

Hvordan opplever erfarne lærere på 1.- 4. trinn at skolen deres har endret seg de siste 15 årene?

Hvordan kan disse endringene forstås i lys av ulike perspektiv på danning?

Grete Theodorsen

Masteroppgave i Pedagogikk mai 2017- emnekode 3900

Forord

Utgangspunktet mitt for denne oppgaven har vært en nysgjerrighet på hvordan påvirkningen fra OECD, PISA og endringene i den nasjonale skolepolitikken har virket inn på praksisen i klasserommene. Jeg har spesielt vært interessert i å søke å finne ut av hvordan skolen makter å ivareta sitt helhetlige samfunnsmandat i en tid der diskursen i stor grad har dreid seg om resultater, elevenes læringsutbytte, kunnskap og kompetanse.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Mariann Solberg som har vist stor interesse for mitt tema og bidratt til opplysende og avklarede diskusjoner, kloke råd og konstruktiv støtte. Din kunnskap og interesse for dannelsesbegrepet har vært til god hjelp, Takk også til biveileder, Cecilie Rønning Hagen, som har bidratt med sitt gode analytiske blikk på mitt datamateriale.

Uten mine intervjupersoner som stilte opp i en travel tid rett før jul 2016, hadde ikke denne oppgaven vært mulig å skrive. Dere har bidratt med svært interessant informasjon som jeg håper også kan komme til nytte i den videre debatten om skolens verdigrunnlag når innføring av ny generell del av læreplanen skal innføres. Tusen takk til dere alle.

Takk til mine gode kollega i Utdanningsforbundet Tromsø for gode og inspirerende diskusjoner om skolepolitikk og verdifull støtte gjennom hele denne prosessen.

Til sist men ikke minst, takk til familien som har vært støttende og positive til at jeg har brukt mye av min og vår fritid på denne oppgaven.

Tromsø mai 2017

Grete Theodorsen

Sammendrag

De siste 20 årene har det vært en tydelig endring av skolepolitikken inspirert av en nyliberal politikk. Rundt 1990 ble målstyring det nye styringsprinsippet i hele offentlig sektor (Bjordal, 2016 s.1). Målstyring ble ikke innført i skolen på det tidspunktet, det tok noe lengre tid. I 2004 ble de nasjonale prøvene innført i norsk skole. I etterkant trådte den nye læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) i kraft. Det er første gang i norsk skolehistorien at vi har en læreplan der kompetansemål er det styrende prinsipp. Siden 2002 har Norge deltatt i flere internasjonale undersøkelser som for eksempel PISA og TIMMS.

Kvalitet i skolen debatteres ofte og et markedsorientert språk har fått hegemoni i diskursen om skolens kvalitet. Skolene måles og vurderes og det som oftest legges til grunn er kvantitative målbare resultater. Samtidig har den norske skole et bredt samfunnsmandat som kommer til uttrykk i opplæringslovens §1-1. Hvordan det brede samfunnsmandatet som skal ivareta dannelsesoppgaven blir ivaretatt i en mer prestasjonsorientert skole, har vært mindre debattert.

Målet med denne studien har vært å undersøke hvilke endringer erfarne lærere på trinn 1.-4. har opplevd på sin skole de siste 15 årene. Og hvordan endringene kan forstås i ulike perspektiv på danning. Som teorigrunnlag har jeg valgt å benytte danningsteori av Wolfgang Klafki og Jon Hellesnes.

For å gjennomføre studien, brukte jeg en kvalitativ tilnærming med semi-strukturert intervju som metode. Jeg har intervjuet syv erfarne lærere på tre ulike skoler i Tromsø.

Oppsummert viser undersøkelsen at lærerne har opplevd til dels store endringer ved sin skole de siste 15 årene. Det kan tyde på at oppnåelse av kompetansemålene, elevenes kunnskapstilegnelse og testresultater og målinger kan være i ferd med å bli dominerende og at det brede samfunnsmandatet havner i skyggen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tematikk.....	1
1.2	Teoretiske fundament.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Oppbygging av oppgaven.....	4
2	Det internasjonale bakteppe for nasjonal skolepolitikk.....	5
2.1	OECD.....	5
2.2	PISA.....	6
3	Bakgrunn for innføring av nytt styringssystem i norsk skole.....	7
3.1	Nasjonale prøver.....	10
3.2	Lokal kontekst.....	11
4	Skolens brede samfunnsmandat.....	12
5	Teori.....	15
5.1	Danning.....	15
5.2	Tre historiske danningstradisjoner.....	16
5.2.1	Paideia.....	16
5.2.2	Bildung.....	17
5.2.3	Folkedanning.....	18
5.3	Jon Hellesnes' danningsteori.....	19
5.4	Wolfgang Klafkis danningsteori.....	23
6	Metode.....	25
6.1	Forskningsdesign.....	26
6.2	Det kvalitative intervjuet.....	28
6.3	Forske i eget miljø.....	29
6.3.1	Å studere en kontekst man kjenner godt.....	30
6.4	Semi-strukturert intervju.....	30
6.5	Utvalg og rekruttering av intervjupersoner.....	31
6.6	Intervju og transkripsjon.....	33
6.7	Analyse av intervjuene/data.....	34
6.8	Bruk av sitater i fremstillingen av materialet.....	36
6.9	Reliabilitet og validitet.....	36
6.9.1	Vurdering av min egen reliabilitet og validitet.....	38
6.10	Overførbarhet.....	39
7	Empiri.....	39
7.1	Endringer i skolen.....	40

7.1.1	Målstyring.....	42
7.1.2	Nasjonale prøver	43
7.1.3	Matematikk, norsk og engelsk	45
7.1.4	Elevresultater	47
7.1.5	Praktisk-estetiske fag.....	48
7.1.6	Lek	49
7.1.7	Organisering av skoledagen og metodebruk.....	50
7.1.8	Tidlig innsats	52
7.1.9	Tilpasset undervisning	53
7.1.10	Formålsparagrafen og generell del av lærerplanen	54
7.2	En oppsummering av endringene i tabell.....	58
8	Analyse	60
8.1	Basert på teori av Hellesnes	61
8.1.1	Utdanning og danning	61
8.1.2	Tilpasning, sosialisering og danning	63
8.1.3	Daglige verden og faglige verden	68
8.1.4	Utdanningsteknologi og undervisningsteknologi	73
8.1.5	Oppsummering	75
8.2	Basert på teori av Klafki.....	77
8.2.1	Material danningsteori	77
8.2.2	Formal danningsteori	80
8.2.3	Kategorial danningsteori	82
8.2.4	Oppsummering	83
9	Oppsummerende drøfting.....	84
9.1	Målstyring og danning.....	85
9.2	Fokus på danning.....	86
9.2.1	Danningens retning	87
9.3	Mine betraktninger	89
9.3.1	Videre forskning	89
	Referanseliste.....	I
	Vedlegg.....	VI
	Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	VII
	Vedlegg 2: Intervjuguide	IX

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk

Tema for denne oppgaven er å undersøke hvordan erfarne lærere på 1.-4. trinn opplever endringene i skolen de siste 15 årene og på hvilken måte endringene virker inn på skolens dannelsingsoppdrag sett i lys av ulike dannelsingsperspektiv. I denne sammenheng, definerer jeg lærere som har jobbet mer enn 20 år i skolen, som erfarne lærere.

Bakgrunnen for min interesse for denne tematikken er relatert til en tydelig endring i skolepolitikken de siste 20 årene inspirert av en nyliberal politikk som har innarbeidet seg i store deler av offentlig sektor. Rundt 1990 ble målstyring det nye styringsprinsippet i hele offentlig sektor (Bjordal, 2016 s.1). Målstyring ble ikke innført i skolen på det tidspunktet, det tok noe lengre tid. Det var først rundt årtusenskiftet at nye styringssystem begynte å feste seg i utdanningssystemet. I skolesammenheng har det ført til økt fokus på benchmarking¹ og konkurranse i form av elevresultater. Denne nyliberalistiske innflytelsen i skolepolitikken har ført til en dreining av politikken i retning av markedsstyring (Imsen, 2012, s. 99).

Samtidig som nye styringssystem påvirker skolen er den en institusjon der elevene skal tilbringe mye tid i en fase av livet hvor hver enkelt av dem gjennomgår en betydelig utvikling både kognitivt, sosialt og emosjonelt. Det er en av de viktigste institusjoner for opplæring av barn og unge til demokratiske og selvstendige samfunnsborgere (Imsen, 2016, s. 100).

Fellesskolen med sitt brede kunnskapssyn forankret i lov og læreplaner er den viktigste dannelsesarena i vårt samfunn (Opdal, 2010 s. 27). Verdigrunlaget som undervisningen skal bygge på kommer tydelig frem i formålsparagrafen og er mer detaljert beskrevet i den generelle delen av læreplanen. Formålsparagrafen er å betrakte som en paragraf der et bredt spekter av dannelsingsbegrepet kommer til uttrykk og paragrafen som helhet beskriver skolens dannelsingsoppdrag på et bredt grunnlag. Hvordan skolen klarer å ivareta sitt samfunnsoppdrag, vil være av betydning for den enkelte elev og elevens forutsetning til å bidra og utvikle seg videre i livet. Ifølge Opdal (2010) kan danning betraktes som avgjørende for om en pedagogisk virksomhet er akseptabel eller ikke.

¹ Benchmarking er å sammenligne målte resultater som for eksempel elevresultater, kostnader brukt på skole antall elever med spesialundervisning og lignende.

Når jeg i denne oppgaven retter søkelyset mot endringer i skolen knyttet til dannelsingsoppdraget, er det fordi flere studier har pekt på at det økt fokuset på målbare resultater, har ført til en endring av skolens mandat. Felles for de studiene som har påpekt dette, er at de bidrar med kunnskap om hvordan den nyliberale politikken påvirker premissene på makronivå (Bjordal, 2016 s. 2). I følge Foros & Vetlesen (2012, s. 227) er skolen den viktigste arenaen for dannelse. Med bakgrunn i de undersøkelser som viser at skolens mandat har endret seg ønsket jeg å undersøke hvilke endringer erfarne lærere i en lokal skolekontekst opplevde og hvordan endringene påvirket skolens dannelsingsoppdrag.

Slik begrepene danning og dannelse blir brukt videre i oppgaven er det ingen forskjell mellom dem.

1.2 Teoretiske fundament

Oppgavens teoretiske fundament bygger på danningsteorier av Jon Hellesnes og Wolfgang Klafki. Jon Hellesnes har bidratt til å utvide og rehabilitere dannelsesbegrepet (Rudberg, 2011 s.112 og 113). Han trekker opp et skille og problematiserer også forholdet mellom utdanning og danning (Hellesnes, 2002). Hellesnes peker på at det er mektige krefter som er i ferd med å eliminere danninga. Det er for å motvirke en utvikling der dannelse karakteriseres som noe man har, for eksempel bøker i bokhylla og malerier på veggene Hellesnes mener det er behov for å utvide og rehabilitere dannelsesbegrepet til å omfatte en mer kritisk tilnærming (Hellesnes, 1975). I tillegg trekker Hellesnes et skille mellom ulike typer sosialisering, tilpasning og danning. Han hevder at det alltid foregår en sosialisering, spørsmålet er altså ikke om det foregår en sosialisering eller ikke, men på hvilken måte og i hvilken retning sosialiseringen foregår (Hellesnes, 1992 s. 133-136).

Wofgang Klafkis utgangspunktet er at didaktikken må bygges på dannelsesbegrepet for ikke å falle fra hverandre ifølge Hohl (2011, s.163). I sitt arbeid med dannelse, hadde Klafki som mål å forene ulike danningsteorier for å få en større forståelse for dannelsesprosessen. Han plasserte teorier om dannelse i to polare grupper. De materiale dannelsessteoriene som har fokus på innholdet, den objektive siden. De formale dannelsessteoriene som har fokus på barnet som skal oppdras, den subjektive siden (Klafki, 2001, s. 172). Klafki påpekte at for å uttrykke en opplevd enhet av dannelse, må innholdet og sammenhengen åpne seg for barnet og barnet åpne seg for innholdet og dets sammenheng. Det er denne dobbeltsidige åpningen

Klafki kaller for kategorial dannelse (Klafki, 2001 s. 192 og 193). For å tilegne seg kunnskap er det av betydning hvilke metodene man arbeider med innholdet på. Og ingen læringsprosess igangsettes uten at det er et innhold som skal læres. Både metodene og innholdet er nødvendige for den kategoriale dannelsesprosessen (Imsen, 2016, s. 354).

1.3 Problemstilling

Det kan virke som at endringene i skolen trekker i retning av at påvirkningene fra en nyliberalistisk trend har nådd helt inn i klasserommet der fokuset på effektivitet, kjernefag, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål er sentralt (Bjordal, 2016, s. 11).

Hvordan kommer disse endringene til uttrykk i en lokal skolekontekst i Tromsø? Dette er bakgrunnen for min problemstilling som er følgende:

Hvordan opplever erfarne lærere på 1.-4. trinn at skolen deres har endret seg de siste 15 årene? Hvordan kan disse endringene forstås i lys av ulike perspektiv på danning?

For å søke svar på problemstillingen, valgte jeg å undersøke hvordan syv erfarne lærere på 1.-4. trinn i Tromsø ga uttrykk for sine opplevelser av endringer i sin lokale skolekontekst de siste 15 årene.

Jeg brukte kvalitativt intervju som metode og vurderte at semistrukturert intervju ville fungere godt for å svare på problemstillingen. I metodekapittelet kommer jeg nærmere innpå detaljene rundt mine metodevalg. For å få innblikk i lærernes erfaringer knyttet til min problemstilling formulerte jeg følgende intervju spørsmål: På hvilken måte har skolen endret seg de siste 15 årene? Hvordan påvirkes innholdet i skolen av endringene? Hvordan påvirkes undervisningen av endringene? Hvordan påvirker elevenes skoledag av endringene? Hvordan påvirkes lærerrollen av endringene? Har du noen formening om hvorfor disse endringene oppstår? Er du enig i de endringen som har vært? I tillegg spurte jeg alle om hvilken praksis skolen hadde for å ivareta generell del av lærerplanen og om den generelle delen av læreplanen var etterspurt fra ledelsen og/eller gjenstand for diskusjon i lærerkollegiet.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven vil til sammen bestå av 9 kapitler. I innledningen klargjør jeg tema og problemstillingen og presenterer også kort bakgrunn for min motivasjon for dette tema. I kapittel 2 redegjør jeg for temaets kontekst der jeg tar for meg bakgrunn for innføring av nytt styringssystem hvor OECD og PISA samt innføringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem har hatt stor innvirkning på nasjonal skolepolitikk (Mausethagen, 2015, s. 17). Denne bakgrunnsinformasjonen er forholdsvis detaljert beskrevet fordi det kan bidra til å øke innsikten og forståelsen for det internasjonale bakteppet brukt i denne oppgaven. Kapittel 3 inneholder bakgrunnsinformasjon for innføring av nytt styringssystem i den norske skolen. Det nye styringssystemet er basert på en indirekte statelig styring der skoleeierne gjøres ansvarlig gjennom fokus på nasjonale mål og offentliggjøring av resultater. Innføringen av ny læreplan LK06 blir også beskrevet som et systemskifte i skoleverket.

I kapittel 4 vil jeg redegjøre for skolens overordna samfunnsmandat der jeg spesielt har fokus på danningoppdraget. I kapittel 5 gir jeg et kort historisk tilbakeblikk på tre vestlige danningstradisjoner; det greske paideia, det tyske Bildung og den skandinaviske folkedanningen. Det er ikke innenfor denne oppgavens rammer å gi en grundig redegjørelse for den historiske utviklingen av begrepet dannelse, men å kort beskrive de tre danningstradisjonene som kan sette begrepet i et perspektiv som igjen kan vær nyttig for den videre lesninga av oppgaven. I samme kapittel presenterer jeg nærmere danningsteoriene til Jon Hellesnes og Wolfgang Klafki. I kapittel 6 gjør jeg rede for forskningsmetode og design som jeg har valgt for å undersøke problemstillinga. Validiteten og reliabiliteten drøfter jeg på slutten av kapitel 6. Deretter kommer presentasjon av empiri i kapittel 7 og analyse i kapittel 8 hvor jeg benytter meg av Hellesnes` og Klafkis teorier for å analysere empirien. I kapittel 9 foretar jeg en oppsummerende drøfting og avslutning.

2 Det internasjonale bakteppe for nasjonal skolepolitikk

2.1 OECD

OECD er en forkortelse for «Organisation for Economic Co-operation and Development» og ble i sin nåværende form opprettet i 1961. Organisasjonen består av 34 land med de mest utviklende økonomier i verden. 31 av medlemslandene defineres av verdensbanken som land med høy inntekt. De fleste medlemslandene er europeiske. Hovedkvarteret ligger i Paris og sekretariatet teller 2500 ansatte (Karlsen, 2014, s.130). OECD har hatt et langvarig engasjement for utdanningsfeltet, selv om organisasjonen i utgangspunktet er en organisasjon for økonomisk vekst og utvikling. Utdanning oppfattes som en investering og personer med utdanning blir ansett som viktig humankapital med betydning for landets og næringslivets konkurransevne (Karlsen, 2014, s.132). OECD har ingen formell autoritet overfor medlemslandene, men utøver allikevel en betydelig innflytelse på utdanningspolitikken i flere land (Elstad & Sivesind, 2010, s. 20). Testing av *literacy*, de grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning startet tidlig på 1990-tallet i USA. OECD fulgte opp med å etablere PISA, et eget program for å teste elevene og legge grunnlag for internasjonale sammenligninger av elevresultatene. OECDs statistikk blir tillagt stor betydning i de skolepolitiske policy dokumentene som igjen legger grunnlag for utforming av politikk. OECDs anbefalinger i form av rapporter til de enkelte deltakerland deriblant Norge, har over tid vist seg å ha dyptgripende virkninger på landets utdanningspolitikk. (Karlsen, 2014, s. 134). Organisasjonen publiserer utdanningsstatistikk som utgis i handbøker, *Education at a Glance*. OECD har en så stor innflytelse at en denasjonalisering av utdanningsfeltet i Norge er på gang (Haugen, 2014, s. 28). OECD anbefalte Norge allerede i 1988 å innføre nasjonale prøver og en mer omfattende informasjonshenting av elevresultater. En av OECDs fremste oppgaver er å gi råd til sine medlemsland. Mer kunnskap i skolen er et generelt råd fra OECD til medlemslandene (Elstad & Sivesind, 2010, s. 36).

Elstad & Sivesind (2010, s. 33-34) peker på at det er store forskjeller mellom PISA-rapportene og OECDs politikk anbefalinger (Policy Briefs). I de norske PISA-rapportene tar forskerne hensyn til å vise nøkternhet og forbehold i slutningene og går ikke utover sitt bevismateriale. Forskere har pekt på flere problematiske sider ved konklusjonene i undersøkelsene. Elstad & Sivesind (2010, s. 34) hevder at når OECD gir så detaljerte råd som for eksempel å legge ned små skoler, å ikke øke ressursene til skolene, at skolevise resultater

fra nasjonale prøver bør offentliggjøres og at lærerlønninger bør baseres på resultatoppnåelse, er det ikke av pedagogiske grunner. De resultatene som er fremkommet i PISA-rapportene blir lagt til grunn for disse anbefalinger, men gir i seg selv ikke dekning for å trekke de slutninger som fremkommer i OECDs politikkanbefalinger, påpeker Elstad & Sivesind (2010 s. 34).

2.2 PISA

Pisa er blitt OECDs viktigste element og flaggskip i arbeidet med utdanningspolitiske spørsmål (Elstad & Sivesind, 2010, s. 27). Flere og flere land deltar og i 2015 deltok 72 ulike land. PISA er en komparativ undersøkelse og er designet for å muliggjøre sammenligninger mellom de ulike deltakerlandenes resultater. Undersøkelsen som varer to og en halv time, blir gjennomført hvert tredje år med ulik vektlegging på de tre hovedområdene lesing, matematikk og naturfag (Kaldestad, Reigstad, Sæther & Sæther, 2007, s. 13). I tillegg omfatter undersøkelsen også en omfattende elevspørreundersøkelse der elevene skal svare på spørsmål som blant annet omhandler holdninger, familiebakgrunn, læringsstrategier på skolen og læringsmiljø.

PISA forholder seg ikke til de enkelte lands læreplaner og tester dermed ikke elevenes kunnskap på bakgrunn av de nasjonale oppsatte målsettinger. Det er derfor ikke de nasjonale utdanningssystemene eller undervisningen PISA undersøkelsen måler. Den hevder å rette søkelyset mot kompetansen den enkelte elev må ha for å kunne delta fullt ut i det fremtidige moderne samfunnet og også i hvor stor grad elevene klarer å overføre sin kompetanse til situasjoner i det virkelige liv (Elstad & Sivesind, 2010, s. 57 - 58).

Ifølge Elstad (2010, s. 57) legges begrepet *literacy* til grunn innenfor hvert av hovedområdene. *Literacy* er et begrep som er tatt i bruk uten å gis en norsk oversettelse. Begrepet har en vid definisjon, men kort sagt viser det blant annet til anvendbare kunnskaper og ferdigheter som er relevante både i skolesammenheng og for å fungere godt i samfunnslivet for øvrig (Elstad, 2010, s. 57). Begrepet bærer preg av utilitarisme, her forstått som en grunnleggende nyttemaksimerende orientering, der elevenes kompetanse er fremhevet og målet er at elevene skal settes i stand til å mestre fremtiden. Selv om man vanskelig kan forestille seg *literacy* uten det sosiale, så har begrepet et individualistisk preg. Begrepet skiller seg blant annet derfor fra danningsbegrepet som i sin natur er fellesskapsorientert (Werler,

2010). Østerud (2004) mener begrepet *literacy* både har en kollektivt og en individuell dimensjon. «I en læringskontekst utgjør literacy en felles kulturell ressurs som hver enkelt aktør utnytter ut fra sine forutsetninger» (Østerud, 2004, s. 181).

Det er behov for begge begrepene, men det krever også at skillet mellom dem blir tydeliggjort. Det er ikke innenfor rammene av denne oppgaven å gå i dybden av likheten og forskjellen mellom *literacy* og dannelse. Det er dannelsesbegrepet jeg kommer til å fokusere på i denne oppgaven.

Mange statistikere og skoleforskere er kritisk til bruken av PISA testene. Resultatene fra PISA testene presenteres på ulike måter. Det er allikevel rangeringen av land som får mest oppmerksomhet og legger grunnlaget for den politiske debatten i Norge. I debatten tas det ikke hensyn til viktig informasjon om hvordan lese statistikk. Norge ble nummer 15 på lesetesten i 2012. Det var ingen signifikant forskjell mellom nummer 10 og 20 på rangeringslisten, noe forskere også påpekte i rapporten. Men i den offentlige debatten ble en slik viktig opplysning neglisjert og argumentasjonen ble framført på et sviktende kunnskapsgrunnlag om statistikk (Sjøberg, 2014, s. 208).

Det stilles spørsmål ved at en to og en halv times prøve utført av et utvalg av 15-årige elever der spørsmålene er standardisert og kontekstuavhengig virkelig skal kunne gis et så betydelig grunnlag for å diskutere kvaliteten i de ulike lands skolepolitikk (Sjøberg, 2014, s. 208).

3 Bakgrunn for innføring av nytt styringssystem i norsk skole

Da de første norske resultatene fra PISA ble lagt frem 4. desember 2001 fikk norsk skole en klar beskjed fra Kristin Clemet som da hadde vært utdannings- og forskningsminister i seks uker. Hun uttrykte offentlig at Norge var en skoletaper og at det nå var solid dokumentert gjennom resultatene fra PISA. Dagen etter hadde Dagbladet som overskrift: «Norge er en skoletaper.» «Hermed er det solid dokumentert: Det er typisk norsk å være middels!» (Bergesen, 2006)

Clemet sammenlignet norske 15-åringers prestasjoner i lesing, naturfag og matematikk med at norske idrettsutøvere kom hjem fra vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Professor Svein Lie, som hadde ledet det norske forskningsteamet presenterte de norske resultatene fra PISA, som er et av OECDs (Organization for Economic Cooperation and Development)

prosjekter og måler kompetanse i lesing, matematikk og naturfag hos et utvalg av 15-årige elever. Lie uttalte at norske skoler er ikke i nærheten av å være verdens beste skoler. De norske 15-åringenes ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag er ikke bedre enn gjennomsnittet internasjonalt. Men når det gjaldt trivsel, selvtillit og uro i timene hevdet de norske elevene seg i toppen internasjonalt.

Inntil det såkalte PISA-sjokket hadde det ikke vært noe klima eller kultur i norsk skolepolitikk for å spørre etter resultater eller indikatorer på kvalitet. Politikken var i stor grad basert på sosialdemokratisk ideologi og på oppfatninger om at den norske skolen var god. Det nevnte PISA-sjokket satte en ny dagsorden i den politiske diskursen (Bergersen, 2006, s. 42).

I 1988 evaluerte en ekspertkommisjon fra OECD den norske grunnskolen. Denne evalueringen bidro til at arbeidet med å etablere bedre styringsordninger i skolen ble igangsatt. Arbeidet gikk imidlertid langsomt og det var motstand i praksisfeltet og mot endringer i styringstenkningen (Langfeldt, 2008, s. 61). Det politiske miljøet hadde vært gjennom en modningstid fra begynnelsen av 1990-tallet og frem til PISA-sjokket i 2001. Denne hendelsen førte til en endelig avklaring av den politiske diskusjonen om hvilke styringsordninger som skulle igangsettes. De påfølgende Stortingsmeldinger bar preg av en retning mot målstyring av skolen (Langfeldt, 2008, s. 63). De pedagogene som protesterte, ble i liten grad hørt (Imsen, 2016, s. 100).

I etterkant av resultatene fra PISA og Clemets uttalelser, ble det satt et tydelig politisk fokus på elevenes faglige resultater i skolen. Noe som til da var nytt i norsk skolepolitiske historie. Dette var starten på det offentlige skolefokus med målbare resultater som sentralt tema. Høsten 2001 oppsto det en bred tverrpolitisk enighet om å innføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, hvor blant annet nasjonale prøver skulle inngå. Det var verken en politisk eller en pedagogisk debatt i forkant av denne avgjørelsen, som ble foretatt i en budsjettjusteringssak høsten 2002 (Langfeldt, 2008, s. 61). De nasjonale prøvene skulle ha to formål. Det ene var å kartlegge elevenes ferdigheter i ulike fag og det andre å gi styresmaktene data for tilstanden i norsk skole. Kunnskapsdepartementet ønsket å få størst mulig grad av åpenhet om prøveresultatene og Utdanningsdirektoratet presenterte resultatene på sin nettside. Media fant fort ut at det var godt mediestoff å rangere skolenes resultater og de bidro dermed til å stemple skoler som dårlige, middels eller gode. På de skolene som kom dårlig ut, var det ikke uvanlig at skoleledelsen måtte ta på seg ansvaret og gi en forklaring på hvorfor resultatene var som de var. Samtidig kunne skolelederne på «vinnerkolene» sole seg i glansen av elevenes resultater. Resultatene fikk mye fokus og det var ingen som ønsket å

komme dårlig ut på disse prøvene. Derfor utartet det seg en praksis flere steder der elevene ble satt til øve på prøvene, slik at de skulle bli gode til å gjennomføre dette prøveformatet (Marsdal, 2012). Å heve elevenes resultater ville bety at skolen som helhet scorete bedre og ble plassert høyere opp på rangeringslistene. Det var til slutt politikerne som enten fikk bekreftet at deres kommune hadde god eller dårlig «kvalitet» i sine skoler. Noe som igjen ga politikerne en opplevd bekreftelse på om de er gode eller dårlige skoleeiere. Begrepet kvalitet blir i denne sammenhengen definert svært snevert med bakgrunn i elevenes resultater på de nasjonale prøvene (Malkenes, 2014). Det kan se ut som at vi har fått en dreining av skolens oppdrag som kan ha påvirket skolens ivaretagelse av det brede samfunnsmandatet beskrevet i opplæringsloven. Dette mulige fenomenet har i mindre grad vært uttrykt i den offentlige skoledebatten. Konsekvensen kan bli at sakte men sikkert flyttes også lærernes oppmerksomhet fra hva som er best for eleven på lang sikt til det som tjener skolen og politikerne på kort sikt. I motsetning til den politiske debatten der et snevert resultatfokus råder, vektlegger skolens styringsdokumenter² et helhetlig fokus på eleven og opplæringa. De senere år har det også vært en tendens til at aktiviteter som tidligere har vært pusterom for elevene i en teoretisk skolehverdag i stor grad er nedprioritert både med hensyn til faglig kompetanse og i omfang. Dette for å gjøre plass til arbeid med basisfagene og elevenes grunnleggende ferdigheter; å kunne lese, regne, uttrykke seg skriftlig og muntlig og bruke digitale verktøy. Det er ferdighetene i de nevnte fagene, matematikk, norsk og engelsk som testes på de nasjonale prøvene.

Skolen blir utsatt for en dobbeltkommunikasjon fra sine oppdragsgivere, noe som har medført en utydighet på flere forvaltningsnivå om hvilke forventninger politikerne egentlig har til skolen. På den ene siden vektlegger styringsdokumentene et vidt kunnskapssyn og på den andre siden representerer det sterke fokuset på målbare resultater, et snevert og mer instrumentelt kunnskapssyn (Imsen, 2016, s. 100). En styringspraksis med klar målstyring på enkelte områder, kan i praksis ende opp i å skygge for utdanningens brede samfunnsmandat.

² Styringsdokumenter er opplæringsloven og Kunnskapsløftet 2006 som består av generell del, prinsipper for opplæring, læreplaner for fag og fag og timefordeling.

3.1 Nasjonale prøver

Våren 2003 vedtok stortinget å opprette et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS).³ Den overordna målsettinga var at systemet skulle bidra til kvalitetsutvikling i grunnskolen og til åpenhet og innsyn i utdanningssektoren. Kvalitetsvurderingssystemet består av mange ulike prøver og undersøkelser. Disse skal gi kunnskap om elevenes læringsresultat og skolenes læringsmiljø. Nettportalen Skoleporten brukes til å formidle resultater fra disse undersøkelsene og prøvene (Langfeldt, 2008). Her fremkommer resultatene for den enkelte skole, kommune og fylkeskommune. I 2004 ble nasjonale prøver innført som en del av kvalitetsvurderingssystemet. Den informasjonen prøvene gir, skal være et grunnlag for en underveisvurdering og en kvalitetsutvikling på flere nivå i skolesystemet. De nasjonale prøvene ble gjennomført for første gang i 2004 og ble som hovedregel obligatorisk for alle fra 2005 (Utdanningsforbundet, 2016).⁴ I engelsk kartlegges også ferdigheter i tråd med kompetansemål i læreplanen for engelskfaget, knyttet til leseforståelse, vokabular og grammatikk. Prøvenes funksjon er også å gi informasjon til både elever, lærere, foresatte, skoleledere, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivå. Denne informasjonen skal brukes som et grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid, et grunnlag for å utvikle kvalitet i skolen. I tillegg til dette er formålet med prøvene å bidra til åpenhet, innsyn og dialog om skolen (Utdanningsforbundet, 2016).

