



**U i T**

**NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

# **Norsklektoren, en reiseleder gjennom elevens språklige og tekstkulturelle dannelsesreise.**

*En kvalitativ studie av norskfagets dannelsesaspekt.*

**Kathrine Nordstrøm.**

*Masteroppgave i pedagogikk mai 2018- emnekode 3900*







## Forord

Da er det på tide å sette punktum for masteroppgaven. Jeg har hatt en veldig fin tid i arbeidet med dette prosjektet, dette skyldes nok mye at jeg endte opp på et tema som jeg har hatt i tankene helt siden jeg startet på masterprogrammet. Det har vært utfordrende og litt tøffe dager innimellom, men jevnt over har det vært motiverende, lærerikt og utrolig spennende å undersøke danningsbegrepet og norskfaget nærmere. Det er på mange måter en ensom jobb å sitte med et prosjekt på egenhånd, men jeg har vært så heldig at jeg har hatt veldig gode støttespillere rundt meg, som har heiet meg frem.

Jeg ønsker først og fremst å rette en stor takk til min veileder, Professor Mariann Solberg. Jeg er ydmyk og takknemlig for at du har delt av din kunnskap gjennom å stille meg gode spørsmål og komme med konstruktive innspill. Du har uttrykt tro på prosjektet, gitt meg konkrete tilbakemeldinger og gjort meg trygg på den store oppgaven det er å gjennomføre et masterprosjekt. Du har bidratt til en betydelig faglig utvikling hos meg. Jeg har hatt en fantastisk reise. Tusen takk.

Jeg ønsker også å takke lektorene som var villige til å stille sin faglige tyngde og sine kloke perspektiver til disposisjon. Jeg kunne ikke fått med meg bedre deltakere på laget. Tusen takk.

Det hadde ikke vært mulig for meg å gjennomføre dette studieløpet uten en «wingman». Det finnes ikke ord som dekker takknemligheten jeg har ovenfor deg pappa, Finn-Arne Wikberg. Du har bidratt med alt fra praktisk hjelp til motivasjon. Du har minnet meg på at man gjør det beste man kan, og så litt til- så blir det bra. Tusen takk.

Til sist, men ikke minst, Isabella Margareth Nordstrøm, ungen min. Takk for forståelsen gjennom alle disse årene som mamma har sittet med høye skuldre og jobbet med eksamener. Heldigvis har vi vært flinke på å ha kvalitetstid også. Du er min inspirasjon, og min mening med livet. Tusen takk.

Tromsø mai 2018

Kathrine Nordstrøm

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ intervjustudie der hensikten er å undersøke på hvilke måter lektorer i norsk på videregående skole, mener at norskfaget kan bidra til elevenes danningsspross. Empirien er samlet inn ved å intervju fire norsklektorer om temaet. Sentrale funn i undersøkelsen er blant annet at danningssbegrepet oppfattes som diffust i læreplanen for norsk. Innføringen av literacybegrepet kan være med på å fremme danningen. Dialog og klassesamtaler brukes aktivt for å fremme danning. Litteraturen er en viktig kilde til danning, men det er uenighet knyttet til hvilken litteratur det er som har best danningsspotensiale, og at elevene leser mindre og dårligere i dag.

Oppgaven inneholder en gjennomgang av et relevant utvalg av forskning på feltet, samt ulike teoretiske bidrag. Fokuset i teorien har ligget på Wolfgang Klafkis kritisk- konstruktive danningsteori og generell teori som omhandler norsksdidaktikk. Jeg har bragt inn teori fra Axel Honneth og Jon Hellesnes for å se deler av empirien i et annet perspektiv. Grunnlaget for min danningssforståelse bygger på teori av Ingerid Straume og Mariann Solberg, og vil derfor også presenteres i teorikapitlet. I drøftingskapitlet vil jeg benytte meg av teoretiske perspektiver tilhørende Hans- Georg Gadamer og Martha. C Nussbaum. Disse vil redegjøres for underveis i drøftingen.

Hovedfunn i analysen drøftes opp mot nevnt teori- og tidligere forskning for å gi en bedre forståelse av hvorfor lektorene mener slik de gjør når det gjelder norskfaget som danningssfag. Det er grunn til å konkludere med at dersom norskfaget skal ha en danningss funksjon, så vil det være nødvendig at innholdet i faget er valgt med omhu, og helst på bakgrunn av danningsteori.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord.....</b>	<b>i</b>
<b>Sammendrag.....</b>	<b>ii</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Presentasjon av tema.....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling og avgrensing av oppgaven.....	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	3
<b>2 Tidligere forskning på feltet.....</b>	<b>3</b>
2.1 Innledning.....	3
2.1.1 NIFU-rapport 2016.....	4
2.1.2 Doktorgradsavhandling 2013- Dag Skarstein.....	7
2.1.3 Mastergradsavhandling 2014- Thor Erling Sætrevik.....	8
2.2 Sammendrag:.....	9
<b>3 Teoretiske perspektiver som gir en dypere forståelse av danning.....</b>	<b>10</b>
3.1 Innledning.....	10
3.1.1 Danning i vår samtid.....	10
3.1.2 Danning- en begrepsforståelse.....	11
3.1.3 Danningsprosessen.....	12
3.1.4 Kategorial danning gjennom det didaktiske innholdet- Wolfgang Klafki.....	14
3.1.5 Danning som sosialisering - Jon Hellesnes.....	18
3.1.6 Danning som selvrealisering- Axel Honneth.....	19
3.1.7 Danning gjennom norskfaget.....	22
3.1.8 Endringer i læreplanene i norskfaget- med fokus på R94 og K06.....	25
3.2 Sammendrag.....	26
<b>4 Metodisk opplegg for studien.....</b>	<b>26</b>
4.1 Innledning.....	26
4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	26

4.1.2	Vitenskapsteoretisk grunnlag- hermeneutisk tilnærming.....	28
4.1.3	Utvalget .....	29
4.1.4	Datainnsamling.....	30
4.1.5	Transkripsjonen .....	30
4.1.6	Analyseprosessen: tematisk, med fokus på mening .....	31
4.1.7	Etiske overveielser knyttet til analysen av data.....	32
4.1.8	Undersøkelsens kvalitet- reliabilitet og validitet.....	32
4.2	Sammendrag .....	33
<b>5</b>	<b>Analyse: Lektorenes meninger om norskfaget som dannende.....</b>	<b>33</b>
5.1	Innledning.....	33
5.1.1	Presentasjon av informantene.....	34
5.1.2	Informantenes forståelse av dannelsesbegrepet slik det fremgår i læreplanen for norsk. ....	35
5.1.3	Informantenes opplevelse av eventuelle endringer i dannelsesperspektivet etter innføringen av R94.....	38
5.1.4	Å fremme danning gjennom litteratur .....	42
5.1.5	Å fremme danning gjennom muntlig kommunikasjon.....	45
5.1.6	Å fremme danning gjennom skriftlig kommunikasjon .....	50
5.2	Sammendrag .....	50
<b>6</b>	<b>Drøfting: På hvilke måter mener lektorer som underviser i norsk på videregående skole, at norskfaget kan bidra til dannelsesprosessen hos elevene? .....</b>	<b>55</b>
6.1	Innledning.....	55
6.1.1	Kategori 1. Informantenes forståelse av dannelsesbegrepet slik det fremstår i LK06.....	55
6.1.2	Kategori 2. Informantenes opplevelse av endringer i dannelsesbegrepet etter innføringen av R94.....	60
6.1.3	Kategori 3. Å fremme danning gjennom litteratur .....	62
6.1.4	Kategori 4. Å fremme danning gjennom muntlig kommunikasjon.....	68

6.1.5	Kategori 5. Å fremme danning gjennom skriftlig kommunikasjon. ....	73
6.2	Sammendrag .....	75
6.3	Utdypende drøfting av et sentralt funn. ....	75
6.3.1	Innledning.....	75
6.3.2	Det å lese eminente tekster er dannende. (Hvordan?).....	76
6.3.3	Hvilke tekster kan potensielt være dannende, sett fra perspektivene til Gadamer og Nussbaum? .....	77
6.3.4	Hva er hovedelementene i de to teoriene, med hensyn til danning? .....	78
6.3.5	Hvordan dannes vi gjennom litteraturen, sett fra perspektivene til Gadamer og Nussbaum? .....	79
6.3.6	Konklusjon .....	86
<b>7</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>88</b>
7.1	Innledning.....	88
7.2	Oppsummering av studiens funn .....	88
7.2.1	Hvordan forstår lektorene i undersøkelsen begrepet danning, slik det fremstilles i læreplanen for norsk? .....	88
7.2.2	På hvilken måte bidrar disiplinene under hvert enkelt hovedområde i norskfaget til elevens potensielle danning? .....	89
7.2.3	Er det slik at utviklingen i norskfaget etter R94 har ført til endringer i danningsperspektivet i norskfaget? I så fall, på hvilken måte?.....	91
7.3	Egne betraktninger om styrker og begrensninger ved undersøkelsen .....	91
7.4	Forslag til videre forskning.....	92
	<b>Referanseliste .....</b>	<b>I</b>
	<b>Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet .....</b>	<b>V</b>
	<b>Vedlegg 2: intervjuguide.....</b>	<b>VII</b>
	<b>Vedlegg 3: tabell over sentrale temaer .....</b>	<b>XII</b>
	<b>Vedlegg 4: godkjenning fra NSD .....</b>	<b>XIV</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema

Tema for dette prosjektet er norskfaget som danningsfag. Dette er valgt fordi jeg synes danningsbegrepet er viktig og spennende, så ved å fordype meg i dette får jeg anledning til å øke min egen kunnskap om temaet, og i tillegg er det noe ved denne dannelsesreisen i norskfaget som jeg ønsker å undersøke nærmere. Stipendiat ved UiT, Yvonne Sørensen (2013) skriver i en kronikk i *Utdanningsnytt*, at danningsbegrepet er et begrep som potensielt innehar mye makt, men det kan virke som om det har et noe uklart innhold. For lærere som skal forholde seg til begrepet danning, vil det være viktig med en nyansert forståelse av hva som legges i begrepet og på hvilken måte en skal forstå danningprosessen. Denne påstanden finner jeg såpass interessant, at den må nevnes allerede i innledningen for mitt eget prosjekt. Dette danner grunnlaget for at en del av oppgaven vil konsentrere seg om danningsbegrepet slik det kan leses og forstås i norsk læreplan.

I offentlige styringsdokumenter knyttet til skole og lærerutdanning dukker danningsbegrepet stadig opp. En av skolens viktigste oppgaver er å bidra til danning, dette krever at alle innenfor lærerprofesjonen har en klar forståelse av hva som menes med begrepet danning. Hva vil det egentlig si at skolen og lærerne skal fremme danning hos elevene? Kan det være slik, at siden det finnes mange ulike og ofte veldig komplekse perspektiver på begrepet danning, så bidrar dette til at forståelsen blir vanskelig?

Dersom man ser på Stortingsmelding nr.11, står det følgende: «Å bidra til danning er en av skolen viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon». Dette sitatet kan ifølge Sørensen tolkes slik, at man må forstå danning ut fra et klassisk perspektiv og at danning kun skjer gjennom refleksjon. Dette kan stå som et innledende eksempel på at når dette kompliserte begrepet ikke forklares noe mer inngående med beskrivelser av hva som legges i det, kan utfallet bli at den som leser dette og skal forstå det umiddelbart kan tolke begrepet for bokstavelig (Sørensen, 2013).

I læreplanen for norskfaget står det å lese som planens første formål: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å



finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Dannelse er altså nevnt som et av norskfagets sentrale formål. Det må ikke forstås slik at norskfaget er delt opp i ulike deler, men at man heller kan snakke om norskfagets dimensjoner. Jeg vil i teorikapittelet gå nærmere inn på hva som legges i de ulike dimensjonene.

Norskfaget er et fag som når alle barn og unge. Det er en spennende tanke i forhold til hvor mye man kan utrette som lærer i dette faget. Nå skal jo denne oppgaven ta for seg dannelsesbegrepet, men som jeg stadig vil vende tilbake til, er norsk et sammensatt fag også i den forstand at ved å gå nærmere inn på det norskdidaktiske feltet vil man oppdage at i norskfaget og i norskdidaktikken spiller språket og teksten en dobbeltrolle. Slik Inge Moslet påpeker, så er de studieredskap og studieobjekt, på samme tid. Dette betyr at det er ikke bare faget norsk man tilegner seg kunnskap om, men også hvor viktig språk og tekst er som en del av norskfaget. Sett fra dannelsesperspektivet, står norskfaget i en særstilling ved at det bygger på historie og tradisjon, men samtidig fanger opp samtidens tendenser- noe som fører til at norsklæreren, og elevene, i stor grad kan være med på å bidra til fornyelse av faget.

## **1.2 Presentasjon av problemstilling og avgrensing av oppgaven.**

Norsk skole har gjennomgått relativt store endringer de siste 15-20 årene. Den mest gjennomgripende tendensen må kunne sies å være det økte fokuset på målstyring og vurdering for læring. Mitt fokus ligger på norskfaget, fordi i kraft å være et omfattende skolefag både i timeantall og kompleksiteten i innholdet elevene skal sette seg inn i, kan sies å være et av skolens fremste dannelsesfag. Hvilke tanker har lektorene som underviser i skolen selv gjort seg om norskfaget som dannelsesfag? Dette utgjør bakgrunnen for min problemstilling som lyder som følger:

*På hvilke måter mener lektorer som underviser i norsk på videregående skole, at norskfaget kan bidra til dannelsesprosessen hos elevene?*

For å svare på denne problemstillingen, falt valget på å undersøke hvordan fire erfarne lektorer ved videregående skole tenker og mener om norskfaget som dannelsesfag. Grunnen til at undersøkelsen endte blant lektorer på videregående skole, er at jeg har en tanke om at disse årene er spesielt viktige for potensialet til både læring og dannelse som norskfaget kan bidra til. Det var en stund aktuelt for meg å samle inn empirien blant første års- studenter ved høyere utdanning, og da konsentrere meg om emnene ex- phil og ex-fac, med ønske om å

vinkle dannelsperspektivet inn mot det. Etter nøye overveielser, bestemte jeg meg for at det var norskfaget som var spesielt spennende for meg å fordype meg i. Mye på grunn av at jeg ved siden av pedagogikk har tatt årsstudiet i nordisk litteratur og språkvitenskap.

De fire deltakerne i studien, har jobbet i videregående skole siden innføringen av Reform 94, dette innebærer at de har jobbet gjennom en tid som har bragt med seg en del endringer. I denne studien vil jeg forsøke å belyse problemstillingen ved hjelp av tre forsknings spørsmål.

- Det første spørsmålet søker å finne ut *hvordan deltakerne selv forstår begrepet danning, både på generelt grunnlag, men aller viktigst slik det fremstilles i læreplanen for norsk.*
- Det andre spørsmålet skal *undersøke på hvilke måter deltakerne i studien mener at disiplinene under hvert enkelt hovedområde i norskfaget, muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur, potensielt kan bidra til elevenes dannelsprosess.*
- Det tredje spørsmålet er *hvorvidt deltakerne mener at dannelsperspektivet har forandret seg, og om det er slik, på hvilken måte?*

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Kapittel 1, er innledningen for oppgaven. Her vil tema og problemstilling presenteres. I kapittel 2, skal jeg presentere aktuell forskning på feltet. Kapittel 3, er teorikapitlet. Her vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene jeg benytter i analyse og drøfting av studiens empiriske materiale. Kapittel 4, er oppgavens metodekapittel. Her vil jeg gjøre rede for studiens design, og gå gjennom de ulike delene av det metodiske arbeidet. I kapittel 5, skal det empiriske materialet presenteres og analyseres. I kapittel 6, drøftes studiens funn opp mot teori og tidligere forskning. Kapittel 7, er oppgavens avslutningskapittel. Jeg skal i dette oppsummere studiens funn, vurdere studiens styrker og begrensninger, samt komme med forslag til videre forskning.

## **2 Tidligere forskning på feltet**

### **2.1 Innledning**

I søket etter hva som har vært forsket på tidligere, ser det ut til å være relativt stor interesse for danning i barnehage og høyere utdanning. Det virker på meg som om det er lite forskning på danning i videregående skole. Jeg har brukt søkemotorer som Oria, Google scholar, Idunn og NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning). Det er mye

interessant stoff å finne innen ulike perspektiver på litteratur i undervisning og læring. Det har vært vanskelig å finne treff på tidligere forskning som omhandler danning i norskfaget på videregående skole, spesifikt. Det bør nevnes at teorien jeg baserer meg på i redegjørelsen for norskfaget i stor grad er basert på forskning nettopp på danning og spesielt danning i norskfaget. Både Laila Aase, Sylvi Penne og Jon Smidt, er anerkjente norskdidaktikere med mange års virke i akademia og norsk skole. Jeg har valgt å se nærmere på en doktorgradsoppgave, en mastergradsavhandling og en forskningsrapport fra prosjektet: *Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereende utdanningsprogrammene i videregående opplæring*, som er utført av NIFU på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Disse er valgt fordi jeg ser noen spennende trekk ved funnene som kunne være interessant å diskutere opp mot mine egne funn. De undersøker ikke nøyaktig det samme som jeg gjør, men det er noen likevel noe i disse funnene som kan være nyttig knyttet til min oppgave.

Et viktig poeng, mener jeg, er at søket på tidligere forskning kom relativt sent i min prosess. Dette ble gjort bevisst fordi jeg hadde en tanke om at mine egne funn måtte tre frem, før jeg begynte å se på hva andre har funnet ut. Jeg ønsket å rett og slett å tenke selv først.

Forskningen jeg skal gjøre rede for, vil jeg presentere ganske kort i dette kapitlet, med fokus på den aktuelle forskningens tema, problemstilling og funn. Siden, når jeg skal drøfte funnene fra min undersøkelse, vil jeg trekke inn relevante funn fra den utvalgte forskningen og diskutere dem opp mot mine egne.

### **2.1.1 NIFU-rapport 2016**

Dette er en svært omfattende rapport, dermed har det vært nødvendig for meg å skille ut relevante funn fra den delen som omhandler overgangen fra videregående til høyere utdanning. Dette på grunn av at min egen undersøkelse omhandler norskundervisningen på videregående skole. Rapporten har også undersøkt for forhold ved overgangen fra ungdomsskolen til videregående.

Tema for rapporten: Kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereende utdanningsprogrammene.

Problemstilling: Hvor godt forberedt er elever i studieforbereende for de kravene som venter dem i høyere utdanning?

Sett i lys av min egen studie er det interessant å se de utvalgte funnene fra rapporten i et dannelsesperspektiv. Det må understrekes at dannelsesbegrepet ikke er nevnt i denne rapporten,

men basert på forståelsen jeg har av hva danning er, eller bør være, ser jeg en sammenheng mellom det denne rapporten omtaler som ikke- kognitive ferdigheter og det jeg forstår som danning. Jeg vil forsøke å forklare hvordan jeg tenker at rapportens funn kan ha sammenheng med mine funn: Jeg har gjort min undersøkelse på videregående skole, og ønsker i denne, å finne ut hvordan informantene mener at norskfaget kan bidra til elevenes dannelsingsprosess. Med andre ord kan min studie kun gi et inntrykk av det potensielle dannelsingsaspektet norskfaget kan tenkes å inneholde. Rapporten utført av NIFU, kommer, i den delen jeg konsentrerer meg om, inn etter at elevene har gått ut av videregående skole. Man står da i en posisjon der det er mulig å gjøre opp en status på hva elevene har med seg av ferdigheter inn i høyere utdanning. Ved å legge dette til grunn, mener jeg det er interessant å se hva rapportens funn kan fortelle om eventuelle virkninger dannelsingsprosessen kan ha bidratt med for elevene.

Koblingen mellom ikke- kognitive ferdigheter og danning, er som sagt basert på min egen tolkning av at dette er to begreper som innehar mye av det samme innholdet. Derfor vil jeg ganske flyktig gjøre rede for deres motivasjon for å anvende begrepet. Andre benevnelser på ikke- kognitive ferdigheter er: sosiale og emosjonelle ferdigheter soft skills, life skills eller kompetanse for det 21. århundre. Kompetanser som kan sorteres under disse er blant annet: Læringsstrategier inkludert dybdelæring, men også metakognisjon og selvregulering, engasjement, kreativitet og sosiale ferdigheter. Det er også interessant å merke seg at ifølge NIFU (2016, s. 35,36), defineres ikke-kognitive ferdigheter som holdninger, adferd og strategier som antas å lede til fremgang i utdanning og jobb, og ikke minst at de ofte brukes som en kontrast til de såkalt harde ferdighetene- disse peker mot det som kan måles direkte og inkluderer blant annet literacy.

Forskerne bak studien, erkjenner at ikke- kognitive ferdigheter er et utfordrende begrep, dette forklares blant annet med at selv om begrepene har eksistert i lang tid i teori og metodeutvikling, er det tilsynelatende uenighet om hva begrepene betyr. En annen ting er at begrepet er kritisert. Kritikken kan gjerne gå i retning av at læringsstrategier ikke kan løsrives fra kognisjon. Et felles trekk for de ikke- kognitive ferdighetene er at det vanskelig kan måles direkte (NIFU, 2016, s. 35,36). I rapporten skal de blant annet se på hvilke ferdigheter som er med på å styrke elevene i møte med høyere utdanning, og jeg forstår det slik at de har valgt å separere ferdighetene i slik jeg har redegjort for ovenfor, i myke ferdigheter, og det de kaller harde ferdigheter.

Jeg vil i det følgende peke på rapportens funn som jeg betrakter som relevante knyttet til mine funn:

Rapportens funn: I intervjuer med høyskole- og universitetsansatte trådte det frem at nye studenter oppfattes å ha mangelfulle ferdigheter i skriftlig fremstilling, i å lese store mengder tekst og i kritisk tekning, foruten evne til å arbeide selvstendig og forstå hva som kreves i høyere utdanning (NIFU, 2016, s. 102,103,104). På bakgrunn av disse synspunktene har forskerne i denne rapporten gjort en gjennomgang av litteratur om temaet studieforberedthet. Denne gjennomgangen viser blant annet at:

*Fagovergripende versus fagspesifikke kompetanser har vært et tilbakevendende tema i gjennomgangen av litteraturen om ulike former for skriftkyndighet (literacy) og andre, vanskeligere målbare kompetanser, som av historiske grunner omtales under betegnelsen ikke-kognitive ferdigheter. Læringsstrategier inkludert dybdelæring, men også metakognisjon og selvregulering, engasjement, kreativitet og sosiale ferdigheter er blant disse (NIFU, 2016, s. 51).*

Flere av studiene fremhever at de faglige praksisene i høyere utdanning er forskjellige fra de som ungdom har tilegnet seg gjennom videregående skole. Dette angår også identitetsbegrepet: den ferske studenten må etablere en ny identitet hvor de nye praksisene supplerer eller erstatter de skolebaserte praksisene. Dette forklares med at i overgangen fra å være mottaker av kunnskap fra kompetente kilder, som lærere og lærebøker, til å bli en aktiv deltaker i sin egen læring, er beskrivelser av hva det innebærer å bevege seg fra videregående til høyere utdanning, slik dette uttrykkes fra de høyere utdannings ståsted.

Videregående eleven fremstilles som en passiv mottaker av kunnskap som andre eier, i litteratur som fremhever forskjeller i kunnskapspraksiser mellom videregående og høyere utdanning, og er ifølge NIFU (2016), ikke i samsvar med vektleggingen av læringsstrategier med metakognisjon og selvregulering, slik Ludvigsen-utvalget tok til orde for i sin utredning om Fremtidens skole. Øvrige funn fra litteraturen, fremstilt i rapporten kan oppsummeres i følgende punkter:

- Litteraturen om effekter av tiltak for å fremme de såkalt ikke-kognitive faktorene, dokumenterer sammenfall, men i mindre grad årsakssammenhenger mellom slike ferdigheter og prestasjoner. (Ikke-kognitive faktorer viser i rapporten til:

Læringsstrategier inkludert dybdelæring, men også metakognisjon og selvregulering, engasjement, kreativitet og sosiale ferdigheter).

- Det finnes dokumentasjon på at enkelte tiltak virker på særlig utsatte elever, men det er ellers svake holdepunkter for at kreativitet, utholdenhet eller engasjement er noe man kan skape i elever ved hjelp av meglinger.
- I en kritisk gjennomgang av hvordan ikke-kognitive ferdigheter virker inn på akademiske prestasjoner, blir forholdet forstått som indirekte.
- Akademiske tankesett og læringsstrategier styrker utholdenhet og akademiske atferd. Disse er de ikke-kognitive faktorene som er mest direkte forbundet med gode karakterer. Det finnes klare indikasjoner på at læringsstrategier og metakognisjon kan tilegnes og utvikles fra grunnskole til universitet (NIFU, 2016, s. 110-112).

Det som er interessant å ta med seg videre inn i min drøfting er følgende:

-Erkjennelsen av videregående eleven som passiv mottaker av kunnskap

-at nye studenter oppfattes å ha mangelfulle ferdigheter i skriftlig fremstilling, i å lese store mengder tekst og i kritisk tekning, foruten evne til å arbeide selvstendig og forstå hva som kreves i høyere utdanning

-Å fremme ikke- kognitive egenskaper (Ikke-kognitive faktorer viser i rapporten til: Læringsstrategier inkludert dybdelæring, men også metakognisjon og selvregulering, engasjement, kreativitet og sosiale ferdigheter) ikke lar seg gjøre ved intervensjon.

### **2.1.2 Doktorgradsavhandling 2013- Dag Skarstein**

Tema: Meningsdannelse og diversitet En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster.

Det er ifølge Skarstein lite forskning på skjønnlitteraturens funksjon og potensial i en undervisningskontekst der elevene i stadig sterkere grad representerer en kulturell sammensetning. Han peker på at det litteraturdidaktiske feltet i relativt sterk grad er preget av folketeoretiske antakelser heller enn forskningsbegrunnet kunnskap.

Skarstein har ønsket å belyse litteraturdidaktiske vilkår og begrunnelser i en sen moderne, flerkulturell kontekst. Dette begrunnes med at i en tid der skolepolitikk og utforming av læreplaner i stadig sterkere grad blir underlagt en tenkning hentet fra New Public



Management med dens innordning av kunnskap i mer eller mindre universelt gjeldende strukturer, står litteraturens rolle i opplæringen i fare for å miste sin legitimitet.

Skarstein peker på at han ikke hadde mye kunnskap om skjønnlitteraturens potensial annet enn som formaldannende, da han startet dette prosjektet. Konklusjonene i avhandlingen kan imidlertid ikke forstås som noe annet enn en begrunnelse for at litteratur må ha en sentral plass i skolen. Analysene av det empiriske materialet peker nemlig entydig i en slik retning.

Forskningsspørsmål: Hvordan skapes mening hos elever i møte med det faglige innholdet i norskfaget? Innenfor og med hvilke kulturelle diskurser/rammer/koder/identiteter skapes mening? På hvilken måte inngår de litterære tekstene som presenteres i norskfaget, i elevenes meningsskaping? Hvilke konsekvenser kan forskjellige kulturelle diskurser/rammer ha for elevenes erfaringer i møte med de litterære tekstene?

Sentrale funn: påvisning av en stor ulikhet i informantgruppen, på tvers av kjønn og kulturell bakgrunn, og påvisning av kompleksiteten i denne ulikheten. Forventningen om at ulike kulturelle bakgrunner ville ha avgjørende betydning for tilnærmingen til de litterære tekstene, lot seg altså ikke bekrefte av avhandlingens empiriske materiale (Skarstein, 2013).

Her vurderer jeg det som svært interessant at studien ikke kunne bekrefte forventningen om at ulik kulturell bakgrunn har avgjørende betydning for tilnærmingen til tekstene

### **2.1.3 Mastergradsavhandling 2014- Thor Erling Sætrevik**

Tema: Skjønnlitteratur og kritisk dannelse.

Problemstilling: Elevers opplevelse av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag

Sentralt funn: Skjønnlitteratur som kilde kan gjøre det lettere for flere elever å få dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet (Sætrevik, 2014).

Sætreviks oppgave tar for seg elevers opplevelse av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag. Studien undersøker skjønnlitteraturens potensial som supplement til andre kilder, og hvordan skjønnlitteraturen i samfunnsfag kan utvikle elevers dannelse. Studien forsøker å bidra til å belyse skjønnlitteraturens eksistensberettigelse i samfunnsfag.

Sætrevik undersøker elevenes opplevelse sett i lys av Ausubels teori om kognitiv brobygging og Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk. Dette betyr at vi analyserer materialet med noe av den samme forståelsen som utgangspunkt.

Studien baserer seg på data fra semistrukturerte gruppeintervjuer med 32 elever. Elevene kommer fra to ungdomsskoler som nylig brukt skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag. Ifølge Sætrevis viser studien at elevenes erfaringer peker mot at skjønnlitteraturen skiller seg fra faglitteraturen ved at den kan lære elevene å sette seg inn i andres perspektiv, gjennom å lese og lære om opplevelsesdimensjonen ved samfunnsfaglige fenomener. Skjønnlitteraturens språk, perspektiv, innhold og tilnærming kan engasjere og motivere elever som ellers ikke ville ha engasjert seg i undervisningen. Elevene opplever at de kan tilegne seg viktig kunnskap om det å være et menneske i et samfunn blant andre mennesker. Dette innebærer kunnskap som kan avgjøre elevenes evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Slik kan skjønnlitteraturen, ifølge Sætrevis, spille en viktig rolle for elevenes kritiske dannelse. Han poengterer at en endring av lesing som grunnleggende ferdighet i læreplanen for samfunnsfag, reduserer fokuset på den skjønnlitterære tilnærmingen i faget, og dermed også dannelsespotensialet i samfunnsfag. Studien forsøker slik å vise hvordan omfanget av kilder som tilbys elevene i samfunnsfag kan speile rekkevidden av evner som kan oppøves i faget. For å forstå tilværelsen som menneske, må man forstå hvordan verden kan oppleves av andre mennesker (Sætrevis, 2014).

Det som er relevant knyttet til mine funn, er at også i denne studien finnes det samsvar knyttet til litteraturens potensiale til danning hos elevene. Det er også spennende at denne studien ser på litteraturens dannelsespotensiale i ett annet fag enn norsk, samt at informantene i denne studien er elevene.

## **2.2 Sammendrag:**

Dette kapitlet har hatt til hensikt å vise til tidligere forskning på feltet. Det har vært vanskelig å finne forskning som undersøker danning i norskfaget på videregående skole, spesifikt. Jeg har med dette gjort rede for tre ulike prosjekter som jeg mener har relevans knyttet til funnene i mitt eget prosjekt.

## 3 Teoretiske perspektiver som gir en dypere forståelse av danning

### 3.1 Innledning

I analysen og drøftingen av empirien, vil hovedfokuset ligge på Klafkis kategoriale danningsteori. Jon Hellesnes og Axel Honneth, er bragt inn som komplimenterende teorier, som jeg mener vil være til nytte for å se enkelte deler av empirien i et annet perspektiv. Perspektiver fremstilt i lærebøker for norskfaget har også blitt til en del av min teoretiske forståelse, og vil redegjøres for i dette kapittelet. Jeg vil åpne teorikapitlet med å greie ut for hva jeg legger til grunn for min forståelse av danning.

#### 3.1.1 Danning i vår samtid

Danningsbegrepet i nyere tid har måttet tilpasse seg nye elementer i samfunnet som påvirker hele strukturen for hvordan vi fungerer individuelt og i fellesskap. To viktige elementer er det flerkulturelle samfunnet og digitale fremskritt. Pedagogen Lars Løvli sier i en artikkel i Morgenbladet (Løvli, 2004), at vi er tvunget til å reformere dannelsesbegrepet eller skrinlegge det hele. Han sier videre at etter introduksjonen av internett på 90- tallet, anser han det som en nødvendig og interessant oppgave å omforme det klassiske dannelsesidealet, ut fra den selvfølgelige innsikten av at vi ikke kan hoppe bukk over historien. Den som ønsker å forlate historien for å lage et helt nytt begrep om danning, kan aldri lykkes (Løvli, 2004). Den samme pedagogen sier at «For meg er det klart at folkedannelsens tid er forbi i et flerkulturelt samfunn» (Arneberg & Briseid, 2008, s. 24). Løvlis utsagn fanger opp tendenser som har hatt gjennomgripende påvirkning på hvordan man bør forstå omfanget at dannelsesbegrepet i vår tid. Arneberg og Briseid (2008), peker på at et tradisjonelt folkedanningsbegrep basert på en historisk forståelse av hva nasjon er, og en fagkanon med kulturarven som utgangspunkt, kan synes vanskelig fordi den verdimeslige, kulturelle og religiøse pluraliteten fører til at det blir vanskelig å avgrense hvordan en nasjonal identitet skal defineres. Irrelevant, fordi mange elever ikke vil finne sitt referansepunkt knyttet til sitt eget liv og bakgrunn. Farlig, fordi en nasjonal kanon kan komme til å oppleves ekskluderende og fremmedgjørende for mennesker som har en annen kulturbakgrunn enn den norske. De peker på at ideen i dannelsesperspektivet er at en felles referanseramme kan skape fellesskap og tilknytning, for at det skal skje, må den speile en virkelighet som også nye medborgere kan kjenne seg igjen i.

### 3.1.2 Danning- en begrepsforståelse

Etter at jeg har forsøkt å gjøre rede for hvilken stilling dannelsesbegrepet kan anees å ha i dag, ønsker jeg å komme inn på en dypere oppfatning av hvordan man kan forstå begrepet danning, og hvordan man kan forstå dannelsesprosessen som et begrep.

Da danning trolig kan oppfattes som et vidt begrep, med et tilsynelatende uklart innhold, vil det være nødvendig å ta et standpunkt i forhold til hvordan jeg skal forstå dannelsesbegrepets mening. Det er altså flere begreper om danning. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i forståelsen, slik Mariann Solberg (2010) uttrykker den. Det første man må ta i betraktning, ifølge Solberg, er at danning er et normativt begrep. Det betyr at når vi vurderer noen som dannede eller ikke, så foretar vi en normativ vurdering. Noe som igjen betyr at begrepet ikke er politisk og kulturelt nøytralt. Vi tar stilling til normer og verdier, avhengig av hva vi legger i begrepet. Solberg kartlegger at tradisjonelt har tanken om danning hatt minimum to ulike komponenter: *utdanningsdimensjonen*, som medfører at subjektet for danning gjør seg kjent med lærdomstradisjon, og en *eksistensiell-etisk* dimensjon som innebærer at ulike former for innsikt tilegnes i personen. Begge dimensjonene har hatt ulike former for innhold og idealer. Videre forstår Solberg danning som et begrep som forutsetter at noe dannes, eller oppstår- endring. Begrepet knyttes ofte til en positiv utvikling, eller en kvalitativ vekst. Dette betyr at begreper omtaler noe som dynamisk, ikke noe statisk (Solberg, 2010). Ikke desto mindre, sier Solberg, at man må betrakte danningen som både en tilstand, det at vi er et produkt av den danningen som allerede har funnet sted, på samme tid som danningen ikke er noe som stopper opp, dermed må det være en prosess. Dette vil jeg gå nærmere inn på når jeg skal redegjøre for hvilke faktorer som er implementert i begrepet dannelsesprosess.

