



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Ivaretar LK20 danningsoppdraget?**

En kvalitativ dokumentanalyse av overordnet del og læreplan i samfunnsfag etter 7. og 10.trinn.

Øystein Renø Svendsen og Fredrik Halsebø  
Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
LER-3904, mai 2023



## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er danning. Problemstillingen i denne studien er: Hvordan legger LK20 til rette for å ivareta skolens dannelsoppdrag? Dokumentene som vi skal analysere gjennom denne oppgaven vil derfor være overordnet del LK20 og læreplanen i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn.

På bakgrunn av problemstillingen vår, var det viktig å fremme dannelsese teori i teoridelen vår. Derfor ble det naturlig for oss å presentere teoriene til to sentrale stemmer innenfor danning, Wolfgang Klafki og Jon Hellesnes. Vi presenterer også tre begreper som vil være sentrale gjennom hele oppgaven vår, og som sammen med dannelsbegrepet og formålsparagrafen vil bli brukt som et «mål» for å se om dannelsoppdraget blir ivaretatt. Disse tre begrepene er identitet, demokrati og kritisk tenkning. Dette er tre begreper med sterk tilknytning til danning. Vi vil også trekke fram annen teori som vi ser på som relevant for oppgaven vår, som skolens samfunnsmandat, læreplanteori og kunnskapsbegrepet.

I oppgaven vår har vi hatt en hermeneutisk tilnærming, hvor vi har benyttet oss av dokumentanalyse som metode. Innen dokumentanalyse er det innholdsanalyse vi har benyttet oss av. Innholdsanalysen vår vil ha en kvalitativ tilnærming med noen få kvantitative innslag. Analysen av overordnet del og «Om faget» i læreplanen i samfunnsfag foregikk gjennom en systematisk gjennomgang av dokumentene, hvor vi også benyttet oss av tekstgraving. Benjamin Blooms taksonomi og teorier fra Ralph W. Tyler og Hilde Taba ligger til grunn for vår analyse av kompetansemålene etter 7. og 10. trinn i samfunnsfag.

Gjennom presentasjon og drøfting av resultater kom vi fram til flere interessante funn, både tilfeller hvor dannelsoppdraget ble ivaretatt og tilfeller hvor vi mener dannelsoppdraget kunne blitt bedre ivaretatt i læreplanen. Vi så at dannelsbegrepet ikke figurerte eksplisitt i hele læreplanen i samfunnsfag, og at ingen av ferdighetene i kompetansemålene etter 7. og 10. trinn var affektive ferdigheter. Vi så samtidig at dannelsbegrepet kom til syne både eksplisitt og implisitt gjennom hele overordnet del. I kompetansemålene er det adferdskomponenten refleksjon som dominerer, mens drøfting er den nest mest brukte. Dette gjør at vi finner klart flest av de kognitive ferdighetene i kompetansemålene. Vi ser også at danning blir godt representert i kompetansemålene gjennom begrepene identitet, demokrati og kritisk tenkning.



# Forord

Denne masteroppgaven representerer avslutningen på vår grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø. Studiet har gitt oss verdifull kunnskap som vi vil ta med oss videre inn i læreryrket. Ved å analysere overordnet del og læreplanen i samfunnsfag sitter vi med ny innsikt og større forståelse for dannelsesbegrepet og for hvordan LK20 legger til rette for ivaretagelse av skolens dannelsesoppdrag. Vi håper oppgaven kan bidra til økt forståelse for danning og økt søkelys på dannelsesoppdraget i skolen.

Vi vil takke vår veileder, Helge Christian Pedersen, for hans veiledning. Hans faglige kompetanse har vært viktig i skriveprosessen.

Vi vil rette en takk til Vibeke Gjendemsjø for hennes konstruktive tilbakemeldinger og kommentarer. Hennes innsikt og erfaring har vært til stor hjelp i arbeidet med denne oppgaven. Samtalene med henne har vært uvurderlig for oss.

Vi vil også takke medstudenter rundt lunsjbordet for bidrag til å løse verdensproblemer. Til slutt vil vi takke våre nærmeste for støtte og tålmodighet gjennom denne slitsomme, men lærerike prosessen.

Tromsø, mai 2023

Øystein Renø Svendsen og Fredrik Halsebø



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.3	Avgrensning.....	6
1.4	Relevans for lærerprofesjonen.....	7
1.5	Oppgavens videre struktur.....	7
2	Teori.....	8
2.1	Tidligere forskning.....	8
2.2	Sentrale begreper.....	10
2.2.1	Hva er en læreplan?.....	10
2.2.2	Demokrati.....	12
2.2.3	Identitet.....	12
2.2.4	Kritisk tenkning.....	14
2.3	Skolens samfunnsmandat.....	15
2.3.1	Skolens hovedfunksjoner.....	16
2.4	Kompetansebegrepet.....	16
2.5	Dannelsesteori.....	21
2.5.1	Historisk sveip.....	21
2.5.2	Hva er danning?.....	22
2.5.3	Wolfgang Klafkis danningsteori.....	23
2.5.4	Jon Hellesnes - danning og tilpasning.....	28
3	Metode og utvalg.....	30
3.1	Vår posisjonaltet.....	30
3.2	Innsamling av empiri.....	30
3.3	Hermeneutisk tilnærming.....	31
3.4	Valg av tekster og dokumenter.....	33

3.4.1	Introduksjon av dokumentene vi skal analysere .....	34
3.5	Dokumentanalyse .....	36
3.6	Forskningsstrategi .....	38
3.7	Validitet og reliabilitet .....	39
3.8	Analyseprosessen .....	40
3.9	Teori og begreper for å analysere kompetansemål.....	43
3.9.1	Blooms taksonomi.....	43
3.9.2	Teoretiske begreper fra Tyler og Taba.....	44
3.10	Forskningsetikk og feilkilder .....	44
4	Presentasjon og drøfting av resultatene.....	46
4.1	Overordnet del LK20 .....	47
4.1.1	Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsesoppgaven i overordnet del? .....	47
4.1.2	Eksplisitt danning i overordnet del.....	48
4.1.3	Implisitt danning i overordnet del .....	53
4.1.4	Danning gjennom identitet i overordnet del.....	55
4.1.5	Danning gjennom demokrati i overordnet del.....	56
4.1.6	Danning gjennom kritisk tenkning i overordnet del.....	58
4.1.7	Danning gjennom kompetansebegrepet i overordnet del.....	59
4.2	Læreplan i samfunnsfag LK20.....	60
4.2.1	Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsesoppgaven i «Om faget», i læreplan i samfunnsfag .....	61
4.2.2	Implisitt danning i læreplan i samfunnsfag – «Om faget» .....	61
4.2.3	Danning gjennom identitet i læreplan i samfunnsfag – «Om faget».....	63
4.2.4	Danning gjennom demokrati i læreplan i samfunnsfag – «Om faget» .....	64
4.2.5	Danning gjennom kritisk tenkning i læreplan i samfunnsfag – «Om faget» ...	65
4.2.6	Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsesoppgaven i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn? .....	67



4.2.7	Adferdskomponenter i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn	67
4.2.8	Kognitive-, psykomotoriske-, og affektive ferdigheter i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn	72
4.2.9	Innholdsanalyse av kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn	73
5	Kunnskapsløftet 2020 og skolens dannelsingsoppdrag	81
5.1	Oppsummering	81
5.1.1	Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsingsoppdraget i Overordnet del?	82
5.1.2	Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsingsoppdraget i «Om faget», i læreplan samfunnsfag?	82
5.1.3	Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsingsoppdraget i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn?	83
5.2	Hvordan legger LK20 til rette for å ivareta skolens dannelsingsoppdrag?	84
6	Referanseliste	87
7	Vedlegg	94
7.1	Vedlegg 1 – Skjematisk liste av funn fra dokumentanalysen av overordnet del LK20	94
7.2	Vedlegg 2 - Skjematisk liste av funn fra dokumentanalysen av læreplan i samfunnsfag – Om faget	100
7.3	Vedlegg 3 - Analyse av kompetansemål	103

## Tabelliste

Tabell 1	Utdrag fra vedlegg 1. Skjematisk liste av funn fra overordnet del og læreplan i samfunnsfag LK20.	41
Tabell 2	Utdrag fra vedlegg 3. Adferdskomponenter og innholdskomponenter i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn.	44
Tabell 3	Adferdskomponentene i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn.	68
Tabell 4	Affektive, psykomotoriske og kognitive ferdigheter i kompetansemålene etter 7. og 10. trinn	72

Tabell 5 Strategisk utdrag fra vedlegg 3. Adferdskomponenter og innholdskomponenter i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn. ....	76
--	----

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Grunnopplæringen i Norge er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg. Ambisiøse målsettinger. Men hva ligger egentlig i dannelsingsoppdraget i grunnskolen?

Når vi nå ser tilbake på våre liv og erfaringer, ser vi klart hvordan ulike mennesker og ulike situasjoner har vært med å forme oss til dem vi er i dag. Noen møter og erfaringer har vært små og tilsynelatende ubetydelige. Andre møter og erfaringer, spesielt fra vår skolehverdag, har hatt stor betydning for våre valg her i livet. Danning eller dannelse er begreper de aller fleste har hørt om, men som få likevel vet hva egentlig betyr. Danning og dannelse brukes ofte om hverandre, hvor danning blir sett på som en pågående prosess, mens dannelse ofte refererer til produktet. Avhengig av konteksten kan begrepet danning ha flere forskjellige betydninger. Danning handler om å bli formet og utvikle menneskers oppførsel, personlighet og moral, og er en prosess som varer gjennom hele livet. Ove Olsen Sæle og Bjørg Hallås (2020, s. 138) klassifiserer danning som ett av pedagogikkens hovedtemaer og beskriver danning som en prosess hvor forming av menneskets identitet og personlighet, dets tenkning og livsførsel, hvis målsetting er å bli et deltakende og selvstendig samfunnsindivid. Danningens betydning i skolen kommer også tydelig fram i skolens planverk og læreplaner. Vi ønsker å se på dannelsesbegrepet i skolekontekst og hvordan Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) legger til rette for danning i samfunnsfag.

Selv om læreplanen i samfunnsfag ikke nevner danning eksplisitt, finner vi likevel flere punkter i læreplanen i samfunnsfag som kan ses i sammenheng med danning. Samfunnsfag blir av flere sentrale stemmer innenfor fagfeltet, deriblant Theo Koritzinsky (2020, s. 89), omtalt som dannelsesfaget i skolen.

Danning er et begrep som har fått økende oppmerksomhet i utdanningsforskningen de siste årene. Som studenter på lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø har vi møtt på dannelsesbegrepet ved flere anledninger, både i undervisningen på universitetet, men også i

praksis ute i skolen. På bakgrunn av dette har interessen og nysgjerrigheten vår for danning økt, og vi har fått interesse for hvordan LK20 ivaretar skolen dannelsoppdrag. Temaet danning er av stor interesse for oss som fremtidige lærere, da danning er en viktig del av utdanningen og skolen. Dette slås allerede fast i skolens formålsparagraf, hvor det står: “skolen skal møte elevene med tillit, krav og respekt og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst” (Opplæringsloven § 1-1). Danning er med andre ord en lovfestet rett for elevene i norsk skole. Loven forplikter skoler og lærere til å jobbe med å utvikle hele mennesker og ikke bare fokusere på faglig læring.

I LK20, Overordna del blir det understreket at skolen har to oppdrag; et utdanningsoppdrag og et dannelsoppdrag.

- Skolens utdanningsoppdrag går ut på å skape kvalifiserte mennesker gjennom utvikling av ferdigheter, kompetanse og kunnskap. Som hjelp til å innfri utdanningsoppdraget er det satt opp læreplaner med kompetansemål i de ulike fagene.
- Dannelsoppdraget handler om enkeltmenneskets frihet, ansvarlighet, selvstendighet, og medmenneskelighet som mål. Grunnopplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv (identitetsutvikling), andre og verden, for å gjøre gode valg i livet.

Det presiseres at de to oppdragene henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Fra vår egen skolegang og erfaringer knyttet til praksis her på lærerutdanningen, sitter vi igjen med det inntrykket at utdanningsoppdraget prioriteres, mens dannelsoppdraget ofte blir satt til side. Postdoktor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, Tomas Stølen mener det er betimelig å stille kritiske spørsmål omkring vilkårene for danning i et samfunn som vårt, hvor markedstenkning øver mer press (Stølen, 2017, s. 241). Stølen belyser at i den politiske diskursen handler kunnskapssamfunnet først og fremst om utdanning rettet inn mot økonomisk formålstjenlighet og på bakgrunn av det blir det lite rom for danning av mennesket, når skolen preges av målstyring og effektivitet (Stølen, 2017, s. 241). Med dette mener Stølen at det vil bli mindre rom for dannelsaspektet. Professor ved Universitetet i Oslo, Sylvi S. Hovdenak og professor i pedagogikk, Janicke Heldal støtter opp om Stølen og hevder at siden skolen i dag diskuteres i konteksten kunnskap-økonomi, bidrar dette til at

danningsoppdraget til dels blir svekket i de kunnskapspolitiske styringsdokumentene (Hovdenak & Heldal, 2020, s. 22).

Den norske grunnskolen gikk i 2020 gjennom den største endring av skolens innhold siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Denne endringen resulterte i nye læreplaner for grunnopplæringen og for videregående opplæring. Læreplanene er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen i norsk skole. Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre læreplanene som førte til innføringen av LK20, det nye Læreplanverket, i norske skoler fra høsten 2020. LK20 består av flere store endringer. Læreplaner for fag fikk både nytt innhold og struktur, generell del erstattes med overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Viktig for læreplanverket er at delene skal leses og forstås som en helhet. I tillegg ble flere begreper som blant annet tverrfaglig temaer, kjerneelementer og dybdelæring introdusert. Den nye læreplanen har fremdeles kompetansemål, men antall kompetansemål reduseres og kompetansebegrepet er fornyet. Formålet med å fornye Kunnskapsløftet var å gjøre barn og unge bedre i stand til å møte og finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer. Elevene skal utvikle relevant kompetanse og gode verdier og holdninger som har betydning for den enkelte, i et samfunn preget av større kompleksitet, stort mangfold og rask endring (UDIR, 2022b, s. 2).

Til grunn for arbeidet med det nye læreplanverket lå blant annet Ludvigsenutvalgets hovedutredning NOU 2015:8 «Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser». I utredningen gis det ulike anbefalinger til endringer man bør gjøre i den norske skolen for å gjøre elevene bedre rustet for fremtiden. Etter forslag fra Ludvigsenutvalget foreslo regjeringen at omfanget kompetansemål skulle reduseres, for å få bukt med stofftrengselen (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 45). Læreplanen i samfunnsfag fra LK06 inneholdt 75 kompetansemål etter 7.trinn og 10.trinn, mens læreplanen i samfunnsfag i LK20 inneholder bare 36 kompetansemål etter 7.trinn og 10.trinn. Det er en nedskalering på 39 kompetansemål, noe som tilsvarer 52%. Hvorvidt dette har gått ut over utdanningsoppdraget er opp til noen andre å finne ut av. I evalueringen av fagfornyelsen konkluderte Berit Karseth, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen blant annet med at LK20 er opptatt av læringsutbytte og kompetanse som kan måles hos individet, mens skolens dannelsesoppdrag, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes utvikling, nedtones (2022, s. 155). Vi ønsker å undersøke

hvordan ny læreplan og overordnet del ivaretar dannelsesoppgaven for å se om oppgaven er tydelig og forståelig for lærerprofesjonen og skolen som organisasjon.

Utdanning og dannelse er to sentrale begreper. Forfatteren og filosofen Jon Hellesnes fremstår som en av de mest sentrale personene i norsk pedagogisk-filosofisk sammenheng. I artikkelen *Ein utdana mann og eit dana menneske* presenterer han et utvidet dannelsesbegrep som står i sammenheng med utdanningsbegrepet (Hellesnes, 1992, s. 79). Hellesnes understreker imidlertid at dannelse skiller seg fra utdanning ved at dannelsesprosessen verken har noe startpunkt eller avslutning, mens utdanning har som regel en start og en slutt (Hellesnes, 1992, s. 79). Det er umulig å skille fenomenene utdanning (læring) og dannelse fullstendig. Dannelse forutsetter og innebærer læring, men ikke all læring kan kalles dannende. Den amerikanske psykologen og pedagogen John Dewey mener skolens formål kan sees i lys av et ideal om dannelse. Dewey (2000, s. 200) mener at læring består av tre dimensjoner: kunnskap, ferdighet og karakterdannelse.

Samfunnsfag er ifølge den norske statsviteren Theo Koritzinsky (2020, s. 89) et dannelsesfag som har som målsetting at elevene får en forståelse for samfunnet og samfunnsfunksjoner. Samfunnsfaget skal lære elevene hvordan samfunnet fungerer, samarbeid mellom mennesker, samt hvordan ulike samfunnsinstitusjoner og samfunnssystemer påvirker hverandre. Samfunnsfaget skal også hjelpe elevene med å utvikle kritisk tenkning og aktiv deltakelse i samfunnsdebatter. I tillegg skal faget bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de ulike fellesskapene som mennesker inngår i (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1). Når det kommer til dannelse i samfunnsfaget, handler det om å utvikle menneskelige kompetanser og evner gjennom erfaringer og læring. Dette vil omhandle blant annet kritisk tenkning, evnen til å forstå og respektere andre mennesker, og empati. Dag Fjeldstad (2009, s. 54-55) og professor Kjetil Børhaug (2005, s. 174) er enig med Koritzinskys beskrivelse av samfunnsfaget som et dannelsesfag, og peker på samfunnsfag som det fremste dannelsesfaget i skolen. På bakgrunn av dette omtaler Fjeldstad (2009, s. 254) læreplanen i samfunnsfag som et politisk vedtatt dannelsesdokument. Dette støttes opp av NOU 2014 (2014, s. 85) som sier at samfunnsfag har blitt tildelt store deler av ansvaret for å danne gode samfunnsborgere av elevene ved at elevene skulle lære å være ansvarlige for fellesskapet og for å utvikle et godt samfunn når de blir voksne. Fjeldstad (2009, s. 256) poengterer at samfunnsfaget skal være

allmenndannende, og at dette gjør at faget blir inkludert i det han omtaler som det omfattende dannelsesprosjektet i skolen.

Danning er en viktig del av skolens oppdrag. Å undersøke danning og dannelsesoppdraget er av stor interesse for oss som lærerstudenter, men også som framtidige lærere og for skolen generelt. Det er det ulike grunner til. For det første; for oss personlig kan det å skrive en masteroppgave om temaet danning kan være en lærerik oppgave som kan bidra til personlig og faglig utvikling. For det andre håper vi at denne masteroppgaven kan være med på å øke bevisstheten rundt dannelsesoppdraget i skolen. For det tredje kan denne typen forskningsbasert kunnskap mer generelt føre til forbedret praksis i klasserommet.

I det følgende vil vi gjøre rede for vårt formål med denne oppgaven, hvilken problemstilling vi ønsker å besvare og hvilke forskningsspørsmål vi vil bruke som støtte for å besvare problemstillingen.

## **1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål**

Danning er som vi ser definert i opplæringsloven som en av skolens viktigste oppgaver, og fra forskningshold ansett som svært sentralt for skolens virksomhet. Likevel er det stadig debatt om i hvilken grad skolen faktisk ivaretar dette oppdraget. Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvorvidt LK20 legger til rette for å ivareta skolens dannelsesoppdrag. Vi undersøker dette ved å se på både LK20s overordnet del og læreplan i samfunnsfag. Ved å analysere overordnet del og læreplanen i samfunnsfag ønsker vi å undersøke hvordan LK20 ivaretar dannelsesoppdraget.

For å belyse dette komplekse temaet har vi valgt følgende problemstilling:

### **Hvordan legger LK20 til rette for å ivareta skolens dannelsesoppdrag?**

Skolens dannelsesoppdrag er som vi har vist i innledningen nedfelt i opplæringsloven § 1-1, syvende ledd «Formålet med opplæringa». Skolens formålsparagraf gir nærmere regler for skolens samfunnsmandat, elevens og skolens rolle og hvilket verdigrunnlag skolen skal bygge på. Syvende ledd omtaler skolens rolle. En av skolens viktigste oppgaver er å møte elevene med tillit, respekt og krav. I tillegg skal skolen gi elevene utfordringer som fremmer danning

og lærelyst. I vår masteroppgave ønsker vi å se på hvordan LK20, som er forskrift til opplæringsloven, ivaretar opplæringslovens krav om at skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer danning. Eller sagt på en annen måte, ivaretar LK 20 dannelsoppdraget i §1-1, syvende ledd – formålet med opplæringen?

For å finne svar på problemstillingen vil vi gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse av LK20s overordnet del og læreplan i samfunnsfag i LK20 (SAF1-04), inkludert kompetansemålene etter 7. og 10.trinn. I avgrensningen av oppgaven redegjør vi for hvorfor vi bare inkluderer kompetansemål fra 7. og 10. trinn.

Vi har utarbeidet tre forskningsspørsmål som kan bidra til å svare på problemstillingen:

- Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsoppdraget i overordnet del?
- Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsoppdraget i «Om faget», i læreplan samfunnsfag
- Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsoppdraget i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn?

Forskningsspørsmålene vil vi bruke aktivt inn i kapittel 5 - Presentasjon og drøfting av resultatene.

### **1.3 Avgrensning**

Læreplan i samfunnsfag i LK20 (SAF1-04) og overordnet del i LK20 vil være hoveddokumentene vi vil forholde oss til. Vi skal se nærmere på hvordan disse delene av læreplanverket ivaretar danning i skolen. Basert på vår utdannelse, grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn, avgrensner vi analysen til å omhandle kompetansemålene etter 7. trinn og 10. trinn. Oppgaven er ikke en drøfting om hvordan dannelsoppdraget i samfunnsfaget bør være, men en drøfting av hvordan dannelsoppdraget i samfunnsfaget er, slik det presenteres i LK20. Drøftingen av funnene vil likevel innebære en viss grad av “bør”. Ved å begrense analysen til disse sentrale dokumentene håper vi at oppgaven blir så grundig og presis som mulig. Selv om vi skal se på hvordan LK20 legger til rette for å ivareta dannelsoppdraget, ser vi også nytten i å bruke LK06 som støtte inn i arbeidet, men det vil ikke bli gjort en helhetlig analyse av det sistnevnte dokument.



## **1.4 Relevans for lærerprofesjonen**

Lærere er profesjonsutøvere som skal utføre et oppdrag/mandat på vegne av samfunnet. Statlige styringsdokumenter som læreplanen, beskriver overordnede forventninger og rammer for profesjonen. Det er med andre ord et forpliktende forhold mellom læreplanens dannelsingsoppdrag og læreren, hvor lærerens tolkning er avgjørende for å hegne om elevens danning som en viktig del av skolens samfunnsmandat. Mange lærere har arbeidet mange år i norsk skole, med flere ulike læreplaner, og ulikt fokus på dannelsingsoppdraget. Som gjeldende læreplan vil LK20 være et svært sentralt rammeverk for alle lærere i skolen, og dermed vil LK20 ha stor relevans for lærerprofesjonen. Om vi ser tilbake på de to forrige læreplanenes gjeldende levetid så ser vi at L97 var gjeldende i 9 år, mens LK06 var gjeldende i 14 år. På bakgrunn av dette kan man tenke seg til at LK20 vil være den gjeldende læreplanen i mange år fremover, og at alle lærere derfor vil ha stor nytteverdi av å bli kjent med planens innhold. I gjennomføringen av dannelsingsoppdraget spiller læreren en sentral rolle. Summa summarum er dannelsingsoppdraget til norsk skole av stor relevans for lærerprofesjonen. På bakgrunn av dette virker det aktuelt og relevant for oss å undersøke hvordan LK20 ivaretar skolens dannelsingsoppdrag.

## **1.5 Oppgavens videre struktur**

I kapittel 2, Teori, vil vi presentere relevant teori omkring oppgavens tema. Her vil vi trekke fram tidligere forskning innenfor forskningsfeltet, sentrale begreper for oppgaven, skolens samfunnsmandat, kompetansebegrepet og dannelsesteori fra kjente danningsteoretikere som Wolfgang Klafki (2001) (2011) og nevnte Hellesnes (1992). I kapittel 3, Metode og utvalg, forklarer vi de metodiske valgene vi har gjort i denne oppgaven. Her presenterer vi dokumentene vi analyserer (LK20s overordnet del og læreplan i samfunnsfag) og vi gjør rede for prosessen med å velge ut disse, og for vår analyseprosess. Her forklarer vi hvorfor vi har valgt kvalitativ dokumentanalyse som analysemetode. I kapittel 4, Presentasjon og drøfting av resultatene, vil vi presentere våre funn i tematisk rekkefølge og drøfte disse i lys av utvalgt teori. Her vil vi starte med å presentere og drøfte funnene fra LK20s overordnet del, før vi presenterer og drøfter funnene fra læreplan i samfunnsfag. Til slutt vil vi presentere og drøfte funnene fra kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn. I kapittel 5, Kunnskapsløftet 2020 og skolens dannelsingsoppdrag, vil vi oppsummere de viktigste funnene fra kapittel 4 på bakgrunn av forskningsspørsmålene, og konkludere på bakgrunn av problemstillingen. Kapittelet avsluttes med forslag til potensiell videre forskning.

## 2 Teori

I dette kapittelet blir vi å presentere tidligere forskning om danning, gjøre rede for sentrale begreper, beskrive skolens samfunnsmandat, en utgreiing av kompetansebegrepet og presentasjon av relevant dannelsessteori. De sentrale begrepene vi skal gjøre rede for er; læreplan, demokrati, identitet, kritisk tenkning og refleksjon. Begrepene skal både defineres, men også sees i sammenheng med danning. Begrepene sammen med dannelsessteorien vil danne grunnlaget for vår forståelse av danning og skolens dannelsingsoppdrag. Teorikapittelet skal sammen med funnene fra analysen, benyttes i kapittel 4.

### 2.1 Tidligere forskning

Tidligere forskning på danning kan gi berikende informasjon, innsikt og kunnskap til oss som forskere og det er av stor relevans for lærerprofesjonen. Gjennom å studere tidligere forskning kan lærere få mer forståelse for hva som ligger i danning og skolens dannelsingsoppdrag. Det kan også bidra til å forstå bedre hvordan dette oppdraget kan ivaretas og ikke minst realiseres i praksis. Tidligere forskning om danning kan også bidra til at lærere som profesjonsutøvere lettere kan identifisere faktorer som er viktig for å lykkes med dannelsingsoppdraget i skolen.

Dannelsingsoppdraget i norsk skole har vært diskutert og forsket på i mange år. Det finnes mange bachelor- og masteroppgaver med danning som tema. Fordi LK20 er forholdsvis ny, klarte vi ikke å finne noen fagartikler som tar for seg samme problemstilling som oss. Likevel fant vi flere bidrag som hadde forsket på tilnærmet samme tema. I det følgende presenteres noen sentrale bidrag innen den pedagogiske danning-diskusjonen. Etter å ha lest disse, har de vært med på å bygge opp under vår nysgjerrighet til skolens dannelsingsoppdrag og dannelsingsbegrepet.

Førsteamanuensis i pedagogikk Yvonne Sørensen understreker i sin artikkel; *Danning - et begrep med mye makt, men med et uklart innhold?* at dannelsingsbegrepet er et populært ord i offentlige styringsdokumenter. Likevel poengterer hun at måten man forstår begrepet danning på, kan ha stor påvirkning på hvordan skolen organiseres, hvilken type kunnskap som verdsettes og hvilket syn man har på mennesket. Sørensen argumenterer med at det er viktig at lærerprofesjonen har en nyansert forståelse av hva man legger i begrepet og hvordan man skal forstå dannelsingsprosessen (Sørensen, 2013).

Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU, Odin Fauskevåg, fikk i fjor publisert en artikkel i Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, som heter *Vil læreplanen bidra til danning av elevane?* I artikkelen skriver Fauskevåg at dannelsesoppgaven er vanskelig å løse innenfor rammene læreplanen setter, og gir to grunner for dette: For det første er dannelsesoppgaven for utydelig definert i læreplanen. Hvor utdanningsoppgaven blir definert gjennom utredninger av begrepet kompetanse, blir begrepet danning knapt drøftet i det hele tatt. Den andre grunnen til at dannelsesoppgaven er vanskelig å løse innenfor rammene til læreplanen er ifølge Fauskevåg LK20 sin kopling mellom danning og kompetanse (Fauskevåg, 2022). Fauskevåg argumenterer for at danning og kompetanse er ulike former for kunnskap og forklarer forskjellen slik:

Kunnskap gir kompetanse når han gjer vår indre og ytre verd objektivt forståeleg og handterbar. Kunnskap er dannande når han gjer normative eller moralske aspekt ved verda forståeleg. I forholdet til naturen, til dømes, er kunnskap dannande når han gjer naturen sin verdi og subjektive betydning synleg. Naturen blir her erfart som noko normativt, som noko som held oss ansvarleg og gir livet ei retning (Fauskevåg, 2022).

Fauskevåg argumenterer for at det er denne forskjellen mellom danning og kompetanse som gjør at dannelsesoppgaven blir vanskelig å løses gjennom det kompetanseorienterte rammeverket som LK20 legger til grunn (Fauskevåg, 2022). Vektleggingen av det målbare utgjør en vesentlig forskjell mellom danning og kompetanse. Fauskevåg peker på at danning ofte omfatter normative former for kunnskap og kan dermed være vanskeligere å måle eller kvantifisere. Dette eksemplifiseres med at kompetanse skiller seg fra behaviorismen ved å omfatte mye mer enn observerbar adferd, som for eksempel kritisk tenkning (Fauskevåg, 2022). Fauskevåg avslutter med å gjøre det klart at kompetanse kan bidra til danning, men det nåværende rammeverket mangler de teoretiske “ressursene” eller “språket” for å skildre og utvikle de normative erfaringene av verden som danning handler om (Fauskevåg, 2022).

Førsteamanuensis Lillian Gran undersøker sammenhengen mellom begrepene kompetanse og dannelse i et allment skoleperspektiv, i sin artikkel; *Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse – Elevens metakognitive læringsprosess*. I artikkelen konkluderer Gran med at sammenhengen mellom dannelse og kompetanse er tettere forbundet enn det som er formidlet om begrepene i norske styringsdokumenter (Gran, 2016). Gran hevder også at skolene må

endres når det kommer til organisering av læring og at fokus på både kompetanse og dannelse vil være viktige virkemidler i dette arbeidet (Gran, 2016). Gran konkluderer også med at dannelse må kontekstualiseres og bli et verktøy og en forståelsesmåte hos barn og unge som forbereder dem på det informasjonssamfunnet vi er en del av (Gran, 2016).

## **2.2 Sentrale begreper**

Videre vil vi presentere og definere noen sentrale begreper som vil bli brukt gjennom oppgaven. Begrepene vil danne en del av teorigrunnlaget og de vil være viktige for presentasjonen og drøftingen av funnene. En god forståelse av disse begrepene vil hjelpe leseren til å forstå oppgaven og danning på en bedre måte. Begrepene vi benytter er ofte brukt i styringsdokumentene vi skal analysere og vi ønsker derfor å avklare begrepene. Oppgaven vil også vise hvordan begrepene står i forhold til dannelsesbegrepet. Begrepene vi har valgt er læreplan, demokrati, kritisk tenkning, identitet og refleksjon.

### **2.2.1 Hva er en læreplan?**

For å analysere dannelsesoppgaven i læreplanene er det viktig å forstå hva en læreplan er. En læreplan er et formelt styringsdokument som skolene bruker sammen med opplæringsloven. Professor i didaktikk Britt Ulstrup Engelsen (2013, s. 29) definerer begrepet læreplan som: “sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering”. En læreplan gir retningslinjer for hva som skal gjøres i de ulike fagene på de ulike klassetrinnene, og hvor mange timer hvert fag skal få av skolens totale undervisningstid (Imsen, 2020, s. 278). Læreplanen vil også være et kommunikasjonsmiddel for ulike aktører i utdanningssystemet og til folk utenfor, som foresatte (Imsen, 2020, s. 278). Dette gjør at undervisningen ikke blir en lukket affære for menneskene på skolen, men åpner for innsyn og gransking fra interesserte. Professor i pedagogikk Bjørg Brandtzæg Gundem (1990, s. 33) peker på læreplanen sin avspeilende rolle, hvor læreplanen speiler det samfunnet ser på som verdifullt, ønskelig, passende og nyttig, og som skolen skal utvikle hos elevene. Om vi løfter blikket ut av Norge, og mot engelskspråklige land benyttes begrepet “curriculum” der vi i Norge bruker læreplan. Samtidig betyr curriculum langt mer enn bare en læreplan, og omfatter både intensjonen og virkeligheten av læreplanen (Imsen, 2020 s. 278).

Når vi snakker om curriculum og læreplaner vil det være særlig aktuelt å trekke inn utdanningsforsker og teoretiker John Goodlads (1979) fem læreplannivåer, for å belyse hvordan læreplanen kan forstås i ulike kontekster. Det første nivået i Goodlads læreplannivåer blir kalt den ideologiske læreplanen, og forekommer av en idealistisk planleggingsprosess (Goodlad, 1979, s. 60). Dette vil omhandle ideer og forestillinger som får betydning for utformingen av læreplanen. Under dette nivået vil norske utdanningspolitiske dokumenter som stortingsmeldinger og NOU-er hører til.

Det andre nivået kaller Goodlad (1979, s. 61) for den formelle læreplanen, og vil være den læreplanen som blir offentlig vedtatt. Dette er læreplandokumentet som setter rammer for skolens virksomhet og lærerne som tar den i bruk (Engelsen, 2003, s. 17).

Det tredje nivået er den oppfattede læreplanen, og handler om hvordan læreplanen tolkes av ulike aktører (Goodlad, 1979, s. 62). Goodlad peker på at det sannsynligvis vil være lærerne sine tolkninger som vil være mest fremtredende, ettersom de sitter i en posisjon hvor de kan gjøre endringer basert på tolkningene sine. Samtidig vil det være andre aktører som vil ha viktige tolkninger av læreplanen, blant annet elevene, skoleledere, foreldre, politikere, lærebokforfattere og forskere.

Det neste nivået i Goodlads læreplannivåer er den gjennomførte læreplan, og dette nivået handler om hva som faktisk gjøres i klasserommet (Goodlad, 1979, s. 62-63). Goodlad hevder, at lærere tidlig i yrket tilegner seg et begrenset repertoar av undervisningsmetoder, og at de holder seg til disse. Her vil oppfatningene til elevene om hva som skjedde på skolen kunne være ulik den oppfatningen læreren har om den samme virkeligheten.

Det siste nivået kalles den erfarte læreplanen, og handler om hvordan elevene erfarer det som skjer i klasserommet. Læreres, foresattes og andre medlemmer av samfunnet sine erfaringer vil også være en del av den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 63-64).

Goodlads læreplanteori er relevant for vår oppgave, fordi analysen vil fortolke den formelle og den oppfattede læreplanen. Analysen vår vil ta sikte på om den formelle læreplanen i samfunnsfag i LK20 og overordnet del ivaretar skolens dannelsesoppdrag. Goodlads læreplannivåer vil være en god modell for å kunne diskutere dannelsesoppdraget i norsk skole.

Danningsoppdraget vil ha en sentral rolle både gjennom den formelle læreplanen, men det mest interessante vil være den rollen danning får i det tredje nivået i Goodlads læreplanteori, den oppfattede læreplanen. Vi skal i vår oppgave belyse om dannelsingsoppdraget blir ivaretatt i den formelle læreplanen. Hvordan vi og lærere tolker og forstår den formelle læreplanen, vil være den oppfattede læreplanen. For at man skal kunne lykkes med danning, er det avgjørende at man forstår den formelle læreplanen.

### **2.2.2 Demokrati**

Et annet sentralt begrep i arbeidet med læreplanen er demokrati. Demokrati er en styreform som handler om at alle skal kunne være med på å bestemme, og ordet demokrati betyr folkestyre. Dette er styreformen hele det norske samfunnet baserer seg på. Demokrati kan være mer enn bare en styreform, noe den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey trekker frem i sitt syn på demokrati. For Dewey er ikke demokrati primært et politisk system, men en dypere livsholdning hos hver enkelte menneske (Imsen, 2020, s. 161). Med dette mener han at elevene lærer om gjensidighet og respekt for å få et demokratisk liv gjennom å leve i et fellesskap hvor de må ta hensyn til hverandre. I læreplanen i samfunnsfag i K06 hadde demokrati en sentral rolle, hvor politikk og demokrati var et hovedområde i faget på videregående. I LK20 kan man påstå at rollen til demokrati i skolen er tatt et steg videre, på bakgrunn av at demokrati og medborgerskap er blitt ett av tre tverrfaglige temaer i skolen. Årsaken til at vi ønsker å ta for oss demokrati i oppgaven vår er demokratiets tette kobling til danning. Hovdenak og Heldal (2020, s. 40) skriver at man må bringe demokratiske aspekter inn i diskusjonen, slik at man knytter problematikken om samfunnsdanning og samfunnsnytte tettere sammen, og på den måten fjerner man det forholdsvis uklare og problematiske skillet mellom danning og utdanning.

### **2.2.3 Identitet**

Videre i teorikapittelet vil vi belyse at skolen har en identitetsskapende funksjon. Identitet som begrep er både stort og kompleks og kan forstås på ulike måter. Ifølge antropolog og forsker Thomas Hylland Eriksen (2001, s. 36) defineres identitet som det man ser når man ser seg selv i speilet. Her vil blant annet kjønn, alder, religion, utdanning, nasjonalitet, sosial bakgrunn, og til og med hudfarge være med på å skape identiteten vår, og gjøre oss til et individ med vår egen personlighet. Alle disse faktorene påvirker hverandre, og sier noe om hvem vi er som person og hvor vi hører til i samfunnet, og vil dermed være med på å definere hvem vi er. Ingen personer har en helt lik identitet, og alle personer har en del som gjør dem

unik fra alle andre mennesker. Dette omtaler Eriksen (2001, s. 36) som individualiteten. Med henvisning til Jürgen Habermas, en tysk filosof og sosiolog, skriver Leif Johan Larsen om sosial og personlig identitet. Den personlige identiteten er vår egen oppfatning av oss selv, mens den sosiale identiteten handler om hvordan vi blir oppfattet av andre (Larsen, 2005, s. 90). Eriksen (2001, s.38-39) peker også på det å identifisere seg sosialt, og de ulike tilhørighetene vi måtte føle til ulike sosiale fellesskap hvor deltakelse i noen fellesskap er valgt, mens andre fellesskap kan være påtvunget. Når man har slike identitetsfellesskap vil det alltid være noen som er innenfor de ulike fellesskapene, mens andre vil være utenfor (Eriksen, 2001, s. 43). Innad i et identitetsfellesskap vektlegges likheter og forskjeller utad, og dette vil gjøre at det innenfor disse fellesskapene vil skape et samhold eller forhold mellom de som er innenfor. Identiteten vil være i kontinuerlig utvikling gjennom hele livet, og derfor blir også identitetsutvikling et sentralt begrep. I skolen er identitet og identitetsutvikling blitt sentrale begreper, noe som kommer tydelig fram ved at det finnes et kapittel i overordnet del som heter “Identitet og kulturelt mangfold” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5), samtidig som vi i læreplan i samfunnsfag finner kjerneelementet “identitetsutvikling og fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Vi ser på identitet som et sentralt begrep innen danning og vi tolker danning som en prosess som fører til utvikling av elevens identitet.

### **Forholdet mellom identitetsutvikling og danning**

Leif Johan Larsen (2005) gir en fremstilling av forholdet mellom identitetsutvikling og danning. Larsen (2005, s. 90- 91) mener at identitetsutvikling inngår som en del av en dannelsesprosess. Når elevens identitet formes og utvikles, opplever eleven en økt evne til å skille mellom sin subjektive, indre verden og den objektive sosiale verden. Ved å lære seg å ta andres perspektiver, kan elevene utvikle evnen til å forstå andre sitt syn og ta del i deres erfaringer. Larsen argumenterer for at språklig kommunikasjon spiller en sentral rolle i elevenes identitetsutvikling (2005, s.91). Med språklig kommunikasjon ligger det store muligheter for identitetsutvikling og dermed også danning, i samfunnsfaget. Likevel understreker førsteamanuensis i pedagogikk Laila Aase (2010, s. 38), at det er et skille mellom begrepene identitetsutvikling og danning. Danning på sin side vil være knyttet til ulike utviklingsprosesser, bestemte verdier og kunnskaper. Dermed kan man si at identitetsutvikling ikke nødvendigvis fører til danning, men danning forutsetter en identitetsutvikling.

## 2.2.4 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning er blitt et sentralt begrep i skolen, noe som gjenspeiles i formålsparagrafen i opplæringsloven § 1-1: “Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Begrepet kritisk tenkning stammer ifølge førsteamanuensis i pedagogikk Kristin Emilie Bjørndal (2017, s. 246), helt tilbake til Sokrates` dager, og er blitt et høyt verdsatt begrep i dagens samfunn, spesielt i den vestlige delen av verden. På bakgrunn av de enorme mengdene kilder man treffer på gjennom bruk av digitale verktøy, vil elevenes evne til kildevurdering være viktig. Dette fordi evnen til å vurdere ulike teksters troverdighet blir viktigere jo flere digitale tekster elevene møter (Blikstad-Balas, 2019, s. 52). Kritisk tenkning er et begrep som ifølge Bjørndal (2017, s. 248) ikke har en entydig definisjon, men mange forsøker likevel å definere begrepet. Kritisk tenkning er ifølge Marlen Ferrer og Annika Wetlesen (2019, s. 11): «reflekterende tenkning og en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter». Kritisk tenkning blir også definert sammen med vitenskapelig tenkning i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), hvor det står at: «Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer». Kritisk tenkning handler blant annet om å kunne tenke selv og å stille spørsmål ved utsagn som kan være opplest og vedtatt. I denne sammenhengen vil kritisk være et positivt ladet begrep som vil være synonymt med undersøkende og åpen. Kritisk tenkning skiller seg fra den dagligdage måten å tenke på, ved at den kjennetegnes av at man holder fast på en tanke og undersøker den med hensyn til konsekvenser og holdbarhet. Denne måten å tenke på krever oppøving da det er en tenkemåte som både er konsentrasjonskrevende og anstrengende (Bjørndal, 2017, s. 249), og derfor vil dens rolle i skolen være avgjørende. Kritisk tenkning har også tette koblinger knyttet til kompetansebegrepet, hvor kritisk tenkning inngår som en del av det nye kompetansebegrepet fra LK20.

### 2.2.4.1 Refleksjon

Dag Fjeldstad (2009, s. 264) viser til Berg Eriksen sin definisjon av refleksjon, som sier at å reflektere er å skape en avstand til det selvsagte, en distanse til de tankene som tenker seg selv. På bakgrunn av denne definisjonen peker Fjeldstad på at å reflektere er beslektet med å drøfte, hvor begge finner alternative betraktninger og motforestillinger. Refleksjon er tett koblet til dannelsesbegrepet. Denne koblingen kommer tydelig frem i stortingsmelding nr. 11,



Læreren - rollen og utdanningen fra 2008-2009, som sier at danning skjer i en prosess hvor det veksles mellom kollektiv og individuell læring, og som utvikles gjennom refleksjon (Meld. St. 11, 2008-2009, s. 43). Utdanningsdirektoratet (2019a) har definert refleksjon slik:

Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse.

Sæle og Hallås (2020, s. 145) skriver at en del av danningens kjennetegn er evne til selvrefleksjon. Videre skriver de at danning handler om å reflektere, og da må man ha kunnskap og bruke sine tanker til refleksjon i fellesskap med andre mennesker.

### **2.3 Skolens samfunnsmandat**

Norsk skole har et bredt samfunnsmandat, gitt gjennom lover og læreplaner. Professor Markus Hoel Lie (2021) definerer et mandat som myndighet, verv eller et oppdrag. Skolens samfunnsmandat har vært tosidig formulert helt siden den første formålsparagrafen fra 1848. Dette tosidige mandatet er altså historisk, tradisjonelt og profesjonelt implementert i den norske skolen (Hovdenak & Heldal, 2020, s. 21). Skolens samfunnsmandat innebærer at samfunnet har gitt skolen et oppdrag som konkretiseres gjennom opplæringslovens formålsparagraf §1-1 og LK20. Formålsparagrafen utgjør verdigrunnlaget for grunnopplæringen og presenterer en visjon om at skolen som institusjon skal gi barn en undervisning som gir elevene historisk, kulturell innsikt og forankring, samtidig som den åpner dører mot verden og fremtiden. For at elevene skal nå dette målet, må elevene utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger slik at de kan delta i fellesskapet i samfunnet.

Opplæringen skal fremme demokrati, likestilling, vitenskapelig tenkemåte, samt legge opp til at elevene skal lære seg å tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst. Skolen skal møte elevene med tillit, krav og respekt og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringsloven § 1-1). I sum skal dette legge grunnlaget for at elevene senere i livet skal kunne arbeide, forsørge seg selv og støtte opp om og videreføre demokratiet. Med andre ord kan man si at skolen har en identitetsdannende oppgave, som går ut på å hjelpe elevene med å finne ut hvem de er og hvem de ønsker å bli.

### **2.3.1 Skolens hovedfunksjoner**

Professor i pedagogikk Gunn Imsen (2020, s. 212) grupperer skolens funksjoner inn i fire hovedfunksjoner, som dels er urokkelig nedfelt i formålsparagrafen og dels i overordnede politiske målsettinger for skolen. Den første kaller hun for skolens reproduktive funksjon; som handler om at skolen skal gi barn og unge en innføring i samfunnets felles kulturarv, slik at den kan bli videreført til kommende generasjoner. Den andre kaller hun skolens produktive funksjon; som handler om at skolen forsyner samfunnets ulike sektorer med nødvendig kompetanse, slik at institusjoner, styringsorganer og næringsliv kan fungere godt (Imsen, 2020, s. 212-213). Den tredje kaller hun skolens identitetsskapende funksjon, som handler om at skolen skal gi den enkelte elev grunnleggende verdier, kunnskap og ferdigheter som kan bidra til personlig vekst, at eleven utvikler evnen til kritisk tenkning og evnen til å handle etisk. Den fjerde og siste funksjonen kaller hun skolens likhetsskapende funksjon. Denne funksjonen handler om at skolen skal bidra til å fremme likeverd, likestilling, medvirkning og medansvar mellom elevene, men også i samfunnet som helhet (Imsen, 2020, s. 212-213). Imsen presiserer at det ikke nødvendigvis er skarpe avgrensninger mellom disse fire funksjonene, men de danner likevel en paraply for skolens virksomhet.

## **2.4 Kompetansebegrepet**

I kapittel 2.1 viste vi at Fauskevåg (2022) mener at danning og kompetanse er ulike former for kunnskap. Fauskevåg mener at ulikhetene mellom danning og kompetanse gjør at dannelsoppdraget blir vanskelig å løse innenfor rammeverket LK20 legger til grunn. Vi er i større grad enig med Gran (2016) som mener at det er en sammenheng mellom danning og kompetanse. Vi skal i dette kapitlet gjøre rede for kompetansebegrepet, slik det presenteres i læreplanverket og vise hvordan danning og kompetansebegrepet er knyttet sammen. Overordnet del presiserer at forståelsen av kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevens faglige kompetanse. I tillegg må kompetansemålene sees i sammenheng med hverandre og på tvers av fag, samt i lys av formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11). Vi vil i denne gjennomgangen av kompetansebegrepet vise hvilken tilknytning det har til danning.

Kompetansebegrepet er et komplisert begrep, som har stor plass i både læreplanen og lovverket. I dagligtalen er begrepets innhold relativt lettfattelig og hyppig brukt. Man kan ha

kompetanse på tenner, politikk, dyr, motorer, man kan ha yrkeskompetanse, lederkompetanse, lesekompetanse, og begrepet kan også knyttes til interpersonlige ferdigheter, som kognitiv og emosjonell kompetanse. Man assosierer ofte kompetanse med kunnskap og ferdigheter, men kompetanse dekker mye mer. Kompetansebegrepet er omfattende og defineres på mange ulike måter. Begrepet kompetanse, refererer til en persons ferdigheter og kunnskaper innen et bestemt område, mens dannelsesbegrepet omfatter en rekke andre egenskaper og kompetanser som er viktige for å utvikle seg som menneske og for å bidra til samfunnet på en positiv måte. Europakommisjonen refererer til European Reference Framework of key competencies og definerer kompetanse som summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger brukt i en gitt kontekst (Europakommisjonen, 2012, s. 4). Ifølge Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) er kompetanse mer enn kunnskap og ferdigheter: Kompetanse kan både referere til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter (OECD, 2017, s. 7). Ludvigsen-utvalget stiller seg bak OECD og mener at sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling bør medvirke i kompetansemålene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28).

Den amerikanske pedagogen Benjamin Bloom utledet følgende likning:  $\text{arts or skills} + \text{knowledge} = \text{abilities}$  (Bloom, 1956, s. 38). Oversetter man det til norsk, får man:  $\text{ferdigheter} + \text{kunnskap} = \text{kompetanse}$ . Vi forstår Blooms likning slik: kompetanse oppnås hvis eleven kombinerer ferdigheter med kunnskap. Kompetanse kan ikke oppnås hvis man erverver seg ferdigheter eller kunnskap hver for seg.

Siden begrepet skal brukes i en læreplananalyse i denne oppgaven, vil det være naturlig å se hvordan kompetansebegrepet blir brukt i en læreplansammenheng. I Stortingsmelding 30 – Kultur for læring, ble det stadfestet at læreplanene for fag i LK06 skulle ha kompetansemål (2003- 2004), til forskjell fra L97, som var en innholdsorientert læreplan. Kompetansemålene skulle beskrive hva som var forventet at elevene skulle kunne etter ulike trinn. I K06 blir kompetansebegrepet definert som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver» (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020, s. 117). Denne definisjonen er grunnlaget for utformingen av kompetansemålene i læreplanene for de ulike fagene i LK06.

Når prosessen med fagfornyelsen ble satt i gang og de nye læreplanene for LK20 skulle utarbeides, ble det bestemt at de også skulle være kompetansebaserte. Ettersom kompetansemålene for LK20 skulle vise tydeligere retning for valg av innhold, ble det behov for en endring i kompetansebegrepet. Dette resulterte i et fornyet kompetansebegrep. I NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 ble det anbefalt å ikke bare videreføre kompetansebegrepet, men fornye det, samtidig som man gjorde det bredere enn i LK06. I NOU 2014:7 ble det anbefalt et kompetansebegrep som omfatter et bredt spekter av kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser som for eksempel problemløsning, samarbeidsevne og motivasjon. Kompetansebegrepet rommer også praktiske ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger (NOU 2014:7, s. 9). I NOU 2015:8 ble kompetansebegrepet definert slik:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner (NOU 2015: 8, s. 19).

Dette brede kompetansebegrepet inneholder ulike komponenter; som å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger, kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger.

I ny overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen, er det nye kompetansebegrepet definert som: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kompetansebegrepet i den nye læreplanen er ment å dekke hele skoleløpet i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Formålet med en slik definisjon er ifølge regjeringen å gi en felles referanseramme for hva kompetansemål skal uttrykkes, og ikke minst hva som kjennetegner dem. Meld. St. 28 (2015-2016, s. 28) presiserer at det er forskjell på hva som kjennetegner kompetanse i ulike fag, og derfor bør ikke en generell definisjon være for spesifikk. Kompetansebegrepet skal anvendes i hele skoleløpet og må derfor passe like godt for kompetansemål i starten av grunnskolen som

i videregående opplæring. Ludvigsenutvalget knytter kompetansebegrepet til danning på følgende måte:

Kompetanse knyttes til skolens brede dannings- og kvalifiseringsoppdrag, som formålsparagrafen og læreplanverket som helhet beskriver. Det innebærer at kompetansebegrepet omfatter faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger (NOU 2015: 8, s. 19).

Her knyttes kompetanse til skolens danningsoppdrag og vi tolker sitatet dithen at kompetansebegrepet er en koalisjon av danning og nytte. For å forstå hva det nye kompetansebegrepet betyr og vite hvordan man kan knytte det til danning, kan det være hensiktsmessig å bryte opp de ulike elementene i definisjonen til Kunnskapsdepartementet. Ved å bryte opp kompetansebegrepet og forklare de ulike elementene vil det bli enklere å forstå hva kompetansebegrepet egentlig innebærer og se om man kan knytte noen av elementene til danning. De ulike elementene i begrepet er: å tilegne seg, anvende kunnskaper og ferdigheter, i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner, forståelse og refleksjon og kritisk tenkning.

Slår man opp “tilegne” i Det Norske Akademis ordbok, står det blant annet at det handler om å lære. Å lære å lære handler om at «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I overordnet del i læreplanen står det at når elevene selv forstår sin faglige utvikling og hvilke læringsprosesser de lærere best av, vil det kunne bidra til at elevene får større selvstendighet og opplever mestringsfølelse.

Ifølge St.meld.nr. 28 skal skolen og lærerne legge til rette for at elevene tilegner seg solid faglig kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter, og at de kan anvende det de lærer i ulike sammenhenger (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 26). Å anvende kunnskaper og ferdigheter må brytes opp enda en gang. Kunnskap handler om å kjenne til og forstå fakta, teorier, begreper, ideer og sammenhenger innenfor et tema eller fagområde. Ferdigheter innebærer å beherske handlinger og- eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problem, og består av blant annet motoriske, sosiale, kognitive, praktiske og språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Kunnskap er med andre ord å vite eller forstå noe, mens ferdighet er å ta i bruk det man vet.

Elementet “i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner” handler om at elevene skal få prøve å bruke det de allerede har lært i kjente situasjoner, men også i ukjente sammenhenger og situasjoner. Dette for å øve seg på å håndtere usikre situasjoner.

Dette er nært tilknyttet dybdelæring, som LK20 definerer som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og på tvers av fagområder, og at man reflekterer over egen læring og bruker det man har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner. Dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er med andre ord mer enn faglig fordypning (Kunnskapsdirektoratet, 2019, s. 11-12). Siden definisjonene av kompetanse og dybdelæring har flere elementer som overlapper hverandre, er det naturlig å si at det er en sammenheng mellom dybdelæring og kompetansebegrepet.

I kompetansebegrepet er forståelse et viktig element. Med forståelse menes at man ønsker at eleven skal forstå innholdet, teoretiske resonneringer og sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det er fordelaktig at elevene virkelig forstår årsaker, prosesser og sammenhenger, i stedet for en instrumentell og mekanisk innføring av stoffet.

Sist, men ikke minst, omhandler kompetansebegrepet evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, som går hånd i hanske med dannelsingsoppdraget. Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stille kritiske spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning i tillegg til at de skal handle med etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Kompetansebegrepet og danning to ulike begreper, men likevel kan man knytte begrepene til hverandre. Mens kompetanse handler om å kombinere ferdigheter med kunnskaper, handler danning om forming av menneskets identitet og personlighet. Danning skjer i en prosess hvor det veksles mellom kollektiv og individuell læring, og som utvikles gjennom refleksjon (Meld. St. 11, 2008-2009, s. 43). Dermed kan danning knyttes til kompetansebegrepet gjennom refleksjon og kritisk tenkning. Fordi kompetansebegrepet blir operasjonalisert gjennom kompetansemålene, kan man si at kompetansemålene kan ses på som et verktøy for å oppnå danning.

## 2.5 Dannelsese teori

Som teoretisk grunnlag for vår oppgave har vi valgt ut Klafki og Hellesnes sine dannelsese teorier. Vi starter med et historisk sveip hva angår danning før vi med utgangspunkt i danningsteoriene til Klafki og Hellesnes redegjør for dannelsese teori. Den innflytelsesrike dannelsese teoretikeren Klafki var en sentral pedagogisk forsker innenfor tysk didaktikk. Vi oppfatter Klafki som internasjonalt kjent pedagog som blir brukt mye i dansk pedagogikk, men som også er relevant i norsk sammenheng. Fordi han skriver i forbindelse med skole og undervisning, er han relevant for i norsk sammenheng og derfor aktuell for vår oppgave. Jon Hellesnes er en norsk filosof og forfatter som er en sentral bidragsyter til den norske danningdiskursen. Med boken «*Pedagog eller funksjonær*» (1975) og artikkelen «*Ein utdana mann og eit dana menneske*» (1992), er Hellesnes en viktig stemme i den norske debatten om hva danning er, og hvordan det kan fremmes i norsk skole. Danningsteorien ligger til grunn for å fremme drøfting og refleksjon.

### 2.5.1 Historisk sveip

Danningsbegrepet har røtter tilbake til antikkens Hellas og begrepet paideia (av gresk), som betyr oppdragelse (Isaksen, 2011, s. 280). Danning (Bildung) ble utviklet i tidsrommet 1770 og 1830 og ble et sentralt begrep innenfor pedagogisk praksis i det tysktalende området (Klafki, 2011, s. 61). Den kristne dannelsen var en sentral del av allmueskolen, med vekt på en streng pietistisk livsførsel og moralske krav (Brekke, 2010, s. 30). På bakgrunn av dette har mange oppfattet danning med overfladisk borgerlig etikette, hvor man fokuserer på utseende og sosial status, enn på indre verdier. Lars Torjussen ytrer at danning betyr her en evne til å tilegne seg kunnskaper som forandrer både en selv og samfunnet rundt, slik at man blir en autonom samfunnsborger (2011, s. 145). På 1800-tallet dukker begrepet allmenndanning (generell danning) opp i læreplanene og allmenndanning som målsetting betydde en utvidelse av selve kunnskapsbegrepet (Aase, 2005, s. 24). I Norge fikk danning en gjenfødsel mot slutten av 60-tallet, først og fremst gjennom bidrag fra forfatteren og filosofen Hellesnes (1975) (1992). Da fikk danningbegrepet en renessanse og gikk fra å handle om den borgerlige kulturens manerer til hvordan opplæringen kunne ivareta verdier gjennom bevissthetsutvikling (Aase, 2005, s. 16). I den tidligere nevnte artikkelen *Ein utdana mann og eit dana menneske* bidrar Hellesnes til å rehabilitere og utvide dannelsesbegrepet (Hellesnes, 1992, s. 102). Søkelyset er nå på dialog og refleksjon i oppdragelsen og utdanningen.

## 2.5.2 Hva er danning?

Danning eller dannelse er begreper de aller fleste har hørt om, men som få likevel vet hva egentlig betyr. Danning og dannelse brukes ofte om hverandre, hvor danning blir sett på som en pågående prosess, mens dannelse ofte refererer til produktet. Avhengig av konteksten kan begrepet danning ha flere forskjellige betydninger. Sæle og Hallås (2020, s. 138) klassifiserer danning som ett av pedagogikkens hovedtemaer og beskriver danning som en prosess hvor forming av menneskets identitet og personlighet, dets tenkning og livsførsel, hvis målsetting er å bli et deltakende og selvstendig samfunnsindivid. Formålsparagrafen speiler denne forståelsen av hva danning er for noe. Formålsparagrafen presiserer at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning. Dette innebærer at skolen må legge til rette for elevens utvikling av identitet og personlighet, samt å gi elevene mulighet til å bli et deltakende og selvstendig samfunnsindivid.

Danning kan også relateres til en kulturell kontekst, hvor begrepet kan referere til å ha kunnskap om og forståelse av litteratur, kunst, historie og filosofi. På en annen side, kan danning også ha en mer tradisjonell vinkling, hvor det å være veloppdragen, ha en formell opplæring blir sett på som en del av denne dannelsen. Filosof og pedagog Paul Martin Opdal (2010, s. 22) slår fast at dannelse impliserer en utvikling som kan karakteriseres som positiv og at denne utviklingen involverer vekst i kunnskap, innsikt og forståelse. Sæle og Hallås (2020, s. 145) understreker at danning handler om å reflektere, bruke kunnskap, få innspill og bruke sine tanker til refleksjon i fellesskap med andre mennesker. Fordi dannelsesbegrepet er gjenstand for et stort mangfold av innhold, kan det derfor defineres på forskjellige måter. Nettopp derfor er det en utfordrende øvelse å forsøke å definere én forståelse av begrepet, men vi vil i det følgende prøve å skissere et bakteppe for drøftingen, gjennom å definere danning, slik vi forstår det og vil anvende det i denne oppgaven.

Mennesker blir dannet i flere ulike sammenhenger, i hjemmet, blant venner og i organisasjonsliv. Skolen og utdanningssystemet har ansvaret for et annet dannelsesoppdrag. Førsteamanuensis i pedagogikk Laila Aase, skriver at dette ansvaret handler om danning gjennom systematiserte og målrettede prosesser som tar sikte på å ivareta bestemte kunnskapstradisjoner og verdier (Aase, 2005, s. 17). Videre poengterer hun at dette dannelsesoppdraget i stor grad er knyttet til ønsket om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i samfunnet, og som bygger opp om og



tar vare på demokratiet (Aase, 2005, s. 17). Skolen har både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag. Man assosierer ofte begrepet danning med lærings- og utviklingsprosessen som til slutt fører til en ønsket oppførsel i en gitt situasjon, nemlig å være dannet. Sammen med læreplanverket er opplæringsloven styrende dokumenter for skolen. I formålsparagrafen står det at “skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst” (Formålsparagrafen, §1-1). Også andre utdanningspolitiske dokumenter belyser hvor sterk danning står i norsk skole. I Stortingsmelding nr. 11, Læreren – rollen og utdanningen, fra 2008-2009, står det:

Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Dannning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon. Skolens bidrag til danningen skjer i hovedsak i arbeidet med fagene, men også i andre situasjoner i skolehverdagen (Meld. St. 11, 2008-2009, s. 43).

I overordnet del, under prinsipper for læring, utvikling og danning gis det både en forklaring på hvordan danning skal forstås, men også en beskrivelse av hvordan utdanningen skal utvikle danning (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 9). Dannning står med andre ord sentralt i verdiforestillingen om skolens innhold og oppgave. I stortingsmeldingen fra 2004, *Kultur for læring*, presiseres det at skolen skal “danne og utdanne slik at den enkelte kan ta et personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker” (2003- 2004, s. 3). Når dannelse forbindes med ansvar for medmennesker, dukker sosial kompetanse opp som et nytt aspekt ved dannelse. I så henseende kan man knytte danning til sosial og kulturell kompetanse, deltakelse i demokratiske prosesser og til samarbeidsevne.

### **2.5.3 Wolfgang Klafkis danningsteori**

Som nevnt i innledningen har skolen et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag. Den tyske pedagogen Klafki var opptatt av danningsoppdraget og hvilket danningsinnhold som burde være i undervisningen (Klafki, 2011). Både Brekke (2010) og Aase (2005) trekker fram Klafkis danningsteori som en hensiktsmessig innretning mot å knytte danning direkte til vitenskapsfagene og skolefagenes kunnskapsformer og tradisjoner.

Ifølge Klafki vil enhver pedagogisk praksis uten dannelsesorientering være helt meningsløst (Klafki, 2011, s. 15). Klafki peker med dette på at danning er noe uunnværlig, som alle lærere, uavhengig av fag, bør ha med når de skal planlegge eller begrunne undervisning sin.

Han representerer den tyske didaktikken og dannelsesstradisjonen, og setter innholdet i sentrum for alle overveielser. Klafki mente at på bakgrunn av at de kritiske elementene i dannelsesbegrepet hadde gått tapt i det 19. og 20. århundre, var det hans oppgave å arbeide fram de elementene som var siktet inn mot at menneskets selv- og medbestemmelse over individuelle og samfunnspolitiske forhold skulle vokse (Klafki, 2001, s. 168). Klafki beskriver hvordan kommunikasjon med andre er avgjørende for at man utvikler seg som individ (Klafki, 2011, s. 40-41). I så måte poengterer Klafki at språket og samhandling med andre er elementært for individets danning, individuelt og i fellesskap. Klafki systematiserer danning i tre hovedkategorier: materiale danningsteorier og formale danningsteorier, samt hans egne kategoriale danningsteori (Brekke, 2010, s. 41).

### **Material danningsteori**

Den materiale danningsteori er en teori, som legger vekt på den dannelseseffekten et bestemt innhold har på en person. Med andre ord; innholdet i fagene og den innvirkningen det har på elevene er dannende (Klafki, 2011, s. 15). Dette innbefatter for eksempel kunnskap i form av litterære verker, kompetanser av ulikt slag, matematisk innsikt og kulturelle verdier. Den materiale danningsteorien tar utgangspunkt i at danning skjer i møtet mellom teoretiske fag, kultur og samfunnsliv og møte med kunst og kultur. Kulturstoffet og kunnskapstoffet fremstår som dannelsens "materiale" (Imsen, 2020, s. 371).

I Klafki sin redegjørelse av den materiale danningsteorien fremstiller han to undergrupper. 1) den danningsteoretiske objektivismen og 2) den "klassiske" danningsteori. Den danningsteoretiske objektivismen mener at pedagogens oppgave er å være formidler av kulturelt innhold som moralske verdier, estetisk innhold og vitenskapelige erkjennelser (Klafki, 2001, s. 172). Den "klassiske" danningsteorien mener det er bare det klassiske som kan fungere som dannende og innholdet må være tilstrekkelig dyptgående slik at eleven blir inspirert til etterfølgelse (Klafki, 2001, s. 175). Hvis eleven tilegner seg kulturinnholdet, vil dette føre til danning. Man kan stille seg spørsmålet om hvem som skal bestemme hva som er klassisk.

### **Formal danningsteori**

De formale danningsteoriene legger ikke vekten på innholdet, men på den virkningen dannelsesinnholdet har på elevens mentale evner. For eksempel evnen til å lære og tilegne seg

informasjon, utvikling av moralsk vurdering, kritisk tenkning eller utvikle estetisk sans (Brekke, 2010, s. 41) (Klafki, 2011, s. 15). De formale danningsteoriene tar utgangspunkt i at det er elevens iboende evner som skal utvikles og man kan si at arbeidsmåten er pensum (Imsen, 2020, s. 371). Med andre ord, de formale danningsteoriene fokuserer på hvordan læringen påvirker elevens evne til å tenke og forstå ting rundt seg.

Klafki deler også den formale danningsteorien i to undergrupper. Her skiller han mellom funksjonelle og metodisk danning. Kjernen i den funksjonelle teorien handler om forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Danning skjer med andre ord når en elev utvikler evner til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger og evnen til å ta beslutninger (Klafki, 2001, s. 179). Teorien om den metodiske dannelsen handler om den prosessen som eleven skaffer seg dannelsen i. Klafki (2001, s. 184) viser til blant annet bruken av verktøy, beherske læringsteknikker, benytte leksikon og ordbøker, samt kjenne til matematisk løsningsmetoder.

Mens de formale danningsteoriene fokuserer på subjektet, altså eleven, har de materiale danningsteoriene fokuset på det objektive eller innholdet. Når de materiale og formale danningsteoriene kritiseres av Klafki, er det fordi de to teoriene isolert sett blir for ensidig, på den manglende dialektikk, ikke på manglende dannelsen (Klafki, 2011, s. 15). Som tilsvar til denne kritikken, introduserer Klafki den kategoriale danningsteori.

### **Kategorial danningsteori**

Den tredje kategorien av dannelsen kaller Klafki kategorial dannelsen og kan ses på som et forsøk på å ikke gjøre dannelsesstenkingen i skolen for ensidig. Denne oppfatningen av dannelsen bygger på et samspill mellom det formale og det materiale. Det vil si en tosidig fremgangsmåte hvor både innholdet (kulturstoffet) og elevens måte å forholde seg til dette, er involvert (Imsen, 2020, s. 371). Man vil med andre ord ikke tilegne seg kunnskap uten at det skjer gjennom en måte å jobbe med innholdet på, og det eksisterer ikke en læringsprosess, hvis det ikke er "noe" som skal læres. Når det gjelder innhold i skolen innebærer begrepet "kategorial" at innholdet presenteres slik at elevene kan tilegne seg kategorier, strukturer og holdninger som gir elevene grunnlag for refleksjon. Klafki prøver med andre ord å forene den formale teorien med den materiale i begrepet kategorial danning og hevder at kategorial dannelsen oppnås ved at eleven tilegner seg kategorier hvor man skal forstå samfunnet og

kulturen man lever i. I den sammenheng snakker Klafki om den dobbeltsidige åpning; hvor eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven (Klafki, 2011, s. 17). Denne dobbeltsidige åpningen skjer på den objektive siden ved at innholdet blir synlig og på subjektive siden ved at det åpner seg allmenn innsikt, interesse, opplevelser og erfaringer (Klafki, 2001, s. 193). Den kategoriale dannelsen bygger på det eksemplariske prinsipp, som Klafki slår fast, vil si at undervisningen og innholdet må være forbilledlig (2011, s. 15). Eksemplarisk undervisning og eksemplariske arbeidsformer handler om tilegnelse av erkjennelser, prosesser og holdninger ut fra et eller få eksempler som har som mål å gi en potensiell generaliserbar forklaring eller synsvinkel (Klafki, 2011, s. 188). Med andre ord benytte gode eksempler i lærestoffet. Det fundamentale- og elementære prinsippet er to andre prinsipper brukt i tilknytning til Klafkis kategoriale dannelsesbegrep. Det fundamentale prinsippet handler om at man skal velge de grunnleggende begrepene og prinsippene i faget for å utvinne forståelse (Imsen, 2020, s. 378). Kjerneelementene i LK20 uttrykker slike grunnleggende begreper og prinsipper i samfunnsfag. Det elementære prinsipp handler om å fokusere på det som anses som det vesentligste innholdet i et fag (Imsen, 2020, s. 379). I samfunnsfag og norsk historie ville det nærmest vært utenkelig å ikke undervise om hendelsene i 1814 og 1905.

Klafki kaller selv sin teori en kritisk-konstruktiv teori. Kritisk i betydningen sosialkritisk, noe som vil si at den skal fremme konstant refleksjon om forholdet mellom skole og undervisning på den ene siden, og sosiale betingelser og prosesser på den andre (Imsen, 2020, s. 177). I konstruktiv ligger det at teorien vektlegger praksis og utvikling av praksis, og på å forme skole og undervisning ved å opprettholde demokratiske prinsipper, som for eksempel deltakelse i demokratiske prosesser, retten til selvbestemmelse, samt solidaritet med medmennesker (Imsen, 2020, s. 177). Noe man kan dra en parallell fra samfunnsmandatet, hvor målet er å danne selvstendige borgere i et demokratisk samfunn.

Klafki (2011, s. 69) argumenterer for at dannelsen må oppfattes som en sammenheng mellom disse tre grunnleggende evnene; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. Selvbestemmelsesevne; hvert enkelt menneske har krav på å bestemme over sine egne levevilkår og medmenneskelige yrkesmessige, etiske og religiøse meninger. Medbestemmelsesevne; hvert enkelt menneske har krav på mulighet og ansvar for utformingen av kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold.

Den siste dimensjonen er evne til solidaritet. Her peker Klafki på nødvendigheten av at individet bruker sin selvbestemmelse og medbestemmelse til å hjelpe mennesker som lever under vanskelige forhold og som kanskje ikke har forutsetninger for selvbestemmelse og medbestemmelse som følge av samfunnsmessige forhold, politiske begrensninger eller undertrykkelse (Klafki, 2011, s. 69). Klafki hevder med andre ord at eleven må dannes slik at hen utvikler evner til å ta ansvar for eget og andres liv i det demokratiske samfunn.

Klafki mener at for å oppnå allmenndanning må det initieres refleksjon over noen grunnleggende utfordringer som mennesket står overfor i dag og i framtiden. Klafki kaller disse utfordringene for tidstypiske nøkkelproblemer. Det første nøkkelproblemet han introduserer er knyttet til krig og fred. Klafki (2011, s. 75) argumenterer for at innholdet i undervisningen bør ha som mål å hjelpe elevene med å tilegne seg kunnskap og forståelse om årsakene til krig og hvordan man kan unngå krig. Spørsmål omkring hvordan bevare internasjonalt samarbeid uten væpnede konflikter er også sentralt. Det andre nøkkelproblemet er knyttet til miljøproblematikken. Det vil si hvordan utvikle og organisere samfunn som er bærekraftig. Det tredje problemet er sosiale ulikheter. Klafki (2011, s. 78) mener at undervisningen bør rettes mot at elevene reflekterer om hvordan unngå sosial urettferdighet, forskjellsbehandling og fremme likestilling mellom kjønn og likestilling mellom majoriteter og minoriteter. Det fjerde nøkkelproblemet Klafki (2011, s. 78) presenterer er utfordringene knyttet til tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier. Det innebærer at eleven skal lære å bruke tekniske medier og ikke bli brukt av dem. Det femte og siste nøkkelproblemet er jeg/du-relasjonen som Klafki (2011) knytter til erfaringer med kjærlighet, seksualitet, forhold mellom kjønnene eller mennesker av samme kjønn (2011, s. 79).

Slik vi ser det fokuserer Klafkis danningsteori på individualisering og dermed tilsidesettes viktigheten av samfunnets interesser og behov. Fokuset på utvikling av individualitet kan føre til en forsømmelse av samfunnsansvaret og fellesskapsaspektene i utdanningen. Vi savner også konkrete veiledningsstrategier. Klafki gir en utfyllende beskrivelse av danning som en prosess som skal vare livet ut, men gir ikke konkrete strategier eller veiledninger for hvordan man kan oppnå dette. Klafkis teorier fremstår som abstrakt og vanskelig å implementere i klasserommet, uten en mer detaljert tilnærming. Professor i pedagogikk ved UiO, Torill Strand, retter et kritisk blikk mot Klafki i artikkelen *Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? Et kritisk blikk på Wolfgang Klafkis didaktikk*. I artikkelen setter hun blant annet

spørsmålstegn ved at Klafkis didaktikk mer kan karakteriseres som abstrakt og nøytraliserende utopisme, enn som en kritisk-konstruktiv stemme innenfor pedagogikken (Strand, 2002).

#### **2.5.4 Jon Hellesnes - danning og tilpasning**

I den tidligere nevnte artikkelen *Ein utdana mann og eit dana menneske* setter Hellesnes et skille mellom utdanning og danning. Som nevnt poengterer han at vi ofte snakker om en begynnelse og slutt når vi snakker om utdanning, mens danningen ikke har et sluttpunkt (Hellesnes, 1992, s. 79). I utdannelsen skiller Hellesnes mellom “danning” og “tilpasning”. Vi siterer fra et foredrag som Hellesnes fikk trykket i boken *Pedagog eller funksjonær* i 1975: «Hovudpåstanden min er at politisering fremjar daning, og at indoktrinering fremjar tilpassing» (Hellesnes, 1975, s. 15). Dette er en interessant påstand som trenger videre forklaring. Hellesnes definerer å indoktrinere som når folk går systematisk inn for å få folk til å forstå sin egen situasjon med autoritære tanker i stedet for å lære å bruke sin egen sunn fornuft. Mens å politisere folk er å vekke ettertanken deres, slik at de kan forstå sin egen situasjon med sin egen fornuft og å stole på sin egen erfaring (Hellesnes, 1975, s. 16). En indoktrinert elev er dermed mer et objekt for styring enn et handlende, kritisk tenkende og spørrende subjekt. Hellesnes taler for at utdanningen bør fremme dannelse og ikke tilpasning. Vi tolker det dithen at tilpasning er en form for sosialisering blottet for refleksjon. Man tar til seg det samfunnet ønsker at du skal erverve deg uten at man selv har et aktivt forhold til denne handlingen. Brekke (2010, s. 35) hevder at å være dannet innebærer å ha evne til å innta en kritisk holdning til egen kultur og egen tenkning og det er denne typen kritisk tenkning Hellesnes sikter til når han skiller mellom tilpasning og dannelse. Hellesnes skiller altså mellom tilpasning og danning, men skillet må ikke forstås slik at man kan velge bort tilpasning til fordel for danning. Aase slår fast at alle sosialiseringsprosesser krever en form for tilpasning (Aase, 2005, s. 18).

I artikkelen *Ein utdana mann og eit dana menneske* skriver Hellesnes at danning skjer i fellesskap og i dialog med andre. Hvordan oppfatter Hellesnes dialog? «Det forståande subjekt prøver forståinga si ut på medsubjektet på ein slik måte at dei to forståingshorisontane etter kvart glir over i kvarandre, og begge forstår noko dei før ikkje forstod. Dette er dialog» (Hellesnes, 1992, s. 90). Hellesnes maler et bilde av at danning ikke ville eksistert hvis man ikke hadde hatt noen andre å kommunisere med. Vi er avhengig av en samtalepartner, av fellesskap og deres synspunkter for å forstå hva man egentlig selv tenker. Med det poengterer

Hellesnes at mennesket er avhengig av andre for å utvikle seg selv og derfor bør skolen legge til rette for læringsprosesser hvor elevene er delaktige i dialog og det sosiale fellesskap. Dialog fører til at man åpner seg for andres måter å forstå ting på. Den brasilianske pedagogen Paulo Freire (1921-1997) vier et helt kapittel til dialogen, i sitt hovedverk *De undertryktes pedagogikk*, første gang utgitt i 1968. Freires utgangspunkt er at ordet er kjernen i dialogen og at i ordet finner vi to dimensjoner; refleksjon og handling. Mennesket formes ikke i stillhet, men med ord, arbeid og med handling/refleksjon (Freire, 2003, s. 61-62). Både Freire og Hellesnes viser hvordan anvendelsen av dialogen som et essensielt element i danningen, utgjør kjernen i den språklige vendingen. Den språklige vendingen i denne sammenhengen handler om at det mellommenneskelige aspektet ved språket, dialogen, er sentralt i forståelsen av dannelsingsprosessen.

Hellesnes skildrer også forholdet mellom det han kaller den daglige verden og den faglige verden. For Hellesnes er det viktig at skolen gir elevene evnen til å reflektere over den kulturen og samfunnet de lever i. Hellesnes mener skolen bør oppmuntre til en kritisk holdning overfor samfunnet og derfor må dannelsen ta utgangspunkt i den daglige verden (praksis), og ikke i et rent abstrakt, teoretisk rom, den faglige verden (Hellesnes, 1992, s. 82). Politikken står sentralt i den daglige verden, siden politikken alltid er konkret. «Ei utdanning som misser kontakten med daglegverda, dvs. med praksis og med politikk, er ei utdanning som fremjar avdanning og naivitet» (Hellesnes, 1992 s. 84).

### **3 Metode og utvalg**

Tidlig i arbeidet med oppgaven ble det klart at vi ønsket å fordype oss i den nye læreplanen LK20. Da problemstillingen ble “Hvordan legger LK20 til rette for å ivareta skolens danningsoppdrag?”, ønsket vi å undersøke hvordan læreplanen, isolert og uten tolkninger fra informanter, ivaretar danningsoppdraget. Derfor ble det naturlig å benytte oss av dokumentanalyse som forskningsmetode.

#### **3.1 Vår posisjonalitet**

I arbeidet med oppgaven møtte vi på en rekke valg som kunne være med på å påvirke utfallet av hele undersøkelsen vår. Sentralt i disse valgene var vår posisjonalitet. Posisjonalitet er ifølge Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther (2021, s. 49) det utgangspunktet man ser verden fra, og summen av vår identitet og tilhørighet vil utgjøre vår posisjonalitet. Dette vil si at vår bakgrunn, våre syn og våre holdninger ville spille en rolle for de tolkningene og valgene vi tok. For å ha en så transparent undersøkelse som mulig ønsket vi å vise vår posisjon når vi gikk inn i tematikken. Transparens handler om åpenhet. Måten vi er transparente gjennom undersøkelsen på, innebærer å være åpne om hvilke valg vi har tatt underveis.

Vi er to menn på 24 og 34 år, fra henholdsvis Harstad og Tromsdalen, som studerer til å bli grunnskolelærer for 5.- til 10. trinn. I løpet av vårt utdanningsløp har vi begge interessert oss for adferdsproblematikk i skolen, og identitetsutviklingen i tidlig tenårene. Vi har begge vært i praksis ved en ressursavdeling med sårbare barn med ulike kognitive, sosiale, adferdsmessige eller psykiske utfordringer. Gjennom denne praksisen har vi erfart at praktisk tilnærming til læring kan være en viktig forutsetning for at elever opprettholder motivasjon for skolen. Vi har også gjennom møtene våre med disse elevene sett hvor ulik progresjon elevene har, både i fag og i det sosiale samspillet. Erfaringene vi har fra denne praksisen har vært med å forme vårt syn på læreren som klasseleder, fagformidler, omsorgsperson og tilrettelegger. Vi hadde, i forkant av arbeidet med denne oppgaven, begrenset erfaring med LK20. Danning var et begrep vi hadde en overfladisk kjennskap til, og som vi i liten grad har reflektert over i studietiden.

#### **3.2 Innsamling av empiri**

For å finne fram til relevant forskning og teori benyttet vi oss av to søkestrategier som fremmes av Gleiss og Sæther (2021, s. 62-67). Den første er å gjøre søk gjennom flere ulike



søkeportaler, deriblant Oria, Google Scholar, Udir, Munin og Duo. Her brukte vi søkeord som fagfornyelsen, politiske intensjoner, kompetansebegrep, kompetanseområde, tverrfaglige tema, dybdelæring, kritisk tenkning og danning. Gjennom slike søk klarte vi å finne artikler og andre masteroppgaver som omhandler danning, kompetansebegrepet og kritisk tenkning. Vi fant ikke oppgaver som hadde samme innfallsvinkel til tematikken som vår problemstilling.

Den andre søkestrategien Gleiss og Sæther (2021, s. 62-67) presenterer handler om å spore referanser framover og bakover ved å se gjennom litteraturlisten i ulike kilder for å finne annen relevant litteratur. Det er særlig denne metoden som har vært sentral i vårt arbeid med å søke oss fram til relevant teori og dokumenter. Ved å bruke denne søkestrategien fant vi blant annet Fauskevåg (2022) og Sørensen (2013).

### **3.3 Hermeneutisk tilnærming**

Det vitenskapsteoretiske perspektivet vi brukte i vårt arbeid var hermeneutikk. Dette fordi hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster, og tar for seg at forståelse utvikles i et samspill mellom del og helhet (Alnes, 2020). Fortolkning er ifølge dosent ved UiT Svein-Erik Andreassen og professor Tom Tiller (2021, s. 173) evnen til å forstå ulike sider ved en tekst, eller i vårt tilfelle en læreplan, i sin helhet, samt den historiske sammenhengen den er en del av. Ifølge Gudem (2008, s. 29) er forståelse ut fra en historisk og samtidig sammenheng sentralt i hermeneutikken, og dermed blir hermeneutikken et redskap for å forstå læreplanvirkeligheten i alt dens mangfold. Ifølge professor emerita Tove Thagaard legger en hermeneutisk tilnærming vekt på at det ikke er én sannhet, men at fenomener er mulig å tolke på ulike nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Et prinsipp som hermeneutikken bygger på er at mening skal forstås i lys av den sammenhengen den studeres i, i tillegg til at man skal forstå delene i lys av helheten i tekstene. Dermed representerer hermeneutikken en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger der fortolkning vil være sentralt (Thagaard, 2018, s. 37). Professor Nils Gilje (2019, s. 11) poengterer at en tolkning i hermeneutisk forstand vil være et forsøk på å gjøre noe forståelig ut av noe som er uforståelig eller uklart, noe som også vil si at det ikke ville være behov for hermeneutikken om alt var klart og forståelig.

Den hermeneutiske sirkel, også kalt den hermeneutiske spiral, er et kjent fenomen innen hermeneutikken. Fenomenet går ut på at deler av teksten må tolkes ut fra helheten eller motsatt, slik at det blir et gjensidig utvekslingsforhold mellom dem (Gilje, 2019, s. 23). For å kunne skape forståelse må man i fortolkningene av enkeltheter ha en slags hypotese om helheten. Den forståelsen dette skaper for delene vil også påvirke hvordan vi ser helheten, i en kontinuerlig sirkel eller spiral (Alnes, 2020).

I vår oppgave er den hermeneutiske tilnærmingen sentral ved at vi så på deler av overordnet del og Læreplan i samfunnsfag for å kunne si noe om styringsdokumentene som helhet. Her vil delene vi så på være der hvor danning kom til syne både eksplisitt og implisitt, mens helheten vil være hvordan dannelsesoppgaven ivaretas i LK20 overordnet del og læreplanen i samfunnsfag. Vår egen forståelse av læreplanen vil være en fortolkning. Vår hermeneutiske tilnærming er fremtredende gjennom hele oppgaven vår, og baserer seg i stor grad på den hermeneutiske sirkelen på grunn av den tette tilknytningen mellom del og helhet. Det at hermeneutikken er opptatt av at deler forstås i lys av helheten har vært en inspirasjonskilde for vår forskning. I arbeidet med dokumentanalysen var det nødvendig for oss å se helheten, trekke ut delene av dokumentene som omhandlet det vi ville undersøke, for så å se disse delene i lys av helheten.

Et annet sentralt begrep innenfor hermeneutikken er forforståelse. Gilje (2019, s. 155) omtaler begrepet som noe man tar med seg inn i tolkningsarbeidet, og som det vil være naivt å tro man kan møte verden uten. Forforståelsen vår vil derfor spille en sentral rolle i forskningsarbeidet vårt. For å være best mulig forberedt for tolkningsarbeidet tilegnet vi oss vår forforståelse ved å lese tidligere forskning på området, dannelsesteori, begrepsavklaringer, forarbeid til læreplanen LK06 og LK20 og læreplanene LK06 og LK20. I arbeidet vårt var det viktig at vi var klar over at det både finnes positive og negative aspekter knyttet til forforståelse, som forsker og professor Kirsti Malterud (2017, s. 45) fremmer. Forforståelse vil kunne bidra til motivasjon knyttet til forskning rundt et tema, og i vårt tilfelle handlet dette om å tilegne seg ferdigheter til å kunne arbeide med styringsdokumenter videre i arbeidslivet. I tillegg ønsket vi å bli bedre kjent med et dannelsesbegrep som har en avgjørende rolle i skolen, men som samtidig kan være utfordrende å forstå. Da styringsdokumentene legger føringer for hvordan vi som lærere skal utføre jobben vår, så er det helt avgjørende å bli godt kjent med disse dokumentene for å lykkes i profesjonen. Malterud (2017, s. 45) trekker også

frem et negativt aspekt med forforståelse, som er at forskeren kan få skylapper som vil føre til en begrensning av potensialet til forskningsarbeidet, ved at forskeren begrenser fokusområdet i forskningsarbeidet. Dette er noe vi gjennom arbeidet vårt må rette oppmerksomheten vår mot for å unngå at potensielt viktige funn går tapt.

### **3.4 Valg av tekster og dokumenter**

Professor Dag Ingvar Jacobsen skriver at en dokumentanalyse handler om å bruke informasjon som er samlet inn eller skrevet av andre (Jacobsen, 2015, s. 187). Valg av kilder vil derfor være helt sentralt for hva undersøkelsen ønsker å si noe om. Da vi skulle velge ut dokumentene som skulle ligge til grunn for analysen vår, var det naturlig å se på problemstillingen vår. Det er elementært at det er en sammenheng mellom dokumentene som skal analyseres og problemstillingen, slik Gleiss & Sæther (2021, s. 26) viser til i sin modell for forskningsdesign. De dokumentene vi benyttet oss av i undersøkelsen vår var overordnet del av LK20 og Læreplan i samfunnsfag i LK20. Dette er offentlige kilder, som ifølge professor Dag Ingvar Jacobsen (2015, s. 189) er informasjon som er tenkt publisert for et større publikum. Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Det betyr at en ikke kan lese læreplanen isolert fra den overordnede del. Derfor var det naturlig å inkludere både læreplan i samfunnsfag og overordnet del i analysen.

Da vi skulle bestemme oss for hvilke teoretiske kilder vi ønsket å benytte oss av i undersøkelsen vår, var det viktig at disse var sentrale stemmer innenfor sine forskningsfelt. Dette gjør at vi gjennom vår fremgangsmåte har valgt ut kilder som vi mener er sentrale for oppgavens problemstilling, og som derfor kan gi undersøkelsen vår teoretisk tyngde. De teoretiske kildene vi har benyttet oss av, har omhandlet metoder, læreplanteori, skolens samfunnsmandat, demokrati, kritisk tenkning, identitet, kompetansemål og danning. Blant de sentrale stemmene vi benyttet som kilder gjennom denne masteroppgaven finner vi Klafki og Jon Hellesnes innen danning, Benjamin Bloom innen kompetanse, John Dewey innen demokrati og danning, og John Goodlad, Gunn Imsen og Kjetil Børhaug innen læreplanteori, samt flere. Disse ble valgt ut da de er anerkjente forskere innen sine fagfelt.

### **3.4.1 Introduksjon av dokumentene vi skal analysere**

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi plukket ut to dokumenter som vi skal analysere. Utvalget av dokumenter består av overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen og læreplanen i samfunnsfag (læreplankode: SAF 01-04). Utvalget er gjort på bakgrunn av at vi mener de dokumentene har størst relevans og potensial for å besvare problemstillingen. Overordnet del gir en beskrivelse av skolens formål, verdigrunnlaget og prinsipper for læring, utvikling og danning, mens læreplanen i samfunnsfag gir en detaljert beskrivelse av hva elevene skal lære i faget. Disse to dokumentene er de viktigste for å kunne svare på problemstillingen: “Hvordan legger LK20 til rette for å ivareta skolens dannelsoppdrag?” Vi vil gi en kort fremstilling av hva disse dokumentene inneholder. Vi starter med den overordnede delen og deretter læreplanen i samfunnsfag. Til slutt i kapittelet vil vi kort redegjøre for hva kompetansemål er.

#### **3.4.1.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen**

Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av LK20, og ble fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Overordnet del erstattet generell del (fra LK06) ved innføringen av LK20. Overordnet del er, som generell del også var, gyldig for grunnopplæringen i Norge, som består av grunnskole og videregående opplæring. Innholdsmessig utdyper overordnet del verdigrunnlaget i formålparagrafen i opplæringsloven og overordnede prinsipper for opplæringen. Den overordnede delen av læreplanen er delt inn i tre ulike kapitler, hvor det første er opplæringens verdigrunnlag, det andre er prinsipper for læring, utvikling og danning, og det siste er prinsipper for skolens praksis. Overordnet del gir retning for alle fagenes opplæring, og alle fagene er med på å realisere opplæringens brede formål sammen. Dette er fordi de ulike delene av læreplanen har tett tilknytning til hverandre, og for å optimalisere opplæringen må de brukes sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Den overordnede delen skisserer det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis gjennom hele grunnopplæringen og den skal også ligge til grunn for hjem-skole samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Skolens ansvar for danning og for utvikling av kompetanse til alle elevene kommer også fram:

Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i

grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 1) har overordnet del av læreplanverket status som forskrift sammen med resten av læreplanverket og må derfor leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk for skolene og lærebedriftene. Med forskrift menes det at planen har en juridisk bindende kraft, og skolen er forpliktet til å følge den (Bernt og Boe, 2021).

### **3.4.1.2 Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04)**

Læreplanen i samfunnsfag er et rammeverk som beskriver innholdet i faget gjennom grunnopplæringen i norsk skole. Den nåværende læreplanen i samfunnsfag ble tatt i bruk høsten 2020 sammen med resten av læreplanverket. Læreplanen for samfunnsfag inneholder overskriftene; “fagets relevans og sentrale verdier”, “kjerneelementer”, “tverrfaglige temaer”, “grunnleggende ferdigheter” og “kompetansemål og vurdering” fra 1.trinn til 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1-6). Som nevnt i avgrensningen vil vår oppgave ta for oss kompetansemålene etter 7.trinn og 10. trinn, da disse er mest relevant for oss og vår utdanning som omfatter 5.-10.trinn. Under overskriften “Fagets relevans og sentrale verdier” forklares betydningen av faget for elevenes læring og det gjøres rede for hvilke verdier som er sentrale for faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Under overskriften “kjerneelementer” presenteres kjerneelementene i samfunnsfaget, som er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Kjerneelementene består av sentrale begreper, tenkemåter, metoder, uttrykksformer og kunnskapsområder. Kjerneelementene i samfunnsfag er; undring og utforskning, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, demokratiforståelse og deltakelse, bærekraftige samfunn og identitetsutvikling og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2-3). Videre presenteres de tre tverrfaglige temaene som berører sentrale samfunnsutfordringer, som er aktuelle over tid. De tverrfaglige temaene er: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under overskriften “grunnleggende ferdigheter” gjøres det rede for de grunnleggende ferdighetene som skolen skal legge til rette for og støtte elevens utvikling av. De grunnleggende ferdighetene er en del av kompetansen i fag og nødvendige redskaper for utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 4-5). De fem grunnleggende ferdighetene i læreplanverket er: å lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Det er en forutsetning å beherske disse ferdighetene for å kunne vise kompetanse i fagene. Nederst i læreplanen i samfunnsfag presenteres kompetansemål og

vurdering for ulike trinn. Kompetansemål og vurdering etter 2.trinn, 4.trinn, 7.trinn og 10.trinn presenteres her (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6-12). Om man teller antall kompetansemålene på de ulike årstrinnene, ser man tydelig at kompetansemålene er blitt betydelig færre sammenlignet med LK06. En av grunnene til at de har kuttet ned på antall kompetansemål er grunnet den nevnte stofftrengselen i LK06. Kort forklart er kompetansemålene mål for opplæringen, som eleven skal kunne.

### **3.4.1.3 Kompetansemål**

Kompetansemål er et begrep som har stått svært sentralt innen læreplanteori siden begrepets inntog i læreplanen K06. Imsen (2020, s. 312) definerer kompetansemål som beskrivelser av hva elever skal kunne vise, gjøre og mestre etter endt opplæring. På samme måte som kompetansemålene kan sees på som et verktøy for å oppnå kompetanse (utdanning), er de også et verktøy for å oppnå danning. Gjennom å jobbe med kompetansemålene er målet at elevene skal oppleve en faglig og personlig utvikling, som kan føre til danning.

Utdanningsdirektoratet (2022a) peker på at kompetansemålene baserer seg på fagets kjerneelementer og de øvrige innledende tekstene i læreplanen. Dette vil si at hele læreplanen skal komme til syne gjennom kompetansemålene vi finner i læreplanen. Ifølge Imsen (2020, s. 312) skal kompetansemålene være relevante, konkrete og målbare, samtidig som de skal være utfordrende, men realistiske. Hun mener også kompetansemål er særlig viktig da de gir en retning og et mål for læringen. Kompetansemålene er utformet slik at man som lærer har muligheten til å tilpasse læringsressurser, aktiviteter, arena og underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Man finner også en progresjon i kompetansemålene mellom de ulike årstrinnene, og denne progresjonen kan komme til syne på flere måter. En måte er gjennom verbene som blir brukt i kompetansemålene, hvor for eksempel å reflektere og drøfte kan være mer utfordrende enn å gjøre rede for. En annen måte å se progresjon på er gjennom kunnskapsdelen av kompetansemålene i form av adverb eller adjektiv (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

## **3.5 Dokumentanalyse**

For å svare på vår problemstilling har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ dokumentanalyse. Fordi vi ønsket å undersøke hvordan læreplanen LK20 i samfunnsfag og overordnet del ivaretar dannelsesoppgavet i norsk skole, var det nødvendig for oss å gå dypere inn i dokumentene og analysere innholdet.

Vårt valg av metode er basert på problemstillingen vår og det vi ønsket å undersøke. Dokumentanalyse, eller tekstanalyse som det også blir kalt, handler ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 121) om å analysere tekster på den måten de opptrer i sosiale, politiske og kulturelle kontekster. Den svenske professoren Simon Lindgren (2011, s. 268) mener at tekstanalyse handler om å sammenføre tekst og kontekst. Et element som skiller dokumentanalyse fra andre forskningsmetoder er at tekstene som blir benyttet i analysen er skrevet med et annet formål enn det forskeren ønsker å bruke dem til (Thagaard, 2018, s. 117). Dette er noe vi også kan se i vårt eget masterprosjekt. Det overordnede formålet til forfatterne av læreplanen, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, er å lage et rammeverk for opplæringen som bidrar til at alle elever skal kunne tilegne seg grunnleggende ferdighetene og kompetansen som er nødvendig for å klare seg i livet. Vi som forskere ønsket derimot å finne ut om skolens dannelsingsoppdrag blir ivaretatt i overordnet del og læreplanen i samfunnsfag for 7. og 10. trinn i LK20. Thagaard (2018, s. 119) poengterer også at det vil være helt avgjørende at dokumentene som skal ligge til grunn for analysen må ha en klar sammenheng med problemstillingen, slik at dokumentene kan gi informasjon om det som skal analyseres. Innenfor dokumentanalyse trekker Gleiss og Sæther (2021, s. 119) frem fire ulike analysemetoder som kan brukes i tekstanalyser. Disse fire analysemetodene er semiotisk analyse, diskursanalyse, narrativ analyse og innholdsanalyse. Det er mulig å kombinere ulike analysemetoder, og de fire analysemetodene legger vekt på ulike elementer i analysen. I semiotisk analyse, diskursanalyse og narrativ analyse er det språket i tekstene man er spesielt opptatt av, mens i innholdsanalyse er det tekstens innhold som er i fokus (Gleiss & Sæther, 2021, s. 122). Vi skal se på innholdet i overordnet del og læreplanen i samfunnsfag for 7. og 10. trinn i LK20. En egnet metode for å analysere slike tekster er innholdsanalyse. Grunnen til at vi benyttet oss av innholdsanalyse er at det er god metode for å si noe generelt om et større felt, som i vårt tilfelle er en læreplan (Gleiss og Sæther, 2021, s. 138). Metoden er også god for å identifisere tema eller kategorier i tekstene. En potensiell svakhet med undersøkelsen vår er at vi kun benyttet oss av én forskningsmetode, noe som gjør at vi kun fikk tilgang på én type informasjon. Det finnes flere metoder man kunne benyttet seg av for å finne ut hvordan dannelsingsoppdraget i skolen blir ivaretatt i overordnet del og læreplanen i samfunnsfag for 7. og 10. trinn i LK20. Her kunne man metodetriangulert ved å bruke flere ulike forskningsmetoder som intervju, observasjon eller spørreundersøkelse, for å belyse problemstillingen fra ulike innfallsvinkler.

For å svare på forskningsspørsmål 1, hvordan legges det til rette for ivaretagelse av danningsoppdraget i overordnet del, analyserer vi den overordnede del av læreplanen i LK20. For å svare på forskningsspørsmål 2, hvordan legges det til rette for ivaretagelse av danningsoppdraget i «Om faget», i læreplan samfunnsfag, analyserer vi «Om faget», i læreplan i samfunnsfag. Og for å svare på forskningsspørsmål 3, Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av danningsoppdraget i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn, analyserer vi kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. trinn og 10. trinn.

### **3.6 Forskningsstrategi**

Ulike dokumenter kan analyseres både kvalitativt og kvantitativt. De kvantitative analysene av dokumenter involverer at vi teller en egenskap ved dokumentene, for eksempel hyppigheten av ord i et dokument (Gleiss og Sæther, 2021, s. 29-31). Kvalitative analyser medfører at forskeren fortolker innholdet i det som blir skrevet eller sagt. Thagaard (2018, s.11) peker på å oppnå en forståelse av sosiale fenomener som en viktig målsetting med en kvalitativ tilnærming. Man kan også skille kvalitativ og kvantitativ analyse med graden av forhåndsstrukturering av datamaterialet. Her vil man i en kvantitativ analyse være mer klar på hva man ser etter på forhånd, mens i kvalitativ analyse gis det større mulighet for å undersøke spørsmål man ikke har forestilt seg på forhånd (Gleiss og Sæther, 2021, s. 30). Det vil ifølge Lindgren (2011, s. 268) være vanskelig å skille klart mellom kvantitativ og kvalitativ analyse da analysen vil bli en kombinasjon av disse to. I vår studie hadde vi et tydelig primært kvalitativt fokus hvor vi fokuserte på innhold som vekket vår oppmerksomhet, men samtidig inkluderte vi små mengder av kvantitativ analyse, hvor vi så på hyppigheten av ulike fenomener i læreplanen. Disse fenomenene omhandlet blant annet antall verb vi fant i de ulike kompetansemålene, og hyppigheten av ulike former for ferdigheter innenfor Blooms taksonomi i læreplanen i samfunnsfag. Noen av disse begrepene var refleksjon, kritisk tenkning, danning og kompetanse. Strategiene var ikke konkurrerende, men komplementære. Kombinasjonen av disse to forskningsstrategiene blir ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 32) kalt mixed methods. Fordelen med å bruke mixed methods er ifølge Louis Cohen, Lawrence Manion og Keith Morrison (2018, s. 32-33) at man får en rikere og mer pålitelig forståelse ved å kombinere særegenhet og generalitet enn man ville fått ved å kun bruke en forskningsstrategi. Til tross for at begge forskningsstrategiene, kvalitativ og kvantitativ, forekom i løpet av undersøkelsen vår, vil vi omtale vår dokumentanalyse som kvalitativ fordi vi i all hovedsak så etter meningsinnholdet i tekstene vi analyserte.



Innholdsanalysen vår hadde en abduktiv tilnærming da den både var induktiv og deduktiv. Induktiv ved at vi gikk inn i teksten med et åpent utgangspunkt med et kvalitativt fokus og deduktiv ved at vi så etter allerede etablerte kategorier med et kvantitativt fokus (Gleiss og Sæther, 2021, s. 170-171).

### **3.7 Validitet og reliabilitet**

For å kunne vurdere kvaliteten på forskningen vår er det to begreper som står sentralt, validitet og reliabilitet. Validitet blir definert som gyldighet, og brukes for å si noe om kvaliteten på forskerens tolkninger og konklusjon, og på datamaterialet, samt at man studerer det man faktisk hadde til hensikt å studere (Gleiss og Sæther, 2021, s. 204). Våre subjektive tolkninger kan føre til at andre forskere ikke repliserer de samme resultatene som oss, men dette vil ikke nødvendigvis ha noe å si for reliabiliteten til studien vår. Replikasjon er ifølge professor i psykologi Frode Svartdal (2022) å gjennomføre en tidligere undersøkelse om igjen for å sjekke om funn fra tidligere studier lar seg gjenta. Gleiss og Sæther (2021, s. 201) definerer reliabilitet som pålitelighet, og reliabilitet brukes for å evaluere kvaliteten på forskningsprosessen. Reliabiliteten handler kort fortalt om undersøkelsen er til å stole på (Cohen et al., 2018, s. 268). I et forskningsarbeid finnes det svakheter eller fallgruver ved forskningsdesignet med tanke på validitet og reliabilitet. På samme måte som kvalitativ og kvantitativ forskning har styrker og svakheter, så har ulike forskningsmetoder det samme. Innenfor en kvalitativ dokumentanalyse vil subjektivitet stå sentralt, noe som kan føre til utfordringer knyttet til replikasjon og overførbarhet, i tillegg til mangel på transparens.

I vår oppgave vil en utfordring være våre fortolkninger. Vi har lite erfaring med forskning, og dette kan være med på å påvirke validiteten i studien, ettersom vi er usikre på gyldigheten av våre fortolkninger og antakelser. For å oppnå best mulig reliabilitet i studien vår, var det viktig at vi var objektive og transparente med fokus på vår egen posisjonaltet. Vi har vært opptatt av å være tydelige på hva som er hentet fra dokumentene, og hva som er våre fortolkninger. Da det ville være umulig for oss å forholde oss helt objektive, var det sentralt at vi skulle forsøke å være transparent gjennom hele prosessen ved å tydelig beskrive de valgene og arbeidsmåtene vi benyttet oss av for å komme fram til resultatet vårt. Dette gjorde vi for at det skulle være mulig for andre forskere å gjennomføre den samme undersøkelsen igjen, noe som styrker oppgavens reliabilitet.

### 3.8 Analyseprosessen

I det følgende vil vi beskrive hvordan vi gikk fram for å analysere de utvalgte dokumentene vi har valgt. Overordnet del og læreplanen i samfunnsfag skal, slik intensjonen er, leses og forstås som en helhet. Likevel har vi måttet, grunnet dokumentets lengde og organisering, analysert deler for seg selv. Videre i oppgaven vil vi også presentere delene slik de er analysert. Dette for å ryddig presentere våre funn. Vi har plukket læreplanen fra hverandre, analysert deler, og deretter satt sammen delene, for å forstå helheten. Vi har gjennom hele vår analyse vært opptatt av at delene ikke må leses, analyseres eller fortolkes bort fra planen som helhet. Dette i tråd med en hermeneutisk tilnærming hvor forståelse utvikles i et samspill mellom del og helhet (Alnes, 2020).

Målet med innholdsanalysen er å analysere hvorvidt dannelsingsoppdraget blir ivaretatt i overordnet del av læreplanen og læreplanen i samfunnsfag. Siden vi skal analysere tekster som opptrer i politiske kontekster, kalles den for en dokumentanalyse (Gleiss og Sæther, 2021, s. 121). Det første vi gjorde var å skaffe oss et helhetsinntrykk av dokumentene. Vi leste begge dokumentene flere ganger, for å gjøre oss kjent med innholdet i materialet. Vi noterte begge ned stikkord, begreper og temaer fortløpende, mens vi leste. Notatene var nyttige å ha når vi diskuterte dokumentene etter vi hadde lest dem. Kompetansemålene blir analysert fra tre ulike perspektiver; Tylers perspektiv med adferds- og innholdskomponenter, Blooms taksonomi og et innholdsperspektiv.

Vi benyttet oss av tekst-graving for å finne frem til ord og begreper som hadde med danning å gjøre. Tekstgraving handler ifølge Jacobsen (2022, s. 217) om å finne en første struktur i en mengde tekst gjennom å anvende digitale søkemotorer på en pc. Det finnes flere måter å foreta tekstgraving på, men måten vi gjorde det på var å søke etter enkeltord. Dette vil kun gi oss informasjon om hvor mange ganger ulike uttrykk og begreper forekommer i de utvalgte dokumentene, overordnet del LK20 og læreplan i samfunnsfag LK20. Samtidig vil tekstgraving hjelpe oss med å få en oversikt over hvor sentrale roller de ulike begrepene og uttrykkene har i dokumentene, i tillegg til å hjelpe oss å finne begrepene vi leter etter, og lettere manøvrere i de utvalgte dokumentene. For å undersøke hvorvidt dannelsingsoppdraget blir ivaretatt i overordnet del og læreplan i samfunnsfag, startet vi med å gjøre søk etter danning, danne, dannelse, dannes, dannelsingsoppdrag og dannelsingsprosess. Deretter gikk vi gjennom dokumentene for å identifisere hvor danning kom til uttrykk implisitt. For eksempel gjennom begreper som identitet, identitetsutvikling, demokrati, kritisk tenkning, refleksjon,

forståelse og sosial kompetanse. På den måten fikk vi et bredere og mer helhetlig bilde av hvordan dannelsingsoppdraget blir ivaretatt i overordnet del og læreplan i samfunnsfag. Vi systematiserte alle funnene i et skjema, vist i tabell 1.

Tabell 1 Utdrag fra vedlegg 1. Skjematisk liste av funn fra overordnet del og læreplan i samfunnsfag LK20.

Overordnet del av LK20	
	<b>Koder brukt: danning, danne, dannes, dannelsen, dannelsesoppdrag, dannelsesoppdrag, allmenndannelse, allmenndannende, dannelsesprosess, kritisk tenkning, refleksjon, demokrati, identitet, identitetsutvikling, forståelse og sosial kompetanse.</b>
Funn 1	<b>Danning:</b> Overordnet del presiserer skolens og lærebedriftens ansvar for danning og utvikling av kompetansen til alle deltakerne i grunnopplæringen (s.1)
Funn 2	<b>Danning:</b> Formålsparagrafen artikulere at: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tilit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (s. 3).
Funn 3	<b>Demokrati:</b> «Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (s. 3).
Funn 4	<b>Kritisk tenkning:</b> «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (s. 3).
Funn 5	<b>Identitet:</b> «Skolen skal gi elevane historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (s. 5)
Funn 6	<b>Identitet:</b> «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng» (s. 5)

Funn 7	<b>Identitet:</b> «De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet» (s. 5).
--------	--

Måten vi gjennomførte analysen av kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10 trinn var ved først å systematisere alle kompetansemålene inn i en tabell (Vedlegg 3). Vi nummererte kompetansemålene for å gjøre det mere oversiktlig og enklere å referere til i oppgaven. Deretter delte vi kompetansemålene inn i adferdskomponent og innholdskomponenter etter Tyler (2001, s. 89). Siden ingen av kompetansemålene eksplisitt nevner dannelsbegrepet i innholdskomponentene, var det interessant å analysere adferdskomponentene opp mot danning. Her fikk vi også noen kvantitative funn. Enkelte kompetansemål består av to adferdskomponenter. De har vi inndelt i a og b. Deretter gjennomførte vi Blooms taksonomi, hvor vi klassifiserte ferdighetene i kompetansemålene, det elevene skal kunne gjøre/lære, i kategoriene; kognitive ferdigheter, affektive ferdigheter og psykomotoriske ferdigheter (Bloom, 1956, s. 7–8). Vi klassifiserte alle ferdighetene i kompetansemålene etter merkene (k), (p) og (a). Her står (k) for kognitive ferdigheter, (p) står for psykomotoriske ferdigheter, mens (a) står for affektive ferdigheter. Til slutt analyserte vi innholdet i kompetansemålene med fokus på danning.

*Tabell 2 Utdrag fra vedlegg 3. Adferdskomponenter og innholdskomponenter i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn.*

Kompetansemålene i samfunnsfag			
	Kompetansemål	Adferdskomponenter	Innholdskomponenter
1a	Gjennomføre en samfunnsfaglig undersøkelse og presentere resultatene ved hjelp av egnede digitale verktøy	Gjennomføre (p)	en samfunnsfaglig undersøkelse
1b		Presentere (p)	resultatene ved hjelp av egnede digitale verktøy
2a	Presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og	Presentere (p)	en aktuell nyhetssak

	kommersielt budskap i mediebildet		
2b		Reflektere (k)	over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet

### 3.9 Teori og begreper for å analysere kompetansemål

#### 3.9.1 Blooms taksonomi

Vi skal se på kompetansemålene med en forståelse av at verbene representerer ferdighets-aspektet, mens det faglige innholdet i kompetansemålene representerer kunnskaps-aspektet. Eksemplifisert gjennom et kompetansemål fra LK20 etter 7. trinn: «reflektere over hvordan kommersiell påvirkning kan virke inn på forbruk, personlig økonomi og selvbilde» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Reflektere blir i dette tilfellet sett på som en ferdighet, mens «hvordan kommersiell påvirkning kan virke inn på forbruk, personlig økonomi og selvbilde» sorteres under kunnskap.

Blooms taksonomi skiller mellom tre typer ferdigheter; kognitive ferdigheter, psykomotoriske ferdigheter og affektive ferdigheter (Bloom, 1956, s. 7–8). Ifølge Bloom kan disse domene/ferdighetene tilknyttes henholdsvis intellektuelle ferdigheter, sanselige og motoriske ferdigheter og holdninger/verdier som ferdigheter.

Kognitive ferdigheter handler om mentale handlinger, anerkjennelse av kunnskap og utvikling av intellektuelle evner og ferdigheter (Bloom, 1956, s. 7). For eksempel drøfte, forstå, vurdere, beskrive, gjøre rede for, forklare, diskutere, tolke osv. Både LK06 og LK20 domineres av de kognitive ferdighetene. Dette kommer vi tilbake til i drøftingen av kompetansemålene.

Psykomotoriske ferdigheter handler om sanselige og motoriske ferdigheter. For eksempel svømme, lage, plassere, skrive, vise, tegne og så videre. Affektive ferdigheter handler om holdninger og verdier, slik som samarbeid, ta ansvar for, vise omsorg, inkludere, respektere og så videre (Bloom, 1956, s. 7). Flere av disse holdningene og verdiene finner vi i overordnet del av LK20, men ikke i kompetansemålene. Dette kommer vi tilbake til i

kapitlet; presentasjon av funn. Bloom presiserer og understreker at hans taksonomi ikke handler om innhold (content), men handlingene (behaviour) til elevene (Bloom, 1956, s. 12).

### **3.9.2 Teoretiske begreper fra Tyler og Taba**

En av de mest kjente foregangsmennene for den målorienterte læreplanutformingen var Ralph W. Tyler (1902-1994). I artikkelen Grunnprinsipper for læreplan og undervisning (norsk oversettelse) forklarer Tyler at et klart formulert kompetansemål har to dimensjoner; adferdskomponent og innholdskomponent (Tyler, 2001, s. 89). Disse blir nyttige når vi skal analysere kompetansemålene.

Hilda Taba er en annen læreplanteoretiker som også mener at en målformulering i læreplanen bør inneholde en adferdsdimensjon og en innholdsdimensjon. Adferdsdimensjonen er den adferden som det forventes at eleven skal ha, mens innholdsdimensjonen er den konteksten adferden tilhører (Imsen, 2020, s. 359). For eksempel er det å reflektere adferden, mens hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan de begrunner standpunktene sine, er innholdsdimensjonen (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

### **3.10 Forskningsetikk og feilkilder**

Tekstene vi analyserte gjennom vår studie var alle offentlige tekster som dermed ikke krevde noe samtykke fra forfatteren til å brukes i vår studie. Læreplanen for samfunnsfag og den overordnede delen er lett tilgjengelig på Utdanningsdirektoratet sine nettsider og disse dokumentene er relevante for oppgaven vår fordi det er en sammenheng mellom dokumentene som skal analyseres og problemstillingen, slik Gleiss & Sæther (2021, s. 26) viser til i sin modell for forskningsdesign. I en hermeneutisk dokumentanalyse som vi gjennomførte, vil fortolkninger stå sentralt. I en fortolkning vil subjektivitet komme fram til en viss grad, og posisjonaliteten vår kan skinne gjennom. En analyse innebærer at man forenkler en mangetydig virkelighet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 186). Dette var noe vi som forskere måtte være oppmerksomme på, og reflektere over vår egen posisjonalitet underveis. Det vil heller ikke svekke resultatene våre at vi kan tolke tekster på andre måter enn andre forskere, det vil heller være en mulighet for økt kunnskap gjennom å sammenligne og diskutere ulike fortolkninger.

Statsviter og sosiolog Sigmund Grønmo (2016, s. 177) peker på viktigheten av å foreta kildekritiske vurderinger gjennom hele studien. På bakgrunn av at vi tok for oss norske offentlige utdanningspolitiske dokumenter i studien vår, vil dokumentene ha stor troverdighet da de er skrevet av personer som innehar høy kompetanse på feltet. Dokumentene er styrende og lovpålagt å følge for alt undervisningspersonell, og derfor anser vi de som ekte og autentisk. Vi forutsetter at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet ikke har andre interesser enn å opplyse om vedtatt og planlagt politikk og anser derfor dokumentene som troverdige. Dette betyr ikke nødvendigvis at man skal stole blindt på disse dokumentene, men se på dem med et kritisk blick. Stortingsmeldinger er eksempelvis utarbeidet av regjeringen, noe som gjør at innholdet er farget av hvilke partier som sitter i regjeringen.

## 4 Presentasjon og drøfting av resultatene

Vårt mål med denne oppgaven er å belyse hvordan skolens dannelsoppdrag blir ivaretatt i LK20 overordnet del og læreplan i samfunnsfag. Til hjelp i dette arbeidet har vi brukt våre tre forskningsspørsmål som handler om hvordan danning kommer til uttrykk i disse to delene av dokumentet, i tillegg til hvordan dannelsoppdraget blir ivaretatt i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7.trinn og 10. trinn.

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for og presentere funnene fra våre analyser, samt drøfte funnene i lys av teori. Det er tre deler av LK20 som skal analyseres og delene er forskjellige i struktur, innhold og omfang. Delene vi har analysert er som nevnt i innledningen; overordnet del i LK20, «om faget» i læreplan i samfunnsfag og kompetansemålene i læreplanen i samfunnsfag etter 7. trinn og 10. trinn. Resultatene vil gi innsikt i hvordan dannelsoppdraget blir ivaretatt i overordnet del og læreplan i samfunnsfag.

Presentasjon og drøfting av resultatene vil skje i følgende rekkefølge:

- Presentere funn og drøfting fra analysen av overordnet del.
- Presentere funn og drøfting fra læreplan i samfunnsfag i LK20.
- Presentere funn og drøfting fra analysen av kompetansemålene etter 7.trinn og 10.trinn.

Overordnet del og «Om faget» i læreplan i samfunnsfag vil bli analysert på en relativt lik måte, men på bakgrunn av ulikheter i struktur og innhold vil det være noen avvik i måten funn og drøfting blir presentert på. Dannelsbegrepet kommer til syne både eksplisitt og implisitt i overordnet del, mens begrepet kun viser seg implisitt i læreplan i samfunnsfag. Dette gjør at presentasjon og drøfting av resultater i læreplan i samfunnsfag ikke vil inkludere en del om eksplisitt danning. Dannning gjennom kompetansebegrepet vil kun presenteres i overordnet del, og ikke i «Om faget» i samfunnsfag. Dette fordi kompetanse kommer til syne gjennom en konkret definisjon av begrepet i overordnet del, mens i læreplan i samfunnsfag viser kompetanse seg gjennom kompetansemålene. Funn fra den overordnede delen av læreplanen og fra læreplan i samfunnsfag blir presentert hver for seg i tematisk rekkefølge. Her vil de implisitte funnene bli kategorisert etter begrepene som har vært sentrale gjennom oppgaven for å gjøre presentasjon og drøfting av resultatene mest mulig oversiktlige. Disse begrepene er: Identitet, demokrati og kritisk tenkning. Vi har valgt å analysere



kompetansemålene fra 7.trinn og 10.trinn som et felles sett av kompetansemål. Dette fordi vi ikke hadde som hensikt å sammenligne kompetansemålene fra 7.trinn med kompetansemålene fra 10.trinn. Det er totalt 36 kompetansemål, hvorav 17 er etter 7.trinn og 19 er etter 10.trinn. Alle kompetansemålene er analysert, men på grunn av oppgavens omfang, eksemplifiserer vi noen utvalgte funn og resten av kompetansemålene legges som vedlegg. Kompetansemålene blir analysert fra tre ulike perspektiver; Tylers perspektiv med adferds- og innholdskomponenter, Blooms taksonomi og et innholdsperspektiv. Presentasjon og drøfting av resultatene i kompetansemålene etter 7.trinn og 10.trinn vil bli delt inn i tre ulike kategorier for å skape mer oversikt i analysen. Disse tre kategoriene er: 1) adferdskomponenter, 2) kognitive-, psykomotoriske-, og affektive ferdigheter, og 3) innholdsanalyse av kompetansemålene. Dette var tre spennende funn i kompetansemålene som var interessant å undersøke.

Goodlads læreplannivåer, som vi gjorde rede for i kapittel 3, er en god modell for å diskutere dannelsesoppgaven i norsk skole. Dannelsesoppgaven er sentralt både i den ideologiske læreplanen og den formelle læreplanen, men det er i den oppfattede læreplanen at dannelse får en avgjørende betydning. I oppgaven ser vi om dannelsesoppgaven blir ivaretatt i den formelle læreplanen. Dersom dannelsesoppgaven skal realiseres må den formelle læreplanen bli oppfattet korrekt av læreren. Siden vår oppgave er en dokumentanalyse av den formelle læreplanen, vil det kunne gi et innblikk i den oppfattede læreplanen til Goodlad. Dette fordi vi ønsker å tolke og forstå læreplanen som dokument.

## **4.1 Overordnet del LK20**

Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksis i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Den har status som forskrift, som betyr at den er rettslig bindende. Den utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og prinsippene for grunnopplæringen. Overordnet del gir retning for alle fagenes opplæring og formålet med overordnet del er å skape forståelse av hva som er målet med utdanningen.

### **4.1.1 Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsesoppgaven i overordnet del?**

I vår analyse av dannelsesbegrepet i den Overordnede del av læreplanverket, kom følgende frem (Se vedlegg 1):

- Danningsbegrepet figurerer eksplisitt i ulike former: danning, danningsoppdrag, danningsprosess, danne og dannes.
- Antall ganger danningsbegrepet forekommer i dokumentet: 20
- Danning figurerer implisitt i ulike former: Identitet, identitetsutvikling, demokrati, kritisk tenkning, refleksjon, forståelse og sosial kompetanse
- Antall ganger danning figurerer implisitt: 19

Overordnet del inneholder ikke en konkret definisjon på danningsbegrepet, og begrepet må derfor tolkes ut ifra begrepets posisjon i det semantiske feltet. Selv om det ikke finnes en konkret definisjon av begrepet i overordnet del av LK20, vises det flere steder til når danning skjer og kriterier for å kunne danne. Som nevnt i avgrensningen ser vi nytten i å bruke LK06 som støtte inn i arbeidet. Vi registrerer at allmenndanningsbegrepet fra LK06 er i LK20 blitt erstattet av danningsbegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 15). Dette kommer tydelig fram ved at begrepet “allmenndanning” hverken blir benyttet i overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen, eller i læreplan i samfunnsfag i LK20. Danningsbegrepene som blir brukt i LK20 er; danning, danningsoppdrag, danningsprosess, danne og dannes. I teoridelen om danning, gjorde vi rede for at danningsbegrepet er gjenstand for et stort mangfold av innhold. Siden danning er et kompleks og sammensatt begrep, ser vi at det figurerer i ulike former.

#### **4.1.2 Eksplisitt danning i overordnet del**

##### **Om overordnet del**

I analysen av overordnet del fant vi at danning er nevnt eksplisitt flere ganger.

Danningsbegrepet dukker første gang opp under kapittelet “Om overordnet del”. Her gjøres det rede for verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Danningsbegrepet dukker opp i overskriften “Prinsipper for læring, utvikling og danning”. Formuleringen “prinsipper for danning” tenderer mot at man bør vite hva som skal ligge til grunn for elevenes danning og hva danning innebærer. Funnet viser at danningsbegrepet blir introdusert tidlig i den overordnede del og vi mener dette tyder på at utdanningen vektlegger utviklingen av hele mennesket og ikke bare fokuserer på ferdigheter og faglige kunnskaper.

Videre vises det til at den overordnede delen skal sørge for å tydeliggjøre skolens og lærebedriftens ansvar for dannings og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Vi ser her at skolens ansvar blir tydeliggjort, og at dannings kobles til skolen sin utvikling av kompetanse hos elevene sine. Begrepene dannings og kompetanse blir også satt i sammenheng med hverandre. Det poengteres at alle som arbeider med grunnopplæringen, gjennom planlegging, gjennomføring og utvikling skal fremme dette grunnsynet i opplæringen.

### **Formålet med opplæringen**

Under punktet «formålet med opplæringen» vises det til § 1-1 i opplæringsloven, formålsparagrafen. Formålsparagrafen forteller oss om hvilke verdier og overordnede prinsipper som skal være sentrale i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Vi finner dannings i formålsparagrafen, hvor det står at: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar dannings og lærelyst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Vi finner det interessant at dannings er nevnt i formålsparagrafen til opplæringsloven. Dette viser at dannings blir sett på som viktig og overordnet prinsipp i norsk utdanning. At dannings er en lovfestet rett for elever i norsk skole, gjør at loven forplikter skoler og lærere å jobbe med å utvikle hele mennesket og ikke bare fokusere på faglig læring. I en perfekt verden kan dette bidra til å gjøre norsk utdanning mer helhetlig, hvor man fremmer elevenes personlige vekst og utvikling, samtidig som det gir dem nødvendig kunnskapen, ferdigheter og kompetanse for å lykkes i arbeidslivet og samfunnet. Problemet oppstår hvis læreren ikke har lest og forstått formålsparagrafen. Dette kan føre til at dannings blir nedprioritert i undervisningen og at elevene ikke får den nevnte helhetlige utdanningen de trenger for å lykkes i livet. Dette kan sees i sammenheng med den oppfattede læreplanen, som handler om hvordan læreplanen tolkes av ulike aktører (Goodlad, 1979, s. 62). Selv om dannings er et sentralt begrep i formålsparagrafen, er det ikke definert hva begrepet innebærer. Dette kan føre til ulike tolkninger og forståelser av hva som menes med dannings. Det kan føre til at skoler og den enkelte lærer legger ulik vekt på dannings i utdanningen, som igjen kan føre til at dannings blir nedprioritert da det ikke er tydelig hva som forventes av læreren. Det presiseres ikke at det er skolen som danner elevene, men at det må legges til rette for at det skal skje, gjennom å gi elevene utfordringer som fremmer dette. Formålet med opplæringen har gode hensikter, slik vi leser det. Men den gode hensikter er ikke en garanti for dannings.

## **Opplæringens verdigrunnlag**

Neste gang vi møter danning er det i sammenheng med kapittelet “Opplæringens verdigrunnlag”, hvor det står at skapende læringsprosesser er en forutsetning for elevers danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Ifølge professor Jan-Birger Johansen (2012, s. 15) handler skapende læringsvirksomhet om å utvikle en holdning som fremmer helhetlig vekst og utvikling. Skapende læringsprosesser er slik vi tolker det en form for læring hvor elevene bruker sin egen fantasi og kreativitet til å utforske og lære noe om et gitt emne eller tema som fremmer helhetlig utvikling. En skapende læringsprosess hvor man konstruerer eller danner egen identitet. Vi mener det er flere positive fordeler med at skapende læringsprosesser er en forutsetning for danning og identitetsutvikling. For det første kan skapende læringsprosesser hjelpe elevene med å utvikle sin kreativitet, samtidig som de lærer faget. For det andre kan skaperglede, engasjement og utforskertrang i skapende læringsprosesser, bidra til å fremme et mer dynamisk og engasjerende læringsmiljø, hvor elevene kan uttrykke seg selv og utforske sin egen og andres identitet. For det tredje bidrar skapende læringsprosesser til at elevene får muligheten til å være aktiv i sin egen læring og det vil kunne gi dem muligheten til å velge hvordan de vil uttrykke seg og hva de vil lære. Dette kan bidra til å øke elevenes engasjement og motivasjon i læringsprosessen. Dette er overensstemmende med hva Klafki (2011, s. 69) skriver om at dannelse må oppfattes som en sammenheng mellom blant annet selvbestemmelse og medbestemmelse, hvor hvert enkelt menneske har krav på mulighet og ansvar for egen læring eller kunne være med å bestemme. Vi registrerer også at danning og identitetsutvikling blir brukt i sammenheng med hverandre. Dette samsvarer med hva Larsen (2005, s. 90- 91) skriver, nemlig at identitetsutvikling inngår som en del av en dannelsesprosess.

## **Prinsipper for læring, utvikling og danning**

I overordnet del er det i kapittelet «Prinsipper for læring, utvikling og danning» vi finner flest funn vedrørende danning. Her gjøres det rede for at skolen både har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag, som er gjensidig avhengig av hverandre. Koblingen mellom utdanning og danning er noe vi har sett på tidligere i oppgaven vår gjennom teori fra Hellesnes. Aase (2005, s. 17) poengterer at dette danningsoppdraget er knyttet til å skape kunnskapsrike, aktive medlemmer av samfunnet som kan ta vare på demokratiet vårt. Dette vil være i samsvar med skolens samfunnsmandat. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget. Videre belyses det at grunnopplæringen er en viktig

del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, ansvarlighet, selvstendighet og medmenneskelighet som mål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Videre i «prinsipper for læring, utvikling og danning» presenteres det når danning skjer: “Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Her trekkes innsikt og kunnskaper fram som viktig for at danning kan skje.

Videre i dokumentet vises det også til at: “Danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), og dette viser viktigheten praktiske utfordringer og opplevelser har for elevenes danning. Det vises også til at danning kan være noe sosialt sammen med andre, men også noe man oppnår individuelt. Dette kommer fram ved at elevene ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) dannes:

... i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre”. Sist, men ikke minst dannes elevene når: “...de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Funnene viser når og hvor danning skjer og fremstår som ulike faktorer som spiller inn i dannelsingsprosessen. Fordelen med at overordnet del integrerer disse faktorene er at det viser at danning ikke er begrenset til et enkelt fag eller spesifikke områder, men krever en bred forståelse og innsikt på tvers av fagområder. Vi anerkjenner at en slik liste kan være et hjelpemiddel for å tydeliggjøre at danning kan skje i ulike situasjoner. Likevel kan listen gjøre at dannelsesbegrepet blir fragmentert, og fremstå mer utydelig. At danning skjer både når man arbeider alene og sammen med andre, når man bryner seg på teoretiske utfordringer og praktiske utfordringer, når man skal finne riktig svar og når det ikke finnes et fasitsvar, er ikke motstridende – men kan gjøre det krevende å være bevisst på når danningen skjer. Kapitlet har vist oss at det er mange måter man kan oppnå danning på, men det vi legger merke til er at de fleste områdene hvor danning skjer ifølge “prinsipper for læring, utvikling og danning” er gjennom ferdigheter og kunnskaper, nemlig kompetanse. Dette viser den tette tilknytningen mellom danning og kompetansebegrepet.

Vi ser som sagt at «Prinsipper for læring, utvikling og danning» presenterer at danning skjer når elevene samarbeider med andre. Hellesnes (1992, s. 90) presiserer at danning skjer i fellesskap med andre og dette blir støttet av Stortingsmelding 11 (2003- 2004, s. 3) som presiserer at danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring. Dette viser viktigheten samarbeid og fellesskap har for å lykkes med danning. Stortingsmeldingen fra 2004, Kultur for læring, presiseres det at skolen skal “danne og utdanne slik at den enkelte kan ta et personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker” (2003- 2004, s. 3). Når man knytter dannelse opp mot ansvar for medmennesker, vil sosial kompetanse dukke opp som et nytt aspekt ved dannelse. På bakgrunn av dette kan man knytte danning til sosial og kulturell kompetanse, samarbeidsevne og til deltakelse i demokratiske prosesser. Dette funnet kan vi knytte til funnet vi skal presentere senere fra «Demokrati og medvirkning», hvor samarbeid i fellesskap også ble trukket frem. Funnet understreker hvor viktig samarbeid med andre er for å ivareta dannelsingsoppgaven.

### **Prinsipper for skolens praksis**

Under det siste kapittelet «Prinsipper for skolens praksis» finner vi dannelsesbegrepet i sammenheng med at skolen skal bidra med utfordringer som fremmer elevenes danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Funnet understreker betydningen av danning i skolens praksis. At skolen skal bidra med utfordringer som fremmer elevenes danning og lærelyst, impliserer at undervisningen skal være noe mer enn bare overføring av kunnskap og ferdigheter. Vi setter imidlertid spørsmålsteget ved at det ikke blir konkretisert hva som menes med «utfordringer som fremmer elevenes danning og lærelyst».

I underoverskriften «Et inkluderende læringsmiljø» finner vi dannelsesbegrepet brukt ved “Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet, og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Funnet antyder at det er et økende fokus på inkludering i norsk skole. At det knyttes opp mot danning viser at danning ikke bare handler om individets utvikling, men også utvikling i et medborgerperspektiv.

Vi finner også ett tilfelle hvor danning blir nevnt under «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling». Her står det at «Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene

lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Fordi det står at læreren må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes danning, er med på å øke bevisstheten rundt danning i skolen, og det kan være med å hjelpe læreren med å se betydningen av danning. Det er positivt at danning nevnes i samme setning som læring og utvikling, og på den måten blir de tre begrepene likestilt og koblet sammen. Men selv om Kunnskapsdepartementet nevner danning i forbindelse med profesjonsfelleskap og skoleutvikling, kan det også her være behov for å forstå hva begrepet danning egentlig innebærer i praksis.

### **4.1.3 Implisitt danning i overordnet del**

Hvis man velger å inkludere materiale som ikke eksplisitt nevner danning finner man flere elementer som impliserer danning i formålsparagrafen. Tidligere i oppgaven vår har vi definert danning som: en prosess hvor forming av menneskets identitet og personlighet, dets tenkning og livsførsel, hvis målsetting er å bli et deltakende og selvstendig samfunnsindivid (Sæle og Hallås, 2020, s. 138). Siden disse elementene bidrar til at individet kan fungere som en aktiv og ansvarlig deltaker i samfunnet, kan vi inkludere termer som at opplæringen skal «fremje demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte» og at elevene skal «lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Et slikt vidt danningsperspektiv tenderer mot å inkludere det å kunne mestre egne liv, bidra til fellesskapet og demokrati, samt evnen til kritisk tenkning. Det er et sterkt normativt danningsbegrep som legges til grunn i LK20. Retten til å være forskjellig, likestilling, handle etisk med mere. Dermed kan en si at LK20 er et politisk styringsdokument spekket med verdibegreper.

I den første underoverskriften under prinsipper for læring, utvikling og danning, «sosial læring og utvikling», nevnes ikke danningsbegrepet eksplisitt. Det er likevel mulig å argumentere for at sosial læring og utvikling er en del av danning. Det å kunne fungere godt i sosiale sammenhenger er viktig for å kunne bli et deltakende samfunnsindivid, som definisjonen vår av danning viser til. Som vi har sett tidligere i oppgaven skjer danning, ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) i møte med andre, gjennom samarbeid med andre, og gjennom arbeid på egen hånd. Tanken om at danning skjer gjennom interaksjon med andre støttes av Hellesnes som ser på dette som avgjørende for danning. Hellesnes (1992, s. 90) mener at danning ikke ville eksistert hvis man ikke hadde hatt noen andre å kommunisere med.

Dersom vi ser tilbake på definisjonen av danning, som ble presentert tidligere i oppgaven, vil vi se at et av kriteriene for å anse danningen som vellykket, er at personen som har blitt dannet, skal være i stand til å opptre som en aktiv og ansvarlig deltaker i samfunnet.

Vi tolker dette dithen at sosial læring og utvikling vil være helt avgjørende for å kunne bli et aktivt og deltakende medlem av samfunnet. I underoverskriften «sosial læring og utvikling» poengteres det at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Dette tolker vi som parallelle begreper til de to oppdragene skolen har fått, danningsoppdrag og utdanningsoppdrag, hvor sosial læring går på danningsoppdraget mens faglig læring går på utdanningsoppdraget. Faglig læring assosieres ofte med utdanning, og for å lykkes med utdanningsoppdraget er det viktig å lykkes med den faglige læringen. På samme måte vil den sosiale læringen være avgjørende for å lykkes med danningsoppdraget i skolen. Det er nok ikke tilfeldig at både Hellesnes (1992), Klafki (2011), Kunnskapsdepartementet (2017) og Sæle og Hallås (2020) knytter danning og identitetsutvikling til sosial læring og/eller læring i fellesskap, og samtidig understreker viktigheten av det.

Under den siste underoverskriften under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» finner vi de tverrfaglige temaene “folkehelse og livsmestring”, «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». De tverrfaglige temaene tar ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s.13) for seg aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet både i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Danning innebærer at man skaper aktive, ansvarlige og fungerende samfunnsborgere, og for å lykkes med å skape et godt samfunn er man avhengig av å ta for seg aktuelle samfunnsutfordringer. Disse blir fremmet i de tre tverrfaglige temaene.

Bærekraftig utvikling skal «legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). De tverrfaglige temaene samsvarer godt med tidstypiske nøkkelproblemer som Klafki (2011, s. 75) mener spiller en viktig rolle for å bli dannet. Klafki mener at det må initieres refleksjon over noen grunnleggende utfordringer som mennesket står overfor i dag og i fremtiden. De tverrfaglige temaene fokuserer alle på tidstypiske



nøkkelpoblemer/samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats både fra enkeltmennesker og fellesskap. Selv om danningsbegrepet ikke nevnes i disse tverrfaglige temaene, kan vi likevel se koblingen de har til danning. De tverrfaglige temaene som blir presentert i overordnet del kan ses på som en overordnet tilnærming til utvikling av ferdigheter, kunnskap, verdier og holdninger, som er nødvendige for å bli en aktiv og ansvarlig samfunnsborger.

#### **4.1.4 Danning gjennom identitet i overordnet del**

Under “Identitet og kulturelt mangfold” står det at skolen er ansvarlig for å gi elevene sine kulturell og historisk innsikt, og for å ivareta hver enkelt elev sin identitetsutvikling i et mangfoldig og inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det blir også nevnt at felles referanserammer som skaper samhold vil forankre den enkelte elevs identitet i et større fellesskap. Innenfor identitet står det også at kulturuttrykk og tradisjoner er med på å forme identiteten til elevene, og at elevene skal bli trygge språkbrukere, og at de dermed utvikler sin språklige identitet og sosiale kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Vi ser på identitet som et helt sentralt begrep innen danning og vi tolker danning som en prosess som fører til utvikling av elevens identitet. Larsen (2005, s. 90-91) underbygger dette når han skriver at identitetsutvikling inngår som en del av dannelsesprosessen. Selv om danningsbegrepet ikke blir nevnt eksplisitt i starten av Opplæringens verdigrunnlag, er det tydelig at Kunnskapsdepartementet anerkjenner viktigheten av danning gjennom sitt fokus på kulturell og historisk innsikt for å ivareta elevenes identitetsutvikling. Vi har i kapittel 2 gjort rede for at skolen har en identitetsskapende funksjon, som handler om at skolen skal gi den enkelte elev grunnleggende verdier, kunnskap og ferdigheter som kan bidra til personlig vekst, at eleven utvikler evnen til kritisk tenkning og evnen til å handle etisk (Imsen, 2020, s. 213). Under opplæringens verdigrunnlag blir det understreket at skolen har et ansvar når det kommer til å ivareta elevens identitetsutvikling i et mangfoldig og inkluderende fellesskap. Vi tolker dette dithen at danning er en prosess der elevene utvikler sin egen identitet, samtidig som de får innsikt i å respektere ulike kulturelle perspektiver. Identitet og danning er med andre ord tett knyttet sammen, og en viktig oppgave for skolen er å legge til rette for den nevnte helhetlige utdanningen, hvor eleven kan utvikle sin identitet gjennom å fremme elevenes personlige vekst. Aase (2010, s. 38) skiller som tidligere nevnt, mellom identitetsutvikling og danning. Kanskje kan det bidra til en mer presis forståelse av hva danning innebærer i norsk skole?

I den første underoverskriften under prinsipper for læring, utvikling og danning, «sosial læring og utvikling», blir det skrevet at «Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, s. 10). Vi har tidligere gjort rede for at identitet har tett tilknytning til danning, og her ser vi at samspill med andre kan påvirke identitetsutviklingen. Likevel må man ta hensyn til de som ikke fungerer like godt i samspill med andre. Det er også viktig å huske på at samspill med andre kan ha både positiv og negativ innvirkning på elevens identitetsutvikling.

Under «Folkehelse og livsmestring» påpekes viktigheten av utviklingen av selvbilde og en trygg identitet i barne- og ungdomsårene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Å utvikle en trygg identitet hos elevene blir sett på som en identitetsdannende oppgave hvor man skal hjelpe elevene med å finne ut hvem de ønsker å bli og hvem de er, på bakgrunn av formålsparagrafen. Å utvikle elevenes identitet er også en av skolens hovedfunksjoner, den identitetsskapende funksjon, som handler om å tildele elevene verdier, kunnskaper og ferdigheter som bidrar til personlig vekst (Imsen, 2020, s. 212-213). Identitetsutvikling vil være en helt essensiell del av dannelsesaspektet ved at elevene tilegner seg verdier, ferdigheter og kunnskaper for å få et best mulig liv.

#### **4.1.5 Danning gjennom demokrati i overordnet del**

Under «Demokrati og medvirkning» blir det presentert at skolen skal gi elevene mulighet til å delta i og lære hva demokrati vil si i praksis, og at opplæringen skal fremme demokratiske verdier og demokrati som styreform (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Siden demokrati er styreform som praktiseres i Norge vil det å ha tilegnet seg nok kunnskaper om demokratiet gjennom danningen i skolen være avgjørende for å bli en aktiv deltaker i samfunnet. Videre presenterer overordnet del hva det innebærer å delta i samfunnet, og her blir demokratiske verdier som respekt, toleranse, tros- og ytringsfrihet og frie valg trukket fram som særlig viktige, og at disse må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Det trekkes også frem at elevene må få muligheten til å erfare og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, og elevrådet trekkes fram som en god arena for å realisere dette. Funnet gir et klart bilde av at demokrati og medvirkning er viktige elementer i overordnet del. Overordnet del poengterer at utdanningen ikke bare skal gi elevene kunnskap om demokrati som styreform, men også fremme demokratiske verdier og demokratisk praksis i opplæringen

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Vi mener dette er avgjørende for å danne aktivt deltagende mennesker i samfunnet som kan delta i ulike demokratiske prosesser.

Vi har tidligere i oppgaven vist at dannelsesoppgaven er knyttet til ønsket om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i kulturen og som bygger opp om og tar vare på demokratiet (Aase, 2005, s. 17). Parallelt med å danne aktivt deltagende individer i samfunnet, som er en av de grunnleggende målene for utdanningen, kan demokrati og medvirkning bidra med å danne elevene. Funnet viser at elevrådet kan være en god arena for å realisere målet om å danne aktivt deltagende individer i samfunnet. Det er dessverre bare få elever som får mulighet til å sitte i elevrådet. Vel så viktig må samhandlingsaktiviteter i klasserommet være. Det er viktig at skolen gir elevene muligheten til å erfare og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse, og slik lære om demokrati som styreform. I sin kritisk-konstruktive teori vektlegger Klafki praksis og utvikling av praksis, og på å forme skole og undervisning ved å opprettholde demokratiske prinsipper, som for eksempel deltakelse i demokratiske prosesser (Imsen, 2020, s. 177). Dewey på sin side, mente at demokratiet ikke primært var et politisk system, men en dypere livsholdning hos det enkelte mennesker (Imsen, 2020, s. 161). Med den dype livsholdningen mente Dewey at elevene lærer om gjensidighet, respekt for demokratiske liv gjennom å leve i et fellesskap hvor de må ta hensyn til andre. Dette samsvarer med hva som står skrevet i formålsparagrafen, hvor det slås fast at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven § 1-1). Hellesnes (1992, s. 90) argumenterer også for at danning skjer i fellesskap med andre. På den ene siden kan samarbeid i fellesskap med andre bidra til å utvikle demokratiske verdier, noe som igjen kan føre til danning, mens på den andre siden må skolen være oppmerksom på at samarbeid i fellesskap alene ikke er nok for å garantere dannelse hos elevene.

Demokrati og medborgerskap skal “gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det presiseres også at elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Sammen vil dette legge grunnlaget for at elevene videre i livet skal kunne arbeide, kunne ta vare på seg selv og delta i og videreføre demokratiet. Demokratiske prosesser finnes overalt i det norske samfunnet, og det vil derfor

være essensielt å kunne være i stand til å delta i disse prosessene. Samtidig trenger man noen som kan lede disse prosessene, og dermed videreføre og videreutvikle demokratiet. Konklusjonen blir derfor at demokrati i skolen vil være en viktig del av å ivareta dannelsingsoppdraget.

#### **4.1.6 Danning gjennom kritisk tenkning i overordnet del**

Under «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» vises det til at skolen skal bidra til at elevene utvikler kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet, og at elevene skal lære seg å vurdere kilder til kunnskap og tenke kritisk vedrørende hvordan kunnskaper utvikles

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7). Kritisk tenkning blir videre beskrevet som en forutsetning for å lære i mange forskjellige sammenhenger, samtidig som kritisk tenkning bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft. Det å mestre ferdigheten kritisk tenkning blir kontinuerlig en mer markant del av danningen vi møter i skolen siden danningen i skolen utvikler seg i samsvar med den utviklingen vi ser i samfunnet. Dette funnet viser at kritisk tenkning blir stadig viktigere i skolen i takt med samfunnsutviklingen. Ferdigheten kritisk tenkning er viktig i en tid hvor eleven blir utsatt for mye informasjon, og hvor eleven må kunne skille mellom upålitelige og pålitelige kilder. Vi har tidligere i teksten definert kritisk tenkning som «reflekterende tenkning og en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter» (Ferrer og Wetlesen, 2019, s. 11). Vi vet fra teorikapitlet at kritisk tenkning også er representert i det nye kompetansebegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Utviklingen i samfunnet har trolig vært med på å sørge for at kompetansebegrepet i LK20 inneholder forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning, mens kompetansebegrepet i LK06 ikke nevner disse elementene. Kompetansebegrepet er ment å bli operasjonalisert gjennom kompetansemålene.

Brekke (2010, s. 35) hevder at å være dannet innebar at man hadde evne til å innta en kritisk holdning til egen kultur og egen tenkning. Når overordnet del inkluderer kritisk tenkning, kan man knytte kritisk tenkning til de formale danningsteoriene, hvor man ikke legger vekten på innholdet, men på den virkningen dannelsingsinnholdet har på den elevens åndelige krefter (Klafki, 2011, s. 15). Hellesnes (1975, s. 15) skiller mellom tilpasning og dannelse. Han mener at indoktrinering fremmer tilpasning og at politisering fremmer danning. Hvis vi setter Kunnskapsdepartementets krav om at skolen skal bidra til at elevene utvikler kritisk tenkning og etisk bevissthet på den ene siden og Hellesnes tanker om at indoktrinering fremmer tilpasning og politisering fremme dannelse på den andre siden, kan vi se en spenning mellom

disse to perspektivene. På den ene siden er det åpenbart med god hensikt at Kunnskapsdepartementet ønsker at elevene skal utvikle evnen til å tenke kritisk og reflektere over etiske spørsmål, hvilket kan bidra til at elevene lærer seg å vurdere kilder til kunnskap og tenke kritisk vedrørende hvordan kunnskaper utvikles. På den andre siden advarer Hellesnes (1975, s. 16) mot å indoktrinere elevene, og heller oppmuntre dem til å bli handlende, kritisk tenkende og spørrende individer. Likevel mener vi at når Kunnskapsdepartementet inkluderer kritisk tenkning i overordnet del, er det med på å ivareta dannelsesoppgaven til norsk skole. For å oppsummere mener vi at det er en stor fordel at overordnet del har inkludert kritisk tenkning, blant annet fordi kritisk tenkning bidrar til personlig utvikling og dannelse, samtidig som det er en nødvendig forutsetning for å delta aktivt i samfunnsdebatten, være en ansvarlig medborger og kunne ta gode beslutninger. Kritisk tenkning og refleksjon er eksempler på elevens iboende evner, som er i tråd med Klafkis (2001, s. 179) formale danningsteori, som handler om trening av elevens personlige evner uten forbindelse til innhold.

#### **4.1.7 Danning gjennom kompetansebegrepet i overordnet del**

Også i underoverskriften “kompetanse i fagene” finner vi dannelsesbegrepet gjennom bevisstgjøringen av skolens dannelsesoppgave og utdanningsoppgave (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Også her påpekes viktigheten faglig læring har for å kunne oppnå målene man har i dannelses- og utdanningsoppgaven. Det presenteres et nytt kompetansebegrep som er ment å dekke hele skoleløpet i alle fag:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

I teorikapittelet delte vi opp de ulike elementene i kompetansebegrepet, slik at det ble enklere å forstå hva kompetansebegrepet egentlig innebærer. Kort oppsummert beskriver det nye kompetansebegrepet en helhetlig tilnærming til læring, som inkluderer tilegnelse og anvendelse av kunnskaper og ferdigheter. Begrepet inneholder også begrepene refleksjon og kritisk tenkning, som vi allerede har knyttet opp mot danning. Slik vi ser det, blir utdanningsoppgaven definert og avgrenset gjennom kompetansebegrepet. Men ivaretar kompetansebegrepet dannelsesoppgaven også? Selv om læreplanen mangler en tydelig definisjon av dannelsesbegrepet, tolker vi det dit at kompetansebegrepet kan bidra til å danne

elevene. De nye elementene; evne til refleksjon og kritisk tenkning går som sagt hånd i hanske med dannelsingsoppdraget. Vi har tidligere vært innom Paulo Freire som tok utgangspunkt i at ordet er kjernen i dialogen og i ordet finner man refleksjon og handling. Man formes ikke i stillhet, men med ord og med refleksjon/handling (Freire, 2003, s. 61-62). Evnen til refleksjon og kritisk tenkning er innhold som ble lagt til kompetansebegrepet ved LK20, og begge disse begrepene er ferdigheter som står sentralt i danningen. Koblingen mellom kritisk tenkning, refleksjon og danning harmonerer med tankene til Hellesnes (1975, s. 16) vedrørende danning og tilpasning. Hellesnes snakker i denne sammenheng om at man bør unngå indoktrinering av elevene, men heller legge til rette for kritisk tenkning. Likevel setter vi spørsmålstegn ved at elementene; sosial og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger, som Ludvigsenutvalget foreslo i NOU 2015: 8, ble utelatt (NOU 2015: 8, s. 19). I sum kan det argumenteres for at det nye kompetansebegrepet i LK20 bidrar til å ivareta dannelsingsoppdraget, ved at det legger til rette for utviklingen av kritisk tenkning og refleksjonsevne.

Dybdelæring trekkes fram som noe som skolen skal skape rom for, og fordi dybdelæring handler om å lære noe så godt at man forstår sammenhenger og er kapabel til å bruke det man har lært i nye situasjoner, kan man knytte begrepet både til kompetanse og danning. Det å utvikle en dypere forståelse gjennom dybdelæring vil kunne bidra til at elevene blir mer reflekterte og kritisk tenkende, som ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) henger tett sammen med utviklingen av etisk vurderingsevne og holdninger. Dette viser at dybdelæring ikke bare handler om faglig utvikling, men også den menneskelige utviklingen som vi er blitt kjent med gjennom dannelsingsbegrepet. Vi ser dybdelæring i sammenheng med Klafkis eksemplariske prinsipp, som handler om tilegnelse av erkjennelser, prosesser og holdninger ut fra et eller få eksempler som har som mål å gi en potensiell generaliserbar forklaring eller synsvinkel (2011, s. 15).

## **4.2 Læreplan i samfunnsfag LK20**

Læreplan i samfunnsfag er en av de viktigste verktøyene skolen har for å legge til rette for at elevene får nødvendig kompetanse og kunnskap for å delta aktivt i samfunnet. Målet til læreplan i samfunnsfag er å gi elevene forståelse av samfunnet rundt dem og å utvikle deres evne til å tenke kritisk. Ved å analysere læreplanen vil denne oppgaven forhåpentligvis kunne identifisere områder der skolen har lyktes med å ivareta sitt dannelsingsoppdrag, og områder der det er behov for å styrke dannelsingsoppdraget.

#### **4.2.1 Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsoppdraget i «Om faget», i læreplan i samfunnsfag**

I vår analyse av dannelsbegrepets form og omfang i læreplan i samfunnsfag – «Om faget», kom følgende frem (Se vedlegg 2):

- Antall ganger dannelsbegrepet forekommer eksplisitt i dokumentet: 0
- Dannelsbegrepet figurerer implisitt i ulike former: Identitet, identitetsutvikling, demokrati, kritisk tenkning, refleksjon, forståelse og sosial kompetanse.
- Antall ganger danning figurerer implisitt: 20

I gjennomgangen av «Om faget» i læreplan i samfunnsfag LK20, kom det fram at dannelsbegrepet ikke nevnes eksplisitt i det hele tatt. Derfor måtte vi lete etter hvor målene impliserer danning. I teorien har vi redegjort for at danning kan relateres til begreper som identitet, identitetsutvikling, demokrati, kritisk tenkning, refleksjon, forståelse og sosial kompetanse. På bakgrunn av det, søkte vi etter disse begrepene for å finne ut om dannelsoppdraget blir ivaretatt i læreplan i samfunnsfag i LK20. Læreplan i samfunnsfag er et forholdsvis stort og vidt dokument, og derfor kan lærere og vi som forskere, tolke dannelsoppdraget ulikt. Goodlads (1979, s. 62) kaller dette for den oppfattede læreplanen, og handler om hvordan læreplanen tolkes av ulike aktører. Når dannelsbegrepet kun figurerer implisitt, ser man hvor nødvendig det er at lærerne har kunnskap om dannelsbegrepet at dannelsbegrepet kan relateres til begreper som identitet, identitetsutvikling, demokrati, kritisk tenkning, refleksjon, forståelse og sosial kompetanse. Hvis en ikke har den kunnskapen og bevisstheten omkring disse begrepene, kan en del av dannelsoppdraget falle bort.

#### **4.2.2 Implisitt danning i læreplan i samfunnsfag – «Om faget»**

Første del av læreplanen heter «Om faget», og går nærmere inn på fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1-6). Her understrekes det hvor viktig samfunnsfaget er for å skape deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Andre begreper som nevnes er blant annet utforskertrang, likeverd, respekt, toleranse og identitetsutvikling. Læreplanen legger til rette for å utforske, søke og skape kunnskap om samfunnet, samt være kritisk til kunnskaper og kilder, og dette står sentralt for kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1).

Selv om læreplan i samfunnsfag ikke nevner danning eksplisitt, finner vi likevel flere punkter i læreplan i samfunnsfag som kan ses i sammenheng med danning. Samfunnsfag blir av flere sentrale stemmer innenfor fagfeltet, deriblant Theo Koritzinsky (2020, s. 89), Dag Fjeldstad (2009, s. 54-55) og Kjetil Børhaug (2005, s. 174), omtalt som dannelsesfaget i skolen. Faget har som målsetting at elevene får en forståelse for samfunnet og samfunnsfunksjoner. Det er tankevekkende at dannelsesbegrepet ikke nevnes eksplisitt i læreplan i samfunnsfag – «Om faget». Til sammenligning presenteres dannelsesbegrepet 20 ganger i overordnet del. Danning kommer likevel tydelig fram implisitt i mange av formuleringene i læreplan i samfunnsfag.

I «Kjerneelementer» under «Undring og utforskning» står det at elevene skal bli i stand til å undre seg over, reflektere over, og vurdere hvordan kunnskaper om samfunn før og nå oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Å kunne reflektere er en avgjørende ferdighet innen danning, noe som tydeliggjøres ved at stortingsmelding 11 (2008-2009, s. 43) peker på at danning utvikles gjennom refleksjon. Også Sæle og Hallås (2020, s. 138) understreker at danning handler om å kunne reflektere og å kunne bruke sine tanker til refleksjon i et fellesskap med andre individer.

Læreplanverket har som tidligere skrevet tre tverrfaglige temaer som berører sentrale samfunnsutfordringer. De tverrfaglige temaene er «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling». Hvert tema inngår kun i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2020). I samfunnsfag figurerer alle tre temaene. I læreplan i samfunnsfag har danning fått større plass ved å integrere disse tverrfaglige temaene. Klafki (2011, s. 75) setter danning i sammenheng med tidstypiske nøkkelproblemer, som klima, psykisk helse og demokrati. I læreplan i samfunnsfag kommer disse til uttrykk gjennom de tre tverrfaglige temaene: bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap. I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» om at elevene skal bli bevisste på sin egen identitet og identitetsutvikling og forstå individet som en del av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). På bakgrunn av Klafkis teori om tidstypiske nøkkelproblemer og det faktum at det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» handler om identitet og identitetsutvikling, tolker vi det dithen at dette er positivt for ivaretagelsen av dannelsesoppdraget i læreplan i samfunnsfag.



Under «grunnleggende ferdigheter» i samfunnsfag finner vi «muntlige ferdigheter» som handler om; å kunne lytte til, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons og diskutere med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4-5). Hvilket innebærer å kunne uttrykke egne meninger og argumentere for sine synspunkter, i tillegg til å kunne vente på tur, lytte og gi respons til andre. De muntlige ferdighetene vil dermed være en helt avgjørende del av danningen da de hjelper elevene å bli forstått, og samtidig kunne fungere i sosiale settinger med andre mennesker. Sæle og Hallås (2020, s. 145) presiserer at danning handler om å bruke kunnskap, bruke tanker og få innspill i fellesskap med andre, og her vil naturligvis muntlige ferdigheter være sentrale. Klafki og Hellesnes støtter dette synet på danning gjennom språk. Hellesnes (1992, s. 90) mener at danning skjer i fellesskap gjennom dialog med andre, mens Klafki (2011, s. 40-41) mener at kommunikasjon med andre er avgjørende for å kunne utvikle seg som individ. Kommunikasjon med andre mennesker vil med andre ord være avgjørende for identitetsutvikling, som igjen vil være avgjørende for danning. Å utvikle sine muntlige ferdigheter og sosiale kompetanse kan er et viktig aspektene innen danning. Gode muntlige ferdigheter og sosial kompetanse kan bidra positivt til individets liv. Det vil kunne gjøre det lettere å kommunisere med andre medlemmer av samfunnet, både når det gjelder å få venner og å få ytret sine meninger. Viktige kriterier i et godt liv. De grunnleggende ferdighetene kan ses i lys av Klafkis formale danningsteori. Det som ligger til grunn er ikke innholdet, men metoden (Klafki, 2001, s. 179). De formale danningsteoriene tar utgangspunkt i at det er elevens iboende evner som skal utvikles og man kan si at arbeidsmåten er pensum (Imsen, 2020, s. 371). Med andre ord, de formale danningsteoriene fokuserer på hvordan læringen påvirker elevens evne til å tenke og forstå ting rundt seg.

#### **4.2.3 Danning gjennom identitet i læreplan i samfunnsfag – «Om faget»**

Under «fagets relevans og sentrale verdier» står det at samfunnsfaget skal bidra til at elevene får utforske sin egen identitet, og at faget skal bidra til identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Vi finner også identitet i kjerneelementene under overskriften “Identitetsutvikling og fellesskap” hvor det står at elevene skal bli kjent med hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, hvordan man samhandler med andre, og hvordan identitetsutvikling påvirkes av ulike forhold (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Funnene poengterer at identitetsutvikling er et gjennomgående og viktig tema innenfor læreplan i samfunnsfag. At vi finner det funnet under fagets relevans og sentrale verdier understreker at identitetsutvikling er et mål for faget. Det er tydelig at faget prioriterer at

elevene får utforske sin egen identitet og får utviklet en forståelse for hvordan identitetsutvikling påvirkes av ulike forhold. Å knytte identitetsutvikling opp mot danning er overensstemmende med hvordan Sæle og Hallås (2020, s. 138) beskriver danning som en prosess hvor man former menneskets identitet og personlighet. Vi har tidligere i oppgaven forklart at identitetsutvikling er en viktig del av dannelsingsprosessen i skolen. Vi har gjort rede for at skolen har en identitetsskapende funksjon, som handler om at skolen skal gi elevene grunnleggende verdier, kunnskap og ferdigheter som kan bidra til personlig vekst (Imsen, 2020, s. 212-213). I sum viser funnene at identitetsutvikling er en sentral del av læreplan i samfunnsfag og at målet for faget er å bidra til at elevene utvikler en tanke om sin egen identitet og tilhørighet i fellesskapet. Å integrere identitetsutvikling i læreplanen bidrar med å ivareta dannelsingsoppdraget.

#### **4.2.4 Danning gjennom demokrati i læreplan i samfunnsfag – «Om faget»**

Under «fagets relevans og sentrale verdier» står det at samfunnsfaget skal «utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Funnet viser at samfunnsfaget spiller en viktig rolle når det gjelder å utvikle elevens kunnskaper og holdninger for å kunne delta aktivt og engasjert i samfunnet. Funnet kan ses i sammenheng med hva Klafki skriver om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. Klafki (2011, s. 69) argumenterer for at dannelse må oppfattes som en sammenheng mellom disse tre grunnleggende evnene; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. Klafki skriver også at individet må bruke sin selvbestemmelse og medbestemmelse til å hjelpe andre mennesker som av ulike grunner ikke har forutsetninger for selvbestemmelse og medbestemmelse. Det være seg å stå opp for likestilling, fremme demokratiske verdier, kjempe for menneskerettigheter, likeverd og respekt. Funnet viser også hvor viktig faget er for å utvikle et aktivt medborgerskap, bygget på bevissthet omkring demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold. Flere av begrepene har vi allerede knyttet opp mot danning. Derfor tolker vi at samfunnsfagets relevans og sentrale verdier er med på å ivareta dannelsingsoppdraget. Det er imidlertid ikke like positivt at dannelsingsbegrepet ikke nevnes direkte i delen «Om faget». Da hjelper det lite at Børhaug (2005, s. 174) beskriver samfunnsfaget som det fremste dannelsesfaget i skolen. Når danning ikke nevnes eksplisitt i læreplan i samfunnsfag kan det medføre at dannelsingsoppdraget ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet. Selv om LK20 skal leses helhetlig, mistenker vi at fagplanen likevel leses isolert i en travel arbeidshverdag. At vi, som

har fordypet oss i dannelsesteori, finner begreper og aspekter som vi kobler opp mot danning og skolens danningsoppdrag betyr ikke at andre gjør det. Det kan være krevende å oppdage disse mer skjulte aspektene.

Under kjerneelementet “Demokratiforståelse og deltakelse” står det at elevene skal tilegne seg erfaring med demokrati i praksis for å videre være i stand til å påvirke og medvirke til samfunnsutforming (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming samsvarer med definisjonen til Sæle og Hallås (2020, s. 138). De definerer danning som en prosess hvor menneskets identitet, personlighet, tenking og livsførsel formes. Målet er å bli et deltakende og selvstendig samfunnsindivid. Med andre ord, prosessen med å lære om demokrati i praksis, kan bidra til å fremme elevenes danning, gjennom å hjelpe dem med å utvikle seg som deltakende samfunnsindivider.

#### **4.2.5 Danning gjennom kritisk tenkning i læreplan i samfunnsfag – «Om faget»**

Under “Fagets relevans og sentrale verdier” står det at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Å bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere, har vi også sett er viktige målsettinger for den overordnede del av læreplanverket. For å nå målsettingen om at elevene skal utvikle en forståelse for samfunnet og samfunnsfunksjoner, ser vi det som elementært at samfunnsfaget fremmer disse ferdighetene. Vi har allerede gjort rede for hvilken tilknytning deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere har til danning. For å realisere verdigrunnlaget i opplæringen skal samfunnsfaget bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt.

Et kjerneelement i samfunnsfag er “samfunnskritisk tenkning og sammenhenger”. Her finner vi danningsaspekter i form av at elevene skal kunne vurdere påliteligheten og relevansen til ulike kilder. Kritisk tenkning har vi definert som «*reflekterende tenkning og en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter*» (Ferrer og Wetlesen (2019, s. 11). I dagens samfunn er kritisk tenkning spesielt viktig, da vi blir utsatt for mengder av informasjon daglig, fra ulike kilder. Brekke (2010) hevder at å være dannet innebærer å ha evne til å innta en kritisk holdning til egen kultur og egen tenkning. Vi finner begrepet kritisk tenkning hele fem ganger i læreplan i samfunnsfag. Dette tolker vi som at kritisk tenkning er

en sentral del av dannelsingsoppgaven i læreplan i samfunnsfag. Gjennom å utvikle evnen til kritisk tenkning, lærer elevene å vurdere kildens pålitelighet, vurdere antakelser for og imot og vurdere vedtatte sannheter. Klafki (2001, s. 179) mener at kjernen i den funksjonelle teorien innenfor de formale danningsteoriene handler om forming, utvikling og modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Danning skjer blant annet når en elev utvikler evner til å registrere, tenke og vurdere kritisk. De formale danningsteoriene tar utgangspunkt i at det er elevens iboende evner som skal utvikles (Imsen, 2020, s. 371).

Under den grunnleggende ferdigheten “Å kunne lese” fremmes det at denne ferdigheten omhandler å kunne utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike kilder, i tillegg til å finne og velge informasjon og ulike kilder (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5). Videre skrives det at en utvikling av leseferdigheter i faget vil gjøre at elevene går fra å bruke et begrenset antall tilrettelagte kilder til å være i stand til å selv finne et større omfang med komplekse kilder. Vi ser her at mye av ferdigheten “Å kunne lese” handler om den informasjonen og de kildene man møter, og å kunne møte disse med et kritisk blikk. Det handler også om evnen til å finne fram til den informasjonen man søker gjennom ulike metoder. Med andre ord vil kritisk tenkning stå sentralt i denne ferdigheten, noe som igjen vil være en del av danningen i skolen.

Under “Digitale ferdigheter” blir det fremmet et særlig ansvar innenfor samfunnsfag at elevene utvikler digitalt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5-6). Videre presiseres de digitale ferdighetene som å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder, samt å kunne utøve digital kildekritikk, og å velge ut relevant informasjon. Det vises også til at elevene skal lære å vise god dømmekraft når de velger ut informasjon på digitale plattformer, når de bruker digitale ressurser, og når de kommuniserer til andre over nett (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5-6). Her ser vi at kritisk tenkning er noe som går igjen i mye av det som står under digitale ferdigheter, ved at elevene skal lære seg å se på informasjon og kilder de møter digitalt med et kritisk blikk. Det å kunne samhandle med andre over nett er også noe som vil bli mer og mer sentralt for å kunne fungere i et stadig mer digitalisert samfunn.

#### **4.2.6 Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsoppdraget i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn?**

Som vi har nevnt tidligere har vi valgt å avgrense vår oppgave til å ta for oss kompetansemålene i samfunnsfag etter 7.trinn og 10.trinn. Kompetansemålene i samfunnsfag er utformet for å gi elevene et bredt kunnskapsgrunnlag og utvikle deres kompetanse innenfor faget. I tillegg til å gi elevene faglig kunnskap, skal kompetansemålene også ivareta skolens dannelsoppdrag. Overordnet del presiserer at forståelsen av kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse. Kompetansemålene må forstås i lys av formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kompetansebegrepet er ment å bli operasjonalisert gjennom kompetansemålene. For at dannelsoppdraget skal bli ivare tatt i kompetansemålene, er det viktig at læreren forstår dannelsoppdraget og hvordan det kan realiseres gjennom kompetansemålene. Den formelle læreplanen til Goodlad vil være den læreplanen som blir offentlig vedtatt. Den oppfattede læreplanen handler om hvordan læreplanen tolkes av ulike aktører (Goodlad, 1979, s. 62).

#### **4.2.7 Adferdskomponenter i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn**

Kompetansemålene i samfunnsfag i LK20 er formulert slik at de skal bidra til elevens utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Hvorvidt kompetansemålene også inneholder en dimensjon av danning, der elevene skal utvikle seg som mennesker og samfunnsborgere, skal vi nå belyse. Vi vil først fremstille en tabell hvor vi presenterer noen kvantitative og kvalitative funn gjort i analysen av kompetansemålene. I kolonne 1 presenterer alle adferdskomponentene brukt i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7.trinn og 10.trinn. I kolonne 2 vil vi vise til forklaringen av adferdskomponentene som blir brukt i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7.trinn og 10.trinn presentert av utdanningsdirektoratet, og i kolonne 3 vises det totale antallet de aktuelle adferdskomponentene forekommer. De adferdskomponentene vi mener bidrar til å ivareta dannelsoppdraget, er uthevet med fet skrift. Grunnen til at vi har valgt akkurat disse adferdskomponentene, er deres tette tilknytning til danning.

Tabell 3 Adferdskomponentene i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn.

<b>Adferdskomponent</b>	<b>Forklaring av verb fra læreplan i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019a)</b>	<b>Antall forekomster av verb</b>
Gjennomføre	Å gjennomføre er å iverksette, utføre og fullføre, for eksempel en oppgave, en undersøkelse eller et planlagt arbeid.	1
Presentere	Å presentere er å vise, forklare og legge frem et faglig emne eller et produkt. Måten å presentere på kan variere, men målet med en presentasjon er å gjøre emnet eller produktet tilgjengelig for andre. Presentere kan også bety å illustrere og å demonstrere.	7
<b>Reflektere</b>	Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse.	21
Sammenligne	Å sammenligne er å undersøke likheter og forskjeller mellom to eller flere forhold.	4
Utforske	Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr.	8
<b>Samtale</b>	Mangler definisjon.	2

Beskrive	Å beskrive er å skildre eller gjengi en opplevelse, situasjon, arbeidsprosess eller et faglig emne. Å beskrive noe kan også være å bruke relevante fagbegreper for å systematisere kunnskap om emnet.	6
<b>Drøfte</b>	Å drøfte er å belyse en sak ved å trekke fram forskjellige sider av den, og argumentere både for og imot. Drøftingen kan avsluttes med en konklusjon. Å drøfte kan vi gjøre selvstendig og i dialog med andre. Ordskifte mellom flere om et saksforhold kan bety det samme som å diskutere.	9
Utvikle	Å utvikle kan være å designe, skape, modellere eller utforme nye metoder, et produkt eller en tjeneste.	2
Gi eksempler	Her mangler Utdanningsdirektoratet definisjon	1
Gjøre rede for	Å gjøre rede for noe er å gi en faglig begrunnet forklaring av et saksforhold, en problemstilling eller noe vi skal undersøke eller gjennomføre.	3
Vurdere	Å vurdere er å overveie ulike sider ved et saksforhold eller synspunkt. Det kan også omfatte og bedømme kvaliteten ved et produkt eller en prosess. En vurdering resulterer ofte i en beslutning, en bedømmelse eller en konklusjon.	2
Bruke	Å bruke vil si at vi gjør oss nytte av noe eller utfører en handling for å oppnå et mål. Å bruke henger nært sammen med å anvende, forstått som å gjøre bruk av, ta i bruk, for eksempel en metode eller et verktøy.	1

### **Danning gjennom refleksjon og drøfting**

I analysen av adferdskomponentene i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7.trinn og 10.trinn og hvor hyppig de er brukt, fant vi noen interessante funn. Når vi ser på bruken av

adferdskomponentene i kompetansemålene ser vi at svært mange av dem handler om å reflektere, drøfte og å utvikle og styrke elevenes evner til å tenke kritisk. Vi har tidligere gjort rede for at Klafki (2001, s. 179) trekker refleksjon, drøfting og kritisk tenkning frem som sentralt i sin danningsteori. Klafki mener danning skjer når en elev utvikler evner til å registrere, tenke og vurdere kritisk. Adferdskomponenter som oppfordrer til refleksjon, drøfting, samtale og vurdering kan dermed være med på å ivareta dannelsingsoppdraget. Som nevnt i teorikapittelet, er evnen til refleksjon en del av danningens kjennetegn. Sæle og Hallås (2020) knytter danning til evnen til å reflektere sammen med andre. Reflektere er det hyppigste brukte adferdskomponenten med over dobbelt så mange som neste på listen. Det faktum at refleksjon også er en integrert del av kompetansebegrepet, er slik vi ser det viktig for å ivareta dannelsingsoppdraget. Refleksjon er en viktig del av læring og utvikling i skolen, og det er derfor bra at det er godt representert i kompetansemålene i samfunnsfag. Å reflektere over egne erfaringer og opplevelser kan bidra til danning ved at eleven utvikler sin selvbevissthet og selvinnsett. For eksempel kan det å reflektere over egen identitet eller egne fordommer bidra til å utvikle elevens evne til å forstå seg selv og andre på en dypere måte.

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009, s. 43) presiserer at danning er en av skolens viktigste oppgaver og at danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon. Ved å bruke verb som reflektere, vurdere og analysere, blir elevene oppfordret til å tenke kritisk og dermed utvikle en dypere forståelse av temaet de studerer. Ved å inkludere refleksjon i læringssituasjoner vil elevene lære å tenke kritisk og utvikle evnen til å vurdere og analysere informasjon på en grundig måte. Dette kan være med på å stimulere til personlig utvikling. Sæle og Hallås påpekte at danning handler om å reflektere, bruke kunnskap, få innspill og bruke sine tanker til refleksjon, alene og i fellesskap med andre mennesker (2020, s. 145).

### **Danning gjennom samtale, dialog og muntlige ferdigheter**

Bruken av adferdskomponentet «samtale» ser vi på som et viktig funn i kompetansemålene med tanke på danning, fordi samtale fremmer elevens evne til å kommunisere og samarbeide med andre. Et eksempel er dette kompetansemålet etter 7.trinn: «samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Samtale, kommunikasjon og diskusjon kan hjelpe elevene med å forstå og respektere andres meninger og perspektiver. Selv om det bare er to



adferdskomponenter som eksplisitt bruker verbet samtale, kan samtale også være en integrert del av mange andre adferdskomponenter.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 12) skriver at de grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene, som er en del av den kompetansen eleven skal utvikle i det aktuelle faget. Det betyr at de muntlige ferdighetene kan inkluderes også i andre kompetansemål. For eksempel kan å drøfte og *vurdere* ulike perspektiver og synspunkter, og også innebære samtale med andre. Gjennom samtale med andre kan elevene få muligheten til å utvikle sine emosjonelle og sosiale ferdigheter, noe som kan bidra til danning. Elevene kan øve på å samtale gjennom blant annet debatter eller diskusjoner, noe som kan utvikle elevenes evner til å uttrykke sine egne synspunkter og lytte til og forstå andre sine synspunkter på en god måte. Adferdskomponentet samtale handler om kommunikasjon og dialog med andre. Samtale er en ferdighet som har relevans for dannelsingsoppdraget i skolen fordi det er gjennom dialog og kommunikasjon vi utvikler vår forståelse av hva andre tenker og mener og vår forståelse av verden. Samtale og dialog går hånd i hånd med de muntlige ferdighetene.

Forståelsen av hva andre tenker og mener kaller Hellesnes (1992, s. 90) for “forståingshorisont” og med det mener han at man prøver ut forståelsen sin på en medelev, slik at de to forståelseshorisonten glir over i hverandre, og begge forstår noe de ikke forstod fra før. Man er med andre ord avhengig av en samtalepartner og fellesskap for å forstå hva man egentlig selv tenker. Vi har også vært inne på hva Freire sier om samtale og diskusjon. Mennesket formes ikke i stillhet, men med ord, arbeid og med handling/refleksjon (Freire, 2003, s. 61-62). Både Freire (2003) og Hellesnes (1992) viser hvordan anvendelsen av dialog fremstår som viktig i dannelsen. Vi ser her med bakgrunn i teori at samtale som ferdighet har stor relevans for dannelsingsoppdraget i skolen, fordi gjennom dialog og kommunikasjon utvikler vi vår forståelse av hva andre mener og tenker, i tillegg kan vi forstå hva vi selv tenker. Muntlige ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene som læreplanen legger opp til skal utvikles og styrkes gjennom hele utdanningen, slik at elevene kan delta aktivt i samfunnet. Som Hellesnes (1992) understreker, er forståelsen av hva andre mener og tenker avgjørende for vår egen forståelseshorisont. Gjennom samtale, dialog og kommunikasjon får vi muligheten til å prøve ut våre egne meninger og tanker hos andre. Dette bidrar til å utvide vår forståelse av verden rundt oss. Samtale, dialog og kommunikasjon er tett knyttet til de muntlige ferdighetene, som er en av de grunnleggende ferdighetene. Ved å integrere de muntlige ferdighetene i læreplan i samfunnsfag, i tillegg til flere kompetansemål som

omhandler samtale, legger læreplan i samfunnsfag og kompetansemålene etter 7.trinn og 10.trinn til rette for å ivareta dannelsingsoppgaven på en fin måte.

#### **4.2.8 Kognitive-, psykomotoriske-, og affektive ferdigheter i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn**

Funnene under viser bruken og omfanget av ulike typer ferdigheter i kompetansemålene. I adferdskomponentene finner vi psykomotoriske-, kognitive- og affektive ferdigheter, slik de er definert i Bloom (1956, s. 7-8). Vi har systematisert funnene i tabell 4.

*Tabell 4 Affektive, psykomotoriske og kognitive ferdigheter i kompetansemålene etter 7. og 10. trinn*

Ferdigheter	Antall
Affektive ferdigheter (a)	0
Psykomotoriske ferdigheter (p)	14
Kognitive ferdigheter (k)	53

Fra vår analyse finner vi at det er et overveiende flertall av de kognitive ferdighetene i kompetansemålene. Vi fant 53 tilfeller av kognitive ferdigheter. Kognitive ferdigheter handler om mentale handlinger, anerkjennelse av kunnskap og utvikling av intellektuelle evner og ferdigheter (Bloom, 1956, s. 7), som for eksempel å reflektere, drøfte og vurdere. Vi fant 14 tilfeller av psykomotoriske ferdigheter, som handler om sanselige og motoriske ferdigheter (Bloom, 1956, s. 7). For eksempel svømme, lage, plassere, skrive, vise, tegne og så videre.

I vår analyse fant vi ingen kompetansemål i læreplan i samfunnsfag etter 7.trinn og 10. trinn som inneholder affektive ferdigheter. Affektive ferdigheter handler om holdninger og verdier, slik som samarbeid, ta ansvar for, vise omsorg, inkludere, respektere og så videre (Bloom, 1956, s. 7). Dette medfører evnen til å utvikle empati, sosial bevissthet, medfølelse, som er viktige ferdigheter for å kunne mestre å forstå andres perspektiver og kunne samarbeide. Spørsmålet blir da hvordan de ulike ferdighetene kan bidra for å ivareta dannelsingsoppgaven? Mens kognitive ferdigheter er viktige for å utvikle refleksjonsevne og kritisk tenkning, kan psykomotoriske ferdigheter være viktige for utviklingen av praktiske ferdigheter, som begge kan bidra til å bli et dannet individ. Samtidig kan det settes spørsmålsteget ved funnene som er

gjort, med tanke på mangelen på vektlegging av de affektive ferdighetene i kompetansemålene. Kunnskapsdepartementet skriver selv at danning skjer i møte med andre og gjennom samarbeid med andre (2017, s. 10). Selv om kompetansemålene etter 7. og 10.trinn ikke inneholder disse ferdighetene, betyr det ikke at de ikke er å finne etter 2. eller 4.trinn. De affektive ferdighetene ivaretas likevel i overordnet del, blant annet beskrevet i funn 15: «å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg» (s.8)

Funnene viser at det er en overvekt av de kognitive ferdighetene i kompetansemålene i samfunnsfag. Denne skjevheten antyder at kompetansemålene i større grad vektlegger elevens kognitive evner enn elevens psykomotoriske og affektive ferdigheter, etter 7. og 10.trinn. Dermed støtter kompetansemålene opp under de formale danningsteoriene, som vektlegger elevens iboende evner (Imsen, 2020, s. 371).

#### **4.2.9 Innholdsanalyse av kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn**

Innholdet vi finner i kompetansemålene vil være avgjørende for danning ifølge Klafkis (2011, s. 15) materiale dannelse. Den materiale dannelsen legger vekt på den dannelseseffekten et innhold har på en person, noe som vil si at innholdet i kompetansemålene og den innvirkningen det har på elevene vil være dannende. Her følger en analyse av noen strategisk utvalgte kompetansemål etter 7. og 10.trinn i samfunnsfag i LK20 hvor vi forsøker å belyse hvordan det legges til rette for ivaretagelse av danningsoppdraget i kompetansemålene. Tabell 5 inneholder alle de kompetansemålene hvor vi implisitt fikk øye på danning gjennom begrepene identitet og identitetsutvikling, demokrati og kritisk tenkning. Disse kompetansemålene er videre analysert etter adferdskomponenter og innholdskomponenter. Adferdskomponentene ble deretter kategorisert etter kognitive ferdigheter, affektive ferdigheter og psykomotoriske ferdigheter. Her har vi markert (k) for kognitive ferdigheter, (a) for affektive ferdigheter og (p) for psykomotoriske ferdigheter, jamfør Bloom (1956).

Tabell 5 Strategisk utdrag fra vedlegg 3. Adferdskomponenter og innholdskomponenter i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn.

Kompetansemålene i samfunnsfag			
	Kompetansemål	Adferdskomponenter	Innholdskomponenter
3a	Sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn	Sammenligne (k)	hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema
3b		Reflektere (k)	over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn
7a	Utforske ulike sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap	Utforske (p)	ulike sider ved mangfold i Norge
7b		Reflektere (k)	over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap
8a	Drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering	Drøfte (k)	hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati

8b		Utvikle forslag (k)	til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering
14a	Reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt	Reflektere (k)	ulike plattformer for digital samhandling
14b		Reflektere (k)	hva man kan gjøre om grenser blir brutt
15a	Beskrive sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett	Beskrive (k)	sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag
15b		Sammenligne (k)	hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett
19a	Vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår	Vurdere (k)	på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema

19b		Reflektere (k)	over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår
30a	Reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold	Reflektere (k)	over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk
30b		Drøfte (k)	muligheter og utfordringer ved mangfold
32a	Reflektere over hvordan identitet, selvbylde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser	Reflektere (k)	over hvordan identitet, selvbylde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap
32b		Presentere (p)	forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser

Gjennom de 36 kompetansemålene, presentert i læreplan i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn, blir ikke danningsbegrepet nevnt eksplisitt en eneste gang. Danning kommer imidlertid til syne implisitt i flere av kompetansemålene gjennom de sentrale begrepene vi har sett på tidligere i oppgaven: Identitet, demokrati og kritisk tenkning. I det følgende følger en innholdsanalyse av noen strategisk utvalgte kompetansemål, hvor vi analyserer bruken av adferdskomponentet og innholdet i de kompetansemålene hvor danning kommer til uttrykk.

Vi vil presentere og drøfte funnene våre systematisk gjennom de sentrale begrepene vi har sett på tidligere i oppgaven: identitet, demokrati og kritisk tenkning.

## **Identitet**

Det første kompetansemålet som sier noe om identitet er kompetansemål 7 som sier at målet for opplæringen er at elevene skal kunne: “Utforske ulike sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Som vi ser brukes ikke identitet eksplisitt i kompetansemålet, men vi tolker at “å være seg selv” i stor grad handler om identiteten til et menneske. Her blir menneskers behov for å kunne være seg selv og høre til i et fellesskap trukket fram som noe elevene skal reflektere over.

I kompetansemål 14 skal elevene kunne: “Reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Vi ser her at kompetansemålet fremmer at alle er forskjellige med sine egne unike identiteter, og at ulike individer kan ha ulike grenser med tanke på kropp, seksualitet, følelser og kjønn. Elevene skal også bli bevisste på hva man kan gjøre om disse grensene brytes.

Kompetansemål 30 sier at elevene skal kunne: “Reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 11). Dette kompetansemålet fokuserer på å utvikle elevens evne til å reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk, og å drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold. Gjennom å lære å anerkjenne og respektere ulikheter, kan elevene bli mer bevisste på sine egne fordommer og utvikle en mer åpen holdning til mangfold. Gjennom å fremme empati og respekt for andre, kan dette kompetansemålet bidra til dannelse.

Kompetansemål 32 sier at elevene skal kunne: “Reflektere over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 11). I dette kompetansemålet finner vi likheter fra kompetansemål 14 med tanke på hvordan man skal håndtere at grensene sine eller andres blir brutt. Vi ser også at elevene skal bli mer bevisst på hvordan identiteten og selvbilde utvikles.

Vi ser at sentrale momentene som blir trukket fram i kompetansemålene når det kommer til identitet er å kunne være seg selv, at alle individer har sin egen identitet som kan være unik fra alle andre, og hvordan identiteten utvikles i fellesskap. Egne og andres grenser, og hvordan man kan handle når disse grensene blir brutt, blir også trukket fram. På bakgrunn av formålsparagrafen så kan man si at skolen har en identitetsdannende oppgave, hvor skolen hjelper elevene med hvem de ønsker å bli og hvem de er. Dette samsvarer godt med kompetansemålene. Imsen (2020, s. 212-213) fremmer gjennom det som blir omtalt som skolens hovedfunksjoner at skolen har en identitetsskapende funksjon. Denne identitetsskapende funksjonen går ut på at skolen skal tilegne elevene grunnleggende verdier, ferdigheter og kunnskaper som kan føre til personlig vekst, og evnen til å tenke kritisk. Det at denne delen av danning blir sett på som ett av skolens hovedområder viser danningens sentrale rolle i skolen. Vi ser også at sosial og personlig identitet, definert av Larsen (2005, s. 90) med henvisning til Jürgen Habermas, kommer til syne gjennom disse kompetansemålene. Det å kunne være seg selv tolker vi som en personlig identitet, som vil si vår egen oppfatning av oss selv. Hvordan identitet utvikles og utfordres i ulike fellesskap tolker vi som den sosiale identiteten, altså hvordan man blir oppfattet av andre. Språklig kommunikasjon vil også spille en sentral rolle i dette fellesskapet. Dette mener Larsen (2005, s. 91) vil spille en avgjørende rolle i elevenes identitetsutvikling, en identitetsutvikling som inngår som en del av dannelsesprosessen.

## **Demokrati**

Det første kompetansemålet som omhandler demokrati er kompetansemål 8, hvor målet for opplæringen er at eleven skal kunne: “Drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Kompetansemålet skal gjøre elevene bevisste på hvor viktig likestilling og likeverd er for å lykkes med et demokratisk styresett. Sammen med dette skal elevene lære seg å motarbeide rasisme, fordommer og diskriminering.

Kompetansemål 15 sier at elevene skal kunne: “Beskrive sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Kompetansemålet kan bidra til å skape en dypere forståelse for demokratiet ved at elevene blir kjent med hvordan



demokratiet oppstod gjennom sentrale hendelser. Elevene skal også bli bevisste på hvilke muligheter man som medlem av samfunnet har til å påvirke i ulike styresett.

Kompetansemål 8 og 15 kan bidra til å ivareta dannelsoppdraget på flere måter. For det første kan kompetansemålene bidra til dannning gjennom kunnskap om demokrati og demokratiske prosesser. Aase (2005, s. 17) argumenterer for at dannelsoppdraget i stor grad kan knyttes til ønsket om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i samfunnet og som tar vare på demokratiet. Dette kan bidra til å utvikle elevens samfunnsforståelse. Dette samsvarer med den kritisk-konstruktive teorien til Klafki, som vektlegger praksis, utviklingen av praksis, og på å forme skole ved å opprettholde demokratiske prinsipper (Imsen, 2020, s. 177). For det andre kan disse kompetansemålene bidra til danning ved at de tar utgangspunkt i den daglige verden, slik Hellesnes (1992, s. 82) forklarer det. For Hellesnes er det viktig at skolen gir elevene evnen til å reflektere over den kulturen og samfunnet de lever i. Hellesnes mener skolen bør oppmuntre til en kritisk holdning overfor samfunnet og derfor må dannelsen ta utgangspunkt i den daglige verden (praksis), og ikke i et rent abstrakt, teoretisk rom, den faglige verden (Hellesnes, 1992, s. 82). Kompetansemålene kan bidra til danning, ved at de tar utgangspunkt i noe konkret, som demokrati, likestilling og rasisme. Siden kompetansemålene tar utgangspunkt i den daglige verden og ikke noe abstrakt, vil det, ifølge Hellesnes, bidra til danning.

Vi ser at kompetansemålene trekker frem at ulike momenter som likeverd og likestilling kan være med på å påvirke et demokrati, og hvordan man skal motarbeide negative påvirkninger. Forhistorien til det norske demokratiet, og hvordan man som enkeltindivid kan være med på å påvirke i ulike styresett blir også trukket fram. Formålsparagrafen viser til at opplæringen blant annet skal fremme demokrati, og at dette er en del av det grunnlaget som gjør at elevene senere i livet skal kunne forsørge seg selv, kunne arbeide og å videreføre og støtte opp om demokratiet vi har i Norge i dag (Opplæringsloven § 1-1). Det å vite hvordan man kan være med å delta i og påvirke demokratiet vil være avgjørende for å kunne støtte opp om og videreføre demokratiet vi har i Norge, noe som viser koblingen mellom disse kompetansemålene og formålsparagrafen. Formålsparagrafen speiler også definisjonen av danning vi har sett på tidligere i oppgaven da begge viser til viktigheten av å danne deltakende og selvstendige samfunnsindivid som kan klare seg selv.

## **Kritisk tenkning**

Kritisk tenkning finner vi allerede i kompetansemål 3, som sier at målet for opplæringen er at eleven skal kunne: “Sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Kompetansemålet viser til at elevene skal lære seg å møte informasjon som presenteres med et kritisk blikk. Elevene skal også bli kjent med at kilder kan påvirke og manipulere informasjon for å fremme sitt eget syn.

I kompetansemål 19 står det at elevene skal kunne: “Vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 10). Elevene skal gjennom kompetansemålet kunne vurdere ulike kilders troverdighet, samt se nærmere på hvordan ulike kilder kan påvirke forståelsen vår.

Vi ser at de to kompetansemålene hvor kritisk tenkning kommer til syne deler mye av det samme innholdet. Begge fremmer både det å være kritisk til informasjon fra ulike kilder, i tillegg til å være bevisst på at kilder kan påvirke informasjonen de presenterer for å fremme sin egen sak. Klafki (2011, s. 78) presenterer utfordringen med tekniske medier som en nøkkelutfordring i dag, og derfor er evnen til å være kritisk til informasjon viktig. Både Klafki (2001, s. 179) og Brekke (2010, s. 35) fremhever at utviklingen av kritisk tenkning er en viktig del av danningen, og at dette skiller danning fra tilpasning, slik Hellesnes (1975, s. 16) påpeker. Det å utvikle kritisk tenkning, samt utvikle evnen til å vurdere å ta smarte beslutninger, fremstår dermed som viktige aspekter ved danning.

## **5 Kunnskapsløftet 2020 og skolens dannelsesoppdrag**

Læreplanverket skal styre innholdet i opplæringen i norsk skole. Men sier læreplanverket noe om samfunnet vi lever i? Gundem (1990, s. 33) skriver at læreplanen har en avspeilende rolle, hvor læreplanverket speiler det samfunnet ser på som verdifullt, ønskelig og nyttig, og som skolen skal utvikle hos elevene. Det vil si at læreplanverket er utformet i tråd med samfunnets verdier og behov. Samfunnet endrer seg over tid, og derfor må læreplanverket endres og oppdateres jevnlig for å ivareta behovet til samfunnet best mulig. Digitale ferdigheter, bærekraftig utvikling og kritisk tenkning er eksempler på områder som speiler samfunnets utvikling og behov i dagens samfunn. Læreplanverket har også en avspeilende rolle når det kommer til danning. Danning blir forankret som et overordnet mål for skolen og det blir likestilt med utdanningsoppdraget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Læreplanverket har en avspeilende rolle av samfunnet når det kommer til danning, i form av at den speiler de verdiene som samfunnet ser på som viktige for å utvikle dannede samfunnsborgere. Disse verdiene er blant annet identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede og demokrati og medvirkning. Fauskevåg (2022) kritiserer LK20 for at dannelsesoppdraget er for utydelig definert sammenlignet med kompetansebegrepet. Den formelle læreplanen som er offentlig vedtatt, vil speile de verdiene som er rådende i samfunnet. Den formelle læreplanen setter rammer for skolens virksomhet og det undervisningspersonalet som tar det i bruk (Engelsen, 2003, s. 17). Samtidig vil den oppfattede læreplanen, altså tolkningene og praksisen rundt den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, s. 62), også avspeile samfunnet og dets verdier. Lærernes tolkninger av læreplanen vil være med på å påvirke elevenes danning, og det vil igjen kunne påvirke samfunnet.

### **5.1 Oppsummering**

I dette kapitlet vil vi oppsummere funnene våre gjennom forskningsspørsmålene før vi svarer på problemstillingen. Forskningsspørsmålene våre er; Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsesoppdraget i Overordnet del? Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsesoppdraget i «Om faget», i læreplan samfunnsfag? Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsesoppdraget i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn? Og problemstillingen vår er; Hvordan legger LK20 til rette for å ivareta skolens dannelsesoppdrag?

### **5.1.1 Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsingsoppgaven i Overordnet del?**

Etter å ha analysert den overordnede delen av læreplanverket, ser vi at det kommer til uttrykk en bred forståelse av dannelse. Vi registrerer at dannelse kommer til uttrykk i stor grad både eksplisitt og implisitt. Eksplisitt kommer dannelse til uttrykk gjennom begrepene dannelse, dannelsingsoppgave, dannelsesprosess, danne og dannes og det figurerer totalt 20 ganger. Implisitt kommer dannelse til uttrykk i ulike former som identitet, identitetsutvikling, demokrati, kritisk tenkning, refleksjon, forståelse og sosial kompetanse og her finner vi totalt 19 funn. Totalt kommer dannelse i en eller annen form til uttrykk 39 ganger i den overordnede delen av læreplanverket.

Overordnet del tydeliggjør skolens ansvar for dannelse. Det er et bredt dannelsesbegrep vi finner i overordnet del, som legger vekt på at skolen skal utvikle hele mennesket. Våre funn viser at det er det formale dannelsesperspektivet som fokuserer på utviklingen av personlige evner, som dominerer overordnet del. I overordnet del ser vi en klar sammenheng mellom utdanning og dannelse. Det legges vekt på at skolen skal bidra med faglig kunnskap og ferdigheter, i tillegg til å bidra til å utvikle elevens personlige og sosiale kompetanse. Dette innebærer at skolen skal fremme læring som bidrar til å utvikle elevene til å bli kritisk tenkende, reflekterte, samarbeidende elever som også tar ansvar for egen læring. Overordnet del viser også at det er en nær sammenheng mellom kompetanse og dannelse. Innføringen av de tre tverrfaglige temaene i læreplanverket bidrar i stor grad til å ivareta dannelsingsoppgaven.

### **5.1.2 Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsingsoppgaven i «Om faget», i læreplan samfunnsfag?**

Etter å ha analysert læreplan i samfunnsfag registrerer vi at dannelse ikke nevnes eksplisitt i det hele tatt. Dette er interessant siden samfunnsfag omtales som dannelsesfaget (Koritzinsky, 2020, s. 89). Likevel kommer dannelse til uttrykk implisitt gjennom begreper som identitet, identitetsutvikling, demokrati, kritisk tenkning, refleksjon, forståelse og sosial kompetanse. Her finner vi totalt 20 funn. Dannelse kommer tydelig fram i de tverrfaglige temaene, og da spesielt i “Folkehelse og livsmestring” og “Demokrati og medborgerskap” i form av identitet og demokrati. I de grunnleggende ferdighetene viser dannelse seg godt i de muntlige ferdighetene, hvor sosial kompetanse blir fremmet som viktig for dannelse, mens i leseferdigheter og digitale ferdigheter kommer ferdighetenes tette tilknytning til kritisk

tenkning fram. Danning kommer tydelig til syne gjennom identitet, hvor det står at samfunnsfaget skal bidra til at elevene får utforske sin egen identitet, og at faget skal bidra til identitetsutvikling. Identitets sentrale rolle, og dermed også danningens implisitte rolle, i læreplan i samfunnsfag kommer også tydelig fram under kjerneelementet “Identitetsutvikling og fellesskap”. Danning vises også gjennom demokrati, hvor elevene skal “utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati”. Viktigheten av demokrati i samfunnsfag kommer også tydelig fram ved at et av kjerneelementene heter “Demokratiforståelse og deltakelse”. Dannelsingsoppdraget fremmes også gjennom kritisk tenkning, hvor elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Kjerneelementene omhandler det viktigste elevene skal lære i samfunnsfag, noe som viser hvor viktig identitet, demokrati og kritisk tenkning, og dermed også danning, er i samfunnsfaget.

