



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Hva tenker du om skolens samfunnsmandat?

**What are your thoughts about the school's society
mandate?**

Kandidat: Maren Gullvåg Aasen

GUPEL412: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og
forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: May Britt Revheim Brekke

Innleveringsdato: 03.juni 2019

Antall ord: 9934

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.

Forord

Jeg startet med 20-30 temaer jeg kunne tenkt meg å undersøke nærmere og skrive om, og det føltes umulig å velge bare én av disse. Grunnen til det er nok at jeg generelt har mye engasjement og er nysgjerrig. Det var derfor overveldende å bare skulle velge ett av de mange temaene jeg interesserer meg for. Etter en interessant og inspirerende diskusjon med veileder stod det mellom tre temaer. Jeg gikk i tenkeboksen og fant ut av at det er jo alle disse unike individene, elevene og deres danning, jeg brenner mest for. Det fikk meg videre til å tenke på den utilstrekkeligheten jeg opplever at lærere gir uttrykk for. Den kontinuerlige fornyingen av samfunnet og skolen, rammeplaner, Meldinger til Stortinget samt lover og læreplaner de må forholde seg til. Følgende spørsmål begynte å kverne i hodet mitt: *I hvilken grad klarer lærerne å involvere både danning- og utdanningsdelen i opplæringen? Har de kapasitet, kunnskap og ønske om å implementere dannelsdelen i opplæringen? Og er de bevisst den lovfestede Formålsparagrafen, eller forsvinner denne i mengden styringsdokumenter og læreplaner for fag?* Jeg bestemte meg for å undersøke dette nærmere, og gjorde funn som ga meg ny og nyttig informasjon, men også blandede følelser.

Jeg ønsker å takke de fire informantene som satt av tid til å dele sine tanker rundt dette fenomenet med meg. I tillegg vil jeg takke bachelorveilederen min, May Britt Revheim Brekke, for sitt bidrag til interessante diskusjoner, forslag til relevant litteratur og positivitet vedrørende prosjektet.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
ABSTRACT.....	5
1 INNLEDNING.....	6
1.1 BAKGRUNN OG RELEVANS	7
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	9
2 TEORI.....	10
2.1 SKOLENS SAMFUNNSMANDAT	10
2.1.1 Begrepsforklaring.....	10
2.1.2 Kunnskapssamfunnet.....	12
2.2 OPPLÆRINGSLOVENS FORMÅLSPARAGRAF §1-1.....	13
2.2.1 Verdier i Formålsparagrafen	14
2.3 LÆREPLANVERKET TIL KUNNSKAPSLØFTET.....	15
2.4 DANNING VERSUS UTDANNING	16
2.4.1 Begrepsforklaring.....	17
2.4.2 Samfunnsdanning versus samfunnsnyttig.....	18
2.4.2 Kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering.....	19
3 METODE.....	21
3.1 VALG AV METODE	21
3.2 ANALYSE.....	22
3.2.1 Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming	22
3.2.2 Abduktiv metode	22
3.2.3 Analysestrategi.....	23
3.3 VALG AV INFORMANTER	24
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUET	25
3.5 UNDERSØKELSENS VALIDITET	25
3.6 UNDERSØKELSENS RELIABILITET	26
3.7 ETISKE HENSYN.....	27
3.8 RESONNEMENT.....	28
4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....	29
4.1 FORMÅLSPARAGRAFEN FORSVINNER I MENGDEN	29
4.2 MÅLBARE FAKTORER ER STYRENDE	32

4.3 DIFFUSE BEGREPER OG FAGLIG FOKUS I GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGEN	33
5 OPPSUMMERING	36
6 ETTERTANKER	37
7 REFERANSELISTE.....	39
7 VEDLEGG.....	43
7.1 VEDLEGG 1 – SAMTYKKESKJEMA	43
7.2 VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE	45
7.3 VEDLEGG 3 – SAKSGANG (STORTINGET, 2018)	47
7.4 VEDLEGG 4 – IKKE MÅLBARE KVALITETER OG EGENSKAPER (MALMO, 2019)	48

Tabell- og figurliste

TABELL 1: OPPLÆRINGSLOVENS FORMÅLSPARAGRAF §1-1 (OPPLÆRINGSLOVA, 1998) SATT INN I EGENPRODUSERT TABELL.	13
TABELL 2: ET UTVALG TILSYNELATENDE MOTSTRIDENDE FORHOLD UNDER DET INTEGRERTE MENNESKE I GENERELL DEL AV LK06 (UTDANNINGSDIREKTORATET, 2015).	18
FIGUR 1: PEDAGOGIKKENS TO OVERORDNET MÅLOMRÅDET. FRA PEDAGOGIKKVIDENSskap (S.39), AV SÆVEROT, 2017, BERGEN: FAGBOKFORLAGET. (GJENGITT MED TILLATELSE).	16

Abstract

The purpose of this research paper was to investigate teachers' and teacher students' level of thoughts and understandings revolving around the school's society mandate. The method of this research was to conduct four semi-structured interviews with two practicing teachers and two teaching students, where they were given little to none information about the scope of the interview in advance. The empirical data is analyzed in light of relevant theory, namely the school's society mandate, the Education Act objects clause §1-1", Core Curriculum and Biestas' categorization of qualification, socializing and subjectivising.

The research revealed three main findings through an abductive approach. Firstly, the objects did not possess detailed knowledge of what or where information detailing their society mandate was available. Furthermore, after being presented objects clause, the objects' perception of the society mandate, hereby the governing documents that highlights its contents to be vague, ambitious, extensive and impalpable. Secondly, that teachers and to some extent teacher students, tend to focus mostly on measurable activities, thus spending most of their focus on knowledge-building at the expense of cultivation. These findings are in line with previous research done on the subject, such as the paper "Regelverk i praksis" (2013). Lastly, the two student objects report a similar knowledge focus already in their education, where definitions like cultivation and school's society mandate are ambiguous, and where developing theoretical knowledge is the prime focus. Further recommendations are a quantitative research with a larger sample size.

1 Innledning

De fleste har en formening om skolen, dens rolle i samfunnet, men også opplæringsinnhold. Dette gjør at det kan være mange forventninger som stilles både til skolen som organisasjon, men også til lærerprofesjonen² (Askling, et al., 2016). Skoleinstitusjoner og lærere forholder seg i ulik grad til ideologier, politikk, styringsdokumenter, debatter og andre forventninger som stilles til deres utøvelse og opplæring. Felles er at alle offentlige norske skoler må forholde seg til en rekke formelle lover og retningslinjer (Opplæringslova, 1998).

Samfunnet har gitt grunnopplæringen et omfattende mandat som konkretiseres i formålsparagrafen for grunnopplæringen, den øvrige delen av opplæringsloven og forskriftene, herunder læreplanens generelle del, prinsippene for opplæringen og læreplanene i fag. Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres.

(Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8).

Skolens samfunnsmandat kan oppleves som et selvforklarende ord hvis man bryter det fra hverandre, og resonerer seg frem til at det er et mandat skolen har fått på vegne av samfunnet. Hvilken semantisk betydning ordet har og hvor det er nedfelt kan derimot være noe mindre selvforklarende. I den sammenheng er det interessant å se nærmere på hvilke tanker et utvalg lærere og grunnskolelærerstudenter har rundt begrepet skolens samfunnsmandat og hvor dette er nedfelt, ettersom samfunnsmandatet skal legge føringene for grunnopplæringen.

Sitat informant: «*Det må vel være læreplanen.. generell del. Så når du googler finner du jo det meste da.*».

I en tid hvor samfunnet og skolen utvikler seg både raskt og betydelig stilles en rekke krav og forventninger til fremtidens voksne. Hvilke kunnskaper og egenskaper som vil være verdsatt og nødvendig i et fremtidsperspektiv er vanskelig å forutse. Det er imidlertid skolens samfunnsmandat som skal sikre at dagens barn og unge rustes til å utvikle samfunnet, men samtidig kunne leve i fellesskap gjennom gode verdier og holdninger (NOU 2015:8, 2015).

¹ Begrepet opplæring brukes her som synonym på utdanning, og impliserer grunnutdanningen i norsk skole.

² Det er ikke enighet om læreryrket kan kalles en profesjon, men her anvendes utdanningen og yrket som en profesjon. Profesjon kan kjennetegnes ved profesjonell skjønnsutøvelse, bygger på et teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag og har et ansvar gitt deres samfunnsmandat (Askling, et al., 2016, s. 31).

1.1 Bakgrunn og relevans

Grunnen til valget av prosjektet er min interesse for skolens styringsdokumenter, lærerprofesjonen og lærerstudenters refleksjoner knyttet til danning og utdanning. Min innfallsvinkel til Formålsparagrafen, som en føring for skolens opplæring, opplever jeg som aktuell ettersom hele kapittelet skal ligge til grunn i opplæringen og ikke bare deler av den (Opplæringslova, 1998). Jeg mener derfor det er svært interessant å se nærmere på om Formålsparagrafen §1-1 ligger til grunn i opplæringen, eller om den forsvinner i mengden styringsdokumenter lærere og lærerstudenter må forholde seg til. Søk i databaser tyder på at få eller ingen andre oppgaver har en innfallsvinkel hvor lærere og lærerstudenters tanker og forståelse av deres samfunnsmandat og Formålsparagrafen er i fokus. Relevansen for prosjektet og forskningen oppleves derfor høy ettersom Formålsparagrafens rolle er blitt problematisert i skoledebatter og rapporter, noe som igangsatte et forskningsprosjekt på vegne av Utdanningsdirektoratet.

Forskningsprosjektet «Regelverk i praksis» ble iverksatt grunnet «mangelfull etterlevelse av regelverket i grunnskole og videregående opplæring» (Vik, 2017, s. 2). Rapporten viser at kompetansemål og vurdering er de viktigste elementene i lokalt arbeid med læreplaner, men at læreplanverket som helhet i liten grad blir ivaretatt (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13).

Lederen av prosjektgruppen, Lasse Arntsen, påpeker følgende:

«Formålsparagrafen sitter i ryggmargen til lærerne mine!» Dette er et utsagn mange rektorer kommer med når jeg inviterer til diskusjon rundt skolens samfunnsoppdrag. Når jeg da spør om hvordan denne «ryggmargskompetansen» preger planlegging og gjennomføring av undervisning og vurdering er svarene ofte mer uklare. (Udirbloggen, 2015).

Det konkluderes med at det er tjenlig om prosjektet får spre seg og implementeres fordi det er et behov for økt støtte til skoleeierne og de ansatte samt gjøre regelverket tilgjengelig og forståelig (Vik, 2017, s. 41).

I Meld. St. 20 uttrykkes følgende: «Formålsparagrafen beskriver grunnopplæringens brede samfunnsmandat.» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10). Det er to hovedgrunner til at Formålsparagrafen er fremhevd i dette forskningsprosjektet, og ikke generell del av Kunnskapsløftet (heretter LK06).

Den ene grunnen er at LK06 er utarbeidet av departementet og regjeringen, og vedtatt av Stortinget, se vedlegg 3 (Stortinget, 2018). Dette betyr at regjeringsmaktene i denne overgangsperioden, Bondevik II-regjeringen og Stoltenberg II-regjeringen, har satt sitt skolepolitiske og ideologiske preg på Kunnskapsløftet (Stray, 2011). Den andre grunnen er at Formålsparagrafen er grunnleggende for styringsdokumenter som LK06, men den språklige endringen av begreper tyder på at virkelighetsforståelse av hva skolens oppgave er kan variere (Stray, 2011). Strays (2011) funn viser at ulike styringsdokumenter tilsynelatende ikke alltid inkluderer de samme- eller legger samme betydning i flere av begrepene fra Formålsparagrafen. Innholdet i Generell del av LK06 behøver derfor ikke nødvendigvis å være ensbetydende eller anvende samme begreper som Formålsparagrafen §1-1, tross at LK06 skal bygge på lovverket. Ettersom Formålsparagrafen er en juridisk og lovfestet paragraf som skal være utgangspunktet for opplæringen og styringsdokumentene, har denne vært vektlagt i forskningen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i oppgavens overordnede tema, skolens samfunnsmandat, har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilke tanker og forståelser har lærere og lærerstudenter tilknyttet skolens samfunnsmandat?