Solberg viser til Kant, som var en av de første til å vise oss at danning har en potensiell frigjørende kraft. Innholdet i danningen kan være ulik, men det å tenke selv vil alltid være inkludert. Dannelse muliggjør frigjøring gjennom å kritisk tilegne oss de tradisjoner og praksiser vi finner det verdt å overta, og kvitte oss med de andre. Som en motsetning vil sosialisering som tilpasning, forutsette en ukritisk overtakelse av den eksisterende kulturen (Solberg, 2010). Den frigjørende kraften henger sammen med at danning er en individuell prosess som forutsetter fellesskap. Fellesskapet skal bidra til individets danning ved at det eksisterer gjeldende regler, normer, verdier og holdninger som den enkelte sosialiseres inn i. Derfor kan man, ifølge Solberg, si at den potensielle frigjøringen som danningen representerer gjør oss sterkere som enkeltindivider, forutsatt at det er et fellesskap som rammer oss inn.

Et interessant perspektiv er å finne hos Jon Hellesnes, og hans forståelse av sosialisering. Dette kommer jeg nærmere inn på senere, men i korte trekk, slik han ser det, kan sosialiseringen bidra til at individet tilpasses eller dannes. Sosialisering som tilpasning, kan kjennetegnes av at individet erverver seg et visst sett av allmennkunnskaper, kulturell oppførsel, eller oppførsel som det tradisjonelle samfunnet anerkjenner. Broström, Hansen, Gudem, Ulshagen og Sunde (2004), hevder at bruken av fagbegrepet dannelse fortsatt inneholder de myke formuleringene (ikke operasjonelle, mål -og evaluerbare) med røtter i humanistisk, åndsvitenskapelig og kritisk teori, og at dette gjør at det ikke er helt lettfattelig. En utfordring ved dette, er at det kan forveksles med det de kaller hverdagsbegrepet, som inneholder et snev av det de kaller borgerlig ferniss, men som likevel antyder handlingsformer og egenskaper av en bestemt sort. Jeg forstår det slik at det å lage et skille mellom fagbegrepet danning, og hverdagsbegrepet, er en annen tilnærming til det som Hellesnes kaller sosialisering til tilpasning og sosialisering til danning, men med noe av den samme betydningen. Med dette er det trolig på sin plass å anerkjenne at danning har i allefall to kvalitativt ulike betydninger, eller formål.

Broström mfl. (2004) viser til at en klar bestemmelse av begrepet danning, blir vanskelig fordi det brukes om både prosessen, innholdet og målet. Med prosessen menes den virksomheten som subjektet lærer og utvikler seg gjennom. Innholdet peker på det stoffet som antas å ha en dannende virkning, mens målet angir kursen som virker inn på dannelsesinnhold og regulerer dannelsesprosessen.

### **3.1.3 Danningsprosessen.**

Her vil jeg forsøke å belyse hva teorien sier om danning som prosess. En mulig tilnærming kan være å ta utgangspunkt i at danning er et pedagogisk grunnbegrep. Slik som Solberg ser det, kan man si at hvis pedagogikk har med oppdragelse og undervisning, så har vel danning med det samme å gjøre (Solberg, 2010). Straume (2013) påpeker også at oppdragelse som begrep ligger nært opp til danning. Hun mener at forholdet mellom danning og oppdragelse kan formuleres på ulike måter. En lettfattelig inndeling dreier seg om at danning er en prosess som bygger på den type sosialisering og oppdragelse som fremmer danning. Oppdragelsen er voksnes sosialisering av barn, dermed noe som tilføres utenfra, mens danning er en personlig tilegnelse av verden. Klafkis teori beskriver noe lignende i sin teori og kaller dette en dobbelåpning, jeg vil komme nærmere inn på det når jeg skal redegjøre for hans teori. Med disse oppfatningene til grunn, forstår jeg danning som en personlig, viljestyrt videreføring av en oppdragelse og sosialisering som fremmer danning i henhold til Straume (2013). Knyttet

til oppgavens tema, forstår jeg det slik: at skolen og lærerne formidler og påvirker elevene med sin kunnskap, det faglige innholdet, og gjennom sin undervisning, til å tilføre eleven noe utenfra. Mens danningen skjer ved at eleven tilegner seg det aktuelle innholdet på en personlig og viljestyrt måte. Solberg trekker frem et annet interessant aspekt ved danningen som jeg synes blir viktig når jeg nå er inne på danningen som en prosess. Hun sier at, danning ikke handler om at mennesket blir formet i møte med kulturen. Hun viser til Hellesnes som klassifiserer tilpasning og danning som to ulike former for sosialisering, og sier videre at: *«Det å «bli formet», er passivt, mens det å dannes er og bør være et aktivt prosjekt og dessuten et kritisk prosjekt»* (Solberg, 2010). Videre sier hun at *«danning kan ikke være noe som bare skjer med deg, det forutsetter et aktivt handlingsmodus, og det forutsettes kritisk refleksjon over det du møter»* (Solberg, 2010).

Så, når jeg spør lektorene som deltar i min undersøkelse, på hvilken måte de mener norskfaget kan bidra til danning hos elevene, vil det implisitt bety at jeg forutsetter at det foreligger en prosess i elevene. Denne prosessen innebærer, slik jeg ser det, at fagets innhold formidles, eller læres bort til eleven, men for at det skal være snakk om en dannelsingsprosess, forutsetter det at eleven ikke bare er en passiv mottaker av innholdet, men at det som læres er av en slik art at eleven gis mulighet til å oppnå en utvikling. Denne utviklingen oppnår eleven ved å være kritisk til innholdet de møter, samt være i stand til å reflektere over innholdet de tilegner seg.

Straume (2013) går nærmere inn på hva som skal til for at en teori skal kunne defineres som en danningsteori. I den sammenheng kommer hun inn på strukturen i danningsteorier. En danningsteori krever tre «komponenter». For det første inngår det som Straume kaller det sosiale, det kan være samfunnet, kulturen eller verden. Det sosiale er materialet for individets danning. Her peker hun spesielt på at danning er et relasjonelt fenomen mellom individets selv og verden. Det sosiale kan bestå av språk, institusjoner eller kulturelle produkter- for eksempel litteratur. Det sosiale består alltid av noe kulturelt, det sosiokulturelle perspektivet er et eksempel på det. Klassiske teorier vil tilegne den sosiale dimensjonen normativ vekt, noe som viser seg i at idealene for danning er å finne i kulturarven eller tradisjonen. Videre er en komponent i strukturen, subjektet. Det er subjektet som dannes, gjennom å være et refleksivt subjekt i en kultur. For igjen å vise til klassiske teorier, vil det være forbilledlig at subjektet foredler sin karakter gjennom å tilegne seg de høyeste idealer i kulturen gjennom gode eksempler. Gjerne eksempler hentet fra litteraturen og historien. Kritisk teori søker å gjøre subjektet i stand til å problematisere og reflektere selvstendig. Det er ønskelig at subjektet



viderefører tradisjonen, men samtidig handler moralsk uavhengig av tradisjon. Målet med dette er å endre tradisjonen. Mellom subjektet og det sosiale, finnes en dimensjon som Straume kaller bevegelsen. Bevegelsen kan forklares som noe som oppstår som forstyrrer sosialiseringprosessen, og representerer en relasjon mellom det sosiale og subjektet. Denne bevegelsen innebærer at individet blir beveget. I klassisk teori, vil individet få en oppvåkning ved en ny form for innsikt. Kritisk teori vil anse bevegelsen som en oppvåkning knyttet til elementer i samfunnet. Bevegelsen er dimensjonen for pedagogiske handlinger, det betyr at læreren kan betraktes som en bevegelse. Altså bindeleddet mellom subjektet og det sosiale.

### **3.1.4 Kategorial danning gjennom det didaktiske innholdet- Wolfgang Klafki**

Jeg har valgt å legge hovedvekt på de teoretiske perspektivene til Klafki, fordi den for det første erkjenner lærestoffets store betydning i undervisningen. Dette er nyttig for meg når jeg senere skal analysere empirien, og svare på studiens problemstilling. For det andre har Klafki utviklet et forslag til et fornyet dannelsesbegrep, som jeg også finner relevant knyttet til problemstillingen.

Wolfgang Klafki (1927-2016) sin kategoriale danningsteori baserer seg på at undervisning og læring bør forstås innenfor en horisont der dannelsesbegrepet må avklares, det vil si at didaktikken må ha sitt utgangspunkt i danningsteori. Uten dannelsesorientering vil enhver pedagogisk handling være en famling i blinde, og undervisning som ikke anerkjenner en bakenforliggende danningsteori er verdiløs.

I tillegg kan man si at denne teoretiske forståelsen av danning er utpreget dialektisk. Det vil si at man betrakter danning som et uttrykk for en menneskelig utvikling som er i konstant vekselvirkning med de naturlige og kulturelle omgivelsene, altså de omgivelser som kulturen har tillagt betydning (Klafki, 2016). Slik Klafki ser kriteriene for danning, samt danningens funksjoner, så kan de ifølge Broström mfl. (2004) oppsummeres i syv punkter:

- Dannelse henviser til innholdet både i sin selvstendighet og i sosiale relasjoner
- Kjernen i dannelsen er menneskets indre holdning, altså en personlig dannelse
- Dannelse skal hjelpe til å makte livs spenninger
- Dannelse skal bidra til menneskets enhet, individet som en harmonisk enhet
- Dannelse skal ikke være en sosial standskategori, altså ikke et klassebegrep, men tilgjengelig for alle
- Dannelse skaper åpenhet for verden

- Dannelse er en holdning som er dynamisk, foranderlig og verdensåpen.

Disse dannelsesdefinisjonene kan synes å inneholde i allefall fire dimensjoner som kan bidra til å etablere dannelsens kjernepunkter: egen virksomhet, likeverdig dialog, forpliktende perspektiver og handling (Broström mfl., 2004, s. 26,27).

Kategorial dannelsesteori er en kombinasjon av material og formal dannelse. Den materiale dannelsesteori er en betraktning som ensidig legger vekt på den dannelseseffekten et bestemt innhold har på individet, med andre ord, **det** som danner. Knyttet til temaet for min oppgave vil det kunne være et godt eksempel å peke på litteraturen som ansees som viktig for danningen. Formal dannelsesteori fokuserer på innøving av personlige evner og psykologiske funksjoner uten forbindelse til et innhold, med andre ord arbeidsvaner og metodikk. Her ligger fokuset på **de** som dannes. Igjen for å knytte begrepet opp mot oppgavens tema, så vil den formale dannelsen inngå i for eksempel det å lære seg norsk og nynorsk grammatikk, med de respektive reglene for bøyningsmønster og syntaks, da dette trener tankeevnen. Klafki stiller seg kritisk til at disse to dannelsesteoriene skal forstås hver for seg, ensidig. Dette fører til at han velger å integrere disse to retningene i videreutviklingen av kategorial dannelsesteori og lar dem inngå i fenomenet eksemplarisk undervisning og læring.

Selve begrepet kategorial kan tolkes som det å tenke i kategorier. Dette blir særlig aktuelt når en skal velge ut lærestoff til undervisningen. Hvert emne i skolen må være et eksempel på en passende kategori. På den måten kan vi gjenkjenne kategorien i andre eksempler. Eksemplet skal åpne verden for eleven og eleven for verden. Dette prinsippet kaller Klafki for dobbelåpning. Det vil si at eksemplet må være representativt for kategorien slik at man også har forutsetning for å forstå prinsippene som styrer det, åpne verden for elevene. Samtidig skal det også åpne elevene for de grunnleggende områdene i deres egen humanitet, åpne elevene for verden (Klafki, 2016)..

Ved å tilegne seg kategorier, kan individet forstå samfunnet og kulturen de er en del av. Dette er hva Klafki kaller eksemplarisk undervisning og læring- fra eksemplet lærer vi kategorialt. Dersom man for eksempel leser, eller ser en oppsetning av Ibsens «Et dukkehjem», vil man kunne lære om kategoriene kjønnspolitikk, og kvinnefrigjøring. Samtidig vil det trolig åpne eleven for viktige områder som frihet, moral og politikk i sitt eget liv.

Det eksemplariske prinsipp er grunnmuren i den kategoriale dannelsesteorien. For at noe skal benevnes som eksemplarisk må det være forbilledlig, slik at det fungerer som et kriterium når

det skal velges undervisningsinnhold. Begrepene fundamental og elementær er viktig knyttet til det eksemplariske prinsipp. Det som er elementært i undervisning vil være en grunnleggende viten som åpner opp for et faglig innhold. Fagets vesentlige innhold og sammenhenger. Det fundamentale viser til elevens fundamentale livserfaringer, altså subjektssiden. Det elementære dreier seg om objektsiden. Undervisningen er et møte mellom eleven som subjekt og den objektive virkelighet som bare lykkes dersom det er mulig å koble inn elevens fundamentale erfaringer (Klafki, 2016). Det eksemplariske er altså det som kan få det elementære og fundamentale innenfor et område til å fremtre.

«Barnets behov for å bli veiledt har sit modstykke i dets behov for selv å ville. Også dette behov må tages i betraktning, fordi det er grunnlag for og forudsætning for kulturens fornyelse, for fundamental forståelse, for etableringen av nye kategorier» (Klafki, 2016, s. 19). Klafkis teori er altså i takt med den progressive pedagogiske grunntanken som har preget undervisningsinstitusjonene også her i Norge de senere år. Denne består i at undervisningen legges opp slik at den møter barnet i dets aldersbestemte utviklingsnivå og barnet egen vilje til å lære, den indre motivasjonen. John Dewey, den kanskje mest betydningsfulle progressivisten innenfor det pedagogiske feltet, hevder at det å lære, ikke er å tilegne seg allerede eksisterende viten, men gjennom erfaringsbearbeidingen å utvikle viten. Dette kjenner vi best som læring gjennom handling (Steinsholt & Løvlie, 2007, s. 383). Dette kommer til uttrykk i Klafkis kritisk-konstruktive didaktiske teori. Hovedtrekkene i denne didaktiske teorien baserer seg på elementer fra den klassiske dannelsesstenkningen.

Det kritiske elementet i den didaktiske teorien til Klafki henspiller på det sosialkritiske. Dette betyr at forholdet mellom skole og undervisning på den ene siden, og sosiale prosesser og betingelser på den andre, skal frembringe en konstant refleksjon (Imsen, 2016, s. 165). Det kritiske henviser også til kritisk analyse som kan bidra til å avsløre skjulte ideologier, og ikke minst det å være følsom ovenfor forhold som kan skape hindringer for selve dannelsesprosessen (Broström mfl., 2004, s. 10). At den er konstruktiv viser til at den vektlegger praksis og utvikling av praksis, samt å forme skole og undervisning, ved å bevare humanistiske og demokratiske prinsipper som er helt grunnleggende (Imsen, 2016, s. 165). Det konstruktive elementet understreker også konstruktive handlinger som fører til endring i praksisfeltet (Broström mfl., 2004, s. 10) Tre begreper representerer de demokratiske prinsippene: retten til selvbestemmelse, deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og mellommenneskelig solidaritet.

Innholdet i undervisningen er ifølge Klafki bærebjelken i den kritisk-konstruktive didaktikken. Først lærestoff, så metode. Dette er i tråd med den nyhumanistiske tradisjonen. Læreplanene gir ofte svaret på hva det skal undervises i, lærernes oppgave blir i så måte å vurdere og reflektere rundt hva lærestoffet inneholder, og hvilket potensial det har til å fremme dannelsesprosessen. Ikke alt lærestoff har bærekraft til å tilfredsstille kravene til overkommelig danning (Imsen, 2016, s. 165). Innholdet må si den unge noe, den unge må oppleve det som meningsfylt. Klafki peker på, at for at de utarbeidede læreplanene skal ha noen gyldighet, så må også innholdet fortrylle, ryste, lykksaliggjøre og stemme pedagogen selv (Broström mfl., 2004, s. 43). Dannelsesinnholdet må ha kraft i seg, slik at det får innflytelse på den unges tanker og oppfatninger. Målet er at innholdet skal slå rot og internaliseres i personen. Den pedagogiske planleggingen deles altså inn i to steg, først innholdsanalyse, så den metodiske planleggingen. Dannelsesinnholdet skal ifølge Klafki internaliseres, altså tas opp av personen og oppleves som en del av personens selvbylde

I planleggingen av det didaktiske innholdet er det fem generelle spørsmål som pedagogen må stille for å definere innholdet i undervisningen. Klafki, foreslår fem generelle spørsmål som definerer den didaktiske innholdsanalysen og som står i et visst avhengighetsforhold til hverandre:

Imsen påpeker som en kommentar til Klafkis teori at dens verdi ligger i at den anerkjenner den store betydningen lærestoffet har i undervisningen og at den gir læreren redskaper til å gjennomføre arbeid med denne siden av planleggingen.

Teorier om danning og dannelsesforskning har forsøkt å definere sentrale utfordringer, nøkkelproblemer knyttet til en epoke som dannelsesprosesser i skolen bør ta tak i, altså hjelpe neste generasjon til å takle.

*«Skulen må ta høgde for at elevane skal vere budde på å takle tre nøkkelproblem: berekraftig utvikling, det fleirkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmeistring (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 49)*

Klafki (2016) peker på nøkkelproblem som fred og miljø, sosial urett og ulikhet, nye digitale kontroll- og kommunikasjonsmedier, eksistensielle forhold mellom mennesker, samt spørsmål om religion og religiøsitet.

### 3.1.5 Danning som sosialisering - Jon Hellesnes

Hellesnes (1992b), hevder at det i utdanningsinstitusjonene, er mektige krefter på gang for å eliminere danningen. Blant annet ved å i større grad stille spørsmål ved hvordan vi best mulig kan anvende kunnskapen, undergraves danningen i utdanningen og gjør den vanskeligere. Han kritiserer dette noe ensidige fokuset på kunnskap i essayet «Ein utdana mann og eit dana menneske». Med dette ønsker han å bidra til en utviding og rehabilitering av danningbegrepet. Slik han ser det, er det en forutsetning for å kunne plassere utdanningsspørsmålet i en anstendig sammenheng.

Hellesnes (1992a) peker, i forbindelse med den hermeneutiske forståelseshorisont, på at danning har i stor grad med tradisjon og historie å gjøre, det er noe det har vært stor enighet om gjennom tidene. Hvordan tradisjon og kultur skal forstås, har det derimot vært stor uenighet om. Historisk innsikt går inn i den refleksjonen som viser til, og forklarer praksis, praksis er ifølge Hellesnes, vår måte å leve sammen med andre på. I det store og det hele er praksis det som beregner videre historie, samtidig som praksis oppildner seg av historieforståelse. Fornuftig og beskuende praksis er det samme som dannet praksis.(Hellesnes, 1992a). Praksis uttrykker, slik Hellesnes ser det, danningen, på samme måte som kroppsbevegelser, uttrykker gester og handlinger. Dannet er altså noe vi er i verden, ikke noe vi er i ånden. Vi danner oss gjennom kulturell selvforståelse, og ved å leve ut denne forståelsen i praksis.

*«Eit menneske utan fortid, utan livshistorie, er ein levande dauing, eit menneske utan identitet. Eit samfunn utan historie er ikkje noko samfunn, men eit «livsbyråkrati» som vi administrerer våre liv ut frå, og som fører til at vi er nøydde til det. I eit slikt «samfunn» vert praksis omgjort til tekniske problem»(Hellesnes, 1992a, s. 88).*

Hellesnes mener videre, at et menneske som forstår sin egen fortid som ytre hendelser og ting er et schisofrent menneske. Det samme gjelder for et samfunn. Dette bringer teorien over på hva den uegentlige danningen er. Han viser her til Gabriel Marcel, som hevder at den uegentlige danningen legger vekt på kategorien, å ha, men den egentlige danningen legger vekt på det å være.

Danning, dialog og praksis står i nær sammenheng med hverandre, det samme kan sies om monolog, formålsrasjonalitet og teknikk(Hellesnes, 1992a).

«*Aleine ville eg ikkje eksistere på ein forståande måte. Om der ikkje var andre i universet enn meg, ville heller ikkje daninga finnast*» (Hellesnes, 1992a, s. 90).

Hellesnes forklarer at det er bevisstheten om den andres forståelseshorisont som vekker refleksjonen og forståelsen av at man selv står i en forståelseshorisont. Gjensidig, forutsettes individets egen og den andres forståelseshorisont. Dialog er ifølge Hellesnes, at det forstående subjekt prøver forståelsen sin på medsubjektet på en slik måte, at de to forståelseshorisontene etter hvert glir over i hverandre, og begge forstår noe de ikke forsto før (Hellesnes, 1992a). Som en følge av at vi forstår verden ut fra ulike forståelseshorisonter, blir ofte dialogen brutt. Brudd på, og nyetableringen av dialogen går inn i det hermeneutiske forholdet. Dette forholdet bygger ego og alter horisonten gjensidig ut, og dermed fremmes danning.

Et viktig skille Hellesnes trekker, er mellom danning og utdanning. Utdanningen har ifølge Hellesnes en start og slutt, noe danningen ikke har. Utdanningen har også et konkret mål, enda en ting ikke danningen ikke har (Hellesnes, 1992a, s. 79-80).

Sosialisering kan ifølge Hellesnes fremstå som to ulike resultat: tilpasning eller danning. I denne sammenheng påpeker han at all tilpasning er sosialisering, men ikke all sosialisering er tilpasning (Hellesnes, 1975, s. 28-29). Tilpasningen foregår slik at folk blir sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at de lærer de sosiale spillereglene uten å se at spillet kan diskuteres og forandres. Problemet med en slik form for sosialisering, er at mennesker blir redusert til objekter for politiske prosesser som de ikke ser som politiske. En tilpasset person er ifølge Hellesnes i større grad et objekt for styring og kontroll enn et menneske, et subjekt som selvstendig tenker og utfører handlinger. Sosialisering som danning derimot, går ut på at mennesker blir sosialiserte inn i problemstillinger som dreier seg om forutsetninger for det som skjer rundt dem, og med dem. Danningssosialiseringen emansiperer mennesker til politiske subjekt.

### **3.1.6 Danning som selvrealisering- Axel Honneth**

Honneth ser anerkjennelse som en grunnleggende forutsetning for menneskets selvrealisering, og for det gode liv (Kristiansen, 2014, s. 45). Jakobsen (2013) viser til, at ifølge Axel Honneth, dannes det menneskelige selv i skjæringspunktet mellom, på den ene siden våre impulser og emosjoner, og på den andre siden våre sosiale eller intersubjektive erfaringer. Honneth baserer seg på å kunne avgrense tre avgjørende former for selvforhold som kjennetegner en vellykket identitetsdanning: *selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse*. Utviklingen betinges av tre former for intersubjektiv anerkjennelse. Kjærlighet, eller



erfaringen av en intim ansikt- til- ansikt- anerkjennelse betinger utviklingen av *selvtillit*. Erfaringen av å bli anerkjent som et prinsipielt likestilt individ i den rettslige sfære utvikler *selvaktelsen, eller selvrespekten*. Som bidragsytere til et bestemt samfunnsfelleskap, utvikler vi *selvverdsettelse*- som givere, og mottakere av det som Honneth kaller sosial verdsettelse. Disse tre selvforhold, sammen med de tre former for anerkjennelse kan betraktes som en livshistorisk dannelsingsprosess som starter med kjærlighet, og ender med selvverdsettelse. Ettersom denne prosessen gradvis gir uttrykk for våre iboende potensialer, er det en *selvvirkeliggjørelse*, på samme tid som det er en *individueringsprosess*, som gir anledning til en stadig høyere grad av autonomi og særegenhet i den individuelle livsførsel. Til syvende og sist er det en sosialiseringssprosess som inkorporerer individet i stadig mer komplekse sosiale relasjoner og institusjoner (Jakobsen, 2013).

De tre teoretiske begrepene selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse, bruker altså Honneth for å skille de tre anerkjennelsessfærene fra hverandre. Kristiansen (2014), påpeker at disse begrepene nødvendigvis ikke korresponderer med den empiriske virkeligheten, men at vi bruker dem for å forklare oss selv. Han forklarer de tre formene for anerkjennelse knyttet til kjærlighet, rettigheter og anseelse som betingelser som tillater oss å utvikle en positiv holdning og tro på vårt eget selvverd. Hver av formene utgjør et trinn og forutsetter hverandre, de tre sfærene utgjør med andre ord ulike former for relasjoner (Kristiansen, 2014).

Anerkjennelse har en normativ dimensjon, som vi er underlagt og betinget av. Om våre sosiokulturelle omgivelser nedvurderer våre handlinger og valg, kan dette føre til at vi blir sårbare (Kristiansen, 2014). Jakobsen utdyper, at mangel på anerkjennelse kan slik Honneth forstår det, føre til at hele personens identitet bryter sammen. Mangler innenfor alle tre sfærene, føre til misaktelse og krenkelse. Dermed sier Jakobsen (2013), at anerkjennelsesteorien åpner opp for en kritisk etterprøving av hvorvidt våre sosiale institusjoner og praksiser, for eksempel familien, rettssystemet eller arbeidslivet tillater eller fremmer bestemte former for krenkelser.

Kjærlighet og utdanning. Jakobsen hevder at Honneths teori om følelsesmessig omsorg og kjærlighet er relevant for utdannings og læringsspørsmål. Fordi, utdanning i tillegg til læreplaner og kunnskapsakkumulering, handler om konkrete møter mellom elever og deres lærere. Anerkjennelse i form av følelsesmessig innlevelse og støtte, er ifølge Jakobsen ikke

bare et privat eller familiært fenomen, men også en sentral ingrediens i gode lærer-elev-relasjoner.

Rettigheter og utdanning. I det 20. århundre, oppstod det som Honneth kaller sosiale velferdsrettigheter, disse innbefatter dannelse. «Etter hvert har man kommet frem til at et minimum av kulturell dannelse og økonomisk trygghet er nødvendig for at subjektet skal kunne handle autonomt ut fra fornuftig innsikt» (Honneth2007b, s.127) her i (Jakobsen, 2013).

Verdsettelse og utdanning. Jakobsen mener at denne sfæren er relevant også i lærings- og undervisningssammenheng, selv om Honneth i all hovedsak analyserer den sosiale verdsettelse i forholdet til det moderne arbeidslivet. Dette begrunner han med at lærerens jobb består i å gi, eller ikke gi eleven anerkjennelse av konkrete prestasjoner og evner. Det betyr at elevens aktive innsats og lærerens evaluerende respons utgjør en særlig anerkjennelsesdialektikk. Straume (2011), sier at i det sosiale livet er det snakk om deltakelse i fellesskap som har felles mål, for eksempel i skolen eller arbeidslivet. Anerkjennelse på dette nivået betyr at vi anerkjennes somverdifulle deltakere. Jakobsen peker på at i beste fall, fører lærerens positive respons og oppmuntring til bedre ytelse og glede ved læring som så på nytt anerkjennes i en positiv «anerkjennesspiral», i verste fall forsterker dårlige prestasjoner og manglende anerkjennelse hverandre i et formålsløst læringsmiljø. Dette fører i sin tur til manglende tro på egne evner både hos elev og lærer. Selvverdet skades i mangel på verdsettelse av egne ytelser og egenskaper i et konkret fellesskap, slik som i en læringssituasjon.

Straume (2011) anser Honneths perspektiv på danning som tilstrekkelig fleksibelt i vår samtid som er preget av det flerkulturelle samfunn. Danning innebærer blant annet å tilegne seg kulturelle betydninger. Hun argumenter for at dette skjer ikke av seg selv, som ren sosialisering, men at det også krever et aktivt arbeid fra subjektets side om å ville dannes. Videre argumenter hun for at fraværet av en helhetlig kultur ikke er problematisk i seg selv, men den sosiokulturelle eller sosialhistoriske dimensjonen må medtenkes i den form den faktisk opptrer.

Selvrealisering er ifølge Straume (2011) slik Honneth ser det, resultatet av en vellykket dannelsesprosess. Selvrealisering oppnår vi som individer når vi har utviklet selvtilit, selvrespekt og selvverdsettelse. Teorien viser hvordan den enkeltes dannelsesmuligheter

avhenger av andre mennesker og av institusjonelle villkår av rettslig og solidarisk art. Uten anerkjennelse i den private, rettslige og sosiale sfæren vil hverken elevene eller lærerne være i stand til å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse- for lærerne blir dette viktig i møte med elevene i kraft av at de er forbilder og skal inngå i sunne relasjoner med elevene. Med dette, kan ifølge Straume, de tre dimensjonene i Honneths teori videreutvikles som dimensjoner i en «intersubjektiv danningsteori» som er spesielt interessant for et flerkulturelt samfunn. Hun sier videre, at i et flerkulturelt og posttradisjonelt samfunn, kan man ikke bygge solidaritet på en felles referansebakgrunn. Når samfunnsmedlemmenes unike bidrag til fellesskapet verdsettes, skapes solidaritet i et slikt samfunn, ifølge Honneth (Straume, 2011). Fellesskapet må dermed være av en slik karakter at den enkeltes ferdigheter og egenskaper framtrer som betydningsfulle for den felles praksisen, med andre ord, at alle bidrar (Straume, 2011).

### **3.1.7 Danning gjennom norskfaget**

Litteraturen jeg nå skal redegjøre for, er primært basert på perspektiver presentert av Jon Smidt, professor i norsk fagdidaktikk ved Høyskolen i Sør- Trøndelag, og Laila Aase tidligere førsteamanuensis ved institutt for kultur og språkvitenskap på universitetet i Stavanger. Disse perspektivene har til hensikt å hjelpe meg til å ramme inn de områdene i norskfaget som vil være relevant knyttet til studiens problemstilling.

Norskfaget innehar tre hovedområder: Hovedområdet muntlig kommunikasjon, handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Hovedområdet skriftlig kommunikasjon, handler om å lese og skrive norsk. Hovedområdet språk, litteratur og kultur, handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2017). Disse områdene har jeg brukt som overordnede temaer for studiens undersøkelse og tematiske kategorisering. Videre i oppgaven, vil jeg i hovedområdet for språk, litteratur og kultur, kun referere til dette området som litteratur. Dette fordi jeg i denne studien anser språk, kultur og litteratur som en integrert helhet.

I tillegg kan norskfaget betraktes som bestående av fire dimensjoner. Den kulturelle, den kommunikative, identitetsdimensjonen og dannelsingsdimensjonen. Disse dimensjonene er greie å ha med seg som et overordnet perspektiv på norskfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kulturdimensjonen peker mot det vide kulturbegrepet. Kulturbegrepet ta høyde for et samfunn i rask endring, nye medier, globalisering og migrasjoner. Kultur som et dynamisk

fenomen er fremhevet i læreplanen for norskfaget. Ifølge Smidt (2009) betyr det at elevene kan være med på å endre og nyskape kulturen. Han fremhever også at dersom læreren tar dette synet på alvor, kan norskfaget bli et kulturverksted. Det ville innebære at elevene ikke bare er mottakere eller lesere av andres tekster, men setter dem i bevegelse ved å fremføre, diskutere dem. Dette kan også inspirere til egen skriving. En spennende utfordring ifølge Smidt (2009).

Kommunikasjonsdimensjonen forklares av Smidt (2009) slik, at det å utvikle språklige ferdigheter handler om mer enn å kunne lese og skrive. Det handler også om å dele tanker og kunnskap med hverandre. Den som virkelig vil kommunisere, må ha **noe** å dele med andre, og **noen** å dele det med. Norsklæreren må ikke bare være interessert i redskapen, språket og ferdigheten, men også hva redskapen skal brukes til.

Identitetsdimensjonen- Identitet handler om tilhørighet og identitet er det som gjør hver enkelt unik, og ulik alle andre. «Skolen og det samfunnet skolen er en del av- har gått fra tanken om at elever skal dannes gjennom påvirkning utenfra, til at de skal utvikle sitt eget individuelle «jeg» (Penne 2001) her i (Smidt, 2009, s. 20). individet utvikles i møte med andre mennesker i sosiale sammenhenger (Jf. Mead og betydningen av the significant others). Språket er vesentlig, norskfaget gir eleven muligheten til å prøve ulike språklige roller, skriveroller, samfunnsdebattant osv. Målet er å hjelpe elever utvikle flere personlige stemmer. Både i skriftlige og i muntlige og i sammensatte tekster. Norsklærerens jobb er å iscenesette av de mange læringssituasjoner i norsken å få det til å oppleves utfordrende og lokkende, fremfor skremmende og truende.

Formålet med norskfaget i LK06:

*Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtilit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring. (Utdanningsdirektoratet, 2017)*

Smidt mener det i denne sammenheng kan være grunn til å understreke målet om aktiv samfunnsdeltakelse. En ensidig vekt på identitetsskapingen kan føre til et norskfag uten mål og retning i vår samtid, der barn og unge utsettes for påvirkning fra medier av alle slag. Her kommer danningsdimensjonen inn som en vektskål, ved at elevene stiller kritiske spørsmål til seg selv og verden. Det kan også hevdes at evnen til refleksjon forbinder dannelse og identitet

i en reflektiv identitet. Gjennom språket kan individet aktivt dannes til å selv begrunne sine handlinger og sitt liv (Smidt, 2009).

Til slutt, danningsdimensjonen. Smidt viser til Kjell Lars Berge som kaller elevens vei gjennom norskfaget en tekstkulturell dannelsesreise. Denne metaforen synes jeg var så fin, at den har blitt til overskriften på mitt prosjekt. Smidt mener at slik går det an å betrakte veien gjennom norskfaget i skolen. Reisen brukes altså som en metafor på elevenes stadig større og videre utsikt og utfordringer. Samme metafor fanger muligheten eleven har til å skaffe seg nye utsiktspunkter og innsiktspunkter ved å flytte seg i tid, i rom og i form. Derfor, argumenterer Smidt med, trenger vi det historiske perspektivet, det flerkulturelle er en ressurs og estetiske prosesser er viktige i utviklingen av kunnskap. Dermed blir norsklæreren en reiseleder i denne metaforiske fremstillingen. En som har kunnskap og innsikt til å lede til nye utfordringer i landskapet som består av tekster fra fortid og samtid med mange ulike stemmer og av de situasjoner som skapes i norskfaget (Smidt, 2009).

