
MASTEROPPGAVE

Hvordan forstår og praktiserer lærerutdannere danning, sammenlignet med lærere i grunnskolen?

How do academics understand and practise Bildung compared to teachers in secondary school?

Helene Sørheim

Undervisningsvitenskap

HVL/M120UND509/ H18

Veileder: Tobias Werler

15.05.2019

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, § 10.*

Innholdsfortegnelse

FORORD	5
Sammendrag	4
Abstract	4
1. INNLEDNING	6
1.2 TEORETISK RAMMEVERK I STUDIEN	8
1.3 DANNINGSDEBATT OG TEORETISK RAMMEVERK	8
1.6 KLAFKI OG DANNING	10
KLAFKI OM HVORDAN SKJER	10
HOPPMANN OM DANNING: FORSTÅTT GJENNOM INHALT UND GEHALT	12
1.7 HOPMANN OM DANNING	12
1.8 WILLBERGH OM DANNING	14
WILLBERGH (2015) OM DANNING	15
1.9 DANNING I SKOLE OG HØYERE UTDANNING	16
1.10 FORMÅLSPARAGRAFEN 1-1 OM DANNING	17
1.11 GENERELL DEL OG NY OVERORDNET DEL OM DANNING	17
1.12 KUNNSKAPSLØFTET OM DANNING	18
1.13 HOPMANN: DISKUSJON AV UTTALE I KUNNSKAPSLØFTET	20
1.14 LÆRERE OM DANNINGSMANDATET	19
1.15 DANNING I ST. MELD 11.	21
1.16 LÆRERUTDANNING OM DANNING	22
1.17 RAMMEPLAN AV 2003 OM DANNING	23
1.18 RAMMEPLAN AV 2010 OM DANNING	24
NASJONALE RETNINGSLINJER GLU 5.-10.TRINN AV 2010 OM DANNING	24
1.19 DANNING I FAGET PEDAGOGIKK OG ELEVKUNNSKAP	25
1.20 EMPIRISK FORSKNING PÅ DANNINGSBEGREPET	26
1.21 PROBLEMSTILLINGEN BLIR SOM FØLGER:	28
3.0 KVALITATIV TILNÆRMING OG HERMENEUTISK METODE	28
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE I DENNE STUDIEN	28
3.2 REKRUTTERING AV INFORMANTER OG UTARBEIDETE INFORMASJONSSKRIV	29
3.3 REKRUTTERING AV INFORMANTGRUPPE 1 OG 2	30

3.4	UTFORMING AV INTERVJUGUIDEN	31
3.5	OMTALE AV SPRSMÅL I INTERVJUGUIDEN	31
3.8	INTERVJUSITASJONENE: EN EMPIRISK FORRELLING	32
3.6	GJENNOMFØRINGA AV INTERVJUENE	32
3.9	VARIGHET OG FORLØP I HVERT ENKELT INTERVJU	33
3.10	INFORMANTENES RESPONS PÅ SPØRSMÅLENE	34
3.11	REGISTTERING/LAGRING AV INNSAMLET DATA.....	35
3.12	RELIABILITETSHENSYN I DENNE STUDIEN	36
3.14	HVOR PÅLITELIG KAN RESULTATENE BLI?.....	37
4.0	HERMENEUTIKK SOM ANALYSEMETODE	38
4.1	HVA ER HERMENEUTIKK?	38
4.3	HERMENEUTIKK GIR INNSIKT I MENINGSBÆRENDE ENHETER PÅ FLERE PLAN	40
4.4	HERMENEUTISKE PRINSIPP I ANALYSEN	41
4.5	RAMMER FOR ANALYSE SUND (1987).....	41
4.6	SUND (1987) OG HERMENEUTISK RAMMEVERK FOR ANALYSEN	41
4.8	SUND (1987) OM KATEGORISERING SOM ET VERTØY.....	42
4.8	ETTERPRØVING AV KATEGORIER.....	44
5.0	PRESENTASJON AV FUNN	46
	PRESENTASJON AV DE TYDELIGSTE KATEGORIENE	47
5.3	KATEGORI A TEORETISK FORSTÅELSE.....	47
5.6	KATEGORI A1 ANERKJENNELSE (GJENNOM MEDMENNESKELIGHET	48
5.7	GRUPPE 1 OM ANERKJENNELSE (GJENNOM MEDMENNESKELIGHET)	48
5.8	GRUPPE 2 OM ANERKJENNELSE (GJENNOM MEDMENNESKELIGHET)	49
5.9	ANALYSE 1 AV TEORETISK FORSTÅELSE AV DANNING	50
5.10	KATEGORI A2 Å UTVIKLE KRITISK BEVISSTHET	50
5.11	GRUPPE 1 OM Å UTVIKLE KRITISK BEVISSTHET	51
5.12	GRUPPE 2 OM Å UTVIKLE KRITISK BEVISSTHET	52
5.13	ANALYSE 1 AV Å UTVIKLE KRITISK BEVISSTHET	52
5.14	KATEGORI A3: INTENSJONEN MED DANNING	53
5.15	GRUPPE 1 OM INTENSJONEN MED DANNING	54
5.16	GRUPPE 2 OM INTENSJONEN MED DANNING	55
5.17	ANALYSE DEL 1: INFORMANTENES SYN PÅ DANNING	55
5.18	KATEGORI B: PRAKTISERING AV DANNING.....	56
5.18	KATEGORI B1: STILLE KRITISKE SPØRSMÅL.....	57
5.19	GRUPPE 1 OM Å STILLE KRITISKE SPØRSMÅL	58
5.20	GRUPPE 2: OM Å STILLE KRITISKE SPØRSMÅL	59

5.21 ANALYSE 1 HVORDAN UTVIKLE KRITISK BEVISSTHET	59
5.22 KATEGORI C: LÆRERNE HAR ET DANNINGSMANAT	60
5.23 GRUPPE 1 OM "VI HAR ET DANNINGSOPPDRAG"	60
5.24 GRUPPE 2 OM "VI HAR ET DANNINGSOPPDRAG"	60
5.25 ANALYSE DEL 1 AV DET Å HA ET DANNINGSOPPDRAG	61
5.26 KATEGORI B3: DANNING ER FAGLIG OG SOSIAL UTVIKLING.....	61
5.27 GRUPPE 1: OM DANNING SOM FAGLIG OG SOSIAL UTVIKLING	62
5.28 GRUPPE 2 OM DANNING SOM FAGLIG OG SOSIAL UTVIKLING	63
5.29 ANALYSE 1 AV DANNING SOM FAGLIG OG SOSIAL UTVIKLING	64
5.30 DANNING I FREMTIDENS SKOLE	66
5.31 GRUPPE 1 OM DANNING I FREMTIDENS SKOLE	65
5.32 GRUPPE 2 OM DANNING I FREMTIDENS SKOLE	66
5.33 ANALYSE DEL 1 AV DANNING I FREMTIDENS SKOLE	68
5.34 KATEGORI C1: KRITISKE BLIKK PÅ DANNINGSBEGREPET.....	68
5.35 GRUPPE1 OM KRITISK BLIKK PÅ DANNINGSBEGREPET	68
5.36 GRUPPE 2 OM KRITISK BLIKK PÅ DANNINGSBEGREPET	70
5.37 KATEGORI C2: KRITISK TIL VED PPRAKTISERING AV DANNINGSASPEKTER I SKOLEN	72
5.38 GRUPPE 1 OM KRTITISK TIL VED PRAKTISERING	73
5.39 GRUPPE 2 OM KRITISK TIL VED PRAKTISERING	74
5.40 ANALYSE 1 KRITISK TIL VED PRAKTISERING	75
5.41 KATEGORI C3: I MØTE MED DET PEDAGOGISKE PARADOKSET.....	76
5.42 ANALYSE DEL 1: DET PEDGOGSKE PARADOKSET	77
6.0 ANALYSE 2 ET OVERORDNET PERSPEKTIV.....	77
6.1 RESULTATER OG FUNN I STUDIEN	77
6.2 HVORDAN OPPFATTER OG UTTRYKKER GRUPPE 1 SEG OM DANNING?	80
6.4 HVORDAN OPPFATTER OG UTTRUKKER GR.2 SEG OM DANNING?	80
6.5 DISKUSJON AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 3.....	84
6.6 ER DET LIKHETER ELLER FORSKJELLER MELLOM GRUPPE 1 OG GRUPPE 2?	85
8.2Forespørsel om deltakelse i masterstudie (vedlegg 1).....	88
8.3 Forespørsel om deltakelse i masterstudie, rektor (vedlegg 2).....	90
8.4 Forespørsel om deltakelse i masterstudie, høyere utdanning (vedlegg 3)	92
8.5 Intervjuguide (vedlegg 4).....	95

FORORD

Arbeidet med masteren er nå avsluttet, og jeg står igjen med år av erfaringer og refleksjoner. Veien fram mot en fullført masteroppgave har vært en reise med oppturer og nedturer. Høsten 2015 brakk jeg ryggen, og pause fra studiet var ikke ønsket, men skaden gjorde at det å prioritere opptrening i 2016 var nødvendig. Tida gikk, og jeg jobbet alt jeg kunne hjemme fra rullestolen de månedene jeg var avhengig av den. Så kom våren etter, og opptreningen stod for tur, men fortsatt med planer om å gjøre begge deler like bra. Høsten 2016 blei jeg syk. Utmattet, frustrert og et halvt år senere kom depresjonsdiagnosen. Det var urettferdig. Som et resultat av hjerneslag, ble jeg født med Cerebral parese. Jeg har krangla nok med kroppen bare der. Ønsket mitt om å fullføre prosjektet mitt har vært stort hele veien. Ønsket om å fullføre en mulighet jeg har fått på bakgrunn av knallhardt arbeid.

I 2018 fikk jeg jobb på Tysnes skole, med et kollegia som har møtt meg med interesse for arbeidet med denne studien. Det siste året har vært krevende, men i godt samarbeid og med god forståelse fra min veileder, Tobias er jeg nå kommet i mål. Dette hadde ikke gått uten din hjelp.

Tusen takk til min gode og støttende familie, som har lyttet til meg med surt og dårlig humør, på gode og mindre gode dager. En særlig takk til besto og besten, alltid med et smil. Her er døra alltid åpen. Tusen takk mine venner. En ekstra oppmerksomhet til barndomsvenninna mi, Birgitte. Du har sett meg, hørt meg og gitt meg gode råd gjennom denne reisa.

Tusen takk til samboeren min, Knut. Din omsorg og respekt for alt helgearbeidet denne oppgava har gitt meg. Takk for at du stod i stormen med meg, og rørete i grytene for meg. Nå er det min tur til å lage middag til deg.

Tysnes, mai 2019

Helene Sørheim

Sammendrag

Denne masterstudien handler om danning, og hvordan danning blir forstått av ei gruppe mennesker som jobber med å utdanne lærere, sammenlignet med hvordan lærere som jobber i grunnskolen forstår begrepet danning. For å komme frem til resultatene, har det vært nødvendig å skaffe mer substansiell informasjon om temaet. Derfor planla jeg og gjennomførte til sammen seks intervjuer. Gruppe 1 representerer tre personer som har erfaring fra lærerutdanninga og utdanner lærere. Gruppe 2 representerer tre lærere fra grunnskolen som har erfaring med arbeid på ungdomstrinnet. Jeg transkriberte intervjuene og analyserte dem ved å ta i bruk Sund (1987) sine prinsipper og råd om hermeneutisk analysemetode, med tilhørende kategoriseringsarbeid med tilhørende etterprøving av aktuelle kategorier.

Resultatene viser at det både er likheter og forskjeller i besvarelsene mellom gruppe 1 og 2. Mye tyder på at gruppe 1 bruker et tydeligere akademisk språk for å fortelle om hvordan de forstår og oppfatter begrepet. Gruppe 2 har en klarere praksisrettet tone i formuleringene av hvordan de forstår danning, og presenterer case med ulike opplegg som gjerne knyttes til Olweus- programmet og PALS. Resultatene viser også at begge grupper fremmer viktigheten av å få på plass en mer utbredt og tydeligere definert forståelse av hva danning betyr for dem som jobber i skolen. Begge gruppene uttrykker at de ønsker et økt fokus på danning i fremtiden.

Abstract

This master thesis studies the concepts of Bildung, and how a group of academics that educates student teachers understand the concept, compared with how teachers in secondary school understand the same concept. To get information and examine the issue, as well as reach a conclusion, it was important to get more information that describes how the two groups understands the theme Bildung. The name of the two groups in this study is group 1, those who educate student teachers, and group 2, teachers in secondary school. I therefore planned 6 interviews in total, based on the issue of this study. I transcribed the interviews and analyzed them by using the principles of Sund (1987) that concerns a hermeneutic analyze method, as a guide to help me find important aspects of the many categories along the way.

The results show that there are both similarities and differences amongst the two groups. The analysis indicates that group 1 uses a clearer academic language to describe the concepts of Bildung in a theoretical way. Group 2 describes Bildung in a more practical way. They present cases with different arrangements that are often linked to the Olweus- program and PALS. The

results also show that both groups promote the importance of getting a more widespread and clearly defined understanding of what Bildung means for those who work in the school system. Both groups express how they wish for an increased focus on Bildung in school for the future.

1. INNLEDNING

Dette kapitlet beskriver og forklarer hvordan oppgaven er disponert. Del 1 omfatter det teoretiske rammeverket som består av presentasjon av tre teoretiske styringstekster som danner det normative teorigrunnlaget. Her er Klafki, Hopmann og Willbergh presentert i kronologisk rekkefølge og utgjør den delen teorikapittelet som er skrevet som en sammenhengende metatekst, slik at leseren skal få en mest mulig helhetlig forståelse av hvordan det teoretiske bakteppet er strukturert. I andre del av teorikapittelet skriver jeg meg inn i lovtekster og rammeverk for skole og lærerutdanning. For å oppleve noe som en mangel eller et problem, må det være noe som mangler, og i denne studien er et av funnene som danner grunnlag for diskusjonen at det trengs noe mer substansielt om hvordan lærere og lærerutdannere forstår danning.

Det blir dermed en naturlig overgang til studiens del 3 og 4. Del tre beskriver den kvalitative tilnærmingen som er brukt til å utforme og gjennomføre intervjuer. Del 4 presenterer hermeneutisk metode for analyse av materialet, og hvordan den er gjennomført ved bruk av kategorisering og etterprøving av oppgitte kategorier. Denne delen inkluderer også første del av analyse, og en naturlig videreføring var derfor å presentere analyse del 2 som en overordnet og samlet analyse av funn. Siste del av studien er strukturert på følgende måte. De tre aktuelle forskningsspørsmålene som er beskrevet nedenfor besvares i nevnt rekkefølge, med en avslutning som sier noe om hvordan problemstillingen kan brukes i videre forskning.

Problemstilling og forskningsspørsmål: Er det samsvar i synet på danning mellom lærerutdannere og lærere i grunnskolen? Med tilhørende tre aktuelle forskningsspørsmål.
Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår og oppfatter lærerutdannere danning?
Forskningsspørsmål 2: Hvordan forstår og oppfatter lærere i grunnskolen danning?
Forskningsspørsmål 3: Er det likheter eller forskjeller i synet på danning mellom lærerutdannere og lærere i grunnskolen?

1.2 TEORETISK RAMMEVERK I STUDIEN

Det er en tyskspråklig forståelse av danning som utgjør oppgavens teoretiske rammeverk. I teoridelen vil dannelses diskuteres som et alternativ til en bredere kompetanseforståelse i fremtidens skole. Innenfor denne tradisjonen nevnes først Wolfgang Klafki med utgangspunkt i utgivelser fra 1959-2014. Hans teori bidrar til en økt forståelse av sammenhengen mellom Bildung og undervisning styrt av lærere, og med referanse til hans teori er danning noe som foregår gjennom hele livet, men danning har også en spesiell betydning i skolen og lærerne er gitt et spesielt mandat. Derfor er også didaktikk et kjernepunkt hos Klafki, og det har derfor vært naturlig å gå videre til Stefan Hopmann som også skriveri en tydelig didaktisk tråd.

På midten av 2000- tallets første tiår har det blitt publisert et stort antall skoleforskning og forskrifter om skole og læring og kompetansebegreper. Kunnskapsløftet av 2006 ble innført som et resultat av et statlig ønske om kompetanseheving i skolen, og løftet ble begrunnet i forskning hentet fra PISA – resultater hentet fra OECD som er styrende for vektleggingen av målstyringsskolen. De måler et kunnskapsregime som i stor grad styrer og legger føringer for kompetanseutvikling i norsk skole. Dette handler om at skolen har blitt gjenstand for å måle klokskap med karakterer, og det er nettopp derfor denne studien skrives.

1.3 DANNINGSDEBATT OG TEORETISK RAMMEVERK

En aktuell dannelsesdebatt kan åpnes slik: *“Som et resultat av nyere tids skoleforskning har dannelsesbegrepet fått en fornyet aktualitet”*. Dette utsagnet er inspirert av Yvonne Sørensen (2013) som publiserte følgende artikkel: *“Danning – et begrep med mye makt, men med et uklart innhold”*. Danning er et pedagogisk begrep som er rettet mot praksis i skoleinstitusjonen. Det blir her forstått som at begrepet har et innhold, men det er uklart, og det bør det gjøres noe med for at begrepet skal ha noen konstruktiv virkning og hensikt i møte med barn i skolen, hevder Sørensen (2013).

Overnevnte artikkel kan leses som en invitasjon til en fornyet artikkel om hvordan danningsbegrepets innhold skal formuleres i fremtiden. Formålet med Sørensen (2013) sin publisering og andre lignende publiseringer er å oppmuntre aktuelle lesere til en fornyet danningsdiskusjon og bevisstgjøring rundt hva begrepet egentlig inneholder. For å ta et annet eksempel, Løvlie (2003) sier at en måte å forstå danning på er å ta utgangspunkt begrepets tre kjerneidealene, disse kjerneidealene kommer opprinnelig fra Wolfgang Klafki sine publiseringer som presenteres i det følgende. Her er det kun rom for en kort beskrivelse før vi går nærmere inn i teorilandskapet. Ifølge Løvlie (2003) sin forståelse av Klafki (2000) kan begrepet forenes i en treenighet. Denne treenigheten innebærer et medmenneskelig element, et samfunnsmessig element og et verdenselement.

Tilbake til Sørensen (2013) der viktigheten av at spesielt lærerprofesjonen har en nyansert forståelse av hvordan danning blir forstått, og hvordan man skal velge å forstå danningprosessen. På bakgrunn av dette er danningsbegrepet et sentralt og viktig begrep i offentlige plandokumenter for skoleinstitusjonen. Et av de sentrale dokumentene er St. Meld. 11: Læreren, rollen og utdanningen (2008- 2009). I denne stortingsmeldingen står det på side 43: "*Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon*". Det er viktig å påpeke at skoleforskningen det refereres til i dette delkapitlet dreier seg kort oppsummert om en økt effektivisering i skolene som ofte blir referert til som målstyringskolen.

Denne studien er ment til å være et bidrag til debatt om hvordan vi i fremtiden bør tenke om danning. Et annet sentralt aspekt man ikke kan se bort fra i samme debatt, er hvilke ord man bruker for å forklare og forstå kompetanse- begrepet i dagens skole. I denne studien blir det aktuelt å se på hvordan det argumenteres for at danning kan være med på å fornye forståelsen av kompetanse i skolen. Både danning og kompetanse er to velkjente begreper i nordisk skoleforskning, men fordi det antydes at det er liten tilgang på empirisk forskning på danningfeltet, er det i aller høyeste grad aktuelt å skrive seg videre inn i denne problematikken.

I det neste kapitlene er en teoretisk ramme for å forstå danningsbegrepet i et tysk- kontinentalt perspektiv skrevet frem. Først presenteres derfor en oversikt over Klafki (2001, 2014) sin klassiske forståelse av danning. Videre følger Sefan Hopmann (2010) sin forståelse av hvordan danning kan oppstå i skolen gjennom en beskrivelse av Inhalt und Gehalt (forstått som innhold og betydning) med en kort skissering hans blikk på Klafki og Künzil og hvordan de ser danning i forhold til hans egen forståelse. Dette perspektivet er tydelig didaktisk og rettet inn mot

hvordan danning kan ses opp mot undervisning. Det siste teoretiske perspektivet som skrives frem i denne trekløveren, er Ilmi Willbergh (2015) som retter et blikk på kompetansebegrepet, og diskuterer hvordan danning kan supplere eller gi fornyet forståelse av en utbredt kompetanseforståelse som hun mener i all hovedsak bør rettes mot samfunnsutviklingen.

1.6 KLAFKI OG DANNING

Wolfgang Klafki (2000/2014) er en tysk filosof og danningsteoretiker som har beskrevet begrepet i forhold til skole. Klafki (2014) hevder at danning skjer i et samspill mellom individ og samfunn., der danningsteori beskrives som dialektisk. Det betyr at han forstår danning som et uttrykk for menneskelig utvikling i konstant vekselvirkning med de naturlige, kulturelle omgivelser. Overfører man denne ideen over til det samspillet som utfolder seg rundt eleven i en konkret skolesituasjon, betyr det at vi påvirkes av hverandre hele tiden, vi dannes i møte med andre og lærer/erfarer gjennom å lytte til det andre sier. Ifølge Klafki (2001/2014) handler danning for det første om å forstå seg selv som en del av et større fellesskap. Danning er bare noe som kan foregå i det enkelte mennesket, på individnivå, og de iboende egenskapene mennesket har, kan først komme til uttrykk i en vekselvirkning med samfunnet. På den måten har danningsbegrepet en subjektiv og en objektiv dimensjon. Videre beskriver han hvordan danning kan skje, og det er det neste avsnitt vil ta opp.

KLAFKI OM HVORDAN SKJER

Danning skjer i et samspill mellom individ og samfunn. En teoretisk kategori som har blitt brukt til å beskrive hvordan dette samspillet utfolder seg, blir hos Korsgaard og Løvlie (2003) omtalt som Klafkis begrep om «dannelsens treenighet». Som det kommer av ordet, består samspillet av tre hovedelementer som sammen skaper et gjensidig forhold. Det første elementet handler om menneskets forhold til seg selv. Det andre forteller om menneskets forhold til verden, mens det tredje sier noe om menneskets forhold til samfunnet.

Danningsprosjektet i dagens skole kan ses i tråd med Klafki sin syntetiske, kategoriale danningsteori. Det er to sentrale elementer i den kategoriale danningsteorien. Teorien består av en formal side, som tematiserer utvikling av personligheten, og hvordan den kan muliggjøres gjennom kategorial teori, og en materiell side, som omhandler innholdet i kulturen som barnet eksponeres for. Det er altså en interesse mellom vektleggingen av innholdet i utdanningen og vektleggingen av å trene opp personlige evner og psykiske funksjoner: tankeevne, fantasi, kreativitet, hukommelse og samarbeidsevne. Målet i teorien er at danning skal utspille seg i en dobbeltsidig prosess. Ifølge Klafki (2001/2014) skal dette kunne ut i en form for eksemplarisk

undervisning. Eksemplarisk undervisning kan forstås som forbilledlige eller overførbare eksempler på planlagt dannende læring. Det forutsetter at læreren velger ut noen temaer eller noen fag, noen situasjoner eller erfaringer som kan virke dannende, og som kan overføres til andre situasjoner. Formålet med denne tenkingen er at eksempelet skal være en erkjennelsesdannende, moralsk bevisstgjørende og utvikle dømmekraft. Målet med eksemplarisk undervisning er å fremme elevens selvstendighet, evner og holdninger, noe som normalt ikke er et element som kan formidles gjennom reprodutiv overtagelse av enkeltkunnskap. Det er dette Klafki (2001/2014) beskriver som kategorial danning, og systematiserer danning i tre hovedkategorier, formale danningsteorier, materiale danningsteorier og hans egen kategoriale danningsteori. I den materiale teorien er det fagenes kunnskapsinnhold og tenkemåte det samme som å bli dannet, og gjør at fagene blir det sentrale i denne teorien. I den formale danningsteorien møter vi et annet fokus, og det legger vekt på den virkningen danningsinnholdet har på elevens utvikling av kritisk tenkning og refleksjon, og stoffet blir sett på som et middel for å utvikle refleksjon resonnement. Formal danning tar utgangspunkt i elevens potensialer, altså den subjektive siden, og argumenterer for at det er elevens potensialer, altså den subjektive siden vi skal ta utgangspunkt i. Den tredje teorien skal ikke forstås som en syntese av begge disse retningene, men presenterer en annen danningstenkning der formal og material danningstenkning står i et dialektisk forhold til hverandre. I det følgende er det relevant å se på hvordan Klafki forstår kategorial danning.

Kategorial danning fokuserer på personlig vekst og utfoldelse. Videre skriver Brekke (2014, s. 36) at danning handler om forståelse, og at forståelsen har sammenheng med å kunne sette noe på begrep eller ordne erfaringer i kategorier. Kategoriene kommer til syne gjennom fagene som forvaltes i skolen. Det er altså de prinsippene og grunnleggende innsiktene som fag og emner representerer, som påvirker elevens tenkemåte og oppfatning av verden. Det betyr at danning er avhengig av at en lærer om noe, men like viktig er det at en lærer av noe og at en lærer gjennom noe. Sentralt i den kategoriale danningen finner vi integrasjonen mellom vektlegging av innholdet i utdanningen og vektleggingen av å trene opp personlige evner og psykiske funksjoner. Klafki (2001/2014) dannelsens treenighet sentral i byggingen og utviklingen av den kategoriale danningen ved at en lærer om samfunnet, verden og seg selv, lærer av det og gjennom å oppleve det. I det følgende er det interessant å skrive seg videre inn i litt nyere forskning, skrevet av Hopmann (2010). Hopmann skriver i et klart didaktisk perspektiv, og for å forstå hvilke betingelser som danner hans forståelse av danning og didaktikk. Som Klafki gjør, presenterer også Hopmann sin forskning i et Tysk- kontinentalt

perspektiv. Hoppmann (2007/2010) skriver at danning og didaktikk er to adskilte prosesser. Didaktikk kan planlegges, men det kan ikke danning. I de kommende avsnitt presenteres Hoppmanns teori om danning som er bygget på en forståelse av innhold og betydning. Problematiserer begrepene om innhold og betydning.

1.7 HOPMANN OM DANNING: FORSTÅTT GJENNOM INHALT UND GEHALT

Hoppmann (2010) argumenterer at man ikke har noen garanti for hvor vidt eller i hvilken grad man kommer til å lære etter danningsaspektenes grunnforståelser som handler om å lære om menneskeheten, om verden eller sitt indre iboende vesen for eller gjennom det aktuelle faginnholdet som foreligger i gitte undervisningssituasjoner. Betydningen av gitte læringsopplevelser blir synliggjort i selve læringsprosessen, basert på møtet mellom et bestemt individ og et bestemt innhold.

Forskjellen mellom innhold og betydning dreier seg derfor ikke om forholdet mellom fakta og tro, eller mellom objekter og tolkninger. Dersom det hadde fungert etter et slikt prinsipp, hevder Hoppmann (2010), ville fakta og objekter bli sett på som noe gitt, mens oppfatninger eller fortolkninger ville bli sett på som tilknyttet individet. Dette er ikke avgjørende for kvaliteten på læringsutbyttet og bli forandret hvis en vil. For å forstå Hoppmanns (2010) sin argumentasjon, er vi avhengige av en mer nyansert forklaring. Dersom vi ser det i et danningsteoretisk, didaktisk perspektiv finnes det ingen fakta eller læringsobjekter med status *factum brutum*. Det er det at de gjennom den betydningen læreren eller eleven opplever i møtet med innholdet. Ethvert gitt innhold kan representere mange ulike betydninger, og enhver gitt betydning kan åpnes opp av mange ulike innhold (2010, s. 31). I det følgende viser jeg til Hoppmanns teori om det filosofiske argument for å belyse det han beskriver som argumentets praktiske side, som jo også har en relevans i denne studiens problematisering av danningbegrepet.

1.8 HOPMANN OM DANNING

Hoppmann (2010, s. 32) skriver at teorien ovenfor danner et noe filosofisk argument, men med en viktig praktisk side, og at det reflekterer arbeidsdelingen mellom den skriftlige, statlige læreplanen og den faktiske undervisningen. Han viser til at den tradisjonelle og statlige læreplanen slik den ble utviklet i Europa i løpet av 1800-tallet, lister opp innholdet i undervisningen, men ikke den tillagte pedagogiske betydningen. Betydningen er det som

synliggjøres når innholdet spilles ut i et klasserom basert på lærerens metodiske eller pedagogiske frihet. Alt dette gjør at de pedagogiske refleksjonene ikke kan måle i hvilken grad god undervisning kan måles gjennom et blikk på hvordan elevene mestrer innholdet slik det er skissert i læreplanen, men spørsmålet om hvor vidt og hvordan det ble åpnet i deres individuelle møte med innholdet i den gitte undervisningsprosessen. Denne problematiseringen gjør det desto mer aktuelt å videreføre en diskusjon av Hopmann sine begreper om *innhold* og *betydning*, og se hvordan denne teorien kan overføres til den norske situasjonen, og ved å diskutere Hopmann (2010) opp mot en sentral formulering i Kunnskapsløftet av 2006, kan det tyde på at situasjonen i Norge trenger en renovering i forhold til forståelse av dannelsesbegrepet. Begrepet innhold betyr for Hopmann (2010) de tekstene som formuleres for pedagoger, men som er tydelig normative i sine formuleringer, noe Kunnskapsløftet av 2006 er et tydelig eksempel på for lærere i norske skoler. Sett i forhold til Hopmanns teori, er altså vår gjeldende læreplan en tekst som har som intensjon å fortelle oss hva elevene skal og bør lære i løpet av grunnskolen. Det er derfor, som antydnet i teksten over, interessant å se hvordan man kan anvende Hopmann sin teori om innhold og betydning til å analysere forholdet mellom innhold og betydning i Kunnskapsløftet.