### **5.1.3 Hvordan legges det til rette for ivaretagelse av dannelsingsoppdraget i kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. og 10. trinn?**

Etter å ha analysert kompetansemålene i læreplan i samfunnsfag registrerer vi at danning ikke nevnes eksplisitt. Vi fant 8 kompetansemål hvor danning implisitt kom til uttrykk gjennom begrepene identitet, demokrati og kritisk tenkning. Vi delte presentasjon og drøfting av resultat av kompetansemålene er delt inn i tre kategorier: 1) adferdskomponenter, 2) kognitive-, psykomotoriske-, og affektive ferdigheter, og 3) innholdsanalyse av kompetansemålene. I adferdskomponentene er det refleksjon som dominerer, med 21 tilfeller av adferdskomponenten i kompetansemålene etter 7. og 10. trinn. Drøfting er den nest mest brukte adferdskomponenten med sine 9 tilfeller. Vi har sett at adferdskomponentene reflektere og drøfte begge bidrar til å ivareta dannelsingsoppdraget i kompetansemålene, på bakgrunn av deres kobling til danning. Gjennom analysen vår kom det fram at de kognitive ferdighetene er mest framtrædende i kompetansemålene. De psykomotoriske ferdighetene ble benyttet i langt mindre grad, mens de affektive ferdighetene var fraværende.

Vi finner danning implisitt i kompetansemålene gjennom begrepene identitet, demokrati og kritisk tenkning. I kompetansemålene ivaretas dannelsingsoppdraget ved at elevene skal kunne være bevisste på sine og andres grenser, vite hvordan identitet utvikles, og vite hvor viktig det er å kunne være seg selv. I kompetansemålene knyttet til demokrati kommer det fram at elevene skal dannes gjennom kunnskap om demokrati og demokratiske prosesser. Kritisk tenkning kommer til syne i to kompetansemål, hvor elevene skal møte informasjon og kilder

med et kritisk blikk, samt bli bevisste på at ulike kilder kan manipulere informasjon for å fremme sin sak.

## **5.2 Hvordan legger LK20 til rette for å ivareta skolens danningsoppdrag?**

I denne oppgaven har vi gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse av overordnet del av LK20 og læreplan i samfunnsfag for å kunne svare på problemstillingen: Hvordan legger LK20 til rette for å ivareta skolens danningsoppdrag? I overordnet del blir det slått fast at skolen har to oppdrag; et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Skolens utdanningsoppdrag går ut på å skape kvalifiserte mennesker gjennom utvikling av ferdigheter, kompetanse og kunnskap. Som hjelp til å innfri utdanningsoppdraget er det laget læreplaner med kompetansemål i de ulike fagene. Danningsoppdraget handler om enkeltmenneskets frihet, ansvarlighet, selvstendighet, og medmenneskelighet som mål. Grunnopplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv (identitetsutvikling), andre og verden, for å gjøre gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Innledningsvis gjorde vi rede for formålsparagrafen hvor danningsoppdraget er lovhjemla med artikuleringen; «*skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer danning og lærelyst*» (Opplæringsloven § 1-1).

Vår dokumentanalyse viser flere viktige trekk. Skolens ansvar for danning er tydeliggjort i overordnet del blant annet gjennom dens posisjon i formålsparagrafen og prinsipper for læring, utvikling og danning. Likevel mangler LK20 en konkret definisjon eller en klar forståelse av hva danning og danningsoppdraget består av. Selv om læreplanen mangler en definisjon av danningsbegreper, er utgangspunktet at kompetanse kan være med på å danne elevene. Som vi så i innledningen, skal utdanningsoppdraget og danningsoppdraget være likeverdige, men det er bare kompetansebegrepet som har en konkret definisjon. Dette medfører at danningsoppdraget blir mindre synlig sammenlignet med utdanningsoppdraget, og således fremstår ikke oppdragene som likeverdige. Selv om vår analyse viser at det er mange eksplisitte og implisitte funn som peker på at danning står sentralt i LK20, er det vanskelig å se hva danning egentlig er og hvordan danningsoppdraget skal forstås. Dermed kan det bli utfordrende å ivareta eller løse danningsoppdraget.

For oss har det vært nødvendig å sette oss grundig inn i teori om danning og begreper utledet fra teoriene som kritisk tenkning, refleksjon, identitet og demokrati, for implisitt å kunne lese hvor danning skjer i læreplanen. Danningsoppdraget i læreplan i samfunnsfag er knyttet opp til disse begrepene. Uten en dypere forståelse av begrepene og danning, vil det være krevende å se koblingen og dermed kan danningsoppdraget virke skjult. Også når det gjelder de tverrfaglige temaene er koblingen til danning skjult i læreplanen. Vi finner koblingen til de tverrfaglige temaene gjennom Klafkis tidstypiske nøkkelproblemer. Fordi danning kun fremstår implisitt i læreplanen i samfunnsfag, kreves det en dyp forståelse av danning som begrep og fenomen samt at den oppfattede læreplanen tolkes slik intensjonen til LK20 er – læreplanen skal leses og forstås som en helhet. Fordi danningsoppdraget fremkommer implisitt i læreplan i samfunnsfag kan det også være krevende å vurdere om og når danningsoppdraget er løst.

Vår dokumentanalyse viser at danningsoppdraget står sterkt i dagens læreplan, både eksplisitt og implisitt. Vi ser at det kan være utfordrende å se danningsoppdraget i kompetansemålene i seg selv, og danning som oppdrag er i seg selv utfordrende å ivareta eller løse. Dette betyr likevel ikke at dagens opplæring ikke danner. Både i og utenfor klasserommet vil elevene tilegne seg mange former for dannende kunnskap. Det vi har pekt på er at vår analyse av LK20 og læreplan i samfunnsfag gir lærerne få retningslinjer for hvordan oppdraget kan realiseres. For å ivareta danningsoppdraget i overordnet del og læreplan i samfunnsfag, må formålsparagrafen, overordnet del, og læreplan i samfunnsfag inkludert kompetansemålene leses og forstås i lys av hverandre. Vi undrer oss om lærere, i en hektisk hverdag, leser og bruker hele læreplan som grunnlag for planlegging og gjennomføring av undervisning – eller om man i større grad tar utgangspunkt i kompetansemålene? Dersom læreplanen ikke leses og forstås etter intensjonen, som en helhet, er vi redd for at skolens danningsoppdrag kan virke skjult. Et spørsmål vi sitter igjen med er; burde LK20 i større grad legge opp til kategorial danning? Det er kanskje noe å vurdere til en fremtidig læreplan. Det er viktig å merke seg at en læreplan i seg selv ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for å ivareta danningsoppdraget til norsk skole. Dannelse er en helhetlig prosess som også krever engasjerte lærere, en inkluderende læringskultur og en bevissthet om verdier og holdninger i hele skolesystemet.

## **Videre forskning**

Vi har bare sett på om skolens danningsoppdrag blir ivaretatt i styringsdokumentet LK20 overordnet del og læreplan i samfunnsfag for 7. og 10. trinn. Vi vet dermed ingenting om i hvilken grad skolens danningsoppdrag blir ivaretatt i praksis av lærerne i klasserommet. Vår oppgave har bare vist i hvilken grad danningsoppdraget blir ivaretatt i læreplanverket, men sier ingenting om i hvilken grad danningsoppdraget blir ivaretatt i skolehverdagen. Potensiell videre forskning kunne for eksempel være å intervjuere lærere om hvordan de ivaretar danningsoppdraget i undervisningen, eller man kunne spørre om hvordan de synes læreplanverket er med på å ivareta danningsoppdraget på en tilfredsstillende måte og hva eventuelle forbedrende endringer kunne være. Det er tross alt lærerne som skal tolke og oppfatte læreplanen i de ulike fagene og den overordnede delen. Eller intervjuet elever om hvordan de opplever danningsoppdraget i skolen. Man kan også observere praksis i klasserommet over tid, og dermed finne ut hvordan danningsoppdraget blir ivaretatt.



## 6 Referanseliste

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål: danning og nytte. I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2010). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I: Aasen, A.J. & Nome, S. (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Alnes, J. H. (2020). *Hermeneutikk*. Hentet fra: <https://snl.no/hermeneutikk>
- Andreassen S. A. & Tiller T. (2021). *Rom for magisk læring: En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget
- Bernt, J. F. & Boe, E. M. (2021). *Forskrift*. Hentet fra: <https://snl.no/forskrift>
- Bjørndal, K. E. W. (2017). Filosofiske samtaler - stimulering av elevers kritiske tenkning. I V. D. Haugen & G. Stølen (Red.), *Pedagogisk mangfold - i et samfunnsperspektiv*. (s. 245-263). Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas. (2019). Digital teknologi i klasserommet – noen sentrale utfordringer. I Wølner & T. A. Wølner (Red.), *101 digitale grep: en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 51–63). Fagbokforl.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive domain. Longman
- Brekke, M. (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 171-182). Bergen: Fagbokforlaget.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.).  
Routledge.
- Dewey, J. (2000). ” Den nye pedagogikk”. I: Sveinung Vaage (red.): Utdanning til demokrati.  
Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg. S. 175-215. Abstrakt  
forlag. Hentet fra:  
<https://www.nb.no/items/cf83ca1e6ece0964516cc41ee53d8f1f?page=0&searchText=oa&id:%22oai.nb.bibsys.no:990003773684702202%22>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idèbærer - et historisk  
perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2013). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - hva, hvordan,  
hvorfor?* (6. utg). Gyldendal Akademisk.
- Europakommisjonen (2012). Education and Training 2020 Work programme: Thematic  
Working Group «Assessment of Key Competences» – Literature review, Glossary and  
examples. Hentet fra:  
[https://www.academia.edu/2254264/Thematic\\_Working\\_Group\\_Assessment\\_of\\_Key  
Competences\\_Literature\\_review\\_glossary\\_and\\_examples](https://www.academia.edu/2254264/Thematic_Working_Group_Assessment_of_Key_Competences_Literature_review_glossary_and_examples)
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? Nordisk tidsskrift for  
pedagogikk og kritikk. Hentet fra:  
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntp/article/view/3739/6418#RF3>
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I R. Mikkelsen &  
H. Fladmoe (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer* (s. 251-272). Oslo: Universitetsforlaget
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal norsk forlag
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.

- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Goodlad, J.I., Klein, F.M. & Tye, K.A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J.I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry - The study of Curriculum Practice*. (s. 43-76). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gran, L. (2016). *Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse – Elevens metakognitive læringsprosess*. Hentet fra: <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/23367>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforlaget
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En innføring*. Universitetsforlaget
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (1975). *Pedagog eller funksjonær*. Novus
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Ad Notam Gyldendal AS.
- Hovdenak, S. S. og Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk*. Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Cappelen Damm

- Johansen J.-B. (2012). *Skapende og kreativ læring*. Akademika forlag
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser. Hentet fra: [https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4\\_eva2020\\_290622.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf)
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I Dale E. L. (red.) Om utdanning. Klassiske tekster (s. 167-203). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Klafki, W. (2011). Dannelsesteori og didaktik: nye studier (3. utg, 1. opplag). Klim.
- Kunnskapsdepartementet (2004) Kultur for læring. (St. Meld. 30 (2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper forgrunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar* (s. 88–106). Samlaget.
- Lie, M. H. (2021). *Mandat*. Hentet fra: <https://snl.no/mandat>
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.) *Mange ulike metoder*. (s. 266-279). Gyldendal Akademisk.

- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. Utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 11 (2008-2009). Læreren - rollen og utdanningen. Kulturdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kulturdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014: 7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opdal, P.M (2010). Dannelsesbegreper som fundamentalbegrep. I Brekke, M. (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3)
- Strand, T. (2002). *Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? Et kritisk blikk på Wolfgang Klafkis didaktikk*. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2002-02-03-05#con>
- Stølen, T. (2017). Menneskets danning. I V. D. Haugen & G. Stølen (Red.), *Pedagogisk mangfold - i et samfunnsperspektiv*. (s. 229-244). Universitetsforlaget
- Svartdal, F. (2022). Replikasjon (forskning). Hentet fra: <https://snl.no/replikasjon - forskning>

Sørensen, Y. (2013). Danning – et begrep med mye makt, men med et uklart innhold. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/danning-yvonne-sorensen/danning--et-begrep-med-mye-makt-men-med-et-uklart-innhold/148818>

Sæle, O. R. O., & Hallås, O. (2020). Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning (1. utgave.). Gyldendal.

Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder (5. utg.), Fagbokforlaget.

Torjussen, L. P. S. (2011). Danning, dialektikk, dialog - Skjervheims og Hellesnes pedagogiske dannelsesfilosofi. I *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson, (s. 143-162). Tapir Akademisk Forlag

Tyler, R. W. (2001). Grunnprinsipper for læreplan og undervisning. I E.L. Dale (Red), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 81–111). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

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

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-04)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er kjerneelementer?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er tverrfaglige temaer?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Hvordan ta i bruk læreplanene?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153411>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/leiing-i-skolen/ledelse-av-larings-og-lareplanarbeid/>

## **7 Vedlegg**

### **7.1 Vedlegg 1 – Skjematisk liste av funn fra dokumentanalysen av overordnet del LK20**



## Overordnet del av LK20

	<p><b>Koder brukt: danning, danne, dannes, dannelsen, dannelsesoppdrag, danningsoppdrag, allmenndannelse, allmenndannende, danningprosess, kritisk tenkning, refleksjon, demokrati, identitet, identitetsutvikling, forståelse og sosial kompetanse.</b></p>
Funn 1	<p><b>Danning:</b> Overordnet del presiserer skolens og lærebedriftens ansvar for danning og utvikling av kompetansen til alle deltakerne i grunnopplæringen (s.1)</p>
Funn 2	<p><b>Danning:</b> Formålsparagrafen artikulere at: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tilit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (s. 3).</p>
Funn 3	<p><b>Demokrati:</b> “Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte” (s. 3).</p>
Funn 4	<p><b>Kritisk tenkning:</b> «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (s. 3).</p>
Funn 5	<p><b>Identitet:</b> «Skolen skal gi elevane historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (s. 5)</p>
Funn 6	<p><b>Identitet:</b> «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng» (s. 5)</p>
Funn 7	<p><b>Identitet:</b> «De erfaringene elevane får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjonar, bidrar til å forme deres identitet» (s. 5).</p>
Funn 8	<p><b>Identitet og sosial kompetanse:</b> «Opplæringen skal sikre at elevane blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (s. 5)</p>

Funn 9	<b>Kritisk tenkning:</b> «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (s. 6)
Funn 10	<b>Kritisk tenkning:</b> «Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» (s. 6)
Funn 11	<b>Kritisk tenkning:</b> «Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft» (s. 7).
Funn 12	<b>Danning:</b> I kapittelet 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang står det at skapende læringsprosesser er en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling (s. 7).
Funn 13	<b>Demokrati:</b> «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (s. 8).
Funn 14	<b>Demokrati:</b> «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform» (s. 8)
Funn 15	<b>Demokrati:</b> «Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet» (s. 8)
Funn 16	<b>Demokrati:</b> «De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer» (s. 9)
Funn 17	<b>Danningsoppdrag:</b> I kapittel 2; «Prinsipper for læring, utvikling og danning» blir det understreket at skolen har et dannelses- og utdanningsoppdrag og at de henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre (s. 9).

Funn 18	<b>Danning:</b> Det blir presisert at det nevnte kapitelet; «Prinsipper for læring, utvikling og danning» skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget (s. 9).
Funn 19	<b>Danningsprosess:</b> Grunnopplæringen blir presentert som en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål (s. 9).
Funn 20	<b>Danne:</b> «Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (s. 9).
Funn 21	<b>Danning:</b> «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (s.10).
Funn 22	<b>Danning:</b> «Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen» (s. 10).

Funn 23	<b>Dannes:</b> «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (s. 10)
Funn 24	<b>Danning:</b> «Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre» (s. 10).
Funn 25	<b>Dannes:</b> «De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave» (s.10).
Funn 26	<b>Danning:</b> «Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (s. 10).
Funn 27	<b>Identitet:</b> «Elevens identitet og selvilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (s. 10).
Funn 28	<b>Danningsoppdrag:</b> På side 11 blir danningsoppdraget satt i sammenheng med faglig læring og kompetansebegrepet.
Funn 29	<b>Identitet:</b> Under grunnleggende ferdigheter står det at de er viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (s. 12).
Funn 30	<b>Refleksjon:</b> Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis (s. 13).
Funn 31	<b>Identitet:</b> «I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (s. 14)
Funn 32	<b>Demokrati:</b> «Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (s. 14)

Funn 33	<b>Kritisk tenkning:</b> «De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (s. 15).
Funn 34	<b>Demokrati:</b> «Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes» (s. 15).
Funn 35	<b>Danning:</b> I kapitlet «Prinsipper for skolens praksis» fastslås det at «Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (s. 16).
Funn 36	<b>Danning og identitet:</b> Videre blir danning knyttet opp mot kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden. «Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser (s. 17).
Funn 37	<b>Danning:</b> I kapitlet 3.3; Samarbeid med hjem og skole konstateres det at foreldre og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. «De er barnas og ungdommenes viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling» (s. 18).
Funn 38	<b>Danne:</b> I kapitlet 3.4 Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv greies det ut som at fag- og yrkesopplæringen skal danne og utdanne dyktige, kunnskapsrike, kreative og nyskapende fagarbeidere (s. 19).
Funn 39	<b>Danning:</b> Avslutningsvis i Overordnet del påpekes det at lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning (s. 20).

## **7.2 Vedlegg 2 - Skjematisk liste av funn fra dokumentanalysen av læreplan i samfunnsfag – Om faget**

## Læreplan i samfunnsfag – Om faget

	<p>Koder brukt: danning, danne, dannelsen, dannelsesoppdrag, danningsoppdrag, allmenndannelse, allmenndannende, allmenndannende rolle, allmenndannende opplæring, dannelsesmandat, kritisk tenkning, refleksjon, identitet, identitetsutvikling, demokrati, forståelse og sosial kompetanse.</p>
Funn 1	<p><b>Kritisk tenkning:</b> Under “Fagets relevans og sentrale verdier” står det at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere, og at faget skal bidra til utviklingen av toleranse, respekt og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). <i>Affektiv ferdighet</i></p>
Funn 2	<p><b>Identitet:</b> «I samfunnsfag skal elevene få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger» (s. 2).</p>
Funn 3	<p><b>Identitetsutvikling:</b> Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i (s. 2).</p>
Funn 4	<p><b>Demokrati:</b> Samfunnsfaget skal “utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold” (s. 2).</p>
Funn 5	<p><b>Refleksjon:</b> I “Kjerneelementer” under “Undring og utforskning” står det at elevene skal bli i stand til å undre seg over, reflektere over, og vurdere hvordan kunnskaper om samfunn før og nå oppstår (s. 2).</p>
Funn 6	<p><b>Kritisk tenkning:</b> «De skal også kunne vurdere om kildene er pålitelige og relevante» (s. 2).</p>
Funn 7	<p><b>Demokrati:</b> Under “Demokratiforståelse og deltakelse” står det at elevene skal tilegne seg erfaring med demokrati i praksis for å videre være i stand til å påvirke og medvirke til samfunnsutforming (s. 3).</p>
Funn 8	<p><b>Identitet og identitetsutvikling:</b> Under “Identitetsutvikling og fellesskap” står det at elevene skal bli kjent med hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, hvordan</p>

	man samhandler med andre, og hvordan identitetsutvikling påvirkes av ulike forhold (s. 3).
Funn 9	<b>Identitet og identitetsutvikling:</b> I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring” om at elevene skal bli bevisste på sin egen identitet og identitetsutvikling og forstå individet som en del av fellesskapet (s. 4)
Funn 10	<b>Forståelse:</b> Faget skal også bidra til å skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold og andres verdier og livsvalg, og det skal gi perspektiver på hva et godt liv kan være (s. 4). <i>Affektiv ferdighet</i>
Funn 11	<b>Demokrati:</b> «I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser» (s. 4).
Funn 12	<b>Demokrati:</b> «Faget skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper» (s. 4).
Funn 13	<b>Kritisk tenkning:</b> «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap» (s. 4).
Funn 14	<b>Demokrati:</b> «Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» (s. 4).
Funn 15	<b>Sosial kompetanse:</b> «Muntlige ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne lytte til, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons og diskutere med andre» (s. 4-5).
Funn 16	<b>Sosial kompetanse:</b> «Utviklingen av de muntlige ferdighetene går fra å uttrykke egne meninger, ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre, til å innta ulike perspektiver og begrunne argumentasjon i større årsakssammenhenger» (s. 4-5).



Funn 17	<b>Refleksjon og kritisk tenkning:</b> «Å kunne lese i samfunnsfag innebærer å utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder. Videre innebærer det å finne informasjon og bevisst velge og velge bort ulike kilder» (s. 5).
Funn 18	<b>Kritisk tenkning:</b> «Utviklingen av leseferdigheter i faget går fra å bruke få og tilrettelagte kilder til selv å finne og sammenligne informasjon i et større mangfold av kilder med større kompleksitet» (s. 5).
Funn 19	<b>Kritisk tenkning:</b> «Samfunnsfag har et særlig ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap. Digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder, utøve digital kildekritikk og velge ut relevant informasjon» (s. 5-6).
Funn 20	<b>Kritisk tenkning:</b> «... å vise god digital dømmekraft når man velger informasjon, bruker digitale ressurser og kommuniserer digitalt» (s. 5-6).

### 7.3 Vedlegg 3 - Analyse av kompetansemål

#### Kompetansemål etter 7. trinn i LK20

	<b>Kompetansemål</b>	<b>Adferdskomponenter</b>	<b>Innholdskomponenter</b>
1a	Gjennomføre en samfunnsfaglig undersøkelse og presentere resultatene ved hjelp av egnede digitale verktøy	Gjennomføre (p)	en samfunnsfaglig undersøkelse
1b		Presentere (p)	resultatene ved hjelp av egnede digitale verktøy
2a	Presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet	Presentere (p)	en aktuell nyhetssak
2b		Reflektere (k)	over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet
3a	sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn	Sammenligne (k)	hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema
3b		Reflektere (k)	over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn
4a	Utforske hvordan mennesker i fortiden livnærte seg, og samtale om hvordan sentrale endringer i livsgrunnlag og teknologi har påvirket og	Utforske (k)	hvordan mennesker i fortiden livnærte seg

	påvirker demografi, levekår og bosettingsmønstre		
4b		Samtale (p)	om hvordan sentrale endringer i livsgrunnlag og teknologi har påvirket og påvirker demografi, levekår og bosettingsmønstre
5a	Beskrive geografiske hovedtrekk i ulike deler av verden og reflektere over hvordan disse hovedtrekkene påvirker menneskene som bor der	Beskrive (k)	geografiske hovedtrekk i ulike deler av verden
5b		Reflektere (k)	over hvordan disse hovedtrekkene påvirker menneskene som bor der
6a	reflektere over hvorfor konflikter oppstår, og drøfte hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter	Reflektere (k)	over hvorfor konflikter oppstår
6b		Drøfte (k)	hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter
7a	utforske ulike sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap	Utforske (k)	ulike sider ved mangfold i Norge
7b		Reflektere(k)	over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap

8a	drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering	Drøfte (k)	hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati
8b		utvikle forslag (k)	til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering
9a	samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land	Samtale (k)	om menneske- og likeverd
9b		Sammenligne (k)	hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land
10a	utforske hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge og presentere rettigheter samene og de nasjonale minoritetene i Norge har i dag	Utforske (k)	hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge
10b		Presentere (p)	rettigheter samene og de nasjonale minoritetene i Norge har i dag
11	reflektere over hvordan kommersiell påvirkning kan virke inn på forbruk, personlig økonomi og selvbilde	reflektere (k)	over hvordan kommersiell påvirkning kan virke inn på forbruk, personlig økonomi og selvbilde

12a	utforske og presentere en global utfordring ved bærekraftig utvikling og hvilke konsekvenser den kan ha, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å motvirke utfordringen, og hvordan samarbeid mellom land kan bidra	Utforske (k) og presentere (p)	en global utfordring ved bærekraftig utvikling og hvilke konsekvenser den kan ha
12b		utvikle forslag (k)	til hvordan man kan være med på å motvirke utfordringen, og hvordan samarbeid mellom land kan bidra
13a	reflektere over hvordan egen og andre deltar i digital samhandling og drøfte hva det vil si å bruke dømmekraft, sett i lys av regler, normer og grenser	Reflektere (k)	over hvordan egen og andre deltar i digital samhandling
13b		Drøfte (k)	hva det vil si å bruke dømmekraft, sett i lys av regler, normer og grenser
14a	reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt	Reflektere (k)	over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet

14b		Drøfte (k)	hva man kan gjøre om grenser blir brutt
15a	beskrive sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag, og sammenligne hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett	Beskrive (k)	sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag
15b		Sammenligne (k)	hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett
16a	gi eksempler på hva lover, regler og normer er, og hvilken funksjon de har i samfunnet, og reflektere over konsekvenser av å bryte dem	gi eksempler (k)	på hva lover, regler og normer er, og hvilken funksjon de har i samfunnet
16b		Reflektere (k)	over konsekvenser av å bryte dem
17	reflektere over hvordan møter mellom mennesker har bidratt til å endre hvordan mennesker har tenkt og samfunn har vært organisert	reflektere (k)	over hvordan møter mellom mennesker har bidratt til å endre hvordan mennesker har tenkt og samfunn har vært organisert

### Kompetansemål etter 10. trinn i LK20

	Kompetansemål	Adferdskomponenter	Innholdskomponenter
--	---------------	--------------------	---------------------

18a	Bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser, presentere funn ved hjelp av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er	Bruke (p)	samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser
18b		Presentere (p)	funn ved hjelp av digitale verktøy
18c		Drøfte (k)	hvor gyldige og relevante funnene er
19a	Vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår	Vurdere (k)	på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema
19b		Reflektere (k)	over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår
20	Drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger	Drøfte (k)	hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger
21a	Utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på	Utforske (p)	hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor

	enkeltmennesker, samfunn og natur		
21b		Drøfte (k)	innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur
22	Reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst	Reflektere (k)	over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst
23	Sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag	Sammenligne (k)	hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag
24a	gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene	Gjøre rede for (k)	årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter
24b		Reflektere (k)	over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene
25a	gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust,	Gjøre rede for (k)	årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust



	og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges		
25b		Reflektere (k)	over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges
26	Utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd	Utforske (p) og beskrive (k)	hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd
27a	gjøre rede for fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og reflektere over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå	Gjøre rede for (k)	fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for
27b		Reflektere (k)	over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå
28a	Beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn	Beskrive (k)	ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre
28b		Presentere (p)	tiltak for mer bærekraftige samfunn

29	Vurdere hvordan arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personlig økonomi, levestandard og livskvalitet	Vurdere (k)	hvordan arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personlig økonomi, levestandard og livskvalitet
30a	Reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold	Reflektere (k)	over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk
30b		Drøfte (k)	muligheter og utfordringer ved mangfold
31	Utforske og reflektere over egne digitale spor og muligheten for å få slettet sporene og verne om egen og andres rett til privatliv, personvern og opphavsrett	Utforske (p) og reflektere	reflektere over egne digitale spor og muligheten for å få slettet sporene og verne om egen og andres rett til privatliv, personvern og opphavsrett
32a	Reflektere over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser	Reflektere (k)	over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap
32b		Presentere (p)	forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser
33	Reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan de begrunner standpunktene sine	Reflektere (k)	over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan de begrunner standpunktene sine
34a	Utforske ulike plattformer for digital samhandling	Utforske (p)	ulike plattformer for digital samhandling

	og reflektere over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen på og innholdet i samfunnsdebatten		
34b		Reflektere (k)	over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen på og innholdet i samfunnsdebatten
35a	Beskrive sentrale lover, regler og normer og drøfte hvilke konsekvenser brudd på disse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt	Beskrive (k)	sentrale lover, regler og normer
35b		Drøfte (k)	hvilke konsekvenser brudd på disse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt
36a	Beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer	Beskrive (k)	trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag
36b		Reflektere (k)	over sentrale utfordringer