Det er ifølge Aase (2005a), nærliggende å tenke at elevenes møte med fortidens tekster gir perspektiver på samtidens tekstkultur. For at elevene skal finne en kollektiv møteplass for tekst og fortolkning er det viktig at læreren tar en rolle som spill-leder. Norskundervisningen kan tilby noe mer enn de individuelle lesesituasjonene mellom leser og tekst. Det skal altså skapes didaktiske møter mellom elev og lærestoff. Skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget er viktig, selv om det ideologiske grunnlaget for undervisning i skjønnlitteratur er ifølge Fjørtoft (2014, s. 183) uklart. Enkelte betrakter skjønnlitterære tekster som en kur mot tendenser i moderne kultur, andre igjen mener det ikke går an å legitimere skjønnlitteraturens plass i skolen med henvisning til kulturarv eller kulturell identitet. Man kan diskutere i hvilken grad skjønnlitteraturen skal brukes som eksempler på ulike historiske perioders tendenser, eller er det mer hensiktsmessig å legge innsats i å gjøre tekstene meningsfulle for den moderne leser. Løsningen kan ligge i å la leserens rolle i et pedagogisk perspektiv utgjøre grunntanken. Denne teorien kalles *leserresponsteori*, og legger vekt på mangfoldet i de ulike tolkningene av tekst som oppstår når flere elever leser den samme teksten. Laila Aase argumenter ifølge (Fjørtoft, 2014) for et syn som anser evnen til å håndtere tvetydighet i tekster som en verdifull kompetanse. Ustabilitet er et grunnleggende villkår i skjønnlitterære tekster, sier hun, og er ikke med på ideen om at lesing i norskfaget skal handle om å utvikle elevens individuelle eller sosiale identitet. Undervisning i litteratur bør heller handle om å forstå litteraturen som en undersøkelse av selve språket. Det er med andre ord flere adekvate teorier som prøver å finne skjønnlitteraturens plass i norskfaget (Fjørtoft, 2014, s. 183-185).

En av grunnpilarene i Kunnskapsløftet er at de grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, muntlig, regning og digital kompetanse skal integreres i alle fag. Sett i internasjonal sammenheng refererer kompetanse til lesing og skriving kalt literacy. Eide (2008b), viser til Berge (2005), som hevder at kunnskapsløftet må forstås som en literacy-reform, og forklarer det slik: *«for første gang i norsk skolehistorie er det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan sees uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningskapende eller semiotiske ressurser i faget. Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes inn stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet»* Berge (2005), her i (Eide, 2008b, s. 35). De grunnleggende ferdighetene er ifølge Eide (2008b) nødvendige ferdigheter i det moderne samfunnet. De fungerer som vilkår for deltakelse i politisk og samfunnsrettet arbeid og de er viktige for hvert enkelt menneskes selvutvikling.

### **3.1.8 Endringer i læreplanene i norskfaget- med fokus på R94 og K06**

Reform 94 var en reform for videregående skole. Det viktigste bidraget denne reformen bragte med seg, var at alle ungdommer i alderen 16-19 år fikk lovfestet rett til videregående opplæring i tre år (Imsen, 2016, s. 100). Samtidig skjedde det en opp-teoretisering av de praktiske utdanningene og en samordning på tvers av studieretningene som skulle sikre en viss andel felles teoretisk stoff for alle (Imsen, 2016, s. 273). Læreplanene fikk under denne reformen preg av målstyring. Mye internasjonal oppmerksomhet rundt betydningen av grunnleggende ferdigheter som et ledd i å sikre landets økonomiske vekst og velferd preget denne perioden. Som en følge av dette ble det viktig å sikre at skolen bidro til å sikre et felles verdi -og kulturgrunnlag for alle, for dermed å bidra til vern av det sosiale felleskapet, vår nasjonale egenart og å sikre grunnlaget for demokratiet (Imsen, 2016, s. 210).

Kunnskapsløftet, LK06, er et resultat av en bred enighet om at det var på tide å rette oppmerksomheten mot den indre kvaliteten i skolen. Nytt med denne reformen er blant annet åpning for privatskoler, innføring av nasjonale prøver i norsk, engelsk og matematikk og det at læreplanen skulle omfatte hele grunnopplæringen (Imsen, 2016, s. 274). Kompetansemål innføres, og læreplanen er ikke konkret på det faglige innholdet eller arbeidsformer, dermed har skolene fått mer ansvar for opplæringen. Et viktig punkt i kunnskapsløftet er innføringen av grunnleggende ferdigheter, å utrykke seg skriftlig og muntlig, lese, regne og digitale ferdigheter, i alle fag (Imsen, 2016, s. 276). Kunnskapsløftet innebærer ifølge Imsen (2016) en svekkelse av den sentrale styringen av skolen. Dermed er læreplanverket bare en del av en større reform som trekker skolen i retning av en lokalbasert og nyliberalistisk styringsstrategi.



## 3.2 Sammendrag

I dette kapitlet har jeg gjort rede for teoretiske perspektiver som jeg baserer min forståelse av danning på, samt perspektiver som vil benyttes i analysen og drøftingen av empirien.

Hovedtyngden ligger på Klafkis kategoriale danningsteori, og Hellesnes og Honneths teorier har jeg bragt inn for å se deler av empirien i et annet perspektiv. Teori fra ulike lærebøker i norskfaget er også gjort kort rede for da min teoretiske forståelse også omfatter disse.

Avslutningsvis har jeg gått ganske kort inn på endringer i norskfaget etter Reform 94.

## 4 Metodisk opplegg for studien

### 4.1 Innledning

Studiens undersøkelse har et kvalitativt, deskriptivt og tematisk utforskende design. I dette kapitlet vil jeg beskrive fremgangsmåten jeg har brukt for å samle inn og bearbeide data, samt gjøre rede for hvordan jeg har tatt beslutninger og hensikten med de ulike valgene.

#### 4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Samtalen kan betraktes som en grunnleggende form for samspill. Det er gjennom samtalen vi blir kjent med folk og deres syn på livet og verden rundt seg. «*Vi oppfatter forskningsintervjuet som en sosial praksis, det vil si en form for menneskelig samhandling bestemt av historiske, kulturelle og materielle kontekster*» (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 19). I dette ligger det blant annet at intervjuet bør betraktes som et håndverk, der intervjuforskerens faglige dyktighet må vektlegges. Samtaler finnes i mange former, alt fra hverdagslige småprat til utveksling av dypere personlige tanker og følelser. Ved å bruke samtalen som et verktøy i forskning, søker man å forstå verden slik intervjupersonen ser den. Formålet ved forskningsintervjuet er å produsere kunnskap.

Forskningsintervjuet, er ifølge Kvale og Brinkmann, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse- en interpersonlig situasjon. De første par minuttene av intervjuet er avgjørende, derfor bør iscenesettelse av intervjuet gjøres på en slik måte, at intervjupersonene stimuleres til å beskrive sine tanker om livet og verden. I starten på intervjuet briefet jeg deltakerne om praktiske ting, fortalte om undersøkelsens formål, lot deltakerne stille eventuelle spørsmål knyttet til prosjektet, fortalte hva lydopptakeren skal brukes til. Denne innledende briefing fulgtes opp med en debriefing på slutten av intervjuet. Jeg fokuserte

også på at mine spørsmål var korte og enkle, og bygd opp fra introduksjonsspørsmål til oppfølgings spørsmål.

Kvale og Brinkmann legger vekt på at etiske spørsmål er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse, og dermed ikke begrenses til den direkte intervjusituasjonen. Knyttet til samfunnsforskningen, ligger det etiske retningslinjer som innebærer at samfunnsforskere må sette seg inn i betydningen av begrepene informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Intervjuforskningen er fylt med moralske og etiske spørsmål. Ifølge Kvale og Brinkmann, påvirkes intervjupersonene av det menneskelige samspillet i intervjuet og dermed påvirker kunnskapen som produseres i intervjuet vårt syn på menneskets situasjon. Ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn skaper ofte et spenningsfelt i den kvalitative forskningen.

I planleggingsfasen er det flere punkter det vil være hensiktsmessig å ta stilling til. Ved å stille spørsmål til meg selv, fikk jeg et innblikk i om studien lot seg gjennomføres, samtidig som jeg ivaretok forpliktelsene som ligger i de etiske retningslinjene. Under dette vil det være spesielt fire begreper, eller usikkerhetsområder, som må klareres og tas hensyn til; *Informert samtykke* vil si at undersøkelsens overordnede formål er meddelt forskningsdeltakerne. Mulige risikoer og fordeler ved å delta skal det også informeres om. For forskeren er dette en måte å sikre seg på at deltakerne er med av egen fri vilje og at de dermed kan trekke seg når som helst i løpet av undersøkelsen. Sammen med det overordnede formålet bør det gis informasjon om fortrolighet og hvem som har adgang til materialet. *Konfidensialitet* står for enigheten mellom forskeren og deltakerne i forhold til hva dataene som deres deltakelse resulterer i kan brukes til. Som hovedregel innebærer dette at data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres. Utvalget i denne studien består av fire personer. For å beskytte deres identitet, har jeg valgt å bruke kjønn og navn vilkårlig. Anonymitet må sies å være et delt gode. Den kan på den ene siden fungere som et etisk krav og dermed beskytte deltakerne, på den andre siden kan den medvirke til å gi forskeren alibi til å tolke utsagn uten mulighet for å bli motsagt. Konsekvenser skal tas i betraktning med tanke på både mulig skade deltakerne kan påføres og de fordeler de eventuelt kan forventes å bli tilgodesett ved å delta i undersøkelsen. Undersøkelsen må legges opp slik at den i minst mulig grad kan skade deltakerne. Hovedprinsippet her er at graden av åpenhet som kvalitativ forskning kjennetegnes av kan forlede deltakeren til å fortelle ting som det vil angres på i ettertid. I denne studien var det lektorer som ble intervjuet. I sitt yrke har de taushetsplikt knyttet til

skolen og elevene. Dette ba NSD spesielt om at jeg minnet informantene på før vi startet intervjuet.

#### **4.1.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag- hermeneutisk tilnærming**

Kunnskap konstrueres gjennom språket i et sosialt felleskap, sett fra hermeneutisk teoretisk perspektiv (Skogen, 2006, s. 263). Ved å basere empirien på kvalitative forskningsintervjuer, innebærer det at meningsinnholdet i intervjuene må utforskes, for at jeg skal kunne fortolke informantenes utsagn. Prinsippet for hermeneutikken bygger på at mening kan forstås, kun i lys av den sammenhengen det jeg skal studere er en del av. Jeg vil kunne forstå delene i lys av helheten. Når jeg tolker intervjuetekstene kan dette betraktes som en dialog mellom meg, som i dette tilfellet forsker, og den meningen teksten formidler. Målet er å gi en tett beskrivelse av observasjonene som gjøres. I min undersøkelse gjøres beskrivelsene tett ved at, slik Geertz poengterer, ideene til tolkningen er hentet fra annen tidligere litteratur, ikke ut fra dataene i seg selv. På denne måten ser jeg informantenes tanker og meninger om danningen i norskfaget som temaer i informantenes forståelse av danning (Thagaard, 2013, s. 42).

Thagaard (2013, s. 42) viser til Fangen (2010), som hevder at hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for tolkningen på flere plan. Tolkninger av første grad, betyr at jeg fortolker hva som blir sagt, ved at jeg selv deltar i samtalen. Fortolkninger av annen grad, beskrives som det å avdekke handlingers symbolske betydning. Jeg fortolker informantenes fortolkning av sin situasjon. Jeg tolker med andre ord en virkelighet som allerede er tolket av informantene. Tolkningene bygger altså på informantenes egen forståelse, men går videre ved at jeg trekker inn et nivå som gjenspeiler mine teoretiseringer.

Hermeneutisk tankegang har ifølge Skogen (2006) stor overføringsverdi til pedagogisk forskning, fordi skoler og institusjoner har grunntekster som må tolkes og brukes. Hele den kollektive selvforståelsen og virkningshistorien til tidligere tekster, hendelser og personer som har satt spor, er en viktig del av tolkningsuniverset en pedagogisk forsker må inn i (Skogen, 2006, s. 268). Når jeg forsøker å kartlegge informantenes tanker om dannelsingsaspektet i norskfaget, kan det sammenlignes med å kartlegge tolkningstradisjonen og virkningshistorien til en tekst.

I min undersøkelse er det lektorenes erfaringer og meninger om dannelsingsbegrepet som skal studeres. Jeg må ta høyde for at hvordan man forstår og tolker dette begrepet er ulikt for hvert enkelt menneske. I sin tur vil det som trer frem betinges av hva jeg ser etter, og hva jeg ser

med. Jeg ser og tolker med min horisont, en samling forforståelser eller perspektiv, det informantene ytrer og mener med sin horisont (Stokke, 2014).

### **4.1.3 Utvalget**

I planleggingsfasen for masterprosjektet, var det viktig å tenke nøye over hvem det ville være mest hensiktsmessig å intervju. Det var flere faktorer jeg måtte vurdere. Det første jeg tok høyde for var at det var ønskelig å få gjennomført intervjuene og bearbeidet dem innenfor det relativt korte tidsrommet vi har til rådighet på masterprogrammet. Dermed foretok jeg et strategisk utvalg ved å velge deltakere som jeg mente hadde egenskaper og kvalifikasjoner som er strategisk knyttet til studiens problemstilling og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). I tillegg ønsket jeg å rekruttere deltakere ved å rette en formell henvendelse innenfor området der jeg ville finne potensielle deltakere. I første omgang sendte jeg en mail til rektorer ved alle videregående skoler i Tromsø. Denne mailen ble sendt idet jeg hadde sendt inn søknad til NSD. Jeg fikk ikke noen respons på mailen innen godkjenningen fra NSD forelå, og derfor bestemte jeg meg for å følge opp med en telefon rundt til de som skulle ha mottatt mail. Det som da viste seg, var at ved flere av skolene var ikke rektor tilgjengelig av ulike årsaker, dermed hadde de ikke lest mailen. Der jeg fikk kontakt med rektor, fikk jeg tillatelse til å henvende meg til fagleder ved de aktuelle skolene. Det jeg da gjorde, var å i første omgang kontakte fagleder for språk ved fire av skolene. Alle faglederne jeg fikk kontakt med var svært villige til å videreformidle min forespørsel. Deretter tok det ikke lang tid før jeg mottok mail fra potensielle deltakere.

Det neste kriteriet jeg hadde satt for utvalget, var at deltakerne skulle ha arbeidet i videregående skole siden Reform -94 ble innført. Grunnen til at jeg ønsket erfarne lektorer som informanter, var dimensjonen som handler om utvikling av norskfagets innhold over tid, og gjennom nye skolereformer. Dette kriteriet gjorde at jeg måtte takke et par stykker for interessen, men at de ikke ville være aktuelle i denne omgang. Det jeg siden ble bevisst på, var at det ville bragt inn en spennende dimensjon i analysen, dersom jeg i tillegg hadde hatt en gruppe i utvalget som besto av relativt nyutdannede lektorer i norsk. Men siden intervjuguiden hadde tatt høyde for at informantene skulle ha erfaring fra et lengere tidsrom, og det faktum at jeg på det tidspunktet ikke visste helt hva som lå foran meg med etterarbeid og gjennomføring av studien, vurderte jeg det slik at det var mest hensiktsmessig å komme i mål med oppgaven slik jeg hadde planlagt for.

Til slutt sto jeg igjen med fire deltakere jeg gjerne ville ha med. Disse gjorde jeg nærmere avtaler med, og klarte å få avtalt tidspunkt for alle fire intervjuene før jul. De fikk ikke innsyn i spørsmålene til intervjuene i forkant, men jeg oppga studiens tema. Dette var fordi at jeg hadde en formening om at jeg ville få de mest autentiske svarene dersom de fikk ta stilling til spørsmålene under intervjuet.

#### **4.1.4 Datainnsamling**

Alle intervjuene ble gjennomført ved informantenes arbeidsplasser. Dette var ønskelig fra min side, fordi jeg ville at de skulle oppleve intervjusituasjonen som avslappet og trygg. I tillegg ble samtalene gjennomført mellom informantenes undervisning. Jeg hadde i forkant brukt mye tid på å sette meg inn i intervjupersonenes situasjon, og forsøkt å tilegne meg kunnskap om konteksten. Dette fordi denne bakgrunnskunnskapen ga meg et grunnlag for å utforme spørsmål om de temaene jeg skulle ta opp i intervjuet (Thagaard, 2013).

Hvert intervju tok omtrent en time, det var den tidsbruken jeg hadde estimert og forespeilet dem. Intervjuene ble igangsatt av at jeg informerte om studiens foreløpige problemstilling og fikk underskrifter på samtykkeerklæringen. Jeg informerte i tillegg muntlig om deres deltakelse som informert, frivillig og ettertrykkelig. Deretter ba jeg informantene om å lage et tankekart over dannelsesbegrepet. Under et av intervjuene ble ikke dette gjort, fordi vi det var veldig mye aktivitet i området der vi skulle snakke sammen. I tillegg var det noen som skulle ha undervisning i det rommet vi hadde satt oss i. Dermed ble det rett og slett ikke naturlig å gi informanten en slik oppgave, men heller komme i gang med intervjuet. Jeg benyttet meg av en semistruktureert intervjuguide, med hovedspørsmål som introduserte tema for samtalen. Videre hadde jeg oppfølgingsspørsmål som hadde til hensikt å få mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til tema, begreper og fenomener som informantene beskrev (Thagaard, 2013). Jeg formulerte det jeg vurderte som åpne spørsmål rundt hvert tema, slik at det skulle bidra til å åpne for informantenes fortellinger og synspunkter. Samtidig var jeg bevisst på at det er en balansegang å stille åpne spørsmål som samtidig ikke er for generelle.

#### **4.1.5 Transkripsjonen**

Intervjuene ble tatt opp på lydopptak, og materialet ble transkribert i sin helhet. Intervjuene ble gjennomført relativt tett, ett om dagen i løpet av en uke, derfor ble arbeidet med transkripsjonene påbegynt rett etter at siste intervju var gjennomført. Jeg hørte gjennom intervjuene samme kveld som de var gjort, mens jeg noterte skriftlig ting som var viktig, spesielt eller i samsvar med mine forventninger. Under intervjuene hadde jeg notatbok med

meg, men jeg fant ut at jeg best fikk med meg nyanser i det som ble sagt, samt eventuelt behov for oppfølgingsspørsmål ved å ha fullt fokus på samtalen.

Transkriberingen inkluderte utsagn som, «hmm», «eh», sukking, tenkepauser o.l. disse ble tatt med fordi jeg mente det satte innholdet i det som ble sagt i en kontekst. Det ble på denne måten lettere for meg å tolke meningen bak ytringene. Jeg valgte å ikke ta denne formen med videre i presentasjonen av resultater her i oppgaven, fordi jeg hadde en tanke om at det ville være mer leservennlig uten. Jeg vurderte litt frem og tilbake om jeg skulle transkribere på dialekt eller normalisere transkripsjonen. Jeg endte på det siste, fordi jeg syns det ivaretok informantenes anonymitet på best mulig måte.

#### **4.1.6 Analyseprosessen: tematisk, med fokus på mening**

Min analyse er bestemt av undersøkelsens formål og emneområde. Det som er formålet med undersøkelsen er å finne ut hva informantene mener om ulike begreper knyttet til norskfagets dannelsingsaspekt. Ved bruk av en semistrukturert intervjuguide, hadde jeg også informasjon om de samme temaene fra alle deltakerne. Jeg har derfor valgt å benytte meg av temasentrert analyse. Denne avgjørelsen tok jeg etter nøye overveielse i etterkant av at intervjuene var gjennomført og transkribert. Det viste seg da, at strukturen i min intervjuguide, som jeg hadde brukt mye tid på, og som var utformet med flere hovedtemaer med tilhørende underspørsmål, hadde fungert så godt, at det ble naturlig å beholde denne strukturen til analysen. Jeg vurderte det også slik, at til presentasjonen og analysen, var det mest oversiktlig å gi temaene nye navn som var knyttet mer direkte til studiens problemstilling. Ved å temasentrere analysen, mener jeg å ha en god forutsetning for å besvare min problemstilling. I følge Blekesaune (2018), er følgende fremgangsmåte noe jeg ønsket å forholde meg til:

1. Jeg utarbeidet en konsentrert tekst av de ulike temaene for hver av enhetene, altså informantene.
2. Så ble teksten fra hver enhet kodet inn i temaorienterte kategorier.
3. De konsentrerte tekstene ble satt inn i en beskrivende matrise som er organisert etter tema (horisontalt) og enheter (vertikalt)
4. likheter og kontraster mellom enhetene i matrisen ble identifisert.
5. Deretter satt jeg opp en ny tolkende matrise for å analysere fellestrekk og variasjoner i forhold til de likhetene og ulikhetene jeg identifiserte i trinn 4.

I arbeidet med å kategorisere data, tok jeg i bruk Nvivo 11. Fordelen med det, er at jeg mener jeg fikk en god oversikt over dataene som var samlet inn, og det gjorde det mulig å fremstille

empirien til ulike formål. Eksempelvis vil jeg i presentasjon av data benytte en ordsky. Det bør understrekes at dette redskapet kun ble benyttet til kategoriseringen, da det i kvalitativ forskning trolig ikke har noen hensikt å tolke resultater ved hjelp av dataprogrammer.

#### **4.1.7 Ethiske overveielser knyttet til analysen av data**

I temasentrerte analyser som er basert på data fra intervju, er det viktig for meg som forsker, å tenke på hvordan deltakerne representeres. Siden jeg jamfører informasjon om hvert tema fra alle deltakerne, betyr det at deler av det opprinnelige materialet løsrives fra den sammenheng det ble presentert i. Jeg retter altså oppmerksomheten mot den informasjonen teksten gir om temaene, fremfor informasjon om den enkelte deltaker (Thagaard, 2013). Fordelen med å presentere synspunkter tematisk, som et felles synspunkt for deltakerne i studien, er at resultatene kan gi grunnlag for at deltakerne kan kjenne seg igjen i situasjonen som er felles for det miljøet undersøkelsen er utført i. Ulempen kan være at temaene som analysen er rettet mot, er definert av meg, og vil preges av min forståelse av temaene jeg har undersøkt. Et annet dilemma, kan være at deltakernes forståelse av sin situasjon får en mindre fremtredende plass, enn om jeg hadde valgt en personsentrert tilnærming. Konsekvensen av ulempene kan føre til en fremmedgjøring for deltakerne.

#### **4.1.8 Undersøkelsens kvalitet- reliabilitet og validitet**

Reliabilitet viser til undersøkelsens pålitelighet (Kvale mfl., 2015). Leseren bør overbevises om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte. Reliabiliteten i denne undersøkelsen styrkes ved at jeg, som har utført undersøkelsen, gjør rede for hvordan data har blitt utviklet. Det vil innebære at jeg skiller mellom informasjon jeg har fått under intervjuene, og min egen vurdering av denne informasjonen. Påliteligheten styres også av hvorvidt jeg oppfatter en klar sammenheng mellom empiri, analyse og resultater i undersøkelsen, og at dette ikke er styrt av personlige faktorer eller andre faktorer som jeg ikke har gjort rede for (Tjora, 2017). Det handler også om intern logikk, eller sammenheng gjennom hele forskningsprosessen. Innenfor kvalitativ forskning som er basert på en fortolkende tradisjon, er vi innforstått med at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora, 2017). Jeg vil altså ha en viss form for engasjement i temaet jeg har undersøkt.

Det var viktig for meg å ikke gå ut å intervju deltakerne, uten noen faglig forforståelse, tvert imot, det var nødvendig å sette seg godt inn i tematikken rundt det som skulle undersøkes. Det jeg reflekterte over for meg selv, var åpenhet rundt hva jeg tenkte om norskfaget som danningsfag før intervjuene var gjennomført, og i den sammenheng var jeg forberedt på å

eventuelt måtte justere min forståelse underveis. Samtidig, det å reflektere over om jeg hadde noe til felles med informantene, eller om min kunnskap om temaet kan ha vært med på å påvirke utvalget, analysen og resultatet er med på å styrke prosjektets pålitelighet (Tjora, 2017). Jeg tenker også at det å bruke lydopptaker under intervjuene, er med på å gjøre informantenes stemme tydelig, ved at jeg kan legge frem direkte sitater, noe som også bidrar til styrket pålitelighet.

Validitet sier noe om gyldigheten av tolkningene undersøkelsen fører til (Kvale mfl., 2015). Jeg bør gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger, fordi min forforståelse og posisjon i miljøet som skal undersøkes kan påvirke måten jeg forstår data som frembringes. Gyldigheten handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, samt de spørsmål man søker å finne svar på (Tjora, 2017).

## **4.2 Sammendrag**

Metodekapitlet har hatt til hensikt å beskrive fremgangsmåten jeg har benyttet meg av for å samle inn data, og redegjørelser for hvordan jeg har tatt valg og beslutninger.

# **5 Analyse: Lektorenes meninger om norskfaget som dannende.**

## **5.1 Innledning**

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra intervjuundersøkelsen. Den kvalitative tekstens formål er å formidle en meningssammenheng som gir leseren en forståelse av de sosiale fenomener teksten handler om (Thagaard, 2013, s. 219). Tekstens meningsinnhold gjenspeiler min fortolkning av fenomenet som er studert, dette betyr at jeg har innflytelse på den kunnskapen som utvikles, og min forståelse vil også prege hvordan denne kunnskapen presenteres (Thagaard, 2013).

Tanken var å presentere resultatene tematisk, med intervjuguiden som utgangspunkt. Underveis gjorde jeg en vurdering på at mine data ble mer meningsbærende når jeg presenterer kategoriene med nye navn, dog fortsatt tematisk. Gjennom analysen av intervjuene, endte jeg på fem kategorier: I intervjuguiden er didaktikk et eget tema, samt kritisk tenkning og refleksjon. Under analysen av empirien, vurderte jeg det slik at både didaktikk, kritisk tenkning og refleksjon er så integrert i norskfagets hovedområder, at



meningen kom best frem ved å analysere nevnte temaer sammen med henholdsvis litteraturen, skriftlig og muntlig kommunikasjon. Dermed ser de fem tematiske kategoriene slik ut:

1. Informantenes egen forståelse av dannelsesbegrepet slik det fremstår i LK06
2. Informantenes opplevelse av eventuelle endringer i dannelsesperspektivet etter innføringen av Reform 94
3. Å fremme danning gjennom litteratur
4. Å fremme danning gjennom muntlig kommunikasjon
5. Å fremme danning gjennom skriftlig kommunikasjon

I presentasjonen av informantene, har jeg valgt å gi dem fiktive navn, som rett og slett er koblet til de fire første bokstavene i alfabetet. Dette valget tok jeg basert på et ønske om å skape nærhet og tilgjengelighet til empirien for leseren. Deres egne uttalelser, vil gjengis i kursiv av samme årsak, samt at det er ønskelig å skille deres stemme fra min egen tolkning og mitt perspektiv på resultatene. På denne måten bevarer min tematiserte tilnærming deltakernes integritet. Ifølge etiske retningslinjer, skal jeg også ta hensyn til prinsippet om anonymitet. Informantenes kjønn er derfor ikke nødvendigvis i samsvar med fremstillingen i analysen. Siden fokuset i undersøkelsen er rettet mot temaene, og beskrivelser av personene med dette uteblir, annet enn informasjon som er relevant for å forstå hvor jeg vil med prosjektet, er det vanskelig for den enkelte deltaker å bli gjenkjent av andre, og det vil heller ikke være så lett å kjenne seg selv igjen i teksten. Med dette i tankene har jeg også bevisst unngått spesielle ord og uttrykk som kan bidra til identifikasjon.

### **5.1.1 Presentasjon av informantene**

Informantene som sa seg villig til å delta i undersøkelsen, har mange fellestrekk, men også grunnleggende ulikheter. Dette førte til at jeg er svært fornøyd med spennvidden i hvert svar på de ulike spørsmålene. De er alle lektorer som underviser i norsk på videregående skole, og de har alle jobbet med norskfaget i så mange år, at de kan uttale seg om endringer i norsk videregående opplæring så langt tilbake som i 1994, da Reform 94 trådte i kraft. Denne dimensjonen var viktig for min undersøkelse, da jeg ønsket å sette referansepunktet til utvikling og endring i norskfaget frem mot K06, nettopp fra og med reformen i 94. Alle deltakerne er mellom 50-65 år. Det som skiller informantene fra hverandre, i forhold til egen utdanning, er at de har sitt hovedfag i ulike språk eller disipliner. Jeg har inntrykk av at dette

kan påvirke informantens egen stemme i oppgaven, da hovedfaget trolig danner en bakgrunn for informantens perspektiv inn i norskfaget. De er også representert med lik fordeling av begge kjønn. *Arne, Berit, Cesilie og David* er alle lektorer ved videregående skoler i Tromsø.

Før jeg satte i gang intervjuet, ga jeg tre av informantene i oppgave å lage et tankekart over begrepet danning, og deres første tanker i den forbindelse. Hensikten med å gjøre dette, var å kartlegge forståelsen av begrepet. Når jeg velger å kartlegge forståelsen, sikrer jeg trolig begrepsvaliditeten ved at jeg sjekker om vi snakker om det samme (Tjora, 2017).

Tankekartene kodet jeg inn i NVivo, og basert på frekvens kan disse presenteres i en ordsdy som blir seende slik ut:



Basert på informantenes første tanker om dannelsesbegrepet er det altså fem ord, eller begreper som utmerker seg: Forstå, erfare, litteratur, språk og verdier. Dette er i samsvar med både min forståelse av begrepet, og min forventning om hva informantene ville svare.

### 5.1.2 Informantenes forståelse av dannelsesbegrepet slik det fremgår i læreplanen for norsk.

Det innledende tema i intervjuguiden går rett på sak, og er formulert som et åpent spørsmål. Hvordan forstår informanten dannelsesbegrepet, slik det fremgår i læreplanen i norsk? Cesilie mener skolen har utviklet seg i litt mot, at man skal definere hele tiden, hvilken kunnskap eleven har, og evaluere på detaljer. Dannelsesbegrepet forstår hun slik:

*«Det er jo en flytende forståelse, jeg har ikke noen klar definisjon å forholde meg til, fordi jeg opplever at skolen har vært i stor endring de, jeg begynte vel i 93, så jeg var jo med et år før 94».*

David, tenker at læreplanen gir en forståelse av at det å utvikle ferdigheter skal gjøre mennesket i stand til å danne seg gjennom livet og å utvikle en slags personlig identitet. Berits umiddelbare tanke, er at norsken er et danningsfag:

*«Norsken er jo, det som jeg er opplært til, så er jo norsken både et kulturfag og et redskapsfag, og det er jo i kulturdelen særlig, at den her danningen kommer inn, altså hvor du som lærer egentlig skal være med på å påvirke mennesker til å bli folk på sikt, det er litt det jeg tenker på. Altså, du skal være med på å forme dem».*

Arne stiller seg usikker til om det er danningsbegrepet som er utgangspunktet for læreplanen, men lander på at han forstår det som:

*«Elevenes tilegnelse av konkrete kunnskaper og ferdigheter som går fra det helt basale, til å gjøre dem funksjonelle i et avansert akademisk miljø, både når det gjelder språk og kunnskap».*

På oppfølgingsspørsmål fra meg, hvorvidt de oppfatter danningsbegrepet som et diffust begrep, er alle stort sett enige i at, ja, det er noe diffust. Det som er interessant ved dette spørsmålet er begrunnelsene for at de forstår begrepet som diffust. Arne begrunner det med at det ikke er spesifisert hva de legger i danning, det er ikke satt opp noe krav i læreplanen, hva er dannelse, hva er god dannelse, hva er middels og hva er høy. Det er jo ikke de læreplanmålene og de vurderingskriteriene som er i læreplanen, det er mer brukt som en sånn overordnet sak at det, alt det her skal bidra til den allmenne danninga. Slik jeg forstår det, peker han her på, at læreplanen er konsentrert om mål og vurderingskriterier. Berit sier:

*«Det er mulig, at det er kanskje litt sånn vagt på mange måter, og jeg tror, for vi jobber veldig etter at vi er med på å danne folk uten at vi kanskje reflekterer sånn daglig over at vi gjør det».*

Cesilie vil ikke nødvendigvis si at der er for diffust, men at:

*«Det er på en måte det andre som har fått mer overtaket fordi det er på en måte lettere å måle. Jeg føler liksom at jeg bruker veldig mye tid på å evaluere hver enkelt elev i detalj, og at den modningsprosessen og det som foregår i eleven er ikke noe som man kan evaluere på den måten».*

Dauids svar overasker meg litt, fordi det var så uventet:

*«Jaja, og det bør det være! så lenge det finnes to ytterpunkter som sloss om hvem som skal bestemme over den nye læreplanen som nå revideres, så synes jeg det er helt greit at det er så diffust! At man kan utvikle en slags sånn mellomting mellom disse her to ytterpunktene, når det gjelder danninga».*

Dette svaret ønsket jeg en nærmere forklaring på, hvem og hva ligger i disse ytterpunktene? Han forklarer, at man på den ene siden har literacytenkerne innenfor læreplanen, og på den andre siden finnes den gamle kulturen fra fagmiljøene på universitetene- og der står motsetningen. Han forteller videre, at norskplanen er under revidering nå, og at det er dannet en gruppe som skal se på kjerneelementene i faget. Han påpeker at det er blant annet en representant som har litteratur og litteraturhistorie som sitt felt, samt en retoriker. Det er altså ingen fra skrivemiljøet innenfor norskfaget som er representert i kjerneelementgruppa.

Det neste spørsmålet under dette temaet går på nytteverdi. Jeg innleder med en liten redegjørelse for bakgrunnen til at jeg ønsker å undersøke dette: Nytteverdi er et begrep som man møter på i skolens fag, dette kan vi forstå som hensikten med å fokusere på grunnleggende ferdigheter. Mye som læres har ikke elevene direkte bruk for etter at skoledagen er over, men som likevel har en dannende funksjon. Det direkte spørsmålet lyder: Hvilke av norskfagets dimensjoner mener du er best egnet til å fremme danning hos elevene? Arne svarer at han pleier å knytte det aller meste av det de gjør, helt konkret til ting de har nytte av i sitt liv, ikke her og nå, ikke ting de interesserer seg for i dag, men at i fremtiden kan det hende de er klar. Det aller meste av dette er godt og ha med seg. Berit illustrerer nytteverdien fra norskfaget med et eksempel:

*«Faget er stort, man skal ha med dialekter, språkhistorie, litteratur, så skal vi analysere litteratur, men som en av mine elever for noen få år siden, som var steike god på litteraturanalyse, så hørte jeg at han skulle studere juss. «Er det noe, sa jeg, skal ikke du heller ta deg en lektorutdanning i norsk, du er jo rå på tekster!». Den tidligere eleven svarte: men du skjønner, at som jurist- det er jo bare teksttolkning det handler om. Den beste bakgrunnen jeg har med meg, det at jeg har lært dette med teksttolkning hos deg, for jeg har bruk for det. Tolke tekst og argumentere».*

David fremhever det å kunne skrive og lese, og svarer:

*«Altså uten skriftkyndighet, uten å kunne lese og kunne skrive, så har du jo få muligheter til å delta i, eller til å hente inn det som ellers skulle gjøre deg til et dannet menneske».*

Jeg vil vite om de mener at norskfaget står i en særstilling knyttet til danning i videregående skole. Arne mener, ja, absolutt, og fremhever særstillingen bare i kraft av antall timer. Jeg ønsker en nærmere begrunnelse, og spør på hvilken måte han opplever norskfagets særstilling i forhold til danning. Han sier at elevene skal forstå perspektivene, og at de skal skjønne sin egen samtid bedre. Hvorfor det er som det er i dag, og at de ser hvordan det har gått sammenlignet med flere hundre år tilbake. En annen grunn han oppgir, er at det er det eneste

store faget du har som ikke er knyttet opp mot noe, slik elevene oppfatter det, leder videre til en bestemt retning i yrkeslivet. Velger du realfagene, samfunnsfagene, eller språkfagene som dine store fordypningsfag, så har du liksom valgt noe ut i fra interesse, mens norskfaget, det er vi alle samlet om.