På Utdanningsdirektoratets hjemmeside informeres det om at resultatene fra de nasjonale prøvene gir et bilde av elevenes nivå på det aktuelle tidspunkt, og elevenes resultater må tolkes og analyseres i den kontekst eleven befinner seg i. Derfor må resultatene ses i sammenheng med annen relevant informasjon om elevene, skolen og kommunen. Prøvene gir et begrenset bilde av den kompetansen og de ferdigheter elevene har og må ses på som en del av det mangfoldet av vurderings- og prøveformer i skolen som til sammen skal gi et informativt og sammensatt bilde. I den totale situasjonsbeskrivelsen av norsk skole, utgjør de nasjonale prøvene kun et avgrenset grunnlag for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne informasjonene fra Utdanningsdirektoratet kommer sjelden frem når skoler og

³ NKVS ble i 2012 omdøpt til Kvalitetsvurderingssystemet (Utdanningsdirektoratet, 2015)

⁴ Dette er en kilde fra Utdanningsforbundets nettside. Utdanningsforbundet er en fagforening som driver med en del utredningsarbeider, men ikke med ren forskning. Det er den største fagforeningen for organiserte pedagoger.

kommuner rangeres i media. Da etterlater det seg et inntrykk om at resultatene fra de nasjonale prøvene speiler skolens kvalitet.

3.2 Lokal kontekst

Langfeldt (2008 s. 52) hevder at norsk utdanningspolitikk er tydelig påvirket av omfattende internasjonale organ. Bjordal (2016, s. 10) viser til at ifølge Lundahl, Arreman, Holm, & Lundstrøm (2013), bygger nyliberal og sosialdemokratisk utdanningspolitikk på helt forskjellige premisser for hva som skal være skolens verdigrunnlag og skolens funksjon. Sosialdemokratisk utdanningspolitikk har som utgangspunkt at utdanning er et fellesskaps gode med like muligheter til utdanning basert på sosial rettferdighet og sosial og individuell utvikling. Nyliberalistisk utdanningspolitikk anser utdanning primært som et privat gode hvor valgfrihet står sentralt og der skolene kommer i en konkurransesituasjon med hverandre. Skolene oppmuntres til effektivitet, kvalitetsforbedring og utvikling (Bjordal, 2016, s. 11). Bjordal (2016) peker også på at konsekvensen av en markedsrettet utdanningspolitikk i flere vestlige land har ført til økt fokus på kjernefag, grunnleggende ferdigheter, nasjonale kompetansemål og standarder.

Som tidligere nevnt i dette kapittelet viser innføring av LK06 og NKVS at nasjonal utdanningspolitikk er gjenkjennbart med en del av de momenter i avsnittet ovenfor og som Bjordal (2016) peker på. Mausesthaugen (2015, s.34-35) peker på at med innføring av LK06 og kvalitetsvurderingssystemet ble det en dreining mot elevenes resultat og læringsutbytte.

Det nye styringssystemet baserte seg på noen grunnprinsipper som blant annet klare nasjonale mål, kunnskaper om resultat, tydelig ansvars plassering og stor lokal handlefrihet. Noe som betød en sterkere desentralisering av skolen (Mausesthaugen, 2008, s. 34).

I Tromsø hvor min undersøkelse er gjennomført min undersøkelse har verken den kommunale eller de lokale kvalitetsplanene fastsatt noe kvantitativt målbart resultat for de nasjonale prøvene. I kommunens årlige tilstandsrapport for skolen har politikerne derimot vedtatt at skolen i Tromsø skal være en god skole å lære i og de ønsker den skal være best i landet og være gjennomgående god på indikatorene læringsmiljø, frafall og læringsresultat (Tromsø kommune, 2016). Samtidig er det slik at grunnlaget som politikerne ofte diskutere skole ut ifra, er basert på kvantitative størrelser der det er tilrettelagt for sammenligninger med de ti

største kommunene i Norge. De kvantitative størrelsene er hentet ut fra NKVS, kvalitetsvurderingssystemet.

På tross av disse formelle signalene fra skoleeier viser min undersøkelse at lærerne selv gir et klart uttrykk for at det råder en spenning med tanke på at det er kompetansen elevene har tilegnet seg fra 1.-4.trinn som testes på de nasjonale prøvene på 5. trinn. Det er samtidig et såpass oversiktlig miljø i Tromsøskolene at mange vil ha kjennskap til hvilken lærer som har undervist elevene de første fire årene.

4 Skolens brede samfunnsmandat

Skolen skal være et godt sted å være for alle elevene. Den skal bidra til en god barndom og ungdomstid, og ha som siktemål at elevene trives, har venner og opplever mestring på ulike områder. John Dewey var anerkjent som en av grunnleggerne til den filosofiske retningen pragmatisme. Ifølge Dewey er ikke livet på skolen et sterkt avgrenset område, men selve samfunnslivet i en av dets versjoner (Dewey & Fink, 1974, s. 22). I dagens samfunn der barn og unge bruker mye tid på data og mobil, blir skolen også en viktig sosial møteplass. Utdanningen skal forberede kommende generasjoner til å møte og mestre utfordringer både i sitt eget liv, samfunnsliv og arbeidsliv. Karin Rørnes hevder at skolens hovedoppgave er å styrke barnas livsmot, gi framtidshåp og tro på at de er verdifulle og kan skape seg et godt liv (Rørnes, 2010, s. 172). Utdanningen skal også bidra til å fremme felles verdier som omtanke for andre, respekt for naturen og oppslutning om demokratiet.

Skolen har en klar og definert samfunnsrolle. I Opplæringslovens første kapittel finner vi formålparagrafen som gir et sammendrag av skolens overordna mål og innhold. Lov og formål er overordnet alle retningslinjer og planverk som gjelder skole og opplæring (Lovdata, 2016). Formålparagrafen er utgangspunktet for læreplanens generelle del som igjen representerer skolens verdisyn og det verdigrunlaget skolen og undervisningen skal bygges på. Paragrafen ble fornyet og enstemmig vedtatt i Stortinget i 2008 etter omfattende og grundige prosesser. Det er dermed politisk konsensus om skolens brede samfunnsmandat og det danningsoppdraget skolen har. Selv om dannelse kan skje overalt og i utgangspunktet ikke er knyttet til noen bestemt institusjon, kan skolen sies å være den viktigste dannelsesarenaen (Opdal, 2010, s. 27). At skolen skal fungere som en dannelsesinstitusjon, er da heller ikke omstridt selv om det råder en viss uenighet om skolens ordninger og prioriteringer.

I opplæringsloven er § 1-1 i sin helhet viet skolens brede samfunnsmandat. Sentrale deler av formålsparagrafen er gjengitt i teksten nedenfor.

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

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. (Lovdata, 2017).

Paragrafen forteller ikke hva barna skal lære, men gir en klar og forpliktende retning for det verdigrunnlag som skal ligge til grunn for skolens virksomhet. I formålsparagrafen finnes ord og uttrykk som: demokrati, likestilling, engasjement og utforskertrang, skaperglede, fremme danning og læringslyst, åndsfrihet, nestekjærlighet, historisk og kulturell innsikt. Nettopp fordi paragrafen sier noe om verdigrunnlaget i skolen, er det så viktig at den er bakgrunnen for å tolke og forstå regelverket og læreplanen. Alle former for pedagogisk virksomhet som blant annet undervisning, oppdragelse, opplæring og utdanning bør bidra til vår danning (Wivestad, 2007, s. 295).

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og fungerer både som en filosofisk overbygning og som en etisk, verdimeslig og pedagogisk plattform for skolen. Her beskrives blant annet lærings- og kunnskapssyn og synet på det verdimeslige, kulturelle og allmenndannende aspektet som skal ligge til grunn for all aktivitet i skolen. Beskrivelsen

av de syv ulike mennesketypene i generell del skisserer at skolen skal stimulere til utvikling av hele mennesket; mennesket som meningsøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidene, miljøbevisst og integrert (Kunnskapsløftet, 2006). Det er også et poeng at de syv menneskelige dimensjonene forutsettes integrert i alle fag og aktiviteter (Bygstad, 2007, s. 191). Dette er uttrykk for et menneskesyn som skal ligge til grunn og tas hensyn til i alle de ulike møter med elevene. Aase (2005, s.15) fastslår at den norske utdanningsmodellen har klare verdimål for utdanningen og at det er forventet at de overordna målene skal ivaretas gjennom innhold og arbeidsmåter i alle fag.

Som tidligere nevnt inneholder generell del elementer som er retningsgivende for hver enkelt fagplan. Det ideelle ville vært at generell del sto som forord til hver enkelt fagplan.

Redaksjonelt ville det muligens vært uhensiktsmessig, men poenget er at alle delene i læreplanen må ses på som integrerte størrelser og at de til sammen utgjør skolens helhetlige oppdrag (Bygstad, 2007, s.190).

Skjervheim hevder at hvis kunnskapen fremstilles som verdimessig nøytral vil det oppstå et instrumentelt mistak. Han sikter til at det er stor forskjell på det å fremstille noe materielt og det å handle i en sosial kontekst. Det finnes ingen instrumentelle løsninger på samhandling og kommunikasjon mellom mennesker og dermed kan ikke for eksempel oppdragelse reduseres til fakta. For å unngå et instrumentelt mistak vil fakta måtte knyttes til verdier slik at elevene sosialiseres til en danning og ikke en tilpasning. Ved tilpasning blir eleven objekt og en passiv tilskuer som kan styres (Hestbek, 2014, s. 47).

Elevenes deltakelse, egenvurdering og refleksjon er helt avgjørende elementer både i utdanning, og i den bredere dannelsesprosessen. Elevene må derfor få mulighet til å reflektere over fagstoff og lærere bør legge til rette for dialog. Skolens vurderingspraksis kan også ha en sentral rolle i å realisere deler av formålsparagrafen. For eksempel skal elevene ha *medansvar og medvirkning*. De skal møtes med *tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst*. Spørsmål skolen kan stille seg på bakgrunn av formålsparagrafen er for eksempel hvorvidt og hvordan læringsmiljøet på skolen er basert på tillit og respekt. Er det et rom for at elevene får prøve og feile? Er elevene taktiske når det er snakk om vurderinger eller tør de være åpne om sine læringsbehov fordi de er trygge på at det ikke fører til negative konsekvenser for dem? Har skolen en vurderingspraksis som motiverer og gir elevene lærelyst? Legger skolen til rette for at elevene sitter i førersetet for sin egen læringsprosess i den forstand at de har medvirkning og opplever seg som deltakende

subjekter? Ved å stille slike spørsmål, vil det kunne åpne for en debatt som kunne bidra til å knytte daglig praksis i klasserommet til formålsparagrafen og generell del.

5 Teori

5.1 Danning

I de senere år har det blitt en økende interesse for begrepet dannelse i Norge. Flere nye bøker har kommet på markedet og det er gitt ut flere rapporter som omhandler dannelse (Garm, Eikseth & Dons, 2012 s. 16). Det kan ha oppstått et nytt behov for å snakke om danning. I utdanningsdebatter hører vi stadig ord som læringsutbytte, måloppnåelse og læringstrykk samtidig som det er et stort fokus på kvantitative målbare resultater. Noe som kan ha bidratt til et større behov for å sette ord på det komplekse dannelsesbegrepet for å få frem et mer nyansert bilde av at utdanning dreier seg om så mye mer enn kvantifiserbare størrelser. Det har også vært et behov for å gi begrepet et innhold som er relevant i vår tid.

Danning har vært sentralt i diskusjonen om utdanning gjennom historien. Begrepet har vært gjenstand for politiske og filosofiske diskusjoner opp gjennom tidene og lar seg ikke definere i korte trekk (Straume 2013, s. 29). Gjennom historien har danning hatt forskjellige forankringer i de ulike samfunn, og på hvilken måte begrepet gis legitimitet, har vært grunnleggende (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 9). Ifølge Korsgaard og Løvlie (2011) er forankringen av pedagogikken også helt sentralt for dens legitimitet. De gjør oppmerksom på at definisjonen av danning er essensielt i den pedagogiske diskurs og også avgjørende for pedagogikkens forankring. Danning har opp gjennom tidene fått sin legitimitet fra ulike kilder og innholdet i begrepet vil alltid ha en sammenheng med samfunnet, historien, kunnskapen, kulturen, tradisjonen og den aktuelle tiden. Begrepet lar seg med andre ord ikke fange inn i entydige forståelser, noe som kan være en utfordring når danning skal diskuteres.

Det finnes mange ulike teoretiske innfallsvinkler til begrepet dannelse. Korsgaard og Løvlie (2011) hevder at på tross av ulike forståelser av begrepet har opplysnings- og dannelsesteoretikere allikevel noen felles trekk i sine teorier som omfavner tre forhold: *menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet* (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 11).

Ofte blir begrepet danning knyttet til utdanning. Utdanning har et mål og er forbundet med læring og kompetanse og avsluttes med en eksamen. Danning har ikke noe fastsatt mål, men er derimot en prosess som foregår i den enkelte gjennom hele livet (Solerød, 2012, s. 12). Å undervise i danning er vanskelig siden det er en kontinuerlig og helhetlig prosess og ikke noe man kan handtere i en undervisningssituasjon på samme måte som kunnskap. Skolens dannelsesoppdrag er redegjort for i formålsparagrafen (se kapittel 8) og det er skolens og pedagogenes oppgave å operasjonalisere begrepet og ta ansvar for å gi det innhold som er relevant og legitimt for det samfunn og den tiden vi lever i. Straume (2013) påpeker at refleksiv danning vil bare finnes i samfunn som er selvkritiske og som er etablert som refleksive. Refleksiv danning forholder seg til subjektet som autonomt, kritisk, selvrefleksivt og politisk. Dette er viktige verdier og holdninger som kan fremme at elevene blir aktive og engasjerte samfunnsborgere og bidrar til ivaretagelse av demokratiet her og nå og i fremtiden.

Dannelsesbegrepet har som tidligere nevnt endret seg gjennom historien. Et kort innblikk i tre historiske danningstradisjoner; det greske paideia, det tyske Bildung og det skandinaviske folkedanningsprosjektet kommer i neste avsnitt.

5.2 Tre historiske danningstradisjoner

Som tidligere nevnt har oppfattelsen av hva danning er forandret seg gjennom historien, noe som innebærer at danningens idealer har endret karakter. Selv om ulike samfunn til ulike tider hadde forskjellige mål for sine dannelsesprosjekt, var det likevel en felles oppfatning at danning var viktig for å bli et godt menneske og en god samfunnsborger. I vestlige tradisjoner er det spesielt tre dannelsesbegreper som blir belyst, det greske paideia, det tyske Bildung og den skandinaviske folkedanning. Selv om de tre er skapt til ulike tider i forskjellige samfunn, har de allikevel en del felles trekk (Straume, 2013, s. 30). Et av disse er at danning ikke er noe privat, men et hovedtema for hvilket samfunn som var ønskelig, nå og i fremtiden.

5.2.1 Paideia

Dannelsesbegrepene har sine røtter fra antikkens Hellas og er knyttet til det greske paideia som oppsto som et begrep i det femte århundre f.Kr. Paideia kommer av ordet pais som betyr barn og begrepet knyttes nært opp til den greske kulturen. Begrepet paideia rommer en

forståelse om at dannelsen gjelder utvikling av hele mennesket og at alle har en evne og et potensiale til dannelse. Begrepet hadde også fokus på menneskets egen evne til å tenke selv, være fornuftig og inneha både praktisk kunnskap og klokskap. Også utvikling av dannelse som en prosess mellom mennesker inngikk i den betydning *paideia* omfattet (Doseth, 2011, s. 20). For grekerne og spesielt for athenerne var en bred og harmonisk dannelse av alle sider ved mennesket viktig og det athenske idealet var måtehold og en balansert avveining av alle forhold. I all hovedsak var dannelse viktig og også et fortrinn i flere sammenhenger for at innbyggerne skulle bygge og bidra til et godt samfunnet. *Paideia* var i klassisk forstand en kollektiv betegnelse og bystaten var avhengig av at hvert individ gjorde sin del for fellesskapet. Dette må ses i sammenheng med en mer eller mindre ustabil maktbalanse og med de politiske betingelsene folk den gang levde under (Fossheim, 2013, s. 69).

5.2.2 Bildung

Det moderne dannelsesbegrepet har hentet sin inspirasjon fra det tyske og klassiske begrepet *Bildung*. Den opprinnelige bakgrunnen for begrepet var religiøs og refererte til *Imagio Dei*, at mennesket er skapt i Guds bilde og idealet er mennesket som Guds avbildning (Korsgaard & Løvlie 2011, s. 10). I andre halvdel av og på slutten av 1700-tallet skjedde en ny oppvåkning av tanken rundt dannelse. Dette var en tid som var preget av stor interesse for poesi og litteratur der en rekke filosofiske tema ble problematisert og ideen om det moderne subjekt vokste frem. På samme tid pågikk også store politiske prosesser og omveltninger i Europa. Menneskets stilling i naturen, verden og universet var et av de filosofiske tema som ble problematisert (Straume, 2013, s. 34). Begrepet *Bildung* får nå en ny betydning. Herder bruker begrepet *Humanitet* om det gudommelige *Imagio Dei*. Denne endringen førte til at begrepet *Bildung* fikk en pedagogisk betydning i stedet for et religiøst (Korsgaard & Løvlie 2011, s. 10). Fornyelsen av begrepet *Bildung* var også å anse som en renessanse av *paideia*. Denne fornyelsen knyttes til fremveksten av nyhumanismen der det allmenne og individuelle ble aktualisert gjennom pedagogisk institusjonalisering (Straume, 2013, s. 37). Selv om utgangspunktet for *Bildung* var apolitisk, dreide det seg likevel ikke om å dyrke seg selv. Samfunnets behov og den enkeltes bidrag til det beste for fellesskapet var dannelsens overordna mål (Straume, 2013 s. 34-40).

5.2.3 Folkedanning

I de skandinaviske landene var diskusjonen og fokuset på danning formulert som spørsmål om opplysning og spesielt folkeopplysning. I Norge var spørsmålet om dannelse spesielt knyttet til utformingen av det moderne demokratiet. Det var en enighet om at å modernisere samfunnslivet og innføre et representativt demokrati, fordret en danning og utdanning av hele folket, allmuen inkludert. Folkedanningsprosjektet skulle bidra til å skape samhold, identitet og legitimitet i nasjonsbyggingsprosessen (Straume, 2013, s. 41). For at alle borgere skulle ha en mulighet til å delta og holde seg orientert i det politiske liv, var det viktig at de i det minste kunne lese. Uansett pågikk det en omfattende strid om begrepets betydning. Striden gjaldt i grove trekk hva som skulle regnes for danning, den høyborgerlige danningen eller den folkelige dannelsen der nytten var målet (Straume, 2013, s. 41). I Norge vant, ifølge Straume, den fløyen som kjempet for at danning først og fremst skulle baseres på mer nyttige kunnskapsformer frem. Ulike politiske retninger fra både progressivt til konservativt hold brukte ideen om danning som begrunnelse for ønskede sosiale og politiske reformer. I 1968 fikk dannelsesbegrepet et oppsving i sammenheng med studentopprøret samme år. Det ble stilt spørsmål ved det stivnede og upolitiske vedrørende makthierarkier og kulturelle koder. Filosofen Jon Hellesnes skrev artikkelen *Ein utdana mann og eit dana menneske* i 1969. Begrepet dannelse hadde blitt sett på som et klassebegrep, mest knyttet til borgerskapet, og ble forstått som en ytre væremåte mer enn noe som hadde med indre kvaliteter å gjøre. I den nevnte artikkelen bidrar Hellesnes til å rehabilitere og utvide dannelsesbegrepet (Solrød, 2012). I kapittel 5.3. utdyper jeg Hellesnes sin oppfatning av dannelsesbegrepet.

Hellesnes er spesielt opptatt av danningens grunnleggende betydning i et samfunnsperspektiv (Aase, 2005, s. 19). Han har hatt stor innvirkning på norsk skole og den pedagogiske utviklingen, spesielt siden 1970-tallet (Torjussen, 2011, s. 143). Ifølge Torjussen (2011, s. 144) er danning det mest sentrale momentet hos Hellesnes. Wolfgang Klafki er opptatt av å koble danning til vitenskapsfagene og skolefagenes kunnskapsformer og tradisjoner. Han organiserer danningstradisjonene, som har preget pedagogisk tenkning i ulike perioder, i to hovedgrupper, materiale danningsteorier og formale danningsteorier. På bakgrunn av disse to hovedgruppene, fremkommer Klafki med en tredje danningsteori benevnt som kategorial danning (Aase, 2005, s. 19-20).

5.3 Jon Hellesnes' danningsteori

Jon Hellesnes har hatt stor innvirkning på norsk pedagogikk og skolevesen og har bidratt til å utvide og rehabiliterer dannelsesbegrepet. Hellesnes var elev av Hans Skjervheim og viderefører Skjervheims betraktninger ved å knytte dem eksplisitt til begrep om danning (Torjussen, 2011, s. 144). Hellenesnes peker på at det er mektige krefter som er i ferd med å eliminere danninga. Utdanningen gjør danning mer og mer utilgjengelig og umulig. Det er for å motvirke dette at Hellesnes mener det er behov for å utvide og rehabiliterer dannelsesbegrepet. I sin artikkel *Ein utdana mann og eit dana menneske* uttrykker Hellesnes en bekymring for at dannelse er i ferd med å forsvinne fra utdanningsinstitusjonene etter en lang periode der vektlegging av kunnskap og ferdigheter overskygget dannelsesoppdraget (Solerød, 2012, s. 11). I nevnte artikkel tar Hellesnes opp at danning er menneskenes evne til å reflektere over samfunnet som helhet og han formulerer danningens samfunnskritiske karakter (Hellesnes, 2002 s. 47-73). Fokuset hans er på dialog, praksistilknytning og refleksjon i oppdragelsen og utdanning på alle nivåer. I sin fremstilling har ikke Hellesnes stor vekt på skolerelatert danningstenkning, han har blikket mer rettet mot en generell samfunnssosialisering. Dermed har han ikke fokus på fagenes kunnskapsinnhold og de dannelsesmålingene som kan relateres til dette. Han berører dog enkelte sider han mener må være en del av danningen, nemlig dialog, praksisorientering og holdningen til den andre som et subjekt og ikke et objekt (Aase, 2005, s. 19).

Hellesnes tar opp skillet mellom utdanning og danning. Hovedskillet Hellesnes trekker opp mellom utdanning og danning er at utdanning har en start og en slutt, noe danningen ikke har. Det andre hovedskillet er at utdanningen ofte har et mer eller mindre fastsatt konkret mål, noe danningen ikke har (Hellesnes, 2002 s. 47-73). Mens utdanning pågår i et begrenset tidsrom og settes i sammenheng med de kunnskaper og ferdigheter man trenger for å løse avgrensede problemer og å utføre bestemte oppgaver, er danningen derimot en prosess som foregår hele livet. Danningen kan vi aldri avslutte, men vi kan snakke om en start og en slutt når det gjelder utdanning. Dannelsesbegrepet involverer både menneskets forhold til samfunnet, verden og til seg selv. Hellesnes forstår dannelsesbegrepet slik at vi gjennom kulturell selvforståelse vil leve denne forståelsen ut i praksis. I et godt samfunn vil utdanning føre til danning og dermed til visdom (Hellesnes, 2002 s. 47-73).

Hellesnes (1975) trekker også opp et skille mellom tilpasning og sosialisering og understreker samtidig at sosialisering er et overordna begrep i forhold til tilpasning. Han presiserer at all tilpasning er sosialisering, men ikke all sosialisering er tilpasning. Gjennom sosialiseringen blir spedbarnet gradvis en voksen person i den forstand at personen utvikler sin identitet og sin selvbevissthet. Individene må tilpasse seg samfunnets krav samtidig som de utvikler seg som fullstendige individer. Hellesnes fremhever at gjennom sosialiseringen må individene få øvelse i å etterspørre legitimeringen for grensesettingen. Hvis ikke personen stiller spørsmål ved tingenes tilstand men kun aksepterer situasjonen er han et «menneske uten alternativ» (Hellesnes, 1975, s. 29).

Hellesnes skiller altså mellom to måter å bli «samfunnsvesen» på, enten tilpasning eller danning. Dette skillet må ikke forstås slik at en kan velge enten tilpasning eller danning. En sosialiseringsprosess vil alltid bestå av en eller annen form for tilpasning (Aase, 2005, s. 18). Tilpasning innebærer at elevene blir sosialisert på plass i et allerede fastlagt sosialt system og at de lærer seg spillereglene uten at de forstår at disse spillereglene kun er konstruksjoner og at reglene kan diskuteres og forandres. Denne tilpasningssosialiseringa gjør elevene til objekter istedenfor tenkende og handlende subjekter. Som tilpassa personer er de dermed mer utsatt for å være et objekt som kan kontrolleres og styres istedenfor tenkende og handlende subjekt (Hellesnes, 1975, s. 17). På den andre siden trekker Hellesnes frem at danning derimot gjør at personer blir klar over de problemstillingene som er forutsetningene for det som skjer rundt dem og at disse kan endres. Det fordrer at personen har evne til å innta en kritisk holdning til både egen tenkning og til kulturen og samfunnet. Denne danningssosialiseringen som Hellesnes kaller det, emansiperer personer til politiske subjekt. Hellesnes legger vekt på at skillet mellom tilpasning og danning er ment som en prinsipiell ramme (Hellesnes, 1975). Han peker også på at ulikhet i pedagogisk praksis fører til ulikhet i oppfatning av hva disiplin er. To pedagoger kan ha en totalt forskjellig oppfatning av sosialisering. Hva som defineres som veltilpassa eller mistilpassa elever kan variere ut i fra pedagogens mål for sosialiseringen eller danningen (Hellesnes, 1975, s. 36).

I sin artikkel *Ein utdana mann og eit dana menneske*, kritiserer Hellesnes det noe ensidige fokuset på kunnskap, han argumenterer med at kunnskap kan erverves uten å føre til visdom (Hellesnes, 2002 s. 47-73). Hellesnes presiserer at danning er evnen til å overføre kunnskaper til praksis. At oversikt og forståelse ikke bare er et resultat av en mangfoldig utdanning, men en utdanning som samtidig fremmer dannelse og som fremmer evnen til å reflektere over fagenes forbindelser og mangfold. Spørsmål om fremskritt er et spørsmål om danning, ikke

bare om utdanning. Danning skal også bidra til at den enkelte er i stand til å reflektere over samfunnet i sin helhet og være i stand til å se samfunnets struktur og de innvirkninger den har på enkeltindivider. Her er det nærliggende å sammenligne med fronesis, en av dydene som Aristoteles beskrev. En person som besitter dyden fronesis har praktisk klokskap når det gjelder handlinger på det mellommenneskelige planet og i det sosiale og kulturelle livet. Han virker for fellesskapets beste og handler klokt og forbilledlig (Solerød, 2012).

Hellesnes problematiserer også forholdet mellom den daglige verden og den faglige verden. Dagligverden er en verden av konkrete fenomener og ting som har en sammenheng i kraft av å være det de er. Fagverden er en verden av mer abstrakte fenomen som igjen har sammenheng med hverandre gjennom teori. Hellesnes understreker at dagliglivet er grunnlaget for vitenskapen. Han problematiserer det fenomenet at når vitenskapen trekker frem noe, så skyves samtidig mye annet til sides. Det som kan være en mindre viktig del av fagverden, kan samtidig være en viktig del av dagligverden. Derfor er det viktig å forholde seg både til empiri og til teori eller det daglige og det faglige.

«Ei utdanning som misser kontakt med daglegverda, dvs. med praksis og politikk, er ei utdanning som fremjar avdanning og naiviteten.» (Hellesnes, 2002 s. 52-53)

Hvis dagligverden blir tildekket, gjør det vår praksis blind fordi praksis alltid er konkret og hverdagslig. Hellesnes benytter seg av begrepet absoluttering av fagverden når den vitenskapelig fremstilling av dagligverden blir betraktet som den rette. En absoluttering av fagverden vil kunne bety en tildekning av dagligverden. Dette knytter Hellesnes også sammen med politikk. Han hevder at vi mister de politiske kategoriene hvis vi mister daglig-språkets kategorier. Politikken er knyttet til folks daglige verden og politisk bevissthet handler om fornuftig styring av folks daglige liv, altså av praksisen. (Hellesnes, 2002, s. 52). Aase (2005) indikerer at Hellesnes relaterer danning til praksis og fornuftig samhandling i verden.

Danning er noko vi er i verda, ikkje noko vi er i ånda. Vi danar oss gjennomkulturell sjølvforståing ved å leve denne forståinga ut i praksis (Hellesnes 1969). (Aase, 2005, s. 18).

Hellesnes trekker også frem at man alene ikke vil eksistere på en meningsfull og forståelsesfull måte og fremholder at man er avhengig av bevisstheten om at det er den Andre som gir begreper om deg selv, også om ditt eget indre. Det er først når du får en forståelse av dine egne synspunkter basert på tilbakemeldinger fra andre at du tilegner deg begrepet ditt eget indre. Forutsetningen er at det er et subjekt og et medsubjekt som prøver ut forståelseshorisonten på hverandre. Her trekker Hellesnes inn dialogen som et verktøy.

Gjennom dialogen mellom to subjekt utvides begge forståelseshorizont. Denne gjensidige dialogen karakteriserer Hellesnes som *praksis*, mens han beskriver subjektets manipulasjon og forklaring av objektet med *teknikk*. Han trekker altså opp et skille mellom en mål- middel tenkning der et pedagogisk subjekt fører et objekt fra en tilstand til en annen, noe han betegner som teknikk. Der det pedagogiske subjekt får elev-subjektet til å forstå gjennom en felles løsningshorizont der dialogen er i sentrum kaller han for praksis. Hellesnes hevder at danning, dialog og praksis har en nær sammenheng, mens monolog, formålsrasjonalitet og teknikk har nær sammenheng med hverandre.

Hellesnes hevder også at det er en nær logisk forbindelse mellom en formålsrasjonalitet og hersketeknikk.

Hvis jeg får andre til å arbeide på den mest tenlege måten for meg og den mest utenelige måten for seg selv, har jeg gjort praksis til teknikk (Hellesnes, 1992, s. 90).

