

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Anna Horgen

Masteroppgave i pedagogikk

Fra allmenndannelse til dannelse

En kvalitativ tekst- og begrepsanalyse av utdanningspolitiske dokumenter

Master i pedagogikk

2020

Forord

Mastergradstudiet i pedagogikk har vært en reise. Det har vært fire hektiske og interessante år.

Jeg ønsker å rette en stor takk til veilederen min, Geir Haugsbakk, som har vært en god støttespiller og til stor inspirasjon. Takk for inspirerende og konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet mitt, og takk for at du har delt av din kunnskap og brede kompetanse. Tusen takk!

En stor takk rettes også til mannen min, Morten Horgen og barna mine Phillip og Julie, for stor tålmodighet og forståelse for at mammas fritid de siste fire årene i stor grad har gått med til fordypning i teori og oppgaveskriving. Takk også til mine tidligere ledere Linda Eek Stranden og Sverre Dølvik, for at dere har bidratt til å skape rom for å muliggjøre skriving og veiledning, samtidig som vi har jobbet for å få en helt nyetablert skole på beina.

Rælingen 15. mai 2020

Anna Horgen

Innhold

FORORD	2
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG.....	6
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR TEMA OG RELEVANS	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG TEORETISK FUNDAMENT	8
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	12
1.4 OM DANNELSE OG DANNELSESBEGREPET	12
2. FAGLIG OG TEORETISK RAMMEVERK.....	15
2.1 DANNING OG UTDANNING	15
2.2 DANNET ELLER TILPASSET?.....	17
2.3 SKOLEN SOM «NASJONSDANNER»	22
2.4 SKOLENS FORMÅL	26
3. METODE	29
3.1 KVALITATIV TEKST- OG BEGREPSANALYSE	29
3.2 HVORFOR TEKST- OG BEGREPSANALYSE SOM METODE?.....	30
3.3 REINHART KOSELLECK - BEGREPSANALYSE	31
3.4 VITENSKAPSTEORETISKE REFLEKSJONER. VALIDITET OG RELIABILITET I ANALYSEN	35
3.5 UTVALG OG AVGRENSNING	36
3.6 FREMGANGSMÅTE OG FORVENTNINGER TIL FUNN	38
4. ANALYSEDEL.....	41
4.1 LÆREPLANEN SOM TEKST.....	41
4.2 LÆRERNES ROLLE I DANNINGSOPPDRAGET.....	43
4.3 FREMGANGSMÅTE I ANALYSEN	44

4.4	ANALYSE MED BESKRIVELSE AV TEKSTMATERIALET	45
4.4.1	<i>Om Generell del av kunnskapsløftet 2006, danningsbegrepet og læreren.....</i>	45
4.4.2	<i>Analyse av Generell del av kunnskapsløftet 2006, danningsbegrepet og læreren</i>	47
4.4.3	<i>Om stortingsmelding 28, Fag – Fordypning - Forståelse (2015 – 2016)</i>	55
4.4.4	<i>Analyse av Stortingsmelding 28.....</i>	56
4.4.5	<i>Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 og fagfornyelsen i norsk</i>	61
4.4.6	<i>Analyse av overordnet del av Kunnskapsløftet 2020.....</i>	63
4.4.7	<i>Analyse av overordnet del og fagfornyelsen i norsk</i>	73
4.4.8	<i>Lærerens rolle i danningsoppdraget i overordnet del av LK20</i>	76
4.4.9	<i>Om nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7.....</i>	82
4.4.10	<i>Analyse av nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7</i>	83
5.	OPPSUMMERING OG HOVEDFUNN.....	91
5.1	HVORDAN KOMMER DANNINGSBEGREPET TIL UTTRYKK DOKUMENTENE JEG HAR ANALYSERT?93	
5.2	HVILKEN POSISJON HAR DANNEELSE I DEN INTENDERTE LÆREPLANEN LK20?	96
5.3	HVORDAN FRAMSTILLES LÆRERENS ROLLE I DANNINGSOPPDRAGET?.....	98
5.4	AVSLUTTENDE OPPSUMMERING	100
6.	REFLEKSJONER.....	102
6.1	VIDERE FORSKNING	104
	LITTERATURLISTE	106
7.	VEDLEGG	113
7.1	SKJEMATISK OPPSUMMERING AV FUNN FRA DOKUMENTANALYSEN	113

Norsk sammendrag

Siden nyliberalismens innmarsj, har man i skolepolitikken lagt sin elsk på New Public Management-styringen. Denne politikken preget av konkurranse, målstyring og effektivisering kan se ut til å ha hatt innvirkning på dannelsbegrepet i skolen. Innvirkningen kommer i form av det jeg forstår som en instrumentell tilnærming til begrepet.

Dannelsbegrepet kommer til syne i flere offentlige styringsdokumenter tilknyttet skole og lærerutdanning, og begrepet benyttes som om det har et selvsagt meningsinnhold. I Kunnskapsløftet 2020, omtales danning sammen med utdanning, som et oppdrag skolen og lærerne har. Lærerprofesjonen og skolen som organisasjon forplikter seg til offentlige styringsdokumenter som blant annet læreplanen, og da også til dannelsoppdraget. For at skolen og lærerne skal kunne forplikte seg til disse styringsdokumentene, bør også begrepene som benyttes i disse dokumentene tydeliggjøres.

Formålet med denne masteroppgaven har vært å utforske hvilken posisjon begrepet dannelse har i sentrale utdanningspolitiske dokumenter. For å undersøke hvordan dannelsbegrepet kommer til uttrykk, og hva det peker tilbake på i de utvalgte dokumentene, har jeg forsøkt å se begrepet i lys av utdanningshistorie og danningsteori. Jeg har gjennom en kvalitativ tekst- og begrepsanalyse latt meg inspirere av begrephistorikeren Reinhart Koselleck.

Den kvalitative analysen viser at det har skjedd i dreining i bruken av dannelsbegrepet i læreplanen fra generell del i LK06 (som er en videreføring av generell del i L97) til LK20. Dreiningen i begrepsbruken går fra allmenndannelse til dannelse. Denne endringen kan være et bilde på den skolepolitikken som føres i Norge, og som gir retning for hva som skal vektlegges og hva som har verdi i skolen.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for tema og relevans

Tema for denne masteroppgaven er danning og hvordan dannelsbegrepet kommer til syne i sentrale utdanningspolitiske dokumenter. Etter mange år i skolen har jeg erfaring med at læreplaner har innvirkning på innholdet i skolen. Jeg synes i den forbindelse at det både vil være relevant og interessant å se hvilken plass dannelsbegrepet har i et utvalg sentrale utdanningspolitiske dokumenter. Dannelsbegrepet kommer til syne i flere offentlige styringsdokumenter tilknyttet skole og lærerutdanning. Lærerprofesjonen og skolen som organisasjon forplikter seg til offentlige styringsdokumenter som blant annet læreplanen og da også til dannelsoppdraget. For at skolen og lærerne skal kunne forplikte seg til disse styringsdokumentene, bør også begrepene som benyttes i disse dokumentene tydeliggjøres. Dannelsbegrepet oppfattes å stå sentralt i Kunnskapsløftet 2020, og omtales i teksten som et oppdrag skolen har, og kan av skolen derfor ikke overses. Hvordan man forstår dannelsbegrepet legger gjerne føringer for hvordan man forstår læring, hvilket syn man har på mennesket, hvordan skolen organiseres og hvilken type kunnskap man verdsetter. Hvordan man velger å tolke dannelsbegrepet i dannelsoppdraget får konsekvenser for hvordan man tolker oppdraget som er tillagt skolen. Begrepet bør derfor løftes, og innholdet diskuteres.

For å finne ut av hvordan dannelsbegrepet kommer til syne i de utvalgte utdanningspolitiske dokumentene, og hvordan begrepet kan ha endret seg fra generell del av Kunnskapsløftet 2006 som er en videreføring av generell del i L97, til Kunnskapsløftet 2020, har jeg i en kvalitativ tekst- og begrepsanalyse latt meg inspirere av begrephistorikeren Reinhart Kosellecks synkrone og diakrone analyse, og hans begrep/motbegrep, erfaringsrom og erfaringshorisont. Andre dokumenter som analyseres er de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7, Stortingsmelding 28 (2015-2016) *En fornyelse av Kunnskapsløftet*, fagfornyelsen i norsk trinn 1-7. Dokumentene som analyseres er alle av typen utdanningspolitiske dokumenter hvor det er inngått kompromisser for å tilfredsstille partene og får å oppnå flertallsstøtte. Dokumentene kjennetegnes derfor gjerne for å være noe ullene og runde.

1.2 Problemstilling og teoretisk fundament

Tittelen på oppgaven, *Fra allmenndannelse til dannelse*, uttrykker at man spesielt fra generell del av Kunnskapsløftet 2006, som er en videreføring av generell del av L97, til Kunnskapsløftet 2020, kan se en endring i bruken av dannelsbegrepet. Thuen viser til at det etter Kristin Clemet og kunnskapsskolen, har gått i retning av at allmennkunnskapen heller mot vektlegging av enkeltindividets kompetanse og ferdigheter. Han viser også til at kunnskap begrunnes i at det skal komme samfunnsøkonomien til gode (Thuen, 2017).

Perioden datamaterialet er hentet fra står gjerne i en særstilling i norsk skolepolitisk historie med tanke på iveren etter å innføre målstyring, effektivisering, økt vektlegging på prestasjon, individuell tilpasning, konkurranse skoler og elever imellom. Den preges også av en nedtoning av hensynet til fellesskapet og en økende grad av fokus på individet (Thuen 2017). Nedtoningen av fellesskapet og løfting av individet kan vi tenke oss har innvirkning på innholdet i dannelsbegrepet. For å se nærmere på hva denne dreiningen i dannelsbegrepet kan gå ut på blir problemstillingen min:

Hvordan kommer dannelse til uttrykk i sentrale utdanningspolitiske dokumenter, og da med vekt på den intenderte læreplanen?

Og med underspørsmålene:

- *Hvilken posisjon har dannelse i overordnet del av den intenderte læreplanen av kunnskapsløftet 2020?*
- *Er begrepsbruken i de utdanningspolitiske dokumentene preget av en felles forståelse av dannelsbegrepet?*
- *Hvordan framstilles lærerens rolle i dannelsoppdraget?*

Bruk av begreper og begrepsavklaringer:

- Danning og dannelse blir brukt om hverandre i teksten.
- Instrumentalistisk og mekanisk syn på syn på danning brukes om hverandre i teksten.
- Den intenderte læreplanen: Den intenderte læreplanen vil si den konkrete læreplanen «som skolene må bygge sin undervisning og opplæring på» (Isnes, 2008, s. 185).

Forkortelser som er brukt:

- R-94 – Reform 94
- L97 – Læreplanen 1997
- LK06 – Kunnskapsløftet 2006
- LK20 – Kunnskapsløftet 2020
- OECD – Organisation for Economic CO- operation and Development
- NPM – New Public Management
- PISA – Programme for international Student Assessment
- EU – European Union
- NRLU – Nasjonalt råd for lærerutdanning

Hovedfokuset i oppgaven vil som problemstillingen viser, tillegges hvordan dannelse kommer til uttrykk i sentrale utdanningspolitiske dokumenter, og da med den intenderte læreplanen i sentrum. Lærerens rolle vil det også være relevant å se på med tanke på dannelsesoppgaven. Lærerens rolle vil imidlertid bli tillagt mindre oppmerksomhet.

For å svare på hvordan dannelse kommer til uttrykk, og hva det peker tilbake på i de utvalgte dokumentene, har jeg forsøkt å se begrepet i lys av skolepolitisk historie og danningsteori. Jeg har gjennom en kvalitativ tekst- og begrepsanalyse latt meg inspirere av begrephistorikeren Reinhart Koselleck. Jeg vil undersøke hva dannelsesbegrepet peker tilbake på i de ulike dokumentene, og hva det semantiske innholdet kan tenkes å være. Jeg tar et tilbakeblikk på skolepolitisk historie. Jeg vil i oppgaven vise til at utdanningspolitikken som er ført i Norge fra slutten av 1980-tallet og fram til i dag, og dens dreining mot en markedsorientert (NPM) styring har hatt innvirkning på dannelsesbegrepets innhold i skolen. Problemstillingen og underspørsmålene angir emne for oppgaven, nemlig at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom reviderte fagplaner/læreplaner, rammeplaner og lignende og god praksis. Utdanningspolitikk og innføring av nye eller reviderte læreplaner, får gjerne konsekvenser for dannelsesbegrepets innhold, og for fokusområder som skal vektas i skolen.

Analysert materiale og relevans

De kvalitative dataene som ligger til grunn for den empiriske analysen inkluderer følgende primærkilder:

- Kunnskapsdepartementet, (2015) *Generell del av læreplanen*. Kunnskapsløftet 2006.

- Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag-fordypning-forståelse*. En fornyelse av kunnskapsløftet.
- Nasjonalt råd for lærerutdanning, (2016) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7*. (Revidert i 2018. - jf. nytt punkt 8.2.1.Vurdering - nasjonal deleksamen, vedtatt av UHR-Lærerutdanning 17.10. 2018)
- Kunnskapsdepartementet (2017), *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Kunnskapsdepartementet (2019) Fagfornyelsen/læreplanen i norsk.

Den nye overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020, gir håp om bedre sammenheng mellom faglig og sosial utvikling – mellom overordnet del og læreplanen for fag. Ny overordnede del omtales for eksempel i Stortingsmelding 28 sammen med formålsparagrafen, som grunnmuren i skolens arbeid (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 7), men vi vet at det er forskjell på teori og praksis, og spørsmålet blir om skolen og lærerne klarer å omdanne den nyrenoverte læreplanen til såkalt god praksis.

Grunnlagsdokumentene spiller derfor en vesentlig rolle med tanke på hvordan de tolkes og brukes av skoler og lærere. Begreper som blir brukt, formuleringer og planens overordnede fokus er med på å gi en pekepinn på hvordan man kan tolke dannelsesbegrepet og lærerens oppgaver. Likeledes vil innholdet i lærerutdanningen spille en vesentlig rolle med tanke på kommende læreres syn og oppfattelse av hvordan de kan eller skal forholde seg til elevers danning og hva som blir deres rolle i det.

Teoretisk fundament

Oppgavens teoretiske fundament bygger i hovedsak på Ingrid Straumes *Danningens filosofihistorie*, og boken *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, av Steinsholt og Robson (red.), *Pedagogiske grunntanker* av Solerød, og Jon Hellesnes og hans danningsteorier. Disse er valgt ut for å bistå meg i å få grep om dannelsesbegrepet.

Sammen med Telhaug, Mediås og Slagstad, er blant andre Harald Thuen brukt for å se hvordan dannelsesbegrepet direkte og indirekte har blitt diskutert historisk, og i hovedsak hvilke samfunnsmessige og politiske forhold som kan ha vært medvirkende til utviklingen av dannelsesbegrepet i skolen.

Hellesnes viser til ulike former for danning, sosialisering og tilpasning, og han problematiserer forholdet mellom danning og utdanning. Steinsholt viser til Gadamer (Steinsholt, 2011, s. 41), og hans antydninger om at «*dannelsen ikke kan underlegges formålenes diktatur fordi dens liv og sannhet ikke kan spores opp ved å følge bestemte metoder.*» Hellesnes skriver også at «*det finst sprenglærd toskeskap, og det fint folkeleg visdom*» (Hellesnes, 2002 s. 47). Om man tenker seg at skolen ikke målrettet og bevisst kan styre elevens danning, kan man gjerne stille spørsmål ved hva skolens dannelsoppdrag egentlig består i. Det skal sies at dannelsoppdraget kobles til utdanningsoppdraget i overordnet del av LK20, - skolen har både et dannels- og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Selv om dannelsbegrepet både er ullent og omdiskutert, kan jeg ikke finne mye konkret forskning på området som er skolerelatert. Dersom man ser vekk i fra selve dannelsbegrepet kan svært mye forskning handle om danning. Forskning på danning som begrep og hvordan det gjør seg til kjenne i utdanningspolitiske dokumenter finner jeg mer av hos studenter på masternivå. Dersom jeg ser vekk ifra det konkrete dannelsbegrepet, kan blant andre Harriet Bjerrum Nilsen være verdt å nevne. Hun har i mange år vært ute i skolen og forsket på det som skjer i klasserommet, og skrevet flere bøker og artikler knyttet til kjønnsforskjeller i skolen, læring og læringsmiljø mm. Hun peker blant annet på kjønnes ulike måter å forhandle med skolens form på, og det pekes blant annet i *Forskjeller i klassen* på at skolen er feminisert, og hvilke konsekvenser dette har (Bjerrum Nilsen, 2014 red.). Forskningen hennes kan knyttes opp til skolens form som er preget av en utdanningspolitikk som bærer preg av en NPM- tankegang, hvor enkelte elever ender opp som svarteper. Dette kan relateres til oppgaven min i forhold innholdet i skolen og hva den forventer av elevene, - det handler om danning og utdanning.

Det vil være vanskelig å gjennomføre en analyse av grunnlagsdokumentene uten først å si noe om hvordan danning kan forstås, og uten å ta et lite historisk tilbakeblikk på norsk skolepolitikk for å få en viss forståelse for dannelsbegrepets form og innhold. Jeg har da valgt å ta utgangspunkt i dreiningen i skolepolitikken fra slutten av 1980-tallet. I analysedelen er jeg inspirert av den tyske begrepshistorikeren Reinhart Kosellecks synkrone og diakrone analyse, begrep/motbegrep, erfaringsrom og erfaringshorisont. Koselleck vil jeg komme nærmere inn på i metodekapittelet.

1.3 Oppgavens struktur

Kap.1. viser til problemstilling og avgrensning. Jeg vil her også kort presentere danningsbegrepet og utvalgt datamateriale for analysen. I kap. 2, presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Det innbefatter danningsteori, utdanningspolitisk historie og skolens formål. Valgt metode, vitenskapsteoretisk ståsted og framgangsmåte i analysen blir beskrevet i kap.3. I kap. 4 presenteres dokumentene jeg har valgt ut for analyse sammen med etterfulgt av dokumentets analyse. Kap.5.inneholder oppsummering av hovedfunn og en sammenfatning av essensen i analysene, og til slutt en samlet oppsummering. I Kap.6, kommer også egne refleksjoner rundt funn og arbeidet med masteroppgaven, og til slutt videre forskning.

1.4 Om dannelse og dannelsesbegrepet

I denne oppgaven blir det sett på de semantiske endringsprosesser knyttet til danningsbegrepet. Begrepet danning eller dannelse kan forstås på ulike måter med bakgrunn i mange og lange tradisjoner. Begrepet kan også synes å ha betydningsmessige nyanser og variasjoner ut ifra hvilke andre begreper det knyttes til eller peker tilbake på, og hvilke kulturelle preferanser man har. I dag hører man gjerne at samfunnet er individrettet. Folk er stort sett opptatt av seg og sitt, og man mimrer gjerne i den forbindelse om hvor flinke man var til å gjøre noe for fellesskapet før i tiden. De som lengter tilbake til en tid hvor de erfarte, eller at fellesskapet stod sterkere enn i dag har kanskje ikke belegg for det de sier, men kanskje kan det likevel forstås som noe opplevd som de savner. Slik vil det muligens også være med danningsbegrepets innhold og form – man har ulik forståelse og opplevelse av det. For å kunne se nærmere på de ulike tradisjonene innenfor danning, og på hva som kan tolkes og legges i dem, ønsker jeg videre å se kort på ulike oppfatninger av dannelse. I kapittel 2, vil danningsbegrepet utdypes ytterligere.

Danningsbegrepet har gjennom tidene vært gjenstand for diskusjon. Ingerid S. Straume, viser til de tre klassiske danningsbegrepene paideia, bildung og folkedanning (Straume 2013, s.16). Folkedanning bygger på bildung, som igjen bygger på paideia (Straume 2013, s. 29). Det var de gamle grekerne som gav oss «dannelsesbegrepet». Gjennom paideia, eller også

kalt oppdragelse og sosialisering, kommer forestillingen om at mennesket ikke er noe, men at det blir til gjennom dannelsesprosesser, og at alt derfor må læres. «*Dannelse*» (bildung), kan bety evnen til å erverve seg kunnskap som kan endre både en selv og samfunnet rundt. «... en evne til å utvikle seg som autonom samfunnsborger, kort sagt en evne til myndig selvbestemmelse.» (Torjussen, 2011, s.145). I de skandinaviske landene på 1800-tallet, betød danning først og fremst folkedanning. Spørsmålet om danning i Norge var knyttet opp mot utformingen av det moderne demokratiet, og ble gjerne formulert gjennom spørsmål om opplysning, og da folkeopplysning. Debattanter mente at utdanning og danning av folket hang tett sammen med moderniseringen av samfunnslivet og innføringen av demokratiet (Straume 2013, s. 41).

De tre klassiske dannelsesbegrepene, - paideia, Bildung og folkedanning, har flere fellestrekk. Danning knyttes til politiske forskjeller og uenigheter, det er et av utfallene ved opplæring, det er et tema for offentlige reformer, og filosofiske meningsutvekslinger og diskusjoner. Både innenfor paideia og Bildung, og folkedanning var dannelse på ulike måter blant annet knyttet opp til ivaretagelse og bygging av nasjonen, byer eller stater. Spørsmålet var gjerne hva danning var og hvem den var til for (Straume, 2013, s. 30). Folkedanningen på 1800-tallet, var for Norge knyttet til utformingen av det moderne demokratiet, og spørsmålene når det gjaldt danning pekte gjerne i retning av folkeopplysning. Med tanke på at skandinavisk, og da også norsk danning pekte i retning av folkedanning og folkeopplysning som to sider av samme sak, og at moderniseringen av samfunnet pekte i retning av en «*danning og utdanning av hele folket*» (Straume, 2013, s. 40-41), kan man begynne å lure på om synet på danning har endret seg stort i utdanningssektoren siden den gang, eller om det faktisk kan ha skjedd en endring.

Danning innebærer alltid til en viss grad forming av individet og da «*innenfor en viss samfunnsmessig orden*» (Straume 2013, s. 17), og det å være dannet er foranderlig etter hvilken kultur og tid vi beveger oss i, - om man er «dannet» vil gjerne defineres ut ifra kultur, tid og sted. Dannelsesidealene er mange med tanke på hvor mange ulike typer samfunn vi har (Straume 2013, s. 17). Historisk sett har dannelsesbegrepet opp gjennom tidene hatt ulike typer normative roller. Myndighetene har brukt begrepet for å rettferdiggjøre reformer som er rettet inn mot det sosialpolitiske, og «*ikke minst har danning vært et motiv for utviklingen av et offentlig skolevesen, omfavnet av reformatorer, lærere og*

folkelige bevegelser» (Straume 2013, s. 18). Om danningsbegrepet tidligere har inngått som en del av rettferdiggjøringen av sosialpolitikk eller velferdspolitik, så kan vi nok tenke oss at det gjør det enda. Begrepene er med på å bestemme hvordan verden framstår for oss. Koselleck, kaller det «der semantische Kampf». Den semantiske kampen handler blant annet om «å definere politiske eller sosiale posisjoner, og kraft til å opprettholde definisjonene og sette dem igjennom, karakteriserer alle de krisetidene vi kjenner fra skriftlige kilder» (Neumann, 2006, s. 57).

De tre tradisjonene paideia, Bildung og folkedanningen var virksomme i ulike tidsepoker, og i ulike deler av Europa. Straume, viser til at alle tre tradisjonene spilte en vesentlig rolle i perioder med høy politisk aktivitet, og i en periode med institusjonsbygging. I roligere perioder ble de mer eller mindre borte fra offentligheten (Straume, 2013, s. 29). Slik kan det også se ut til å være med danningsbegrepet i norsk skoles styringsdokumenter, - det har variert hvordan begrepet har blitt brukt og hvor mye vekt det har blitt tillagt. Enten danningsbegrepet kommer i form av folkedanning som på 1800-tallet, eller i L97 og LK06 som allmenndanning, er det gjerne en ens tanke om at det er noe som alle bør ta del i både for sin egen del, men også for å kunne være deltaker i samfunnslivet generelt, - spørsmålet blir gjerne på hvilken måte.

2. Faglig og teoretisk rammeverk

Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020, bør danningsbegrepet løftes, og det bør reflekteres rundt begrepets innhold og betydning for elevene i norsk skole. Lærere har blant annet ifølge overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 og Stortingsmelding 28 (Fagfordypning-forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet), et danningsoppdrag, og lærerskolestudenter skal ifølge nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1- 7, øves opp i å kunne noe om både elevs danning og om fagene de skal undervise i er såkalte danningsfag, og det vil i så måte være en fordel å være seg oppdragets innhold bevisst. Danning- og utdanningsoppdraget henger tett sammen ifølge overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2), og det vil derfor være naturlig å se nærmere på disse to begrepene for å kunne forstå sammenhengen mellom danning og utdanning.

2.1 Danning og utdanning

Haugsbakk og Nordkvelle, viser til at utdanningssektoren bruker danningsbegrepet som et begrep som rommer det meste, - et begrep som er elastisk (Haugsbakk og Nordkvelle, 2011, s. 342). Til tross for at man i dag snakker om at samfunnet er i rask utvikling, og at dagens elever må utdannes til å bli like elastiske som utdanningssektoren legger opp til at danningsbegrepet er, synes utdanningsdiskursen å trumfe danningsdiskursen. I overordnet del av LK20, vises det til at skolen både har et utdanning- og et danningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 11). Ingen av begrepene er definerte og må leses ut ifra den konteksten de står. Danning defineres i store norske leksikon slik:

«Dannelse eller danning er et begrep som beskriver formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral. Danningsbegrepet fokuserer på individets evne og plikt til å forme seg selv, og skiller seg derfor fra sosialisering, oppdragelse, utdanning og andre pedagogiske begreper.»

(Store norske leksikon. Definisjon)

Og utdanning blir hos store norske leksikon definert sånn: *«Utdanning, fellesbetegnelse for all læring av ferdigheter og kunnskaper. I dagligtale refererer utdanning i hovedsak til læring i grunnskole, videregående skole, høyskole og universitet. Utdanning er også ment å*

gi allmenndannelse, et minstemål av dannelselse som blir sett på som noe som burde være felles for alle innbyggerne i et samfunn.» (Store norske leksikon. Lest 30/4-20).

Å bruke definisjoner fra store norske leksikon, burde jeg kanskje ikke tillate meg med tanke på all teori som finnes om dannelselse og utdanning. Begge definisjonene kan imidlertid gi en pekepinn på forskjeller og likheter, sammenfattet på en svært forenklet måte. Slik definisjonene kan forstås, tolkes ikke dannelse og utdanning som et og samme begrep, men som nært beslektet som Solerød viser til (Solerød, 2012, s.11).

Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8, viser i *Dannelselse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, til at dannelselse tradisjonelt sett stort sett kun har blitt betraktet som faktakunnskap til mer å dreie seg om hvordan vi mennesker forholder oss til kunnskap, og hvordan vi tolker og forstår den. De viser videre til at danningsbegrepet har blitt et viktig politisk begrep med tanke på hvilken kompetanse som kreves for å kunne overleve i et moderne samfunn. Ifølge Steinsholt og Dobson, er dette en noe «avstumpet» måte å se dannelsesbegrepet på. Tradisjonelt sett har dannelselse blitt sett på som noe mer enn utdanning eller utdannelselse, og dette pekes det som nevnt også på i definisjonen av danningsbegrepet i store norske leksikon. Dannelse har i utgangspunktet tidligere ikke blitt sett på som noe som skulle være funksjonelt eller noe som var nytteorientert i form av for eksempel å være yrkesforberedende, ei heller være orientert mot formell kompetanse (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8). Den senere tid har også det vide danningsbegrepet i stor grad erstattet oppdragelsesbegrepet. Dette til tross for at å skulle dannes krever «*pågangsmot, en egen (indre) aktivitet uten et bestemt mål, noe som peker hen på det faktum at det kan være vanskelig å danne andre*» (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8).

Dannelse er et begrep som gjerne knyttes til utdanning, og både dannelse- og utdanningsbegrepet kan knyttes til oppfatninger rundt det å være menneske. Den mekaniske menneske-oppfatningen innebærer blant annet en tanke om at mennesker i hovedsak «*formes gjennom ytre påvirkning*». Individets utvikling kobles til tilpasning, til de krav som stilles og til påvirkning fra miljøet rundt (Solerød 2012, s. 12). I den andre enden finner vi det organiske menneskesynet. Den organiske menneskeoppfatningen tenker at den menneskelige utviklingen styres innenfra, og at «*påvirkning fra miljøet rundt kan representere hindringer eller lettelser for utviklingen*». (Solerød 2012, s. 12) Dannelsesbegrepet ligger nærmest den organiske menneskeoppfatningen. Dannelselse kan ikke påtvinges eller formidles mekanisk, men handler om «*den*

viten og personlighetsutvikling som individet tilegner seg gjennom egen aktiv virksomhet. Dette kan også benevnes som selvdannelse.» (Solerød 2012, s. 12)

Dannelse- og utdanningsbegrepet henger sammen, og man kan godt tenke seg utdanning uten at det har ført til dannelse, mens det er vanskeligere å tenke seg dannelse uten utdanning. I skolen kan kunnskap fint memoreres og pugges uten at det fører en dypere integrering i personligheten og inngår som en del av danningen (Solerød 2012, s. 12).

Solerød, viser til at dannelse ikke har noe mål i motsetning til utdanning. Dannelse handler først og fremst om en prosess, mens utdanning er målrettet. Utdanning blir gjerne strukturert og beskrevet utenfra, og på veien mot utdanning blir kunnskap målt, kontrollert og testet (Solerød 2012, s. 12). Dannelsesprosessen er noe som styres innenfra av lyst, interesser og higen etter kunnskap hvor *«kunnskapen er et middel til å utvikle seg som menneske»* (Solerød 2012, s. 12).

Steinsholt refererer til, Gadamer, og hans antydninger om at *«dannelsen ikke kan underlegges formålenes diktatur fordi dens liv og sannhet ikke kan spores opp ved å følge bestemte metoder»* (Steinsholt, 2011, s. 41). Om man fint kan tenke seg en utdanning uten dannelse, men ikke dannelse uten utdanning, kan man undre seg over hvor dannelsesbegrepet i skolen da står.

2.2 Dannet eller tilpasset?

Kan det tenkes at elever i norsk skole i dag ikke «dannes» men øves opp i kunsten å tilpasse seg, eller er det å tilpasse seg en del av danningen? Torjussen, viser til Hellesnes når han skriver om danning og tilpasning. Her vises det til det sosialpsykologiske begrepet sosialisering, og til at det kan gå i to retninger. Den ene retning peker mot tilpasning og det andre mot danning. Ifølge Hellesnes, innebærer tilpasning for ham at *«menneska blir sosialisert på plass i samfunnet; dei blir øvde opp til å godta - utan spørsmål – dei rammene dei til ei kvar tid eksisterer og arbeider innafor»* (ref. i Torjussen, 2011, s. 146). Danning vil være *«ei form for sosialisering som verkar utviklande på evna til å reflektere over desse rammene og føresetnadane deira; utviklar dømmekrafta, fornufta og den individuelle autonomien»* (ref. i Torjussen, 2011, s.146). I dette ligger det at når man som menneske sosialiseres inn i et samfunn, kreves det at man må tilpasse seg og forholde seg til de nødvendige spillereglene, lover og regler som finnes. Ser man på det slik, blir tilpasning det å internalisere spillereglene som finnes. Danning vil i så måte bety at man ser at spillereglene

kan forandres og diskuteres. Hellesnes, understreker at tilpasning og danning ikke kan forstås som gjensidig utelukkende, -en er ikke enten dannet eller tilpasset (ref. i Torjussen, 2011, s. 147).

Man kan altså både være dannet og utdannet, man kan være dannet og tilpasset, man kan være utdannet, men ikke fullt ut dannet, og man kan sikkert også være tilpasset og nokså dannet. Danningsbegrepets flertydighet og variasjonsrike innhold må som Straume beskriver, gjøre det til et av de mest allsidige begrep vi har. Det er et begrep som «*griper sammenhenger i hele samfunnslivet, og som sådan er i stand til å sette sammenhenger på begrep*» (Straume, 2013, s. 51). Hva danningbegrepet skal bygge på vil gjerne være et definisjonsspørsmål.

Hellesnes, beskriver i «*Sosialisering og teknokrati*» (1975, s. 27), at utdanningsteknologiens jobb er å produsere atferd eller atferdsendringer som fungerer effektivt i begrensede yrkesmessige sammenhenger. Og den skal produsere atferd som gjør individet i stand til å fungere effektivt i samfunnet som helhet. Den fremmer tilpassing på en effektiv måte. Han viser her også til det utdanningsøkonomiske perspektivet. Det utdanningsøkonomiske perspektivet fremmer kunnskap som en vare hvor man jobber for å effektivisere og for å produsere varer som etterspørres (Hellesnes, 1975, s. 27). Effektiviseringen og det instrumentalistiske synet på kunnskap som Hellesnes beskriver, synes også gjennom New Public Management-stilen som siden 1980- tallet ved hjelp av styringsprinsipper fra privat sektor har hatt som hensikt å effektivisere offentlig sektor (Thuen, 2017, s.205). Innføringen av NPM, førte også til en økt grad av konkurranse, belønning for måloppnåelse, og begreper fra det private ble trukket inn i det offentlige til tross for at man skulle tro det er forskjell på å skulle produsere maskiner, og det å produsere utdannede mennesker eller kompetanse.