1.3 Oppgavens struktur

Kapittel 1 er en introduksjon av oppgaven gjennom innledning, bakgrunn og relevans, problemstilling og oppgavestruktur.

Kapittel 2 består av en teoridel hvor begreper som skolens samfunnsmandat og danning forklares. Aktuelle styringsdokumenter, forholdet mellom danning og utdanning, samfunnsnytte og samfunnsdanning, og Biestas tredeling belyses i denne delen gjennom relevant litteratur.

Kapittel 3 er en redegjørelse for valg av kvalitativ metode, abduktiv og fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, semistrukturert intervju, intervjuobjektene, prosjektets validitet og reliabilitet, og etiske hensyn.

Kapittel 4 inneholder presentasjon av funn innhentet fra fire informanter gjennom intervju og transkribering av disse. I tillegg til fortløpende drøfting av funnene opp mot valgt teori.

Kapittel 5 oppsummerer hovedfunnene i oppgaven med påfølgende ettertanker.

Kapittel 6 og 7 viser en referanseliste og vedlegg hvor samtykkeskjema, intervjuguide og figurer er lagt ved.

2 Teori

Dette kapittelet vil redegjøre for viktige begreper og aspekter knyttet til oppgavens problemstilling. Først utgreies det om skolens samfunnsmandat med en påfølgende introduksjon av Opplæringslovens formålsparagraf og generell del av LK06. Disse dokumentene utgjør verdigrunnet og legger føringene for skolens opplæring, som kan forstås som skolens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2017). Deretter belyses forholdet mellom utdanning og danning, herunder samfunnsdanning versus samfunnsnytte. I tillegg vil det være en forklaring av Biestas (2011) tredeling i kategoriene kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering.

2.1 Skolens samfunnsmandat

2.1.1 Begrepsforklaring

Skolen er en institusjon som binder oss sammen. Den er felles. [...]. Den skal fremme sosial mobilitet og sikre verdiskaping og velferd for alle. For enkeltmennesket skal skolen bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjulpenhet. Den skal formidle verdier og gi kunnskap og redskaper som gjør det mulig for hver enkelt å utnytte sine evner og realisere sitt talent. (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 3).

Det vil være mulig å diskutere om skolens samfunnsmandat er et entydig og dekkende begrep å bruke. Grunnen til dette er fordi begrepet kan forstås, anvendes og benyttes i ulike sammenhenger. Begrepet anvendes i politiske styringsdokumenter, faglitteratur, i pedagogisk praksis, av foreldre og andre yrkesutøvere. Det vil trolig være ulik oppfatning av hva skolens samfunnsmandat omfavner. Det har vært en tendens at dannelses- og kvalifiseringsoppdrag, samfunnsmandat og samfunnsoppdrag er begreper som brukes om hverandre. Dette kommer spesielt til uttrykk i NOU 2015:8 (2015) hvor disse begrepene blir anvendt divergerende. Stray (2011) problematiserer denne endringen i språket hvor begreper settes inn i nye diskurser og får en ny betydning. Det er derfor nødvendig å presisere en mulig oppfatning av begrepet.

Mandat kan forstås som en fullmakt eller et oppdrag (Store norske leksikon, 2018). Skolens samfunnsmandat innebærer at samfunnet har gitt skolen et oppdrag, og profesjonsutøverne er

underlagt å forvalte dette mandatet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Samfunnsmandatet er nedfelt i Opplæringslovens paragraf §1-1 og LK06, og skal ligge til grunn i grunnskole og videregående opplæring. Samfunnsmandatet er heterogent ettersom samfunnet kontinuerlig er i endring, samtidig som politiske styringsmakter legger en rekke føringer for opplæringen. Overordnet vil oppdraget gå ut på å både danne og utdanne dagens barn og unge (Hovdenak & Stray, 2015). De skal tilegne seg en rekke kunnskaper, ferdigheter og kompetanser samt holdninger og verdier som skal gagne samfunnet (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2013, s. 10). Hovdenak og Stray (2015, s. 17) deler skolens mandat inn i to deler, en dannelsesdel og en nyttedel, og peker på en kontinuerlig eksistens av denne inndelingen fra den første formålsparagrafen i 1848 til dagens formålsparagraf.

Meld. St. 20, *På rett vei, Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (2013), er Stortingets innstilling med utgangspunkt i kirke-, utdannings- og forskningskomiteens innstilling til regjeringen. «Komiteen vil ha en skole som tar sitt brede dannelsesmandat på alvor og gir barn og unge både utdanning og personlig dannelse.» (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2013, s. 8). Det trekkes gjentatte ganger frem betydningen av dannelsesoppdraget i opplæringen, og fellesskolen som ideal, for å sikre at alle elever uavhengig av bakgrunn har like rammer for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 12).

Det er nødvendig at samfunnet har tillit til lærerprofesjonen, og at lærerprofesjonens ansvar bygges på profesjonskunnskap og profesjonsetikk (Askling, et al., 2016). Dette innebærer at lærerne gjennom sitt samfunnsmandat skal sikre elevenes læring og utvikling (Askling, et al., 2016, s. 199). Læringsplakaten under prinsipper for opplæring i LK06 skal være en del av kvalitetsutviklingen i grunnopplæringen hvor allsidig utvikling av elevene og deres kunnskaper og ferdigheter fremmes (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne erstattet «broen» som fra Læreplanen 1997 skulle trekke en linje mellom generell del og fagplanene. Nyere styringsdokumenter og rapporter nevner stadig begrepet kunnskapssamfunnet. Et fenomen og en begrepsbruk som er aktuell å belyse i dette prosjektet ved at det kan ha en effekt på dreiningen i utdanningsretorikken, så vel som ideologi og fundamentet i opplæringen.

2.1.2 Kunnskapssamfunnet

Samfunnet har i de senere år blitt betegnet som kunnskapssamfunnet, trolig fordi det er andre krav og forventninger til kunnskap som stilles til dagens barn og unge (Askling, et al., 2016). Imsen (2016, s. 381) trekker frem begrepet kompetansesamfunn³ som potensiell erstatning av kunnskapssamfunnet. I Meld. St. 21 står det at kunnskapsskolen er regjeringens viktigste prosjekt, og at «En god skole utdanner og danner, jevner ut sosiale forskjeller, og gir like muligheter [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Denne konkretiseringen av opplæringens fokus kan gi konsekvenser for, og gå på bekostning av skolens dannelsesoppdrag ved at det kan oppstå markant skille mellom teori og praksis (Sæverot, 2017, s. 130). Her er det samtidig viktig å presisere at kunnskap ikke trenger å forstås ensidig utdanningsfokusert gjennom et nytteperspektiv, men bør også inkludere dannelsesperspektivet (Hovdenak & Stray, 2015, s. 30).

Kort tid tilbake var dreiningen i utdanningsretorikken annerledes: «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.» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 43). Endringer knyttet til skolens formål, krav og forventninger som stilles lærerprofesjonen og fremtidens voksne, vil ha konsekvenser for skolens samfunnsmandat. Årsaken til dette er at slike føringer legger press på flere dimensjoner ved skolen og lærerprofesjonens opplæring (Biesta, 2011). Kvalitetssikring av skolen gjennom måling og kartlegging av elevers kunnskaper er et eksempel på dette ved at det ikke gir et helhetlig svar på kvaliteten. Det kan også påvirke lærerprofesjonens fokus i opplæringen (Askling, et al., 2016, s. 27). Her vil det være mulig å trekke frem de grunnleggende ferdighetene⁴ som en konsekvens ved at dette gikk på bekostning av de tverrgående kompetansene (Imsen, 2016, s. 386). Tross at disse ferdighetene har vært vektlagt i Generell del av LK06, men også i den nye Overordnet delen, er det ønskelig å videreføre begrepet grunnleggende ferdigheter til et mer overordnet kompetansebegrep, for å fremheve en kontinuerlig utvikling (NOU 2015:8, 2015, ss. 34-35).

³ Kompetanse defineres av Imsen (2016, s. 381) som «komplekse kognitive og sosiale evner og ferdigheter som gjør menneskene i stand til å omstille seg, mestre nye utfordringer og stadig søke ny kunnskap og læring».

⁴ Lese, skrive, regne, digitale- og muntlige ferdigheter er de fem grunnleggende ferdighetene som skal bestå i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Opplæringslovens formålsparagraf §1-1

Opplæringsloven (1998) er et lovfestet dokument som legger hovedføringen for skolens opplæring og inkluderer grunnskolen og videregående opplæring. Opplæringslovens første kapittel, Formålsparagrafen §1-1, kalles skolens samfunnsmandat og setter retningslinjene for hva og hvordan opplæringen skal foregå, som vist i tabell 1. Paragrafen er utdypet ytterligere i Kunnskapsløftets generelle del fra 2006 og ny Overordnet del, men kommer til uttrykk i styringsdokumentene på ulike måter.

§ 1-1. Formålet med opplæringa

Tabell 1: Opplæringslovens formålsparagraf §1-1 (Opplæringslova, 1998) satt inn i egenprodusert tabell.

«Opplæringa skal»	«Elevane og lærlingane skal»	«Skolen og lærebedrifta skal»
<i>byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.</i>	<i>utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.</i>	<i>møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.</i>
<i>i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.</i>	<i>lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.</i>	
<i>bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.</i>		
<i>gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.</i>		

Som fremstilt i tabell 1 trekker Formålsparagrafen frem sentrale elementer som skal ligge til grunn i opplæringen. Blant annet skal elevene «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», i tillegg til medansvar og rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998). De skal møtes med tillit, respekt

og krav, og få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998). Kapittel §1-1 presenterer flere elementer ved skolens samfunnsoppdrag som omfatter mer enn kompetansemål i læreplan for fag. Overordnet skal elevene gjennom utdanningsløpet stimuleres og utvikles til å være rustet for livets utfordringer og samtidig bidra aktivt i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Formålsparagrafen ble revidert og vedtatt i 2008, og det ble ifølge Meld. St. 20 ytterligere vektlagt retten til en likeverdig og inkluderende opplæring, samt det religiøse og kulturelle mangfoldet (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10). Noe av hensikten med revideringen og vektleggingen var ønsket om å fremme respekt for menneskeverd og demokrati, i tillegg til utvikling av kompetanse. Sentrale mål med den nye Formålsparagrafen var å legge et godt grunnlag for deltakelse i samfunnet og arbeidslivet fordi disse ble ansett som viktige elementer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fokusområdene kommer til uttrykk i Læreplanens nye overordnede del (2017). Ifølge Formålsparagrafen skal opplæringen bygge på flere verdier og holdninger både i danning- og utdanningsdelen, dette belyses videre under neste paragraf.