Her trekker Hellesnes inn målstyring i skolen som et eksempel. Han nyanserer bildet med å bemerke at teknikken alltid vil inngå som et moment i praksis, men at pedagogiske teknikker alltid må oppheve seg selv og gli over i praksis. Absolutt måloppnåelse krever et absolutt herredømme og resulterer dermed i en absoluttering av pedagogisk teknikk.

Hellesnes (1975, s. 141ff.) fremførte en kritikk mot det han benevnte som utdanningsteknologien. Med utdanningsteknologi mente han ulike opplegg for å få kontroll over hele utdanningsprosessen. Han trekker opp et skille mellom undervisningsteknologi som han mener foregår på et mikronivå og utdanningsteknologi som gjennomføres på makronivå. Undervisningsteknologien på mikronivå blir påvirket av utdanningsteknologien på makronivå. Dette fører til, ifølge Hellesnes, at undervisningsteknologien går inn i utdanningsteknologien som et større hele. Målene som formuleres på makronivå er styrende for undervisningsteknologien og denne styringen bidrar til at undervisningsteknologien tilpasser seg etter de overordna målene (Hellesnes, 1975, s. 142-143).

5.4 Wolfgang Klafkis danningsteori

Hohr (2011, s. 163) hevder at utgangspunktet for Klafki er at didaktikken må bygges på dannelsesbegrepet for å unngå at den faller fra hverandre. Klafki bygger sin danningsteori på en dikotomi: skillet mellom de materiale og de formale danningsteorier. Disse dikotomiene prøver Klafki å forene i en nødvendig helhet som han kaller for kategorial dannelse. Klafkis mål med å forene ulike danningsteorier er å få en helhetlig forståelse av en dannelsesprosess. Hovedskillet går mellom de som legger mest vekt på den objektive siden av dannelsesbegrepet og de som legger mest vekt på den subjektive siden. Den objektive siden inneholder for eksempel respekt for de kulturelle verdiene, vitenskapelig erkjennelse, kvalifikasjoner og kompetanse av ulike slag (Hohr, 2011, s. 164). I skolesammenheng har denne siden ved dannelse vært knyttet til vitenskap, der kunnskap har vært sentralt.

Ifølge Hohr (2011, s. 164) legger Klafki mest vekt på respekten for elevens særegne behov for utfoldelse og selvrealisering i den subjektive siden. Klafki påpeker at elevenes subjektivitet bør fremheves som et selvstendig perspektiv både i didaktikken og i dannelsesbegrepet.

Hohr (2011, s. 165) presiserer at et nært beslektet skille mellom material og formal danningsteori går mellom innlæringspedagogikk og vekstpedagogikk. Aase (2005 s. 15-27) bruker begrepene formidlingspedagogikk og erfaringspedagogikk om de samme fenomen.

Material danningsteori

Den materiale danningsteorien fokuserer på innholdet som det avgjørende for dannelse. Klafki deler de materiale danningsteoriene i to retninger: en danningsteoretisk objektivisme og en danningsteori om det «klassiske» (Hohr, 2011, s.165)

Den danningsteoretiske objektivisme betrakter den vitenskapelige kunnskap som den eneste gyldige og dermed også det eneste legitime innhold i undervisningen (Hohr, 2011, s. 164). Ytterpunktet i den materiale danningsteorien er å betrakte eleven som en tom beholder som skal fylles med samfunnsmessig og kulturelt innhold. Innholdet er en del av kulturen vi omgir oss med. Når eleven tilegner seg denne kulturen er det å anse som dannelse. (Aase, 2005, s.19) Imsen hevder at det «materiale» i dannelsen viser til kulturstoffet og kunnskapsstoffet (Imsen, 2016, s. 266). I undervisningssammenheng kan material dannelse komme til uttrykk gjennom en forståelse om at dannelse er at pedagogen formidler kunnskap til eleven. Elevenes eget arbeid eller samspillet mellom elevene blir ikke tatt med som en del av dannelse i denne

sammenhengen. Utvelgelse av innhold blir kulturelt bestemt og ikke ut ifra dets dannelsesverdi. Dannelsens vesen blir bestemt ut fra et objektivt innhold.

Den klassiske retningen omhandler et pedagogisk verdikriterium som konsentrerer seg om samfunnsmessige og kulturelle innhold som skal binde folk og samfunn sammen til noen felles idealer (Hohr, 2011, s. 165). Den klassiske dannelsen blir sett på som den eksemplariske undervisning og læring. Ifølge Birkeland (2010, s. 71) tilrettelegger eksemplarisk undervisning for erkjennelse, prosesser og holdninger gjennom allmenne kategorier, eller ved bruk av prototypiske eksempler. Grunntanken er at hvis man tilegner seg dette kulturinnholdet vil det føre til dannelse.

Det begge disse retningene, den objektive og den klassiske har til felles, er at de prøver å definere dannelsens vesen ut fra et objektivt innhold.

Formal dannelseskategori

Den andre kategorien i Klafkis teori er den formale danningsteorien. Her rettes fokuset mot den virkningen innholdet har på elevens utvikling. I motsetning til material dannelseskategori fjernes fokuset fra innholdet slik at formal danning handler mer om at arbeidsmetoden står i sentrum for dannelsen og at metoden og lærestoffet/innholdet skal bidra til personlig vekst og utvikling (Aase, 2005, s. 19). De formale danningsteoriene legger vekt på den virkningen innholdet har på barnets/elevens danning. Formal danningsteori legger også vekt på hvordan barnet gjennom innholdet utvikler kritisk tenkning, estetisk sans og moralsk vurdering. Også evnen til læring og innhenting av informasjon hører til formal danningsteori (Aase, 2005, s. 19).

Den formale danningsteorien har også to former. Klafki skiller her mellom funksjonal og metodisk danning. Teorien om den funksjonale dannelsen kan forstås som barnets utvikling av sine evner og egenskaper som for eksempel logisk tenkning, utholdenhet, kombinasjonsevne og estetisk mottakelighet (Hohr, 2011, s. 166). Teorien om den metodiske dannelsen dreier seg mer om de metodiske ferdighetene. Hohr (2011, s. 166) viser blant annet til læringsteknikker, prosjektarbeid og eksperimentell metode.

Kategorial danningsteori

Det kan være en utfordring å finne igjen rendyrkede former av formal og material danningsteorier opp gjennom skolehistorien. Disse to tradisjonene har preget pedagogisk tenkning i ulike perioder og sånn sett vært med på å påvirke og sette preg på tenkningen opp

gjennom tidene (Aase, 2005, s. 19). Man kan identifisere om det er formal eller material danningsteori som har preget de ulike periodene sterkest (Aase, 2005, s. 15-27). Klafki har prøvd å forene dikotomien mellom material og formal dannelsesteori også betegnet formidlingspedagogikk og erfaringspedagogikk. For Klafki er kategorial danningsteori ikke en syntese eller en sammensetning av material og formal danningsteori, men en helt ny og prinsipiell annerledes dannelsesstenkning (Aase, 2005, s. 20). Det må forstås som en prosess som består av enheter fra begge danningsteoriene. Ifølge Aase (2005, s.15-27) ivaretar kategorial danningsteori både innhold i fagene som en kulturell verdi og den utviklingen hver enkelt elev oppnår gjennom å møte denne kulturen. De ulike fagenes særegenhet blir dermed viktige betingelser for danningen, men samtidig kan danning ikke skje uten at eleven blir berørt. Elevens deltakelse gjennom kommunikasjon og innlevelse er nødvendig. Høhr (2011 s.163-175) viser til at Klafki peker på at det er kategorien som er bindeledd mellom verden og personen. Når elevene har tilegnet seg kategorier som for eksempel eksemplariske begreper, språk, og andre verktøy er eleven i posisjon til å åpne seg for verden og dermed kan verden åpne seg for elevene. Den kategoriale danningsteorien sikter sånn sett til en dobbel åpning.

I dette kapittelet har gitt et omriss av begrepet danning og et kort tilbakeblikk på tre historiske danningstradisjoner; paideia, Bildung og folkedanning. Jeg har også gjort rede for dannelsesbegrepet hos Jon Hellesnes og forklart Wolfgang Klafkis danningsteori. I neste kapittel skal jeg greie ut om hvordan jeg har gått fram for å besvare problemstillingen.

6 Metode

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for metodene som ligger til grunn for innsamling av data/empiri til min undersøkelse. Jeg vil belyse hvilket ståsted jeg som forsker har, de metodiske valgene jeg har foretatt og de prioriteringene jeg har gjort for å belyse problemstillingen min. Jeg vil også si noe om det kvalitative intervjuet og hvilke hensyn jeg som forsker må være bevisst. Ved bruk av kvalitativt intervju er det flere faktorer som kan påvirke reliabiliteten underveis i prosessen og en bevissthet rundt mulige «fallgruver» kan være med på å styrke undersøkelsens reliabilitet. Etter innhenting av datamateriale og i den videre prosessen, skal resultatene tolkes og analyseres. Her kommer validiteten inn som et barometer på hvorvidt tolkningene fremstår som gyldige for den virkeligheten jeg har studert (Thagaard, 2013).

6.1 Forskningsdesign

I følge Thagaard (2013) er forskningsdesign planleggelsen av selve undersøkelsen og skal beskrive retningslinjene for hvordan undersøkelsen er tenkt gjennomført. Planleggingen må ta utgangspunkt i problemstillingen. Thagaard (2013) påpeker at det bør foreligge en beskrivelse av hva undersøkelsen skal ha fokus på, hvem de aktuelle deltakerne skal være og hvor og hvordan selve undersøkelsen skal gjennomføres. Designet kan være en plan eller en skisse som skal vise hvordan problemstillingen kan belyses og besvares.

Thaagard (2013) fremhever at det er viktig å ta hensyn til at forskeren må være beredt til å endre designet underveis i prosessen. På grunnlag av den informasjonen dataene gir kan det oppstå et behov for en ny vurdering av planen. Åpenhet og fleksibilitet for forandringer underveis er spesielt viktig i kvalitative studier.

I min planlegging av undersøkelsen har jeg vurdert hvilket forskningsdesign som vil kunne bidra til å gi meg svar på problemstillingen. Jeg har valgt å formulere vide og åpne spørsmål fordi det kan resultere i fylldige beskrivelser fra intervjupersonene. Det er da større mulighet å få en dybde og en bredde i min empiri. Thaagard (2013) betegner dette som «tykke» beskrivelser. Noe som tilsier at teksten ikke bare skal beskrive, men også inneholde en tolkning av de fenomenene som er i fokus. Når jeg som forsker skal tolke mitt materiale, er det vesentlig at jeg er bevisst og gjør rede for min forforståelse og hvilken innvirkning den kan ha på tolkningen. I forskers tolkning kan også en fortolkning av intervjupersonenes utsagn fremkomme. Hva har personen ment med sitt utsagn?

For å få et materiale som kunne gi meg svar på min problemstillingen, dreide forskningsspørsmålene jeg stilte i stor grad om erfarne læreres opplevelser og erfaringer med endringer i skolen de siste 15 årene. Det har vært mye fokus på skole og lærere i den offentlige debatten. Som jeg tidligere har skrevet, har den norske skolens kvalitet vært satt under tvil og det har vært mange stemmer som har tatt til ordet for at endringer i skolen er nødvendig for å få bedre resultater. Resultater i denne forbindelse er kvantitative resultater fra nasjonale prøver og eksamen. Jeg ønsket å finne ut av hva lærerne selv opplevde hadde vært de betydeligste endringer i skolehverdagen, både for dem som lærere og for elevene. Jeg var interessert i å undersøke hvilken opplevelse og erfaring lærerne hadde med endringene og på hvilken måte disse påvirker skolen, lærerne og elevene. Grunnen til at jeg ikke spurte direkte om hvilken effekt innføring av nasjonale prøver hadde på deres undervisning og ivaretagelse av det brede samfunnsmandatet, var at jeg da ville snevret inn rommet for innhenting av

empiri og muligens ikke fått de tykke beskrivelsene som jeg vurderte som mest hensiktsmessig for å få svar på min problemsstilling. Å få tak i lærernes forklaringer og lytte til hvordan de artikulerte sine handlingsvalg åpnet for gå i dybden og få en større innsikt i og forståelse av hvordan lærerne oppfattet endringene i skolen.

Med dette som bakgrunn har jeg valgt en kvalitativ forskningsstrategi med intervju som metode.

Jeg vurderte om jeg skulle gjennomføre fokusgruppeintervju. En fokusgruppe består vanligvis av 6-8 personer og kjennetegnes av en ikke styrende intervjustil. Hensikten med å bruke fokusgruppe er at man kan få frem flere interessante synspunkter på saken og at deltakerne motiverer og inspirer hverandre slik at ny forståelse og informasjon skapes (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 179). Selv om et fokusgruppe intervju ikke skal ende opp i konsensus, vurderte jeg at en del lærere muligens ikke ville komme frem med sine erfaringer og opplevelser som kunne ha betydning for min undersøkelse ved bruk av fokusgruppeintervju. Det kunne også fort blitt en diskusjon om hverandres opplevelser og muligens kunne politisk ståsted prege deltakerne. Det er et tydelig politisk skille i skolepolitikken mellom en del politiske parti. Hvilken politisk preferanse den enkelte har, kan virke inn på den enkeltes oppfatning av endringene i skolen. Min forforståelse var at lærerne har ulik opplevelse og oppfatning og jeg ønsket å få tak i den enkeltes genuine opplevelse. Derfor valgte jeg å gjennomføre individuelle kvalitative intervju.

I planleggingsfasen har jeg vurdert hvilke skoler og hvilke lærere jeg skulle forespørre om å bidra til min undersøkelse. Problemstillingen min er å finne ut av hva det økte fokuset på målbare resultat gjør med lærerens mulighet til å ivareta det brede samfunnsmandatet. Med det som bakgrunn vurderte jeg at det kunne være interessant å intervjuere lærere fra flere ulike skoler. Elevsammensetningene på skolene i Tromsø er, i en nasjonal kontekst ganske homogene. Likevel er det noen skoler som har en god del flerspråklige elever og andre skoler som omtrent ikke har flerspråklige elever i det hele tatt. Jeg bestemte meg for å velge ut skoler med ulik elevsammensetning med den hensikt å undersøke om lærerne opplever endringene likt eller ulikt på skoler med ulik sammensetning av elever. Altså om den lokale konteksten ville føre til ulik respons fra lærerne på deres opplevelse av endringer som har funnet sted i skolen. Dette åpnet for mulighetene til å foreta en komparativ studie ved å sammenligne dataene fra de ulike skolene.

Forskningsprosessen har vært preget av min teoretiske forståelse. Jeg har tatt utgangspunkt i en teoretisk forståelse av det brede samfunnsmandatet og av målstyringens innvirkning på undervisningen i skolen. Målstyringen i skolen er innført av det politiske nivå. Det vil si at skolen og lærerne ikke har etterspurt dette tiltaket, men det er de som må ivareta og gjennomføre de politiske vedtatte lover og forskrifter. Min antagelse var at målstyring og formålsparagrafen kan være vanskelig å forene i praksis. Det vil si at jeg har hatt et ståsted mellom teori og empiri. Jeg utformet både problemstilling og intervjuguide med en teoretisk forankring der teori om dannelse og målstyring var sentralt. I følge Thagaard (2013) kan den forståelsen forskeren kommer frem til knyttes både til teori og til dataenes meningsinnhold. Et teoretisk utgangspunkt kan og gi perspektiver når dataenes meningsinnhold skal fortolkes.

6.2 Det kvalitative intervjuet

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju, er å forstå en situasjon fra intervjupersonens eget perspektiv. I oppgaven brukes betegnelsen intervjuperson om de personer som intervjues. Betegnelsen er valgt fordi den er i samsvar med mitt perspektiv som har et konstruktivistisk ståsted. Dette ståstedet fremhever at intervjudata er et resultat av forskers og intervjupersonens sosiale interaksjon og at den kunnskapen som frembringes i intervjuet er et resultat av begges bidrag i situasjonen (Thagaard, 2013, s. 96-97). Det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt velegnet for å undersøke intervjupersonens opplevelser og forståelse samt å avklare og utdype deres eget perspektiv på en situasjon. Det er også en metode som forsker bruker for å søke å forstå et fenomen sett fra intervjupersonens side (Kvale m.fl., 2015). I min undersøkelse har jeg vektlagt intervjupersonenes ståsted og det er deres erfaringer, tanker og beskrivelser som er interessante. Formålet mitt med intervjuene var å få en omfattende og fyldig beskrivelse om hvordan erfarne lærere opplever endringene i skolen og også hvilke synspunkter og perspektiver de har på de temaene som tas opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Selv om jeg har som mål å få objektiv informasjon, er jeg bevisst at ingen forskning er helt objektiv eller fri for forforståelse og verdigrunnlag. Kvale (2015) hevder at mennesket forstår verden ut fra sin forforståelse. Noe som synes å være et generelt trekk ved det å være menneske. Jeg er også oppmerksom på at spørsmålene, samtalene og mine fortolkninger av intervjupersonenes utsagn kan være preget av mitt ståsted og min forforståelse. Som jeg tidligere har nevnt, har jeg en antagelse av at målstyring og skolens dannelsingsoppdrag slik det er beskrevet i formålsparagrafen kan være vanskelig å binde

sammen. Jeg baserer mitt ståsted på min egen erfaring som lærer og som tillitsvalgt, gjennom samtaler med ulike lærere og på læreres fortellinger og diskusjoner i grupper på sosiale medier

Det var viktig å gå i dybden slik at intervjupersonene fikk tid og anledning til å reflektere over flere mulige fenomener som kan ha oppstått på grunn av endringer. Jeg var også interessert i å finne ut av hva læreren vektlegger i undervisninga og hvorfor. I tillegg ønsket jeg få tak i om det har vært en pedagogiske diskusjon som har bevisstgjort skolelederne og lærerne på hvilke konsekvenser og innvirkning målstyringen har på deres pedagogiske virksomhet og eventuelt innhold i en slik diskusjon.

6.3 Forske i eget miljø

Som utdannet lærer og med flere års erfaring fra skolen har jeg god kjennskap til skolefeltet. Jeg har også vært tillitsvalgt i Utdanningsforbundet Tromsø gjennom mange år, noe som fordrer en bevissthet hos meg som forsker, da lærerne vil kunne forbinde meg med en spesiell utdanningspolitisk retning. Derfor har jeg spesielt vurdert hvilke uttrykk som kan gi bestemte konnotasjoner som igjen kan fremstille temaene i et spesielt lys (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 167). Jeg har for eksempel unngått å bruke begrep som for eksempel accountability, målstyring og testregime. Det er begrep som i den politiske diskursen, slik jeg kjenner den fra Utdanningsforbundet, som gir negative assosiasjoner. Min vurdering var at når mine intervjupersoner bruker hverdagslige begrep på sine erfaringer og opplevelser uten at jeg legger en bestemt føring for hva jeg er ute etter, får jeg i større grad deres egne genuine opplevelser av endringene.

Det kan være både en styrke og en utfordring å kjenne godt til det feltet man skal undersøke som forsker. Samtidig som jeg har god kjennskap til skolekonteksten som lærer, har jeg ikke undervist etter LK06. Noe som bidro til at jeg kunne jeg tilnærme meg feltet mest som forsker. Min vurdering er at det var en fordel å både kunne bruke og kjenne til sjargongen i skolen. Det førte til at samtalen gled lett og at jeg opplevde det som at oppfølgingsspørsmålene mine ble relevante også for intervjupersonene. Thagaard (2013) viser til at det å forske på et kjent miljø kan være utfordrende for å stille relevante spørsmål. For min del opplevde jeg at det var en fordel å kjenne til miljøet som jeg gjorde min undersøkelse i.

I følge Kvale & Brinkmann (2015) bør ikke et forskningsintervju betraktes som en åpen og fri dialog mellom parter som er likestilte. Selv om jeg som intervjuer tar hensyn til og har høy bevissthet om at situasjonen mellom intervjuer og intervjuperson er asymmetrisk, må jeg være bevisst at ikke mine intervjupersoner går inn for å stille seg selv i et godt lys overfor en som kan oppfattes som en representant for Utdanningsforbundet selv om det er i rollen som forsker jeg møter dem. Det krever en fin balanse mellom meg som forsker og mitt daglig virke som leder i Utdanningsforbundet.

6.3.1 Å studere en kontekst man kjenner godt

Når jeg studerer hvilke endringer skolen har gjennomgått de siste 15-20 årene, studerer jeg en skolekontekst jeg kjenner godt på en måte. Som tidligere opplyst, er jeg selv lærer, men har ikke undervist siden 2006, noe som betyr at jeg ikke har undervist etter en læreplan med kompetansemål. På den andre siden har jeg gjennom mitt verv som tillitsvalgt i heltid gjennom snart tolv år, fulgt med i den utdanningspolitiske utviklingen. Jeg har gjennom årene som tillitsvalgt hatt kontakt med lærere og skolen og vært klar over at det har skjedd mange endringer som resultat av endringer i utdanningspolitikken. I løpet av intervjuene ble jeg klar over at selv om jeg har kjennskap til endringer på et overordna nivå, gikk jeg inn i et felt jeg ikke hadde inngående kjennskap til. Det var naturlig å stille spørsmål ved lærerens praksis på bakgrunn av min kjennskap til utdanningspolitikken. Thagaard (2013) viser til at det i forskningslitteraturen fremheves både fordeler og ulemper ved å forske på kontekster man kjenner godt.

Min bakgrunn som lærer og som tillitsvalgt samt min kjennskap til de tema jeg brakte inn i intervjusituasjonen bidro til at intervjuet ble preget av en samtaleform der min opplevelse var at intervjupersonene fikk et tillitsforhold til meg som forsker og at de ikke la band på seg i sine uttalelser. I etterkant av intervjuene var det flere av lærerne som uttrykte en tilfredshet ved å ha fått anledning til å snakke om sine egne erfaringer, opplevelser, utfordringer og dilemmaer som læreryrket består av, til noen som var genuint interessert i å lytte til dem.

6.4 Semi-strukturert intervju

I følge Kvale & Brinkmann (2015) kan det være mest relevant å bruke semi-strukturerte intervju når fokuset er et bestemt tema. Dette for å fremskaffe de mest relevante svarene på de aktuelle forskningsspørsmål. Et semi- strukturert intervju foregår med en basis i en ganske detaljert utarbeidet intervjuguide i forkant. Men samtidig er intervjuet åpent nok til å gi forsker mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål underveis. I følge Kvale & Brinkmann (2015) er det semi-strukturerte intervjuet «preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringer av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historier intervjupersonene forteller.» (Kvale m.fl., 2015, s. 156-157).

Intervjuene som ble gjennomført i denne undersøkelsen ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide med liste over tema, generelle spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Samtidig som intervjuet bar preg av en struktur, åpnet det også opp for at lærerne kunne bringe inn nye momenter, problemstillinger og tema som jeg på forhand ikke hadde tenkt over. Selve hensikten med å gjennomføre semi-strukturert intervju har vært å få frem lærerens beskrivelse av sine erfaringer og opplevelser knyttet til spesifikke tema uten å låse samtalen helt.

6.5 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner

Utvalget av informanter har jeg gjort utfra en antagelse om at lærere som har lang erfaring med å undervise på 1.-4. trinn i grunnskolen i Tromsø kommune, kan utale seg om endringer som har skjedd i skolen de siste 15 årene. Da dette er en masteroppgave og rammene for arbeidet er forholdvis begrenset, har jeg valgt å intervju syv lærere på tre ulike skoler.

Mine utvalgsriterier var lærere som hadde rundt 20 års erfaring i å undervise på 1.-4. trinn i grunnskolen og som fortsatt underviser. Som tidligere nevnt var et av utvalgsriteriene lærere som jobbet på ulike skoler med ulik elevsammensetning. I utgangspunktet var to skoler aktuelle og passet godt til mine utvalgsriterier. Det viste seg imidlertid at på bakgrunn av mine utvalgsriteriene av intervjupersoner, var potensielle deltakere en mer begrenset gruppe enn det jeg hadde forutsett. To av de forespurte takket nei til deltakelse og flere av lærerne som passet til mine utvalgsriterier jobbet ikke på 1.-4. trinn. Det førte til at jeg måtte gå bredere ut enn først tenkt og dermed forespørre lærere på flere skoler. Jeg holdt imidlertid fast på kriteriene for utvalg av skoler. I ettertid ser jeg at det er en fordel at utvalget kommer fra flere ulike skoler. Det gir meg som forsker en større frihet til å ikke legge bånd på meg selv når jeg presenterer, tolker og analyserer mine funn.

Mitt utvalg er basert på intervjupersoner som har egenskaper og kvalifikasjoner som er nyttig i forhold til problemstillingen min (Thagaard, 2013). For å svare på problemstillingen om endringer i skolen de siste 15 årene, er det avgjørende å ha samtaler med lærere som har erfaring fra undervisning i mer enn femten år og som fortsatt underviser. Bakgrunnen for å intervju erfarne lærere har vært knyttet til en antagelse om at de kan bidra med innsikt i de fenomenene jeg ønsket å undersøke. Disse lærerne har undervist etter flere læreplaner og før det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet ble etablert og nasjonale prøver ble innført.

Nasjonale prøver gjennomføres for første gang på 5. trinn om høsten. Det er dermed de lærerne som har hatt elevene fra 1.- 4. klasse som har vært med å legge det faglige grunnlaget for elevene. Utvalget av intervjupersoner er altså gjort på bakgrunn av min antagelse om at de erfarne lærerne er de som har den beste forutsetningen for å uttale seg om sin opplevelse av de endringer som har foregått i skolen de siste 15 årene samtidig som de kan gi informasjon om de praktiske konsekvenser endringene har fått for dem som lærere og for elevene. Deltagerne er valgt ut fordi de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen som skal undersøkes. En slik vurdering av utvalget beskrives i litteraturen som strategisk utvalg (Thagaard, 2013).

Ringdal (2012) påpeker at størrelsen på et utvalg vil variere etter intervjuets formål. For å få et innblikk i lærernes erfaring og tilstrekkelig informasjon for å svare på problemstillingen innenfor rammene av min masteroppgave vurderte jeg intervju med syv lærere som hensiktsmessig.

Rekrutteringen av informanter ble gjort i løpet av oktober/november 2016 og intervjuene ble gjennomført i november/desember 2016. Før intervjuene ble prosjektet meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet tilfredsstilte kravene til behandling av personvernopplysninger før jeg gikk i gang med intervjuene. Aktuelle intervjupersoner ble forespurte per e-post. Hvis enkelte av de forespurte ikke responderte på min henvendelse, fikk de ikke noen form for purring. Jeg la til grunn at de som takket ja var genuint interessert. I e-posten la jeg ved et informasjonsskriv som også fungerte som et samtykkeskjema. Informasjonsskrivet inneholdt en kort redegjørelse for prosjektet, kriterier for mitt utvalg av informanter, hva deltagelsen i prosjektet innebar, mine egne forpliktelser som forsker, informasjon om veileder på prosjektet samt tidsperiode for ferdigstilling. I selve e-posten ga jeg en kort innføring i hva mitt prosjekt gikk ut på. Jeg viste fleksibilitet med hensyn til tid og sted for et eventuelt intervju. De som ønsket å få tilsendt nærmere informasjon, fikk en oversikt over hovedspørsmålene jeg kom til å stille. Fire av

informantene ønsket å få tilsendt spørsmålene. Det resulterte i at informantene var ulikt forberedt. To av de som fikk spørsmålene tilsendt på forhand hadde forberedt seg og laget egne notater, mens de andre to hadde gjort seg refleksjoner med utgangspunkt i spørsmålene. Jeg hadde skrevet i informasjonsskrivet at det ikke var nødvendig med forberedelser fordi det var den enkelte lærers erfaringer og opplevelser jeg ønsket å få tilgang til. Min opplevelse var at de som hadde forberedt seg var litt mer bundet til sine forberedelser i starten av intervjuet. En refererte til artikler hun hadde lest om tema og den andre kikket i notatene før hun svarte. Etter hvert som spørsmålene ble stilt og intervjupersonene koblet svarene til sin egen praksis og sitt engasjement, svarte de ut ifra sin egen opplevelse uavhengig om de hadde gjort forberedelser eller ikke.

Mitt endelige utvalg besto av syv kvinnelige intervjupersoner som passet godt til mine utvalgsriterier. Alle hadde jobbet mer enn 20 år som lærer. Jeg lyktes ikke å få med noen mannlige lærere i utvalget. Det er få menn som jobber på trinn 1.- 4. og som i tillegg har lang erfaring som lærer i skolen. En mannlige lærer som oppfylte kriteriene ble forespurt, men ga ingen tilbakemelding på min forespørsel.

6.6 Intervju og transkripsjon

Før jeg startet opp med intervjuene, gjennomførte jeg et prøveintervju. Intervjuet ble gjort opptak av transkribert i etterkant. Personen som stilte til prøveintervju var en erfaren lærer på 5. trinn. I etterkant av prøveintervjuet hadde vi en samtale der hun ga tilbakemelding om at intervjuet hadde fungert godt og erfaringen tilsa at de utvalgte tema i intervjuguiden fungerte for å svare på problemstillingen. Dette var nyttig fordi jeg fikk en opplevelse av hvordan det var å gjennomføre et intervju. Jeg endret ikke noe på intervjuguiden min, men jeg ble observant på at for å få god flyt i samtalen, måtte jeg frigjøre meg fra spørreskjemaet mitt og samtidig konsentrere meg om å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Prøveintervjuet ga meg en forsikring på opptaksutstyret fungerte tilfredsstillende.

Intervjuene med lærerne varte fra 40-52 minutter, og samtlige intervju ble tatt opp digitalt. Alle intervjuene ble transkribert det vil si at muntlig tale ble omgjort til tekst. Transkriberingen ble gjennomført like i etterkant av hvert intervju, noe jeg vurderte som nyttig fordi jeg fikk en nærhet til materialet i tid. Dette bidro også til at jeg ble godt kjent med materialet.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det ikke ukomplisert å transkribere. Forsker foretar en transformering fra av materialet fra en form til en annen, fra talespråk til skriftspråk. Det sosiale samspillet som utformer seg i intervjusituasjonen samt stemmeleie, kroppsspråk og dynamikk vil ikke kunne overføres til det skriftlige transkriberte materialet. Transkripsjonen min er for det meste skrevet på bokmål, men noen ganger har jeg brukt dialektuttrykk, fordi det forteller noe om måten ting blir sagt på. Ord og uttrykk som intervjupersonene la spesielt trykk på ble understreket i min skriftlige fremstilling av intervjuet. Pauser i intervjupersonens tale markerte jeg med prikklinje. Jeg lyttet til lydopptakene flere ganger i arbeidet med transkripsjonen, noe som gjorde at jeg fanget opp noen nyanser som viste seg å bli nyttig i analysefasen når jeg koblet teorien til empirien.