Haugsbakk og Nordkvelle, viser til at det digitale i skolen i stor grad kan knyttes til tilpasningstenkning framfor danning. Å ha digital kunnskap ses på som funksjonelt og viktig for å kunne være konkurransedyktige, skriver de (Haugsbakk og Nordkvelle, 2011, s. 354). Dersom digital danning i større grad ses på som tilpasning framfor danning, er det gjerne ikke så usannsynlig at læring eller utdanning generelt går i retning av det å skulle tilpasses for å effektivisere og optimalisere norsk skole. Av Hellesnes kobles tilpasningsbegrepet opp mot ideologi. Han peker på at begrepet både viser til og forutsetter en praksis som står i

konflikt med demokratisering, og til at de fleste som snakker varmt om tilpasning også er for selvstendig og kritisk tenkning. Sosialisering løftes som et overordnet begrep i forhold til tilpasning. For en person vil det ikke være mulig å unngå både språket og rasjonaliteten og fremdeles være en person, og like vanskelig er det å unngå å bli sosialisert. Hellesnes viser til at det selv for en person som går til kamp mot ulike sosiale kategorier, er vanskelig å ikke være sosialisert selv om man opponerer. Sosialisering er ifølge Hellesnes, en forutsetning for personlig identitet og selvbevissthet, og viser i den forbindelse til at individualisering og sosialisering er to sider av samme sak. Alene ville man ikke kunne eksistere på en forståelig måte, og om man var alene ville heller ikke persepsjonen finnes, skriver han (Hellesnes 1975, s. 25).

Danning kan altså ikke adskilles fra sosialisering eller tilpasning. Det som kan være med på å skille disse begrepene er at sosialisering er noe som skjer enten man vil det eller ei, og at tilpasning er en del av det å sosialiseres, og ikke noe man nødvendigvis har et bevisst forhold til. Danning er noe som til en viss grad fordrer medvirkning fra den som dannes, og det handler om å bli subjekt i egen kultur. Man kan vanskelig dannes mot sin vilje (Straume, 2013, s. 20-21). Straume viser videre til at det kan være vanskeligere å beskrive hva danning er, enn hva det ikke er. At det er vanskelig å beskrive hva danning er gjør det gjerne enklere i utdanningspolitiske dokumenter å fylle begrepets innhold med de behov som foreligger.

I forklaringen av dannelsesbegrepet, legger Straume fram tre dimensjoner som hun mener går igjen i alle danningsteorier. Disse dimensjonene beskriver hun i overskrifter som det sosiale, bevegelsen og subjektet, og vil presenteres i kortversjon. Hun viser til at dimensjonene i de ulike tradisjonene vil vektlegges ulikt, og at de ofte «*opptrer samtidig og i relasjon til hverandre, men gis ulik betoning og vekt i ulike teorier*» (Straume, 2013, s. 22).

Den sosiale dimensjonen

I den sosiale dimensjonen kommer dannelsesbegrepet til uttrykk som et relasjonelt fenomen. Vi forholder oss både til oss selv og verden utenfor oss som bebos av andre mennesker. Straume presiserer at det sosiale kan innbefatte kulturen, samfunnet eller verden. «*Det sosiale kan bestå av alt fra språk, institusjoner og praksiser*» (Straume, 2013, s. 22), og også

det kulturelle som for eksempel kunst og litteratur. Kulturarven og tradisjonen vil kunne være et begreper som klassiske og konservative danningsteorier vil innlemme. Tillegger man for eksempel kulturen, kunst og tradisjoner en egenverdi, så vil denne sosiale dimensjonen i seg selv fremstå som dannende. Betrakter man derimot den sosiale dimensjonen i et mer kritisk eller konstruktivistisk lys, blir det sosiale noe som både lar seg påvirke, og som bør problematiseres (Straume, 2013, s. 23).

Bevegelsen

Bevegelsen viser Straume til at kan arte seg svært ulikt i de ulike danningsteoriene. Denne bevegelsen kan komme i mange former, for eksempel på en reise i møte med noe nytt, noe som forstyrrer de pågående sosialiseringssprosessene ol, og gir gjerne opphav blant annet undring, uro eller en dissonans som i sin tur kan gi opphav til vekst og nytenkning (Straume, 2013, s. 23). «*Bevegelsen representerer altså en bestemt relasjon mellom det sosiale og subjektet*» (Straume, 2013, s. 23). Straume eksemplifiserer, og viser til et tradisjonelt danningperspektiv, et kritisk-refleksivt eller politisk, og et postmoderne eller eksistensialistisk danningperspektiv.

I et tradisjonelt danningperspektiv gjør subjektet tradisjonen meningsfull ved å investere følelser som for eksempel «dette er min tradisjon» ol, noe jeg ser på som verdifullt. Det er fortsatt snakk om en bevegelse og en transformasjon, men kanskje da mer en transformasjon av subjektet enn det sosiale (Straume 2013, s. 24). Så har man den kritisk -refleksivt eller politiske danningperspektivet. Straume peker her på erfaringer som fører til en slags «politisk oppvåkning». For eksempel kan en reise eller en erfart opplevelse av urettferdighet «*gi opphav til kritisk refleksjon og problematisering av verden, selvet og selvet i verden*» (Straume, 2013, s. 24). Disse opplevelsene eller erfaringene kan kanskje i større grad sette sosiale forhold i et mer «riktig» lys, og det vil være enklere å kunne reflektere over spørsmål knyttet til makt, ideologier også videre. I postmoderne eller eksistensialistisk danningperspektiv byr en ikke nødvendigvis på noen utviklede danningsteorier, men har levert viktige innspill gjennom sin modernitetskritikk ved å problematisere og revitalisere danningstematikken (Straume, 2013, s. 25).

Subjektet

Det tredje danningperspektivet er subjektet som dannes. Subjektet kan opptre i ulike skikkelser. Eksempler kan være gjennom selvet, eleven eller barnet (Straume, 2013, s. 26).

Kulturen utgjør her subjektets dannelsesressurser, den vurderes og problematiseres av subjektet, dog i den grad kulturen «inviterer» til det. Konservativ danningsteori vil gjerne vektlegge at subjektet skal «*foredle sin karakter i overensbestemmelse med idealer som er anerkjente og har vist seg verdifulle over tid*» (Straume, 2013 s. 25). Ser man på mer radikale danningsteorier, vektlegges evnen til kritisk tenkning, og til selvstendig refleksjon. Likså vektlegges evnen til å kunne handle etter egen overbevisning moralsk sett, og det mer eller mindre uavhengig av tradisjonen. Målet er kanskje snarere å endre tradisjonen (Straume, 2013, s. 25).

Forståelsen av hva danning er, og hva skolens dannelsesoppdrag går ut på, finnes det kanskje ikke et entydig svar på, men at skolens verdigrunnlag spiller en viktig rolle i hvordan vi møter oppdraget råder det gjerne liten tvil om. Likeså spiller de utdanningspolitiske dokumentene skolen er forpliktet til en vesentlig rolle i forståelsen av dannelsesbegrepet.

De tre dimensjonene som Straume viser til, kan man gjenkjennes i læreplanverket og de andre utdanningspolitiske dokumentene jeg har analysert. I norsk skole kan det se ut som at kultur i den sosiale dimensjonen er tillagt en egenverdi, og at kulturaspektet ses på som dannende. I generell del av LK06, og da også L97 som LK06 er en videreføring av, brukes blant annet allmenndanningsbegrepet som i ulike sammenhenger peker tilbake på felles referanserammer og forståelse knyttet til kultur og historie (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10), og i overordnet del av LK20, pekes det blant annet på at «*danning skjer når eleven får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dimensjonene «Bevegelsen» og «Subjektet», kan man også skimte. Subjektet kommer til syne i form av «eleven» både i LK06 og i LK20, og det oppfordres til kritisk tenkning og refleksjon, dog kanskje noe mer tydelig i LK20 enn i LK06. Både LK06 og LK20 bærer slik jeg oppfatter det, en kombinasjon av en konservativ danningsteori og en mer radikal. Man kan få inntrykk av at elevene skal dannes innenfor noen allerede satte rammer, som kan anses som konservativ tenkning, mens de på den andre siden også skal reflekterer selvstendig og være kritiske, som kan ses på som mer radikalrettet danningsteori, om jeg har forstått Straume riktig (Straume, 2013, s. 25). For å se hva som kan ligge til grunn for dannelsesbegrepets posisjon i de utdanningspolitiske dokumentene, ønsker jeg å se på hva i utdanningspolitisk historie som kan ha vært med på å legge grunnlaget for hva som kan tolkes å ligge i skolens dannelsesoppdrag.

2.3 Skolen som «nasjonsdanner»

For å kunne sette dannelsbegrepet i perspektiv, og for å kunne forstå noe av bakgrunnen for det man tolker er essensen i begrepet i de utdanningspolitiske dokumentene kan det være nødvendig å se på deler av den utdanningspolitiske historien.

De norske pedagogene Oftedal Telhaug og Mediås, skriver i «*Grunnskolen som nasjonsbygger*», at grunnskolen som nasjonsbygger både må ses på som et produkt av sterke samfunnskrefter og «*som en produsent av mentalitetsendringer i befolkningen*» (Oftedal Telhaug og Mediås 2003, s. 444). De viser til den amerikanske utdanningsrapporten fra 1983, «A nation at risk», som ble bestilt av Ronald Reagan. Politikken ble nå mer konsentrert rundt økonomisk vekst, og det ble naturlig at utdanning i større grad enn tidligere ble sett på som et middel, eller som et instrument for en industriell politikk, hvor målet var å utvikle og fremme en nasjonal sunn økonomi, som var konkurransedyktig og som kunne gi vekst i markedsandelene, og den nasjonale økonomibyggingen kom i sentrum. I denne perioden ble det sosiale motivet i skolen i noen grad nedprioritert til fordel for perspektivet om effektivitet. Her kom også kompetansebegrepet inn i skolen, sammen med termer som nivå og kvalitet. Oppmerksomheten ble rettet mot skolens faglige innhold, og prestasjoner. I denne perioden oppstod det også spenninger mellom den nasjonale dannelsen og den internasjonale. EU arbeidet i denne perioden for å forsterke medlemslandenes utdanningssystemer, og erkjente at den økonomiske og politiske integrasjonen burde suppleres med å skape en europeisk identitet. Dette skulle gjøres blant annet ved å forsterke språkopplæringen, utvikle felles lærebøker innarbeide lærestoff om EU med mer (Oftedal Telhaug og Mediås, 2003, s. 294-295).

Nyliberalismen med sine tanker om at samfunnet burde styres etter markedsøkonomiske prinsipper kom, og med den også New Public Management (NPM). NPM-modellen var utformet med tanke på næringslivet, og man snakket blant annet om begreper som målstyring, brukerinnflytelse, rammestyring, evaluering og kvalitetskontroll (Oftedal Telhaug og Mediås, 2003, s. 296). Begreper brukt i NPM infiltrerte nokså raskt også skoleverket.

Konsekvensen for skoleverket, ble at stater som tidligere hadde hatt tradisjon for kommunal eller lokal autonomi, nå ble tydeligere på klare nasjonale mål for skolen. De sentrale

myndighetene ble tydeligere i forhold til hva skolen skulle formidle av både kultur og fag, og desentralisering ble et faktum (Oftedal Telhaug og Mediås, 2003, s. 296).

Den nyliberalistiske tankegangen rundt utdanning, gikk godt sammen med motivasjonsfilosofien som trodde på konkurranse og incentiver. Konkurransen skulle ikke bare foregå mellom elevene, men også mellom de ulike læringsinstitusjonene, og nasjonale målinger ble viktige. Internasjonale former for å måle prestasjoner på vant også fram, som for eksempel PISA som ble utviklet av OECD, og som vakte oppsikt blant dens medlemsland (Oftedal Telhaug og Mediås, 2003, s. 297-298). Det var først på slutten av 1980-tallet at man kunne se at norsk pedagogisk utdanningstenkning var på vei inn i en ny reformfase. De store reformene i Norge kom først da Gro Harlem Brundtland høsten 1990 dannet sin tredje regjering. Gudmund Hernes ble utnevnt til kirke-, - undervisnings- og forskningsminister, og viste at idealisme kunne brukes som endringsstrategi. I idealismen er målet en *«helhetsvisjon som blir styrt sentralt av en elite som har oversikten og de riktige forutsetningene»* (Oftedal Telhaug og Mediås, 2003, s. 314). Hernes bar på en instrumentalistisk tankegang hvor han viste til at økonomisk vekst og velferd henger sammen med kvaliteten på utdanningssystemet, - kunnskapsvekst og økonomisk vekst går hånd i hånd i nyliberalistisk stil. Skolen skulle være en kunnskapsfremmende institusjon (Oftedal Telhaug og Mediås, 2003, s. 319). Telhaug og Mediås, viser til at *«som et korrektiv til politikkenes utilitarisme eller instrumentalisme har den fagpedagogiske ekspertisen i noen grad også gjenopplivet dannelsesbegrepet især dette begrepets subjektive side»* (Telhaug og Mediås, 2003, s. 323). I det ligger det at den som dannes selv reflekterer over hva det innebærer å være dannet. *«Danningen anses som vellykket når elevene løpende bruker utdanningen til sitt formål»* (Oftedal Telhaug og Mediås 2003, s. 323). Videre viser de til Lars Løvliens kritikk av den generelle læreplanen fra 1993 for en *«besettende tro på det presterende enkeltindividet»*, og hvor selvrealiseringen skjedde gjennom innsats, prestasjon og krav om ytelse. På mange måter kan troen på enkeltindividets prestasjoner og dannelse gjennom krav om ytelse være like gjeldene i dag, når man leser LK20 og grunnlagsdokumentet, Stortingsmelding 28(En fornyelse av kunnskapsløftet), hvor man kan få inntrykk av et individsentrert fokus rettet mot blant annet kompetanse.

Høyre innledet i 1997 partiprogrammet sitt i utdanningskapittelet med å vise til at kunnskap og forskning er avgjørende for landets utvikling, og arbeiderpartiet fulgte etter da regjeringen Stoltenberg presenterte seg for Stortinget i 2000. Da Kristin Clemet overtok som

utdanningsminister i 2001, fremmet hun om mulig i enda større grad en instrumentalistisk tanke rundt skole og utdanning (Ofte dal Telhaug og Mediås 2003, s. 325). Hun var svært opptatt av å heve kvaliteten og det faglige nivået i norsk skole, og hun viste skepsis til tilliten som ble gitt i forbindelse med den pedagogiske skoleringen av lærerne. Clemet ønsket også mer konkurranse i skolen, og ville belønne de som oppnådde gode resultater (Ofte dal Telhaug og Mediås 2003, s. 327). Konkurranseskolen ser vi også tydelig konturer av i dag. Nasjonale prøver, og offentliggjøringen av skolers resultater kan tenkes å skape konkurranse, og være bidragsyter til å legge føringer for hva som får mest oppmerksomhet i skolen – og også i statlige og kommunale satsningsområder.

«Hernes' fornyelse av sosialdemokratiets utdanningspolitikk dreide seg grunnleggende om å koble enhetsskoleideen til kunnskap, kompetanse og ferdighet», skriver professor Harald Thuen i «Den norske skole» (Thuen 2017, s. 202). Thuen viser videre til at skolen gjennom en nivå- og kunnskapsheving skulle «være til styrke for vår konkurranseevne og nasjonale økonomi» (Thuen 2017, s. 203), og at kunnskapsskolen og enhetsskolen slik også fløyt «ideologisk i hverandre» (Thuen 2017, s. 203). Så lenge skolen var forankret i et nasjonalt fellesskapsmotiv sto ikke en samfunnsinstrumentell skole i motsetning til en identitetsskapende skole. Han viser videre til at «Hovedmålet lå i eleven som «realiserer seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode»» (Thuen 2017, s. 203). Det kan tolkes dit at eleven skulle dannes, men da til fellesskapets beste. Slik jeg leser det, er det ikke snakk om en «selvdannelse», men det jeg tolker at ligger i begrepet «allmenndanning», som i generell del av kunnskapsløftet 2006 blir beskrevet slik: «God allmenndanning vil seie tilegning konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv». Det vil si tilegning av «kunnskap og modnad til å møte livet- praktisk, sosialt og personleg». Videre beskrives det som tilegning av «eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve saman» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 9). Dannelse kan ikke påtvinges eller formidles mekanisk, men handler om «den viten og personlighetsutvikling som individet tilegner seg gjennom egen aktiv virksomhet. Dette kan også benevnes som selvdannelse» (Solerød 2012, s. 12). Med Solerøds forklaring på det jeg tolker som selvdanning, kan vi kanskje tenke oss at allmenndanning ikke er det samme som danning i det allmenndanning viser til felles tilegning av konkret kunnskap og egenskaper som kan tolkes som allerede ferdigdefinerte, og som danning da i begrepet inngår som en del av.

Rune Slagstad, skriver at den identitetsskapende lærerpersonligheten under Hernestiden skulle underlegges styring og kontroll, og at dette var alt annet enn identitetsdannende. «*Hernes sto forunderlig fjernt fra den særegne dannelsesstradisjonen som hadde gitt lærere deres identitet som kunnskapsformidlere og samfunnsoppdragere – som skolefolk*» (Slagstad 1998, s. 442). Haaland skriver at:

«det er en flerdimensjonal kulturell krise og eksistensiell krise vi står ovenfor. Identitetsdannelsen er i krise. Selvdannelse og selvbestemmelse forsvinner i en eksistensiell nihilisme slik at det kan virke umulig å oppdra myndige menneske som yter motstand mot vare- og konsumentkarakteren som hefter ved alt og alle» (Haaland 2011, s. 8).

Han viser videre til at pedagogikken ikke bare står overfor en utfordring med tanke på å reise det subjektive individet, men også muligheten til å kunne leve her og nå (Haaland 2011, s. 8). Muligheten til å leve her og nå, vil kanskje ses på å være en utfordring i dag, i det kravet om resultater og effektivitet kan oppfattes å være økende. Skolen, og da fra grunnskole til høyere utdanning, kan synes å ha blitt en «produksjonshall» hvor elevene man stadig øker farten på samlebandet for å kunne leve opp til samfunnets forventninger om utvikling og målbare og gode resultater.

Man kan helt klart tenke seg at skolepolitikken opp gjennom har vært med på å styre dannelsesbegrepetets innhold i de utdanningspolitiske dokumentene, og hvilken posisjon danning har i norsk skole i dag. Legger man Hellesnes og Solerøds tanker til grunn om at danning er noe som skjer i en selv, og som ikke kan påvirkes eller styres av andre kan man gjerne også stille spørsmålsteget ved om det er mulig for skolen å ha et dannelsesoppdrag. Også Steinholt peker som nevnt på en tilsvarende oppfattelse av innholdet i dannelsesbegrepet. Han viser til Gadamer, og hans antydninger om at «*dannelsen ikke kan underlegges formålenes diktatur fordi dens liv og sannhet ikke kan spores opp ved å følge bestemte metoder*» (Steinholt, 2011, s. 41).

Ifølge Oftedal Telhaug, var det først på 1990-tallet at dannelsesbegrepet ble brakt på banen i «*faglig-vitenskapelige studier i pedagogikk og i den mer prinsipielle debatten som skolens mål og hovedoppgaver*» (Oftedal Telhaug, 2011, s. 213). Dagens dannelsesbegrep, dets plass og innhold i skolen, kan blant annet se ut til å være formet av politikken på slutten av 1980 og på 1990-tallet og frem til i dag. Denne perioden av norsk skolepolitisk historie står

kanskje i en særstilling med tanke på iveren etter å innføre målstyring, effektivisering, økt vektlegging på prestasjon, individuell tilpasning, konkurranse skoler og elever imellom, og en nedtoning av hensynet til fellesskapet (Thuen, 2017, s. 206).

2.4 Skolens formål

Selv om det i læreplanens overordnede del i kunnskapsløftet 2020, står at skolen både har et dannings og et utdanningsoppdrag, og at disse henger tett sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), og slik jeg leser det, er plassert som en sentral del av skolens innhold, har danningsbegrepet, slik jeg oppfatter det, i liten grad vært løftet og diskutert blant lærere, politikere og i samfunnet generelt. Under utviklingen av den reviderte læreplanen LK20, har begreper som «Livsmestring», «Kompetansemål», «kritisk tenkning og «dybdelæring» synes å prege diskusjonen i forkant av læreplanens «slepp», og kan derfor oppfattes som relevante å knytte til oppdraget. Når man skal se nærmere på hvordan danningsbegrepet fremstilles i sentrale utdanningspolitiske dokumenter, vil det være naturlig å se nærmere på hva som er formålet med skolen. Formålet kan være med på å si noe om innholdet i skolen, og hva som vektlegges. Skolen kan se ut til å ha fått en stadig mer sentral rolle i barn og unges liv, og den har blitt tildelt et mandat som kan synes å være omfattende. Skolen har ved siden av å være hovedaktør for opplæring, og å være en arena for å styrke barn og unges kompetanse, også spilt en viktig rolle for å ivareta verdikontinuitet i samfunnet, - altså ivareta faktorer som er basisen for demokratiet og velferdsstaten (Befring, 2012, s. 237). Danning i skolen kan altså oppfattes å være en viktig del av det å skulle klargjøre barn og unge for et samfunn i utvikling, og slik sett kan skolen også i billedlig forstand høres ut som en produksjonshall.

Skolen skal sørge for at «ingen faller utenfor» verken sosialt eller skolefaglig.

Befring skriver i «*Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*» 2012, s. 239, at det sosiale og mellommenneskelige klimaet i skolen gjerne gjenspeiler det samfunnet vi finner utenfor skolebygget. Skolen har opp gjennom historien møtt både motstand og kritikk, og den har hatt vanskeligheter med å oppfylle de målsettinger den har blitt satt til å oppfylle. Også en del barn og unge strever med å oppfylle de krav og forventinger som blir lagt på dem i skolen. Befring viser til at det kan handle om noen av skolens grunntrekk når det gjelder «*innhold, metode og grunnholdning, der omsorgs- og*

støttebehov kjem i bakgrunnen for krav, kontroll, kritisk vurdering og rangering av barn» (Befring 2012, s. 240). Som Befring skriver gjenspeiler skolen det samfunnet som befinner seg utenfor skolebygget, og man kan da tenke seg at danningsbegrepet som mye av det andre innholdet i skolen, er påvirket av den utviklingen som skjer i samfunnet generelt, og da også av utdanningspolitikken. Oftedal Telhaug, spør seg om danningsbegrepet kan ha blitt ignorert fordi det meste av skoledebatten i etterkrigsårene har handlet mer om politikk enn filosofi, og mer om psykologi og sosiologi «*enn om et historisk perspektiv på skolens oppdragelsesoppgave?*» (Oftedal Telhaug, 2011, s. 212). Det kan som Oftedal Telhaug viser til, godt tenkes at skolens danningsoppgave er psykologisert og at politikken har vært bidragsyter til en endring av danningsbegrepet, - at begrepet på papiret står skrevet, men med et annet innhold enn tidligere. Kompetansebegrepet er i Kunnskapsløftet 2020 revidert, og er tillagt et utvidet innhold. Den danske forskeren og professoren, Knud Illeris, viser til at kompetansebegrepet har sine røtter i management tenkningen, og hører hjemme i organisasjonspsykologien i motsetning til kvalifikasjonsbegrepet som tidligere ble brukt og som hører hjemme i industrisosiologien. Kompetansebegrepet som kom med New Public Management, beskrives av Illeris som like overflatisk som «*store deler av mangementorienteringen*» (Illeris, 2012, s. 165).

Med økende grad av globalisering og med vekt på at Norge må kunne hevde seg i den internasjonale konkurransen blant annet på arbeidsmarkedet, har det naturlig nok blitt stilt spørsmål om det norske samfunnet er og var effektivt nok. I effektivitetsspørsmålet har det også blitt stilt spørsmål om skolen holder mål. PISA undersøkelsene som ble gjennomført fra 2000- tallet og som fortsatt er aktuelle, talte for seg. Norsk skole holdt, og holder ikke mål i forhold til naboland vi liker å sammenligne oss med (Oftedal Telhaug, 2011 s. 243). Med New Public Management, OECD og PISA som viktige benevnelser for hva som synes å legges til grunn for innhold og form i norsk skole, er det kanskje ikke så merkelig at det vises til at hovedfokuset i skolen ble oppfattet å ligge på kontroll, effektivisering, vurdering og rangering. Thuen viser til at det etter Kristin Clemet og kunnskapsskolen, har gått i retning av at allmennkunnskapen heller i retning av vektlegging på enkeltindividets kompetanse og ferdigheter, og at kunnskap begrunnes i at det skal komme samfunnsøkonomien til gode (Thuen, 2017, s. 242). Thuen peker også på at allmenndannelse i norsk skolehistorie gjerne oppfattes som det samme som allmennkunnskap (Thuen, 2017, s.240), og i så måte kan gjerne utdannings og danningsbegrepet mer eller mindre også forstås som to sider av samme sak, og danningsbegrepet kan som Oftedal Telhaug beskriver muligens se ut til å endre innhold og form.

Skolen endres i takt med samfunnsendringene og samfunnets behov, og som i positivismens læringskonsept, kan også norsk skoles læringsprosesser oppfattes å være målrettet. Ser vi det i motsetning til i det eldre samfunnet, hvor læring og opplæring var en integrert og naturlig del av felleskap og arbeid, drev skolen i stor grad ned denne tanken og løsrev læring fra det naturlige livsmiljøet. Etter skolens framvekst var ikke lenger formålet aktiviteten og produksjonen, men derimot læring (Befring 2012, s. 245). Kontekst og læring, kan med andre ord se ut til å ha mistet hverandre på veien i utviklingen av utdanningssystemet. Om kontekst og læring ikke lenger henger like tett sammen, vil det gjerne også by på utfordringer for en del elever med tanke på å finne mening og motivasjon i det de skal lære. Slik kan man også tenke seg at skolens dannelsesoppdrag har endret innhold ved at man endre hva som skal vektlegges.

Den reviderte læreplanen som skal settes ut i livet høsten 2020, kan se ut til å ha gitt noe bedre plass til kreativitet, problemløsningsorienterte oppgaver, og kritisk tenking, og dybdelæring vektlegges. Befring viser til at det som omhandler kreativitet lenge har hatt en sentral plass i pedagogisk teori, men at den alltid har hatt nokså trange kår i praksis (Befring 2012, s. 258). Kanskje vil det å øke fokuset på dannelsesoppdraget, og det å tydeliggjøre sammenhengen mellom overordnet del av kunnskapsløftet 2020 og fagfornyelsen, vise seg ved å gi de overnevnte områdene bedre kår også i praksis?

En ting er å si at man skal åpne opp for kreativitet og kritisk tenkning, og en annen ting er å faktisk gjøre det, og det kan mange ganger være forskjell på teori og praksis. I det man åpner opp for kreativitet ligger det også noe noen vil mene er en utfordring eller fare. I kreativiteten finner man også det frie mennesket, mennesket som ikke lar seg underkue av myndighetenes tanker og måter å forstå verden på (Befring 2012, s. 259).

Kreativitet kan slik Befring peker på det, muligens ses på som en trussel, og kan tolkes å inngå som en av flere mulige forklaringer på det som kan se ut til å være en tilbakeholdenhet mot å åpne opp for det frie (Befring, 2012, s. 259). Man kan også tenke seg at denne tilsynelatende tilbakeholdenheten kan ha innvirkning på innholdet i dannelsesbegrepet i dokumenter rettet mot skole. LK20, har som kunnskapsløftet 2006, fortsatt kompetansemål som lærere og elever må forholde seg til, og med kompetansemål og vurdering legges det føringer for hva og hvordan elever og lærere skal gå fram og hvordan man skal tenke, slik kan man gjerne tenke seg at føringene inngår i læreplandokumentets syn på danning også.

3. Metode

Det vil i dette kapittelet bli gjort rede for fokus for undersøkelsen, metodisk tilnærming, forskningsmetode og vitenskapsteoretisk ståsted.

3.1 Kvalitativ tekst- og begrepsanalyse

For å besvare oppgavens problemstilling er tekst- og begrepsanalyse relevant å nevne. Man kan i begreps- og tekstanalyse benytte seg av både kvalitativ og kvantitativ metode. I en kvantitativ analyse settes gjerne teksten i system i form av formler, kategorier som kan telles eller måles for å ha et empirisk grunnlag å sammenligne og å analysere. Becker Jensen, viser til at kvantitative metoder når det gjelder analyse av språk ikke kan stå alene, men suppleres med tekst nær kvalitativ analyse. Kvantitativ metode kan være til god støtte i kvalitativ metode som for eksempel til bruk av dokumentering av den kvalitative fortolkningen av tekster (Becker Jensen 2011, s. 44).

Jeg har i hovedsak valgt å ta utgangspunkt i kvalitativ metode, men med innslag av kvantitativ metode ved å telle hvor mange ganger danningsbegrepet viser seg i de utvalgte dokumentene som analyseres. Den skjematisk oversikten over antall ganger danningsbegrepet viser seg, og i hvilken form, er lagt ved oppgaven som vedlegg, og vil bli brukt som en støtte i analysen. Kvalitative tilnærminger kan knyttes til fortolkede teorier som hermeneutikk, symbolsk interaksjonisme og fenomenologi, og teksten skal ikke bare beskrive, men også bestå av fortolkninger av «*de fenomenene vi analyserer*» (Thagaard 2018, s. 19), og preges av at man kan endre utformingen av prosjektet underveis, - av fleksibilitet. Dette gjerne fordi vi underveis i møtet enten med tekst eller personer, vil utvikle «*en forståelse av de sosiale fenomenene vi studerer*» (Thagaard, 2018, s. 16).

Som Thagaard beskriver, har også mitt prosjekt endret seg underveis. I analysen har jeg ved nye gjennomganger av datamaterialet sett nye elementer ved dokumentene, og omskrivninger har blitt gjort. Det kritiske blikket var veldig på ved oppstarten av dokumentenes gjennomgang. Tekstanalysen ble både fylt av sarkasme og emosjoner. Etter gjentatte lesninger og omskrivninger har disse emosjonene lagt seg, og tilnærmingen til teksten har om mulig fått en mer åpen karakter. Arbeidet med de utdanningspolitiske dokumentene har vært en lang prosess. Som en del av den kvalitative metoden er dokumentene lest gjentatte ganger, både som hel tekst og som deler av tekst, og meningsinnholdet er fortolket. Jeg har som Thagaard viser til, fortolket «*hva teksten betyr*»

(Thagaard, 2018, s. 117). Analysen av dokumentene, er sammen med en tekst- og begrepsanalyse gjort for å få hjelp til «å utdype meningsinnholdet» (Thagaard, 2018, s. 172) i dokumentene, og da i forhold til dannelsesbegrepet. Jeg har gjennom begrepsanalysen sett på dannelsesbegrepet og dets mulige meningsinnhold i den sammenhengen det er plassert i dokumentene. Jeg ser på dannelsesbegrepet og begrepets plass i det semantiske felt, og i teksten som helhet.

Det finnes gjerne ingen universell håndbok hvor man kan finne en oppskrift på den «korrekte» analysen, med annet man ønsker å kopiere en ferdig metodeoppskrift fullt ut. Når jeg går inn i de ulike teksten ved hjelp av tekstanalyse, ser jeg som Becker Jensen beskriver, på om jeg kan finne svar på spørsmålene jeg stiller, og som et redskap for erkjennelse (Becker Jensen 2011, s. 21). Å analysere tekst innebærer blant annet å løse opp teksten i mindre bestanddeler som er av relevans for egen problemstilling for så å sette delene sammen igjen på en ny måte. Man leser teksten på en ny måte, eller med andre briller på. «Fortolkningen er en proces hvor man analyserer de enkelte dele i lys af teksten som helhed, og omvendt forstår helheden i relation til de enkelte dele – der kaldes den hermeneutiske cirel» (Becker Jensen 2011, s. 26). Slik møter jeg også dannelsesbegrepet i de utvalgte dokumentene – dokumentene leses, løses opp i mindre bestanddeler i form av å se på dannelsesbegrepet og de begreper, ord og uttrykk det omgis med, og jeg har sett på begrepets endringer over tid, før jeg så setter delene sammen igjen etter å ha sett på funnene i analysen.

3.2 Hvorfor tekst- og begrepsanalyse som metode?

Dannelsesbegrepet beskrives i teoridelen som et begrep med vid betydning og noe som gjerne ikke har et fast innhold. Begrepet kan blant annet avhengig av kultur, kontekst og tid det omtales i, forstås på ulike måter (Straume, 2013, 17). Begreper kan gjerne fylles med situasjonsbestemt innhold, være forkledd og ha ulikt innhold med tanke på begrepets semantiske felt. Hvilke andre ord, begreper, uttrykk, sammenhenger eller tid man bruker dem i, kan i en kvalitativ tekst- og begrepsanalyse være med på å «avkle» eller «omkle» dem og gi dem «ny» mening. En tekst – og begrepsanalytisk strategi inspirert av Kosellecks begrephistoriske perspektiv synes derfor å være relevant når jeg skal analysere endringer og innhold i begrepet over tid, og da se på hvordan dannelse kommer til syne i utdanningspolitiske dokumenter.