2.2.1 Verdier i Formålsparagrafen

Det er en rekke grunnverdier som nevnes i Formålsparagrafen for Opplæringsloven (1998): likeverd, likestilling, solidaritet, tilgivelse, respekt for menneskeverdet og naturen, nestekjærlighet og åndsfrihet. Følgende verdier skal ligge til grunn i opplæringen samt bygge på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De skal også danne grunnlaget for demokratiet, og hjelpe det norske samfunnet til «[...] å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent fremtid.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Skolen skal støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen. Stortingsmelding nr. 30 trekker frem følgende: «[...] kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskapning i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv.» (Kunnskapsdepartementet, 2004). Grunnverdiene som trekkes frem i Formålsparagrafen skal sikre et samfunn hvor individer alene og sammen med andre skal kunne bidra til å utvikle samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 22). Fundamentet i opplæringen er ytterligere redegjort for i LK06 og utdypet gjennom rammene for

opplæringen, grunnverdier og holdninger. Det er derfor sentralt å se nærmere på Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

2.3 Læreplanverket til Kunnskapsløftet

Læreplanens generelle del utdyper Opplæringslovens formålsparagraf. Dette gjør også «Prinsipp for opplæringa», som er en del av LK06, og skal medvirke til å klargjøre at skoleeier har ansvar for at opplæringen er i tråd med lov og forskrift (Utdanningsdirektoratet, 2015). LK06 er et utfyllende styringsdokument som inneholder overordnet mål for opplæringen samt angir det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den generelle delen er blitt revidert og ny overordnet del av Kunnskapsløftet trer i kraft skoleåret 2020-2021 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den nye delen skal bygge på den reviderte Formålsparagrafen fra 2008 hvor et gjennomgående element er fremhevingen av demokratiske verdier, samt verdier som bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

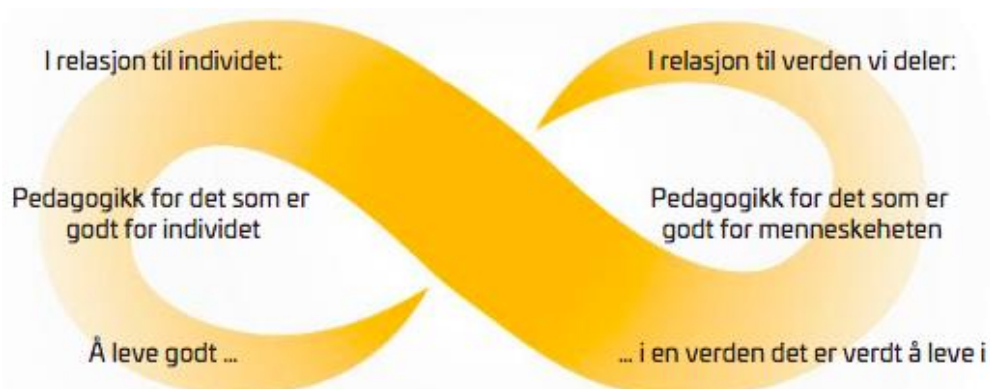
Målet for opplæringen oppsummeres i Generell del av LK06 under «Det integrerte menneske» og lyder følgende: «Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 22). Fokuset som formidles i denne oppsummeringen kan betraktes som nyttefokuseret i et samfunnsperspektiv, noe som redegjøres for under prosjektets punkt 2.4.2.

Basert på at informantene, grunnskolelærerstudentene og lærerne i skolen, har fått opplæring i LK06 og ikke den nye overordnet delen, vil hovedfokuset i prosjektet være den generelle delen av LK06. Informantene ble likevel spurt om tanker tilknyttet revideringen av Generell del. Enkelte steder i prosjektet er det derfor aktuelt å trekke inn ny Overordnet del av læreplanen, siden denne om kort tid blir en sentral del av skolens samfunnsmandat. Formålsparagrafen som ble vedtatt i 2008 er mer aktuell i ny Overordnet del ettersom Generell del gjorde seg gjeldende fra 2006.

Flere elementer ved Formålsparagrafen og LK06 er aktuelle å se nærmere på ettersom disse legger hovedføringene for opplæringen. Dokumentene inneholder to hoveddimensjoner ved opplæringen, danning og utdanning. Videre vil hoveddimensjonene ved mandatet forklares, før jeg belyser forholdet mellom dem.

2.4 Danning versus utdanning

Opplæringsloven, LK06, Meld. St. og andre styringsdokumenter legger føringer for opplæringen. Det foregår regelmessig revidering av dokumentene, samtidig som nye rapporter og utredninger produseres. Lærerprofesjonen skal til enhver tid forholde seg til det ovennevnte samt samfunnets interesse og utvikling. Lærerrollen⁵ skal bygges på disse kravene, men samtidig ha en viss autonomi og utøve skjønn (Askling, et al., 2016). Danning og utdanning har som mål å ivareta elevenes helhetlige utvikling som individer for å kunne mestre livene sine, og kunne delta aktivt i samfunnet gjennom arbeid og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er implisitt skolens samfunnsmandat å utdanne dannede individer gjennom planlegging, gjennomføring og utvikling av grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). LK06 legger de overordnet og spesifikke føringene for grunnopplæringen gjennom Generell- eller Overordnet del, verdigrunnlag, prinsipper for opplæring og læreplaner for fag.



Figur 1: Pedagogikkens to overordnet målområdet. Fra Pedagogikkvitenskap (s.39), av Sæverot, 2017, Bergen: Fagbokforlaget. (Gjengitt med tillatelse).

⁵ Defineres som summen av de forventninger og krav som stilles yrkesutøvelsen gjennom både det daglige arbeidet og «bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen.» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12).

2.4.1 Begrepsforklaring

Danning er et begrep som anvendes hyppig i styringsdokumenter, av politikere, i lærerutdanningen, i forskermiljøene og faglitteraturen, men det er ikke konsensus rundt begrepets betydning. Det kan være nødvendig å styrke bevisstheten til anvendelsen av begrepet i lærerprofesjonen fordi danningen utgjør en betydelig del av samfunnsmandatet til lærere. Danning kan tolkes å være en prosess som skjer innenfra, hvor individet i interaksjon med omverdenen tilegner seg nye forståelser og holdninger som fører til personlig utvikling (Solerød, 2012, s. 12). Solerød (2012, s. 17) hevder at «Målet med oppdragelsen er at elevene etter hvert skal overta ansvaret for egen danning og fortsette sin selvdanning». Danning henger historisk tett sammen med oppdragelse og kan sies å være danningens forutsetning (Solerød, 2012).

Utdanning har et definert mål som utgangspunkt, og kan betegnes som all læring av ferdigheter og kunnskaper, likevel behøver ikke det utelukke allmenndannelsen (Henriksen, 2017). Kunnskapsbegrepet er mer vidtfaende og sammensatt enn de teoretiske dimensjonene ved læring, og inkluderer gjerne også allmenndannelsen, herunder tilegnelsen av holdninger og forståelser. Danning og utdanning bør derfor ikke ses som to separate elementer, men tett sammenvevd slik at begge dimensjonene vektlegges (Hovdenak & Stray, 2015, s. 18). Kunnskapssamfunnet defineres som det viktigste virkemiddelet for inkludering og sosial utjevning, og det norske samfunnets viktigste konkurransekraft (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Som beskrevet under 2.1.2 virker kunnskapssamfunnet å være et satsingsområde i samfunnet og skoleopplæringen.

Utdanningsretorikken fremmer kontinuerlig en ideologi hvor kunnskap og kompetanse verdsettes kan svekke danningstanken (Hovdenak & Stray, 2015, s. 18). Sosiale og emosjonelle kompetanser bidrar til utviklingen av kognitive kompetanser, og bør anses som viktige betingelser for læring (NOU 2015:8, 2015). Eksempelvis har elevenes utholdenhet, samvittighet og motivasjon også betydning for elevenes resultater på kunnskapstester (Skoleverket, 2013). Satsningsområder som vurdering for læring og leseferdigheter legger føringer for opplæringen, og påvirker hva lærerne må fokusere og bruke tid på (Askling, et al., 2016). Slike politiske satsninger stiller krav til lærerprofesjonen, og kan bidra til et vekslende fokus på samfunnsdanning og samfunnsnytte som ikke opplagt lar seg balansere (Imsen, 2016, s. 188).

2.4.2 Samfunnsdanning versus samfunnsnyttig

Det kan tyde på at kunnskapssamfunnet legger noe press på opplæringen og hva den skal inneholde (Askling, et al., 2016, s. 27). Verdigrunnlaget i norsk skole har til hensikt å samle Norge som samfunn og være et fundament for demokratiet, som skal hjelpe oss til å leve, lære og arbeide sammen (Askling, et al., 2016, s. 23). Hovdenak og Stray (2015, s. 16) deler mandatet i to deler herunder et nytteperspektiv, og et dannelsesperspektiv. Nytteperspektivet involverer å gi elevene de kunnskaper og ferdigheter som trengs i et samfunn- og arbeidsliv for å sørge for økonomisk verdiskapning. Dannelsesperspektivet innebærer at elevene stimuleres til utvikling av en identitet som respekteres og verdsettes av samfunnet (Hovdenak & Stray, 2015). Slik det står i Meld. St, Formålsparagrafen og Generell del av LK06 skal perspektivene kombineres i opplæringen (Imsen, 2016). Biesta (2011, s. 23) antyder at dette ikke er innlysende grunnet uklarheten om hva utdannelsen egentlig er til for. Enkelte studier viser sammenhengen mellom sosiale og emosjonelle kompetanser og fremgang på arbeidsmarkedet. Resultatene viser at på noen områder har sosiale og emosjonelle kompetanser større betydning for elevers prestasjoner og lønn i arbeidslivet fremfor de kognitive kompetansene (Kautz, Heckman, Diris, Weel, & Borghans, 2014). Flere styringsdokumenter påpeker det doble formålet mellom danning og utdanning, og at det tilsynelatende er noen motstridende formål som må balanseres (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 22). Motsetningene er oppramset i Generell del under kapittelet, Det integrerte menneske, hvor noen punkter tilsynelatende er tilknyttet samfunnsdanning versus samfunnsnyttig:

Tabell 2: Et utvalg tilsynelatende motstridende forhold under *Det integrerte menneske* i Generell del av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Tilsynelatende motstridende forhold
<i>«å gi praktiske ferdigheter for arbeid, yrke og livets konkrete oppgaver - og å by romslige vekstvilkår for karakter og følelsesliv;»</i>
<i>«å fremelske den enkeltes særpreg, de forskjeller som gjør hvert individ til et fond for andre - og å formidle de felles kunnskaper og ferdigheter som gjør at vi lett kan fungere med andre og sammen bidra til samfunnets vekst;»</i>
<i>«å bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre - og gi evne til å stikke sin egen kurs;»</i>

I styringsdokumenter og faglitteratur er demokrati vektlagt som en sentral del av dannelsingsoppdraget. Norge har demokrati som politisk styreform, og i Formålsparagrafen, LK06 og ny Overordnet del presiseres det at opplæringen skal fremme oppslutning om demokrati som styringsform og demokratiske verdier (NOU 2015:8, 2015, s. 30). På den ene siden handler samfunnsmandatet om å utvikle det individuelle mennesket, og på den andre siden skal det komme samfunnet til nytte. Som vist i tabell 2 kan samfunnsnyten og samfunnsdanningen virke motstridende, noe som kan være utfordrende for lærerprofesjonen. De motstridende punktene omhandler eksempelvis at opplæringen skal bidra til å støtte opp under demokratisk styringsform og verdier, samt kristen og humanistisk arv og tradisjoner, men samtidig rustes til å ta selvstendige valg og tenke kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2015). For lærerprofesjonen kan dette være utfordrende å etterfølge tross at det ligger i deres samfunnsmandat. De motstridende forholdene, hva som er målet med opplæringen, og hvordan dette kommer til uttrykk, har Biesta forsøkt å dele inn i tre kategorier.

2.4.2 Kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering

Kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering skal tjene tre ulike formål i diskusjonen om hva utdanning burde være til for. Eller individualisme, liberalisme og kollektivism som Imsen (2016, s. 222) deler formålene inn i. Utdannelsen burde bestå av en blanding av disse, så spørsmålet er ikke hvilken vi skal velge, men hvordan blandingen skal være (Biesta, 2011, s. 16). Kvalifikasjon omhandler den viten, ferdigheter, forståelser og dømmekraft som kvalifiserer individene til å gjøre, i praktisk forstand, og har underliggende økonomiske insentiver. Sosialisering dreier seg om hvordan utdanning bidrar til å føre individene inn i bestemte sosiale, kulturelle og politiske ordener gjennom normer, verdier og kulturelle- og religiøse tradisjoner. Den tredje kategorien er subjektivering, også kalt individualisering, og karakteriserer et individ med frihet, selvstendighet og ansvar, uavhengig av eksisterende ordener (Biesta, 2011, ss. 31-32).