Etter hvert intervju laget jeg også et refleksjonsnotat der jeg noterte ned min opplevelse og mine tanker omkring den intervjusituasjonen jeg nettopp hadde vært i. Grunnen til det, var at jeg ville sikre at min opplevelse og mitt førsteinntrykk av intervjuet ble nedtegnet, slik at jeg hadde mulighet gå tilbake til refleksjonsnotatet senere i prosessen.

6.7 Analyse av intervjuene/data

Det er viktig at man allerede tidlig i forskningsprosessen har vurdert hvordan man vil analysere det materialet man får tilgjengelig.

Tenk over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres. Analysemetoden du bestemmer deg forteller- i hvert fall vurderer å bruke- vil deretter styre intervjuforberedelsene, som utarbeiding av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen (Kvale og Brinkmann 2015 s. 216).

Det er ingen standardmetode for tekstanalyse. I følge Kvale (2015) er valg av analysemetoder avhengig av hva som skal analyseres av intervjuets emner og hvorfor. Svaret på dette bør generelt kunne gi et grunnlag for å ta stilling til hvilken metode som skal brukes for å analysere innholdet. Hvordan kan forsker finne ut hva intervjuene forteller om det forsker ønsker å få svar på? (Kvale m.fl., 2015, s. 218). Når jeg som forsker går over til analysefasen, er det viktig at jeg er åpen til det materialet jeg har fått tilgjengelig. I min situasjon var det spesielt viktig å tenke gjennom min rolle som tillitsvalgt og mitt politiske ståsted i skolepolitikken. Det var også viktig å tenke gjennom at min egen pedagogiske grunnholdning ikke ble gjenstand for siling og tolking av det intervjupersonene hadde delt med meg. Ved å

ha tenkt igjennom mine egne meninger og ståsted, opplevde jeg det som naturlig og uproblematisk å stille kritiske oppfølgings spørsmål.

I min vurdering av analysemetode, kom jeg frem til at meningsfortolkning som analysemetode var mest hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen min. I følge Kvale & Brinkmann (2015) er meningsfortolkning rekontekstualisering av intervjupersonenes utsagn innenfor bredere referanserammer. Når enkelte av mine intervjupersoner gir uttrykk for at de opplever et press for at elevene skal oppnå gode resultater, vil jeg i min analyse tolke dette utsagnet videre og sette det i sammenheng med det økte fokuset på klassens og skolens resultater på nasjonale prøver. I denne fortolkningen har jeg også med meg et teoretisk bakteppe og min forståelse av danning og målstyring. Som forsker forsøker jeg å analysere intervjupersonens mening på et mer abstrakt nivå. For deretter å bruke teori for å få en bredere forståelse av intervjupersonens opprinnelige meningsutsagn. Min fortolkning vil med det føre til en tekstutvidelse og bruk av mange flere ord enn det som i utgangspunktet var formidlet (Kvale m.fl., 2015).

I fasen med å analysere mine data og med bakgrunn i de spørsmålene jeg hadde stilt lærerne i intervjuet, valgte jeg etter hvert å endre problemstillinga min. Grunnen til det var at empirien viste seg å være vanskelig å handtere ut ifra den opprinnelige problemstillingen. Min opprinnelige problemstilling var følgende:

Hva gjør det økte fokuset på målbare resultater med lærerens mulighet til å ivareta samfunnsmandatet?

Jeg valgte å innsnevre «samfunnsmandatet» i problemstillingen min til å primært fokusere på begrepet dannelse, og «målbare resultat» til å fokusere på de nasjonale prøver.

Da jeg hadde en interesse for å bruke dannelsesteori som grunnlag, viste det seg vanskelig å handtere empirien med den opprinnelige problemstillingen. Jeg formulerte en ny problemstilling der jeg kunne bruke dannelsesteori for å forstå og belyse empirien. Den nye problemstillingen er følgende:

Hvordan opplever erfarne lærere på 1.-4. trinn at skolen deres har endret seg de siste 15 årene? Hvordan kan disse endringene forstås i lys av ulike perspektiv på danning?

Min tilnærming bærer preg av en induktiv fremgangsmåte som kjennetegnes ved at utgangspunktet er empirien så kommer teorien til i etterkant. Jeg har hatt et teoretisk

rammeverk med ulike dannelsperspektiv som bakgrunnsmateriale, men brukte teorien først i etterkant av datainnsamling og når jeg bearbeidet empirien.

6.8 Bruk av sitater i fremstillingen av materialet

Både i kapittelet der datamaterialet fremstilles og i selve analysen, bruker jeg direkte sitater fra intervjuene med lærerne. Utvalget av sitater er gjort på bakgrunn av ulike hensyn. Jeg bruker de utvalgte sitatene både for å få frem intervjupersonenes stemme i min deskriptive presentasjon av datamaterialet og for å underbygge min fremstilling. Jeg bruker også sitater fra enkeltlærere for å presentere meningen til flere av intervjupersonene som har sagt det samme dog noe annerledes formulert. I slike tilfeller har jeg skrevet hvor mange av mine intervjupersoner som sier at de har den oppfatningen som det aktuelle sitatet gir uttrykk for. Noen intervjupersoner uttaler seg mer konsentrert om de forhold som gjelder endringer i skolen og på hvilken måte skolen er påvirket av endringene, mens andre bruker mer tid på å utdype enkeltsituasjoner og på hvilken måte endringene har påvirket disse situasjonene. I tillegg er det enkelte av intervjupersonene som ordlegger seg presist og tydelig slik at det er lettere å bruke deres sitat selv om det de beskriver også beskrives av andre, men da på en mindre sitatvennlig måte.

Jeg har valgt å presentere lærerne uten å oppgi hvilken av skolene de jobber ved. Jeg har heller ikke vist til navn eller alder på den enkelte. Begrunnelsen er at sammenkobling av beskrevet situasjon og hvilken skole læreren jobber på kan gjøre det mulig å identifisere den enkelte. Intervjupersonene er derfor gitt fiktive navn. Dette er et valg jeg har gjort for å ivareta intervjupersonenes anonymitet. Tromsø er en forholdsvis liten by slik at det kan være enkelt å identifisere både skole og enkeltlærere innad på skolen.

6.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet viser til dataenes pålitelighet og validitet viser til dataenes gyldighet i forbindelse med problemstillingen. Selv om reliabilitet og validitet som i utgangspunktet forbindes med kvantitative undersøkelser, er det høyst legitimt å diskutere de kvalitative metoder i lys av disse to begrepene. Å diskutere pålitelighets- og gyldighetsspørsmål kan være et ledd i å kvalitetssikre en forskningsprosess ((Kvale m.fl., 2015, s. 276).

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at *reliabilitet* har å gjøre med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Man kan stille seg spørsmålet om i hvor stor grad resultatet kan produseres på nytt til andre tidspunkt og med annen forsker. Ville intervjupersonen endret sitt svar hvis en annen forsker var intervjuer?

Reliabiliteten må vurderes i forbindelse med selve intervjuet men også med henblikk på transkripsjonen og analysen. Reliabiliteten kan styrkes hvis flere forskere deltar i prosjektet. Min undersøkelse har jeg vært alene om, og jeg opplever at det er avgjørende for studiens reliabilitet at jeg reflekterer og vurderer samt stiller kritiske spørsmål til mitt eget arbeid og til mine valg og konklusjoner underveis.

Validitet dreier seg om å finne ut hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det den skal undersøke. Målte jeg det jeg trodde jeg skulle måle (Kvale m.fl., 2015, s. 276). Begrepet validitet sier altså noe om datamaterialets gyldighet. I samfunnsvitenskapene dreier dette seg om hvorvidt den metoden som er valgt er egnet til å undersøke det den har som hensikt å undersøke (Kvale m.fl., 2015, s. 276). Noe som må ses i sammenheng med problemstillingen for oppgaven og om de funnene som er gjort faktisk har gitt svar på de spørsmål som er stilt. Man kan stille seg spørsmålet om man måler det man tror man måler. Ifølge Thagaard (2013) knyttes validiteten i kvalitativ forskning til tolkning av data, og til gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til.

Et sentralt spørsmål for min undersøkelse, er hvorvidt mitt valg av å bruke semi-strukturert intervju er egnet for å finne ut av endringer i skolen og på hvilken måte endringene påvirker skolens brede samfunnsmandat. Dette må også ses i sammenheng med den teorien og det bakteppe jeg har med fokus på dannelse og målstyring. Kan de tolkninger jeg gjør på bakgrunn av det empiriske materialet ses på som gyldige?

6.9.1 Vurdering av min egen reliabilitet og validitet

Under selve intervjuene var jeg bevisst på å ikke stille ledende spørsmål. Flere av intervjupersonene sporet litt av i løpet av samtalen. Da jeg hadde lagt opp til et semi-strukturert intervju var jeg tilbakeholden med å avbryte. I etterkant oppdaget jeg at disse avsporingene faktisk ga meg et mer utfyllende bilde av bestemte forhold.

Som jeg skrev om i kapittel 6.3 var jeg bevisst på at mine intervjupersoner kunne oppfatte meg som en representant for Utdanningsforbundet selv om det er i rollen som forsker jeg møter dem. Tre av intervjupersonene hadde forberedt seg til intervjuet på bakgrunn av de forskningsspørsmålene jeg hadde sendt ut. Jeg merket at de var litt bundet til sine forberedelser i starten av intervjuet, men etter hvert snakket de mer og mer engasjert om egen sin erfaring. Jeg la vekt på å ikke bruke politiske begrep og lot intervjupersonene styre intervjuet med sine fortellinger. Min opplevelse var at min rolle som leder i Utdanningsforbundet ikke påvirket svarene til intervjupersonene. Jeg har stilt meg spørsmålet om hvis andre hadde stilt de samme spørsmålene, hadde de fått de samme svarene?

En svakhet er selvfølgelig at jeg har vært alene i hele prosessen. Hadde vi vært flere forskere, kunne muligens noen nyanser og fortolkninger blitt gjenstand for vurdering av andre enn meg selv. For min egen del var det viktig å gjøre en grundig jobb med transkriberingen av intervjuene. Jeg transkriberte rett i etterkant av alle intervjuene og i tillegg skrev jeg et notat etter hvert intervju det jeg noterte ned min umiddelbare opplevelse. Jeg fikk bruk for disse notatene et par ganger gjennom analysearbeidet. Jeg lyttet flere ganger til alle opptakene for å få en fyldig og etterrettelig transkripsjon.

Jeg vil hevde at jeg har vurdert alle data kritisk og all analyse som er gjort i oppgaven er basert på uttalelser fra intervjupersonene. Så fremt det har vært mulig og aktuelt er analysen sett i sammenheng med tidligere forskning.

Validiteten viser også om jeg har klart å sikre meg nok informasjon fra mine intervjupersoner. I all hovedsak erfarte jeg at jeg fikk gode svar til å jobbe videre med problemstillingen min. Som jeg tidligere har skrevet i kapittel 6.7, måtte jeg endre problemstilling underveis. Det gjorde at jeg fikk enda bedre utnyttelse av dataene mine. I ettertid har jeg erfart at hvilke type data som er tilgjengelig når analysen skal gjøres i forhold til problemstillinga, er avgjørende. Da jeg ikke hadde spurt lærerne mer direkte om hvordan de planla sin undervisning sett i lys

av et dannelsesperspektiv, var det ikke mulig å være veldig konkret i analysen. For eksempel har jeg ikke grunnlag for å si noe direkte om lærerne valgte ut innhold med tanke på at innholdet også bør være dannende. Jeg kan antyde noe på bakgrunn av informasjon som kom frem for øvrig.

6.10 Overførbarhet

Ifølge Thagaard (2013) knyttes begrepet overførbarhet til om de tolkninger og vurderinger som er gjort basert på en enkelt undersøkelse, kan være aktuell også i andre sammenhenger. Selv om enkelte av mine intervjupersoner ved noen anledninger uttrykker at dette er noe alle eller flere mener, så er mine funn knyttet til denne enkelte studien. Likevel vil jeg hevde at funn og tolkninger i min studie kan antas å være overførbar til å gjelde andre kontekster enn de jeg har studert. Dette bygger jeg på mine egne funn og resultat fra flere andre beslektede undersøkelser rundt samme tema. Undersøkelser jeg vil fremheve er Bjordal (2016), Mausehagen (2015) og Stray (2009). Jeg har også referert til teori i min oppgave som bygger opp under at de funn jeg har gjort også forekommer i andre kontekster enn den jeg har undersøkt. Jeg tenker spesielt på Hellesnes sine teorier om danningens grunnleggende betydning i et samfunnsperspektiv og Klafkis didaktiske dannelsesbegrep. Hellesnes og Klafki er nærmere utdypet i oppgavens teoridel. Studien kan muligens brukes som en del av en bekreftelse på allerede tidligere studier og teori innenfor samme tema eller som en rettleiding i hva som kan skje eller skjer i lignende kontekster.

7 Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere det empiriske materialet jeg har samlet inn gjennom intervjuene med de syv lærerne. Som tidligere nevnt har jeg i denne studien prøvd å finne ut hvilke endringer erfarne lærer på 1.- 4. trinn har opplevd på sin skole de siste 15 år og hvordan disse endringene kan forstås sett i lys av ulike perspektiv på danning. Jeg har brukt meningsfortolkning som analysemetode fordi jeg vurderte det som mest hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen. Viser for øvrig til kapittel 6.8 i denne oppgaven der jeg redegjør nærmere for denne metoden. Jeg har kategorisert funnene ut i fra de data jeg fikk gjennom intervjuene for å gi en oversikt over hva lærerne i all hovedsak opplevde som de største

endringene. Det er lærernes opplevelser og erfaring som ligger til grunn for analysen. Etter beskrivelsen av de mest sentrale funn som er knyttet til problemstillingen, har jeg laget en detaljert oversikt i en tabell som visuelt viser de opplevde endringer i skolen de siste 15 år som intervjupersonene ga uttrykk for. Grunnen til at jeg har lagt disse funnene inn i en tabell, er for å vise en oversiktlig fremstilling over hvordan lærerne har erfart at endringene har påvirket deres lokale skolekontekst.

Begrepene intervjupersoner og lærere brukes litt om hverandre. Når begrepet lærere blir benyttet viser det til de syv lærerne jeg intervjuet.

7.1 Endringer i skolen

Samtlige lærere påpekte at det har vært mange endringer i skolen de siste 15 årene. Økt fokus på elevenes resultater og et sterkt fokus på fagene matematikk norsk og engelsk samt nedprioritering av de praktiskeestetiske fagene var noe alle lærerne påpekte. I tillegg ga alle uttrykk for at skoledagen var blitt mye mindre fleksibel for elevene på 1.-4. trinn. Samtlige var tydelige på at de opplevde en av økende mangel på tid til lærerjobben. Seks av de sju intervjupersonene la spesielt vekt på at de har fått mindre tid til planlegging av egen undervisning. I all hovedsak er forklaringen at stadig mer tid går med til rapportering, flere administrative oppgaver, økt omfang av møter knyttet til enkeltelever samt økt kontakt med foreldrene på e-post. Seks av lærerne la spesielt vekt på at i fellesmøter er det mange tema skoleledelsen har behov for å fokusere på. Det er ofte tema som de har fått i oppdrag å informere om eller ha fokus på fra administrasjonsnivået over. En av lærerne nevnte ikke fellestiden i det hele tatt.

Fem av lærerne nevner at det er mye mer testing i skolen nå. De testene som nevnes er Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver, LUS – et kartleggingsverktøy for leseutvikling og uke-tester. De nasjonale prøvene var nevnt spesielt, noe jeg kommer tilbake til.

To av lærerne nevnte at innføring, opplæring og bruk av data i undervisningen var en ganske stor endring. De resterende fem nevnte ikke data i det hele tatt.

Alle syv lærerne legger vekt på at det er færre ressurser nå enn tidligere. Tidligere ble i denne sammenhengen definert som 1990-tallet og begynnelsen av 2000-tallet. En av lærerne nevner at tidligere var det spesialpedagoger på skolen som hadde hovedansvaret for deler av

enkeltelevers oppfølging. Nå er det kontaktlærer som i stor grad må følge opp alle elevene i gruppa, også elever som har spesielle oppfølgingsbehov faglig og/eller sosialt.

Flere av lærerne nevnte også at de får en del barn til skolen som er vant til å bestemme mye hjemme. Det oppleves som problematisk og det tar både tid og ekstra arbeid for barnet det gjelder, de andre elevene i klassen og læreren.

Dagny: Når de kommer på skolen og skjønner at de ikke får gjøre som de vil, de får en tøff overgang. De er vant til å snakke når det passer dem.

Et par lærere nevnte også at foreldre i større grad nå enn tidligere tar ungene sine i forsvar når de har oppført seg på en måte som lærer definerer som uakseptabel. Sett i sammenheng med lærerens oppgave å bidra til et godt samarbeide mellom skole og hjem, opplevdes dette som utfordrende.

Alle lærerne trakk frem det faktum at nå er begrepet allmennlærer på tur ut. Lærerne ga uttrykk for at de minste elevene har et stort behov for trygghet og å bygge relasjoner til læreren. Allmennlæreren hadde de fleste timer i sine klasser på 1.-4. trinn. Nå er det kommet flere faglærere inn også helt ned på de minste trinnene. Lærerne fremhevet dette som positivt med tanke på den fagkunnskapen faglæreren hadde. Men i et helhetsperspektiv, uttrykte alle en bekymring for at skolen er på vei mot en faglærertenking helt ned på de laveste trinnene. De er bekymret for om en skole med flere faglærere vil klare å ivareta det enkelte barns behov for omsorg og oppfølging på en helhetlig og god måte på tvers av faggrensene.

På spørsmål om hva opphavet til disse endringene er svarte læreren noe ulikt. Tea mente det var en konsekvens av at det generelt er mer målinger i samfunnet og at resultatene fra PISA forteller at vi ikke har vært gode nok. Vera mente at samfunnet krevde å få vite at skolen tar oppgavene på alvor. Skolen må synliggjøres slik at samfunnet får mer innsikt. Nina pekte på at skolen er blitt påvirket av det negative fokuset som har vært både fra media og politikerne. Samtidig har innføring av nasjonale prøver og målstyring generelt ført til store endringer. Lærerne har fått bevisbyrden for at skolen er god nok. Ingrid mener endringene har oppstått på grunn av PISA testene og den sammenligninga som gjøres mellom de ulike lands resultater. Unni mente at det var de nasjonale prøvene og som i all hovedsak var opphavet til endringene. Eirin hadde ikke tenkt særlig over hvor disse endringene kom fra, men mente at LK06 hadde bidratt til flere av endringene. Dagny antydte at den norske skolen er blitt

påvirket av skolene i andre europeiske land og at progresjonen i norsk skole skal bli mer lik progresjonen ellers i Europa.

På spørsmålet om hva læreren selv mente om de ulike endringene er svarene flettet inn i de ulike kategoriene som er fremstilt testen nedenfor.

7.1.1 Målstyring

Alle lærerne svarte at målstyringen av skolen har vært den største endringen. Fem av lærerne la spesielt vekt på at det nå er et betydelig fokuset på elevresultater. Dette begrunnes spesielt med de nasjonale prøvene og kompetansemålene i LK06. Seks av lærerne ga også uttrykk for at kompetanse- og læringsmålene i all hovedsak var med på å forme elevenes undervisningstimer og skoledag. Målet for de enkelte timene er styrende for undervisningen og det er stort fokus på hva elevene skal lære. Alle lærerne er tydelige på at det er påkrevd å forholde seg til kompetanse/læringsmålene med en begrunnelse om at elevenes læringsutbytte skal relateres til disse målene.

Lærerne i min undersøkelse formidler at målet for undervisningsøkta er å oppnå det fastsatte målet for timen. At elevene tilegner seg den kompetansen som etterspørres i kompetansemålene er av stor betydning.

Tea : Du kan si..Jeg vil tro at jeg som mange andre kan kjenne et stress for å ha nådd absolutt alle kompetansemålene.

Lærerne snakker ikke om at elevene skal ha tilegnet seg den og den kunnskapen. Det er kompetansen som er sluttproduktet. De nasjonale prøvene som elevene skal gjennomføre i 5. klasse tester elevenes kompetanse de første fire år på bakgrunn av kompetansemålene.

Unni: Så er det de nasjonale prøvene som inneholder så mye på så mange områder. Så mye at du nesten ikke kan hoppe over noe i elevbøkene. Alt blir så viktig for de tre fagene (matematikk, norsk og engelsk) i 5. klasse. Da kjenner jeg, for min del, at de må gjennom det her. De må lære og lære. Jeg synes det har vært mer stress. Hvor mye skal de egentlig kunne så tidlig? Jeg synes det er ja...mye.

Nina: De faglige kravene er økt enormt de siste 20 årene..ja ..takket være den målstyringa og nasjonale prøver Og også det er at du skal ikke kunne være deg selv, du skal passe inn i gruppa. Og du skal levere som elev, tenker jeg.

Selv om lærerne peker på at kompetansemålene fører til en rigid og lite fleksibel timeplan der handlingsrommet til impulsivitet uteblir, så nevner seks av lærerne at kompetansemålene er greie å forholde seg til. Disse legger spesielt vekt på at kompetansemålene tydeliggjør hva elevene skal lære og lærerne opplever at målene er med på å strukturere undervisningen. To av lærerne argumenterer med at de oppsatte målene er et godt styringsredskap for dem i undervisningen og at de lokale læringsmålene bidrar til en større likhet for alle lærere og elever.

Tea: Det skal ikke være opp til den enkelte lærer å avgjøre.

Det var divergerende synspunkt på i hvor stor grad læreren opplever sitt pedagogiske handlingsrom begrenset på grunn av kompetansemålene. En av lærerne var spesielt positiv til å undervise etter kompetansemålene. Hun underviste i stor grad med kompetansemålene som utgangspunkt og mente at det ga henne en frihet til selv å velge innhold og lærestoff på bakgrunn av den kompetansen kompetansemålene beskrev. Hun satte pris på de rammene kompetansemålene satte for hennes utførelse av lærerjobben og mente at det frigjorde henne fra læreboka.

Eirin: Nå er jeg opptatt av formålet og den kompetansen eleven skal ha og kan løsrive meg mye mer fra læreboka..blir mer spennende og interessant å undervise synes jeg. Slipper det stresset at nå er det 40 sider igjen og vi har bare to dager å gjøre det på. Fordi jeg føler meg tryggere på at jeg har jobbet med den kompetansen de [elevene] skal ha. Det er kanskje lettere å forstå hva er det slags utbytte..vite hva som skal være resultatet i andre enden enn det var før.

Uteskolen som var vanlig i alle fall på 1. trinn er helt borte. En lærers forklaring på den endringen er at all undervisning skal relateres til kompetansemål og elevene skal ha alle timene i alle fagene jamfør fag og timefordelingen i LK06. Hvis du ikke har belegg for en aktivitet i kompetansemålene, så er det ikke anledning eller tid til det. Det er også mindre tid til juleverksted og tverrfaglige tema. Avvikling av uteskolen blir også begrunnet med ressursmangel.

7.1.2 Nasjonale prøver

Alle lærerne bemerket at det knyttet seg en slags spenning til resultatene fra de nasjonale prøver. Selv om lærerne ikke opplever at skoleledelsen eller skoleeier legger et uttalt press om

at resultatene på de nasjonale prøvene skal være gode, så føler de allikevel det er et press på dem som lærere.

Tea: Klart det stresser oss også...det har med den rene fagligheten å gjøre at det kommer i avisen og at du blir egentlig vurdert som lærer helt sikkert blant dine kollega. Og hvis du har måttet jobbet mye med det sosiale i klassen, det er jo du som lærer som har oversikt over elevene dine og elevgrunnlaget, så hvis du har jobbet mye med det sosiale så blir det ikke stilt spørsmål om det. Det er ikke et spørsmål engang. Det er bare snakk om resultater.

En av lærerne uttrykker at hun føler et slags press på at resultatene fra nasjonale prøver i hennes klasse skal være gode. Det er jo hun som har hatt klassen de første fire årene. Det er ingen som sier noe direkte, men at resultatene er akseptable oppleves som en forventning til deg som lærer.

Tea: Åja, det er en stor belastning for folk. En lærer som hadde 5. klasse uttrykte:» Puh det er godt at denne dagen er over.» Jeg har selv blir kalt inn på teppet, og fikk spørsmål om hva det var jeg hadde jobbet med. Hmmm selv om jeg hadde bedt om hjelp lenge..og aldri hadde fått det. Det var jo ingen overraskelse at den elevene eller de elevene scoret dårlig. Det er kun resultatene man er ute etter.

En annen lærer forteller at hun føler et enormt press på seg som lærer, fordi det ofte snakkes om at læreren er den viktigste faktoren for barns læring.

Ingrid: Man skulle gjerne levert fra seg bedre resultater, men vi har jo de elevene vi har, og det må vi forholde oss til. Og vi velger jo ikke hvilken elevgrupper vi skal starte med og det er stor forskjell både når det gjelder faglig og sosialt. Vi får inn mange unger som trenger mye hjelp på det sosiale området.

Alle lærerne ga også uttrykk for at skoleledelsen også er spente på og opptatt av resultatene. På en av skolene var opplevelsen at ledelsen ikke har et fokus på forholdene rundt og i klassen, men kun konsentrerte seg om de oppnådde resultatene.

Tea: Jeg føler det er bare poengene de gikk gjennom, ikke fokus på elevgrunnlaget det at elevgruppen ikke var nevnt, ingen fokus på det. Vi visste at vi ville streve litt i år. Det faglige fokuset er nummer en liksom.

På en annen skole var ledelsen opptatt av hva som kunne gjøres for å heve resultatene.

Ingrid: Når vi har møter med ledelsen diskuterer vi hva vi kan gjøre for å få bedre resultat. Kanskje trenger vi å omdisponere lærerressurser? Det er fint at ledelsen har et overblikk.

Også enkelte foreldre gir uttrykk for en slags forventning til nasjonale prøver.

Dagny: Ja, dem også. Å herregud hvordan skal det gå på nasjonale prøver? De er bekymret for ungene sine og har hørt at det er vanskelig og elevene gruer seg til prøver. Nå er det nasjonale prøver. Og så kan det godt hende at dataen streiker, elevene kan ha en dårlig dag. Så blir resultatene dårlige, og det er ikke bestandig det blir rettferdig.

Dagny: Jeg opplever det som et press. Vet ikke om det er negativt..tenker på det.

7.1.3 Matematikk, norsk og engelsk

Kravene til faglighet i skolen har endret seg mye, noe alle lærerne er positive til. Det er også mer fokus på læring og hva som skal læres. Alle lærerne poengterte også at fokus på fagene norsk, matematikk og engelsk hadde økt betraktelig de siste årene. Fagene er kommet mye tydeligere frem for elevene.

Tea: Før visste ikke eleven forskjell på de ulike fagene. Det er blitt mye tydeligere nå.

Det er i større grad begynt å komme faglærere inn i for å undervise spesielt i matematikk på de minste trinnene. Alle lærerne svarte at fagene norsk, matematikk og engelsk har fått mye mer fokus. I tillegg har timetallet i disse fagene økt. Når lærerne rangerer sine opplevelse av fagenes viktighet er alle enige om at engelsk kommer som nummer tre, men det er ulike oppfatninger om norsk eller matematikk er ansett som det viktigste faget.

Unni: Eleven var mer i sentrum som det hele mennesket, for å kalle det for det. Så gikk det over til å bli resultatorientert, ja. Og når det ble så mye fokus på de tre fagene, så krever det mye jobbing med dem. Og det trenger jo ikke være negativt i seg selv.

Unni: Og siden det ble mer og mer resultatorientert i disse fagene, kjente i alle fall jeg at det ble et automatisk press på å gjøre det godt i disse fagene.

Satsingsområdene, utviklingsarbeidet og kompetansehevingen blant lærerne er i svært stor grad styrt inn mot disse tre fagene. Dette var noe alle lærerne hadde erfaring med. I all hovedsak kom det også frem at det er en høyere grad av faglighet generelt i skolen nå.

Eirin: Det er et mer faglig fokus, det synes jeg i høy grad.

Alle var positive til at det er et større fokus på det faglige innenfor matematikk, norsk og engelsk. De var også positive til den kompetansehevinga som har vært i fagene. Men uttrykte samtidig en bekymring for manglende kompetanseheving i øvrige fag og at arbeid på tvers av fagene var lite praktisert. Tidligere var tverrfaglighet mye benyttet i undervisningen. Det hadde sin forklaring i daværende læreplanverk L97. Å jobbe tverrfaglig er noe som i svært liten grad praktiseres nå.

Å samkjøre fag på tvers av kompetansemålene blir i svært liten grad praktisert fordi timeplanen er fastlagt og gir lite rom for fleksibilitet. At elevene får alle timene de har krav på i de ulike fagene, var noe to av lærerne fremhevet som en begrunnelse for at tverrfaglig tenking og praktisering ikke lenger har fokus.

Nina: Det er slutt med den der helhetstenkinga og tematenkinga på 1.-4. trinn. Jeg syntes den var bra. Hele timeplanen er nå så låst, at det går nesten ikke an å sjonglere litt.

Alle lærerne bemerket også at det er svært mye fagstoff som skal gjennomgås og at tiden oppleves som svært knapp.

Eirin: Det er jo umulig å jobbe helt etter læreplanen. Den er forholdsvis heftig. Er det faktisk mulig å komme gjennom det her?

Det er fagene matematikk, norsk og engelsk som spesielt blir nevnt i denne sammenhengen. Noen lærere uttaler at de opplever de må sikre seg for å komme gjennom alle læringsmålene fordi oppgavene på de nasjonale prøvene er relatert til kompetansemålene.

Tea: Du kan si..Jeg vil tro at jeg som mange andre kan kjenne et stress for å ha nådd absolutt alle kompetansemålene.

To av lærerne trekker frem valgfagsordninger som var forankret i L-97. En av skolene prøvde å videreføre et valgfagsprosjekt som både elevene og lærere samt skoleledelse likte svært godt. De forsøkte et par år med å kalle prosjektet for «ekstraløftet», men det var ikke rom for det i LK06. For å gjennomføre ekstraløftet måtte det tas timer fra ulike fag og timeplanen måtte tilpasses prosjektet, noe både ledelsen og lærerne etter hvert opplevde det ikke var rom for. Dette førte til at «ekstraløftet» ble avviklet.

Flere av lærerne trekker frem at 6-åringene som kommer inn i skolen nå har et høyere faglig nivå enn tidligere. De ser alle en stor endringer i elevenes faglige nivå allerede ved skolestart. Dette forklarer de med at de fleste ungene går i barnehagen før de starter på skolen. Det er ganske vanlig at seksåringene kan bokstavene, noen har knekt lesekode og at flere elever har

begrep om en del uttrykk i matematikken når de starter i 1. klasse. Det er også klare forventninger både fra elever og foreldre at 1. klasse skal være preget av faglig læring. De lærerne som uttaler seg om lekens opphør i skoletiden vektlegger samtidig at det er bra med mer faglighet i 1. klasse

Dagny: Det vi før gjorde med de som er 7 år gjør vi nå med de som er 6 år. Det har flyttet seg ned et år. Lese- og skriveopplæring og regning, vi gjør det på en mer faglig måte nå med 6-åringene.