Ved å benytte kvalitativ begreps- og tekstanalyse, har jeg forsøkt å gjøre avstanden mellom commonsense -lesing og analysen minst mulig. Dette har først og fremst handlet om å jobbe bevisst og ikke minst kritisk reflekterende med dokumentene som er analysert. Man arbeider tekstnært og går da i dybden og i detaljene, samtidig som man forøker å begrunne og forankre egen forståelse i tekstens enkelte elementer. Slik kan tekstanalysen som Becker Jensen referer til, bli en dynamisk vekselvirkning mellom deduktiv og induktiv metode, hvor man hele tiden beveger seg fra helhet, detaljer og tilbake igjen i spiralbevegelser (Becker Jensen, 2011, s. 27).

3.3 Reinhart Koselleck - Begrepsanalyse

Begrepshistorikeren Koselleck, har vært til inspirasjon i analysen. Noen av perspektivene jeg mener vil være relevant for oppgaven min blir gjennomgått, men redegjørelsen tilknyttet hans teori vil ikke være uttømmende. Reinhart Koselleck (1923-2006) var professor ved Universitetet i Bielefeld i Tyskland, og er kjent for sin utvikling av begrepshistorien hvor han blant annet undersøker hvordan begreper gjennom sosiale og politiske strukturer skapes, endres og gjenskapes. Dette har vært en interessant vinkling å ta med seg i analysen av danningsbegrepets posisjon i de utdanningspolitiske dokumentene knyttet til norsk skole.

Koselleck er blant annet kjent for gjennom utvikling av begrepshistorien å undersøke hvordan begreper gjennom sosiale og politiske strukturer skapes, endres og gjenskapes. Hans begrepshistoriske tilnærming, tekst- og begrepsanalyse, synes å være et naturlig valg når jeg studere danningsbegrepets posisjon og betydning i sentrale utdanningspolitiske dokumenter. Inspirasjonen av Koselleck rettes i hovedsak mot hans sosialhistoriske tilnærming til begreper via synkron og diakron analyse, og ved å se på begrep/motbegreper og parallellbegreper/synonymer. Som Koselleck, har jeg vært opptatt av å se på utviklingen av danningsbegrepet gjennom språket og tanker. Dette sett i sammenheng med et historisk erfaringsrom og forventningshorisont, og har jeg i analysen sett på forandringer i begrepets betydning eller innhold og endring over tid. Med danningsbegrepets ulike betydningsnyanser og variasjoner knyttet det gjerne til hvilke andre begreper og ord det peker tilbake på i dokumentene. Den begrepshistoriske tilnærmingen kan gjerne bidra til at vi kan belyse stabile trekk ved begrepet, gamle forståelser kommer til uttrykk i nye begreper eller at nye elementer kommer til (Koselleck, 2007, s.77).

Begrepshistorien har blant røtter i onomasiologisk analyse. Den onomasiologiske analysen bør ta sikte på å arbeide «*skiftende med den semasiologisk tilgang*» (Koselleck, 2007, s. 73). Onomasiologi vil si språkbeskrivelser som tar utgangspunkt i begreper heller enn i ord, og at språkbeskrivelsene «*tager utgangspunkt i begreksområder og ikke i grammatiske strukturer.*» (Gyldendal. Den store danske, 2017). Slik jeg forstår Koselleck, kan begreper leses gjennom historien, og historien gjennom begrepene. Gjennom tekst- og begrepsanalysen tar jeg for meg dokument for dokument, og ser på danningsbegrepets semantiske felt ved å undersøke hvilke ord, begreper og uttrykk som peker tilbake på danningsbegrepet, hvilke som potensielt kan oppfattes å være iboende danningsbegrepet, og hvordan begrepet kommer til uttrykk i disse, og jobber slik i den onomasiologiske analysen «*skiftende med den semasiologisk tilgang*». Begrepshistorie skifter mellom semasiologiske og onomasiologiske spørsmål. Ord kan ha ulik betydning, men i bruk er de entydig. Begreper fordrer derimot til flertydighet og utvikles i kontekst. Ikke alle ord er sosiale og politiske begreper, men ethvert begrep er heftet på et ord. Det ligger i begrepets natur at den endelige mening ikke kan defineres, og at begreper er foranderlige på tvers av tid og kontekst. De politiske og sosiale begrepene har et krav om allmenhet, og de er også som nevnt flertydige, skriver Koselleck (Koselleck, 2007, s. 70-71). Danningsbegrepet er intet unntak, og for å få grep om dets betydning i de utdanningspolitiske dokumentene, opplever jeg at begrepshistorie har vært en god innfallsvinkel ved å se på hvordan begrepet kan komme til uttrykk gjennom en rekke andre ord og begreper, og dets endringer over tid.

Kosellecks begrepshistorie er en kildekritisk metode som sikter på å benyttelsen av politiske eller sosialt relevante termer, og som også analyserer de uttrykk som har et særlig relevant politisk eller sosialt innhold. De anvendte begrepene peker tilbake til sosialhistorien så vel som til språkhistoriens data, fordi all semantikk handler om et ikke - språklig innhold (Koselleck, 2007, s. 65). Koselleck, viser til at begrepene ikke bare belærer oss om singulariteten over betydninger, men inneholder også strukturelle muligheter – «*de tematiserer samtidigheter i det usamtidige, som ikke kan bringes i overensstemmelse med historiens begivenhedsforløb.*» (Koselleck, 2007, s. 79).

Begrepsanalysen min bærer preg av Kosellecks tanker om synkron og diakron analyse, eller som det vises til i utdraget over, «*det samtidiges usamtidighet*». Jeg prøver gjennom den diakrone analysen reflektere over danningsbegrepet og dets endringer, og ser på begrepets varighet og endringer over tid. Blant annet ser jeg diakront på hvordan danningsbegrepet kommer til syne i de utvalgte tekstene over tid ved å lage en enkel skjematisk oversikt og

kartlegging av danningsbegrepet i de utvalgte dokumentene som er analysert. Denne ligger ved som vedlegg, og er brukt som støtte i analysen. Her har det vært spesielt interessant å se på endringene fra LK06, det vil si fra L97 som Generell del av LK06 er en videreføring av, til LK20. Den diakrone analysen kan bidra til å synliggjøre «*et sosialt eller politisk begreps varighet og de hermed korresponderende strukturer komme til syne*» (Koselleck, 2007, s. 67). Den synkrone analysen studerer et begreps semantiske innhold, sosiale og politiske kontekst på ett tidspunkt. I den synkroninspirerte analysen forsøker jeg å se på hvordan det semantiske feltet rundt begrepet framstår i hvert av dokumentene. Jeg forsøker å vise hvordan danningsbegrepet tar form gjennom sin relasjon til tilgrensende uttrykk, ord eller begreper. Spørsmål jeg da stiller meg i analysen, er blant annet som Koselleck viser til, om det er motbegreper som er satt opp, og om det eventuelt finnes parallelle begreper eller synonyme begreper, og hvordan begrepet framstilles. For eksempel ser jeg at dannings og utdanning beskrives som gjensidig avhengige av hverandre, dannings og identitetsutvikling blir satt sammen med bindeord som om de er begreper med helt forskjellig innhold. Kartleggingen av danningsbegrepets parallellbegreper og også dets beslektede ord vil vise at det kan knyttes opp til begreper som blant annet kompetanse, folkehelse og livsmestring, utdanning, ferdigheter og kunnskap.

De diakrone forskjellene kan bli synlige ved å studere danningsbegrepet over tid. I den diakrone-inspirerte analysen ser jeg på hvordan endringene i begrepet tematiserer de eventuelle endringene i begrepet fra generell del av LK06 (dvs. fra L97 som LK06 er en videreføring av) til overordnet del av LK20 og læreplanen i norsk fra 2019. I denne analysen tas også den reviderte læreplanens grunnlagsdokument med, Stortingsmelding 28 (fagfordypning- forståelse, en fornyelse av kunnskapsløftet). En diakron analyse kan bistå med å gi nye perspektiver på begrepets semantiske endring gjennom en periode. Fordelen ved å la seg inspirere av Koselleck og begrephistorien, er at den ved å veksle mellom den synkrone og diakrone analysen, kan bistå med å bestemme varigheten av tidligere erfaringer og teorier, hos meg blir det noe begrenset på grunn av det relativt korte tidsspennet analysen går over, noe som kan oppfattes som en svakhet. Likeså kan uregelmessigheter jeg ser i ved å la meg inspirere av synkron og diakron analyse, komme til syne ved å skifte perspektiv, og man kan kanskje se som Koselleck viser til at, som i dette tilfellet, danningsbegrepet vil dukke opp mellom tidligere ords betydninger (Koselleck, 2007, s. 77).

Neumann (2006), professor i russisk kulturkunnskap, viser til Koselleck når han skriver i «fortid nr.4», s. 57, at begrepene er med på å bestemme hvordan verden framstår for oss på, - det Koselleck kaller «der semantische Kampf». Den semantiske kampen handler blant annet om «å definere politiske eller sosiale posisjoner, og kraft til å opprettholde definisjonene og sette dem igjennom, karakteriserer alle de krisetidene vi kjenner fra skriftlige kilder.» (Neumann, 2006, s. 57)

Begreper sammenfatter altså ifølge Koselleck, innhold av sosial og politisk karakter. Begrepenes semantiske funksjon kan likevel ikke alene avledes av de politiske og sosiale forholdene som de knyttes til, de setter også grenser for teori og erfaring (Koselleck, 2007, s. 72). Neumann viser videre til at begreper ikke lenger bare definerer det gitte, men de bidrar også til å definere fremtiden. Han viser så til at Koselleck peker på at begreper eksisterer som en del av det sosiale, og for å forstå dem må man se dem i forhold til hverandre – forholdet mellom begrepene er viktigere enn begrepene i seg selv. Det vises videre til at «Om forskjellige begreper konstituerer forskjellige virkeligheter, har man en kilde til variasjon sosiale enheter imellom» (Neumann, 2006, s. 57).

Kosellecks viser til motbegreper, og at strukturen deres ikke bare er avhengig av ordene de består av, men også av at ordene i seg selv faktisk kan erstattes (Neumann, 2006, s. 57).

Forventning og erfaring kan beskrives som noe som knytter fortid og fremtid sammen, og noe som henger sammen (Koselleck, 2007, s. 31). Slik jeg oppfatter Koselleck, må da dannelsesbegrepet og hvilken posisjon det har i sentrale utdanningspolitiske dokumenter, ikke bare ses på i lys av historien. Begrepet er på sett og vis også med på å drive historien fremover fordi det vil endre innhold sett i sammenheng med at forventningene og erfaringene knyttet til begrepet endres etter som historien endrer seg. Dannelsesbegrepet rommer altså erfaringer og forventninger fra ulike tider, og ved å se på hvilken posisjon dannelse har i den intenderte læreplanen og i utdanningspolitiske dokumenter som analyseres, vil jeg gjennom analysen kunne se hva hvordan dannelsesbegrepet kommer til uttrykk i de ulike dokumentene, og ved å koble det til danningsteori og utdanningspolitikk, kunne få en forståelse for hva som preger dannelsesbegrepet i tekstene.

3.4 Vitenskapsteoretiske refleksjoner. Validitet og reliabilitet i analysen

Kunnskapssynet man besitter påvirker hvordan man tolker og hvordan behandler informasjon. Redegjørelsen for vitenskapsteoretisk ståsted gjøres ikke bare som en bevisstgjøring for meg selv, men også for at leseren i større grad skal kunne forstå de valgene jeg har tatt under arbeidet, samt for å forstå resultater og oppsummeringene mine. Med utgangspunkt i valgt undersøkelsesopplegg, tekst- og begrepsanalyse av utdanningspolitiske dokumenter, er sosialkonstruktivisme relevant å nevne.

Sosialkonstruktivismen legger vekt på hvordan «*kunnskap utvikles i sosiale situasjoner og derfor preges av de kulturelle kategoriene vi forholder oss til*» (Thagaard, 2018, s. 43), og de sosialkonstruktivistiske perspektivene preges av hvordan vi kan forstå dataen fra feltarbeidet (Thagaard, 2018, s. 40). Et sosialkonstruktivistisk ståsted innebærer blant annet en tanke om at det er vi mennesker som konstruerer verden, og at vi ikke kan innta en objektiv sannhet om vår viten om denne verden. Virkeligheten vår blir tilgjengelig for oss gjennom kategorier, og vårt verdensbilde blir til gjennom måtene vi kategoriserer verden på – det vil si måten vi forstår og opplever omgivelsene våre. Denne forståelsen av verden kan endre seg over tid ut ifra hvem vi møter og hva vi opplever (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 13-14).

Kvalitative tilnærminger knyttes gjerne til fortolkende teorier om blant annet hermeneutikk, og den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen min er med på å danne grunnlaget for den forståelsen som utvikles i løpet av forskningsprosessen, slik Thagaard viser til (Thagaard, 2018, s. 19). En del av det hermeneutiske problem, er at analysen min ikke vil kunne innta et perspektivløst standpunkt da jeg verken kan løsrive meg fra språket eller den sosiale verden. Jeg kan ikke garantere at andre vil komme frem til det samme som meg i analysedelen, noe som i utgangspunktet heller ikke et mål i fortolkende analysetradisjon. Resultatene kan dog etterprøves da alt datamateriale er tilgjengelig for offentligheten. Likeså vil begrepsopptelling og sorteringen i det vedlagte skjemaet kunne være med på å danne et bilde av de oppsummeringene og fortolkningene som blir gjort. Koselleck viser også til at et begreper har sine begrensinger for mulige tolkninger, og skriver «*Ethvert begrep setter bestemte horisonter og grenser for mulig erfaring og tænkelig teori*» (Koselleck, 2007, s. 72).

For å vurdere forskningsprosjektets troverdighet er validitet og reliabilitet sentrale begreper. Validitet handler om gyldigheten av resultatene man har kommet fram til, og hvordan disse tolkes, og reliabiliteten handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 181).

Undersøkelsen min omhandler dannelse og hvordan begrepet kommer til syne i sentrale utdanningspolitiske dokumenter. Jeg har i analysen forsøkt å få innsikt i samspillet mellom språket og begrepsbruken i utdanningspolitiske dokumenter. Når det gjelder validitet har jeg valgt ut kilder som for meg fremstår som relevante i forhold til spørsmålene som belyses. De utvalgte dokumentene er rettet mot skole og utdanning, men har ulike funksjoner.

Dokumentene er med på å kunne fortelle noe om man har enes om en forståelse av danningsbegrepet i utdanningspolitiske dokumenter rettet mot skole. Samlet kan de også spille en rolle med tanke på hvordan man i skolen kan forstå danningsbegrepet i den intenderte læreplanen, og om det har skjedd endringer i begrepsbruk og begrepsinnhold over en periode. Dokumentenes bredde kan bistå med å favne og sikre data, og validiteten kan i så måte anses som høy. Likevel ser jeg at det kan være en svakhet at den diakrone analysen går over såpass kort tidsperiode. LK06 er riktig nok en forlengelse av L97, men dersom jeg skulle sett de lange linjene i begrepets endringsbilde kunne jeg med fordel for eksempel valgt å analysere flere historiske læreplaner.

Dataene er lest på ulike måter. Med det mener jeg at de er lest kronologisk, de er skummet over, de områdene jeg har funnet spesielt interessante er dybdelest, og de er lest i ulik rekkefølge, de er gjennom analysen plukket fra hverandre, delene er sett på hver for seg, sett i forhold til hverandre og satt sammen igjen, slik man gjerne gjør i en tekst- og begrepsanalytisk metode. De skolepolitiske dokumentene angår meg som jobber i skoleverket og som har hatt ulike roller der, og jeg har jobbet bevisst for å i størst mulig grad legge emosjonene til side i analyseprosessen, og for å kunne innta en mest mulig åpen holdning til datamaterialet. Jeg tar med meg mine erfaringer og forventninger i arbeidet med analysen, og det vil blant annet derfor være svært utfordrende å gå inn i analysen med et nøytralt og objektivt sinn. Analysen vil heller ikke kunne innta et perspektivløst standpunkt.

3.5 Utvalg og avgrensning

De kvalitative dataene som ligger til grunn for den empiriske analysen inkluderer følgende primærkilder:

-
- Kunnskapsdepartementet, (2015) *Generell del av læreplanen*. Kunnskapsløftet 2006.
 - Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding 28 (2015-2016)*. Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.
 - Nasjonalt råd for lærerutdanning, (2016) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7*. (Revidert i 2018. - jf. nytt punkt 8.2.1.Vurdering - nasjonal deleksamen, vedtatt av UHR-Lærerutdanning 17.10. 2018)
 - Kunnskapsdepartementet (2017), *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
 - Kunnskapsdepartementet (2019) *Fagfornyelsen/læreplanen i norsk*.

Dokumentene som analyseres er alle offentlige dokumenter som er tilgjengelig for allmennheten. Analysen avgrenses som nevnt fra å gjelde perioden 2006 og generell del av LK06, til Kunnskapsløftets overordnede del som ble lagt fram i 2017, til fagfornyelsen i norsk av 2019. De to dokumentene som er valgt ut som sammenligningsgrunnlag, er generell del i LK06, overordnet del av LK20 samt fagfornyelsen i norsk. Det skal presiseres at generell del i LK06 er videreført fra L97. Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7, er valgt som datamateriale for å se om det er likhet og sammenheng mellom det som legges i dannelsbegrepet tilknyttet utdanningen til kommende lærere, og mellom det dannelsbegrepet lærere møter i den intenderte læreplanen. Stortingsmelding 28 (En fornyelse av Kunnskapsløftet), er valgt fordi den er et av grunnlagsdokumentene for LK20, og legger føringer for læreplanens innhold og vektlegging. Dannelsbegrepet i formålsparagrafen blir nevnt i forbindelse med analysen av overordnet del av LK20. Formålsparagrafen danner verdigrunnlaget LK20 tuftet på. Når det gjelder opplæringsloven, vil jeg gjøre oppmerksom på at det er en ny utvalgt på høring (NOU 2019: 23). Flere typer dokumenter kunne vært aktuelle å bruke som analysegrunnlag med tanke på valgt metode. For eksempel kunne det vært aktuelt å analysere flere historiske læreplaner dersom jeg ønsket et større sammenligningsgrunnlag. Ludvigsen- utvalgets (Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.) NOU: 8 2015, Stortingsmelding 20 (På rett vei), og NOU: 2014:7 (Elevenes læring i fremtidens skole), kunne jeg også valgt å ta utgangspunkt i da disse kan knyttes til innholdet i læreplanen.

Med tanke på valgt problemstilling mener jeg likevel at utvalget av datamateriale vil gi en god oversikt over de spørsmålene jeg ønsker svar på i oppgaven selv om den den historiske begrepsanalysen av dannelsbegrepet går over en kortere tidsepoke. Jeg har en bevissthet rundt at dokumentene som er analysert, har ulike funksjoner, og det vil derfor være variasjon i hvordan og hvor ofte dannelsbegrepet blir brukt. For å kunne se på dannelsbegrepet og dets betydning i planene som knyttes direkte opp mot det man som lærerstudent skal kunne etter endt utdanning, hva formålsparagrafen sier lærere og skole forplikter seg til, og skal kunne noe om, og hva elevene faktisk skal kunne har jeg landet på å ta utgangspunkt i de overnevnte dokumentene.

Dokumentene gir rom for tolkninger, og forståelsesrammen og referansene mine tas ubevisst eller bevisst med inn i fortolkingene mine av datamaterialet. Disse tolkningene ses gjerne i lys av holdninger, verdier og kunnskap, før essensen av tolkningen trekkes ut og anvendes, dette inkluderer også meg og mine betraktninger av materialet. At jeg som nevnt har arbeidet mange år i skolen som lærer, sosiallærer og avdelingsleder, har helt klart farget måten jeg har lest og tolket innholdet i de ulike dokumentene, og også hva jeg legger i dannelsbegrepet og skolens ansvar i forhold til det.

3.6 Fremgangsmåte og forventninger til funn

Læreplaner, nasjonale retningslinjer og stortingsmeldinger, må gjerne ses og forstås ut ifra en politisk og økonomisk kontekst, noe som har vært viktig å ha med seg under arbeidet med datamaterialet. Utvalgt datamateriale kan gi en pekepinn på hva som kan tolkes å ligge i dannelsbegrepet i skolen. Dokumentene blir analysert hver for seg, før essensen i analysene samles, oppsummeres og diskuteres avslutningsvis i oppgaven. Det vil ved oppgaven ligge et vedlegg med en enkel systematisk opptelling av hvor ofte og hvordan dannelsbegrepet blir brukt. I hvilken form begrepet kommer er også notert (eks. dannelse, danning, allmenndanning osv.). I opptellingen av begrepet er datamaskinens ordtellesfunksjon benyttet. Denne måten å systematisere deler av analysearbeidet på har synliggjort den konkrete bruken av dannelsbegrepet, og gitt en viss oversikt over hvor hyppig og hvordan dannelsbegrepet blir brukt og i hvilken form. Informasjonen fra skjemaet er inkludert i oppstarten av hver analyse. Der vises det til hvor hyppig begrepet har dukket opp og i hvilken form. Den vedlagte enkle skjematizerte analysen er også med på å synliggjøre at begrepet endres over

tid. Imidlertid er denne skjematiskeringen ikke utfyllende nok da den ikke sier noe om danningsbegrepet er uttrykt i en annen form enn ved konkret bruk av danningsbegrepet. Det må derfor suppleres med en grundigere gjennomgang av dokumentene i form av en synkron analyse. Dannelsesbegrepet blir gjennom danningsteori og utdanningshistorie tidligere i oppgaven sett på, og vil bli brukt i den oppsummerende analysen og diskusjonen avslutningsvis i oppgaven. Denne teorien er ment å bidra til å måle begrepets erfaringsrom og forventningshorisont og da også undersøke begrepets politiske og sosiale funksjon i de ulike dokumentene. For å kunne gjøre det har jeg i analysen valgt å «oversette» eller tolke danningsbegrepets semantiske felt i hvert dokument. I dokumentene ser jeg på begrepets motbegrep og parallellbegrep, og både begrepspar og motbegrep blir brukt i beskrivelsen i analysen. Motbegrep er begreper som for eksempel hustru og ektemann, danning og utdanning. Det finnes nemlig ingen hustru uten en ektemann og visa versa. Like lite kan det se ut til at det finnes danning uten utdanning, og det skal vel nok så mye til om man ikke dannes litt under en utdanning også. Begrepspar blir sett på for å analysere og finne begrepets kollektive identitet i tekstene, - om det er andre begreper jeg kan identifisere med danningsbegrepet. Når det gjelder begrepspar eller motbegrep, skal det sies at de kommer i to former. Noen er motsatser, som for eksempel sunn og usunn, mens andre kan være konkurrerende begreper f.eks. styring og ledelse (Koselleck, 2007, 140-141). I analysen omtaler jeg dem gjerne som parallellbegrep. I den synkrone analysen som er inspirert av Koselleck ser jeg etter danningsbegrepets semantiske kontekst. Analysen av danningsbegrepets semantiske felt i det enkelte utdanningspolitiske dokumentet oppsummeres ikke før i en felles oppsummering avslutningsvis i analysen. Jeg samler da opp analyse materialet mitt fra de enkelte tekstene og sammenfatter det, og slik blir den synkrone analysen også utvidet diakront, og blir en bidragsyter til å gi danningsbegrepet innhold. Begrepets sosiale og politiske kontekst blir i analysen sammen med utdanningshistorien og danningsteori satt i sammenheng i oppsummeringen. Den diakrone analysen sammenligner danningsbegrepets innhold i perioden fra LK06, dvs. fra L97 fordi LK06 sin generelle del er en videreføring fra L97, til LK20, og da hvordan det semantiske innholdet har endret seg.

Ved å studere og sammenligne danningsbegrepets betydning i ulike perioder, og dets endring knyttes den synkrone og diakrone analysen som nevnt til slutt sammen. Danningsbegrepet kan som beskrevet tidligere i oppgaven ha ulike betydningsmessige nyanser og variasjoner, og hensikten med analysen har vært å studere hvordan dannelse kommer til uttrykk i de utdanningspolitiske dokumentene. Dersom danningsbegrepet blir tillagt ulikt innhold og blir

fremstilt på ulike måter kan man kanskje også tenke seg at det vil være vanskeligere å forstå danningsoppdraget som skolen har ifølge overordnet del av læreplanen i LK20. I forståelsen av danningsbegrepet har det også vært interessant å se på endringene i danningsbegrepet fra LK06 til LK20. En analyse som er inspirert av en begrepshistorisk tilnærming og begrepsteori, kan bidra til å belyse stabile og betydningsfulle trekk ved danningsbegrepet – gamle tankesett blir rekonstruert i nye begreper, og også at nye og betydningsfulle elementer kan komme til.

4. Analysedel

Analysen tar utgangspunkt i gitt problemstilling med påfølgende underspørsmål. Begreper kan endre betydning over tid, og dannelsesbegrepet er intet unntak. Gjennom analysen vil man se at begrepet er bærer av og samspiller med historisk utdanningshistorie eller samfunnsutvikling. Thuen viser til at kunnskapsskolen, har gått i retning av at allmennkunnskapen heller mot vektlegging av enkeltindividets kompetanse og ferdigheter, og at kunnskap begrunnes i at det skal komme samfunnsøkonomien til gode (Thuen, 2017). Perioden datamaterialet er hentet fra står gjerne i en særstilling i norsk skolepolitisk historie med tanke på iveren etter å innføre målstyring, effektivisering, økt vektlegging på prestasjon, individuell tilpasning, konkurranse skoler og elever imellom. Den preges også av en nedtoning av hensynet til fellesskapet og en økende grad av fokus på individet (Thuen 2017). Nedtoningen av fellesskapet og løfting av individet kan vi tenke oss har innvirkning på innholdet i dannelsesbegrepet.

Læreplaner, Nasjonale retningslinjer og stortingsmeldinger, må gjerne ses og forstås ut ifra en politisk og økonomisk kontekst. Læreplanen er det konkrete dokumentet lærere skal forholde seg til i skolen. Vi kan derfor tenke oss at den spiller en vesentlig rolle med tanke på hvordan dannelsesbegrepet tolkes og kommer til syne i lærernes møte med elevene.

Dokumentene som analyseres vil bli presentert i forkant av egen analyse. Hver analyse vil avrundes med en kort kommentar eller oppsummering. Den endelige sammenfatningen av analysens essens oppsummeres i kap.5.

4.1 Læreplanen som tekst

Læreplanen er utarbeidet på initiativ fra sentrale myndigheter, og fungerer som statlige styringsdokumenter. Planene er forankret i lovverk som regulerer barns rettigheter blant annet med tanke på beskyttelse og omsorg (Mathisen, 2013, s. 35).

Statlige skolereformer gjennomføres gjerne gjennom revisjon av læreplanen.

For å få en viss forståelse av hvilke type dokument læreplanen er, hvordan den kan tolkes og brukes, ønsker jeg blant annet å se nærmere på John Goodlads fem læreplannivåer og Illeris. Hva som står skrevet i læreplanen, hvordan man tolker og velger å bruke den vil gjerne ha innvirkning på skolens møte med elevene. Likeså vil tolkningen av planen gjerne også

påvirke hvordan man som skole, lærer, skoleleder eller foresatte tenker om skolens rolle i danningsspørsmålet.

Goodlad mfl. (1979), (referert i Ulstrup Engelsen, 1990, s. 27-28), viser til fem ulike læreplannivåer. Han snakker om ideenes læreplan, hvor man tenker på alle de ideer og tanker som blir fremmet i alt fra debatter om skole og utdanning, til undervisning og fag. Disse tankene og ideene kan ha ulikt utspring. Noen ideer har kanskje bakgrunn i filosofiske og ideologiske idestrømninger, eller muligens fremmes de ut fra arbeidsmarked og næringsliv. Det vises videre til at den formelle eller intenderte planen, altså selve læreplandokumentet, utgjør skolen og lærernes ramme for virksomheten (Referert i Ulstrup Engelsen, 1990, s. 16).

Man har den oppfattede læreplanen, lærere og andres tolkninger av læreplanen når den leses. Denne tolkningen blir utgangspunktet for læreres planlegging, gjennomføring, tilpasninger og tilrettelegging, vurdering av kompetansemål med mer.

Et annet læreplannivå, omtales av Goodlad (1979) som den operasjonaliserte, og med dette menes det som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer ut ifra de tolkninger som er gjort av lærerne. Det siste nivået som omtales av Goodlad, er den erfarte læreplanen. Her tenker han på elevenes opplevelser og erfaringer av undervisningen, - elevenes læring og sosialisering. Foreldres opplevelse av planen og også deres og samfunnet ellers sin opplevelse av undervisningen (Referert i Ulstrup Engelsen, 1990, s. 28). Goodlad, viser altså her at veien fra ideene og hvordan disse blir nedfelt i et dokument, til hvordan sosialisering og læring faktisk finner sted hos elevene er relativt langt.

I læreplanen legges det føringer for hvordan det forventes at undervisningen bør foregå, og det skal også sies at læreplanbegrepet i sin tid erstattet undervisningsplanbegrepet for at det i større grad skulle rettes mer oppmerksomhet på elevenes læring (Ulstrup Engelsen, 1990, s. 29). Knud Illeris, viser han til den «skjulte læreplanen», som inneholder mange rutiner som ikke står nedfelt i en læreplan. På grunn av sine mange gjentakelser år etter år, fungerer den likevel sterkt inn på sosialiseringen av elevene (Illeris, 2012, s. 264). Slik kan det også tenkes at den «skjulte læreplanen» har innflytelse på tolkningen av danningbegrepet, hvordan lærere oppfatter danningoppdraget og da naturlig nok hvordan elevene opplever å bli møtt.

Læreplaner legges fram fra politisk hold, de fortolkes, og gir skolen føringer for hvordan den skal drives og også for hvordan elever skal møtes faglig og sosialt. Læreplanen er altså med på å si noe om hva skole er eller skal være, når det gjelder innhold, struktur og metoder, -det

vil si, man har som lærer frihet, men innenfor visse rammer. Skolen kan også ses på som et virkemiddel for sosiale endringer i samfunnet både når det gjelder av hensyn til individet og til samfunnet som et hele. Hvordan dannelsesbegrepet kommer til syne i læreplanen vil også tenkes å ha relevans for hvordan dannelsesbegrepet forstås og leses, og da hvilken posisjon dannelse kan sies å ha i skolen.

Læreplaner og stortingsmeldinger skal gjerne gjøre mange til lags, og kan nok blant annet derfor også oppfattes som noe ullene for at partene skal komme til enighet om innholdet. Hvordan dannelsesbegrepet kan forstås, hva begrepet peker tilbake på, og hvordan det blir brukt, avhenger gjerne av hvilke typer dokumenter man leser, og i hvilken kontekst disse er skrevet.

4.2 Lærernes rolle i dannelsesoppgaven

Læreren spiller en vesentlig rolle i styringen av det pedagogiske i praksisfeltet, og da også for hvordan dannelsesoppgaven blir forstått og utøvd. Gunn Imsen, viser til egen forskning når hun skriver at det som kanskje i større grad spiller inn når det gjelder lærerens måte å drive undervisning på, og som styrer dem, blant annet er læreplaner, lærebøker, verdier og holdninger, og også de gjeldene kommersialiserte «*barne- og ungdomskulturen*» (Imsen, 2007, s. 141). Foresatte har også i større grad fått innflytelse på egne barns skolegang og det utviklingsarbeidet som foregår i skolen. Mange foreldre er ambisiøse på egne barns vegne, og vet at det vil være viktig å ruste dem så tidlig som mulig for at de skal klare å ta del i den konkurranseverden de vokser opp i (Imsen, 2007, s. 141). Læring kan se ut til å ha blitt slukt av samfunnets higen etter effektivisering, og det kan virke som det er vanskelig å gi elevers modning tid i skolen.

De karakteristiske trekkene ved skolen som institusjon, er også med på å legge føringer for hvordan lærere jobber. I grove trekk skisserer Arnesen kjennetegn ved skolen som institusjon, som gjerne skiller den fra andre institusjoner, og som dermed gjør den unik:

- Skolen er basert på obligatorisk deltakelse for barn i alderen 5/6- 15/16 år.
- Barn og unge tilbringer store deler av livet sitt på skolen.
- I skolen utsettes elevene for både detaljert og mindre detaljert formell og uformell vurdering. Vurderingen innbefatter både skoleprestasjoner og atferd.
- I skolen organiserer man elevene etter alder.

- Skolen er preges av en rituell organisering av tid og rom. Elevene har skal ha bestemte fag til bestemte tider, og de skal være bestemte steder til bestemte klokkeslett, og sosialiseringen deres foregår i stor grad innenfor disse rammene.
- Skolen er et sted hvor det befinner seg relativt mange mennesker innenfor et svært begrenset område.
- Elevene er underordnet de voksne. De voksne er satt til å lede, veilede og overvåke elevene slik at de får den opplæringen de har krav på. Lærere skal også passe på at elevene får medvirke, at de underordner seg regler for atferd, at de tar ansvar, samt at de skal sørge for at de med jevne mellomrom blir vurdert og rangert ut ifra prestasjonsnivå.