Hva som betegner god utdanning er sammensatt fordi kategoriene påvirker hverandre og opptrer ikke gjensidig utelukkende. Det vil derfor ikke være mulig å rette seg mot én av kategoriene uten at dette påvirker de andre to (Biesta, 2011). Kategoriene praktiseres og vektlegges ulikt, og kan komme i konflikt med hverandre. Konflikten kan eksempelvis angå Formålsparagrafen som på den ene siden fremhever konkrete verdier og holdninger som skal

ligge til grunn i opplæringen, herunder sosialisering. På den andre siden skal autonomi, identitet og selvstendighet stimuleres, da subjektivering. Her vil det kunne oppstå konflikter mellom hva samfunnet ønsker, hva læreren ønsker, og hva formålet med utdannelsen anses å være. Biesta (2011, s. 38) poengterer konsekvensene ved å ikke forholde seg til spørsmålet om hva som er god utdanning, og fremhever herunder at data og statistikken da vil gjøre det for oss. I dagens skole er det en rekke egenskaper og verdier som ikke måles (vedlegg 4), og dannelsesperspektivet kan nedprioriteres (Hovdenak & Stray, 2015, s. 18). Holmström og Milgrom (1991) finner i sine studier at dersom ansatte har ulike arbeidsoppgaver, og kun noen av disse måles, vil ansatte neglisjere arbeidet med oppgavene som ikke måles til fordel for det som måles. Lærerprofesjonen blir i stor grad målt på resultater tilknyttet nytteperspektivet, som kartleggingsprøver og nasjonale prøver, og i liten grad målt på resultater tilknyttet dannelsesperspektivet. Ifølge Holmström og Milgroms (1991) forskning betyr dette at lærere kan neglisjere arbeidet med dannelse av elevene til fordel for utdannelsesperspektivet. Diskusjonen bør ikke dreie seg ensformig om de mest effektive måtene å oppnå bestemte mål på, men bør inkludere om målene i det hele tatt er ønskverdige (Biesta, 2011, s. 60). En utvikling hvor utdanning og kunnskapsrelaterte resultater dominerer forskningen, utdanningspolitikken, og den pedagogiske praksisen vil potensielt påvirke utviklingen av hva som betegnes som god utdanning (Biesta, 2011).

3 Metode

Empirisk forskning innebærer innsamling av data⁶ om virkeligheten som så forskes på. Her vil dataene utgjøre et bindeledd mellom virkeligheten, tolkningen av virkeligheten og danne en representasjon av denne. Representasjonene vil bære preg av forskerens persepsjoner og oppfatning av fenomenet som forskes på, og må ha et bevisst forhold til dette i forskningsprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). I en forskningsprosess er det viktig å velge en metode som egner seg til det som skal forskes på. Metoden vil spille en sentral rolle i hvordan kunnskapen fremskaffes og etterprøves (Dalland, 2017). Formålet med en lengre metodedel er å vise gjennomsiktighet, også kalt transparens, begrunne valg og muliggjør gjennomføring av samme undersøkelse.

3.1 Valg av metode

Både en kvalitativ- og kvantitativ forskningsmetode har styrker og svakheter ved seg. En av styrkene ved kvalitativ forskningsmetode er at det er mulig å gå mer i dybden i tillegg til at den åpner opp for meninger og opplevelser hos informantene, og var formålstjenlig i denne forskningen. Den kvalitative metoden gir informanten større mulighet til å uttrykke seg, og kan enklere gi informasjon om menneskers erfaringer og oppfatninger, fremfor kvantitativ metode som måler variabler og antall (Christoffersen & Johannessen, 2012). Målet med forskningen var å undersøke lærere og lærerstudenters tanker og forståelser tilknyttet skolens samfunnsmandat. Med kvalitativt intervju er det mulig å få frem kompleksitet og nyanser ved et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Det ble av ovennevnte grunner ansett fornuftig med individuelle dybdeintervju hvor lærerne og lærerstudentenes persepsjoner ble belyst.

Videre virket semistrukturert intervju (vedlegg 2) tilfredsstillende å bruke som strategisk metode for å oppnå ønsket informasjon og utbytte av forskningsintervjuene. Metoden innebærer at forskeren i forkant har utarbeidet en intervjuguide med relevante spørsmål, men innehar noe frihet under intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Friheten kan utspille seg gjennom forskerens fortløpende vurdering knyttet til oppfølgingsspørsmål av interessante og relevante elementer underveis, eller behovet for oppklarende presisering av

⁶ Data og empiri vil i prosjektet anvendes som synonyme, og fremstille representasjoner av virkeligheten, i likhet med Christoffersen og Johannessen (2012, s. 22).

spørsmål. Intervjuguidens første del omhandlet intervjuobjektene egne refleksjoner og forståelser etterfulgt av en tematisk del hvor kombinasjonen av kunnskaper og tanker stod sentralt. Informantene fikk minimal informasjon om tema i forkant, og sannsynligheten for at objektene ikke kunne besvare alle spørsmålene var tilstede. På bakgrunn av dette evaluerte jeg det som hensiktsmessig å kunne utdype og forklare enkelte spørsmål, som muliggjøres ved semistrukturert intervju. Intervjuguiden ble godkjent av oppnevnt veileder ved Høgskolen og Norsk senter for forskningsdata (NSD), i tråd med resten av prosjektet. I det følgende vil det redegjøres for analysemetode og strategi.

3.2 Analyse

3.2.1 Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming

Gjennom en fenomenologisk tilnærming er det rom for å forstå et fenomen ut ifra informantenes egne persepsjoner av fenomenet og egen praksis, som var et av målene med forskningen. Intervjuene og meningsinnholdet i datamaterialet hadde en delvis fenomenologisk tilnærming gjennom undersøkelsen av informantenes forståelser, tanker og erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). På den andre siden preget også hermeneutisk tilnærming forskningen, grunnet forforståelser om fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Forforståelsene baserte seg på mine erfaringer fra praksis, medstudenter og tanker tilknyttet læreryrket og styringsdokumenter. Intensjonen i innsamlingen og analyseprosessen av datamaterialet var å ta utgangspunkt i informantenes persepsjoner uavhengig av mine forforståelser, men som forsker vil jeg likevel bære med erfaringer som kan prege fortolkningen av materialet. Dette er nødvendig å forholde seg til, noe jeg var bevisst, men likevel utfordrende å unngå. Forskningen bygger derfor på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming hvor en kombinasjon av mine forforståelser og informantenes subjektive oppfatninger preger tolkningen av datamaterialet.

3.2.2 Abduktiv metode

Prosjektet bygger på den abduktive forskningsstrategien som er en kombinasjon av den induktive og deduktive metoden. Induktiv metode tar utgangspunkt i den empiriske dataen som er innsamlet og deretter danner teorien, i motsetning til deduktiv metode som drøfter empirien basert på forskerens forestillinger rundt fenomenet (Christoffersen & Johannessen,

2012, s. 27). Kombinasjonen av metodene ble anvendt i dette prosjektet grunnet informasjonssøk før innhenting av empirien tilknyttet temaet, og en deduktiv innramming av analysearbeidet med datamaterialet opp mot Biestas kategorier. Likevel ønsket jeg at empirien ikke skulle styres for mye av teorien og lot dermed datamaterialet legge betydelig føringer i analysearbeidet.

For å kunne gjennomføre og kontrollere relevansen av de semistrukturerte intervjuene basert på etablert teori, ble intervjuguiden delt inn i to hovedkategorier. En del knyttet til informantenes tanker og fortolkninger uten introduksjon til tema, og en del tilknyttet det etablerte samfunnsmandatet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 85) hevder at et premiss for det semistrukturerte intervjuet er at forskeren har kunnskaper om temaet for å kunne kontrollere at kunnskapen og samtalen holdes relevant. Grunnet lite forskning på fenomenet utgjorde empirien hovedgrunnlaget for forskningen og valget av teorien. Likevel ble det en blanding mellom etablert teori og forforståelser, og egen empiri som preget forskningsprosjektet.

3.2.3 Analysestrategi

I kvalitativ forskning er analysearbeidet en sentral del av forskningen ved at forskere forsøker å forstå et fenomen. Her vil forskeren gjennom å dele materialet inn i mindre bestanddeler forsøke å finne mening og mønster som igjen skal forsøke å svare på problemstillingen. Formålet med tolkningen er å belyse, forstå og forklare datamaterialet, og sette det inn i en større sammenheng gjennom etablert teori (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). Et viktig moment ved forskningen er å holde den transparent slik at leseren skal kunne validere både funnene og drøftingen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 17).

I prosjektets analysearbeid ble datamaterialet lyttet til gjentatte ganger og transkribert. Empirien ble automatisk fortolket gjennom elementer som utpreget seg. Den aktive delen handlet om å oppsummere og kategorisere det informantene sa, samt sammenfatte meningsinnhold. Det ble gjort utskrift av transkriberingen med påfølgende markering av meningsbærende utsagn og funn opp mot prosjektets begreper og problemstilling, også kalt koding (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 100-105). Kodingen av datamaterialet i dette prosjektet ble først induktivt analysert gjennom empirien med fokus på lærerne og lærerstudentenes tanker og forståelser samt sammenhenger og mønstre. Så deduktivt analysert

med utgangspunkt i Biestas tre kategorier. Under kodingen og kategorisering av funnene valgte jeg å benytte betegnelsene L1, L2, S1 og S2 for å skille de anonyme informantene. Denne betegnelsen brukes i funn- og drøftingsdelen hvor informant L1 og L2 er utdannet lærere, og informant S1 og S2 er 3.års grunnskolelærerstudenter. Kodingen og sammenfatningen utgjorde tre hovedfunn som dannet grunnlaget for drøftingen:

1. Formålsparagrafen forsvinner i mengden
2. Målbare faktorer er styrende
3. Diffuse begreper og faglig fokus i grunnskolelærerutdanningen

3.3 Valg av informanter

Utvalget i en kvalitativ undersøkelse er ikke nødvendigvis representativ, men hensiktsmessig for å samle nødvendige data til prosjektet slik at problemstillingen kan besvares (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 50) gjennomføres det i kvalitativ forskning en strategisk utvelgelse når forskeren velger informanter til prosjektet som skal gi nødvendig data. Et strategisk utvalg av fire informanter ble anvendt, nærmere bestemt kvoteutvelgelse, hvor to av informantene var grunnskolelærerstudenter, og to var yrkesutdannet lærere på mellomtrinnet. De utvalgte lærerne hadde arbeidet som lærere i 25 år (L1) og 11 år (L2). I tillegg til kvoteutvelgelse ble en kriteriebasert utvelgelse benyttet, ved at lærerne skulle jobbe i skolen, og at studentene skulle være 3.års studenter i grunnskolelærerutdanningen. Bakgrunnen for dette valget var med hensyn til et bredt utvalg informanter og heterogenitet (Christoffersen & Johannessen, 2012). De var homogene i den form av at alle er- eller skal bli lærere i grunnskolen, men heterogene i den grad at studentene ikke er ferdigutdannet slik at det stilles andre krav til kunnskap, og de har minimal systematisk erfaring fra den pedagogiske praksisen.

Utvelgelsesprosessen var derimot også strategisk basert på noen tilfeldigheter. Den tilfeldige utvelgelsen av lærere ble gjort av en praksislærer, mens studentene ble valgt basert på tilfeldig sammensetning av Høgskolen i en såkalt praksisgruppe. Valget av denne kombinerte metoden for utvelgelse opplevdes hensiktsmessig. Årsaken var prinsippet om ikke å ha kjennskap til informantenes forhåndskunnskaper fordi dette kunne redusert det representative utvalget og forskningens reliabilitet.

3.4 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuene ble gjennomført i et møterom hvor meg som forsker, en informant og elektronisk diktafon var tilstede. Prosjektet og lydinnspillingen hadde informantene på forhånd blitt informert om og samtykket til. Varigheten på intervjuene var 25-40 minutter, avhengig av interessante elementer som dukket opp underveis, og informantenes utfyllende svar. Alle intervjuene ble gjennomført uforstyrret og uten pause. Den forhåndslaget intervjuguiden ble anvendt og rekkefølgen på spørsmålene etterfulgt. Transkribert materiale basert på lydbåndopptakene utgjorde sammenlagt 34 sider.