### **5.1.3 Informantenes opplevelse av eventuelle endringer i dannelsesperspektivet etter innføringen av R94**

Det har blitt gjort en del endringer i læreplanen for norsk i årene mellom LR94 til KL06. Jeg ville høre informantenes tanker om disse endringene, særlig knyttet til dannelsesperspektivet. David mener at etter innføringen av K06, er danning mer knyttet til en sosiokulturell tenkemåte og literacy. Han forteller at Reform 94 var preget av daværende statsråd i Kirke- utdannings og forskningsdepartementet, Gudmund Hernes sin ide, om en litterær kanon og ideen om ett felles tankegods med det nasjonale preget som alle elevene skulle være en del av. Ett tekstunivers og dette med å ha en felles referanseramme.

*«tenker på denne nasjonale, det der preget av kanon tenkinga der danninga kun er knyttet til litteratur og hvor skriving er veldig lite nevnt, det var jeg veldig glad for at forsvant, jeg var veldig glad for den nye dreininga på læreplanen».*

Arne syns det har blitt mer uklart hva det er slags danning som gjelder.

*«læreplanene endrer seg jo fra å være veldig spesifikk til å bli mer generell. Fra og være veldig spesifikk i sine krav til kunnskap til å bli helt sånn; altomfattende(latter), så det er ingen grenser for hva de skal kunne og forstå og ha orden på»*

Videre sier han, så har man jo fjernet navn på alle forfattere, man skal bare ha et utvalg av tekster. Det at de skal ha lest romaner er nå borte, de skal bare ha lest tekster, så nå kan man godt gå gjennom hele videregående uten å ha lest ei bok, det står ingen plasser at det må være, et større verk og det kan jo godt skje at klassen bare ser et skuespill.

*«Jeg sier ikke at det nødvendigvis har blitt noe lavere nivå, men det har i alle fall blitt sånn at det er mulig å fylle det med mye ulikt innhold, slik at jeg tenker at den fellesdanninga som alle får, den er nok blitt mye mer ulik enn det den var før»*

Arne tenker at en del av dannelsen, er å kunne det som alle andre kan, og nå er det kanskje litt mindre av det. Han tror at i praksis så gjør de mye av det samme, bruker mye av de samme tekstene fordi de selv er opplært med tekstene, på universitetet og har faglig felleskap og lærebøker, men, sier han, det er nok mer variasjon nå.

*«På et vis så kan man si at det har på en måte utvida dannelsbegrepet på den måten at det kommer litt annen kunnskap inn som mange har, og på et vis så kan man si at det blir mindre felles».*

Han kan ikke tenke seg at man skal hoppe over Ibsen for eksempel, det ville han ha protestert høyt på. Han begrunner det med at der er noe med denne dannelsen, og Norge som kulturnasjon: *«Det er jo virkelig en del av dannelsen, folk bør kjenne sin Ibsen og de vil jo treffe folk ute i verden som kjenner sin Ibsen, selv om de ikke er fra Norge»*. Berit mener, i likhet med Arne, at den største forskjellen er at alt blir mer vagt. Hvilke forfattere, hva slags litterære tekster skal man gjennom. Hun mener også at skolen er mer privatisert. Dette begrunner hun med at fra reformen i 1994, så er det en mer kollektivistisk tanke, alle skal med, en nasjonal ramme: *«Når man kommer ut av det, og fristilles, så blir det mer liberalistisk»*. Ordet privatisering, syns hun blir riktig å bruke, fordi mye blir veldig opp til lærerne. Et klart definert læreplanmål er dette med kritisk tenking, og det mener Berit er heldig, fordi det da blir vanskelig å bare gå bort fra en del av de gamle sentrale verkene.

*«Så på et vis så kan du si at dette læreplanmålet lager en slags bru fra 94, inn i det nye, som gjør at det er litt vanskelig å bare kutte det. Og det er mulig, jeg har ikke tenkt på det før nå, at vi fortsetter å bruke disse gamle gode».*

Også Berit påpeker, det samme som Arne, at det er utenkelig å undervise i norskfaget uten å ha med Henrik Ibsen. Hun sier at hun er nok en av de som vil ha en kanon. Den forvart jo ut av norskfaget, men hun velger å gjøre slik hun har gjort, fordi det er opp til lektorene.

*«Jeg har med meg veldig mye av fortida mi, også etter 2006. Så jeg kan ikke tenke meg å ikke ha noe om Ibsen. Fortsatt, fordi det er så mye sånne viktige elementer i den diktninga som er sentralt fortsatt i dag, for tekster som er aktuelle i vår tid som er skrevet for så lenge siden, så er det jo ikke nødvendigvis for at teksten er veldig god, men det er jo for at samfunnet har forandret seg for lite, dermed så er teksten aktuell».*

Hun reflekterer videre over dette og sier, det er klart, at de som har jobbet to, tre år i skolen, som er nyutdannet, og kanskje selv har bare fått med seg 2006, kan ha en annen holdning til det. Cesilie Forstår disse endringene slik, at utdanningsdirektoratet er offensiv på hva som skal gjennomføres slik at undervisninga kvalitetssikres. Dette fører til at undervisninga får et veldig sterkt preg av målstyring, og evalueringsorientering på detaljnivå.

*«Og, det mener jeg skaper en mistillit til det vi holder på med, altså jeg syns ikke det skaper noen motivasjon, men det er en form for, det er ikke entusiasme, men det er en form for lydighet i skoleverket som gjør at det er ikke noen kritiske røster. Jeg på en måte googler dette her, også er det ingen som*

*har sagt noe, så kommer det noen artikler skrevet av lektorer rundt omkring, der de synes at nå er det nok. Men ellers så er det nå svært lite, sett fra academia sin side så har ikke jeg klart å finne noen som er kritiske til det utdanningsdirektoratet gjør altså».*

Cesilie tenker på alle de fagene elevene har, og så mye evaluering som er aktiv i forhold til fagmål, som elevene kanskje ikke helt forstår, og vurderingskriterier som er et litt sånt ullent språk. Der det kanskje bare er adjektiv som skiller mellom middels og høy måloppnåelse, altså meget god, og god forståelse, og når de da får den tilbakemeldinga, så er det ikke sikkert de skjønner det heller. Men de føler da at de er på et nivå, i forhold til en annen elev, og det fører ofte til det hun kaller for «emosjonell støy». Det har blitt veldig mye «emosjonell støy», det er mange små delmål som hele tiden skal evalueres, man skal evaluere hverandre. Hun mener vurdering for læring har blitt et sånt mantra som ingen er kritiske til. I klasserommet har hun erfaring med at det skaper en «emosjonell støy», det vil si at folk reagerer negativt på å bli vurdert på detaljnivå hele tiden. Uansett hvor fancy språk og hvor flotte målsettinger og flotte vurderingskriterier som ligger til grunn, så er det veldig upresist. Og dette med danning er på en måte noe som unndrar seg denne nye målstyringstankegangen.

Siden det i forhold til litteraturen, er opp til den enkelte lærer å velge, så lurer jeg på om dette kan det føre til ulik kvalitet på undervisningens innhold. Alle informantene er enige om at lærebøker er veiledende i forhold til hva som bør være med, slik at i utgangspunktet skal det ikke skape store forskjeller. David forklarer en måte å sikre seg på at det man anser som viktig litteratur kommer med:

*«Man bruker jo stort sett lærebøkene nå, også spør det hvordan du organiserer det, altså (navnet på skolen) har jo organisert seg i faglag, sant alle lærerne på vg1, vg2 og vg3 møtes to timer annenhver uke, de har felles årsplaner, felles månedsplaner men vi kan gjøre litt forskjellig innafor, men vi er på samme sted til samme tid, ikke sant vi lager felles skriveoppgaver og felles prøver, diskuterer tekster i bruk og sånn»*

Lovfestet rett til videregående skole er en viktig påvirkning Reform 94 har bragt med seg. Denne påvirkningen sammen med globalisering, teknologiske fremskritt og kunnskapssamfunnet, må jo nesten føre til endringer i norskfagets mandat. To av informantene er inne på en viktig ting som kanskje endrer premisene for danningen gjennom norskfaget. David forteller at norskfaget nesten ikke har forandret seg siden det var eliten som gikk i gymnaset. Hvor det tidligere var en liten del av den norske ungdommen som gikk på gymnaset, til at nå går alle her. Altså, vi skal utdanne alle norske ungdommer. Man har samme læreplan på Vg1 på yrkesfag og på studiespesialisering, altså studieforbereidende.

*«det er alle som skal inn i skolen, og da må man diskutere helt annerledes. Hva vil vi med alle inn i skolen, hva betyr danning når vi skal danne alle?»*

Cesilie påpeker det samme, og poengterer at gymnaset, var som en utvalgsskole å regne. De 20-30% av alle elevene på ungdomsskolen som kom inn, måtte nesten ha meget i alle fag for å komme inn. Nå har det blitt sånn at alle skal gjennom.

*«gjennomstrømming er politikernes favoritt uttrykk å snakke om, fordi da slipper de å ta ansvar. Da er det skolen og lærerne som skal ta ansvaret».*

Jeg innleder neste spørsmål med å si, at innføringen av grunnleggende ferdigheter legger premisser for hva som må forstås som viktige egenskaper i skolen. Jeg ønsker å finne ut om dette påvirker norskundervisningen. Arne mener at i norskfaget, så har ikke grunnleggende ferdigheter ført til store endringer i undervisningen. Cesilie tenker at fokuset i skolen har skiftet over fra de som er flinke til de som ikke er så flinke. Berit kommer med konkrete eksempler på hvordan innføringen av grunnleggende ferdigheter har påvirket undervisningen:

*«Når 06 kom, så hadde vi, kunne vi ha mye mindre norrønt. Vi måtte forenkle det opplegget (...) Men samtidig så har jo den her kritiske tekstanalysen, den er jo veldig sterk fortsatt. Og det ser man jo også på eksamensoppgavene! Det er mindre oppgaver som heter drøft, men det er mer sånn fagartikkelskriving, at du skal på en måte vise, det er generelt for norskfaget at du skal ha tekstfokus».*

David påpeker at det å få inn skriving som grunnleggende ferdighet, og at læreplanen også poengterer at det finnes to typer skriving, altså skriving for å lære, og skriving for å presentere. At det er to ulike typer skriveoppdrag som er nedfelt i den, det synes hun er veldig viktig. For det er ifølge han, noe som virkelig har vært forsømt tidligere.

Jeg vil vite mer konkret hva informantene tenker i forhold til om innføringen av grunnleggende ferdigheter har endret danningsperspektivet i skolen. Berit tenker umiddelbart på dette med å uttrykke seg skriftlig og muntlig på en presis måte slik som læreplanen krever. Men med grunnleggende ferdigheter, så kan vi snakke om dette her med sosial kompetanse, eller som du sier danninga henger sammen med dette, så grunnleggende ferdigheter er å tilegne seg en slik form for kunnskap, slik at du skal kunne oppføre deg blant folk. Cesilie bemerker:

*«Jeg syns jo egentlig både og. Jeg har ikke noe imot at vi på en måte skaper en sånn metabevisssthet på at språk og analysere sakprosa tekster retorisk og skape språkbevissthet, men, jeg syns jo det er, da er det jo en stor del av de som er engasjert i den humanistiske arven, og innholdet som norskfaget har med kulturarven og de verdiene det representerer, og den kulturelle forståelsen som faller litt bort».*



David tenker at det å gjøre deg til ett aktivt menneske gjennom språket, gir deg mye større muligheter til danning. David bringer også på banen, literacybegrepet, og jeg spør om han vil fortelle hva han legger i dette begrepet. «Ja, det er jo tekstkyndighet, skrive og lese kyndighet, Som jeg legger i det begrepet». Han sier at det er viktig at elevene lærer å skrive ulike type tekster, det å strukturere en tekst, innledning, det å bygge opp et avsnitt, hvordan man argumenterer, hvordan man forholder seg kritisk til tekster og så videre. Han mener at læreplanen burde være mye mer dreid mot det. Fordi uten tekstkyndighet, så blir det lite danning, altså man må være i stand til å skrive og å lese for å bli et aktivt menneske, en aktiv medborger i samfunnet. Som en følge av innføringen av grunnleggende ferdigheter, har man jo fått disse ulike sentrene. Blant annet skrivesenteret og lesesenteret.

*«Vi har fått kompetanse på områder vi virkelig har manglet kompetanse på tidligere. Så det begynner å spre seg kompetanse på lesing og på skriving, som vi ikke har fått på universitetene noen gang».*

I forhold til danningstenkinga som var gjeldende tidligere, har han dette å si:

*«En viss type kultur man skulle få input på, også skulle det skje noe danning som kom ut her av det innputtet av kulturen du fikk. Mens det å faktisk få lese og skrive kunnskaper som faktisk kan gjøre deg i stand til å bli en deltaker i verden, på en annen måte, som kan bidra til «ordentlig» danning, tenker jeg. Jeg tenker at denne her ideen om den danninga som skulle komme fra den der gamle kulturen og presse seg inn i brystet ditt, ikke er noe bra».*

#### **5.1.4 Å fremme danning gjennom litteratur**

For å få en dypere forståelse av fagets hovedområder har jeg valgt å spisse de kommende spørsmålene inn mot de ulike disiplinene basert på norskfagets hovedområder, og starter med å spørre om litteraturundervisningen kan fungere som et ledd i danningen. Berit svarer at det er mye historisk stoff i norskfaget som har relevans fremdeles men på en litt annen måte. Mange av de litterære verkene, og hovedpersoner har overføringsverdi til dagens samfunn. Cesilie sier at i møte med litteraturen, har det med toleranse, empati og ta en annens perspektiv og å få inntrykk av hvordan det har vært tidligere i historien og hvordan andre mennesker kan ha det i dag. David har et litt annet perspektiv og sier:

*«Ja, det er klart det, men ikke slik det har vært tenkt. Fordi danning har vært tenkt, hvis man ser på litteraturdelen i de skiftende læreplanene, så siden Hernes, har jo litteraturen vært et nasjonsprosjekt altså, hvor det er det nasjonale som skal fremheves i litteraturen, altså nasjonsbygginga er ikke slutt, nasjonsbygginga foregår fortsatt i litteraturen i den videregående skole».*

Det syns hun er helt vanvittig. Og danningsbegrepet i litteraturen, har vært litteraturhistorisk, det er historien, det historiske, du skal bli dannet hvis du kan sitere Wergeland, eller hvis du kunne skjønne at dette her, kommer fra «Republikaneren» av Welhaven, eller Ibsen eller et slags sånt elitistisk kulturbegrep som man tror har skapt danning:

*«Altså i norskfaget, så har man jo trodd at det var den gamle litteraturen som skulle gjøre deg til et dannet menneske, den her kanontenkinga, ikke sant? Der hvor alle skal ha de samme referanserammene, det er bare tøv i dagens samfunn. Jeg har vært nede i Narvesen-kioskene nede i byen og forsøkt å finne «Onkel Skrue 70 år», og de kan ikke snakke norsk, de vet ikke hvem Onkel Skrue er, de som står der. Og den her gamle ideen om den felles referanserammen, bare tøv, en eksisterer jo ikke i dag».*

Videre påpeker hun at det er helt andre problemstillinger vi bør ha i dag:

*«Jeg tror jo, at man dannes mye mer ved å for det første forholde seg til litteratur i sin tid og at litteratur skal si noe om deg som menneske og ditt forhold til andre mennesker, og ditt forhold til samfunnet, den tida du lever i».*

Jeg vil finne ut om informantene har danning i tankene når de velger fagstoff til elevene. Dette er samtlige informanter samstemt i, at ja, de tenker på danningen når de velger litteratur. Jeg vil videre vite om de har spesielle preferanser i forhold til hvilke tekster som brukes? Dette kan være klassiske verker, moderne/nyere litteratur, tekster informanten selv har et forhold til. Arne forteller at for han er det morsomt når de har norrønt, dette er fordi han kan Islandsk: «Vi tar for eksempel barnehageregler som er sånn enkel, så de kan se kasusen».

Berit foretrekker klassiske verker der tematikken er mulig å spore i dagens samfunn. Cesilie forholder seg noe likt til egne preferanser, men har en spesiell innfallsvinkel, en sammenligningskontekst mellom tematikk i eldre klassisk litteratur og nyere filmer, både i form og innhold:

*«Jeg bruker ofte «Albertine», så bruker jeg «Lilja for ever», en film som handler om prostitusjon mellom Latvia og Sverige, og menneskehandel, og at ungdom blir smuglet over til Sverige og blir tvunget til å jobbe der som prostituert. Så bruker jeg ofte Nora og tatt av kvinnen av Erlend Loe, som er en omvendt kjønnsrolle».*

David foretrekker nyere litteratur, fremfor de gamle klassikerne:

*«Jeg vil jo helst bruke nyere ting, jeg leser mye heller Jaja Hassan (Ung, dansk dikter med palestinsk bakgrunn), enn jeg leser Wergeland, det må jeg si altså. Wergeland er for norsklærerne, ikke for elevene».*

Som en forlengelse av forrige spørsmål ber jeg informantene om å forklare eller gi eksempler på hvilken måte de mener disse preferansene kan påvirke dannelsingsaspektet i det didaktiske arbeidet? Cesilie forklarer at hun bruker litteratur for å få folk til å tenke, og å leve seg inn i andre måter å se verden på, og mener det er mange perspektiver som kan komme inn via litteraturen, som har med empati å gjøre.

*«Så er det jo dette med å få engasjement for ting, samfunnsmessig og verdier. Og den norske litteraturhistorien er jo en historie som handler veldig mye om frihet, som vi tar for gitt i dag men som på en måte hele tiden har vært. En frigjøring av kvinnen, av seksualiteten, politisk frihet, yringsfrihet».*

David er også inne på dette med samfunnsperspektiv, Og sier hun er sikker på at hvis du treffer de tredjeklassingene som gikk ut i fjor, så kunne de ha sagt mye om tankene til Jaja Hassan, og om det å være 18 år gammel, småkriminell innvandrer i København, og tankene deres, og hans, rundt det, som har med deres samtid å gjøre. Og som har med refleksjon å gjøre, hvor de faktisk reflekterte og syntes det var interessant og fulgte med. Berit tenker helt konkret på klassiske dannelsesromaner:

*«Det handler om de her tre fire årene i ungdomstida, vår ungdom går på videregående, Gunlaug Ormstunge reiste jo ut når han var fjorten, femten år gammel tilbake når han var atten, det er jo «videregåendetida», da ble han på en måte gangs menneske! Da skulle han lære på den harde måten, hvordan skal vi te oss? Hvordan skal du klare deg her i livet? Du blir dukket litt, du blir justert litt, du møter motbør, altså- også vokser du på det. Du på en måte formes».*

David refererer til den nye læreplanen som er under utvikling nå, og bemerker fokuset på at litteraturen skal brukes til noe hele tiden. Litteraturen skal ikke være noe i seg selv- den skal bare si noe om historia, om eldre tider, og sammenlignes med andre ting. Han mener vi skal lese litteraturen for det litteraturen kan lære deg som menneske, i din tid, og da kan ikke moderne litteratur være den som slutter i 1950, men den litteraturen som skapes i dag.

Både Berit og Cesilie er inne på temaet film, og Berit sier i den anledning, at unge mennesker i dag er vant til å forholde seg til film. Hun påpeker at dette er noe hun har sett som lærer gjennom mange år, og at det er veldig mange som er dårlige til å lese.

*«De har lest bare korte ting, de har ikke lest en roman, så fra jeg begynte å jobbe i skolen, til nå, så har det skjedd en sånn veldig negativ utvikling».*

Jeg følger opp denne uttalelsen, og spør om hun tror at film kan ha det samme dannelsingsaspektet, eller oppdragerrollen?

*«Jaja, filmen er jo et sterkere medium på mange måter, for boka må du jobbe med! Og om du ikke gidder å lese, da får du ikke de bildene i hodet, men du får de servert på sølvfat på film, med musikk ikke sant, og det treffer deg både i øynene og ørene».*

### **5.1.5 Å fremme danning gjennom muntlig kommunikasjon**

Jeg innleder med å legge frem en påstand om at norskfaget skal trene den muntlige fremstillingsevnen hos elevene. Og spør så informantene på hvilken måte de mener denne dimensjonen bidrar til dannelsesprosessen? Cesilie har et resonnement og komme med:

*«Det er akkurat som om det er en ny generasjon som føler at de evalueres med en gang de åpner munnen. De på en måte måles og vurderer hverandre i form av «likes» og det er flere som vegrer seg for det».*

Hun mener at danning dreier seg litt om å engasjere seg og tørre å løsrive seg litt fra evaluering. Videre kommer hun inn på differensieringen mellom de utadvendte og de innadvendte.

*«De innadvendte kanskje bare reflekterer mens de andre snakker. Så vil det på en måte skinne igjennom på det skriftlige, at de har kanskje høyere refleksjonsnivå enn de som har deltatt i klassesamtalen».*

Kulturen på den enkelte skole, kan være slik at de innadvendte lider fordi de hele tiden skal delta i prosjekter som koster så mye, følelsesmessig energi. De gruer seg, det blir en kultur på skolen som favoriserer de som tør å by på seg selv, kanskje uten å ha det faglige innholdet som kreves. David mener også at denne dimensjonen bidrar og er viktig fordi:

*«Det å være dannet er jo også det å, ikke bare den sjelelige og åndelige utviklinga, men også å utvikle seg til en aktiv medborger i samfunnet, det må jo være det som er målet med danninga».*

Ifølge David, så elevene dyktige i det å prate i offentlighet. Det virker ifølge han, som om elevene er muntlige på en helt annen måte enn tidligere, de er vant til å ta ordet, er vant til å snakke. De kan formen, så det som mangler er innhold. Så det å gi formen deres et innhold er viktig i dannelsesprosessen. Arne tenker noe i samme retning som David, men peker i tillegg på at det finnes en del elever som er veldig aktive muntlig, de ønsker å mene mye uten å nødvendigvis ha den kunnskapen bak det de ytrer.

Jeg fant det naturlig å følge opp med spørsmål om de bruker dialog og klassesamtalen bevisst for å øke tilfanget av danning. Cesilie tenker at hvis man skal ha en dialogisk virksomhet i klassen, der man samtaler om tekster, da kan ikke vurderinga komme inn som en bremsekloss på det som skal skje. Når det er en modningsprosess, så handler det jo litt om at man må tørre

og å hvis man tør så er det akkurat som det skjer noe med deg. Hvis du tør å delta, så kommer det nye tanker og spørsmål og, så da får du utvikling.

*«Det har blitt generelt vanskeligere å få til en god samtalekultur som er litt løsrevet fra denne vurderingen, og jeg tror at denne danningstankegangen er avhengig av at man har et rom der man kan prøve å feile litt».*

Videre mener hun at det er klassen som løfter eleven, det er klassesamtalen og formidlingen og det å delta i et sosialt felleskap. David sier at han bruker dialog aktivt for å fremme danningen. Men han har en litt annen oppfatning av klassesamtalen:

*«Jo, men altså den der klasseromsdialogen som betyr at læreren sitter og stiller spørsmål som han vet svaret på, også svarer tre av elevene i klassen, den er jeg veldig lite for».*

Som et alternativ til den, tenker han at det å jobbe i grupper på fire med ting hvor de faktisk må reflektere, og så bringe det videre til andre. De må først snakke i gruppa, så snakker de til klassen, så skriver de, så snakker de igjen. Slik at man utvikler et språk, det å utvikle en tanke, og så videreformidle det, i stedet for disse kontrollspørsmålene som dialog i klasserommet har vært bestandig. En annen ting David bringer frem, er betydningen av å alltid ha en dialog i klasserommet, *«nyere forskning viser jo at for eksempel skiving, man utvikler gode skrivere i et klasserom hvor man snakker om skiving»*. Cesilie sier nesten det samme om det å ha dialog i klasserommet:

*«Du får jo kjempe mye igjen for det, hvis du skal skrive etterpå. Fordi du skriver jo med din muntlige forståelse, men hvis du ikke kan sette ord på ting muntlig, så kan du heller ikke skrive det».*

Kritisk tenking og refleksjon er, i denne sammenheng, trolig et begrepspar som utfyller hverandre. Jeg vil undersøke hvilke tanker informantene har om disse begrepene i seg selv, og også knyttet til undervisningens hva og hvordan. Jeg har valgt å snakke om begrepene hver for seg, for å få tak på hva informantene legger i hvert av begrepene i første omgang.

Jeg innleder med å si at kritisk tenking betraktes som en ferdighet som inngår i danning. Hva legger du i dette begrepet? David betrakter kritisk tenking som det å forholde seg til det man leser, skriver eller blir fortalt med sine egne tanker. *«Å tenke med dine egne tanker over det du møter»*. Jeg følger opp dette utsagnet, og sier at det å ta med seg den biten ut i samfunnet må jo være nyttig, fordi det er viktigere enn noen gang at man klarer å være kritisk til alt man får inn gjennom informasjonsstrømmen. David sier seg enig, og tilføyer: *«Ja, for ikke å*

*snakke om alt man møter på nettet*». Cesilie peker på at vi har jo en litteraturhistorie som på et vis dreier seg mye om kritisk tenking:

*«At for eksempel, det moderne gjennombruddet, der forfatterne var kritiske til vedtatte sannheter, og det kommer jo igjen og igjen i litteraturhistorien at forfatterne protesterer og er den kritiske røsten».*

Berit går ikke nærmere inn på begrepsforståelsen, men sier: *«Jeg er forpliktet til, jeg skal ha, ifølge læreplanen så skal jeg ha deg til å bli et kritisk, en kritisk leser, seer, mer enn du i utgangspunktet var (...) dette er mitt mandat»*. Arne mener det er enklest å forklare dette i forbindelse med når de jobber med retorikken og for eksempel politiske taler:

*«de skal få så mye kunnskap eller dannelse om du vil, og de skal få så mye trening og forståelse at de kan på et vis avsløre tekster, altså å være kritisk til tekster (...) man kan sette spørsmålsteget ved, eller hva som ikke holder av argumenter og sånn».*

Jeg vil vite om elevene stimuleres kritisk tenking i informantenes undervisning. David mener ja, og at dette skjer blant annet i forbindelse med arbeidet med tekst. Da er elevene nødt til å forholde seg kritisk til sin egen, og andres tekst.

*«Jo, jeg tenker jo på det, fordi særlig i denne skriveopplæringa, hvor vi må forholde hele tiden andre sin tekst og til vår egen tekst, med å stille spørsmål, ved å diskutere, ved å peke på ting som kan forandres, og også etter at retorikken kom inn, ikke sant retorikken har jo kommet inn nå med kunnskapsløftet».*

Cesilie mener det ligger mye i hvordan de jobber med selve språket, og lærer elevene at man må begrunne påstander. Argumentene må være sann og relevant i forhold til påstandene. Den språklige strukturen som er der syns hun er veldig viktig å lære elevene. Det som kalles for logisk resonnement eller åpen argumentasjon, fordi da kan de diskutere ting på en redelig måte ved å prøve å finne argumenter, og ikke bruke de triksene som folk bruker hele tiden, for å oppnå ting.

*«Det å kunne gjenkjenne usaklig argumentasjon og selv gjennomføre saklig argumentasjon, det er sånn elementær greie i norskfaget. Så det begynner jeg med på Vg1, å lære dem hvordan er strukturen når du skal drøfte en ting, eller skrive».*

Hun sier også at norskfaget inneholder så utrolig mye, det er så mye som er presset inn i faget. Hun skulle gjerne holdt mer på med det å stimulere elevene til kritisk tenking og skulle gjerne holdt på med å bare diskutere ting med elevene over lang, lang tid. Og prøve å skape engasjement i forhold til det som skjer i samfunnet. Jeg vil vite mer om hvordan de jobber, og

spør: på hvilken måte mener du elevene blir utfordret i klasserommet? David sier at, på den måten de skriver og leser på, er det ting som utfordrer dem.

*«Det er jo ingen som kan sitte i ro i mitt klasserom, uten å yte noe! Altså, man må gå bort fra en metodikk som går ut på at læreren står der og messer, at det er læreren som arbeider i klasserommet, man kan bare utfordre eleven dersom det er de som arbeider i klasserommet, og da må læreren jobbe masse på forhånd og lage, planlegge en hver time hvor man veksler mellom læreren snakker, elevene snakker i grupper, eleven snakker og skriver og produserer noe. Det er jo da man utfordrer, man utfordrer ingen elever ved å stå der å messe».*

Arne forteller at de pleier å ha debatter, hvor de skal ta standpunkter som de ikke har, prøve å få de til å ikke være personlige hele tiden og det er et vanskelig prosjekt. Cesilie er inne på samme metodikk:

*«Det går på det å ta standpunkter de ikke har, muntlig eller skriftlig, det må man øve på også er det det å klare å redegjøre for en ting, for et hovedsyn, for en artikkel, for en tale uten at det skal skinne gjennom hva du selv mener om saken, det er forferdelig vanskelig».*

Berit bringer på bane, drøftingen, som en del av det å utfordres til kritisk tenking: *«fra vi er små så læres vi opp i en kultur hvor vi skal drøfte, vi skal snu på ting»*

Jeg vil også vite om informantene opplever miljøet i klassen, slik at elevene våger å komme med egne tanker og meninger. David mener at miljøet kommer ikke av seg selv. Det må være trygt i et klasserom. Han viser til at de som norsklærere, har en god forutsetning for å bygge gode relasjoner, og elevene får bli kjent og trygge, siden norskfaget strekker seg over alle tre årene på videregående. Han tenker at gjennom skrivemetodikken de bruker, så blir de vant til å vise frem tekst, men i førsteklasse så viser man frem noe gruppa har laga, for det er ufarlig, det er ikke en person som er ansvarlig, og de blir vant til å vise frem og man kan snakke om ting, og kritisere det.

*«Det er det jo sånn at hvis du klarer å lage dette her klasserommet hvor man snakker om tekst, så gjør de det jo helt automatisk selv, ikke sant, når de sitter og skriver «kan ikke du bare være snill og se over det avsnittet der», de lærer seg å snakke, og da må jo den andre forholde seg kritisk til teksten de får presentert».*

Arne har en litt annen opplevelse av klassemiljø: *«I de fleste klasser, NEI, men i noen klasser ja. Det uhyggelig forskjellig.»*. Dette svaret forbauser meg noe, og jeg spør om han ønsker å forklare nærmere. Han mener det har blitt mindre åpent de siste årene. Han funderer på om det har en sammenheng med internett å gjøre. Alle er så redde for å fremstå på noe slags måte.

Det han nå peker på, var også Cesilie inne på, da tema var muntlig dialog, og klasse samtalen. Arnes oppfatning er altså totalt sett: «*At det har endret seg til, litt det der med den frie tanken og den utprøvende meningsytringa*» som det nå er blitt mindre av. Cesilie har denne forståelsen av klassemiljø:

*«Jeg syns at noe av det viktigste jeg har er klassesamtalen. Og for at man skal kunne løfte klassen opp, og kunne bruke begreper, tørre å på en måte reflektere i klasserommet, så må man jo ha et veldig godt klassemiljø i bunnen, der folk er trygge og tør å by på seg selv og sånn. Det har jeg sett de siste årene at det er vanskelig å få til».*

Informantene er altså ganske samstemte i at det med å skape et trygt klassemiljø synes vanskeligere å få til de senere årene. Det er sikkert mange årsaker til det, og noen av dem snakker informantene om under andre temaer. Blant annet knyttet til digitale medier, og i forhold til «måling for læring», noe Cesilie er svært opptatt av.

Intervjuet beveger seg over på begrepet refleksjon, og Berit forklarer sin forståelse av begrepet slik:

*«Det ligger jo i selvinnsikt, du skal tenke deg om, og jeg tenker jo at det må gå litt på at du klarer å se deg selv, i forhold til en større sammenheng (...) Du skal se det litt fra ulike ståsteder, og være åpen for at en slik versjon at andre kan se ting annerledes enn meg, så det må ligge i en refleksjon» (Berit)*

*«Refleksjon har med det å kunne gjennomskue ting, og kunne være redelig i måten man argumenterer på (...) hvis man skal være reflektert, kunne reflektere så må du være bygd opp over lang tid» (Cesilie).*

Cesilie forteller at noen av elevene er engasjert i politikk ved siden av skolen, og at der kan du observere helt andre typer refleksjoner, enn hos elever flest. Til sammenligning forteller hun om elever som nødvendigvis ikke er politisk engasjert, som har hevdet at AUF er et eget politisk parti som styrer landet sammen med FRP. Med dette eksemplet konkluderer hun med at det kan være slik at refleksjoner avslører mye hull i kunnskapen, mye mer enn før egentlig. Vedrørende om elevene stimuleres til refleksjon i undervisningen sier Arne:

*«Når jeg tenker i forhold til elevene, så er det en av de siste nivåene, de øverste nivåene i den taksonomistigen deres, og halvparten kommer aldri opp på refleksjonsnivå» (Arne).*

Dette forklarer han med at veldig mange har nok med å følge litteraturhistorien, årstallene, tekstene, huske forfatterne, hva var kjennetegnene, språkhistorie, novelleanalyse og reklame, virkemidler. De er med andre ord på «huske og forstå-nivået» Hvis eleven skal reflektere, så kreves det en slags oversikt, kontroll på ting for å kunne se sammenhenger mellom ulike fag,



mellom tekster, mellom tekst og samfunn, mellom tid- fortid, nåtid. Hvis man skal tenke refleksjon slik, så er det ikke alle som kommer seg dit:

*«Når de forstår dette her med stortinget og språkreformer og alt det her, hva nynorsken egentlig er, så kommer det fra dem: «jaja, men vi skulle jo bare hatt et språk, så hadde det vært greit! Det kunne godt ha vært nynorsk, men når vi er vant til bokmål fra første klasse», men da har de skjönt noe! Da kan de reflektere» (Arne).*

Berit bygger videre på drøftingsbegrepet hun brukte som eksempel tidligere, og fremhever viktigheten av å mestre det. Da får elevene til en refleksjon. Hun sier at det er en grunn til at universitets viktigste skrive disiplin er drøfting.