(Arnesen, 2010, s. 85)

Hovedtrekkene i punktene Arnesen viser til ovenfor, utgjør en del av skolens rammer og betingelser man i skolen arbeider under. I LK20 vises det til at lærernes dannelsesoppgaver i større grad skal stå i fokus, men hva dette innebærer må gjerne tolkes. For hva betyr det egentlig å ha et dannelsesoppgaver? Det vil jeg se nærmere på i analysen av lærerens rolle i dannelsesoppgaver.

Dersom skolens målstruktur i tillegg til læreplanen, verdier og holdninger spiller en rolle med tanke på elevenes læring og hvordan de lærer, viser Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 200), til at skolen sender nokså tydelige signaler på hva som er viktig og hva som verdsettes i skolen. Lærere er rollemodeller, enten de liker det eller ei, så har de innflytelse på barn og unges innstilling til kunnskap og læring, og da også hvordan elever oppfatter seg selv (Arnesen, 2010, s. 28). I så måte kan vi også tenke oss at lærere spiller en vesentlig rolle i elevenes danning, og at de kanskje nødvendigvis kan styre selve dannelsesprosessen, eller hva som får fokus i danningen.

4.3 Fremgangsmåte i analysen

Fremgangsmåten i analysen er beskrevet tidligere i metodekapittelet. Jeg gir derfor bare en kort konkretisering.

Det er først foretatt en systematisk opptelling av dannelsesbegrepet i de utvalgte dokumentene, og det vises i den enkle skjematisk framstillingen hvordan dannelsesbegrepet kommer til syne. Den enkle skjematiskeringen er lagt ved oppgaven som vedlegg, og vil

brukes og vises til i analysen og oppsummeringen. Innledningsvis i hver analyse har jeg satt opp hvor mange ganger og i hvilken form dannelsesbegrepet kommer til syne i den analyserte teksten. Utdanningsbegrepet er ikke inkludert i optellingen av dannelsesbegrepet i datamaterialet.

Analysen er systematisert med utgangspunkt i de analyserte dokumentenes struktur og oppbygging. I hvert dokument blir det sett på hvor mange ganger begrepet går igjen og i hvilken form (Danning, dannelse, allmenndanning osv.). Videre har jeg sett på hva dannelsesbegrepet peker tilbake på i det enkelte dokumentet, og jeg gjør meg noen tanker om datamaterialet kan inneholde andre begreper og uttrykk som kan tolkes å omhandle danning uten at dannelsesbegrepet konkret blir benyttet, - dannelsesbegrepets semantiske felt, og om dette endrer seg i de analyserte dokumentene. Analysen har sammen med den enkle skjematizerte analysen (se vedlegg), gitt meg et godt grunnlag for å gjøre meg observasjoner, tanker og erfaringer om dannelsesbegrepets innhold og utvikling i de utdanningspolitiske dokumentene.

Når det gjelder lærerens rolle i dannelsesoppdraget har jeg i en separat kort analyse sett på hvordan læreren konkret blir nevnt i overordnet del av LK20. Funnene i LK20 er sammenlignet det med den generelle delen av kunnskapsløftet 2006. Jeg har sett på hvilke begreper som ser ut til å bli brukt i stedet for begrepet «lærer», og sett på hva som kan antas å være lærerens rolle i dannelsesoppdraget. Avslutningsvis kommer det en oppsummering av analysen som med unntak av underspørsmålet «*Er begrepsbruken i de utdanningsrettede dokumentene preget av en felles forståelse av dannelsesbegrepet?*», som tar for seg hvert av spørsmålene i problemstillingen, og som kobles til refleksjoner og teori. Det nevnte spørsmålet inngår som en del av oppsummeringen på den overordnede problemstillingen.

4.4 Analyse med beskrivelse av tekstmaterialet

4.4.1 Om Generell del av kunnskapsløftet 2006, dannelsesbegrepet og læreren.

Som en innledning til analysen av LK06 ønsker jeg først å presentere læreplanen, og hva som kan forstås å ligge til grunn for den. Bakgrunnen for innholdet i læreplanen har en historisk ryggsekk. Innholdet i denne ryggsekken kan det være nyttig å få grep om for å forstå hva som kan legges i begrepet «dannelse» i dokumentet, og for å skjønne det man kan anse å være begrepets utvikling.

I 2004 tilsluttet Stortinget seg hovedlinjene i Kunnskapsløftet som så trådte i kraft høsten 2006. Generell del i kunnskapsløftet 2006, er videreført fra L97. Den generelle delen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, og viser til de overordnede målene for opplæringen. Denne delen av læreplanen inneholder blant annet både det kulturelle, verdimeslige og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Bak Kunnskapsløftet viser Halvard Hølleland, til at det ligger en tanke om at norsk skole ikke holder mål, og man ble opptatt av å se på hvordan man kunne skape en kultur for læring (Hølleland, 2008, s. 16). OECDs undersøkelse, PISA, om skoleferdigheter ble offentliggjort i 2001. Svake resultater i lesing og i realfag ble presentert, og daværende utdannings- og forskningsminister, Kristin Clemet, var svært skuffet. Den gang, som i dag med læreplanen av 2020, ble behov for endringer i læreplanen begrunnet med at skolen må endres i takt med endringene i samfunnet og de behov som gjør seg gjeldene der. Hølland viser til nyliberalistiske løsninger som middel for den «fortapte» norske skole, og kontrollert frihet. Man tok sikte på å styre skolen gjennom å erverve seg kunnskap om resultater (Hølleland, 2008, s. 19-31). Skolene får frihet til å velge organisering og metode selv, men skolens resultater kontrolleres gjennom nasjonale prøver hvor resultatene offentliggjøres (Hølleland, 2008, s. 19). Kort beskrevet viste også resultater fra andre undersøkelser i denne perioden før Kunnskapsløftet 2006 var klar, at norske lærere heller ikke holdt mål faglig og didaktisk. Dessuten var det mye støy og problematferd i norske klasserom (Hølleland, 2008, s. 22).

Eifred Markussen, viser til at kunnskapsløftet kan representere et skifte med tanke på hvordan skole og utdanning blir sett på i samfunnet, og sikter da til at målstyring i større grad enn tidligere rendyrkes (Markussen, 2008, s. 103). Dette NPM- skiftet i skolen hvor effektivisering, målstyring og konkurranse står sentralt er nevnt tidligere i oppgaven, og det vises til en periode i norsk utdanningspolitikk hvor Kristin Clemet stod ved roret.

Med utgangspunkt i at skolens resultater skulle heves kan det tenkes at dannelsesbegrepet i LK06 er tiltenkt et innhold som blant annet omhandler kunnskap, kompetanse og ferdigheter. Fokuset kan i stor grad synes å ligge på å heve norske elevers kunnskapsnivå.

Olga Dysthe, viser til at de tre hovedområdene som er målet med LK06, er «*kunnskap, læring og danning*» (Dysthe, 2008, s. 200). Skolens dannelsesoppdrag kommer til syne gjennom fellesskapsaspektet, og elevene dannes i hovedsak som en del av fellesskapet, og ikke som enkeltindivid, hevder Dysthe (Dysthe, 2008, s. 201). Kjell Lars Berge, viser til Stortingsmelding 30 (2003-2004), og kultur for læring, og peker på at dannelsesbegrepet der

ble knyttet opp mot grunnleggende ferdigheter og allmenndannelse (Berge, 2008, s. 239). I LK06 løftes allmenndanningsbegrepet som en fellesskapsdannende plattform elever skal ha å stå på når de begir seg ut i samfunnslivet, og dannelsesbegrepet kan i så måte tenkes å komme til syne gjennom fellesskapsaspektet.

4.4.2 Analyse av Generell del av kunnskapsløftet 2006, dannelsesbegrepet og læreren

Generell del i kunnskapsløftet 2006, er videreført fra R-94 og L97. Analysen er skjematiskert i enkel form i vedlagt vedlegg. I analysen ser jeg etter hvor læreren står i forhold til det å skulle bistå i elevenes danning, og hvordan dannelsesbegrepet kommer til syne i læreplanen.

Generell del av kunnskapsløftet 2006, er delt inn i en innledning, og sju hovedoverskrifter med påfølgende undertemaer. Hovedoverskriftene er: «Det meningsøkjande mennesket», «Det skapande mennesket», «Det arbeidande mennesket», «Det allmenndanna mennesket», «Det samarbeidande mennesket», «Det miljømedvitne mennesket», og «Det integrerte mennesket».

I vedlagt skjematisk framstilling av analyse ser jeg at dannelsesbegrepet blant annet kommer til syne i LK06 slik:

- Antall ganger dannelsesbegrepet kommer til syne: 13.
- I hvilke former kommer dannelsesbegrepet: Allmenndanninga, danne (men da i form av å lage/danne en motvekt til noe), allmenne danninga, allmenndanna, allmenndanning, karakterdanning. (Se skjema vedlagt oppgaven som vedlegg).
- Læreren omtales konkret 42 ganger. (lærer, læraren ol. Teksten er skrevet på nynorsk)
- Læreren blir overordnet omtalt i følgende sammenhenger:
 1. Den gode læreren stimulerer til læringsprosessen.
 2. Både elev og lærer trenger å bli motivert for å oppnå vellykket læring.
 3. Læreren må ha blick for den enkelte
 4. Læreren må lage et pedagogisk opplegg som er breitt nok til å kunne møte den enkelte.

5. Læreren må bruke allsidigheten og variasjonene i klassen som en ressurs for videre utvikling.
6. Det er viktig at læreren og veilederen har fagkunnskap.
7. En god lærer kan faget sitt. Det er viktig med videre- og etterutdanning for alle lærere.
8. Det vises til hvordan læreren kan forankre ny kunnskap i det som allerede er etablert.
9. Den gode læreren bruker mange bilder for å blant annet vise felles mønstre.
10. Faglig kompetanse er nødvendig for at læreren ikke skal bli engstelig og redd når elever stiller spørsmål, og en kyndig lærer kan også sette lærestoffet i perspektiv.
11. I tillegg til fagkunnskap må en lærer ha engasjement og evne til å formidle.
12. En lærer må kunne noe om barns utvikling. Både normal utvikling og det som kategoriseres som avvikende utvikling.
13. Lærere skal kunne noe om barns emosjonelle og sosiale vansker.
14. Læreren legger med sin væremåte opp til om elevens engasjement skal bestå.
15. En god lærer kan inspirere med oppmuntring og er på en veileder, samtalepartner, igangsetter og regissør.
16. Det viktigste verktøyet eller læremiddelet en lærer har er seg selv.
17. Lærere må tørre å være såpass nære elevene at de tørr å åpne seg for dem.
18. Lærere leder elevenes arbeidsfellesskap.
19. Relevant for elevenes læring er hvordan læreren velger å strukturere arbeidet i klassen. Læreren spiller også en rolle i forhold til hvordan elevene fungerer sammen.
20. En lærerstab med ulik kompetanse er en berikelse fordi de både kan utfylle hverandre faglig og sosialt.

I innledningen av generell del av kunnskapsløftet 2006, ser man ikke at læreren er nevnt. Her pekes det på opplæring. For eksempel må opplæringen tilpasses den enkelte, opplæringen må gi rom for skapertrang, opplæringen må gi rom for trivsel og åpne for at man i samarbeid kan nå mål sammen, den må gi grunnlag for at man senere i livet kan gå inn i yrker som enda ikke finnes, og den må legge grunnlaget for at elevene får de ferdighetene som trengs i et samfunn med raske endringer. Danningsbegrepet nevnes heller ikke verken i form av

danning eller allmenndanning. Det vises til at opplæringen må trigge den enkelte til trivsel og tett samarbeid mot felles mål og at den skal lære elevene å oppføre seg slik at de sammen lettere kan nå målene de har satt seg, og den skal gi rom for kreativitet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Områdene ved opplæringen det vises til kan forstås å inngå som en del av dannelsbegrepet. Det vises også til «*utgangspunktet for oppfostringa av elevane ...*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2), noe som kan forstås dit at skolen skal oppdra. Oppdragelse kan inngå som en del av dannelsbegrepet. Opplæringsbegrepet peker tilbake på tilpasninger for den enkelte, og til at målet med opplæringen er å «*utvide evnene hos barn, unge ... til erkjening og oppleving, til innleving, utfolding og deltaking*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Det meningsøkjande mennesket

Under overskriften «*Det meningsøkjande menneske*» blir læreren heller ikke nevnt. Her vises det til at utdanningen må bidra til at elevene får øvelse i å samarbeide med ulike personer og grupper. Opplæringen skal også bidra til at elevene får utdype den kjennskapen de har til lokale- og nasjonale tradisjoner. Det vises videre til at «*Utviklinga av identiteten å kvar einskild skjer ved at ein lever seg inn i nedarva veremåtar, normer og uttrykksformer*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Formuleringen ovenfor kan forstås som en del av allmenndannelsbegrepet. Det vises også flere steder til «*oppfostringa*», eller det jeg forstår som oppdragelse, og til at den henger sammen med opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2015, s. 3).

Det skapande mennesket

Under hovedoverskriften «*Det skapande menneske*», blir lærerbegrepet ikke brukt. Det vises til det jeg forstår som «*oppdragelsen*» skal gi elevene lyst på livet, og gi dem et ønske om å bruke, og å utvikle det de har lært videre. Oppdragelsen eller «*oppfostringa*», og skal også fremme lojalitet til det som er nedarvet, og til å møte det som er nytt (Utdanningsdirektoratet 2015, s. 4). Her står det ikke i klartekst om det er skolen eller hjemmet som står ansvarlig for oppdragelsen, slik det presiseres at hjemmet har lengre ute i planen. Oppdragelsen peker slik jeg forstår det tilbake på læreplanens definisjon av

allmenndanningsbegrepet. Videre vises det til at det fremste målet for utdanning er utvikling, og til at opplæringen skal møte elevene der de er, og på deres vilkår. Skolen må ivareta barns nysgjerrighet, og undervisningen må vise hvordan oppfinnsomhet og skaperkraft blant annet har endret livsinnhold og levekår. Videre vises det til at opplæringen må tuftes på de tre tradisjonene skapende arbeid, søking og opplevelse. Det vises til at utdanningen må medvirke til solid kunnskap, og undervisningen må tydeliggjøre de etiske spørsmålene som forskningen selv stiller (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Slik jeg tolker det skal elevene gjennom undervisningen øves opp i kritisk tenkning. Kritisk tenkning og evne til refleksjon, kan slik jeg oppfatter det inngå som en del av innholdet i dannelsesbegrepet. Gjennom opplæringen er det også viktig at elevene får del i kulturarv i form av blant annet en felles arv av kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Kulturarv kan forstås som en del av allmenndannelsen.

Det arbeidende mennesket

Under det arbeidende mennesket, vises det til teknologi og kultur, og til at det er viktig at elevene fra de tidligste trinn tilegner seg gode arbeidsvaner, og at disse arbeidsvanene vil gagne dem senere i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6-7). Å kjenne til «vår teknologiske og kulturelle arv», er en del av allmenndanningen står det (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Allmenndanning peker her tilbake på kulturarven. Videre vises det til at skolen er opprettet for å kunne drive systematisk og målrettet læring. Læring og undervisning ikke er det samme vises det til, men god undervisning kan sette i gang læring som fullbyrdes av eleven. Læring er noe som skjer i eleven, og ved at det ukjente knyttes opp til det kjente (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). Tenker man at læring er knyttet opp til danning, kan det forstås dit at læreren skal stimulere og legge til rette for at danning skal kunne skje, og at danningen ellers er noe som skjer i den enkelte.

Videre står det at skolen skal ha rom for alle, og læreren blir konkret nevnt som en som må ha blick for den enkelte. Lærerens pedagogiske opplegg må være bredt nok til å kunne møte den enkelte og dens nivå. Skolen skal forberede elevene på livet, og må gis praktiske oppgaver og gradvis gis større ansvar egen læring. Skolen er et samfunn i miniatyr, og må favne hovedoppdragene fra samfunnet utenfor (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.7-8). Her forstår jeg det slik at skolen må forberede eller tilpasse elevene slik at de er klar for livet de møter i samfunnet. Under det arbeidende mennesket, ser man også rollen til læreren og

veilederen. Her vises det til at den gode læreren kan sitt fag, og til at læreren kjenner til kunnskapens grenser og utsikter og til at han eller hun holder seg faglig à jour. Læreren må gjennom bruk av blant annet bilder, metaforer og analogier, forankre nytt stoff til noe kjent, og det understrekes av læreren må kunne sette stoffet i perspektiv, og evne å møte elever og kollegaer med et åpent sinn. Læreren må i tillegg til faglig tyngde, være en god formidler, og ha engasjement. I tillegg til å kunne kjenne til vansker som kan oppstå rundt læring, ha kunnskap om elevers sosiale og emosjonelle vansker. Det vises til at det er læreren med sin væremåte som avgjør om elevenes interesse skal bestå, om de føler seg flinke og om iveren deres skal vedvare. Lærere må være nære personer, står det videre. De må være såpass nære at elever opplever at de kan åpne seg for dem og snakke åpent, samtidig som de blant annet må kunne legge til rette og lage strukturer for eleven under læring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8).

Læreren bli beskrevet som lederen for elevenes arbeidsfellesskap. Et godt arbeidsmiljø avhenger av hvordan læreren fungerer sammen med den enkelte elev, men også av hvordan læreren får elevene til å fungere sammen. Videre vises det til at læreren i større grad blir en viktig arbeidsleder og partner i det undervisningen i større grad rettes mot samarbeid og prosjektoppgaver. Det vises til at lærere må ha overskudd og trives for å kunne yte sitt beste, og til at de er forbilder, veiledere og instruktører for barn. Gode lærere er også åpne for og trente i å engasjere foresatte og aktører utenfor skolen for å nå skolens formål (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9). Læreren slik forstått har en rolle som arbeidsleder, veileder, forbilde og instruktør inn mot elevers læring, eller det man her også kan tolke innbefatter elevers danning, utdanning og oppdragelse.

Det allmenndanna mennesket

Under «det allmenndanna mennesket», vises det til hva god allmenndanning vil si tilegning av:

«konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv kunnskap og modnad til å møte livet - praktisk, sosialt og personleg eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve samen» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9).

Allmenndanning peker i beskrivelsen av begrepet tilbake på kunnskap.

Videre vises det til opplæringen. «*Opplæringa skal gi god allmenndanning*», står det (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9). Opplæring peker her tilbake på allmenndanning og kan ses på som parallelle begrep. Allmenndanning vises det videre til at er en forutsetning for personlig utvikling og for slik jeg leser det, å være et sosialt velfungerende vesen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9). Allmenndanningen også en forutsetning for valg av utdanning og for å kunne ha den kompetansen som kreves av en i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9). Kompetanse og allmenndanning inngår her et fellesskap. Læreren blir ikke nevnt her, men det vises til at opplæringen skal gi god allmenndanning. Det vises videre under «*felles forståing i eit spesialisert samfunn*», til at: «*Det er felles referanserammer som gjer det mogleg å knyte det ein ser, les eller hører til eit sams, underforstått tenkjessett. Dei gjer det mogleg å gripe komplekse budskapar og å tolke nye idear, situasjonar og utfordringar. Opplæringa har ei hovudrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen - den danninga alle må vere fortrulege med om samfunnet skal bli verande demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige.*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10)

Her brukes «danninga» uten allmenn foran, men ser likevel ut til å peke tilbake på allmenndanningsbegrepet som jeg oppfatter viser til noe som er felles. Jeg ser også at opplæringsbegrepet peker tilbake på innholdet i allmenndanningsbegrepet.

Videre vises det til at: «*God allmenndanning skal medverke til nasjonal identitet og solidaritet, ved å gi eit felles preg forankra i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.11). Allmenndanning tolkes her å peke tilbake på identitets- og solidaritetsbegrepet.

Læreren er ikke konkret nevnt i dannelsesoppdraget, men det beskrives hva allmenndanningen og opplæringen har som hensikt, - å skape en felles nasjonal identitet ved å gi elevene felles referanserammer, og kan opplæring slik forstås som en del av dannelsesbegrepet.

«*God allmenndanning viser korleis utviklinga av dugleik, innsikt og kunnskap er noko av det mest fantastiske menneske har lært å gjere saman - historisk og globalt*»

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s.11). Allmenndanning peker her tilbake på ferdigheter, innsikt og kunnskap. Og det vises til at allmenndanning legger grunnlaget for at samfunnsvekst og utvikling i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11).

Det samarbeidande menneske

Under «*Det samarbeidande mennesket*», vises det til utviklingen fra at barn og unge ble oppdratt og lærte ved å ta del i praktiske plikter og arbeid sammen med voksne, til at opplæringen nå skjer i institusjoner som har undervisning som oppgave (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.11). Storstilt bruk av massemedia bli framstilt som noe som gjør barn og unge til passive tilskuere, og at de blir utsatt for motstridende verdisyn, og det er derfor viktig å bruke skolen som arbeidsfellesskap med tanke på å lære eleven gode omgangsformer (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11). Underforstått kan det å lære eleven gode omgangsformer være en del av danningen/allmenndanningen, eller at skolen har en oppdragerrolle. Om lærere blir sett på som ledere av arbeidsfellesskapet, vil det også innebære å støtte elever i å lære gode omgangsformer, og ergo slik jeg forstår det, være delaktige i elevens danning gjennom sosialisering og oppdragelse. Det vises til at elever og lærlinger får delta i et vidt spekter av aktiviteter hvor de selv får plikter rettet mot arbeidsfellesskapet. Elevene skal være med å utvikle et sosialt fellesskap hvor de også har et felles ansvar for hverandres læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11-12). Slik kan det også forstås at ansvaret elevene får er oppdragende eller dannende.

Livskunnskap

I generell del av kunnskapsløftet finner vi livskunnskap. Det vises til at en del av den opplæringen eleven tidligere fikk i livskunnskap gjennom storfamilien og ved å delta i arbeidslivet, får de nå gjennom opplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 12). Livskunnskap kan i så måte oppfattes å inngå i dannelsesbegrepet. «Livskunnskap» kan også minne om det tverrfaglige emnet «Folkehelse og livsmestring» i LK20.

Læreren står ikke nevnt som en del av opplæringen i livskunnskap, og det gjorde læreren heller ikke under «folkehelse og livsmestring» i LK20. I LK20 står det heller ikke i klartekst hva opplæringen skal omfatte, mer hva man skal oppnå med den. LK06 viser blant annet til at opplæringen må favne at eleven lærer å lage regler og å følge regler, generelt må de trene på sosialt ansvar. Videre må de få erfaring fra arbeid som krever disiplin og at man gjensidig tar hensyn til hverandre, og der egen innsats påvirker resultatet av det den andre yter.

Elevene må øve seg på å lede aktiviteter, lære seg å organisere aktiviteter, kunne foreslå alternative løsninger, kunne følge direktiv, og eleven må lære konflikthåndtering. Det vises til at opplæringen må ha fokus på de personlige egenskapene man ønsker å utvikle, og ikke bare ha fokus på faginnhold (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 12).

Det miljømedvitende mennesket

Under «*Det miljømedvitende mennesket*», vises det til at måten vi mennesker lever på får konsekvenser for miljøet, økonomi, naturen og at livsstil påvirker helse. Det vises til at teknologisk kunnskap er en del av allmenndanningen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 13). Allmenndanning peker her tilbake på kunnskapsbegrepet. Læreren bli ikke nevnt under dette emnet, men det vises til at opplæringen må gi bred i kunnskap samspillet mellom mennesket og naturen, og at undervisningen må motvirke oppsplittet læring – det må vises til sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 14). Læreren kan tenkes inngå som en faktor i opplæringen, og slik være en del av elevens danning.

Det integrerte mennesket

Under «*Det integrerte mennesket*», vises det til at opplæringen skal medvirke til karakterdanning som gir den enkelte evnen til å ivareta eget liv, som kjenner en pliktfølelse for samfunnslivet, og som tar vare på miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 15). Det står at: «*Val må byggjast på kunnskap om konsekvensar og samanhengar, men også rettleiast ved å bli prøvde mot verdiar. Ei tydeleg hovudlinje i oppfostringa må vere å sameine auka innsikt, kunnskap og dugleik med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans.*» (Utdanningsdirektoratet 2015, s. 15)

Læreren er ikke nevnt, men er gjerne den som skal veilede og oppdra elevene. Utdraget fra LK06, kan leses som om skolen skal ivareta allmenndanningen. Allmenndanning kan her forstås som en del av oppdragelse, ferdigheter og kunnskap.

Skolen er et samfunn i miniatyr, og må favne hovedoppdragene fra samfunnet utenfor, vises det til i LK06. Jeg forstår dannelsesoppdraget som styrt av de krav og forventninger elevene vil møte i samfunnet som voksne: «*Opplæringa har ei hovudrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen - den danninga alle må vere fortrulege med om samfunnet skal bli*

verande demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). I den generelle delen av læreplanen vises det som i det vedlagte analyseskjemaet av dannelsesbegrepet, i større grad til allmenndannelse enn dannelse, og til at:

«God allmenndanning skal medverke til nasjonal identitet og solidaritet, ved å gi eit felles preg forankra i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn»

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11). Allmenndanning peker tilbake på noe som er felles, og i det kan det også tolkes dit at dette ikke handler om «selvdanning», men om å dannes inn i noe – et samfunn, kanskje for å passe inn og for å kunne utføre de oppgaver som det i samfunnet forventes at man skal og kan. Læreren er ikke direkte nevnt her, og lærertermen ser ut til å inngå under opplærings- og skolebegrepet. I de sammenhengene læreren blir nevnt er det i forbindelse med som lederen for elevenes arbeidsfellesskap, i forbindelse med å skape et godt arbeidsmiljø, og at det å skape et godt arbeidsmiljø avhenger av hvordan læreren fungerer sammen med den enkelte elev, men også av hvordan læreren får elevene til å fungere sammen. Videre vises det til at læreren i større grad blir en viktig arbeidsleder og partner.

Allmenndanning peker i generell del av LK06, som er en videreføring av L97, tilbake på noe som er felles. Det kan tolkes dit at begrepet ikke peker mot «selvdanning», men mot det å dannes inn i noe – et samfunn. Man kan forstå det dit at det handler om å skulle passe inn for å kunne utføre de oppgaver samfunnet forventer av en. Man skal være en brikke i samfunnets behov for fellesskapet – «å kunne dra lasset sammen» som samfunnsborgere. Læreren ser sammen med LK06 ut til å ha en rolle som «allmenndanner» - de skal begge bistå med at elever utvikler seg slik at de kan tjene samfunnet og samfunnsøkonomien på en god og hensiktsmessig måte.

4.4.3 Om stortingsmelding 28, Fag – Fordypning - Forståelse (2015 – 2016)

En stortingsmelding, blir blant annet brukt når regjeringen ønsker å presentere saker for stortinget. Sakene inneholder da ikke forslag om vedtak eller lovendring. En stortingsmelding inneholder en grundig analyse av regjeringens ambisjoner, planer, eller analyser innenfor et politisk område. Stortingsmeldinger kan også bli brukt for å trekke lovforslag tilbake (Civita, 2019). Stortingsmelding 28, bidrar til å legge føringene for

hvordan fagfornyelsen og den overordnede delen av lærerplanen skal se ut, -
Kunnskapsløftet 2020.

I Stortingsmelding 28 fokuseres det på at Kunnskapsløftet 2006, er for omfattende og at den bidrar til overflatelæring framfor dybdelæring. I meldingen legges det frem et forslag til hvordan innholdet blant annet i grunnskolen skal fornyes. Det vises til at en ny generell (dvs. overordnet del) del av kunnskapsløftet skal få frem opplæringens brede danning- og læringsoppdrag i den daglige driften av skolen som virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 7) Det legges i meldingen blant annet vekt på at det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring både har et individperspektiv og et samfunnsperspektiv, i tillegg til et sosialt perspektiv. Her omfatter de både det sosiale fellesskapet, egenmestring, trivsel, livsstil i tillegg til kunnskap om økonomi og forbruk, menneskelige relasjoner, psykososialt miljø, mobbing m.m. (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 39). Det er altså mye som inkluderes i slike perspektiver som knyttes til dette tverrfaglige emnet. Stortingsmelding 28 vektlegger tydelig det samfunnsansvaret skolen har, som nedfelt i formålsparagrafen, at skolen ikke bare er en utdanningsanstalt, men også har et dannelsansvar og et dannelsoppdrag.

4.4.4 Analyse av Stortingsmelding 28

Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet.

Stortingsmelding 28, viser til at skolen trenger å endres i takt med samfunnet. Regjeringen foreslår å fornye fagene for å kunne gi elevene dybdelæring, og en bedre forståelse. Skolens brede dannelsesoppdrag skal også få en tydeligere plass i skolehverdagen. For å sikre kontinuitet for elever og lærere skal fagfornyelsen bygge på Kunnskapsløftet 2006.

Kunnskapsdepartementet kom i april 2016 med en melding om at regjeringen ønsker å fornye fagene i skolen. NOU 2014:7, «*Elevenes læring i fremtidens skole*» og NOU 2015:8 «*Fremtidens skole*», er begge skrevet av Ludvigsensutvalget, og ligger til grunn som en del av tiltakene i meldingen.

Stortingsmelding 28, er med på å legge grunnlaget for innholdet i LK20, og da også for innholdet i dannelsoppdraget og hva som ellers skal vektlegges i skolen.

Stortingsmelding 28, er delt inn i en innledning, og i hovedoverskrifter med påfølgende undertemaer. Hovedoverskriftene i stortingsmeldingen er: «Innhold», «Bakgrunn for å fornye innholdet i grunnopplæringen», «Ny generell del av læreplanverket», «Fagfornyelse», «Vurdering i fag», «prosess og fremdrift for fornyelse av læreplaner», «Implementering av læreplanverket», «Økonomiske og administrative konsekvenser».

- Antall ganger dannelsesbegrepet kommer til syne i dokumentet: 21
- Danningsbegrepet kommer til syne i disse formene: Danne, dannelsen, danning, dannelsingsoppdrag, allmenndannende, allmenndannende, dannelsesmandat, allmenndannende rolle og allmenndannende opplæring.

Innhold

På s. 6 i Stortingsmelding 28, vises det til at skolen både skal danne og utdanne.

Videre vises det til økonomien, og til at godt utdannede og omstillingsdyktige arbeidstakere vil kunne bidra til å lette omstillingskostnadene i økonomien, noe som igjen stiller krav til fornyelse i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet 2015-2016 s. 6). Dette kan tolkes som at omstillinger i skolen er nødvendig, og at de på sikt vil gagne norsk økonomi.

Videre vises det til at den overordnede delen av læreplanen vil erstatte generell del, den *«skal få tydelig frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsingsoppdrag for skolens daglige virksomhet.»* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 7)

Bakgrunnen for å fornye innholdet i grunnopplæringen

På s. 13 vises det til at alle elever trenger å utvikle solide faglige ferdigheter og kunnskap i skolen på grunn av *«Et kunnskapsintensivt og spesialisert arbeidsliv, ny teknologi og betydningen av den enkeltes allmenndannelse»* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 13)

Ny generell del av læreplanverket

Det vises i stortingsmelding 28 til opplæringslovens paragraf 1-1, og blant annet da til at *«skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast»* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 18).

Det vises videre på s. 19 til Innst. 432 S (2012-2013) til stortingsmelding 20, hvor stortingskomiteen fremhever at en ny generell del av læreplanverket skal bidra til fokus «*på grunnopplæringens brede dannelsesmandat*» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 19). På side 21, pekes det på at det ikke er et klart skille mellom kompetanse og verdier -de henger sammen. «*Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv*» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 21).

Her vises det til at kompetanse handler om elevenes faglige utbytte av læringen, og til at opplæringen i fagene gir kunnskap til å kunne praktisere, konkretisere og begrunne verdigrunnlaget, og også til å kunne ivareta opplæringens brede formål (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 21).

Grunnopplæringen skal være en bidragsyter for at elevene skal bli kjent med tradisjoner, verdier og omgangsformer som fellesskapet bygger på, står det i Stortingsmelding 28. Skolen pekes på som et samfunn i miniatyr, som elevene innvies i. «*Dette er en side ved læringen og dannelsen, der målet er at alle får god kunnskap om og føler seg forpliktet på samfunnets normer og verdier*» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s.21). Målet ved dannelsen, kan her tolkes å handle om å få god kunnskap og at den enkelte skal føle seg forpliktet til å følge de lover og regler som er satt både sosialt og lovmessig.

Videre vises det til at generell del av kunnskapsløftet skal legge vekt på at opplæringen gir elevene god kompetanse, og

«*den skal reflektere grunnopplæringens allmenndannende funksjon, det vil si en opplæring som stimulerer til elevenes deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, i familie og i fritid, uavhengig av hvilke interesser de har, og hvilken utdanning og hvilket yrke de velger*» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 21).

Her kan allmenndanningen tolkes å peke tilbake på en opplæring som har stimulert til deltakelse i samfunnslivet.