Enkelte av informantene opplevde det utfordrende å svare på flere av spørsmålene i intervjuets del én, som omhandlet bakgrunnsforståelser og tanker. Spørsmålene ble da forsøkt konkretisert, hvis dette ikke hadde effekt ble neste spørsmål stilt. Under temaet *skolens samfunnsmandat* spørsmål 7-15 (vedlegg 2) var det nødvendig at informantene hadde kunnskaper knyttet til skolens samfunnsmandat herunder Opplæringsloven, LK06, eller andre styringsdokumenter. Alle fire informantene ble derfor presentert en utskrift av innholdet i Formålsparagrafen til Opplæringsloven etter spørsmål 9 (vedlegg 2), og brukte noen minutter på å lese §1-1.

Etter intervjuet gjennomførte jeg en uformell samtale med informantene vedrørende opplevelser tilknyttet samtalen og situasjonen, samt eventuelle ettertanker. Hensikten var å unngå eventuell engstelse, bekymringer og ubesvarte spørsmål rundt situasjonen. Informantene uttrykte grei tilfredshets med situasjonen og intervjuet, men flere av informantene påpekte utfordringer med å komme på ting, og trekke frem det de antok var «riktig» svar. Noen av informantene uttrykte interesse for temaet og nevnte at det var flere elementer de ikke hadde reflektert særlig rundt, men som opplevdes spennende.

3.5 Undersøkelsens validitet

Validitet er et begrep som ofte benyttes i sammenheng med forskning, og sier noe om forskningens gyldighet og relevans (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Denne gyldigheten omhandler forskningens anvendelse av innhentet data, uavhengig av om en undersøger data i litteraturen eller benytter seg av mennesker som informanter og kilder (Dalland, 2017, s. 60). Enkelte skiller mellom intern/indre og ekstern/ytre validitet hvor ytre

validitet kan opptre generaliserende, og indre validitet kan opptre uriktig hvis indikatorer ikke måler det som skal måles (Dahlum, 2018).

Det ble gjort en rekke tiltak for å øke forskningens validitet, blant annet diktafon som hjelpemiddel og antall informanter. Informantene i dette prosjektet var valide ettersom de innfridde kravene som var å enten være student på grunnskolelærerutdanningen eller utdannet og praktiserende grunnskolelærer. Det betyr ikke at informantene er representative for majoriteten av lærere og lærerstudenter. Valget på to lærere og to lærerstudenter var med hensikten å belyse ulike typer informanters tanker tilknyttet temaet. Tross et lavt antall informanter vil det være mulig å gå i dybden på temaet og gjøre funn som kan aktualisere ytterligere forskning med et større utvalg informanter.

3.6 Undersøkelsens reliabilitet

Forskningens reliabilitet kan forklares som forskningens pålitelighet og nøyaktighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23), og her vil det være en rekke faktorer som kan redusere forskningens reliabilitet. Metode og gjennomføringen av intervju kan være sentrale faktorer. Prosjektplan og intervjuguide ble godkjent av NSD og tildelt bachelorveileder på Høgskolen på Vestlandet tidlig i prosjektarbeidet. Under intervjuene var to personer tilstede, meg og informanten. Partene vil påvirke hverandre, og kan ikke unngås fordi relasjon, dagsform og samspill påvirker prosessen (Thurén, 2009). Spørsmålene til intervjuene ble formulert på forhånd, men ved semistrukturert intervju muliggjøres muligheten for oppfølgingsspørsmål og at intervjuene kan arte seg ulikt. Hvordan informanten forstår spørsmålet, hvordan forskeren omformulerer spørsmålet og eventuell tilleggsinformasjon kan påvirke (Dalland, 2017). Under alle fire intervjuene ble rekkefølgen i intervjuguiden overholdt, og et tiltak i funn og drøftingsdelen var å anvende lengre sitat for å utvise transparens i forskningen. Likevel vil analysen av empirien være noe preget av min fortolkning og forståelse. Lydopptakene ble fortløpende og ordrett transkribert, i tillegg til gjennomgått flere ganger for å redusere subjektive tolkning og feilsitering, men også for å øke troverdigheten til funnene. Det har vært et mål å være objektiv og nøytral, og ikke stille ledende eller lukket spørsmål⁷.

⁷ Lukket spørsmål som gir «ja» eller «nei» som svar, eller ledende spørsmål hvor informantene presenteres med informasjon eller forventning som gir bestemte svar (Christoffersen & Johannessen, 2012).

En potensiell svakhet ved forskningen er forskerens påvirkning på intervjuet og spørsmålene i for stor grad (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskeren vil alltid prege forskningen i en eller annen form, men her vil det være essensielt i hvilken form og grad. Refleksivitet kan her bety forskerens evne til å reflektere rundt egen rolle og funnene som blir gjort (Leseth & Tellmann, 2014, s. 15). Det pekes også på at fortolkninger burde være uten «bias», hvor bias kan anses som feil og unøyaktigheter ved forskningen (Olsen, n.d).

Diktafonen ble benyttet for å sikre at det som ble sagt, og hvordan det ble sagt var representativt. Semistrukturert intervju vil bære preg av en viss uforutsigbarhet og påvirke dynamikken og samtalen ettersom spørsmålene kan variere blant de ulike informantene. Det er heller ingen garanti at informanten er ærlig og forteller det som er sannheten. Årsaken til at informanten svarer slik vedkommende gjør, bevisst eller ubevisst, kan være flere. Nødvendige faktorer som er sentrale å involvere i analysen og tolkingen av datamaterialet. Ved semistrukturert intervju kan det være utfordrende å gjenskape forskningen som gir prosjektet en svakhet ved gjentakning eller etterprøving (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.7 Ethiske hensyn

Forskningsetiske retningslinjer og prinsipper dreier seg ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 47) særlig om informantens rett til autonomi og selvbestemmelse, respekt for informantens privatliv og ansvarlighet for å unngå skade. I tillegg til disse tre typene hensyn peker forfatterne (2012) også på viktigheten med samtykke, taushetsplikt og opprettholdelse av anonymitet. Ettersom diktafon skulle anvendes i intervjuene ble prosjektet i forkant meldt inn til NSD.

Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 1) via mail, fysisk utskrift og muntlig. Muntlig presiserte jeg at det ikke var ønskelig at informantene skulle lese seg opp på temaet på forhånd og var årsaken til lite informasjon i samtykkeskjemaet. De fikk derimot mulighet til å stille eventuelle spørsmål, hvor jeg svarte etter beste evne. Informantene ble bedt om å lese gjennom og skrive under på samtykkeskjema ved deltakelse, og levere før intervjustart. I tillegg til informasjonsskrivet presiserte jeg muntlig før intervjustart hvordan jeg ville ivareta deres personvern gjennom opptak via diktafon og transkribering, samt opprettholdelse av deres anonymitet. Det ble igjen

presisert at deres deltakelse var frivillig, retten til innsikt i eget intervju, komme med innvendinger eller trekke sitt samtykke.

Kort tid etter gjennomføringen av intervjuene ble intervjuet transkribert og fortløpende slettet fra diktafonen. Tiden frem mot levering av prosjektet ble transkriberingen oppbevart på pc med passord i dokumenter med tallkoder for å skille informantene, og bevare deres anonymitet. Ved innlevering av bacheloroppgaven ble disse dokumentene slettet permanent.

3.8 Resonnement

Kvalitativ metode og semistrukturert intervju opplevde jeg som hensiktsmessig, og ga et innholdsrikt empirisk materiale. Transkriberingen og kodingen av datamaterialet var lærerikt, men utfordrende. Det kunne vært hensiktsmessig å tidsbegrense intervjuene ytterligere slik at materiale ble mindre omfattende. Enkelte ting som kunne være forbedret var å ha en tydeligere visjon av prosjektet og spørsmålene som kunne være hensiktsmessig å stille. Under transkriberingen opplevde jeg at noen av oppfølgingsspørsmålene burde vært stilt mer åpne, noe som var vanskelig å oppfatte underveis i intervjuet. Enkelte elementer kunne det vært interessant å stille oppfølgingsspørsmål til, som måling og kartleggingsprøver. Videre metodetriangulering, kombinasjon av kvalitativ- og kvantitativ metode, kunne vært aktuelt for å sammenlikne likheter og forskjeller blant lærere og lærerstudenter. Opplæringsloven §9A som en del av samfunnsmandatet kunne også vært relevant. Grunnet prosjektets problemstilling og tidsbegrensning ble ikke paragrafen betydelig vektlagt.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene forløpende. Bakgrunnen for dette valget er å redusere gjentakelser, gjøre det oversiktlig og gi presentasjonen en god flyt. Funnene er basert på de fire semistrukturerte intervjuene med påfølgende transkribering, sammenfatning og koding som analyseteknikk. Intervjuobjektene skilles som tidlige nevnt med benevnningen L1 og L2 (lærere), og S1 og S2 (grunnskolelærerstudenter). For å øke oppgavens reliabilitet trekkes det frem lengre sitat fra intervjuene for å utvise transparent datamateriale, noe som kan minimere ukorrekte fortolkninger. Det bidrar også til at leseren gjennom detaljert innsikt kan forholde seg informert og kritisk til teksten. Funnene presenteres og kontekstualiseres opp mot teorigrunnlaget fra kapittel to og prosjektets problemstilling: «*Hvilke tanker og forståelser har lærere og lærerstudenter tilknyttet skolens samfunnsmandat?*».

De tre induktive hovedkategoriene fra analyseprosessen var:

1. Formålsparagrafen forsvinner i mengden
2. Målbare faktorer er styrende
3. Diffuse begreper og faglig fokus i grunnskolelærerutdanningen

4.1 Formålsparagrafen forsvinner i mengden

Informantene hadde ikke kjennskap til at de kom til å bli spurt spesifikt om skolens samfunnsmandat ettersom det var ønskelig at de stilte uforberedt til intervjuet. Ut ifra informantenes tanker og forståelser av skolens samfunnsmandat ser det ut til at Formålsparagrafen forsvinner i mengden. Dette kan underbygges gjennom informantenes beskrivelser av samfunnsmandatet basert på bakgrunnsforståelser. **S1:** «*Medmenneskelig, altså grei, altså, og ja, snill*», og tyder på at informanten ikke har detaljert forståelse av skolens samfunnsmandat. Informant **L1** og **S2** forstod ikke spørsmålet om hva skolens samfunnsmandat innebar, «*Den tror jeg kanskje jeg trenger litt hjelp til, hva tenker du på?*» (**L1**), og det ble gått videre til neste spørsmål.

Alle fire informantene ga uttrykk for at det var utfordrende å vite hva skolens samfunnsmandat var, og hvor de kunne lese om dette. **L1:** «*Det må vel være læreplanen.. Generell del. [...]. Ja. Så når du googler finner du jo det meste da. Vet ikke om jeg kan si noe mer.*». **S2:** «*Det er vel læreplanverket blant annet. Også har du jo type lovverk og Udir.*». En fellesnevner blant informantene var at ingen nevnte Formålsparagrafen før denne ble

presentert under spørsmål 10. Det kan tyde på at det ikke er åpenbart at profesjonsutøverne og lærerstudentene legger Formålsparagrafen til grunn i sin utøvelse av opplæringen. Dette betyr nødvendigvis ikke at lærerne og lærerstudentene ikke har kunnskap om paragrafen eller samfunnsmandatet for øvrig, men at Formålsparagrafen og mandatet kan ligge mer latent og implisitt til grunn i yrkesutøvelsen. Denne påstanden kan underbygges ved to av utsagnene «gagns mennesker er skolens mandat.» (**S1**), og «Mandatet er jo gitt politisk. [...] den der overordnet biten. Vet ikke om den heter broen lenger, men at det skulle være den som skulle knytte sammen ting» (**L2**). Elementer ved eldre lovverk, herunder gagns mennesker som en del av Formålsparagrafen og gjeldende frem til 2008, og «broen» fra Læreplanverket 97 som ble erstattet av Kunnskapsløftet i 2006 (Imsen, 2016, s. 272).