### **5.1.6 Å fremme danning gjennom skriftlig kommunikasjon**

Cesilie mener at det er det som er så bra med norskfaget, at læreren får kontakt med den indre personen også gjennom skrivinga. I de andre fagene, i samfunnsfag, for eksempel, kan man se en elev som sitter og er taus et helt år, det er ikke så mye skriving der. Mens en norsklærer får med den der indre biten, fordi det er så mye skriving som det er. Både korte tekster og lange tekster, refleksjonstekster og, kreative tekster, drøftende tekster. David kom inn på et tema mens vi snakket om dialog. Han beskriver en skriftlig dialog, han satte ikke ord på metoden de har tatt i bruk, men jeg forstår det slik at det er en øvelse som kommer under det som kalles prosessorientert skrivepedagogikk:

*«Hele tiden snakke om skriving, så når elevene mine skriver og vi skriver jo i grupper, først innledninga, så viser de den frem, også snakker vi om den innledninga, så korrigerer de det, og hele tiden skriver de på skolen og viser meg, og har dialog med meg med det de skriver også har de dialog med naboen sin, og i gruppen med det de skriver. Slik at denne type dialog, mener jeg jo fremmer danning».*

Som en avrundning på temaet om dialog, har David en betraktning i forhold til fokuset i norskundervisningen, som kan være interessant å ta med seg videre. David sier altså mens vi snakker om muntlig og skriftlig dialog:

*«Hvis jeg tenker på min egen, vi kan kanskje komme tilbake til det, men altså min egen utvikling som lærer, altså når jeg begynte her så var det jo litteratur jeg var på en måte, «ekspert» i. Det var det jeg kunne, det var det jeg brukte mye tid på å formidle. Mens i dag, så bruker jeg jo veldig mye tid på skriveopplæring, og mye mindre tid på litteraturen, og det er jeg veldig fornøyd med!».*

## **5.2 Sammendrag**

I dette kapitlet har jeg presentert en erfarings nær analyse av det empiriske materialet. Den har vært nært knyttet til informantenes beskrivelser og bidrar til å fremheve meningsinnholdet som jeg mener informantene gir uttrykk for. Når jeg i det følgende oppsummerer sentrale

temaer i materialet vil jeg endre nivået til en mer erfaringsfjern tilnærming. Dette innebærer at jeg inntar en posisjon der begrepene gjenspeiler mine refleksjoner over hvordan materialet kan tolkes (Thagaard, 2013). Hermeneutisk metode forutsetter en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming til materialet. Jeg går altså over på et høyere abstraksjonsnivå i teksten, og beveger meg mot å løsrive materialet fra sin meningssammenheng. Dette kan betraktes som et inntak til å forstå materialet. Oppsummeringen av sentrale funn (samt tabellen over funnene i vedlegg 3) vil signalisere en overgang inn i neste kapittel, der jeg skal drøfte funnene opp mot teori og tidligere forskning.

Tema 1 (Informantenes egen forståelse av danningsbegrepet, knyttet til læreplanen i norsk): Informantene bruker ord som, flytende forståelse, å utvikle ferdigheter, gjøre mennesket i stand til å danne seg gjennom livet. Det legges vekt på at norskfaget er et kulturfag der læreren er med på å forme elevene. Elevene skal også tilegne seg konkrete kunnskaper og ferdigheter som muliggjør fungering i fra det helt basale, til avanserte akademiske miljøer. På spørsmål om danningsbegrepet oppfattes som diffust, svarer alle ja, men det er ulike forklaringer som ligger til grunn: danningen er ikke spesifisert, det er mer som et overordnet mål som skal bidra til allmenndanningen. En av informantene mener at lektorene er delaktig i danningen uten å reflektere så veldig mye over det. En annen sier at alt det andre har fått overtaket fordi det er lettere å måle. En tredje sier at det er et poeng å finne en mellomting for danningen mellom de to ytterpunktene, representert av literacy-tenkerne, på den ene siden, og kulturen fra fagmiljøene på universitetene. Nytteverdien i norskfagets dimensjoner fremtrer ifølge informantene som det å knytte undervisningen opp mot elevenes liv og hverdag. En av informantene fremhever det å lære elevene å tolke og argumentere i tekst. En annen fremhever at skriftkyndighet åpner for deltakelse i samfunnet. En av deltakerne peker på at sosial kompetanse går ut på at elevene skal skjønne sosiale spilleregler og fungere i klassen. En annen konstaterer at sosial kompetanse kan være et «fynd-ord» som har «overtatt» fokuset fra danningen. Dermed bør kanskje danningsbegrepet restitueres og løftes opp, da det kan oppfattes som gammeldags. Alle informantene er enige i at norskfaget står i særstilling knyttet til danningsbegrepet. Dette først og fremst bare i antallet timer, men også muligheten til å få elevene til å forstå ulike perspektiver og sin egen samtid bedre. Det fremheves av en av informantene som en unik egenskap ved norskfaget at det ikke er knyttet opp mot en bestemt retning i yrkeslivet, norsk er et fag for alle

Tema 2 (Informantenes oppfatning av endringer i dannelsesperspektivet etter innføringen av R94). En av deltakerne fremhever at endringer i læreplanen som kan påvirke

danningsaspektet trer frem i form av at danning i K06, er mer knyttet til en sosiokulturell tenkemåte og literacy. Samme informant peker på at fra reform 94, var danningen satt mer i forbindelse litteraturen, fra K06 blir danningen preget av at skriving kommer sterkere inn. En av informantene viser til en annen endring som er at læreplanen går fra å være veldig spesifikk, til å bli mer generell. Med dette trekker han frem at navn på forfattere er tatt bort, og det er heller ingen krav til hvilke tekster som skal leses. En av deltakerne sier at det står ingen plass at elevene må lese en roman, dette kan føre til at de går gjennom videregående skole uten å ha lest en hel bok. En av informantene mener at allmenndanningen blir mer ulik. Samtidig som vi får et utvidet dannelsbegrep, jeg tolker dette slik at informanten mener at det blir uklart hvilket innhold som potensielt virker dannende, samt større variasjon i tekstene som en følge av fjerningen av forfatterlistene. Skolen er blitt mer privatisert, sier en annen informant. Læreplanmålet om kritisk tenking lager ei bru mellom R94 og K06, som gjør det vanskelig å kutte de eldre, sentrale verkene. Tre av fire informanter sier at de har et ønske om å ha med seg fortiden sin inn i dagens norskfag, dette fører til at de oftere anvender klassisk litteratur i undervisningen. Flere er enige om at nyutdannede norsklektorer trolig har en annen holdning til hvilken litteratur som er relevant, fordi de ifølge informanten virker til å ha et annet fokus på norskundervisningen, gjerne mer i takt med literacytenkningen. Utdanningsdirektoratet er offensiv på målstyring og evalueringsorientering, sier en informant, og dette skaper, ifølge henne, mistillit mellom lektorene. Hun peker også på at målstyring fører til emosjonell støy blant elevene, fordi det stilles så mange krav til elevene. Om det at lektorene selv velger fagstoff fører til ulik kvalitet på undervisningen, er alle informantene samstemt i at lærebøkene virker veiledende, slik at det skal i utgangspunktet ikke bli så veldig store forskjeller. En av informantene peker på at organiseringen ved hver enkelt skole er avgjørende. Om lærerutdanningen har endret seg, er det motstridende meninger om. En mener at nyutdannede lektorer virker mer fortrolig med tanken på norskfaget som redskapsfag og reflekterer over om det er et skifte på gang. En annen sier at, den ikke har tilpasset seg etter endringene, og dette er et problem. Lektorer som jobber i andrelinja, må tilegne seg kunnskaper selv. Lovfestet rett til videregående skole har hatt stor påvirkning på norsk skole, og en av informantene mener at norskfaget har forandret seg lite siden det var eliten som gikk på gymnaset. Det pekes også på at det er samme læreplan på yrkesfag og studiespesialisering. Politikerne ønsker gjennomstrømming, og det fører ifølge en av informantene til at skolen og lærerne må ta ansvaret. En av informantene viser til at alle skal inn i skolen og spør seg hva betyr danning, når vi skal danne alle? Innføringen av grunnleggende ferdigheter har ifølge en av informantene ikke påvirket norskfaget. En hevder at fokuset har skiftet fra de som er flinke

til de som ikke er så flinke. En annen peker på at det er to ulike skriveoppdrag nedfelt, og at det er viktig. Skrivningen har vært forsømt tidligere, og det at det nå har kommet inn som en grunnleggende ferdighet er veldig bra. I hvilken grad grunnleggende ferdigheter har endret dannelsesperspektivet trer det frem motstridende syn. En av informantene sier at literacybegrepet er nødvendig for danning. Og at det å bli et aktivt menneske gjennom språket gir større mulighet for danning. En av de andre informantene mener at metabevissthet på språk, analyse og retorikk er bra, men at det går på bekostning av den humanistiske arven og den kulturelle arven som faller litt bort. En viktig følge av innføringen er etableringen av både Skrivesenteret og Lesesenteret, og dette fører igjen til økt kompetanse. Informantenes innspill til språkdebatten i norskfaget, viser at de mener det er greit å fjerne noe for å gi mer tid til leseforståelse og skriveferdigheter. Samtidig er kulturformidlingen viktig å ta vare på. Det munner ut i et spørsmål om prioritet, sier en av informantene, og viser til at konflikten ligger i at enkelte mener at innføring av literacybegrepet og grunnleggende ferdigheter ødelegger danninga, og de som mener at danning skjer kun gjennom den gamle litteraturen.

Tema 3 (Å fremme danning gjennom litteratur). Informantene legger vekt på at den eldre litteraturen kan ha overføringsverdi til dagens samfunn. Og i møte med litteraturen over elevene opp sin toleranse, empati og det å ta en annens perspektiv. En av informantene mener at kanontenkning og felles referanserammer ikke har noen relevans i dagens samfunn, det er andre problemstillinger som gjelder i dag. Samme informant mener at litteraturen skal si noe om deg som menneske- i forholdet til andre mennesker og til samfunnet. Alle informantene svarer at de har danning i tankene når de velger fagstoff til elevene, og alle oppgir å ha sine egne personlige preferanser som de anvender for å fremme danningen. Film blir trukket frem av to av informantene som et supplement til den skrevne litteraturen mellom to permer, og antas å ha like sterk, kanskje sterkere dannelsingsaspekt og oppdragende rolle. For øvrig oppgis det at informantenes preferanser kan bidra til å få elevene til å tenke, de kan skape engasjement med hensyn til samfunn og verdier. En av informantene påpeker at norsk litteraturhistorie er en historie om frihet og frigjøring, som vi tar for gitt i dag. Refleksjon over egen samtid trekkes frem av en av informantene, og det at vi skal lese litteraturen for det litteraturen kan lære oss om mennesker i vår egen tid. De klassiske dannelsesromanene utpekes av en av informantene, da de forteller en historie om hvordan mennesker formes av livet.

Tema 4 (Å fremme danning gjennom muntlig kommunikasjon). Den språklige dimensjonens evne til å fremme danning, produserer svar fra en av informantene som viser til at vi nå har en

ny generasjon som føler at de evalueres hver gang de åpner munnen. Danningen handler om å engasjere seg, og tørre å løsrive seg fra evaluering ifølge den samme informanten. En av deltakerne trekker frem differensieringen mellom utadvendte og innadvendte elever. En av informantene mener at målet med danninga må være å utvikle seg til en aktiv medborger i samfunnet. Informantene oppfatter elevene som muntlige på en helt annen måte i dag. Ifølge informanten er elevene veldig bevisst på, og kan formen, det blir dannelsesprosessens oppgave å gi formen deres et innhold. Det hevdes også av en av informantene, at elevene ønsker å mene mye, uten kanskje å ha den nødvendige kunnskapen bak det de ytrer. Om dialog brukes bevisst for å øke tilfanget av danning, svarer informantene blant annet at det er viktig at ikke vurderingen kommer som en bremsekloss dersom man skal ha en dialogisk virksomhet. Modningsprosessen krever at elevene tør å delta. Deltakelse fører til nye tanker som igjen skaper utvikling. Danningstankegangen er avhengig av at der finnes rom for å feile litt. En av informantene sier at klassen løfter eleven, mens en annen fremhever arbeid i grupper der de reflekterer og videreformidler, utvikler språk, tanker, for så å videreformidle det. To av informantene oppgir at dialog i klassen fører til bedre skrivere. Informantene forstår begrepet kritisk tenkning som: Å tenke selv, med egne tanker over det du møter. En av informantene mener at litteraturhistorien dreier seg mye om kritisk tenking. En annen påpeker forpliktelsen gjennom læreplanen til å få elevene til å bli kritiske lesere. Et annet punkt som tas opp er at elevene skal trenes i å avsløre tekster, og vurdere argumentenes gyldighet. Hvorvidt elevene stimuleres til kritisk tenking i undervisningen, svarer informantene at ved å forholde seg kritisk til egen og andres tekst, spesielt etter at retorikken kom inn i faget med kunnskapsreformen, stimuleres de. Det å jobbe med selve språket, og logisk resonnement. Elevene skal kunne gjenkjenne usaklig argumentasjon. Informantene mener at elevene utfordres i klasserommet ved aktiv deltakelse. Det hevdes at man bør gå bort fra en metodikk som er sterkt lærerstyrt. I debatter kan elevene utfordres på å ta andres synspunkter, og derved ikke ha personlig eierskap til meninger de skal fremme. Dette er en vanskelig øvelse, sier to av informantene. Klassemiljøet er viktig, og må føles trygt. En av informantene mener norsklærere har gode forutsetninger for å bygge opp et godt klassemiljø, fordi elevene har norsk over tre år. To av informantene som underviser på en skole med yrkesfag, der altså norskfaget går over et år, sier at det er vanskeligere å få til et trygt klassemiljø i dag, enn det var før. En av informantene forklarer det med at det er mindre åpent i dag, og at det virker som om elevene er redde for å fremstå på noe vis. Han lurte på om det kan skyldes kulturen de har med seg nå i tilknytning til internett. Vurdering for læring trekkes også frem som en faktor som kan hemme et godt klassemiljø. Refleksjonsbegrepet forklares som selvinnsikt og

at evnen til refleksjon bygges opp over tid. En informant peker på at elevenes refleksjon kan avsløre hull i kunnskapen. Den samme informanten mener at media er mer oppsplittet i dag, og at elevene er for lite kritiske til kildene. I spørsmålet om elevene stimuleres til refleksjon, sier informantene blant annet at når man ser det i forhold til taksonomistigen for læring, så er det bare halvparten av elevene som kommer opp på refleksjonsnivå. Dette kan forklares med at faget er stort og omfattende, og det er mye å huske og forstå. Refleksjon krever ifølge en av informantene oversikt og evnen til å se sammenhenger. Det å mestre disiplinen drøfting henger sammen med evnen til refleksjon.

Tema 5 (Å fremme danning gjennom skriftlig kommunikasjon) Denne kategorien har færre funn enn de andre. Grunnen til dette er nok at fokuset i intervjuene ble konsentrert dypere på de andre temaene. En av informantene beskrev skriftlig dialog- denne metoden oppfatter jeg som prosessorientert skriving. Denne metoden har et svært godt dannelsespotensiale, slik informanten som bidro til dette funnet påpeker, det er i prosessen man virkelig lærer. En annen deltaker mener at gjennom skriftlig kommunikasjon får læreren kontakt med den indre personen i eleven. En av informantene oppgir å bruke mer tid på skriveopplæring enn litteratur og mener at det er positivt.

Tabell over sentrale temaer er å finne i vedlegg 3.

## **6 Drøfting: På hvilke måter mener lektorer som underviser i norsk på videregående skole, at norskfaget kan bidra til dannelsesprosessen hos elevene?**

### **6.1 Innledning**

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene jeg mener har trådt frem gjennom analysen av datamaterialet. Funnene skal drøftes i lys av teori som jeg har redegjort for i kapittel 3, og utvalgt tidligere forskning på feltet som er presentert i kapittel 2.

#### **6.1.1 Kategori 1. Informantenes forståelse av dannelsesbegrepet slik det fremstår i LK06.**

Under intervjuene kom det frem ulike forståelser av begrepet danning, slik informantene betraktet fremstillingen i læreplanen for norsk. Flere av informantene trakk frem at elevene skal utvikle ferdigheter.

*«Elevenes tilegnelse av konkrete kunnskaper og ferdigheter som går fra det helt basale, til å gjøre dem funksjonelle i et avansert akademisk miljø, både når det gjelder språk og kunnskap» (Arne).*

Arne peker på at kunnskapen og ferdighetene skal romme mye. Som han sier, fra det helt basale til fungering i et akademisk miljø, og at dette knytter seg til språk og kunnskap. Aase (2005a, s. 72) peker på at de grunnleggende ferdighetene i kunnskapsløftet vil skape en utfordring for norskfaget, ved at man nå må ta innover seg og forstå hva som da er det spesifikke norskfaglige ansvarsområdet for lesing, skriving og muntlig språkutvikling. Hun argumenterer videre for at lesing, skriving og muntlig kompetanse i en norskfaglig kontekst er mer enn rene ferdigheter. Aase (2005a, s. 81) stiller spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig å forstå lesing og skriving som ferdigheter når man har kommet over det helt grunnleggende nivået som handler om å knekke lesekode. Dokumentene som beskriver ferdighetene opererer med definisjoner som er langt mer enn ferdigheter. Det er ifølge Aase (2005a, s. 82) snakk om tekstkompetanse som er knyttet til kontekst, til sjangerforståelse og meningskonstruksjon, dermed blir det å snakke, lese og skrive en kompleks kulturelt betinget kompetanse. Imidlertid viser rapporten fra NIFU (2016), til en forståelse av videregående eleven som en passiv mottaker av kunnskap. Dette er ifølge NIFU (2016) ikke i samsvar med vektleggingen av læringsstrategier med metakognisjon og selvregulering som Ludvigsen-utvalget (Kunnskapsdepartementet, 2015b) fremhevet i sin utredning om fremtidens skole.

En av informantene sier i forlengelsen av det å utvikle ferdigheter, at læreplanen gir en forståelse av at dette skal gjøre mennesket i stand til å danne seg gjennom livet og å utvikle personlig identitet. Smidt (2009, s. 21) påpeker at ulike teorier legger vekt på det sosiale og det kulturelles makt over enkeltmenneskets språk, tanker og handlinger i større eller mindre grad, hvorvidt vi skapes og formes eller selv skaper og former våre identiteter. Stort sett alle teorier kan enes om at identitet utvikles i møte med andre mennesker i sosiale sammenhenger.

I formålet med norskfaget i KL06 oppsummeres det slik:

*«Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv» (Utdanningsdirektoratet, 2017).*

Penne (2001, s. 56) peker på at faren for at en ensidig vekt på identitetsdanningen kan lede til et norskfag uten retning og mål, i vår samtid der barn og unge stadig utsettes for påvirkning fra alle slags medier. Derfor argumenterer Penne for at dannelsesdimensjonen trengs. Elevene bør stille kritiske spørsmål til seg selv og til verden. Hun viser til evnen til refleksjon som forbinder danning og identitet i en refleksiv identitet.

Informantene legger også vekt på kulturdimensjonen i norskfaget.

*«(...) og det er jo i kulturdelen særlig, at den her danningen kommer inn, altså hvor du som lærer egentlig skal være med på å påvirke mennesker til å bli gangs folk på sikt (...)» (Berit).*

Det norske samfunnet er kulturelt sammensatt, og som Smidt (2009, s. 16) påpeker, var det tidlig på 1900- tallet enorme forskjeller mellom å vokse opp i en embedsmannsfamilie og en arbeiderfamilie. Norskfagets oppgave fra midten av 1800-tallet og fremover ble å fungere som et nasjonsbyggende fag. Hensikten var å bygge en norsk fellesskapsfølelse mellom alle samfunnslag. Av den grunn har man ofte snakket om den norske kulturen i entall bestemt form, enda den vel aldri har vært så enhetlig (Smidt, 2009, s. 17). Den norske enhetskulturen har ytterligere blitt utfordret i et samfunn med raske endringer, nye medier og migrasjonskultur. Smidt (2009, s. 17) peker også på at det i LK06, innføres et dynamisk syn på kulturarv. Kulturen er ikke statisk men forandres hele tiden og skapes på nytt. Han fremhever at elevene også kan være med på å endre og nyskape kulturen, dette mener han kan føre til at norskfaget kan bli et kulturverksted dersom norsklæreren tar dette synet på alvor. Elevene vil ikke være bare lesere eller mottakere av andres tekster, men setter dem i bevegelse ved å diskutere dem, fremføre dem, inspireres til egen skriving, med andre ord få tekstene til å bety noe. Straume (2011) peker i denne sammenheng på at danning innebærer blant annet å tilegne seg kulturelle betydninger. Og hun argumenter for at dette skjer ikke av seg selv, som ren sosialisering, men at det også krever et aktivt arbeid fra subjektets side om å ville dannes. Forutsetningene for elevenes indre motivasjon til danning er trolig til stede dersom de finner betydning i tekstene som norskfaget introduserer for dem.

Norskfaget står ifølge informantene i særstilling med hensyn til danning. Dette synet begrunnes blant annet med at elevene skal forstå perspektivene, og at de skal skjønne sin egen samtid bedre. En annen grunn som oppgis, er at det er det eneste store faget man har som ikke er knyttet opp mot noe konkret eller leder videre til en bestemt retning i yrkeslivet.

Informantene er stort sett enige i at danningsbegrepet fremstår som noe diffust i LK06. En av informantene påpeker at «det andre» har fått overtaket, fordi det er lettere å måle. Slik jeg forstår det representerer «det andre», målstyring og vurdering for læring som har kommet sterkt inn med KL06. Vurdering for læring er et prosjekt som ble iverksatt av Utdanningsdirektoratet i 2010 (Imsen, 2016). Imsen, knytter vurdering til arbeid med læreplanen. Hun viser til Lawrence Stenhouse og hans syn på vurdering: Vurderingens fremste hensikt er å forbedre undervisning og læring. For å få dette til er det ikke tilstrekkelig



å vite om målene er nådd, man må også vite hva som har foregått i undervisningen. Dette synet viser til perspektivet på vurdering som prosess eller resultat.

*«(...) Jeg har ikke noe imot at vi på en måte skaper en sånn metabevissthet på at språk og analysere sakprosa tekster retorisk og skape språkbevissthet, men, jeg syns jo det er, da er det jo en stor del av de som er engasjert i den humanistiske arven, og innholdet som norskfaget har med kulturarven og de verdiene det representerer, og den kulturelle forståelsen som faller litt bort» (Cesilie).*

Dette sitatet tilhører informanten som syns vurderingen har tatt over undervisningen. Et annet av de sentrale funnene i NIFUs rapport viser at det å fremme ikke-kognitive egenskaper ikke lar seg gjøre ved intervensjon. Med ikke-kognitive egenskaper viser det i denne rapporten til: læringsstrategier, metakognisjon og selvregulering. I tillegg kommer engasjement, kreativitet og sosiale ferdigheter.

Jeg vil forsøke å se litt nærmere på om dette funnet kan ha noen relevans for forståelsen av danningsbegrepet, slik det trer frem i min undersøkelse. For det første, hva ligger i de ikke-kognitive egenskapene som rapporten viser til? Læringsstrategier, med fokus på dybdelæring, og metakognisjon, viser til at mens vi lærer, gjør vi oss på samme tid erfaringer om hva det vil si å lære. Vi forsøker å finne metoder som gir oss oversikt og sammenhenger. Vi er med andre ord i stand til å overvåke vår egen læringsprosess og forbedre den gjennom bevisste teknikker (Imsen, 2005, s. 207) Selvregulering ligger i nært slektskap med metakognisjon og peker mot begrepet *ansvar for egen læring*. Imsen (2016, s. 423), understreker i forbindelse med dette begrepet at stikk i strid med forestillingen om mindre press på læreren, legger det tvert imot veldig stort ansvar på læreren, fordi det dreier seg om å utvikle en aktiv og ansvarsbevisst elevrolle. Når det gjelder engasjement, kreativitet og sosiale ferdigheter, er dette trolig egenskaper man forutsetter drevet av en indre motivasjon i individet. For det første, er det slik jeg ser det mange av egenskapene rapporten viser til her, de samme egenskapene man trolig kan forbinde med nettopp danning. Danning innebærer blant annet evnen til å tenke kritisk og reflektere over seg selv og på bakgrunn av dette vurdere sin egen læring. Det stemmer godt overens med det jeg har funnet, at det tyder på at det skal mye til for å fremme disse egenskapene ved intervensjon. Intervensjon forbindes med en inngripen, eller innblanding. Et spørsmål man da kan reise er på hvilken måte skal læreren gripe inn for å justere elevens engasjement, eller metakognisjon? På bakgrunn av dette kan man kanskje forstå dette funnet som en slags bekreftelse på at danningsbegrepet nok er diffust, men aller viktigst, danningen lar seg ikke måle.

Ifølge (Hellesnes, 1975, s. 142) innebærer utdanningsteknologien en filosofisk oppfatning av pedagogikk, og denne oppfatningen er positivistisk. Det vil si det som er påviselig. Det som vi kan påvise eller slå fast eksisterer gjennom sansene (Lundestad, 2014, s. 314). Utfordringen ved å innta et positivistisk vitenskapsteoretisk grunnsyn i pedagogikken, ligger i det som Lundestad (2014, s. 320) viser til som Hans Skjervheims kritikk av positivismen, det er ikke mulig å oppfatte mennesket som et objekt i verden. Med utdanningsteknologi, mener Hellesnes (1975, s. 141) forsøket på å forklare og å styre og kontrollere utdanningsprosessen som en helhet. Han peker på at all praksis er, sett fra den positivistiske filosofien, instrumentell. Dermed blir effektivisering ved teknologiske nyvinninger forbedring og utvikling, ikke radikal omforming av pedagogikken. Hellesnes (1975, s. 143) foreslår i den sammenheng et skille mellom undervisnings- og utdanningsteknologi i forbindelse med skillet mellom mikro og makronivå. Han konkluderer da med at undervisningsteknologien har å gjøre med mikronivået og utdanningsteknologien med makronivået. Mellom disse to aktivitetene er det en vekselvirkning. Det fører ifølge (Hellesnes, 1975, s. 143) til at undervisningsteknologien går inn i utdanningsteknologien som et større hele. Målene som formuleres på makronivå blir styrende for undervisningsteknologien og styringen bidrar til at utviklingsteknologien tilpasser seg de overordnede målene. Aase (2005b, s. 12) peker på at en læreplan som ensidig fokuserer på elevenes kompetanse, kan føre til at de ferdighetsmessige sidene ved skolen og fagenes målsetninger blir tillagt for stor vekt. Hun undres på om vi gjennom en kompetansemålsplan klarer å ivareta elevenes vekst og identitetsutvikling. Hun mener at det ikke er en umulig oppgave, men at det krever et særlig blikk for dannelsingsoppgavene som er knyttet til hvert enkelt skolefag.

Sett i lys av Klafki (2016) og hans kategoriale danningsteori, så baserer den seg på at undervisning og læring bør forstås innenfor en horisont der dannelsesbegrepet må avklares. Dersom informantene i denne studiens forståelse av dannelsesbegrepet som diffust i læreplanen for norsk, er representativ for lærere, vil det trolig skape dårlige forutsetninger for elevenes danning slik Klafki ser det. Didaktikken må ifølge (Klafki, 2016) ha sitt utgangspunkt i danningsteori. Slik jeg forstår det, er dette noe lektorene er bevisst på. De har under kategorien «Å dannes gjennom litteraturen» gitt uttrykk for at de både har danning i tankene når de velger lærestoff til elevene, og at de gjerne tar i bruk litteratur som er valgt ut fra egne preferanser. Klafki bygger sin danningsteori på det didaktiske innholdet, det som danner, eller didaktikkens «hva». Slik jeg forstår det, kan man trolig utvide hans forståelse til å også omhandle didaktikkens hvorfor. Dette fordi ifølge (Klafki, 2016) vil undervisning som

ikke anerkjenner en bakenforliggende danningsteori være verdiløs, og enhver pedagogisk handling vil være en famling i blinde. Det er nødvendig å ta et standpunkt knyttet til hvorfor elevene bør introduseres for det aktuelle stoffet, og hvordan dette kan fremme elevenes danning. Det forutsetter at det foreligger en klar formening om hva danning er, eller bør være i grunnen.

### **6.1.2 Kategori 2. Informantenes opplevelse av endringer i dannelsesbegrepet etter innføringen av R94**

Om endringene som har blitt gjort fra R94 frem til LK06, innleder en av informantene med at Reform 94 var preget av daværende statsråd i Kirke-utdannings og forskningsdepartementet, Gudmund Hernes sin ide, om en litterær kanon og ideen om ett felles tankegods med det nasjonale preget som alle elevene skulle være en del av. Ett tekstunivers og dette med å ha en felles referanseramme.

*«Tenker på denne nasjonale, det der preget av kanon tenkinga der danninga kun er knyttet til litteratur og hvor skriving er veldig lite nevnt, det var jeg veldig glad for at forsvant, jeg var veldig glad for den nye dreininga på læreplanen» (David).*

Knyttet til dannelsesbegrepet fokuserer altså læreplanen under R94 på litterær kanon og felles referanserammer. Den nye dreininga med LK06, som informanten viser til, har å gjøre med at skriving har kommet sterkere inn i faget. Informantene fokuserte også på endringer som dreier seg om at danningen er knyttet til en sosiokulturell tenkemåte og literacy, læreplanen går fra å være veldig spesifikk til mer generell og de opplever at dannelsesbegrepet er utvidet.

Forfatternavn er tatt bort, det at to ulike skriveoppdrag er nedfelt. Som en følge av det økte trykket på grunnleggende ferdigheter, er det etablert skrivesenter og lesesenter som informantene mener fører til økt kompetanse. Alle disse endringene som informantene oppgir, knyttet til dannelsesbegrepet, mener jeg underbygges av studiens teoretiske perspektiver, og behandles under de øvrige kategoriene. Dermed har jeg trukket frem et funn fra denne kategorien jeg mener det kan være interessant å se nærmere på i et dannelsesperspektiv.

En viktig endring sett i lys av dannelsesperspektivet, kom inn allerede med Reform 94, nemlig det at alle fikk rett til videregående opplæring. To av informantene reflekterte under intervjuene over hva danning betyr, når skolen skal danne *alle*. Dette er et veldig interessant spørsmål, og jeg vurderer det som svært relevant knyttet til studiens problemstilling. Det informantene i all hovedsak ga uttrykk for var at mens det tidligere var kun «eliten» som gikk på gymnaset, en av informantene anslo at ca. 20-30 % av elevene som gikk på

ungdomsskolen kom inn på gymnaset, så er altså situasjonen slik i dag at alle har krav på videregående opplæring.

Den norske skolen, har ifølge Aase (2005b, s. 11) skiftet syn på hvem som skal ha tilgang til kunnskapsfeltet, hva kunnskapsfeltet handler om og hvilket formål det skal tjene. For å i første omgang forsøke å besvare disse spørsmålene i norskfaglig kontekst: *alle* skal ha tilgang på kunnskapsfeltet i norskfaget. Det er samme læreplan i norsk for både yrkesfaglige retninger og studiespesialisering. Hva kunnskapsfeltet skal handle om, har jo blitt mye opp til hver enkelt skole, skoleleder og hver enkelt lærer. Hvilket formål skal det tjene? Jo, norskfaget skal ifølge læreplanen bidra til at elevene gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget skal åpne en arena der elevene får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet, 2017). Arneberg og Briseid (2008, s. 26) argumenterer for nødvendigheten av at en læreplan som skal balansere det tradisjonelle norske, det vestlige og andre kulturer, religiøse og verdimeslige ståsted, finner felles referanser som kan konstituere nasjonen. Dette fordi alle elever må kunne gjenkjenne noe de møter på skolen. Sosiologen, Thomas Ziehe mener at referanserammene som unge i dag definerer seg ut fra, har forandret seg. Den er i større grad påvirket av populærkulturen og impulser som er utenfor de voksnes kontroll. Eide (2008a), påpeker at denne kulturen i stor grad er i strid med de grunnleggende verdiene som skolen bygger sitt dannelsesprosjekt på. Ziehe kaller dette fenomenet for avtradisjonisering, og viser til at denne massekulturverdenen er et åpent felt som ikke absolutt tar hensyn til riktig eller galt, eller sant og usant (Eide, 2008a, s. 28).

Et samfunn i endring, må nødvendigvis få følger for dannelsesbegrepet. Med bakgrunn i dette kan man hevde at det som bør blir stående er at grunnmuren er danning til humanitet (Eide, 2008a). Ifølge Eide, må diskusjonen om hva dette er pågå kontinuerlig. Her er det aktuelt blant annet å trekke inn Klafkis epoketypiske nøkkelpoblemer, hvilket jeg vil gjøre i det følgende.

Klafki (2016, s. 69) fremhever at det er tre grunnleggende evner hos mennesket som det bør være sammenheng mellom. Disse er for det første, evnen til selvbestemmelse, for det andre, evnen til medbestemmelse og for det tredje, evnen til solidaritet.

Klafki mener blant flere ting, at dannelse ikke skal være en sosial standskategori, altså ikke et klassebegrep, men tilgjengelig for alle (Broström mfl., 2004). Med utgangspunkt i blant annet dette, har han fremmet en svært omfattende teori som må kunne betraktes som et forslag til et nytt dannelsesbegrep. Jeg vil her ta tak i et par elementer som kan være relevante knyttet til diskusjonen.

For det første hevder (Klafki, 2016), at det i vår samtid ikke er realistisk å belage seg på at vår dannelseshorisont kan begrense seg til nasjonale rammer i arbeidet med læreplaner og skolens formål. Derimot må vi tenke oss en verdenshorisont, fordi vi lever i en tid der våre kulturer, religioner og tradisjoner veves inn i hverandre. For det andre, har han forsøkt å definere sentrale utfordringer, nøkkelproblemer knyttet til en epoke, som dannelsesprosesser i skolen bør ta tak i, altså hjelpe neste generasjon til å takle. Klafki (2016, s. 74-82) peker på nøkkelproblemer som fred og miljø, sosial urett og ulikhet, nye digitale kontroll- og kommunikasjonsmedier, eksistensielle forhold mellom mennesker, samt spørsmål om religion og religiøsitet. Ut fra dette kan det hevdes at det er interessant, at en lignende formulering er å finne blant skolens formål i Norge:

*«Skulen må ta høyde for at elevane skal vere budde på å takle tre nøkkelproblem: berekraftig utvikling, det fleirkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmeistring (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 49)*

Slik jeg ser det, er ikke den norske formuleringen riktig så omfattende som den Klafki bygger sin teori på, men den har trolig tatt opp i seg relevante tverrfaglige problemstillinger som kommende generasjoner bør være i stand til å håndtere.

### **6.1.3 Kategori 3. Å fremme danning gjennom litteratur**

Under intervjuene kom informantene stadig inn på, og gjerne tilbake til litteraturen i undervisningen. Alle hadde en oppfatning om at litteraturen kunne være en god kilde til elevenes danning. Et av forholdene som Aase (2005a) holder frem, som norskfagets dannelsespotensial, ligger blant annet i faget som forvalter og fortolker av samtidens og fortidens tekster. Hun hevder at fortidens tekster gjemmer problematiske dannelsesspørsmål. Det er ifølge henne vanskelig å forestille seg et dannelsesprosjekt som ikke er forankret i kulturen og historien.

