



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Thea Christine Hauglie

Danningsbegrepet i norske læreplaner

**En historisk analyse av danningsbegrepet i læreplanene fra 1974
til 2006**

Masteroppgave i sosialfag (studieretning barnevern)

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag

2016

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er samspillet mellom begrepsendringer og politiske endringer. Gjennom Reinhart Kosellecks begrepshistoriske tilnærming er innholdet og semantiske endringer i begrepet *danning* undersøkt i fire læreplaner fra fire ulike tiår; Mønsterplan 1974, Mønsterplan av 1987, Læreplan av 1997 og Kunnskapsløftet 2006.

Et utsnitt av dannelsbegrepets historiske betydninger og innhold, norsk skoleutvikling og pedagogisk tankegods presenteres og brukes som utgangspunkt for en drøfting av dannelsbegrepets innhold i den moderne skolen. Innholdet er strukturert i fem temaer jeg møter datamaterialet med, for å kunne identifisere begrepet i læreplanene.

Viktige analytiske begreper i den begrepshistoriske tilnærmingen er *semantisk felt*, *synkron* og *diakron analyse* (herunder semasiologisk og onomasiologisk analyse). De synkrone aspektene ved analysen kartla begrepets innhold og semantiske felt ved hvert av tidspunktene og i hver læreplan. Hver læreplans dannelsforståelse/begrep er sammenlignet med politisk og samfunnsmessig kontekst i utdanningspolitikken, pedagogikken og samfunnet for øvrig. Den gjensidige påvirkningen mellom begrepet og konteksten fremkom av dette. Diakrone forskjeller i læreplanenes semantiske felter viste dannelsbegrepets endringer over tid.

Analysen viser at dannelsbegrepet har endret seg noe i perioden 1974 til 2006. Begrepet *allmenndannelse* brukes og kommer nært dannelsbegrepets innhold. I tillegg inneholder planene en rekke andre ord og begreper som finnes i begrepets semantiske felt, enten tilgrensende eller avgrensede. Disse har spilt en rolle for hva begrepet har inneholdt i de ulike planene og til ulike tider. Dette har hatt sammenheng med politisk og samfunnsmessig endring. Dannelsbegrepet har vist seg som både fleksibelt og motstandsdyktig. Begrepets stadig voksende romslighet har tillatt å inkludere stadig mer innhold med tiden.

Et begrep som viser seg å påvirke dannelsbegrepet i stor grad er kunnskap. Kunnskapsbegrepet har gradvis fått en større rolle som selvstendig begrepsstørrelse, i tillegg til å være en viktig og formende dimensjon i dannelsbegrepet. Kunnskapsbegrepet har i økende grad fått styrket sin posisjon i grunnskoleopplæringen og utfordrer dannelsbegrepets posisjon.

Abstract

The topic of this MA thesis is the interaction between conceptual changes and political changes. Through Reinhart Koselleck's approach to conceptual history, the concept Bildung (formation) and its content and semantic changes is studied in four curricula covering four different decades; National Curriculum 1974 (M74), National Curriculum 1987 (M87), National Curriculum 1997 (L97) and the National Curriculum for Knowledge Promotion 2006 (LK06).

A section of the concept's historical meanings and content, Norwegian school development and theories on education are presented and used as the basis for a discussion of the concept's content in the modern school. The content is structured into five themes. With these themes I encounter my data, in order to identify the concept in the curricula.

Important analytical terms in conceptual history are semantic field, synchronic analysis and diachronic analysis (including semasiological and onomasiological analysis). With the synchronic aspects, the concept's content and semantic field at each of the times and in every curriculum was examined. The understanding of the concept in each curriculum is compared with the political and social context in education policy, pedagogy and society at large. The mutual influence between the concept and the context was obtained by this. Diachronic differences in the curricula's semantic fields showed the concept's changes over time.

The analysis revealed a change in content of the concept Bildung during the period from 1974 to 2006. The term general education comes close to the content in Bildung. Besides, the curricula contain a number of other words and terms that are found in the concept's semantic field, either as key concepts or peripheral concepts. These have played a role in the meaning of the concept in different periods of time. This has been associated with political and social change. The concept Bildung has proven to be both flexible and resistant. The concept's growing width has allowed including increasingly more content with time.

A concept that proves to affect Bildung largely is knowledge. The concept of knowledge has gained an increasingly important role as an independent concept, in addition to being an important and formative dimension in the concept Bildung. The concept knowledge has increasingly strengthened its position in the educational system and challenged Bildung and its position.

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag

Oslo 2016

Forord

Innledningsvis vil jeg få takke min dyktige veileder, Steinar Stjernø, under arbeidet med oppgaven. Jeg er takknemlig for hans kloke og konstruktive tilbakemeldinger. Stjernø har alltid sørget for at jeg har reflektert nøye over hvert eneste skritt gjennom hele prosessen. Jeg verdsetter vårt samarbeid, og hans optimisme på mine vegne.

I tillegg skal venner og familie takkes. De har måttet lytte til meg i tide og utide, om oppgaven, mitt engasjement, mine ideer og mine frustrasjoner. De har også stilt spørsmål om hvordan jeg har hatt det, oppgavens progresjon og mine ønskemål, og bidratt etter beste evne. Det rører, og jeg setter stor pris på det. Takk til de som også har sneket seg inn fra sidelinjen, og på ulike måter har spilt en rolle, bevisst eller ubevisst, i arbeidet og i livet for øvrig.

Veien frem hit har vært lang, motiverende og lærerik. Med tiden har jeg fått utfordringer som har ansporet meg til å teste grenser både som student og som person. Jeg har utforsket min arbeidskapasitet, min vurderingsevne og selvstendighet. Jeg er begeistret og glad for denne opplevelsen på veien mot mastergraden.

Lillestrøm, mai 2016.

Thea Christine Hauglie

Innhold

| | |
|---|----|
| Innhold | |
| 1. Innledning | 1 |
| Oppgavens tema og kontekst | 1 |
| Oppgavens oppbygning | 3 |
| 2. Materiale og metode | 4 |
| Læreplan og samfunn..... | 4 |
| Læreplan som tekster | 5 |
| Utvalg og avgrensning av læreplanene | 5 |
| 2.2 Begrepshistorie | 6 |
| Koselleck om begreper som faktor og indikator | 7 |
| 2.3 Den begrepshistoriske metoden..... | 7 |
| Semantisk felt, synkron og diakron analyse..... | 7 |
| 2.4 Tidligere forskning | 9 |
| 2.5 Validitet og reliabilitet..... | 10 |
| 2.6 Forskningsetiske spørsmål..... | 10 |
| 3. Danningsbegrepets historiske reise..... | 12 |
| Det tyske Bildung | 12 |
| Den norske folkedannelsen | 14 |
| Enhetsskolen utformes: reformpedagogikk og sosialdemokratiets skoletenkning | 15 |
| 4. Danningsbegrepet i moderne tid | 17 |
| Danning og dialektikk – Jon Hellesnes..... | 17 |
| Danning og didaktikk – Wolfgang Klafki..... | 18 |
| 5. Det moderne dannelsesbegrepet for skolen | 22 |
| 6. Mønsterplan av 1974..... | 26 |
| Læreplanen i politisk og samfunnsmessig kontekst..... | 26 |
| 6.1 Dannelsesbegrepet og dets semantiske felt..... | 27 |
| Kultur og kunnskap..... | 28 |
| Personlighetsutvikling..... | 30 |
| Kritiske evner..... | 31 |
| Deltakelse og samarbeid | 32 |
| Demokratisk væremåte | 33 |
| Oppsummering av kontekstens innflytelse i læreplanen | 34 |

| | | |
|-----|--|----|
| 7. | Mønsterplan av 1987..... | 36 |
| | Læreplanen i politisk og samfunnsmessig kontekst..... | 36 |
| 7.1 | Danningsbegrepet og dets semantiske felt..... | 37 |
| | Kultur og kunnskap..... | 38 |
| | Personlighetsutvikling..... | 39 |
| | Kritiske evner..... | 40 |
| | Deltakelse og samarbeid | 41 |
| | Demokratisk væremåte | 43 |
| | Oppsummering av kontekstens innflytelse i læreplanen | 44 |
| 8. | Læreplan av 1997..... | 45 |
| | Læreplanen i politisk og samfunnsmessig kontekst..... | 45 |
| 8.1 | Danningsbegrepet og dets semantiske felt..... | 47 |
| | Kultur og kunnskap..... | 47 |
| | Personlighetsutvikling..... | 48 |
| | Kritiske evner..... | 49 |
| | Deltakelse og samarbeid | 51 |
| | Demokratisk væremåte | 52 |
| | Oppsummering av kontekstens innflytelse i læreplanen | 54 |
| 9. | Læreplan av 2006 - Kunnskapsløftet | 56 |
| | Læreplanen i politisk og samfunnsmessig kontekst..... | 56 |
| 9.1 | Danningsbegrepet og dets semantiske felt..... | 58 |
| | Kultur og kunnskap..... | 58 |
| | Personlighetsutvikling..... | 60 |
| | Kritiske evner..... | 61 |
| | Deltakelse og samarbeid | 63 |
| | Demokratisk væremåte | 64 |
| | Oppsummering av kontekstens innflytelse i læreplanen | 65 |
| 10. | Avsluttende oppsummering og konklusjon..... | 67 |
| | Hovedfunn..... | 67 |
| | Konklusjon..... | 71 |
| 11. | Litteratur..... | 73 |

Kapittel 1

1. Innledning

Oppgavens tema og kontekst

”As our language goes, so does our society” (Ball, Farr og Hanson 1989, 2). Sitatet indikerer at det finnes et samspill mellom språk og samfunnsutvikling. Mange forskere innen moderne samfunnsvitenskapelig forskning ser språk og tekst som viktige kilder til å forstå menneskelig tenkning og handling. Språket bør ikke bare forstås som et uttrykk for samfunnsutvikling, men at det også spiller en aktiv rolle i den. Dette er det overordende utgangspunktet for oppgaven.

Oppgavens tema er begrepet danning. Danningsbegrepet påvirker og vedrører mange mennesker og deres liv, i særlig grad skolebarna og deres forberedelser før voksenlivet skal påbegynnes. Det finnes en sammenheng mellom velferdsordninger, sosialpolitiske beslutninger og barns konkrete hverdagsliv i skolen, og derfor blir danningbegrepet aktuelt i sosialfaglige profesjoner. I barnefaglige profesjoner bør man interessere seg for den ”vanlige” barndommen, og for barndommens variasjoner. Beslutninger som tas på vegne av barna i deres skolehverdag bør være av interesse for flere profesjoner og institusjoner som arbeider direkte med barns levevilkår. Kunnskap om barn og barnas arenaer bør deles på tvers av faginstanser slik at felles fokus kan ivaretas; barnas beste. Også begrepene som brukes i omtale av barns liv har sammenheng med den praksisen som utøves. Derfor bør begrepene være kjente og felles for alle instanser som arbeider for barnas hverdagsliv.

Særlig skal utdanningssystemet utføre oppgaver vedrørende danning. Utdanningssystemet skal formidle kunnskap, verdier og holdninger, men hvilken rolle spiller danningbegrepet i dette? Hvilken kunnskap, verdier og holdninger dreier det seg om? Siden skolen, fagene, metodene, ideene og teoriene har endret seg, er det rimelig å anta at danningbegrepet har gjort det samme.

I det norske samfunnet har det oppstått friheter og muligheter som gir ulike mennesker rom for egne tolkninger, verdivalg og subjektive oppfatninger av hvordan det gode liv kan og bør leves. En slik sosial variasjon gjør også at kollektiv enighet blir mer utfordrende. Felles forståelse av normative begreper som for eksempel oppdragelse og danning, kan ikke uten videre få et klart definert betydningsinnhold med felles oppslutning. For utdanningssystemet vil dette ha ulike konsekvenser. Danning er verken et utdanningspolitisk eller et kunnskapsteoretisk nøytralt begrep (Raaen 2008, 29). Å skulle tilby undervisning på en

danningsarena som grunnskolen, i brytningen mellom ulike kunnskapssyn, tradisjoner, verdier og tenkemåter, kan by på utfordringer. Selv om dannelsbegrepet er blitt brukt mer eksplisitt i en rekke utdanningspolitiske dokumenter, som offentlige utredninger og stortingsmeldinger i løpet av de siste 15 årene, defineres og omtales begrepet fortsatt nokså perifert. Manglende begrepsavklaring kan bidra til at dannelsbegrepet ikke tydelig nok får betydning i skolens ordninger og prioriteringer. Dersom dannelsbegrepet ikke har et tydelig semantisk innhold kan dets potensielle virkning i praksisfeltene bli svak. Dersom dannelsbegrepet skal være styrende for pedagogisk praksis og handlingsutøvelse må begrepet diskuteres, forstås og brukes.

Telhaug (2011, 212) undrer seg over om det har vært, og til en viss grad fortsatt er, lettere å debattere konkrete og praktisk forhold som nasjonale prøver, leksehjelp og drop-out problematikk, enn ideer og historisk-filosofiske problemstillinger, og om det kan være en årsak til at dannelsbegrepet befinner seg i periferien i norsk skoledebatt. På flere måter har nok begrepet fått styrket sin posisjon som en følge av at Norge er blitt et multikulturelt samfunn, der skolen har behov for å kunne tenke bredere og mer mangfoldig rundt etiske, kunnskapsmessige, kulturelle og demokratiske spørsmål. Ny kunnskap og erkjennelse, nye impulser og nye utfordringer påvirker hvordan skolen løser sitt oppdrag (St.meld. nr 30 2003-2004, Kultur for læring), og dette vil også bidra til forandring og utvikling i begrepets innhold og betydning.

Med dette som bakteppe, mener jeg det er en mangel i norsk utdanningspolitikk og norsk pedagogisk didaktikk og har derfor formulert oppgavens problemstilling: *Hva inneholder dannelsbegrepet i de fire siste læreplanene, og hvilke endringer i dannelsbegrepets semantiske innhold kommer til uttrykk i læreplanene fra 1974 til 2006?*, med følgende forskningsspørsmål:

- Hva inneholder begrepet danning?
- Hvilke andre ord og begreper er aktive i begrepets semantiske felt?
- Hva har endret seg i begrepets semantiske innhold?
- Hvilke politiske, pedagogiske og sosiale endringer har hatt betydning for endringene i begrepets innhold og betydning?

Jeg går nærmere innpå dannelsbegrepets innhold og betydning gjennom å se på hvilke endringer det har gjennomgått. Med en historisk sammenligning av de fire siste læreplanene; Mønsterplan av 1974, Mønsterplan av 1987, Læreplan av 1997 og Kunnskapsløftet 2006, analyserer jeg utviklingstrekk, politiske og pedagogiske faktorer som kan ha påvirket

danningsbegrepets semantiske innhold og endring over en førtiårs periode. Jeg er nysgjerrig på samspillet mellom begrepets semantikk og utdanningspolitiske endringer og undersøker hvilke endringer i utdanningspolitisk, pedagogisk tenkning og praksis som kan ha påvirket begrepet, og omvendt. Det er dette samspillet som er interessant.

Endringer i målsetningene for utdanningspolitikken får konsekvenser for hvordan danning forstås, og hvordan dannelsbegrepet er blitt anvendt i de ulike læreplanperiodene. I læreplandokumentene vil jeg søke etter begrepets innhold og hva som regnes som danning, om innholdet har endret seg eller vært stabilt. Jeg vil undersøke hvilke andre begreper som er med på å tydeliggjøre dannelsbegrepet. For å finne forklaringer på endringer i begrepets innhold og kontekstene det brukes i, kobles analysen til forandringer i utdanningspolitikken og det offentlige dannelsprosjektet.

Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenterer jeg datamaterialet og begrunner utvalget, samt den begrepshistoriske metoden. Videre nevner og drøfter jeg etiske aspekter ved min forskning og reflekterer rundt reliabilitets- og validitetspørsmål. Kapittel 3 inneholder tidligere tiders tolkninger og forståelser av dannelsbegrepet som har hatt konsekvenser for hvordan det er blitt forstått i det angitte tidsrom. Kapittel 4 dreier seg om to danningsteoretikere som har hatt stor innvirkning på nyere og moderne forståelser av danning i Norge. Kapittel 5 oppsummerer teorien i kapittel 3 og 4. Dette kapitlet inneholder drøftningen av hva et moderne dannelsbegrep for skolen kan inneholde. Dette innholdet fungerer som en vei inn i den begrepshistoriske analysen av dannelsbegrepet i kapitlene 6-9. Kapitlene 6-9 drøfter hver enkelt læreplan. Kapittel 10 presenterer analysenes hovedfunn og rundes av med noen tanker om mulige implikasjoner av funnene.

Kapittel 2

2. Materiale og metode

En læreplan er et statlig styringsdokument. Læreplaner fremhever viktigheten av noe fremfor noe annet. De rangerer viktigheten av fag, holdninger, verdier, kunnskaper, ferdigheter og metodevalg. Det ligger alltid en kombinasjon av makt, dominerende pedagogisk diskurs i tiden og etablert tradisjon til grunn i dokumentene. Pedagogiske og ideologiske, nasjonale og internasjonale tradisjoner og ideer påvirker læreplanene og forventningene til en fremtid som ønskes realisert. Læreplaner består av krav, mål og retningslinjer for virksomheten i norsk skole. De er omfattende dokumenter som skal styre praksis. En fellesnevner i de fem siste tiårenes læreplaner er at de består av en generell del, som skisserer retningslinjer for grunnopplæringen i landet. De inneholder viktige prinsipper for virksomheten, samt planer for hvert fag, hvor formål, synspunkter på innholdsstruktur og faglige mål blir trukket opp.

Kunnskapsdepartementet (tidligere Kirke- og undervisningsdepartementet) tar initiativ til utviklingen av læreplaner. På veien frem mot den ferdige læreplanen er tilbakemeldingene fra landets lærerkollegier, representanter fra regjeringspartiene og Utdanningsdirektoratet involverte aktører. Én av Utdanningsdirektoratets oppgaver er å sikre at den nasjonale utdanningspolitikken iverksettes. I samarbeid med fagmiljøer fra rundt omkring i landet er direktoratet sterkt delaktig i utviklingen av læreplaner. Regjeringspartiene er interesserte i at deres utdanningspolitiske visjoner, deres forståelse av de pedagogiske institusjoners rolle samt deres pedagogiske grunnsyn skal fremkomme i læreplandokumentene. Læreplaner blir på den måten et uttrykk for politiske myndigheters preferanser og målsettinger. Planene er utarbeidet på initiativ fra sentrale myndigheter og fungerer som rammeplaner, tidligere minstekravsplaner, for skolens opplæringsvirksomhet (Engelsen 2006, 19).

Læreplan og samfunn

Læreplandokumentene har ikke bare utdanningspolitiske og pedagogiske funksjoner. De er synlige og offentlige vitnesbyrd om samfunnets begrunnelser for skolens innhold i sin samtid (Øzerk 2006, 32). Læreplanene avspeiler, formidler og informerer. Læreplanen speiler hva skolemyndighetene ser som ønskelige normer, kunnskaper, verdier, metoder og prinsipper. De gjenspeiler samfunnsutviklingen; den kulturelle, politiske, sosiale og økonomiske.

Læreplanene er en skriftliggjøring av alt dette. Altså en kilde til informasjon med mangfoldig og rikt pedagogisk og politisk innhold. Med sin målrettethet, forpliktende rammer og forslag, blir de en kilde til lesning av prioriteringer, beslutningsprosesser og – resultater.

Læreplan som tekster

Å kunne lese læreplaner fra ulike synsvinkler gir leseren bedre forståelse av dokumentenes mangfoldighet og sjangerrike innhold (Øzkerk 2006, 28). Læreplaner kan leses som en historisk tekst og gi innblikk i sentrale trekk ved fortidens tenkning eller som en politisk tekst der rådende politiske ideer kan identifiseres. Den kan også leses som en postmodernistisk tekst der verdivpluraliteten og de mangfoldige kulturelle strømningene blir tydeliggjorte. En læreplan kan også leses som en fenomenologisk tekst, fordi læreplaner kan tillegges et mangfold av tolkninger og forståelser. Det er en tekst som gir flere tolkningsmuligheter og en tekst som kan bety ulike ting for ulike fortolkere. Den enkelte yrkesutøver kan lese læreplanen på ulike måter, men må kunne evne og se det pedagogiske handlerommet som planene gir, samt å realisere læringsarbeidet deretter.

Læreplanen leses av lærere, studenter, lærebokforfattere, ansatte i skoleforvaltningen og en og annen forelder og elev. Den er en instruks eller et direktiv til ansatte i skolen og til skolesjefer, et løfte til foreldre og elever. Den skaper forventninger til skolegangen. Læreplanens sjangertilhørighet er at den primært er et styringsdokument som får sin funksjon i den norske, institusjonelle konteksten (Gedde-Dahl 2002, 193). Denne kulturkonteksten setter grenser for hvordan teksten kan tolkes, hvordan den forstås og hvilke konsekvenser den får for forventninger, yrkesutøvelse og skolens rolle i samfunnet.

Utvalg og avgrensning av læreplanene

Flere typer datamateriale er aktuelle som utgangspunkt for denne tekstanalytiske- og begrephistoriske tilnærmingen. Jeg avgrenser materialet til læreplaner. Når jeg holder meg til én type tekst, blir det mulig å undersøke hvordan begrepet har utviklet seg. Læreplanene er produkter av ulike politiske og ideologiske perioder og omstendigheter, og derfor blir det mulig å undersøke hva som kjennetegner begrepets utvikling.

Fordi jeg analyserer et begreps utvikling, har jeg valgt et sett med dokumenter fra ulike tidsperioder. Sannsynligvis kan også opplæringsloven, stortingsmeldinger og offentlige utredninger gi viktige holdepunkter for å forstå dannelsesbegrepets utvikling. Jeg legger vekt på læreplaner, som på en grundigere måte formidler de norske utdanningspolitiske visjonene og retter seg direkte til skolens arbeid og praksis.

Jeg har valgt å identifisere begrepet danning i det som står skrevet om skolens helhetlige arbeid med elevene. Dette innebærer at jeg hovedsakelig vil søke etter begrepet i læreplanenes generelle deler, der grunnskolens oppgaver, rolle i samfunnet, prinsipper for opplæringen, arbeidsmåter, planlegging, lærestoff, samarbeid og læringsmiljøet skisseres. Disse delene av læreplanen tydeliggjør skoleeieres ansvar for at opplæringen er i samsvar med

lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Jeg har likevel også for sikkerhets skyld gjennomgått fagplanenes innhold.

Jeg bruker forkortelser på læreplanene. Det er plassbesparende og sikrer en bedre flyt og unngår ”tunge” gjentakelser. Mønsterplan av 1974 forkortes M74, Mønsterplan av 1987 forkortes M87, L97 brukes om Læreplanverket av 1997 og LK06 er forkortelsen på Kunnskapsløftet 2006.

2.2 Begrepshistorie

Det epistemologiske utgangspunktet for begrepshistorie er at den sosiale og politiske verden ikke er upåvirket av den språklige verden. Begrepshistorisk forskning bygger på en overbevisning om at det er en aktiv interaksjon mellom forandringer i språket og forandringer i det sosiale (Kurunmäki 2012, 206). Begreper forstås som viktige for konstitueringen av samfunnet. I følge The International Research School in Conceptual History and Political Thought (Syrjämäki Ukjent dato) deler de fleste begrepshistorikere to ideer. Den ene er at begreper ofte blir brukt som retoriske verktøy eller våpen i den politiske verden. Slike begrepsbrukere ønsker å realisere visjoner eller politiske overbevisninger gjennom de begreper de anvender. På den måten blir begreper å anse som en del av verden og verden kan forandres gjennom virkningsfull begrepsbruk. Forandringer i begreper og deres brukskontekster er forbundet til sosial forandring, og omvendt. Den andre ideen er at begreper får betydning gjennom å bli anvendt i sine respektive historiske kontekster. Å studere et begreps betydning i en gitt sammenheng handler om å undersøke hvordan de anvendes i forsøk på å forklare noe i verden og hvilke følger dette kan få.

Tysk begrepshistories fremste teoretiker, Reinhart Koselleck, nærmer seg historien gjennom språket, og særlig sosiale og politiske begreper. Danningsbegrepet forstås derfor som et punkt der menneskelige handlinger, ideer, strukturer og sosioøkonomiske institusjoner møter hverandre (Kurunmäki 2012, 181). Et begrep som danningsbegrepet er en viktig kilde til historisk innsikt, men kan ikke alene gi full tilgang til virkeligheten. Ettersom danningsbegrepet kan ta opp i seg historiske erfaringer, hendelser og begivenheter, men ikke uten å bli påvirket av språklige seleksjonsprosesser, kan virkelighetens erfares gjennom begrepet. Fordi begreper har ulikt innhold i ulike kontekster preget av historiske perioder, kulturelle og intellektuelle tradisjoner (Kurunmäki 2012, 180), må danning ses i relasjon til de ulike kontekstene læreplanene er forfattet i. Det kan si noe om begrepets endringsprosesser og ulike betydninger gjennom tiden.

Koselleck om begreper som faktor og indikator

Begrepshistoriske studier undersøker begreper som har overlevd til moderne tid og som fortsatt består i samtiden. Hvilke historiske betydninger som har forblitt i begrepet, som med tiden har forsvunnet og eventuelt er erstattet med nye, studeres. Danningsbegrepet vil på bakgrunn av dette utgjøre et interessant studieobjekt. Ulike teoretikere og politiske aktører bruker og har brukt begrepet danning eller tilnærmet like begreper. Hvordan og med hva de har valgt å fylle begrepet, vil gi indikatorer på hvordan den historiske virkeligheten har forandret seg, forandringer i begrepets innhold og hvordan det oppfattes. Koselleck forstår begreper som indikatorer på historiens forandringer, hvordan den historiske virkeligheten endrer seg. Han ser de også som faktorer, i betydningen mulighetsbetingelser, altså hvordan de selv er med på å bidra til forandringer og historisk endring (Jordheim 2001). Språket er derfor ikke kun en formidler av erfaringer, men også en produktiv "kraft". Det gjør Kosellecks teoretiske forankring konstruktivistisk. En grundig analyse av et begrep kan åpne opp for større innsikt i historien gjennom de erfaringer og forestillinger som er aktive i begrepene selv (Koselleck 2002, 32). Begrepshistorie setter begrepet i fokus, men kan ikke overse sosial-historiske data, ettersom forholdet mellom språk og virkelighet står i et gjensidig påvirkningsforhold (Koselleck 2002). Forandringer gjennom tid er hos Koselleck sammenvevd med sosiale og politiske handlinger, med menneskers ulike måter å forholde seg til historien på, og hvordan menneskene former og overleverer denne historien gjennom å omgi seg med språk og ta det i bruk.

2.3 Den begrepshistoriske metoden

Semantisk felt, synkron og diakron analyse

Begrepsanalysen skal avdekke læreplanenes forståelse av danningsbegrepet, det som gjør danning til danning, og ikke til noe annet. Begrepet studeres relasjonelt gjennom dets forhold til andre begreper som er i bruk på samme tid. Der betydningen til begrepet skapes kaller Koselleck for begrepets semantiske felt (Koselleck 1985). Et semantisk felt er en gruppe av ord som alle er knyttet til danningsbegrepet. De grupperes ut fra deres felles betydning. Feltet konstrueres ved at ord og begreper i teksten undersøkes nøyere og plasseres i feltet ut ifra deres tilknytning til danningsbegrepet. Noen begreper vurderes som nøkkelbegreper, andre som perifere begreper. Danningsbegrepet henter sitt innhold og sin betydning i forhold til de andre begrepene eller ordene og kan derfor ikke forstås isolert, men heller i samspill med disse, i det semantiske feltet.

En synkron analyse studerer begrepets semantiske innhold, og sosiale og politiske kontekst på ett tidspunkt. Med de synkrone aspektene ved analysen forsøker jeg å vise hvordan danningsbegrepet tar form gjennom sin relasjon til andre tilgrensende ord, uttrykk eller begreper, i hver læreplan. De andre begrepene er også knyttet til andre felt eller forestillingsunivers, og det betyr at danningsbegrepets innhold kan være påvirket av innholdet i andre begreper. Ved å studere danningsbegrepet over tid vil diakrone forskjeller i begrepet blir synlige. Kontekstuelle endringer i samfunn og politikk påvirker begreper og omvendt, og derfor må danningsbegrepet undersøkes over et tidsløp. Danningsbegrepets semantiske felter undersøkes for endringer, hva begrepet har vært tillagt i de ulike læreplanene og hva som kan ha påvirket endringsprosessen (Andersen 1999). Dette knytter det synkrone og diakrone perspektivet sammen til et hele.

Den synkrone og diakrone analysen gjøres ut fra to synsvinkler. Den semasiologiske analysen har som formål å spørre etter ordets mening eller beslektet betydning. Altså, hva betyr danning? Danningsbegrepets ulike innhold skal undersøkes. Begrepet/ordlyden kan være det samme, men det kan ha blitt tillagt ulikt innhold. Danning har flere ord eller kjennetegn som inngår, og som samlet sett utgjør begrepet danning. De tilstøtende ordene har sin egen terminologi, men kommer sammen i begrepet og fellesnevneren danning (Koselleck 2004, 19).

I den onomasiologiske analysen er målet å finne ordene som beskriver danningsbegrepet. Altså, hvordan uttrykke danning. Innholdet kan være likt, men ulike begreper kan brukes om samme innhold. Synonymene skal altså identifiseres. Den onomasiologiske analysen tar utgangspunkt i et eller flere fenomener; en aktivitet, en handling etc, og spør etter begrepet eller navnet for dette, altså andre ord og begreper for samme innhold. Motbegreper kan også være interessante. Hva som posisjonerer seg som motsetninger til begrepet, vil kunne medvirke til å avgrense danning og si noe om hva danning ikke er.

I analysen skriver jeg at læreplanen kan ha en danningsforståelse eller danningsidé. Danning uttrykkes i læreplanene, men med andre begreper. Der det ikke er naturlig å hevde at danningsbegrepet uttrykkes, for eksempel fordi danning omtales mer overordnet, bruker jeg danningsforståelse eller -perspektiv. Jeg forutsetter likevel at det finnes et danningsbegrep, ikke nødvendigvis ”danning”, men andre varianter og språkformer som ”dannelse” eller ”allmenndannelse”.

2.4 Tidligere forskning

Pedagoger, idéhistorikere, forskere og andre har skrevet om danningens historie, fra oldtiden frem til i dag, fra vestlig kultur og andre tradisjoner. Danningens ideer, rolle i utdanningsinstitusjoner, rolle i demokratiet og danningens dilemmaer – alt dette er skrevet om. Slagstad, Korsgaard og Løvlie har skrevet boka *Dannelsens forvandlinger* (2011) og viser godt hvordan danning er et gammelt, foranderlig begrep, en idé og et ideal, med lang og rik historie. Boka *Danningens filosofihistorie* (2012), redigert av Straume, viser også den historiske og filosofihistoriske bredden i begrepet. I de ulike kapitlene settes danning i sammenheng med andre begreper; moral, sosialisering, selvanning og fornuft, tidligere tider som for eksempel antikken og opplysningstiden, demokratiforståelse i moderne tid, religiøse perspektiver, pedagogikk, politikk og moderne skolereformer. Steinsholt og Dobson har redigert boka *Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (2011) og gjør det samme som tidligere nevnte bøker, men setter begrepet i en tydeligere pedagogisk kontekst. Av særlig relevans for mitt arbeid er Telhaugs analyse av dannelsbegrepet slik det blir omtalt i grunnskolens læreplaner fra 1936 til 2006. Han ser etter endringer i danningperspektivet med utgangspunkt i det skolepolitiske og pedagogisk-teoretiske miljøet. Telhaugs artikkel har imidlertid ingen tydelig metodisk tilnærming.

Jeg har ikke funnet en tilsvarende studie av dannelsbegrepet i norske læreplaner med en begrephistorisk tilnærming. Det finnes derimot mange masteroppgaver med danning som tema, men med utgangspunkt i dannelsarenaen barnehagen. Eksempler er *”Barnehagen som arena for demokratisk danning: det medvirkende barnet - idealet for danningen i barnehagen”* (Gangvik 2011), *”Barns rett til medvirkning - utopi eller mulighet?: en analyse av barnehagens grunnlagsdokumenter”* (Haugseth 2010). Goksøy (2010) har analysert dannelsbegrepet i barnehagens lovverk og rammeplan. Disse oppgavene er relevante i dannelsdebatten. Tøllefsen (2014) studerte kunnskapsformer og kunnskapssyn i læreplanene Læreverket for grunnskolen 1997 og Kunnskapsløftet 2006, og berørte danning i den sammenheng.

En masteroppgave med samme metodiske tilnærming er Christoffersens *Semantikk og politikk* (2010). Hun undersøkte samspillet mellom begrepsendringer i integreringsbegrepet og politiske endringer. Hun bruker Reinhart Kosellecks og Quentin Skinners begrephistoriske tilnærminger og følger begrepet gjennom fem stortingsmeldinger om innvandring i perioden 1973 og 2004. Hun undersøker begrepet i samme tidsperiode som meg, men peker på andre samfunnsmessige og politiske endringer som er relevante for dette velferdspolitiske handlingsrommet. Hun har også avsluttet et ph.d-program i sosialt arbeid og

sosialpolitikk. Prosjektets tema er utviklingen i likhetsbegrepets semantiske innhold og posisjon i en norsk velferdspolitisk kontekst fra 1935 til 2013, også her inspirert av Kosellecks begrepshistoriske perspektiv.

2.5 Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning kan man ha en fortolkende tilnærming til forskningsobjektet. Man jobber analytisk med materialet og forsøker ikke nødvendigvis å avdekke noen sannhet. Mitt mål er å bidra med interessante perspektiver på fenomenet danning og sette fokus på perspektiver om samspillet mellom begrepsbruk og politisk og samfunnsmessig utvikling.

En innvendig mot kvalitativ forskning er at den ikke godt nok ivaretar kravene om validitet og reliabilitet. Forskningsresultatenes gyldighet, den interne validiteten, dreier seg om fremgangsmåten i studien og om resultatene og tolkningene er godt funderte og troverdige. Det viser også til om valget av metode er egnet til å belyse forskningsspørsmålene. Ekstern validitet dreier seg om forskningens overførbarhet og hvordan resultatene stiller seg idet de blir sammenlignet med resultatene av lignende studier. I analysen har jeg forsøkt å ivareta validiteten gjennom å bruke tekstutdrag for å underbygge mine tolkninger. På den måten kan andre ta stilling til om hvorvidt mine tolkninger er godt funderte eller ikke. Likevel er tekstutdragene basert på utvalg, som innebærer at noe har blitt prioritert fremfor noe annet. Dette har jeg ikke kommet utenom.

Forskningsarbeidets pålitelighet og sjansene for lignende resultater om studien skulle gjentas av noen andre, samles i begrepet reliabilitet. Begrepet viser til en metodisk gjennomføring som skal redusere vilkårlighet i prosessen. Min studie kan ikke garantere dette. Resultatene og funnene er nært knyttet til mine perspektiver, mine valg, mine avgrensninger og mine premisser. Å klarlegge semantiske felt er et konstruksjonsarbeid. Dette innebærer at mye annet interessant kunne vært belyst, dersom andre justeringer og premisser hadde ligget til grunn for arbeidet. Jeg mener likevel at dette ikke er vært et vilkårlig analysearbeid basert på tilfeldigheter.

2.6 Forskningsetiske spørsmål

Det er få etiske utfordringer med denne typen samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg har ingen informanter, er ikke i direkte kontakt med mennesker i forbindelse med forskningen, og har ikke trengt å innhente godkjenninger i forbindelse med tekstutvalget. Læreplaner er offentlige dokumenter. Likevel reiser teksttolkning mulige forskningsetiske refleksjoner.

Begrepet dobbel hermeneutikk er utviklet på bakgrunn av ideen om at mennesker konstruerer og fortolker sin egen virkelighet. Forskerens utfordring er altså å fortolke denne

allerede fortolkede virkeligheten, være villig til å være bevisst sin egen rolle i fortolkningsprosessen og hvilken betydning den får. Dette er relevant for teksttolkningen min fordi ubegrunnede tolkninger, usanne og uklare tolkninger som rettes mot gruppen det gjelder, læreplanens produsenter, bidragsytere eller læreplanens fortolkere, kan oppleve analyseresultatene som feilaktige og uheldig fremstilt. Som kunnskapssøker må jeg unngå ubegrunnede oppfatninger. I tillegg til å fortolke tekst, skal jeg også stille meg kritisk til den. En kritisk tolkning interesserer seg for ubevisste prosesser, ideologier, språklig retorikk, historiske kontekster og dominans som resulterer i at noen formuleringer eller oppfatninger skygger for andre. Læreplaner formidler et danningsideal som omhandler hvilke verdier, menneskesyn og læringssyn samfunnet vil ha videreført. Mange har en oppfatning av danning og hvordan et resultat av ”god” danning skal se ut. Hvilke aktive handlingsmønstre har jeg profesjonelt og personlig med henblikk på danning? Det er viktig å være bevisst rollen som samfunnsmedlem, slik at jeg har et reflektert forhold til min egen kulturelle og historiske referanseramme, og unngår tolkninger på bakgrunn av et ønske om at mine funn skal støtte mine personlige synspunkter og meninger, og dermed unngå tolkninger som motsier mine forutinntatte forestillinger.

Forskningens mål bør være å produsere sannferdige beretninger om sosiale fenomener, som skal komme samfunnet til gode. Befolkningen har en legitim interesse i hvordan samfunnsinstitusjonene fungerer. Forskningens formidling skal bidra til opprettholdelse og utvikling av kulturelle tradisjoner, informert offentlig meningsdannelse og spredning av samfunnsrelevant kunnskap (NESH 2006, 32-34). Likevel må det tas hensyn til verdier og handlingsmønstre hos involverte parter. En stor del av offentlige aktørers motiver er direkte knyttet til deres sosiale og/eller profesjonelle rolle. Politikere søker innflytelse og ferdes i den offentlige sfære. Derfor er det viktig at kravet om konfidensialitet overholdes og at personopplysninger holdes utenfor. Jeg skal analysere allerede eksisterende materiell, et kildemateriale som ikke er skapt for forskningens skyld. Det er viktig at jeg er oppmerksom på utilsiktede virkninger av min forskning, min kritiske funksjon og søken etter sannferdighet.

Prosjektet vil som nevnt ikke basere seg på personopplysninger og sensitiv informasjon fra privatpersoner, men derimot på analyser av flere skriftlige dokumenter, utarbeidet av fagpersoner i profesjonelle og yrkesrelaterte posisjoner.

Kapittel 3

3. Danningsbegrepets historiske reise

Her skal jeg presentere tre historiske perioder med hver sin dannelsingsforståelse; den tyske Bildung-tradisjonen med sitt Bildung-begrep, den norske folkedannelsen og allmenndanningsbegrepet og den sosialdemokratiske utviklingens reformpedagogikk og demokratiske dannelsingsbegrep.

Det tyske Bildung

Forestillingen om dannelse¹ med utgangspunkt i det tyske Bildung har hatt en særegen rolle i utviklingen av det moderne samfunnet og ligger dypt forankret i den pedagogiske tenkningen. Før 1750 var dannelse en samling ideer om relasjonen mellom Gud, mennesket og verden, og menneskets oppgave med å gjøre seg selv fullkommen i Guds bilde (Korsgaard og Løvlie 2011, 9-10). Fra omkring 1750 begynte ordet Bildung å bli brukt i forbindelse med opplysningstidens pedagogiske tanker. En verdsliggjøring av den teologiske oppfatningen fant sted i Tyskland og var begynnelsen på den moderne opplysnings- og dannelsesteori.

Bildung ble en vei inn i diskusjoner om menneskets mål og mening. Menneskets mål ble noe annet enn det som hittil hadde vært rådende; at mennesket var determinert av naturen, Gud og skaperverkets orden (Straume 2013, 36). Dannelse ble knyttet til forestillingen om kultur og fikk et mer pedagogisk innhold. Dannelse ble oppfattet som en pedagogisk prosess, som en følge av læring og undervisning. Ytre påvirkning skulle føre til en indre prosess, som til syvende og sist ansvarliggjorde mennesket til å ta hånd om sin egen kulturelle dannelsesprosess.

I opplysningstiden ble skolen oppfattet som et bindeledd mellom eleven og samfunnet, det individuelle og verden. Skolen skulle oppdra karaktersterke mennesker gjennom disiplin, systematisk undervisning og positiv personlig påvirkning. Eleven måtte utvise innsikts- og viljeutvikling for å være med å realisere skolens oppgave. Utdanningen og opplæringen måtte derfor ta direkte utgangspunkt i den umiddelbare verden, den praktiske og politiske verden.

Opplysnings- og dannelsesteori utgjør ikke en sammenhengende teori, men har likevel noen fellestrekk i teorigrunnet. Grunnstrukturen innebefattet følgende tre forhold (Korsgaard og Løvlie 2011, 11): I menneskets forhold til seg selv legges det vekt på dannelse

¹ Jeg velger å bruke *dannelse* fremfor *danning*, når jeg skriver om begrepet med henvisning til Bildung. Dannelse er den tradisjonelle oversettelsen av det tyske Bildung.

som selvdannelse. Nøkkelbegrepene var selvbestemmelse, frihet, autonomi, fornuft og selvaktivering. Dannelse var evnen til å ta fornuftige avgjørelser, evnen til selvstendighet og å befri seg selv fra umyndiggjøring. Herder var en sentral tenker og pedagog som for første gang i 1769 introduserte den språklige muligheten til å forstå *bild* som et refleksivt verb, altså mulighetene for selvdannelse, at mennesket kunne danne seg selv.

Det andre forholdet omhandler menneskets forhold til verden. Dannelsesbegrepets innhold er ikke uttømt med selvdannelse. Dette gjør begrepet altfor subjektivistisk. Menneskets utgangspunkt bygger også på nøkkelbegreper som verden, objektivitet, allmennhet og menneskelighet (Korsgaard og Løvlie 2011, 11). Å bli introdusert for et kulturelt bestemt innhold, som ikke utledes fra mennesket selv, men fra tidligere menneskelig kulturaktivitet, skulle bidra til at mennesket kunne oppnå fornuft, selvbestemmelse og tanke- og handlefrihet.

Det siste forholdet handler om at mennesket må også ses i relasjon til avgrensede fellesskap og en aktiv rolle i fellesskapene. Det handlet om å tilegne seg det som ble ansett som nødvendig for å bli en autonom stats- og samfunnsborger. Bildung betød i den tyske idealismen en evne til å tilegne seg kunnskaper som skulle forandre en selv, men også være samfunnsnyttige (Torjussen 2011, 145). Som en følge av forflytningen fra teologien til kulturen ble også begrepet nært knyttet til politikk.

Wilhelm von Humboldts innsats med å framholde danningens betydning i en politisk og institusjonell sammenheng har gjort ham betydningsfull i dannelsesfilosofien. Selv om hans filosofi mot slutten av 1700-tallet var rettet mot universitetsnivå, har han hatt betydning for blant annet Deweys pedagogiske filosofi, som har spilt en rolle i norsk grunnskole i nyere tid. For Humboldt var det en seier at den sekulære dannelsen førte til at menneskets utvikling ble avhengig av individuell modning. Dannelse var harmoni og likevekt i menneskets indre, skapt av mennesket selv. Mennesket var noe unikt som ikke skulle begrenses (Straume 2013, 188). For Humboldt ble dannelses mål en utvikling av menneskets evner, gjennom tenkning og refleksjon, og møter med andre mennesker.

Studier av de greske kulturproduktene fikk en stor betydning for Humboldts dannelsesbegrep. Å studere vitenskap og kunst ville få stor effekt om man lot seg forandre av det man studerte. Han inkluderte også politisk filosofi i sitt dannelsesbegrep. For ham virket statsmakten begrensende og begrenset individets frihet, den enkeltes muligheter for danning og mulighet til å utvikle sitt iboende potensial til å bli unik. Staten på Humboldts tid ikke var demokratisk i sin karakter og med tette bånd til kirken hadde de stor makt over skoleverket.

Han ville gjennom utdanningsreformasjon begrense kirkens makt og statens oppdragelsesmandat (Straume 2011, 193-194).

Immanuel Kants begrep om dannelse handlet om å utvikle fornuften. I skriftet *Hva er opplysning?* fra 1784 anså han dannelse som en tilgang til samfunnet og politikken, en tilgang som skulle gi mennesket mulighet til å frigjøre seg fra forventingen om å adlyde andre, ta ordre og rette seg etter autoriteter. Mennesket skulle samle mot til å tenke, mene, bruke sin forstand og drive selvledelse. Bildung dreide seg også om personlighetsdannelse og autonomi (Kemp 2013, 167-168). Danning, det å virkeliggjøre mennesket i seg, var det samme som å virkeliggjøre friheten man har som menneske, som bare kunne realiseres gjennom fornuft. Brukte ikke mennesket sin fornuft, var dette det samme som tilpasning, en tilstand kjennetegnet av selvforskyldt umyndighet (Torjussen 2011, 147). Mennesket blir umyndig eller tilpasset når det dukker under for forhold andre har lagt til grunn for dets livsutfoldelse. Tilstanden blir selvforskyldt når mennesket, som fornuftsvesen, har alle forutsetninger for å kunne se og endre en uheldig situasjon til det bedre om ønskelig, men ikke gjør det. Han reagerte, i likhet med Humboldt, på religionens og statsmaktens umyndiggjøring av mennesket. Derfor bygget han sin filosofi rundt menneskets evne til å tenke.

Johann Gottfried Herder fikk særlig betydning for kulturutviklingen og utvidelsen av demokratiet i de skandinaviske landene, med fokus på opplysning, folkeånd og utdanning. Gjennom individets, folkets og nasjonens språk, poesi, kunst og andre kulturprodukter, kom dets egenart og historiske erfaringer til uttrykk (Hansen 2013, 183). Dette var sentrum for danningen, en helt egen uttrykksform for folket. Han satte sitt preg på den norske moderniseringsprosessen på 1800-tallet som en ”jakt etter folkeånden” (Hansen 2013, 181).

Den norske folkedannelsen

Den norske folkedannelsens storhetstid fant sted andre halvdel av 1800-tallet. Idégrunnlaget ble hentet fra det tyske idéliv (Slagstad 2001, 107). Demokratiet ble bygget på å tilrettelegge for samfunnsdeltakelse for alle, og utdanning ble viktig i realiseringen av dette. Befolkningen måtte løftes opp på et moralsk og kunnskapsmessig nødvendig og likt nivå. Endringene stilte nye og strengere krav til befolkningen. Ansvar for barnas opplæring, som tidligere hadde ligget hos familien og arbeidslivet, ble nå ansvaret til et systematisk utdanningssystem (Tønnessen 2011, 26). Folkeskolelovene av 1889 etablerte grunnlaget for folkeskolen som gav lik rett til skolegang for alle barn. Med denne loven ble veien frem mot en enhetsskole påbegynt, en skolegang som skulle sikre barn fra alle befolkningsgrupper det samme utgangspunktet, før differensiering og spesialisering i arbeidsliv eller i videre skolegang.

Den norske utviklingen er historien om nasjonalt fellesskap og inkludering som en følge av en rekke kompromisser og reformer. Den norske kultureliten lyktes ikke med å få full kontroll over kultur- og dannelsesprosjektet og ble nødt til å dele kontrollen med andre folkelige eliter som ville opp og frem. Begrepet ”folkelighet” vant frem, og brakte slagkraftig med seg en prosess om at demokratiet ble utvidet (Slagstad 2011, 373-374). Den norske folkesjelen og folkeånden som hadde ligget i dvale under dansketiden var i ferd med å våkne til. Utviklingen var kjennetegnet av dannelseskompromisset. Det ble en sterkere betoning av staten, statlig initiativ og ekspansjon. Folkedannelsens elitegrupper utfordret dannelsesborgerskapets hegemoni mot slutten av 1800-tallet. Den demokratiske folkedannelsen fikk en dominerende plass i det statlige styringssystemet rett etter 1900. De konkurrerende elitene møttes i en kamp om samfunnshegemoniet og dets ideologisk innhold. Det etablerte, naturaliserte og tause herredømmet til dannelsesborgerskapets elite ble utfordret av nye, friske krefter som ønsket å etablere seg og redefinere sin posisjon.

I denne systemforvandlingen var skolen en nøkkelinstitusjon og stod helt sentralt i de store omformingsprosessene (Tønnessen 2011, 27). Det ble kjempet for likhet, selvstyre og selvbestemmelse (Slagstad 2011, 374). Lærerne ble en anerkjent åndselite. Med et pedagogisk interessefokus ble de viktige forkjempere både politisk og ideologisk. Lærerne ble ressurser i moderniseringsprosessen. De ulike skoleslagene ble gradvis integrert i hverandre. Denne prosessen strakk seg fra om lag 1860 til 1930 og frem mot det som skulle bli den velkjente *enhetsskolen*, med skolepolitiske tanker om (allmenn)dannelse av samfunnsborgeren. Allmueskolen ble omgjort til en felles barneskole, kalt folkeskolen. Borgerskolen ble middelskolen, et skoletrinn i mellom folkeskolen og gymnaset, men også videreført som en linje på gymnaset. Latinskolen forsvant som skole, men ble gjeninnført som en linje på gymnaset. Dette ble starten på et samlet skolesystem som skulle føre elevene systematisk igjennom et forent utdanningsforløp (Tønnessen 2011, 27). Disse hovedtrekkene har siden vært førende for det norske skolesystemet. Hovedstammen i det norske utdanningssystemet var enhetsskolen med folkeskolen som basis, og den fikk sitt særpreg gjennom kombinasjonen av folkelighet og statlighet (Slagstad 2001, 110).

Enhetsskolen utformes: reformpedagogikk og sosialdemokratiets skoletenkning

I perioden 1860 til 1940 førte partiet Venstre an politisk (Slagstad 2001, 107). I hjertet av Venstres politiske visjoner lå folkeskolen. I 1936 vedtas en ny lov som sikret alle barn en 7-årig skolegang. Dette viste at det norske utdanningssystem i liten grad satset på eliten, men heller satset på en elementærundervisning for hele befolkningen (Tønnessen 2011, 57). I

mellomkrigstiden ble Arbeiderpartiet sterkere og aktivt med i skolepolitiske avgjørelser. I 1939 kom Normalplanen av 1939, en læreplan med et reformpedagogisk særpreg. Den tidligere kunnskapsskolen hadde ikke svart til forventningene (Dale 2011, 167-168). Reformpedagogikkens inspirasjon ble hentet fra de pedagogiske tankene som hadde kommet til landet, med europeisk og amerikansk opphav. Reformpedagogikken, ble og blir fortsatt knyttet til John Deweys demokratiske danning og Maria Montessoris selvopplæring (Telhaug 2011, 224). Dette inspirerte den norske, sosialistiske, fagpedagogiske eliten. De norske reformenes idégrunnlag ble hentet fra denne skoletenkningen og den sosialdemokratiske politikken, som la vekt på skolens nasjonale og sosiale integrasjonsoppgave (Telhaug 2011, 224). Normalplan av 1939 er et resultat av den styrkingen demokratiske verdier som hadde gjennomgått siden 1900.

Det typiske ved reformpedagogikken er arbeidsskoleprinsippet. Det var et opprør mot ”bokskolen” og eleven som passiv mottaker av lærers kunnskapsformidling. Reformpedagogikken stod for en sterk tro på barnets utviklingsmuligheter, kreative utfoldelse og skapende evner. For Dewey hadde ikke kunnskapsmengde noen betydning, men heller hvorvidt kunnskapene hadde en plass i elevenes interesseliv og hverdag. Barnas interesser skulle være det styrende kriteriet for innholdsvalg, metodevalg og arbeidsopplegg (Befring 2004, 165). Dewey mente at læreplanen skulle baseres på elevenes interesser og involvere dem aktivt i opplevelser med erfaring og refleksjon som grunnlaget for danning. Opplæringen og læreplanen skulle være elevsentrert og kultursentrert på samme tid, og ikke tres nedover hodet på elevene som et tvungent system. I opposisjon til fortidens danningstenkning la Normalplan av 1939 opp til en styrking av de nyttige fagene, særlig praktiske fag som bar preg av å være mer virkelighetsnære (Telhaug 2011, 226). Den handlet om samarbeid, eleven i sentrum fremfor pensum, hele mennesket skulle vies oppmerksomhet og undervisningen skulle individualiseres. Elevene skulle lære gjennom å erfare, lære gjennom å gjøre. Det fornuftige, harmoniske indre skulle forløses i skolen. Det var et nytteperspektiv i denne tenkningen; eleven skulle bli et gagnlig medlem av samfunnet og være til nytte for fellesskapet. Det handlet om danning til demokratisk deltakelse og nasjonsbygging. Den tradisjonen som var opptatt av å finne dannelsesgrunnlaget i det som var felles og særegent norsk i språk, diktning og historie, sammenfattet som den pedagogiske materialismen, led et nederlag i utformingen av Normalplanen for enhetsskolen (Dale 2011, 182). Like etter at planen tas i bruk blir andre verdenskrig en realitet og dette satte en demper for Normalplanens mål for fremtidens skole. Men ideene skulle vise seg å leve videre.

Kapittel 4

4. Danningsbegrepet i moderne tid

Danning og dialektikk – Jon Hellesnes

Jon Hellesnes har tatt avstand fra at pedagogikken kan bygge på en naturvitenskapelig tilnærming, og har kritisert instrumentalismen og positivismen i skolevesenet. Han er en teoretisk stamfar for en antiautoritær reform- og dialogpedagogikk som har satt spor i skoleutviklingen siden 1970-tallet (Torjussen 2011, 143). Hellesnes mener at pedagogikken hører hjemme som en kritisk praksis i samfunnet som kan sammenfattes i begrepet danning (Torjussen 2011, 145).

Generelt har de siste tiårene vist en sterkere betoning av frigjøringsaspektet i danningssammenheng (Øzerk 2006, 116). Hellesnes knytter et slikt ideal til distinksjonen mellom ”sosialisering til tilpasning” og ”sosialisering til danning”. Det siste innebærer for Hellesnes bevisstgjøring om og frigjøring fra de rådende ideologiske forhold i samfunnet. Et dannet menneske handler og opptrer derfor som en aktør, med hensikter, refleksjoner og visdom. Det tilpassede mennesket er et menneske uten alternativer. Dette mennesket godtar sosiale situasjoner som gitte og uforanderlige. Et dannet menneske, er derimot i stand til å forstå at samfunnsmessige vilkår ikke er naturgitte, men et resultat av maktprosesser. Et dannet menneske kan bruke sin fornuft på en adekvat måte og ta hånd om sin egen situasjon (Torjussen 2011, 148).

Hellesnes har vært med på å prege den norske skolen, men har møtt kritikk. Kritikken har hovedsakelig dreid seg om at reformpedagogikken har skapt kunnskapsforfall og disiplinproblemer (Torjussen 2011, 143). Med sitt pedagogiske program; en dialektisk dannelsesfilosofi, har han forsøkt å formidle en syntese. Dialektikken ligger i å se barnet som noe som skal utvikle seg fra fritt ytre påvirkning og pedagogisk påvirkning der all makt ligger på den ene siden og tar monologens form. Ingen av disse modellene er alene holdbare for Hellesnes fordi begge er uforenlige med danning. De resulterer i at elevene sosialiseres inn i en falsk bevissthet, der de gjøres blinde for den sosiale virkeligheten de lever i og de samfunnskraftene de er underlagt og styrt av. Danning er å problematisere samfunnet, ikke blindt godta det (Hellesnes 1992, 80).

Hellesnes anvender begrepet forståelseshorisont i sin dialektiske teori. Teorien er dialektisk fordi han ser danning som både en påvirkning utenfra og en vekst innenfra (Torjussen 2011, 160). Skal mennesket forstå seg selv og sitt indre, verden og sine

synspunkter, må det delta i et fellesskap. Midlene i danningen er det praktiske felles liv, som gjennom appell og forbilledlige handlinger løfter elevene inn i en kulturell verden, den sosiale virkeligheten. Eleven får innsikt og mulighet til å modnes individuelt og kollektivt, personlig og som samfunnsborger (Kemp 2013, 170). Et menneske står alltid i et gjensidig avhengighetsforhold til andre mennesker. Å være i dialog gjør at eleven får et bredere og rikere tak på den sosiale virkeligheten. Alt som angår menneskets selv; atferden, kroppen og de subjektive utviklingspunktene krever bevissthet om at de andre eksisterer. Når det forstående subjekt prøver ut sin forståelse på et medmenneske og bringer sin forståelseshorisont nærmere den andres forståelseshorisont, oppstår en horisontsammensmeltning: Begge parter opplever forståelse og berikelse, som en følge av samarbeid, dialog og samspill (Hellesnes 1992, 90).

Forståelseshorisonten kan gjøre at eleven kan forstå på nytt og på nytt, og det eleven allerede har forstått kan bidra til at noe nytt forstås. Stanser vekselvirkningen mellom det eleven skal forstå og elevens forståelseshorisont, så er den ikke lenger et steg i danningen. Da blir forståelseshorisonten heller en bestemmende referanseramme som virker begrensende på det som skal forstås. En slik begrensning gjør at ideologier og asymmetriske maktforhold i samfunnet ikke kan identifiseres og den etablerte ”rette måten” å forstå på blir regjerende. En størknet forståelseshorisont stenger for ny og utvidet forståelse (Hellesnes 1992, 85). Her vil det ikke skje danning i betydningen frigjøring fra de regjerende, de undertrykkende samfunnsforhold, men tilpasning, naiv aksept og blindhet.

Danning og didaktikk – Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki er en av de mest kjente nålevende tyske dannelsespedagoger. Han har bidratt til å utvikle dannelsesbegrepet og danningsteorier, og har i sin didaktikk prøvd å forene forskjellige dannelsesformer. Klafki har hatt innflytelse på utviklingen av norsk didaktikk, og hans teorier er brukt og omtalt av mange, blant andre Øzerk og Dale.

Klafki har utviklet en kritisk-konstruktiv didaktikk, en teori om undervisning, som grundig tar for seg prosessen fra den konkrete undervisningssituasjonen til dens abstrakte danningsteoretiske grunnlag. Didaktikk omfatter både teoretiske og praktiske spørsmål som er relevante for opplæring og undervisning. Teoretisk didaktikk gir grunnlag for refleksjon i og over det praktiske didaktiske arbeidet (Lyngsnes og Rismark 2007, 21). Didaktikken eksisterer både som teori og på handlingsplanet, og en voksende forståelsesmåte er en syntese mellom teori og den didaktiske praksisen og utførelsen.

For Klafki må didaktikken bygge på dannelsesbegrepet. Didaktikken er teorier om dannelsesinnhold og dannelsesverdier (Klafki 2001, 169). Dersom pedagogisk virksomhet og

praksis ikke skal vise seg i grunnløse enkeltaktiviteter, er danningsbegrepet nødvendig (Klafki 2011, 60). Klafki mener at danningsbegrepet ikke kan ses bort i fra som grunnkategori i nåtidige og fremtidige pedagogiske oppgaver (Klafki 2011, 60). Han har siden 1975 arbeidet med grunntrekkene i et nytt allmenndanningskonsept som han mener er holdbart som pedagogisk grunnkategori (Klafki 2011, 59, 64). Han ser det som en oppgave å ta de store tankene fra danningens historie i det 19. og 20. århundret og gjennomtenke disse i lys av de historisk endrede forhold i vår tid og sikte mot fremtidige utviklingsmuligheter (Klafki 2011, 64).

Klafki skriver i en sentral artikkel fra 1959² at de vesentligste fortolkningene av danningens vesen, som er gjort i løpet av de siste 150 år, kan fordeles i to grupper, nemlig de materiale og formale danningsteorier.

Materiale danningsteorier forsøker å bestemme danningens kjerne ut fra en objektiv innholdsmessighet (Klafki 2001, 178). Det er kulturproduktene og eksisterende kunnskap som bestemmer danningens innhold. Klafki skiller her mellom to danningsteoretiske utgangspunkter; den danningsteoretiske objektivismen og teorien om det klassiske. Den danningsteoretiske objektivismen legger vekt på hvilke kunnskaper, sannheter og verdier som skal gjelde. Det objektive innholdet får nærmest en absolutt betydning, mens eleven reduseres til passivitet. Med oppblomstringen av den moderne vitenskap vokste scientismen frem, en didaktisk retning som ser vitenskapelig kunnskap som det eneste gyldige innholdet i undervisningen. Hellesnes kritiserer denne retningen og argumenter for vitenskapens begrensning, fordi den bare studerer et lite utsnitt av virkeligheten (Hohr 2011, 165). Teorien om det klassiske hevder det eksisterer samfunnsmessig og kulturelt innhold som viser til en felles identitet og et sett med felles idealer i et samfunn. Klafki gjør oppmerksom på at kulturelt innhold er historisk og sosialt forankret og derfor har sin relative verdi og ikke kan være det bærende element i danningsteori (Hohr 2011, 166). Det oppstår en pedagogisk utvelgelsesproblematikk i forbindelse med å fastslå hva som er klassisk (Klafki 2001, 177).

Formale danningsteorier retter seg mot barnet for å komme frem til gyldige utsagn om danningens kjerne. Klafki skiller mellom den funksjonelle og de metodiske teoriene. Den funksjonelle har hatt større gjennomslagskraft og påvirket det pedagogiske vokabularet i større grad enn noen annen teori (Klafki 2001, 179). I Norge var den viktig i reformpedagogikken som ble grunnlaget for utviklingen av folkeskolen. Det vesentligste ved funksjonell danning er ikke å tilegne seg et kunnskapsinnhold, men forming, utvikling og

² "Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk". Oversatt av Arnt Gylland.

modning av de kroppslige og åndelige kreftene, egenskaper, evner og tenkning (Klafki 2001, 179). Teorien er opptatt av utviklingen av elevenes egenskaper. Danning er den prosessen der elevens krefter, vilje og tanker blir instrumenter som kan øke beherskelsen av forskjelligartet innhold og ikke bare forblir muligheter (Klafki 2001, 180-181). De metodiske teoriene retter heller blikket mot at eleven må mestre verktøy, teknikker, løsningsmetoder og strategier for sortering, håndtering og innlæring av mangfoldig innhold. Eleven må etablere læringsstrategier som kan overføres utvungent fra den ene konteksten til den andre. Det handler om selve evnen til å lære.

Klafki kritiserer de materiale så vel som de formale danningsteoriene. De benekter eller undervurderer den enkeltes egenverdi eller kulturens og fellesskapets egenverdi, og overser at de er hverandres forutsetninger (Hohr 2011, 166). Eleven må tilegne seg kategorier som kulturen og verden lettere kan forstås igjennom, handle og leve i, forstå mer og bedre i. Det forener han i det han kaller kategorial danning. Det viktige er det gjensidige avhengighetsforholdet mellom de verdifulle kulturproduktene og de intellektuelle og mentale prosessene hos den enkelte eleven. Prinsipielle og grunnleggende innsikter i de fagene og emnene elevene blir eksponert for, skal gi mulighet til å påvirke elevenes tenkemåter og oppfatninger av verden. Klafki (2001, 193) mener at den kategoriale danningen har en dobbel åpning, der kunnskapsinnholdet gjøres tilgjengelig for eleven og lar han eller hun komme innenfor. Samtidig åpner eleven seg for kunnskapen og utforskende tar det i besittelse. Dette må bety at innholdsvalgene og metodevalgene må understøtte de prosessene som forårsaker en slik dobbel åpning. Danning skjer altså i en dialektisk prosess der den historiske virkeligheten åpner seg for eleven, blir tilgjengelig, mulig å forstå, mulig å kritisere, samtidig som eleven utfolder sine muligheter for forståelse, handling og ansvar.

For å sikre en enda sterkere og tydeligere relasjon mellom undervisning og danning, presenterer Klafki allmenndanningen som det mest omfattende målet. Dersom danning skal anerkjennes og realiseres som en borgerrett og som en betingelse for selvbestemmelse, må danning være for alle (Klafki 2011, 70). For å sikre allmenndanningen understreker han pedagogikkens rolle i samfunnet. Pedagogikken eksisterer ikke på siden av resten av samfunnet, men er en diskurs som må forholde seg til samfunnsmessige spørsmål. Fordi samfunnet forandrer seg handler danning om å sette eleven i stand til å skape og omforme samfunnet, ansvarliggjøre det for fremtidige leve- og utviklingsmuligheter, og ikke bare kvalifisere elevene til det samfunnet som foreligger akkurat nå (Klafki 2011, 67). Det er autonomi, tre grunnleggende evner – selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritetsevnen – og elevens personlige ansvar for disse, som gjør eleven i stand til å mestre fremtiden. For å

unngå at danningen kun skal handle om ”personlighetens frie utfoldelse”(s71) formulerer Klafki det han kaller en felles forpliktende kjerne, tidstypiske nøkkelproblemer, som alle elever bør ha inngående kjennskap i (Klafki 2011, 74-75). Det handler om problemer og utfordringer det nasjonale og globale samfunnet til en hver tid står ovenfor; fred og krig, miljø, sosial ulikhet, vold og relasjoner (Klafki 2011, 75-77). Klafki understreker at dette ikke bør føre til en undervisning med bare et materialt dannelsesfokus; at elevene kun tar i bruk kognitive evner, i form av en rendyrket kunnskapsoverføring. Undervisningen skal også sysselsette flere av elevenes måter å forholde seg til verden på; emosjonelt, sosialt, kritisk og moralsk. Danning dreier seg om å kunne handle ut fra innsikt i ulike løsningsforslag på problemer og interesseperspektiver, for å kunne sikre et maksimum av fellesskap (Klafki 2011, 81). Danning rommer både evnen til deltakelse og samarbeid, kunne vurdere og kritisk reflektere over ens egen og andres betydning for fellesskapet og opptre demokratisk for å sikre at de demokratiske prinsippene får bestå og utvikles videre.

Kapittel 5

5. Det moderne danningsbegrepet for skolen

De tre hovedretningene jeg har redegjort for har hver sin danningsforståelse. I hver periode finnes også et danningsbegrep. Bildung-tradisjonen hadde Bildung-begrepet, folkedannelsen var kjennetegnet et allmenndanningsbegrep og den sosialdemokratiske utviklingen et demokratisk danningsbegrep. De moderne sosialfilosofiske danningsteoriene, med Klafki og Hellesnes, hadde et danningsbegrep kjennetegnet en gjensidighet avhengighet mellom elev og fellesskap og en kritisk filosofi. Disse fire danningsforståelsene er det analytiske utgangspunktet for læreplananalysene. Jeg har oppsummert de fire periodene og danningsforståelsene i fem temaer. Alle periodene og danningsteoriene berører de fem temaene med noen nøkkelbegreper som tydeliggjør danningsbegrepets innhold. På den måten forhåndskonstruerer jeg et begrepsinnhold jeg går inn i læreplanene med, og undersøker om begrepene og begrepsinnholdet finnes der, og om andre ord og begreper er brukt for å tydeliggjøre og forme danningsbegrepet og det semantiske feltet. De fem temaene er:

- Kultur og kunnskap

Bildung-begrepet viser til utdanning, en ytre påvirkning, som skal ruste mennesker til å modnes individuelt, men også som deltaker i fellesskap. Kunnskap er et viktig nøkkelbegrep, og var viktig for både mennesket selv og for samfunnet. Særlig vitenskap og kunst ville ha stor effekt på mennesket. De historiske erfaringene som fantes i kunnskapen og i kulturen skulle binde mennesker tettere sammen i fellesskapene. Den ytre påvirkningen ville føre til at mennesket i større grad kunne ta ansvar for seg selv og sin tanke- og handlefrihet. Danning er en indre vekst og styrking av vitenskapelige tenkemåte, kunnskap, innsikt, holdninger og forståelse, som en følge av en ytre, kulturell påvirkning. Skolen, både før og nå, har oppgaven med å forbedre og styrke dette gjennom opplæring.

Også i folkedannelsesperioden var utdanning en sentral faktor for å styrke alles samfunnsdeltakelse. Et samlet skolesystem, enhetsskolen, skulle sikre utviklingen av gode samfunnsborgere. Allmenndanning ble et viktig begrep i utviklingen av enhetsskolen. Utdanning skulle være for alle og den skulle sikre alle den samme breddekunnskapen, og det gjør allmenndanningsbegrepet viktig i dag også. Likhet i kunnskaper og muligheter ble ansett som viktig for å styrke den enkeltes selvbestemmelse. Sosialdemokratiets utvikling videreførte likhetstankegangen gjennom å sikre alle en elementærundervisning. Det var og er skolens oppgave å sørge for god integrering av alle befolkningsgrupper blant annet igjennom

kunnskapsformidling. Kunnskapsdimensjonen er viktig i dagens danningsbegrep for å sikre den påvirkningen kunnskap har på elevenes tenkemåter og oppfatninger av verden. Klafki hevder kunnskap og kultur skal sysselsette hele eleven, både kognitivt, emosjonelt, moralsk, sosialt og kritisk. For Klafki var særlig tidstypiske nøkkelproblemer viktig for allmenndanningen; det han forklarer som evnen til selvstendighet, selvbestemmelse, medbestemmelse og følelsen av samhørighet med andre. Undervisning vil, i følge Klafki, føre til utvikling av disse evnene. Skolen har en viktig rolle i å formidle tradisjon og kultur; historiske begivenheter, prestasjoner, kulturell tradisjon, språk og symboler og alt menneskeskapt som kan orientere og forme livsførselen, samt ordne samfunnslivet. Den enkelte elev skal gis en forankring og trygghet i kultur og tradisjon. Kunnskap har også en viktig rolle i samfunnets økonomiske vekst, som er en viktig forutsetning for å trygge velferden. Kunnskap fra arbeid med fag, for eksempel matematikk og språk, er en del av den kunnskapsbasis skolen skal gi elevene, slik at de kan fungere i komplekse arbeidslivssammenhenger.

- Personlighetsutvikling

I Bildung-tradisjonen ble det lagt stor vekt på selvdannelse. Ettersom det religiøse aspektet hadde fått en ny verdslig betydning ble det viktig styrke troen på menneskets autonomi og fornuft. Utdanning styrket troen på at mennesket selv kunne gjøre seg i stand til å ta fornuftige avgjørelser, være selvstendig og bestemme over seg selv. Individuell modning var mulig gjennom å få utdanning, kunnskaper og ansvar for seg selv og sine omgivelser. Å ta til seg kunnskap var grunnlaget for en personlighetsutvikling og en selvstendig livsførsel i tråd med hvem man var. Folkedannelsen i Norge la tilsvarende vekt på selvbestemmelse.

Reformpedagogikken spilte en stor rolle under sosialdemokratiets utvikling med begreper som demokratisk danning og selvopplæring. Fokuset lå på elevenes interesser, utviklingsmuligheter, aktivitet og undervisning tilpasset den enkelte. Reformpedagogikken trodde på læringsutbyttet som lå i de spontane erfaringene, opplevelsene og utforskningen i en demokratisk samværssituasjon. Elevenes opplæring skulle ha sin basis i deres psykologiske behov og ikke utelukkende i et systematisert kunnskapsinnhold. En ikke fullt så streng formulering og mer passende for dagens danningsbegrep vil være å sørge for at kulturinnholdet og samfunnet samarbeider med elevens iboende evner, egenskaper, handlingsmåter og væremåter, i den hensikt å selvstendiggjøre eleven. Skolen skal gå foran som en tolerant, holdningsfast og rettfærdig institusjon, slik at elevene kan lære å tenke og handle etter egen overbevisning, bidra til trygghet og åndsfrihet og utvikle personlig fasthet. På den måten kan skolegangen gjøres relevant for den enkelte elev og ikke ses som en

forberedelse for livet, men heller som en del av livet. Klafki sammenfatter samme perspektiv i begrepet kategorial danning og mener kunnskapen må tilpasses den enkelte om den skal ”komme innenfor” og føre til utvikling i eleven. Kunnskapen og læringsinnholdet er med på å aktivere elevens indre og utvikle personligheten og den indre veksten.

- Kritiske evner

Emansipasjon var et nøkkelbegrep i Bildung-tradisjonen. Frigjøring fra tanken om mennesket som determinert av naturen ble viktig. Danning var å frigjøre seg fra autoriteter og krav om å adlyde personer i maktposisjoner innen kirke og stat. Mennesket var autonomt og skulle frigjøre seg fra umyndiggjøring og begrensinger. En kritisk og aktiv søken etter kunnskap og egne erfaringer er også det Hellesnes mener er pedagogikkens rolle i samfunnet; å være en kritisk praksis. Hellesnes mener danning inneholder frigjøring og kritisk sans. Danning innebærer at man kan stille spørsmål ved kunnskap som tas for gitt, makt, naturaliserte oppfatninger, tradisjoner og samfunnet i sin helhet. Et mer moderert og egnet perspektiv for skolen er å oppfordre til og lære elevene å føre en selvstendig livsførsel som innebærer nysgjerrighet og en vurderende holdning til egen kultur, eget samfunn, politisk styresett, kulturarv og påvirkninger fra massemedia og reklame. Skolen bør sørge for en opplæring der elevene får anvende kunnskap, sin innsikt og forståelse for å lære mer, oppdage, erfare og mestre. Vurdering og kritikk kan øves i praktiske situasjoner der elevene får trene på å vurdere egne og andres antagelser, synspunkter og beslutninger.

- Deltakelse og samarbeid

Menneskets rolle i fellesskapene var viktig i opplysningstiden. Danning handlet ikke bare om den individuelle modningen, men også menneskets evne til å være nyttig for et større antall medmennesker. God folkeånd og felles kunnskap om folkets og nasjonens språk, poesi og kunst ville styrke fellesskapene blant folk. I folkedannelsesperioden var også samfunnsdeltakelse en begrunnelse for å systematisere utdanningssystemet og sørge for likhet i fremtidige muligheter. I utviklingen av sosialdemokratiet var reformpedagogikken gjennomtrengende, men perioden var likevel kjennetegnet av en balanse mellom individ- og fellesskapsfokus. Troen på at å individualisere undervisningen ville gi nyttige samfunnsmedlemmer førte til at skolen fikk integrasjonsoppgaven, i håp om å styrke nasjonalfølelsen. Skolen, med sin innflytelse, bør ideelt sett gjøre at så mange som mulig tar utdanning og senere lønnet arbeid. Slik kan barn bli nyttige aktører i et samfunn i utvikling.

Hellesnes hevder danning skjer i fellesskap og i dialog med andre. Elevene må delta i fellesskap for å få et godt tak på den sosiale virkeligheten. Mennesker står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, og er avhengig av hverandre for å utvikle seg selv. Skolen

må legge til rette for læringsprosesser der elevene gjøres delaktige og medansvarlige for det sosiale fellesskapet. Samarbeid, dialog, og ansvar er viktige begreper for deltakelsesdimensjonen i danningsbegrepet. Deltakelse i situasjoner som krever dette vil styrke evnen til å kunne bevege seg aktivt i komplekse sosiale systemer og landskap, forstå dem og reflektere rundt dem. En oppgave som samfunnsborger og medlem i fellesskap er å ivareta hensynet til enkeltmennesker, skape gode vilkår for så mange som mulig og balansere dette med hensynet til seg selv og sine overbevisninger.

- Demokratisk væremåte

Menneskelighet og allmennhet var viktige begreper knyttet til Bildung. Mennesket skulle bestrebe og være en god stats- og samfunnsborger. Reformpedagogikken har et tilsvarende begrep; demokratisk danning. Dette danningsbegrepet inneholder opplæringsprosesser der samvirke, samråd, drøftninger og diskusjoner bidrar til elevenes og samfunnets utvikling. Deweys demokratiske danningsbegrep inneholder mange av elementene i et danningsbegrep. Han mener begrepet innebærer utdanning, utvikling av personligheten, selvstendigjøring og kritisk sans. Det er gjennom opplærings situasjoner elevene får mulighet til å praktisere demokratisk væremåte og får erfaringer med å ha innflytelse og utvise solidaritet overfor andre. Den enkeltes læring får dermed en sosial basis og finner sitt grunnlag i mellommenneskelige prosesser og samhandling. Elevene rustes til å forvalte sitt samfunnsoppdrag, bli deltakende, aktive, skapende og medansvarlige. Elevene lærer at samfunnsmedlemskapet innebærer erkjennelse av at ens krefter og handlinger står i tjeneste for et større felles gode. Det er skolens oppgave å verne om og formidle demokratiske verdier som ytringsfrihet, rettssikkerhet og toleranse, samt oppfordre til at de blir videreført, utfordret og styrket.

Kapittel 6

6. Mønsterplan av 1974

Læreplanen i politisk og samfunnsmessig kontekst

På 1950 og 1960-tallet fikk økonomien et oppsving. Industrien hadde sin glanstid og dette skapte grunnlag for velferdsstat og velstandsstat (Furre 2000, 218). Handels- og tjenestenæringene skaffet mange nye arbeidsplasser og skapte grobunn for økt privatforbruk. Velstandsutviklingen fikk også avgjørende betydning for utdanning. Endringene på arbeidsmarkedet var en viktig faktor; det krevde utdannet arbeidskraft (Furre 2000, 200). Skolen fikk en betydning for samfunnsøkonomien og for et effektivt og demokratisk samfunnsliv (Telhaug 2011, 229). Kunnskap og utdanning ble ansett som en vekstfaktor og en viktigere produksjonsfaktor enn tidligere. Det er blitt betegnet som den pedagogisk-økonomiske doktrinen (Befring 2004, 195). Utdanning ble et løfte om et bedre liv og sosial mobilitet. Statens lånekasse for studerende ungdom bidro mer med å legge til rette for at flere kunne ta utdanning. Arbeidsmarkedet ble endret som en følge av at næringslivet tilpasset seg arbeidskraften som bød seg frem (Furre 2000, 200).

Folkeavstemming mot EEC på begynnelsen av 70-tallet (deretter EF, nå EU) ble nok preget av studentopprøret på slutten av 60-tallet. At majoriteten stemte nei, kan ha vært en reaksjon på industrikapitalismens utvikling. Forbrukersamfunnet og flere materielle goder førte med seg følelser av fremmedgjøring, mangel på livssammenheng og tilhørighet hos folk (Furre 2000, 215). Marxistisk teori ble hentet frem og koblet sammen med Frankfurterskoles samfunnskritiske filosofi, og resulterte i en ny radikalisme. De nyradikale bevegelsene rettet seg mot Gerhardsen-epokens (han var formann i Arbeiderpartiet fra 1945-1965) begeistring for fremskritt og utvikling, betoningen av økonomisk vekst, effektivitet og nyttetenkning (Telhaug og Mediås 2003, 207). Nyradikalistene var heller opptatt av verdier som bevisstgjøring og frigjøring.

Utdanningssystemet ble påvirket. Frankfurterskolen, med blant annet Horkheimer, Adorno og Habermas i spissen, så det som viktig å bære frem et danningsideal der utdanningssystemet formet og skapte mennesker rustet til å innta kritiske og refleksive posisjoner. Mennesket skulle bli i stand til å frigjøre seg og ta avstand fra dogmatiske ideologier. Den nye radikalismen kjempet for emansipasjon og selvbestemmelse, delegering av beslutningsmyndighet og dialog mellom lærer og elev. Virkelighetsnære læringsaktiviteter ble viktig, og parolen var individets mulighet til bekjempelse av tilstander i samfunnet som

hemmet livsutfoldelsen. I den utdanningspolitiske og pedagogiske tenkningen var det nyradikale svaret nei til en skole som kun formidlet tradisjon og henvendte seg til elevenes reproduktive evne til innlæring av allerede eksisterende kunnskap. Det ble argumentert for å sette selvet i sentrum for læringsarbeidet og målet skulle være kritisk refleksjon og dannelse av elevene til selvstyrende individer (Telhaug 2011, 232). Nyradikalismen var likevel ikke utelukkende kritisk. Reformpedagogikken som hadde kommet til landet i forbindelse med enhetsskolens utforming, passet stort sett godt til den radikale atmosfæren (Tønnessen 2011, 80). 1960 og 70-tallets pedagogikk var progressiv gjennom sin hyllest til barnets iboende krefter, samtidig som den ville utnytte dette potensialet til gode formål. Skolen skulle forandre samfunnet. Det var deltakerstyring, frigjøringspedagogikk og kritisk pedagogikk som gjaldt.

I årene etter Gerhardsen-epoken ble skolen svært påvirket av de radikale kreftene og den nye generasjonens fagkritikk (Telhaug og Mediås 2003, 220). Senterpartipolitikeren Per Borten satt som statsminister, med sin firepartiregjering fra 1965 til 1971, med KRF-politikeren Kjell Bondevik som Kirke- og utdanningsminister. Denne regjeringen hadde ansvaret for utarbeidelsen av Mønsterplanen som ble lagt frem for Stortinget av Kirke- og undervisningsdepartementet i 1972. Men det var Trygve Brattelis andre arbeiderpartiregjering, med kirke- og undervisningsminister Bjartmar Gjerde, som i siste omgang hadde ansvaret for planen som ble fastsatt i 1974 og tatt i bruk fra 1975.

De nyradikale hadde ikke fått medvirke i arbeidet med planen, men likevel satte venstreradikalismen spor etter seg; planen gjorde en elevorientert skolekultur til et sentralt mål (Telhaug 2011, 236). Den bar ikke preg av nyttesentrering og et syn på kunnskap som kun et ledd i økonomisk vinning (instrumentalisme). Det sosialpsykologiske klimaet ble prioritert fremfor kunnskap. I tillegg fikk planen nye formuleringer for særlig norsk og kristendomsfaget, som blant annet kan forklares med Bondevik som KRF-politiker. Lærerne stod også i større grad frie til å velge lærestoffet selv.

6.1 Danningsbegrepet og dets semantiske felt

Planens nøkkelbegreper er preget av et antiautoritært begrepsapparat. Planen er opptatt av at *samarbeid* i undervisningen har avgjørende betydning for alles opplevelse av medansvar i egen arbeidssituasjon. *Demokratiske samværsformer og toleranse* er viktige faktorer for trivsel. Planen bruker også et elevorientert begrepsapparat. 1960- og 70-årene var kjennetegnet av en kritikk rettet mot den ”etablerte” instrumentelle pedagogikken og bokskolens kunnskapsfokus. Planen bruker begreper som *harmonisk vekst, sterkere individualisering, rikere følelsesliv, selvtutfoldelse* for å understreke skolens ansvar for hele

mennesket og en allsidig personlighetsutvikling. Planen har også et reformpedagogisk syn som viser seg i begrepene *elevaktivitet, elevdemokrati, medinnflytelse og demokratisk praksis*, og planens fokus på læring gjennom mye aktivitet. Disse begrepene er med på å forme dannelsbegrepet i det semantiske feltet og tydeliggjør planens forståelse av danningens innhold.

Kultur og kunnskap

M74 har et stort fokus på elevenes sosiale utvikling og det gode samarbeidet mellom elev og lærer. Det sosiale motivet i planen er tydelig og kulturen er en kilde til personlig vekst og solidarisk medmenneskekultur. Kulturen understrekes derfor som viktig for elevenes utvikling.

Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege menneske i heim og samfunn. Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim. (M74, s9).

I denne teksten skisseres grunnskolens oppgave i formålsparagrafen, i lov om grunnskolen av 13.juni 1969. Elevenes utbytte av oppdragelsen og en pedagogisk praksis som tilrettelegger for mellommenneskelige arbeidsprosesser, er en forutsetning for at samfunnet skal kunne høste gode frukter. Skolen skal sørge for at elevene opplever bistand og veiledning for å forbedre sine kunnskaper, tenkemåter, innsikt og forståelse. Denne forbedringen skal skje gjennom *allmennkunnskap og samarbeid* mellom mennesker som har de samme referanserammene. Referanserammene er de felles kulturelle ”sannhetene” om verden som ligger der og forventes forstått som en følge av å tilhøre samfunnet. Skolen har et medansvar for at *grunnleggende verdier* i kulturtradisjonen blir ført videre til nye generasjoner (s27). Verdiene omfatter kristen tro og moral, de demokratiske ideene og vitenskapelig tenkemåte og metode (s27). Her legger planen tydelige føringer for hva som vektlegges i lærestoffet og hvilke kunnskaper som skal gis. Planen legger vekt på at et felles kulturelt innhold skal formidles til elevene og at dette vil bidra til at de utvikler seg og blir de voksenpersonene samfunnet trenger.

Elevene må på den ene siden få arbeide med et innhold som svarer til deres forutsetninger, men samtidig kunne komme sammen om noe felles (s11). Det er erfaringene elevene høster i det daglige livet på skolen, i klasserommet og i skolesamfunnet som bør tas hensyn til ved valg av lærestoff og arbeidsmåter og generelt i organiseringen av skolesamfunnet (s10). I forbindelse med utvelgning av lærestoff brukes ordet *allmenndannende* én gang for å understreke at lærestoffet skal være bredt, for å sikre det allmenne nyttehensyn

(s27). Det brukes altså for å understreke hva alle elever bør kunne som et minstegrunnlag, uavhengig av hva man skulle velge etter endt grunnskoleopplæring. Dette ivaretar kulturens betydning for elevenes sosiale utvikling og livslange læring. Et bredt kunnskapsinnhold vil gi elevene en lik basis og like kulturelle referanserammer, som også vil styrke dem sosialt. Gjennom fellesaktiviteter vil innføringen i fortidens kultur og samfunnsliv gjøre det lettere å forstå forandringer som har skjedd, hjelpe dem til å se det verdifulle i tradisjoner og bli bedre skikket til å vurdere behov og former for fornyelse (s12). *Allmennkunnskapen* gjør dem bedre rustet til å finne seg til rette i dagens samfunn. Skolen som kulturell og sosial arena, samt kunnskapsformidlingen blir dermed vurdert som viktig for elevenes sosiale utvikling.

M74 bar preg av påvirkningen fra 1960- og 70-tallets venstreradikalisme og individfokus. Individ og samfunn vurderes likevel som gjensidig avhengige. Dette avhengighetsforholdet uttrykker noe viktig om dannelsesbegrepets innhold; at elevenes utvikling ikke kan ses isolert fra utviklingen i samfunnet. Følgende eksemplifiserer dette:

Den individuelle og den sosiale utvikling må få like gode vekstvilkår i skolen (...). De skal få hjelp til å bli seg bevisst hvem de er, og kunne vurdere seg selv, sine muligheter og forpliktelser i sosial sammenheng(...). De må bli oppmuntret til å danne seg sine egne meninger og få øving i å hevde dem. Elevene må få erfare at kunnskap er et nødvendig grunnlag for selvstendige standpunkter. (s13).

Og videre:

I skolens oppdragerarbeid vil det kunne oppstå en viss spenning mellom individuelle og sosiale hensyn. På den ene siden kan det måtte stilles visse krav om innordning i et felleskap. På den andre siden kan det være nødvendig å stimulere til uavhengighet og kritisk holdning(...). Et individ som kan arbeide uavhengig, og som har evnen til aktiv vurdering og selvstendig meningsdanning, vil kunne være et verdifullt medlem av en gruppe, ta ledelsen når forholdene ligger til rette for det, og underordne seg når situasjonen krever det. (s13).

Her er det særlig begrepene utvikling, uavhengighet, innordning og gruppedlemskap som er interessante. Dannelsesbegrepets semantiske felt tydeliggjøres ved hjelp av disse begrepene. *Utvikling* kan plasseres i relasjon til danning fordi det ivaretar kravet om en utviklingsprosess i eleven med utgangspunkt i en ytre påvirkning, enten gjennom kunnskap, eller korreksjon og irttesetting av medelever/-lærere og fellesskapet. Elevenes evner, personlighet og kunnskap blir mer komplekse og modne, samt gradvis mer anvendelige for nye og mer sammensatte situasjoner og fellesskapsarenaer. Det motsatte av utvikling ville vært å stå på stedet hvil, men da mister dannelsesbegrepet sin betydning som et begrep som krever at elevene endrer eller ”beveger” seg.

I teksten blir skolen fremstilt som en oppdragerarena som skal sikre elevenes aktive deltakerrolle og *uavhengighet*. De skal ikke påtvinges eller godta en tilværelse i en passiv tilskuerrolle. Det kulturelle læringsinnholdet skal ikke gjøre dem passive og uselvstendige. Likevel trekkes også *innordning* frem, som en ønskelig del av den navigeringen mellom ulike

roller elevene må beherske. Ikke skal de bare være aktive i formingen av sine egne oppfatninger og meninger, men de skal samtidig kunne se behovet og nytten av en mer innordnende rolle dersom fellesskapet krever dette. På den måten skal elevene ikke gå på akkord med seg selv og sine meninger, men heller ikke forsømme de kollektive krav og behov eller verdien av kulturarv og tradisjonsformidling. Det er altså en balanse som blir fremstilt, en balanse som dermed former dannelsesbegrepet til å dreie seg om hensynet til både det sosiale og det individuelle i kultur- og kunnskapslæring. Det er kunsten å balansere det som er felles og etablert, samt elevenes egne refleksjoner som fremstår som grunnlaget for læring og kunnskapstilegnelse i mellommenneskelige prosesser.

Personlighetsutvikling

Alle har rett til å vente av grunnskolen at den hjelper dem til den personlighetsutviklingen de har forutsetninger for. Skolen kan ikke løse denne oppgaven uten å bygge på kjennskap til den enkelte elevs egenart og på respekt for den enkelte elevs menneskeverd. I denne forbindelse er intellektuelle evner og anlegg viktige, men det kan i like høy grad være spørsmål om fantasi og skaperevne, følsomhet, selvstendighet og evne til kontakt og samarbeid med andre. (...) En nødvendig konsekvens av dette vil kunne føre til en sterkere individualisering av arbeidet enn hittil. (s10-11).

Skolen har ansvaret for å bidra til en allsidig personlighetsutvikling hos den enkelte. Teksten viser hvordan det ikke bare handler om å opparbeide et bredt kunnskapsrepertoar, men også betydningen av andre evner og egenskaper; det som berører det emosjonelle, estetisk-skapende og sosiale. Skal dette målet nås må skolens og elevenes arbeid individualiseres, mer enn det planen hevder at har blitt gjort tidligere. *Individualiseringsbegrepet* er i tråd med reformpedagogikkens elevsentring og er et tydelig eksempel på M74s videreføring av denne pedagogikkens verdigrunnlag, med *elevaktivitet* og *individuell utvikling* som en del av begrepsapparatet.

Skolen har som oppgave å utvikle hele personligheten. Av stor betydning for en harmonisk og allsidig personlighetsvekst er kroppslig og mental sunnhet. (...). Ved å legge forholdene best mulig til rette for kroppslig sunnhet og styrke kan skolen bidra til å imøtekomme elevenes aktivitetstrang og styrke deres selvtillit og pågangsmot og derigjennom skape arbeidskraft og arbeidsglede. (s11).

Den enkeltes personlighetsutvikling fremstilles her som en av skolens flere oppgaver. Begrepsapparatet er preget av en elevsentrert tankegang og et reformpedagogisk syn på elevaktivitet som styrkende for personligheten. Begrepene *kroppslig sunnhet* og *personlighetsvekst*, *arbeidsglede* og *selvtillit* viser at skolen må gi oppmerksomhet til flere deler av elevenes utvikling, ikke bare den intellektuelle utviklingen. Skolen skal søke å fremme en positiv utvikling gjennom personlige uttrykksformer, slik at elevene opplever en skolesituasjon tilpasset deres evner, anlegg og interesser. Dette utfordrer selvstendigheten, gir glede og har betydning for personlighetsutviklingen (s37). Å gi elevene mulighet for å uttrykke oppfatninger gjennom en egen ytringsform eller et personlig ”språk” kan også lette

kunnskapsinnlæringen. Lærestoffet ikke skal favorisere enkelte sider av personlighetsutviklingen (s27), men stimulere til bred *utfoldelse*. En tydeligere individualisering kan sørge for at elevene unngår å bli passive mottakere, men heller aktivt skapende, selvstendige og reflekterende. Passivitet plasserer seg som dannelsesbegrepets motbegrep. Danning krever aktivitet. Aktivitet mobiliserer mange sider ved personligheten (s11). Planen hevder også at i utviklingen av personligheten er idealet en integrasjon av det individuelle og det sosiale. Det er gjennom allsidig aktivitet elevene får utvikle sin egenart, blir bevisst hvem de er, kunne vurdere seg selv, sine muligheter og forpliktelser (s13). Personligheten utvikles derfor i sosiale sammenhenger.

Kritiske evner

Dersom elevene skal få ”mest mulig næring til deres personlige vekst og utvikling” (s27), må de ikke bare bli presentert for og inkludert i ”fortidens kultur og samfunnsliv” (s12), men også ”få stille sine spørsmål ut fra sine egne forutsetninger både når det gjelder nærliggende problemer og problemer av global karakter, og få arbeide med dem ut fra forskjellige synsvinkler med sikte på en kritisk bedømmelse og et selvstendig standpunkt.” (s26). Elevene skal settes inn i arven fra fortiden slik at de kan finne seg til rette i dagens samfunns- og kulturliv, men de skal også yte et aktivt bidrag til videreutvikling av denne arven gjennom selvstendige meninger. Selv om skolen har ansvar for at grunnleggende verdier i kulturtradisjonen føres videre, skal lærestoff som øver kritikk mot eller står i strid med grunnverdiene få sin plass i undervisningen. Dette utvikler evnen til selvstendig kritisk vurdering (s27-28).

Et felles kunnskapsgrunnlag er viktig for å unngå kunnskapsskiller mellom elevene, blant annet for å sørge for at elevene har et kunnskapsgrunnlag å støtte seg til når de utsettes for den stadig økende strømmen av informasjon og påvirkninger. Skolen skal også legge vekt på å utvikle elevenes *kritiske sans* og *vurderende holdning* slik at elevene evner å ta stilling til påvirkningskreftene i samtiden (s13). Det elevene lærer skal ruste dem til å arbeide seg frem til et eget standpunkt. Det er en livslang prosess, men grunnlaget kan legges i skolen, trenes på og forhåpentligvis selvstendiggjøre elevenes dømmekraft. Elevene må altså lære at de trenger et solid kunnskapsgrunnlag for å utøve kritisk vurdering. De må også lære at det kan være riktig å endre sitt syn på grunnlag av ny kunnskap. Skolen skal forsøke å utvikle elevenes evne til å danne seg korrektiver og motforestillinger (s13).

Danningsforståelsen preges av en elevorientert tenkning. Formuleringene er preget av elevenes opplevelse og erfaring. Oppdagelser og erfaringer leder til holdninger, standpunkter

og moralsk vekst (s10). Når elevene får et personlig behov for å orientere seg i tilværelsen og finne mening, må skolen følge dem opp og hjelpe (s10). Et viktig mål for skolen er også å sørge for mer enn bare å bistå i læringen av kunnskapsstoffet. Skolen må gi elevene et rikere livsinnhold, slik at de får mer å glede seg over, mer å interessere seg for, mer å strekke seg etter (s12). Skolen må sørge for at kunnskapstilegnelse blir et ledd i en utvikling som blir stadig mer kompleks og fasettert.

Denne dimensjonen av dannelsbegrepet er litt svakt behandlet. Planen hevder at utviklingen av selvstendig meningsdannelse og kritisk holdning er viktig, men uten å utdype hvorfor og hvordan dette kan styrkes i skolehverdagen. Få begreper er med på å tydeliggjøre dannelsbegrepets semantiske felt. *Selvstendige standpunkter* brukes, men hva elevene skal danne seg selvstendige standpunkter om nevnes ikke eksplisitt, bortsett fra nærliggende og globale problemer. Planen hevder at det er lærestoffet som skal være nyansert og gi anledning til å utøve kritikk overfor ulike fenomener i kultur- og samfunnsliv.

Deltakelse og samarbeid

I M74 finnes et begrepsapparat som referer til elevenes sosiale utvikling som skolens mål og oppgave. Kritikken rettet mot skolens tidligere rolle som tradisjonsformidler kan ha ført til at M74 i større grad vektlegger elevenes muligheter for mer aktivitet, produktivitet og skapende arbeid. Elevenes deltakerstyring i samarbeidsprosesser er øvelser som styrker deres evne til å opptre selv- og medbestemmende på vegne av fellesskapet og seg selv. I planens kapittel om arbeidsmåter anvendes uttrykk som *gruppedrøftinger* og *samarbeid*, samt arbeidsformer som er aktuelle i organisasjons- og komitéarbeid, i politiske organer osv (s39). Skolen skal trekke elevene aktivt med i arbeidet for å skape trivsel og gode fellesskap. Dette oppnås gjennom å gi oppgaver, *plikter* og *ansvar* (s14). Kravene som stilles til elevenes deltakende væremåte, viser også hvordan kollektivet ivaretas i dannelsbegrepets innhold, fordi opplæringen skal utvikle elevenes samarbeidende evner og ansvarlighet.

For å kunne utvikle elevenes erkjennelse av individets plass og oppgave i fellesskapet må elevene gradvis få større ansvar. Etter hvert som de kommer opp igjennom klassene, må de få delta i planlegging av skolens virksomhet og få ansvar for gjennomføring av det som planlegges. (s14).

Alle grupper i skolefellesskapet skal med i samarbeidet slik at alle får *medbestemmelsesrett* (s15). Større grad av ansvar kan være en spore til en følt forpliktelse overfor et fellesskap og dermed aktiv medvirkning for å sikre det beste for en selv og andre. Skolen pålegges ansvaret for elevenes læring av ansvar gjennom å gi de medansvar for den virksomheten de er en del av, åpenbart fordi det finnes en tro om at ansvar vil avle ansvar. Men ansvar kan ikke påtvinges. Det er mulig å tenke seg at elevene ikke følger opp den muligheten de har fått, men

dette vil være ansvarsfraskrivelse, og danning vil nødvendig handle om dette. Danningsbegrepet får derfor, i sin relasjon til ansvarsfraskrivelse, avgrenset sitt innhold; danning innebærer evnen til *ansvar* og innebærer en tilbøyelighet og vilje til å påta seg ansvar. I et skolefelleskap er man riktignok ikke alene og det å lære medansvar er også en viktig del av den sosiale utviklingen. Å ha medansvar innebærer også evnen til å samarbeide og forholde seg til andre med ulike evner og interesser.

Skolesamfunnet må organiseres slik at elevene lærer å respektere og samarbeide med medelever som er annerledes, og som tenker og føler annerledes enn de selv. (...). Skolen må legge vinn på å vise elevene at et toleranseideal ikke skal være en hindring for å danne seg en personlig overbevisning og hevde den uavkortet. (s15).

Også her vises en balanse elevene må lære å mestre; hensynet til andre og hensynet til seg selv. Danning dreier seg derfor ikke kun om elevenes personlige utvikling og utbytte, men også om elevenes medansvar for det kulturelle fellesskapet. Planen understreker også at ansvar for hele verdenssamfunnet er skolens oppgave å stimulere i oppdragervirksomheten (s14). Dette skjer gjennom å gjøre elevene engasjerte i problemer og oppgaver som går videre enn til hjem og skole – det Klafki omtaler som tidstypiske nøkkelproblemer. Kunnskap trekkes dermed også inn som viktig for å lære elevene å se rekkevidden av sitt medmenneskelige ansvar. Dette forutsetter at elevene opplever at samfunnets og fellesskapenes strukturer er skapte og foranderlige, har tro på samfunnsånden og at endring til det bedre er mulig. Den pedagogiske situasjonen skolen representerer må ta sikte på å lære elevene at deltakelse og ansvar er viktig for fellesskapets skjebne.

At ansvar er et viktig begrep i denne planen kan forklares med skolens rolle i den samfunnsøkonomiske veksten årene før M74. Kunnskap kom til å spille en stor rolle på arbeidsmarkedet og felles ansvar for et effektivt og demokratisk samfunnsliv kunne realiseres med utdanning.

Demokratisk væremåte

De må lære å forstå at medinnflytelse i en rekke saker ikke automatisk betyr avgjørelsesrett (...). Elevene må få trening i å ordlegge seg, fremme forslag, lede en diskusjon, styre en votering og sørge for at en sak blir skikkelig belyst. På alle klassetrinn må de få øving i å legge fram sine synspunkter i samtaler og diskusjoner. (s285).

Denne teksten beskriver en rekke handlinger; trening i å ordlegge seg, fremme forslag, lede diskusjon, styre votering og sørge for nyanserte innspill i en sak. Fokuset ligger også her på elevens opplevelse og erfaring. Sitatet viser hvordan et systematisk gjennomført gruppearbeid kan gjøres og hvilke fordeler som ligger i det. Danningsbegrepet uttrykkes gjennom ulike typer av aktive handlinger, der elevene skifter mellom ulike roller i en situasjon som

innebærer samarbeid etter demokratiske prinsipper. Evnen til å bevege seg i mellom disse ulike rollene fremstår som avgjørende for reell medinnflytelse og deltakelse. Det må legges vekt på å gi forståelse for de rettigheter og plikter et flertall og et mindretall har, og hvordan *gjensidig respekt* vises (s16). *Demokratiske omgangsformer* blir et viktig ledd i opplæringen om forpliktelser og rettigheter, frihet og ansvar (s285). Evnen til å balansere mellom ulike roller blir avgjørende for god væremåte etter demokratiske prinsipper og utviklingen av sosiale evner – et ledd i danningen. Alle kan ikke til enhver tid lede diskusjonen eller alene fremlegge forslag. Elevene skal lære at å sikre andres innflytelse og medbestemmelse, også er en del av demokratiske og politiske prosesser og på den måten innse at man av og til må tre ut av ”rampelyset” og inn i en mer perifer rolle. Danningsbegrepet inneholder således en følsomhet for, ikke bare ens egne behov for innflytelse, men også andres rett til reell innflytelse og deltakelse, altså en slags sensitivitet overfor andres medvirkende rolle. Begrepet *empati* fanger inn nettopp dette begrepsinnholdet; følsomheten for og anerkjennelse av andre selvhevdelse. *Toleranse* er også et viktig begrep, fordi planen understreker skolens ansvar for å gi elevene øving i å se at en sak kan ha flere sider, samt saklig redegjørelser for meninger de ikke selv deler (s15). *Toleranse, medinnflytelse* og *empati* er viktige begreper i det semantiske feltet og understreker hver elevs opplevelse av toleranse og innflytelse i fellesskapet, samt hver elevs ansvar for at andre opplever tilsvarende.

Reformpedagogikken var opptatt av deltakerstyring og at planen i utstrakt grad vektlegger elevdeltakelse, kan forklares med dette. Uttrykkene demokratiske omgangsformer, elevaktivitet, gjensidig respekt, medansvar og medinnflytelse underbygger dette.

Oppsummering av kontekstens innflytelse i læreplanen

M74 var blant annet et resultat av en nyradikal tenkning som vektla sosialdemokratiets likhetsidealer, tro på inkludering og like muligheter. Den nyradikale tenkningen skilte seg fra etterkrigstidens oppmerksomhet til velstandsøkning og kognitiv instrumentalisme. Dette ser vi i planens betoning av *selvbestemmelse, selvstendig meningsdanning* og *elevaktivitet*, en psykologisk orientert pedagogikk som orienterte seg ut fra eleven og ikke bare et forhåndsbestemt kunnskapsinnhold. Planen ga også rom for den eldre kunnskapsskolens verdier, og skolens forpliktelse overfor *kulturarv* og *kulturtradisjon* - to viktige begreper i det semantiske feltet. I formålsparagrafen i grunnskoleloven ble skolen pålagt å gi elevene god allmenndanning, en formulering som viser kunnskapens tyngde. Skolen skulle også sørge for å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse. Men selv om planen fikk nye formuleringer i kristendomsfaget, er ikke et kristent perspektiv særlig fremtredende i planen for øvrig.

Planen var også opptatt av en kunnskapsformidling som orienterte ut fra samfunns- og arbeidslivets aktuelle krav og dagsaktuelle behov og utfordringer. Klafkis kategoriale danning inneholdt tilsvarende prinsipp om de tidstypiske nøkkelproblemene. Dagsaktuell kunnskap skulle sysselsette flere av elevens måter å forholde seg til verden på; emosjonelt, sosialt, kritisk og moralsk. Gjennom *elevaktivitet* og *demokratisk praksis* skulle kunnskapen få en praktisk verdi for elevene. Dannelsbegrepet inneholder en helhetstankegang og troen på at kunnskap kan læres gjennom skapende og praktisk arbeid, ulike samarbeidsformer, individualisering og moralsk og kritisk engasjement. Elevene er ikke bare mottakere av kunnskap og tradisjon. Humboldts Bildung-begrep inneholdt denne dimensjonen; å se eleven som en helhet og at læringen skal påvirke flere deler av personligheten. Planen la stor vekt på *individualisering*, og de formale danningsteoriens tro på selvstendige, selvstyrte mennesker, som evner å navigere i et mangfold av kunnskap, samt hensiktsmessig anvendelse av denne kunnskapen til egen nytte. Begrepene *individualisering* og *personlig vekst* viser at tilrettelegging av den enkeltes personlighetsutvikling blir ivaretatt i planens dannelsforståelse.

Elevens *sosiale utvikling* og *samarbeidsevner* er, fremfor alt, kanskje planens viktigste tema. Samarbeid og dialog, to sentrale begreper i Hellesnes' dannelsfilosofi, fremstilles som en forutsetning for utviklingen av en nyansert personlighet. Den sosiale dimensjonen vektlegges i elevenes personlighetsutvikling, arbeidsmåter som gruppearbeid og elevdiskusjoner, og sosial interaksjon som nødvendig for lettere å forstå kultur, kunnskap og verdien av egne standpunkter. Selv om kunnskap vurderes som betydningsfullt i denne planen, er likevel det sosialpsykologiske klima sterkt fremtredende. Planen er preget av en metodeformalistisk tankegang; evnen til å lære seg å lære og oppnå selvstendighet i læringsarbeidet (jfr. Klafki). Arbeidsmåtene har stor betydning for tilegnelse av kunnskap, og studieopplæring vurderes som en naturlig del av undervisningen.

Planens dannelsbegrep ivaretar i stor grad den tradisjonelle tredelingen av begrepets teorigrunnlag fra opplysningstiden. Menneskets forhold til seg selv blir ivaretatt gjennom reformpedagogikkens psykologiske begrepsbruk, som orienteres ut fra elevens opplevelse og erfaring som grunnlaget for læring og vekst. Menneskets forhold til fellesskapene tas opp i planens sosiale dimensjon og vektlegging av *samarbeid*, *mellommenneskelige arbeidsformer*, *deltakelse* og *ansvar i skolefellesskap*, samt trening i fremtidig *fellesskapsdeltakelse*. Menneskets forhold til verden viser seg i planens fokus på *dagsaktuell kunnskap*, *demokratiske omgangsformer* og verdier som *toleranse*, *medinnflytelse* og *empati*.

Kapittel 7

7. Mønsterplan av 1987

Læreplanen i politisk og samfunnsmessig kontekst

Årene etter M74 ble preget av at Norge etablerte seg som en oljenasjon. Oljevirkksomheten ble på få år hovednæringen, men sosialdemokratiet viste tegn til krise (Furre 2000, 221-222). Arbeiderbevegelsen (særlig DNA, LO og SV) fikk redusert oppslutning og mistet velgere til høyresiden. Familielivet endret seg (flere skilsmisser, færre ekteskap, færre barn), rusmisbruket og kriminaliteten økte og den økonomiske tryggheten ble svekket. Etablerte strukturer og autoriteter, som familie og kirke, fikk mindre betydning. Enkeltmennesket fikk større frihet og forpliktelsen overfor lokalsamfunn og felleskap ble mindre viktig. Dette skapte usikre referanserammer; hva skulle nå binde folket sammen?

Ved stortingsvalget i 1981 gikk regjeringmakten til Høyre med Kåre Willoch som statsminister. I 1983 fikk vi en trepartiregjering med Høyre, Kristelig Folkeparti og Senterpartiet (Telhaug 2011, 237-238), med KrF-politikeren Kjell Magne Bondevik som kirke- og undervisningsminister. "Høyrebølgen" vant velgere i en periode på 80-tallet der den sosialdemokratiske troen på sosial utvikling og høye velferds mål ble svakere, og tilliten til en sterk stat med økonomisk styring sviktet (Furre 2000, 266). Høyrebølgen har vært omtalt som et systemskifte (Furre 2000, 274). Det ble viktig å begrense statlig inngripen, skape "et mer åpent samfunn" med mindre detaljstyring og regulering. Storbritannias statsminister Margaret Thatcher og den amerikanske presidenten Ronald Reagan var to store politiske ledere på denne tiden (Slagstad 2001, 522), og inspirert av dem førte den nye styringsideologien med seg en nyliberalistisk tenkning som så skolen som et betydningsfullt instrument i den internasjonale økonomiske konkurransen (Telhaug 2011, 237). Skolepolitikken handlet ikke lenger bare om å danne eleven til kritiske holdninger og selvbestemmelse, men i større grad kultivering, selvforbedring på verdier som respekt for kirken og loven, familien og fedrelandet, høflighet, entreprenørskap og foretaksomhet (Telhaug 2011, 236). 1980-årene ble preget av en fornyet tro på individuell skyld og ansvarlighet og en ny tro på markedskreftene.

Noen år etter at Mønsterplan av 1974 var blitt tatt bruk, samlet Grunnskolerådet (et av departementets sakkyndige råd) det som fantes av aktuell skoleforskning i forsøk på å skaffe et tydelig bilde av skolehverdagen. Prosjektet fikk kallenavnet OMI (oppfølging av Mønsterplanens intensjoner). Det viste seg at lærerne savnet nasjonale bestemmelser for innholdet i fagene. De nøt friheten, men få benyttet seg av den; de holdt seg til lærebøkene

som før. Differensieringsprinsippene slet de også med å realisere. Som et resultat av OMI-rapporten ble revisjonsarbeidet med Mønsterplanen satt i gang.

Da sentrumspartiene og høyresiden var i opposisjon mente de at skolen burde konsentrere seg om sin hovedoppgave, nemlig å lære elevene noe. De mente at trivsel var et produkt av å streve og oppnå mål. Skolen måtte bli mindre opptatt av å forandre samfunnet og heller fokusere på kunnskapsformidling (Tønnessen 2011, 82). Da de konservative kom i regjeringsposisjon fikk de god anledning til å tale kunnskapsskolens sak i revisjonsarbeidet. KrF ønsket å styrke skolens kristne karakter (Telhaug 2011, 238), og partiet fikk gjennomslag for en sterkere vektlegging på verdier og holdningsdanning. Dette kan forklares med viktige endringer i oppvekstmiljøene, der mange barn opplevde liten voksenkontakt, manglende trening i å vise omsorg, og det stadige voksende mangfoldet av kultur og livssyn.

På tross av at Gro Harlem Brundtland, DNA, ble statsminister i 1986 fikk trepartiregjeringen god anledning til å øke innflytelse på utarbeidelsen av Mønsterplan av 1987. Det var Arbeiderparti-statsråd Kirsti Kolle Grøndahl som til slutt fullførte arbeidet med planen, men små endringer ble gjort. Det kan forklares med den brede enigheten om hva skolen burde inneholde (Tønnessen 2004, 86). M87 har blitt omtalt som et kompromiss (Telhaug 2001, 238). Regjeringsskiftene på 1980-tallet, de ulike regjeringspartienes skoleønsker, OMI-rapporten og uttalelsene fra landets mange lærerkollegier om den daværende planen, preget M87.

7.1 Danningsbegrepet og dets semantiske felt

Kulturarv og *kunnskap* er to viktige begreper i denne planen. Danningsforståelsen er preget av kunnskap som et felles grunnlag for alle elevene. En instrumentalistisk tenkning er tydelig i planen og skolen har en tydeligere rolle i samfunnets økonomiske vekst. Begrepet god *allmennkunnskap* er gjennomgående og forplikter skolen overfor formidlingen av grunnleggende kristne og humanistiske verdier, kulturarv og grunnverdier. Fokuset flyttes mer over på det som er ”felles” i verdigrunnlag, tradisjon og kristen tro, som også er grunnlaget for *selvstendig meningsdannelse* og *vurderende holdninger*. Dette skiller seg fra M74s vide forståelse av menneskelig vekst til å omhandle mer enn bare vekst i kunnskaper. M87 inneholder færre av reformpedagogikkens språklige formuleringer, men når det gjelder elevenes personlighetsutvikling brukes reformpedagogiske begreper som *modenhet*, *egenart* og *allsidig personlig vekst*. Verdien av det sosiale understrekes tidlig i planen. *Ansvar*, *felleskap*, *samarbeid* og *omsorg* er nøkkelord og er viktige verdier for særlig *demokratiske arbeidsformer* og idealer.

Kultur og kunnskap

Disse verdiene er på en særlig måte knyttet til kristen tro og moral, de demokratiske ideene, menneskerettighetene og vitenskapelig tenkemåte og metode. Den sum av erfaring og innsikt som i vårt folk er nedlagt i tro, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk, og i samfunnsinstitusjonene, står sentralt i den kulturarv skolen skal føre videre. Den kulturen som kommer til uttrykk i arbeidslivet, i organisasjonene og i de folkelige tradisjonene som er knyttet til lokalsamfunnet i bygd og by, er også en sentral del av den erfaring skolen skal formidle. (s14).

Kristendommen som kulturfaktor har betydning for hele skolens virksomhet og kommer konkret til uttrykk i flere av skolens fag. Kulturverdier som er knyttet til religiøse tradisjoner, høytider, kunstneristiske uttrykk, fellesskapsformer og omsorgspreget tjeneste i samfunnet, inngår i den kulturarv som alle elever må bli kjent med i grunnskolen. (s14).

Sitatene viser hvordan planen vektlegger felles kulturelt innhold og felles referanserammer. Kunnskaper, verdier og innsikt vurderes som viktig for elevenes mulighet til å bevare oversikt, påta seg ansvar og hevde egne og andres rettigheter, ettersom samfunnet blir mer innviklet og kunnskaps- og informasjonsmengden vokser (s17). Potensialet som befinner seg i det kulturelle kunnskapsinnholdet preger danningsbegrepet og gjør at kunnskapsbegrepet plasseres i det semantiske feltet. I planen vurderes kunnskap til også å omfatte *opplysning* (s18), et begrep som også ble brukt om kunnskapens rolle i Bildung-tradisjonen. Alt som er ”verd” å lære oppsummeres i uttrykket *kulturarv*, og fungerer derfor aktivt i det semantiske feltet. Begrepet om kulturarv gir inntrykk av å være utgangspunktet for danningen; å komme sammen og lære om det som er bestemt som felles for alle norske mennesker. Kunnskap om fortiden har også en nøkkelrolle i arbeidet med å utvikle evner og holdning hos elevene som skal gi samfunnet rikere vekstmuligheter i framtiden (s17). Dette begrunnes med at samtiden er et resultat av en lang historisk prosess. Danningsbegrepet blir dermed satt i forhold til en tidsdimensjon. *Kunnskapsbegrepet* inneholder både fortid og fremtid og danningsbegrepet inneholder dermed læring av kunnskap fra en lang tidslinje.

Skolen skal bygge undervisningen på grunnverdiene i kulturtradisjonen. Lærestoffet skal hjelpe elevene til å få allsidig innsikt i fremfor alt kristen tro og moral, de demokratiske ideene, menneskerettighetene, vitenskapelig tenkemåte og metode og de ulike kunststartene (s42). Målet er å fremme elevenes kulturbevissthet. At kristendommen, religiøse tradisjoner og høytider vurderes som betydningsfulle kulturfaktorer kan ha sammenheng med at KRF-politikeren Bondevik hadde ministerposten fra 1983 til 1986.

Planen ivaretar også i noen grad reformpedagogikkens språk og mål. Det står i planen at ”skolen må gi elevene muligheter til personlig utfoldelse”(s45). Skolen skal utfordre fantasi og utholdenhet når det gjelder å stille spørsmål og søke svar, og at det er et ideal å danne seg selvstendige meninger bygget på kunnskap og innsikt (s15). Skolen skal formidle tradisjon og felles fundament i samfunnet, men også legge til rette for den enkeltes utbytte av

opplæringen. Elevene må få være kunnskapsbrukere, ikke bare kunnskapsmottakere, og ha en spørrende tilnærming til kunnskapen. Danningsbegrepet får derfor et innhold kjennetegnet av fellesskap omkring *tradisjoner* og *kulturformer*, som skal føre til en forbedring av enkeltelevens tenkemåte, kunnskapsgrunnlag og forståelse. Dette er et innhold i danningsbegrepet som ligner på M74s omtale av allmenndanning og lærestoffutvalg som er så grunnleggende *allment* at det blir et *personlig* ”fundament for livet i hjem og samfunn, på arbeidsplassen og i fritiden” (M74, s 27).

Personlighetsutvikling

M87 viser seg som et kompromiss gjennom også å vektlegge det formale danningsperspektivet, ikke bare det materiale. Ved at planen også vektlegger et formalt perspektiv understrekes det at personligheten ikke bare utvikles som en følge av innlæring av kulturinnhold og tradisjonskunnskap, men at elevene også skal utvikle andre evner, emosjoner, forutsetninger og egen vilje til kunnskapstilegnelse.

Planen fokuserer på kulturformidlingens (det materiale) personlighetsutviklende (det formale) formål. Kultur- og kunnskapselementet i danningsbegrepet beskriver kun skolens formidlende rolle, men formidling er ikke nok. Elevene må internalisere kulturarv og kunnskap, av egen fri vilje, og gjøre stoffet til en del av sin måte å se og oppleve i verden på. Kulturelle verdier, normer og ideer stimulerer grunnlaget for en positiv identitetsdannelse (s47). Kunnskapen skal prege virkelighetsforståelsen til elevene fordi det skal ligge tett opptil elevenes naturlige interesser, aktuelle behov og deres tanke-, forestillings- og interesseverden (s46). Dette er en vesentlig forutsetning for stabil sosial tilpasning, men også for en *selvstendig livsførsel*, utvikling av *egenart* og *modenhet* på alle områder av personlighetlivet. Begrepene *allsidig personlig vekst* og *modenhet* er reformpedagogisk inspirert.

Selv om personlighetsutvikling er noe svakere og mindre eksplisitt behandlet i denne planen enn i M74, er den særlig opptatt av å styrke elevenes *tillit* til egne evner med en likeverdig opplæring for å gi de beste mulige utviklingsvilkårene (s26). En allsidig utvikling oppnås gjennom nyanserte kunnskapsinntrykk som kan engasjere og styrke evnen til å vise følelser. Planen vektlegger altså en gjensidig avhengighet mellom kulturarv og tradisjon, og elevenes utvikling av evner, anlegg og læreforutsetninger. Det ene utelukker ikke det andre. Kunnskapen har derfor en dobbel rolle. Den er viktig både for samfunnets og elevenes fremtid. ”Mønsterplanen beskriver det lærestoff som skal sikre at alle barn og unge får del i vår nasjonale kulturarv, og at de får et felles kunnskapsgrunnlag som både gir livsinnhold og utgangspunkt for videre læring.” (s3). Skolen formidler kunnskap, men spiller også en aktiv

rolle i elevenes opplevelse av læring og hvilket forhold de får til læring senere i livet. Planen knytter kulturarv og kunnskap til forståelsen av egen identitet og mulighetene for å foreta meningsfylte valg i spørsmål som er viktige for den enkeltes fremtid (s16). Danningsbegrepet innholder begrepet kunnskap som utgangspunkt for videre læring og utvikling. Planens bruk av ordene *livsinnhold* og *videre læring* (s3) er med på å forme dannelsbegrepets semantiske felt i relasjon til *kulturarv* og *felles kunnskapsgrunnlag*, fordi ivaretagelsen av både den individuelle betydningen og det kollektive og delte, tydeliggjør at dannelsbegrepets personlighetselement rommer begge deler.

Kritiske evner

Skolen må legge vekt på å utvikle elevenes kritiske sans, slik at de kan se både de positive og de negative sidene ved data- og medieteknologien, og slik at de får en vurderende holdning til informasjonsstrømmen og påvirkninger de utsettes for. Skolen må hjelpe elevene til å oppdage at de verdier og normer skolen bygger på, kan være holdepunkter når de selv må ta standpunkt til påvirkningskreftene i samtiden. (s23).

I denne teksten brukes begrepene *kritisk sans*, *vurderende holdning* og *standpunkt* om hvordan elevene skal forholde seg til informasjon og påvirkninger i samtiden. Det er ikke bare kunnskapsinnholdet elevene skal lære forholde seg vurderende og kritisk til, men også det er det de møter på utenom skolehverdagen. Skolen skal gi elevene verktøy som letter håndteringen av informasjon og impulser i samfunnet for øvrig.

Et viktig trekk i karakterutviklingen er å kunne stå alene og hevde sin mening, og samtidig respektere andre som på tilsvarende måte hevder sin personlige oppfatning. Elevene må få erfare at deres oppfatninger og synspunkter blir respektert, og de må få hjelp til å forstå at kunnskap og innsikt er et nødvendig grunnlag for egne, selvstendige standpunkter. (s20).

I planen står det at elevene må få hjelp til å se kulturarven i sammenheng, slik at får en klarere forståelse av seg selv i den kultur og det samfunn de lever i. Planen knytter kulturarv til forståelsen av egen identitet og mulighetene for å foreta meningsfylte valg i spørsmål som er viktige for den enkeltes fremtid (s16). Planen knytter i stor grad evnen til å være kritisk og vurderende til lærestoffet, til lærestoffets rolle i elevenes utvikling. Elevene må få mulighet til å danne seg egne meninger og utvikle selvstendig, kritisk vurdering på grunnlag av saklig og allsidig informasjon (s44). Lærestoffet må være så bredt at kunnskapen ikke bare presenterer ensrettede perspektiver og holdninger. I lærestoffet må det også gis rom for korrektiver og motforestillinger (s44), slik at elevene selv kan danne standpunkter ut i fra nyanserte fremstillinger. Lærestoffet skal stimulere evnen til å møte nye livsforhold og situasjoner i samfunnet med sunn *kritisk sans* og en *aktiv konstruktiv holdning* (s45). Lærestoffet må altså få aktualitet gjennom å bli hentet fra samtiden og samfunnsutviklingen.

De nye generasjoners behov for innsikt og *moden vurderingsevne* knyttes til Norges stilling i verdenssamfunnet. Storsamfunnets gevinst og utbytte av elevenes kunnskap, innsikt og vurderingsevne fremstilles som viktig. Planen spesifiserer ikke hva i samtiden og samfunnsutviklingen elevene skal lære seg å være kritisk innrettet til, men at det er skolens oppgave å legge til rette for at elevene skal få vurdere samtidens og fremtidens utfordringer. Dette innebærer trolig å drøfte religiøse, sosiale, etiske og politiske spørsmål, som vil styrke elevenes selvstendig meningsdannelse. Vurdering av kulturelt innhold blir selve grunnlaget og utgangspunktet for elevenes blikk på verden, egenledelse og standpunkter. Danningsbegrepet fremstår dermed som noe som innebærer en aktiv bruk av kunnskap om fortid og nåtid til videre læring og utvikling. Begreper som *vurderende holdning*, *meningsdannelse* og *standpunkt* finner sitt utgangspunkt i kunnskap, innsikt og forståelse. Elevene introduseres for kulturens innhold, men må selv gjøre bruk av den i sin utvikling av personligheten og egne meninger. Danningsbegrepet tydeliggjøres av disse begrepene, som innebærer elevenes aktive bruk av kunnskap i utviklingen av egne meninger.

M74 og M87 er like i at de vektlegger kunnskap som grunnlaget for utviklingen av kritiske evner. Et felles kunnskapsgrunnlag skal sikre at elevene ikke skiller seg fra hverandre i mulighetene. Men M74 vektlegger elevenes individuelle utvikling noe mer enn M87 med bruk av typiske reformpedagogiske begreper som opplevelse og erfaring av lærestoffet. Den enkeltes opplevelser vil sørge for den indre utviklingen. Kunnskapen vil på den måten ikke bidra til noe som helst, med mindre elevene får *oppleve* kunnskapen på en måte som gir mening for den enkelte. M87 nevner i liten grad kunnskapen som noe elevene skal oppleve, men heller hvordan kunnskapen er nødvendig for å mestre fremtiden og samfunnet. Jeg mener derfor at fokuset i planene er noe ulikt. M74 har en reformpedagogisk betoning av arbeidsmåtenes betydning og den elevaktive individualiseringen, som gjennomgående plasserer skolesamfunnet som en tilrettelegger og i mindre grad en ren kulturell overfører. M87 legger mindre vekt på elevenes egne aktive læringsprosesser, men mer vekt på den dannende effekten kunnskap har på elevenes utvikling av kritiske evner.

Deltakelse og samarbeid

Den sosiale utviklingen M74 vektlegger, vektlegges også i M87, men med et annet begrepsapparat som utgangspunkt. I M74 var elevenes opplevelse en del av begrepene som bidro til å forme dannelsingsbegrepet, men i M87 er elevenes ansvar for og tilhørigheten til det sosiale, gruppa eller fellesskapene mer brukt.

Begreper som *fellesskapstekning* og *ansvar* er med på å understreke et viktig poeng; det sosiale ansvaret. Også *samarbeid*, *samhørighet* og *medbestemmelse* brukes ofte. Alle disse begrepene bidrar til å tydeliggjøre dannelsbegrepet i det semantiske feltet, fordi de forsterker begrepets fellesskapsdimensjon og unngår at begrepet får et altfor individualistisk innhold. De fungerer ikke godt som synonymer til danning, men slike sosialt vinklede begreper uttrykker dannelsbegrepets sosiale side godt.

Elevene må lære å forstå at det å leve sammen, dele arbeid og ansvar i hjem, skole og samfunn, krever samarbeid. (...). Et viktig ledd i utviklingen av selvstendighet og samarbeidsevne er å la elevene få ansvar for konkrete arbeidsoppgaver, og mulighet til å oppleve konsekvensen av de valg de gjør. (s19).

Skolen skal legge til rette for samarbeidstiltak der alle som hører til skolen, kan delta aktivt (s20). Gjennom oppgaver og aktiviteter kan elevene lære å vurdere sosiale situasjoner.

Kunnskap blir i mindre grad knyttet til denne dimensjonen i dannelsbegrepet. Ved å bruke begreper som *arbeidsoppgaver*, *aktiviteter* og *oppleve* understreker planen et reformpedagogisk poeng; at evnen til samarbeid utvikles gjennom opplevelser med samarbeid og aktiviteter som forsterker meningen med samarbeid. Kunnskap blir heller et perifert begrep.

Planen legger vekt på et elevtilpasset læringsmiljø. Dette oppnås best gjennom å gi elevene medansvar for utformingen av læringsmiljøet og læringsbetingelsene. Dette gjøres for å stimulere utviklingen av *selvstendighet* og *ansvarsfølelse* (s48). Ansvarsoppgaver overfor medelever og andre gir verdifulle erfaringer (s16). Skolen bør stimulere til at elevene får troen på egne og andres krefter gjennom å legge til rette for deltakelse i driften av klassefellesskapet og trinnfellesskapet. Skal samarbeid og deltakelse vekke positiv gjenklang må de aktivt medvirke i utformingen av sin egen arbeidssituasjon.

Det er ikke bare skolemiljøet elevene skal utvikle ansvarsfølelse for. Den økende avhengigheten mellom verdens land gjør det viktig at elevene lærer å forstå andre samfunn og kulturer i tillegg til sin egen, for å kunne se behovet for samarbeid lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Planen hevder at et mål for skolen er at elevene skal lære å ta ansvar for seg selv, sitt forhold til andre mennesker og det miljøet de ferdes i, samt påta seg omsorgsarbeid (s16). *Omsorg* blir i tillegg et viktig begrep for det semantiske feltet. Det er et bredt spekter av medmennesker elevene skal utvikle omsorg og ansvar for. Planen uttrykker det godt:

”Elevene må bli klar over hvordan mennesker enkeltvis og i fellesskap er med på å forme sin tilværelse, sitt samfunn og sin kultur.” (s16). Dette har betydning for elevenes villighet til å utvise omsorg og ansvar for andre.

Demokratisk væremåte

Skolen skal fremme et demokratisk samfunnssyn og stimulere elevene til aktivt samfunnsengasjement. Derfor må skolen forsøke å vekke elevenes interesse og ansvar for det som skjer i samfunnet. For at elevene skal engasjere seg i samfunnsspørsmål, må de få kunnskaper om samfunnet og innsikt i aktuelle samfunnsprosesser. (s21).

Kunnskap blir vurdert som det som skal gjøre elevene engasjerte. En materialdannende tankegang fremkommer her, gjennom hvordan kunnskap blir vurdert som forutsetninger for engasjement, en egenskap i mennesket. Planen beskriver også hvordan dette kan gjennomføres rent praktisk-pedagogisk. Som i M74, blir gruppearbeid i denne planen beskrevet som en egnet arbeidsform, som styrker den enkeltes sosiale utvikling:

Arbeid i grupper er et viktig middel til å lære elevene demokratiske arbeidsformer. Gjennom gruppearbeid kan de venne seg til å lytte til andres synspunkter og se en sak fra flere sider. Opplæring i møtedeltakelse og møteledelse bør være en del av arbeidet med å venne elevene til å samarbeide i grupper. (s51).

Demokratiske arbeidsformer er et viktig begrep. Det innebærer blant annet gruppearbeidet som en arbeidsform som ivaretar demokratiske verdier og evnen til å finne likheter, felles interesser og felles erfaringer blant ulike mennesker. Gruppearbeid som arbeidsform stiller krav, og forplikter elevene overfor en væremåte som respekterer de sosiale kodene og ansvaret for medelevers utbytte av opplæringen. Elevene lærer å se at ens egen væremåte får konsekvenser for flere. Ulike samværsformer er både mål og midler i det pedagogiske arbeidet (s49).

Ved at elevene tidlig trekkes inn i samarbeid om lærestoff og arbeidsmåter, og tillegges medansvar for egen og medelevers læring og trivsel, kan skolen bidra til å utvikle demokratisk praksis og demokratiske holdninger. Som ledd i en demokratisk oppdragelse må skolen fremme elevenes respekt for demokratiske idealer og for spillereglene i et demokratisk samfunn. Lærestoffet må bidra til å gi elevene allsidig samfunnsorientering og kunnskaper om sosiale og politiske rettigheter og plikter. Dermed kan en stimulere elevene til aktivt samfunnsengasjement og være med på å bygge opp deres politiske dømmekraft. (s44).

Planen understreker at de demokratiske idealene må prege skolens daglige virksomhet. *Respekt* og *samarbeid* nevnes som betydningsfulle verdier. *Åndsfrihet* og *toleranse* omtales som forpliktende idealer (s15). En tolerant holdning hos elevene skal skolen oppnå gjennom veiledning og skolens egen evne til å stille seg bak bestemte verdier og oppfatninger. Å oppnå demokratisk væremåte innebærer at skolen må representere bestemte verdier og oppfatninger hvis forventningen til elevene skal ha noen mening. Det menneskesyn og de demokratiske og rettslige idealer som er knyttet til respekten for likeverdet, er grunnleggende for skolens virksomhet. Klasse – og elevrådsarbeid spiller en viktig rolle i denne sammenhengen (s94). Kapittelet om klasse- og elevrådsarbeid peker på viktige arbeidsområder for å stimulere elevene til å ta demokratiske beslutninger. Arbeid med

læringsmiljø, vennskap og samhold, rettigheter og plikter, planlegging og vurdering, og medvirkning i samarbeidsorganer listes opp som aktuelle arbeidsområder (s94-96).

Oppsummering av kontekstens innflytelse i læreplanen

De politiske og ideologiske endringene i forkant av M87 og i tiden under revisjonen, satte sitt preg på planen. Willochs og trepartiregjerings ideer og visjoner for kunnskapsskolen, tydeligere verdier og mer individuell ansvarlighet, preget planen. *Kultur- og kunnskapsformidling* fikk et personlighetsutviklende formål og ble sett som avhengig av hverandre. Nasjonal kulturarv ble ansett som utgangspunktet for videre læring. At kunnskapen skulle ha en effekt på elevenes indre, er også kjernen i Klafkis kategoriale danning.

Det nye politiske fokuset på *ansvarlighet* og individuell skyld viste seg gjennom planens betoning av elevenes behov for utviklingen av *moden vurderingsevne*, en vurderingsevne som skal gjøre elevene i stand til å håndtere Norges stilling i verdenssamfunnet. Planens bruk av uttrykket *dagsaktuell arbeidskraft*, viser dette. En ansvarlig egenledelse er et uttrykk for en større individuell frihet som kan knyttes til sosialliberalismen og en tilretteleggende stat med mindre innblanding, men likevel en tydelig utdanningspolitikk. Dette er M87 et eksempel på.

Skolen som et betydningsfullt instrument i den økonomiske konkurransen viser seg i skolens uttalte mål om elevenes kompetanseutvikling som god nok til å kunne lede nasjonale fellesskap og lokale fellesskap. Verdier og begreper som *demokratiske holdninger*, *ansvar* og *omsorg* viser nettopp det tydelige sosiale ansvaret planen sterkt vektlegger. Planen ivaretar også nyradikalismens og reformpedagogikkens krav til *selvbestemmelse* og selvråderett, både for skolen som system, men også for elevene. Gjennom at planen vier et eget kapittel til klasse- og elevrådsarbeid (det gjør ikke M74), understreker den både demokratiske verdiers betydning helt ned på grunnskolenivå, men også demokratiske prinsipper som ivaretar menneskets rett til å hevde sine rettigheter, sin (ånds-)frihet, respekt og frigjøring.

Den økende avhengigheten mellom land og utviklingen av internasjonale interesser, legitimerer og gir forståelse til hvorfor skolen skulle bruke *demokratiske arbeidsmåter* som et praktisk-pedagogisk prinsipp. Dette er også et uttrykk for en bruk av reformpedagogikkens språk. Planen forsøker å skape en balanse mellom en tydeligere vektlegging av skolen som kunnskapsformidler i kjølvannet av økonomiske prinsipper, skolen som en demokratisk arena og et reformpedagogisk fokus på trivsel, det sosiale miljø, gode samarbeidsformer og sosialpedagogisk arbeid.

Kapittel 8

8. Læreplan av 1997

Læreplanen i politisk og samfunnsmessig kontekst

I 1986 dannet Gro Harlem Brundtland sin andre regjering. Da hun gikk av som statsminister i 1996, hadde hun styrt tre regjeringer gjennom til sammen ti år. Hennes siste regjering satt fra 1990 til 1996. Modernisering var et viktig begrep knyttet til Brundtlands politikk. Hennes 90-96 regjering utviste administrativ effektivitet og modernisering av offentlig sektor (Furre 2000, 327). Velferdsstatens goder måtte distribueres bedre og ta hensyn til den valgfriheten mange ønsket i et velstandssamfunn. Brundtlands regjering stod foran flere oppgaver i arbeidslivet som endret seg og industriarbeidsplassene som forsvant (avindustrialiseringen), fattigdommen som økte, digitaliseringen av arbeidslivet og fenomenet som ble betegnet som tidsklemma. Begrepet globalisering fikk ny betydning, selv om Norge hadde drevet sjøfartsnæring, handel og feriering i utlandet i mange år allerede. Innvandringsdebatten endret også karakter og ble mer polarisert mellom de som så dette som en trussel og de som viste velvilje ovenfor det nye mangfoldet. Også miljøproblemene ble åpenbare.

Skoleverket ble en del av moderniseringsvisjonene. Den siste Brundtland-regjeringens utdanningsminister, Gudmund Hernes, førte skoleverket inn i en hektisk reformperiode. Reformene i grunnskolen kom riktignok på plass etter Brundtlands tid, i 1997, med tiårig grunnskole og ny læreplan. Utbyggingen av Oppfølgingstjenesten, skolefritidsordningen, lovfestet rett til videregående skole (reform 94) og retten til spesialundervisning var andre konkrete tiltak. Hernes satte i større grad enn tidligere utdanningsministere sitt eget preg på den nye læreplanen. Han dominerte skolepolitikken med store ambisjoner. Han er hovedarkitekten bak grunnskolereformen, som er bygget på hans skolefilosofi – en filosofi han selv førte i pennen (Telhaug 2011, 244).

Hernes var misfornøyd med M74 og M87 som forutsatte et lokalt utviklingsarbeid i skolen. M87 poengterte dette tydelig gjennom å vie et helt kapittel til lokalt utviklingsarbeid, der målet var å sørge for at den enkelte skole i større grad kunne ta ansvar for hvordan skolen skulle være. Dette begrunnet planen med den raske samfunnsmessige og faglige utviklingen, og stadig endrede krav til pedagogisk praksis for å kunne følge med ”i tiden” (M87, 78). Hernes derimot tok raskt tak i maktstrukturen i utdanningssystemet, fordi han mente at sentrale myndigheter skulle forme læreplanmålene og ikke overlate alle bestemmelser om læringsinnhold til hver enkelt skole. Han ville forplikte skolene overfor et felles og

grunnleggende verdi-, kultur- og kunnskapsgrunnlag. Han ønsket en skole mer struktur, arbeidsdisiplin, faglig konsentrasjon og større krav til innsats (Tønnessen 2011, 106).

Hernes trådte frem som en nasjonsbygger, der han eliminerte nyradikalismens redsel for økonomisk vekst. Han kritiserte nyradikalismens elevsentrerte progressivisme. Han var ikke enig i at vitenskapen skulle være utelukkende kritisk. Hans pedagogiske tenkning bar preg av at han så utdanningssystemets kvalitet i sammenheng med økonomisk vekst og velferd. Han ble kritisert for å ha en instrumentalistisk tenkning, og mente skolen måtte løftes som kunnskapsinstitusjon.

På grunn av internasjonalisering, den endeløse flommen av informasjon, endrede familiestrukturer og økt innvandring, mente Hernes at norsk kultur og norske verdier ble satt under press (Volckmar 2011, 264). Skolen hadde sviktet den kulturelle overleveringen. Skolen skulle være en kulturbærer med et identitetsdannende motiv, og med en materialdannende tankegang med felles forankring i språk, tradisjon, nasjonal identitet og nedarvede væremåter på tvers av lokalsamfunn. For Hernes var fastsatte målsetninger, effektive midler og nyttemaksimering et uttrykk for en skapende "fra ånd til hånd" tankegang og et grunnlag for velferden og kapitalismens utvikling - en utviklingsoptimisme. Men han vant ikke frem hos deler av den pedagogiske ekspertisen (Telhaug og Mediås 2003, 319 og 322). Fagdiskusjonene ble preget av frykten for kapitalismens higen etter suksesshistorier; føyelige og anvendelige kropper i et økonomisk vekstperspektiv (Telhaug og Mediås 2003, 333).

Læreplan av 1997 ble forskriftsfestet, noe som skulle sikre kvalitet i arbeidet. Det sentralt fastsatte lærestoffet fikk en mer dominerende plass. Dette ga navneendringen fra mønsterplan til læreplanverk klart inntrykk av. Planen ble tredelt med en generell del, læreplaner for fagene, samt prinsipper og retningslinjer, også omtalt som *Broen*, der dannelsmålet skulle være å vokse seg inn i felleskulturen (Telhaug og Mediås 2003, 339).

Det nye i norsk læreplanhistorie er at L97 presenterer syv mennesketyper, også omtalt som syv dannelsmål. Det siste og syvende dannelsmålet, det integrerte mennesket, sammenfatter de andre dannelsmålene. Rekkefølgen på kapitlene om dannelsmålene danner en lineær forløpsstruktur fra individperspektivet i "ren" form, og som gradvis resulterer i individet sett i et større samfunnsperspektiv (Gedde-Dahl 2002, 194). Fra den individuelle meningssøkende prosessen (det meningssøkende mennesket), til individet som handler og skaper (det skapende mennesket), til individet som handler til nytte for seg selv og andre (det arbeidende mennesket), videre til individet som aktør i samfunnet (det allmenndannende mennesket), individet i fellesskapet (det samarbeidende mennesket) og helt

til verdensansvar (det miljøbevisste mennesket), synes det å være et tydelig, gjennomgående fokus på individet (Gedde-Dahl 2002, 194). Men hvordan passer skolens sosialiseringssfunksjon inn i dette? L97 hadde en både-og ideologi (omtalt som Broen), der planen befestet at grunnskolen skulle ivareta både fellesskap og individ. Grunnskolen skulle ikke bare fungere som en felles arbeidsplass for alle elever, den skulle også forplikte seg til å drive tilpasset opplæring for den enkelte (Telhaug og Mediås 2003, 316).

8.1 Danningsbegrepet og dets semantiske felt

Planen bruker begrepet *allmenndannelse*³. Allmenndannelse innebærer at danningen er felles og for alle, og et resultat av en utviklingsprosess som foregår i kollektive læringssituasjoner. Kunnskapsbegrepet brukes i flere varianter i planen, men går igjen i alle temaene. En *harmonisk personlighet* og utviklingen av *egenart* skjer gjennom innføringen i kunnskapstradisjoner og trygg forankring i kultur og tradisjon. *Oppdagerglede*, *nysgjerrighet* og *kunnskapssøking* er begreper som beskriver planens forståelse av kritiske evner. Kunnskap, nær sagt *allmennkunnskap*, forbereder elevene på fremtiden, livet, deltakelse i offentlig debatt, samarbeidssituasjoner og dialog. Kunnskapen vurderes også som integrerende. Ulike fellesskapsbegreper om kunnskap; *like forståelser*, *medbestemmelse* og *demokratiske arbeidsformer* uttrykker demokratidimensjonen i danningbegrepet.

Kultur og kunnskap

I L97 beskrives danning som noe som skjer gjennom et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag. Begrepet *kunnskapssolidaritet* understreker dette. Det innebærer at basiskunnskap er for alle, og etter endt skolegang skal alle elever sitte igjen med en felles ballast. L97 introduserer også en ny forståelse av *likhetsbegrepet*. Begrepet la vekt på likhet i resultater, i stedet for likhet i ressurser. L97 inneholder derfor et forhåndsbestemt felles lærestoff, detaljerte anvisninger og retningslinjer. Målet er å sørge for at alle har den samme kunnskapsplattformen etter grunnskoleopplæring.

”Kort sagt: god allmenndannelse viser hvordan utviklingen av ferdigheter, innsikt og viten er noe av det mest fantastiske mennesker har lært å gjøre *sammen* – historisk og globalt. Den styrker evner og holdninger som gir samfunnet rikere vekstmuligheter i fremtiden.” (L97, s39). Allmenndannelse eller danning er et vilkår for at noe ”mer” skal kunne skje. For at fremtidsmennesket skal bli ”noe”, lære ”noe”, oppøve ”noe”, skape ”noe” eller hevde ”noe”, må eleven få ferdigheter, kunnskap og innsikt, og fremstår nærmest som sidestilt eller identisk

³ Jeg bruker språkformen danning, selv om planen bruker allmenndannelse. Innholdet i begrepene skiller seg ikke fra hverandre. Selv om danningstradisjonen var/er en mer konservativ språkform, fremholder jeg at begge språkformene har samme denotasjon.

med danning. Skal elevene kunne realisere seg som skapende, miljøbevisst eller meningssøkende må de få god allmenndannelse. Det gis inntrykk av å være en relasjon mellom det som er ønskelig å oppnå og oppskriften på hvordan det ønskelige skal oppnås. Skal mennesket kunne skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu, må det ha konkret kunnskap, kyndighet og modenhet, visse egenskaper og verdier (s35). Danning kjennetegnes altså av at eleven stadig forbedres, fordi det er det beste for samfunnet, for hvem ønsker vel det motsatte? Alternativet diskuteres ikke, det gjøres heller til en selvfølge at god allmenndannelse må gis.

L97 har et tydeligere uttalt *kunnskapsbegrep* enn de to foregående planene. I større grad ses kunnskap i relasjon til danning, og begrepene *ferdigheter*, *viten* og *innsikt* viser at kulturelt kunnskapsinnhold former denne periodens dannelsesbegrep mer enn det M74 og M87 gjorde. M74 gjenspeilte reformpedagogikkens elevfokusering og en noe mer ”innadvendt” dannelsesprosess, men med M87 fikk dannelsesbegrepet en sterkere relasjon til kulturen og dens formidling av felles referanserammer. Den sosiale dimensjonen ble tydeligere. Med L97 blir dannelsesbegrepet ytterligere knyttet til kulturarv og fellesarv. L97 gjør et forsøk på å gjenoppbygge grunnskolen som en nasjonsbygger og revitaliserer den som en samfunnsintegrerende institusjon. Tyngden ligger på norsk kultur- og verdiformidling, et mulig resultat av økt innvandring, globalisering og endrede familiestrukturer. Dannelsesbegrepet uttrykkes gjennom *allmenndannelsesbegrepet*, som blir definert som et felles kultur- og kunnskapsgrunnlag for alle elever.

Personlighetsutvikling

”Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer.” (s 19). Grunnlaget for den enkeltes utvikling er kulturen og dens normer, skikker og verdier. Planen hevder også at det å vokse opp vil si å vokse inn i felleskulturen, samtidig som man utvikler *særpreget* og *egenart*, men at den enkeltes forankring likevel ligger i *kultur* og *tradisjon* (s55). Begrepene som brukes viser tydelig hvordan planen ikke legger særlig vekt på elevens selvinitierte, indre dannelsesprosess. Elevenes personlighetsutvikling behandles ikke alene i planen, men knyttes til kunnskap og læring. Personlighetsutvikling er dermed noe som skjer av seg selv, som en følge av læring. Det er ikke de spontane erfaringene eller de reflekterte tankene, nysgjerrigheten og elevaktiviteten som beskrives som viktige i elevens personlige utviklingsprosess; det er fortrolighet med det felles kunnskaps- og kulturgrunnlaget som er viktig. Dette skiller seg klart fra M74 og M87s reformpedagogiske begrepsbruk og elevenes indre prosesser. Det er tydelig at 90-tallets

læreplan satset hardt på å gjenreise det kulturelle norske og enhetlige fra arbeiderpartiets sosialdemokratiske og utdanningspolitiske tankegang i etterkrigstiden, men nå med et enda sterkere fokus på likhet i resultater og kunnskap som en velferdsstatlig vekstfaktor.

I planen presenteres tre tradisjoner som opplæringen må tuftes på, i den hensikt å vise tidligere tiders bidrag slik de har nedfelt seg i menneskenes store tradisjoner for skapende arbeid, kunnskapssøking og opplevelse. Disse tre tradisjonene skal vise elevene at de kan tilføye ny innsikt til de foregåendes erfaringer, bryte vanetenkning og ordne kunnskap på nye, mer tidsaktuelle måter. De tre tradisjonene er praktisk virke og læring gjennom erfaring og kulturarv, den teoretiske utviklingen innen vitenskap og den kulturelle tradisjonen innen estetisk-skapende virksomhet. Ved at planen tredeler opplæringens innhold og tradisjonsformidling, skaper den en forbindelse mellom fortid, nåtid og fremtid. Det ”gamle” kan brukes på nytt og skape grobunn for nye tanker, oppdagelser, erfaringer og prestasjoner. Men det planen helt til sist konkluderer med i sitt resonnement er at ”ved allsidig anskueliggjøring av alle tre tradisjoner fremmes en harmonisk personlighetsutvikling.”(s24). Bruken av begrepet *harmoni* understreker planens forståelse av at personlighetens ulike deler oppnår et samsvar og en balanse, som et resultat av en grundig og bred innføring i kunnskapstradisjoner.

Kritiske evner

Oppdagerglede (s29) er et viktig begrep. Opplæringen skal tilpasses slik at elevene får smaken på *oppdagerglede*, *nysgjerrighet* og utløse kreativ trang. Det siktes til at oppdagergleden skal knyttes til opplevelser med kunst, forskning, nye ferdigheter og praktisk arbeid. Læring og opplevelse må sveises sammen (s29), og på den måten pirre en kontinuerlig *kritisk nysgjerrighet* for det som ennå ikke er oppdaget og erfart. Begrepet om oppdagerglede inneholder både ivaretagelsen av det kulturelle innholdet, et innhold som inspirerer, og elevenes indre bearbeidelsesprosesser og vilje til nye erfaringer. Begrepet er i det semantiske feltet og påvirker danningsbegrepet. Uten interesse for nye oppdagelser, kan ikke gleden ved oppdagelser bli realitet, men det kan heller ikke danning fordi danning inneholder en vilje til å vurdere, bryne og bevege seg. Begrepet fungerer ikke godt nok som synonym til danning, fordi det mangler en tydeligere fellesskapsdimensjon, og er derfor altfor individualistisk rettet til å kunne erstatte danningsbegrepet alene.

Opplæringa skal vere med og utvikle gode arbeidsvanar, evne til aktiv kunnskapssøking, innsatsvilje og ei ansvarsholdning for å ta på seg og utføre arbeidsoppgåver. (...). Opplæringa skal førebu for aktiv deltaking i arbeids- og yrkesliv. Ho skal medverke til at elevane utviklar sjølvinnsett og evne til å vere opne for meiningane til andre, til å være kritiske og reflekterande og til å kunne fornye sin eigen kunnskap. (s66).

Uttrykkene *kunnskapsøking, kritiske og reflekterende og å fornye sin egen kunnskap* er i tråd med blant annet mer moderne sosialfilosofiske teorier om frigjøring og kritikk av kjensgjerninger og det selvsagte i kultur, samfunn, kunnskap og tradisjoner. Skolen bør legge til rette for elevenes erfaringer med å kunne vurdere dette i læringsarbeidet. Evnen til å kunne vurdere stimulerer også til en aktiv *kunnskapsnysgjerrighet* og en villighet til stadig å utvide kunnskaps- og refleksjonshorizonten. Danningsbegrepet får tydeliggjort sitt innhold gjennom å inkludere disse begrepene i dets semantiske felt, samtidig som begrepene er med på å avgrense hva danning ikke er. Planen beskriver en opplæring som skal medvirke til produktiv innsats og gode arbeidsvaner i et samfunn som stadig er i endring. Å være uinteressert vil ikke belønnes i et dynamisk og konstant foranderlig samfunn. Kunnskaper og ferdigheter, men også viljen til å tilegne seg og utforske dem nærmere, oppleves derfor å være veien utenom en tilstand av fremtidig uproduktivitet. Mangelen på interesse for nyanserte erfaringer og kunnskap, og *kritisk vurdering* av dem, kjennetegner en stillestående tilstand som ikke er attråverdig i et dynamisk kunnskapssamfunn. Danning fremstår dermed som et begrep som inneholder aktiv handling; eleven må søke etter, vise vilje og kritisk vurdere ny kunnskap.

Selv om planen vektlegger kunnskapsøking og kritisk, reflekterende evner understreker den også hvor viktige felles referanserammer er for elevenes videre læring. Det tas som en selvfølge at kulturens innhold skal formidles, og at alle har de samme selvsagte referansene. ”Disse er avgjørende både for å tolke ny informasjon og for å styrke letingen etter nye fakta”(s36). Planen vektlegger ikke like tydelig at elevene må gis muligheten til å stille seg kritiske til kjensgjerningene og det selvsagte i kulturen. Dette bryter med blant annet Bildung-tradisjonen og moderne sosialfilosofiske teorier om kritikk av samfunn, makt, tradisjoner og kunnskap. Kunnskap understrekes heller som nødvendig for å kunne utvikle og bruke evner, for eksempel å være selvstendig og ha uavhengige meninger, skape vennskap og relasjoner, vise innlevelse og etisk vurdering.

M74, M87 og L97 er like i at de ikke spesifiserer hva elevene skal kritisk bedømme, vurdere eller få selvstendige standpunkter om. Planene er også like i at kunnskap og kulturarv skal hjelpe elevene på veien til å forme egne oppfatninger og standpunkter. Kunnskapen skal være noe kan støtte seg til. Både M74 og M87 understreker at lærestoffet som velges skal være så nyansert at det gis rom for elevene til å stusse, stille undrende spørsmål og vurdere det de lærer. Lærestoffet skal ikke formidle kunnskapen som selvfølgelig. L97 derimot, viser med felles referanserammer at deler av kunnskapen ikke gjøres til gjenstand for diskusjon. M74 og L97 er opptatt av elevenes *opplevelse* av kunnskapen. Så selv om L97 har et tungtveiende kunnskapsfokus bruker den et begrep som er kjennetegnet reformpedagogikken

og enhetsskolen. Elevene som aktive kunnskapsbrukere, heller enn kunnskapsmottakere, viser seg å være et ganske stabilt kjennetegn ved danningsbegrepet og viser liten endring fra M74, M87 til L97. Det er små endringer i språkbruken, og dermed en liten endring i de pedagogiske prioriteringene.

Hellesnes' omtale av skolens rolle som en kritisk praksis i samfunnet, gir planene ikke inntrykk av å definere skolen som. Men planene vektlegger uten tvil disse evnene, men i en noe "mildere" form.

Deltakelse og samarbeid

Kapittelet om det samarbeidende menneske antyder at skolens oppgave ikke er å fremme den selvinitierte identitetsdannende prosessen. Skolen som institusjon skal ha ansvar for å være en motvekt til det fragmenterte samfunnet og økende bruk av massemedier med motstridende verdisyn (s40-41). Skolens rolle er å utvikle fellesskap rundt en definert nasjonal, felles identitet som favner det beste i den norske kulturarven. Elevene skal dannes i relasjon til et sosialt og kulturelt forhåndsdefinert fellesskap.

"Det at alle barn og unge får del i eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, er med på å gi et likeverdig grunnlag for at dei kan vere med som aktive og ansvarlege medlemmer av samfunnet." (L97, s 57). *Allmenndannelse* er det felles kunnskaps- og kulturgrunnlaget som gjør det mulig å delta i den offentlige debatten. I tekstutdraget fremkommer det samme; at deltakelse forutsetter *allmennkunnskap*. I et samfunn med mange komplekse institusjoner og ulike mennesker, er det vesentlig at elevene får trene på og bruke ferdigheter knyttet til *samarbeid*, *dialog* og ansvarsfordeling, som et ledd i styrkingen av evnen til deltakelse. Utdanning er en klar styrke i forhold til deltakelse i samfunnet, en tankegang også folkedannelsen bygget på i forsøk på å få flere mennesker aktive i utviklingen av samfunnet.

Planen hevder at kommunikasjon mellom mennesker krever felles bakgrunnskunnskap (s38), så skal man kunne delta i samfunnsutviklingen på lik fot, må man kunne kommunisere gjennom lesing og skriving. Et felles minstegrunnlag av ferdigheter skal binde menneskene sammen. Men for å kunne hevde sine rettigheter må kunnskap om samfunnet og dets bestanddeler også være en del av kunnskapsrepertoaret. En viss innsikt i politikk og politisk diskusjon, vilje til å danne meninger og synspunkter i saker, samt fornuftig, saklig diskusjon, utvikler og styrker deltakelsesferdigheter. Det er åpenbart at planen ser deltakelse som fordelaktig ikke bare for samfunnet eller fellesskap, men også for personlighetsutviklingen. I planen er ikke bare deltakelse i offentlig debatt viktig; å *medvirke* til utvikling av mindre

sosiale fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom elever på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressurser (s41).

Deltakelsesdimensjonen i dannelsesbegrepet har endret seg fra M74 til L97. I M74 ble deltakelse uttrykt gjennom hvilke konkrete handlinger som skulle styrke alle elevers deltakelse i samarbeidsprosesser. Målet var å sørge for at elevene skulle oppnå en sensitivitet overfor fellesskapets behov og balansere dette gjennom empati og selv- og medbestemmelse. Elevdeltakelse var et viktig begrep, og forstavelen elev- viser at fokuset lå på utviklingen av elevenes evner. M87 ligner L97s forståelse av deltakelse, som en klargjøring og en *forberedelse for fremtidig liv og virke* i arbeids- og samfunnsliv, gjennom *kunnskap*.

Demokratisk væremåte

I læreplanen står det at opplæringen skal ”utvikle en arbeidsstyrke som er høyt kvalifisert og endringsdyktig” (s38), bidrar til felles anstrengelser og hjelper verdens fattige folk, og at *allmenndannelsen* skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet med utgangspunkt i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn (s39). Det blir veldig tydelig gjennom bruk av ord som *tradisjon*, *nasjonal identitet* og *solidaritet*, at danning henter sin betydning i felleskulturen, likt kunnskapsgrunnlag for alle og bevissthet om samfunnsansvar. Det er en åpenbar fellesorientering. Dannelsesbegrepet påvirkes av ”fellesskapsbegreper” som bygger på felles viten og *like forståelser*. Planen hevder at allmenndannelse er selve grunnlaget for personlig utvikling, mellommenneskelige relasjoner, valg av utdanning og arbeidskompetanse (s35) – altså det meste skolen er pålagt å lære og utvikle hos elevene. Og det er konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv, et nødvendig grunnlag for fremtiden (s35), og dermed danning.

I planen fremstår *felles referanserammer* nærmest som dannelsesbegrepets synonym. Det brukes veldig ofte og forklares som nødvendig for omtrent alt elevene skal bli, kunne og tenke etter endt skolegang. Dannelsesbegrepet får dermed en sterk relasjon til kunnskapens samfunnsintegrerende intensjon, og at danning dermed innebærer den enkeltes relasjon til kunnskap og fellesskap. Planens veksttankegang og dens vektlegging av skolens rolle i felles økonomisk vekst og velferd blir tydelig når opplæringens kunnskapsinnhold i stor grad knyttes til arbeidsliv og samfunnsliv, kvalifisert arbeidskraft og kompetanse. ”Opplæringen har ikke bare egenverdi for eleven, men har også som mål å forberede de unge til å påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver.” (s28).

Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige.

Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. (s38).

Skolen skal altså gi allmenndanning fordi dette gir kunnskaper som garanterer elevene god fungering i samfunnet, men også for å sikre demokratiet. Felles kunnskapsgrunnlag, det planen forstår som danning, må alle ha dersom samfunnet skal forbli demokratisk. Planen hevder at opplæringen må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet (s15), men hvordan skolen skal fremme demokrati beskrives lite. Men ett eksempel er: ”Elevane skal øvast opp i demokratisk tenkje- og arbeidsmåte gjennom det daglege arbeidet i klassen, (...). Når dei får medråderett over og innverknad på læringsarbeidet i skulen, får dei røynsle med demokratiske arbeidsformer i praksis.” (s64). I tillegg til å ha kunnskap og innsikt i demokratiske prinsipper og tenkemåte, skal elevene få erfaring med *demokratiske arbeidsformer* som sikrer dem ferdigheter i hvordan bruke demokratiske prinsipper, medbestemmelse og samarbeid i dagliglivet. Skolen er forpliktet overfor en opplæring der elevene får oppøve ferdigheter i *samarbeid, medbestemmelse og innvirkning* i saker som angår dem direkte i skolehverdagen. Dette skal ruste dem for et arbeidsliv og et samfunnsliv, der ansvar og deltakelse er ensbetydende med optimal fungering.

Planen er svært tydelig på hva elevene konkret skal *vite* om møtet med samfunnet og det politiske fellesskapet: ”I opplæringa skal elevane: bli kjende med viktige institusjonar i demokratiet vårt: dei politiske partia, Stortinget, regjeringa, Sametinget, fylkesting, kommunestyre, rettsstell og forsvaret.” (s182). I tillegg til ren oppramsende faktakunnskap skal de også ”ha innsikt i retningslinjer og idégrunnlag for politisk virke i eit demokratisk samfunn.” (s184).

Både M74, M87 og L97 er like i at opplæringen og kunnskapsformidlingen skal styrke sjansene for at elevene utvikler omtanke og interesse for framtidssamfunnet. Kunnskapen som formidles skal ikke bare hentes fra tradisjonen, men også skue fremover og predikere hvilke behov samfunnet vil kunne få og hvordan elevene vil bli viktige aktører i denne utviklingen. Det interessante er likevel hvordan M74 anvender begreper og fører et språk som setter eleven i sentrum for denne opplæringen. Det skal være deltakerstyring i den demokratiske opplæringen og elevene skal utvikle egenskaper som toleranse og empati. Gradvis endres begrepene med M87 og L97, i tråd med at kunnskapsbegrepet brukes mer og den sosiale utviklingen og fungeringen til elevene uttrykkes gjennom et felles kultur- og kunnskapsgrunnlag. M87 understreker at lærestoffet i stor grad skal lære elevene om demokratiske idealer og demokratiske arbeidsformer. M87 henviser i større grad til elevaktivitet i opplæringen. Den sosialdemokratiske skolemodellen blir videreført med L97,

men likevel er ikke planen så detaljert i hvordan elevene skal lære og bruke de demokratiske prinsippene. Likevel er kunnskap, fellesskap og medrårerett viktig for videreføring av de demokratiske idealene.

Oppsummering av kontekstens innflytelse i læreplanen

Læreplanene før L97 var til ulike grader preget av reformpedagogikken, men L97 beveget seg lengre unna den progressive pedagogikken som ikke la sin lit i faktakunnskap om mennesker, samfunnet og naturen. I L97 ble *allmenndannelse* tydeligere definert som noe som skulle betegne en av skolens flere oppgaver; å gi oversikt og perspektiv, modenhet og kyndighet, mangfoldiggjøre livet og styrke elevenes ønske om å bidra til felles nasjonsbygging gjennom kunnskap. Det er nytt med L97 at allmenndannelse vies et helt kapittel og at det er *konkret kunnskap* som fremstilles å være forutsetningen for personligheten, relasjoner, valg, kompetanse og demokratisk deltakelse. Sluttmålet for skolen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som skal komme fellesskapet til gode (L97, s 50). Hernes' læreplan fremstår som et forsøk på å forene 1980-årenes betoning av mer frihet og valgfrihet, og den sosialdemokratiske perioden med begreper som fellesskap og solidaritet – en tydelig fellesorientering – i en sen sosialdemokratisk fase.

90-tallet var et reformtiår. Hernes hadde store ambisjoner med L97, blant annet å styrke enhetsskolen, en skoleideologi kjent fra sosialdemokratiets skoletenkning første halvdel av 1900-tallet. At planen bruker begrepet allmenndannelse, og samtidig understreker at danningen skulle være for alle, er en likhetstankegang kjennetegnet enhetsskolen. Som en reaksjon på det Hernes mente var tidstypiske fenomener som internasjonalisering, endrede familiestrukturer og økt innvandring ønsket han å styrke det felles, nasjonale verdi-, kultur- og kunnskapsgrunnlaget i enhetsskolen, og det var sentrale myndigheters oppgave å fastsette målene og innholdet i læreplanen. Norske skoler skulle samles om nasjonal likhet, men om dette kan forklares med nye tidstypiske fenomener, kan bare antydes.

Hernes mente at kunnskapsformidling om det norske skulle styrke de norske verdiene og kulturen. Han var en utviklingsoptimist og så skolen som viktig i forbindelse med økonomisk vekst og velferd i samfunnet. Denne instrumentalistiske tenkningen viser seg i planens hyppige bruk av ulike kunnskapsbegreper. Elevenes felles forankring i et kunnskapsgrunnlag ruster dem for produktiv fremtidig innsats i arbeidsliv og i det personlige liv. Det er et gjennomgående fokus på nyttige ferdigheter og nyttig kunnskap, som kan bidra til samfunnets verdiskapning. Mulighet for deltakelse i offentlige rom mente Hernes tok utgangspunkt i kunnskap, og derfor blir kunnskapsbegrepet viktig i forhold til

danningsbegrepet i denne planen. Skal elevene være velfungerende med i samfunnet må de ha et felles kunnskapsgrunnlag, for uten dette vil de ikke holde tritt og konkurrere om mulighetene. Kunnskap får dermed en samfunnsintegrerende funksjon, og dannelsesbegrepet gis inntrykk av å dreie seg om elevenes integrering i samfunnet.

På tross av kunnskapsfokuset i planen, bryter de syv dannelsesmålene noe med dette. Dannelsesmålene beskriver ulike sider ved mennesket som ønskes velutviklet, og alle sidene ved mennesket skal få lik oppmerksomhet. Dette er en tankegang fra Bildung-begrepet og utvikling av hele menneskets unikhet. På tross av Hernes' kritikk av reformpedagogikken, brukte han begreper som *selvvirksomhet*, *kritisk tenkning*, *opplevelse* og *glede*, men viser hvordan kunnskap gjør dette mulig. Identitetsutvikling var til en viss grad også viktig for Hernes og planens både-og ideologi, men en *harmonisk* identitet utvikles på grunnlag av fortrolighet med nedarvede væremåter, innsikt og normer. Dannelsesbegrepet i planen er helt klart materialt, men begrepsbruken er likevel en kombinasjon av kunnskapens tungtveiende rolle i danningen og fokuset på elevens glede med arbeidet og en tilpasset opplæring.

Enhetskolens ideologi gjøres tydelig i planen, gjennom de felles kunnskapsrammene elevene skal plasseres innenfor, for å sikre et visst kunnskapsnivå. Den norske folkedannelsesperioden var kjennetegnet samme utfordring; de store samfunnsmessige endringene som stilte nye kunnskapskrav til befolkningen. Forskjellen på den perioden og 90-tallet og senere, er at kunnskapskonkurransen ikke lenger bare er nasjonal og innenfor landegrensene; kunnskapen er blitt en del av den internasjonale konkurransen.

Kapittel 9

9. Læreplan av 2006 - Kunnskapsløftet

Læreplanen i politisk og samfunnsmessig kontekst

Jon Lilletun fra Kristelig Folkeparti, overtok som kirke- og undervisningsminister i 1997 i Kjell Magne Bondeviks første regjering. Hernes hadde med L97 reetablert et utdanningspolitisk sentrum, men Lilletun ville desentralisere mye av makten over skolens drift fra statlig nivå ned på lokalt nivå igjen. Han ville flytte makten nedover slik at det lokale handlingsrommet kunne utnyttes lettere og bedre av skoleledere og lærere. I 2000 overtok Trond Giske ministerposten i Jens Stoltenbergs første arbeiderpartiregjering, og ønsket også en mindre statlig detaljstyring (Telhaug og Mediås 2003, 391). I 2001 overtok igjen Bondevik som statsminister og dannet sin andre regjering med Høyres Kristin Clemet som utdannings- og forskningsminister. Som økonom var det ikke overraskende at hennes bakgrunn fikk betydning og innflytelse på utdanningspolitikken. Skolen ble ansett som et redskap i styrkingen av den økonomiske konkurransen mellom land, i en internasjonal og globalisert tidsepoke. Hun tok initiativet til nasjonale prøver og arbeidet med ny skolereform; Kunnskapsløftet 2006. I likhet med Hernes, var Clemet en betydningsfull minister, som hadde en tydelig ambisjon i arbeidet med ny læreplan, men hun hadde likevel en mer lavmælt fremtoning enn Hernes, ideologisk sett.

Høyre hadde i mange år allerede kritisert den sosialdemokratiske skolepolitikken for å legge for lite vekt på kunnskapsformidling. Da de første resultatene kom fra PISA-undersøkelsen⁴ i 2001, gjennomført av OECD⁵, viste de middelmådige resultater. Utdannings- og forskningsdepartementet (i Bondeviks andre regjering 2001-2005) fikk bekreftet at verdens rikeste land sårt trengte tydeligere forventninger om bedre læringsresultater. I oktober 2001 ble Kvalitetsutvalget nedsatt. Som et resultat av dets innstilling i 2003, NOU 2003: 16 *I første rekke*, bestemte stortinget at Læreplan 97 skulle evalueres, ledet av Norges forskningsråd. Det fremla rapportene i 2003.

Kunnskapsløftet 2006 ble til som en følge av det som viste seg å være kjerneproblemene i norsk skole; lav motivasjon, sviktende kompetanse, svake lederskap, uklarhet om læring (Lyngsnes og Rismark 2007, 146). Ingen enkeltstående tiltak ville løfte

⁴ Programme for International Student Assessment. Studerer et representativt utvalg 15-åringer og deres skoleprestasjoner og læringsutbytte. Gir indikatorer på et lands utdanningssystem, og et grunnlag for sammenligning med andre land.

⁵ Organization for Economic and Co-operation and Development

norsk skole ut av gropa. Utdannings- og forskningsdepartementet la frem *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*, der tilstanden i norsk skole beskrevet. Det ble pekt på sentrale utfordringer fremover: heving av kvaliteten i skolen, bedre elevenes evne og lyst til å lære, samt styrking av de grunnleggende ferdighetene. Kunnskap måtte få en enda større betydning for utformingen av grunnskolen. Kunnskapsløftet skulle være veien ut av misnøyen, en vei som skulle revitalisere læringskulturen. Det var bred enighet om Kunnskapsløftet som reform. Selv om Stoltenberg (Ap) ble regjeringssjef i 2005 med rød-grønt flertall, endret ikke dette reformens innføring og oppfølging.

LK06 formulerte en rekke kompetansemål. Kompetanse ble ansett for å være en viktig drivkraft for verdiskapningen i samfunnet og for enkeltmenneskets selvrealisering. Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn, henholdsvis etter 2., 4., 7., og 10. årstrinn. Et eksempel på et slikt kompetansemål etter 4. årstrinn i naturfag er: ”å beskrive i hovedtrekk hvordan menneskekroppen er bygd opp” (s52). Hvordan dette skal læres og hva det skal fylles med, spesifiseres ikke. Dette skiller seg fra både M74 og M87s opplisting av elevaktiviteter, men der aktivitetene ikke har et uttalt mål om hva elevene skal ha lært etter aktivitetene. LK06 angir undervisningens mål som elevenes kompetanseoppnåelse, men uten å gi metodeanvisninger. Kompetansemålene ble et uttrykk for faglige ambisjoner.

LK06 er den korteste planen av de fire. Den inneholder fag- og timefordeling, en generell del som er identisk med L97, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag, som stort sett er strukturert oppbygd av kompetansemålene. Nytt for norsk læreplanhistorie er Kunnskapsløftets vektlegging av grunnleggende ferdigheter (lesing, regning, uttrykke seg muntlig og skriftlig og bruk av digitale verktøy), inspirert av internasjonale tendenser til å fokusere på noen nøkkelferdigheter. Et viktig kjennetegn ved reformen er departementets prinsipp om at de fem grunnleggende ferdighetene skal integreres i læreplaner for alle fag, på det enkelte fags premisser (St.meld. nr.30 2003-2004).

LK06s målrelaterte vurdering minner mye om New Public Managements økonomiske målstyringsprinsipper. I tillegg til PISA-undersøkelsen, ble også nasjonale prøver i basisfagene, norsk, matte og engelsk innført fra 2004. På den måten kunne hver enkelt elev testes i graden av måloppnåelse. Målet var å bidra til dialog, kvalitetsutvikling og åpenhet rundt virksomheten i skolen. De samlede resultatene for hver skole skulle publiseres offentlig, slik at åpenhet kunne sikres og brukervedvirkningen styrkes.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* brukes begrepet dannelselse.

Begrepsinnholdet antydes: dannelselse avhenger av kunnskap og ferdigheter, som det heter i stortingsmeldingen:

I debatten om skolens rolle i samfunnet blir det av og til hevdet å være en konflikt mellom demokrati, dannelselse og likeverd på den ene siden, og konkret kunnskap på den andre siden. Elevene har imidlertid, etter departementets vurdering, behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelselse. (s. 31).

Fordi planen viderefører hele den generelle delen fra L97 er det lite nytt å finne i LK06, med unntak av læreplanene for fag og prinsippene for opplæringen. På tross av avgrensningen min (jf. side 5-6) vil jeg likevel anvende noen tekstutdrag fra enkelte fagplaner, for ikke å gjenta en identisk analyse av L97.

9.1 Danningsbegrepet og dets semantiske felt

LK06 viderefører et danningsbegrep fra L97; *allmenndannelselse*. Kapitlet om det allmenndannede menneske innleder med ”Opplæringen skal gi god allmenndannelselse”(s16). Kapitlets flere underoverskrifter tydeliggjør hva planen forstår med begrepet; *konkret kunnskap og helhetlige referanserammer, felles forståelser og tradisjonskunnskap*. *Kunnskapsbegrepet* går igjen i hele planen i ulike varianter, som felles bakgrunnsinformasjon, kulturarv, tradisjon. Men uansett hvilken variant som brukes fremstår kunnskap som et nøkkelbegrep, uavhengig av om det gjelder evnen til samhandling, personlighetsutvikling, deltakelse eller demokratiforståelse.

Andre begreper brukes naturligvis også. Personlighetsdimensjonen uttrykkes gjennom *indre ledelse, karakterdannelse, selvinnsikt, respekt og kunnskap*. Kritisk evner utvikles også gjennom én variant av kunnskapsbegrepet; *vitenskapelig tenkemåte*. *Kritisk holdning* brukes også, samt ulike varianter av det. *Vurderingskompetanse* oppsummerer godt den kompetanse elevene skal oppnå. Deltakelses- og samarbeidsdimensjonen i danningsbegrepet tydeliggjøres av *engasjement*. Kunnskap skal sørge for elevenes engasjement. Gjennom *arbeidslag* lærer elevene hvilke forpliktelser som finnes i lagarbeid og samarbeidsoppgaver. *Elevmedvirkning* er et viktig begrep. Demokratiforståelsen til elevene uttrykkes gjennom begreper som *omsorg, medvirkning og solidarisk handling*.

Kultur og kunnskap

Allmenndannelselse knyttes altså til den *felles bakgrunnsinformasjonen* (s17) som alle må være fortrolige med, en tankegang som videreføres fra L97. At opplæringen skal *gi* god allmenndannelselse, gir inntrykk av en opplæring som skal formidle eller overføre kunnskap og lærdom - en læreraktivitet. Dette blir noe av det motsatte av det LK06 intenderer med

formuleringen av kompetansemålene, med fokus på elevenes resultater av *læring*, ikke lærerens aktivitet undervisning.

Danningsbegrepet skyves i bakgrunnen til fordel for andre nøkkelbegreper særegent for denne periodens skolepolitikk; *læring*, *kvalitet* og *kunnskap*. Kunnskap fremstår som det som skal forløse ”alt annet”, og er selve grunnlaget for at danning skal være mulig. Begrepet danning gir inntrykk av å være knyttet til tilegnelse av kulturarv og kunnskap, noe ytre som skal forme det indre. *Kunnskap* er et begrep som er med på å avgrense hva danningsbegrepet inneholder i denne planen. Kunnskap er det som gir elevene en mulighet til å oppnå danning og den *kyndighet* og *modenhet* (s16) elevene trenger for å møte livet. Kyndighet og modenhet blir i planens generelle del vurdert som god allmenndannelse. Også ”egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker” (s16) settes i sammenheng med god allmenndannelse, men uten å hevde noe om hvilke egenskaper og verdier det er snakk om. Danningsbegrepet fremstår derfor som et begrep som formes av å inneholde begrepene *kunnskap*, *kyndighet* og *modenhet* til å skjøtte liv og arbeid, egenskaper og verdier som muliggjør samarbeid, kommunikasjon og interaktivitet mellom mennesker.

Kunnskap får også betydning for mellommenneskelige aktiviteter og prosesser. Kunnskapen og arbeidet med fagene skal ligge til grunn for øvelse i ulike former for samhandling. ”For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering” (s26). Evnen til konflikthåndtering og god samhandling mellom elevene og mellom elevene og voksne finner igjen sitt utgangspunkt i kunnskapstilegnelse, og teksten viser at kunnskapstilegnelse like gjerne kan skje i samhandlingssituasjoner. Utvikling av elevenes samhandlingskompetanse og mestring av roller i samspill, kan ha sitt startsted i arbeidet med fagene. Ikke bare kunnskap blir aktivt i danningsbegrepets semantiske felt, det gjør også *samhandlingskompetanse*. ”Når elever arbeider sammen med voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling.” (s27). Og dette er jo deler av kjernen i danningsbegrepet; hvordan den enkelte får styrket sin utvikling og samtidig bidrar til fellesskapets beste.

Fordi kunnskap er så sentralt begrep i den planen, omtales også fagene som dannelsesfag. Blant annet omtales norsk som en kilde til danning, engelsk er et dannelsesfag og RLE er allmenndannende. Selv musikk omtales som et allmenndannende kunstoffag og kroppsøving er en del av den felles danningen. Alle fagene er formidlere av kunnskap og gjør dermed danning mulig. Alle fagene inneholder sin egen ”vinkling” og måte å fremlegge

kulturarvens mangfoldighet på, slik at de vurderes som nøkkelen til en positiv identitetsdanning. Et eksempel på dette er planens formulering av matematikkens dannelsesmuligheter: ”Matematikk ligg til grunn for store delar av kulturhistoria vår og utviklinga av logisk tenking. På den måten spelar faget ei sentral rolle i den allmenne danninga ved å påverke identitet, tenkjemåte og sjølvforståing.”(s36). Den allmenne danningen knyttes til begrepene identitet, tenkjemåte og selvforståelse - en nærmere utdyping av hva allmenndanning er. Disse settes i relasjon til dannelsesbegrepet og former det som noe som påvirker det indre, som et resultat av en ytre påvirkning.

Kulturen, kulturarv, tradisjon og kunnskap er begreper som har blitt plassert i det semantiske feltet gjennom alle fire læreplaner. Men som jeg har pekt på, satte M74 elevene tydeligere i sentrum for hvordan kunnskapen skulle læres bort og læres inn. M87 gjorde også dette, men trekker gradvis inn det sosiale aspektet, i tillegg til å plassere enkelteleven som orienteringskriterie. Språkbruken ligner i større grad en reformpedagogisk tankegang, enn språkbruken i L97 og LK06. L97 og LK06 klarer i større grad enn M87 å vise at den foretrukne balansen både er fokus på den enkeltes læring og fellesskapets utvikling. Likevel utmerker kunnskapsbegrepet seg markant. Språkbruken er mer preget av samfunnet og fellesskapene som orienteringskriterier for hvorfor og hvordan formidle kulturelt kunnskapsinnhold. Det er selve kunnskapen som er dannende, og ikke så mye det enkelteleven opplever og *gjør* i forbindelse med kunnskapsinnlæringen, som skildres. Men det er helt tydelig at alle læreplanene vurderer kunnskap og kulturarv som grunnleggende elementer i en dannelsesprosess, og det som bidrar til at danning kan skje.

Personlighetsutvikling

Læreplanen fremhever verdien av kunnskap. Reformens navn røper dens intensjon; et kunnskapsløft. Kan dette kunnskapsfokuset ha resultert i en språkbruk som i litt for liten grad understreker viktigheten av elevenes personlighetsutvikling, utenom kunnskapsdimensjonen? Personlighetsutvikling er ikke det begrepet som går hyppigst igjen i planen, så det er litt utfordrende å forstå hva planen legger i det, men kunnskap er utvilsomt en personlighetsdannende faktor. Jeg viste at L97 knytter den enkeltes identitetsutvikling til fortrolighet med nedarvede væremåter, normer og uttrykksmåter. Fordi den generelle delen videreføres i LK06 har denne planen den samme formuleringen. I fagplanen for samfunnsfag står det at kunnskap om samfunnet gjør at elevene blir nysgjerrige og stimulert til refleksjon. Dette skal igjen føre til at elevene får en bedre forståelse av seg selv og andre, lyst til påvirke

verden og bli motivert for ny innsikt og livslang læring (s69). Planen ser kunnskap som et ledd i personlighetsutviklingen.

”Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse.” (s26). Planen legger vekt på den kulturelle formidlingen, men viser også at fokus på enkeltmennesker ikke kan bortfalle dersom en rekke nasjonale ønskemål skal realiseres. Opplæringen skal fremme kulturforståelse, men den skal også bidra til utviklingen av både *selvinnsikt* og *identitet*, noe som er nødvendig dersom overordnede fellesskapsmål skal nås; *respekt* og *toleranse*. Selv om respekt og toleranse er menneskelige kvaliteter er de attråverdige i et samfunnsperspektiv, fordi de bidrar til et fredeligere og mer humant samfunn.

”Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.” (s24). Det ligger i ordet *karakterdannelse* at karakteren skal dannes, formes eller justeres. Personligheten skal dannes på en måte som gjør at hver enkelt makter å ta hånd om eget liv. Kunnskap og utdanning skal styrke enkeltindividet. Opplæringen skal resultere i at elevene kan lede seg selv alene, etter at ”støttehjulene” er tatt bort. *Indre ledelse* blir dermed et begrep som plasserer seg i forhold til dannelsesbegrepet. Indre ledelse henviser til tilbøyeligheter som opplæringen skal sørge for at elevene utvikler som en del av sin personlighet. Opplæringen skal sikre at elevene kan stå ansvarlige for sine egne liv, men også føle forpliktelse og omsorg for omgivelsene og medmenneskene som er del av det fellesskapet de omgir seg med daglig.

M74 brukte begreper som kroppslig sunnhet, personlig vekst og selvtillit i forbindelse med personlighetsutvikling. Det er et reformpedagogisk språk med liten innblanding av kunnskapsdimensjonen og kulturarv. Planen la mer vekt på elevaktivitet som viktig for personlighetsutviklingen. Å erfare gjennom å lære, oppleve og være en aktiv kunnskapsmottaker og -bruker var viktig. Planen understreket også at utviklingen av så mange sider ved elevene var viktig og knytter ikke dette målet like tydelig til kunnskap, slik M87 og senere planer gjorde. M87 la mer vekt på kunnskap og kulturarvens betydning for en allsidig personlig vekst. L97 knyttet harmoni i personligheten til kunnskap. Men L97 og LK06 både viderefører og forsterker kunnskapsbegrepet. Personlighetsutviklingen settes alltid i sammenheng med kunnskap og samfunnsliv.

Kritiske evner

Den etablerte viten som opplæringen bygges på, skal gjøre det mulig for elevene å innta en kritisk og reflekterende posisjon. Dannelsesbegrepet får betydning i balansen mellom å forstå

den etablerte kunnskapen, og egenskapene hos elevene som er nødvendige for både å opprettholde, men også utvikle samfunnet og de forståelser samfunnet eksisterer på grunnlag av.

Utdanningen må finne den vanskelige balansen mellom respekt for etablert viten og den kritiske holdning som er nødvendig for utvikling av ny viten og for å ordne kunnskap på nye måter. Men den må også gi forståelse av de begrensninger de fremherskende tankesett alltid vil ha, og av at etablerte tankebygninger kan stenge for ny innsikt. (s10).

Danning kan ikke ses isolert fra kunnskapsbegrepet. Læreplanen viser at gjennom å sette kunnskap og formidling av kunnskap i sammenheng med allmenndanning, får dannelsbegrepet et innhold som må inkludere verdien av kunnskap. Kunnskap posisjonerer seg i det semantiske feltet som det elevenes utvikling kan skje igjennom og som en følge av. Kunnskapen henger ikke passivt ved, men bidrar til en omforming eller videreutvikling av måter å tenke på, egenskaper og perspektiver. *Kritisk holdning* blir derfor også et formende begrep i det semantiske feltet, fordi en kritisk holdning utvikles som en følge av et kunnskapsinnhold som er overført til elevene. Det gir ikke mening å skulle forholde seg kritisk uten å ha noe å være kritisk innrettet i forhold til.

I de ulike fagplanene brukes mange begreper som kan settes i sammenheng med dannelsbegrepet. Særlig når det gjelder elevenes forming av egne standpunkter, verdier og holdninger med utgangspunkt i kunnskap og kultur, nevnes begreper som *kritisk tenkning* (norsk), *kritisk vurdere* (matematikk), *reflekterende*, *kritisk vurdering* og *nysgjerrighet* (samfunnsfag). Det kommer tydelig frem at planen knytter dannelsbegrepet til fagenes aktualitet og gir de en sterk rolle i dannelsprosjektet. Det legges altså stor vekt på at danning avhenger av kunnskap og kritiske ferdigheter, og begrepene viser til konsekvensen av elevenes møter med kunnskap. Det fremkommer av planen at en vellykket dannelsprosess skjer når det kulturelle innholdet og de felles referanserammene har ført til en mer moden evne til *refleksjon*, *kritisk vurdering* og *nysgjerrighet*, og gjort at disse ferdighetene og egenskapene er blitt en del av deres selvstendige livsførsel og personlighet.

I planen står det at opplæringen har en rekke motstridende formål, men at disse må balanseres og at det integrerte (dannede) mennesket må gjøre det samme. Et eksempel er at elevene ikke bare skal forholde seg kritiske, men de skal også mestre å vurdere når kjensgjerninger og god, solid argumentasjon er bra nok, og ikke trenger å bli kritisk vurdert som utilstrekkelig eller uholdbar (s9). Danning er å mestre denne balansen. Planen hevder at kritisk tenkning utvikles gjennom opplæring i *vitenskapelig tenkemåte*. Vitenskapelig tenkemåte forklares som evnen til å undre og utprøve om forutsetningene for og leddene i en tankerekke holder, eventuelt å finne flere mulige forklaringer som en følge av kildegransking

og undersøkelser (s9-10). Den vanskelige balansen mellom respekt for etablert viten og den kritiske holdningen som er nødvendig for utviklingen av ny viten og erfaring, er avhengig av elevenes vitebegjær. Vitebegjæret er nødvendig for mestre å ordne og begripe en kompleks og mangesidig virkelighet. Danningsbegrepet inneholder dermed evnen til å kunne løpende *vurdere* om påstander og argumentasjon, tankerekker og tankesett er holdbare eller ikke, og å ta stilling til og *formulere egne standpunkt* i forhold til tankebygningene – en slags *vurderingskompetanse*.

Deltakelse og samarbeid

”Deltakelse er en evne som styrkes ved bruk” (s 20). Dersom man går i ut i fra at alle har denne evnen eller dette anlegget er ikke *deltakelse* en statisk evne, men heller en dynamisk tilbøyelighet som kan utvikles, justeres og formes. Da får deltakelse karakter av å være noe som gjøres, en eller flere handlinger. Å delta innebærer det samme som å *engasjere seg* eller å gi sitt besyv med i laget. Derfor innebærer også deltakelse et følt *engasjement*, en interesse eller oppmerksomhet. I dette ligger det mye, men blant annet at elevene må gjøre en rekke handlinger for å kunne styrke sin evne og utvikle *handlingskompetanse*. Det kan trolig ikke gjøres uten handling. Passivitet er sannsynligvis ingen suksessoppskrift på hvordan styrke en evne som faktisk i sin karakter er handlende.

I læreplanens prinsipper for opplæringen hevdes det at *elevmedvirkning* innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring (s27). Læreplanen spesifiserer at deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser er viktig - prosesser som innebærer trening i å lytte til andre, akseptere flertallsstyre, respektere andres mening, sikre politisk frihet på vegne av seg selv og andre og respektere at alle skal være effektivt deltagende og ytre sine ønskemål. Danningsbegrepet inneholder disse handlingene og prinsippene, fordi de viser til en opplæring som løfter frem *selv- og medbestemmelse* som en del av den norske grunnskoleopplæringens innhold og fokus på individuell valgfrihet.

”I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid”(s15). Ved å omtale elever og voksne som deltakere formidler planen den betydningen menneskene har for at et *arbeidslag* skal fungere godt. At klassefellesskapet eller andre gruppesammensetninger omtales som arbeidslag understreker også deltakelse som viktig for den kollektive prestasjonen og målet om læring. I et arbeidslag gis også elevene ansvar for planlegging, utføring og vurdering av arbeidet (s15). Dette utdyper ytterligere hva en deltakende rolle innebærer og krever av den enkelte.

På dette punktet har ikke danningsbegrepets innhold forandret seg betydelig fra den ene læreplanen til den andre. Evnen til deltakelse og samarbeid fremkommer i alle planene som noe som må trenes og det er skolens ansvar å tilrettelegge for dette. I M74 knyttes deltakelse og samarbeid til ansvar og konkrete elevaktiviteter som gruppearbeid og deltakelse i planlegging og utformingen av skolehverdagen. M87 bruker tilsvarende begreper; arbeidsoppgaver og ansvarsoppgaver. Planen har en utvidet bruk av fellesskapsbegreper for å understreke verdien av deltakelse. L97 knytter ansvarsbegrepet til deltakelsesbegrepet og viser hvordan ansvarlighet lære gjennom kunnskap og samarbeid. Deltakelse hevdes også å være nyttig for personlighetsutviklingen, fordi personligheten utvikles i fellesskap og med erfaringer gjort i det kollektive. L97 trekker også frem kunnskap som det som gjør det mulig å delta i den offentlige debatten. LK06 vektlegger engasjement og forpliktelse overfor arbeideslaget. Elevmedvirkning er ikke bare viktig for enkelteleven, også det ansvaret eleven har for hele fellesskapets læringsutbytte. Det er tydelig at deltakelse går igjen i alle planene som evnen til å yte for fellesskapet og at dette må læres og trenes gjennom handling og erfaring med samarbeidsaktiviteter.

Demokratisk væremåte

Planen hevder at skolen skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement nasjonalt og internasjonalt. Opplæringen skal også legge til rette for erfaring med ulike former for deltakelse i demokratiske prosesser og hjelpe elevene med å utvikle kunnskaper om demokratiske prinsipper (s27). ”Elevene må lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk – lære å skue fremover i livet og utover i verden. Undervisningen må vekke deres tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene.” (s23). Undervisningen skal vekke interesse og tro på *solidarisk handling* - en handling som får gode konsekvenser for et stort flertall. En solidarisk elev er en elev med interesse for fellesskapets beste, i samarbeid med fellesskapet. Elevene må få erfare at å medvirke i demokratiske prosesser har betydning for det store fellesskap.

Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. (...). Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer. (s27).

Elever som ikke erfarer å få *medvirke* ut i fra sine forutsetninger kan oppleve avmakt eller tvang. Slike elever vil kunne oppleve at interesse for problemløsning er unødvendig og ikke har noen verdi eller gevinst. Skal danningen være for alle, må alle oppleve å bli lyttet til,

korrigert av et dynamisk refleksivt skole- og klassefelleskap, oppleve mangfoldet i menneskelige ytringsformer og gis kunnskap om samtidens kriser og muligheter. Opplæringen må vekke interesse, og ikke tie. Synspunktene må tas hensyn til og bidra til å forme utviklingen av skolen. Skolen er et miniatyrsamfunn og bør brukes aktivt for å utvikle sosial, etisk og kulturell kompetanse. Danningsbegrepet har vist at det inneholder krav til aktive subjekter, arbeidssterke mennesker som er rustet til felles anstrengelser (s19). *Medbestemmelse* viser seg som et sentralt demokratisk begrep i sin relasjon til dannelsingsbegrepet.

LK06 fremhever viktigheten av å forene internasjonal orientering med nasjonal egenart i en global tidsalder. Kunnskap er det som binder organisasjoner og bedrifter, land og kontinenter sammen (s18). *Kunnskap* blir også denne planen brukt for å understreke hva som skal til for at samfunnet forblir demokratisk og at samvirket mellom mennesker blir lettere. Det er den internasjonale kunnskapskulturen som knytter menneskeheten sammen i forbedring av levevilkårene og derfor må de som vokser opp i dag få vidsyn og viten som rustet dem til felles anstrengelser (s18-19). Kunnskap fremtrer nok en gang som et viktig begrep, men også *omsorg* (s19) trekkes inn som nødvendig for utviklingen av det globale samfunnet. Planen hevder at å formidle den felles bakgrunnskunnskapen er en opplysningstanke, og må være en del av allmenndannelsen for å unngå at forskjeller i kompetanse kan resultere i udemokratisk manipulasjon, sosial ulikhet og forskjeller i forutsetningene for deltakelse (s16-17). Kunnskap settes her i sammenheng med både utviklingen av kritiske evner og evnen til deltakelse, idet et felles kunnskapsgrunnlag skal unngå at noen blir offer for uheldig behandling.

Oppsummering av kontekstens innflytelse i læreplanen

Den norske grunnskolen har vært utsatt for omfangsrrike reformer etter tusenårsskiftet, og det har skjedd en spredning av ansvar for en rekke pedagogiske aktiviteter nedover i systemene og ned på lokalt nivå. Det er blitt innført et teknokratisk regime med målstyring, kompetansemål og krav om målbare læringsresultater (Imsen og Ramberg 2014, 10). På tvers av politiske skillelinjer har konkurransekraften og den nasjonale økonomien blitt et svært sentralt mål for de siste årenes utdanningspolitikk, der kunnskap, innovasjon og arbeid har vært den norske nasjonalformuen og viktigste kapital (Telhaug 2007, 54-55).

At Kunnskapsløftet var et løfte om kunnskap er det liten tvil om. Det er kunnskapsbegrepet som understrekes i denne planen. Da de borgerlige partiene satt i opposisjon kritiserte de at skolen var for lite opptatt av kunnskapsformidling. Dette ble det en

endring på med innføringen av LK06. *Kompetanse og kunnskap* er to betydningsfulle begreper i planen, to begreper som understreker den konservative fløyens skolepolitikk. Kompetansemålene ble et uttrykk for elevenes forhåndsbestemte, faglige ambisjoner og undervisningens mål ble kompetanseoppnåelse for alle elevene. Kunnskap og kompetanse ble ikke vurdert som bare en drivkraft for samfunnsutviklingen og verdiskapningen, men også for menneskets *selvrealisering*. At kunnskap ble ansett som skapende og omformende, avgjørende for dannings og avgjørende for elevenes fremtidige muligheter, preget LK06 og planens danningsbegrep; ingen kunnskap, ingen dannings. Kunnskap er også en egen begrepsstørrelse med sitt rike innhold. Derfor blir danningsbegrepet gjort veldig innholdsrikt, som en konsekvens av å få store deler av sitt innhold fra kunnskapsbegrepet. Dannings handler om å bli et helhetlig, velutviklet menneske på alle områder, og kunnskap sørger for dette.

I LK06 ble en sosialliberalistisk ideologi adskillig tydeligere. Selv om verdier og ideer fra både Bildung-tradisjonen, folkedannelsen og utviklingen av sosialdemokratiet finnes i planen, er det i LK06 enda en ideologisk retning som preger planen. Planen understreker at elevene skal gis *medansvar* for utformingen av opplæringen og med økende alder få flere *plikter* og *ansvar*. Sosialliberalismen kommer til syne i at skolene fikk mer lokal handlefrihet og mulighet til å utforme opplæringen innenfor kravene til elevenes kompetanseoppnåelse. Dette vil gi skolen en større mulighet til å dra elevene mer med, samt lettere kunne tilby en *tilpasset opplæring*. Sosialliberalismen kan kritiseres for at sosiale verdier og normer forkastes og viskes ut, men jeg mener LK06 ivaretar dette gjennom begrepene *felles forståelser* og *felles bakgrunnsinformasjon*. Enhetsskolens prinsipper er noe utvasket i at LK06 ikke forplikter skolen til å gi hver elev helt lik opplæring, men understreker at den må tilpasses ytterligere. Det er den like retten til utdanning som skal bli reell. Likevel er tanken om breddekunnskap og likhet i kunnskapsgrunnlaget fra folkedannelsen videreført i planen.

PISA er en stor kunnskapsprøve, og satte både mer brukermedvirkning og konkurranse på kartet, også internasjonalt. Den sosialdemokratiske tanken om å dra lasset sammen, dele på knappe goder og skape likhet havner i skyggen av konkurransetiltak. At LK06 har brakt med seg en sterk konkurranseånd bryter med det klassiske danningsidealet om selvutvikling og indre styring som ikke krever ytre belønning, men som er et mål i seg selv. Omsorg, opplevelse og personlig vekst, viktige verdier fra tidligere læreplaner, kan det ikke konkurreres om. Kunnskap derimot, kan konkurranseutsettes. Og det gjør LK06. En del verdier blir utydelige i nytteperspektivet. Konkurransetrenden i skolen er ikke et valg, og dette bryter med den liberale verdien om individuell valgfrihet.

Kapittel 10

10. Avsluttende oppsummering og konklusjon

Jeg har valgt å bruke språkformen danning, fremfor dannelse i oppgaven. I det 19. århundret ble dannelsesbegrepet knyttet til utviklingen av noe elitært, som bidro til at begrepet ble fortrent utover i det 20. århundret (Kemp 2013, 169). På slutten av det 20. århundret ble begrepet rehabilitert, blant annet fordi andre begreper var for mangelfulle i forsøket på å forklare formingen av mennesket i et etisk-kulturelt perspektiv. Dannelse har ofte hatt en litt rar klang i norske ører, fordi det har blitt koblet til overfladisk borgelig etikette, snobbethet og konservativ skoletenkning (Torjussen 2001, 145). Korsgaard og Løvlie (2011, 31) stiller spørsmål om hvorvidt det er verdt å puste liv i et begrep som i utgangspunktet tilhørte opplysningstenkerne, dannelsesborgerskapet og dernest nasjonen og folket, innenfor rammene av det de vil betegne som det postmoderne samfunn. De besvarer sitt eget spørsmål, ved å hevde at dannelse ikke lenger kan opptre i sin tradisjonelle drakt, inkludert fortidige idealer og litterære kanonoppfatninger, med nasjonal vekkelse og opplysning. På 1970-tallet ble begrepet danning lansert som et alternativ til det mer konservative dannelse. At læreplanene ikke bruker danning, til fordel for for eksempel *allmenndannelse*, kan trolig skyldes en overgangsfase og at danning antagelig vil bli tydeligere innarbeidet i det pedagogiske vokabularet etter hvert (Dobson og Steinsholt 2011, 9). Det samme har skjedd med den språklige endringen fra utdannelse til utdanning.

Læreplanene er undersøkt i sin helhet, men jeg har valgt ut tekstpartier og sitater av særlig relevans for å belyse dannelsesbegrepet. Ordlyden ”danning” brukes ikke i planene, og jeg har derfor ikke kunnet nyte godt av den luksus å velge ut tekstpartier og sitater der akkurat dét begrepet brukes eksplisitt. Likevel har læreplanene vært informative kildetekster, men jeg opplever i etterkant at andre politiske dokumenter er tydeligere og mer beskrivende omkring det de ønsker å formidle vedrørende danning. En rekke offentlig utredninger og stortingsmeldinger har brukt dannelsesbegreper, og i større grad også ”forklart” hvilket innhold de tillegges. Dette forundrer meg; læreplanen er jo skolens daglige arbeidsdokument.

Hovedfunn

Jeg har undersøkt dannelsesbegrepet gjennom en tidsperiode med store samfunnsendringer. Siden 1970-tallet har den utdanningspolitiske diskursen endret seg, og pedagogikken og skolens praksis har endret seg som en følge av den øvrige samfunnsutviklingen. Disse endringene reflekteres i dannelsesbegrepet.

Med Kosellecks semasiologiske og onomasiologiske analyse har jeg forsøkt å avdekke henholdsvis hvilket innhold begrepet fylles med og hvilke andre begreper som er brukt i stedet for danning, men som uttrykker det samme eller deler av det samme innholdet. Den semasiologiske analysen gjorde jeg i kapittel fem da jeg konstruerte de fem temaene med utgangspunkt i tidligere dannelsingsforståelser og dannelsingsbegreper, og da jeg fant begrepene som i hver læreplan konstruerer og utgjør det semantiske feltet omkring dannelsingsbegrepet. Analysen viste at noen begreper ble posisjonert som tydeliggjørende nøkkelbegreper, og andre som mer perifere begreper. Analysen viste også at alle læreplanene vektla de fem temaene/dimensjonene i sitt dannelsingsbegrep, men med et litt ulikt begrepsapparat i beskrivelsene av dem. I tillegg inneholder hver plan begreper eller elementer fra hver av de historiske epokene og dannelsingsforståelsene, men i litt ulik grad.

M74 bruker begreper som understreker en psykologisk orientert pedagogikk, inspirert av reformpedagogikken. Begrepene *samarbeid*, *individualisering*, *elevaktivitet*, *medinnflytelse* og *demokratiske samværsformer* viser en reformpedagogisk balanse mellom å vektlegge enkeltelevens utbytte av opplæring gjennom mye egenaktivitet og aktivitet sammen med medelever. Arbeidsskoleprinsippet er fremtredende.

M87 har den samme reformpedagogiske innflytelsen, men i noe mindre grad. Dette kan forklares med en enda tydeligere vektlegging av allmennkunnskapens rolle i opplæringen enn i M74. Begrepene *moden vurderingsevne*, *ansvar*, *samarbeid*, *allsidig personlig vekst*, *allmennkunnskap* og *demokratiske arbeidsformer* viser denne planens bruk av både reformpedagogiske begreper og en tydeligere betoning av kunnskap. At demokratiske samværsformer i M74 er byttet ut med demokratiske *arbeidsformer*, viser også kunnskapens rolle som et nødvendig felles minstegrunnlag for alle – en tankegang kjent fra folkedannelsen.

L97 gjør hyppig bruk av allmenndannelse. Planen forklarer allmenndannelse som *kunnskap* som sørger for elevenes utvikling på de fleste områder. Reformpedagogiske begreper som *harmonisk personlighetsutvikling* og *oppdagerglede* henter sitt utgangspunkt i kunnskap og *kunnskapssøking*. Kunnskapen får en samfunnsintegrerende rolle med bruk av fellesskapsbegreper som *like forståelser*, *medbestemmelse* og *demokratiske arbeidsformer*. Kunnskapsbegrepene er sentrale og understreker hvilken rolle kunnskap har både for individet og fellesskapet. Den sosialdemokratiske enhetsskoletenkningen i planen viser seg i balansen mellom både individ og fellesskap i nasjonal likhet. Også Bildung-tradisjonens tredelte teorigrunnlag fremkommer gjennom balansens både-og ideologi.

LK06 gjør tilsvarende bruk av allmenndannelse. Ulike kunnskapsbegreper fremstilles som nøkkelbegreper for elevenes utvikling. Også denne planen har en klar

felleskapsorientering, men *indre ledelse, selvinnsikt, tilpasset opplæring og engasjement* viser også et sterkt individfokus. I tillegg viser også *ansvar, medvirkning og vitenskapelig tenkemåte* fellesskapets betydning og skolens rolle i det samfunnsøkonomiske nytteperspektivet denne planen vektla.

Det onomasiologiske aspektet avdekket særlig et begrep som fanget opp store deler av dannelsesbegrepets innhold. *Allmenndannelse* ble introdusert med L97 og videreført med LK06. Begrepet er sentralt i norsk didaktikk og har sin forankring i Bildung, et vidtfavnende begrep som har inkludert og balansert vekten av det intellektuelle, praktisk-skapende, estetisk-formende og de følelsesmessig-personlighetsutviklende aspektene ved menneskets utvikling. Allmenndannelsesbegrepet inneholder i dag den tanken som lå bak utformingen av enhetsskolen og den sosialdemokratiske tenkningen; at gjennom felles målsetninger for alle i en skole der alle har like rettigheter, skal alle kunne få ta del i danningen med utgangspunkt i egne forutsetninger. Skolehistorien mener jeg har vist en utvikling der danningen har gått fra å være et elitistisk prosjekt til et demokratisk prosjekt og med et tungtveiende kunnskapsfokus i et moderne kunnskapssamfunn. Og det er denne fasen jeg har undersøkt - en fase der det er en selvfølge at alle elever skal dannes, men der allmenndannelsesbegrepet fortsatt brukes til fordel for danning, nærmest som en konstant påminnelse om likhet og at det gjelder *alle*.

Allmenndannelse ble, særlig i L97 og LK06, forstått som den kunnskapen som sørger for elevenes utvikling på de fleste områder; personligheten, kritiske evner, deltakelse og samarbeidsevner og demokratisk væremåte. Kunnskapsbegrepene har vært hyppig brukt i alle planene, men særlig i de to siste. Noen begreper har jeg også omtalt som synonymer eller motbegreper, men da kun som synonym eller motbegrep til for eksempel deltakelse eller ansvar, som bare er en av flere dimensjoner i dannelsesbegrepet.

Ulike kunnskapsbegreper har vært tydelig brukt i alle planene. Kunnskap kommer nærmest som dannelsesbegrepets synonym, men jeg fremholder likevel at det ikke har overtatt dannelsesbegrepets posisjon selv om det utvilsomt har utfordret det. Kunnskapsbegrepet fremstår også som egen selvstendig begrepsstørrelse, i tillegg til å være en viktig og formende dimensjon i dannelsesbegrepet. Jeg stiller spørsmål ved dannelsesbegrepets posisjon som omdreiningspunkt for pedagogisk praksis i samtiden, fordi kunnskapsbegrepet står svært støtt, særlig i LK06. I stadig større grad både omtales og fungerer samfunnet som et kunnskapssamfunn, og det er klart at dette styrker kunnskapsbegrepets betydning i grunnskoleopplæringen. Kunnskap er gjerne et begrep det er lettere å forholde seg til, med et langt mer konkret innhold og mindre fleksibilitet. At kunnskapsbegrepet i større grad i L97 og LK06 skiller seg ut som et selvstendig og betydningsfullt begrep har gjort at det også fylles

med et noe annet innhold. Kunnskap blir i større grad sett i sammenheng med forberedelse til fremtidig arbeidslivsdeltakelse, internasjonalisering og konkurranse, og får en mer liberalistisk ideologisk forankring. Likevel har dannelsesperspektivet i læreplanene også handlet om stadig utvidelse av det. Begrepet har ”blitt større” og romsligere, og flere dannelsdimensjoner har blitt inkludert. L97 og LK06 inneholder for eksempel hele syv dannelsmål, men der kunnskapsbegrepet er det sterkeste fremtredende. Elevene skal dannes med utgangspunkt i flere idealer, noe dannelsmålene fremhever.

Selv om danning ikke brukes, er ikke innholdet skiftet ut til fordel for innholdet i andre begreper, for eksempel allmenndannelse. Dannelsbegrepet har vist seg å være høyst aktuelt hele tiden, fordi innholdet i det tar betydelig plass i planene. Det er lett å se at begrepsinnholdet – kunnskap og kultur, personlighetsutviklingen, kritiske evner, deltakelse og samarbeid, demokratisk væremåte - er dimensjoner som er blitt ivaretatt gjennom årene og fortsatt eksisterer i begrepet. Dannelsbegrepet har vist at det ikke kan regnes som et praktisk begrep, fordi det ikke viser til én virksomhet, men flere. Derfor fremstår det også som fleksibelt og romslig. På grunn av sin fleksibilitet har også begrepene i det semantiske feltet enten blitt byttet ut eller forblitt, ettersom samfunnet også har endret seg og endret synet på kunnskap, deltakelse og ansvar, demokrati osv. På tross av endringer i politikk og samfunn, viser begrepet at det har en kjerne; at noe innhold har forholdt seg rimelig stabilt i begrepet. Fokuset på å tilrettelegge for en så god opplæring som mulig, for å gjøre elevene klare for foreliggende og fremtidig samfunn, har ikke endret seg i begrepet. Men hva den gode opplæringen inneholder og med hvilke begreper det uttrykkes, har endret seg noe som en følge av de utdanningspolitiske dreiningene. Likevel er særlig elevenes kritiske evner, refleksive meningsdanning, selvstendighet og ansvar, begrepsinnhold som har vist minst endring. Dette er evner som i stor grad er fordelaktig både for mennesket og samfunnet.

Demokrati og demokratiforståelse har gjennom alle planene vært av særlig betydning for dannelsbegrepet. Demokratiet står sterkt i Norge og i norsk skole, noe som viser seg i blant annet ICCS-studien⁶ fra 2009, som undersøker hvordan elever er forberedt på rollen som demokratiske deltakere og medborgere. Kortfattet viser denne studien at norske elever er godt skikket til rollen som aktive og reflekterte samfunnsborgere og at deres demokratiske beredskap er god (Fjeldstad, Lauglo og Mikkelsen 2010).

I læreplanene har innholdet i demokratidimensjonen endret seg noe. Med M74 var demokratiseringen og perspektivet om de nyttige menneskene i det effektive demokratiske

⁶ International Civic and Citizenship Education Study. IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) står bak studien.

samfunnslivet ganske fremtredende. Demokratisk væremåte fremkom av planen å dreie seg om elevenes *følte* fellesskapsforpliktelse og troen på demokratiet og ens egne bidrag som viktige for demokratiets skjebne. Språkbruken er reformpedagogisk inspirert og understreker det sosiale samspillet i demokratiske samværsformer og gjensidig respekt for hverandre. Elevdeltakelse var i fokus. Rett i forkant av M87 settes skolen i et tydeligere økonomisk konkurranseperspektiv, der også enkeltmenneskene ses som viktige i relasjon til marked og kapitalisme. Dette kan være noe av grunnen til hvorfor M87 har et dannelsbegrep der demokratidimensjonen uttrykkes gjennom et instrumentelt motivert krav om elevenes tilegnelse av blant annet dagsaktuell kunnskap og felles bevissthet rundt utfordringene i samtiden. Respekten for demokratiske idealer fremheves fremfor gjensidig respekt for hverandre. Demokratiske samværsformer er byttet ut med demokratiske arbeidsformer, og kunnskapen er det som skaper engasjement. Begreper som ”forvalte” og ”foretak” brukes i planen og er økonomiske begreper som underbygger den demokratiske forståelsen i dannelsbegrepet. L97 skulle styrke felleskulturen og danningen som et kollektivt fenomen. At skolen ble sett i et samfunnsmessig vekstperspektiv og at elevene skulle dannes til produktiv innsats, viser seg i en opplæring som ble knyttet til arbeidsliv og samfunnsliv, kvalifisert arbeidskraft og kompetanse. Kunnskapen får en samfunnsintegrerende rolle. En rik kunnskapsbredde skulle ruste alle til produktiv innsats og en handlingskompetanse som bringer videre de demokratiske idealene. Elevene skulle få erfaringer med innvirkning og medråderett i læringsarbeidet. I LK06 utvides demokratidimensjonen til å bli ytterligere global, idet kulturarv ses i sammenheng med ”internasjonalt perspektiv”. Det er ikke lenger det nasjonale fellesskapet alene som skal vekke elevenes fellesskapsinteresse, også det globale samfunnet skal nyte godt av den oppvoksende generasjon. Det er den internasjonale kunnskapskulturen som settes i fokus for denne planens demokratiforståelse og i sin relasjon til dannelsbegrepet. Troen på solidarisk handling skal skape engasjement for verdensproblemene og elevenes omsorg for menneskeheten. Demokratidimensjonen har gått fra å sørge for elevenes erfaringer i og med mindre sosiale fellesskap, til omsorg og interesse for internasjonale perspektiver og globale problemer.

Konklusjon

Det at visse fellestrekk kan identifiseres i dannelsbegrepet over lang tid, kan forklares i det Koselleck mener er kjennetegnet politiske og sosiale begreper; deres evne til å overleve over lang tid. Hvordan pedagogikk, didaktikk og skolens drift og samfunnsrolle til enhver tid har blitt oppfattet og omtalt, har preget begrepsinnholdet og det semantiske feltet. Det har skapt et

fleksibelt og motstandsdyktig begrep med et stort innhold. Begrepets rolle som indikator på samfunnsmessig forandring, vises i hva begrepet har blitt fylt med til ulike tider og i ulike kontekster. Begrepet har også tatt opp i seg at kunnskap har fått mer politisk prioritet. At både danning og kunnskap er viktige begreper i utdanningspolitikken og pedagogikken, viser også at begrepene er blitt en indirekte faktor i argumentasjonen for hvorfor kunnskap og danning er viktige politiske og pedagogiske satsningsområder. Det motsatte av kunnskap og danning legitimerer at begrepene er viktige.

Jeg er noe forundret over den beskjedne bruken og omtalen av danningsbegrepet i læreplanene, på bakgrunn av deres status som direktiv, men også som overordnet ideologisk manifest for skolen. Det er tette forbindelser mellom prinsipper for utdannings- og velferdspolitik og rammene for utøvelsen av praksis. Det at danningsbegrepet ikke befinner seg tydeligere som utdanningspolitisk- og pedagogisk omdreiningspunkt, gjør at fagutøvere heller ikke sentrer sitt arbeid rundt det og vi får ingen opplæring som har danning som uttalt ideal.

I samfunnet finnes det historisk-kulturelle rammer om barns livsverden som er så selvfølgelig at de sjelden tas opp til debatt. Disse rammene eller forståelsene legger føringer for hvordan hovedtrekkene i barns utvikling skjer. De anviser mer eller mindre presist hva, når og hvordan barna skal ha mestret visse ferdigheter, nådd visse mål og angir også hvilken retning barnas utvikling skal ta om det skal aksepteres av det kulturelle fellesskapet. Fordi barndommen er et historisk og kulturelt fenomen, er ikke den kunnskapen man har om barn og barndom nødvendigvis universelt gyldig. Danningsbegrepet er et begrep som er blitt påvirket av, men også påvirker hvordan barndommen forstås utdanningspolitisk og pedagogisk. Et danningsbegrep for skolen, med et mangfoldig og rikt innhold kan forstås som en naturlig følge av at forståelsene om barndom ikke er vært konstante, og faktisk er kulturelt og historisk foranderlige. Dette bør ikke bety at begrepet ikke skal diskuteres og fylles med innhold. Begrepet er verdt å fylle, selv om det stadig vil være nødvendig å vurdere dette innholdet med jevne mellomrom, på lik linje med andre begreper som byttes ut, endres eller påvirkes av nye begreper i tiden. Hva danningsbegrepet inneholder og hvordan det forstås, får konsekvenser for den barndommen og det voksenlivet norsk grunnskoleopplæring legger til rette for.

11. Litteratur

- 30, St.meld. nr. 2003-2004. Kultur for læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 1999. *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Ball, Terrence, James Farr og Russell L. Hanson. 1989. *Political innovation and conceptual change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Befring, Edvard 2004. *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv* 2utg. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dale, Erling Lars. 2011. "Dannelsesprogram og enhetsskole." I *Dannelsens forvandlinger*, redigert av Ove Korsgaard, Lars Løvlie og Rune Slagstad, 155-182. Oslo: Pax Forlag.
- Dobson, Stephen og Kjetil Steinsholt. 2011. "(Litt mer enn et) Forord." I *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av Stephen Dobson og Kjetil Steinsholt. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Engelsen, Britt Ulstrup. 2006. *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. 5. utg. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fjeldstad, Dag, Jon Lauglo og Rolf Mikkelsen. 2010. *Demokratisk beredskap. Kortrapport om norske ungdomsskolelevers presetasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen*. Translated by Utdanningsdepartementet. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Furre, Berge. 2000. *Norsk historie 1914-2000. Industrisamfunnet - frå vokstervisje til framtidstvil*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gedde-Dahl, Trine. 2002. "Å lese læreplaner." I *Den flerstemmige sakprosaen: nye tekstanalyser*, redigert av J Tønnesson og T Gedde-Dahl, 190-217. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, Turid Løyte. 2013. "Johann Gottfried Herder. Danning til autentisitet." I *Danningens filosofihistorie*, redigert av Ingerid Straume, 171-184. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hellesnes, Jon. 1992. "Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep." I *Pedagogisk filosofi*, redigert av Erling Lars Dale, 79-103. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hohr, Hansjörg. 2011. "Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki." I *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson, 163-175. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Imsen, Gunn og Magnus Rye Ramberg. 2014. Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001 - 2012. *Sosiologi i dag*, 10-35.
- Jordheim, Helge. 2001. *Lesningens vitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kemp, Peter. 2013. *Verdensborgeren : pedagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. 2. rev. udg. utg. København: Reitzel.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. 1974. *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Kirke- og undervisningsdepartementet. 1987. *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo
- Klafki, Wolfgang. 2001. "Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk." I *Om utdanning. Klassiske tekster*, redigert av Erling Lars Dale, 167-203. Oslo: Gyldendal Akademisk
- . 2011. *Dannelsesteori og didaktik : nye studier*. 3. udg. utg. 14. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Århus: Klim.
- Korsgaard, Ove og Lars Løvlie. 2011. "Innledning." I *Dannelsens forvandlinger*, redigert av Ove Korsgaard, Lars Løvlie og Rune Slagstad, 9-36. Oslo: Pax Forlag
- Koselleck, Reinhart. 1985. *Futures past. On the semantics of historical time*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- . 2002. *The practice of conceptual history: timing history, spacing concepts*. California: Stanford University Press.
- . 2004. *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*. Vergangene Zukunft zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Göteborg: Daidalos.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Pedlex
- Kurunmäki, Jussi. 2012. "Begreppshistoria." I *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, redigert av Göran Bergström og Kristina Boréus, 177-218. Lund: Studentlitteratur.
- Lyngsnes, Kitt Margaret og Marit Rismark. 2007. *Didaktisk arbeid*. 2. utg. utg. Oslo: Gyldendal.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komitè. 2006. "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi" Hentet 09.april 2015.
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>.

- Raaen, Finn Daniel. 2008. "Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv - illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06." I *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*, redigert av Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen, 26-57. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Slagstad, Rune. 2001. *De nasjonale strateger*. En Pax-bok. Oslo: Pax.
- . 2011. "Dannelsens forvandlinger - et etterord." I *Dannelsens forvandlinger*, redigert av Ove Korsgaard, Lars Løvlie og Rune Slagstad, 373-378. Oslo: Pax Forlag.
- Straume, Ingerid. 2011. "Loven, det er oss. Danning i et demokrati." I *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson, 373-390. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- . 2013. *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Syrjämäki, Sami. Ukjent dato. "What is conceptual history?" Hentet 09.april 2015.
http://www.concepta-net.org/conceptual_history.
- Telhaug, Alfred Oftedal. 2007. "Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv." I *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*, redigert av Halvard Hølleland, 47-65. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- . 2011. "Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner - fra 1939 til 2006." I *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson, 211-254. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås. 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger : fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forl.
- Torjussen, Lars Petter Storm. 2011. "Danning, dialektikk, dialog - Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi." I *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson, 143-162. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik. 2011. *Norsk utdanningshistorie : en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. 2. utg. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Volckmar, Nina. 2011. "Fra solidarisk samværskultur til (solidarisk) kunnskapssamfunn. Etterkrigstidens utdanningspolitikk som dannelsesprosjekt." I *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson, 255-278. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Øzerk, Kamil. 2006. *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Rev. utg. utg. Svaleserien. Vallset: Oplandske bokforl.