Alle informantene nevnte derimot LK06 hvorav **L1**, **S1**, **S2**, også nevnte konkret Generell del.

S1: «Generell og overordnet del av læreplanen i hvert fall, ehm. Sånn ja, fra sånn Stortingsmeldinger og NOU får du fra offisielt hold. Også har du jo facebookgrupper og sånn for mer lærerens syn eller tolkning av dokumentene kanskje.». Prosjektet «Regelverk i praksis» fant også manglende forståelse og opplæring i formelle styringsdokumenter i sin studie (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er samtidig viktig å presisere at lærerprofesjonen ikke alene har ansvaret for å anvende lovverket og retningslinjene som ligger til grunn i opplæringen. Ifølge Opplæringsloven (1998) er dette også skoleeiers ansvar, noe som i en viss grad avviker fra opplevelsen til informant **L1** og **L2** vedrørende skolens implementering av samfunnsmandatet. Begge informantene nevnte utelukkende implementeringen av Olweus-programmet⁸. **L2:** «Nei, altså, føler selv at vi gjør veldig mye bra her. Ehm. Det at vi har det Olweusprogrammet syntes jeg gir oss en plattform for hvordan vi vil ha det.». Olweus-programmet erstatter ikke de formelle styringsdokumentet, herunder Opplæringsloven og LK06, som i offentlig skole skal danne grunnlaget for en likeverdig opplæring for alle. Udir-rapporten (2017) poengterer at det er nødvendig med støtte for å forstå og implementere lovverket i opplæringen. Ingen av informantene nevnte eksplisitt Formålsparagrafen, men informant **L2** nevnte derimot Opplæringsloven:

«Sånn rent teknisk er jo opplæringsloven grei å se på, så har man jo denne her læreplanen som skal si noe om det. [...] men så klart så må det jo være andre, mange

⁸ Olweus-programmet er et tiltaksprogram som har til hensikt å forebygge mobbing og antisosial atferd, og skape et trygt og godt læringsmiljø for alle i skolen (Forebygging, 2018).

som har meninger om det. Så hvis man begynner å lete så er det sikkert mange plasser.».

Funnene i prosjektets empiri antyder det samme som prosjektet «Regelverk i praksis» (2013): Verken lærerne eller lærerstudentene virker å legge lovverket til grunn i opplæringen, og det tyder på at skoleinstitusjonen og lærerstudentenes utdanningsinstitusjon har forbedringspotensial når det gjelder støtte og veiledning i denne prosessen. Det kan være flere grunner til at lærerne ikke aktivt legger lovverket til grunn i opplæringen. På bakgrunn av informantenes utsagn antydes det at mengden og innholdet i rapporter, lovverk, og styringsdokumenter kan gi konsekvenser ved at det oppleves diffust og omfattende. **L2:** «Altså mandatet er jo gitt politisk, også skal man på en måte ta den litt ulne greien også skal man oversette den ned i ett eller annet praktisk.». Ludvigsen-utvalget påpeker i NOU 2015:8 (2015, s. 88) at det må være tydeligere sammenheng mellom mål og tiltak, og at det ikke var tilstrekkelig støtte fra nasjonale myndigheter da Kunnskapsløftet skulle implementeres, verken på kommunenivå eller skolenivå. Askling et al. (2016) trekker også frem utfordringen ved de mange styringsdokumentene og forventingene som stilles til skolen og lærerne gjennom skolens samfunnsmandat, og øvrige eksterne aktører. Dette var noe lærerstudentinformantene uttrykte utfordringer rundt «[...] Det er jo der jeg ikke helt forstår, hvordan en lærer klarer å få hverdagen til å gå opp.» (**S2**). Det kan virke fornuftig, slik som NOU 2015:8 (2015, s. 88) påpeker, at kommunen og skoleeier får ytterligere støtte og kunnskap til å gjennomføre gode implementeringsprosesser i opplæringen og blant lærerprofesjonen. Spesielt kommende skoleår med implementeringen av ny lærerplan. Ressurser fra myndighetene så vel som klare mål og tiltak kan virke nødvendig.

Lærerne og lærerstudentene i dette prosjektet virker ikke til å ha detaljert kjennskap til skolens samfunnsmandat og hva mandatet inkluderer. Informantene fremlegger enkelte elementer fra de ulike planene, men nevner ikke Formålparagrafen som et sentralt dokument, og bare én informant trekker frem Opplæringsloven. Etter presentasjonen av Formålparagrafen §1-1 beskriver de denne som ambisiøs, omfattende og målrettet. Stray (2011) antyder i sin forskning at begreper i styringsdokumenter endrer seg, og at det ikke alltid er konsensus rundt hva begrepene inkluderer. Dette kan være en årsak til at informantene ikke var kjent med begrepet skolens samfunnsmandat: utdanningsretorikkens endring av begrepers betydning eller term for hyppig, slik at det er utfordrende trekke ut viktige og mindre viktige begreper. Videre i empirien kommer det frem at informantene har et

tilsynelatende faglig fokus, men samtidig uttrykkes et iboende dannelsesperspektiv, dette vil utgjøre neste funn i forskningen.

4.2 Målbare faktorer er styrende

Skolens samfunnsmandat omhandler å både danne og utdanne fremtidens voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Likevel er kunnskapssamfunnet og kunnskapsskolen gjentakende begrep brukt i styringsdokumenter og utdanningspolitikken som ifølge Hovdenak og Stray (2015, ss. 60-61) kan gi konsekvenser for skolens opplæring. Skolens overordnet mål er å gi elevene kunnskaper og ferdigheter som gjør dem rustet til å delta i samfunnet og takle livet (NOU 2015:8, 2015). Kunnskapsbegrepet mulige påvirkning på lærerprofesjonen opptrer tydelig i empirien. Informantenes formidling av hva som er deres viktigste oppgaver uttrykker et kunnskapsfokus. **L2:** *«Utdanning er det primære, oppdragelse vil jeg si kommer tett bak[...]. L1 har jobbet som lærer i 25 år og uttrykte et press ovenfra når det gjaldt større faglig trykk, fokus på grunnleggende ferdigheter og lese- og skriveopplæring: «Få de raskt i gang med det som er jobben vår i skolen, lære de å lese og skrive. Og ivareta deres behov slik at de kan komme i gang med det». S2 trakk frem «å sikre faglig utvikling til elevene, men og å kunne ivareta de sosialt på en måte, at alle skal føle seg inkludert».*

Tross en Formålsparagraf som trekker frem flere aspekt ved danning knyttet til verdier, holdninger og idealer trekker informantene først frem kunnskapstilegnelse. Kunnskap er et begrep som ikke nødvendigvis utelukker danningen, men begrepet opptrådte tilsynelatende faglig og teoretisk orientert i datamaterialet. Hovedfokus på de målbare elementene ved opplæringen kan gi konsekvenser for de ikke-målbare egenskapene og ferdighetene slik som resultatene til Holmström og Milgrom (1991) viser. Hovdenak og Stray (2015) uttrykker utdanningsfokuset problematisk om dette går på bekostning av dannelsesaspektet, fremfor å inkludere dannelsesperspektivet. Tross et tilsynelatende faglig trykk og teoretisk fokus virker informantene å ha et iboende dannelsesfokus hvor utviklingen av verdier, holdninger og egenskaper trekkes frem som en del av opplæringen.

I den sammenheng valgte jeg å deduktivt analysere datamaterialet opp mot Biestas (2011) tre kategorier, kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering. Kategoriene bør ikke anvendes alene fordi de er gjensidig påvirkbare. Det opplevdes likevel mulig å trekke noen linjer til de ulike

kategoriene grunnet mye og detaljert datamateriale per informant. **L1** fremstod i sine svar opptatt av de grunnleggende ferdighetene, lese- og skriveopplæring og kartleggingsprøver som førende. **L2** antydte at det viktigste var å videreformidle kunnskapen som skal formidles, at «*alt må implementeres gjennom fagene vi har*», og kartleggingsprøver som styrende. **S1** sa det var mange oppgaver og omfattende, men at «*det primære er å lære de fag, og fange de opp der de er faglig*». Dette tyder på praktiske ferdighetsmål med utdanningen, kvalifikasjon. Likevel var det et iboende dannelsesperspektiv tilstede som fører alle informantenes delvis inn i kategorien subjektivering, som fokuserer på individets utvikling (Biesta, 2011).

Subjektiveringskategorien utpreget seg i noe større grad blant lærerstudentinformantene. Alle informantene uttrykte potensiell konflikt med Biestas (2011) kategori sosialisering, hvor elevene sosialiseres inn i etablerte sosiale, kulturelle og politiske ordner. Styringsdokumenter inneholder flere motstridende danningselementer, som pekt på i LK06 (2015, s. 22) hvor forholdet mellom nytte og danning kan være utfordrende.

Informantene virket faglig orientert gjennom deres teoretiske fokus på flere av spørsmålene som omhandlet opplæringen og danningen. Denne faglige orienteringen være en konsekvens av det politiske og ideologiske fokuset på kunnskap i skolen (Sæverot, 2017). Meld. St. 21 (2017) hevder at kunnskapsskolen er regjeringens viktigste prosjekt, og empirien i denne forskningen kan underbygge et slikt fokus. Dette i kontrast til St. Meld. 11 hvor danningen ble trukket frem som skolens viktigste prosjekt (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 43). Prosjektet målte ikke kvantitativt i hvor stor grad utdanning, fag og nytteperspektivet går på bekostning av dannelsesfokus, men er aktuelt til videre forskning. Opplevelsen til informantene vedrørende kunnskapsfokusede rammeplaner, samt å utdanne individer som skal videreutvikle samfunnet er interessante funn. Til forskjell fra lærerinformantene er ikke lærerstudentene ferdigutdannet, noe som kan implisere at studentene allerede i grunnskolelærerutdanningen opplever et slikt fokus. Lærerstudentenes opplevelser av deres utdanning dannet forskningens tredje funn.

4.3 Diffuse begreper og faglig fokus i grunnskolelærerutdanningen

Før lærerstudentene kommer ut som ferdigutdannet yrkesutøvere vil lærerutdannelsen og læringsinstitusjonen i en betydelig grad bidra til lærerstudentenes kunnskaper. For øvrig er lærerstudentene i høyere utdanning også ansvarlig for egen læring. Likevel er det en rekke

elementer ved utdanningen som ikke enkelt lar seg forstå gjennom faglitteratur, og lærerutdanningene har delvis et ansvar for at utdanningen gir studentene nødvendig profesjonskompetanse (NOU 2015:8, 2015, ss. 76-78). Gjennom lærerutdanningen bør studentene ha god innsikt i hvilke forventninger og krav som opptrer i lovverket og styringsdokumenter. Funnene fra utvalget på to 3.års grunnskolelærerstudenter fremstilte den teoretiske opplæringen av skolens samfunnsmandat og dannelse i lærerutdanning som diffus og vag. Både informant **S1** og **S2** uttrykte lite opplæring knyttet til skolens samfunnsmandat i utdanningen: *«Den blir nok mye glemt tenker jeg. Det er veldig, veldig mye fokus på fag og alt faglig som du skal gjennom. Også veldig lite på hvordan knytte inn egenskapene som elevene i løpet av utdanning eller av skolegangen skal tilegnes. Så det blir veldig fort veldig mye fag og lite generelle egenskaper. At det er fag og faglig kunnskaper som blir verdsatt og ikke hvordan du fungerer som menneske.»* (**S1**). Informant **S2** delte flere like opplevelser som **S1**, et faglig fokus i utdanningen.