Det var delte meninger blant informantene om hvorvidt det var den eldre klassiske litteraturen eller moderne litteraturen som var best egnet til danning. Klafki (2016), Viser til material dannelsesteori som er en betraktning som ensidig legger vekt på den dannelseseffekten et

bestemt innhold har på individet, med andre ord, det som danner. I følge Aase (2005a, s. 77), kan undervisning i den litterære arven fort bli rent material danning. Dette er fordi elevene lærer at Ibsen er vår største forfatter, eller at språkhistorien reduseres til innlæring av årstall. Det er altså en risiko for at elevene lærer *om*, istedenfor *av* eller *gjennom* lærestoffet. Dette mener jeg kan bekreftes i studiens empiri. Et par av informantene fastslår at litteraturundervisning uten å ha med Ibsen, er utenkelig. Det pekes i denne sammenheng på viktigheten av nettopp å vite *om* Ibsen og hans verker. Det blir ikke utdypet noe nærmere hva det er ved Ibsens diktning som skulle kunne fremme danning hos elevene.

En av informantene mente at møtet med litteraturen øver elevenes toleranse, empati, og det å ta et annet perspektiv. Formal dannelsesteori fokuserer, ifølge Klafki (2016), på innøving av personlige evner og psykologiske funksjoner uten forbindelse til et innhold, med andre ord arbeidsvaner og metodikk. Her ligger fokuset på **de** som dannes. Som jeg har redegjort for i teorikapittelet, stiller Klafki seg kritisk til at disse to dannelsesteoriene skal forstås hver for seg, ensidig, og dette fører til at han velger å integrere disse to retningene i videreutviklingen av kategorial dannelsesteori. Så når en annen informant sier at vi skal lese litteraturen for det den kan lære oss som mennesker, innebærer det at den litteraturen hun og de andre informantene velger til sin undervisning, slik som hvert emne i skolen må være et eksempel på en passende kategori. På den måten kan vi gjenkjenne kategorien i andre eksempler. Eksemplet skal åpne verden for eleven og eleven for verden. Dette prinsippet kaller Klafki for dobbelåpning. Det vil si at eksemplet må være representativt for kategorien slik at man også har forutsetning for å forstå prinsippene som styrer det, åpne verden for elevene. Samtidig skal det også åpne elevene for de grunnleggende områdene i deres egen humanitet, åpne elevene for verden (Klafki, 2016). Dette vil jeg komme nærmere inn på om litt.

Alle informantene oppgir å ha danning i tankene ved valg av litteratur til undervisningen. I tillegg oppgir alle å ha personlige preferanser i forhold til hvilken type litteratur de mener er spesielt godt egnet til elevenes dannelsingsprosess. De personlige preferansene spenner fra eldre klassiske verker, til moderne dikt. Uansett hvilken kategori litteraturen hører til under, er det slik Klafki forstår det, muligheter for eleven til å tilegne seg kategorier, forstå samfunnet og kulturen de er en del av. Dette er hva Klafki kaller eksemplarisk undervisning og læring- fra eksemplet lærer vi kategorialt. Aase (2005a, s. 77) klarlegger at for å klare å benytte Klafkis begrep om eksemplarisk undervisning, så krever det en forståelse hos lektoren som går langt utover kjennskap til perioder i litteraturhistorien og de litterære verkene. Lektoren må ifølge Aase, selv ha utviklet et totaliserende perspektiv på tekstene fra både fortid og samtid for å

være i stand til å gi elevene innsyn i begrepsmessige poenger ved teksten eller konteksten som legitimerer plassen lærestoffet skal ha i faget. Dermed er det helt avgjørende for elevenes mulighet til å møte et stoff som representerer en barriere for dem, at lektoren perspektiverer og kontekstualiserer.

*«Så er det jo dette med å få engasjement for ting, samfunnsmessig og verdier. Og den norske litteraturhistorien er jo en historie som handler veldig mye om frihet, som vi tar for gitt i dag men som på en måte hele tiden har vært. En frigjøring av kvinnen, av seksualiteten, politisk frihet, ytringsfrihet» (Cesilie).*

Det Cesilie sier her, illustrerer godt prinsippet i eksemplarisk undervisning. Eleven vil ved å lese eldre klassisk norsk litteratur som representerer eksempler, tilegne seg kategorien *frihet*, som kan bidra til at eleven forstår samfunnet og kulturen hun er en del av. Hun vil ha lært kategorialt fra eksemplet. Klafkis Dobbeltåpning vil også være aktiv i denne situasjonen. Eleven åpner seg for, og lærer om kategorien, frihet. Samtidig vil det trolig åpne eleven for frihet i sitt eget liv. Slik jeg forstår det, representerer dobbeltåpning, den faktiske dannelsesprosessen som skjer i individet. I et forsøk på å forklare den doble åpning ytterligere, er det slik jeg ser det, nærliggende å i korte trekk, påpeke noen paralleller til kognitiv konstruktivisme der fokuset ligger på hva som skjer i elevens mentale strukturer under læring. Jeg kunne slik jeg forstår det, like gjerne sammenliknet med Bourdieu, og hans begrep om habitus, men jeg viser til Jean Piaget. Han benytter i sin teori om kognitive strukturer begrepene skjema, assimilasjon og akkomodasjon. *Skjema* representerer den grunnleggende forståelsen individet har av verden rundt seg. Den kognitive utviklingen kjennetegnes av at de tidlige grunnleggende skjemaene utvikler seg og forandres. Skjemaene blir med tiden mer komplekse, organiserte, differensierte og integrerte. Assimilasjon innebærer at individet legger ny informasjon inn i skjema. Vi opplever verden i samsvar med våre kognitive strukturer. Akkomodasjon innebærer at individet endrer en struktur for at det skal stemme med omgivelsene (Håkonsen, 2000, s. 49,50). Straume (2013) sier også noe om denne prosessen, slik jeg har redegjort for i teorikapittelet. Ifølge Straume (2013), så kan det sosiale bestå av språk, institusjoner eller kulturelle produkter- for eksempel litteratur. Det sosiale består alltid av noe kulturelt, det sosiokulturelle perspektivet er et eksempel på det. Piaget mangler det sosiokulturelle elementet i sin teori, men jeg tenker at prinsippet for hvordan et individ tilegner seg ny kunnskap om verden er i samsvar med både Klafkis doble åpning og Straumes beskrivelse av strukturen i danningsteorier.

Det samme vil gjelde i klassen der informanten oppgir moderne litteratur som preferanse.

*«Jeg vil jo helst bruke nyere ting, jeg leser mye heller Jaja Hassan (Ung, dansk dikter med palestinsk bakgrunn), enn jeg leser Wergeland, det må jeg si altså. Wergeland er for norsklærerne, ikke for elevene».* (David)

Han mener at dersom man hadde spurt elevene han hadde i fjor, så kunne de ha sagt mye om tankene til Jaja Hassan, og om det å være 18 år gammel, småkriminell innvandrer i København, og tankene deres, og hans, rundt det, som har med deres samtid å gjøre. Som Klafki slår fast, så har det ingen betydning hvilken kategori litteraturen hører til under, den kategoriale danningen baserer seg på det eksemplariske prinsipp, og eleven inngår i en dobbelåpning med stoffet som presenteres. Den doble åpningen representerer med andre ord et dialektisk forhold mellom material og formal danning.

Et annet poeng Klafki legger frem er at innholdet i undervisningen er bærebjelken i den kritisk-konstruktive didaktikken, innholdet i undervisningen må velges før man planlegger hvordan undervisningen skal foregå. Dette kan også belyses med Klafkis tanke om at alt innhold i skolens undervisning må ha sitt utgangspunkt i danningsteori. Uten denne danningshorisonten vil undervisningen bli formålsløs. Ikke alt lærestoff har bærekraft til å tilfredsstille kravene til overkommelig danning (Imsen, 2016, s. 165). Innholdet må si den unge noe, den unge må oppleve det som meningsfylt. Knyttet til litteraturen, reflekterte to av informantene over at den eldre litteraturen, kunne være vanskelig for elevene å ta inn over seg. Det kunne det være flere grunner til, men blant annet språket kunne gjøre verkene lite attraktive for elevene. Informantene beskrev det som slitsomt både for dem og elevene, å eksempelvis skulle jobbe med dikt av Wergeland. De er skrevet på dansk, i enkelte utgaver i en normert norsk form. Likevel, må de bruke mye tid på å oversette språk, og den eldre formen å ordlegge seg på. Så være seg at Wergeland, eller Bjørnstjerne Bjørnson som er regnet som en av Norges fire store forfattere, og som er opphavsmenn til tekster som har både historisk og kulturell betydning, så når de ikke alltid frem til elevene. Aase (2005a, s. 77), foreslår å hjelpe eleven til å rette oppmerksomheten inn mot teksten. Dette gjøres ved å knytte poenger av estetisk, kulturhistorisk eller allmennmenneskelig art til tekstene. Hun mener det kan bidra til å åpne opp for nye perspektiver som eleven ikke selv kunne oppdage

Smidt (2009) har gjort undersøkelser på hvordan elever bruker skolens litteraturlesing på ulike måter, og hvordan de møter tekstene med subjektiv relevans. Med dette menes at



lektoren må være våken for hva som oppleves meningsfylt for den enkelte elev. På denne måten vil eleven lete etter mening når de ser at meningen eksisterer for lektoren selv. I følge Aase (2005a, s. 78) må norskfaget ha mer å tilby elevene enn det som allerede ligger innenfor deres interessefelt. Dette tenker jeg er selve kjernen av danningen som potensielt kan ligge i litteraturen. Dette funnet er i samsvar med en lignende studie utført med bakgrunn i skjønnlitterære teksters potensial til kritisk danning i samfunnsfag (Sætrevik, 2014). Informantene i denne studien er elevene selv, slik at jeg betrakter dette samsvaret som svært spennende. Det legges vekt på et funn som viser at skjønnlitteraturen kan gjøre det lettere for elevene å få en dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet.

Klafki sier i tillegg at for at de utarbeidede læreplanene skal ha noen gyldighet, så må også innholdet fortrylle, ryste, lykksaliggjøre og stemme pedagogen selv (Broström mfl., 2004, s. 43). Skal man tolke informantenes innstilling til for eksempel Wergeland, så er ikke innholdet i disse tekstene noe som skaper begeistring hos dem. Kanskje for sin egen del, i sitt private liv, men ikke i undervisningssammenheng. Da er det trolig en fordel at de nå har muligheten til å velge fagstoff selv. Dersom deres personlige preferanser kan lykksaliggjøre eller ryste dem i slik grad, at det bidrar til læreplanenes gyldighet, vil det være positivt for undervisningssituasjonen med hensyn til elevenes danning. Smidt (2009) viser til at lektorer gjennom studier og lesing har skaffet seg en tekstkapital. Lektorer i norskfaget står ifølge han i en svært heldig stilling som forvaltere av litteratur som de kan bringe videre til elevene. Det bør også nevnes at informantene anså lærebøkene som veiledende, det vil si at det foreligger en «mal» på hvilken litteratur som bør inngå i norskundervisningen. Dette var et sentralt spørsmål under intervjuene i forbindelse med at jeg ønsket å finne ut om informantene vurderte det slik, at ved større frihet til valg av litteratur, vil man kunne risikere store forskjeller på kvaliteten i undervisningen.

Dannelsesinnholdet skal altså ifølge Klafki ha kraft i seg, slik at det får innflytelse på den unges tanker og oppfatninger. Målet er at innholdet skal slå rot og internaliseres i personen. I forlengelsen av litteratur, kommer et par av informantene inn på temaet film som medium. En av informantene sier i den anledning, at unge mennesker i dag er vant til å forholde seg til film. Hun påpeker at dette er noe hun har sett som lærer gjennom mange år, og at det er veldig mange som er dårlige til å lese. Det er ifølge informanten god grunn til å tro at film har samme dannelseskapasitet som litteratur i bøker. Selv om elevene leser mindre, ser de nok desto mer på film. Sosiologen, Thomas Ziehe har noen tanker om akkurat dette. Han hevder ifølge Eide (2008a, s. 27) at barn og unge i vår tid konstruerer en parallell verden til foreldre

og institusjoner, og deres verden baserer seg på impulser fra populærkulturen. Unge i dag har meget god tilgang på denne populærkulturen gjennom TV, internett og ulike sosiale medier. Ziehe hevder at populærkulturen har overtatt som utgangspunkt for barn og unges selvforståelse og identifikasjon. Som en følge av dette er den tradisjonelle kulturarven avløst med hverdagskulturen som utgangspunkt.

Klafkis teoretiske tanke om dannelsesinnhold, kan dermed ha stor relevans når det kommer til film. Informanten beskrev film som et sterkere medium, fordi det treffer individet både i øyne og ører. Forstår jeg Klafki rett på dette punktet, vil det med stor sannsynlighet kunne fremme danningen dersom man inkluderer film i undervisningen, dersom innholdet klarer å influere elevenes tanker og oppfatninger. En tredje informant fortalte at hun pleier å arbeide fra en spesiell innfallsvinkel, en sammenligningskontekst mellom tematikk i eldre klassisk litteratur og nyere filmer, både i form og innhold. Hun kan blant annet bruke Ibsens Nora fra den klassiske litteraturen, og sammenligne den med moderne tids «Tatt av kvinnen» av Erlend Loe. Dette for å illustrere en omvendt kjønnsrolle. Denne fremgangsmåten kan fungere som en inngangsport til elevenes forståelse av tematikk i den klassiske litteraturen.

Under ett av intervjuene kom det frem at informanten mente at kanontenking og felles referanserammer ikke er relevant i skolen i dagens samfunn. Dette utsagnet støttes i stor grad av teori jeg har redegjorde for i kapittel 3. Ifølge Arneberg og Briseid (2008), så kan altså et tradisjonelt folkedanningsbegrep basert på en historisk forståelse av hva en nasjon er, og en fagkanon med kulturarven som utgangspunkt være vanskelig, irrelevant og farlig. De peker på at ideen i danningperspektivet er at en felles referanseramme kan skape felleskap og tilknytning, for at det skal skje, må den speile en virkelighet som også nye medborgere kan kjenne seg igjen i. Axel Honneths anerkjennelsesteori kan bidra til å belyse dette. Straume (2011) anser Honneths perspektiv på danning som tilstrekkelig fleksibelt i vår samtid som er preget av det flerkulturelle samfunn. Danning innebærer blant annet å tilegne seg kulturelle betydninger. Hun argumenter for at dette skjer ikke av seg selv, som ren sosialisering, men at det også krever et aktivt arbeid fra subjektets side om å ville dannes. Videre argumenter hun for at fraværet av en helhetlig kultur ikke er problematisk i seg selv, men den sosiokulturelle eller sosialhistoriske dimensjonen må medtenkes i den form den faktisk opptrer. I et flerkulturelt og posttradisjonelt samfunn, kan man ikke bygge solidaritet på en felles referansebakgrunn. Når samfunnsmedlemmenes unike bidrag til felleskapet verdsettes, skapes solidaritet i et slikt samfunn, ifølge Honneth (Straume, 2011). Fellesskapet må dermed være

av en slik karakter at den enkeltes ferdigheter og egenskaper framtrer som betydningsfulle for den felles praksisen, med andre ord, at alle bidrar (Straume, 2011).

I sin doktorgradsavhandling, undersøker Skarstein (2013), elevenes meningsdannelse i forbindelse med lesing av de litterære tekstene i norskfaget. Det som er interessant med denne undersøkelsens funn knyttet til det jeg har funnet, er at Skarstein ikke fant grunnlag for å bekrefte forventningen om at ulik kulturell bakgrunn hadde avgjørende betydning for tilnærmingen til tekstene. Dette på tross av at det var mulig å påvise stor ulikhet i informantgruppen, på tvers av kjønn og kulturell bakgrunn. Konsekvensene av dette må ifølge Skarstein forstås som en begrunnelse for at litteraturen må fortsette å ha en sentral plass i skolen. Litteraturoppplæring kan ifølge Skarstein, imidlertid ikke begrunnes utfra en enkel nyttetankegang, og dens effekt kan heller ikke måles utfra kvantifiserende kompetansemål. Samtidig kan ikke litteraturen lenger begrunnes utfra tanken om at den gir tilgang til universelle verdier eller sannheter. Dette tror verken lærere eller elever i senmoderniteten lenger på. Dermed kommer han inn på noe spennende: litteraturen kan fremme kognitiv og språklig utvikling. Det handler om tolkningskompetanse som gir unge mennesker makt til å møte en uopphørlig mer omfattende medieeksponering, og det handler om å øve opp metaforisk tenkning som gjør det mulig å overskride det kulturelt selvsagte og innforståtte og å konstruere my mening. Dette lar seg vanskelig gripe innenfor New Public Managements snevre kvantitative kompetanseforståelse (Skarstein, 2013).

#### **6.1.4 Kategori 4. Å fremme danning gjennom muntlig kommunikasjon.**

I læreplanen for norsk står det at gjennom norskfaget skal elevene lære å lytte og tale. De skal utvikle evnen til å kommunisere, og uttrykke kunnskap tanker og ideer med et variert ordforråd. De skal også lære seg å tilpasse språket til situasjonen (Utdanningsdirektoratet). Eide (2017, s. 45) setter fingeren på at muntlig som grunnleggende ferdighet har fått mye mindre oppmerksomhet enn de andre ferdighetene som ble innført med KL06. For elevene er det viktig å ta med seg at uenighet og mangfold er det normale i et demokrati, og at alle stemmer betyr noe, sier Eide. Da jeg igangsatte intervjuene hadde jeg en forforståelse av at elevene var sterkere skriftlig, enn de var muntlig. Denne antakelsen baserte jeg på utbredt bruk av digital kommunikasjon og sosiale medier. Undersøkelsen viste at situasjonen i klasserommene var det motsatte av hva jeg forestilte meg.

Et par av informantene reflekterte blant annet over at elevene er muntlige på en annen måte i dag, og at de rett og slett er dyktige på å prate i det offentlige. Honneths teori om anerkjennelse kan muligens bidra til å belyse dette funnet. Er det slik at barn og unge som vokser opp i dag har en bedre forutsetning for å utvikle gode selvforhold, enn generasjoner tidligere? Mitt inntrykk er at anerkjennelsen har fått en viktig plass i den norske bevisstheten. Allerede i barnehagens rammeplaner, trekkes anerkjennelsen frem som en viktig komponent i barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). En vellykket identitetsdanning kjennetegnes ifølge Honneth, ved at individet har utviklet tre former for selvforhold; selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse. Utviklingen av disse selvforholdene betinges av former for intersubjektiv anerkjennelse. Kristiansen (2014, s. 48) forklarer de tre formene for anerkjennelse knyttet til kjærlighet, rettigheter og anseelse som betingelser som tillater oss å utvikle en positiv holdning og tro på vårt eget selvverd. Jakobsen (2013, s. 364) viser til at verdsettelse er relevant også i lærings- og undervisningssammenheng, selv om Honneth i all hovedsak analyserer den sosiale verdsettelse i forholdet til det moderne arbeidslivet. Dette begrunner han med at lærerens jobb består i å gi, eller ikke gi eleven anerkjennelse av konkrete prestasjoner og evner. Det betyr at elevens aktive innsats og lærerens evaluerende respons utgjør en særlig anerkjennelsesdialektikk.

En av informantene påpeker at de har å gjøre med en ny generasjon elever, og det kan virke som om de føler at de evalueres når de åpner munnen. Dette knytter informanten til det økte fokuset på måloppnåelser og vurdering for læring som har fått mer oppmerksomhet etter KL06, og kulturen som elevene navigerer i på sosiale medier, der de høster respons ved antall «likes». Ifølge en av de andre informantene finnes det en del elever som er veldig aktive muntlig, de ønsker å mene mye uten å nødvendigvis ha den kunnskapen bak det de ytrer. En tredje informant forteller at elevene har innholdet i språket, men at de mangler formen. Eide (2017) påpeker at danningen må ha et innhold. Det betyr at elevene må ha noe å snakke om, et innhold som de kan reflektere over og vurdere. Hellesnes (2009) hevder at ikke all muntlig tale er like god. I norskfaget betyr dette ifølge Eide, at det blant annet blir viktig å vurdere og reflektere over argumentasjon, presentasjon og påstander. I disse vurderingene påpeker han at det går et grunnleggende skille mellom sant og usant. Hellesnes (2009), kaller ytringer som ikke er forpliktet til sannhet eller relevans for «sutleprat», på engelsk dekker ordet «bullshit» den samme meningen. Hellesnes konstaterer at for at bullshit skal aksepteres så må det finnes et publikum som ikke legger så mye i hva som er sant og vesentlig, men som er mer interessert i følelser, og skandaler. «Sutlepratøren» har som hensikt å fremme egne interesser,

og få gjennom sine egne synspunkt- appell til følelser får større rom enn empiri og rasjonalitet. Danning handler om å løsrive seg fra evaluering ble det også sagt under intervjuene. Eide understreker at et av norskfagets viktigste oppgaver, er å gi elevene muligheten til å skille mellom det som er sant og det som ikke er sant. I norsk muntlig må elevene få trening i å møte de utfordringene som ligger i bullshit og falske nyheter. I forbindelse med vurdering for læring og økt fokus på måloppnåelser, viser Jakobsen (2013) til Honneth som peker på at i verste fall forsterker dårlige prestasjoner og manglende anerkjennelse hverandre i et formålsløst læringsmiljø. Dette fører i sin tur til manglende tro på egne evner både hos elev og lærer. Selvverdet skades i mangel på verdsettelse av egne ytelser og egenskaper i et konkret fellesskap, slik som i en læringssituasjon.

Under tema muntlig kommunikasjon kom det altså frem, slik jeg viser i presentasjonen av resultatene, at informantene oppgir å bruke dialog og klassesamtalen bevisst for å øke tilfanget av danning. En av informantene sier at det er klassen som løfter eleven, det er klassesamtalen og formidlingen og det å delta i et sosialt fellesskap. Aase (2005a, s. 73,74) viser til Albert Bandura, og hans teori om imitering og læring i sosial læringsteori. En av hans modeller viser et alternativ til «learning by doing», Nemlig «learning by reflecting», eller «learning by understanding». Hun argumenterer i denne sammenheng for at det å mestre kulturens skriftlige og muntlige sjangere både krever at man kjenner dem og at man kan bruke dem. Klasserommene kan fungere som en modell for dannelsesprosesser dersom de blir en arena der elevene kan utveksle meninger, at moralske dilemmaer blir synlige og at det blir tydelig hvordan tekstene uttrykker dette. For å koble inn Klafkis teori, vil elevene internalisere prinsipper av flere ulike kategorier, i tråd med den eksemplariske undervisning. Aase (2005a, s. 75) peker også på at i klasseromssituasjoner der det diskuteres eller tolkes litterære tekster, ligger det et læringspotensial både i egen aktivitet, men også i muligheten til å observere andres tenkning, begrepsbruk og språk. Både læreren og medelever kan virke som modeller for hverandre. Det ligger altså ifølge Aase, et helt unikt dannelsespotensiale i det å forstå klasserommet som en arena for sosial praksis. En av informantene kommer med en betraktning som er interessant i denne sammenheng:

*«Jo, men altså den der klasseromsdialogen som betyr at læreren sitter og stiller spørsmål som han vet svaret på, også svarer tre av elevene i klassen, den er jeg veldig lite for» (David)*

Hellesnes (1992a) belyser dette problemet i sin teori, ved å trekke et skille mellom praksis og teknikk. Praksis er vår måte å leve sammen med andre på. Teknikk går inn som et viktig

moment i praksis, men kan ikke overordnes praksis uten å virke undertrykkende. Han mener at formålsrasjonalitet og hersketeknikk har nær logisk slektskap. Videre mener han at absolutt måloppnåelse krever en absoluttering av pedagogisk teknikk, mens pedagogiske teknikker alltid må være teknikker som gradvis opphever seg selv og glir over i praksis. På den ene siden står praksis, dialog og danning, på den andre siden teknikk, formålsrasjonalitet og monolog. Slik jeg forstår denne forklaringen, så henger det sammen med begrepene tilpasning og danning som også er bærende elementer i Hellesnes sin teori. Det er et ønskelig utfall at elevene skal sosialiseres til danning. Dette kan ikke skje ved sterk lærerstyrt undervisning. Det man ender opp med da, er sosialisering som tilpasning. Det betyr at elevene sosialiseres på plass i det sosiale systemet, noe som fører til at elevene blir redusert til objekter for styring og kontroll. Dannelsingspotensialet i norskfagets muntlige kommunikasjon ligger i å muliggjøre elevenes utvikling mot å fungere som subjekter som tenker selvstendige tanker.

Et interessant funn som ble tydelig gjennom analysen, er at informantene mener at muntlig dialog i klassen bidrar til bedre skrivere.

*«Du får jo kjempe mye igjen for det, hvis du skal skrive etterpå. Fordi du skriver jo med din muntlige forståelse, men hvis du ikke kan sette ord på ting muntlig, så kan du heller ikke skrive det».* (Cecilie)

Aase (2005a, s. 76) poengterer at et dannelsesperspektiv på språkopplæring innebærer at elevene lærer seg å tenke kritisk, logisk, dristig og fleksibelt. Det er en gjengs oppfatning at arbeid med drøfting, argumentasjon, forklaring og vurdering har en slik funksjon. Det å kunne fortolke og forstå språklige uttrykk handler om å ha utviklet en tankemåte der det er rom for flere tolkninger. Videre mener Aase (2005a, s. 76), at samtaler det fortolkninger blir undersøkt, og utsagn presisert, begrunnet og motsagt er viktige arenaer for en språkopplæring som er dannende.

I forhold til kritisk tenkning og refleksjon, så blir det i norskfagets formål blant annet sagt at norskfaget åpner en arena der elevene får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som Solberg (2010) påpeker: innholdet i danningen kan være ulik, men det å tenke selv vil alltid være inkludert. Dannelsen muliggjør frigjøring gjennom å kritisk tilegne oss de tradisjoner og praksiser vi finner det verdt å overta, og kvitte oss med de andre. Som en motsetning vil sosialisering som tilpasning, forutsette en ukritisk overtakelse av den eksisterende kulturen

Informantene konstaterte at elevene utfordres til kritisk tenkning og refleksjon i klasserommet ved aktiv deltakelse. Ifølge (Solberg, 2010), henger den frigjørende kraften sammen med at danning er en individuell prosess som forutsetter fellesskap. Fellesskapet skal bidra til individets danning ved at det eksisterer gjeldende regler, normer, verdier og holdninger som den enkelte sosialiseres inn i. Derfor, sier Solberg, at den potensielle frigjøringen som danningen representerer gjør oss sterkere som enkeltindivider, forutsatt at det er et fellesskap som rammer oss inn. Informantene la også vekt på at klasserommet må kjennes trygt, dersom elevene skal tørre å utfolde seg.

I et av intervjuene, påpekte informanten at den norske litteraturhistorien på et vis dreier seg mye om kritisk tenking:

*«At for eksempel, det moderne gjennombruddet, der forfatterne var kritiske til vedtatte sannheter, og det kommer jo igjen og igjen i litteraturhistorien at forfatterne protesterer og er den kritiske røsten»*  
(Cesilie).

I NIFU- rapporten (NIFU, 2016), viser funn blant annet til at ferske studenter ved høyere utdanningsinstitusjoner, oppfattes slik at evnen til kritisk tenkning er mangelfull. For det første kan dette tyde på at elevene ikke tilegner seg evnen til kritisk tenkning i forventet omfang på videregående skole. For det andre kan man stille spørsmål ved om det er rom for å arbeide selvstendig i stor nok grad på videregående nivå. Det kommer frem i min undersøkelse at norskfaget er stort, det har mye innhold, og det avholdes tre eksamener i faget. Med bakgrunn i dette kan man hevde at det trolig ikke er rom for å sette av nok tid til de gode klasesamtalene i så stor grad som ønskelig.

I løpet av alle intervjuene ble det sagt at elevene forholder seg kritiske til egen og andres tekst. Som jeg har vist i teorikapittelet, så systematiserer Klafki tradisjonene i danningsteoriene som formale danningsteorier og materiale danningsteorier. De formale danningsteoriene legger vekt på den virkningen danningen har på individets åndelige krefter, utvikling av kritiske evner, moralsk vurdering eller evnen til å lære eller skaffe seg informasjon (Aase, 2005b, s. 19). Sett i lys av Klafkis kategoriale danningsteori, vil evnen til kritisk tenkning og refleksjon stå i et gjensidig avhengighetsforhold til de ulike hovedområdene innenfor norskfaget. Det ble nevnt under intervjuene at kritisk tenkning har fått større fokus, særlig etter innføring av retorikk i KL06. Ifølge (Eide, 2017, s. 60), er det ikke urimelig å si at læreplanen i norsk bygger på en retorisk tekstforståelse. Han mener retorikken er aktuell på tre felter i norskundervisningen: som analyseverktøy i tolkninger,

rådgivende i forhold til praktisk språkbruk og retorikken representerer en måte å tenke på, et perspektiv på menneske, språk og samfunn. Konsekvenser knyttet til danning kan med dette bli at retorikken gir oss grunnlag for både tolkningskompetanse og deltakerkompetanse.

### **6.1.5 Kategori 5. Å fremme danning gjennom skriftlig kommunikasjon.**

Elevenes lyst og evne til å lese og skrive norsk skal stimuleres gjennom norskfaget. De skal lese ulike tekster for å lære å oppleve, og være bevisst på sin egen utvikling. Elevenes skriving skal uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger. Gode skriftlige evner skal uttrykkes i godt ordforråd og ferdigheter innenfor tekstbygging (Utdanningsdirektoratet, 2017).

*«Altså uten skriftkyndighet, uten å kunne lese og kunne skrive, så har du jo få muligheter til å delta i, eller til å hente inn det som ellers skulle gjøre deg til et dannet menneske» (David).*

Aase (2005a, s. 71) underbygger denne påstanden i stor grad ved å hevde at det er en hovedoppgave i norskfaget å kunne tilby elevene tenke- og skrivemåter som de ikke uten videre møter andre steder, på en slik måte at de kan bety noe for dem. Fordi vi ikke har store problemer med å enes om at det ikke er mulig å være deltaker i det moderne samfunnet uten å kunne lese og skrive. Der vi er tilbøyelige til å være uenige, er hvorvidt alle bør kunne lese modernistiske dikt eller filosofiske tekster. Det å kunne skrive en god tekst er en ferdighet som oppfattes som nyttig, fordi den kan brukes i flere praktiske situasjoner utenfor skolen. Kanskje som en følge av mer fokus på lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter i KL06, oppgir en av informantene at det nå faktisk brukes mer tid på skriveopplæring i klassen, enn på litteraturen. Literacy har også kommet inn i norsk læreplan ved kunnskapsreformen fra 2006. Smidt (2009) forklarer begrepet som dekkende for både lese- og skriveferdighet. Han sier videre at i en videre betydning av ordet betyr det også å forstå de sammenhengene tekstene opptrer i, hva de betyr og hvordan de kan brukes. Begrepet literacy inneholder av den grunn, ifølge Smidt, et sterkt element av danning. Det finnes ulike teoretiske perspektiver inn i literacy, men det jeg vurderer som mest relevant i denne studien, knyttet til dannelsesbegrepet, er literacy som sosiokulturell teori. De søker å forklare hvordan språkutvikling foregår i samspeillet mellom mennesker og knyttes til spørsmål om identitet og mening.

Proessorientert skriving ble løftet frem av en av informantene:

*«Hele tiden snakke om skriving, så når elevene mine skriver og vi skriver jo i grupper, først innledninga, så viser de den frem, også snakker vi om den innledninga, så korrigerer de det, og hele*



*tiden skriver de på skolen og viser meg, og har dialog med meg med det de skriver også har de dialog med naboen sin, og i gruppen med det de skriver. Slik at denne type dialog, mener jeg jo fremmer danning» (David).*

Smidt (2009) legger vekt på at synet på skriving og skriveundervisning stadig er i endring, og at det også i dag finnes ulike syn på hva som er målet med skriveundervisning på skolen. Han viser til den engelske skriveforskeren, Roz Ivanic, som i sitt arbeide har drøftet ulike diskurser man kan forholde seg til på dette feltet. Det er sannsynlig at den diskursen som er mest relevant knyttet til den norske læreplanen LK06, er ferdighetsdiskursen. Det er den første og den eldste diskursen om skriving, og beskriver det å lære seg å skrive som en ferdighet som krever bevisst opplæring og trening. En annen interessant diskurs knyttet til danning, tenker jeg kan være kreativitetsdiskursen. Denne diskursen legger vekt på skriving som et uttrykksmedium (Smidt, 2009), og gir eleven anledning til å gi uttrykk for egne erfaringer og opplevelser av verden. I Norge var kreativ skriving aktuell på slutten av 70-årene og begynnelsen av 80-årene. I dag er det få om ingen som konsekvent bruker denne ekspressive metoden, men det hersker liten tvil om at elevene skriver best om emner som interesserer dem. Endelig har vi prosessdiskursen, som jeg mener står nærmest et dannelsingsperspektiv i skriveopplæringen. Smidt (2009) fremhever i forståelsen av denne diskursen at den er inspirert av flere av de andre diskursene. Blant annet den kreative diskursen, men også en kognitiv diskurs som legger vekt på de mentale prosessene som aktiviseres når vi skriver. I en prosessorientert diskurs består altså skrivingen av en rekke kompliserte mentale prosesser som det må legges til rette for i skriveundervisningen. Slik som informanten beskriver den ovenfor, må man altså planlegge teksten-vise hvor man vil med teksten og hvordan den skal bygges opp. Eleven får lære seg noen praktiske og sosiale arbeidsmåter for å kunne utvikle en tekst. Som informanten forklarer, så skriver elevene ulike utkast, får tilbakemeldinger og eventuelle korreksjoner av læreren og medelever, og denne prosessen krever eksplisitt opplæring.