Dagny: Mange som kommer inn i 1. klasse de kan både bokstaver og kan lese. De vet også hva pluss og minus er.

Tea: Før når 6-åringene starter var det en mer glidende overgang fra skole til SFO..ungene visste noen ganger ikke helt om de var på skolen eller på SFO. Men i dag tror jeg ikke det. Hva som er skole, er veldig tydelig.

Tea: Før visste ikke eleven forskjell på de ulike fagene. Det er blitt mye tydeligere nå.

Lærerne var gjennomgående positive til at det er et større fokus på den faglige undervisningen på 1. trinn. Men samtidig uttrykker de en frustrasjon over at mengden av fagstoff er stor og at leken er totalt fraværende i undervisningstiden.

7.1.4 Elevresultater

Tre av lærerne påpekte at synet på eleven har endret seg. Før var det mer snakk om og fokus på eleven som et barn og hvordan legge til rette for utvikling av flere sider ved mennesket. Det var tidligere rom for at elevene kunne i større grad få innflytelse på sin egen situasjon. Nå er det i større grad et stort fokuset på at elevenes resultater.

Nina: Før var det å ta vare på hele barnet. Hvis de var slitne kunne vi finne på noe annet. Men nå skal vi bare finne på noe annet de skal jobbe med.

Nina: Generelt har elevsynet endret seg veldig. Da jeg begynte i 1997 og før det, snakket vi om barna. Nå er det eleven og registrering av mål hele tiden.

Fire av lærerne opplever at elevene må sitte mer i ro nå enn for en del år tilbake.

Eirin: Kjenner mange ganger at vi tyner disse stakkars seksåringene, det er ikke mye tid til lek altså. Ungene har jo en enorm vite- og lærelyst, de trives på skolen og elsker å jobbe. Det vi tyner dem mest på er stillesitting. Vi var mye flinkere før til å ta oss tid til å la de få...utfolde seg, vi kan selvfølgelig gjøre noe med det, men jeg tror vi følger et sånt faglig press og timeplaner ja. Jeg tror vi tar hensyn og prøver. Men vi gjorde det i større grad før enn vi gjør nå. Det er min opplevelse, det er noe med hele systemet.

På en av skolene poengterte to lærere at det har vært en endring i elevvurdering. Nå er det slik at elevene skal vurdere seg selv. Det var noe som ikke ble gjort tidligere.

Nina: Nå hører jeg små unger som sier..jeg er så dårlig. Jeg trenger å øve meg. Øve meg på å lese ordene bedre. Dette er jo ordene fra meg..det er selvfølgelig egenvurdering det som snakkes om. Det gjør noe med ungene at de ikke når opp.

Nina: Jeg tenker, ungene konkurrerer innad uansett om vi sier resultat eller ikke. Å, jeg er dårligst i klassen. Hvor har de det fra? Klart fokuset har endret seg. Men det er også bra at vi har fått et større faglig fokus. Og det er bra. Men at vi skaper tapere, det er jeg ikke i tvil om. Vi prøver å pakke det inn. Vi lurere dem. Men det er klart at ungene skjønner dette.

Nina: At ungene skal være bevisst sin egen læring, det er jo også positivt selvfølgelig. Men jeg lurere egentlig på hvor mye de forstår av det når de er 7-8 år?

7.1.5 Praktisk-estetiske fag

Alle lærerne i min undersøkelse ga uttrykk for at det er mindre praktiske aktiviteter i undervisningen nå. Fem av de syv lærerne var veldig tydelig på at de praktisk estetiske fagene er nedprioritert.

Unni: Det er ikke så nøye med mat og helse og kunst og håndverk eller gym, det er bare noe som er der.

Nedprioriteringen av disse fagene vises gjennom et generelt tap av fokus både fra ledelsen og fra politikerne. Når attpåtil delingstimen stort sett går til norsk og matematikk blir elevgrupper i for eksempel musikk og kunst og håndverk så store at lærerne opplever en utfordrende undervisningssituasjon. De uttrykker også en bekymring for elevenes mulighet til å nå kompetansemålene i disse fagene. I tillegg vektla fire av lærerne en bekymring for at elevenes opplevelse av de praktiske/estetiske fagene ble begrenset når rammefaktorene ble såpass marginalisert.

Tea: Man mener man skal drive musikkundervisning med 27 barn. Da er det en nedprioritering, du har ikke sjans å følge LK06.

Ingrid: Det må være bra slitsomt å undervise i de fagene [kunst og handverk og musikk] i så store klasser. Det krever jo at elevene får prøve seg litt fram, øve litt. Men et fag kan de ikke røre og det er svømming, det er et kostbart fag.

En annen bekymring som ble trukket frem, var at det etter hvert mangler lærere som har kompetanse til å undervise i fagene. Musikk, kunst og handverk og kroppsøving blir ikke prioritert verken som kurstilbud eller som etter- eller videreutdanning. To lærere nevnte ikke noe om at praktisk estetiske fag var nedprioritert. Den ene hadde selv utdanning innenfor kunst og handverk og den andre poengterte at de var heldige på den skolen fordi det var lærere som var svært engasjert i faget:

Vera: På vår skole har vi vært heldig fordi vi har lærere som har hatt egeninteresse og utdanning i K&H.

Tre av lærerne nevnte spesielt at det ikke var fokus på at elementer i de praktisk estetiske fagene kunne bidra til å øke elevenes forståelse i matematikk, norsk og engelsk.

Nina: Vi tenker ikke sånn lenger. Da fokuserer vi heller på skriving, lesing og regning.

Vera: Praktisk estetiske fag gir så mye til det enkelte barn... fag som kanskje også gir støtte for å kunne dra nytte av skriftlige og teoretiske fag..det har ikke samme status som for 15-20 år siden.

7.1.6 Lek

Fem av lærerne presiserte at leken er helt borte i skolen nå. De to andre nevnte ikke leken i det hele tatt. Det ble uttalt at læring gjennom lek ikke lenger er noe det snakkes om i forbindelse med de pedagogiske vurderinger og aktiviteter som foregår i skoletiden. Leken blir betraktet som en fritidsaktivitet og elevene blir henvist til å leke i friminuttet og på SFO.

Tea: Lek? Du har nesten ikke tid til den sosialiseringen på småtrinnet. Men så overtar SFO. Det er det som er argumentet. Leken foregår inne på SFO. Leken har vi nå omtrent aldri i skolen. Fagligheten er viktig og mengden er stor. Frustrasjonene er nok der at vi ikke rekker absolutt alt. Bøkene er så gode i dag at vi blir lett styrt. Muligens vanskelig å legge fra oss læreboka. Jeg synes det er betryggende.»

Flere av lærerne sier at de kan kjenne på et stress for å nå alle kompetansemålene og det settes mål for hver time. For å nå målene må man gjøre andre ting enn lek.

Et par av lærerne nevnte også at i starten da 6-åringene kom inn i skolen, visste ikke elevene forskjell mellom skole og SFO. Det var en glidende overgang.

Tea: Men i dag tror jeg ikke det. Hva som er skole er veldig tydelig.

7.1.7 Organisering av skoledagen og metodebruk

En endring som absolutt alle lærerne nevner, er organiseringa av skoledagen for de yngste elevene. Timeplanen er fastlagt og det er lite rom for endringer. Alle fag er timeplanfesta og lærerne får beskjed om at det er viktig at elevene får alle timer de har krav på i de ulike fagene, slik læreplanen foreskriver. Samtlige lærere nevnte at kompetansemålene som kom inn med LK06 har bidratt til at selve skoledagen og timeplanen er blitt mer låst.

Tea: Impulsiviteten er forsvunnet. Tidligere kunne du ta opp temaer som elevene var blitt opptatt av eller hadde opplevd i friminuttet. Det kan du ikke lenger. Målet for timen er med på å styre innholdet.

Unni: Det er et press som er lagt på oss som lærere. Du må jobbe mot målet selv om du ser at du burde gjort andre ting. Det kan være det kommer et spørsmål i samfunnsfag om hvorfor der er sånn eller sånn. Da kunne vi tatt det der og da, men det blir det ikke tid til, vi skal jo nå målet. Der er ikke rom for spontanitet.

Nina: Vi snakker lite om metode. Vi skal liksom bare sitte og jobbe i bøker for det er det som er læring. Masse av det praktiske vi gjorde før, er borte.

Lærerne ga uttrykk for at før i tiden la de opp dagen slik at særlig de minste kunne få mer tid til å utfolde seg litt i løpet av en skoledag. Lærerne så an dagsformen til elevene og klassen og sjonglerte litt på planene hvis de anså det som hensiktsmessig. Tre av lærerne ga uttrykk for at det opplevdes som «litt juks» og å være «litt utenfor» hvis læreren etter pedagogiske vurderinger gjorde andre ting i timen enn undervisning knyttet til målet.

Dagny: Men vi som lærere må jo være flink å putte inn litt fritid..det er kanskje litt juks..men jeg har et opplegg der fra 08.30-10.00 så skal elevene ha gjort de og de oppgavene. Når de er ferdige, får de jobbe i en ekstrasbok som er litt artig. Elevene kan velge litt selv hvilke oppgaver de vil starte å jobbe med. Du får litt mer selvstendige barn som selv må finne ut hva de skal gjøre først.

Nina: Nå jobber jeg sammen med en lærer som har mye erfaring. Vi har roa ned litt, uten å si det til noen. Det vises ikke engang på timeplanen. Det står det matematikk. Tenk sånn er det blitt. Vi har matematikk, men så gjør vi allikevel som vi vil- det er veldig deilig. Hvis du tar en matematikk eller norsktime til kunst og håndverk, må du vise til kompetansemålene. Vi må vise at vi har hatt de årstimer i matematikk. Det blir ikke etterspurt, men vi får beskjed om det.

Selv om læreren hadde en autonomi når det gjaldt undervisning, fremkommer det at hun allikevel må legge opp undervisningen slik at utslag på diverse tester blir ivaretatt.

Nina: Jeg føler meg ganske trygg på meg selv som lærer, jeg tenker at jeg kunne forsvart det jeg gjør i klassen uansett. Akkurat nå tenker jeg det..jeg kan gjøre det jeg tenker er rett. Men samtidig må jeg levere på disse kartleggingene. Kan ikke slippe det for mye.

Et par av lærerne svarte at dialogen i klasserommet har fått dårligere kår. Dette forklarer de med at det er så mye de skal gjennom av lærestoff. Så det mest effektive er at elevene jobber hver for seg. Det er mye som skal rekkes i en time.

Unni: Dialogen er forsvunnet mer...altså kommunikasjonen i gruppa/klassen..ja...fordi du har så mye du skal gjennom. Så hva er mest effektivt. At de sitter hver for seg. Vi skal rekke det og det denne timen.

Flere av lærerne fremhevet at lærebøkene stort sett er veldig gode og samtidig er det trygt å forholde seg til læreboka.

Tea: Bøkene er så gode i dag at vi blir lett styrt. Muligens har vi vanskelig for å legge fra oss læreboka. Jeg synes det er betryggende.

En av lærerne forklarte at forlagene lager lærebøker som er tilpasset en undervisning gjennom bruk av smarttavler. To av lærerne kommenterte bruk av smarttavlen som en stor endring i deres undervisning.

Ingrid: Smarttavle. Det er et fantastisk verktøy.

Disse lærerne mente tavlen var helt fantastisk. En av disse lærerne kommenterte at hun muligens var bedre på valg av metode før smarttavlen ble tatt i bruk. Smarttavlen ble også nevnt som et bidrag for å gjøre undervisningen mer effektiv i en travel hverdag. Tavlen kan også erstatte konkretiseringsmateriell.

Tea: På et vis..før smarttavlen kom, var jeg bedre på metode. Smarttavlene er helt fantastisk.

Tea: Den tredimensjonale biten, den kan vi glemme..det å kjenne og jobbe med..nå drar vi tingene ut på tavla, terningene eller pengene...du har ikke tingen konkret. Men det er mye lettere i en travel hverdag på bekostninga av konkretiseringsmateriell. Det tar mye tid.

7.1.8 Tidlig innsats

Fire av lærerne påpekte at tidlig innsats er noe det snakkes mer og mer om. Deres erfaring er at tidlig innsats ikke fungerer så godt i praksis. Dette forklarer de med at det ikke er ressurser til å sette inn noe ekstra når de melder fra om barn som sliter med det faglige eller det sosiale.

Ingrid: Så er det kampen om ressurser. Nå er det sånn at ungene må ha en alvorlig diagnose for å få utløst noe hjelp...dermed får du runddansen fra lege til BUP..hvor er egentlig normalnivået...er du litt utagerende...litt svak. Ungene modnes jo så forskjellig. Stoltenberg lærte jo ikke å lese før han gikk i 4. klasse.

Lærerne har ansvaret for mange elever i sin klasse og mener at de ikke har mulighet til å ivareta tidlig innsats for alle elevene. Det går gjerne flere år før det blir satt inn ekstra hjelp.

Dagny: Det synes jeg er vanskelig. Ja, strever med det. Når man er helt alene med over 20 elever og det handler jo også om de sterke elevene. Hadde jeg bare fått en eller to timer i uka, kunne jeg organisert grupper på fagbasis.

Vera: Å gå inn i klasserommet og undervise, det er ikke hele jobben. Den sosiale biten har tatt større og større plass...det er mange ting...å få den enkelte ungen til å være tilstede...alene som voksen å klare å favne rundt det hele mennesket.

To av lærerne har opplevd at først når resultatene fra nasjonale prøver ikke er tilfredsstillende settes det inn ekstra styrking i klassen.

Tre av lærerne fremhevet at det i liten grad snakkes om at elevene er i en utvikling og modningsprosess. Elevene skal lære mer og de skal lære fortere. Disse tre lærerne opplevde situasjonen som et forsøk på forsering av elevenes utvikling og modning. Selv om ungene i en klasse/gruppe har lik alder, så har de et svært ulikt modningsnivå og utviklingsnivå. At alle elevene skal nå kompetansemålene er styrende. Rammene for normaleleven er blitt strammere.

Unni: Men når resultatene ble så i fokus, så forsvinner litt av den tiden og den tanken om at de er i en modnings- og utviklingsprosess absolutt hele tiden, jeg føler den er blitt borte den tanken om at de er i en utviklingsprosess, ja.

Vera: Det at de skal prestere så mye på så mange nivå..det ser vi helt ned på de laveste trinnene..det synes jeg er skummelt!

Ingrid: De er jo økt læringstrykk som vi merker veldig godt. Der synes jeg vi trykker hardere og hardere på når det gjelder resultater.

7.1.9 Tilpasset undervisning

Seks av lærerne fastslo at tilpasset undervisning som prinsipp er mer i fokus nå. Selv om lærerne er bevisst at undervisninga skal tilpasses slik at den når hver og en av elevene hevdet to av lærerne at de legger opp undervisningen for et midtsjiktet i elevgruppa. Disse to lærerne legger til at de elevene som trenger mindre utfordringer eller mer utfordringer kunne blitt bedre ivaretatt. Men med store klasser og heterogene grupper er det umulig å kunne nivåtilpasse for absolutt alle. De samme seks lærerne stilte også spørsmål ved kvaliteten på den tilpassa undervisningen så lenge det i liten grad er snakk om endrede undervisningsmetoder eller andre typer aktiviteter. Som oftest så får elevene en lettere bok eller litt andre typer oppgaver.

Nina: Vi skal ha ungene gjennom de samme tingene selv om det er veldig fokus på tilpassa undervisning. Den tilpassa undervisninga er slik at hvis du ikke klarer den boka, så må du få en lettere bok. Det er veldig lite fokus på å jobbe på alternative måter nå. Det som skal måles er jo i forhold til boklige prestasjoner, så at ungene lærer på ulike måter gjennom kropp og fysisk aktivitet, det synes jeg vi har glemt.

Unni: Tilpassa undervisning...det skal være en tilpassa skole for alle, etter evner og forutsetninger. Men er det etter evner og forutsetning når vi hele tiden tenker resultat. For det ligger jo i kortene at vi ønsker oss et godt resultat. Vi skal ha de opp. Får du dem ikke opp, så betyr det igjen at elevgruppa ikke er gode nok og du som lærer ikke er god nok når du ikke får dem opp. De skal opp dit, men det går ikke med denne elevgruppa-de er ikke moden nok ennå- er det noe galt med elevene da?

Flere lærere fremhevet at før var tilpasset opplæring relatert til de elevene som trengte ekstra oppfølging for å lære, men nå skal også de elevene som trenger ekstra utfordringer ha tilpasset undervisning.

Ingrid: Vi snakker mer og mer om tilpassa undervisning. Før i tiden var det mest snakk om å få med de svake elevene, men nå skal også de sterke elevene ha ekstra tilrettelagt undervisning.

En av lærerne har bodd en periode i USA. Hun ser tydelige trender med at den norske skolen begynner å ta til seg en del trekk fra den skolen hun kjente til i USA der det var stort fokus på å løfte de flinke. De gikk i egen klasser og det var en elitistisk tankegang som rådet.

Ingrid: Jeg e.. bare lure på ..er det det som kommer?

I denne sammenhengen er Ingrid bevisst på at de har en elevgruppe som er på så forskjellige nivå. Hun jobber på en skole med en del fremmedspråklige elever.

At eleven lærer på ulike måter er ikke noe som har et spesielt fokus.

Dagny: Dette er tona ned...ikke at vi ønsker å tone det ned..tror det er så mye av det andre som krever. Det faglige.» Men i mine timer så er elevene vant med å jobbe i forskjellige bøker og på ulikt nivå. Vi er forskjellige og blir behandlet forskjellig. Noen kan få lov å ligge på gulvet mens andre må sitte ved pulten. Måten å jobbe på må også tilpasses.

7.1.10 Formålsparagrafen og generell del av lærerplanen

Alle lærerne erfarer at generell del av læreplanen ikke har fokus og heller ikke blir etterspurt av ledelsen. Fire av lærerne fremhever at mangel på tid kan være en av årsakene til at generell del ikke blir løftet frem og ivaretatt godt. Tre av lærerne nevnte spesielt at det var opp til den enkelte lærer å ivareta generell del, samtidig som de påpekte at det ikke lenger var noen diskusjoner om verdier.

Unni: Jeg føler den er smuldret bort.

Tea: Det blir mye fag. Synes ikke vi har tid..det er jo tåpelig sagt, men det er nesten så man kan tenke sånn.

Vera :Det er ikke et fokus rent generelt..altså det er ikke fokus på det rent generelt..tror det er opp til den enkelte..iallefall på vår skole...sånn helt bevisst at man skal tenke helhetlig det er ikke uttalt i det arbeidet vi gjør felles..så det har vært mere ned til den enkelte, klassen, teamet..ikke hatt fokus. Det blir mer sånn hva vi brenner for selv.

Unni: Ja, det er noe som forsvinner. Det som forsvinner der er jo...når jeg først ble lærer i sin tid. Så ble jeg det fordi jeg liker å bygge barn ut ifra de evner og forutsetninger de har. Hjelp de såkalte svake

men og å gi utfordringer til de som trenger det. Men når det blir resultatene som er i fokus så...ehmmm..så forsvinn litt av den tiden og den tanken om at de er i modning og i en utviklingsprosess hele tiden...ja også får du et stempel så tidlig i det ene eller det andre faget.

Det er ikke lenger verdidebatter om skolens pedagogisk ståsted og hvilken pedagogiske plattform skolen og kollegiet jobber på bakgrunn av.

Unni: Hva er den gode skole? Men det er ikke noe vi diskuterer. Det er ikke noen visjon lenger bortsett fra nasjonale prøver, jeg føler det er det som har blitt paraplyen.

Tea: Synes det er altfor liten diskusjon om verdier. Hva er grunnholdningen din som lærer. Den refleksjonen, nei vet du...den synes jeg er vekk..vet ikke...klarer ikke å huske sist jeg var med på å diskutere den i et lærerkollegiet. Men å diskutere holdningene våre, jo, jo vi har nettopp hatt en diskusjon om mobbing..hatt inne en kursholder og hvordan vi jobber.

Ingrid: Diskusjon om den pedagogisk plattformen, skolens verdigrunnlag, elevsyn....Det har ikke vært så mye oppe i fellesmøter. Vi har hatt dette med å være en tydelig klasseleder.

Selv om generell del ikke har fokus, gir flere lærere uttrykk for at de som lærere har med seg verdiene fra generell del fra tidligere arbeid og diskusjoner spesielt i forbindelse med innføringen av L97.

Eirin: Jeg synes det er litt vanskelig. Jeg tror vi jobber mye med generell del altså, tror det er noe vi som velger å bli lærere har med oss.

Dagny: Kanskje ikke så mye. For det er jo snakk om at vi i småskolen oppdrar dem til folkeskikk og vanlig oppdragelse og den delen har nok vært der hele tiden.

Vera: Den biten der man justerer seg og er lærende underveis..også i jobben...tiden er ikke der...det synes jeg..så det savner jeg. M87 og L97 – det var mer ressurser til å sette seg inn i ting...det var en nydelig tid. Det skapte et VI. Vi samhandlet også med andre skoler. Vi hadde stort utbytte av det. Det har skapt samhold også i ettertid.

En av lærerne trakk frem at skolen nå har trukket spisetiden til elevene ut av undervisningstiden. Tidligere spiste elevene i en del av en undervisningstime og da var læreren ansvarlig for denne tiden. Det vil si at læreren hadde undervisningstid også i elevenes spisetid. Elevene har nå kun tilsyn i spisetiden. Noe som betyr at det ikke nødvendigvis er en lærer som er sammen med elevene mens de spiser.

Eirin: Jeg synes det er litt vanskelig. Jeg tror vi jobber mye med generell del altså, tror det er noe vi som velger å bli lærer har med oss, det vet jeg selvfølgelig ikke, men det er noe med den omsorgen, hvilke mennesker de skal bli og at de skal være i stand til å leve i dette samfunnet, det gode miljøet osv....jeg føler...det krever jo tid...jeg blir veldig redd når det sniker seg inn faglærersystem helt ned i småskolen. Da kommer matematikklæreren inn og da kan vi ikke jobbe med/etter generell del så mye som vi kanskje trengte da. Og hvis man er kontaktlærer da....når noen begynner å regne på den spisetiden og liksom..som ikke må ta fra den pedagogiske tiden..de har krav på alle timene. Så er det jo mye du ikke kan fagfeste...det er et paradoks der en plass i det her...

I den grad lærerne mente at generell del ble praktisert og ivaretatt var i forbindelse med et opplegg om elevenes sosiale kompetanse.

Ingrid: I år synes jeg vi har fokus. Tar den sosiale kompetansen på alvor.

Tea: Hvis vi snakker om sosial kompetanse, så har vi det på timeplanen. Det er bitt et krav hos oss nå. Et mål for hver måned. Selvkontroll, empati...alt det der...Det er første gang jeg har gjort det. For ellers har det gått inn når det oppstår noe. Men på den annen side, nå er det bevisstgjort hva som skal inn på 1. klasse, 2. klasse, 3. klasse og det synes jeg er bra...men på den annen side...tar man det jo hele tiden.

Eirin: Nei, nei...Det litt feil av meg å si. Vi jobber med det psykososiale læringsmiljøet. det har det vært fokus på og er det fokus på. Det jobber vi mye med. Vi skal sette av tid på timeplanen for å jobbe med dette. Slik at vi får jobbet mer systematisk med disse tingene. Underviser i sosial kompetanse. Hva gjør jeg hvis jeg blir sint, vil leke med noen...stoppregelen. Vi trener på spesifikke ting, tar opp spesielle ting i klassen og gruppa.

Det var fire lærere som spesielt la vekt på at sosial kompetanse var satt i et system. Alle lærerne får beskjed om å sette av en halv time i uka på timeplanen til å jobbe systematisk med sosial kompetanse. Det settes opp et mål for hver måned. De tema som lærerne nevner er; selvkontroll, empati, selvhevdelse, samarbeid. Det var litt ulik tilbakemelding fra lærerne på hvordan opplegget fungerer. Tre av de fire mente det var bra å jobbe systematisk med den sosiale kompetansen og at timeplanfestingen førte til at opplegget ble gjennomført. En av lærerne mente at hun og flere med henne ikke hadde noe forhold til denne planen om sosiale kompetanse, men at opplegget måtte timeplanfestes fordi de fikk beskjed om det. Denne læreren mente arbeidet med sosial kompetanse var noe hun gjorde kontinuerlig. Hun påpekte også at tidligere (under L97) kunne hun jobbe i norsktimen med ulike opplegg som angikk sosial kompetansen og si at det var muntlig norsk. Det gir ikke LK06 mulighet for, mente hun.

Nina: Veldig, veldig lite. Vi har en plan om sosial kompetanse. Skriver det på ukeplanen. Det er det vi har fått beskjed om. Det å sette seg grundig inn i den generelle delen, det gjør vi jo ikke. Vi har ikke fokus på generell del. Vi har en plan. Men vi har ikke...det er ikke det jeg mener..før kunne vi ta en del individuelle ting- bruke tid til konfliktløsning. Lære dem et språk. Før kunne jeg si at steg for steg er norsk muntlig. Det mener jeg det er. Jeg synes ikke vi har tid. For hva skal vi ta det av? Det var i den tiden, vi hadde mer tid å snakke med elevene. Være greie lærere og gi omsorg. Men jeg trives med å være lærer, for all del.

Alle lærerne uttrykte at generell del ikke er et tema på fellesmøtene og heller ikke etterspørres av skoleledelsen. Lærernes opplevelse er at det er så mye annet som er viktig og må gjennomgås.

Vera: I pedagogisk utviklingstid der hele personalet skal være tilstede, er det teoretiske tunge generell ting..flotte ting det også...men det ...hverdagslige i klasserommet det det...er det ikke plass til på grunn av store tunge vyer.

Vera: Det er ikke en bevisst handling. Det er mere sånn at dette MÅ vi gjøre, vi har noe fra lesesenteret og skrivesenteret og dette må gå foran alt det andre.

På spørsmål om det har vært en diskusjon på fellesmøter om hva som må vike når fokuset på fagene matematikk, norsk og engelsk samt elevenes grunnleggende ferdigheter får så stor plass, svarte alle lærerne at det hadde det ikke vært.

Tea: Det har vi ikke hatt.

Unni: Nei, det sier seg jo selv at ja, det går på bekostning av noe...når du har fokus over så lang tid på kjernefagene.

Nina: Jeg opplever at jeg har den friheten inne i min klasse. Men det er egentlig ingen som spør hva jeg gjør i klassen. Men hvis jeg plutselig blir innkalt til en medarbeidersamtale og jeg skal si hva jeg gjør, og det skal verdsettes så blir jeg litt stressa. Må hele tiden sikre meg...den har jeg med meg hele tiden.

Alle lærerne sa at de trivdes godt med å være lærer og de følte også at de utviklet seg faglig, noe som ble positivt fremhevet.

7.2 En oppsummering av endringene i tabell

I tabellen nedenfor er de endringene to eller flere av lærerne ga uttrykk for gjennom intervjuene oppsummert. Hensikten med å sette de detaljerte endringene inn i en tabell, var å synliggjøre endringene læreren opplever i sitt daglige arbeid med elevene. Hva blir det mer tid og rom for og hva blir det mindre tid og rom for i den praktiske skolehverdagen? Tabellen er organisert slik at det er lett å få en oversikt over hvilke fenomen lærerne opplevde det var blitt mindre og mer av i skolen de siste 15 årene.

LÆRERENES OPLEVELSE AV ENDRINGENE I SKOLEN DE 15 SISTE ÅRENE		
TEMA	MINDRE	MER
Måloppnåelse i undervisningen		X
Matematikk, norsk og engelsk		X
Faglighet		X
Fokus på elevenes resultater		X
Stillesitting		X
Testing av elevene		X
Læringstrykk		X
Elevarbeid i lærebøkene		X ⁵
Fokus på lærerens kompetanse		X
Tid brukt på utviklingsarbeid, initiert av nivået over		X
Tilpassa opplæring i praksis	X	
Tidlig innsats i praksis	X	
Fokus på elevenes modning og utvikling	X	
Elevene lærer på ulike måter	X	
Lek	X	
Fleksibilitet i organisering av skolehverdagen og undervisningen.	X	
Praktiske øvelser i undervisningen	X	
Bruk av konkretiseringsmaterieill	X	
Fokus på tema og tverrfaglighet	X	
Fokus på praktisk estetiske fag	X	
Tid til å planlegge undervisninga	X	
Tid generelt og ressurser		
Diskusjon og fokus på skolens overordna verdier	X	
Fokus på Generell del av læreplanen	X	
Generelt fokus på omsorg	X	

⁵ Eirin uttalte at hun benyttet seg mer av lærebøkene i undervisningen. hun følte seg friere til å velge lærestoff i samsvar med de kompetansemålene elevene skulle jobbe mot.

8 Analyse

I dette kapittelet skal jeg foreta en analyse av den informasjon og funn som har kommet fram gjennom intervjuene med de syv lærerne i min studie. Funnene er oppsummert i kapittel 7 og i tabellen på s. 59. Mitt utgangspunkt for analysen er ulike perspektiv på danning. Jeg viser til teoridelen i kapittel 5.3 og 5.4. Først i analysen vil jeg belyse empirien ut ifra et danningperspektiv basert på Jon Hellesnes. Han er opptatt av danningens grunnleggende betydning i et samfunnsperspektiv (Aase, 2005, s. 19). I analysen tar jeg utgangspunkt i Hellesnes sine begreper: utdanning/danning, tilpasning/sosialisering/danning, daglig verden/faglige og utdanningsteknologi/undervisningsteknologi. Deretter går jeg over til Wolfgang Klafki som har et utgangspunkt om at didaktikken må bygges på danningbegrepet for å unngå at den faller fra hverandre (Hohr, 2011, s. 163). I sitt arbeide med danning hadde Klafki som mål å forene tilsynelatende teoretiske motsetninger til en ny og konstruktiv danningsteori for å få en helhetlig forståelse av danningprosessen. I min analyse vil jeg bruke Klafkis tre inndelinger av danningsteoriene, material-, formal-, og kategorial danningsteori. Syntesen av de tre nevnte danningsteoriene benevner Klafki som kritisk –konstruktiv didaktikk (Hohr, 2011 s. 163).

Det jeg vil forsøke å finne ut av er om endringene i den lokale skolekonteksten kan vise en eller annen bevegelse innenfor de nevnte danningperspektivene.

I analysen vil jeg også bruke formålsparagrafen og generell del som et bakteppe. Her legges til grunn at alle undervisningsfagene i skolen skal være dannelsesfag i tillegg til kunnskapsfag.

Utgangspunktet for analysen er problemstillingen slik den er presentert i innledningen:

Hvordan opplever erfarne lærere på 1.-4. trinn at skolen deres har endret seg de siste 15 årene? Hvordan kan disse endringene forstås i lys av ulike perspektiv på danning?

I kapittel 7 har jeg fremstilt mine funn og kategorisert dem ut ifra det lærerne mente var de mest åpenbare endringene i skolen de siste 15 årene. I all hovedsak går endringene ut på at skolen er mer målstyrt nå enn tidligere. Lærerne uttrykker at undervisningen er planlagt ut fra at elevene skal nå kompetansemålene. Det er stort fokus på den faglige læringen og da spesielt på fagene matematikk, norsk og engelsk. De praktisk estetiske fagene som musikk,

kunst og handverk og kroppsøving er blitt nedprioritert både i undervisningssammenheng og i forhold til kompetanseheving og faglig utvikling hos lærerne. Fokuset på elevenes resultater har økt betraktelig og skoledagen er blitt mindre fleksibel der rom for spontanitet er redusert. Tilpasset undervisning og tidlig innsats har et stort fokus i diskursen om skolen, men i praksis opplever lærerne at det er en større utfordring med tilpasset undervisning og tidlig innsats i praksis nå enn det var tidligere. Min empiri viser at læreren opplever at det i liten grad er rom for å drive med alternative undervisningsopplegg og undervisning på tvers av faggrensene. At elevene lærer på ulike måter er det mindre fokus på nå enn tidligere. Tre av lærerne mente også at elevsynet hadde endret seg fra å ha blikket på hele elevens utvikling til å være mer opptatt av resultatene elevene leverer. Fire av lærerne påpekte at det er mindre tid nå enn tidligere til å planlegge undervisningen. Alle lærerne viste til at generell del av læreplanen har lite fokus fra ledelsen og også i den praktiske skolehverdagen. Videre i analysen blir både begrepene intervjupersoner og lærere bruket. Når begrepet lærere benyttes viser det til de syv lærerne jeg intervjuet.

8.1 Basert på teori av Hellesnes

8.1.1 Utdanning og danning

Som jeg tidligere har skrevet skiller Hellesnes mellom utdanning og danning samtidig som han problematiserer forholdet mellom utdanning og danning (Hellesnes, 2002). Torjussen (2011, s. 153) påstår at grunnen til at man i det hele tatt kan trekke et skille mellom utdanning og danning, er at undervisningen kan forstås uavhengig av oppdragelse og danning og at det er en utbredt betraktning i vår kultur å forstå pedagogikk som en type teknisk vitenskap. Utdanning er avgrenset mellom begynnelse og uteksaminering og har et nytteperspektiv mens danning anses som en personlig og livslang prosess (Hellesnes, 1992 s.79-80). Du kan dannes til et menneske, men ikke utdannes til det samme. Han hevder at «danna er noko vi er i verda». Dette kan tolkes som at gjennom alle skolens fag og i oppveksten sosialiseres vi inn i en kultur og en forståelse som er vårt utgangspunkt for vårt forhold til fortiden, nåtiden og fremtiden. Det er en slik kulturforståelse Hellesnes legger til grunn for begrepet praksis som igjen uttrykker danninga (Solhaug, 2005, s. 227). Hellesnes stiller begrepet praksis i motsetning til teknikk som er uttrykk for det instrumentelle og formålsrasjonelle. Han

beskriver selv skillet mellom disse to pedagogiske tilnærmingene. Danning, dialog og praksis har nær sammenheng.

Intervjupersonene var tydelige på at skolen har endret seg til å bli mer målstyrt og mer opptatt av elevenes resultater.

Tea : Du kan si..Jeg vil tro at jeg som mange andre kan kjenne et stress for å ha nådd absolutt alle kompetansemålene.

Nina: Generelt har elevsynet endret seg. Nå er det snakk om registrering av mål nesten hele tiden.

To av læreren kommer inn på at det er mindre rom nå for ha dialog i klasserommet.

Unni: Dialogen er forsvunnet mer, altså kommunikasjonen i klassen, ja, fordi du har så mye du skal komme gjennom.

Når dialogen og felles løsningshorisont er i sentrum der både pedagogen og eleven er subjekter betegner Hellesnes som praksis (Hellesnes 2002, s. 59-60). Å gjøre praksis om til teknikk kan være at det pedagogiske subjekt ser på eleven som skal formes ut fra et fastlagt pensumopplegg og dermed blir praksis omgjort til teknikk, ifølge Hellesnes. Hellesnes trekker også frem et skille mellom mål- middeltenkningen der et pedagogisk subjekt fører et objekt fra en tilstand til en annen noe han betegner som teknikk. Imsen (2016, s. 324) mener at å bestemme seg for et mål og bruke de midler som er effektive for å styre elevene mot målet de skal oppnå, er en oppfatning av undervisning som mål-middeltenkning. Lærerne i min undersøkelse var tydelige på at kompetansemålene og målet for timen var det som var styrende for undervisningen. I en slik sammenheng kan læreren betegnes som det pedagogiske subjekt og eleven som objekt.

I dataene fremkom det at undervisningen i stor grad skulle innrettes mot å nå kompetansemålene. Eirin nevnte eksplisitt at etter innføring av kompetansemålene var det lettere å forstå hva slags utbytte elevene skulle sitte igjen med etter undervisningen, hvilken kompetanse det var forventet at elevene skulle ha tilegnet seg. Det var et stort fokus hos alle lærerne på at kompetansemålene og elevenes oppnådde kompetanse var den uttalte forventningen. Læreren er forpliktet til å jobbe etter læreplanverket LK06. Hellesnes kobler en målstyrt skole med en mål-middel tenking. Han definerer det som at et subjekt kan føre et objekt fra en tilstand til en annen ut ifra en mål-middel kalkulasjon.

Aase (2005, s. 18) viser til at Hellesnes understreker at hvis utdanningen blir for dominert av teknikk tjener den ikke danninga. I denne sammenhengen er teknikk å forstå som formålsrasjonalitet som igjen kan forstås som at elever behandles som objekt for læringsmetoder og at kunnskapen måles ut ifra snevre testkategorier. Hellesnes presiserer også at all læringsteori alltid må befatte seg med metoder for god og effektiv læring. Dilemmaet oppstår hvis teknikken, formålsrasjonaliteten, blir for dominerende i den pedagogiske sammenhengen (Aase, 2005, s. 18).

8.1.2 Tilpasning, sosialisering og danning

Hellesnes skiller også mellom ulike typer sosialisering. Den ene typen benevner han tilpasning og den andre kaller han danning. Han hevder at det alltid foregår en sosialisering, spørsmålet er altså ikke om det foregår en sosialisering eller ikke, men på hvilken måte og i hvilken retning sosialiseringen foregår. Gjennom sosialiseringen blir spedbarnet gradvis en voksen person i den forstand at personen utvikler sin identitet og sin selvbevissthet. Alle lærerne ga uttrykk for at de jobbet mye med det sosiale miljøet i klassen og at det var en del av jobben som tok mye tid.

Vera: Den sosiale biten har tatt større og større plass. Å gå inn i klasserommet og undervise er ikke hele lærerjobben...det er mange andre ting..det å få den enkelte ungen til å være tilstede.

To av lærerne nevnte spesielt at det en del av elevene som begynner på skolen har fått lov å bestemme mye hjemme. Det kan bli slitsomt både for lærere og elever når disse barna må tilpasse seg de andre elevene og handtere skolesituasjonen.

Dagny: Du har en utrolig masse egoistiske barn som fått lov å sjefe hjemme. Når dem kommer på skolen og ikke skjønner at de ikke kan gjøre som de vil på skolen De får en tøff overgang..de er vant til å snakke når det passer dem og ...hvis jeg sier sett deg ned og ta frem boka. Nei, det vil jeg ikke. Det har jeg ikke opplevd tidligere.

Eirin: Og så er det kanskje litt sånn at..ungene er kanskje litt mer prins og prinsesser i familien nå enn tidligere.

Seks av lærerne fortalte at det var innført en ny ordning der tema sosial kompetanse nå var timeplanfestet med en halv time per uke, dette var et krav som kom fra ledelsen. Opplegget fokuserte på et tema per måned som for eksempel empati, selvkontroll og samarbeid. Det var ulike meninger blant læreren om dette var bra eller ikke. Alle var positive til at det var fokus på sosial kompetanse fordi det er noe læreren jobber med kontinuerlig og som tar mer og mer tid fra undervisningen. Dette er et tidkrevende arbeid, som ikke etterspørres i noen stor grad. Når læreren uttaler at de arbeider mye med det sosiale i klassen, så kan det være et uttrykk for

at læreren må få elevene til å innordne seg skolens og klassens system. Det var også fokus på at enkeltelever trenger mye oppfølging og veiledning i det å være elev i en klasse.

Individene må tilpasse seg samfunnets krav samtidig som de utvikler seg som fullstendige individer (Hellesnes, 1992 s. 133-136). Han viser til at all tilpasning er sosialisering, men ikke all sosialisering er tilpasning. En viss tilpasning til samfunnets institusjoner må altså påregnes. Hellesnes påpeker at det må være visse regler og rutiner som eleven må forholde seg til, men samtidig hevder han at elevenes væremåte kan forklares ut ifra hvilket pedagogisk opplegg elevene skal tilpasse seg (Hellesnes, 2002, s. 71). Han viser til at sosialisering kan forstås radikalt forskjellig ut ifra ulik oppfatning av pedagogisk praksis. Det vil også føre til en ulik oppfatning av disiplin (Hellesnes i Dale, 1992, s 147).

Hellesnes legger vekt på at skillet mellom tilpasning og danning er ment som en prinsipiell ramme (Hellesnes, 1975). Han presiserer at dette skillet ikke er tilstrekkelig, men nødvendig for å ta stilling til det som skjer (Hellesnes 1975, s. 18). Han påpeker at begrepet tilpasning anslår den sosialiseringen som lukker individet inn i kulturen eller subkulturen og ikke er i stand til å se kritisk på sine egne kulturelle omgivelser, mens danning er en form for sosialisering som utvikler evnen til å reflektere over disse rammene som kan være en samling av ulike former for praksis som for eksempel ulike tale- og tenkemåter og kommunikative mønster (Hellesnes, 2005, s. 62 og 64). Tilpassa personer er mer utsatt for å være et objekt som kan kontrolleres og styres istedenfor et tenkende og handlende subjekt (Hellesnes 1975, s. 17). Ifølge Hellesnes sin definisjon av danning innebærer det at en person forstår og kan reflektere over rammene og forutsetningene for det som skjer rundt og med dem. Hestbek (2014, s.46) mener «danning utvikler dømmekraften, fornuften og den individuelle autonomi eller selvbestemmelse.»

For 20 år siden ble skolealderen senkes fra 7 til 6 år. To av lærerne nevnte at i starten da 6-åringene kom inn i skolen, visste ikke elevene forskjell mellom skole og SFO. Det var en glidende overgang.

Tea: «Men i dag tror jeg ikke det. Hva som er skole er veldig tydelig.»

Når Hellesnes trekker opp skillet mellom tilpasning og danning definerer han at tilpasning innebærer at elevene blir sosialisert på plass i et allerede fastlagt sosialt system og at de lærer seg spillereglene uten at de forstår at disse spillereglene kun er konstruksjoner og at reglene

kan diskuteres og forandres. Alderen på elevene fra 1.-4. trinn, strekker seg fra fem år til ni år og det kan være vanskelig å kreve at elevene kognitivt skal kunne forstå de rammene skolen setter.

Slik jeg oppfatter Hellesnes mener jeg allikevel at den prinsipielle rammen Hellesnes trekker opp mellom tilpasning og danning også er relevant å bruke i denne sammenhengen. Når Hellesnes (1992) påpeker at når vi er klare til å danne oss selv, er vi allerede danna av andre. I følge min tolkning er klasserommet og skolen en sosialisingsarena der elevene tidlig vil bli påvirket av den rådende praksis. Jo tidligere i livet, jo mer avhengig er vi av våre nære omgivelser som familie, barnehage og skole. Elevene har i utgangspunktet ikke andre valg og må tilpasse seg en på forhand definert struktur som er konstruert for å oppfylle målene i styringsdokumentene. En viss tilpasning til samfunnets institusjoner må alltid påregnes. Hellesnes presiserer at all tilpasning er sosialisering, men ikke all sosialisering er tilpasning. Det kan føre til at elever som i svært ung alder har vanskeligheter med å tilpasse seg strukturen, kan oppleves utfordrende både for eleven og for skolen. I noen tilfeller kan det bli snakk om individuelle tilpasningsvansker. Hellesnes (1992, s. 142) påpeker at *Jo mer man individualiserer et problem jo mer uforståelig bli det, fordi problemet blir isolert fra den konteksten det er et problem innenfor.*

I følge generell del *Det skapende mennesket*, er det godt dokumentert at de arbeidsvaner elevene tillegger seg på tidlige trinn, også har nytte langt utover skolens rammer. Hvis man tolker arbeidsvaner i et videre perspektiv, så tillegges de innenfor et sosialt system og er en del av helheten. Man sosialiseres innenfor bestemte institusjoner, bestemte materielle ordninger og ved bestemte måter å kommunisere på. Hellesnes viser til at en sosialisering både har en allmenn og en særegen side. Disse sidene kan ikke betraktes kronologisk men er hele tiden i vekselvirkning med hverandre (Hellesnes, 1992, s. 135). Det er ikke likegyldig hvilken praksis elevene møter i skolehverdagen fra 1. trinn. For elevene er skoledagen en stor del av livet og danning foregår hele tiden og er en del av selvforståelsen. Hellesnes mener at den selvforståelsen vi har, lever vi ut gjennom vår praksis (Hellesnes, 1992, s. 88).

I tabelloversikten på s. 59 fremkommer det at læreren opplever mindre tilpasset undervisning og tidlig innsats i praksis. I tillegg beskriver de at det er mer stillesitting for elevene og at leken er så å si helt fraværene i tilknytning til undervisningen. At elevene utvikler seg og modnes ulikt er noe lærerne erfarer, men det blitt mindre fokus på det i de senere år.

En av lærerne uttalte i intervjuet at det var krevende for de minste å sitte stille så lenge.

Nina: Jeg opplever at ungene er veldig stressa. Så tenker vi det kan være atferdsproblemer, de sitter jo der og dirrer på stolen, men de må jo sitte i ro.

En annen lærer uttalte at:

Eirin: Kjenner mange ganger at vi tyner disse stakkars seksåringene, det er ikke mye tid til lek altså. Ungene har jo en enorm vite- og lærelyst, de trives på skolen og elsker å jobbe. Det vi tyner dem mest på er stillesitting.

Tilpasset undervisning er et gjennomgående prinsipp i skolen noe som er poengtert og utdypet i flere deler av styringsdokumentene (se fotnote 2, s. 5). I kapittelet «Det arbeidende mennesket» i den generelle delen av læreplanen utdypes prinsippet med tilpasset opplæring og påpeker at undervisningen skal tilpasses både alderstrinn og utviklingsnivået til den enkelte. Det legges også vekt på at det pedagogiske opplegget må ha rom for at læreren kan møte elevenes ulike evner og utviklingsrytme og at læreren må bruke mangfoldet i klassen som en ressurs for alles allsidige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Lærerne uttalte at tidligere var det større rom for å ta individuelt hensyn til elever. Lærerne kunne i større grad tilpasse og lage alternative undervisningsopplegg innenfor ordinær undervisning. I intervjuene nevnte fem av de syv lærerne at det er færre ressurser tilknyttet undervisningsarbeidet nå. Da seksåringene kom inn i skolen for 20 år siden var det lovpålagt med to pedagoger tilstede i førsteklasse med over 18 elever. Nå er kravet at elevene skal være inndelt i grupper som er pedagogisk forsvarlige. Kontaktlæreren må i større grad nå utføre oppgaver som for eksempel en spesialpedagog gjorde tidligere. Det var flere ressurser og bedre tid for 15 år siden. To av lærerne nevnte også at det nå i mye mindre grad snakkes om at elevene utvikler seg og modnes ulikt.

Unni: Tilpassa undervisning... det skal være en tilpassa skole for alle, etter evner og forutsetninger. Men er det etter evner og forutsetning når vi hele tiden tenker resultat. For det ligger jo i kortene at vi ønsker oss et godt resultat. Vi skal ha de opp. Får du dem ikke opp, så betyr det igjen at elevgruppa ikke er gode nok og du som lærer ikke er god nok når du ikke får dem opp. De skal opp dit, men det går ikke med denne elevgruppa- de er ikke moden nok ennå- er det noe galt med elevene da?

Dagny: Men i mine timer så er elevene vant med å jobbe i forskjellige bøker og på ulikt nivå. Vi er forskjellige og blir behandlet forskjellig. Noen kan få lov å ligge på gulvet mens andre må sitte ved pulten. Måten å jobbe på må også tilpasses.

Tilpasset undervisning er et prinsipp som har stor oppmerksomhet både blant politikerne og i samfunnsdebatten generelt. Ifølge Vik (2015) viser tidligere studier at de nasjonale policydokumenter som uttrykker at tidlig innsats skal være et sentralt prinsipp i skolen, er uklart formulert i skolens læreplanverk. Stine Vik (2015) har som en del av sin avhandling til doktorgrad undersøkt hvordan prinsippet om tidlig innsats kan forstås. Hun viser til to ulike tradisjoner som oppfatter opplæringen på helt forskjellige måter. I den kontinentale Pädagogik-tradisjonen er målet for undervisningen å fremme den enkeltes mulighet for personlig vekst og myndiggjøring og i den angloamerikanske education-tradisjonen er målet å avhjelpe et problem med at elevene ikke tilegner seg god nok kompetanse som senere kan vise seg å bli store økonomiske belastninger for samfunnet. Lærerne i min undersøkelse som snakket om tilpasset undervisning fokuserte i all hovedsak på den faglige utviklingen. Samtidig ga de uttrykk for at som pedagoger oppfatter tilpasset undervisning bredere enn det faglige fokuset, men at det er problematisk å gjennomføre i praksis innenfor rammene som er satt.

Nina: Vi skal ha ungene gjennom de samme tingene selv om det er veldig fokus på tilpassa undervisning. Den tilpassa undervisninga er slik at hvis du ikke klarer den boka, så må du få en lettere bok. Det er veldig lite fokus på å jobbe på alternative måter nå. Det som skal måles er jo i forhold til boklige prestasjoner, så at ungene lærer på ulike måter gjennom kropp og fysisk aktivitet, det synes jeg vi har glemt.

Lærerne erfarte at tidligere var det større rom for å tilpasse undervisningen til elevens behov. Skoledagen var mer fleksibel og kompetansemålene var ikke styrende i læreplanen L97. Ifølge lærernes utsagn kan det virke som at tilpasset undervisning i stor grad praktiseres ved at eleven får tildelt en lettere bok eller andre typer oppgaver. De lærerne som uttalte seg om tilpasset undervisning uttrykte også en frustrasjon over praksisen de selv blir værende en del av.

Unni: Det skal være en skole for alle. Det skal være en tilpassa skole for alle. Etter evner og forutsetninger. Men er det etter evner og forutsetninger når vi hele tiden tenker resultat..for at det ligger jo i kortene at vi ønsker skal ha et godt resultat...skal ha de opp.

Den praksisen som lærerne beskriver kan muligens være et uttrykk for den uklarheten om innhold og praktisering av tilpasset undervisning innenfor ulike tradisjoner som Vik (2015) skriver om i sin doktoravhandling. I et danningsperspektiv kan disse to tradisjonene gi uttrykk for to ulike retninger jamfør Hellesnes sin distinksjon mellom tilpasning og danning (Hellesnes, 1992 s.79). Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk vil jeg knytte til Pädagogik-tradisjonen. Hellesnes er muligens litt mer vrien å plassere da hans teoretiske refleksjoner ikke er koblet til didaktikken. I følge Torjussen (2011 s. 145) kan Hellesnes kobles til den greske paideia-tradisjonen og dannelsesstradisjon fra tysk idealisme. Noe som gir retning for også å plassere Hellesnes innenfor en Pädagogik-tradisjonen. Både Klafki og Hellesnes vektlegger utvikling og danning i sine teorier. Det er ikke rom i denne oppgaven å gå nærmere inn på disse to ulike tradisjonene.

8.1.3 Daglige verden og faglige verden

Hellesnes problematiserer også forholdet mellom den daglige verden og den faglige verden. Han trekker opp et skille mellom disse to. Dagligverden er en verden av konkrete fenomener og ting som har en sammenheng i kraft av å være det de er. Fagverden er en verden av mer abstrakte fenomen som igjen har sammenheng med hverandre gjennom teori. Hellesnes understreker at dagliglivet er grunnlaget for vitenskapen (Hellesnes 1992, s. 81-84). En ensidig fokusering på vitenskapen som ligger under den faglige verden, dekker samtidig for mye annet som dermed blir skjøvet i bakgrunnen. Det som er en uviktig del av fagverden kan samtidig være en viktig del av dagligverden.

I tabelloversikten på s. 59 der lærernes erfaringer fra min undersøkelse er oppsummert, fremkommer det at det er mindre fokus på praktisk estetiske fag, mindre praktisering av temabasert- og tverrfaglig undervisning og mindre bruk av konkretiseringsmaterieill i undervisningen. Tabellen viser også at fokuset på enkelte fag som matematikk, norsk og engelsk har økt og at i disse fagene er fokuset på elevenes resultater stort. En av lærerne uttalte:

Nina: Det er slutt med den der helhetstenkinga og tematenkinga på 1.-4. trinn. Jeg syntes den var bra. Hele timeplanen er nå så låst, at det går nesten ikke an å sjonglere litt.

I tillegg nevnte en av lærerne, Dagny, at tidligere kunne skolen tilby ulike valgfag der elevene kunne velge etter interesse. Disse valgfagene var ofte basert på praktiske aktiviteter. Etter

innføringen av LK06 erfarte de at dette ikke var mulig å videreføre på grunn av organisatoriske utfordringer med timeplanen og at elevene skal ha alle timer i alle fag jamfør det fastsatte minstetimetall som elevene har rett til og skoleeier plikt til å gi (Utdanningsdirektoratet, 2010). En annen lærer, Nina, viste til at tidligere var uteskole systematisk brukt som en del av undervisningen, spesielt på 1. trinn. Det praktiseres i liten grad nå med begrunnelse om alle aktiviteter og gjøremål skal kunne forankres i kompetansemålene og at det er for lite ressurser i form av antall voksne. Som jeg tidligere har nevnt var det tidligere lovpålagt med to pedagoger tilstede på 1. trinn med flere enn 18 elever.

Hellesnes gjør oppmerksom på at en absoluttering av fagverden kan gjøre vår praksis blind fordi praksis alltid er knyttet til den daglige verden. Hellesnes understreker at vi ikke må se oss blinde på fag, men alltid ta utgangspunkt i dagliglivet og det perspektivet vi ser tingene ut fra (Hellesnes 2002, s. 50). Ifølge Torjussen (2011, s. 144) er det viktig å påpeke at Hellesnes sin dannelsesfilosofi ikke er ment som en elevsentrert reformpedagogikk med en nedvurdering av fagkunnskaper, men at hans filosofi kan ses på som en dialektikk mellom pedagogikk som påvirkning og en antiautoritær reformpedagogikk som «frie vokster». En slik antiautoritær pedagogikk stammer i hovedsak fra Rousseau (Torjussen, 2011, s. 155). I den generelle delen av læreplanen under kapittelet *Det arbeidende mennesket* fastslås det at læringen skal ta utgangspunkt i det kjente og i de begrep en allerede har, for så å bidra til at det ukjente blir forstått. Utdanningen må dermed knyttes til egne observasjoner og erfaringer og utgangspunktet skal være elevenes forestillingsverden. De lokale erfaringene og nærmiljøet må være utgangspunktet for ny innsikt og lærdom. Elevene skal etterhvert erfare at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med på å utvide (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge Hellesnes er det å ta utgangspunkt i den kjente som kan knyttes til begreper en allerede har, en praksis hvor dagligverden er grunnlaget for videre læring og danning.

Alle lærerne gir tydelig uttrykk for at det er svært travelt både for dem selv som lærere, men også for elevene. De forteller at det er en stofftrengsel i skolen og at undervisningstimene og skoledagen er svært hektisk. Undervisningen blir i all hovedsak lagt opp for å nå kompetansemålene.

Eirin: Det er jo umulig å jobbe helt etter læreplanen. Den er forholdsvis heftig. Er det faktisk mulig å komme gjennom det her?

Hellesnes (1992 s. 82) bruker metaforene det konkrete rom om dagligverden og det fysiske rom om faglig verden. I det konkrete rom er tingene kjente for elevene, de ligger til høyre eller venstre og kan observeres og tas på. I den fysiske verden er rommet abstrakt og må teoretisk forklares for å gis mening og forstås. Hellesnes peker på faren ved å gi det abstrakte rom en ontologisk forrang på bekostning av det konkrete rom. Samtidig som vitenskapen kan opplyse oss og klargjøre deler av vårt umiddelbare erfaringsfelt, kan den også ved en ensidig tilnærming dekke over mye annet. Det å løfte frem noe, er samtidig å skyve noe i bakgrunnen. Som det fremgår av tabellen på s. 59 er det mindre fokus på praktisk estetiske fag og den overføringsverdien disse fagene kan ha til andre fag.

Unni: Det er ikke så nøye med mat og helse og kunst og håndverk eller gym, det er bare noe som er der.

Det kom også frem i intervjuene at det er færre og færre lærere nå som innehar kompetanse i de praktisk-estetiske fagene. Fokuset på etter- og videreutdanning for de lærere som underviser i praktisk estetiske fag er minimalt.

Lærernes opplevelse av endringene nevnt ovenfor kan tolkes som at skolen er blitt mer teoretisert enn tidligere. Det fremkommer av tabellen at det er blitt mer fokus på de fagene som testes på de nasjonale prøvene og at fokuset på å jobbe etter og å nå målene for undervisningstimene har hovedfokus. Fire av lærerne ga uttrykk for at elevene i større grad nå bruker undervisningstimene til å jobbe i lærebøkene og gjøre oppgaver tilknyttet bøkene. Utgangspunktet er at elevene skal tilegne seg den kompetansen som kompetansemålene uttrykker.

Unni: Eleven var mer i sentrum som det hele mennesket, for å kalle det for det. Så gikk det over til å bli resultatorientert, ja. Og når det ble så mye fokus på de tre fagene (matematikk, norsk og engelsk – min tilføyning), så krever det mye jobbing med dem. Og det trenger jo ikke være negativt i seg selv.

Hellesnes (2002 s. 48 og 49) viser til at å tilegne seg kunnskap ikke er noen garanti for at det har fører til en økt forståelse og åpner for muligheten til å oppdage sammenhenger mellom kunnskapen og det daglige livet. Hellesnes presiserer at danning er evnen til å overføre kunnskaper til praksis. At oversikt og forståelse ikke bare er et resultat av en mangfoldig utdanning, men en utdanning som samtidig fremmer dannelse og som fremmer evnen til å reflektere over fagenes forbindelser og mangfold. Spørsmål om fremskritt er et spørsmål om danning, ikke bare om utdanning. Danning skal også bidra til at den enkelte er i stand til å

reflektere over samfunnet i sin helhet og være i stand til å se samfunnets struktur og de innvirkninger den har på enkeltindivider (Hellesnes, 1975).

Det fremkom også i min undersøkelse at lærerne har en opplevelse av at det som verdsettes er elevenes resultater i fagene matematikk, norsk og engelsk.

Unni: Jeg mener du som elev får ikke betegnelsen som flink hvis du er god i musikk eller i kunst og handverk. Du får kun betegnelsen flink hvis du er god i norsk og matematikk, engelsk kommer kanskje ikke så høyt opp.

Unni: Jeg føler det er flere maler for hva som er rett eller galt og når du som elev er flink eller ikke flink. Jeg tror mange elever føler de ikke har noe å bidra med. Og det synes jeg er forferdelig trist. Hver enkelt har jo så mange ressurser. Det er på forhand definert hva som er rett og galt og rammene er strammere og strammere.

I generell del av læreplanen både under kapitlene det skapende, det arbeidende og det samarbeidende mennesket kommer det frem at praktiske øvelser og ferdigheter må være en del av undervisningen og er av betydning for elevenes læring. I kapitlet *Det arbeidende mennesket* kommer det frem at praktisk arbeid og øving må ha en integrert plass i opplæringen slik at elevene kan se praktiske konsekvenser ved sine valg. I kapitlet *Det samarbeidende mennesket* beskrives at praktisk erfaring fra arbeidsliv og fra fagopplæring i arbeidslivet bør være et forbilde og også benyttes i skolen. I kapitlet *Det skapende mennesket* understrekes det at elevene må få kjennskap til og oppleve at mange nyvinninger i samfunnet vårt er kommet til gjennom års utprøving og erfaring der små forbedringer og fremskritt gradvis har resultert i forbedret teknologi, verktøy og maskiner (referanse læreplanen)

Nina uttaler at mye av det praktiske arbeidet som før ble gjennomført på 1. trinn nå er redusert og nesten helt borte. Fra dag en får elevene bøker i matematikk og norsk og det oppleves som en forventning at elevene skal arbeide i bøkene. Leken er også helt forsvunnet ut av skolen. Tea understreker at det ikke er tid til den sosialiseringa som leken er en del av. Det settes et mål for hver time, og da er det ikke plass til leken. Hun legger også til at hun synes dette er vanskelig og at hun opplever at timeplanen ikke ivaretar elevenes behov godt nok. Før LK06 ble innført var opplevelsen til lærerne i min undersøkelse at en del praktiske øvelser kunne ivaretas gjennom leken. Teori kunne knyttes til praksis på en naturlig måte. Alle lærerne slo

fast at skoledagen er blitt veldig rigid og at fleksibiliteten er fraværende. Noe som også kommer frem i tabellen på s. 59. Skoledagen er inndelt i fagtimer og stenger for den helhetstenkninga som tidligere rådde. Dagny sier at det er jo mulig å lage litt prosjektarbeid av og til, men det er ikke noe som er satt i system.

Om utdanningen ikke knyttes til den daglige forståelsen og holder kontakt med den daglige verden, vil ifølge Hellesnes være en utdanning som mister sitt rotfeste med praksis og politikk (1992, s. 84). Å ta utgangspunkt i elevenes daglige verden og praksis vil også bidra til at elevene får kategorier som gir de verktøy til å begripe at det er en sammenheng mellom dagligspråkets kategorier og de politiske kategorier. Å se denne sammenhengen vil også kunne motivere til økt engasjement og forståelse for politikk, da politikken i all hovedsak er knyttet til den daglige verden. Å tidlig kunne få muligheten til å gjøre seg erfaringer i å se sammenhengen mellom den daglige verden og den faglige verden vil bidra med erfaringer som i neste runde kan brukes til å tilegne seg nye erfaringer. Hellesnes bruker begrepet forståelseshorisont. Det vi har forstått virker tilbake på den bakgrunn vi forstår ut ifra samtidig som en utvidet forståelseshorisont gjør oss beredt til å forstå nye ting (Hellesnes, 1992, s. 97). Praksis og teori skal opplyse hverandre gjensidig og når utdanningen bidrar til en økt forståelse hos elevene om dette skillet som også har en sammenheng, fører det til større innsikt. Hellesnes fastslår at hvis utdanningen mister kontakt med den daglige verden, praksis og politikk da er det en utdanning som heller fremmer avdanning. Som et eksempel på at den daglige verden skiller lag med den faglige verden er hvis noen antyder at et tre på en grønn slette er en samling elektriske partikler (Hellesnes 1992, s. 84). Når elevene får ta utgangspunkt i det kjente og konkrete, det de allerede har begrep om, og knytte det til teori og vitenskap så åpner det for å se en sammenheng mellom disse to verdenene som igjen kan føre til økt erkjennelse og forståelse. Da må dagligverdens begreper benyttes. Dette kan ses i sammenheng med Hellesnes sin fremstilling om at dannings sosialiseringen emansiperer personer til politiske subjekt (Hellesnes, 1975, s. 16-17). Det åpner for å se sammenhengen mellom det daglige livet folk lever og politikken. Å se denne sammenhengen er en del av dannelsen, ifølge Hellesnes.

I denne sammenhengen kan det være relevant å trekke inn Deweys progressivisme som også beskrives som erfaringspedagogikk. Han viste til at menneskets samspill med omgivelsene ble til erfaringer (experience) og at å tilegne seg erfaringer er en prosess (Dewey & Fink, 1974, s. 13-14). I en undervisningssituasjon kan det overføres til at den erfaringen eleven skaffer seg i

en prosessen med å for eksempel å løse et problem gir han nye holdepunkter for stadig nye erfaringer. På den måten utvikler eleven stadig ny erfaring som igjen bringer med seg utvidet perspektiv på elevens forståelsesramme og som bidrar til å fremme danning hos eleven.

8.1.4 Utdanningsteknologi og undervisningsteknologi

Hellesnes beskriver utdanningsteknologi som et forsøk på å forklare og å styre og kontrollere hele utdanningsprosessen. I denne forbindelse trekker Hellesnes også frem begrepet utdanningsøkonomi når han beskriver hvordan utdanningen inngår som en del av den samfunnsøkonomiske planleggingen. På makronivå søker man å måle den samfunnsøkonomiske effekten av utdanning som sådan (Hellesnes 1975, s. 141).

Undervisningsteknologien på mikronivå blir påvirket av utdanningsteknologien på makronivå. Torjussen (2011, s.153) viser til Gudmund Hernes sin uttalelse om at Norge ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent og at dette er en utfordring for norsk kunnskapspolitik. Befolkningens talent blir sett på som en ressurs til enten å øke bruttonasjonalnivå eller vår internasjonale konkurranseevne.

Fire av lærerne var tydelig på at de opplever et press for at eleven stadig skal lære mer og at fokuset på elevresultater har økt betraktelig de senere år, noe som også fremkommer av tabellen på s. 59. Det gjennomføres flere tester og kartleggingsprøver i skolen nå enn det som var tilfelle for 15 år siden. Prøvene skal avdekke om hvorvidt elevene har utviklet sine grunnleggende ferdigheter⁶ og samtidig identifisere de elevene som kommer under eller er nært en kritisk grense. Alle de syv lærerne var tydelige på at det var elevenes resultater som har fokus i tilknytning til de nasjonale prøvene.

Tea: Jeg føler det er bare poengene de gikk gjennom, ikke fokus på elevgrunlaget det at elevgruppen ikke var nevnt, ingen fokus på det. Vi visste at vi ville streve litt i år. Det faglige fokuset er nummer en liksom.

Nina: De faglige kravene er økt enormt de siste 20 årene..ja ..takk være den målstyringa og nasjonale prøver Og også det er at du skal ikke kunne være deg selv, du skal passe inn i gruppa. Og du skal levere som elev, tenker jeg.

⁶ Grunnleggende ferdigheter er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy. Grunnleggende ferdigheter er en forutsetning for læring og utvikling i skole, arbeidsliv og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det å kontrollere og styre utdanningsprosessen som en helhet, er et uttrykk for det Hellesnes kaller utdanningsteknokrati (Torjussen, 2011, s. 154). Dette fører til, ifølge Hellesnes, at undervisningsteknologien går inn i utdanningsteknologien som et større hele. Målene som formuleres på makronivå er styrende for undervisningsteknologien og denne styringen bidrar til at undervisningsteknologien tilpasser seg etter de overordna målene (Hellesnes, 1975, s. 142-143). Dette kan føre til at utdanningssektoren må være effektiv for å sikre at den ressursen som befolkningens talent kan betraktes som, må utnyttes godt. Effektiv læring er en retorikken man kan hevde er sentral i en nyliberal diskurs, der læreren er sentral og blir ansvarlig for elevenes resultater (Hestbek, 2014, s.44).

Alle læreren var tydelige på at leken var bortimot helt forsvunnet fra den pedagogiske tiden. Leken på barnas egne premisser er vanskelig å plassere inn i et måleskjema. Den er et mål i seg selv, men kan ikke måles kvantitativt og vurderes.

Tea: Lek? Du har nesten ikke tid til den sosialiseringen på småtrinnet. Men så overtar SFO. Det er det som er argumentet. Leken foregår inne på SFO. Leken har vi nå omtrent aldri i skolen. Fagligheten er viktig og mengden er stor. Frustrasjonene er nok der at vi ikke rekker absolutt alt.

Lærerne ga uttrykk for at arbeidsmetodene de brukte var mindre variert nå enn tidligere. Forklaringen fra fire av lærerne var at for å oppnå målene var det mest effektivt at elevene jobbet selvstendig med oppgaver i bøkene. Å jobbe med læreboka som utgangspunkt var noe som ga disse lærerne en trygghet med tanke på at lærebøkene er konstruert for å ivareta kompetansemålene som igjen blir gjenstand for testing på de nasjonale prøvene. En av lærerne forholdt seg i hovedsak til kompetansemålene og vektla ikke læreboka i sin undervisning. Hun var trygg på elevene fikk den kompetansen som var forventet når hun la opp sin undervisning i tråd med kompetansemålene.

Som et supplement til læreboka er Smart Tavler innført i mange klasserom, noe tre av mine intervjupersoner beskrev som et svært godt og nyttig verktøy i klasserommet. I følge Gyldendal Undervisning sin hjemmeside er en Smart Tavle et produkt som tar utgangspunkt i læreboka og åpner for mange nye muligheter i undervisningen (Gyldendal undervisning, 2017.) Tavlen beskrives som *en unik mulighet til å samle elvenes fokus og gjennomføre aktiviteter i klasserommet. Med et klikk kan læreren forstørre og fokusere på enkeltdele i boka. Smart Tavle gir uendelige muligheter for variasjon og kreativ utfoldelse i undervisningen* (Gyldendal Undervisning, 2017). På bakgrunn av uttalelsene fra tre av lærerne som spesielt nevnte Smart Tavlen, kan det tolkes som at tavlen gjør undervisningen mer effektiv og at den kan erstatte bruken av konkretiseringsmateriell.

Tea: Den tredimensjonale biten..det kan vi glemme...det å kjenne og å jobbe med ..nå drar vi tingene ut på tavlen..terningene eller pengene ..vi har også konkreter...du har ikke tingen konkret..men det er mye lettere i en travel hverdag, det er det jeg tror...I prinsippet tenker jeg..du har for liten tid i arbeidstiden din til å planlegge god nok undervisning..for å tilfredsstill de kravene som ligger ute.

Ingrid: Forlagene lager lærebøker med opplegg til Smart Tavler. Det er et fantastisk verktøy. Det er helt fantastisk.

Det er mye teknologi som kan bidra til en undervisning som fører til at elevene når de sentrale målene mer effektivt (Hellesnes 1975, s. 142). Han peker på at undervisningsteknologien går inn i utdanningsteknologiens som et element i en større helhet (Hellesnes, 1975, s. 143). I følge lærerens tilbakemelding gjennom intervjuet og oppsummeringa i tabellen, uttrykker de alle at det er svært hektisk og lite tid til å komme gjennom alt stoffet.

Vera: Mangel på tid er en hjertesak for meg. Mangelen på tid gjør at jeg føler jeg ikke gjør en god nok jobb. Den er ikke god å ha hengende over skuldra. Du kunne gjort så mye mer.

I tillegg opplever lærerne at tiden deres ikke strekker til og at planlegging av god og spennende undervisning er det de får minst tid til.

Vera: Det jeg har fått aller minst tid til de senere årene er å planlegge undervisningen, særlig i rollen som kontaktlærer.

Smart Tavlene kan muligens oppfattes som en erstatning for en del aktiviteter som til vanlig tar noe lengre tid. I tillegg beskriver seks av intervjupersonene at de støtter seg mye til lærebøkene i undervisningen. Sitatet nedenfor er gjengitt i sin helhet på s. 51, men synes deler av sitatet er beskrivende for lærernes uttalelser om læreboka i undervisningen.

Tea: Frustrasjonene er nok der at vi ikke rekker absolutt alt. Bøkene er så gode i dag at vi blir lett styrt. Muligens vanskelig å legge fra oss læreboka. Jeg synes det er betryggende. Flere av lærerne sier at de kan kjenne på et stress for å nå alle kompetansemålene og det settes mål for hver time. For å nå målene må man gjøre andre ting enn lek.

8.1.5 Oppsummering

I analysen har jeg brukt Hellesnes sine begreper utdanning og danning, tilpasning, sosialisering og danning, faglig verden og daglig verden og til slutt utdanningsteknologi og

undervisningsteknologi. Jeg har deretter tatt utgangspunkt i de kategoriserte funn og den mer detaljerte tabellen på s. 59 og prøvd å forstå de endringer som læreren gir uttrykk for i lys av de nevnte begrep. Mine intervjupersoner gir tydelig uttrykk for at målstyringen som oppfattes som en stor endring er med på å styre deres virke som lærer. Målstyringen med alt den innebærer som for eksempel innføring av kompetansemål, fokus på fag som blir testet på de nasjonale prøvene med dertil offentliggjøring av resultater helt ned på skolenivå. I tillegg er det fokus på elevenes målbare resultater økt betydelig. Her trekker Hellesnes opp et skille mellom utdanning og danning. Slik det fremkommer i analysen er det tegn på at denne endringen til en mer målstyrt skole heller mot en mål-middel tenkning slik Hellesnes beskriver. Det er ikke noe galt med denne tenkningen i seg selv, men gyldighets området er begrenset til teknikk og ikke praksis. Praksis er tett forbundet med danning og dialog, mens monolog, formålsrasjonalitet og teknikk er nært forbundet med hverandre (Hellesnes, 2002, s. 60). Å forstå pedagogikk ut ifra en teknisk mål- middel modell, kan innebære at eleven betraktes som et materiale som skal formes etter bestemte målsetninger som for eksempel kunnskapsmål i en læreplan (Torjussen, 2011, s. 153).

Hellesnes skiller også mellom ulike typer sosialisering. Den ene typen benevner han tilpasning og den andre kaller han danning. Han mener at all danning er sosialisering, men all sosialisering er ikke nødvendigvis danning (Hellesnes, 2012, s. 140). På bakgrunn av analysen kan det være belegg for å si at der Hellesnes trekker en prinsipiell ramme mellom tilpasning/danning, trekkes praksisen i skolen mer mot tilpasning. Intervjupersonene beskriver et system og rammer som både de og elevene må forholde seg til, og det gis også et inntrykk av at rammene og systemet ikke er gjenstand for diskusjon men noe en forholder seg til fordi det er gitt beskjed om det.

Analysen viser også at når det er blitt tettere skott mellom fagene og at temabasert undervisning og prosjektarbeid på tvers av fag er på vikende front, kan det føre til en oppsplitting i den forstand at elevene ikke får tilgang til en helhet for å plassere delkunnskapene i. Hellesnes mener hvis fagverden mister kontakt med dagligverden kan det føre til en utdanning som fremmer avdanning og naivitet. Danning skal også bidra til at den enkelte er i stand til å reflektere over samfunnet i sin helhet og være i stand til å se samfunnets struktur og de innvirkninger den har på enkeltindivider (Hellesnes, 1975). Det kan åpne for å se sammenhengen mellom det daglige livet folk lever og politikken. Å se denne sammenhengen er en del av dannelsen, ifølge Hellesnes (Hellesnes, 1975).

I analysen blir funnene sett i sammenheng med utdanningsteknologien og undervisningsteknologien. Utdanningsteknologien fremmer en tilpasningsideologi og tar den til slutt for gitt (Hellesnes, 1975). Analysen viser at effektivt læringsarbeidet kan betraktes som en nødvendighet for å oppfylle alle målene og forventningen til skolen. Slik lærerne oppfatter forventningene skal undervisningen være preget av elevenes prestasjoner og sluttresultat der testing og vurdering blir sentralt. Noe som fører til en tilpasning både for lærere og elever.

8.2 Basert på teori av Klafki

8.2.1 Material danningsteori

Ifølge Imsen (2016, s. 165) må læreren gjøre det pedagogiske utvalget av innholdet med den hensikt å undersøke hvilket potensiale lærestoffet har for å fremme elevens dannelsesprosess. For at lærestoffet skal bidra til dannelse må innholdet treffe eleven slik at det får en innflytelse på barnets tanker og oppfatninger. Kunnskapsløftet gir færre føringer for innhold og metode i opplæringen, og kan sies å representere et brudd med den innholdsorienterte læreplantradisjonen (Store norske leksikon, 2016). Det betyr at lærerne velger ut innhold som kan virke dannelsesfremmende på elevene.

Ifølge Klafki har material danning hovedvekten på innhold som det objektive aspektet i undervisningen. I en undervisningssituasjon der material danning har størst vekt, er læreren kunnskapsformidler og elevene er passive i den forstand at de mottar innholdet og i etterkant reproducerer faktastoffet (Klafki, 2001, s. 173 -174). I den materiale danningsteorien er kunnskapsinnholdet grunnleggende og sentralt for danning. Uten kunnskap vil danning ikke kunne skje. Da må vi spørre oss om all kunnskap kan virke dannende på elevene? Ifølge Klafki er ikke det tilfelle. Danning må ta utgangspunkt i kunnskap, men ikke hvilken som helst kunnskap vil påvirke elevenes danning. Elevene kan pugge årstall og lære engelske gløser og grammatikk uten at det nødvendigvis vil føre til danning. Innholdet må ha en betydning i elevens liv (Hohr, 2011, s. 166).

I min undersøkelse kom det frem at lærerne som regel brukte lærebøkene i undervisningen. Bøkene ble beskrevet som svært gode i tillegg til at de var konstruert for å ivareta undervisningen etter kompetansemålene. Kompetansemålene kan også anses som kunnskapsmål og noen av målene kan være ganske konkrete når det gjelder kunnskap. På den

måten kan målene forstås også ut ifra den materiale danningsteorien. Fem av lærerne i min undersøkelse fastslo at det var betryggende å følge læreboka fordi det opplevdes som en forsikring på at undervisning var innrettet for å nå kompetansemålene. Elevene er da passive i prosessen med utvelgelse av innhold, men læreren har mulighet til å velge ut det lærestoffet hun mener er best egnet for å undervise i innenfor de ulike fag og tema. Innenfor den materiale dannelseskategorien der elevene er passive vil det ifølge Klafki ikke være noen betydningsendring når innholdet går over til dannelsessfæren. Innholdet vil bestå slik det ble overlevert og eleven tar imot det pedagogen formidler (Dale 2001, s. 172-173). Den største utfordringen som alle lærerne ga uttrykk for var at omfanget av lærestoff de skal gjennomgå i undervisningen er stort. Tre av lærerne uttalte eksplisitt at undervisningen kunne bli ganske kjedelig for elevene.

Ingrid: Med så mye norsk, matematikk og engelsk så kan det bli grusomt kjedelig, hvis du som lærer ikke klare å «sprite» det opp litt. Kan det bli helt forferdelig.

Slik Ingrid uttrykker seg, kan det forstås som at hun som lærer gjør noen grep for å gjøre de nevnte fagene mer interessante for elevene. Samtidig kan det åpne for spørsmålet om innholdet på forhånd er valgt ut for at det skal treffe elevene og vekke deres interesse og iver eller om vurderingen er at læreboka følges slik at læreren er sikret å ha jobbet i tråd med kompetansemålene. Dagny fortalte at elevene hennes fikk velge litt artige og lystbetonte oppgaver når de var ferdig med å gjøre det som sto på planen. En tredje lærer, Tea understreket at tidligere kunne du som lærer gripe muligheten når elevene i felleskap hadde en opplevelse som førte til undring, spørsmål og engasjement. Når ungenes engasjement allerede var tent, kunne hun utnytte «øyeblikkets kunst» og finne frem innhold knyttet til tema som engasjerte og bruke situasjonen til læringsarbeid. Også Unni påpekte at tidligere kunne hun ta større hensyn til og bruke tid på elevens undring og spørsmål der og da.

Tea: Impulsiviteten er forsvunnet. Tidligere kunne du ta opp temaer som elevene var blitt opptatt av eller hadde opplevd i friminuttet. Det kan du ikke lenger. Målet for timen er med på å styre innholdet.

Det kan virke som alle disse lærerne er oppmerksomme på at innholdet bør være interessant, motiverende og engasjerende for elevene. Samtidig kan to av de situasjonene jeg har nevnt ovenfor tolkes som at elevene jobber med en del ting som muligens ikke er så motiverende men at læreren kompenserer med å gi mer lystbetonte aktiviteter ved siden av det læreren

definerer som undervisningen. Lærerne selv opplevde disse situasjonene som å være litt på grensen i forhold til hva som var forventet av dem i en undervisningssituasjon.

Imsen (2016, s. 165) fastslår at det er analysen av innhold som er det viktigste og kommer først i lærerens planlegging. Det er fem spørsmål som læreren kan stille ved utvelgelse av innhold. Spørsmålene går i korte trekk ut på lærestoffets bærekraft, hvilken mening gir det for elevene, hvilken betydning har lærestoffet for elevens fremtid, hvordan er innholdet strukturert og hvilken essens bør elevene få med seg (Imsen, 2016, s. 166-167). Imsens definisjon av lærestoffets bærekraft kan sammenfalle med Klafkis definisjon av tidstypiske nøkkelbegrep som var en forpliktende felles kjerne som alle elevene kunne samle seg om og fordype seg i (Hohr, 201, s. 170).

Det er mulig at lærebøkene tar hensyn til at innholdet skal berøre elevene i den forstand at det kan utløse elevenes potensiale, og at det er en god variasjon av innholdet som lærer kan vurdere ved utvelgelse, men det har jeg ikke undersøkt og har dermed ikke grunnlag for å utdype.

Alle lærerne gir uttrykk for at det er blitt svært travelt og det de har minst tid til er å planlegge undervisningen. I tillegg sier de at det er færre ressurser som igjen betyr flere elever og et redusert antall pedagoger. Tilpasset opplæring skal gjøres innenfor den ordinære undervisningen også i tilfeller der elevene har til dels store behov for tilpasning.

Formålsparagrafen Generell del, *Det arbeidende menneske*, legger vekt på at ny kunnskap må hektes på med den kunnskap og erfaring elevene allerede har, det elevene vet, kan og trur fra før. Å forklare noe nytt innebærer å forankre det i noe kjent. Det er også poengtert at elevene selv bygger opp sin kunnskap, opparbeider ferdigheter og utvikler holdninger og at dette arbeidet kan enten oppmuntres eller hemmes. En vellykka læring krever dobbel motivering, både fra elev og fra lærer.

Da jeg ikke eksplisitt spurte om i hvor stor grad læreren velger innhold med tanke på innholdets verdi for danning, har jeg ikke belegg for å si noe om ut i fra denne undersøkelsen. Det var heller ingen av lærerne som kom inn på det i løpet av intervjuet. Fokuset hos intervjupersonene, slik jeg tolker det, er at innholdet først og fremst skal bidra til oppfyllelse av kompetansemålene.

8.2.2 Formal danningsteori

Klafki hevder at det vesentlige i teorien om den funksjonelle dannelsen som er en av to former innenfor den formale danningsteorien, ikke er å tilegne seg innhold men derimot, utvikling, forming, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Når krefter som finnes i eleven som for eksempel å tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger trer i funksjon gjennom innholdet, beskriver Klafki resultatet av denne prosessen som dannelsen. På bakgrunn av en slik prosess vil eleven utvikle noen verktøy som de kan overføre på annet innhold og andre situasjoner (Klafki, 2001, s. 179-180). I den formale dannelseskategorien vektlegges den subjektive utfoldelsen hos eleven (Hohr, 2011). Det er da opp til pedagogen å velge ut hvilket innhold som best legger til rette for at disse kreftene nevnt overfor skal kunne utfolde seg i eleven.

Tre av lærerne i min undersøkelse uttrykte at de opplevde en mindre variasjon i bruk av metoder nå. Nina poengterte at det ikke var rom for mye av de praktiske aktivitetene de gjorde tidligere. Hvis man tar som utgangspunkt at hun som lærer valgte praktiske aktiviteter med hensyn til metoder som fungerte godt sett i sammenheng med det innholdet eleven skulle tilegne seg, kan det vurderes dithen at hun i mindre grad varierer metodebruken nå. Unni beskrev at hun tidligere brukte metoder fra drama i sin undervisning. Noe hun opplever det ikke er tid og rom for nå på grunn av at hver time har mål som skal nås. Hennes opplevelse er at samhandlinga og dialogen mellom elevene i klasserommet og mellom elevene og lærer også er redusert med begrunnelse i at det er mye som skal gjennomgås for å nå målet for timen.

Unni: Dialogen er forsvunnet mer ...altså kommunikasjonen i klassen..ja... fordi du har så du skal gjennom. Så hva er mest effektivt, jo at de sitter hver for seg. Gjennomgangen og nå gjøres det og det og det. Vi skal rekke det og det denne timen.

Den andre formen innenfor formal dannelsen er den metodiske dannelsen som handler de metodiske ferdighetene og om den prosessen eleven tilegner seg dannelsen i. Dannelsen i denne formen betyr at eleven lærer seg å beherske tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker, altså de metoder elevene senere i livet kan bruke i møte med uendelige mengder av innhold (Klafki, 2001, s. 183-184). Å beherske arbeidsteknikker, å lære å lære, evnen til å benytte leksikon og beherske data og internett kan være eksempler for en slik metodisk dannelsen. Hohr (2011, s. 166) peker også på at læringsteknikker, prosjektarbeid og

eksperimentell metode er en del av den metodiske dannelsen. I denne sammenhengen kan kompetansemålene passe godt innenfor formale danning. Flere av målene viser til

En annen endring som ble uttalt og som fremkommer i tabellen på s. 59 var at det er mindre fokus nå på at elevene lærer på ulike måter og også mindre bruk av praktiske øvelser i undervisningen. Det var også uttrykk for benyttelse av konkretiseringsmaterie i undervisningen var redusert. I tillegg kom det frem at bruken av læreboka i undervisningen er økt. En av lærerne ga uttrykk for at hun ikke fulgte læreboka, men hadde kompetansemålene som kompass i sin undervisning. Læreren la vekt på at lærebøkene var blitt veldig gode og hadde referanser både til bruk av internett og andre eksterne læringskilder. Innenfor den formale dannelseskategorien skal de arbeidsmetoder som brukes føre til en vekst hos elevene. Metodene skal frigjøre det iboende potensiale hos hver elev (Klafki, 2001, s. 181).

I formålsparagrafen (gjengitt i kapittel 4) og i den generelle delen av læreplanen *Det skapende mennesket*, er det beskrevet at elevene skal tilegne seg ulike metoder for å løse problemer, se nye løsninger og utfolde skaper- og utforskertrang. Eleven skal også lære å tenke kritisk og øve opp den estetiske vurderingen. I tillegg skal elevene øves opp til utholdenhet og pågangsmot. Det er også poengtert at elevene er ulike både med hensyn til modning og utvikling, noe skolen må ta hensyn til for å stimulere den enkeltes ulike interesser og anlegg. I henhold til den formale dannelseskategorien skal arbeidsmetodene velges på bakgrunn av innholdet i undervisningen (Klafki, 2001, s. 185).

I min undersøkelse kom det i hovedsak frem at innholdet allerede er selektert ved at lærebøkene i stor grad brukes. Alle lærerne uttalte at det var svært mye lærestoff elevene skulle gå gjennom og at det mest effektive var at de jobbet med lærebøkene og gjorde oppgaver i henhold til det. Uttalelsene fra fem av lærerne kan tolkes dithen at metodene som lærerne benyttet ble valgt ut ifra hva som var mest effektiv for å oppnå kompetansemålene.

Nina: Vi snakker lite om metode. Vi skal liksom bare sitt og jobbe i bøkene for det er det som er ..læring. Mye av det praktiske vi gjorde før er borte.

Den endringen fem av læreren opplevde når det gjaldt arbeidsmåter og metoder, var endringer fra mer variert bruk av metode til mer ensrettet bruk. Det er kritiske innvendinger mot ideen om at du kan tilegne deg et sett av universalmetoder som kan brukes på uansett innhold. Klafki hevder at enhver metode må konfronteres med et bestemt innhold for å planlegge, teste og prøve ut metoder (Klafki, 2001, s. 185). At metodene skal bidra til vekst og utvikling er sentralt innenfor den formale dannelseskategorien. Lærerne gir uttrykk for at det kan være en

tendens til at de benytter metoder som er effektive for å nå målene, noe som har ført til at tidligere praksis med større variasjon av metodebruk har kommet i skyggen.

8.2.3 Kategorial danningsteori

Verken material eller formal dannelsesteori er fullgod selv om hver av disse har elementer som er betydningsfulle for dannelse. Et eksempel som kan brukes er hvordan forklare Newtons teori på en slik måte at eleven åpner seg for innholdet og det får en betydning som igjen gjør at innholdet åpner seg for eleven. Som et eksempel kastes steiner med stadig større kraft fra det hverdagslige og inn i det fremmedartede. På et visst punkt er jordkrumningen blitt den samme som steinens kastebane og steinen ender inn i det kosmiske. Det kjente fenomenet å kaste brukes for å forklare et kretsløp (Klafki, 2001, s. 187). En slik dialektisk sammenkobling av material og formal danningsteori betegner Klafki for kategorial danning (Klafki, 2001, s. 189.)

Tre av læreren la spesielt vekt på at elevene var svært læringsvillige og kom til skolen med forventninger om å lære. Når elevene har en indre motivasjon er muligheten for at de åpner seg i større grad for det innholdet som skal læres. Eirin uttalte at «ungene har jo en enorm vite- og lærelyst, de trives på skolen og elsker å jobbe.» Eirin som i hovedsak planla undervisningen ut ifra kompetansemålene og brukte læreboka når det passet inn i opplegget, uttrykte at det er mye spennende hun kan gjøre i undervisningen ved å bruke kompetansemålene som kompass. Hun uttrykte en bekymring for at det var svært mye som skulle gjennomgås ifølge læreplanen og stilte spørsmål ved om det i det hele tatt var mulig å komme gjennom alt. Samtidig understreket hun at alt lærestoffet i lærebok ikke trengte å gjennomgås fordi hun var trygg på at eleven tilegnet seg kompetansen beskrevet i kompetansemålene. Som et eksempel fortalte hun at læreboka inneholdt ti sjangre der hun kunne plukke ut to og jobbe videre med istedenfor å gjennomgå alle ti.

Eirin: Kompetansemålet er at de skal jobbe med beskrivelse av fortellende tekster, da kan du luke bort så masse og jobbe skikkelig grundig og artig og spennende med to sjangere. Det synes jeg er fantastisk.

I denne undersøkelsen har jeg ikke empirisk grunnlag for å konstatere noe, men slik Eirin beskriver sin undervisning kan det virke som hun har valgt ut innhold (det materiale) som skal engasjere elevene. Hun sa ikke noe om metoder (det formale), men en fortolkning av utsagnet hennes gjengitt ovenfor kan tyde på en kategorial dannelsesprosess. Eleven møter et lærestoff som gjør at virkeligheten åpner seg for eleven og gjennom sine erfaringer, opplevelser,

engasjement og innsikt åpner eleven seg for virkeligheten. Den kategoriale danningsteorien sikter sånn sett til en dobbel åpning der det skjer en bevegelse og en erkjennelse i eleven. Høier (2010, s. 152) viser til at en eksemplarisk undervisning, som er et nøkkelbegrep innenfor kategorial dannelsesteori, gjør at eleven forstår at noe er viktig og at det angår dem selv i fortid, nåtid og fremtid. Vera beskriver en undervisningstime der eleven har arbeidet med koding på datamaskinene. I denne sammenhengen påpeker Vera at elevene er engasjerte og koser seg med arbeidet. Noe som kan tolkes i retning av kategorial danning.

I min undersøkelse kan det virke som om de aktiviteter som ikke direkte knyttes til undervisningen var de som i størst grad kan defineres under kategorial danning. Det er i disse i hovedsak i disse tilfellene lærerne beskriver at innhold og aktivitet treffer noe i elevene som bidrar til en egenmotivasjon. Det er didaktikkens oppgave å identifisere innhold som fremmer den kategoriale dannelsen. Når den kategoriale danningen lykkes, treffer den noe forbilledlig hos eleven (det formale) som forbindes med et aktuelt innhold (det materiale).

8.2.4 Oppsummering

I analysen har jeg brukt Klafkis teorier om formal, material og kategorial danningsteori. Jeg har deretter tatt utgangspunkt i de kategoriserte funn og den mer detaljerte tabellen på s. 59 og prøvd å forstå de endringer som læreren gir uttrykk for i lys av de nevnte begrep. Det kan være utfordrende å finne igjen rendyrkede former av disse danningsteoriene, men Med utgangspunkt i den materiale danningsteorien der utvelgelse av innholdet er sentralt, kan det tyde på at læreboka er styrende for valg av innhold, bortsett fra hos en av lærerne som utalte at hun valgte innhold ut fra kompetansemålene og den måloppnåelsen som var forventet hos eleven. Sentralt i den formale danningsteorien er valg av metode. I hovedsak fremkom det at valg av metode i stor grad ble gjort med bakgrunn i og tanke på at elevene skulle nå målet for timen. Da alle intervjupersonene ga uttrykk for at det er mye som gjennomgås, kan det tyde på at metoder som er effektive får en forrang. Et eksempel på det er at konkretiseringsmateriell som for eksempel terninger og penger i mindre grad blir benyttet, og i noen tilfeller blir erstattet med digitale eksempler. Den kategoriale danningsteorien inneholder momenter fra begge de tidligere nevnte kategoriene, men må ses på som en dialektisk sammenheng der valg av metode og innhold fører til en erkjennelse som berører eleven slik at han åpner seg for en virkelighet som igjen åpner seg for eleven. Ut ifra mitt

datamateriale kan det se ut som at aktiviteter som ble gjennomført og som lærerne definerte som litt på siden av selve undervisningen, var situasjoner som kunne bære preg av kategorial danningsteori. Slik empirien og resultatene i tabellen på s. 59 viser, kan det se ut som at undervisningsarbeidet jamt over ble gjennomført for å nå målene og det var få tegn i mitt datamateriale på at kategorial danning var fremtredende.

9 Oppsummerende drøfting

I dette kapittelet skal jeg foreta en oppsummerende drøfting på bakgrunn av mine funn og min analyse. Bakgrunnen for valg av tematikk slik den er presentert i innledningen, vil også trekkes inn i den oppsummerende drøftingen.

I kapittelet 7 oppsummerte jeg de endringene lærerne hadde opplevd på sin skole de siste 15 årene og i kapittel 8 ble danningsteori av Jon Hellesnes og Wolfgang Klafki benyttet for å belyse og gi en forståelse av empirien i ulike dannelsesperspektiv. I innledningskapittelet ble bakgrunnen for valg av tematikk presentert. Bakgrunnen for valg av tematikk var relatert til en tydelig endring i skolepolitikken de siste 15-20 årene inspirert av en nyliberal politikk som har innarbeidet seg i store deler av offentlig sektor (Bjordal, 2016 s.1)

I tillegg har innføringen av kompetansemålene resultert i en læreplan som er mer orientert mot målstyring enn de tidligere læreplanene (Store norske leksikon, 2016). Lærerne skal nå levere en undervisning som skal gi elevene et best mulig læringsutbytte i tråd med kompetansemålene i LK06 og de vedtatte grunnleggende ferdighetene (se fotnote 6). Målstyringen kan fremstå som både ryddig, oversiktlig og tilforlatelig, men ifølge intervjupersonenes erfaringer endrer den skolehverdagen på mange måter. Disse endringene er muligens ikke tilsiktet, men kommer som et resultat av målstyringen. Det kan virke som at skolen på en subtil måte vris til i svært stor grad å handle om den enkelte elevs resultater og prestasjoner. Når skolen preges av målstyring og elevenes resultater er det som i hovedsak blir etterspurt, blir målbare ferdigheter prioritert og dannelsesoppdraget og -perspektivet blir uklart (Foros, 2012, s. 43).

Fellesskolen med sitt brede kunnskapssyn forankret i lov og læreplaner er den viktigste dannelsesarena i vårt samfunn (Opdal, 2010 s. 27). Elevene skal tilbringe mye tid på skolen i en fase av livet hvor hver enkelt av dem gjennomgår en betydelig utvikling. Skolen må

betraktes som en del av livet til barn og ungdom, ikke en mellomstasjon mellom barne-, ungdoms-, og voksenlivet.

9.1 Målstyring og danning

Er det mulig å forene målstyring med skolens dannelsesoppdrag?

Den generelle delen av læreplanen er et ganske vidt dokument som læreren kan tolke i den retning hun selv ønsker. Det kommer frem av dataene og min analyse at dannelsesoppdraget i stor grad er overlatt til lærerens eget tolkningsrom, og dermed vil lærere og aktører i skolehverdagen forstå dette oppdraget forskjellig. Hvis det ikke er en diskusjon i kollegafellesskapet som kan forankre et felles ståsted, så er det opp til hver enkelt å fortolke dannelsesoppdraget knyttet til sin praksis. Det er ingen tydelige tegn i mine data på at det er en pågående diskusjon i de skolene jeg undersøkte om hvordan dannelsesoppdraget skal forstås og praktiseres i undervisningen.

I sin doktoravhandling konkluderer Janicke Heldal Stray (2009) med at tidligere har skolen hatt en rolle som motvekt til det etablerte, men at denne rollen er betydelig svekket. Når læreplanverket er tilpasset den resultatorienterte retorikken, fører det til at skolen som arena for demokratisk medborgerskap er svekket. Det blir opptil hver enkelt lærer å iverksette demokratisk orientert undervisning. Opplæring til demokrati er en betydelig del av dannelsesoppdraget. «Det er et overordnet perspektiv at utdanningen har et demokratisk siktemål», (Hestbek, 2014, s. 46). Demokratisk medborgerskap er en vesentlig del av skolens dannelsesoppdrag.

Uti fra analysen kan det tyde på at dannelsesoppdraget slik det fremstilles i formålsparagrafen og generell del av læreplanen er kommet skyggen i en målstyrt skole der det er økende fokus på elevenes resultater, mer testing av elevene og en opplevelse av hektiske skoledager både for lærere og elever. Selv om danning ikke kan måles foregår en form for danning hele tiden, og det av stor betydning at det er en bevissthet om hvilken danning som foregår slik at kursen kan endres hvis praksisen ikke er i tråd med skolens mandat.

På den ene siden kan det se ut som at lærerne har en grei oversikt over innholdet i skolens dannelsesoppdrag, men at de i mindre grad kobler dannelsesoppdraget i formålsparagrafen og generell del til innhold og metoder i fagene og den daglige undervisningen. Slik lærerne uttrykker seg, kan det virke som om de har en formening om at generell del og

danningsoppdraget skal ivaretas i tillegg til fagene. Børhaug (2005, s. 26) poengterer at hvis undervisningen dreier seg mot reproduksjon av kunnskap gjennom ulike tester og målinger, kan det føre til at målsettingen om danning blir mer tilfeldig og heller en bivirkning av undervisningen.

Når fagene er timeplanfestet og det er poengtert fra skoleledelsen at elevene skal ha alle fagtimene de har krav på jfr. læreplanens fag- og timefordeling, oppleves også tiden til å ivareta danningsoppdraget som begrenset. Opplevelsen av for lite tid til å ivareta danningsoppdraget blir forsterket ved at skoleledelsen har stort fokus på og etterspør elevenes resultater spesielt i fagene matematikk, norsk og engelsk samtidig som fokuset på hvordan læreren ivaretar danningsoppdraget kan virke minimalt.

Ifølge Foros (2012 s. 44) er det tegn på at skolens praksis utvikler seg gjennom bruken av de nasjonale prøvene og at elevene opplever et læringstrykk som også avspeiler en kulturdreining i skolen. Hvordan verdier formidles og oppfattes vil alltid ha en sammenheng med og en påvirkning av den rådende kulturen (Kaldstad, Sæther & Sæthre, 2007, s. 15).

På bakgrunn av min undersøkelse kan det se ut som at danningsoppdraget er skjøvet ut på sidelinjen i den forstand at det ikke er gjenstand for diskusjon og heller ikke er tema i fellesmøter. Det kan da være vanskelig å ha en bevissthet om hvilket danningperspektiv som har forrang i den rådende kulturen. Dannelse er noe som pågår hele tiden og hvis det ikke er en kollektiv bevissthet rundt dannelsessosialiseringen kan den bli tilfeldig. De erfarne lærerne uttrykte at de hadde generell del av læreplanen med seg fra de mange verdidiskusjoner i skolen på 90-tallet. Samtidig undret de seg over hvordan de nye lærerne som selv har vært elever i en målstyrt skole ville komme til å ivareta den generelle delen av læreplanen.

9.2 Fokus på danning

Empiren og analysen viser at oppnåelse av kompetansemålene og elevenes kunnskapstilegnelse kan være i ferd med å bli dominerende og at danning er vanskelig å planlegge og gjennomføre i selve undervisningen. Danning er heller ikke noe som skoleledelsen trekker frem og etterspør og den diskuteres i liten grad lærerkollegiet som et overordnet tema.

I en slik situasjon kan formålsparagrafen og det brede samfunnsmandatet lett havne i skyggen av det som løftes frem som viktig og sentralt i skolen. Liland (2014) peker også på at de nye endringene som de senere utdanningsreformene har medført, er blitt lite debattert på den politiske arenaen. Nye ting er blitt innført uten at det har vært en debatt eller en bevissthet om hva som eventuelt fortrenses når for eksempel fokuset på målbare resultater blir så sterkt.

Elevene skal blant annet lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. De skal ha medansvar og rett til medvirkning. Elevene skal også utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang og utvikle kunnskap ferdigheter og holdninger for å mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsløftet, 2006). Dette er momenter som krever tid og oppmerksomhet å ivareta. Som tidligere nevnt kan ikke dannelse måles, det er et mål i seg selv. For å ivareta det brede samfunnsmandatet og danningsoppdraget, må det ligge en forventning også fra skolens ledelse om at lærerne skal bruke tiden på det.

Med LK06 legges det tung vekt på de grunnleggende ferdighetene med argumentasjon om at elevene må tilegne seg disse for å klare seg i fremtidens samfunn. Det er ingen tvil om at grunnleggende ferdigheter er av stor betydning når elevene skal videre i sine liv. Det er heller ingen tvil om at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene har gode kår i dagens skole. Danningsoppdraget bærer mer preg av festtaler i den forstand at styringsdokumentene legger stor vekt på danningsoppdraget, men det kan vise seg at i praksis så skyves oppdraget ut av synsfeltet. På den ene siden vektlegger styringsdokumentene et vidt kunnskapssyn og på den andre siden representerer det sterke fokuset på målbare resultater, et snevert og mer instrumentelt kunnskapssyn (Imsen, 2016, s. 100). En styringspraksis med klar målstyring på enkelte områder, kan i praksis ende opp i å skygge for utdanningens brede samfunnsmandat.

Det er av stor betydning at skolen og kommunene som skoleeiere har en bevissthet og formening om hvilket danningsperspektiv som er rådende på dannelsesarenaen. Hvis det er uklart, kan danningsperspektivet fremstå som tilfeldig, og det blir opp til den enkelte lærer å tolke.

9.2.1 Danningsretning

Hvilken retning bør dannelsesperspektivet trekke i et samfunn som blir stadig mer komplekst å forholde seg til? Da dannelsesbegrepet ble revitalisert på 1970-tallet var det et poeng å ha blikk for den indre dannelse fremfor en ytre dannelse. På 70- tallet ønsket pedagoger og fagdidaktikere å markere en forskjell på en skole som i hovedsak var kunnskapsformidlende og en skole der kunnskapsstoffet også skulle ha en betydning for elevenes tenkning og identitetsutvikling, noe som forbindes med danning (Aase, 2005, s. 16). Det var ikke noen tydelig tendens i mine data og i min analyse på at kunnskapsstoffet og den faglige undervisningen var forbundet med dannelse. At elevene var læringsorienterte og at undervisningen dreide seg i stor grad om at kompetansemålene skulle nås var fremtredende.

Det kom frem i intervjuene at for seks av lærerne var det en betryggelse å følge læreboka. Imsen (2012, s. 111) viser til at dokumentasjon i form av å ha gjort det som skal gjøres i en mål-middel rasjonalitet gir en trygghet og følelse av å ha ryggen fri. I intervjuene kom det også frem at lærerne opplevde det som utfordrende å ivareta elevenes nysgjerrighet, undring og kreativitet i undervisningen på grunn av mye lærestoff som skal gjennomgås.

Deweys didaktiske modell og også hans dannelsesfilosofi kan beskrives som eksperimenterende og prosjektorientert. Der LK06 med sine kompetansemål fastsetter kunnskaper, ferdigheter og holdninger med fokus på individuelt læringsutbytte, starter Deweys modell nedenfra og fokuserer på et problem, en utfordring eller en krise (Løvlie, 2013, s. 256). Dewey mente at sluttproduktet ikke var målet, men den erfaringen du skaffet deg i prosessen med å for eksempel å løse et problem ga deg nye holdepunkter for stadig nye erfaringer. På den måten utvikler eleven stadig ny erfaring som igjen bringer med seg utvidet perspektiv i elevens forståelsesramme. Dewey var også opptatt av at innholdet i undervisningen må ta utgangspunkt i elevens erfaring for at eleven skal se nytte og sammenheng. Hvis eleven ikke gjør det, vil de heller ikke åpne seg for nye innspill.

Min undersøkelse viste at det er et betydelig fokus på elevenes resultater. Resultater kan anses som et sluttprodukt. Elevene skaffer seg erfaringer også når fokuset er et sluttprodukt. Men det er av betydning på hvilken måte disse erfaringene tilegnes. Elevene vil ha to ulike opplevelser med hensyn til kulturen erfaringene er gjort i. Dewey var opptatt av elevenes vekst gjennom erfaringer. Der fokuset er resultat, kan det være at resultatet også blir elevenes fokus og ikke erfaringen og veksten gjennom prosessen.

9.3 Mine betraktninger

I ettertid har jeg erfart at det er av stor betydning hvilke type data som er tilgjengelig når analysen skal gjøres i forhold til problemstillingen. Da jeg ikke hadde spurt lærerne mer direkte om hvordan de planla sin undervisning sett i lys av et dannelsesperspektiv, var det ikke mulig å være mer konkret i analysen. I arbeidet med analysen manglet jeg tilstrekkelig empiri for å kunne utnytte Klafkis teorier fullt ut. Da intervjupersonene ikke fikk spørsmål om hvilken vurdering de la til grunn for valg av innhold og eller metoder, var det en utfordring å gå dypere inn i analysen i lys av material og formal danningsteori.

Mitt valg av Hellesnes som har en samfunnsorientert vinkling på sin danningsteori fungerte imidlertid bedre i arbeidet med analysen fordi hans begreper belyste empirien og førte til en økt forståelse hos meg.

John Dewey var anerkjent som en av grunnleggerne til den filosofiske retningen pragmatisme, og ville muligens ha vært et godt valg for å analysere empirien. Han anså pedagogikk som filosofisk praksis og filosofi som pedagogisk tenkning. Det som var karakteristisk for hans pedagogiske ideer var elevaktivitet og læring gjennom erfaring (Løvlie, 2013, s. 152-253). Deweys pedagogiske ide om elevaktivitet og læring gjennom erfaring ville vært relevant i lys av empirien i denne undersøkelsen. En analyse basert på Deweys kunne bidratt til både å kontrastert og belyst dagens praksis i lys av hans dannelsesperspektiv.

9.3.1 Videre forskning

Hvordan er det mulig å forene en målstyrt skole med et dannelsesperspektiv slik det fremkommer i generell del av læreplanen? Imsen (2012, s. 110) påpeker i sin artikkel at kompetansemålene er med på å legge begrensninger på den pedagogiske utfoldelsen og at undervisningen dermed blir rammet inn i en kateterstyrt og mer puggeorientert regime. Imsens uttalelse passer godt overens med det seks av mine informanter sa. En av lærerne ga uttrykk for et annet syn på kompetansemålene. Hun uttrykte en svært positiv holdning til kompetansemålene og opplevde at det var mer interessant å være lærer nå enn tidligere. Dette begrunner hun med at det er noen klare føringer i læreplanverket som hun skal følge og at hun

bruker sin pedagogiske og didaktiske kompetanse til å gjøre undervisningen på sin måte. Denne læreren mente at når hun fristilte seg fra læreboka og hadde kompetansemålene i fokus, kunne hun gå mer i dybden på lærestoffet og trengte ikke tenke på at elevene måtte absolutt gjennom alt som sto i læreboka. Med dette som bakgrunn kunne det være interessant å forske videre på om det kan vise seg å være en stor forskjell på lærerens oppfatning av stoff

Kan være et spørsmål? Hvilket type dannelsperspektiv er det rom for i en målstyrt skole. Så kanskje ved at skolen viser dannelsoppdraget både mer oppmerksomhet og setter av tid – kan det hindre frafall, føre til mer trivsel og meningsfulle skoledager/liv og gi de unge en styret psykisk helse! Oppgaven kan være et bidrag for at andre skoler kan undersøke sin praksis og sette den i lys av et danning slik at det kan føre til spørsmål og en diskusjon om hvilken retning skolen skal vende for å oppfylle dannelsmandatet i formålsparagrafen.

Ny generell del av læreplanen, Overordnet del- verdier og prinsipper, skal innføres skoleåret 2017/2018. Regjeringas argument for å utforme en ny generell del er at den vi har i dag, er skrevet for 23 år siden og i løpet av den tiden har det skjedd store samfunnsendringer som igjen har virket inn på skolen. I tillegg er formålsparagrafen endret siden dagens generelle del av lærerplanen ble skrevet. Regjeringa gir også uttrykk for at en ny generell del må utformes slik at den i praksis blir en større del av elevenes skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette kan bidra til å gjenopplive diskusjoner om skolens verdigrunnlag og på hvilken måte det praktiseres i de lokale skolekontekstene. Denne oppgaven kan bidra som et grunnlag for en slik diskusjon om skolens verdigrunnlag og en bevisstgjøring av hvilket dannelsperspektiv som råder og hvilket som er ønskelig. Det trengs mer kunnskap om hvordan skolene og lærerne arbeider med dannelsoppdraget i praksis. Derfor burde det igangsettes følgeforskning for å få mer kunnskap om hvordan skolene arbeider med ny generell del og dannelsoppdraget.

Oppgaven har også relevans som et grunnlag for å diskutere de utfordringer som ligger i dannelsoppdraget i en målstyrt skole. På hvilken måte kan dannelsoppdraget revitaliseres og kombineres med målstyring uten å havne i skyggen av de målbare resultater?

Referanseliste

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter : om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase L. (2005). Skolefagenes ulike formål-danning og nytte. I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelse. Skolens arbeidsmåter og dannelsingsperspektiv* (s. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergesen H.O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkeland N.R. (2010). Analogi: Perspektiver på Klafkis didaktikk. I J.H. Midtsundstad & Willbergh I. (red.) *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 63-75). Oslo: Cappelen akademiske.
- Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst –Et sosialt rettferdighetsperspektiv* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Bygstad A. (2007). Om verdisynet i generell del av læreplanen. I O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæther (red.) *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 185- 202). Bergen: Fagforlaget.
- Dewey, J., & Fink, H. (1974). *Erfaring og opdragelse* (Experience and education). Oslo: Dreyer Christian Ejlers' Forl.
- Doseth M. (2011). *Paideia- selve fundamentet for vår forståelse av danning*. I K. Steinsholt & S.Dobson (red.) *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap* (s. 13- 37). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Elstad. E. (2010). Internasjonale storskalaundersøkelser. I E. Elstad & K. Sivesind (red.) *PISA- sannheten om norsk skole?* (s. 54-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad E. & Sivesind K. (2010). OECD setter dagsorden. I E. Elstad & K. Sivesind (red.) *PISA- sannheten om norsk skole?* (s. 20-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossheim H.J. (2013). Platon og Aristoteles om dannelse. I I.S. Straume (red.) *Danningens filosofihistorie* (s. 3-81). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Garm N., Eikseth A.G. & Dons C.F. (2012). Innledning. Om utdanning mellom styring og danning. I N. Garm, A.G. Eikseth & C.F. Dons (red.) *Utdannings mellom styring og danning. Et nordisk panorama* (s. 15 – 27). Trondheim: Akademia forlag.
- Gyldendal Undervisning. (2017). SMART TAVLE. Hentet 09.05.17 fra <http://www.smarttavle.no/>

- Haugen C.R. (2014). Likeverd gjennom likhet eller likeverd gjennom mangfold? En sammenligning av OECDs og den rød-grønne regjeringens utdanningspolitikk. I C.R. Haugen & T.A. Hestbek (red.). *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 28-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til et utvida daningsomgrep. I E.L. Dale (red.) *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hellesnes J. (2002). *Grunnane*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes J. (2005). Om å motvirke destruksjonen av danninga. *Bedre skole*,1, 62-69.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati : ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem* (Gyldendals fakkell-bøker 323). Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes J. (1992). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I E.L. Dale (red.) *Pedagogisk filosofi* (s. 133-179). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hestbek T.A. (2014). Fra demokratisk danning til markedstilpassning av utdanning. I C.R. Haugen & T.A. Hestbek (red.). *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 44-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, H.J. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I K. Steinholt& S.Dobson (red.) *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Høyser, J. (2010). Revitalisering som nyorientering- et dannelsesperspektiv på samisk skole. I M. Brekke (red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 145-159). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen G. (2012). Kompetansemål som læreplanlogikk. I A.G. Eikseth, C.F. Dons & N. Garm (red.) *Utdanning mellom styring og danning* (s. 97-112). Trondheim: Akademika forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaldestad O.H., Reigstad E., Sæther J. & Sæthre J. (2007). Verdimedvit i pedagogisk verksend- eit mål i seg sjølv eller berrre ein reiskap for å fremje læring? I O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (red.) *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 9-23). Bergen: Fagforlaget.
- Karlsen G.E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K.A.Røvik, T.V.Eilertsen & E.M. Furu (red.) *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 121-145). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I Dale E. L. (red.) *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Korsgaard O. & Løvlie L. (2011). Innledning. I R. Slagstad, O.Korsgaard &L. Løvlie (red.) *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-36). Oslo: Pax Forlag A/S.

- Kristensen A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 11.08) Trenger vi en ny generell del av læreplanen? Hentet 26.02.2017 fra <http://nygenerelldel.regjeringen.no/2016/11/08/trenger-vi-en-ny-generell-del-av-laereplanen/>
- Kunnskapsløftet. (2006). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=kunnskapsloftet>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet : strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Liland R. (2014). "La meg få tid til å gjøre jobben min!" I C.R. Haugen & T.A. Hestbek (red.) *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 171-185). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lovdata. (2017, 01.02). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) Hentet 19.01.17 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Løvlie L. (2013). John Dewey. Danning til demokrati. I I.S. Straume (red.) *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lundahl C., Pettersson D. (2010). Den svenska skolans resultat. Från standardprov til PISA. I E. Elstad & K. Sivesind (red.) *PISA- sannheten om norsk skole?* (s. 22-239). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malkenes, S. (2014). *Bak fasaden i Osloskolen*. Oslo: Res publica.
- Marsdal, M. E. (2012). *Kunnskapsbløffen : skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forl. manifest.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2017) What is PISA? Hentet 21.10.16 fra <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Opdal, P.M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke (red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringa. (2016, 06.10). 360 millioner til tidlig innsats i skolen. Hentet 01.01.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/360-millionar-til-tidleg-innsats-i-skolen/id2514401/>
- Rudberg, M. (2011). Dannelsens kjønn- og den postmoderne uro. I R. Slagstad, O.Korsgaard & L. Løvlie (red.) *Dannelsens forvandlinger* (s. 111-124). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Rørnes K. (2010). Dannelse i praksis. I M. Brekke (red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 162-180). Oslo: Universitetsforlaget.

- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker : i et dannelsesperspektiv* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug T. (2005). Elevmedvirkning og danning. I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelse. Skolens arbeidsmåter og dannelsesperspektiv* (s. 225-237). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøberg S. (2014). Pisafisering av norsk skole: En suksesshistorie fra OECD. I K.A.Røvik, T.V.Eilertsen & E.M. Furu (red.) *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 195- 222). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Store norske leksikon. (2016, 15.02). Kompetansemål. Hentet 15.05.17 fra <https://snl.no/Kompetansem%C3%A5l>
- Stray, J.H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Straume I.S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I.S. Straume (red.) *Danningens filosofihistorie* (s. 15 -54). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torjussen L.P.S. (2011). Danning, dialektikk, dialog. I K. Steinsholt & S.Dobson (red.) *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap* (s. 143-162). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Tromsø kommunestyre. (2016, 28.09) Saksprotokoll-Tilstandsrapport for grunnskolen 2015. [file:///C:/Users/Grete%20Theodorsen/Downloads/1986853%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Grete%20Theodorsen/Downloads/1986853%20(2).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2010, 16.06) Fag og timefordeling i grunnskoleopplæringen- Kunnskapsløftet. Hentet 12.05.17 fra <https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir-08-2010-fag-og-timefordeling.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25.08.). Generell del av læreplanen. Hentet 01.05.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 23.11). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 13.05.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeverk for nasjonale prøver. Hentet 09.04.17 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/hva-er-nasjonale-prover/#formal>
- Utdanningsforbundet (2016). Nasjonale prøver. Hentet 08.10.2016 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Nasjonale-prover/>
- Vik S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer.

- Werler T. (2010). Danning og eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning. I J.H. Midtsundstad & Willbergh I. (red.) *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 76-97). Oslo: Cappelen akademiske.
- Wivestad S.M. (2007). Hva er pedagogikk? I O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæther (red.) *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293- 331). Bergen: Fagforlaget.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet : den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

På hvilken måte har skolen endret seg de siste femten årene og hvordan har endringene påvirket skolen?

Jeg skal skrive en masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet. Tema for oppgaven er å undersøke hvilke endringer som har vært i skolen de siste femten årene og på hvilken måte disse endringer har påvirket innholdet, undervisningen og lærergjerningen. Jeg søker også å få et innblikk i om og på hvilken måte elevene og foreldrene er påvirket av disse endringene. I undersøkelsen tar jeg utgangspunkt i lærerens synsvinkel. Dette fordi det er læreren som er tettest på og har førstehåndserfaring i hvordan endringene har påvirket skolehverdagen. _Da undersøkelsen retter seg mot 1.-4. trinn er lærere som har erfaring med å jobbe på 1.-4. trinn ønsket i utvalget.

Skolene er valgt ut på bakgrunn av at elevgruppa består av enten få flerspråklige elever eller flere flerspråklige elever. Grunnen til at disse utvalgs kriteriene er valgt er for å undersøke om endringene eventuelt kan oppleves likt/ulikt ut ifra den lokale konteksten lærer befinner seg i. Du forespørres fordi du er erfaren lærer som har jobbet mer enn femten år i grunnskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen innebærer en samtale med ca 40-50 minutters varighet. Jeg har på forhand formulert noen spørsmål der dine svar og refleksjoner kan bringe interessante og mulig noen nye perspektiver til dette tema. Det er ikke nødvendig å forberede seg til samtalen. Men hvis du selv ønsker det, kan jeg sende deg noen av spørsmålene, slik at du har et innblikk i tema jeg ønsker å belyse i samtalen. Det vil ikke bli foretatt noen annen innsamling av opplysninger om deg fra andre kilder. Opplysningene jeg ønsker å innhente er lærerens opplevelse og erfaring av endringer i skolen. Spørsmålene vil omhandle hvordan du som lærer opplever hvordan endringene har påvirket innholdet, undervisningen og din lærergjerning. Det er din erfaring og opplevelse av dette som er interessant.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg selv som har tilgang til disse. Jeg vil bruke opptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Dataene skal oppbevares slik at ingen får tilgang til dem, og personopplysninger kobles ikke til de data som samles inn. Verken du som person eller skolen du jobber ved vil kunne gjenkjennes når dataene presenteres i min oppgave.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017. Alle opplysninger om deg og opptak samt transkripsjoner vil bli makulert.

Hvis du har sagt ja til å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle data om deg bli slettet. Hvis du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Grete Theodorsen, mobil 971 54 684.

Kontaktopplysninger til min veileder er: Mariann Solberg, e-post: mariann.solberg@uit.no, mobil 920 81 355.

Studien er meldt inn og fått godkjenning av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

På hvilken måte har skolen endret seg de siste 15 årene og hvordan har endringene påvirket skolen?

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
3. Hvilket trinn underviser du på?
4. Hva er det fineste ved å være lærer?

Forskningsspørsmål:

På hvilken måte har skolen endret seg de siste 15 årene?

Hvordan påvirkes innholdet i skolen av endringene?

Hvordan påvirkes undervisningen av endringene?

Hvordan påvirker elevenes skoledag av endringene?

Hvordan påvirker utførelsen av lærerrollen av endringene?

Har du noen formening om hvorfor disse endringene oppstår?

Er du enig i de endringen som har vært?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Event oppfølgingsspørsmål
1. På hvilken måte har skolen endret seg de siste 15 årene?	Hva består endringene i? Har fokuset og arbeidet med generell del av lærerplanen endret seg? Etterspørres arbeidet med generell del av ledelsen – er det tema på fellesmøter?	Kan du gi eksempler på det? Hvordan var det før sammenlignet med nå, Har du noen eksempler?

<p>2. Hvordan påvirkes innholdet i skolen av endringene?</p>	<p>Etterspørres arbeidet med generell del av ledelsen – er det tema på fellesmøter?</p> <p>Er det noen fag/områder som har større prioritet nå sammenlignet med tidligere?</p> <p>Er det noe du mener burde vært sterkere prioritert?</p>	<p>Er det samsvar mellom det du som lærer mener er viktig i arbeidet med elevene og det som blir etterspurt av</p> <p>a) skoleledelsen b) myndighetene c) foreldrene?</p> <p>Opplever du en anerkjennelse av det arbeidet du gjør som er knytta til skolens brede samfunnsmandatet?</p>
<p>3. Hvordan påvirkes undervisningen av endringene?</p>	<p>Kan du si noe om hvordan fokuset på generell del er ivarettatt i undervisningen??</p> <p>Hva opplever du selv å ha mest fokus på i undervisningen?</p> <p>Hva ville du prioritert å bruke mer tid på, hvis du hadde mulighet for det?</p> <p>På hvilken måte har undervisningen din endret seg?</p>	<p>Tidlig innsats Vurdering Lærelyst</p>
<p>4. Hvordan påvirkes elevenes skolesituasjon av endringene?</p>	<p>Stilles det andre krav til elevene nå enn tidligere? Utdypes</p> <p>Hva mener du er den største forskjellen i elevenes skolesituasjon slik den er i dag sammenlignet med skolesituasjonen for 15 år siden?</p>	<p>Tidlig innsats Tilpasset opplæring Vurdering Lærelyst</p> <p>Har du nok rom i timene og skoledagen for å la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang.</p>

	Har samarbeidet med foreldrene endret seg noe?	Hvilke kortsiktige og hvilke langsiktige mål har du for elevene dine?
5.Hvordan påvirkes lærerrollen av endringene?	Har forventinger til deg som lærer endret seg noe? Hvordan har lærerhverdagen din endret seg? Hvordan opplever du skolen som arbeidsplass nå, sammenlignet med tidligere?	Hvilke tema har mest fokus på de pedagogiske møter der ledelsen har regien? Hva har mest fokus i den pedagogiske samtalen/diskusjonen kollegaene imellom? Er det ulike oppfatninger i kollegiet?
6.Har du noen formening om hvorfor disse endringene oppstår?		
7. Er du enig i de endringen som har vært?	Hvorfor/ hvorfor ikke?	
Debrifing	Har du noe mer du ønsker å si? Hvordan opplevde du intervjuet? Hvis du i etterkant kommer på noe du ønsker å legge til, ta gjerne kontakt.	Avklare hvis jeg ønsker å bruke noe som direkte sitat.