Lærerutdanningens teoretiske opplæring tilknyttet danning og fenomenets betydning utpreget seg i intervjuene med lærerstudentene. **S2**: *«Ehm, vi har jo hatt dette med danningsuke, og vi har jo snakket om danning i pedagogikk. Men det er jo veldig diffust begrep[...]. De har jo på en måte ikke en konkret definisjon på det selv, danning er jo (latter).»*. Studentenes opplevelse av opplæringen på Høgskolen når det gjelder danning vil kunne prege deres forståelser av samfunnsmandatet samt danning- og utdanningsperspektivet ved opplæringen. **S1**: *«Ja, nei, det blir, det er det at det er vanskelig å få grep på hva det er og hvordan lære det videre. Fordi jeg tenker sånn som jeg har forstått det så er det jo det du gjør kan elevene ta etter. Med de handlinger så danner du, så det er sånn jeg har forstått det og det er, om det er rett vet en ikke.»*. Dersom lærerstudentene ikke vet begrepets betydning eller hva dette innebærer, kan dette være en årsak til at lærerstudentene allerede i utdannelsesløpet opplever et fokus på teori og fagkunnskaper fremfor danning og personlig vekst.: *«Det er så veldig, føler det er så vagt begrepet. Altså uansett hvor mange ganger vi har fått skrevet eller forelesninger om danning, eller nevnt i forelesninger om danning så blir det veldig sånn stort og gjemt og vanskelig å få konkretisert. [...]*.

Det kan virke som lærerstudentene allerede i lærerutdannelsen opplever et teoretisk og faglig fokus, at det er fagkunnskaper som verdsettes, og kunnskapssamfunnet som overordnet fokus gjør seg gjeldende. *«Jeg føler det blir veldig delt, og ved for få anledninger har blitt trukket noen store linjer mellom fagene vi har. Fordi det er sånn: i dette faget skal vi ha det, også er*

det fagdidaktikk i det.». Men så er det sånn, hvorfor gjør vi dette og hvordan kan vi bruke det vi hadde i pedagogikk i det faget og koble litt sammen da. Og du da må se den sammenhengen selv. Du kan jo sitte og lese det, men hvordan skal du liksom, ja.» (S2). Dette peker Sæverot (2017, s. 130) på som problematisk: et markant skille mellom teori og praksis som kan endre hele skolen, strukturen og hva den er til for. Funnene er interessante fordi dette viser antydninger til at lærerstudentene allerede i grunnskolelærerutdanningen rettes mot et kunnskapsfokus, noe Biesta hevder kan ha en negativ innvirkning på opplæringen og hva som anses som god utdanning (Biesta, 2011).

Lærerstudentene som bistod i prosjektet representerer et lite utvalg og kan derfor ikke representere den øvrige studentmassens opplevelser av den teoretiske opplæringen. Det kan tyde på at grunnskolelærerutdanningen er tydelig på det faglige som bli målt i skolen, men mindre når det gjelder de ikke-målbare faktorene. Funnene gir en indikasjon på at studenter kan oppleve utfordringer tilknyttet begrepsavklaring, lite fokus på skolens samfunnsmandat og danning i den teoretiske opplæringen i grunnskolelærerutdanningen.

5 Oppsummering

Gitt prosjektets problemstilling: «*Hvilke tanker og forståelser har lærere og lærerstudenter tilknyttet skolens samfunnsmandat?*», så finner jeg i dette begrensede utvalget antydninger til manglende forståelser tilknyttet skolens samfunnsmandat. Informantene uttrykker utfordringer med å kartlegge hvor de kan finne og lese om deres mandat. Hyppig endring av terminologi i utdanningsfeltet ser ut til å gi konsekvenser for hvilke begreper som får grobunn i lærerprofesjonen og ikke. Flertallet trekker likevel frem Kunnskapsløftets generelle del, og én informant trekker frem Opplæringsloven, noe som tyder på at informantene har kjennskap til styringsdokumenter. Formålsparagrafen som fundamentet i LK06 og ny Overordnet del virker ikke å aktivt anvendes i yrkesutøvelsen, ettersom ingen av informantene nevner denne delen av lovverket.

Informantene ble presentert Formålsparagrafen §1-1 og beskrev da deres mandat som omfattende, diffus, ambisiøs og fin på papiret. Videre opplevde de noe av formålet med opplæringen å utdanne fremtidens voksne, gangs menneske og utdanne borgere som bidrar til samfunnet. Informantene uttrykte press fra styringsdokumenter og kartleggingsprøver når det gjaldt teoretisk kunnskap fordi det er denne som måles, og et nyttefokus gjorde seg gjeldende. Til tross for et gjentakende kunnskapsfokus var det likevel tydelig at informantene hadde et iboende ønske om å bedrive danning, men ikke på bekostning av grunnleggende ferdigheter, lese- og skriveopplæring og å lære fag. Lærerstudentene vektla ytterligere det iboende ønsket om danning i sine utsagn.

Begge lærerinformantene nevnte Olweus-programmet som føring for dannelsesaspektet ved opplæringen. En likeverdig opplæring sikres ved at fundamentet i både danning- og utdanningsdelen av opplæringen bygges på offentlige styringsdokumenter og lovverk, og skoleeier er medansvarlig for god implementering av lovverket. Lærerne og lærerstudentene ønsker tilsynelatende å bedrive dannelse, men de opplever det utfordrende å vite hvordan. På bakgrunn av dette hadde informantene tilsynelatende et faglig fokus som plasserer dem i Biestas (2011) kategori kvalifikasjon, men også kategoriene subjektivering og sosialisering grunnet deres iboende dannelsesperspektiv. Flere utsagn fremstod som individorientert, men preget av et lovverk som legger føringer for grunnverdier og holdninger. Dette utgjorde en opplevelse av å sosialisere elevene inn i bestemte sosiale, kulturelle og politiske ordner,

sosialisering. **S2:** «*formålet tolker jeg litt som at vi skal produsere et produkt*». Flere motstridende elementer ble trukket frem som utfordrende.

De praktiserende lærerne vil i stor grad styres av skoleeier og politisk hold, men også egne erfaringer etter flere år som yrkesutøvere. Det var derimot interessant å finne at de 3.års lærerstudentene opplevde et faglig fokus som gikk på bekostningen av dannelsesopplæringen, og at det ikke ble trukket flere paralleller mellom fag og danning. Her er det sentralt å se nærmere på om lærerstudentene allerede i utdanningsløpet opplever et nytte- og kunnskapsfokus som går på bekostning av danningen av elevene. For å konkludere ytterligere er det nødvendig med et større representativt utvalg.

Flere relevante nyanser som likheter og forskjeller samt utvikling over tid har det ikke være mulig å avdekke i dette prosjektet grunnet få informanter som ble intervjuet over en kort tidsperiode. Forskningens hovedfunn var basert på dybdeintervjuer av et få antall informanter, men viste likevel interessante trender. Det virker aktuelt og informativt å undersøke trendene nærmere blant et større representativt utvalg i en kvantitativ spørreundersøkelse. Noen funn det er mulig å forske videre på i en kvantitativ spørreundersøkelse er implementeringen av lovverket i opplæringen, i hvilken grad kartleggingsprøver påvirker opplæringen og studentenes opplevelse av grunnskolelærerutdanningen. Metodetriangulering gjennom kombinert, kvalitativ og kvantitativ metode, kunne vært interessant å anvende for både å gi dybde i informantenes tanker, men også bredde for å se trender. Tross et lite utvalg informanter er forskningens tre hovedfunn interessante og kan være hensiktsmessig å aktualisere gjennom ytterligere undersøkelser.

6 Etertanker

Gjennomføringen av mitt første forskningsprosjekt har bidratt til nye erfaringer som har gitt mersmak. En utfordring gjennom hele prosjektet var å kontinuerlig innsnevre temaet og problemstillingen tross flere interessante elementer og vendinger underveis. Eksempelvis lærere og lærerstudenters forståelse av begreper i styringsdokumenter eller målinger som styrende for opplæringen. Det var fremtredende i forskningen at informantene opplevde kartleggingsprøver og nasjonale prøver som førende for undervisningen og deres arbeid, et interessant funn som regelmessig debatteres i politikken og media. En kvalitativ undersøkelse

tilknyttet omfanget av dette kan være aktuelt. Med bakgrunn i funnene ville det videre vært aktuelt å undersøke eventuell korrelasjon mellom samfunnet og læreres fokus på kunnskap, og innvirkningen dette har på oppdragelse og danning. Herunder verdier, holdninger, press, stress, ensomhet og livsmestring.

7 Referanseliste

- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., . . .
Salvanes, K. G. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahlum, S. (2018, 20.feb). *Validitet*. Hentet 12.03.2019 fra Store norsk leksikon:
<https://snl.no/validitet>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forebygging. (2018, 07.mars). *Olweusprogrammet – mot mobbing og antisosial atferd*.
Hentet 16.05.2019 fra Forebygging: <http://tidliginnsats.forebygging.no/Aktuelle-innsater/Olweusprogrammet--mot-mobbing-og-antisosial-atferd/>
- Henriksen, Ø. (2017, 19.okt). *Utdanning*. Hentet 23.03.2019 fra Store norske leksikon:
<https://snl.no/utdanning>
- Holmström, B., & Milgrom, P. (1991). Multitask Principal-Agent Analyses: Incentive Contracts, Asset Ownership, and Job Design. *Journal of Law, Economics and Organization*, 7., ss. 24-52.
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk (5.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B. t., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Hentet fra OECD: <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. (2013). *Innst. 432 S (2012-2013)*. Hentet fra Stortinget: <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2012-2013/inns-201213-432.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2004, 02.april). *Kultur for læring (St.meld. nr. 30 (2003-2004))*. Hentet fra Departementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen (St.meld. nr. 31 (2007-2008))*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1?is=true&q=#match_0
- Kunnskapsdepartementet. (2009, 06.feb). *Læreren - Rollen og utdanningen (St.meld. nr. 11 (2008–2009))*. Hentet fra Departementet: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013, 15.mars). *På rett vei, Kvalitet og mangfold i fellesskolen (Meld. St. 20 (2012-2013))*. Hentet fra Departementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 15.april). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016))*. Hentet fra Departementet: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1?q=utdanning#match_0
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 24.mars). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. St. 21 (2016–2017))*. Hentet fra Departementet: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec3?q=samfunnsmandat#match_3
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 01.okt). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 17.desember 2018 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malmö, M. L. (2019, 02.mai). *Hva tester og prøver IKKE viser....* Hentet 04.05.2019 fra Malimo: <https://malimo.no/tester-og-prover/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2?q=skolens#match_0

- Olsen, H. (n.d). *Kvalitative analysestrategier og kvalitetssikring*. Hentet fra Psykologisk Institut:http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Forskning/Kvalitativ_metodeudvikling/NB31/ARTIKEL.NYHEDSBRV.pdf
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet 09.02.2019 fra Lovdata:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skoleverket. (2013). *Betydelsen av icke-kognitive frmågor: Forskning m.m. om individuelle faktorer bakom framgång*. Hentet fra Skolverket:
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2981>
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker- i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Store norske leksikon. (2018, 20.feb). *Mandat – avtale*. Hentet 19.03.2019 fra Store norske leksikon: https://snl.no/mandat_-_avtale
- Stortinget. (2018, 19.sept). *Slik behandles en sak i Stortinget*. Hentet fra Stortinget:
<https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/stortinget-undervisning/videregaende-skole/slik-er-saksgangen-i-stortinget/>
- Stray, J. H. (2011). *Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken?* Hentet fra Norsk pedagogisk tidsskrift, 95(1), 18-29:
<https://www.idunn.no/npt/2011/01/art03>
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Udirbloggen. (2015, 16.mars). *Formålet med formålsparagrafen*. Hentet 15.05.2019 fra Udirbloggen: <https://udirbloggen.no/formalet-med-formalsparagrafen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Regelverk i praksis: Prosjektrapport Delprosjekt 2 Roller og ansvar*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <http://udirbeta.udir.no/wp-content/uploads/2015/06/Regelverk-i-praksis-sluttrapport-DP2.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25.august). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lar_eplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015, 25.aug). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra

Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 04.okt). *Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag*

i vgo – hva skjer når? Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>

Vik, G. (2017, 26.mai). *Jus + ped = sant (Difi Rapport nr. 2017:5)*. Hentet fra Direktoratet for

forvaltning og IKT: https://www.difi.no/sites/difino/files/difi-rapport_2017_5.pdf

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Deltakelse i forskningsprosjekt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hva lærere og studenter tenker om skolens dimensjoner og hovedområder. Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Høgskolen på Vestlandet nærmere bestemt grunnskolelærerstudent Maren Gullvåg Aasen er ansvarlig for dette prosjektet og har blitt tildelt May Britt Revheim Brekke, ansatt ved Høgskolen på Vestlandet, som veileder for prosjektet.

Dette er en bacheloroppgave som skal se nærmere på hva som ligger i skolens hovedområder og hvordan lærere og studenter opplever muligheter og utfordringer knyttet til utøvelsen av disse. Prosjektet vil være ferdigstilt 3.juni etter kontinuerlig arbeid fra januar 2019.

Gjennomføringen av intervjuer vil være i mars, og informantene må regne 30 minutter til dette.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er plukket ut fire informanter til prosjektet hvorav to lærerstudenter og to lærere som arbeider i skolen. Grunnen til dette utvalget er for å ha sammenlikningsgrunnlag når det gjelder tanker, erfaringer og visjoner fra to ulike perspektiv, studentperspektivet og profesjonsperspektivet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli brukt intervju som metode. Intervjuet vil gjennomføres i et rom uten andre tilstede en meg, informanten og et lydbånd. Intervjuet vil ta 20 minutter, men det er viktig at informanten setter av 30 minutter slik at lydopptak, eventuelle hensyn og spørsmål er på plass. Anonymiteten skal bevares og informanten bes om å ikke si eget navn, og være innforstått med at intervjuer heller ikke bruker navnet til informanten under intervjuet. Det vil ikke være ytterligere opplysninger enn svarene under intervjuet som innhentes av informanten verken i forkant eller etterkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har informert om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Informantene vil være anonymisert og skal ikke kunne spores opp.

- May Britt Revheim Brekke som er veileder for mitt bachelorprosjekt vil ha innsikt og tilgang til materiale og opplysninger som innhentes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3.juni 2019. Kort tid etter intervjuet vil lydopptaket bli transkribert og fortløpende slettet. Ved prosjektslutt skal annet materiale som transkripsjon slettes, og det vil bare være innholdet i bacheloroppgaven som består.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Behandling av opplysninger om deg vil være basert på ditt samtykke.

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

Med vennlig hilsen

Maren Gullvåg Aasen

Prosjektansvarlig (Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *skolens ulike dimensjoner* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dette forskningsprosjektet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

Spørsmål lærere

Bakgrunn:

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
2. Hva tenker du er dine viktigste oppgaver som lærer?
3. Hvilke oppgaver og mål jobber du mye med i løpet av en undervisningsuke?
4. Kan du gi noen eksempler på hvilke mål som legges til grunn i utarbeidelsen av planer?
5. Hvilke kunnskaper tenker du er viktig at elevene kommer ut med etter endt utdanning?
6. Er det noen verdier eller idealer du legger til grunn i arbeidet og utførelsen av opplæringen?

Skolens samfunnsmandat:

7. Hvilke tanker melder sin ankomst når jeg sier «skolens samfunnsmandat»?
8. Hvis du skulle beskrevet skolens samfunnsmandat med tre ord, hva ville det vært?
9. Har du noen tanker om hvor en kan lese om samfunnsmandatet/hovedmålene til skolen?
10. Hvilke tanker/meninger har du om innholdet i Formålsparagrafen til Opplæringsloven?
11. Hvordan vil du beskrive skolens opplæring/implementering knyttet til samfunnsmandatet?
12. Hvordan jobber skolen med danningsoppdraget?
13. Hva tenker du er viktig innenfor danning?

14. Hvordan tenker du at oppgavene mellom danning og utdanning står i forhold til hverandre?
15. Hva har du mest fokus på og hva bruker du mest tid på i opplæringen?

Spørsmål studenter

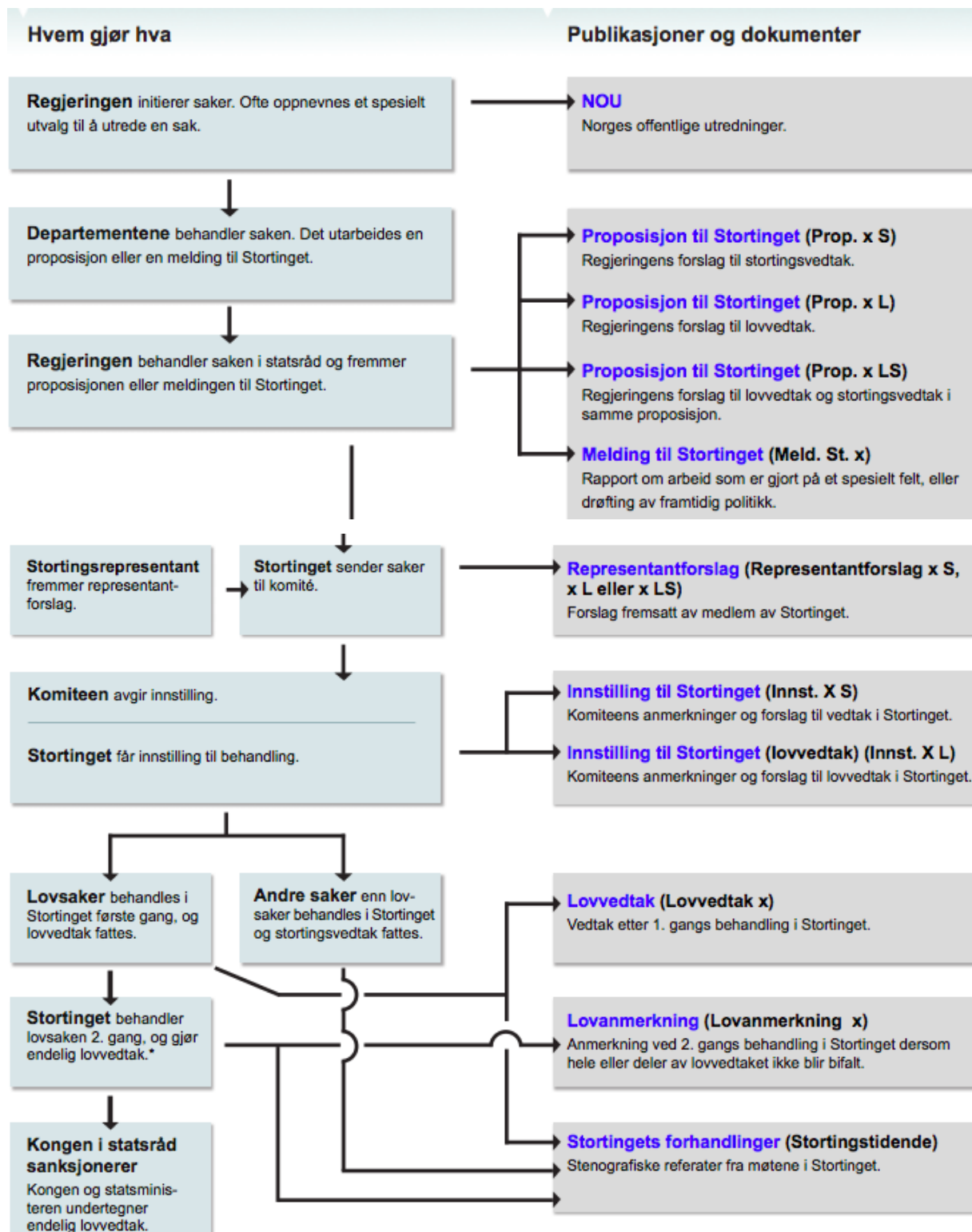
Bakgrunn:

1. Hvilket studieår er du på i grunnskolelærerutdanningen?
2. Hva tenker du er dine viktigste oppgaver som fremtidig lærer?
3. Hvilke oppgaver og mål tenker du vil være viktige å jobbe med i løpet av en undervisningsuke?
4. Kan du gi noen eksempler på hvilke mål som kan legges til grunn i utarbeidelsen av planer når du er ute i praksisfeltet i studiet?
5. Hvilke kunnskaper tenker du er viktig at elevene kommer ut med etter endt utdanning?
6. Er det noen verdier eller idealer du legger til grunn i arbeidet og utførelsen av opplæringen?

Skolens samfunnsmandat:

7. Hvilke tanker melder sin ankomst når jeg sier «skolens samfunnsmandat»?
8. Hvis du skulle beskrevet skolens samfunnsmandat med tre ord, hva ville det vært?
9. Har du noen tanker om hvor en kan lese om samfunnsmandatet/hovedmålene til skolen?
10. Hvilke tanker/meninger har du om innholdet i Formålsparagrafen til Opplæringsloven?
11. Hvordan vil du beskrive opplæringen om skolens samfunnsmandat i den teoretiske delen av utdanningen?
12. Hvordan oppfatter du den teoretiske opplæringen på høgskolen knyttet til danningsoppdraget i skolen?
13. Hva tenker du er viktig innenfor danning?
14. Hvordan tenker du at oppgavene mellom danning og utdanning står i forhold til hverandre?
15. Hva har du mest fokus på og hva bruker du mest tid på i den praktiske opplæringen i studiet kontra hva du tror du kommer til å fokusere mest på som fremtidig lærer?

7.3 Vedlegg 3 – Saksgang (Stortinget, 2018)



7.4 Vedlegg 4 – ikke målbare kvaliteter og egenskaper (Malmo, 2019)

**VIKTIGE KVALITETER OG EGENSKAPER
SOM IKKE MÅLES PÅ TESTER OG PRØVER**

- KJÆRLIGHET
- EMPATI
- OMSORGSEVNE
- HUMOR
- KREATIVITET
- MOTIVASJON
- FLEKSIBILITET
- ÆRLIGHET
- TOLERANSE
- SAMVITTIGHET
- TÅLMODIGHET
- GODHET
- SELVTILLIT
- ANSVARSFULL
- LEDERSKAP
- NYSGJERRIGHET
- SELVKONTROLL
- VISDOM
- MOTSTANDSKRAFT
- VENNLIGHET
- RESILIENS
- SELVFØLELSE
- PÅLITELIG
- VENNSKAP
- LOJALITET
- RETTFERDIGHETSSANS
- INTEGRITET
- ENGASJEMENT
- RAUSHET
- YDMYKHET
- Å VISE MOT
- TILGIVELSE
- STORSINN
- BESLUTTSSOMHET
- NESTEKJÆRLIGHET
- RELASJONER
- STYRKE
- SJENERØSITET
- SNILLHET
- SYMPATI
- OMTANKE
- OPPMERKSOMHET
- PUNKTLIGHET
- IHERDIGHET
- HENSYNSFULL
- ÅPENHET
- RESPEKT
- UTHOLDENHET
- GLEDESPREDING
- INTERESSER
- INTELLIGENS
- HØFLIGHET
- SINDIGHET
- INNLEVELSESEVNE
- KLOKSKAP
- FLID
- EVENTYRLYST
- DRISTIGHET
- SUNN FORNUFT
- FORSTAND
- AMBISJONER
- KARISMA
- SAMARBEIDSEVNE
- INTUISJON
- ENTUSIASME
- FANTASIFULL
- OPPFINNSOMHET
- UAVHENGIGHET
- INNSIKT
- FORDOMSFRIHET
- RYTME
- LYDHØRHET
- SNARRÅDIGHET
- VELVILJE
- HJELPSOMHET
- TAPPERHET
- PRAKTISKE EVNER
- KUNSTNERISKE EVNER
- POSITIVITET
- FORSTÅELSEFULL
- OPPRIKTIGHET

 malmo.no