En annen informant har en interessant refleksjon knyttet til skriftlig kommunikasjon. Hun hevder at i norskfaget har læreren mulighet til å få kontakt med den indre personen i eleven gjennom skrivinga. Klafki fremhever at Kjernen i dannelsen er menneskets indre holdning, altså en personlig dannelse (Broström mfl., 2004). Informanten forklarer sin påstand med at i de andre fagene som har et ensidig muntlig preg, for eksempel samfunnsfag, kan man observere en elev som sitter taus et helt år. Det gis ingen anledning for læreren å oppdage om det skjer en læring. Gjennom tekstskrivingen får norsklæreren kontakt med elevens indre

gjennom både korte og lange tekster, refleksjonstekster, kreative tekster og drøftende tekster. Sett i lys av Honneths teori om anerkjennelse, kan dette skape en unik forutsetning for elevens mulighet til å bli sett, og bygge selvtillit. Som Jakobsen (2013) fastslår, er Honneths teori om følelsesmessig omsorg og kjærlighet også relevant for utdannings og læringsspørsmål. Fordi, utdanning i tillegg til læreplaner og kunnskapsakkumulering, handler om konkrete møter mellom elever og deres lærere. Anerkjennelse i form av følelsesmessig innlevelse og støtte, er ifølge Jakobsen ikke bare et privat eller familiært fenomen, men også en sentral ingrediens i gode lærer-elev-relasjoner. I denne sammenheng kan det være interessant å nevne at Hellesnes (1975, s. 123) blant annet fremmer kritikk mot Skinners oppfatning av at vår adferd er determinert av våre ytre omgivelser. Skinner hevder, ifølge Hellesnes, at det indre mennesket er en unødvendig kategori. Denne kritikken må forstås som en kritikk av teoretiske syn som fremmer instrumentell problemløsning (Hellesnes, 1975, s. 96). Noe som trolig kan tolkes som foruroligende er at NIFU- rapporten (NIFU, 2016), viser til funn som peker på en oppfatning av at elever som kommer fra videregående skole, over på høyere utdanning, viser mangelfulle ferdigheter i skriftlig fremstilling.

## **6.2 Sammendrag**

I dette kapitlet har jeg drøftet studiens funn opp mot oppgavens teoretiske perspektiver og funn fra tidligere forskning. Disse vil oppsummeres i kapittel 7. Jeg mener det trer frem interessante funn innenfor alle kategoriene, men jeg er av den oppfatning, at det i denne undersøkelsen, er kategori 3, å fremme danning gjennom litteratur, som utpeker seg som den kategorien der det er størst uenighet blant deltakerne. Samtidig har premissene for hvilken litteratur som brukes i undervisningen endret seg (jf. funn i kategori 5), slik at jeg vurderer det som nyttig å se dette funnet i lys av danningsteori som tar for seg litteraturens potensiale til danningsprosessen spesielt.

## **6.3 Utdypende drøfting av et sentralt funn.**

### **6.3.1 Innledning**

Etter å ha analysert det empiriske materialet fra undersøkelsen, og drøftet funnene opp mot teori og tidligere forskning, ønsker jeg altså nå å diskutere nærmere, *et* av funnene som jeg mener trer frem som spesielt interessant i forhold til å besvare studiens problemstilling: *På hvilke måter mener lektorer som underviser i norsk på videregående skole, at norskfaget kan bidra til danningsprosessen hos elevene?* Det aktuelle funnet dreier seg om litteraturen som potensielt dannende. Hensikten med å videreføre drøftingen omkring litteraturen, baserer seg i hovedsak på at teorien til Klafki som jeg har forsøkt å gjøre til den røde tråden gjennom

oppgaven, vektlegger at undervisningens innhold bør ha sitt utspring i danningsteori. Det betinger at lektoren er bevisst på hvilket utbytte elevene skal ha av litteraturlæringen. Jeg har drøftet dette tidligere i kapitlet, men mener det kunne være hensiktsmessig å se nærmere på hva andre teorier kan fortelle oss om litteraturens anlegg til å bidra til danningen. Det kan nok være på sin plass å si noe om hvorfor ikke disse teoriene kom inn tidligere. Det er rett og slett av den grunn at jeg ikke forutså tidligere i arbeidet at funnene i empirien, kombinert med en større innsikt i stoffet hos meg selv, resulterte i et behov for å diskutere nettopp dette funnet nærmere. Ved å gjøre rede for de teoretiske synene, samt stille passende spørsmål ønsker jeg å få en mer nyansert forståelse av hvordan man tenker seg at tekstene kan være en kilde til danning, hvilke tekster bør det være, og ikke minst hvordan valget av tekster kan bidra til ulike former for danning- til syvende og sist kan vi tenke oss at danningen, ved valg av egnet litteratur, kan ha et mål? Jeg har en tanke om at ved å gå nærmere inn på dette, styrkes Klafkis idé om at didaktikkens *hva*, og *hvorfor* må ha prioritet før vi kan utarbeide didaktikkens hvordan.

### **6.3.2 Det å lese eminente tekster er dannende. (Hvordan?)**

Aase (2005a, s. 69,70) hevder, at norskfagets dannelsespotensial ligger i, for det første fagets særegne posisjon som språkfag- å utvikle språk er å utvikle en tanke. For det andre, faget som forvalter og fortolker av samtidens og fortidens tekster. For det tredje, faget som offentlig praksisarena for utforskning, utvikling og fortolkning av skriftlige og muntlige tekster. Og for det fjerde fagets potensial for å utvikle fleksibilitet i tenkemåter, potensial for kritisk tenkning, for blikket på språket og alle de kulturformene vi skaper med og uten språk. Det er et poeng at disse områdene henger innbyrdes sammen, men viser til ulike aspekter ved et fag som stadig blir beskyldt for å mangle en indre sammenheng. På bakgrunn av denne påstanden, mener Aase at denne sammenhengen fins, dersom vi forstår at det er *tekstene som er fagets kjerne*.

Det Aase her gjør oppmerksom på mener jeg støtter opp om en tendens jeg har merket meg i denne studiens empiri. Et sentralt funn i undersøkelsen er slik jeg ser det, at tekstene er viktige og betraktes som potensielt dannende i norskfaget. Imidlertid er det jo delte meninger knyttet til hvilken litteratur det er som egner seg til danning, og hva danningen eventuelt bør tilføre elevene. Det fremstår i denne studiens datamateriale som om det går et skille mellom eldre og nyere tekster. Derfor er det interessant å diskutere tekstenes dannelsespotensial litt nærmere. Dette vil jeg gjøre ved å se den overstående påstanden hovedsakelig i lys av Hans Georg Gadamer's teori om hermeneutisk forståelse. Jeg vil også trekke inn elementer fra

Martha C. Nussbaums teori om litteratur og følelser. For å ha et fundament å bygge diskusjonen på, vil jeg også benytte meg av teori av Straume og Solberg som jeg har redegjort for i teorikapittelet, og som danner grunnlaget for min forståelse av danning.

### **6.3.3 Hvilke tekster kan potensielt være dannende, sett fra perspektivene til Gadamer og Nussbaum?**

Nussbaum, på den ene siden, plasserer seg i diskusjonen om bruken av kanon. Hun avviser ikke kanoniserte verker, men fremhever viktigheten av at annen litteratur også må få plass i undervisning, forskning og for den allmenne leser. Disse kan være verker skrevet av kvinnelige forfattere, forfattere fra andre verdensdeler, politisk litteratur, arbeiderklassedikning og tekster skrevet av undertrykte grupper. For henne er ikke det viktigste at litteraturen inneholder de korrekte politiske og moralske verdiene, fordi en av kunstens viktigste roller er å støtte oss, forstyrre og forurolige oss, og det som er avgjørende er hvordan vi leser, tolker og formidler verkene. Ifølge Nussbaum, Engelstad og Øye (2016, s. 29) må vi i forhold til hvilken litteratur som er egnet til å utdanne verdensborgere, spørre oss hvilken rolle litteraturen kan spille for å bearbeide et opplyst og empatisk syn på dem som er forskjellig fra oss selv. Hun mener i den sammenheng at målet om verdensborgerskap best kan nås gjennom en litteraturundervisning som både knytter nye tekster til den vestlige litterære kanon og samtidig ser på standardtekstene med et bevisst og kritisk syn.

På den andre siden har vi Hans Georg Gadamer (2010) som presiserer at teksten må være egnet til å svare på våre spørsmål. Disse spørsmålene må være aktuelle, ikke bare ha historisk interesse. I dette ligger det et premiss om at dersom svaret skal være av interesse, så er det nødvendig at vi stiller spørsmålet til en tekst som passer, altså en klassisk tekst eller en eminent tekst. Det eminente spiller på at teksten er fremdragende eller av usedvanlig høy kvalitet. Så, hva er da en klassisk tekst? Ifølge Gadamer (2010, s. 323), er det klassiske et normativt begrep. Det vil si at det på den ene siden kan betraktes som førende eller rettleidende, og på den andre siden innebærer det alltid en vurdering. Med andre ord bestemmes det klassiske ut fra menneskers vurdering av den aktuelle teksten som klassisk, eller ikke.

Som en foreløpig oppsummering, er det ut fra de to perspektivene slik jeg ser det, noe ulike meninger om hvilken litteratur det er som potensielt er dannende, men de er enige om at litteratur som skal påvirke og nå inn til individet ikke kan være hva som helst.

### 6.3.4 Hva er hovedelementene i de to teoriene, med hensyn til danning?

Gadamer ønsker å rehabilitere og fornye begrepet forståelse. Forståelse er et grunntrekk ved menneskets måte å være på i verden, og menneskets måte og være på i verden er formidlet gjennom språket (Stokke, 2014, s. 339). Forståelsen er mer enn en fremgangsmåte vi skal følge for å oppnå sikker kunnskap, derfor fokuserer Gadamer på forståelsens hendelseskarakter.

Gadamer (2010, s. 37) hevder at dannelsen strengt tatt ikke kan være et mål. I forlengelsen av denne påstanden, forklarer han at lærestoffet i lærebøker kun er et middel, ikke et mål i seg selv. Tilegnelsen av dette stoffet bidrar utelukkende til å utvikle språklige ferdigheter. For å tilegne seg meningsinnholdet i en eldre tekst, er det ikke nødvendig at vi er nøytrale, men at vi tilegner oss vår egen forforståelse. Hos Gadamer viser begrepet forforståelse til at vi allerede har forstått noe annet, en forutgående forståelse han kaller for *for-dom*. Vi kan aldri forstå noe fullstendig objektivt, det vi forstår, forstår vi på bakgrunn av en helhet som Gadamer kaller *forforståelse* (Stokke, 2014, s. 341). Gadamer ser for seg forståelse som en samling av meninger som er like mye et produkt av fortiden som nåtiden. Alle våre fordommer utgjør en helhet i forforståelsen. Denne forforståelsen kaller Gadamer for en horisont (Stokke, 2014). Den hermeneutiske sirkel betyr hos Gadamer, at alt som skal fortolkes består i uopphørlige bevegelser mellom helhet og del. I en tekst, vil tolkningen innebære at vi beveger oss mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse.

Martha C. Nussbaums prosjekt bygger, ifølge Den norske litteraten Kjersti Bale (2017), på en forståelse av at litteratur kan bidra til oppdragelsen av deltakerne i et samfunn. Dette begrunner Nussbaum blant annet med at litteraturen kan bidra til det moralfilosofiske aspektet ved å utvikle vår etiske tenkning. Nussbaum er opptatt av den etiske synsvinkelen litteraturen kan tilføre oss. Sin forståelse av etikk, knytter hun til moralfilosofien. Hun viser til det hun kaller den narrative forestillingsevne og trekker en linje mellom kunst, i denne diskusjonens kontekst, tekster, medfølelse og utvikling av demokratiske holdninger. Hun viser til Aristoteles og *Poetikken*, litteraturen viser oss ikke det som er hendt, men det som kunne hende. Med dette hevder hun at det har særlig stor verdi i det politiske liv, å være klar over at det finnes flere ulike muligheter (Nussbaum mfl., 2016, s. 25,26). Hun sier også at hvis litteraturen er en fremstilling av menneskers muligheter, vil tekstene vi velger være et svar på, og videreformidle, vår oppfatning av hvem vi er og hvem vi kunne være (Nussbaum mfl., 2016, s. 51).

Nussbaum oppfordrer oss til å bruke skjønn når vi velger tekster og når vi leser tekster. Ved at leserne er «skjønnsomme» tilskuere- vil vi konstrueres gjennom lesing av litteratur. Hun viser i den forbindelse til moralfilosofen, og samfunnsøkonomen, Adam Smith, og hans teori om den skjønnsomme tilskuer. Den «skjønnsomme tilskuer» er Irene Engelstads oversettelse til norsk for det engelske begrepet «the judicious spectator», kjent fra blant annet moralfilosofien til David Hume og Adam Smith. Engelstad viser til at ordet upartisk kunne vært benyttet, men hun har altså valgt å bruke skjønnsom (Nussbaum mfl., 2016, s. 10).

Filtreringsmekanismen gjør det mulig for oss å sortere følelsene. Dette er ifølge Smith, nødvendig for at følelsene skulle spille den rollen de burde i offentligheten (Nussbaum mfl., 2016, s. 189). Dette kobles til at det å lese litteratur øver vår sympati med andre. Smiths teori gir også en forståelse av hvordan lesing av litteratur kan hjelpe oss med å skille pålitelige følelser fra upålitelige. Målet må være å dyrke frem dekkende følelser, følelser som er preget av hva som foregår rundt oss, og hva slags samfunnsborgere bør vi være. Vi skal ikke stole naivt og ukritisk på verket, men underlegge en kritisk granskning med utgangspunkt i moralfilosofi og politisk filosofi når vi konkluderer ut fra vår egen erfaring som lesere (Nussbaum mfl., 2016, s. 194) Et annet argument som holdes frem i denne forbindelse er at som skjønnsomme tilskuere er vi ikke hemmet av personlige fordommer som vi som deltakere vil preges av.

### **6.3.5 Hvordan dannes vi gjennom litteraturen, sett fra perspektivene til Gadamer og Nussbaum?**

Straume (2013), forklarer, som jeg har gjort greie for i teorikapittelet, at strukturen i danningprosessen består av tre komponenter: det sosiale, subjektet og bevegelsen.

Det sosiale er materialet for individets danning. I denne drøftingen representeres det sosiale av tekstene. Klassiske teorier vil tilegne den sosiale dimensjonen normativ vekt, noe som viser seg ved at idealene for danning er å finne i kulturarven eller tradisjonen. Det er trolig riktig å kategorisere Gadamers hermeneutikk blant de klassiske danningsteoriene blant annet fordi danningssynet i hans teori for det første er inspirert av Dilthey, som blant annet tok utgangspunkt i at danningen skjer gjennom menneskets reise ut fra det kjente og hjemlige, for så å komme hjem igjen, og for det andre Gadamers holdning til tradisjonen og de klassiske tekstenes verdi.

Det klassiske er ifølge Gadamer (2010), en ekte historisk kategori, fordi det er mer enn et epokebegrep eller et historisk stilbegrep. Den historiske bevaringens fortrinn er en særegen

måte å være historisk på, ved å la noe være sant gjennom stadig nye bekreftelser. «  
«Klassisk» er det som holder stand mot den historiske kritikken fordi dets historiske herredømme, det vil si den forpliktende makten som ligger i dets overleverte og bevarte gyldighet, ligger forut for enhver historisk refleksjon og holder stand mot denne» (Gadamer, 2010, s. 325).

Henrik Ibsen (1828-1906) er interessant å trekke frem som et eksempel på en forfatter av norsk litteratur som betegnes som klassisk. Slik som Gadamer påpeker i sitatet ovenfor, har Ibsens verker fortsatt i dag aktualitet. Per Thomas Andersen (2012) sier at kunst yter motstand mot alle slags etablerte sannheter, mot det selvfølgelig. Ibsens forfatterskap handlet mye om å sette problemer under debatt, og enda i dag er det enkelte steder i verden, at hans stykker inspirerer til politisk engasjement (Andersen, 2012, s. 235). Som et resultat av dette ble han i sin samtid både kritisert, og enkelte av hans stykker ble forbudt. Trass altså motstand og kritikk, har hans verker som sagt stor verdi lenge etter hans død. Grunnen til dette kan være at Ibsen skrev om menneskelige anliggender, noe som trolig er universelt og kan overleve skiftende samfunnsstrukturer og tidsepoker. Ifølge Gadamer (2010, s. 326), rommer det klassiske en bevissthet om at noe alltid vil være der, at det er umistelig og at betydningen er som et slags tidløst nærvær som er samtidig med enhver nåtid.

Ved at jeg først har plassert Gadamer i den klassiske danningstradisjonen, er det slik jeg forstår Nussbaums teori, flere aspekter ved den som ligner kriteriene for en kritisk-refleksiv, kanskje til og med politisk danningsteori. Dermed kan sannsynligvis Nussbaum kategoriseres blant disse. Straume (2013), påpeker at kritisk danningsteori søker å gjøre subjektet i stand til å problematisere og reflektere selvstendig. Det er ønskelig at subjektet viderefører tradisjonen, men samtidig handler moralsk uavhengig av tradisjon. Målet med dette er å endre tradisjonen. Slik jeg ser det, handler Nussbaums teori i stor grad om det å utvikle en kritisk refleksjon. Vi må for det første reflektere over hvilken litteratur vi bør lese, Hvordan kan vi vite hvilke romaner/fortellinger som utvikler dømmekraft? Romaner kan også gi feil veiledning. Nussbaum fremhever som sagt til den skjønnsomme leser og mener altså med dette at leseren må bruke skjønn når vi velger tekster, og lese kritisk i dialog med andre lesere, for så å vurdere i hvilken grad denne litteraturen kan utvikle vår etiske tenkning. Bale (2017), presiserer at Nussbaum understreker at det ofte vil være motsetninger mellom verdiene i et verk, og manglende refleksjon kan føre til et ensidig valg i forhold til hvilken verdi vi setter vår lit til. Med dette sagt, understreker Bale at det å bruke etikk som kriterium

ved vurdering av litteratur, alltid krever at vi tør å sette vår vurderingsevne på spill og dermed risikere uenighet.

Videre må en danningsteori ha et subjekt. Det er subjektet som dannes, gjennom å være et refleksivt subjekt i en kultur. I denne konteksten er subjektet leseren, eller tolkeren av tekster. I klassiske teorier, vil det være ideelt at subjektet foredler sin karakter gjennom å tilegne seg de høyeste idealer i kulturen gjennom gode eksempler. Gjerne eksempler hentet fra litteraturen og historien.

Mellom subjektet, leseren, og det sosiale, litteraturen, finnes en dimensjon som Straume kaller bevegelsen. Og det er slik jeg betrakter det, her det begynner å bli interessant knyttet til hvordan litteraturen kan virke dannende. Bevegelsen kan for det første forklares som noe som oppstår. Ifølge Gadamer, oppstår forståelsen som en plutselig hendelse, Nussbaum vil vise til det, at når vi lever oss inn i tekstene kan medfølelse og sympati, eller andre følelser oppstå. For det andre må det være noe som forstyrrer sosialiseringprosessen. Hos Gadamer kan man kanskje si at dypere forståelse tvinger oss til å utvide horisonten, og at dette dermed er en forstyrrelse i sosialiseringprosessen. Nussbaum hevder at litteraturen skal ryste og bevege oss, slik kan man trolig også forvente at sosialiseringprosessen forstyrres. For det tredje representerer bevegelsen en relasjon mellom det sosiale og subjektet. Relasjonen i begge teoriene jeg tar for meg i denne drøftingen, forutsetter at leseren og teksten inngår i en relasjon.

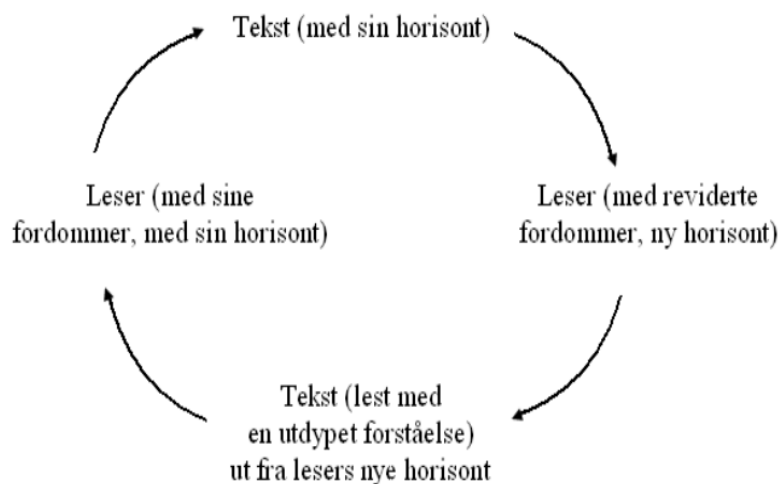
Denne bevegelsen innebærer kort sagt at individet blir beveget på noe slags vis. På den ene siden vil det i klassisk teori, føre til at individet får en oppvåkning gjennom en ny form for innsikt. På den andre siden vil kritisk teori betrakte bevegelsen som en oppvåkning knyttet til elementer i samfunnet. Det er rimelig å si at oppvåkningen som Straume peker på, hos Gadamer vil være den nye formen for innsikt leseren får ved økt forståelse. I Nussbaums teori knyttes oppvåkningen til utviklet etisk tenkning hos leseren som er viktig for demokratiet og den offentlige samtalen. Men for å komme dit, må det altså skje noe mellom leseren og teksten. Bevegelsen slik jeg forstår den i de to teoriene jeg nå ser nærmere på, vil bli forsøkt forklart i de neste avsnittene.

Gadamer fokuserer på at vi skal gå inn i en samtale med teksten, en dialog. Han hevder, ifølge Svendsen, Säätelä og Jason (2007), at det oppstår et fellesskap mellom leseren og teksten, når leseren går i dialog med teksten for å forstå den sannheten den forsøker å uttrykke. Gadamer



påpeker, som nevnt tidligere at vi må stille teksten spørsmål dersom vi skal gå i dialog med den. Vi må finne det spørsmålet som teksten er et svar på. Dette er forståelse- å finne spørsmålet. Svendsen mfl. (2007) forstår Gadamer på dette punktet slik, at teksten blir et ekte tolkningsobjekt, først ved å gi leseren et spørsmål. Men, fordi tolkningen er en prosess vil spørsmålet alltid endre seg underveis.

Gadamer inkluderer leseren med sine fordommer og forforståelse i den hermeneutiske sirkel, slik at bevegelsen mellom helhet og del må forstås slik at leseren med sine fordommer preger forståelsen av teksten, på samme tid som forståelsen av teksten preger leserens selvforståelse og leserens forståelse av sin egen historiske situasjon (Stokke, 2014). Gadamer (2010, s. 331) understreker at sirkelen ikke har noen formal natur, men er en beskrivelse av forståelsen som et samspill mellom overleveringens bevegelse og fortolkerens bevegelse.



(estudie.no, 2018), (Stokke,

2014)

Gadamer konstaterer for det første at det er tekstens mening og sannhet vi skal forsøke å nå, men meningen med teksten er ikke det samme som forfatterens tanker. Det er fullt mulig for oss som fortolkere å oppdage meninger i teksten som ikke forfatteren har vært seg bevisst, fordi forfatteren ikke kan ha utsyn forbi sin egen forståelseshorisont. For det andre, når det gjelder tekstens sannhet, må den ikke forstås som korrespondanse, som noe avledet fra et mer grunnleggende sannhetsforhold (Svendsen mfl., 2007, s. 95), men slik Gadamer, ifølge Svendsen mfl. (2007), betrakter sannheten i en tekst, kan den forklares som en hendelse der forståelse inntreffer. Jeg ønsker å forklare hvordan forståelsen av en dypere mening i en tekst kan inntreffe, ved å vise til en slik opplevelse jeg selv hadde på videregående skole.

Jeg skulle analysere en novelle som het *Ringen* av Gro Dahle. Jeg leste novella, og den handlet ved første gjennomlesning om et voksent ektepar, der handlingen konsentrerte seg rundt at hun hadde mistet giftringen sin og han måtte ut å lete etter den. Han fant den til slutt inne i huset, og satte den på fingeren til kona. «Denne hånden er en helt annen hånd, men ringen er den samme», fortelles det i teksten. Når jeg etter hvert kom nærmere inn på både handlingen i teksten, og bildebruken som forfatteren hadde benyttet seg av, ble jeg oppmerksom på stadig flere «hemmeligheter» som lå i ordene. Det første jeg merket meg var tittelen, «Ringen». Den kan leses som et symbol på flere ting, uendelighet, troskap, kjærlighet etc. Jeg bet meg merke i at den ene hovedpersonen i novella, mannen, tenkte: «Det er nesten mørkt inne når det er så lyst ute». Med dette forstod jeg at det var mer ved denne teksten enn det som kom frem i overflaten. Det ble sagt noe om grå tåke, «tåkeheimen». Plutselig forsto jeg at denne teksten handlet om en mann som hadde «mistet» konen sin til Alzheimers sykdom. Etter at jeg hadde forstått dette, ble hele teksten annerledes, jeg måtte lese den på nytt, og oppdaget enda flere ting som «lå i ordene». Teksten hadde fått en helt ny mening for meg etter at jeg hadde innsett den egentlige tematikken.

I møtet med en tekst, vil man være nødt til å sette sine egne fordommer på spill i møtet med tekstens krav på sannhet. Teksten står for leseren som noe fremmed, fordi tekstens forståelseshorisont og leserens egen forståelseshorisont er ikke i overensstemmelse med hverandre. Leseren må likevel forholde seg til teksten som noe som prøver å si noe sant. Det betyr at leseren må bevisstgjøre seg sine egne fordommer. Når jeg satt på mine første forelesninger i Ex. Phil, ble det forelest over tenkere som hadde tenkt på ting jeg aldri hadde funnet på å tenke på selv, og dette kan jeg lære av, slik Gadamer ser det, ifølge Svendsen mfl. (2007). Jeg vil ikke bare lære om de store tenkernes tanker og idéer, men også om mine egne. I møtet med tanker som er så ulike mine egne, tvinges jeg til å tenke over min egen tenkemåte. Fremmedheten åpner for en refleksjon i meg selv (Svendsen mfl., 2007). Gadamer (2010, s. 332) vektlegger at vi må ha i oss, en forventning om at teksten vil gi oss noe vi ikke visste fra før. I forventningen om at slik tekst finnes ligger det en foregripelse av fullkommenhet. Det teksten sier skal være den fullkomne sannhet. Nettopp slik fullkommenhet finnes, slik Gadamer ser det, i klassiske tekster, eller verdenslitteraturen. Tekster som forteller oss noe om det å være menneske.

Ifølge Gadamer, har altså teksten sin egen forståelseshorisont- noe den sier noe om. Teksten har også en *virkningshistorie*. Dette resulterer i, at for leseren er ikke teksten bare en fremmed, men også nær (Svendsen mfl., 2007, s. 95). En forsøksvis definisjon på tekstens

virkningshistorie kan ifølge Svendsen mfl. (2007) være: en teksts virkningshistorie er mengden av tolkninger den har fått. Jo mer en tekst er lest og tolket, jo større virkningshistorie vil den ha. Det betyr at eldre tekster med stor sannsynlighet vil ha en større virkningshistorie enn de nye, av den grunn at de har fått *virke* opp gjennom historien. Den historiske situasjonen jeg eksisterer i, er et produkt av den historien som går forut for den. Den teksten jeg vil forstå, er en del av denne historien. Med andre ord har teksten vært med på å forme den historiske situasjonen jeg er i. Teksten har bidratt til å gjøre meg til den jeg er, enda jeg aldri har lest teksten før (Svendsen mfl., 2007, s. 95,96).

Veien mot å forstå en tekst, karakteriseres av Gadamer, som en prosess der min horisont og tekstens horisont føres mot hverandre. Forståelsen som oppstår mellom et individ og en tekst kan vi forstå som en *horisontsammensmelting*. Dette trenger ikke å innebære et fullstendig sammenfall av leseren og tekstens horisonter. Det er kan hende, mer relevant å betrakte det slik, at jeg som leser skal utvide min egen horisont, slik at det blir mulig for meg å integrere tekstens horisont i min egen (Svendsen mfl., 2007, s. 96). Forståelse består i en kontinuerlig utvidelse av min egen horisont, der utvidelsen hele tiden blir testet i konfrontasjon med en annen horisont som gjør krav på sannhet (Svendsen mfl., 2007).

Bevegelsen hos Nussbaum kan trolig forklares ved at god litteratur forstyrrer og foruroliger oss. Den Narrative forestillingsevnen åpner verden for oss, den er en kraft som kan skape sammenhenger, meninger og muligheter. Teksten fremkaller følelser vi kan kultivere, hvilket betyr at vår adferd endres. Nussbaum forsvarer et kognitivt syn på følelser og emosjoner. Et slikt syn kan forklares eksempelvis slik Håkonsen (2000, s. 106) viser: man må ta utgangspunkt i at følelser er subjektive opplevelser som både har et fysiologisk grunnlag, og som avhenger av hvordan individet oppfatter og forstår en situasjon som utløser følelser. De kognitive teoriene tar på den ene siden hensyn til at følelser oppleves over tid, og er derfor ikke øyeblikks opplevelser. På den andre siden tolker vi alltid informasjon, dette fører til at forskjellige sanseinformasjoner betyr ulike ting for hver og en av oss. Det betyr at en tekst som har en karakter eller handling som jeg kan kjenne meg igjen i, vil fremkalle bestemte følelser hos meg. Det karakteren opplever i fortellingen, er noe jeg kan identifisere meg med og trolig kjenne på følelser knyttet til hendelsen i teksten. Den samme teksten trenger ikke å gjøre noe som helst følelsesmessig med en annen person. Bale (2017) understreker at følelsene ikke er blinde krefter som overstyrer viljen, men er elementer i vår personlighet. Derfor kan de forandre seg når våre overbevisninger forandrer seg.

Medlidenhet er en følelse som Nussbaum særlig fremhever. Hun beskriver medlidenhet som det å få innsikt i et annet menneske, med likhetstrekk til oss selv, som opplever eller har opplevd en omveltende sorg eller er utsatt for en ulykke som personen selv ikke har skyld i (Nussbaum mfl., 2016, s. 32). I tråd med Aristoteles, er følelsene rettet mot et objekt, slik at individet kan sanse eller oppfatte det som noe som har verdi. Dermed ligger det, ifølge Bale, en verdiforståelse innebygd i følelsene. Et viktig poeng, er at følelser knyttes til faktiske situasjoner og relasjoner og er dermed ikke et indre forhold. Likevel er det knyttet til et jeg. Følelsene er kulturelt betinget og konstruert og virker inn på hvem vi er. Samspillet mellom leseren og tekst resulterer i litteraturens virkning. Litteraturen griper oss, og viser oss følelsenes betydning for måten vi tenker og forholder oss til våre medmennesker. (Nussbaum mfl., 2016).

Nussbaums perspektiv er blant annet inspirert av filosofien til Aristoteles. Gustavsson (2007, s. 45) hevder i forbindelse med Aristoteles og hans praktiske visdom, at det ifølge hans syn, er livet selv og erfaringer som former vår fornuft. Spørsmålet er i denne anledning blir om det er mulig å utvikle en pedagogisk vei inn til visdom gjennom utdanningene. Svaret er å bruke skjønnlitteraturen. Gjennom en indirekte erfaring med mennesker og ulike livssituasjoner kan vi selv utvikle vår praktiske visdom. For Aristoteles er følelsene meningsfulle fenomener som kan knyttes til bestemte forestillinger, kroppsfunnelser og sosiale situasjoner. Følelser kan ifølge Aristoteles være fornuftige, dersom de bedømmer verden på en riktig eller rettferdig måte. For Aristoteles er også følelser kraftkildene som får mennesker til å endre oppfatning eller ta viktige avgjørelser. Dette fører til at en klok forvaltning av følelsene er nært knyttet til betingelsene og mulighetene for menneskelig lykke. Aristoteles er i tillegg opptatt av hvordan mennesker kan kultivere kloke handlingsmønstre og bringe følelselivet under personlig kontroll (Hjeltnes, 2013). Nussbaum hevder at vi må fortelle for å konstituere en identitet og vår empati. Det er ifølge Bale (2017), to grunner til at fortellinger er viktige for praktisk refleksjon slik Nussbaum ser det. Det ene er at tekstene representerer og vekker følelsesmessig aktivitet, det andre er at narrative former er kilder til følelsesmessige strukturer. For Nussbaum er det altså en forbindelse mellom fortelling og følelser.

Det er naturlig å ganske kort, si noe om hvor Klafki plasserer seg i denne diskusjonen om litteraturens danningspotensial. Hans prosjekt kan betraktes som et forsøk på å forene tidligere danningsteorier. Den kategoriale danningen har, som jeg har redegjort mer utførlig for i kapittel 3, til hensikt på bygge bro mellom de klassiske teoriene der danning innebærer at innholdet i den klassiske kulturen, i dette tilfellet litteraturen, skal overføres til eleven, og den

teorien som er mer elevrettet, der man tar utgangspunkt i elevenes interesser og personlige utvikling (Arneberg & Briseid, 2008). Med andre ord, med grunnlag i diskusjonen ovenfor, så søker Klafki en danningsteori som inkluderer både den klassiske litteraturen og litteratur fra nyere tid- så lenge litteraturen evner å gi eleven mening. Det er også et poeng at den doble åpningen som jeg har redegjort for tidligere i oppgaven representerer et dialektisk forhold mellom material og formal danning. Dette er slik jeg ser det, mye i tråd med synet Nussbaum har på forholdet mellom leser og tekst knyttet til danning.

### **6.3.6 Konklusjon**

Sett i lys av Gadammers perspektiv, kan lesing av eminente tekster føre til danning gjennom økt forståelse ved å finne spørsmålet teksten har svaret på. Vi er bestandig omsluttet av en virkningshistorie, som ifølge Gadamer er det samme som en tradisjon, eller en arv, som åpner opp perspektiver og forståelseshorisonter for oss, og skjuler andre. Ifølge Nussbaum kan lesing av tekster som fremkaller følelser vi kan kultivere, uavhengig om det er snakk om klassisk eller nyere litteratur, utvikle vår etiske tenkning, noe som gagnar våre egenskaper som medmennesker i det demokratiske samfunnet.

Ifølge Gadamer, er det teksten som har autoritet, og det er leseren som må justere sine fordommer i henhold til teksten. Mens hos Nussbaum er det leseren som har det etiske ansvaret. Solberg (2010), påpeker forskjellen mellom å formes og dannes. Det å dannes er og bør være et aktivt prosjekt, danning kan ikke være noe som bare skjer med deg, det forutsetter en aktiv handlingsmodus. Det er noe med denne påstanden om at leseren skal justere sine fordommer i møtet med teksten, som jeg ikke kan slå meg helt til ro med. Det gir meg en fornemmelse av at det forventes at vi «underkaster oss teksten». Slik jeg ser det, er det ikke slik man tenker at danningen skal foregå. Slik Solberg betrakter danningen, som et aktivt prosjekt, kan man ikke forutsette at det er teksten som har autoritet. Det minner mer om å bli formet. I så henseende er kanskje Nussbaums tilnærming mer dannende på dette punktet. I og med at leseren har det etiske ansvaret, viser det mot en forventning av individet som selvstendig tenkende, som ved å kritisk nærme seg teksten, har en større mulighet til å ha en aktiv rolle i sin egen danning.

Begge teoriene fremholder innlevelse. Nussbaum fremholder her identifisering med tekstens handling eller karakter. Et annet fellestrekk for de to, er at både kritisk og klassisk teori gjerne innebærer en dannelsesreise. Og som jeg har vært inne på tidligere i studien, så kan nettopp norskfaget betraktes som en slik reise. Det å lese litteratur kan ofte oppleves som en reise.