Hoppmann forstår Klafki som tydelig kategorial og beskriver den som tydelig kategorial. For at danning skal skje, må undervisningen bygges på en bestemt måte å forstå innholds- aspektet på, og viser til Künzil, som tidligere har uttalt følgende: [...] *man snakker om at en didaktiker ser etter de potensielle læringsobjektene, samt spør seg selv hva dette objektet kan og bør bety for eleven og hvordan eleven kan erfare denne betydningen* [...] (2002, s. 400, i 2010, s. 30). I denne sammenhengen ser Künzil danning som en kode innenfor kode innenfor tradisjonell didaktikk, med den hensikt å forene alt som skjer innen opplæringen til en konsistent og sammenhengende helhet, og påpeker dette som det meningsbærende. Kort oppsummert vil dermed alle andre pedagogiske spørsmål bare komme til syne når man stiller spørsmål om dets pedagogiske betydning (Hopmann, 2010, s. 29). Etterfulgt av diskusjonen om Hopmanns teori om innhold og betydning, med et blikk på norske forhold, er det fruktbart å supplere og gå litt videre i vår teoretiske diskusjon som også problematiserer danning, i et litt annet, men aktuelt perspektiv. I de følgende avsnittene, vil derfor en ny forsker innenfor tyskspråklig didaktisk forståelse bli presentert i en forlengelse av denne pågående diskusjonen. Willbergh (2015) forsker på blant annet hvordan man kan forstå vår tids bruk av kompetansebegrepet i skolen og ser det opp mot et aktuelt alternativ til å forstå kompetansebegrepet.

1.9 WILLBERGH OM DANNING

Willbergh (2015) problematiserer kompetansebegrepet i vår moderne samtid ved å rette seg mot tematikken rundt hvilke forståelser vi har av kompetanse- begrepet i dagens skole. Hun skriver om hvordan kompetansebegrepet kan erstattes eller suppleres ved hjelp av et dannelsesbegrep. Dette uttrykker hun på bakgrunn av at den norske skolen rir på en bølge av målstyring som påvirker kulturen vi har for å forstå kompetanse og danning i skolen. Kreftene som påvirker er PISA- undersøkelsene for å komme med konkrete eksempler på forskning som har skapt ettervirkninger i skolen. Det er derfor aktuelt å skrive seg videre inn i nettopp denne problematikken og derfor viderefører vi diskusjonen med å presentere den siste styringsteksten i forhold til normativ danningsteori.

Willbergh (2015) er opptatt av hvordan kompetansebegrepet nå blir utfordret av den skandinaviske dannelsesforståelsen, og diskuterer muligheten for å utvikle et **sustainable** utdanningsbegrep med utgangspunkt i kompetanse- begrepet og dannelsesbegrepet. Hennes diskusjon av denne tematikken oppsummerer med tre aktuelle punkter. Det første punktet handler om at kompetanse- begrepet må være **abonded** som et utdanningskonsept, som en følge av at dets utfordringer ikke kan bli løst med tanke på mangelen på teori som problematiserer dette temaet. I det følgende er det derfor relevant å se på hvordan Willbergh diskuterer hvordan dannelsesbegrepet kan være kompatibelt med samfunnsutviklingen.

Et sentralt poeng Willbergh (2015) kommer med er også at vi trenger et begrep om kompetanse som klarer å holde tritt med samfunnsutviklingen, for samtidig utvikles også kravene som stilles til kompetanse. Danning forutsetter at menneskene som skal sosialiseres inn i det globale samfunnet kan klare å være omstillingsdyktige. Det forutsetter også at en utvikler ferdigheter som gjør det mulig å kommunisere på tvers av samfunn og kulturer. Internett har blitt og er viktigere for oss enn noen gang tidligere. Et eksempel fra skolen er hvordan alle skjemaer og fravær, undervisningsopplegg og materiell er tilgjengelige fra forskjellige nettsider. Det viktig å poengtere farten denne utviklingen har. Å holde tritt med den globale utviklingen blir det essensielle i all fremtidig læring. Dette bidrar til å gjøre det mer aktuelt enn noen gang tidligere å undersøke dette temaet videre. I forhold til den norske skolen ser vi en veldig liberalistisk utvikling, som knyttes til et stort antall norske elevers ukeplaner: **“På fredag blir det test. Skriv ned alle glosene og lær dem utenat”**. Det er ikke derfor vi driver skole. Willbergh viser til Wulf (2003) påpeke er drømmen om å viske ut avstanden mellom skole og arbeidsliv

skaper i dag problemer for utdanningssektoren. Vil det være mulig å knytte danning til utfordringer på arbeidsplassen som et videre perspektiv på utdanning?

Målet med danning er å forene en teori som sørger for autonomi hos lærere og studenter, og at formålet er å bygge bro mellom skole og det virkelige liv og mellom skole og fremtid, skriver Wilbergh (2015, s. 341-343). Et slikt teoretisk perspektiv på utdanning forutsetter at vi utdanner på en måte som gjør vår unge generasjon i stand til å ta ansvar for vårt framtidige samfunn, skriver Willbergh (2015, s. 341-343), og viser til (Nohl 1949, von Humboldt 2000, og Weniger 1958). Det er i denne sammenhengen relevant å vise til Klafki som påpeker at utviklingen av autonomi og selvstendighet er avhengig av at våre fremtidige generasjoner selv blir rustet til å kunne ta gode valg for seg selv og for andre og kunne ta valg som ikke går på bekostning av andre, men gir andre rom for å vurdere om noe er brukbart eller ikke, om noe er viktig eller ikke, om noe er rett eller galt, om noe er rettferdig eller ikke rettferdig.

På bakgrunn av det som presenteres i avsnittene over, vil det være naturlig å gå inn i et klart avgrenset, men likevel gyldig utvalg teori. Teorien som presenteres i det følgende, er plukket ut for å kunne gi et bilde av hva jeg har funnet av normativ teori knyttet til Bildung, eller danning som er det mest brukte begrepet på norsk. Det kommende kapittelet presenterer en kronologisk diskusjon av normative tekster. Dette er tekster som skal veilede praksis i skolen og i lærerutdanning. Dette er tekster som setter rammeverket for hva som skal skje og hva som forventes av personalet på en skole. Wolfgang Klafki (2000) og Hoppmann (2010) danner grunnlaget for oppgavens teoretiske rammeverk, samt at Willbergh (2015) inkluderes i en forlengelse av dette for å diskutere kompetansebegrepet opp mot danning. I neste avsnitt er det gjort rede for hvordan Willbergh (2015) forstår kompetansebegrepet, der det følges opp med en diskusjon av hvordan danningsbegrepet kan erstatte deler av kompetansebegrepet.

Det er aktuelt å bruke kompetansebegrepet som en innfallsvinkel for å i det hele tatt kunne beskrive de faktorene som har ført frem en danningsdebatt i vår moderne samtid, skriver Willbergh (2015). Med kompetansebegrepet skjules innholdet i utdanningen og er ikke tilgjengelig for en offentlig debatt, og det fører til at den menneskelige autonomien er truet. Det er imidlertid mulig å diskutere hvordan man skal forholde seg til disse gitte begrepene i skolesammenheng, og i denne forbindelse er det aktuelt å trekke frem det Willbergh (2015, s. 334- 354) sammenfatter i tre aktuelle punkter. De tre punktene som presenteres her, oppsummerer på en god måte det jeg ser er en klar tendens i de tre overordnede tekstene som sammen danner oppgavens teoretiske rammeverk

Det første punktet tematiserer at vi er avhengig av å få en fruktbar diskusjon av de to gitte begrepene. Uten en fornyet bevisstgjøring, vil vi ikke kunne løse de utfordringene som skoleinstitusjonen står ovenfor i dag. Det andre punktet tar opp at danning kan fornyes som et fornyet kompetanse- konsept i skolen, og bør bli synlig som gjenstand for tolkning og en åpen, offentlig debatt der autonome individer deltar på alle nivåer i samfunnet og inn i klasserommene. Det tredje poenget tar opp at et fornyet “mimetisk” konsept av danning kan bidra til å forberede elever og studenter for den kunnskapen det postmoderne samfunnet krever. Danning blir her forstått som en form for høyere tenking eller sagt på en annen måte ta andres perspektiver. Denne måten å reflektere på er essensiell i danningstanken der man ønsker at teorien som forteller om danning skal forklare hvorfor og hvordan man som lærere kan legge til rette for at barn og unge skal utvikle mellommenneskelig kompetanse og kritisk dømmekraft.

Ifølge Willbergh (2015, s. 334- 354) er dette en kompetanse som kreves av den nye generasjonen for å holde tritt med moderne innovasjon og kreativitet på tvers av kulturer. Læringsinnholdet i skolen har som intensjon å fungere som meningsfylt for dem, forutsatt at de er i stand til å forestille seg at læringsinnholdet/temaet de presenteres for som meningsfylt og ektefølt. Danningsteorien er inspirert av Klafki. Det er derfor i det følgende interessant å se på Willbergh (2015) sitt forslag til hvordan danning kan være med på å utfordre kompetansebegrepet. Det er derfor først aktuelt å se på hvordan hun forstår begrepet kompetanse, for å så presentere hennes tanke om at danning kan erstatte kompetansebegrepet. På bakgrunn av at både Hopmann og Willbergh viser til Klafki er det en gyldig legitimering og et bevis på at hans teorier fortsatt er meningsfulle og anvendbare i nyere tids forskning, og på denne måten teoriene egnet sg til å danne denne metateksten.

1.10 DANNING I SKOLE OG HØYERE UTDANNING

Med henvisning til aktuell debatt om dannelsbegrepet, settes danning i denne studien på dagsordenen. I Formålsparagrafen 1-1 er det vedtatt at danning er en pedagogisk virksomhet som skal skje i skolen, og at lærere har et dannelsmandat. I gjeldende planverk for grunnskolen, Kunnskapsløftet av 2006, uttrykkes det i generell del at skoleinstitusjonen og alt pedagogisk personell og annet personell skal være med å bidra til danning (Udir, 2015) Forhold til overnevnte diskusjon der Kunnskapsløftet blir sett opp mot Hopmanns teori, er det tydelig at Kunnskapsløftet av 2006 har en tydelig innholdsmessig side, men ifølge teorien om forholdet

mellom danning og didaktikk, vil ikke innholdet være av betydning før pedagogen formidler det i levende form i gitte undervisningssituasjoner.

1.11 FORMÅLSPARAGRAFEN 1-1 OM DANNING

Skolen er en offentlig institusjon med et viktig samfunnsmandat som artikuleres i skolens formålsparagraf. Hovdenak og Stray (2015, s. 16) skriver at skolens samfunnsoppdrag inneholder en beskrivelse av demokratiske prosesser elevene skal føres inn i, for å kunne bli aktive deltakere i samfunnet. Oppdraget til opplæring i demokrati har to mål, der det første målet er nytteorientert og handler om at elevene skal bli i stand til å delta i arbeidslivet, mens det andre målet er å bidra til å danne elever som skal bli i stand til å delta i samfunnet. Det som her skrives handler slik jeg ser det om danning. Danning er en av skolens fremste oppgave, men den formuleres ikke i dag tydelig nok. Jeg ønsker at denne studien skal kunne bidra til en økt forståelse av danning, der jeg fokuset er rettet mot hvordan lærere i grunnskolen og lærerutdanning forstår og praktiserer danning i sitt arbeid.

Ved å nærlese Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven), paragraf 1-1: Formålet med opplæringa, er ordlyden i det siste leddet som også tar opp dannelsbegrepet formulert slik: *“Skolen og lærebedriften skal møte elevene og lærlingene med tillit, respekt og krav og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeides”*. Hvorfor er dannelsforståelsen så snever i dette leddet? Det er gyldige forklaringer på dette, den første står formulert i Læreplanverket for grunnskolen, Kunnskapsløftet av 2006 i innledningen til generell del. Der står det at dokumentene er fastsatt av regjeringen, utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og gir overordnede mål som gir føringer for hvordan man bør forstå det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og den videre opplæringen. Det opplyses også at dette er ment til å være en videreføring fra storebrødrene R- 94 og L- 97.

1.12 GENERELL DEL OG NY OVERORDNET DEL OM DANNING

Den generelle delen av læreplanen er ment til å utdype skolens formålsparagraf. I denne oppgaven er det av interesse å undersøke hvordan den generelle delen av læreplanen forholder seg til dannelsbegrepet, med tanke på at danning nevnes som et av punktene i opplæringslovas paragraf 1-1. Den generelle delen av læreplanen inneholder en rekke elementer som skal hjelpe skolen med å gi barn og unge en tilpasset og rettferdig opplæring (Udir, 2015) Den skal også ifølge Udir utdype det som er vedtatt i skolens formålsparagraf, kapittel 1, paragraf 1-1.

Begrepet danning opptrer i generell del (Udir 2006/2015) i følgende sammenhenger, og det er uttalt at det som står i den generelle delen skal være av forklarende art. I kapittelet som beskriver “det allmenndanna mennesket” forklares hva som blir ment med det allmenndannende mennesket. Ifølge generell del s. 14 skal opplæringen gi god allmenndannelse, og begrunner dette med å forklare at barn og unge trenger dette som en forutsetning for å tilegne seg en helhetlig og personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner, og se dette som en forutsetning for å kunne velge utdanning. Utdanningen skal virke i fremtiden og gi muligheter. En konkretisering av dette sier at god allmenndanning for det første innebærer at elevene får konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv. For det andre forutsetter det tilegnelse av kyndighet og modenhet for å møte livet, praktisk, sosialt og personlig. For det tredje vektlegges det at elevene skal tilegne seg egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem og leve sammen.

1.13 KUNNSKAPSLØFTET OM DANNING

Danning er et pedagogisk begrep som kan forstås på ulike måter, og det er kjent for å vanskelig la seg måle ved bruk av tester. Det er vanskelig å undervise i danning, siden danning er en prosess og ikke noe man mottar og lagrer i hjernen på samme måte som kunnskap. En av lærernes oppgaver er å gi undervisning som bidrar til utvikling av danning, og slik sett er lærernes dannelsingsoppdrag knyttet til de ulike fagene i læreplanen. I intervjuene med lærerne er tendensen at de trekker frem ulike undervisningsopplegg som de mener passer inn under kategorien «bidrar til utvikling av danning». Etter å ha intervjuet alle lærerne satt jeg igjen med et inntrykk av at et av likhetstrekkene i dataene var at de alle på et tidspunkt i intervjuet trakk fram OLWEUS mobbeprogram som skoler kan delta på, og knyttet disse til aktiviteter som fremmer danning, det kunne dreie seg om alt fra ulike leker til mer eller mindre konkrete aktiviteter i disse mobbeprogrammene.

Ved et nærmere blick på Kunnskapsløftet av 2006 ser vi to tydelige faktorer som det er fult mulig å diskutere mer inngående andre steder, men kun i kortfattet kan supplere vår aktuelle diskusjon her. Kunnskapsløftet i sin helhet består av flere deler. For å få et tydelig blick over hvordan strukturen er ramser vi kort opp: Læreplanen består av til sammen seks hovedkapittel, der dannelsesbegrepet forekommer bare to av dem, henholdsvis planens generelle del, kun i begrenset omfang, (LK06, s. 4-23, s.162-174). Ved en undersøkelse av dokumentet i papirform, revidert i Oslo i 2017. I kapittelet om Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006 blir altså danning presentert som et sentralt emne i all undervisning, i verkets generelle del. I

fagplanene for de enkelte fag står ikke danning uttrykt ved noen tilfeller. Dette er med på å gjøre diskusjonen vi er i nå, bare mer aktuell. Det vi trenger å vite om hvordan danning kan skje, er: Danning er ikke en garanti, men danning kan i beste fall forekomme ikke gjennom innhold, men gjennom betydning. Danning kan bli betydningsbærende for andre, dersom man klarer å synliggjøre en betydning som spilles ut i et klasserom. Ide lærerens pedagogiske frihet inntar klasserommet og bidrar til å gjøre undervisningen engasjerende og meningsfull for elevene, det er i de tilfellene danning kan skje. Det er derfor interessant å se nærmere på lærernes mandat, og hvordan det blir formulert i plandokumenter.

1.14 LÆRERE OM DANNINGSMANDATET

Lærere har et dannelsesmandat. Det vil si at lærere har som oppgave å danne og utdanne elever. I den overordnede delen av læreplanen står det under prinsipper for læring utvikling og danning at skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre (LK06, s. 168). Det er derfor her av interesse å se nærmere og mer konkret på hvordan rammeplanene og retningslinjene for mer spesifikt lærerutdanninga fra 2003 til 2010 skriver om danning. Som vi har sett, skisserer den overordnede delen av LK06 at grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet og ansvarlighet som mål. Det utdypes med at opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Det skildres at opplæringsinstitusjonens mandat er å danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Skolens mandat handler også om å formidle danning gjennom at ny kunnskap blir formidlet når elevene får ny kunnskap og innsikt innenfor en rekke temaer og skolefag, [...]. Det står også at *“danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og i skolehverdagen [...] Elevene dannes i møte med andre [...] Danning skjer når de arbeider på egen hånd og når de samarbeider med andre [...] Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer frem til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar”* (LK 06, s.168). Dette sitatet er interessant, for hva kan det bety for lærere når de for eksempel leser dette: *“Danning skjer når elevene arbeider på egen hånd”*. I denne studien er det av interesse å diskutere dette sitatet opp mot Hopmann sin teori om innhold og betydning sett i forhold til dannelsesbegrepet. Dersom vi følger Hopmanns teori og bruker den til å diskutere dette sitatet kan vi begynne med å si at det er to aspekter i hans teori som prøves på dette sitatet. Det at danning skjer når elevene arbeider på egen hånd, må nyanseres. Hva betyr det egentlig? Jo, det kan bety at for det første så er sitatet skrevet i et

plandokument, det er som det står et normativt utsagn. Men innholdet som formuleres i plandokumenter sier bare noe normativt om hvordan danning skjer, på den andre siden ingen ting om hvilke betingelser det finnes for å kunne påstå det.

Betingelsene er, ifølge Hopmann (2010) at den planlagte undervisningen også skal presenteres og formidles ut til et publikum, og det er da betydningsaspekter blir en sentral del av problemstillingen. Betydning oppleves hos publikum eller den lærende først i det øyeblikket teorien (det som er normativt i utgangspunktet) blir anerkjent av publikumet, og med referanse til Hopmanns egne betraktninger, man har ingen garanti for danning, danning er ikke en garanti etter presentert fagstoff. I siste del av dette teorikapittelet presenterer jeg en av dem som har gjort forskning innenfor samme problematikk, men forskjellen er at det i det følgende vises til forskning der lærerstudenter har blitt intervjuet om hvordan danning blir forstått i løpet av utdanninga og i ettertid. I det følgende går vi inn i det teoretiske landskapet som uttrykker dannelsingsmandatet i skolen gjennom alt fra formålsparagrafen til generell del og Kunnskapsløftet av 2006 som er gjeldende frem til høsten 2020. I de neste underkapitlene undersøkes dannelsingsfokuset i 2000- tallet rammeverker. Plandokumentene som foreligger er Rammeplanen fra 2003 og Rammeplan 2010.

1.15 HOPMANN: DISKUSJON AV UTTALE I KUNNSKAPSLØFTET

Hvordan passer dette med det Hoppmann (2010) som mener at danning skjer når lærere utfolder eller tydeliggjør forskjellen mellom innhold (Inhalt) og betydning (Gehalt), det vil si elevens opplevelse av betydning/mening er danning, noe som vil variere fra elev til elev, men er avhengig av “en trigger” fra læreren. Det er altså en vesentlig forskjell mellom det danningssynet som presenteres i LK06 sammenlignet med den teoretiseringen som Hoppmann (2010) beskriver.

Etter å ha undersøkt hvordan Hoppmann (2010) beskriver forholdet/forskjellen mellom det som står i den tradisjonelle, statlige læreplanen, slik vårt gjeldende planverk, Kunnskapsløftet (2006) er for oss. LK06 skisserer hvilket innhold lærere skal formidle, men ikke hvordan dette skal foregå. Betydningen er på den måten ikke skissert i vårt gjeldende dokument. Hva kan det bety for lærere når de leser at “danning skjer når elevene arbeider på egen hånd”? Et slikt utsagn inviterer til en pedagogisk refleksjon rundt hva det kan innebære, og det er spesielt interessant dersom vi ser det i forhold til Hoppmanns teori om betydning. Følger vi den, er det først og fremst et spørsmål om hvor vidt og hvordan innholdet ble åpnet/åpnes i deres individuelle møte

med i den gitte undervisningsprosessen (2010, s. 31- 32). Danning kan ikke måles, fordi den er individuelt betinget. Det vil derfor være et tvetydig svar på dette spørsmålet, og skillet går mellom tradisjonell, statlig læreplan og det som blir synliggjort i undervisningssammenhenger, altså betydningen. Dette argumentet er hentet fra Hoppmanns tekst som beskriver at danning skjer når lærere utfolder/tydeliggjør forskjellen mellom innhold og betydning, som vil si elevens opplevelse av betydning er danning/eller kan ha en dannende individuell effekt på den enkelte, og vil være forskjellig fra elev til elev, men skapt av læreren.

1.16 DANNING I ST. MELD 11.

I St. Meld. 11. *Læren, rollen og utdanningen*, 2008- 2009, er det formulert at [...]Danning er en av skolens viktigste oppgaver, og beskriver danning som en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, der refleksjon er en sentral nøkkelkomponent i forståelsen [...] Av sitatet over, settes danning på dagsordenen og sier at danning er en av skolens viktigste oppgaver. Meldingen sier også noe om hva danning er, og beskriver den som en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, der refleksjon er en sentral nøkkelkomponent i forståelsen. Danning skildres som en prosess, men det gis heller ikke mer informasjon om hvordan man kan forstå/skal forstå danning.

I stortingsmeldingen nevnes ikke begrepet “danning” i innholdslista. I meldingen forekommer begrepet “danning” først i et punkt i formålsparagrafen nederste punkt der det står: “Skolen og lærebedriften skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeides” (2008-2009, s 42). I meldingen står det også at elevene skal utvikle grunnleggende kompetanser, ferdigheter og holdninger som kan danne grunnlag for deres egen utvikling i et samfunn som endres raskt. “Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon. Skolens bidrag til danningen skjer i hovedsak i arbeidet med fagene, men også andre situasjoner i skolehverdagen” (2008- 2009, s. 42). Meldingen beskriver danning som en av skolens viktigste oppgaver. Etter å ha analysert overnevnte dokument, er det oppsiktsvekkende at det i et dokument på over 100 sider setter av bare et avsnitt til å skildre at danning er en av skolens viktigste oppgaver, uten å gi plass til nærmere forklaringer og teoretiske baktepper. Det skisseres bare kort hvordan danning skjer. Men er dette nok for oss lærere? Ettersom vi trenger mer informasjon om hva danning er, er det naturlig å gå videre inn i problematikken ved å

henvende seg til hvordan danning kan forstås i høyere utdanning, med vekt på hva Rammeplanene fra 2003 og 2010 sier om danning.

1.17 LÆRERUTDANNING OM DANNING

Ifølge en rapport, *Dannelsesaspekter i utdanning*, skrevet frem av en arbeidsgruppe som besto av en student, to medlemmer fra utdanningsvalget, en rektor og en studieleder beskrives dannelsesaspektene i utdanning og gir en kort skisse av dannelsesdebatten i utdanningene fra 2009 og frem til denne rapporten ble publisert i 2011.

Publiseringen av denne rapporten forklares med et formål om å fungere som en bevisstgjøring om: *“den siden av utdanningen som gjelder hensynet til hele mennesket og til et læringsutbytte som ikke er redusert til innlæring, men som kan brukes i et helhetlig samfunnsperspektiv”* (UHR 2011). Det er viktig å påpeke at utvalget fikk kritikk for å ha undertonet norske danningstradisjoner, og for å få skrevet frem et danningssyn som er lite forpliktene, opplyser rapporten om selv (UHR, 2011, s. 6-7). Punktene som skrives frem i denne rapporten er av interesse. For dem som vil lese rapporten i sin helhet, opplyses det her om at det bare en del av rapportens fullverdige innholds som brukes i diskusjonen av denne studien. Det er særlig innholdet i kapittel 2 og 3 som vekker interesse i forbindelse med denne studiens problematikk. I rapportens kapittel 3 beskrives allmenndanning som en tilegnelse av kunnskap og forståelse over et bredt felt, å kunne litt om alt. Videre står det at allmenndanning kan i seg selv ikke være et mål for høyere utdanning, som stiller krav om evner til å kritisere og utvikle kunnskapen (UHR, 2011, s. 7). Dette begrunnes med at det er skoleverket og det allmenne samfunnet som har ansvar for denne type danning, ikke høyere utdanning.

Hvorfor fraskriver høyere utdanning seg ansvaret for allmenndanninga, når det står dokumentert i forskrifter og rammeverk/planverk, i Kunnskapsløftet og i tilhørende generell del at allmenndanning er en av skolens viktigste oppgaver? Er det slik at det bare er lærerutdanninga som skal fremdrive allmenndannete mennesker, mens andre høyere utdanninger fraskriver seg ansvaret? Burde det ikke være et felles samfunnsmessig ansvar? Skolen vil ikke må noen måte styrkes dersom man skriver fra seg ansvaret for danning i flertallet av høyere utdanninger? Vil det hjelpe at det bare er skoleinstitusjonens anliggende? Hvordan forholder UHR seg til selve LU- linja i høyere utdanning? I det følgende er det aktuelt å skrive seg videre inn i hva planverk som styrer lærerutdanninga sier om danning. Det er

nødvendig for å få en oversikt over hvilken forståelse av danning man kan forvente at nyutdannede lærere i dag har av dannelsesbegrepet. den første teksten vi ser på er derfor Rammeplan av 2003 og ser denne opp mot Rammeplanen fra 2010 som er gjeldende frem til innføringa av nytt læreverk i skolen, høsten 2020. Etter dette ser vi helt konkret på hva fagplanen for grunnskoleutdanninga 5.- 10. Trinn sier under faget pedagogikk og elevkunnskap, for å få den spisskompetansen som trengs for å skrive seg videre inn i dannelsesproblematikken.

1.18 RAMMEPLAN AV 2003 OM DANNING

Danning er et uttalt mål i Rammeplanen fra 2003, under punkt 1.2 Å være lærer. Her uttrykkes kjernen i den didaktiske kompetansen slik: “[...] kunne legge til rette for at elevene skal lære å lære, slik at de kan utvikle sin personlige danning og bidra til fellesskapet på en meningsfylt måte”. Rammeplanen skildrer også at lærerstudentene skal: “kunne se barn og unges utvikling læring og danning i sammenheng med endringer i samfunnet [...] Etisk kompetanse gir grunnlaget for lærerens yrkesmessige danning og er nødvendig dersom rollen skal forvaltes med frimodighet, ansvarlighet og ydmykhet”.

Videre formuleres det at “Lærerstudentene skal i studiet tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan legge grunnlag for personlig vekst og danning, og fungere som et redskap i yrkesutøvelsen” (2003, s.6). I denne sammenhengen påpekes det at studentene skal skaffe seg grundig innsikt i fagene, både som basis for lærerarbeidet og som del av sin egen dannelsesprosess. Videre forklares det hva danning innebærer: “Danning innebærer her at studentene utvikler personlig modenhet og selvforståelse, men også at de tilegner seg vitenskapelig tenkemåte og bruker kunnskap fra ulike fagtradisjoner på en kreativ, konstruktiv og kritisk måte”.

I Rammeplanen fra 2003 er pedagogikk beskrevet som et dannelsesfag (2003, s. 19). I forbindelse med dette trekkes viktigheten av relasjonen mellom skole, lærer elev og lærestoff som sammen forener didaktikkens kjerne. Og dersom studiet skal klare å holde en god relasjon mellom disse punktene, er forutsetningene mellom annet at det må stimulere til personlig vekst, utvikling og yrkesetisk bevissthet. Ut fra et slikt perspektiv blir pedagogikk et dannelsesfag, som skal gjøre studentene i stand til å arbeide i et fremtidig foranderlig, faglig, sosialt og kulturelt landskap, preget av kompleksitet og mangfold. I kapitlet over har vi sett på hva Rammeplanen av 2003 sier om danning. Det er aktuelt å gå videre Rammeplanen av 2010 for

å finne eventuelle belegg for å si at fokuset på danning er forsterket i takt med samfunnsutvikling og nyere publisert forskning, eller om det er motsatt, og at det ikke finnes særlig om danning.

1.19 RAMMEPLAN AV 2010 OM DANNING

I forskrift om rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7.trinn og 5.-10.trinn nevnes danning under felles læringsutbytte for kandidater i begge utdanningsløp. Under et av punktene som beskriver hvilke kunnskaper studentene skal ha etter endt utdanning, nevnes begrepet danning en gang i et av læringsmålene: “har kunnskap om barn og unges læring, utvikling og danning ulike sosiale, flerkulturelle og flerspråklige kontekster (2010, s.2). Det er i, denne sammenhengen av relevans å se nærmere på hva de nasjonale retningslinjene for GLU, 5.-10. trinn, lagt frem og publisert i 2010, skriver om danning. Etter det føles det opp med en innsikt i hva planen for faget PEL (pedagogikk og elevkunnskap), en del av rammeverket som jo bør uttrykkes hvilket dannelsesmandat kommende grunnskolelærere skal ha.

NASJONALE RETNINGSLINJER GLU 5.-10.TRINN AV 2010 OM DANNING

I Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, 5.-10.trinn (2010) nevnes danning under punkt 3.2 som tar opp utdanningens innhold. Her nevnes danning i et eget punkt, og det står følgende: “*Ved siden av å utdanne lærere med solid og faglig kompetanse, har høyere utdanningsinstitusjoner også ansvar for å legge til rette for en dannelsesprosess. Det betyr blant annet å utvikle etiske og historiske perspektiver på egen yrkesrolle og kritiske perspektiver på lærerprofesjonens samfunnsrolle. Kommende lærere må også ha god forståelse for globale spørsmål bærekraftig utvikling*”.

Danning nevnes også i del 2 i dette dokumentet, under retningslinjer for fag i grunnskolelærerutdanningen, 5.-10.trinn. Danning nevnes under punkt 6.1 Pedagogikk/faget i lærerutdanningen. Det formuleres her at “*Pedagogikk og elevkunnskap er et overordnet profesjonsfag i LU og skal ha en samlende funksjon utgjøre den lærerfaglige plattformen i grunnskolelærerutdanningen [...] Faget skal gi et grunnlag for praktisk- pedagogisk virksomhet og være et kulturfag som kopler perspektiv på historie, kultur og politikk med oppdragelse, utdanning og danning [...]*”.

Det finnes som det kommer frem i avsnittet over, svært lite eller ingen ting i Rammeplanen fra 2010. Det er viktig. Det er overraskende at dannelsesbegrepet får så lite plass i LU gitt at det

står nedfelt i skolens formålsparagraf, ledd 1-1. I tillegg er det et sentralt begrep og har en lang tradisjon i skoletradisjonen.

1.20 DANNING I FAGET PEDAGOGIKK OG ELEVKUNNSKAP

Pedagogikk og elevkunnskap er et fag som skal gi innsikt i hva det innebærer at skolen har et mandat. Under punkt 6.4 står det at emnet 3 av dette faget skal bidra til å utvikle lærerens profesjon, rolle og identitet, og at emnet bygger på de to første emnene. I læringsutbytte for faget (2010, s. 20) uttrykkes det at studenten “*har kunnskap om demokrati, dannelse og utvikling av identitet, og betydningen dette har for skolens virksomhet i en internasjonalsert verden*”. Det som vekker interesse er hvordan danning faktisk beskrives og bearbeides i skoleorganisasjonens fremste plandokumenter. Danning uttrykkes som et verbalsubstantiv opptil flere ganger, og som det kommer frem i neste avsnitt, beskrives som en av skolens viktigste oppgaver.

Ut fra et samlet inntrykk av innholdet i Rammeplanene av 2003 og 2010 vurderer jeg at det er et behov for å se etter publiseringer av nyere tid som sier noe mer substansielt om temaet danning. For det som er skissert i planverket er vagt, det gir ikke leseren noe konkret om hvordan man kan jobbe med danning i skolen, heller ikke noe særlig om hva danning er, bare noen formuleringer om hvordan danning *kan* bli forstått. Men hele poenget med å skrive et teorikapittel som dette, er nettopp for å bevise mangelen på formuleringer som gir danning et håndfast og anvendbart innhold som er rettet inn mot didaktikk og undervisning. Det er på bakgrunn av dette de normative styringstekstene med et klart nordeuropeisk perspektiv på danning er skissert i de første kapitlene. For det er en klar tendens, og tendensen skyldes ikke at det ikke blir sagt noe presist om danning, for det blir det, men mangelen består av at styringstekstene ikke henvender i noen særlig grad til fruktbar lesing som oppleves som nyttig. Dokumentene som styrer læreres hverdag, bør kunne vise til mer konkret litteratur om emner som er tydelig lovfestet, i formålsparagraf 1- 1. Som allerede antydte i studiens innledning, er det derfor på sin plass å vise til empirisk litteratur og forskning som faktisk sier noe substansielt. Det er her verdt å opplyse om at Ulvik (2007) har forsket på lærerstudenters syn på danning i både forkant og etterkant av ei PPU utdanning.

1.21 EMPIRISK FORSKNING PÅ DANNINGSBEGREPET

I de følgende avsnittene blir et forskningsprosjekt gjennomført av Marit Ulvik (2007) presentert på bakgrunn av antydningen om at det finnes generelt veldig lite forskning som sier noe mer substansielt om emnet utover det normative teoriutvalget som er foretatt og presentert i denne studien. Det er selvfølgelig muligheter for at det er flere skoleforskere som har gjort tilsvarende studier som det hun har gjort. Men på grunn av hensyn til oppgavens klare rammer om lengde, og også på grunn av tidspress, er valget om å referere til Ulvik (2007) det som har latt seg gjøre i akkurat denne studien.

I artikkelen “Lærerutdanning som danning” (2007) diskuterer Marit Ulvik om lærerutdanningen fremmer studentens personlige danning med utgangspunkt i at dette er et av de uttalte målene i Rammeplanen fra 2003. Problemstillingen i artikkelen handler om lærerutdanningens danningsmål, og undersøker hvordan utdanningen fremmer danning. Ulvik undersøker problemstillingen i et studentperspektiv og intervjuet 12 studenter i forkant og i etterkant av et årsstudium i praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Ved å ta i bruk en slik innfallsvinkel ønsket hun å få tak i om det hadde skjedd en endring i løpet av studiet, og hvor vidt denne endringen kunne karakteriseres som danning.

Ulvik (2007) har i sin studie forsket på hvordan danningsbegrepet problematiseres i vår samtid og presenterer mer substansielle resultater om hvordan danning faktisk blir forstått. Studien hennes ble skrevet frem på bakgrunn av interesse for hvordan danning blir forstått. Danning er et begrep som bør problematiseres, for danning er alltid meningsfylt, hevder Ulvik (2007, s. 17). Danning vil alltid inneholde flere meningsfylte element, og dette meningsinnholdet vil ikke eksistere i seg selv, uavhengig av sin samfunnsmessige sammenheng, kulturen og historien. *Derfor vil mennesker betrakte kulturelle idealer som har oppstått i andre samfunn enn sitt eget som mer eller mindre fremmed i sitt meningsinnhold. Slike idealer lar seg ikke overføre fra en kultur til en annen: De vil nemlig neppe være særlig forståelige eller ønskverdige utenfor den sammenhengen de har oppstått* (2007, s. 17). Ut fra dette innebærer danning alltid en viss forming av individet innenfor en viss samfunnsmessig orden, og det å være dannet «for oss» er som et speilbilde av en tid og et sted, skikker og normer som «vi» ikke nødvendigvis deler med andre, nettopp fordi det flerkulturelle landskapet i dag er mangfoldig, betyr det at også finnes et uendelig antall danningsidealer som sier noe om hvordan man blir subjekt i en kultur. Ut fra dette er danning et begrep som må ses i sammenheng med sosialisering, skriver Ulvik (2007, s. 20). Samtidig er det viktig å skissere at danning har å gjøre med et bevisst arbeid med

seg selv; som innebærer en vilje til å dannes og at dette betyr en forbedring; noe som krever en anstrengelse (2007, s. 20). I de neste avsnittene beskriver jeg Ulviks substansielle funn i hennes undersøkelse.

I undersøkelsen fant Ulvik svar fra studentene som peker på faktorer som ser ut til å fremme og hemme danning. En utfordring er ifølge Ulvik å hjelpe studenter til å se på læreryrket og skolens oppgave i et mer overordnet perspektiv og gjøre teorien til et tydeligere verktøy i utdanningen, slik at studentene utvikler evner til å takle nye og uventende situasjoner og vurdere praksisfeltet de skal ut i ved bruk av teori. Teorien skal hjelpe studentene til å utvide sine refleksjonsevner og kunne vurdere situasjoner ut fra flere perspektiver. Danning utvikles også gjennom teori som tar presenterer nye måter å se praksis på. Hun viser også til noen elementer i lærerutdanningen som ser ut til å ha dannende effekt ut fra resultatene i denne studien. Danning vil ha betydning for hva lærerstudenter tar med seg fra utdanningen og inn i fremtidige klasserom, men for at danning skal treffe studentene og bidra i deres personlige utvikling, bør lærerutdanningen organiseres på måter som legger til rette for at danning blir en del av læringsutbyttet etter endt utdanning. Det andre elementet handler om at praksisfeltet ser ut til å ha danningspotensiale. En forutsetning for at praksisfeltet skal bistå studentenes danning, er at det utfordrer studentenes medbrakte forestillinger for å unngå tilpasning og for å sette studentene i stand til å vurdere og bedømme og bruke erfaringene sine i nye sammenhenger.

Tilgangen på teori for studenter løftes frem som et tredje og sentralt element som skal hjelpe studentene å observere bedre, til å begrunne valg og til å bearbeide praksiserfaringer. For at lærerutdanningen skal kunne bidra til studentenes personlige danning, er det viktig å undersøke hvilke undervisningsformer som virker fremmende. Undervisning bør dermed skje i mindre grupper med rom for diskusjon, da store fellesforelesninger ikke gir samme mulighet. Ulvik (2007) viser til Bredo og Brinkkjær (2003) som skriver at danning være en del av utdanningen dersom hvis teori og praksis har god sammenheng og med felles agenda. Ut fra resultatet i studien var koplingen mellom teori og praksis i liten grad tilfelle for studentene som svarte i intervjuene. Studentene ser på seg selv so faglærere, og har mindre syn for skolens mer helhetlige mål. Til slutt viser Ulvik (2007) til at det i løpet av utdanningen gikk opp for studentene at de i større grad enn de hadde vært klar over, måtte by på seg selv som mennesker, noe som også samsvarer med forskning som peker på lærerens person som viktigere enn den rette metoden. Derfor kan det se ut til at utdanningen også utfordrer og styrker studentenes menneskelige kvaliteter vil si deres personlige danning.

1.22 PROBLEMSTILLINGEN BLIR SOM FØLGER:

Med utgangspunkt i det bakteppet som nå er tegnet, vil det være naturlig å tegne en flerdelt problemstilling som formulerer de spørsmålene som trengs for å besvare studiens overordnede spørsmål. Studien er komparativ og undersøker hvordan lærere i grunnskolen og LU forstår og praktiserer danning i skolen. De aktuelle forskningsspørsmålene blir dermed:

Problemstilling:

Hvordan forstår pedagoger dannelsbegrepet? Hvordan forstår lærerutdannede og lærere i grunnskolen danning? En komparativ studie. Relevante forskningsspørsmål blir som følger:

1. F1. Hvordan oppfatter og uttrykker (et begrenset antall) lærerutdannere seg om danning?
2. F2. Hvordan oppfatter og uttrykker lærere seg om danning?
3. F3. Er det forskjeller/ulikheter eller likheter mellom gruppene?

Med henvisning til teori som er presentert i dette teorikapitlet og på bakgrunn av problemstillingen som er formulert, er det hensiktsmessig å skrive seg videre inn i studiens tredje kapittel, som beskriver bruk av metode.

3.0 KVALITATIV TILNÆRMING OG HERMENEUTISK METODE

I de neste avsnittene beskriver jeg i første omgang hvordan jeg har benyttet meg av kvalitativ tilnærming for å samle empirisk materiale til grunn for videre hermeneutisk prinsipp og fremgangsmåte for utførelsen av analysearbeidet. Det blir da naturlig å følge opp med en beskrivelse av hvordan hermeneutisk analyse er planlagt og gjennomført.

3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE I DENNE STUDIEN

I lys av det som er presentert i teorikapitlet, og på bakgrunn av det teoretiske bakteppet som er tegnet i forrige kapittel er det hensiktsmessig å skrive frem hvilke valg som er gjort i forhold til hvordan datamaterialet ble innhentet og bearbeidet. Datamaterialet ble innhentet ved bruk av en kvalitativ metode. Metode er her forstått som type tilnærming til det empiriske felt, mens bearbeiding av innhentet informasjon er foretatt ved hjelp en hermeneutisk analyse og måte å

forstå et gitt tekstutvalg på. Kort fortalt går vi først inn i kvalitativ metode, der det hovedsakelig refereres til Kvale og Brinkmann (2015) som avgrensar forståelsen av kvalitativ metode til å handle om det å innhente en dypere forståelse av et avgrenset område, ved hjelp av semistrukturerte intervjuer som handler om å skaffe seg et mest mulig autentisk bilde av et konkret og aktuelt tema. Kvalitativ metode er dessuten en egnet måte for å kunne skaffe nettopp det problemstillingen genererer: å skaffe nødvendig informasjon om opplevelser og erfaringer samtalepartnerne mine måtte ha om danningsbegrepet (Johannesen, Rafoss og Rasmussen, 2018). Valg av metode er altså gjort med blick på problemstillingen, og skal en egnet måte kunne belyse hvordan lærere i grunnskolen ser på danningsbegrepet, sammenlignet med hvordan forelesere som utdanner lærere forstår samme begrep. Valgene som her er tatt, er med på å gjøre denne problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål unik for denne studien.

I kapittel 3 er det følgende hovedpunkter som drøftes og beskrives. Først følger en beskrivelse av hvilket/hvordan forarbeidet frem mot selve intervjusituasjonene artet seg. Det vil si fasen fra utformingen av intervjuguiden og til og med gjennomføringa av intervjusituasjonene. En viktig faktor i denne fasen handler om rekruttering av informanter. Hvordan rekruttering av informanter fortonte seg, er beskrevet i kapitlet under.

3.2 REKRUTTERING AV INFORMANTER OG UTARBEIDETE INFORMASJONSSKRIV

For å rekruttere informanter og samtidig opplyse om personvern hensyn, ble informasjonsskriv skrevet og sendt ut til hver enkelt samtalepartner (se vedlegg 1-4). Fellestrekket for informasjonsskrivene er innholdet. Her er studiens hensikter presentert, samt interessefelt og problemstilling avklart. Det opplyses om personvern, og hva det betyr å delta i studien. Det som er ulikt i informasjonsskrivene, henger sammen med at det er ulike kjøreregler for rekruttering av grunnskolelærere vs. forelesere som i større grad har mulighet til å styre egen timeplan. Kjørereglene for det første gruppa er at all rekruttering skal skje gjennom tillatelse hos rektor. Lærerutdannerene ble rekruttert ved at jeg tok personlig kontakt direkte med dem. Det er i denne studien ikke søkt til NSD, da denne form for innhenting ikke står i fare for å røpe enkeltmenneskers identitet. I brevet beskriver jeg også hva det vil innebære å delta i studien og informerer om konfidensialitetshensyn og presiserer at dette er en frivillig deltakelse, og at det innebærer at man når som helst kan trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Jeg benyttet min skolemail som redskap for å rekruttere og nå ut til potensielle deltakere skriftlig. Etter at informasjonen var sendt ut, valgte jeg i majoriteten av tilfellene å ringe til de

aktuelle skolene for å presentere meg litt nærmere, slik at rektorene skulle få et mer personlig bilde av hvem jeg er.

3.3 REKRUTTERING AV INFORMANTGRUPPE 1 OG 2

I dette avsnittet beskriver jeg hvordan jeg gikk frem for å opprette kontakt med gruppe 1, LU. Denne gruppen informanter arbeider/tilsatt ved en høyskole i Norge og underviser i lærerutdanningen. I samarbeid med veilederen min ble jeg oppfordret til å ta kontakt med potensielle samarbeidspartnere. Jeg valgte derfor å sende en personlig mail til aktuelle deltakere som kanskje kunne bidra som samarbeidspartnere i denne studien. Jeg valgte å følge en strategisk utvelgelse, og informantene ble derfor kontaktet på bakgrunn av at de har erfaring i lærerutdanning, og fortsatt jobber der. I den første mailen presenterte jeg meg selv og studien min der jeg kort redegjorde for valg av tema og aktualitet. Da jeg hadde fått respons fra potensielle informanter innen denne gruppen, sendte jeg ved et informasjonsskriv med mer utdypende informasjon om studien og konsekvensen av å delta i denne studien. I neste avsnitt forteller jeg om hvordan arbeidet med å rekruttere informantgruppe 1 var sammenlignet med hvordan det var å rekruttere informantgruppe 1.

Rekrutteringen av gruppe 1 og 2 fortonte seg på litt ulike vis, på grunn av at det har å gjøre med at det er to grupper som er like av størrelse, men likevel rekruttert for å gi unike svar, som den andre gruppen kanskje ikke kunne gi. Gruppe 1 består av tre mennesker som alle jobber i lærerutdanningen og har et ansvar (ifølge forskrifter og rammeplaner) å formidle danning til sine lærerstudenter. På bakgrunn av dette danner de den ene gruppa, den andre gruppa, gruppe 2, ble rekruttert på andre betingelser, der jeg ønsket at de som deltok underviste på ungdomstrinnet i fagene norsk og samfunnsfag, hvilket alle gjorde. Det unike og forskjellige med gruppene, er at begge jobber med utdanning, men på helt forskjellige nivåer. Det å få tak i informantene og vente på at rektorer og lærere skulle besvare mine henvendelser, tok noe mer tid enn det jeg først hadde forventet. Et første blick på min problemstilling gav meg blandede responser, og mine endelige samtalepartnere kunne meddele at temaet og problemstillingen var av interesse, men at begrepet danning er utfordrende. Jeg tror en slik tilbakemelding på dannelsesproblematikken er mer gjengs blant potensielle deltakere, og kan være en av grunnene til at rekrutteringsfasen min ble tidkrevende.

Dalen (2004) og Thagaard (2013) skriver om grunnleggende prinsipper man kan velge å følge i kvalitative studier, og i forhold til denne studien, forteller begge forfattere noe om hvilke egenskaper og kvalifikasjoner man bør se etter i utvalget. For det første mener Dalen (2004)

som presiserer at det antallet informanter man velger ikke skal være for stort, men heller ikke for lite. På bakgrunn av dette ble det totale antall informanter ble 3 i hver gruppe, med hensyn til gjennomføring. Det er også en annen vesentlig faktor, og det er at intervjumaterialet må gi tilstrekkelig grunnlag for analyse. Da intervjuene ble skrevet ut, tilsvarte det samlede materialet 60 maskinskrevne sider med dialoger, noe jeg sammen med min veileder vurderte til å være et tilstrekkelig grunnlag for videre bearbeiding og analyse.

3.4 UTFORMING AV INTERVJUGUIDEN

I de påfølgende avsnittene presenterer jeg hvilke valg som ble gjort i forhold til utforming av intervjuguiden.

Arbeidet med å utarbeide intervjuguiden var en prosess som ble satt i gang på et tidlig tidspunkt. Gjennom vurdering av ulike tilnærminger man kan ta i bruk i utformingen av intervjuguiden, foretok jeg en del valg som har vært med på å sette rammer rundt de seks forskjellige intervjuene på følgende måte: Intervjuguiden er utformet på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål i lys av oppgavens overordna tematikk om dannelsesbegrepet. Fordi jeg ønsket å ha muligheten for å komme med flere spørsmål underveis, valgte jeg å avgrense intervjuguiden til å være tydelig semistrukturert (Dalen 2004, Kvale og Brinkmann 2015). I en slik avgrenset intervjuguide som beskrives her, har semistrukturerte intervju en funksjon i det å holde en viss struktur i det en planlegger å få svar på i løpet av de planlagte intervjusituasjonene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) definerer semistrukturerte intervjuer som en fleksibel og planlagt samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, der fokuset er orientert om fortolkningen av meningen med de fenomenene som blir beskrevet. I forhold til denne studien er fortolkningsprosessen avgrenset til å se på hvordan de respektive gruppene forstår og praktiserer danning. Grunnen til at jeg valgte å ta i bruk semistrukturerte intervjuer, var fordi jeg ønsket at intervjuene skulle være mer lik en samtale med en likeverdig relasjon mellom meg som intervjuer og mine samtalepartnere.

3.5 OMTALE AV SPRSMÅL I INTERVJUGUIDEN

Danning er et utfordrende tema, og det gjorde at det var viktig for meg å begynne intervjuene med overordnede spørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden var nøye planlagt for å på best mulig måte invitere til samtale rundt danning som tema. Jeg ønsket at intervjuguiden skulle fungere

som en støtte og som en invitasjon til samtale, samtidig som at de skulle ta opp/ inkludere forskningsspørsmålene. Formuleringen av spørsmålene brukt i intervjuguiden ble derfor nøye planlagt. Spørsmålene ble formulert med nøkkelord som *forstå, praktisere/formidle, kritisk til, og fremtidens skole*. Alle spørsmålene har også en du- formulering for at informantene skulle oppleve spørsmålene som personlige.

3.8 INTERVJUSITASJONENE: EN EMPIRISK FORTELLING

I dette delkapitlet forteller jeg om min opplevelse med å bruke semistrukturerte intervjuer som forskningsmetode. Jeg valgte å benytte meg av det Dalen (2004, s. 30) beskriver som traktprinsippet. Det jeg gjorde var at jeg presenterte og avklarte hvordan intervjusituasjonen ville forløpe, noe som også til en viss grad vil være med å sikre at dataene blir relevante (Dalen, 2004, s. 29). Det jeg gjorde var å presentere meg selv, samt bakgrunn og interesse for temaet jeg jobber med. Tema for intervjusamtalen ble presentert med utgangspunkt i intervjuguiden for å gi samtalepartneren en oversikt/overordnet bilde av hva jeg ønsket å ta opp i samtalen. Jeg valgte å avrunde oppstarten med å minne om at jeg ønsket å ta opp intervjusamtalen for å få samlet inn all potensiell data. Jeg viste informanten opptaksprogrammet jeg ønsket å bruke og gav dem en demonstrasjon av hvordan jeg kunne anonymisere og lagre lydfile, samt at vi når som helst hadde mulighet for å pause eller avbryte opptakene. Ved å gå frem på denne måten, vil jeg ifølge Dalen (2004, s. 30) kunne bidra til at intervjusituasjonen oppleves mindre skremmende. Det vil også bidra til at informanten blir tryggere på meg som intervjuer, og jeg åpner opp for en mer avslappet intervjusituasjon der jeg viser interesse for det informanten uttaler seg om.

3.6 GJENNOMFØRINGA AV INTERVJUENE

For å kunne følge opp og presentere datamaterialet i studien på en åpen og avgrenset måte, valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Slike intervjuer skal åpne for at samtalepartneren skal kunne komme med sine tanker og meninger, som betyr at de bidrar til å belyse temaet. Thagaard (2015) skriver at poenget med kvalitative intervjuer er å utforske temaet en ønsker informasjon om. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i et teoretisk rammeverk, samt de tre forskningsspørsmålene. Ved å gjøre det slik, var sjansen for å få samlet inn

nødvendig informasjon sikret. Jeg ønsket at intervjuguiden skulle inneholde spørsmål som fikk intervjupersonen til å reflektere over temaet og komme med fyldige kommentarer. I selve intervjusituasjonene passet jeg på å justere meg etter informantenes fortellinger, samt komme med nødvendige oppfølgingsspørsmål i situasjoner der jeg ønsket mer informasjon. I de påfølgende avsnittene beskriver jeg hvordan jeg opplevde intervjusituasjonene og kort om hvilke inntrykk jeg fikk samla av basert på et helhetsinntrykk i møte med den enkelte informant. Det er derfor relevant å følge opp med å beskrive rent praktisk hvordan intervjuene fortonte seg.

I forkant av selve intervjusituasjonen hadde jeg mellom 5 og 10 minutter på meg til å finne frem nødvendig utstyr. Jeg hadde i forkant av intervjuene fått tillatelse til å ta opp samtalene ved hjelp av et opptaksprogram jeg hadde tilgjengelig på I pad, og før hvert intervju opprettet jeg en ny lydfil og merket den slik at jeg skulle kjenne igjen hvilken av filene som tilhørte hvilken informant. Informantene dukket opp til avtalt tid, og jeg valgte å fortelle i dem i en mer personlig tone om studien min og hvorfor jeg ønsket å intervju akkurat dem. I den forbindelse gjorde jeg dem kjent med opptaksprogrammet og hvordan dette fungerte rent praktisk, og at det når som helst i løpet av intervjuet var mulig å pause eller avslutte samtalen. før jeg startet opptakene informerte jeg dem også om intervjuguiden og om hvilke temaer jeg ønsket å ta opp med dem underveis, for å bidra til at informanten skulle vite hva samtalen kom til å handle om.

Etter avtale med den enkelte informant ble intervjuene gjennomført der informantene selv ønsket det og på tidspunkter som passet dem best. Informantene fra grunnskolen ønsket at intervjuene skulle gjennomføres i løpet av deres arbeidstid. Jeg møtte og hilste på hver av informantene ved deres skoler, og i alle tilfeller møtte jeg dem ved personalrommet der vi hilste og småpratet litt før vi gikk satte oss til rette på et ledig grupperom. Siden intervjuene ble gjennomført i løpet av skoletiden, var det grupperom som var best egnet for å unngå distraherende faktorer og avbrytelser i form av støy.

3.9 VARIGHET OG FORLØP I HVERT ENKELT INTERVJU

Intervjuene hadde en varighet på mellom 45 og 60 minutter. Intervjuene forløp som samtaler, og intervjuguiden hjalp meg som intervjuer med å holde samtalen innenfor rammene av det jeg ønsket å forske på ved hjelp av åpne spørsmål. Intervjuguiden fungerte som en nokså tydelig guide gjennom intervjuene, men med tydelige fastsatte og åpne spørsmål som samtidig dekket forskningsspørsmålene mine. Thagaard (2013, s. 103) skriver at åpne spørsmål har som funksjon å bidra til å åpne for og legge til rette for at intervjupersonen får muligheten til å

fortelle åpent om temaet han eller hun intervjues om. Åpne spørsmål inviterer intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer, samt at vedkommende står fritt til med hensyn til hvordan hun eller han ønsker å svare på spørsmålene. Thagaard (2013, s. 104) viser til Silverman (2011, s. 44) som påpeker at åpne spørsmål er egnet når man ønsker at intervjuet skal gi informasjon om personenes autentiske erfaringer. I det påfølgende avsnittet viser jeg til hvordan ordlyden i intervjuene ble formulert til den enkelte samtalepartnerene. I de to følgende avsnittene viser jeg til de mest vesentlige spørsmålene stilt i intervjuene. Intervjuguiden inneholder i alt fem planlagte spørsmål der formålet med å stille akkurat disse spørsmålene er å vinne innsikt i hvordan informantene uttaler seg om danning.

Jeg viser til konkrete eksempler på hva det var jeg snakket med informantene om. Jeg snakket med informantene om deres teoretiske forståelse av dannelsbegrepet. Jeg spurte dem om hvordan de praktiserer/formidler danning til studenter eller elever, og hva de er kritiske til når det gjelder dannelsbegrepet og praktisering av det. Informantene ble også spurt om hvordan de ser for seg danning i fremtiden skole. For å få tak i informantenes syn på danning (teoretisk forståelse, praktisering og intensjonen med danning) valgte jeg å spørre følgende spørsmål: Det første og mest vesentlige spørsmålet var: "Hvordan forstår du dannelsbegrepet?". Et annet vesentlig spørsmål alle informantene fikk var: "Hvordan praktiserer/formidler du danning?". Det tredje spørsmålet var: "Hva er du kritisk til når det gjelder dannelsbegrepet/praktisering av danning?". Det fjerde spørsmålet jeg stilte var: "Hva tenker du er intensjonen med danning?". Det femte spørsmålet i intervjuguiden var formulert slik: "Hvordan ser du for deg danning i fremtidens skole?". Jeg valgte å stille spørsmålene som er presentert over med omtrent samme ordlyd til hver av informantene for å vinne innsikt i hvordan informantene uttaler seg om danning. Jeg valgte å stille spørsmål med lik ordlyd fordi det vil gi et godt sammenligningsgrunnlag i senere bearbeiding og analyse av datamateriale

3.10 INFORMANTENES RESPONS PÅ SPØRSMÅLENE

I dette avsnittet viser jeg eksempler på hvordan informantene reagerte på spørsmålene jeg stilte. Som vist til i omtalen av ordlyden i spørsmålene startet hvert intervju med et veldig åpent spørsmål: "Hva tenker du om dannelsbegrepet?" Det førte til en interessant oppstart av intervjuene jeg opplevde det passende å bygge videre på. En fellesnevner som kom frem i alle intervjuene er at danning blir forstått som et stort og vidt begrep som det kan være vanskelig å si noe konkret om begrepet. Jeg opplevde informantene som litt nølende i starten. Jeg opplevde at intervjuet utviklet seg fra å være et intervju om et bestemt tema til å etter hvert bli en samtale

der begge parter dreiv samtalen videre. Til spørsmålet om hvordan informantene forstår dannelsbegrepet, fikk jeg ulike svar, men det er likevel mulig å formulere en gjennomgående fellesnevner her også. Informantene forteller at danning blir forstått som en reise der man modnes og evner og se seg selv i forhold til et større fellesskap og samfunnet.

I dialog med den enkelte informant utførte jeg et lite test- opptak som viste dem nøyaktig hvordan en lydfil kunne anonymiseres og bearbeides i etterkant av opptaket. I dialogen tok jeg også opp hva jeg ønsket å gjøre dersom lydfilen lagret informasjon om informanten som kunne avsløre vedkommende sin identitet. Jeg informerte om at jeg kom til å ta en nøye vurdering av personvern. Jeg forklarte at alternativene da ville bli å enten anonymisere denne informasjonen eller ta en vurdering på hvor vidt akkurat dette ville være relevant. I neste avsnitt vil jeg beskrive årsakene til at intervjuene er oppfattet som dialoger, på bakgrunn av hvordan de seks ulike samtalene fortonte seg.

I intervjusituasjonene var det viktig for meg å få intervjuguiden til å fungere som en samtalestyrer mellom meg og intervjupersonen, noe jeg opplevde fungerte godt. Jeg valgte å åpne intervjuene med å stille et åpent spørsmål "Hva tenker du når du hører begrepet danning?". Det jeg opplevde som positivt. Funksjonen intervjuguiden hadde som en samtalestyrer hadde, kombinert med semistrukturerte intervjuer dreiv samtalene fremover og i riktig retning. Det positive med en slik kombinasjon var at jeg fikk muligheten til å presentere spørsmålene i en naturlig rekkefølge alt etter hvor i samtalen vi var. Det gjorde også at det følte naturlig å komme med oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde at intervjuet oppleves mer som en samtale, og i rollen som forsker gjorde jeg det jeg kunne for å tilpasse meg det informantene mine fortalte meg. Mot slutten av hvert enkelt intervju, spurte jeg informantene om de hadde noe mer de ønsket å fortelle, og om det var noe som gjorde at de ikke fikk sagt det de ønsket å si, så kunne vi ta det opp da. Vi småpratet også litt om hvordan intervjuet opplevdes før jeg takket for samtalen og lagret lydopptaket. Det empiriske materialet som er konstruert i intervjuene blir på denne måten konstruert i et samarbeid mellom meg og informanten, men det er likevel den som intervjuer som har det overordnede ansvaret.

3.11 REGISTRERING/LAGRING AV INNSAMLET DATA

For å lagre data benyttet/valgte jeg å ta i bruk et opptaksprogram som jeg lastet ned på Ipad. Grunnen til at jeg valgte å ta opp intervjusamtalen gjennom en Ipad og ikke på PC var med tanke på at en PC er et mye større objekt og kan ta mer fokus enn hva man ønsker. Appen som ble brukt tillot anonym lagring av lydfilene. I neste avsnitt sier jeg noe om hvordan mine

samtalepartnere ble gjort kjent med opptaksprogrammet, og hvilke positive responser jeg fikk med et åpent og dialogbasert samarbeid. Fordelen med akkurat denne appen var at jeg på en enkel og oversiktlig måte kunne vise hvordan lydfilene ville bli lagret. Og informantene fikk selv velge tittel på anonymisert lydfil. I dialog med den enkelte informant gav jeg dem derfor en innføring i hvordan lydfilene kan lagres anonymt ved en enkel test. Dette ble gjennomført i forkant av hver intervjusamtale. Grunnen til at jeg valgte å ta i bruk dette opptaksprogrammet er på bakgrunn av positive erfaringer med programmet. Et annet argument til hvorfor jeg valgte å bruke denne appen er tryggheten på at lydfilene ville bli registrert på en sikker måte og deretter bearbeides og betjenes så mange ganger man har behov for i etterarbeidet med intervjusamtalene. Dette var informasjon som jeg utvekslet i dialog med den enkelte informant i forkant av hvert av intervjuene.

I arbeidet med å innhente empirisk materiale til studien, er det helt vesentlig å presentere en rekke vesentlige kvalitetsvurderinger. Smith (2003) forklarer at reliabilitet er et verktøy for å vurdere i hvilken grad en undersøkelse kan gi samme resultater dersom undersøkelsen blir gjennomført på nytt, mens validitet handler om at man kritisk drøfter hvordan man har bearbeidet og analysert datamaterialet som ligger til grunn for undersøkelsen. Det er da i første omgang naturlig å foreta en vurdering av hvor vidt intervjuguiden har gjort den jobben det er ønsket at den gjør. En vurdering av intervjuguidens funksjon er basert på tanken om hvordan validiteter knyttet til studiens forklaringer og tolkninger, og i sin helhet: hvordan jeg har valgt å beskrive studiens forskningsetiske sider og eventuelle konsekvenser. Resultatene fra en undersøkelse kan tolkes på forskjellige måter, og det er derfor viktig å forklare hvordan man har utført tolkningsarbeidet. En undersøkelse kan ikke være gyldig uten å være pålitelig, og en undersøkelse trenger ikke være gyldig for å være pålitelig. Videre beskriver jeg hvordan jeg har arbeidet for å sikre pålitelighet og gyldighet er dokumentert og beskrevet i denne studien.

3.12 RELIABILITETSHENSYN I DENNE STUDIEN

For å kunne dokumentere og vurdere reliabilitetshensyn, er man avhengig av å produsere og bearbeide data på en måte som gjør det mulig for andre å vurdere studiens pålitelighet. I forhold til denne studien betyr det at jeg som forsker må fortelle om hvilke valg som er gjort. Det fordi det er vanskelig å tilfredsstille krav om reliabilitet i kvalitative studier som dette. I første omgang ønsker jeg derfor å vise til forhold som påvirker dette i min studie. For det første valgte jeg å ta i bruk semistrukturerte/ halvstrukturerte intervjuer som metode for datainnsamlingen. Her er det viktig å understreke at det er samtaleformen som styrer mye av de dataene som blir

samlet inn. Intervjuguiden er et nøkkelpunkt, for den fungerte som en samtalestyrer i de ulike intervjusituasjonene. I følgende avsnitt beskrives mine hensyn i forhold til egen personlig interesse for feltet, og hvordan det eventuelt kan ha hatt innvirkning på datamaterialet.

Det er viktig å vurdere hvordan forskerens personlighetstrekk og interesser, samt helhetsinntrykk av temaet som undersøkes kan påvirke det samtalepartnerne forteller. Det er derfor relevant å foreta en vurdering av akkurat dette. En vurdering av hvor vidt det er mulig å få samme resultater om intervjuene gjennomføres på nytt, er heller tvilsomt på bakgrunn av at det her gjennomført seks unike intervjuer. Ingen mennesker snakker likt, eller ordlegger seg likt selv om de tilsynelatende snakker om samme tema. Det viser seg i denne studien at alle seks informanter snakker om forskjellige ting innenfor en problematisering av dannelsesbegrepet, som er det største og mest påfallende likhetstrekket deltakerne har. I det følgende beskriver jeg derfor hva som er blitt gjort for å styrke studiens reliabilitet. Det første jeg har gjort for å styrke påliteligheten i denne oppgaven er at jeg har beskrevet bakgrunn for og formålet med studien. Det andre er at jeg har beskrevet og argumentert for mitt valg av informanter, samt metode for innsamling av data og analyse. For det tredje forteller jeg om hvordan jeg brukte intervjuguiden, om ordlyden i spørsmålene jeg stilte og vedlegger denne. For det fjerde er den teoretiske bakgrunnen for undersøkelsen beskrevet. I neste avsnitt beskriver jeg nærmere hva jeg har gjort for å sikre kvalitet i denne studien.

3.14 HVOR PÅLITELIG KAN RESULTATENE BLI?

Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) skriver at man undersøker studiens reliabilitet ved å fokusere på en vurdering av hvor pålitelig resultatene er, mens validitetsvurdering skal si noe om hvor vidt en intervjustudie undersøker det den skal undersøke. Det jeg har gjort for å kvalitetssikre troverdighet i oppgaven på best mulig måte, er blant annet gjennom bruk av *strategisk utvelgelse* av informanter, ved å velge ut fra hvem som kan bidra til å belyse min problemstilling. Min strategi var derfor å definere to tydelige grupper til å representere utgangspunktet for å hente inn innsamlet data.

Begge grupper består av tre forskjellige og ulike informanter. Gruppene er hver for seg relativt homogene, men det er likevel variabler som kan ha innvirkning. En variabel er fordeling av utdanningsnivå mellom gruppene. Informantene i gruppe 2, LU har tydelig høyere utdanning enn grunnskolelærerne i gruppe 1. Alder og kjønn er også en variabel som jeg ikke tok hensyn

til i min strategiske utvelgelse, og som kan spille inn. Det er viktig å poengtere at informantene i gruppe 2 arbeider i LU og underviser lærerstudenter. Alle har interesse for danning og underviser i dette til lærerstudenter. Alderen er en variabel, samt kjønn. For å sikre oppgavens pålitelighet har jeg også stilt informantene identiske spørsmål med lik ordlyd ved å følge en enhetlig gjennomføring av intervjuguiden. Det gjorde at alle informantene fikk presentert de samme spørsmålene og mulighet til å uttale seg om spørsmålene på hver sin måte. En fordel med denne måten å gjennomføre intervjuet på, var at jeg fikk individuelle svar på bestemte spørsmål.

Etter at alle intervjuene var ferdig transkribert, ble hvert intervju skrevet ut i papirform. Videre valgte jeg å bruke ulike farger for å lettere få bedre oversikt over hvilke svar som tilhørte hvilket tema/spørsmål stilt i intervjuet. Dette ble gjort med alle intervjuetranskripsjonene, og ble etter hvert utgangspunktet for «lesetekstene» som ble brukt som redskap i arbeidet med å kategorisere datamaterialet. I første omgang ble lesetekstene organisert ved at jeg brukte spørsmålene som jeg stilte i intervjuene til overskrift for å samle relevante svar fra informantene. Dette gjorde jeg med alle intervjuene, slik at det skulle bli lettere å lese. Relevante utsagn fra informantene ble farget i ulike farger for å få en slags første oversikt over hva jeg skulle bruke i det videre arbeidet med å leite frem kategorier.

4.0 HERMENEUTIKK SOM ANALYSEMETODE

Før vi skriver oss inn i den hermeneutiske metoden, er det viktig å opplyse om en vesensforskjell i innholdet i metodekapittelet, som i første del består av en beskrivelse av hvordan kvalitativ tilnærming er brukt for å hente inn relevant datamateriale, mens kapittel 4 som er den andre delen av metodekapittelet beskriver inngående hvorfor hermeneutiske metode er som analysegrunnlag, der det beskrives hvordan analysen er planlagt og gjennomført og til slutt hvordan den presenteres i nestehovedkapittel som da vil bli kapittel 5. Først er det derfor nødvendig å skrive hva hermeneutikk er i forskningssammenheng, der det følger en diskusjon av ulike begrunnelser for hvorfor hermeneutikk kan være en egnet metode, på bakgrunn av at den gir innsikt i datamaterialets meningsbærende enheter som er blitt kategorisert fram til å være et utgangspunkt for å presentere data. De meningsbærende enhetene trer frem på flere plan, ifølge Thagaard (2013).

4.1 HVA ER HERMENEUTIKK?

Hermeneutikk blir forstått som fortolkningslære, og er det begrepet som blir brukt om fortolkningslære, eller teorien om fortolkning av tekster. Ifølge Lægroid og Skorgen (2006, s. 9- 10) kommer ordet hermeneutikk fra det greske ordet *hermeneuein* som betyr å uttrykke, i betydningen utsi og tale, dessuten å utlegge i betydningen fortolke og forklare samt å oversette fra et språk til et annet. Forenklet beskriver forfatterne at ordet har den tredelte betydningen uttrykk, fortolkning og oversettelse. Hermeneutikk er læren om å tolke og forstå det andre har skrevet (Sund, 1987, s. 9). Det er hermeneutikkens vesen og funksjon som begrunner det som hensiktsmessig i denne studien, som jo er opptatt å hente frem det som nettopp er hermeneutikkens egenart: Hvordan uttrykker samtalepartnerne seg om dannelsesbegrepet? Hermeneutikkens utgangspunkt er å finne mening gjennom å forstå. hermeneutikk skal hjelpe oss å finne mening gjennom å forstå, og det er dette grunnlaget hermeneutisk metode kan gi i forskningssammenheng. I det følgende beskrives min empiriske fortelling av veien videre inn i det metodiske landskapet som også fortløpende begrunner mitt valg av å benytte hermeneutisk metode. I teksten som følger, beskriver jeg kategorisering som et viktig element i analysen og Sund (1987) bidrar med å sette de analytiske rammene som er presentert i teksten under.

I avsnittet jeg nå skriver meg inn i forteller jeg om sentrale valg som er gjort i forhold til transkriberingsarbeidet i denne oppgaven, og hvordan transkripsjonene ble bearbeidet og gjort tilgjengelig for videre analyse. Poenget med å transkribere intervjuene er å få informasjonen fra muntlig til skriftlig form, slik at intervjusamtalene blir strukturert og samtidig bedre egnet for videre bearbeiding og senere analyse, skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 206). Transkriberingen bidrar til å strukturere materialet i tekstform, og gjør det lettere å få oversikt over hva man har fått samlet inn. En annen fordel med å transkribere intervjuene er at man lettere får oversikt over hva som er blitt sagt. I utgangspunktet hadde jeg planer om å ta notater underveis, men siden dette kunne medføre at samtalen kunne stoppe opp og stenge for fri flyt i intervjuene, samt at det kunne gjøre at jeg ikke fikk med meg det som ble sagt og klare å gi respons på det informantene forteller, gjorde at jeg valgte å ikke ta i bruk notater underveis. Arbeidet med å transkribere blir sett på som et første steg i retning av å bearbeide det materialet en har fått samlet inn. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) krever det at man tar stilling til problemstillinger knyttet til det tekniske arbeidet med å transkribere fra muntlig til skriftlig form, og det er derfor viktig at disse valgene blir tatt i forkant av selve transkriberingen. Det finnes en rekke valg man kan ta, og det innebærer alt fra ordrett talespråkstil til skriftspråkstil. I neste avsnitt beskriver jeg hvilke valg jeg gjorde når det gjelder det tekniske arbeidet med å transkribere lydfilene fra muntlig til skriftlig form.

4.3 HERMENEUTIKK GIR INNSIKT I MENINGSBÆRENDE ENHETER PÅ FLERE PLAN

I hermeneutisk fortolkningstradisjon er innsikten i aktørens intensjoner viktig for at forskeren skal kunne forstå handlingens mening. Innsikten i intensjonene blir utviklet i et samspill mellom aktørens selvforståelse og forskerens forforståelse. Fortolkningen skal omfatte forskerens forforståelse, som består av egne erfaringer betraktningmåter, faglige begreper og teoretiske referanserammer. I følge Thagaard (2013, s. 42) er en av fordelene med hermeneutisk analyse at den legger opp til tolkninger på flere plan. Forskeren skal bruke dette som et viktig grunnlag for sin forståelse av aktørene og handlingens mening. Thagaard (2015, s.42) skriver at en fordel med hermeneutisk tilnærming er at den legger opp til tolkninger på flere plan. Fortolkninger av første grad innebærer å tolke det som skjer. På dette nivået tolker informantene sin livssituasjon på linje med forskeren. *Fortolkninger av annen grad* handler om å avdekke en handlings symbolske betydning. Annengrads fortolkninger representerer forskerens tolkninger av en virkelighet som allerede er tolket av deltakerne. Sekundær fortolkning: hjelpe meg å vurdere om det er samsvar i synet på danning mellom LU og lærere i grunnskolen? En sekundær fortolkning vil bety at jeg leter etter informantenes forståelse av danning. Informantenes bakgrunnsforståelse påvirker situasjonene som er rammene for innhenting av informasjonen jeg ønsker innsikt gjennom bruk av semistrukturerte intervjuer. Gjennomføring av en slik fortolkningsprosess krever dermed bevissthet om hva vi leser i en tekst og hvordan vi leser den. Pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter utgjør den hermeneutiske sirkel. I en slik tilnærming fortolker forskeren en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten (Thagaard, 2015, s. 42). Her følger jeg opp med å konkret beskrive hva jeg gjorde i forhold til overnevnte prinsipp. Hva gjorde jeg? Jeg valgte å transkribere mine intervjuer i skriftspråkstil og valgte å ikke ta med/ inkludere alle «eh»- er og gjentakelser som jeg opplevde som overfladiske og ikke ville komme til å skade betydningsinnholdet i intervjuene. Grunnen til at jeg valgte å følge disse prinsippene for transkripsjonen, var for å sikre hensyn til informantenes personvern. Jeg valgte å følge disse prinsippene fordi mine transkripsjoner skulle brukes til å sette sammen lesetekster som utgangspunkt for videre bearbeiding av disse i en kategoriseringsprosess.

I de neste underkapitlene følger en beskrivelse og begrunnelse for valg av analysestrategi av datamaterialet. det er nødvendig å opplyse om at analysen er det frem med utgangspunkt i Sund (1987) sine prinsipper om hvordan man kan foreta en hermeneutisk analyse av et kvalitativt innhentet datamateriale. Sund (1987) bidrar med prinsipper for valgt

fremgangsmåte, samt at det også er begrunnet hvordan kategoriseringen fortonte seg i arbeidet med å presentere datamaterialet.

4.4 HERMENEUTISKE PRINSIPP I ANALYSEN

I det følgende skriver jeg frem hvordan jeg har benyttet meg av Sund (1987) sin fremgangsmåte. Jeg har studert hvordan Sund (1987) har brukt hermeneutikken og beskriver hvordan jeg har latt meg inspirere av hennes tekst. I det følgende prøver jeg å beskrive hvordan jeg har brukt hermeneutikk i mitt prosjekt. Flere teoretikere beskriver hermeneutikken som et redskap for å fortolke andre personer/menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som først er innlysende. Videre tar hermeneutikken utgangspunkt i ontologien, som legger vekt på at det egentlig ikke finnes noen sannhet og at kunnskap er en menneskelig konstruksjon. Dette matcher forskningsdesignets utforming, derfor også arbeid med kategorier. Kunnskapen kan tolkes på flere nivåer må sees ut fra den sammenhengen vi studerer en del av, skriver Thagaard (2015. s,42).

4.5 RAMMER FOR ANALYSE SUND (1987)

Ved å ta i bruk Sund (1987) sine prinsipper for analyse, vil vi se at hermeneutikken er en egnet metode for å utforske hvordan andre menneskers responderer innenfor gitte rammer. I denne studien er hermeneutisk forskningsdesign valgt med utgangspunkt i at det er/kan være et egnet redskap for å utforske språk og handling. Hermeneutikk kan brukes til å vinne forståelse for hvordan informanter tenker og mener. I denne studien ser jeg på informantenes språkbruk/formulering ved et fokus på hva og hvordan informantene uttrykker seg om temaet danning. Et sentralt moment er handling, og i forhold til det svarer jeg på/ beskriver jeg hvordan informantene reagerte på spørsmålene som ble stilt. Det andre sentrale momentet er språk, og i forhold til dette momentet viser jeg til hva/hvordan informantene uttrykker seg om danning.

4.6 SUND (1987) OG HERMENEUTISK RAMMEVERK FOR ANALYSEN

Med utgangspunkt i Sund (1987) sin omtale av hermeneutikk forstår jeg at hermeneutikk handler om å forstå og fortolke det andre har skrevet eller sagt. Videre ser jeg relevans i å vise til hennes omtale da mitt prosjekt handler om nettopp det hun beskriver – å forstå og fortolke det andre mennesker har sagt om et gitt tema. Sund (1987) beskriver hermeneutikken som en pedagogisk vitenskap som studerer opplevende og handlende mennesker, der også forskeren

blir forstått som en opplevende og handlende person. Forskeren er i denne sammenhengen (min forståelse) på jakt etter å fange opp andre menneskers forståelse av et gitt tema i gitte situasjoner, samtidig som at forskeren bidrar og har med seg samtalestyrende faktorer i form av et klargjort tema samt en utarbeidet struktur for intervjuene (intervjuguide). Dette kan bety at det er mulig for oss å forstå et annet menneskes handlinger (eller valg av svar, uttalelser av temaer) i det andre mennesket sin situasjon. Ifølge Sund (1987) kan vi forstå et annet menneske gjennom intuitiv identifikasjon.

Sund (1987) skriver at hermeneutisk orientering handler om å danne forståelse med hensyn til unike, historiske omstendigheter som ligger bak et menneskes handlinger i en gitt situasjon. Sund skriver at man ikke kan forstå et annet menneskes handlinger eller intensjoner bare ved å betrakte situasjonen man befinner seg i her og nå, det betyr at forskeren må sette seg inn i intervjusituasjonene på nytt og på nytt. Slik jeg forstår det vil hermeneutikken ikke komme frem i sin helhet om man bare ser på den gitte forskningssituasjonen, men må undersøke rammene og betingelsene for akkurat denne utvalgte situasjonen i et videre perspektiv. Det betyr at man må se personens forutsetninger i et videre perspektiv. I lys av denne studiens intensjoner, er prinsippet om strategisk utvelgelse av relevans for hvilke potensielle erfaringer informantene møter intervjusituasjonen med. Min strategiske utvelgelse har betydningsfull påvirkning. Hvem jeg har valgt og hvordan og hvorfor jeg valgte å komme i kontakt med informantene mine er fordi jeg antar at de har erfaringer som kan bidra til å innhente den informasjonen jeg ønsker. Hva er hermeneutikk: ut fra disse innledende betraktningene forstår jeg at hermeneutikk kan være/ er et verktøy for intervjuforskeren i arbeidet med å nå fram til forståelse gjennom fortolkning ved å følge hermeneutiske prinsipper. De kommende avsnittene vil bli disponert på følgende måte: Først beskriver jeg hva hermeneutikken gjør i forskningssammenheng. Deretter er det relevant å kort se hva andre har gjort og hvordan de har brukt hermeneutisk metode som analytisk verktøy for å analysere et avgrenset materiale.

4.8 SUND (1987) OM KATEGORISERING SOM ET VERKTØY

Jeg intervjuet i alt seks personer, der tre av dem er LU og tre er lærere fra grunnskolen. Intervjuene varte i opptil en time hver, der det lengste intervjuet varte i ca. 60 min og det korteste i overkant av 40 min. I etterkant av hvert intervju valgte jeg å starte transkripsjonsprosessen kun kort tid etter gjennomført intervju. Arbeidet med å bearbeide intervjuene ble derfor påbegynt samme dag og dagen etter. Det tok meg ca. 7 timer å

transkribere intervjuene etter de prinsippene jeg beskriver i avsnittet over. Det første jeg gjorde var at jeg spilte av og lyttet til intervjuet uten å skrive noe ned. Dette ble gjort for å bli bedre kjent med materialet og få nye tanker om intervjuet og for å oppleve selve situasjonen på nytt. Dette gjorde at arbeidet med selve transkriberingen gikk noe lettere da jeg begynte å skrive ned samtalen i et dokument. Jeg valgte å stoppe opp og ta notater (i notatfunksjonen i Word) på steder der det dukket opp interessante poenger underveis. Som nevnt i avsnittet over, skrev jeg ned alt det informanten sa i skriftspråkstil.

Sund (1987) skriver at det er viktig at man først gjør seg kjent med intervjuene i sin helhet. Det jeg gjorde i forhold til dette, var at jeg først hørte ut og deretter transkriberte de seks intervjuene i sin helhet. Alle data ble registrert som transkribert materiale. Deretter startet arbeidet med å merke de mest åpenbare og aktuelle delene av intervjuet. Videre og i tråd med Sund (1987), valgte jeg å spille intervjuene av mange ganger i forbindelse med kategorisering, da jeg opplevde dette som en viktig prosess i arbeidet med å gjøre det som her beskrives som lesetekster tilgjengelige for videre arbeid. En lesetekst i denne konteksten må forstås som en bearbeidet transkripsjon som er skrevet frem der selve konteksten for intervjuet og opplevelsen av samtalene med de ulike informantene er samlet i kontekst. Poenget med dette er å danne lesbare og helhetlige dokumenter som utgangspunkt for analyse, og derfor ble dette gjort med hvert enkelt intervju. Lesetekstene ble bearbeidet ved at jeg rydda i hver enkelt tekst, som helt klart fikk en dialogbasert sjanger. Tekstene ble rydda for overflødig materiale, ta bort deler av intervjuet som ikke var relevant, samt omskrive det til en mer lesbar helhet. Lesetekstene ble deretter gjennomgått mange ganger, og kommentarer ble skrevet inn i dokumentet hver gang det ble oppdaget noe av interesse. Etter hvert ble ulike deler av lesetekstene markert med ulike farger for å lettere få et tydeligere visuelt inntrykk av hvor mye data som tilhørte hvert spørsmål i intervjuet. Dette ble også gjort for å lette inngangen til kategoriseringsarbeidet. Med dette som utgangspunkt meldte det seg kategorier som virket åpenbare i begynnelsen, men så snart jeg utviklet en tydeligere bevissthet og kjennskap til innholdet i lesetekstene, ble det tydelig at enkelte av de kategoriene som i starten av arbeidet syntes relevante, viste seg å ikke være aktuelle likevel. Dette var en omfattende og svært krevende prosess, men det viser seg i ettertid at det førte frem tydelige kategorier i materialet. I det følgende er det derfor relevant å se på hvordan selve kategoriseringa og etterprøvinga av kategoriene fortonte seg.

Sund (1987) viser til kategorisering som et sentralt moment i bearbeiding av datamateriale. Hun skriver videre at det er viktig at man først gjør seg kjent med intervjuene slik de er i sin helhet før man orienterer seg i materialet og begynner kategoriseringen. I tråd med det Sund

(1987) skriver, valgte jeg å spille av intervjuene mine mange ganger og spille av deler av intervjuene der det kom frem interessante poenger. Her noterte jeg i marginen og satte inn kommentarer i teksten der jeg hadde behov for å skildre hvordan informantene svarte, om de var nølende eller gav uttrykk for at dette var et vanskelig spørsmål. Dette var en omfattende og tidkrevende fase i begynnelsen av analysearbeidet. Grunnen til at dette ble gjort, var for at jeg som intervjuforsker skulle få det mest autentiske og ekte bildet av intervjusituasjonen. Dette arbeidet er viktig og har betydning for senere stadier i analysen. I det følgende beskrives hvordan Sund (1987) anbefaler etterprøving av kategorier som skal danne utgangspunktet for analysen.

4.8 ETTERPRØVING AV KATEGORIER

Etterprøving av kategorier ble hele veien en av den viktigste bevisstgjøringsfaktoren gjennom hele forarbeidet til analysen. Det handlet om å hele tiden søke etter å finne mer passende kategorier/kategorinavn, og justere og redusere antall kategorier. Prosessen startet med 20 kategorier og ved etterprøving i flere omganger ble tallet redusert til å bli det som i oppgaven presenteres som kategori A-D. Det viste seg også å være nødvendig å utarbeide nye kategorier etter hvert som jeg leste lesetekstene på nytt og på nytt. Intervjutekstene/lesetekstene ble så bearbeidet med utgangspunkt i den forståelsen og bevisstheten jeg hadde dannet meg. Sund (1987) påpeker at hovedprinsippet i fortolkningsprosessen er at forskeren stadig lar sin førforståelse bli korrigert av materialet selv gjennom gjentatte utprøvinger /redigeringer av svarkategoriene. Etterprøving av kategoriene er en sentral del av arbeidet med å finne endelige kategorier.

I mitt tilfelle ble kategoriene utformet som stikkord/korte setninger som beskriver en felles forståelseshorisont som også sier noe om hva som er forventet innhold i kategoriene. Det jeg gjorde var at jeg fant fram til passende fellesbetegnelser for grupper av utsagn. Der Sund (1987, s. 49) viser til "typeeksempler", har jeg i min studie fremhevet det typiske i hver kategori ved å beskrive et generelt bilde av kategoriens innhold. I min analyse er et overordnet generelt bilde av kategoriene beskrevet før jeg viser til eksempler/sitater hentet fra intervjuene som eksempler på kategoriene. Sund (1987) skriver at det kan være nødvendig å presentere flere typeeksempler for å gi et mest mulig dekkende bilde av svarene innenfor en kategori. I det kommende avsnittet skrives det ferm hvilke bevisstgjøringer hermeneutikken bidrar med i en hermeneutisk styrt analyse.

De kommende avsnittene belyser Sund (1987) og Selander (2010, s. 32) sine prinsipper i forhold til hermeneutisk utarbeidet analyseteknikker med et klart blikk for hvilke bevisstgjøringer man erfarer i en slik prosess. I denne konteksten er hermeneutikkens oppgave v et å fungere som et verktøy i arbeidet med å analysere seg frem til endelige kategorier med utgangspunkt i datamaterialet som ble samla inn gjennom halvstrukturerte eller semistrukturerte intervjuer. Jeg har erfart at det å utføre et analysearbeid med utgangspunkt i hermeneutikk, handler om å kontinuerlig være i en prosess som utfordrer forskerens bevissthet om materialet som bearbeides. Det handler om å på den ene siden ha et bevisst forhold til hvordan man m ter det man forker på. Hermeneutikk slik jeg har arbeidet med den, går ut på å utvikle bevisstheten om hvordan man forstår og leser stoffet. Den førforståelsen en har, må være så bevegelig, og samtidig gir rom for nye forståelser. Det handler om å møte materialet med åpenhet. Dette er i samsvar med det Selander (2010, s. 32) skriver om at det det å lese en tekst handler om at man begynner på noe nytt, og tar med oss et sett med førforståelse og forventninger i lesingen av teksten. For eksempel kan sjangeren eller temaet være kjent. Videre skriver Selander at det å lese en tekst innebærer å starte et tolkningsarbeid som har sitt opphav i leserens nysgjerrighet og førforståelse.

Hermeneutikkens rolle i denne studien har vært å danne bevissthet om hva som leses i en tekst og ikke minst hvordan den leses. En sentral del av hermeneutisk metode er derfor å danne bevissthet rundt hvilke (n) forståelse man møter teksten med i ulike faser av lesningen. Videre skriver Selander (2010) at man først må prøve å skaffe seg en oversikt over hva man møter teksten med. For meg innebar dette å gjøre bakgrunnsinformasjon og forventninger om funn til side, for å åpne for en mest mulig åpen tolkning av materialet. Dette utgjør til sammen nødvendige deler av en helhetlig bevisstgjøringsprosess i et hermeneutisk arbeid. Her er den hermeneutiske sirkel sentral for å få en mest mulig helhetlig forståelse av materialet som bearbeides og analyseres. Bevisstgjøring er ifølge Sund (1987, kap. 4) et kjernepunkt i den hermeneutiske tolknings- og forståelsesprosessen. Bevisstgjøringen skal bidra til at intervjuforskeren blir klar over hva som ligger i forskerens førforståelse av datamaterialet og hva som faktisk ligger i den innsamlete dataen. Sund (1987, s. 47) skriver at disse bevissthetsprosessene handler om at intervjuforskeren får anledning til å drøfte og vurdere sin egen innstilling til det teoretiske grunnlaget, og trekker frem at man ikke blir bevisst sin egen førforståelse f r man prøver å sette ord på den. Bevisstgjøring handler om at man kontinuerlig må vurdere valg og avgjørelser og samtidig kunne begrunne og beskrive de valgene man har

tatt, og slik er bevisstgjøring en gradvis prosess som følger det informantene har sagt og må bearbeides kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen.

5.0 PRESENTASJON AV FUNN

Dette kapitlet er skrevet frem på bakgrunn av de nødvendige valgene i forhold til hermeneutisk analyse som ble foretatt i del 2 av kapittel 4. Dette kapitlet gir en fullverdig oversikt over funn i datamaterialet. Kapitlet er strukturert etter følgende prinsipp. Først er det skrevet frem en generell beskrivelse av hver hovedkategori. Deretter er det skrevet frem hvordan gruppe 1, altså de som jobber og underviser i lærerutdanninga uttrykker seg om danningsspørsmålene som ble tatt opp i de enkeltstående intervjuene. Etter presenteres det samme for gruppe 2, lærerne ved grunnskolene. Lærerne underviser i fagene norsk, samfunnsfag og KRLE på ungdomstrinnet. Fordelinga av kjønn som representeres i de påfølgende tekstene, er fra begynnelsen ikke et av kravene i rekrutteringsprosessen, men etter at etterarbeidet er foretatt ser jeg følgende mønster. Det er flest kvinner som uttrykker seg om temaet danning. Gruppe 2 er gjennomsnittlig 10-15 år eldre enn representantene fra gruppe 1, som har et aldersspenn på 30- 50 år. Alderen er ikke en relevant variabel i denne studien, men en liten pekepinn er likevel greit å gi. Årsakene til ulik fordeling mellom kjønn og alder er ikke et hensyn i rekrutteringa, men det er likevel greit å være bevisst denne fordelinga. I forkant av selve analysen, presenteres gruppe 1 og 2 mer inngående i hvert sitt avsnitt. I de neste avsnittene beskrives informantene med tanke på hvordan jeg som intervjuer fikk et generelt inntrykk av dem.

Det som kjennetegner gruppe 1 er at de har høyere utdanning og arbeider ved lærerutdanning i Norge. Disse informantene er i alderen 45- 65. kjønnsfordelingen viser at flertallet av informanter er kvinner, det vil si to kvinner og en mann, dette gjelder for begge de representative gruppene i studien. Informantene viser engasjement om temaet som tas opp, og forteller ivrig om sin erfaring i møte med tema. Det typiske for denne informantgruppen er hvordan de beskriver sin teoretiske forståelse av danning – der tydelige likhetstrekk kommer til syne i ferdig transkripsjonsmateriale (dvs. hvordan de forstår dannelsbegrepet). Det unike

med denne gruppen er hvordan de forteller om sitt arbeid og sin erfaring, og hvordan den har preget forståelsen de har av danning. Gruppe 2 har en lavere snittalder sammenlignet med gruppe 1. I denne gruppen er kjønnsfordelingen helt lik, med to kvinner og en mann. Det som er spesielt/ kjennetegner denne gruppen er at alle underviser på 9. og 10. trinn, i fagene norsk og samfunnsfag. Utover dette underviser de i flere fag, og et av fagene som også nevnes er KRLE. Aldersspennet i denne gruppen strekker seg fra 30- 45, og har jobbet i skolen i alt fra 5- 20 år. (hvis denne informasjonen blir for generell, kan jeg lete frem info om hver av informantene). Utover dette beskriver informantgruppen mange interessante refleksjoner rundt dannelsesbegrepet fra et lærerperspektiv – der etterspørselen etter en mer synlig diskusjon om danning er savnet blant lærerstemmene i kollegiet. Det beskrives av informantene at mye av det de gjør i skolen er danning – det som blir gjort blir bare ikke formulert som danning i skolehverdagen. Det er tatt i bruk fiktive navn for den enkelte informant i påfølgende presentasjon av funn. Det er i alt tre informanter i hver gruppe, og informantene i gruppe 1 presenteres som Janne, Kjersti og Ivar. Informantene i gruppe 2 presenteres som Petter, Åsne og Mia.

I de kommende avsnittene skrives det frem en presentasjon av de tydeligste funnene i datamaterialet. Denne presentasjonen er gjort på bakgrunn av forarbeid og hermeneutisk analyse. Først presenteres det og fortelles det om kategori A, som heter teoretisk forståelse. Det første avsnittet gir derfor en overordnet oversikt over hvordan gruppene uttrykker en generell beskrivelse av hvordan de forstår dannelsesbegrepet. Deretter presenteres de påfølgende underkategoriene, først kategori A1, om anerkjennelse gjennom medmenneskelighet. Her presenteres svar fra begge grupper med en påfølgende første analyse av det som kommer frem underveis. Den samme strukturen som her er skissert, er også gitt de andre kategoriene. Etter dette kommer en overordnet analyse, som heter analyse del 2. Denne analysen skriver frem et overordnet blikk på det som kom frem i analyse del 1. Del 1 av analysen presenteres fortløpende etter funn i begge grupper under hver kategori, og skal komme tydelig frem i både studiens innholdsfortegnelse og disposisjon.

PRESENTASJON AV DE TYDELIGSTE KATEGORIENE

5.3 KATEGORI A TEORETISK FORSTÅELSE

I hovedkategori «teoretisk forståelse» synes hovedtendensen å være at danning blir forstått som et verktøy i det å utvikle kritisk bevissthet. Utover dette forstår flertallet av informantene

danning (teoretisk) som menneskets forhold til seg selv, til samfunnet og verden. Informantene forteller at danning i skolen handler om å bidra til at elevene utvikler seg til å bli medmennesker som fungerer sammen med andre, på flere nivåer. Det handler om å utvikles til å bli selvstendige mennesker som er i stand til å ta valg uten at det går på bekostning av andre (i negativ forstand), altså selvstendig i forhold til andre og i meningsytring med bevissthet om hvordan man ivaretar respekt og toleranse for andre menneskers perspektiver. Danning handler slik sett også om å utvikle evne til å reflektere rundt egne og andres verdier og holdninger. I dette blir danning også forstått som en livslang prosess, der forming av hele mennesket er i sentrum. Her er refleksjoner om hvordan danning kan bidra til å utvikle daglige og sosiale aspekter sentralt. Denne hovedkategorien er delt i tre underkategorier: anerkjennelse gjennom medmenneskelighet, utvikle kritisk bevissthet.

5.6 KATEGORI A1 ANERKJENNELSE (GJENNOM MEDMENNESKELIGHET)

Denne underkategorien viser hvordan informantene forstår dannelsbegrepet. Danning handler for informantene om det å bidra til å utvikle noen tanker om hva det vil si å være sammen (jmf samtalen med Ivar). Det handler om å utvikle anerkjennelse gjennom medmenneskelighet. Anerkjennelse blir her brukt som det at man har utviklet medmenneskelige egenskaper. Anerkjennelse er altså noe man utvikler gjennom øving i medmenneskelighet. Informantene forstår dette som hva det vil si å se mennesker som likeverdige. Et eksempel som kan bekrefte dette, er Janne som forteller at en viktig del av danningen handler om å evne det å sette seg inn i andre menneskers situasjoner, og bruker metaforen «andres sko». Dette handler om å akseptere andres oppfatning av virkeligheten som gyldig (dvs likeverdig som egen oppfatning), samt ha en åpenhet for andres forståelse som man føler/ kjenner er ulik ens egen forståelse. Janne forteller også om hvordan danning (i skolen) skal bidra til å utvikle/danne en identitet. Egenskapene som her er nevnt er ifølge informantene særlig viktig for at man skal fungere sammen i skolen, og at dette er verdier som elevene får med seg når de går ut fra skolen og skal fungere i arbeidslivet.

5.7 GRUPPE 1 OM ANERKJENNELSE (GJENNOM MEDMENNESKELIGHET)

Janne forteller om hvordan hun forstår at danning handler om å danne (utvikle en identitet). Det handler om å utvikle tanker/bevissthet rundt hvem man er og hvem man ønsker å være. Videre handler det om å bli bevisst hvem man er og hvem man er i forhold til andre. Det handler

om å bli bevisst hvem man er i forhold til den kulturen en vokser opp i, men samtidig også kunne se denne kulturen i forhold til andre kulturer. Det handler om forestillingsevne og anerkjennelse, forteller Janne. Det handler om å kunne forestille seg hvordan livet oppleves i andres sko: *«De skal danne en identitet. De skal bli bevisste seg selv, og de skal utvikle en selvtillit og en selvforståelse og forstå seg selv i forhold til den personen de er. De skal bruke kunnskap og ta valg og forstå seg selv i forhold til det. De skal forstå seg selv i forhold til verden og den kulturen de vokser opp i, og kunne se denne kulturen i forhold til andre kulturer. Historisk forståelse. Forestillingsevne og anerkjennelse. Kunne forestille seg hvordan livet oppleves i andres sko».*

Ivar beskriver danning som en prosess som foregår hele livet. Danning i skolen handler for Ivar om menneskelig utvikling, om etisk utvikling. Det handler om utforming av hele mennesket. Det handler om å bli formet på en eller annen måte. I skolen handler det også om å utvikle gode verdier i forhold til fagene. Ivar forteller: *«For det første så er jo danning en prosess som foregår hele livet. Men når jeg tenker på danning i skolen, så handler danning om menneskelig utvikling, og om etisk utvikling. Det handler om å bli formet på en eller annen måte. Det er danning. Forming som mennesker».* Ivar beskriver også hvilke tanker han har rundt det at danning handler om verdier og om hvordan den personlige friheten påvirker hans syn på danning: *«I vårt samfunn snakker vi om den personlige frihet. Og så har vi en slik regel som vi kaller kardemommeloven: Du skal ikke skade andre, du skal være snill og grei og for øvrig kan du gjøre som du vil».*

5.8GRUPPE 2OM ANERKJENNELSE (GJENNOM MEDMENNESKELIGHET)

Petter forteller at han arbeider med en masteroppgave, og at også han skriver om danning. Han viser til Laila Åse sitt dannelsbegrep: *«Jeg er nok litt farget av Laila Åse sitt dannelsbegrep. Ho har en definisjon som går på det at elevene skal delta i kulturformer som er anerkjente. Og det handler om både handling, deltakelse og refleksjon. Danning er mye det om å lære å utvikle elevene til å tenke og handle riktig i ulike situasjoner».* Petter forteller at det særlig er det som går på handling, deltakelse og refleksjon som sier noe om hvordan han forstår dannelsbegrepet, og relaterer dette til at danning i skolen handler om å få elevene til å tenke og handle riktig i ulike situasjoner. For at danning skal skje, krever det altså handling, det krever at man deltar og reflekterer. Det handler om hvordan elevene skal forholde seg til hverandre på skolen, og i diskusjoner. Petter poengterer at skolen er en arena for danning, en

arena der elevene får møte anerkjente kulturformer som ikke er like tilgjengelige utenfor skolen.

Åsne forteller at danning handler om å utvikles til et menneske som har kunnskap om det sosiale og det å kanskje først og fremst fungere som en bidragsyter i samfunnet. Hun beskriver at det handler om at elevene skal lære noe om hva det vil si å fungere sammen i fellesskap, og legger vekt på at dette er noe av det skolen jobber mye med. Utover dette sier Åsne at det handler om å presentere elevene for begrepene respekt, toleranse forståelse og oppfordre dem til å reflektere rundt hva de innebærer: *«[...] vite noe om hvordan man skal være sammen, hvordan man skal forholde seg til andre. Den biten som skolen jobber veldig mye med. Hvordan respekt, toleranse, forståelse.. alle disse begrepene som du setter sammen for å få barn og unge til å være 28 stykker i et klasserom og 128 på et trinn og 600 stykker på en skole uten at de store gnisningene skjer. Det å fungere sammen.»*

5.9 ANALYSE 1 AV TEORETISK FORSTÅELSE AV DANNING

En tydelig tendens som er felles for begge grupper, er at informantene legger vekt på at danning handler om å utvikle seg til et menneske det går an å leve sammen med. I gruppe 1 er det synlig at danning handler om å utvikle identitet med forståelsen av at danning er en prosess som foregår gjennom hele livet. Dette er også noe som kommer frem i gruppe 2. Viktige begreper som blir nevnt i samtalene med hver av informantene er respekt, toleranse og forståelse.

I gruppe 2 kommer det frem at informantene legger vekt på at danning handler om å utvikle kunnskaper om det sosiale og til å bli en bidragsyter til samfunnet. Dette innebærer at man skal lære noe om hva det vil si å være og fungere sammen. Danning handler om deltakelse, handling og refleksjon, forteller Petter som ser på skolen som en av de viktigste arenaene til å bidra til å utvikle nettopp dette. Det syns altså å være sammentreff i forståelsen av danning i begge informantgrupper.

5.10 KATEGORI A2 Å UTVIKLE KRITISK BEVISSTHET

Denne kategorien tar opp det informantene i begge grupper uttrykker og mener om det å utvikle kritisk bevissthet, og om hvordan de knytter dette til dannelsbegrepet. Det vi ser er hvordan gruppe 1, som utdanner lærere forteller at dette er en sentral del av det å utvikle en læreridentitet

og ruste seg til å stå i et yrke der man blir utfordret på det som blir beskrevet som “de store begrepene” som rasisme og mobbing, og viser her til PALS I gruppe 2 forteller lærerne om hvordan det å utvikle evne til å ta selvstendige valg som et sentralt punkt innenfor denne kategorien. Lærerne i denne gruppa er også opptatt av hvordan skolen nå rir på en bølge av etterdønningene av PISA- undersøkelsene. Her er gruppe 1 også opptatt av hvordan de markedsliberalistiske kreftene har vært med på å påvirke fokuset i skolene, som nå i stor grad er rettet mot fredagstester og resultater, der barn helt ned i fjerde klasse utvikler sykdommer som bunner i stress og press som kommer fra skolen.

5.11 GRUPPE 1 OM Å UTVIKLE KRITISK BEVISSTHET

Kjersti forteller om hvordan hun forstår at danning handler om å utvikle det hun beskriver som kritisk forståelse. Forstått som å plassere seg med en type selvbevissthet i samfunnet. I forhold til danning til studentene forteller hun at hun prøver å formidle viktigheten av å stille kritiske spørsmål til den skolen de skal jobbe på. Det handler altså om at vi skal stille oss som medmennesker, men som lærere i forhold til det som skjer. Kjersti hevder dette er et viktig perspektiv å ha i lærerutdanningen fordi det er et så stort trykk på skolen. Hun forteller om målstyringsskolen og alle kravene som blir stilt i skolen. Dette er hennes dannelsesforståelse.

Kjersti forteller om hvordan hun forstår danning som et verktøy for å utvikle kritisk bevissthet. Kritisk bevissthet er her forstått som det å kunne delta aktivt i samfunnet, kunne stille kritiske spørsmål til hvorfor vi gjør som vi gjør, og tar de valgene vi tar. Kritisk bevissthet handler om å kunne møte praksisfeltet eller arbeidslivet med en kritisk stemme. Et eksempel på dette er hvordan Kjersti arbeider med å få lærerstudenter til å stille kritiske spørsmål til den praksisskolen de er på. Det kan være spørsmål som handler om hvorfor skolen har valgt å innføre PALS og til hva skolen egentlig tjener på å innføre slike programmer. Hvilke konsekvenser har dette for elevene, spør hun: «*Danning handler om å utvikle kritisk forståelse. Det er det jeg legger mest vekt på i dannelsesbegrepet*».

Janne forstår det å utvikle kritisk bevissthet som det å utvikle evne til å ta stilling til situasjoner man møter gjennom livet på en reflektert måte – kunne stille spørsmål til hvilke valg man tar for seg selv – slik at det ikke går på bekostning av andres liv. Janne forklarer hvordan kritisk bevissthet kan utvikles gjennom frigjøring av vaner og forhold som man har tatt med seg fra sosialiseringprosessen, og beskriver at en del av det å utvikle kritisk bevissthet handler om å

utvikle en identitet som gjør oss i stand til å ta gode valg. Janne forteller følgende: «*De skal danne en identitet. De skal bli bevisste seg selv, og de skal utvikle en selvforståelse og forstå seg selv i forhold til den prosessen de er i, og de skal bruke kunnskap og de skal kunne ta valg og forstå seg selv i forhold til det. De skal forstå seg selv i forhold til verden og den kulturen de vokser opp i, og kunne se kulturen i forhold til andre kulturer. Det handler om forestillingsevne [...] Kunne forestille seg hvordan livet oppleves når man går i andre sine sko. Kunne resonnerer over det på en måte som skaper distanse også*».

5.12 GRUPPE 2 OM Å UTVIKLE KRITISK BEVISSTHET

Åsne forteller at den kritiske tenkingen handler om å utvikle evner til å forstå hvordan samfunnet fungerer. Det innebærer at en vet hvordan man bør oppføre i situasjoner der man for eksempel møter andre i en politisk diskusjon, da det forventes at du har respekt for andres synspunkt. I denne sammenhengen viser hun til hva som ligger i det dannede menneske. Hun hevder at det er et menneske som forstår hvordan man bør forholde seg til medmennesker, og er bevisst hva det vil si å møte noen med respekt: «*Den kritiske tenkingen handler om å vite hvordan samfunnet fungerer, altså kunne forstå det. Skal du inn i politiske diskusjoner så forventes det at du har respekt for dine motstandere og de som ikke deler samme mening som deg. Det dannede mennesket er det mennesket som forstår og har disse gode tankene og begrepene i bakhånd*».

Petter sier dette om det å utvikle kritisk bevissthet. Han viser til en definisjon av dannelsesbegrepet som han selv har brukt i eget arbeid. Petter forteller at han forstår danning som det å få elevene til å tenke og handle rett i de situasjonene de kommer til å møte på i løpet av livet: «*Jeg er jo litt farget av Laila Åse sitt dannelsesbegrep. Ho har en definisjon som går på det at elevene skal delta i kulturformer som er anerkjent, og det handler om både handling, deltakelse og refleksjon. Så jeg tenker at danning er mye sårn det å lære og utvikle elevene til å tenke og handle riktig i ulike situasjoner, det å bli selvstendig*».

5.13 ANALYSE 1 AV Å UTVIKLE KRITISK BEVISSTHET

I denne kategorien er det i alt fire besvarelser å sammenligne. Det er to besvarelser fra gruppe 1 og to besvarelser fra gruppe 2. Informantene som har uttrykt seg om hva det vil si å utvikle kritisk bevissthet, er det flere likhetstrekk i besvarelsene. Det jeg oppfatter som felles for gruppene er hvordan informantene på hver sin måte forteller at det å utvikle kritisk bevissthet blir forstått som en del av identitetsutviklingen. Petter i gruppe 2 forteller hvordan vi som lærere skal «bidra til at elevene utvikler evner til å tenke og handle riktig i ulike situasjoner». Janne i gruppe 1 forteller egentlig det samme, men beskriver det slik: «*Det handler om å danne en identitet*». Andre poenger som vektlegges hos informantene er viktigheten av å gi elevene noen redskaper til å vite hvordan man bør oppføre seg i situasjoner der man møter andre i diskusjoner, f. eks. Det å utvikle evne til å kunne stille kritiske spørsmål blir sett på som en vesentlig del av det å utvikle kritisk bevissthet, hevder Kjersti. Kjersti forteller også om hvordan hun prøver å få studentene til å stille kritiske spørsmål ute i praksisfeltet.

Det som er ulikt i sammenligningen av hvordan grunnskolelærerne og lærerutdannere som herfra forkortes til LU, forstår det å utvikle kritisk bevissthet, er hvordan informantene i de ulike gruppene ordlegger seg. Jeg legger merke til at grunnskolelærerne og LU tar opp og forteller om mye av det samme, men det som skiller dem fra hverandre er at LU har et tydeligere teoretisk språk knyttet til dannelsesbegrepet sammenlignet med det grunnskolelærerne har. Det kan ha en klar sammenheng med at grunnskolelærerne ikke har det samme begrepsrepertoaret som LU har, ettersom de grunnskolelærerne jeg intervjuet har grunnskolelærerutdanning, ikke masterutdanning.

5.14 KATEGORI A3: INTENSJONEN MED DANNING

Innholdet i denne kategorien handler om hvordan informantene forstår formålet med danning. Formålet med danning er at man skal utvikle seg til å bli et menneske det går an å leve sammen med. Ivar viser til Bronfenbrenner sin terminologi som beskriver de ulike nivåene (mikro, makro meso). Målet med danning er også at man skal utvikle selvbevissthet rundt egen rolle og en egenbevissthet om hvem man er i samfunnet. Det handler om å utvikle evne til å stille spørsmål til hvilken rolle vi har i samfunnet og i et større perspektiv, vite noe om hvem som styrer og hvem som leder, forteller Kjersti. Målet med danning skildres som et oppdrag, et dannelsesmandat, et oppdrag som skal bidra til å gjøre lærere i stand til å kunne bidra i samfunnet, ifølge Åsne i gruppe 2.

5.15 GRUPPE 1 OM INTENSJONEN MED DANNING

Intensjonen med danning tar opp det informantene uttaler om hva de mener er tanken bak danning, og hvilke tanker de har om hvilket innhold som er gitt dannelsbegrepet. Ivar forteller om hvordan han forstår formålet med danning. Han trekker frem Bronfenbrenners terminologi med de tilhørende nivå, samt at han antyder at formålet med danning er at vi skal kunne leve sammen fred og fordragelighet. Fred, kjærlighet og medmenneskelighet. *«Intensjonen med danning er at man skal utvikle seg til et menneske det går an å leve sammen med. Og du kan kanskje si, hvis du bruker Bronfenbrenners terminologi, at dette med danning handler om mikronivå, mesonivå og makronivå. Danning handler ikke bare om hvordan mennesker relaterer seg til hverandre i familien, i det lokale, i klasserommet. Men også i verden. Hvordan er det vi forholder oss til andre folkeslag, til krig og til flykninger. Så målet med danning må jo være fred, kjærlighet og medmenneskelighet».*

I samtalen med Kjersti forteller hun at hennes forståelse av intensjonen med danning er at man skal en selvbevissthet rundt egen rolle. En slags egenbevissthet om hvem man er i samfunnet. Det handler om å utvikle evnen til å stille spørsmålstegn ved hvilken rolle vi har i samfunnet, hvilke oppgaver vi har og hvorfor vi blir satt til disse oppgavene, men også i et større perspektiv der det handler om å danne en bevissthet om hvem som styrer og hvem som leder, hvilke typer valg har vi, og hvor vidt vi i det hele tatt har muligheten til å velge. Kjersti påpeker at det viktige er at man ikke bare blir en meddøper til det som skjer, men at vi også tør å stå imot. Det hun forteller om her, har klar relevans til det hun forteller om å danne en egenbevissthet om hvem man er.

Janne forteller på sin side om hvordan danning handler om å utvikle selvbevissthet rundt egen rolle og en egenbevissthet om hvem man er i samfunnet. Danning handler om å kunne stille spørsmål til hvilken rolle vi har i samfunnet og hvorfor vi har de oppgavene som vi har. Undersøke hvilke valg man har og om man i det hele tatt har valg: *«Intensjonen med danning handler om at man skal utvikle selvbevissthet rundt egen rolle, egenbevissthet om hvem man er i samfunnet. Det at vi stiller spørsmål til hvilken rolle vi har i samfunnet, hvilken rolle vi har og hvorfor vi blir satt til akkurat disse oppgavene. Og i et større perspektiv vite noe om hvem som styrer og hvem som leder, hvilke typer valg vi har, og om vi har valg? Det handler om at*

vi ikke bare skal være vitne til det som skjer, men også kunne stille spørsmål til det som skjer og det som blir gjort. Vi må tørre å stille spørsmål til ved den jobben vi gjør som lærere».

5.16 GRUPPE 2 OM INTENSJONEN MED DANNING

Åsne forteller at intensjonen med danning er at elevene skal utvikle evner som gjør dem i stand til å bidra i samfunnet vårt med både jobb og økonomi, samt i diskusjoner med meningsstyring. Med dette poengterer hun at intensjonen med danning er at vi ønsker et samfunn der menneskene er aktive i sine meningsytringer og sine valg, og begrunner dette med at samfunnet vårt ikke vil fungere hvis vi ikke har mennesker som ønsker å forstå hvordan samfunnet er satt sammen og fungerer. Hun poengterer at det hun beskriver her er intensjonen i læreplanen og blant politikerne. Hun forteller at dette er noe lærere må bli flinkere til å trekke fram til elevene, og at vi har en jobb å gjøre her: *«Jeg tenker at intensjonen med danning er å få skolens, samfunnets.. oppdraget er jo å få ut individer som kan bidra i samfunnet vårt både med jobb og økonomi og slik, men også i en diskusjon med meningsytring. Og det er jo den danningen. Vi ønsker jo mennesker som.. vi ønsker et samfunn der menneskene er aktive i både sin meningsytring og i sine valg. Et demokrati vil jo ikke fungere uten at vi har mennesker som ønsker å skjønne og forstå hvordan samfunnet er satt sammen og fungerer. Vi skal jo bli gode samfunnsborgere. Så dette er intensjonen i læreplanen og blant politikerne. Det tror jeg vi har glemt litt å ta frem til elevene, men det tror jeg vi må ta frem igjen. Der har vi en jobb å gjøre».*

Mia forteller at intensjonen med danning er at man skal kunne ha det godt med seg selv og være trygg på at man kan selvstendige og gode valg. Det handler også om å være i stand til å ha det godt sammen med andre og mer overordnet og generelt fungere i samfunnet: *«Intensjonen må være fred i verden. Nei da, det var veldig stort sagt. Men det er jo det å både kunne ha det godt med seg sjøl, og vite at man på en måte er i stand til å ta egne kritiske valg. Samtidig skal man kunne ha det godt sammen med andre, da. Kunne fungere i samfunnet, rett og slett».*

5.17 ANALYSE DEL 1: INFORMANTENES SYN PÅ DANNING

Gruppe 1 viser at de er samstemte i uttalelsene om hvordan de forstår hva intensjonen med danning er. Det kommer tydelig frem i hvordan de formulerer seg. Det tydeligste eksempelet

på hvordan de forstår intensjonen med danning er å finne i det Ivar forteller. Det er enighet i at danning handler om menneskets forhold til seg selv, til samfunnet og til verden. Hvordan kan jeg fortelle at informantene i gruppe 1 viser samme forståelse av hva intensjonen med danning er? Det er enighet i at intensjonen med danning er at man skal utvikle seg til å bli et menneske det går an å leve sammen med, på flere nivåer. Og disse nivåene forklarer Ivar med å vise til Bronfenbrenners terminologi med de tre nivåene mikro makro og meso- nivå.

For grunnskolelærerne legger vekt på at intensjonen med danning er at man skal utvikles til å bli mennesker som er i stand til å bidra i samfunnet på flere nivåer, noe både Åsne og Mia beskriver. Selv om informantene i denne gruppen viser til Bronfenbrenners terminologi, så ser jeg likevel antydning til samme struktur i hvordan informantene beskriver intensjonen med danning. Det mest sammenfallende er altså hvordan informanter i begge grupper beskriver at vi skal være og bli mennesker som tar del i samfunnet på flere nivåer.

Om man sammenligner besvarelsene i begge grupper, ser man har de er relativt like. Tendensen er at danningsteoretikerne viser til en mer teoretisk forståelse av hva intensjonen med danning er ved å vise til Bronfenbrenner, mens grunnskolelærerne på sin side i høyere grad er orientert rundt en praksis- nær forståelse av hva intensjonen er. For grunnskolelærerne handler det om å beskrive intensjonen med danning som et oppdrag man har som lærer. Forstått som at vi har et mandat som lærere?

5.18 KATEGORI B: PRAKTISERING AV DANNING

Denne kategorien samler informantenes syn på og tanker om hvordan de praktiserer (eller formidler danning). I samtale med LU handler det om hva de som LU legger vekt på i arbeidet med å formidle danning til sine studenter, mens det i samtale med grunnskolelærerne dreide seg om hva de mener er viktig med tanke på danning i møte med sine elever. Et generelt bilde av det som kommer frem i denne kategorien viser at informantene legger vekt på det å drive en undervisning som bidrar til at elever og studenter utvikler seg til mennesker det går an å leve sammen med. Vi ser her at fokuset til gruppe 1 er å få studentene til å stille kritiske spørsmål i jobben som lærere, til hva som foregår på praksisskolene. Det handler i stor grad om å finne en måte man kan være elevenes stemme på.

Praktisering av danning handler om å være bevisst det at danning ikke bare dreier seg om det å utvikle mellommenneskelige relasjoner, men at det like mye handler om å utvikle gode verdier i skolefagene. Det handler om å utvikle evnen til å stille kritiske spørsmål, samt å ha et bevisst forhold til hva det faktisk vil si å ha et mandat som lærer. Informantene er også opptatt av hvordan danning implementeres gjennom undervisning i skolefag. Dette handler om hvordan man kan bidra til å forme holdninger i fagene. I den forbindelse viser Ivar til at danning i naturfag kan dreie seg om å legge opp en undervisning som er med på å forme noen holdninger om hvordan man skal ta vare på kloden. Praktisering av danning handler også om å få til diskusjoner om hvem man ønsker å være ute i praksis, og om hvordan man skal forholde seg til det som skjer og hva det vil si å ta aktivt del i det som skjer i og med skolen, uttrykker gruppe 1. Grunnskolelærerne er opptatt av å få til diskusjoner og samtaler med elevene der begreper som respekt, toleranse og forståelse inkluderes. Disse begrepene trekkes frem fordi de kan gi elevene noen tanker om hva det vil si å bli selvstendig og forholde seg til andre medmennesker.

Ifølge Kjersti er det spesielt viktig for henne å formidle til studentene at det viktigste er at man er elevenes stemme. Hun forklarer at dette handler om å tørre stå imot det en ikke mener er rett, og stille kritiske spørsmål. I forhold til dette forteller Kjersti om da hun hadde praksisoppfølging og at hun da la merke til at det er noe som har endret seg på kort tid, og viser til at det i alle klasserom hang en plakat med regler, og at det på første punkt i samtlige stod: Du skal lye din lærer *«Det var så deprimerende å se. Er det den viktigste regelen, at du skal følge hva læreren sier, er det det viktigste? Tidligere var det jo regler som handlet mer om at vi skal ta vare på hverandre, vi skal være en god venn, bidra til et godt læringsmiljø og om hvordan vi får det til. Så hvis jeg nå kan få studenter til å være kritisk at den første regelen i en klasse er at du skal følge læreren, stille kritiske spørsmål til det. Da føler jeg at jeg har gjort noe»*.

5.18 KATEGORI B1: STILLE KRITISKE SPØRSMÅL

Det å stille kritiske spørsmål ble en egen kategori på bakgrunn av at det kom tydelig frem i dialogene med de ulike samtalepartnerne. En samlet oversikt over hva denne kategorien tar opp er hvordan det å lære elever og studenter opp til å stille kritiske spørsmål, blir knyttet til dannelsesbegrepet av de som utdanner lærere og de som jobber som lærere i grunnskolen og har gjort det i noen år.

5.19 GRUPPE 1 OM Å STILLE KRITISKE SPØRSMÅL

Kjersti forteller om hvordan hun formidler dannelsesaspekter til studenter. Her legger hun vekt på det å bidra til å utvikle studentenes evne til å stille kritiske spørsmål. Hun trekker frem hvordan dette må foregå som en slags balansegang, en balanse mellom det å være et medmenneske og det å ha en kritisk stemme til det som skjer. Kjersti påpeker at praktisering av danning for henne handler mye om det å få studentene til å ha en refleksjon om hvem de er ute i praksis. [...] *«Det jeg prøver på er å få studentene til å ha en refleksjon over hvem de er i praksissituasjoner. Og da spesielt hvem de er når de er ute i feltet. Ute i skolen, og om de da kommer i en skole som innfører PALS. Ikke at de nødvendigvis sier at PALS ikke er bra, men at de spør hvorfor, der de kan stille noen kritiske spørsmål».*

I samtalen med Kjersti forteller hun også at det er spesielt viktig for henne å formidle til studentene at det viktigste er at man er elevenes stemme. Hun forklarer at dette handler om å tørre stå imot det en ikke mener er rett, og stille kritiske spørsmål. I forhold til dette forteller Kjersti om da hun hadde praksisoppfølging og at hun da la merke til at det er noe som har endret seg på kort tid, og viser til at det i alle klasserom hang en plakat med regler, og at det på første punkt i samtlige stod: Du skal lye din lærer: *«Det var så deprimerende å se. Er det den viktigste regelen, at du skal følge hva læreren sier, er det det viktigste? Tidligere var det jo regler som handlet mer om at vi skal ta vare på hverandre, vi skal være en god venn, bidra til et godt læringsmiljø og om hvordan vi får det til. Så hvis jeg nå kan få studenter til å være kritisk at den første regelen i en klasse er at du skal følge læreren, stille kritiske spørsmål til det. Da føler jeg at jeg har gjort noe».*

Ivar forteller også om hvordan han ser på det å bidra til å utvikle studentens evne til å stille kritiske spørsmål er en viktig del av hans arbeid med å formidle danning til lærerstudenter. For Ivar er det viktig å til dialoger som kan bidra til å utvikle studentenes bevissthet rundt danningsspørsmål. I denne sammenhengen vektlegger han at det å ha en dialog om hvem man er i praksis og hva man ønsker i jobben sin er viktig. Ivar påpeker at det å ha en dialog med studentene der de utfordres til å dele tanker om hvem de er ute i feltet, er en viktig del av det å praktisere danning i undervisningen. Han sier at den eneste måten å finne ut av slike spørsmål på, er å si noe om det og dele tanker om det. Skrive om det, drøfte det og ha en dialog om det. Hva tenker du, hva er din mening? Ivar mener at ved å gjøre det slik, så er det mulig at læringen blir distribuert. Det handler om å dele tanker i fellesskap så få man innsyn i tankene til mange, og dette kan igjen bidra til å berike forståelsen av begrepet. Han legger også vekt på viktigheten av å granske begreper og referer da særlig til de store begrepene respekt og toleranse. Det

handler ikke bare om å sluke disse begrepene, men å granske dem, forteller Ivar *“Det handler om at man må gå under huden på andre. Det som på en måte er en hemmelighet med all undervisning er, er at det godt kan hende du har intensjon om å undervise om noe, men det er ikke sikkert du blir forstått slik som du vil, ikke sant”*.

5.20 GRUPPE 2: OM Å STILLE KRITISKE SPØRSMÅL

Mia forteller hvordan hun ser på det å utvikle en kritisk sans og kunne stille kritiske spørsmål i de situasjonene man står i som menneske. Det kan for eksempel handle om å vite noe om hvordan man oppfører seg når man treffer et menneske man er uenig med. Mia forteller også om at det er viktig å bli bevisst hvordan vi kan bidra til å utvikle elevenes evner til å stille spørsmål. Det handler ikke om at man skal lære elevene opp til å bli kritiske til alt, men at vi lærer noe om hvordan vi skal gå frem når vi føler noe ikke er rett eller når vi ønsker å si vår mening: *«En kritisk sans må man ha, for man skal kunne vurdere de situasjonene man tar del i. Men man skal også utvikle evner til tilpassing. Dette er en viktig del av skolen som dannelsesinstitusjon. Alle skal jo gjennom skolen, og det er litt viktig at vi er mer bevisst på akkurat dette”*. Få med at det for Mia også handler om evne til tilpassing. Det å utvikle en kritisk sans er en viktig del av skolen som dannelsesinstitusjon.

5.21 ANALYSE 1 HVORDAN UTVIKLE KRITISK BEVISSTHET

En tydelig tendens i besvarelsene fra gruppe 1 er at det å utvikle evnen til å stille kritiske spørsmål er noe av det viktigste lærerstudentene får med seg fra undervisningen. Fokuset Ivar har i sin formidling av danning til lærerstudenter er orientert rundt det å legge opp til å ha dialoger der studentene får granske begreper og undersøke og bli bevisst hva man vil i jobben, hva det innebærer å faktisk ha et mandat, og hva som er hensikten med skolen. Kjersti beskriver mye av det samme som Ivar, men hun poengterer at noe av det viktigste for henne er å få studentene til å reflektere rundt hvem de er ute i praksis. I gruppe 2 er det bare Mia som uttaler seg om det å stille kritiske spørsmål. Hun forteller at det er viktig å formidle noen tanker til elevene om hva det vil si å utvikle en kritisk sans noe om hvordan man kan bruke dette i situasjoner der man treffer et menneske man er uenig med, og poengterer at det er også viktig å vite noe om hvordan man tilpasser seg andre, for det holder ikke å bare være kritisk.

Sett under ett synes det å være sammentreff i besvarelsene mellom gruppe 1 og 2. Det som er ulikt er at gruppe 1 beskriver danning til lærerstudenter, mens det i gruppe 2 er fokus på hvordan en kan bidra til at elevene vet noe om hvordan de skal oppføre seg i situasjoner der de

møter noen som ikke har samme mening som en selv. Det jeg ser i denne kategorien, er at informanter fra begge grupper uttaler seg om viktigheten av det å utvikle elevenes evner til å stille kritiske spørsmål, men at det også er noe variasjon i hvordan dette beskrives.

5.22 KATEGORI C: LÆRERNE HAR ET DANNINGSMANAT

Begge grupper forteller om hvordan vi har et danningsoppdrag som lærere. Særlig i gruppe 1 blir en tydelig teoretisk forståelse av danningsmandatet beskrevet. Her viser Ivar til hvordan læreplanen og den generelle delen er forpliktene for lærerne. I gruppe 1 forteller Mia og Åsne om hvordan de forstår danningsoppdraget, uten at de referer til læreplanen.

5.23 GRUPPE 1 OM “VI HAR ET DANNINGSOPPDRAG”

Ivar forteller om hva det vil si og hva det innebærer å ha et mandat som lærer. Han vektlegger at vi som lærere er forpliktet til å følge den generelle delen av læreplanen: «I forhold til dette sier Ivar: *«Hva ligger det i at du har et mandat som lærer, f. eks. For det har vi. Vi har et mandat som lærere. F. eks så er læreplanen vi har en lov. Og den generelle delen er en lov. I innledningen til den generelle delen står det at den er forpliktende for fagplanene. Det vil si at det som står i den generelle delen er forpliktende for lærerne. Og så er spørsmålet hvor langt denne forpliktelsen skal gå. Og det er det som er spørsmålet. Og det spørsmålet handler om hvor mye loven kan styre tankene våre»*. Ivar forteller om vårt mandat som en forpliktelse, og forholder seg kritisk til hvor langt denne forpliktelsen skal gå. Dette er noe han ser i forhold til vår personlige frihet. Hvor styrende skal det være?

5.24 GRUPPE 2 OM “VI HAR ET DANNINGSOPPDRAG”

Åsne forteller om hvordan hun oppfatter og forstår læreres mandat i skolen, og beskriver hvordan hun oppfatter lærerens danningsoppdrag. Dette er et velegnet sitat for å beskrive grunnskolelærerenes syn på danningsoppdraget vi har som lærere. Åsne tar opp og forteller om hvordan bevissthet rundt hva mandatet vår innebærer. Det oppsummerer hvilke egenskaper vi som lærere skal være med på å utvikle: *«Målet, eller oppdraget vårt er jo at vi i andre enden skal få ut individer som kan bidra til samfunnet vårt med både jobb og økonomi, men også i diskusjon og meningsytring. Vi ønsker jo et samfunn der menneskene er aktive i både meningsstyring og i sine valg»*. Jeg mener at både Åsne og Mia har noe å si om dette.

I samtalen med Mia poengterer hun at skolen er en dannelsingsinstitusjon, og at oppgaven vi har som lærere er å hjelpe elevene til å ta gode valg, og være og bli et gangs menneske: «*Det jeg tenker om danning er jo at vår oppgave som lærere er jo på en måte å kunne hjelpe eleven til å bli i stand til å ta gode valg, å være og bli et gangs menneske*».

5.25 ANALYSE DEL 1 AV DET Å HA ET DANNINGSOPPDRAG

Den generelle delen av læreplanen legger føringer for jobben vi har som lærere. Dette er et perspektiv som særlig er synlig hos lærerutdannede. I gruppe 1 ser vi at Ivar viser til læreplanen som en lov og den forteller at vi har et mandat som lærere. Det betyr at han viser et tydelig teoretisk perspektiv på hvordan han forstår det at lærere har et mandat. I denne forbindelse viser han også til at den generelle delen av læreplanen er forpliktende.

I gruppe 2 beskriver Åsne dannelsingsoppdraget på en tydelig måte. Mandatet blir forstått som at lærere skal bidra til å utvikle mennesker som er i stand til å bidra i samfunnet på en god måte. Med det menes at vi skal ha et samfunn som består av mennesker som er aktive i sine valg og i meningsstyring. Ut fra det vurderingsgrunnlaget vi har her, kan vi si at det er sammentreff i forståelsen av hva det innebærer at vi har et mandat som lærere. Det jeg er som typisk i denne kategorien, er at det i all hovedsak er i gruppe 1 at mandatet blir artikulert ut fra et teoretisk perspektiv, mens det i gruppe 2 blir beskrevet som oppgave vi har som lærere, uten referanse til læreplanen.

5.26 KATEGORI B3: DANNING ER FAGLIG OG SOSIAL UTVIKLING

Denne kategorien samler hvordan informantene beskriver hvordan dannelsingsaspektene i skolen skal bidra til både faglig og sosial utvikling. Med dette forteller de også at det ikke holder å bare ha fokus på mellommenneskelige relasjoner og anerkjennelse, men at en like stor del bør bestå i utvikling av kritisk bevissthet og å kunne stille kritiske spørsmål. I gruppe 1 beskriver informantene at danning ikke bare dreier seg om å ha et fokus på elevenes sosiale utvikling, men at utvikling av kritisk forståelse og verdier i skolefagene er like viktig. I gruppe 2 beskriver Petter hvordan man i skolefagene norsk og samfunnsfag kan få frem dannelsingsaspekter. Samlet sett beskriver denne kategorien hvordan informantene forstår danning som et begrep sammensatt av flere aspekter. Dannelsingsaspektene informantene viser til rommer sosial utvikling, faglig utvikling (her forstått som kritisk bevissthet og verdier i skolefagene).

Kategorien beskriver altså hvordan informantene forstår danning som et begrep sammensatt av flere aspekter. Det rommer sosial utvikling, det rommer faglig utvikling (utvikling av kritisk bevissthet og verdier). Ifølge Ivar fra gruppe handler danning om å bidra til å forme noen holdninger til hvordan man skal ta vare på kloden, og hvordan danning kan formidles i skolefagene.

5.27 GRUPPE 1: OM DANNING SOM FAGLIG OG SOSIAL UTVIKLING

Ivar og Kjersti forteller om hvordan de forstår at danning ikke bare dreier seg om et fokus på elevenes sosiale utvikling, men at det også handler om å utvikle verdier/holdninger i skolefagene. Ivar er opptatt av hvordan man kan legge opp til at man kan lære om verdier i skolefagene. Ivar omtaler dette som å få frem etiske aspekter som en del av undervisningen. For Ivar handler dette om å bidra til at elever og studenter former holdninger i fagene. Her bruker han naturfag som eksempel, og sier at en viktig del av dette faget er å forme noen holdninger om hvordan man skal ta vare på kloden Ivar forteller: *Et eksempel på hvordan jeg forstår danning er at det faglige inneholder en del dannelsingsaspekter. For eksempel om du tar et slikt fag som natur og miljø, så handler ikke det bare om at man skal lære om flora, fauna og anatomi. Men det handler like mye om at man skal forme noen holdninger til hvordan man skal ta vare på kloden. Så faget er ikke bare kunnskapen om hvordan ta vare på naturen og slike ting. Men det er jo også snakk om hva man kan gjøre selv for å ta vare på naturen [...] Det handler jo om verdier, og det gjør det jo i alle fag. La oss si at du skal lære statistikk. Så vet vi jo at statistikk kan presenteres på veldig mange måter. Du kan lyge med statistikk. Noe av det som er viktig når elever lærer om statistikk, er om hvordan man skal bruke statistikk på en redelig måte. Det å utvikle en fagkunnskap, handler jo også om danning».*

Kjersti forteller om hvordan det ikke holder å bare ha fokus på mellommenneskelige relasjoner og anerkjennelse. Dannelsingsaspektene i skolen må også inneholde viktigheten av å utvikle kritisk bevissthet og det å utvikle evnen til å kunne stille kritiske spørsmål. Det handler om at man skal plassere seg med en type selvbevissthet i samfunnet, og da som lærere i forhold til det som skjer. For Kjersti handler det om å stille kritiske spørsmål.

5.28 GRUPPE 2 OM DANNING SOM FAGLIG OG SOSIAL UTVIKLING

Petter forteller hvordan danning handler om både faglig og sosial utvikling. Dette beskriver han på en god måte ved å si at det ikke bare handler om at elevene skal lære stoffet, men det skal også ta det med seg i måten de tenker på og samhandler på. Viktig her er å ivareta respekt for andre, både skriftlig og muntlig. Videre forteller Petter om hvordan han i norskfaget kobler et slikt perspektiv til arbeid med ulike former for argumentasjonstype, retoriske appellformer og saklig argumentasjon. Han vektlegger at han la langt det lar seg gjøre, prøver å ha oppgaver i både norsk og samfunnsfag som gjør at elevene får mulighet til å reflektere over stoffet på det som han selv beskriver som en utviklende måte: *«Jeg tror det ligger litt i alt jeg gjør i undervisningen, som en sånn rød tråd, da. Det at elevene ikke bare skal lære stoffet, men at de også skal bruke det i måten de tenker på og samhandler på. Og det med respekt for andre, både skriftlig og muntlig.»*

Mia tar frem et eksempel fra en undervisningssituasjon i faget KRLE. Situasjonen Mia forteller om her, beskriver hvordan hun valgte å fokusere på å bidra til å gi elevene noen tanker om og gi dem følelsen av hvordan det føles å bli behandlet urettferdig, og at intensjonen hennes var at dette skulle være en øvelse i det å utvikle empati for hvordan andre har det: *«Jeg hadde en øvelse med elevene i faget KRLE. Vi hadde om menneskerettigheter, fredsarbeid og demokrati. Jeg gav elevene en liten summeoppgave før jeg bare ba alle elevene om å rekke opp handa uten forklaring, ingenting. Og det ble et brudd med den normen som de forventet at jeg skulle oppføre meg [...] Og da begynte de å protestere, og da gav jeg dem anmerkning, og sa: «Ja vel, protesterer du igjen, så må du sitte inne i friminuttet å gjøre ekstraoppgaver». Og da ble det hernisk, for jeg kan jo ikke oppføre meg sånn. På skolen så lærer man et sett med væremåter som er akseptert og forventet. Og selvfølgelig avslørte jeg at dette var en øvelse, og vi kom inn på en diskusjon om diktatur og enevælde».* Situasjonen som Mia forteller om her, er et eksempel på hvordan hun tenker om det å gi elevene noen tanker om hva danning innebærer. I det hun forteller viser hun samtidig også hvordan danning kan foregå/inngå i det faglige arbeidet.

Åsne forteller at hun mener at danning skal utvikles på flere plan (danningsaspekter). Hun vektlegger at danningsbegrepet må inneholde et sett verdier (med likevekt mellom faglig og sosial utvikling). Åsne beskriver hva hun legger i det at danning handler om faglig og sosial utvikling: *«Et menneske som har kunnskap om det sosiale og det å både fungere kanskje først og fremst som et individ og en bidragsyter i samfunnet, på de nivåene. Men et dannet menneske er også et menneske som har et visst kunnskapsnivå som går over mer enn kanskje spesialisering, men har kunnskap om hvordan man skal være sammen, hvordan man skal*

forholde seg til andre. Den biten som skolen jobber veldig mye med. Hvordan man skal respektere, tolerere og vise forståelse. Alle disse begrepene du setter sammen for å få barn og unge til å være 28 stykker i et klasserom og 128 på et trinn og 600 stykker på en skole uten at de store gnisningene skjer”.

5.29 ANALYSE 1 AV DANNING SOM FAGLIG OG SOSIAL UTVIKLING

I gruppe 1 er det sammentreff hos flertallet av informantene i synet på danning som faglig og sosial utvikling. Informantene forklarer at dannelsingsaspektene i skolen skal handle om både det å utvikle gode mellommenneskelige relasjoner til medmennesker, men også at en sentral del handler om å utvikle verdier i skolefagene, noe jeg ser Ivar har eksempel på gjennom å vise til at det kan handle om å vite noe om hvordan man skal ta vare på kloden.

I gruppe 2 er det særlig Petter som beskriver hvordan danning bør inneholde noe om både faglig og sosial utvikling. Han forstår dette som f.eks. at man skal ivareta respekt for andre, både skriftlig og muntlig. Når jeg sammenligner besvarelsene mellom gruppe 1 og gruppe 2, ser jeg at det er et noe tynt sammenligningsgrunnlag i denne kategorien. Det som likevel er en gjennomgående tendens i dette materialet, er hvordan flertallet av informanter i begge grupper forteller om danning på en måte som viser meg at danning ikke bare handler om det å utvikle sosiale ferdigheter, men at det også handler om at man skal ha fokus på legger til rette for at elevene utvikler gode holdninger og verdier i skolefagene. Det jeg prøver å forklare er at informantene legger vekt på at danning skal utvikles gjennom skolefagene på en måte som gjør at elevene får med seg noen holdninger og verdier i skolefagene. Dette ser jeg gjennom informantenes bruk av ulike case- fortellinger/eksempler som dukker opp i de ulike samtalene.

5.30 DANNING I FREMTIDENS SKOLE

Kategorien «danning i fremtidens skole» samler informantenes tanker om danning i fremtidens skole. Et generelt bilde av denne kategorien viser at en i fremtidens skole må vi kunne kommunisere med stor diversitet. Danning er et begrep som skal favne om mange mennesker, og det betyr at vi må sette oss inn hvilke utviklingstrekk samfunnet står ovenfor. Dette innebærer at vi i fremtiden må ha en skole der vi kan ta opp kontroversielle temaer. Hvordan utviklingen av dannelsingsaspektene i skolen vil komme til å se ut, er også avhengig av hvor

synlig debatten om begrepet blir fremover. Tanker om hva som skal vektlegges og hvordan det bør forstås er sentralt i denne kategorien. Det gis også uttrykk for at det nye høringsutkastet til ny generell del av læreplanen formidler en veldig vag og generell prioritering av danning. Informantene etterlyser et opprør mot det nyliberale regimet, samt en tydeliggjøring av dannelsingsaspekter i skolen i læreplan og generell del. Danning må komme tydeligere frem i styringsdokumenter for at danningen skal komme tydeligere frem i arbeidet med danning i grunnskolen, hevder informantene. Informantene påpeker at det er både faglige og sosiale dannelsingsaspekter som må tydeliggjøres. I denne studien blir faglige dannelsingsaspekter forstått som det å bidra til å utvikle verdier i skolefagene. I fremtiden må vi bli flinkere til å ta opp kontroversielle temaer med elevene.

5.31 GRUPPE 1 OM DANNING I FREMTIDENS SKOLE

Ivar tar opp og forteller om det nye høringsutkastet til nye generell av læreplanen. Han legger vekt på at høringsutkastet er kortere og mer generelt enn det forrige, og antyder at det vil komme til å bli mer opp til hver enkelt å finne ut hva som menes med danning. Ut fra det Ivar forteller, antyder han at danning er noe som vil komme til å bli mer og mer opp til den enkelte å definere i fremtiden: *«Det har kommet et nytt høringsutkast til den nye generelle delen av læreplanen som jeg har lest. Og den er litt mer kortere og litt mer generell enn den forrige vi hadde. Så det blir veldig mye opp til hver enkelt å finne ut hva man mener med danning»*. Janne deler også sine tanker om hvordan hun ser for seg danning i fremtidens skole. Hun håper det vil komme et opprør mot det nyliberale regimet, for å bruke hennes ord. Med det ønsker hun at dette opprøret kan danne en motkraft til utviklingen, og at dannelsingsaspektene i skolen blir trukket frem i lyset igjen, noe som hun begrunner med å vise til den globale verdenssituasjonen vi står ovenfor i dag. *«Jeg tenker og håper det vil komme et opprør i skolesystemet mot det nyliberale regimet. Og en har blitt mer bevisst at en må få frem disse dannelsingsaspektene på en bedre måte ved at skolen og lærerne kan danne en motkraft til dette*. Janne legger også vekt på at vi i fremtiden må bli flinkere til å ta opp kontroversielle temaer i skolen: *«Jeg tenker at en må tørre å ta opp kontroversielle temaer, tema lærere kvir seg til å ta opp. Vi må kunne diskutere slike spørsmål uten at vi låser oss fast til at dette er rett og dette er galt»*.

I samtalen med Kjersti forteller hun at vi i fremtidens skole må bort fra målstyringsskolen og se på hvordan vi kan utvikle nye maktkonsulteringer og legge vekt på universelle verdier. Kjersti er også opptatt av at vi i større grad må ha fokus på det å kommunisere med større diversitet. Hun mener også at vi må se på mobbing, bli bedre kjent med hva det er og hvordan det påvirker. Kjersti spør også om hvorfor man i skolen ikke kommer bort fra det å reproducere ulikheter i skolen. Det er også relevant å drøfte rasismebegrepet og se på hvilken rolle det spiller i samfunnsdebatten i dag. Kjersti forteller at hun ønsker at innholdet og verdiene dannelsesbegrepet skal bestå, men stiller samtidig spørsmål til hvilken form begrepet skal ha. Samtidig ønsker hun også et større på hvordan man skal kunne klare å kommunisere med stor diversitet, som innebærer at man må ta hensyn til at vi har et samfunn som består av forskjellige grupper. For skolen og lærerne sin del handler det om å være bevisst at elever har opplevd situasjoner som har medført at de har måttet flykte. Hun vektlegger her at dette handler om at man skal kunne klare å ta andres perspektiv, selv om det er helt forskjellig fra ditt eget: *«Vi har et samfunn som skifter fort(...) Disse endringene må vi lære oss å håndtere (...). Mange av de elevene vi møter har vært på flukt og må lære seg å endre hele sitt miljø og klare det å flytte på seg og tilpasse seg. Så jeg tror at fremtidens skole må legge mer vekt på universelle verdier. I fremtiden må vi kunne klare å kommunisere med veldig stor diversitet og med veldig mange forskjellige typer grupper i samfunnet. Og da blir det å se verdier selv om vi er forskjellige veldig viktig. Dette handler om at du skal kunne klare å ta andres perspektiv selv om det er helt forskjellig fra ditt eget. Du må respektere og forstå vidt forskjellige religioner, bakgrunner og verdisyn i veldig mye større grad enn det vi legger vekt på nå».*

5.32 GRUPPE 2 OM DANNING I FREMTIDENS SKOLE

Mia forteller at siden samfunnet er i endring, og at det er viktig å være mer bevisst hvordan vi tar stilling til det som skjer, og hvordan man velger å oppføre seg i forhold til samfunnsendringene vi opplever, hun trekker frem at vi som mennesker opplever å møte nye situasjoner gjennom hele livet. *«Samfunnet er jo i endring. Og det er jo hvordan man tar stilling til det som skjer og hvordan man velger å oppføre seg i forhold til endringene i samfunnet også. Man møter jo nye situasjoner gjennom hele livet. Man er jo i en slags læringsprosess gjennom hele livet, og i så måte også i en dannelsesprosess».*

Åsne forteller at hun ønsker klare begreper om dannelsingsaspektene i skolen, og ønsker danning frem i lyset og mer synlig i diskusjonene mellom lærere og som et mer synlig tema. Fokuset vi har hatt har vært rettet mot PISA og eksamensresultater og testing. Åsne etterlyser en holdningsendring fra den nye regjeringen. Hun forteller at vi trenger mange ulike mennesker i skolen. Vi trenger lærere og pedagoger fordi samfunnet vårt består av mange ulike mennesker, og legger vekt på at vi må anerkjenne at vi er forskjellige som mennesker, og at dette er noe vi trenger i skolen. Samtidig hevder Åsne også at det bør være noe som er felles. Hvis ikke det er noe som er felles, vil dette bli en utfordring på lærerværelsene. Fagkamper og diskusjoner om hvilke fag som er viktigst og bør ta mest plass i skolen vil blomstre opp, og det vil da være fare for at den generelle delen av læreplanen som egentlig gjelder alle. Åsne forteller videre at faren med denne utviklingen er at vi fraskriver oss ansvaret for den generelle delen, for alle som jobber på en skole er ansvarlig for den: *«Det tenker jeg blir veldig viktig. Jeg tror det må frem i lyset igjen og at vi bør få litt mer klare begreper, og diskutere det på lærerværelsene også. Diskutere det mer i fora slik at vi vet hva vi skal ha med ut i klasserommene [...] Jeg tror nok at danning, med den skoleministeren vi har hatt nå.. nå ble jeg veldig politisk. Men det fokuset vi har hatt ligger jo bare på kunnskap og kunnskap og resultater og PISA og eksamensresultater. Det har gjort at danningen har falt bak. Det kreves en holdningsendring. Hvor mye danning blir det, og mindre pedagogikk».*

Petter sier dette om danning i fremtidens skole. Han trekke frem norskfaget, og viser til utfordringene man har som norsklærer når fokuset i faget i stor grad er orientert rundt grunnleggende ferdigheter. Han ser at: *«Jeg tror den vil stå ganske sterkt, vertfall med tanke på de fleste skoler har et anti- mobbeprogram. Men det er for eksempel en utfordring i norskfaget at ferdigheter.. danningen står litt under press på fokuset på grunnleggende ferdigheter, lesing og skriving. Det står veldig lite om det i læreplanen, og da er det mye opp til utdanningen og den enkelte lærer å jobbe med det. En møter jo stadig nye mennesker og jeg går jo gjennom en dannelsingsprosess jeg også. Det er viktig at norsklærere tar opp nye tekster og nye medier og orienterer seg om det nye som kommer, ellers mister vi muligheten til å orientere oss i samtiden med elevene. Det at vi henger med i elevens samtid er viktig. Ellers blir det for stor avstand».* Fokuset på grunnleggende ferdigheter skygger i dag for danning. Petter mener vi i fremtiden derfor må ha fokus på å finne ut hvordan danning skal komme tydeligere frem i skolen.

5.33 ANALYSE DEL 1 AV DANNING I FREMTIDENS SKOLE

I gruppe 1 kommer det frem at det antydes at danning i fremtiden vil bli mer og mer opp til hver enkelt lærer å definere. Det ønskes også et opprør mot den økte testkulturen man ser i skolen, ifølge Janne. Et annet sentralt perspektiv som er at det synes å være enighet i at dannelsbegrepet kan bestå, men det stilles samtidig spørsmål til hvilket innhold og hvilken form begrepet skal ha. I fremtidens skole vil det også være nødvendig å ha fokus på hvordan man skal kunne klare å kommunisere med stor diversitet.

I gruppe 2 forteller Mia i likhet med Kjersti i gruppe 2 om hvor viktig det er at vi er bevisst utviklingen i skolen og hvordan man tar stilling til det som skjer. Hvordan dette påvirker måten vi driver undervisning på. Danning må komme tydeligere frem og bli mer synlig i samtaler mellom lærere og i skolen, ifølge Åsne. Utover dette svarer grunnskolelærerne at fokuset i dag er i for stor grad orientert om PISA, eksamensresultater og testing. Dette har ført til at dannelsaspektene i skolen har falt bak. Dette er i samsvar med det som kommer frem i gruppe 1 (ref. opprør mot det nyliberale regimet). Petter påpeker at fokuset på grunnleggende ferdigheter skygger i dag for danning. Ut fra dette er det samsvar i besvarelsene. Begge grupper synes å være enige om at det i fremtiden må være fokus på hvordan danning skal komme tydeligere frem i skole.

5.34 KATEGORI C1: KRITISKE BLIKK PÅ DANNINGSBEGREPET

Denne kategorien handler om hva informantene er kritisk til når det gjelder danning som begrep. De tydeligste trekkene er at danning er et begrep som kan tilskrives mye, og at det ikke har et klart avgrenset innhold man kan forholde seg til. Dette gjør at begrepet oppfattes som vagt og så komplekst at det er vanskelig å vite hva man skal tilskrive det. Stikkord som pedagogisk paradoks nevnes også av et flertall av informantene. Samlet inneholder denne kategorien to underkategorier. Den første vi møter handler om hva informantene er kritiske til det gjelder dannelsbegrepet, og den andre er rettet mot hva de er kritiske til når det gjelder praktisering av danning.

5.35 GRUPPE1 OM KRITISK BLIKK PÅ DANNINGSBEGREPET

Da Ivar får spørsmålet om hva han er kritisk til ved dannelsbegrepet, svarer han at det er et mangefasettert spørsmål, og at det handler om innhold om metode. På den måten sier ikke Ivar

noe om hva han personlig er kritisk til, men forteller at en kan være kritisk til ulike former dannelsesforståelser, og hvor vidt man ser oppdragelsen som en del av danningen eller ikke, og at en da kan være kritisk til måten oppdragelsen skjer på: *«Man kan være kritisk til ulike former for tenkning rundt danning. Du kan jo være kritisk til om du f. eks ser oppdragelsen som en del av danningen. Da kan du være kritisk til måten oppdragelsen skjer på. Så det er et mangefasettert spørsmål, egentlig. Det handler om innhold, og det handler om metode»*. Ut fra det Ivar forteller her, gir han ikke uttrykk for noe konkret svar om hva han er kritisk til, men gir oss snarere en generell beskrivelse av hva som kan oppfattes som kritikkverdige forhold ved dannelsesbegrepet. Ivar forteller at dannelsesbegrepet kan oppfattes som ullent og utydelig dersom man ikke har klare mål. Dette kobler han til framveksten av postmoderne trender i samfunnet, at det ikke er noen som har krav på sannheten, det finnes ingen autoritet. Det innebærer at det ikke er noen som kan fortelle meg hvordan en skal leve. Hvis det ikke er noen som kan si noe klart om hvordan man skal leve, så blir det opp til hver enkelt å avgjøre. Det som ligger bak den postmoderne tenkemåten, er at man oppfattes som egen autoritet. Han kobler det at dannelsesbegrepet blir oppfattet som ullent til framveksten av postmoderne trender?

I samtalen med Kjersti påpeker hun at Norge har danning, Tyskland har Bildung, og at en på Engelsk ikke har noe ord å oversette det til. Hun viser til hvordan man i barnehagen bytter ut dannelsesbegrepet med medborgerskap, og peker her på at dannelsesbegrepet er et begrep som lett kan la seg omforme, og at danning er et veldig abstrakt begrep: *«Vet ikke nødvendigvis hva jeg synes om det, det kan jo forringe begrepet også litt, da»*. Kjersti forteller videre at dannelsesbegrepet likevel har en veldig viktig verdi. Hun påpeker samtidig at man alltid skal utfordre de begrepene man bruker, og presenterer dermed et kritisk syn på at man skal finne nye begreper for danning om man likevel legger det samme innholdet i det: *«[...] Så det er veldig lett for at dersom man prøver å lete etter nye begreper innenfor dannelsesbegrepet.. om man legger det samme innholdet i det.. så hvorfor skifte begrep?»*.

Kjersti er også kritisk til at danning har blitt og enda blir assosiert med finborgerskapet. Hun legger derfor vekt på at det er viktig å skille tydelig mellom *danning* og *dannelse*. Det kritiske ved dannelsesbegrepet er nettopp det at det er en oppfatning av en høykultur og en lavkultur. Kjersti bruker seg selv som eksempel. Hun vokste selv opp i Tyskland, og der var det dannelsen som var viktig: *«Jeg vokste selv opp i Tyskland. Der var det dannelsen som var viktig. Det å kunne te seg fint, spise riktig. Jeg har ikke vokst opp med en kritisk diskusjon til (eller om) samfunnskultur. Det var aldri noen politiske diskusjoner hjemme hos meg. Jeg vokste opp med*

Bildningsbegrepet. Typisk tysk oppdragelse». Med referanse til den oppveksten Kjersti beskriver her, påpeker hun viktigheten av å være bevisst skillet mellom danning (for danning handler om å utvikle en kritisk stemme).

Janne forteller at hun er kritisk til at dannelsesbegrepet er ullent og dermed vanskelig å få tak på hva det egentlig går ut på. Janne viser til en ny dannelsesmelding som er utgitt, og forteller at dersom man leser den, vil man oppdage at denne publikasjonen presenterer mange ulike måter å se dannelsesbegrepet på, og det igjen fører til at det blir veldig mange måter å se dannelsesbegrepet på. Janne poengterer at dette er med på å skape utfordringer for dem som skal forholde seg til dannelsesbegrepet, og det er jo hovedsakelig dem som jobber i lærerutdanning og i møte med elever i grunnskolen. Janne poengterer at dannelsesbegrepet muligens vil bli klarere etter hvert som det kommer flere nye tilskudd i dannelsesdebatten, men lufter samtidig tanken om at det kanskje ikke vil være mulig å få til noe endimensjonalt konsept av dannelsesbegrepet ettersom det nå er et veldig allsidig begrep som også skal favne om mange. Et utdrag fra samtalen med Janne: *«Det er jo det som Stensholt og Co sier, at det er veldig ullent og vanskelig å få tak på hva det egentlig går ut på [...] så det er det jeg er kritisk til, at det kan være vanskelig å få tak i hva det egentlig inneholder. Begrepet har også vært lenge borte fra skolen og har nå fått en renessanse de siste fem årene bare. Så det kan jo hende det vil endre seg etter hvert som det kommer flere publikasjoner, så kanskje det vil bli klarere da. Men på samme tid så kan det jo hende at det ikke er mulig å lage noe endimensjonalt konsept av dannelsesbegrepet heller. For det er så allsidig og mange det skal favne om, og det vil kanskje måtte bety noe forskjellig for alle. Det er kanskje det jeg er mest kritisk til når det gjelder dannelsesbegrepet. At det er vanskelig å definere hva som egentlig ligger i det og at det er vanskelig å forstå det»*.

5.36 GRUPPE 2 OM KRITISK BLIKK PÅ DANNINGSBEGREPET

Felles for grunnskolelærerne er at de uttrykker at dannelsesbegrepet er stort, og det gjør at det er utfordrende å få tak i hva innholdet i begrepet egentlig er. I samtalen med Mia forteller hun at hun oppfatter dannelsesbegrepet som et stort og vidt begrep som er vanskelig å få tak på, og poengterer hvordan det kan bli assosiert med en type finkultur (ref. dannelse) som ikke har noe med danning å gjøre, og mener dette er med på å skape utfordringer for begrepet. I forhold til dette sier Mia: *«Danning er et utrolig stort og vidt begrep, og det omfavner jo også det faglige. Vidt sagt kan du jo si at du jobber med danning hele tiden. Men kanskje ikke bevisst at det er danning. Jeg føler det er litt sånn kardemommeløven over det også, jeg»*. På grunn av at dannelsesbegrepet blir oppfattet som diffust og stort begrep, viser Mia til at det er mye av

arbeidet hun gjør i skolen som kan knyttes til danning uten at det er en bevisst praktisering av det. Det er også interessant at hun i denne forbindelse sier at hun ikke kan huske å ha opplevd at dannelsbegrepet har vært diskutert så lenge hun har jobbet ved skolen. *«Jeg tenker at det er et begrep si om for mange er litt diffust. Vi gjør ting som er forbundet med danning uten at vi tenker over at vi egentlig gjør det. Det er vanskelig å forklare hva danning er for noe. Jeg tenkte over det i går, og da begynte jeg å tenke over om vi i det hele tatt har diskutert hva danning er for noe på denne skolen her. Dette er nok et inntrykk jeg har fordi vi egentlig aldri har diskutert det på jobb i de snart 10 årene jeg har vært her».*

Åsne beskriver i likhet med Mia dannelsbegrepet som et diffust begrep som rommer mye. Åsne vektlegger at dannelsbegrepet ikke er så synlig i skolen som det det burde ha vært, og ser det i sammenheng med at det er vanskelig å få tak på hva begrepet egentlig inneholder. Det at lærerne oppfatter begrepet som vagt fører igjen til at det ikke er noen bevisst og tydelig praktisering av danning, at lærerne ikke kommuniserer tydelig nok til elever og foresatte at danning er en av intensjonene til skolen. Åsne sier at dannelsbegrepet er diffust fordi man ikke forteller at danning er en av intensjonene som skolen har. Dannelsbegrepet er diffust fordi man ikke forteller elevene at man driver med danning, elevene vet ikke noe om det. Elevene tenker de driver med norsk og samfunnsfag. Åsne poengterer at dette kanskje er noe som burde trekkes frem og fortelle at dette faktisk er en av intensjonene til skolen, og at lærere må bli flinkere til å fortelle om danning på foreldremøter. Åsne forteller at mye av det de snakker om i utviklingssamtalene med elevene, kan kobles til danning: *«Vi snakker om det på felles foreldremøter, vi snakker om det i utviklingssamtaler, hvordan du er sammen med andre, hvordan fungerer du i et fellesskap, ser du noen som ikke har det så godt, og hva vil du i så fall gjøre? Vi snakker ikke åpenlyst om danning, nei».* Ut fra det Åsne poengterer i sitatet er hun kritisk til at det som handler om danning i skolen, ikke blir navngitt som danning fordi man vet for lite om hva danning innebærer.

Gruppe 1 beskriver danning som et begrep som rommer mye og blir derfor oppfattet som ullent. Dette kan ha en sammenheng med at det også påpekes at det eksisterer et mangfold av teoretiske forståelser av dannelsbegrepet. Her uttrykkes det også en viss usikkerhet knyttet til hvor vidt dannelsbegrepet består som begrep, og Kjersti stiller spørsmål om hvorfor vi skal skifte begrep om man legger det samme innholdet i det likevel. Her ser vi at det er noe variasjon mellom besvarelsene, for jeg ser at Janne påpeker at det kanskje ikke vil være mulig å ha et endimensjonalt konsept av dannelsbegrepet fordi det er et begrep som skal romme mange

mennesker, og lufter tanken om at det kanskje trengs andre og nye begreper for å få frem innholdet på en bedre måte.

Utover dette synes det å være en enighet i at dannelsbegrepet må fornyes og utvikles i takt og samspill med samfunnsutviklingen. Dette punktet dukker også opp i kategorien danning i fremtidens skole. Informantene, da spesielt Kjersti påpeker at hun er kritisk til at begrepet blir assosiert med en type finkultur, noe som også særlig Mia fra gruppe 2 også påpeker. I gruppe 1 er det synlig at man kan være kritisk til innhold og metode i dannelsbegrepet.

Hos grunnskolelærerne kommer det frem at danning oppfattes som et stort og diffust begrep. Danning er ikke et begrep informantene opplever å ha diskutert på skolene de jobber ved, og ser dette i sammenheng med at man ikke har nok kjennskap til begrepet. Både Mia og Åsne forteller i intervjuet at danning er et utrolig stort og vidt begrep og at man gjør ting som er forbundet med danning uten at vi er klar over at det er danning man driver med. Mangler begrep om og forståelse av hva danning er for noe. Det synes altså å være sammentreff i besvarelsene mellom gruppe 1 og gruppe 2 når det gjelder synet på danning som et diffust begrep. Det som skiller besvarelsene fra informantene i gruppe 1 fra besvarelsene fra gruppe 2, er at informantene formulerer seg noe mer teorinært til begrepet. Det ser vi ved å se på hvordan Kjersti forteller om viktigheten av å utfordre begrepene som man bruker, samt at Ivar påpeker at man kan velge å være kritisk til dannelsbegrepet innhold og metode, er det dette som skiller besvarelsene mellom gruppene.

5.37 KATEGORI C2: KRITISK TIL VED PPRAKTISERING AV DANNINGSASPEKTER I SKOLEN

Kategorien «kritisk til ved praktisering av dannelsaspekter» tar opp det informantene er kritiske til når det gjelder praktisering av danning i skolen. Lærerutdannerne forteller ut fra deres posisjon som tilsatt ved LU, mens grunnskolelærerne forteller ut fra sine utgangspunkter som lærere i grunnskolen. Et generelt bilde av denne kategorien viser at informantene er opptatt av å være bevisst hvilke krefter som er med på å styre hva som skjer i og med skolen, og dermed påvirker praksis. Kjersti fra gruppe 1 forteller at hun prøver å bruke posisjonen sin som ansatt i LU til å påvirke hvordan vi driver utdanning gjennom å prøve å snu på maktkonstellasjonen i undervisningen. Samtalene med grunnskolelærerne viser at informantene i denne gruppen er kritiske til at danning er et begrep som uteblir i lærerens pedagogiske språk/ dagligtale, samt at danning også etterlyses også som en mer tydelig og sentral del av den generelle delen av læreplanen.

5.38 GRUPPE 1 OM KRITISK TIL VED PRAKTISERING

I samtalen med Kjersti påpeker hun først og fremst at det hun er mest kritisk til når det gjelder praktisering av danning, er det pedagogiske paradokset der man utdanner til danning innenfor et system som fremmer utdanning. Kjersti forteller hvordan hun ønsker å bruke posisjonen sin i arbeidet med å prøve å snu om maktkonstellasjonene i undervisningen. Kjersti forteller om hvordan vi i større grad må prøve å utfordre systemet både i måten vi jobber på når det gjelder dannelsingsaspekter i skolen, så vel som i måten vi tenker om det og underviser om det. Vi må prøve å utfordre den normen som eksisterer. For Kjersti er det essensielt at danning er noe som må oppleves for at det skal kunne virke. Kjersti er kritisk til at man i lærerutdanningen legger opp til undervisning om danning, uten å legge opp til at studentene kan oppleve danning. I forhold til dette sier Kjersti: *«Det er det paradokset igjen, sant. At man legger opp til en undervisning der man foreleser om dannelsingsbegrepet uten at du legger opp til at studentene kan oppleve danning. Jeg er også kritisk til at hvis vi har en lærerutdanning hvor vi forteller om danning og studentene våre får greie på et eller annet om danning som handler om det å utvikle en kritisk stemme [...], og går ut i skolen og ikke stiller spørsmål til noe av det som skjer i skolen. Det er jeg kritisk til. Om studentene for eksempel kommer til en skole som har innført PALS kan de prøve å ta det opp og diskutere det med noen av lærerne».*

Janne forteller at hun er kritisk til hvordan den økte testkulturen påvirker dannelsingsaspektene i skolen. Hun har egen erfaring fra arbeid i skolen, og er særlig opptatt av hvordan denne utviklingen stjeler tid fra lærere, og stenger for muligheter/rom til å føre samtaler og diskusjoner med elevene. Janne hevder dette påvirker elevene og arbeidet i skolen i høy grad, og den synlige tendensen hun har observert er hvordan elever og studenter er tydelig opptatt av å få det hun beskriver som «oppskrifter», som beskriver hva som skal til for å nå målet. Dette stenger for refleksjon og danning, hevder Janne. Samtidig forsvarer hun også lærerne som i høy grad overstyres av utviklingen i skolen: *«Vi har ikke tid til å ha diskusjoner fordi man må hoppe til neste kompetansemål, målene blir på en måte styrende for hva som skal foregå. Da er det ikke plass til dannelsingsprosesser som jo er kreative og går mye mer på friere konsept enn det kompetansemålene legger opp til, [...] Til forsvar for lærerne, så blir de styrt av de nyliberale kreftene gjennom tilkomst av nye portaler, og så er det jo et kontrollregime, og alle prøvene skal jo føres inn i en plattform der elevene og foreldrene skal inn å kvittere, og lærerne er veldig presset på at de skal levere juridisk. Hele systemet er influert av den nyliberale tenkningen».*

5.39 GRUPPE 2 OM KRITISK TIL VED PRAKTISERING

Mia forteller at hun er kritisk til at det ikke er noen bevisst praktisering av dannelsingsaspekter i skolen, og sier at danningsaspekter ikke er et samtaleemne blant henne og hennes kollegaer. I denne forbindelse trekker Mia også frem at lærere ikke er innom og holder seg oppdatert på hva som faktisk står i den generelle delen av læreplanen etter noen år: *«Jeg føler jo ikke at det er en bevisst praktisering av dannelsingsaspekter, slik jeg oppfatter meg selv og mine kollegaer. Det kan jo være at det er noen som gjør det automatisk og er veldig bevisst på at dette er danningsaspekter. Jeg vet ikke. Men det er jo sånn at når man har jobbet i skolen i noen år, så er man ikke veldig ofte på den generelle delen av læreplanen som man burde være».*

Åsne er kritisk til et danningssyn som satt på spissen vil favorisere en liten/smål gruppe mennesker i samfunnet. Det må ikke bli slik at det bare er en type menneske vi ser etter i skolen, for skolen skal være et sted der elevene er trygge på at det er greit å være seg selv. Åsne påpeker selv at hun velger å sette dette på spissen for å få frem poenget sitt: *«Jeg er kritisk til at man på en måte skal ha et sånt uniformt menneske, at det ikke blir rom for originalitet, for andre på en måte, at det er det eneste akseptable. Men jeg sier ikke at det er det som kommer til å skje eller har skjedd. Men i sånn ekstrem form så synes jeg ikke det er positivt, så det slår hverandre litt i hjel da. Det slår i hjel toleranse, åpenhet og disse ordene der. Men hvis det ikke rommer det at man tenker annerledes og at man kanskje tar annerledes valg, at det også er lov. Men det tror jeg blir litt ekstrem for-m da, så jeg vet ikke. Ellers så tror jeg ikke at jeg har noen kritiske tanker rundt danningsaspekter».*

Petter forteller at det kan være vanskelig å forholde seg til dannelsingsaspekter i skolen spesielt når det kommer til utfordringer med elever han ser sliter med noe og ikke har det bra. Det handler også om hvordan han skal forholde seg til situasjoner der elever oppfører seg utfordrende, ikke klarer å delta i diskusjoner på en saklig måte og krenker andres perspektiver i diskusjoner som er en planlagt del av undervisningen. Han tar spesielt opp hvordan indirekte mobbing er en utfordring i slike situasjoner. Petter legger til at han er kritisk til at man ikke skal være for førende (ha for klare meninger om hvordan elevene skal tenke), og legger vekt på at dette er en viktig del av bevisstheten rundt lærerrollen. Det legges særlig vekt på hvordan dette kan stenge for elevenes selvstendige tenkning: *«Jeg er også kritisk når det kommer til det å være [...] for hvordan en skal tenke da. At det blir litt for lite rom for selvstendig tenkning og slikt. Det er en viktig del av det jeg tenker hører sammen med bevissthet rundt lærerrollen.»*

5.40 ANALYSE 1 KRITISK TIL VED PRAKTISERING

Felles for informantene i gruppe 1 er at kritiske til hvordan den økte testkulturen (markedsliberalistiske krefter) påvirker lærernes arbeid i skolen. Fokuset hos gruppe 1 er orientert om hvordan denne utviklingen i skolen påvirker og overstyrer lærerne, der det kreves at lærerne dokumenterer elevens utvikling med ulike typer tester og prøver. Flertallet av informantene i gruppe 1 peker på at dette overstyrer lærerens tid som kunne blitt brukt til et tydeligere arbeid med dannelsenaspekter i skolen (i undervisningen). Det antydes også at vi i større grad må bruke den maken vi har til å stå mot denne utviklingen, og det å utfordre systemet i større grad enn det vi har gjort til nå.

I Gruppe 2 er Mia kritisk til at lærere ikke har dannelsesbegrepet som en integrert del av lærerspråket, og viser til flere situasjoner «case- eksempler» hun forteller om, der dannelsenaspekter er synlige. Utfordringen er at det ikke eksisterer et tydelig språk om danning. Petter forteller at han opplever det som vanskelig/ utfordrende å forholde seg til dannelsenaspektene i skolen i situasjoner der det handler om mobbing eller elever som ikke klarer å delta i diskusjoner på en saklig måte og ser det i sammenheng med at lærere vet for lite om hva dannelsesbegrepet innebærer. Gruppe 2 er særlig kritisk til at det danning ikke er et begrep som blir brukt i samtaler om elevens utvikling.

Særlig interessant er det å sammenligne hvordan besvarelsene i gruppe 1 skiller seg fra besvarelsene i gruppe 2. I gruppe 1 kommer det frem at informantene er kritiske til hvordan den økte testkulturen påvirker mulighetene for dannelsenaspekter i skolen. Dette kan være en logisk forklaring på det som kommer frem i gruppe 2, at danning er vanskelig å forholde seg til fordi man vet for lite om danning og dermed ikke er noe integrert del av lærerspråket. Det som er felles for informantene i begge grupper er at flertallet av informantene uttrykker at de er kritiske til at danning ikke kommer tydelig nok frem som et tema i skolen. Det begrunner de med å fortelle hvordan den økende testkulturen overkjører lærerne og fordeling av mer tid til og mer fokus på dannelsenaspektene i skolen. Det som skiller besvarelsene i gruppe 1 fra besvarelsene i gruppe 2 er at gruppe 1 beskriver utfordringene i skolen på en mer teoriorientert måte enn det som kommer frem i gruppe 2. Dette kan ha en sammenheng med utdanningsnivået i gruppe 1 er høyere enn hva det er i gruppe 2. Det som er tydeligere hos grunnskolelærerne (gruppe 2) er hvordan de uttrykker et ønske om at dannelsenaspektene skal bli tydeligere i skolen, men legger samtidig vekt på at det forutsetter at politikerne gjør sin del av jobben og gjør danning mer synlig i den generelle delen av læreplanen.

5.41 KATEGORI C3: I MØTE MED DET PEDAGOGISKE PARADOKSET

Denne kategorien beskriver informantenes kritiske holdning til praktisering av danning, med særlig fokus på det at man som lærere har mange pedagogiske prinsipper man ikke klarer å leve opp til. I denne forbindelse blir begrepet pedagogisk paradoks trukket frem. Det er særlig i samtalen med Kjersti dette temaet dukker opp. Utover dette beskriver denne kategorien altså hvordan man som lærer kan oppleve å ikke klare å leve opp til de pedagogiske prinsippene man har. Informantene påpeker at dette er noe som må ses i sammenheng med at vi underviser i et system som fremmer utdanning, ikke danning. Et generelt bilde av denne kategorien viser at det er lærerutdannede som tar opp dette temaet. Kjersti og Ivar uttaler seg her om viktigheten av å vite noe om hvordan dette påvirker undervisningen vi driver i skolen.

Ivar forteller om hvordan det pedagogiske paradokset påvirker arbeidet i skolen – bevisst eller ubevisst: *«I skolen har vi en intensjon om at den undervisningen vi planlegger og gjennomfører skal virke på en viss måte – vi har en intensjon med det arbeidet vi legger ned, men det er ikke gitt at elevene oppfatter det slik vi hadde tenkt».*

Kjersti forholder seg kritisk til at en legger på til undervisning om danning *uten at en legger opp til at studentene kan oppleve danning*. Kjersti ønsker at man i større grad skal tørre å utfordre systemet, i måten vi jobber på og foreleser om danning (ref. kategorien «kritisk til ved praktisering»). Kjersti forteller at vi som lærere har noen pedagogiske prinsipper som pedagoger vi vet vi ikke klarer å leve opp til. Det handler om at man som pedagog vet hvor viktig det er å lære studentenes navn og at man som lærer må kunne elevenes navn. Dette er noe Kjersti forteller at hun har gitt opp, for hun har over hundre studenter i semesteret. Hun påpeker at det da gjelder å være kreativ og prøve å finne ut hvordan man kan bidra til å utvikle en kritisk stemme og ha fokus på danning på andre måter da. Dette innebærer at vi må åpne opp for kunnskapsmakten i undervisningen, noe som handler om at man må løse opp den gjeldende konstillasjonen om at det er foreleseren som har all kunnskapen (vi leverer og studentene skal imot). Kjersti er derimot opptatt av at dette skal snus om, noe som vil bety at det er studentene som utfordrer, at studentene skal skape den kunnskapen og den kritiske stemmen gjennom oppgaver, forteller Kjersti.

5.42 ANALYSE DEL 1: DET PEDAGOGISKE PARADOKSET

En gjennomgang av informantenes besvarelser viser at det er bare lærerutdannere som viser til hvordan det pedagogiske paradokset påvirker all undervisning i skolen og forteller om viktigheten av å være bevisst hvilke mekanismer som er med på å styre undervisningen. Det sier noe om hva det krever av dem som jobber med skole og undervisning. I denne kategorien er det bare besvarelser fra gruppe 1, og derfor ikke noe sammenligningsgrunnlag mellom gruppe 1 og gruppe 2. Med tanke på at informantene i gruppe 1 er tilsatt ved lærerutdanning og har i større grad tilgang på teori, kan dette være en mulig forklaring på hvorfor grunnskolelærerne ikke trekker frem dette samtaleemnet.

6.0 ANALYSE 2 ET OVERORDNET PERSPEKTIV

I dette kapittelet presenterer jeg resultat fra gruppe 1 og gruppe 2 og diskuterer hvordan de oppfatter og uttrykker seg i forhold til dannelsbegrepet. Det opplyses også om at grunnlaget for denne analysen bare tar utgangspunkt i et begrenset antall informanter, og at den kun vil være gyldig for de informantene som faktisk deltok i denne studien. Alle fortellinger og opplysninger som gjør at informantene kan gjenkjennes i denne studien, er anonymisert etter beste evne, og etter tillatelse og godkjenning fra alle mine samarbeidspartnere i denne studien. Samtalene jeg hadde med hver enkelt informant hadde tre tydelige og sentrale temaer. Temaene var *forståelse av danning*, *praktisering av danning* og *hva man er kritisk til i forhold til danning*. Disse temaene står beskrevet i kapittel 4. I denne teksten ligger fokuset på å tydeliggjøre og vise til likheter og forskjeller i funnene. Til sammen utgjør dette kapittelet studiens avslutning med en prolog til slutt som inviterer til hvordan denne oppgaven kan brukes mer konkret i større prosjekter.

6.1 RESULTATER OG FUNN I STUDIEN

De neste delkapitlene svarer på og diskuterer problemstillingen med de tre sentrale forskningsspørsmålene som er tematisert i innledningskapittelet.

6.2 HVORDAN OPPFATTER OG UTTRYKKER GRUPPE 1 SEG OM DANNING?

I dette kapitlet er det skrevet frem svar på forskningsspørsmål 1: *Hvordan forstår og uttrykker et begrenset antall lærerutdannere seg om danning?*

Det kommer frem at majoriteten av utsagnene som tar opp hvordan gruppe 1 uttrykker seg om danning, handler om at danning er et begrep som for det første har en såpass vag innholdsmessig side, som gjør at begrepet er et utfordrende å forholde seg til. Det generelle bildet viser også at informantene virker samstemte, i forhold til at *innholdet i begrepet er uklart*. Disse utsagnene førte til en konstruktiv samtale mellom intervjuer og samtalepartner i hvert enkelt intervju. Ut fra slik jeg opplevde det ble det et møte der to parter fikk utvekslet spørsmål og refleksjoner rundt et tema det i hverdagen ikke er naturlig å diskutere. *Diskusjon* er et av elementene de lærerutdannede jeg snakket med trakk fram som tydelig skulle virke dannelsesfremmende for lærerstudenter. To av i alt tre informanter påpekte dette som en betydningsbærende del av undervisningen de la opp til sammen med studentene. Et av de tydeligste argumentene i denne sammenhengen ble uttalt av Ivar som sa: *“Danning er viktig, men vi (jeg) vet ikke om dette er et begrep vi kan bruke videre i skolesammenheng, om vi ikke gir det et fornyet innhold, da.”* Dette sitatet oppsummerer det informantene i gruppa uttrykker om danning. Dersom dette skal fungere som et pedagogisk begrep, er man også avhengig av at man blir tydelige på hva begrepet innebærer. *“Danning handler om mennesket. Det handler om menneskets forhold til seg selv, til det samfunnet de er en del av og til verden for øvrig”*. Dette oppsummerer innholdet av det generelle bildet som ble tegnet i samtalen den enkelte informant. Danning blir forstått som noe man skal utvikle, og at dette er planfestet og skissert i LK06 sin generelle del. *Medmenneskelighet* er et begrep som blir tatt opp som et sentralt element i forståelsen av dannelsesbegrepet. Det er en av tre informanter som uttrykker medmenneskelighet, og kobler det til å hele tiden bidra til at elever utvikler evner til å kunne ta andre menneskers perspektiv i ulike situasjoner, og kunne se hvordan en hendelse, en kommentar, en oppgave kan tolkes og forstås av mennesker med ulike kulturelle bakgrunner og tilhørigheter. Dette har lærerstudenter et særlig ansvar for å ta til seg i møte med sine fremtidige elevgrupper. Som lærer må et av målene alltid være å prøve å ta elevenes perspektiv og skape en dialog basert på slike møter, uttrykte en av informantene i gruppe 1.

Den andre informanten i gruppe 1, Kjersti uttrykte at det å formidle dannelsesaspekter i skolen handler om å øves i *å møte andre i diskusjon og å kunne argumentere for egen og andres sak*. Dette kan kobles til teorien om dannelsesbegrepets treenighet, som har sitt opphav i Klafki

(2000, 2014), og har en klar referanse til det aspektet som beskriver hvordan danning skal ruste oss som mennesker til å se seg selv i forhold til samfunnet og verden utenfor oss selv (Løvlie (2003). Det vises til didaktiske eksempler som beskriver hvordan man kan planlegge undervisning for at elevene skal få trening i dette. Det kan for eksempel dreie seg om hvordan elever læres opp til å møte andre i debatter om miljøvern eller dyrevern. **Det handler om aksept.** Det handler om å få med seg noen perspektiver på veien frem mot voksenlivet, og jeg ser at det er vi lærerutdannede og lærerstudenter har et ansvar for å gjøre skolen mer utviklende, forteller Ivar.

Det handler om å kunne uttrykke hva man mener er riktig, og hva man mener ikke er rett. Det handler om at man i skolesammenheng skal kunne ytre og mene noe om hva som er riktig og ikke riktig, og et praksiseksempel fra egenopplevd erfaring som praksislærer beskrives. Situasjonen som beskrives er hentet fra et klasserom på 1.trinn der hun besøkte en student ved en praksisskole, og i et av klasserommene kunne hun se at det var hengt opp klasseregler. **“Jeg tenkte, det er bra å ha regler, men skal den viktigste regelen virkelig være at du må lye din lærer? Det er ikke det konseptet vi vil utvikle”.** Min samtalepartner påpeker at dersom det er slike regler vi møter i skolehverdagen, hvilke verdier er det da skolen er med på fostre. Er det for eksempel bare en yrkesgruppe vi skal lære å akseptere. Det blir i så tilfelle stikk i strid med det dannelsingsoppdragets underliggende mener å eksponere barn i skolen med, hevder hun.

Samtalepartnerne i denne gruppa er samstemte om at danning er et pedagogisk begrep med et innhold som bør komme tydeligere frem blant lærere, og det blir påpekt at danning kan, om vi tyder det riktig bidra i kampen om å bekjempe mobbing i skolen. **Solidaritet.** Solidaritet er et element som kom frem i samtalene med denne gruppa. Solidaritet handler om hvordan man skal fungere sammen på tvers av **flerkulturelle problemstillinger i skolen.** Det handler om å kunne være ulike, men samtidig likeverdige. Det handler om å finne måter man kan fungere sammen på, for vi må bekjempe rasisme i skolen hver eneste dag, uttalte en av informantene.

Danning i skolefagene er et siste punkt som gjør seg synlig. Det handler om at alle fag har et sett didaktiske intensjoner som er gjeldende. Det er viktig at man uttrykker intensjoner i de enkelte skolefagene, forteller Ivar. I dialogen med Ivar kommer det frem at danning i første instans er forankret i forskriftene om skole, i andre instans i generell del av læreplanen, og forteller at innholdet i den generelle delen egentlig kan være god lesing og kunne gi lærere et bilde av hvilke verdier som verdsettes i skolen, men at det kanskje er noe utydelig, og uttrykker

at man må ha en viss teoretisk forståelse av dannelsbegrepet i bunn, før man går inn og leser den generelle delen av Kunnskapsløftet.

6.4 HVORDAN OPPFATTER OG UTTRYKKER GR.2 SEG OM DANNING?

I dette kapitlet skrives det frem svar på det andre sentrale forskningsspørsmålet i denne studien: Hvordan forstår og uttrykker et begrenset antall lærere om danning? I dette delkapittelet presenteres de mest sentrale poengene fra intervjuene med i gruppe 2, bestående av tre grunnskolelærere.

“Hvordan skal vi få begrepet til å leve i skolen, slik at barna kan dra nytte av det?”

Uttrykket en av mine samtalepartnere blant grunnskolelærerne. Det tyder på at det er en samstemt enighet mellom de to aktuelle gruppene. Det tydelige poenget i denne sammenhengen, mener grunnskolelærerne, er at danning er per i dag for utydelig.

“Danning ja. Jeg har hørt begrepet, men jeg vet ikke en gang om vi snakket om det på lærerutdanningen den gangen gikk der”. Med dette sitatet menes det at danning ikke er noe man snakker om, og spesielt ikke på grunnskoler. Slik akkurat denne informanten uttrykket det, er danning et begrep som ikke i dag eksisterer som p pedagogisk betingete begreper i skolen. Dette forklares med at danning er et komplekst begrep og det gjør det komplisert å nytte i lærerhverdagen. Ingen av lærerne jeg snakket med i denne gruppa utelukket danning som begrep i skolen, men de kunne bekrefte at det er en omfattende problemstilling. På den ene siden argumenterer grunnskolelærerne i denne gruppa for et entydig dannelsbegrep, på den andre siden, om vi ikke får det til, hva er da vitsen med et komplisert begrep? For at dannelsbegrepet skal fungere og implementeres i skolen, må det også forståes, og den jobben ligger vel mer på myndighetene, eller hva? **“Jeg har ikke lest den nye meldingen enda, men det ser kanskje ut som at den gir et enda vagere beskrivelse av danningstanken”.** Den (mars2017) vil kunne gi lærere et veldig stort tolkningsrom, og hvor vidt dette vil gagne skolen eller ikke, kan man diskutere i en forlengelse av denne debatten. **“Danning ja, det var et vanskelig spørsmål. Men jeg velger å relatere danning til en sett elementer som kan hjelpe lærere til å bekjempe mobbing”.** Danning blir hos to av tre grunnskolelærere forstått som hjelp til lærere for å i større grad være rustet til å møte et mangfold av elever og kulturer i skolehverdagen. Olweus- programmet som er et anti- mobbeprogram for grunnskoler: **“Det er jo stadig flere skoler som blir pilot- skoler for Olweusprogrammet mot mobbing”.** Videre uttrykkes det at Olweus- programmet kan, om man er heldig har et personal på skolen som alle jobber aktivt inn mot å bekjempe mobbing, ha en dannelsfremmende effekt på elevgruppene,

gjennom klassemøter der elevene får trening i å reflektere over ulike caser som kan gi dem helt konkrete eksempler på hva konsekvensen er om man for eksempel bruker ufin språkbruk mot en gruppe elever eller enkeltelever.

Videre uttrykker denne informantgruppa at det ikke er positivt for skolen å ha begreper som ikke er hensiktsmessige og anvendbare i retning av det lærere jobber for i hverdagen. Hver dag møter vi elever som er trygge, som er usikre som er utrygge og som trenger å vite hvordan man kan være sammen. I denne sammenhengen er allerede Olweus- programmet nevnt, men PALS – programmet nevnes også som et verktøy for å kunne bekjempe mobbing i skolen. Lærerne er samstemte i at lærerne trenger en fornyet forståelse av dannelsbegrepet, og et av forslagene som kommer fram, er å bygge videre på interessen for danning, slik at den har potensiale for å smitte over på andre lærere som kanskje ikke har så tett kontakt med nyere skoleforskning, begge informantgrupper uttrykker at en mulig årsak til at dannelsbegrepet trenger å debatteres, kan skyldes tidligere forståelser av danning som dreide seg om å te seg fint, mens i dag er det den stikk motsatte betydningen som er gyldig.

“Jeg liker ikke at skolen får kompliserte begreper”. Skolen er en arena der mye skjer hele tiden, alt foregår i en prosess som er preget av å lykkes og mislykkes, av gode og dårlige dager. Lærere har det travelt og snakker ofte over hverandre om begreper. En av grunnskolelærerne uttrykket at skolen har utviklet seg til å bli målstyrt og orientert av effektivitetstanken. Informanten min påpeker at dette er ei utvikling vi ikke ønsker at skolen skal preges av i fremtiden, og ser danning som et begrep som muligens har potensiale til å kunne fungere som en motpol til effektiviseringsskolen. **“Barna er svært opptatt av karakterer, av å være best og oppnå høyeste karakter. Det de får med seg på veien er ikke viktig”.** For mange skolebarn er det prestasjonene som er viktig. Det medmenneskelige kvalitetene lærere opplever av og til som en kamp å realisere blant ungdommer, synes å være irrelevante for mange av barna, uttrykker en grunnskolelærer. Danning trekkes her frem som et ønsket tilskudd i skolen, der målet bør være at lærere implementerer dannelsbegrepet i sitt pedagogiske språk, uten at det oppleves kunstig i møte med elevene.

6.5 ER DET LIKHETER ELLER FORSKJELLER MELLOM GRUPPE 1 OG GRUPPE 2?

Svarene på hva som er likt og hva som er ulikt i de funnene som er dokumentert i denne studien, gir oss en innsikt som om mulig kan anvendes i et videre arbeid med problemstillingen som er

reist i denne oppgaven. På bakgrunn av de to forskningsspørsmålene som er besvart i to adskilte delkapitler i teksten over, kan det siste forskningsspørsmålet som handler om i hvilken grad det er likheter eller forskjeller mellom svarene i gruppe 1 og gruppe 2 besvare problemstillingen.

Likhetene som er skrevet frem, tyder på at både gruppe 1 og gruppe 2 representerer svar som gjør det mulig å si noe om hvordan de forstår og oppfatter dannelsbegrepet. Gruppe 1 svarer med et språk som er av en mer akademisk og teoretisk art enn det gruppe 2 gjør. En naturlig forklaring på dette kan være at personene som representerer gruppe 1 har et mer nyansert akademisk språk, der en naturlig konsekvens kan være at de jobber i stillinger i høyere utdanning. Og for å gjenspeile bruk av begreper, trenger de å bruke andre ord enn det man gjør dersom man arbeider i grunnskolen, eller på ungdomstrinnet som representantene av gruppe 1 gjør. En naturlig forklaring på denne antydningen kan helt enkelt henge sammen med at det ikke er kultur for å fortelle elever på ungdomstrinnet om danning.

Andre likheter som kommer frem er at begge grupper sier at danning handler om at man skal respektere andre, utvikle selvbevissthet og kritisk sans. Det gruppe 1 trekker frem her, som ikke nevnes hos gruppe 2 er at intensjonen med danning er fungere som elevens stemme, og det å sette seg inn i hvordan elevene har det, og slik se situasjoner fra elevers perspektiv. Det kommer også frem at intensjonen, eller grunnen til at lærerutdanninga driver med danning av lærerstudenter, er rettet mot at studentene skal bidra i samfunnet med å kat lærerutdanninga driver med danning av lærerstudenter, er rettet mot at studentene skal bidra i samfunnet med å kunne utsi en motstemme til det de eventuelt ikke er fornøyd med eller ikke syners er greit. Gruppe 1 trekker her frem hvordan studenter skal øves i å være en motstemme til målstyringskolen. Forskjellen mellom besvarelsene mellom gruppene handler her om hvilket nivå stemmene snakker til.

Videre forstår gruppe 2 danning som et verktøy for å lære elevene om livet. Her viser lærerne i større omfang til caser, der det antas at grunnen til dette skyldes deres tanke om at danning skal formidles gjennom ulike tilpassede undervisningsopplegg, mens gruppe 1 formulerer seg mer akademisk og referer til anerkjente forskere og pedagoger i større grad.

Et av sitatene i funnene beskriver mandatet lærere har på en tydelig måte. *Åsne i gruppe 2 fortalte: "Mandatet vårt, oppdraget vårt er jo å få ut individer som kan bidra til samfunnet vårt med jobb og økonomi, men like mye det å fungere i en diskusjon med meningsstrying basert på demokratiske prinsipper. Det å invitere til diskusjoner om hvordan de ulike delene av*

samfunnet vårt er bygget opp". Dette utsagnet passer godt i forhold til de normative tekstene som ble presentert i teoridelen. Det er mulig å se at innholdet i den generelle delen av læreplanen, samt at særlig Klafki og Willbergh sine teorier om hva danning er stemmer overens med det resultatet som er kommet frem.

Svar i begge grupper tyder på at de forstår at danning handler om handling, deltakelse og refleksjon, og er en forståelse som er teoretisk dokumentert i Klafki sin teori om danningsbegrepets treeninghet, som beskriver at danning handler om menneskets forhold til seg selv, til samfunnet og til verden. Det er derfor mulig å antyde at begge grupper har tydelige refleksjoner om danning som speiler og utbroderer en forståelse av danning som samtidig er savnet i øvrige styringsdokumenter for skole og lærerutdanning.

Et interessant resultat er også hvordan begge grupper kritiserer planverkene som styrer skole og lærerutdanning for å være for lite tydelig i ordlyden som omtaler hva danning er og hva det betyr for dem som jobber i skolen. Det synes å være tydelig at gruppene har en klar skildring og en forståelse av danning som speiler det som kommer frem i teoridelen. Kritikken er rettet til politikerne og deres fokus på skolepolitikk, og for lite bevissthet om hvilke krefter som faktisk er med på å bane vei for målsstyringskolen. Gruppe 2 uttrykker særlig at lærere trenger en motstemme for å beskytte og ta vare på de viktige verdiene i skolen, og antyder at dette ikke er mulig uten et fornyet fokus på danningsproblematikken.

Det kommer mer nyttig informasjon ut av det å gå i dialog med forelesere på den ene siden og lærere i grunnskolen dersom man søker svar på hvordan danning blir forstått, sammenlignet med hva det gir å lese seg til en definisjon som tross alt synes å være umulig å få et tydelig tak i. Av den dokumentanalysen som er foretatt i teorikapittelets andre del, synes det å være den generelle delen av Kunnskapsløftet 2006, som uttrykker klarest hva danning er. Det er skuffende å se hvor lite som står i for eksempel St. Meld 11. (2008- 2009) om danningsbegrepet, der det står at danning er en av skolens viktigste oppgaver, som samtidig pålegger lærerne et danningsmandat. Gruppe 2 uttrykker at intensjonen med danning er lite tilgjengelig i de styringsdokumentene som er beskrevet i teorikapittelet.

Det kommer fram i begge grupper at danning vil komme til å bli et aktuelt og nødvendig tema i fremtiden. Alt dette tyder på at det har vært nødvendig, og godt belegg å utforske det empiriske feltet slik jeg har gitt et eksempel på i denne studien. Denne masteravhandlingen avrundes med å uttrykke et ønske om at fokuset på danning bør settes på timeplanen igjen av de som legger føringene for skolene. Det vi trenger og har behov for er kanskje, etter det jeg

har opplevd i møte med mine seks samtalepartnere, at politikerne må forstå det som skjer i skolen litt bedre. Skolen skal være et sted der barn og unge får utvikle seg, utfolde seg og bli i stand til å møte og eksponeres for det samfunnet utenfor har å by på.

“Det handler om å utvikle selvbevissthet og evne til å se andre mennesker, fra ulike kulturer og samfunn”. “Det handler om aksept, om likeverd, og om å kunne møte andre mennesker med nysgjerrighet og ønske om å forstå verden slik den er og slik den kommer til å bli i fremtiden”.

Jeg skriver meg med dette ut av denne masteroppgavens siste kapittel ved å si at det blir spennende å se hvordan dannelsbegrepet håndteres i fremtiden. Resultatene forteller at det er et stort behov for å finne begreper som kan være en motstemme til målstyringskolen. Er den kommet for å bli? Hvordan blir det med innføringen av den nye læreplanen som kommer? Vil fokuset bli annerledes, eller nedtones forståelsen av danning? Intensjonen med denne studien har vært å skape et litt tydeligere bilde av dannelsforståelsen for interesserte lesere. Jeg håper og ønsker at problemstillingen på en eller flere måter formidles videre til dem som utdanner seg til å bli lærer, eller dem som allerede jobber i skolen og vil vite mer.

8.REFERANSELISTE OG VEDLEGG

Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.

David, R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. Thomas School of Population Health, Auckland, New Zealand (Lastet ned:11.11.17)

Humboldt W. v ([1972]2000). *Theory of Bildung*, I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.). *Teaching as a Reflective Practise: the German Didaktik tradition*, s. 57-62. Mahwah: Erlbaum Associates.

Hopmann S. (2006). *Im Durchschnitt Pisa order: Alles bleibt schlechter*, I L. Criblez, P. Gautschi, P. Hirt. Monico & H. Messner (red.) *Lehrpläne und Bildungsstandards*, s. 149- 172). Bern: Hep.

Hopmann, S (2000b). Klafkis Model of Didaktik Analysis and Lesson Planning in Teacher Education, i, I, Westbury, S Hopmann & K. Riquarts (red.) *Teaching as Reflective Practise: the German Didaktik tradition*, s.197-206. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hopmann, S. & Riquarts K (1996). *Didaktik and/or curriculum*. Kiel: IPN

Hörmann, B. (2007). *Die Unsichtbaren in PISA, TIMMS and Co*. Diplomarbeit. Vienna. Institut für Bildungswissenschaft, University of Vienna.

Hoppmann, S. &Künzil R. (1994). *Topik der Lehrplanung, Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16 (2). s.161-184.

Hopmann (2010) *Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne*, i Mitsundstad, J-H og Willbergh (red.). *Undervisningens avgrensning: Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*

Klafki, W. (2014) *Dannelsesteori og didaktikk* (3.utg). Århus: Klim

Klafki, W. (2000a). The Significance of Classical Theory of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung, I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.). *Teaching as a Reflective Practise: the German Didaktik tradition*, s. 85.109. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Probleme desElementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.

Krogh, T (2014) *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2.utg) Oslo :Gyldendal Akademisk

Kvale og Brinkmann (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Maxwell, J. A. *Designing A Qualitative Study* I Bickman (2008) *Applied Social Research Methods* (2.utg). SAGE Publications

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). *Kapittel 1. Formål, virkeområde og tilpasset opplæring m.m*
https://lovdata.no/dokument/NL/Lov/1998-07-17-61/kapittel_1

Raufoss, T.W, Rasmussen B. E (2018) *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget

Rammeplan (2003) Rammeplan for allmennlærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet)

PISA *Programme for International Student Assessment*. <http://www.oecd.org/pisa/>

St. Meld. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanninga*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sørensen, Y. (2013). *Et begrep med mye makt- men med et uklart innhold?*
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2013/mai/danning--et-begrep-med-mye-makt-men-med-et-uklart-innhold/>

Sund,.E.M. (1987). *Hermeneutikk og innholdsanalyse: anvendelse av hermeneutiske prinsipper på innholdsanalyse av intervjudata*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Ulik M (2007). *Lærerutdanning som danning*, i Norsk pedagogisk tidsskrift (utg.3, 2007), s. 194- 205

Udir(08.2015)*Prinsipp for opplæringa* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

UHR (2011). *Dannelsesaspekter i høyere utdanning*. Oslo

Udir (2015) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*

Generell del av læreplanen (25.08.2015) Oslo: Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del->

Udir (2010) *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1-7.trinn og 5.- 10.trinn*

Lægred, S & Skorgen, T.(red.) (2007) *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus forlag AS.

Willbergh, I (2015). The problems of “competence” and alternatives the Scandinavian perspective of Bildung, in *Journal of Curriculum Studies*. ISSN:0022-0272, 49 (3), s. 334-354).

Willbergh (2010) *Mimentisk didaktikk: Om undervisning som kunst*, i, Mitsundstad J-H & Willbergh (red.) *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*, s. 46- 63. Oslo: Cappelen Damm

Willbergh (2010) *Mimetisk didaktikk som profesjonskunnskap om undervisningsstøtte*, i Mitsundstand J-H, og Willberh, I (2010) *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.

Ödman, P-J. (2007) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Finland: WS Bookwell.

Hovednak, S. S & Stray, H.J. (2015) *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990- tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.

8.2 Forespørsel om deltakelse i masterstudie (vedlegg 1)

Hei!

Mitt navn er Helene Sørheim, og jeg planlegger og skriver en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Temaet i oppgaven jeg skriver er danning og hvordan dette begrepet blir forstått og hvordan det formidles i praksis. For å kunne si noe mer substansielt om emnet er jeg avhengig av at fagpedagoger/ faglærere vil stille som informant. Jeg ønsker derfor å få tilgang til faglærere som kunne tenke seg å stille til intervju. Temaet for intervjuet er danning og danning i grunnskolen.

Problemstilling: Er det samsvar i synet på danning mellom lærerutdannede og lærere i grunnskolen?

Utvalg av informanter: Jeg ønsker å intervju mellom 6-8 informanter totalt. Læreren kan gjerne ha fagene norsk og samfunnsfag i sin fagkombinasjon.

I denne sammenheng er det nødvendig å fastsette noen bestemte kriterier:

- At du er lærer og underviser i norsk på 9. eller 10. Trinn
- Studien krever at du underviser på enten 9. eller 10. Trinn

Deltakelse i studien: Om du velger å delta i studien, innebærer det at du stiller til intervju som vil gjennomføres en og en. Det er ønskelig at lærerne setter av en time til intervjuet, og at jeg kan kontakte dem i ettertid om det oppstår behov for eventuelle oppklaringer.

Konfidensialitet: Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at opplysningene som samles inn i intervjuet vil anonymiseres, og spørsmålene i intervjuet er formulert på en måte som sikrer ditt personvern. Datamaterialet vil bli registrert med notater og lydopptak. Dette vil bli brukt som verktøy når jeg senere skal transkribere intervjuene. Det er bare jeg og min veileder, Tobias Werler som vil ha tilgang til materialet så lenge studien pågår. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Studien avsluttes etter planen den 15.04.19, og alle personopplysninger og opptak vil bli slettet umiddelbart. Det er frivilling å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn.

(neste side)

Velger lærere å delta i denne studien, ønsker jeg at de tar kontakt med meg ved første anledning. Jeg ønsker å få gjennomført intervjuene i løpet av uke 10 og 11, og er veldig fleksibel med tanke på tid og sted. Kontaktinformasjonen til meg og min veileder tilgjengelig på neste side.

Vennlig hilsen

Helene Sørheim

Min kontaktinformasjon er:

Helene Sørheim

Mobilnummer: 47675047

Mail: helensoerheim@gmail.com

Kontaktinfo veileder: Tobias Werler. Mail. Tobias.christoph.werler@hvl.no

8.3 Forespørsel om deltakelse i masterstudie, rektor (vedlegg 2)

Hei!

Mitt navn er Helene Sørheim, og jeg planlegger og skriver en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Temaet i oppgaven jeg skriver er danning og hvordan dette begrepet blir forstått og hvordan det formidles i praksis. For å kunne si noe mer substansielt om emnet er jeg avhengig av at fagpedagoger/ faglærere vil stille som informant. Jeg ønsker derfor å få tilgang til faglærere som kunne tenke seg å stille til intervju. Temaet for intervjuet er danning og danning i grunnskolen.

Problemstilling: Er det samsvar i synet på danning mellom lærerutdannede og lærere i grunnskolen?

Utvalg av informanter: Jeg ønsker å intervju mellom 6-8 informanter totalt. Læreren kan gjerne ha fagene norsk og samfunnsfag i sin fagkombinasjon.

I denne sammenheng er det nødvendig å fastsette noen bestemte kriterier:

- At du er lærer og underviser i norsk på 9. eller 10. Trinn
- Studien krever at du underviser på enten 9. eller 10. Trinn

Deltakelse i studien: Om lærere velger å delta i studien, innebærer de at de stiller til intervju som vil gjennomføres en og en. Det er ønskelig at lærerne setter av en time til intervjuet, og at jeg kan kontakte dem i ettertid om det oppstår behov for eventuelle oppklaringer.

Konfidensialitet: Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at opplysningene som samles inn i intervjuet vil anonymiseres, og spørsmålene i intervjuet er formulert på en måte som sikrer ditt personvern. Datamaterialet vil bli registrert med notater og lydopptak. Dette vil bli brukt som verktøy når jeg senere skal transkribere intervjuene. Det er bare jeg og min veileder, Tobias Werler som vil ha tilgang til materialet så lenge studien pågår. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Studien avsluttes etter planen den 15.04.19, og alle personopplysninger og opptak vil bli slettet umiddelbart. Det er frivilling å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn.

(neste side)

Velger lærere å delta i denne studien, ønsker jeg at de tar kontakt med meg ved første anledning. Jeg ønsker å få gjennomført intervjuene i løpet av uke 10 og 11, og er veldig fleksibel med tanke på tid og sted. Kontaktinformasjonen til meg og min veileder tilgjengelig på neste side.

Vennlig hilsen

Helene Sørheim

Min kontaktinformasjon er:

Helene Sørheim

Mobilnummer: 47675047

Mail: helensoerheim@gmail.com

Kontaktinfo veileder: Tobias Werler. Mail. Tobias.christoph.werler@hvl.no

8.4 Forespørsel om deltakelse i masterstudie, lærerutdanning (vedlegg 3)

Hei!

Mitt navn er Helene Sørheim, og jeg planlegger og skriver en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Temaet i oppgaven jeg skriver er danning og hvordan dette begrepet blir forstått og hvordan det formidles i praksis. For å kunne si noe mer substansielt om emnet er jeg avhengig av at fagpedagoger/ faglærere vil stille som informant. Jeg ønsker derfor å få tilgang til faglærere som kunne tenke seg å stille til intervju. Temaet for intervjuet er danning og danning i grunnskolen.

Problemstilling: Er det samsvar i synet på danning mellom lærerutdannede og lærere i grunnskolen?

Utvalg av informanter: Jeg ønsker å intervju mellom 6-8 informanter totalt. Den som deltar i studien kan gjerne ha erfaringer innenfor fagene norsk og samfunnsfag

I denne sammenheng er det nødvendig å fastsette noen bestemte kriterier:

- At du er ansatt ved Universitet eller Høyskole i Norge
- At du er ansatt eller har jobbet i lærerutdanningen i tidsrommet 2003-2010

Deltakelse i studien: Om lærere velger å delta i studien, innebærer de at de stiller til intervju som vil gjennomføres en og en. Det er ønskelig at lærerne setter av en time til intervjuet, og at jeg kan kontakte dem i ettertid om det oppstår behov for eventuelle oppklaringer.

Konfidensialitet: Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at opplysningene som samles inn i intervjuet vil anonymiseres, og spørsmålene i intervjuet er formulert på en måte som sikrer ditt personvern. Datamaterialet vil bli registrert med notater og lydopptak. Dette vil bli brukt som verktøy når jeg senere skal transkribere intervjuene. Det er bare jeg og min veileder, Tobias Werler som vil ha tilgang til materialet så lenge studien pågår. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Studien avsluttes etter planen den 15.04.19, og alle personopplysninger og opptak vil bli slettet umiddelbart. Det er frivilling å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn.

(neste side)

Velger lærere å delta i denne studien, ønsker jeg at de tar kontakt med meg ved første anledning. Jeg ønsker å få gjennomført intervjuene i løpet av uke 10 og 11, og er veldig fleksibel med tanke på tid og sted. Kontaktinformasjonen til meg og min veileder tilgjengelig på neste side.

Vennlig hilsen

Helene Sørheim

Min kontaktinformasjon er:

Helene Sørheim

Mobilnummer: 47675047

Mail: helenesoerheim@gmail.com

Kontaktinfo veileder: Tobias Werler. Mail. Tobias.christoph.werler@hvl.no

8.5 Intervjuguide (vedlegg 4)

1. Hvordan forstår du du begrepet danning?
2. Hva tenker du er intensjonen med danning?
3. Hvordan formidler du danning til dine studenter?
4. Hvordan formidler du danning til dine elever?
5. Hva er du kritisk til når det gjelder begrepet danning?
6. Hvordan ser du for deg danning i fremtidens skole?