Fagfornyelse

Her vises det til at «*Grunnoplæringen har en allmenndannende funksjon og skal stimulere elevenes deltakelse i samfunnslivet og fritid ...*» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 26). Opplæringen har altså som mål og stimulerer til samfunnsdeltakelse.

Videre vises det til at «*et bredt kompetansebegrep er en forutsetning for skolens brede kvalifiserings- og danningsoppdrag*» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 28). Her pekes det videre til at skolens mandat er mer enn kompetanse.

«*Skolens læringsoppdrag og dannelsesoppdrag henger tett sammen, og grunnleggende ferdigheter er viktige forutsetninger for allmenndannelsen*» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 30). Her vises det til at det å kunne lese er viktig for den enkeltes personlige utvikling, og til at det er en nødvendig ferdighet for å kunne delta i samfunnet som en reflektert og kritisk borger. Det vises videre til at departementet vil videreføre de grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter i opplæringen. Disse ferdighetene vises til som «*minst like viktige for faglig læring, allmenndannelse og aktiv deltakelse i samfunn og arbeidsliv nå som da Kunnskapsløftet ble innført*» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 30).

Her kan dannelsesoppdraget det vises til forstås som noe annet enn allmenndannelse, selv om begge begrepene ser ut til å peke tilbake på læringsbegrepet/læringsoppdraget.

I stortingsmelding 28, vises det på s. 49 til departementets ønske om å styrke de praktiske og estetiske fagene, og det vises til at opplæringen i praktiske ferdigheter er en viktig del av allmenndannelsen. Norskfaget er et sentralt fag for blant annet dannelse og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 49). Dannelse og identitetsutvikling står her som to separate deler, og hva er dannelse og hva er identitetsutvikling da? Identitetsutvikling kan i denne sammenhengens se ut til å inngå som en del av allmenndannelsesbegrepet, og kan tenkes gjør dannelse det også.

Under norskfaget står det: «*Ut fra sin profil som et «fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» hører faget hjemme blant både språkfagene, samfunns- og etikkfagene og estetiske fag*» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 50). Her pekes det også på dannelse og identitetsutvikling som forskjellige ting. Videre understrekes det av departementet at «*norskfaget er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for*

kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 50). Under Samiskfaget står det at faget skal bidra til «*at barn og unge innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv, der kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen»* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 50). Norsk- og Samiskfaget kan ved å fremstilles som en del av kulturforståelse, kommunikasjon oppfattes som å være allmenndannende.

Under fellesfagene i yrkesfaglig utdanningsprogram på s. 51, vises det til «*Prinsippet om at fag- og yrkesopplæringen også skal være allmenndannende, og at elever på yrkesfag fortsatt skal ha mulighet til å oppnå studiekompetanse ble ikke røkket ved»* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 51).

På s. 52, vises det til at «*Partene i arbeidslivet har vært opptatt av at fellesfagene er viktige for yrket og for å sikre at også opplæringen i yrkesfagene har en allmenndannende rolle.»* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 52). Opplæringen kan her tolkes å skulle ha en slags fellesskapene rolle i det man kan forstå er tanken om at elevene skal ha en felles plattform å stå på og som de skal kunne ta utgangspunkt i.

Videre står det under departementets vurdering på s. 53, at: «*Fellesfagene skal støtte opp om programfagene som redskapsfag, samtidig som de skal gi elevene en felles allmenndannende opplæring»* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 53). Det allmenndannende peker som begrepet (allmenn) tilbake på noe som er felles og ikke unikt.

Det pekes i stortingsmelding 28 på at skolen har et bredt dannelsesoppdrag som i den reviderte læreplanen skal få en tydeligere plass i skolehverdagen. Det vises til at skolen både skal danne og utdanne. Videre vises det til at den overordnede delen av læreplanen vil erstatte generell del, den «*skal få tydelig frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsesoppdrag for skolens daglige virksomhet»* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 7).

Et høyt kunnskapsnivå er viktig for å holde tritt med utviklingen i samfunnet og da også for allmenndannelsen. Det vises til at grunnopplæringen har et bredt dannelsesmandat. På side 21, pekes det på at det ikke er et klart skille mellom kompetanse og verdier -de henger sammen. «*Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv.»* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 21) Her vises det til at kompetanse handler om

elevenes faglige utbytte av læringen, og til at opplæringen i fagene gir kunnskap til å kunne praktisere, konkretisere og begrunne verdigrunnlaget, og også til å kunne ivareta opplæringens brede formål (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 21).

Allmenndannelse-begrepet går igjen i Stortingsmelding 28. Det vises blant annet til at generell del av kunnskapsløftet skal legge vekt på at opplæringen gir elevene god kompetanse, og «den skal reflektere grunnopplæringens allmenndannende funksjon, det vil si en opplæring som stimulerer til elevenes deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, i familie og i fritid, uavhengig av hvilke interesser de har, og hvilken utdanning og hvilket yrke de velger» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 21).

Begrepene allmenndannelse og dannelse blir ikke definert, og peker begge på kunnskap, kompetanse, ferdigheter, noe som skal gagne samfunnet på sikt. Grunnopplæringen skal ha en allmenndannende funksjon, noe som innebærer at opplæringen skal stimulere til deltakelse i familie- og samfunnslivet. For meg kan det da høres ut som at grunnopplæringen har en slags oppdragerrolle. Du skal dannes inn i noe som på mange måter allerede er definert, og som man bare må håpe at man passer inn i når utdannelsen er ferdig. Som det står på s. 21, så skal elevenes innvies i samfunnet og kulturen, og er en side ved blant annet dannelsen der målet er at elevene får god kunnskap om de grunnleggende normene og verdiene i samfunnet, og føler seg forpliktet på dem (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 21).

4.4.5 Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 og fagfornyelsen i norsk

Bakgrunnen for revideringen av kunnskapsløftet 2006 (LK06), og overgangen til Kunnskapsløftet 2020 (LK20), var blant annet at skolen må endres i takt med samfunnet, og at læreplanen derfor trengte å oppdateres. LK06, ble også karakterisert som for omfattende, og man ønsket med en revidert læreplan å skape en bedre sammenheng mellom den overordnet del og fagfornyelsen. Man har også sett at det med LK06 har vært for mange elever som ikke har hatt stort nok faglig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 6-7), og man har med LK20 et ønske om å «sikre bedre læring og faglig forståelse for alle elever.» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 7). Under opplæringens verdigrunnlag i overordnet del av LK20, vises det til at verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, skal legge grunnmuren for arbeidet i skolen (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 2). Overordnet del i LK20 trer sammen med fagfornyelsen i kraft i 2020. Den viser både hva prinsippene for opplæringen skal være og hvilke verdigrunnlag som skal legges til grunn. Verdigrunnlaget skal være selve grunnmuren for alt arbeidet man gjør i skolen, og elevene skal møte det både i arbeidet med fagene og ellers. Disse verdiene skal blant annet gjøres gjeldende i skolefelleskapet ved utvikling av «*kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse*». (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 5) Den har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift. LK20s overordnede del gir oss en pekepinn på hva som forventes at en lærer skal kunne noe om når det blant annet gjelder elevenes sosiale samspill og utvikling.

Kompetansebegrepet ble i den reviderte læreplanen ble endret fra å i **LK06** defineres som:

«Kompetanse er forstått som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver».

til å defineres slik i **LK20**:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Kompetansebegrepet kan inngå som en del av danningsbegrepet, ved vektlegging på kritisk tenkning og refleksjon. Overordnet del i LK20 underbygger at skolen både har et dannings- og et utdanningsoppdrag, og kompetansebegrepet i LK20 kan i vid forstand forstås å danne en bru mellom danning og utdanning, mellom overordnet del og fagfornyelsen. Likeså skal dybdelæring, kritisk tenking og de tverrfaglige emnene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling stå sentralt i læreplanen. Allmenndanningsbegrepet finner man ikke i LK20, slik man gjør i LK06. I LK20, brukes bare et rent danningsbegrep som man kan oppfatte peker tilbake på den enkelte.

Den overordnede delen av læreplanen er hjemlet i opplæringsloven paragraf 1-5.

Læreplanen er et virkemiddel for nasjonal styring av opplæringens innhold og beskriver hvilken kompetanse elevene skal utvikle. Den har status som forskrift, og er det fundamentet skolene bygger sin planlegging og gjennomføring av opplæringen på. Læreplanen definerer både fagenes innhold og struktur, men den gir også rom for tolkning med bakgrunn i at skoler og skoleansatte fortolker innholdet ut ifra egen skolekultur og praksis, samt at man lokalt gjerne har egne satsningsområder (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, s. 10). Overordnet del av kunnskapsløftet 2020, skal beskrive grunnsynet som er tenkt å prege den pedagogiske praksisen i grunnskoleopplæringen. Den skal også tydeliggjøre skolens dannelsansvar. Verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, samt «*de overordnede prinsippene for grunnskoleopplæringen*», (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 2) utdypes i den overordnede delen av læreplanen.

4.4.6 Analyse av overordnet del av Kunnskapsløftet 2020

Overordnet del av kunnskapsløftet 2020 – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, introduseres med «Om overordnet del», «Formålet med opplæringen», og er videre delt inn i tre hovedoverskrifter med påfølgende undertemaer. Hovedoverskriftene er som følger: «Opplæringens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og danning», og til slutt «Prinsipper for skolens praksis». Innledningsvis i overordnet del gjøres man oppmerksom på at begrepene «*elev*», «*lærer*», «*skole*», brukes «*om alle som deltar i opplæringen, alle ansatte, alle skoler og alle lærebedrifter*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 2).

I den enkle skjematiske analysen av dannelsbegrepets form og hvor ofte det viser seg i dokumentet, kom følgende frem (Vedlagt som vedlegg):

- Antall ganger begrepet går igjen i dokumentet: 20
- Begrepet kommer i ulike former: Danning, danne, dannes, dannelsprosess, dannelsoppdrag. (Se skjemaet i vedlegget)
- Begrepet «danning», peker i teksten blant annet tilbake på: Skolens ansvar for danning, og til at skolen har et oppdrag, - et dannelsoppdrag. Det skal også understrekes at jeg er vel kjent med at dannelsoppdraget det vises til ikke nødvendigvis uttrykkes i klartekst i planen, men kan komme i form av andre ord og begreper.

Danningsbegrepet er ikke definert i læreplanens overordnede del, og må derfor tolkes ut ifra dets plassering i det semantiske felt. Det vises der imot flere steder til når danning skjer, eller hva som må til for å kunne dannes. Som den enkle systematiske og skjematisk framstillingen min som er vedlagt som vedlegg synliggjør, er nå allmenndanningsbegrepet erstattet med danningsbegrepet. Begrepet «allmenndanning» blir ikke brukt i overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, og ei heller i fagfornyelsen i norsk trinn 1-7, som jeg kommer tilbake til.

Om overordnet del

I overordnet del av LK20, viser begrepet danning seg første gang på s. 2 under «*Om overordnet del*». Her vises til at den overordnede delen av læreplanen skal bidra til å tydeliggjøre skolens ansvar for danning. Skolen og lærebedriftens har et ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnskoleopplæringen. Danning kobles her sammen med skolens ansvar for utvikling av kompetanse. Kompetanse og danning blir begreper som i teksten settes i sammenheng med hverandre. Videre vises danningsbegrepet i overskriften «Prinsipper for læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 2). Denne formuleringen «Prinsipper for danning», peker på at man vet hva som ligger til grunn for elevers danning, og at man vet hva danning er. Danningsbegrepet sett slik, kan som det ble skrevet i teoridelen peke tilbake på et instrumentalistisk syn på danning – danning som noe andre utenfor en selv kan styre og rå over (Solerød 2012, s. 12). Danning tenkt styrt utenfra kan gjerne som Steinsholt og Dobson peker på vise til at danningsbegrepet i vid forstand etter hvert erstatter oppdragelsesbegrepet, og det til tross at det å dannes krever en egen indre vilje og drive som ikke nødvendigvis har et bestemt mål, og det i seg selv viser til at det å skulle danne andre ikke er en enkel jobb (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8).

Oppdragelse og danning viser begge til prosesser hvor man former noe. Forskjellen mellom begrepene ligger i at oppdragelse viser til selve formingsprosessen, mens danning peker på at man er en «*formingsprosess*» (Steinsholt, 2011, s. 40). Oppdragelsesbegrepet knyttes gjerne til at man vil forme noen for at de skal kunne tilpasse seg sosiale forventninger.

Danningsbegrepet kan også forstås som at man ønsker å gi noen en form, men brukes stort sett om selvdanning, - at individet skal forme seg selv. (Steinsholt, 2011, s. 40)

Formålet med opplæringen. Formålsparagrafen

Det vises i overordnet del til formålsparagrafen i opplæringsloven. Formålsparagrafen uttrykker hvilke verdier som skal legges til grunn for opplæringen. Den skal være med å tydeliggjøre skolen og lærebedriftens ansvar for danning og utvikling av elevers kompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2)

Danningsbegrepet i formålsparagrafen, kommer slik: «*Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.4).

Danning peker her tilbake på skolens måte å møte elevene på i læringssituasjonen, - de skal gi dem utfordringer som fremmer danning og lysten til å lære. Her står det altså ikke noe konkret om at det er skolen som danner elevene, men den skal legge til rette for at danning skal kunne skje. Danningsbegrepet kan i så måte i motsetning til beskrivelsen under «overordnet del», synes å ikke være instrumentalistisk.

Formålsparagrafen kan også forstås å inneholde et vidt dannelsesperspektiv i den forstand at det vises til åpne og vide termer som å «*opne dører mot verda og framtida*», og som at opplæringen skal «*fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte*», «*elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet*», «*lære å tenkje kritisk*» og ikke minst at «*alle former for diskriminering skal motarbeidast*» (Opplæringsloven §1-1)

Danningsbegrepet kan se ut til å peke tilbake på det å kunne mestre egne liv, tenke kritisk, å bidra til felleskapet og demokrati. En dannelse som både kan peke mot selvdanning og allmenndanning.

Opplæringens verdigrunnlag

Danning blir brukt en gang under «opplæring og verdigrunnlag». På s. 8, under emnet: «*Skaperglede, engasjement og utforskertrang*», vises det til at skapende læringsprosesser er en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. Danning er her knyttet opp mot at skapende læringsprosesser, og at de i skolen må verdsette og stimulere til vitebegjær og skaperkraft. Identitetsutvikling og danning blir her satt som to ulike begreper, og ut ifra det kan vi anta at danning og identitetsdanning ses på som to forskjellige sider ved den menneskelige utvikling, og jeg leser at disse kan forstås som motbegrep. Under 1.2 Identitet og kulturelt mangfold, vises det til at skolen skal bidra til at alle elever (hver elev), kan

ivareta og utvikle egen identitet (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 6). Denne identitetsutviklingen settes i sammenheng med forankring i historisk og kulturell innsikt og et kulturelt fellesskap. Denne måten å formulere identitetsutvikling på kan minne om LK06 sitt allmenndanningsbegrep. I LK06 vises det til at god allmenndanning «...er ein føresetnad for heilskapeleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band.» (Utdanningsdirektoratet, generell del LK06, s. 9) Det kan se ut som at identitetsutvikling kan ha overtatt plassen til det tidligere brukte allmenndanningsbegrepet i L97 og LK06.

Prinsipper for læring, utvikling og danning

Under punkt 2. «Prinsipper for læring, utvikling og danning», finner vi underoverskrifter som «sosial læring og utvikling», «Kompetanse i fagene», «Grunnleggende ferdigheter», og «Å lære å lære». Disse underoverskriftene kan si noe om hva den overordnede delen av LK20, legger i prinsippene for læring, utvikling og danning, - hva dette området skal favne. Kompetanse, sosial læring, sosial utvikling, grunnleggende ferdigheter og å lærere å lære, kan se ut til å være det som skal til for å kunne lære, og for å utvikle deg og dannes som elev. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10-12). Dannelsesbegrepets semantiske innhold kan her tolkes å være: Kompetanse, sosiale utvikling og sosial læring, lære å lære og grunnleggende ferdigheter. Dannelsesbegrepet blir brukt flere ganger, og kommer til syne som dannelsesoppdrag, danning, dannelsesprosess, danne og dannes.

«Danning», viser i teksten tilbake på skolens ansvar for danning, og til skolens oppdrag - dannelsesoppdrag. Dannelsesbegrepet knyttes videre opp til utdannelsesoppdraget, og det vises på s. 10 i overordnet del av LK20, til skolens dannelses- og utdannelsesoppdrag, og at disse henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Videre vises det til at det er «*prinsippene for læring, utvikling og danning*» som «*skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.10). At danning og utdanning er begreper som henger sammen, er det kanskje ikke så mange som vil si seg uenig i, men Solerød viser som nevnt til at man kan godt tenke seg utdanning uten at det har ført til dannelse, mens det er vanskeligere å tenke seg dannelse uten utdanning. Kunnskap kan fint memoreres uten at det fører til en dypere integrering i personligheten og inngår som en del av danningen, og dannelse i motsetning til utdanning ikke har noe mål. Dannelse handler først og fremst om en prosess, mens utdanning er målrettet. Utdanning blir gjerne strukturert og beskrevet utenfra, og på veien mot utdanning blir kunnskap målt, kontrollert og testet (Solerød, 2012, s. 12). Dannelsesprosessen er noe som styres innenfra av lyst, interesser og

higen etter kunnskap hvor «*kunnskapen er et middel til å utvikle seg som menneske*» (Solerød 2012, s. 12).

Man kan forstå teksten i læreplanen som at det er sosial læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og ellers i skolehverdagen, arbeidet med kompetanse i fagene, de grunnleggende ferdigheter, det å lære å lære, samt skolens tilrettelegging for læring innenfor de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, som skal bistå skolen i å lykkes med dannelsings- og utdanningsoppdraget. Det kan ellers også se ut som om LK06 sin «*oppseding*», i LK20 er overlatt til foresatte, og at skolen har pakket det inn i «*prinsipper for læring, utvikling og danning*».

Det vises til at grunnskoleopplæringen er en del av en livslang dannelsingsprosess, og til at opplæringen skal danne hele mennesket, og gi alle mulighet for å utvikle egne evner, og det vises til når danning skjer: «*Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.10). Videre vises det til at «*Danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10), og danning knyttes her opp mot opplevelser og praktiske utfordringer. Elevene dannes også i møte med andre og gjennom «*fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10).

Danning skjer når elevene arbeider individuelt, og i samarbeid med andre.

Elevene

«*dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.10).

Her pekes det også på et dannelsingsbegrep som underforstått sier noe om at skolen vet hvordan elever dannes og når danning skjer, og kan oppfattes som en motsats til det Solerød beskriver som danning, og heller kanskje peke mot innholdet i utdanningsbegrepet.

Om mulig kan det nesten oppfattes som om læreplanen peker på læring, kunnskap eller kompetanse når det vises til dannelsbegrepet.

Opplæringen i grunnskolen pekes tilbake på som en viktig del av en livslang dannelsprosess som har «*enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.10). Dannelsprosessen kan tolkes å peke tilbake på opplæringen i grunnskolens mål, og til at det finnes et eller flere mål med elevens danning i læreplanen. At mennesket og her elevene, skal gis muligheten til frihet og selvstendighet kan ses på som selvdannende dersom man tenker at danning blant annet handler om å utvikle egne evner. Er målet ved danning utdanning, kan man da undre seg over, og i så måte kunne man kanskje tenke seg at læreplanen nøyde seg med å operere med utdanningsbegrepet. Thuen viser til at det som ved LK06, fortsatt er kunnskapsøkonomi som legges til grunn for læreplanen LK20 (Thuen, 2017, s. 210), og at utdanningsbegrepet da kan overskygge eller tre inn i dannelsbegrepet er gjerne ikke så merkelig.

Dannelsprosessen i utdanningen har et mål. Et mål om frihet til individet, at eleven vokser opp, klarer seg selv og er gode mot sine medmennesker. Danning kunne her oppfattes som selvdanning, men i det planen viser til mål knyttet til dannelsprosessen, blir jeg plutselig usikker på om det egentlig er danning de mener i form av selvdanning, eller om det er snakk om allmenndanning slik det defineres i LK06. I det samme avsnittet vises det til når danning skjer. Danning peker her tilbake på kunnskapsbegrepet: «*Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, religion og livssyn*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10). Danning og kunnskap, kan i denne sammenhengen forstås som parallellbegrep, og som at danning er kunnskap, og kunnskap er danning. Danning peker også her tilbake på det undervisningen og skolehverdagen kan gi, som for eksempel «*opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10). Det vises i det samme avsnittet til at elevene dannes i møte med andre, og gjennom estetisk og fysisk utfoldelse som blant annet fremmer mestring. Danning skjer i samarbeid med andre og når man jobber alene, samt ved å lære hvordan man kommer frem til riktig svar, og ved å feile. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10). Når man dannes, ser ut til å være ferdig definert i læreplanen. Man dannes når man lærer, i møte med andre, når man får kunnskap og innsikt i temaer og emner, skolen defineres som en del av en livslang dannelsprosess - her insinueres det at danning er en livsprosess som aldri stopper, noe som igjen skaper en dobbelthet i måten planen kommuniserer rundt dannelsbegrepet på.

Under underemnet «Sosial læring og utvikling», - nevnes ikke danningsbegrepet, men det kan kanskje tolkes å ligge implisitt i sosial læring og utvikling, og blant annet til at elevens identitet blir til i samspill med andre. Kunnskapsløftet 2020 overordnede del peker på at sosial læring er noe som både skjer i undervisningen og i andre aktiviteter i skolens regi, og til at faglig læring ikke må skilles fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). At sosial og faglig læring ikke må skilles står gjerne i samsvar med at skolen både har et dannings- og et utdanningsoppdrag. Sosial læring og danning kan i så måte her gjerne forstås som parallelle begreper på lik linje med faglig læring og utdanning. Under «kompetanse i fagene», kommer danningsbegrepet inn i form av at skolen har et dannings- og et utdanningsoppdrag, og det peker her tilbake på begrepet læring, og til kompetansen elever har ervervet seg som vurderes. I forbindelse med kompetansebegrepet kommer også begrepene ferdigheter og kunnskap inn. Under beskrivelsen av hva ferdigheter kan være, ligger også sosiale ferdigheter. Kunnskapsbegrepet er knyttet opp mot å kjenne til og til å forstå, mens ferdigheter blir beskrevet som handlinger eller prosedyrer man behersker (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 11). Dybdelæring er et begrep som blir knyttet opp mot ferdigheter og kunnskap i fag. Læring er en sentral del av både dannings- og utdanningsoppdraget (Kunnskapsdepartementet 2017, overordnet del s.11), og kan ifølge Illeris ha innhold som for eksempel peker mot kunnskap, ferdigheter, forståelse, innsikt, kvalifikasjoner eller kompetanse og holdninger. Begrepet læring kan også ses i et bredere perspektiv, skriver han, og peker på da på «generell kulturtilegnelse eller danning» (Illeris, 2012, s. 73 og 164-165). Dybdelæring, læring, kompetanse, kunnskap og lignende som Illeris viser til kan i så måte ses som begrep som kan inngå som en del av innholdet i danningsbegrepet - parallellbegreper. Som tidligere nevnt peker Thuen på at begrepet allmenndannelse i norsk skolehistorie gjerne oppfattes som det samme som allmennkunnskap (Thuen, 2017, s.240), og dersom det viser seg at allmenndanningsbegrepet kan knyttes til danningsbegrepet kan man i så måte også gjerne forstå utdannings og danningsbegrepet mer eller mindre som to sider av samme sak.

Neste underoverskrift er «grunnleggende ferdigheter», «Å lærer å lære», «Tverrfaglige temaer», «Folkehelse og Livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og til slutt kommer «bærekraftig utvikling». Danningsbegrepet blir under beskrivelsen for skolens prinsipper for læring, utvikling og danning, brukt to ganger. De grunnleggende ferdighetene knyttes til kompetansebegrepet, til elevenes identitet og til deres sosiale liv og ikke minst til deres evne

til å kunne delta i samfunnslivet. Danningsbegrepet blir ikke nevnt i forbindelse med de grunnleggende ferdighetene, men kan likevel forstås ut ifra et utvidet kompetansebegrep og som en del av identitetsbegrepet. At elevene skal ha en bevissthet i forhold til egen læring, slik det beskrives under «å lære å lære», kan også oppfattes å gå inn under dannelsbegrepet. Det vises her til at elevene skal kunne reflektere over egen læring, og til at de skal kunne forholde seg kritisk til kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Vi finner dannelsbegrepet i form av et dannelsoppdrag som peker tilbake på faglig læring under 2.2, *Kompetanse i fagene*. Det vises her blant annet til at «*Faglig læring er en sentral del av både dannels- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Videre vises det til at skolens forståelse av kompetansebegrepet må ligge til grunn for arbeidet deres med læreplaner og vurderingsarbeid når det gjelder elevenes faglige kompetanse, og at kompetansemålene i fagene må ses i sammenheng med hverandre, og på tvers av fag. I tillegg må skolen også se kompetansemålene i lys av formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), og man kan da undre seg over hvilken tolkning av formålsparagrafen som legges til grunn. Her kan man gjerne se til utdraget som jeg tok med i forbindelse med presentasjonen av formålsparagrafen, og hvor forslaget til ny opplæringslov ble nevnt.

Kunnskap kan under «Kompetanse i fagene», se ut til å peke tilbake på mange sider ved det menneskelige liv – man skal kjenne til og forstå fakta, ideer og teorier innenfor ulike fagområder, og man skal kunne reflektere, ha forståelse, kunne se sammenhenger, og evne kritisk tenkning. Ferdigheter refereres til som noe som innebatter å beherske prosedyrer eller handlinger for å kunne løse oppgaver og problemer som blant annet omfatter det sosiale, kognitive, kreative, språklige og motoriske. Evne til refleksjon synes her å kobles til elevenes evne til utvikling av holdninger og evne til etisk vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet 2017, s.11).

Under 2.5.1 *Folkehelse og livsmestring*, 2.5.2 *Demokrati og medborgerskap*, og 2.5.3 *Bærekraftig utvikling* s. 13 – 14, i den overordnede delen av kunnskapsløftet, blir dannelsbegrepet ikke konkret brukt. De tre tverrfaglige temaene skal bistå elevene til å

kunne se hvordan man gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og vise dem at handlinger får konsekvenser. Her vises det til setninger som «...at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.13), og videre vises det til «... verdivalg og betydningen av meningen i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Danning kan her tenkes å være representert i form av kunnskap, samarbeid og konsekvenser av handlinger, eller erfaringer. På side 14 i den overordnede delen vises det til at opplæringen i «Demokrati og medborgerskap», skal bidra til å at elevene øves opp til å tenke kritisk, de skal lære seg å håndtere meningsbrytninger, og respektere at man kan være uenig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Her kan dannelsbegrepet tolkes å være inkludert i form av kritisk tenkning og erfaringer i mellommenneskelige relasjoner.

Prinsipper for skolens praksis

Under 3. «Prinsipper for skolens praksis», ser vi dannelsbegrepet i form av at skolens skal gi elevene utfordringer som «fremmer danning og lærelyst» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 15). Danning kan i så måte tolkes å peke tilbake på skolens plikt til å drive tilpasset opplæring. Under 3.1 «Et inkluderende læringsmiljø», er det «kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden», som gir elevene perspektiver på egen danning, læring og identitet (Kunnskapsdepartementet 2017, s.15). Danning peker her tilbake på kunnskapsutveksling som noe som kan bidra til å gi elevene perspektiv «på egen læring, danning og identitet» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 15). Læring, danning og identitet, kan slik det står forstås som tre ulike sider ved det menneskelige liv, - som motbegreper, selv om de i teksten også fremstilles som parallelle begreper til dannelsbegrep. Slik jeg har forstått dannelsbegrepet skilr blant annet begreper som danning, læring og identitet i hverandre, og lar seg vanskelig skille. Læring og dannelse er begge knyttet til det å forme noe, men der læring viser til selve formingsprosessen og at man formes av noen og mot et mål, har danning oppmerksomheten rettet mot at individet former seg selv (Steinsholt, 2011, s. 40).

Skolen skal bruke foresattes kunnskap for å støtte elevens danning, står det under 3.3 i LK20, s.17, «Samarbeid mellom skole og hjem». Her vises det til at foresatte har

hovedansvaret for oppdragelse og utvikling, mens skolen har hovedansvaret for å ta initiativ til samarbeid og til å lege til rette for det. Skolen skal gi foresatte nødvendig informasjon, og sørge for at de gis mulighet til å ha innflytelse på barnas skolehverdag. Danningsbegrepet kan under 3.3, se ut til å peke tilbake på oppdragelse og utvikling, og til at skolen må støtte seg på hjemmets kompetanse om eget barn for å støtte elevenes danning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Når det gjelder 3.4, som omhandler opplæring i lærebedrift og arbeidsliv, skal fag- og yrkesopplæringen danne og utdanne fagarbeidere til et mangfoldig arbeidsliv. Danningsbegrepet kan her se ut til å peke tilbake på opplæringsbegrepet, og til at opplæringen skal bistå i danningen slik at de eleven kan delta i sammensatt arbeidsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Til slutt kommer danningsbegrepet til syne ved en anledning under 3.5 «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling». Her vises det til at lærere må tenke nøye over hvordan de skal lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Måten lærerne velger å planlegge, gjennomføre undervisningen på, og hvordan de utvikler en rikere forståelse av hva som er god pedagogisk praksis, skal gjøres med utgangspunkt i profesjonens kunnskapsgrunnlag, og også verdigrunnlaget i grunnopplæringen. Kjernespørsmålet i all opplæring vil være hva som er til elevenes beste (Kunnskapsdepartementet 2017, Overordnet del, s. 17-18).

Lærere skal altså lede og støtte elevenes danning, noe som kan styrke forståelsen om at danningprosessen er noe som kan styres utenfra.

Skolen har både et utdannings- og et dannelsingsoppdrag står det i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10). Det vises til at disse to oppdragene er gjensidig avhengige av hverandre, og at det er gjennom prinsippene for læring, utvikling og danning, som skal bistå skolene til å løse det doble oppdraget (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10. lest: 2/2-20). Læring vises til som en viktig del av en livslang danningssprosess, og videre til at det er opplæring som skal danne hele mennesket, og gi dem muligheten til å utvikle sine evner. Danning skjer når eleven får kunnskap og innsikt i, det skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen. Dersom man legger merke til begrepene og uttrykkene som danning knyttes opp mot (opplæring, kunnskap, kunnskapsutveksling, kritisk

tenking, undervisning, få innsikt i, opplevelser i undervisningssammenheng), kan man kanskje tolke dannelsesbegrepet i den reviderte læreplanen til å handle om kompetanse, ferdigheter og kunnskap, og med slike formuleringer, også tolke innholdet i overordnet del av kunnskapsløftet 2020 dit at dannelse er noe man som lærer eller skole kan kontrollere og rå over. Til tross for at opplæringen skal danne hele mennesket (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10), spesifiseres det likevel i dokumentet når dannelse skjer – nemlig når eleven blant annet får kunnskap om, har kompetanse, innsikt i og når elevene lærer (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10). Definisjonen på når dannelse skjer, har planen altså en klar formening om. I så måte kan man tolke at forståelse av dannelsesbegrepet i LK20 er instrumentalistisk eller mekanisk, - noe som kan styres utenfra av andre.

Dannelsesbegrepet peker, slik jeg oppfatter det i hovedsak tilbake på skolens utdanningsoppdrag, og at det leder tilbake til begreper som «å lære», det å ha kompetanse og «å lede». Dannelse peker også i teksten tilbake på kunnskap, kompetanse, opplæring og læring. Videre kan man i den overordnede delen av kunnskapsløftet tolke dannelsesbegrepet i overordnet del av LK20 som individfokusert. Jeg ser at dannelsesbegrepet gjerne peker tilbake på elevene eller eleven, og hva den ulike læringen kan tilføre dem, eller den enkelt. Fellesskapet eller det kollektive kan oppfattes å være sekundært. Kunnskapen eller kompetansen elevene erverver seg kan på sikt gagne samfunnet. Livsmestringsfaget, som kan oppfattes å skulle være et «dannelsesfag» ser også ut til å ha hovedfokus på individet. Den enkelte skal evne å mestre egne liv, de må lære å håndtere både medgang og motgang. Det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring kan slik se ut til å være en del av innholdet i skolens dannelsesoppdrag.

4.4.7 Analyse av overordnet del og fagfornyelsen i norsk

Fagfornyelsen skal sikre at fagene legger til rette for at elevene får bedre kompetanse i fagene, og for at det tilrettelegges for dybdelæring. Fagfornyelsen skal også ifølge stortingsmelding 28, gi gode skolefag mer relevant innhold og sammenheng mellom fagene. I læreplanen i norsk, er den første overskriften «om faget». Denne overskriften er så delt inn i underoverskriftene: «Fagets relevans og sentrale verdier», «Kjerneelementene», «Tverrfaglige temaer» og «Grunnleggende ferdigheter». Norskfaget i fagfornyelsen, består

av kjerneelementene: Tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språket som system og mulighet, og språklig mangfold.

- Fagets relevans og sentrale verdier: Danningsbegrepet er brukt en gang i form av danning.
- Kjerneelementene: Danningsbegrepet er ikke brukt under fagets kjerneelementer (Tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språket som system og mulighet, språklig mangfold).
- Tverrfaglige temaer (Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling): Danningsbegrepet blir ikke brukt.
- Grunnleggende ferdigheter (Muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive, digitale ferdigheter): Danningsbegrepet blir ikke brukt.

Når det gjelder norskfagets relevans og sentrale verdier, vises det til at «*Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling*»

(Kunnskapsdepartementet 2019) I denne formuleringen kan man få inntrykk av at identitetsutvikling og danning er to forskjellige ting. At disse to begrepene ikke settes i sammenheng, men omtales som to forskjellige områder av menneskelivet får dem til å fremstå som motbegrep. Likeså settes kulturforståelse og kommunikasjon som to egne områder i den menneskelige utviklingen. Denne framstillingsmåten kan kanskje gi inntrykk av at danningsbegrepet i læreplanen her er snevert tolket. Med snever tolking av danningsbegrepet mener jeg et syn på danning som instrumentalistisk eller mekanisk.

Norskfaget skal videre bistå elevene til å kunne delta i demokratiske prosesser, samt forberede dem på et arbeidsliv visse krav til muntlig kommunikasjon, lesing og skriving. Faget skal styrke evnen til kritiske tenkning, det skal gi dem muligheten til å uttrykke seg kreativt, at de får respekt for menneskeverdet osv. Under kjerneelementene er det fokus på at elevene skal elevene lese tekster slik at de kan oppleve å bli engasjert, undre seg, få innsikt i andre menneskers tanker osv.

Det tverrfaglige emnet «folkehelse og livsmestring», blir i norskfaget sett på som å utvikle elevens evne til å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig. Evnen til å kunne

Lesing av sakprosa og skjønnlitteratur kan bidra til å bekrefte og utfordre selvbildet, og da også elevenes identitetsutvikling. Identitetsutvikling blir her knyttet opp mot lesing av litteratur, uttrykke seg muntlig og faget «Folkehelse og livsmestring». Identitetsutvikling er i overordnet del av LK20 i denne sammenhengen i motsetning til når det ble bundet sammen med danningsbegrepet, å ses på som et motbegrep framfor et parallellbegrep til danningsbegrepet. Og som nevnt under overordnet del av LK20, kan identitetsutvikling se ut til å være et annet ord for allmenndanning.

Demokrati og medborgerskap handler i norskfaget om å utvikle skriftlige og muntlige retoriske ferdigheter lik at elevene blant annet kan delta i demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer, øves elevene opp til kritisk tenkning, og til å kunne møte meningsbrytninger gjennom dialog, diskusjon og refleksjon. Lesing av sakprosa og skjønnlitteratur, kan blant annet gi elevene innblikk i andre menneskers utfordringer og liv, og slik blant annet utvikle forståelse og toleranse (Kunnskapsdirektoratet 2019, under «Om faget», Tverrfaglige temaer). Her kan danning underforstått ses å inngå i uttrykk som demokratiske prosesser, kritisk arbeid, kritisk tenkning, og gjennom refleksjon, dialog og diskusjon.

Bærekraftig utvikling, handler i norskfaget om at elevene utvikler kunnskap om hvordan tekster framstiller livsbetingelser, natur, miljø, lokalt og globalt. Eleven kan gjennom å lese kritisk, delta i dialog, utvikle en evne til både å håndtere og forstå interessekonflikter og meningsmotsetninger som kan oppstå når samfunnet dreier mot en mer bærekraftig retning. Norskfaget kan bevisstgjøre elevene og gjøre dem i stand til å påvirke gjennom språket. (Kunnskapsdirektoratet 2019, under «Om faget», Tverrfaglige temaer).

De tverrfaglige temaene i læreplanen i norsk, kan gi inntrykk av at de er et redskap for dannelse i faget gjennom kunnskap, kritisk tenkning og lesning, demokratiske prosesser, og gjennom refleksjon, dialog og diskusjon.

Under kompetansemål og vurdering:

Etter 2. trinn, 4. trinn og 7. trinn, vises det i norskfaget til ulike kompetansemål og til underveisvurdering. Danningsbegrepet er ikke konkret nevnt verken etter 2., 4., eller 7.trinn. I underveisvurderingen vises det til at den skal fremme læring, og utvikle kompetanse i faget. Læring og å utvikle kompetanse ser ut til å stå sentralt her. På trinn 3 og 4, utvikler de for eksempel kompetanse når de leser med flyt og forståelse. Eleven og læreren skal være i dialog når det gjelder elevens utvikling i norsk. Læreren skal legge til rette for at eleven

utvikler kompetanse gjennom både praktisk arbeid og samtaler. Videre skal «Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i faget» (Kunnskapsdepartementet 2019, Fagfornyelsen, norskfaget. Undervisvurdering. 4. trinn).

Elever på 3. og 4. trinn skal bruke tips fra veiledning til å utvikle egne ferdigheter og heve egen kompetanse i faget, noe som får meg til undres av innholdet i dannelsingsoppdraget jeg leser at det fordres til i overordnet del av LK20.

Under «Fagets relevans og sentrale verdier», vises det som nevnt til at faget er et sentralt for kommunikasjon, kulturforståelse, identitetsutvikling og danning. I denne formuleringen kan man få inntrykk av at identitetsutvikling og danning er to forskjellige ting – at de er motbegrep. Likeså settes kulturforståelse og kommunikasjon som to egne områder i utviklingen, og er heller ikke direkte koblet til dannelsingsbegrepet. Denne framstillingsmåten kan kanskje gi inntrykk av at dannelsingsbegrepet i læreplanen her kan være snevert tolket. Med snever tolking av dannelsingsbegrepet mener jeg et syn på danning som noe instrumentalistisk eller mekanisk, - noe som i stor grad kan styres utenfra.

4.4.8 Lærerenes rolle i dannelsingsoppdraget i overordnet del av LK20

- Etter en opptelling, synes begrepet lærer å bli brukt 21 ganger.
- Læreren kommer til syne i følgende sammenhenger:
 1. I «Om overordnet del», vises det til at lærere er blant de i hovedmålgruppen, dvs av de som har et ansvar for overordnet del.
 2. Under opplæringens verdigrunnlag vises det til at lærere må bruke sitt profesjonelle skjønn for at den enkelte elev best mulig skal bli ivaretatt i møte med fellesskapet.
 3. Under menneskeverdet vises det til at læreres evne til å vise omsorg og ivareta den enkelte er med på å underbygge menneskeverdet som et viktig verdigrunnlag.
 4. Under kompetanse i fagene står det at «*Lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen.*» (Kunnskapsdepartementet 2017, kompetanse i fagene)
 5. Lærere skal støtte elever i grunnleggende ferdigheter i alle fag.

6. Lærere skal vise profesjonelt skjønn når de skal vurdere hva elever har lært.
7. Under profesjonsfelleskap og skoleutvikling, kommer lærerbegrepet fram ti ganger, og i følgende sammenhenger: Lærere skal reflektere skolens verdier, de skal vurdere og videreutvikle egen praksis, legge til rette for god utvikling i skolen, læreren er avgjørende for læringsmiljøet, skal bidra til å utvikle en kultur for læring, vise omsorg for den enkelte elev, i fellesskap utvikle fagdidaktisk dømmekraft, *«Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis»*. Det vises videre til at det er i møtet mellom elever og lærere og skolens brede formål blir realisert, og at lærere vil møte *«spenninger mellom formål og verdier.»* (Kunnskapsdepartementet 2017, overordnet del.)

Det vises i overordnet del av LK20, til at skolen og lærebedriften har et ansvar for danning, og det vises til i formålsparagrafen i opplæringslovens §1-1, til at skolen i samarbeid med hjemmet skal åpne dører mot verden og framtiden og gi elevene både historisk og kulturell forankring. Skolen skal bistå elevene i å mestre egne liv, og gi rom for at de skal blant annet kunne oppleve skaperglede, engasjement og lyst til å utforske. Begrepet danning blir ikke nødvendigvis brukt, men kan underforstått leses i den skrevne teksten som det å mestre egne liv, ha engasjement osv. Det vises videre i overordnet del av LK20, til at skolens praksis, og da lærerens virke, skal bygge på opplæringslovens formålsparagraf. Opplæringen skal videre være i samsvar med barnekonvensjonen som er en del av menneskerettighetene. Elever skal behandles likeverdig, og de skal ikke utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Skolen og lærerne skal tilrettelegge for at elevene skal oppleve tilhørighet, og at likheter verdsettes, - dette tolker jeg også at inngår som en del av det læreplanen kategoriserer som dannelsingsoppdraget. Dannelsingsbegrepet kan også forstås å komme i innpakket form ved at det står skrevet at skolen skal *«bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Læreren står ikke nevnt i denne sammenheng, og ei heller nevnes læreren i sammenheng med at *«De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å*

forme deres identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Det vises videre til opplæringen, og til at den skal bidra til å sikre at elevene utvikler sin språklige identitet (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 6), og identitet kan her se ut til å kobles til LK06 sitt «allmenndanningsbegrep».

Videre vises det til at skolen og opplæringen skal bidra til å gjøre elevene nysgjerrige og til at de stiller spørsmål, og til at de utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning, og også til at de «*handler med etisk bevissthet*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7). Det vises på samme side til at evne til kritisk tenkning og etisk bevissthet er en del av det å lære i mange sammenhenger, og bidrar til utvikling av god dømmekraft. Kritisk og etisk bevissthet ses her i sammenheng med læring, og kan igjen knyttes til dannelsbegrepet.

Skapende læringsprosesser vises til som en forutsetning for elevers danning og identitetsutvikling, og skolen skal gi elever mulighet til medvirkning, og også til å lære hva demokrati innebærer i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

På s.9 i læreplanens overordnede del refereres det til læreren, og ikke til mer generelle/overordnede termer som «skolen» eller «opplæringen». Her pekes det på at dialogen mellom skole og hjem og mellom lærer og elev må baseres på gjensidig respekt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Skolen, og da underforstått læreren, skal bidra og støtte elevene i deres sosiale læring og utvikling gjennom fag og ellers i skolehverdagen. Faglig og sosial læring kan ikke isoleres fra hverandre, og skjer i undervisning så vel som i andre aktiviteter i skolens regi. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10). Elever dannes gjennom praktiske utfordringer og opplevelser i skolehverdagen, de dannes i møte med andre, når de arbeider individuelt og i samarbeid med andre, når de lærer å komme fram til riktig svar, eventuelt at de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 10). Læreren kan synes å i liten grad få direkte plass i forbindelse med elevenes danning, og dette til tross for at de har et dannelsoppdrag. I LK20s overordnede del, er det i større grad elevenes danning og når den skjer som ser ut til å være i sentrum.

Videre står det: «*Lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene verdiene og prinsippene for opplæringen*» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 11). Her står lærere og ledere i skolen også konkret nevnt i teksten. Ellers refereres danning- og utdanningsoppdraget til noe man kan tolke at hviler på

skolen og opplæringens skuldre, noe som da underforstått kan tolkes å være lærerens oppgave.

Det er skolen som skal støtte og tilrettelegge for utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene, det er også skolen som skal bidra til å utvikle elevenes evne til egenrefleksjon når det gjelder egen læring, og til at de skal forstå egne læringsprosesser, samt at de kan tilegne seg kunnskap på selvstendig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De grunnleggende ferdighetene kan sammen med å bidra til å utvikle elevenes evne til refleksjon inngå som en del av dannelsingsoppgaven.

Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Eleven skal her blant annet lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Å lære sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser, kan gjerne også forstås som en del av dannelsingsoppgaven. Ellers pekes læreren på som en tilrettelegger for læring.

Demokrati og medborgerskap, skal blant annet gi elevene en forståelse for sammenhengen mellom folks, rettere sagt individets rettigheter og plikter, og skolen skal stimulere elevene til å bli aktive samfunnsborgere. Emnet skal også vise elevene at demokratiet kan komme til uttrykk på ulike måter (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 13-14). Opplæringens skal gis i tråd med demokratiets prinsipper gi elevene nødvendig kunnskap og ferdigheter til å møte utfordringer (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 14). Lærerens rolle i dannelsingsoppgaven, kan her forstås å inngå som en del av opplæringen.

Under det tverrfaglige teamet «bærekraftig utvikling», skal det legges til rette for at elevene forstår grunnleggende utviklingstrekk og dilemmaer i samfunnet, og hvordan disse bør håndteres. Elevene skal gjennom arbeidet gjøres i stand til å kunne ta ansvarlige valg, til å handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 14). et stikkord her for lærerens rolle ser ut til å være «tilrettelegger».

Skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer lærelyst og dannelse (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 15). Skolens praksis skal videre preges av

elevmedvirkning, og på side 16 uttrykkes det at elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Skolen skal videre gi alle elever likeverdige muligheter for læring og utvikling, og det uavhengig av elevenes forutsetninger. Det vises til at skolens forventninger til den enkelte har innvirkning på elevenes tro på egne evner og muligheter (Kunnskapsdepartementet 2017, s.16). At skolen eller læreren skal gi alle likeverdige muligheter for læring, forstår jeg som at læreren må tilpasse og tilrettelegge for den enkelte. En individrettet tankegang som kan se ut til å skulle ligge til grunn for at læreren skal lykkes med dannelsingsoppdraget.

Elevene skal få tid til å utforske i dybden. *«Skolen og lærerne må balansere behovet for god informasjon om elevenes læring og uønskede konsekvenser for ulike vurderingssituasjoner. Uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbylde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø»* (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 16). Her blir også læreren konkret nevnt.

Videre ramses det opp hva skolen kan gjøre for å sikre tilpasset opplæring for at elever skal få best mulig utbytte av ordinær opplæring. Eksempler er tilpasning gjennom *«arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Det påpekes at læreren skal tilpasse undervisningen, de skal veilede og støtte elevene til å kunne sette seg mål, og til å velge passende måter å jobbe med målet på eller måter å gripe det an på. Elevene skal også støttes og veiledes til å kunne vurdere seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper til å avdekke utfordringer, og til at elevene kan få den hjelpen de trenger. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 17).

Avslutningsvis i den overordnede delen av LK20, vises det til at skolen skal være et profesjonsfelleskap, der det reflekteres over felles verdier, og der man vurderer og videreutvikler egen praksis. Skoleeiere, skoleledere og lærere må sørge for at skolens praksis er i samsvar med gjeldene læreplanverk. Under 3.5, profesjonsfelleskap og skoleutvikling, vises det til at lærere er rollemodeller som skal skape trygghet, og som skal veilede elevene på deres reise gjennom opplæringen. Det vises til at det er læreren som er avgjørende for et godt læringsmiljø som motiverer til utvikling og læring. Læreren arbeider for samhold og tilhørighet blant elevene, og slik utvikles en kultur for læring og gi faglig og emosjonell støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Læreren ser ut til å spille en vesentlig rolle i

elevens danning dersom danning også kan tolkes å omhandle tilpasset opplæring, læring, utvikling og det å håndtere emosjoner.

Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de selv på en best mulig måte kan støtte og lede elevene i deres utvikling, læring og danning, og *«det er gjennom det daglige møtet mellom lærere og elever at skolens brede formål blir realisert»*. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 18). Læreren kan slik jeg tolker det altså ved hjelp av å lage gode og tilpassede undervisningsopplegg bistå elevene i deres danning. Læreren kan påvirke elevenes danning. Undervisning- og opplæringsbegrepet blir begge brukt, og kan se ut til å være mer eller mindre to sider av samme sak. Læreren må både kunne gi tilpasset opplæring og tilpasse undervisningen for at den enkelte elev skal kunne lære.

Hvordan skolens oppdrag tolkes vil ha innvirkning på hvordan man tolker lærerens rolle, og hvordan læreren defineres spiller igjen en rolle for hva som står i fokus i klasserommet og lærerens møte med eleven. Skal læreren være en støttespiller for elevene og være deltakende i læringsprosessen, eller er læreren en som står på sidelinjen og opptrer som en tilrettelegger og veileder?

Læreren og lærerrollen kan rent konkret her tolkes å ha en noe ulen plass i læreplanens overordnede del. Læreren bli sjeldent nevnt, men kan se ut til å bli pakket inn i begreper som «skolen» eller «opplæring». Det står nevnt i overordnet del at disse tre begrepene vil bli brukt om hverandre. Likevel pekes det i kunnskapsløftets overordnede del, at læreren er sentral i elevens danning og utvikling. Læreren skal bidra til at elevene både takler medgang og motgang, og da tolker jeg det dit at det blant annet omhandler hjelp til emosjonsregulering. Læreren skal også bistå elevene i å forstå at det er sammenheng mellom handling og konsekvenser, lærere skal hjelpe elever til å ha tro på seg selv og egne evner med mer.

Hvor står læreren da egentlig i den overordnede delen av kunnskapsløftet 2020, og hva er lærerens rolle i skolens dannelsesoppdrag og rent generelt? At læreren må tenke nøye gjennom hva, hvordan og hvorfor, tolker jeg peker tilbake en tro på at læreren har innflytelse på elevens danning. Lærerens plass i dannelsesoppdraget kan også tolkes å henge sammen med at de skal støtte og lede eleven i deres læring og utvikling. Om man har en bred eller snever tilnærming til dannelsesbegrepets innhold, tenker jeg vil ha innflytelse på hvordan

man tolker skolens eller lærerens dannelsings- og utdanningsoppdrag. Læreren har altså en viktig rolle i elevenes utvikling, slik jeg leser teksten, men ved å bruke store samlebetegnelser som skolen og opplæringen ol, drukner læreren litt, og man kan da lure på om de heller ikke da vil oppfatte oppdelt som sin oppgave i den grad det kanskje er tenkt og ment.

4.4.9 Om nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7.

Det er forskrift for rammeplanen for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, som gir de overordnede føringene for utdanningen, og som ligger til grunn for de nasjonale retningslinjene. Retningslinjene skal sikre at lærerutdanningen er nasjonalt koordinert, og utfyller forskriften. Den skal også sørge for at utdanningen fyller kravene til kvalitet. Retningslinjene skal legges til grunn for institusjonenes programplaner og fagplaner, og den enkelte skole utarbeider selv en programplan som skal vedtas i skolens styre, og som inneholder «*bestemmelser om faglig innhold, praksisstudium, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger*» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016).

Leder for Rammeplanutvalget, Petter Aasen, la i 2010 fram de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen. Her ble det vektlagt at høyere utdanningsinstitusjoner også hadde et ansvar med tanke på å tilrettelegge for dannelsingsprosesser (Oftedal Telhaug, 2011, s. 217). Påvirket av den amerikanske universitetsdebatten når det gjelder danningsspørsmålet, ble Dannelsesutvalget opprettet i Norge i 2007. Dette utvalget var det universitetet i Oslo, Bergen og høgskolen i Bodø som stod bak (Oftedal Telhaug 2011, s. 218). Utvalgets jobb var å blant annet å se på spørsmål som omhandlet høyere utdannings ivaretagelse av ansvaret for demokratisk dannelse og samfunnsbygging. Utvalget kom i en innstilling de leverte i 2009, frem til at den perspektivet på danning i høyere utdanning, var blitt svekket etter senere års reformprosesser (Oftedal Telhaug 2011, s. 218).

Danning- og allmenndanningsbegrepet er på ulike måter på plass i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7. På hvilke måter skal jeg se nærmere på i analysen.

4.4.10 Analyse av nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7

Dokumentet *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7*, er utarbeidet med basis i forskriften for grunnskolelærerutdanning 1-7 trinn, som ble vedtatt i 2016. Det er delt inn i hovedoverskrifter, med påfølgende underemner. Hovedoverskriftene er som følger: «Institusjonelt ansvar», «Faga i programmet», «Overgangsordninger mellom grunnskolelærerutdanningene», «Fra nasjonale retningslinjer til programplan», «Praksisstudium», «Pedagogikk og elevkunnskap», «Faget i utdanningen», «Matematikk», «Norsk», «Engelsk», «KRLE», «Kroppsøving», «Kunst og Håndverk», «Mat og helse», «Musikk», «Naturfag», «Norsk tegnspråk», «Samfunnsfag», «Profesjonsretta pedagogikk eller spesialpedagogikk», og «Masterfaget». Alle fagene i de nasjonale retningslinjene er delt inn i en presentasjon av faget i utdanningen, en presentasjon av emnet, en oversikt over læringsutbyttet, hva kandidaten skal ha kunnskap om, hva kandidaten skal ha ferdigheter i og hva kandidaten skal ha generell kompetanse i.

Stikkord er her: Læringsutbytte, ferdigheter, kunnskap og kompetanse.

- Antall ganger danningsbegrepet kommer til syne i dokumentet: 21
- Danningsbegrepet viser seg som: Danningsprosess, danning, danningsfag, allmenndannende fag, danningsarena, allmenne danning, allmenndanning, matdannelse, identitetsdannelse (og begrepsdannelse).

(Se vedlegg)

Allmenndannelse er i planen ikke definert som begrep, og det er danningsbegrepet heller ikke.

Institusjonelt ansvar

Nasjonale retningslinjer «skal sikre en nasjonalt koordinert lærerutdanning som oppfyller kravene til kvalitet i grunnskolelærerutdanningen» (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7, 2016, s. 6).

Retningslinjene skal ligge til grunn når institusjonen utarbeider programplaner og fagplaner. Under de ulike fagene som beskrives, er det også formulert et forventet læringsutbytte. Danningsbegrepet kommer ikke konkret til syne her. Beskrivelsene i nasjonalt

kvalifikasjonsrammeverk, er utgangspunktet for beskrivelsene av forventet læringsutbytte. Dette rammeverket beskriver «*hvilke kunnskaper, ferdigheter og kompetanse og generell kompetanse en kandidat skal ha på ulike nivå i utdanningsforløpet*» (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7, 2016, s. 6).

Faga i programmet

På s. 8 under 3.2. Innhold, står det blant annet at lærerutdanningsfag kjennetegnes av at alle «*faga i utdanningen skal inngå i en danningsprosess som sikrer at studenten innehar evne til å se en sak fra ulike sider og forske på profesjonsutøvelsen fra ulike perspektiv*» (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7, 2016, s. 8) (Refereres heretter til som NRLU, 2016 og sidetall.). Danningsprosessen peker tilbake på fagene, og ser ut til å peke på evnen til å kunne se en sak fra flere sider, og gjennom kritisk refleksjon, kunne reflektere over og analysere andres og egne holdninger, evnen til å forske på profesjonsutøvelsen ut fra ulike perspektiv, og evnen til selvstendig handlingskompetanse kommer også fram. Danningsbegrepet ser ellers ut til å måtte vike for begreper som viser til studentens ferdigheter, studentens evne til å sosialisere seg inn i lærerprofesjonen, utdanning og undervisningskunnskap i undervisningsfagene. Dog kan man gjerne se på det å sosialiseres inn i noe inngå som en del av dannelse. Planen har, som forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1-7, fokus på studentenes ferdigheter, kunnskap og deres generelle kompetanse.

Praksisstudium

Praksis vises til å ha en integrerende funksjon i grunnskolelærerutdanningen. Det understrekes blant annet at studentene gjennom praksis skal vise utvikling i undervisningskunnskap og i ferdigheter og sosialisering til lærerprofesjonen. Under praksissyklus 2, skal det legges til rette for utvikling av studentenes endringskompetanse. Det vises til at studentene blant annet skal innom temaer som:

- Utvikle egen læreridentitet og relasjonskompetanse.
- Planlegging og vurdering av undervisning
- Klasseledelse
- Samarbeid med andre institusjoner, og skolen som organisasjon.

(NRLU, 2016, s.15)

Det vises til kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som kandidaten skal ha. Danning blir nevnt en gang under «Læringsutbytte for praksis syklus 2» (NRLU, 2016, s. 16). Her står det at kandidaten skal ha «*inngående kunnskap om barns utvikling, læring og danning i ulike sosiale, flerkulturelle kontekster og om hvordan kunnskapen kan anvendes for å tilpasse opplæringen til alle elevers forutsetninger og behov*». Danning peker her tilbake på noe som lærerstudenter skal kunnskap om, - barns danning. Ellers kan praksis i lærerutdanningen tolkes å inngå som en del av en dannelsingsprosess i form at det pekes på at studentene skal vise utvikling i undervisningskunnskap, ferdigheter og at de skal sosialiseres, eller kan man lese tilpasse seg lærerprofesjonen. Studentene kan leses å skulle passe inn i en form – «lærerformen/læreridentiteten».

Pedagogikk og elevkunnskap

Her kommer dannelsingsbegrepet inn i form av danning. Emnet pedagogikk og elevkunnskap skal gi studenten en forståelse av skolens og lærerens rolle i samfunnet, og det vises til at dette er et kulturfag som knytter sammen politikk, livssyn, historie og kultur, sammen med perspektiver på danning, oppdragelse og utdanning (NRLU, 2016, s. 18).

Faget skal også bistå studenten til å utvikle sine relasjonelle ferdigheter og også sin læreridentitet. Under «Kunnskaper», vises det til at kandidaten skal ha «*avansert kunnskap om elevenes danning i et pluralistisk samfunn*» (NRLU, 2016, s. 21-22) Her handler det altså ikke nødvendigvis om elevenes danning, men heller kandidatens kunnskap om elevenes danning. Danning kan også her knyttes til begrepet ferdigheter som studenten skal ha, og til læreridentitet.

Matematikk

Under læringsutbytte for matematikk 1, vises det blant annet til kandidatens evne til å analysere, veilede, til dybdekunnskap, evne å lytte, ol, samt ha innsikt i matematikk som allmenndannende fag: «*Kandidaten har innsikt i matematikkfagets betydning som allmenndannende fag og dets samspill med kultur, filosofi og samfunnsutvikling*» (NRLU, 2016, s. 25). Allmenndannelsen peker her tilbake på faget, og da faget knyttet til andre områder som for eksempel kultur og filosofi.

Norsk

Under «Norsk», vises det til at faget blant annet skal legge grunnlaget for danning gjennom innsikt i hvordan språk og tekster former, og også blir formet gjennom kulturelle fellesskap.

Videre i teksten pekes språket på som noe fundamentalt for læring, identitetsutvikling og som en inngangsport til i demokratiske prosesser og arbeidsliv (NRLU, 2016, s. 27). Dette er gjenkjennbart fra fagfornyelsen i norsk i LK20, - at faget legger grunnlaget for danning gjennom språket, og at språket er viktig i identitetsutviklingen. Dannning kan i så måte forstås eller tolkes som noe kulturelt, og som noe man må lære for å passe inn i samfunnet - altså at man skal dannes inn i noe for å kunne få plass i formen, «samfunnet». Danning peker også tilbake på identitetsutvikling, som i denne sammenheng kan forstås som å utvikle en felles identitet knyttet til samfunnets nytteverdi. Videre peker begrepet tilbake på kunnskap om hvordan språk og tekst former og blir formet gjennom kulturelle fellesskap. På s. 30 vises det til at kandidaten skal ha innsikt i «*skulefagets historie og eigenart som språk-, kultur-, litteratur- og dannelsesfag*» (NRLU, 2016, s. 30).

Engelsk

Under «Generell kompetanse» i læringsutbytte for engelsk 2, vises til at kandidaten skal kunne «*reflektere kritisk over egen læring og praksis i lys av etiske grunnverdier og skolens ansvar for barn og unges personlige vekst*» (NRLU, 2016, s.33).

Dette sitatet kan tolkes som at skolen har et ansvar for elevenes selvdannelse, og at danning i her peker tilbake lærerstudentens danning gjennom på utdanningen eller opplæringen. I så tilfelle kan dannelsesbegrepet i denne sammenhengen se ut til å være psykologisert.

KRLE

Dannelsesbegrepet kommer også til uttrykk under «Kristendom, religion, livssyn og etikk» (KRLE) på s. 34 i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 1-7. Her blir KRLE- faget betegnet som et dannelsesfag. Videre understrekes det at dette faget spesielt er med på å legge grunnlaget for skolens arbeid med verdigrunnlaget og også samfunnsoppdraget formålsparagrafen viser til at skolen har (NRLU, 2016, s. 34).

Kroppsøving

Under kroppsøving og generell kompetanse kommer begrepet allmenndanning inn: «*Kandidaten kan drøfte på hvilken måte kroppsøving bidrar til elevenes allmenndanning.*» (NRLU, 2016, s. 40) Dannelsesbegrepet kan underforstått tenkes å bli brukt i form av at det

også vises til at studentene skal reflektere rundt hvordan faget kan fremme positiv selvfølelse og god helse.

Kunst og håndverk

Og under kunst og håndverk s.42, står faget beskrevet som et allmenndannende fag. Faget skal gjennom ulike estetiske læreprosesser «*gi elevene mulighet for å tilegne og nyttiggjøre seg de visuelt og fysisk sansbare ytringsformene som representerer vår kulturarv*» (NRLU, 2016, s. 42). Undervisningen skal ta opp «*skolefagets historie fram til i dag og legitimere det som allmenndannende*» (NRLU, 2016, s. 42). Allmenndannelsen kan her tolkes å peke tilbake kunnskap om norsk kulturarv og historie.

Mat og helse

Under mat og helse, står det i de nasjonale retningslinjene, at faget skal gi «*studenten kunnskap om og hvordan måltidene er en del av vår danning og hvordan måltider bidrar til å utvikle sosial og kulturell kompetanse*» (NRLU, 2016, s. 46). Videre vises det til at «*Kandidaten har kunnskap om hva som kan fremme matdanning og helsefremmende bærekraftig og etisk matforbruk*» (NRLU, 2016, s. 47) Danning peker her tilbake på sosial og kulturell kompetanse, og kan slik forstås å omhandle noe som angår fellesskapet, og tolkes å være en del av allmenndannelsen som det vises til i LK06.

Det vises videre til at kandidaten skal kunne bruke faget som «*læringsmiljø og dannelsesarena*» (NRLU, 2016, s. 47).

Danningsbegrepet kan her peke tilbake på flere ting i denne settingen. Blant annet kan begrepet knyttes opp til begreper som: Matkultur, bordskikk, kulturarv, kunnskap, sosialisering, etikk og moral – en danning som viser at man kan tilpasse seg, reflektere over forbruk og ivaretagelse av matressurser.

Musikk

Det vises til at faget skal gi grunnlag for studentenes allmenne danning og deres faglige vekst (NRLU, 2016, s. 50). Googler man «allmenn», vises det til betydningen noe som er felles for alle innenfor et samfunn eller et område (Det norske akademis ordbok, Lest 26/5-20).

Naturfag

Det vises til at naturfagslærere blant annet skal støtte «*elevene i troen på seg selv og at forståelse utvikles gjennom hardt arbeid, individuelt og kollektivt*» (NRLU, 2016, s.54).

Kandidaten skal «*ha innsikt i naturfagets betydning som allmenndannende fag og naturvitenskapens metoder og tenkemåter ved å fokusere på undring og utforskning*» (NRLU, 2016, s. 56). Begrepsdannelse» dukker opp i teksten, og er tatt med i opptellingen i skjemaet som er vedlagt oppgaven. Denne formen for dannelse er ikke relevant i oppgavens sammenheng.

Norsk tegnspråk

Under «Norsk tegnspråk» kommer det fram at faget er «*et kunnskaps-, redskaps- og dannelsesfag*» (NRLU, 2016, s. 58). Faget inngår altså som et fag elevenes dannes av.

Samfunnsfag

Under samfunnsfag 1 kommer danning fram i «*identitetsdanning.*»

Det vises under «kunnskap» til at «*Kandidaten har kunnskap om sosialisering, identitetsdanning og ulikskap i samfunnsfagleg perspektiv*» (NRLU, 2016, s. 63). Det blir også vist til begreper som: kritisk tenkning, nytenkning, endringsprosesser, kreativitet ol, som også kan knyttes til dannelsesbegrepet.

Profesjonsretta pedagogikk eller spesialpedagogikk

Dannelsesbegrepet er ikke synlig under denne hovedoverskriften. Det kan imidlertid tenkes at det dukker opp i begreper som for eksempel at kandidaten skal ha ferdigheter i: Å kunne reflektere, drøfte ol.

Masterfaget

Dannelsesbegrepet nevnes ikke konkret. Studenten skal blant annet evne kritisk tenkning og å reflektere rundt egen læring, noe som kanskje kan forstås som «danning».

Planen har, som forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1-7, fokus på studentenes ferdigheter, kunnskap og deres generelle kompetanse.

Studenten skal ha innsikt og kunnskap om elevers dannelse, mens deres egen danning i utdanningen står det lite eller ingenting konkret om. Det kan det muligens tolkes å gjøre i retningslinjene ved at det vises til fag som dannelsesfag, og at de skal inngå som en del av en dannelsesprosess. Videre pekes det på at denne dannelsesprosessen skal sikre studenten i å se

en sak en sak fra flere sider, og kunne forske på profesjonsutøvelsen fra ulike perspektiv. Slik teksten står kan man tenke seg at dannelsingsprosessen peker tilbake på studentens evne til å anvende kunnskap. Studenten skal også ha innsikt i fags betydning som allmenndannende. Fag kan altså være dannelsesfag, allmenndannende fag eller allmenn dannende, men hva som legges i de brukte begrepene nevnes ikke. Allmenn danning, allmenndannende eller allmenndannelse, er begreper som blir brukt i forbindelse med musikk, matematikk, kunst og håndverk og norskfaget. Norsk, KRLE og pedagogikk og elevkunnskap, blir danning også brukt i form av studentene skal ha kunnskap om elevers danning og gi kunnskap om ulike perspektiver på blant annet danning, oppdragelse og utdanning. Varianter av begrepet «allmenndannende» er ikke definert i teksten, heller ikke dannelsesbegrepet, men om vi tar utgangspunkt i utdanningsdirektoratets definisjon under den generelle delen av læreplanen har allmenndanning følgende innhold:

«God allmenndanning vil seie tileigning av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv kunnskap og modnad til å møte livet - praktisk, sosialt og personleg eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve saman» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9).

Om danning og allmenndanning kan forstås som ett og samme ord skapes det usikkerhet om i det begrepene ikke er definerte, og ved at de kan se ut til å brukes litt om hverandre i teksten. Oftedal Telhaug, viser til at danning og dannelse, allmenndanning og allmenndannelse ofte ser ut til å brukes som synonymer (Oftedal Telhaug, 2011, s. 218). Her pekes det også på at dannelsesbegrepet i hele utdanningsløpet, fra grunnskolen til høyere utdanning, har blitt en del av det skolepolitiske reformarbeidet.

Under «pedagogikk og elevkunnskap», vises det til både dannelses- og oppdragelsesbegrepet. *«Fagets kjerne omfatter hvordan forskningsbasert begynneropplæring, oppdragelse og undervisning kan bidra til elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling. Gjennom faget skal studenten forberede seg til å håndtere de utfordringer og muligheter som ligger i et mangfoldig klasserom.» (NRLU, 2016, s.18).*

Oppdragelsesbegrepet står ikke nevnt i overordnet del av lærerplanen, annet enn som noe som er foresattes hovedansvar. Oppdragelse og utvikling, er satt sammen, og det henvises til som noe som foresatte skal stå for (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Under 3.2. Innhold, står det blant annet at lærerutdanningsfag kjennetegnes av at alle «*faga i utdanningen skal inngå i en danningsprosess som sikrer at studenten innehar evne til å se en sak fra ulike sider og forske på profesjonsutøvelsen fra ulike perspektiv*» (NRLU, 2016, s. 8). Det kan se ut som man er opptatt av at studentene i lærerutdanningen skal dannes gjennom fagene slik at de kan se en sak fra flere sider, og står friere i jobben som lærer.

Både allmenndanningsbegrepet og dannelsesbegrepet brukes i dokumentet, og ser i stor grad ut til å brukes om hverandre som om de er ett og samme begrep.

5. Oppsummering og hovedfunn

Jeg har i kap.5, forsøkt å samle og dele essensen og oppsummeringen av analysen inn etter problemstillingen og dets underspørsmål. Jeg ser imidlertid at enkelte steder vil både spørsmål og tekst overlappe og gå inn i hverandre, noe som gjerne er naturlig når man tematisere et begrep som kan være bærer av et vidt spekter av områder som angår det menneskelige liv.

Danningsbegrepet kommer i ulike forkledninger og former i de utvalgte analyserte utdanningspolitiske dokumentene. Begrepets mange ansikter pekes det også på i oppgavens teoridel. Dannelse er et begrep det kan være krevende å få grep om. Under hver analyse vises det til hvor mange ganger dannelsesbegrepet er brukt og i hvilken(-e) former det kommer i. I vedlagt vedlegg, ser man også i hvilken form dannelsesbegrepet gir seg tilkjenne og hvor hyppig det konkret blir brukt. I analysen tydeliggjøres det en konkret endring av begrepet fra generell del i LK06 og da også L97 som LK06 er en videreføring av, som går i retning fra allmenndannelse til dannelse. Den diakrone analysen viser at begrepet både i den generelle delen av kunnskapsløftet 2006, og da også L97 som LK06 er en videreføring av, stortingsmelding 28, og de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7, både kommer i form av dannelse/danning og også med allmennebegrepet foran - allmenndannelse. I det sistnevnte dokumentet og også i LK06, knyttes allmenndannelsesbegrepet til fagenes rolle i elevenes allmenndanning, og allmenndanningen peker på en felles plattform elevene trenger for å kunne møte samfunnslivet med en forholdsvis lik forståelse. Dannelsesbegrepet (dannelse) brukt alene, kan i større grad overordnet se ut til å knyttes direkte opp til når danning skjer, og da også den enkeltes kompetanse, læring, kunnskap og innsikt. I dokumentene hvor både danning og allmenndannelsesbegrepet blir brukt, ser det ut som de kan oppfattes som to sider av samme sak, - med mer eller mindre likt innhold og samme betydning. I nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen vises det til fag som dannelsesfag, og fag pekes på som allmenndannende, og i begge tillegges begrepene i stor grad definisjonen på allmenndannelse som blir presentert i LK06, og det har blant annet et klart samfunnskulturelt perspektiv. I stortingsmelding 28, kan man likevel i større grad se at dannelsesbegrepet har en dreining mot begreper som læring, kunnskap, kompetanse og verdier og det pekes på at grunnleggende ferdigheter er en viktig forutsetning for blant annet danning (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s.11).

I overordnet del av kunnskapsløftet 2020, blir dannelsesbegrepets innhold fra Stortingsmelding 28 enda tydeligere. I overordnet del av LK20, og i fagfornyelsen i norsk trinn 1-7, finner jeg at dannelsesbegrepet er brukt, mens allmenndannelsesbegrepet er utelatt. Dette kommer også godt frem i det enkle analyseskjemaet som er utarbeidet og vedlagt oppgaven.

Når det gjelder dannelsesperspektivene kan retorikken i den overordnede delen av kunnskapsløftet 2020 til tross for å ha utelatt allmenndannelsesbegrepet, gi inntrykk av at skolens dannelsesoppdrag er et slags «tilpasnings-oppdrag». Oppdragelsesbegrepet er i motsetning til LK06 ikke fremtredende. Det blir kun brukt i forbindelse med skole-hjem-samarbeidet, og noe som betegnes som foresattes hovedansvar. Skolen kan i samarbeidet dra nytte av foresatte kunnskap om eget barn i sin støtte til elevens danning (Kunnskapsløftet 2017, 17). I LK06 ser man at allmenndanning peker tilbake på en del av de samme begrepene som danning i LK20 gjør. Blant annet viser analysen at både ferdigheter, opplæring, innsikt og kunnskap inngår som en del av allmenndannelsesbegrepet. I tillegg kan det også se ut til at oppfostring eller det jeg forstår som «oppdragelse» er en viktig del av begrepet, - å lære elevene riktige «omgangsformer». I LK20 ser oppdragelse eller oppfostring ikke ut til å være en del av dannelsen. Derimot kan det se ut til at identitet og identitetsutvikling i LK20 kan ha arvet noen av allmenndannelsesbegrepets egenskaper fra LK06. I LK20 knyttes danning opp mot mål, - det er et eller flere mål ved danningen.

Kompetansebegrepet er utvidet fra LK06 til LK20, og i Stortingsmelding 28, som er grunnlagsdokumentet for LK20, vises det til at det er en «*forutsetning for skolens brede «kvalifiserings- og dannelsesoppdrag»*» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 28). I det rår det vel heller ingen tvil om at forventningene knyttet til skolens dannelsesoppdrag er å sørge for at elever er kvalifiserte, - til at de har ervervet seg en kompetanse som vil kvalifisere dem til å senere kunne ta del i et arbeids- og samfunnsliv.

Analysen kan vise at selvdannelsen sett som en del av dannelsesbegrepet, kan være krevende for skolen å ivareta selv om oppmerksomheten i stor grad er rettet mot enkeltindividet i LK20, og dels også i LK06. Begreper som kompetanse, kunnskap, ferdigheter og vurdering er svært sentrale i både de nasjonale retningslinjene for lærerutdanning trinn 1- 7, rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen, Stortingsmelding 28, som er grunnlagsdokumentet for LK20 («En fornyelse av Kunnskapsløftet»), i LK06 og i læreplanverket LK20, og kan forstås som viktige elementer i elevens danning, og i skolens

danningsoppdrag. I LK20 beskrives det når danning skjer, og man kan forstå dannelse som noe man har ett eller flere mål for eller med. Som tidligere nevnt kan dette synet på danning gå inn under det man kaller instrumentalistisk eller mekanisk. Illeris (2012) knyttet instrumentalismen opp mot NPM, og kan tenkes er tanken om danning som middel og mål, et symptom på den markedsorienterte styringen. I så måte kan man også kanskje tenkes at det utgjør en trussel mot elevers selvdannelse i skolen, og et forsøk på å sosialisere eller oppdra mennesker inn i et kommende samfunn. Skolen skal gjenspeile samfunnets behov og ønsker står det i Stortingsmelding 20 «På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, Forordet. Kunnskap gir muligheter). Stortingsmelding 20, redegjør for status i Kunnskapsløftet sju år etter innføringen, og for status i grunnopplæringen. Snakker vi om dannelse i form av selvdannelse, innbefatter det som tidligere nevnt ifølge Solerød, at dannelsen er noe som skjer i elevene selv, og noe som vi utenfor i liten grad rår over (Solerød, 2012, s. 12). Snakker vi om dannelse mer rettet mot tilpassing og oppdragelse peker vi i større grad på noe som kan kontrolleres og struktureres av mennesker utenfor individet (Straume, 2013, s. 20).

5.1 Hvordan kommer dannelsbegrepet til uttrykk dokumentene jeg har analysert?

Med tanke på begrepsavklaringer, kan jeg ikke se at verken danning eller allmenndanning blir definert i datamaterialet annet enn i LK06. I LK06 defineres allmenndanning. Danning - og allmenndanningsbegrepet kommer som nevnt i ulike former, og kan i dokumentene tolkes å peke tilbake på ulike begreper. Det skaper en viss usikkerhet at begrepene ikke er definerte, og i alle fall når de kan se ut til å brukes om hverandre. Dette gjelder spesielt i dokumentene som benyttet seg av både danning og allmenndanning. Analysen peker på at danning kan tolkes å peke tilbake på evnen til å anvende kunnskap, til kompetansebegrepet, til faget, ved at fagene omtales som «danningsfag», eller at fag omtales som allmenndannende. Det vises til i de nasjonale retningslinjene til grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7, til elevers danning som noen lærerstudenter skal ha kunnskap om, lærerstudenter skal også blant annet ha kunnskap om ulike perspektiver på danning, utdanning og oppdragelse. Ut ifra ordlyden i nasjonale retningslinjer for lærerutdanning trinn 1-7, kan man begynne å lure på om danning og allmenndanning kan tolkes som ett og samme begrep. Det kan se ut som man er opptatt av at studentene i lærerutdanningen skal dannes gjennom fagene slik at de kan se en sak fra flere sider, og står friere i jobben som lærer. De skal også

kunne noe om elevers danning. En framstilling av danning som noe man kan gjenkjenne, vet når skjer eller kan kunne noe om gjenspeiler seg også i LK20. Der er det sammenheng mellom nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 og LK20.

Ser man på nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1- 7, har den som rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7, fokus på kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Studenten skal ha innsikt og kunnskap om elevers dannelse, og det vises til fag som dannelsesfag, og at de skal inngå som en del av en dannelsesprosess.

Dannelsesprosessen skal sikre studenten i å se en sak en sak fra flere sider. Slik teksten står kan man tenke seg at dannelsesprosessen peker tilbake på studentens evne til å anvende kunnskap, deres ferdigheter og kompetanse. Denne inndelingen av dannelsesprosessen går også igjen i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7.

I Stortingsmelding 28, *Fag- fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, understrekes det at skolen har et bredt dannelsesoppdrag. Dette oppdraget skal få en tydeligere plass i skolehverdagen ved innføringen av LK20. Meldingen viser til at skolen både skal danne og utdanne, og at et høyt kunnskapsnivå er viktig for å holde tritt med utviklingen i samfunnet og da også for allmenndannelsen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 6). Allmenndannelse-begrepet og dannelse blir brukt i Stortingsmelding 28, men begrepene er ikke definert. Begrepene peker begge på kunnskap, kompetanse, ferdigheter, noe som skal gagne samfunnet på sikt. Grunnopplæringen skal ha en allmenndannende funksjon, noe som innebærer at opplæringen skal stimulere til deltakelse i familie- og samfunnslivet. For meg kan det da høres ut som at grunnopplæringen har en slags oppdragerrolle. Du skal dannes inn i noe som på mange måter allerede er definert, og som man bare må håpe at man passer inn i når utdannelsen er ferdig.

Dannelsesbegrepet i de ulike dokumentene kan indirekte forstås å blant annet knyttes opp mot kritisk tenkning, kunnskap og dybdelæring, i så måte kan det være naturlig at det i LK20 blir benyttet et «rent» dannelsesbegrep, nettopp fordi dette er elementer som gjerne er avgjørende dersom danning ses på som en del av selvdanningen. Men dokumentene definerer også når danning skjer, noe som kan tolkes dit at det ikke lenger er snakk om selvdannelse, men mer en form for mekanisk eller instrumentalistisk form for danning, - noe som kan styres utenfra. En annen årsak til at dannelsesbegrepet i de analyserte planene kan tolkes som

separat fra selvdannelesbegrepet, er at man kan finne identitetsutvikling og danning i samme setning som om det er to forskjellige ting, - motbegrep. Dersom man tenker seg at utvikling av egen identitet er noe annet enn danning, kan man undre seg over hva man står igjen med av dannelsesbegrepets meningsinnhold. Dannelsesoppgaven i LK20 kan oppfattes å være et allmenndannende oppdrag, eller et oppdrag om å sosialisere kommende elever inn i et samfunns behov. Olga Dysthe, viser til at skolens dannelsesoppgave kommer til syne gjennom fellesskapsaspektet (Dysthe, 2008, s. 200), men hva da når dette fellesskapsaspektet ser ut til å nærme seg passé?

Elevers danning i skolen kan gjerne tolkes å være vid nok, og ikke så mekanisk som jeg antyder. Elevene kan riktig nok i den reviderte læreplan oppfattes å skulle overta nedarvede forestillinger, og å ta inn over seg den kunnskapen og kompetansen som planverket sier at de skal, for så å reprodusere, men kanskje i en litt annen form enn tidligere. Dannelsesbegrepet kan også ved innføringen av de tverrfaglige emnene folkehelse og livsmestring, bærekraft og utvikling, demokrati og medborgerskap, tenkes å være ivaretatt som en form for selvdanning. Folkehelse og livsmestring, høres umiddelbart fint og viktig ut, men kan for en del gjerne oppfattes som signaler om at noe er galt et sted og må repareres, eller at det er noe man ikke mestrer som man må lære seg å mestre – og muligens kan det betegnes som dannende, men det blir spennende å se om det vil være en bidragsyter til kanskje for stor oppmerksomhet rettet mot individet.

Den amerikanske filosofen, pedagogen og psykologen, John Dewey (2001), skriver at læreplanen, (eller det jeg tolker han beskriver) som den formulerte kunnskapsmengden som eleven skal lære, har en verdi i den forstand at den gjør læreren i stand til å styre barnets omgivelser, og da også til å lede det. Læreplanen setter rammen for premissene som læreren skal arbeide innenfor, og den sier blant annet noe mål, sannheter og atferd (Dewey, 2001, s. 40). Dewey viser videre til at utdanning foregår ved hjelp av instruksjoner som bygges utenfra, og dannelse får en mer teknisk betydning som gjerne henger sammen med tanken om noe virker utenfra (Dewey, 2001, s. 41). De analyserte utdanningspolitiske dokumentene, kan oppfattes å følge en slik teknisk oppfattelse av danning og utdanning, selv om det blant annet legges opp til økt oppmerksomhet på kritisk tenkning, refleksjon og danning i den reviderte læreplanen, gis det samtidig klare signaler om hva dette innebærer i praksis.

Deweys tanker angående læreplanen, utdanning og danning kan derfor synes å være høyst gjeldene når det gjelder dagens tanker rundt skole og utdanning også.

Tenker man at danning og utdanning mer eller mindre er to sider av samme sak, vil det kanskje få oss til å mene at utdanning og danning ikke nødvendigvis i seg selv handler om å lære noe, eller å utvikles personlig, men at essensen i begrepet handler om at man som skole skal bistå elevene med å tilpasse seg et samfunn i utvikling.

5.2 Hvilken posisjon har dannelse i den intenderte læreplanen LK20?

Danningsbegrepets plass eller posisjon i dagens skole kan tolkes å være flertydig. Man kan ut ifra analysen oppfatte utdanning og danning å være to sider av samme sak, likeså gjelder det tilpasning eller sosialisering og danning, identitetsdanning, danning og allmenndanning.

I «*Grunnane*» 2002, skriver Hellesnes i «*Ein utdanna mann og eit danna menneske*», at det hender seg at man treffer på mennesker med stor visdom som ikke har akademisk bakgrunn, og det hender seg man møter på akademikere som aldri formidler visdom (Hellesnes 2002, s. 47). «*Det finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom*», skriver han (Hellesnes 2002, s. 47). Dette viser til det Hellesnes omtaler som et veldig interessant skille mellom utdanning og danning. Når vi snakker om utdanning uttrykker vi gjerne at den har en oppstart og en avslutning. Danning kan vi derimot ikke avslutte, og vi snakker heller ikke noe starttidspunkt, ifølge Hellesnes (Hellesnes 2002, s. 47). Dersom man tolker danning som Hellesnes, kan det slik jeg oppfatter det, være vanskelig å snakke om dannelse i den forstand begrepet kommer til syne i de analyserte utdanningspolitiske dokumentene. Riktig nok vises det i overordnet del av LK20 til at «*grunnopplæringen er en del av en livslang danningsprosess*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), og om de ikke hadde supplert med at «*opplæringen skal danne hele mennesket*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), kunne man her selvsagt oppfattet danning som noe annet enn instrumentelt. Mer naturlig vil det kanskje være å vise til en form for tilpasning, opplæring, oppdragelse eller allmenndannelse. Kanskje ville også et allmenndannet menneske i større grad enn et dannet, være i stand til å ivareta og videreutvikle samfunnet, ivareta fellesskapet, og i det også skape rom for individualiteter? Danning kan fort knyttes til selvdannelse, og er noe man kan tolke dit at andre ikke rår over. Allmenndannelsen slik begrepet blir brukt i datamaterialet, ser derimot i større grad ut til å kunne knyttes opp mot opplæring, ferdigheter, kompetanse og kunnskap – noe som kan bidra til at mennesker har en felles plattform de kan stå på i møte

med verden, og vil i mine øyne være et mer passende begrep å benytte i forbindelse med skolens oppdrag med utgangspunkt i hvordan dannelsbegrepet kommer til syne i de utvalgte dokumentene. Det ble i teorikapittelet vist til Straumes tre dimensjoner som gjerne inngår i danningsteori, hun viser til at dannelsprosesser skjer i forskjellige situasjoner. Som i LK20, viser hun til at denne prosessen for eksempel kan skje når man møter på spørsmål som nødvendigvis ikke har noe entydig eller endelig svar, når vi møter folk som skiller seg fra oss selv, hun viser overordnet til at «*danning innebærer å tilegne seg ideer og kulturelle betydninger, men at dette ikke skjer av seg selv, som ren sosialisering*» (Straume, 2013, s. 28). Det understrekes av Straume at subjektet selv må ha et ønske om å dannes, - danning kan ikke påtvinges eller styres av andre utenfor individet. En lærer kan slik sett tolkes å ikke kunne bestemme når danning skjer, selv om de kan spille en vesentlig rolle i prosessen (Straume, 2013, s. 28).

En del av endringene i dannelsbegrepet kan synes å ha kommet med Kristin Clemet, og Kunnskapsløftet 2006, «*Hun fikk gjennomslag for et nytt læreplanverk som var tilpasset den nye internasjonale utdanningspolitiske ideologien*» (Volckmar, 2011, s. 270).

Med større oppmerksomhet på å ligge i toppen internasjonalt når det gjaldt skolefaglige resultater, og med det man kan forstå som redusert tillit til skole og lærere, tolker jeg at jerngrepet om skole og utdanning ble strammet i form av målstyring og offentliggjøring av resultater på nasjonalt plan. Med kunnskapsløftet, kom også et løfte om å gi elevene våre en rikelig mengde tester som i sin tur kan gjøre lærerstanden mer klarsynte med tanke på hva elevene burde kunne mer om. Det store spørsmålet blir i sin tur om våre kommende arbeidstakere kan måle seg med andre lovende både nasjonalt og internasjonalt.

Volckmar viser i alle fall til at «*Danningsprosjektets karakter bestemmes videre av de politisk gitte mulighetene for elevenes danning i relasjon til seg selv, i relasjon til et sosialt og kulturelt fellesskap og i relasjon til ideen om et solidarisk verdenssamfunn*» (Volckmar, 2011, s. 273).

Med innføringen av kunnskapsløftet 2020, ser den politiske definisjonen av danning nå ut til å ha blitt en annen form innenfor utdanning og tilpasning hvor kompetansemål- og livsmestringsbegrepet er med på å styre hva dannelsbegrepet rommer. Så kan man selvsagt diskutere om danning og utdanning er to sider av samme sak. Ja, vil nok mange si, meg selv inkludert, men skal utdanningsbegrepet bli det meningsbærende i dannelsbegrepet, eller kan det tenkes at de grunnleggende menneskelige behov, fortsatt er grunnleggende, og derfor trenger å inneholde mer enn bare utdanning?

5.3 Hvordan framstilles lærerens rolle i dannelsingsoppdraget?

Allmenndanningsbegrepet forsvant gjerne ut med overgangen fra å utdanne allmennlærere til å utdanne spesialiserte lærere med mastergrad. Thuen viser til at det i perioden fra 1975-2012, har foregått en akademisering av lærerutdanningen. Det ble sendt ut tydelige signaler om at for å utdanne dyktige lærere, krevdes det kunnskapspåfyll og faglig spesialisering (Thuen, 2012, s. 171) Faget «pedagogikk og elevkunnskap», overtok for pedagogikkfaget etter lærerutdanningsreformen i 2009, og skal bistå studentene med å få en felles læreridentitet, og i faget skal både verdi- og dannelsesaspektet inngå som en del av de metodiske kompetanser man skal ha (Thuen, 2012, s. 175). I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen trinn 1- 7, kan man ane konturene av hva det forventes at vordene lærere skal kunne, og hvordan de skal forholde seg til elevens danning ute i feltet. I hovedsak kan det se ut til at lærerstudenter både overordnet skal ha kunnskap om elevers danning, og at de skal kunne noe om danningsteori. I de nasjonale retningslinjene omtales elevers danning som noe andre kan vite noe om, og uttrykker et syn på danning som noe som kan formes av andre, - noe som er målbart. At danning kan styres utenfra er gjenkjennbart fra læreplanverket LK20, og kan se ut til å være en bidragsyter til å si noe om lærerens rolle som tilrettelegger og veileder for elevens danning. Lærerens rolle i dannelsingsoppdraget kan i overordnet del av LK20, tolkes å være noe tåkete.

«Lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene verdiene og prinsippene for opplæringen»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Læreren må også tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de selv på en best mulig måte kan støtte og lede elevene i deres utvikling, læring og danning, og *«det er gjennom det daglige møtet mellom lærere og elever at skolens brede formål blir realisert»*. (LK20, s. 18)

Læreren kan slik jeg leser LK20, ved hjelp av å lage gode undervisningsopplegg bistå elevene i deres danning- altså gjennom opplæringen. Jeg forstår det som at læreren også kan påvirke elevenes danning gjennom veiledning og ved å skape gode relasjoner.

I LK06 vises det til at lærere eller skolen skal legge til rette og være veiledere, og de blir slik jeg ser det ikke konkret nevnt i forbindelse med elevers danning, men kan indirekte tolkes ved å ha innflytelse og ansvar for å blant annet skape et godt læringsmiljø, for å tilrettelegge for den enkelte ved å ha en væremåte som får elevenes motivasjon til å bestå, og ved å være gode arbeidsledere. Lærerens rolle i elevenes danning, oppfatter jeg i hovedsak er knyttet

opp til undervisning og utdanning, men da mer i form av å være en tilrettelegger og veiledere.

Analysen av datamaterialet viser at dannelsbegrepet er bærer av flere parallellbegreper, eller begreper som bærer preg av å inneholde mye av det samme meningsbærende innholdet som begrepet danning eller dannelse. Det ser også ut til at man kan trekke tråder fra dannelsbegrepet til forståelsen av lærerrollen og til politikken. Som det ble vist til i oppgavens teoridel, kan globalisering, effektivisering og higen etter å holde tritt med resten av verden være en medvirkende årsak til formingen av lærerrollen og hva som vektlegges i skolen. Norge har et ønske om å kunne måle seg med våre naboland når det gjelder skolefaglige resultater, og landet har et ønske om å ha ettertraktet arbeidskraft både i inn- og utland. Dannelsbegrepet kan forstås å være «transformert» form av det tidligere brukte allmenndannelsbegrepet. At dannelsbegrepet ikke er definert i det analyserte datamaterialet synes å være noe underlig. Dannelsbegrepet kan neppe sies å være entydig i måten man kan velge å forstå det på, og hvordan dannelsoppdraget skal løses av skolen blir i så måte interessant å følge med på. Begrepet danning, blir i overordnet del av LK20, plassert sammen med det som omtales som en del av skolens verdigrunnlag. Verdigrunnlaget i skolen tuftes på opplæringslovens formålsparagraf, og er noe skolene forplikter seg til. Skolen skal både danne og utdanne elever. En ny opplæringslov er nå ute til høring (NOU 2019: 23). I den vises det blant annet til skolens brede dannels- og utdanningsoppdrag, og til at: *«Utvalget legger til grunn en bred forståelse av læring, som omfatter både kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Med dette utgangspunktet ser utvalget at elevenes læring og utvikling **er kjernen i formålsparagrafen**»* (NOU 2019: 23, under 5.2. Målene for grunnopplæringen). Jeg synes dette utdraget var interessant å ta med fordi den påker kjernen ved formålsparagrafen – læring og utvikling.

I skolesammenheng kan utviklingen av elevers kompetanse ses på som bestemmende for elevenes eller barnas utvikling av dets personlige selv, og da også deres danning. Dette kan forstås slik at utviklingen av barns kompetanse henger sammen med dets selvoppfattelse og identitet (Sommer, 1997. s, 76). I overordnet del av kunnskapsløftet 2020, framstilles identitetsutvikling og danning som to forskjellige begrep, på lik linje med for eksempel danning og utdanning, og det til tross for at det som nevnt underbygges at de to sistnevnte begrepene er gjensidig avhengige av hverandre. Til grunn for identitetsutvikling og danning

ligger blant annet skapende læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 8). Det pekes på at elevene gjennom ulike kulturuttrykk og innsikt og tradisjoner, skal utvikle sin egen identitet. Både utviklingen av selvet og av kompetanse vil nødvendigvis være i bevegelse og utvikling. Måten skolen vektlegger og fremhever skolens innhold på, og måten elever blir møtt, vil ha konsekvenser for elevers dannelse eller danning (Sommer, 1997, s. 76). Identitetsutvikling, er slik jeg oppfatter det, et parallellbegrep til dannelsbegrepet, selv om det i LK20 brukes i samme setning og bindes sammen med danning, og dermed kan tolkes å være motbegrep slik det blir brukt. Sommer viser til at man ved å sette det litt på spissen, kan si at barnet er «*sine sosiale relasjoner*» (Sommer 1997, s. 76), og skriver at det kan tolkes slik at barn utvikler kompetanse, identitet og selvoppfattelse i interaksjon med andre, og at utfallet er et produkt av barns erfaringer i denne relasjonen. Dette kan gjerne ha overføringsverdi til barns danning og utvikling i skolen, og da også til dannelsoppdraget skolen har. Skal man se til Sommer vil altså skolen om de ønsker å lykkes i dannelsoppdraget strengt tatt sørge for at elever opplever å mestre skolehverdagen, og at de krav som stilles er reelle for dem å kunne innfri.

Professor Ivar Frønes, skriver i «Moderne barndom», at menneskets kompetanse kan ses på som human kapital. Og ser man på kompetanse som humankapital, kan utdanning være stedet hvor fremtidens arbeidskraft utvikles, bearbeides eller produseres. Norge er ikke det eneste vestlige landet som er opptatt av å øke elevers kompetanse og å optimere kvaliteten i skolen, og undersøkelser som PISA har vært med på å rangere og vise land hvor de hører hjemme i kunnskaps- og kompetanselandskapet (Frønes 2011, s. 63-64). Elever i norsk skole får tilpasninger og individuelle opplegg, noe som har gått på bekostning av den faglige samtalen, og framfor at kunnskap står i sentrum, ser man at det er de psykologiske og individuelle trekkene ved eleven som tar plass (Frønes, 2011, s. 99).

5.4 Avsluttende oppsummering

Med inspirasjon av begrephistorikeren Reinhart Kosellecks teori, har jeg forsøkt å se på hvilken posisjon dannelse har i utdanningspolitiske dokumenter. Det har jeg gjort ved å se på hvordan dannelsbegrepets kommer til uttrykk i det enkelte dokumentet ved kvalitativ tekst- og begrepsanalyse inspirert av Koselleck. Og ved å se dokumentene og dannelsbegrepets innhold i forhold til hverandre for å se om det gjenspeiler seg en felles forståelse for begrepets innhold. Jeg har sett på hvordan lærerens rolle fremstilles i

danningsoppdraget. Danningsbegrepet kan i analysen, og som teoridelen viser, synes å ha ulike betydninger, og er i datamaterialet satt sammen i ulike kombinasjoner (for eksempel allmenndanning, dannelsesfag, dannelse, danning osv.). Meningsinnholdet ser i allmenndanning og danning ut til å være nokså likt, til tross for at begrepet er brukt i ulike former og med variasjon av innhold i det analyserte datamaterialet. Med det mener jeg at dannelsesbegrepet enten det framstilles som danning, allmenndannelse, dannelsesfag ol, ofte kan tolkes å peke tilbake på noe som jeg oppfatter at skolen kan styre og rå over.

Jeg har sett på dannelsesbegrepet i et utvalg utdanningspolitiske dokumentene, sammenlignet bruken av dannelsesbegrepet og hva det peker tilbake på fra LK06 til LK20, og sett om det er likheter eller ulikheter i måten dannelsesbegrepet blir framstilt i datamaterialet. For å belyse dannelsesbegrepet har jeg hatt en full gjennomgang av de utdanningspolitiske dokumentene. Hvert dokument er analysert, og både dannelsesbegrepet i sin konkrete form, hva det peker tilbake på i dokumentene og begrepets parallellbegreper og motbegreper er en del av den helhetlige analysen. Det er valgt ut tekstpartier og enkelte sitater for å underbygge og vise til tolkningene mine.

Utdanningspolitikken, kan som Thuen viser til å se ut å formes av spenningen mellom vektlegging av de motbegreper som har fokus på det kollektive eller det individuelle, mellom utdanning på den ene siden og danning på den andre, og han viser videre til utfordringene i forhold til om man tenker humanisme eller humankapital (Thuen, 2017, 243), og jeg tenker at det er der dannelsesbegrepet også kan ha havnet i en skvis. Begrepet kan i humankapitalens navn se ut til å ha mistet allmenn foran dannelse, og blitt omdøpt fra allmenndannelse til dannelse, og kan på veien se ut til å ha mistet noe av sitt fellesskapene innhold uten å nødvendigvis være ivaretagende mot selvet.

Fortolkningen av dannelsesbegrepet peker i retning av at det sett i sammenheng med sitt semantiske felt kan forstås å være parallellbegreper til både identitetsdannelsesbegrepet, læring, kompetanse, kunnskap, utdanning og ferdigheter. Videre ser man at tolkningen av dannelsesbegrepet med bakgrunn i Kosellecks begrepshistorie, kan bidra til å lede blant annet meg, lærere og politikere inn i et erfaringsrom og mot en forventingshorisont hvor man med utgangspunkt av det man allerede vet og tror ligger i begrepet, bygger noen forventninger i nåtiden til hva man senere vil legge i begrepet. Som Koselleck viser til så vil det bak enhver forventingshorisont hvile et erfaringsrom som man enda ikke har oversikt over eller ser (Koselleck, 2007, s. 33-35). Dannelsesbegrepets semantiske innhold vil nok derfor være gjenstand for videre diskusjon også i fremtiden.

6. Refleksjoner

Da jeg startet på masterprosjektet med dannelsesbegrepet i høysetet var jeg veldig opptatt av individet, - blir den enkelte sett, møtt og var det rom for selvdannelse også videre. I skolen er vi i den senere tid oppdratt til å skulle se den enkelte, ja, kanskje såpass mye at det snart ikke er rom for fellesskapet. Mot veis ende i skriveprosessen slo det meg at felleskapstanken er på vei ut av skolen. I stortingsmelding 28, den generelle delen av kunnskapsløftet 2006 og de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 finner man fortsatt spor av fellesskapet i form av det jeg tolker som allmenndannelsen, mens det i den reviderte overordnede delen av læreplanen nesten ser ut til å være visket bort. Felleskapet finnes i den reviderte læreplanen i form av at den opplæringen elevene får skal gagne felleskapet eller landets økonomi, men i selve opplæringen ser både læreren og klassefelleskapet til å måtte vike for individets «rett» til en form for «selvutvikling» dog innenfor for det som kan tolkes som avklarte rammer. Kanskje har allmenndannelse, som jeg først var veldig kritisk til fordi det individuelle forsvant, ikke noe med felleskapet å gjøre, men jeg tenker at det allmenne er med på å knytte mennesker sammen i det det gir oss noe til felles.

Er vi i skolen ved å gjøre dannelsen til selvutslettende i selvdannelsens navn? Kanskje vil ungdommens opplevelse av økt press og stress reduseres ved at man flyttet fokuset fra individet til fellesskapet. Kan det tenkes at noe av det jeg tolker som en utydelighet rundt dannelsesoppgaven i skolen henger sammen med at norsk skole er fanget av en «effektivitetskultur»? En higen etter å oppnå gode og målbare resultater, og at lærere, skoleledere og skoleeiere opp gjennom tidene har latt seg fange? Man tenker seg naturlig nok at det man gjør i skolen skal være virkningsfullt, ellers ville det vært uetisk å holde elevene der, og derfor vil man kanskje ikke kunne åpne opp for et dannelsesperspektiv som entydig er preget av en tanke om «selvutvikling», og som Kverbekk viser til: *«Effektivitet handler blant annet om i hvilken grad noe virker; med andre ord i hvilken grad det bidrar til måloppnåelse. For å vite om målet er nådd, må man måle resultatene (det faktiske læringsutbyttet)»* (Kverbekk, 2012, s. 46).

Læreplanen er fastsatt, og et dokument som skolen og læreren plikter å jobbe etter, men kan sammen med elevene ha innflytelse på andre variabler som for eksempel metodikk, klimaet i klasserommet ol. Dersom vi tenker oss at læreren til tross for å måtte forholde seg til politiske dokumenter, har en frihet, kan man kanskje også tenke seg at dannelsesoppgaven heller ikke er like i snevert som jeg kanskje antyder at det kan oppfattes som?

Kan det tenkes at danningsperspektivet tas med inn i skolen ved å i større grad trekke andre yrkesgrupper inn i skolens arbeid rundt barn og unge - tverrfaglighet? For eksempel vises det til i læreplanen at skolen kan få hjelp av andre aktører utenfra. Jeg tenker da spesielt på PPT, helsesykepleiere og psykologer. Mathisen skriver i «*Sosialpedagogisk perspektiv på individ og felleskap*» (2013 s. 168), at skolens ansettelser av folk med helse – og sosialfaglig bakgrunn kan tolkes dit at norsk skolepolitikk tar tanken om enhetsskolen på alvor. Jeg kan til dels være enig, men ser mer på det som et tillitsbrudd sett i lys av skolepolitisk historie, - «skolen trenger hjelp til å gjøre jobben sin, og det til tross for at man må ha en master for å kunne undervise i dag.» Mathisen viser videre til at de såkalte sosialpedagogiske målene i læreplanen kan ses på som en «*skolens sosialpedagogiske danningsperspektiv*» (Mathisen 2013, s. 169). De sosialpedagogiske opplæringsmålene refereres hos Mathisen til som for eksempel at opplæringen skal hjelpe eleven til å kunne håndtere eget liv. Ser vi på overordnet del av den kunnskapsløftet 2020, kan vi peke på danning i form av at elevene skal lære å samarbeide og fungere sammen med andre, og til at de skal både medansvar og medbestemmelse (LK20 s. 10). Videre peker overordnet del av LK20 på at det tverrfaglige teamet «folkehelse og livsmestring», skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, noe som igjen gir dem muligheten til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), de skal også øves opp i kritisk tenking som også kan ses på som en del av dannelsesoppgaven. I den overordnede læreplanen vises det til at skolen både har et dannelses- og et utdanningsoppgave. Slik jeg ser det, har planen da allerede lagt tydelige føringer ved å omtale noe som et oppdrag. Skolen har altså ansvaret for både den formale og den materielle dannelsen. Lærere skal både bistå med å formidle fagenes innhold (material dannelsen), og samtidig bistå elevene i utviklingen av deres sosiale kompetanse (formal dannelsen), og slik kan man tolke at dannelses- og utdanningsoppgaven også skal være oppdragende (Mathisen 2013, s. 169). Hva vi da kan tolke at ligger i skolens dannelsesoppgave er det ikke sikkert det finnes et entydig svar på.

I norsk skole er det først i senere tid at dannelsesperspektivet har blitt viet særlig oppmerksomhet i debatten rundt skole og utdanning. På lærerskolen skal vordene lærere utdannes. De skal oppdras, lære å tilpasse seg og formes til å passe inn i norsk skolekultur. De skal bli såpass dannet innen egne fag og egne tankerekker, at de kan være med på å utdanne og danne fremtidens barn og unge. Straume, viser til at dannelsesperspektivet nå også inngår som en del av det skolepolitiske reformarbeidet (Straume, 2013, s. 18). Utfordringen ligger gjerne i hva som legges i dannelsesbegrepet fra politisk hold. Vil

kommende norske lærere ha kompetansen til å være en positiv bidragsyter i barns dannelsesprosess? Skal skolen kunne se hele mennesket, det være seg individuelt eller som en del av en gruppe, eller bare være opptatt av resultater, måling og vurdering? Vil i det hele tatt norske politikere la skolen og lærerstanden være en del av dannelsesreisen, og på hvilken måte? Ja, det blir spennende å se.

Hellesnes ytrer i artikkelen sin «*Ein utdanna mann og eit danna menneske*», bekymring for om dannelsen er ved med å forsvinne etter at hovedfokuset på ferdigheter og kunnskap har sett ut til å overskygge skolens danningsoppdrag (Hellesnes 2002, s. 72-73). Personlig begynner jeg å bli vel så bekymret for at tyngden vi tillegger begreper som ferdigheter, kompetanse og kunnskap kan være bidragsyter til at felleskapet må lide for enkeltindividets jakt etter måloppnåelse og livsmestring. I de analyserte dokumentene kan man få en forståelse av at det læreplanen går i retning av en økende grad av individualisering. Denne individualiseringen tillegger i så måte individet stadig større ansvar for både å effektivisere og optimalisere skolen og måten den fungerer på. Elever skal ha tilpasset opplæring, individuelle planer, den enkelte elev skal dannes også videre. Dette tilsynelatende økende fokuset på individet kan man også tenke seg legger større press på enkelteleven, og i så måte mulig være en faktor for økte psykiske helseplager og stress hos barn og unge.

6.1 Videre forskning

Ungdata-undersøkelsen rapporterer at stadig færre ungdommer trives på skolen, og at flere oppgir at de opplever et relativt høyt nivå av stress som følge av skolearbeidet (Bakken, 2019 s. 4) Lærerne har sammen med elevenes foresatte et stort samfunnsoppdrag, eller danningsoppdrag. Hvordan skolens danningsoppdrag kommer til syne i de analyserte tekstene vil ha innvirkning på hvordan dette oppdraget tolkes, og hvordan det vil vise seg i skolens praksis. I dag er man svært opptatt av tverrfaglig samarbeid, og vi kan i så måte tenke oss at dokumentene knyttet til skole ikke bare lese og tolkes av skolefolk, og hvordan vil en med for eksempel helsefaglig bakgrunn tolke egen rolle i skolen og skolens formål? Interessant spørsmål med tanke på at jeg i oppgaven har antydnet at skolens innhold kanskje i større grad enn tidligere psykologiseres, og at vi presser helsefolk og PPT med ansatte uten lærerutdanning og erfaring fra skolen inn i skoleverket for å bistå barn (og lærere) som opplever skolehverdagen som stressende og lite motiverende. Burde man ikke se på hvordan skolen er organisert og driftet, heller enn å fortsette å presse barn inn i en form de tydelig

forsøker å signalisere at de ikke passer inn i? Om mulig ville det være en måte for skolen å ta dannelsoppdraget sitt på alvor, og likeså ivareta formålsparagrafens tydelige tale om at all form for diskriminering skal motarbeides. I lys av det ville det vært spennende å se nærmere på om skolens dannelsoppdrag kan være motsetningsfylt, og om det kan stå i kontrast til at det i formålsparagrafen uttrykker at: ... «*Alle former for diskriminering skal motarbeidast*» (formålsparagrafen. Opplæringsloven §1-1). Ved å se på danning som noe skolen har kontroll og rår over, og noe som de kan definere når skjer, kan vel det være diskriminerende for dem som ikke opplever at de dannes etter skolens «dannelsoppskrift»/skolens dannelsform. Hva da med de skolen ikke klarer å favne, og som faller utenfor? Risikerer de da å måtte gå ut i livet udannet eller det man kanskje ut ifra læreplanen LK06 og LK20, kan lese som uutdannet?

Litteraturliste

Arnesen, A-L. (2010). *Det pedagogiske nærvær*. (4.utg). Oslo. Abstrakt forlag AS.

Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale resultater 2019, NOVA rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet.

Becker Jensen Leif. (2011) *Indføring i tekstanalyse*. (2.utg), Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.

Befring Edvard. (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. (Revidert utgåve av boka Skolen for barnas beste: Oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv, 2004). Oslo. Det Norske Samlaget 2012.

Berge. K.L. (2008). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo. J.W. Cappelens Forlag, 2. utg.

Civita.no. (2019) Hentet fra:<https://www.civita.no/politisk-ordbok/hva-er-en-stortingsmelding> (lest 17.08.19)

Det norske akademis ordbok, Allmenn. (Lest 26/5-20). Hentet fra:
<https://naob.no/ordbok/allmenn>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. Erfaring og tenkning*. USA. Random House.

Dale, E.L. (Red), (2001) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Doseth, M. (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.

Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Cappelen Damm AS. Oslo. 3.utg. 2. Opplag.

Haaland Ø., Haugsbakk G., og Robson S., (2011) *Pedagogikk for en ny tid*. Opplandske Bokforlag og forfatterne.

Haaland Ø. (2011) *Pedagogikk for en ny tid*. Opplandske Bokforlag og forfatterne.

Haugsbakk, G. og Nordkvelle, Y. (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag

Hellesnes J, (2002). *Grunnane*. Oslo. Universitetsforlaget AS.

Hellesnes J, (1975) *Sosialisering og teknokrati*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Herslund, M, (2009). Onomasiologi. Den store Danske, Gyldendal. Lest 22.mars-20. Hentet fra:http://denstoredanske.dk/Sprog%2c_religion_og_filosofi/Sprog/Leksikologi_og_terminologi/onomasiologi

Hølleland, Halvard, (2008). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo. J.W. Cappelens Forlag, 2. utg.

Imsen G. (2008) *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo. J.W. Cappelens Forlag As, 2.utg.

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oversatt av Yngve Nordgård. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Isnes, A. (2008). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo. J.W. Cappelens Forlag, 2. utg.

Jørgensen W, M. og Phillips, L. (2006). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde. Roskilde universitetsforlag. 1.utg.1999, 5. opplag 2006.

Koselleck, R. (2007) *Begreber, tid og erfaring*. København. Hans Reitzels Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2016). *Stortingsmelding 28 (2015-2016)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Stortingsmelding 20. På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1> Lest 7/5-20

Kunnskapsdepartementet. (2017), *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/> Lest 16/1-20.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk. Trinn 1-7*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Kunnskapsdepartementet (2019), *Ny opplæringslov*. NOU 2019:23 Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

Kvernbekk, T. (2012) *Pedagogisk utvikling – veier og omveier til en god skole*. Cappelen Damm AS

Lovdata. (2016) *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*. Hentet

fra:[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning)

[860?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning) (lest 17.08.19)

Markussen, Eifred, (2008). *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo. J.W. Cappelens Forlag As, 2.utg.

Mathisen, R. (2008) *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. 2.opplag 2013.

Oslo. Universitetsforlaget.

Neumann Iver B. (2002) *Mening, Materialitet, Makt: En innføring i diskursanalyse*. 2. utg.

Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Neumann Iver B. (2006) «*Tid for Koselleck*». Fortid nr.4. Hentet fra:

https://www.fortid.no/tidsskrift/fortid_0604.pdf

NOU 2019:23 (2019) Ny opplæringslov. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>

Oftedal Telhaug, A. (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag

Oftedal Telhaug, A. og Mediås O.A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo. Abstrakt forlag as.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2014) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo. Universitetsforlaget. 2. utgave.

Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo. Pax Forlag.

Solerød Erling. (2014) *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. Oslo. Universitetsforlaget. 3.utgave, 2. opplag.

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo. Pedagogisk forum.

Steinsholt Kjetil og Dobson Stephen. (2011) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag

Steinholt K. (2011) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag

Store norske leksikon. Dannelse/danning. Hentet fra: <https://snl.no/dannelse> Lest 30/4-20.

Store norske leksikon. Utdanning. Hentet fra: <https://snl.no/utdanning> Lest 30/4-20

Straume S. Ingerid. (2013) *Danningens filosofihistorie*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS. 1.utgave, 1 opplag.

Thagaard Tove. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen. Fagbokforlaget, 5.utgave/ 1.opplag.

Thuen, H. (2012) *Pedagogisk utvikling – veier og omveier til en god skole*. Cappelen Damm AS

Thuen. H. (2017) *Den norske skolen. Utdanningsystemets historie*. Oslo. Abstrakt forlag AS.

Torjussen L.P., (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.

Ulstrup Engelsen B., (1990) *Kan læring planlegges? Læreplanarbeid – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Lest: 18.februar 2020

Volckmar, N. (2011) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg:

Skjematisk oppsummering av funn fra dokumentanalysen

Tekst	Begrep	Treff	Begrepet peker tilbake på
Stortingsmelding 28.	<p>Danningsbegrepet kommer i ulike former: danne, dannelsen, dannelsesoppdrag, danning, dannelsesoppdrag, allmenndannende, allmenndannelse, dannelsesmandat, allmenndannende rolle, allmenndannende opplæring,</p>	21	<p>1. Danne: «Skolen skal både danne og utdanne» s.6</p> <p>2. Dannelsesoppdrag: «En ny generell del skal få tydelig frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsesoppdrag for skolens daglige virksomhet.» s. 7</p> <p>3. Allmenndannelse: Et kunnskapsintensivt og spesialisert arbeidsliv, ny teknologi og betydningen av den enkeltes allmenndannelse, gjør at alle elever trenger å utvikle solide faglige kunnskaper og ferdigheter i skolen. S. 13.</p> <p>4. Danning: S.18. Det vises til formålsparagrafen i opplæringsloven § 1-1.... «gi dei (elevane) utfordringer som fremjar danning...»</p> <p>5. Dannelsesmandat: Under bakgrunn for fornyelsen av generell del: «Komiteen fremhevet at en fornyet generell del skal bidra til å øke oppmerksomheten på grunnopplæringens brede dannelsesmandat.» S. 19.</p> <p>6. Dannelsen: Under verdigrunnlaget 3.3.1, står det at: «Skolen er et samfunn i miniatyr, der elevene innvies i kulturen og samfunnet. Dette er en side ved læringen og dannelsen, der målet er at alle får god kunnskap om og</p>

		<p><i>føler seg forpliktet på samfunnets grunnleggende normer og verdier.» S. 21.</i></p> <p>7. Danning: <i>«Det er ikke et klart skille mellom verdier og kompetanse, de henger sammen. Verdier er knyttet til <u>danning og utvikling</u> i et langsiktig perspektiv. Kompetanse handler først og fremst om elevenes faglige læringsutbytte og opplæringen i fagene bidrar både til å gi kunnskap om, praktisere, konkretisere og begrunne verdigrunnlaget, og til å ivareta opplæringens brede formål.» s. 21</i></p> <p>8. Allmenndannende: Under «kunnskap, ferdigheter og holdninger», som er underlagt «Verdigrunnlaget» s. 21, står det: <i>«Generell del skal legge vekt på at opplæringen gir elevene god kompetanse. Den skal reflektere grunnopplæringens allmenndannende funksjon, det vil si en opplæring som stimulerer til elevenes deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, i familie og i fritid, uavhengig av hvilke interesser de har, og hvilken utdanning og hvilket yrke de velger.»</i></p> <p>9. På side 26 vises det til at <i>«Grunnopplæringen har en allmenndannende funksjon og skal stimulere elevenes deltakelse i samfunnsliv og fritid uavhengig av hvilke interesser de har, og om de skal ta høyere utdanning eller skal inn i et yrke.»</i></p> <p>10. Dannelsesoppdrag:</p> <p><i>«Det fremheves at et bredt kompetansebegrep er en forutsetning for skolens brede kvalifiserings- og dannelsesoppdrag.» s.28</i></p> <p>11. Dannelsesoppdrag: <i>«Skolens læringsoppdrag og dannelsesoppdrag henger</i></p>
--	--	---

		<p><i>tett sammen, og grunnleggende ferdigheter er viktige forutsetninger for (pkt.12.)</i></p> <p>12. allmenndannelsen.» Lesing er for eksempel nødvendig for å kunne delta i samfunnet, og er også viktig for den enkeltes personlige utvikling. s.30</p> <p>13. Allmenndannelse: Disse ferdighetene (pkt.12.) <i>«er minst like viktige for faglig læring, allmenndannelse og aktiv deltakelse i samfunn og arbeidsliv nå som da Kunnskapsløftet ble innført.»</i> s. 30.</p> <p>14. Allmenndannelsen: <i>«I dag velger om lag halvparten av elevene fra ungdomstrinnet yrkesfag i videregående opplæring. Det er avgjørende for å dekke samfunnets kompetansebehov at dette nivået opprettholdes. Opplæring i praktiske ferdigheter i grunnskolen er imidlertid mer enn bare en forberedelse til yrkesfag. Det er en viktig del av allmenndannelsen uansett senere studie- og yrkesvalg.»</i> s. 49</p> <p>15. Dannelse: Norsk er et sentralt fag for blant annet kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling...s. 49</p> <p>16. Dannelse: Kommer igjen som begrep s. 50, og da også knyttet opp mot norskfaget.</p> <p><i>«Ut fra sin profil som et fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling»</i> hører faget hjemme blant både språkfagene, samfunns- og etikkfagene og estetiske fag. Når faget inkluderes i et fagområde med språkfagene, blir fagets formål og kjerneelementer redusert til språk og kommunikasjon.»</p>
--	--	---

			<p>17. Dannelse: «Departementet vil understreke at norskfaget er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur- og samfunnsliv, og forberedes på deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser.» s. 50</p> <p>18. Dannelse: «Samiskfaget skal bidra til at barn og unge kan innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv, der kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen.» s. 50</p> <p>19. Allmenndannende: Peker tilbake på fag- og yrkesopplæringen som allmenndannende. S. 51</p> <p>20. Allmenndannende rolle: «Partene i arbeidslivet har vært opptatt av at fellesfagene er viktige for yrket og for å sikre at også opplæringen i yrkesfagene har en allmenndannende rolle. Fellesfagene skal stimulere elevenes deltakelse i samfunnsliv og fritid uavhengig av hvilket yrke eller hvilken utdanning de velger videre.» s. 52</p> <p>21. Allmenndannende opplæring- peker her tilbake på fellesfagene. S. 53</p> <p>«Fellesfagene skal støtte opp om programfagene som redskapsfag, samtidig som de skal gi elevene en felles allmenndannende opplæring.»</p>
<p>Overordnet del av LK20</p> <p>På s. 10, kommer danningsbegrepet til syne 10</p>	<p>Danningsbegrepet kommer i ulike former: Danning,</p>	<p>20</p>	<p>1. Danning: På s. 2: Viser til at overordnet del tydeliggjør skolen og lærebedriftens ansvar for</p>

<p>ganger, og da som danningsoppdrag, danningsprosess, danne og dannes.</p>	<p>danne, dannes, danningsprosess, danningsoppdrag Danning</p>	<p><u>danning</u> og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnskoleopplæringen.</p> <p>2. Danning: Det vises til overskriftene i kapitlene i Overordnet del blant annet: «<i>Prinsipper for læring, utvikling og danning.</i>» s.2</p> <p>3. Danning: På s. 4 kommer danning fram i formålsparagrafen: «<i>Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tilitt, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.</i>»</p> <p>4. Danning: På s. 8, vises det til at skapende læringsprosesser også er en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling.</p> <p>5. Danningsoppdrag: «<i>Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre.</i>» «Danning», viser i teksten tilbake på skolens ansvar for danning, og til skolens oppdrag - danningsoppdrag.</p> <p>Danningsbegrepet knyttes opp mot utdanningsoppdraget, og det vises på s. 10 og overordnet del av LK20, til skolens dannings- og utdanningsoppdrag, og at disse henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre.</p> <p>6. Danning: Videre vises det til at det er «<i>Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning</i>» som «<i>skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget.</i>» s.10</p> <p>7. Danningsprosess: Det vises på s. 10 til at grunnskoleopplæringen er en del av en livslang danningsprosess, og til at (se pkt.8)</p>
---	--	--

		<p>8. Danne: Opplæringen skal danne hele mennesket, og gi alle mulighet for å utvikle egne evner. S.10</p> <p>9. Danning: Det vises til når danning skjer: «<i>Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn.</i>» (s.10)</p> <p>Videre vises det til at</p> <p>10. Danning: «<i>Danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen.</i>» (s. 10)</p> <p>11. Dannes: Elevene dannes også i møte med andre og gjennom «<i>fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring.</i>» s. 10</p> <p>12. Danning skjer når elevene arbeider individuelt, og i samarbeid med andre. S. 10</p> <p>13. Dannes: Elevene «<i>dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave.</i>» (s.10)</p> <p>14. Danning: «<i>Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.</i>» s.10.</p> <p>15. Dannelsingsoppdrag: På s. 11 finner vi dannelsesbegrepet en gang, og da i sammenheng med at læring er en sentral del av både dannelsings- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen.</p>
--	--	--

		<p>16. Danning: Neste gang dannelsbegrepet dukker opp, er på s. 15. «Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst»,</p> <p>17. Danning: og lengre ned på s. 15 ser vi danning knyttet opp mot kunnskapsutveksling med folk i ulike aldre og fra ulike steder i verden. «Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser.»</p> <p>18. Danning: På s. 17, vises det til kunnskapen barns viktigste omsorgspersoner besitter, og at det er kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevenes danning. «De er barnas og ungdommenes viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling.»</p> <p>19. Danne: Lengre nede på s.17, vises det til at «Fag- og yrkesopplæringen skal danne og utdanne dyktige, kunnskapsrike, kreative og nyskapende fagarbeidere.»</p> <p>20. Danning: På s. 18, vises det til at lærere må tenke over hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes danning («Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning»).</p>
--	--	--

<p>Fagfornyelsen i norsk</p>	<p>Danningsbegrepet er omtalt i følgende former:</p> <p>Danning,</p>	<p>2</p>	<p>1. Danning:</p> <p>Under «Om faget» står det: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.»</p> <p>2. Danning:</p> <p>Under opplæringens verdigrunnlag står det: «<i>I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling.</i>».</p>
<p>Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7.</p>	<p>Danningsbegrepet er omtalt i følgende former:</p> <p>Danning, danningprosess, allmenndannende fag, danningfag, danningarena, begrepsdanning allmenne danning, allmenndanning, matdannelse og identitetsdanning.</p>	<p>21</p>	<p>Danningsbegrepet peker i stor grad tilbake på hva lærerkandidatene skal ha kunnskap om etter praksis for å kunne tilpasse opplæringen. Samt hva lærerkandidaten skal ha kompetanse i og også generell kompetanse studenten skal ha.</p> <p>1. Danningprosess: Viser her til at fagene «skal inngå i en danningprosess som sikrer at studenten innehar evne til å se en sak fra ulike sider og forske på profesjonsutøvelsen ut fra ulike perspektiv.» s. 8.</p> <p>2. Danning: «Kandidaten skal ha inngående kunnskap om barns utvikling, læring og danning i ulike sosiale, flerkulturelle kontekster og om hvordan kunnskapen kan anvendes for å tilpasse opplæringen til alle elevers forutsetninger og behov.» s. 16 Altså kan danning synes å peke tilbake på opplæring og tilpassing.</p> <p>3. Danning: Brukt på s. 18 under «pedagogikk og elevkunnskap». Faget bli beskrevet som «<i>et kulturfag som knytter historie, kultur, livssyn</i></p>

		<p><i>og politikk sammen med ulike perspektiv på oppdragelse, utdanning og danning.»</i></p> <p>4. Danning: Under læringsutbytte for syklus 2.</p> <p><i>«Kandidaten skal ha avansert kunnskap om elevers danning i et pluralistisk samfunn.»</i> s.21.</p> <p>5. Danning: Under pedagogikk og elevkunnskap – modul for religion, livssyn og etikk. (oppsummert) s. 22, vises det igjen til at kandidaten skal ha: <i>«..avansert kunnskap om elevers danning i et pluralistisk samfunn.»</i></p> <p>6. Allmenndannende: Det vises på s. 25, under læringsutbytte for matematikk 1, til generell kompetanse til at «Kandidaten har innsikt i matematikkfagets betydning som allmenndannende fag og dets samspill med kultur. Filosofi og samfunnsutvikling.»</p> <p>7. Danning: Begrepet brukes under norsk-faget, og som et fag som er med på å legge grunnlaget for kulturforståelse, kritisk tenkning og danning. s. 27</p> <p>8. Danningsfag:</p> <p>Under norsk 2 på s. 30, vises det under generell kompetanse til at kandidaten <i>«..har innsikt i skulefagets historie og eigenart som språk-, kultur -, litteratur- og danningsfag.»</i></p> <p>9. Danningsfag: KRLE i GLU er et danningsfag, som er med på å legge grunnlaget for arbeidet med skolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag slik det kommer til uttrykk i formålsparagrafen. s. 34</p>
--	--	---

		<p>10. Allmenndanning: Under kroppsøving og generell kompetanse kommer begrepet allmenndanning inn. «Kandidaten kan drøfte på hvilken måte kroppsøving bidrar tilelevens allmenndanning.» s. 40.</p> <p>11. Allmenndannende fag: Kunst og håndverk- faget omtales som et allmenndannende fag s.42</p> <p>12. Allmenndannende: Det vises videre til i kunst og håndverk 1, at «Undervisningen tar opp skolefagets historie frem til i dag og legitimerer det som allmenndannende.» s. 42.</p> <p>13. Danning: peker tilbake på mat og helse, og måltidene som en del av vår danning. s.46 («Faget skal gi studenten kunnskap om hvordan måltidene er en del av vår danning og hvordan måltidene bidrar til å utvikle sosial og kulturell kompetanse.»).</p> <p>14. Matdannelse: Under læringsutbytte for mat og helse 1 s. 47, vises det til at «Kandidaten har kunnskap om hva som kan fremme matdannelse og helsefremmende, bærekraftig og etisk matforbruk.»</p> <p>15. Danningsarena: kandidaten «kan anvende mat og helse som læringsmiljø og danningsarena.» S. 47</p> <p>16. Allmenne danning: På s. 50 under musikk og faget i utdanningen, vises det til at faget «skal gi grunnlag for studentane si allmenne danning og deira faglege vekst.»</p> <p>17. Begrepsdannelse: På s. 55 finner vi begrepsdannelse under naturfag 1. «I tillegg skal lærerstudenten kunne legge til rette for begrepsdannelse og trene barn i nødvendige</p>
--	--	--

		<p><i>basisferdigheter som trengs for å jobbe utforskende.»</i></p> <p>18. Allmenndannende fag: Under læringsutbytte for naturfag 1, kommer det på s. 56 under generell kompetanse fram at «<i>Kandidaten har innsikt i naturfagets betydning som allmenndannende fag og naturvitenskapens metoder og tenkemåter ved å fokusere på undring og utforskning.»</i></p> <p>19. Begrepsdanning: Under læringsutbytte for naturfag 2, kommer det under generell kompetanse s. 57 fram at «<i>Kandidaten har innsikt i fagdidaktisk forskning om undervisning og læring i naturfag med fokus på progresjon og dybde i <u>begrepsdanning.</u></i>»</p> <p>20. Dannelsesfag: Under «Norsk tegnspråk» s. 58, kommer det fram at faget er «<i>et kunnskaps-, redskaps- og dannelsesfag.</i>»</p> <p>21. Identitetsdanning: Under samfunnsfag 1 kommer danning fram i «<i>identitetsdanning</i>» s. 63, vises det til under «kunnskap», at «<i>Kandidaten har kunnskap om sosialisering, <u>identitetsdanning</u> og ulikskap i samfunnsfagleg perspektiv.</i>»</p>
<p>Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7</p>	<p>Danningsbegrepet er omtalt i følgende form:</p> <p>Danning</p>	<p>1</p> <p>Danning peker her tilbake på at studentene skal være kvalifiserte til å «<i>kunne videreutvikle skolen som en institusjon for danning og læring</i>»...s. 1 Begrepet «danning» står nevnt ett sted under paragraf 1. Virkeområde og formål.</p>

<p>Formålsparagrafen</p>	<p>Danningsbegrepet er omtalt i følgende form:</p> <p>Danning</p>	<p>1</p>	<p>Danning: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.»</p> <p>Viser formålsparagrafen i større grad enn de andre utdanningspolitiske dokumentene til en bred tolkning av danningsbegrepet?</p>
<p>Generell del av kunnskapsløftet 2006</p>	<p>Danningsbegrepet er omtalt i følgende form:</p> <p>Allmenndanninga, danne (men da i form av å danne motvekt til noe), allmenne danninga, allmenndanna, allmenndanning, karakterdanning.</p>	<p>13</p>	<p>1. Allmenndanninga: På s. 6 under «Det arbeidande mennesket, og teknologi og kultur blir danningsbegrepet brukt slik: «Framvoksteren av ny teknologi utviklar reiskapar, næringsvegar, samfunnsformer og åndsliv. Det er ein vesentleg del av allmenndanninga å kjenne vår teknologiske, kulturelle arv.»</p> <p>2. Danne: (Men ikke i den forstand at noen skal dannes). S. 8 under «Allsidig utvikling av alle»: «Skolen er berar av ein kunnskapskultur og ein samværskultur som må vere open for verda rundt, men som samtidig må danne ei motvekt mot negative påtrykk frå omgivnadene.»</p> <p>3. Dannar: S. 8 under «Rolla åt læraren og rettleiaren»: «Førestellingar barn dannar seg om saksforhold og samanhengar, kan vere både mangelfulle og forkjærte.» (danning blir ikke brukt i den forstand jeg er ute etter her)</p> <p>4. Allmenndanna: Overskriften på s. 9 viser til det allmenndanna mennesket.</p> <p>5. Allmenndanning: Videre på s. 9 vises det til «Opplæringa skal gi god allmenndanning.» (Det vises til at god allmenndanning er en forutsetning for helhetlig personlig utvikling, og for det mellommenneskelige og en</p>

		<p>forutsetning for å kunne velge utdanning og senere kunne skjøtte arbeid).</p> <p>6. Allmenndanning: På s. 9 kommer det også en definisjon på hva god allmenndanning vil si:</p> <p>God allmenndanning vil seie tileigning av</p> <ul style="list-style-type: none"> • konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv • kunnskap og modnad til å møte livet - praktisk, sosialt og personleg • eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve saman <p>7. Den allmenne danninga: På s. 10, under «Felles forståing i eit spesialisert samfunn», står det:</p> <p><i>«Det er ein sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståing og fortolking må vere felles for folket - må vere ein del av den allmenne danninga - om det ikkje skal oppstå kompetanseskjellar som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikskapar.»</i> Altså allmenndanning?</p> <p>8. Danninga: På s. 10, står det vidare at «Opplæringa har ei hovudrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen - den danninga <u>alle</u> må vere fortrulege med om samfunnet skal bli verande demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige.» (altså allmenndanning?)</p> <p>9. Under «Internasjonalisering og tradisjonskunnskap» på s. 10, vises det til at «Opplæringa har ei hovudrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen - den <u>danninga alle må vere fortrulege med</u> om</p>
--	--	--

		<p>samfunnet skal bli verande demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige.»</p> <p>10. Allmenndanning: På s.11 «Internasjonalisering og tradisjonskunnskap», oppsummeres det: «Kort sagt: God allmenndanning viser korleis utviklinga av dugleik, innsikt og kunnskap er noko av det mest fantastiske menneske har lært å gjere saman - historisk og globalt. Ho styrkjer evner og haldningar som gir samfunnet rikare sjansar til vokster i framtida.»</p> <p>11. Danne: Under «Det samarbeidande mennesker», og «Ein saman sett ungdomskultur på s. 11, vises det til at: «Skolen må finne den vanskelege balansen mellom å stimulere, utnytte og danne motvekt mot den kulturen dei unge skaper sjølve.» (Danningsbegrepet blir ikke her brukt i den forstand at noen skal dannes).</p> <p>12. Allmenndanninga: På s. 13, under «Det miljømedvitne mennesket», og under «Ny Naturfag, økologi og etikk», vises det til at: «Teknologisk kunnskap er ein del av allmenndanninga - nyfikne etter å forstå dei som har levd og skapt før oss, og kraft til å trengje inn i eigen natur og naturen omkring.»</p> <p>13. Karakterdanning: På s. 14 under «Det integrerte mennesket» står det: «Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.»</p>
--	--	---