Danningen uttrykker seg gjennom individet på to ulike måter, basert på teoriene jeg nå har sett nærmere på. Hos Gadamer, dreier det seg om å bygge karakter. Slik jeg ser det, et gode som trolig tjener den som dannes best. Hos Nussbaum utvikler leseren følelser som kan gjøre oss i stand til å bli bedre medmennesker. Det er til nytte ikke bare for individet selv, men for mennesker rundt, medborgere i demokratiet. Begge deler er viktig, mener jeg. Nussbaum fremhever det å lese sammen med andre, i et fellesskap, som dannende. Dette forklares med at andres forståelser og tolkninger kan bidra til å justere individets egen forståelse og tolkning av teksten. Gadamers teori fremstår mer som et individuelt prosjekt mellom leser og tekst.

Klafki syn på litteraturens potensielle dannelsingsaspekt fremstår som er et alternativ som samsvarer mye med Nussbaums syn. Det vil si gjennom litteraturen kan individet finne mening for seg selv, og dermed bli i stand til å utvikle seg mot en dugende deltaker i et demokratisk samfunn. Slik jeg ser det har den røde tråden i empirien vært tekstene. Elevene leser tekster, skriver tekster, analyserer tekster, kort og godt så kan tekstene sies å være grunnmuren i norskfaget. Det fremstår også i empirien som om det ikke levner noen tvil om dette. Men så er det slik jeg påpeker innledningsvis for denne drøftingen, ulike meninger om hvilke tekster som potensielt er dannende. Med bakgrunn i diskusjonen om hvorvidt det å lese eminente tekster er dannende, mener jeg å ha kommet frem til at i norskfaget er det viktigste at tekstene når frem til elevene. Teksten kan nå eleven ved at det noe ved den som gir dem mening. Dette kan dreie seg om gjenkjennelsesfaktor eller kanskje det motsatte, å bli konfrontert med helt fremmede problemstillinger. Det må oppleves som om teksten rører noe ved deg, gir deg grunnlag for videre vekst og utvikling. Den skal sette i gang tankeprosesser. Doktoravhandlingen til (Skarstein, 2013) som jeg presenterte i kapittel 2, støtter opp om denne forståelsen ved blant annet at litteraturoplæring handler om noe mer enn nytteverdi, og effekten av litteraturlæsning kan ikke måles kvantitativt. Det er i denne sammenheng interessant at han peker på at universelle ideer og verdier er et argument folk i senmoderniteten ikke tror på. Skarstein mener at det handler om noe annet, og i hans avhandling refererer til dette «annet» til kognitiv og språklig utvikling. Det handler om tolkningskompetanse som gir unge mennesker motmakt i møte med en stadig mer ekstensiv medieeksponering, og det handler om oppøving av metaforisk tenkning som gjør det mulig å overskride det kulturelt selvsagte og innforståtte og å konstruere my mening.

En av informantene sa det ganske godt i forbindelse med den tidligere læreplanen, hvor de klassiske tekstene var på pensum, at det virket som om man forventet at ved å la tekstene være et slags «input», så ventet man at danningen skulle komme ut av elevene som et

«output». Det er nok mye sant i den bemerkningen i forhold til at innholdet da vil tillegges en stor betydning, mens eleven gjøres til en passiv mottaker. En annen dimensjon vil jo være nødvendigheten av at elevene kjenner til de klassiske forfatterne og tekstene. Det står jeg fast ved, at det er viktig kunnskap, fordi det handler om å kjenne sin historie og hvordan ting som vi i dag lever etter, på et eller annet vis er et resultat av fortiden, men jeg har også dannet meg en forståelse av at det ikke nødvendigvis ligger så mye dannelsespotensiale i dem, for mennesker som lever i dag. Det kan trolig være på sin plass å stille et retorisk spørsmål helt på tampen, er det slik vi bør forstå Gadamer? Er det kanskje slik at det som bør forstås som eminente tekster er nettopp disse?

## 7 Avslutning

### 7.1 Innledning

I dette siste kapitlet i oppgaven, skal jeg begynne med å oppsummere studiens funn under de respektive forskningsspørsmålene jeg presenterte i kapittel 1. Deretter skal jeg vurdere styrker og begrensninger ved studien, slik jeg ser det. Til slutt vil jeg si noen ord om eventuelle konsekvenser funnene, eller forskningen på feltet generelt, har for pedagogisk, forskningsmessig eller samfunnsmessig praksis og komme med forslag til videre forskning.

### 7.2 Oppsummering av studiens funn

I dette kapitlet vil jeg forsøke å svare på oppgavens problemstilling. Dette vil jeg gjøre ved å oppsummere funnene under de respektive forskningsspørsmålene. Innledningsvis vil jeg minne leseren på problemstillingen: *På hvilke måter mener lektorer som underviser i norsk på videregående skole at norskfaget kan bidra til dannelsesprosessen hos elevene?*

#### 7.2.1 Hvordan forstår lektorene i undersøkelsen begrepet danning, slik det fremstilles i læreplanen for norsk?

I forkant av intervjuene ba jeg deltakerne lage et tankekart over begreper og forståelsen de knyttet til danning. Her kom det frem at fem ord utmerket seg: *Forstå, erfare, litteratur, språk og verdier*. Under intervjuet spisset jeg forståelsen av danning inn mot læreplanen, og da ble det fokusert på at tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter forstås som danning. Det innebærer ferdigheter som skal gjøre eleven i stand til å danne seg gjennom livet. Resultatene i min studie viser også at dannelsesbegrepet, slik det står å lese i læreplanene for norskfaget, forstås av informantene som et diffust begrep. Det er ifølge to av informantene tenkelig at målstyring og vurdering for læring går på bekostning av kulturarvens verdier og den kulturelle forståelsen.

## **7.2.2 På hvilken måte bidrar disiplinene under hvert enkelt hovedområde i norskfaget til elevens potensielle danning?**

### **Skriftlig kommunikasjon som hovedområde, kan bidra til elevenes potensielle danning ved:**

Funnene viser at innføringen av literacybegrepet, kan ha bidratt til å styrke norskfagets dannelsingsmandat, fordi skriftkyndighet har et sterkt element av danning. Med bakgrunn i dette kan man hevde at det å skrive en god tekst er en ferdighet som betegnes som nyttig. Det kan trolig understrekes at skriftkyndighet er et viktig premiss for deltakelse i samfunnet. På den andre siden viser empirien at læreren kan få kontakt med elevens «indre person» gjennom skrivingen. Sett i et dannelsesperspektiv gis eleven med dette en mulighet til å bygge selvtillit, noe som kan betraktes som et skritt mot elevens selvrealisering

Funnene peker mot at skriveundervisning knyttet til en prosessdiskurs er et viktig bidrag i elevenes danning. En av årsakene til dette er at skrivingen består av mange kompliserte prosesser som aktiveres når vi skriver. Med bakgrunn i dette kan det hevdes at det er i prosessen man utvikler seg og tilegner seg ny kunnskap på en slik måte at det er til nytte for elevens videre danning.

### **Muntlig kommunikasjon som hovedområde, kan bidra til elevenes potensielle danning ved:**

Noen vil hevde at muntlig som grunnleggende ferdighet har fått mindre oppmerksomhet sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene. Ut fra dette kan man trekke frem at alle stemmer er viktige i et demokrati, derfor er det viktig at elevene lærer seg å bruke sin stemme.

På den ene siden viser studiens empiri at elevene er sterkere muntlig enn skriftlig. Dette kan tolkes slik at det er en mulighet for at dette har en sammenheng med økt fokus generelt i samfunnet på annerkjennelse. På den andre siden viser resultatene at evaluering knyttet til vurdering for læring hemmer elevenes muntlighet.

Dialog og klassesamtaler brukes ifølge studiens empiri aktivt for å fremme danning. Ut fra dette kan det hevdes at klasserommet kan virke som en modell for dannelsingsprosesser, dersom visse kriterier oppfylles. Sett i et slikt lys, har dialog og klassesamtale et helt unikt dannelsingspotensiale.



To av informantene slår fast at muntlig dialog fører til bedre skrivere, dette kan forklares med grunnlag i at elevene lærer seg å tenke kritisk, logisk, dristig og fleksibelt. For det andre kan man peke på en språkoppdragelse som er dannende, dette består i at elevene fortolker og forstår språklige uttrykk, likeledes det å utvikle tanker med rom for flere tolkninger,

Studien kartlegger at aktiv deltakelse i klasserommet utvikler kritisk tenking og refleksjon. Det kan være nyttig å se disse som egenskaper som er potensielt dannende. Samtidig viser det seg at retorikken kan virke rådgivende i forhold til praktisk språkbruk og måte å tenke på. Det kommer også frem i min undersøkelse at norskfaget er stort, det har mye innhold, og det avholdes tre eksamener i faget. Med bakgrunn i dette kan man hevde at det trolig ikke er rom for å sette av nok tid til de gode klassesamtalene i så stor grad som ønskelig.

### **Litteratur som hovedområde, kan bidra til elevenes potensielle danning ved:**

I studiens empiri fremkommer det at litteraturen må betraktes som en viktig kilde til danning. Dog forekommer det delte meninger om hvilken litteratur dette bør være. På den ene siden kan møtet med tekstene øve elevenes toleranse, empati og det å ta et annet perspektiv. På den andre siden viser funnene at eldre tekster kan være vanskelige med hensyn til tilnærming. Resultatene viser at informantene oppgir å ha danning i tankene når de velger litteratur til undervisningen, samtidig viser det seg at de personlige preferansene strekker seg fra klassisk litteratur til moderne samtidsdikning. Med bakgrunn i dette, kan det være nyttig å presisere at det kreves at lektorene har utviklet et totaliserende perspektiv på tekstene for å være i stand til å gi elevene nødvendig innsyn i tekstene. Fordi tekstene representerer en barriere, kan det hevdes at det er avgjørende at lektorene perspektiverer og kontekstualiserer litteraturen for elevene. Samtidig bør innholdet bety noe for lektoren selv. Det fremheves i denne sammenheng at lektorene besitter en tekstkapital, og med dette kan det konstateres at det hviler et stort ansvar på informantene med å velge ut og formidle tekster for elevene.

Det trekkes frem at det å se på film går på bekostning av lesingen, noe som viser seg i at elevene leser mindre og dårligere. Imidlertid slås det fast at det trolig innehar samme danningspotensial. I studiens funn konstateres det også at kanontenking og felles referanserammer ikke lenger har noen gyldighet. Dette forklares blant annet med utfordringer knyttet til samtidens sammensatte kulturbegrep.

Ved at jeg avslutningsvis i drøftingen av funn, fokuserte diskusjonen inn mot hvordan litteraturen kan tenkes å virke dannende ifølge Gadamer og Nussbaum, mener jeg å ha fått en bedre forståelse av litteraturens rolle i norskundervisningen. Dette ble jo gjort på bakgrunn av

delte oppfatninger blant informantene i forhold til hvilken litteratur som bør benyttes. Jeg vurderer det slik at det viktigste ved en teksts danningspotensiale er at eleven evner å leve seg inn i innholdet. Ved innlevelse i teksten, kan følelser kultiveres og man kan oppnå økt forståelse. Dette ved at teksten åpner for nye perspektiver og at man identifiserer seg med handlingen eller karakterene. Det viktigste er at litteraturen oppleves som meningsfull av eleven. Jeg synes også det er interessant at det ser ut som om det har stor betydning at lektoren velger litteraturen med utgangspunkt i en danningsforståelse. Slik jeg prøvde å vise gjennom diskusjonen, kan valget av litteratur påvirke elevens individuelle karakterbygging, men også bidra til at eleven kan bli et godt medmenneske og en medborger i demokratiet. I denne sammenheng kan det være hensiktsmessig å presisere at litteraturen selvsagt ikke trenger å bidra til nettopp dette. Et eksempel på at det ikke behøver å være tilfellet, illustreres godt ved å peke på at historien viser gjentatte eksempler på at ondskap kan kombineres med litterær og kulturell dannelse. Som Engelstad påpeker i innledningen til *Litteraturens etikk: fremtredende nazister ledet utryddelsesleirer med den ene hånden og leste Goethe med den andre* (Nussbaum mfl., 2016, s. 11)

### **7.2.3 Er det slik at utviklingen i norskfaget etter R94 har ført til endringer i danningsperspektivet i norskfaget? I så fall, på hvilken måte?**

Funnene viser at en viktig endring som kom inn med R94, var den lovfestede retten til videregående skole for alle. En konsekvens av dette er at det reises spørsmål om hva danning er, når man skal danne alle. På den andre siden viser funnene til en ny endring som ble innført ved LK06. For det første fokuset på en sosiokulturell tenkemåte og for det andre, styringen mot et styrket literacybegrep. Som en konsekvens av det nye tankesettet, valgte man blant annet å ta bort forfatterlisten fra læreplanen. Med andre ord har man altså gått bort fra kanontenkningen. Dette fører ifølge informantene til, at danningsbegrepet utvides. Jeg tolker dette slik at de mener at det blir uklart hvilket innhold som potensielt virker dannende.

## **7.3 Egne betraktninger om styrker og begrensninger ved undersøkelsen**

Slik jeg vurderer undersøkelsen vil jeg av styrker fremheve det at jeg har gjennomført gode intervjuer. Jeg hadde en godt utarbeidet intervjuguide og svært reflekterte og kunnskapsrike informanter, gode åpne spørsmål som gjorde at jeg fikk dekket mange temaer. Det er også mitt inntrykk at informantene svarte veldig ærlig og oppriktig på spørsmålene. Dette forsterkes kanskje av at de ikke visste spørsmålene på forhånd. Dette styrker trolig undersøkelsens reliabilitet. Jeg mener jeg gjorde et ryddig etterarbeid, brukte god tid på

analysen av datamaterialet og fikk satt meg godt inn i teoriene jeg ønsket å bruke. Jeg tok også hensyn til det etiske aspektet ved kvalitative forskningsintervju. Jeg vurderer det slik at deltakernes anonymitet er ivaretatt på en god måte, alle informantene signerte på en samtykkeerklæring før vi startet, og ble også informert om hvordan datamaterialet skulle brukes, oppbevares og til slutt slettes. Det har gjennom hele prosessen vært viktig for meg at informasjonen som har kommet frem under intervjuene har blitt behandlet med respekt og brukt i fremstillingen slik at meningen fremtrer. Ved at jeg valgte temasentrert analyse, er det intervjuenes temaer det fokuseres på, dette kan vurderes som en styrke. Jeg har også beskrevet den metodiske fremgangsmåten i et eget kapittel, og synes selv jeg har reflektert mye over valg og vurderinger underveis.

Av begrensninger vil jeg trekke frem at jeg kunne hatt et større utvalg. Kanskje kunne jeg hatt to grupper, for eksempel nyutdannede norsklektorer i tillegg til utvalget som har deltatt. Det er mulig det kan vurderes som en svakhet at jeg ikke behandlet digital dannings. Det ble ikke gjort fordi det ville blitt for omfattende og jeg vurderer det ikke som en spesifikk del av norskfaget i denne konteksten, det vil si at jeg vurderer den digitale danningen som relevant på en generell basis i skolen. Det er mulig det kan regnes som en begrensning at jeg utførte studien alene. Tolkningene er som en følge av dette preget av kun min forforståelse og fortolkning. Samtidig har veileder vært en god samtalepartner, og det har vært rom for å diskutere alt fra teori til empiri og metode. Jeg fikk ikke samlet inn nok konkret data på området didaktikk, fordi spørsmålene knyttet til dette temaet var ikke presise nok. Samtidig så var det i denne studien norskfagets didaktiske innhold som var essensielt, dermed synes jeg temaet ble godt dekket ved at jeg konsentrerte spørsmålene inn mot innholdet i hovedområdene for norskfaget.

## **7.4 Forslag til videre forskning**

Dette prosjektet har vist meg at dannings er en veldig spennende del av det pedagogiske grunnsynet. Konsekvenser av funnene kan ha betydning både pedagogisk og samfunnsmessig slik jeg forstår det. Jeg har en tanke om at det er viktig at danningen løftes frem. Pedagogisk mener jeg det er litt underlig at det tilsynelatende er et såpass sterkt fokus på danning i barnehage, og høyere utdanning, mens i grunnskolen og videregående skole oppfattes danningen som et diffust begrep som nesten drukner i målstyring. Samfunnsmessig mener jeg vi lever i en tid der verden både er mindre og større enn noen gang. For den oppvoksende generasjon vil det være svært nyttig å dannes til solidaritet, deltakelse og til å være kritisk

tenkende individer. Vi må gi dem muligheten til å bli i stand til å utvikle seg til sterke, gode medmennesker.

Jeg sitter igjen med et inntrykk av at lektorene som deltok hadde mange tanker og meninger knyttet til tema, og jeg har kjent på at jeg har fått mye igjen for det jeg har funnet. Men det er så mye mer i funnene jeg kunne tatt videre, hadde jeg ikke vært begrenset av det formelle omfanget jeg skal holde meg innenfor i dette masterprosjektet, da tenker jeg på tidsaspekt og antall sider. Jeg mener at det er flere andre innfallsvinkler til å undersøke dette begrepet videre:

En observasjon jeg har merket meg, og som er viktig, er at danningen er implementert som et av skolens formål. Når det da viser seg i denne undersøkelsens empiri, at begrepet danning oppfattes som diffust av lektorene som underviser i norsk, er det trolig et felt som har behov for både mer forskning, større fokus og kanskje en sterkere bevisstgjøring på danning i lærerutdanningen. Det betyr at det kunne være interessant å stille samme type spørsmål til et utvalg bestående av elever, da med fokus på hva de forstår med danning og hvordan de forstår danningen gjennom undervisningen i norsk. Likeledes ville det vært spennende med et utvalg bestående av siste års lektorstudenter, eller norsklektorer som er helt nyutdannede.

Jeg slo fast (i kapittel 6, kategori 3) at det ser ut til at den norske læreplanen har tatt opp i seg mye av Klafkis idéer fra den kritisk-konstruktive danningsteorien. Dersom man tar utgangspunkt i de epoketypiske nøkkelproblemene: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring, så kunne det også vært et interessant prosjekt å undersøke om disse tverrfaglige nøkkelproblemene legges til grunn for undervisningen i norskfaget. Dersom det gjør det, ville det vært nyttig å se på hvordan dette utarter seg i praksis. Det kunne også vært spennende å se om disse begrepene inkluderes i lærerens dannelseshorisont, slik de selv ser det. Dette bygger på Klafkis påstand om at all undervisning må ha sitt utspring i en danningsteoretisk forståelse, ellers vil skolens undervisning bli en famling i blinde.

Literacy er et annet begrep det kunne være nyttig å undersøke nærmere. Det blir sagt under et av intervjuene i denne studien at skriftkyndighet, og lesekyndighet er egenskaper som fungerer som premisser for at individet skal kunne være en fullverdig deltaker i et demokratisk samfunn. Hvordan dannes vi så gjennom literacy? Her kunne man trukket inn

utrolig mye spennende. Jeg ser for meg at her ville det være rom for å inkludere et sterkt fokus på filosofisk og kritisk tenking.

Til slutt, jeg har fulgt med på den nasjonale kunnskapskonkurransen for ungdomsskoleelever, «Klassequizen» på NRK i helgene. I den sammenheng har jeg merket meg at flere av ungdomsskoleelevene som deltar, har svart at de ikke ønsker seg spørsmål om litteratur, fordi de kan så lite om det. Det har fått meg til å tenke at dette burde man ta litt tak i, hvorfor er det slik? Er det fordi ungdom leser mindre i dag, slik et av funnene i denne studien viser, eller er det andre ting? Er det kanskje en konsekvens av sterkere målstyring i skolen? Har andre medier overtatt? Jon Smidt utførte en kvalitativ undersøkelse blant sine egne elever til sin doktorgradsavhandling i 1989 (Smidt, 1989) som jeg har vist til tidligere vedrørende elevenes tilnærming til tekstene med subjektiv relevans. Kanskje kunne det være aktuelt å gjøre en lignende undersøkelse i dag, med tanke på de store endringene vi har hatt både i skolen, men også i samfunnet for øvrig.

## Referanseliste

- Aase, L. (2005a). Norskfaget- skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforl.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål- danning og nytte. I L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Arneberg, P. & Briseid, L. G. (2008). *Fag og danning : mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Bale, K. (2017). Litteraturlesing som dannelse av demokratiske holdninger. *Norsk litteratur&#173;vitenskapelig tidsskrift*, 20(01), 40-49. 10.18261/issn.1504-288X-2017-01-04
- Blekesaune, A. (2018). *Forelesning NTNU, kvalitativ metode*. Hentet fra <http://www.sv.ntnu.no/iss/Arild.Blekesaune/forelesning22-filer/frame.htm>
- Broström, S., Hansen, M., Gundem, B. B., Ulshagen, T. & Sunde, B. (2004). *Didaktikk og dannelse* (Didaktik og dannelse). Oslo: Damm.
- Eide, O. (2008a). Danning i vår tid-mer enn kunnskap-introduksjon. I P. A. o. L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning-mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, O. (2008b). Kva er tilhøveleg kunnskap-no? I L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg- grunnleggande for demokratisk deltaging og danning. I B. F. o. P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag*: Det Norske samlaget.
- estudie.no. (2018). den hermeneutiske spiral. Hentet 16.04.2018 fra <https://estudie.no/den-hermeneutiske-spiral/>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk* (Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.) nr. 198). Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisningen.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs. Wahrheit und Methode Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik). Oslo: Pax.
- Gustavsson, B. (2007). Aristoteles: Forundrans och kloketens tankare. I L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati : ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem* (Gyldendals fakkell-bøker 323). Oslo: Gyldendal.

- Hellesnes, J. (1992a). Ein utdana mann. og eit dana menneske. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. Norge: Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992b). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa, og dei materialle ordningane. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. Norge: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hellesnes, J. (2009). Det femte monarki. *Samtiden*, 118(01), 58-69. Hentet fra <http://www.idunn.no/samtiden/2009/01/art12>
- Hjeltnes, A. (2013). Fornuft og følelser i psykoterapiens historie. Hentet fra [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=330148&a=3](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=330148&a=3)
- Håkonsen, K. M. (2000). *Psykologi- en innføring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth- Annerkjennelse, danning og utdanning. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3 utg. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik 14). Århus: Klim.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for annerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet 06.04 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). NOU 2015: 8
- Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet 27.03.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). NOU: 2015: 8 Fremtidens skole- fornyelser av fag og kompetanser. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1?q=fremtidens%20skole#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1?q=fremtidens%20skole#match_0)
- 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.

- Lundestad, E. (2014). To perpektiver på mennesket. I B. A. Berg (Red.), *Menneskevitenskapene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvli, L. (2004). Digital dannelse. Hentet 3 desember fra [https://morgenbladet.no/2004/digital\\_dannelse?utm=share\\_link](https://morgenbladet.no/2004/digital_dannelse?utm=share_link)
- NIFU. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforbredende utdanningsprogrammene: sluttrapport*. Oslo: NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1362948/>
- Nussbaum, M. C., Engelstad, I. & Øye, A. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag : norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforl.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktorgrad). Universitetet i Bergen, Bora-UiB. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skogen, K. F. o. K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W Cappelen forlag.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). *Norskidaktikk : ei grunnbok* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Solberg, M. (2010). *Om akademisk danning med utgangspunkt i Kants sensus communis og "Hva er opplysning?"*.
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (2007). *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforl.
- Stokke, Ø. (2014). Gadammers hermeneutikk. I B. A. Berg (Red.), *Menneskevitenskapene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, I. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 5-17. Hentet fra [https://www.academia.edu/384955/Danning\\_i\\_en\\_flerkulturell\\_1%C3%A6rerdannin\\_g](https://www.academia.edu/384955/Danning_i_en_flerkulturell_1%C3%A6rerdannin_g)
- Straume, I. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svendsen, L. F. H., Säätelä, S. & Jason. (2007). *Det sanne, det gode og det skjønne : en innføring i filosofi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.



- Sætrevik, T. E. (2014). *Skjønnlitteratur og kritisk dannelse. Elevers opplevelse av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag*. (Master). Universitetet i Oslo, Duo- UiO. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40778/Masteroppgave-i-samfunnsfagdidaktikk-av-Thor-Erling-Strevik-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sørensen, Y. (2013). Danning- et begrep med mye makt, men uklart innhold. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2013/mai/danning--et-begrep-med-mye-makt-men-med-et-uklart-innhold/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Læreplan i norsk. Hentet 22.3.2018 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader/>

# **Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

**Norsklektoren, en reiseleder gjennom elevens tekstkulturelle dannelsesreise. -Et undersøkende blikk på norskfagets dannelsesaspekt.**

## **Bakgrunn og formål**

Jeg skal skrive en masteroppgave i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT, Norges arktiske universitet i Tromsø. Tema for oppgaven er norskfaget som dannelsesfag. Jeg ønsker gjennom kvalitative undersøkelser, intervju og dokumentanalyse, å undersøke hvordan dannelsesbegrepet oppfattes og forstås av norsklærere. De jeg ønsker å hente informasjon hos er norsklærere i videregående opplæring.

## **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Intervjuene vil gjennomføres høsten 2017 og vil ta ca. en time. Vi kan sammen avtale hvor og når intervjuet skal finne sted. Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker og jeg kommer til å ta notater mens vi snakker. Spørsmålene vil omhandle informantens holdninger og forståelse av dannelsesbegrepet, og dets aktualitet.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli anonymisert. Det er kun jeg og min veileder, Mariann Solberg som vil ha tilgang til personalopplysninger. Prosjektet skal avsluttes i juni 2018 og alt av materialet vil da slettes. Informanter som ønsker det kan få en kopi av oppgaven etter at den er levert våren 2018.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefonnummer 98 43 09 38, eller send meg en e-post til [kno036@post.uit.no](mailto:kno036@post.uit.no). Dersom ønskelig kan du også snakke med min veileder, Mariann Solberg, som har telefonnummer 77 64 59 16 eller e-post [mariann.solberg@uit.no](mailto:mariann.solberg@uit.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Kathrine Nordstrøm

Grevlingveien 43

9017 Tromsø

# Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: intervjuguide

### Intervjuguide, individuelt intervju, semistrukturert.

#### Fase 1:

##### Rammesetting

##### 1. (10 min)

- Uformell prat

- Be om informantens:

Alder:

Jobbet som lærer i \_\_\_\_ år.

Jobbet som norsklærer i \_\_\_\_ år.

Utdannelse:

- Praktisk oppgave: gi stikkord dannelse. Informanten bes om å lage et tankekart over hva det første de tenker på knyttet til begrepet.

## 2. Informasjon (5-10 min)

- Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
- Forklare hva intervjuet skal brukes til og å forklare taushetsplikt og anonymitet
- Spørre om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål
- Informere om opptak
- Starte opptak

## Fase 2:

### INFORMANTENS EGEN FORSTÅELSE-SKOLEN OG DANNING.

## 3. Overgangsspørsmål: (15 min)

- Hvordan forstår du danningsbegrepet slik det fremgår i læreplanen for norsk?  
Dette fordi det vil være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i deltakerens egen forståelse av temaet vi skal diskutere. (Kan være lurt å ha med læreplanen til gjennomsyn, evt. et relevant utdrag)

## Oppfølgingsspørsmål:

- Noen mener at danningsbegrepet er diffust i læreplanen. Er du enig eller ikke enig i dette? Begrunn.
- Nytteverdi er et begrep som man møter på i skolens fag, disse kan vi forstå som hensikten med å fokusere på grunnleggende ferdigheter. Mye som læres har ikke

elevene direkte bruk for etter at skoledagen er over, men som likevel har en dannende funksjon. Hvilke av norskfagets dimensjoner mener du er best egnet til å fremme danning hos elevene?

### **Fase 3:**

#### Fokusering

4. Nøkkelspørsmål: (60 min)

#### **NORSKFAGET SOM DANNINGSFAG.**

- Hvordan tenker du at norsklærere kan bidra til elevenes dannelsingsprosess gjennom norskfagets didaktikk?  
-Står norskfaget i en særstilling knyttet til danning i skolen? På hvilken måte?
- Kan litteraturundervisning fungere som et ledd i danningen?  
-Når du velger fagstoff til elevene, har du danning i tankene?  
-Har du noen spesielle preferanser i forhold til hvilke tekster som brukes?  
(Klassiske verker, moderne/nyere litteratur, tekster du selv har et forhold til)  
-På hvilken måte mener du disse preferansene kan påvirke dannelsingsaspektet i det didaktiske arbeidet?

#### **SPRÅKLIG FREMSTILLING OG DIALOG.**

- Norskfaget skal også trene den muntlige fremstillingsevnen hos elevene. På hvilken måte mener du denne dimensjonen bidrar til dannelsingsprosessen?
- Bruker du dialog bevisst for å øke tilfanget av danning?
- Er det områder av norskfaget du vurderer som mer hensiktsmessig å ha dialog i enn andre?

#### **KRITISK TENKING OG REFLEKSJON.**

- Kritisk tenking betraktes som en ferdighet som inngår i danning. Hva legger du i dette begrepet?
- Stimuleres dine elever til kritisk tenking i din undervisning? (Gjerne eksempler)
- På hvilken måte mener du elevene blir utfordret i klasserommet?

- Opplever du miljøet i klassen din slik at elevene våger å komme med egne tanker og meninger om verden?
- Hva legger du i begrepet refleksjon?
- Stimuleres dine elever til refleksjon i din undervisning?
- Er dette mer i møte med andre elever muntlig, eller er det i forbindelse med refleksjon over egne eller andres tekster?
- Forbinder du det å reflektere som en del av danningen?

#### LÆREPLANEN- OVERGANGEN FRA LR94 til K06.

- Det ble gjort en del endringer i læreplanen for norsk når man gikk fra LR94 til K06. --  
-Hva tenker du om denne overgangen, dersom vi kun tar hensyn til dannelsesbegrepet?
- Man kan si at innføringen av grunnleggende ferdigheter legger premisser for hva som er viktige egenskaper i skolen.  
-Har dette påvirket din undervisning? Gi eksempler.  
  
-Tror du innføringen av grunnleggende ferdigheter har endret dannelsesperspektivet i skolen?
- Det har i de senere år vært en debatt omkring hvorvidt norskfaget skal legges opp mer i retning av å være et rent språkfag.  
  
-Har du noen tanker i forbindelse med denne diskusjonen?

#### **Fase 4:**

##### Tilbakeblikk

#### 5. Oppsummering (ca. 10-15 min)

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig

- Er det noe du vil legge til
- Takke for deltakelsen



## Vedlegg 3: tabell over sentrale temaer

Overordnet tema	Sentrale temaer i individuelle intervju med lektorer.
<b>1. Informantenes egen forståelse av dannelsesbegrepet slik det fremstår i LK06</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvikle ferdigheter</li> <li>• Utvikle identitet</li> <li>• Begrepet oppfattes som diffust</li> <li>• Kulturfag</li> <li>• Norskfaget i særstilling ift danning</li> </ul>
<b>2. Informantenes opplevelse av endringer i dannelsesperspektivet etter R94</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danning knyttet til sosiokulturell tenkemåte og literacy</li> <li>• R94-danning knyttet til litteratur, KL06- skrivning sterkere inn</li> <li>• Fra veldig spesifikk, til mer generell</li> <li>• Forfatternavn tatt bort</li> <li>• Utvidet dannelsesbegrep</li> <li>• Hva betyr danning når skolen skal danne alle</li> <li>• Metabevissthet på språk, analyse og retorikk går på bekostning av den humanistiske arven</li> <li>• Etablering av Skriventeret og Lesesenteret- økt kompetanse</li> <li>• To ulike skriveoppdrag nedfelt-viktig</li> </ul>
<b>3. Å fremme danning gjennom litteratur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Møtet med litteraturen øver toleranse, empati, ta annet perspektiv</li> <li>• Kanontenking og felles referanserammer ikke relevant i dag</li> <li>• Lese litteraturen for det den kan lære oss som mennesker</li> <li>• Påvirke elevene ved litteraturvalg- litteraturen har overføringsverdi.</li> <li>• Alle oppgir å ha danning i tankene ved valg av litt</li> <li>• Personlige preferanser-alle ulik</li> <li>• Film samme har dannelses/ oppdrager kapasitet-overtatt som medium, elever leser mindre</li> <li>• Elevene forholder seg kritiske til egen og andres tekst</li> <li>• Særlig etter innføring av retorikk i KL06</li> <li>• Jobbe med språket</li> <li>• Klasserommet må kjennes trygt-vanskeligere å få til den senere tid</li> <li>• Elevenes refleksjon avslører hull i kunnskapen</li> </ul>

<p><b>4. Å fremme danning gjennom muntlig kommunikasjon</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ny generasjon- evalueres når de åpner munnen</li> <li>• Danning handler om å løsrive seg fra evaluering</li> <li>• Målet med danninga- utvikle seg til en aktiv samfunnsborger</li> <li>• Elevene muntlige på en annen måte i dag</li> <li>• Dyktige på å prate i det offentlige</li> <li>• Gi formen deres et innhold</li> <li>• Dialog i klasse fører til bedre skrivere</li> <li>• Halvparten av elevene kommer ikke opp på refleksjonsnivå på taksonomistigen</li> <li>• Fjerne seg fra sterkt lærerstyrt metodikk</li> </ul>
<p><b>5. Å fremme danning gjennom skriftlig kommunikasjon</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proessorientert skriving</li> <li>• Skriftlig dialog-læreren kontakt med den indre personen i eleven</li> <li>• Bruker mer tid nå på skriveopplæring enn litteratur</li> <li>• Utvikle elevenes forståelse og modning</li> <li>• Stille rette spørsmål- åpne for elevenes bidrag</li> </ul>

## Vedlegg 4: godkjenning fra NSD



Mariann Solberg

9006 T ROMSØ

Vår dato: 07.12.2017

Vår ref: 57387 / 3 / MH M

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 24.11.2017 for prosjektet:

57387	Norskfaget som danningsfag.
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Mariann Solberg
Student	Kathrine Nordstrøm

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

### XIV

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / [hildur.thorarensen@nsd.no](mailto:hildur.thorarensen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kathrine N ordstrøm, [kno036@post.uit.no](mailto:kno036@post.uit.no)



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 57387

### UTVALG, INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget består av lærere. Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er hovedsaklig godt utformet, men vi har noen små kommentarer. - personalopplysninger bør skrives om til personopplysninger

### TAUSHETSPLIKT

Det er oppgitt i meldeskjema at det kan fremkomme enkelte opplysninger om tredjeperson og senere at disse i den grad det er mulig ikke skal være identifiserende. Vi minner om at utvalget i kraft av sin stilling er underlagt taushetsplikt. Utvalget kan dermed ikke gi fra seg opplysninger om andre identifiserbare (verken direkte eller indirekte) enkeltpersoner. Intervjuet må gjennomføres slik at taushetsplikten overholdes. Vi anbefaler at intervjuer og informant før intervjuet drøfter hvordan taushetsplikten skal håndteres.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet, og at bruk av privat pc til lagring er i tråd med disse.

### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 31.12.2018. Ifølge meldeskjema skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak