

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap  
med fordypning i skolefag eller pedagogikk  
mai 2020**

**Utvikling og samspill av begrepene danning og læring i norske læreplaner**

**Development and interaction of the concepts formation and learning in Norwegian  
curricula**

Tetyana Djærff

---

The logo for OsloMet, consisting of the word "OSLOMET" in a bold, sans-serif font, rotated 45 degrees counter-clockwise.

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## **Innhold**

Forord .....	6
Sammendrag .....	7
Summary .....	8
1. Innledning.....	9
2. Materiale og metode.....	12
2.1. Norske læreplaner som styringsdokumenter .....	12
2.2. Norske læreplaner som tekster .....	13
2.3. Utvalg og begrunnelse av læreplaner .....	13
2.4. Valg av metode .....	14
2.4.1. Den kvalitative metoden .....	14
2.4.2. Koding og kategorisering.....	16
2.4.3. Utvikling av begreper/kategorier .....	17
2.4.4. Hermeneutisk tilnærming i forskning .....	18
2.4.5. Presentasjon av analyser og drøfting av funn .....	19
3. Teoretisk grunnlag for innholdsanalyse av læreplanene .....	21
3.1. Forskernes interesse for læreplananalyse og begrepene.....	21
3.2. Tidligere forskning .....	21
3.3. «Danning» som et fundamentalt begrep .....	22
3.4. Teoretisk grunnlag for analyse av begrepet «danning».....	23
3.5. Kategorier og elementer for analyse av begrepet «danning» .....	24
3.6. Danningsbegrepets historie.....	25
3.6.1. Danningsbegrep i antikkens Hellas.....	25
3.6.2. Danningsbegrep i Tyskland i opplysningstiden .....	26

3.6.3. Danning i Norge og Danmark fra 1500-tallet til etterkrigstiden.....	27
3.7. «Læring» som et verdibegrep .....	28
3.7.1. Tre dimensjoner i «læring» .....	28
3.7.2. Kategorier og elementer for analyse av begrepet «læring» .....	29
3.7.3. «Læring» som et grunnleggende pedagogisk fenomen .....	30
3.8. Læringsbegreps historie.....	31
4. Historisk kontekst for analyse av M74.....	32
4.1. Norges utvikling, politikk og skolepolitikk fra 1945 til 1970-tallet.....	32
4.2. Enhetsskolen for sosial utjevning .....	33
4.3. Lange linjer i norsk politikk, utdanningspolitikk og læreplantradisjoner .....	34
4.4. Skolesentralisering i Norge fra 1950-tallet til 1970-tallet.....	35
4.5. Læring og elevsamarbeid i Norge før og etter krigen.....	36
4.6. Allmenndannelse og dannelse i det norske læreplanverket og skolesystemet før krigen .....	37
4.7. Læreplan for forsøk med 9-årig skole .....	38
4.8. Situasjon i utdanningspolitikk i Norge rundt M74 .....	38
5. Analyse av M74 .....	40
5.1. Analyse av begrepet danning i M74 .....	40
5.1.1. Kritisk og kreativ tenkning .....	40
5.1.2. Hovedkategorien «Selvstendighet» .....	44
5.1.3. Hovedkategorien «Ansvar» .....	44
5.2. Analyse av begrepet læring i M74.....	45
5.2.1. Innhold i læring.....	45
5.2.2. Drivkraft.....	48
5.2.3. Samspill.....	48
6. Historisk kontekst for analyse av M87.....	50
6.1. Den politiske høyrebølgen.....	50

6.2. Den sosiale utjevningsskole.....	51
6.3. Kompromissplan av 1987.....	52
6.4. Lokalorientert retningsgivende læreplan.....	53
6.5. Læring og danning i Norge og Danmark på 1980-tallet.....	54
7. Analyse av M87.....	57
7.1. Analyse av begrepet danning i M87.....	57
7.1.1. Kritisk og kreativ tenkning.....	57
7.1.2. Hovedkategorien «Selvstendighet».....	62
7.1.3. Hovedkategorien «Ansvar».....	63
7.2. Analyse av begrepet læring i M87.....	64
7.2.1. Innhold i læring.....	64
7.2.2. Drivkraft.....	67
7.2.3. Samspill.....	67
8. Historisk kontekst for analyse av L97.....	69
8.1. Globalisering og «kunnskapsproduksjon» på 1990-tallet.....	69
8.2. Norge og den internasjonale menneskerettighetspolitikken.....	69
8.3. Norge på 1990-tallet.....	70
8.4. Kritikk mot M87.....	70
8.5. Gudmund Hernes i den norske utdanningspolitikken på 1990-tallet.....	71
8.6. Skolereformene av 1994 og 1997 i Norge.....	72
8.7. Læreplaner L97.....	73
8.8. Danning og læring i Norge på 1990-tallet.....	74
9. LK06 i historisk kontekst.....	76
9.1. Globalisering og politisk situasjon i Norge på 2000-tallet.....	76
9.2. PISA-undersøkelsene i Norge.....	76
9.3. Utdanningspolitikk i Norge i begynnelsen av 2000-tallet.....	77
9.4. Kunnskapsløftet, en læreplanreform og en styringsreform.....	78

9.5. Danning og læring i Norge på 2000-tallet .....	79
10. Analyse av L97 og LK06 .....	81
10.1. Analyse av begrepet danning i L97 og LK06 .....	81
10.1.1. Kritisk og kreativ tenkning .....	81
10.1.2. Hovedkategorien «Selvstendighet» .....	85
10.1.3. Hovedkategorien «Ansvar» .....	85
10.2. Analyse av begrepet læring i L97 og LK06 .....	86
10.2.1. Innhold i læring .....	86
10.2.2. Drivkraft.....	87
10.2.3. Samspill.....	88
11. Nye læreplaner av 2020 i historisk kontekst .....	89
11.1. Globalisering og politisk utvikling i Norge i årene 2010–2020 .....	89
11.2. Utdanningspolitikk i Norge på 2010-tallet .....	89
11.3. Arbeid med fagfornyelsen, utvikling av de nye læreplanene .....	93
11.4. Danning og læring i Norge i årene 2010–2020 .....	93
12. Analyse av Fagfornyelsen – nye læreplaner 2020 .....	95
12.1. Analyse av begrepet danning i Fagfornyelsen.....	95
12.1.1. Kritisk og kreativ tenkning .....	95
12.1.2. Hovedkategorien «Selvstendighet» .....	99
12.1.3. Hovedkategorien «Ansvar» .....	100
12.2. Analyse av begrepet læring i Fagfornyelsen .....	100
12.2.1. Innhold i læring .....	101
12.2.2. Drivkraft.....	103
12.2.3. Samspill.....	103
13. Funn og drøfting .....	104
13.1. Hvordan begrepet danning er forstått i læreplanene fra 1974 til 2020 .....	104
13.1.1. Hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» for begrepet danning .....	104

13.1.2. Hovedkategorien «Selvstendighet» .....	112
13.1.3. Hovedkategorien «Ansvar» .....	113
13.2. Hvordan begrepet læring er forstått i læreplanene fra 1974 til 2020.....	113
13.2.1. Hovedkategorien «Innhold i læring» .....	113
13.2.2. Hovedkategorien «Drivkraft» .....	116
13.2.3. Hovedkategorien «Samspill» .....	116
13.3. Hvordan er «danning» og «læring» forstått i forhold til hverandre .....	117
13.4. Hvordan begrepene «danning» og «læring» utvikler seg i norske læreplaner for grunnskolen fra 1974 til 2020.....	118
13.5. Oppsummering .....	121
Referanseliste .....	122
Vedlegg 1 .....	130

## **Forord**

Innledningsvis vil jeg takke min veileder, Knut Ove Æsøy, for omfattende og inspirerende veiledning gjennom hele arbeidet med oppgaven. Hans konstruktive kommentarer, tilbakemeldinger og veiledningssamtaler bidro til å finne løsninger og velge retninger på alle trinn i forskningsprosessen.

Den siste delen av oppgaven ble skrevet våren 2020, da hele verden ble påvirket av Corona-pandemien. Alle mennesker står foran en ukjent fremtid med nye utfordringer som må overvinnnes med nye kunnskaper, kritisk-kreativ tenkning, ansvar, samarbeid og optimisme.

Jeg takker familien min og alle som har gitt meg støtte gjennom denne spennende og krevende læringsprosessen.

## **Sammendrag**

Temaet for masteroppgaven er utvikling og samspill av begrepene danning og læring i de norske læreplanene i de siste 50 årene. Oppgaven undersøker innholdet i begrepene danning og læring i de generelle delene av Mønsterplan av 1974 (M74), Mønsterplan av 1987 (M87), Læreplaner av 1997 (L97), Læreplaner av 2006 (LK06) og den overordnede delen av Fagfornyelsen – nye læreplaner 2020. Gjennom innholdsanalyse i historisk-politisk perspektiv med en hermeneutisk tilnærming utforskes historisk utvikling, innhold og utforming av begrepene i læreplanene og hvordan de griper inn i hverandre.

Den historiske utviklingen av begrepene danning, læring, moderne teoretisk tenkning om innhold i begrepene, forståelse av danning av Erling Lars Dale, forståelse av læring av Knud Illeris, læreplantenkning og historisk utvikling av norsk skolepolitikk i den globale konteksten utgjør et grunnlag for analysen.

Begrepene danning og læring er kategorisert i hovedkategorier, underkategorier og komponenter, som representerer begrepsinnhold. Analysen viser utviklingen av innhold for hver av kategoriene og komponentene og hvordan de griper inn i hverandre. Utviklingen drøftes for hver komponent i historisk-politisk kontekst for å forstå hva som fremmet forandring og utforming av begrepene.

Analysen viser at innholdet i begrepene er i stabil positiv utvikling. Komponentene og dimensjonene i begrepene er representert i alle analysedokumentene, og forandringene i innhold skjer i tråd med forandringene i pedagogisk tenkning, kunnskapskrav og den historisk-politiske samfunnsutviklingen. Begrepene har tette forbindelser til hverandre, og komponentene og kategoriene griper inn i hverandre.

Noen tendenser i begrepenes innhold vekker spesiell oppmerksomhet. Underkategorien forståelse i dannelsingsinnhold viser tendenser til forandringer i lys av begrepet kompetanse i L97 og LK06. «Livslang læring» som en aktiv komponent i læringsinnhold viser seg tydelig i M74, ble avdempet i M87, L97, LK06 og understrekes i Fagfornyelsen. Faglig kunnskap og faglig læring er avdempede komponenter i M74 og i M87, men vektlegges i L97, LK06 og I Fagfornyelsen.



## **Summary**

The theme of this master's thesis is the development and interaction of the concepts of formation (Bildung, education) and learning in the Norwegian curricula during the last 50 years. The thesis examines the content of the concepts formation and learning in the general sections of the National Curriculum 1974 (M74), National Curriculum 1987 (M87), National Curriculum 1997 (L97), National Curriculum 2006 (LK06) and the superordinated part of the New National Curriculum 2020. Through a content analysis in a historical-political perspective with a hermeneutic approach, the historical development, content and formulation of the concepts in the curricula and how they intervene, are explored.

The historical development of the concepts of formation, education, modern theoretical thinking about content in the concepts, understanding of formation by Erling Lars Dale, understanding of learning by Knud Illeris, curriculum thinking and historical development of Norwegian school policy in the global context, form the basis for this analysis.

The terms formation and learning are categorized into main categories, subcategories and components, which represent conceptual content. The analysis shows the development of content for each of the categories and components and how they intervene with each other. The development is discussed for each component in the historical-political context to understand what promoted change and design of the concepts.

The analysis shows that the content of the concepts is in consistent positive development. The components and dimensions of the concepts are represented in all the analysis documents, and the changes in content take place in line with the changes in educational thinking, knowledge requirements and historical-political social development. The terms have close links to one another, and the components and categories intervene with each other.

Some trends in the content of the concepts attract special attention. The subcategory understanding in formation content shows trends for changes in light of the concept of competence in L97 and LK06. "Lifelong learning" as an active component of learning content is evident in M74, was subdued in M87, L97, LK06 and emphasized in the Curriculum 2020. Subject knowledge and learning are subdued components in M74 and in M87, but are emphasized in L97, LK06 and in the Curriculum 2020.

## 1. Innledning

Det norske samfunnet og skolen er i stadig forandring. Forandringene kan vi erfare historisk, og de er synlige for menneskene som har levd i etterkrigstiden og kan sammenlignes hvert tiår. Nordmenn som har opplevd Norge på 50- og 60-tallet, uttaler veldig klart at forandringene i det norske samfunnet akselererte på 70-tallet og knytter det gjerne til velferd og oljefunn i Nordsjøen.

En viktig side av forandringene er knyttet til språket og hvordan tanker, kunnskaper og begreper har utviklet seg. To sentrale begreper i skolen er danning og læring. Danning og utvikling av moderne tenkning i skolepolitisk sammenheng og forandringene i det norske utdanningssystemet de siste 50 årene er et tema som har blitt vektlagt i lærerutdanningen. Opplæringslova (1998) i § 1-1 «Formålet med opplæringa» står det: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst». Opplæringslova (1998) viser oss, at begrepene danning og læring har en sentral posisjon i det norske skolesystemet. Læreplanene i Norge styrer utdanningsprosessene i skolene. Temaet for oppgaven er utvikling og samspill av verdibegrepene danning og læring i de norske læreplanene i de siste 50 årene.

Verdier er et viktig grunnlag for det norske samfunnet, demokrati og skolevirksomhet, som det understrekes i opplæringsens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Verdier viser retningslinjer for lærerarbeid og skaper grunnlag for utvikling av de viktige begrepene i skolesammenheng. I pedagogikken, lærerarbeidet og utviklingsarbeidet i skolene er det nødvendig at lærerne har begrepskunnskap relatert til de sentrale pedagogiske og allmenndannende begrepene.

Læreplanene er hovedstyringsdokumentene i lærerarbeidet i norske skoler, de peker ut retningen for skolehverdagene (Engelsen, 2015, s.17-38). De er statlige styringsinstrumenter som har forskriftstatus. Læreplanene er politisk utarbeidet initiert av sentrale myndigheter på bakgrunn av både politiske verdidiskusjoner og skolefaglige innspill. Historien har alltid skapt endringer, og læreplanene viser skoleutviklingsintensjonene som politikerne ønsker å åpne. Skolen, fagene, didaktikken, metodene og læreplanene har forandret seg i takt med hvordan verdibegrepene danning og læring har forandret seg.

Verdibegrepene danning og læring får stadig mer oppmerksomhet ved innføring av nye læreplaner og overordnet del av læreplanverket i skoleåret 2020-2021. Overordnet del (2017) inneholder «Prinsipper for læring, utvikling og danning», der det fastsettes at: «Skolen har

både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengige av hverandre» (s. 10). Felles forståelse av nøkkelbegreper for alle som er involvert i og styrer utdanningssystemet i et land, er viktig for oppnåelse av overordnede mål, og reduserer mulige spenninger og misforståelser. Hvordan begrepene danning og læring forstås i læreplanene kan påvirke mange prosesser i skolevirksomheten og i skolehverdagene.

Historisk sett ble begrepene «danning» eller «dannelse» ansett som filosofiske og hadde mange forskjellige aspekter i innhold og betydning som forandret seg gjennom flere hundre år (Ariansen, 2011, s. 39-55). Alt fra forestillinger om «den dannede klasse» til en prosess som aldri avsluttes. Begrepet «læring», som et psykologisk begrep, har forandret innhold i moderne tid, og menneskene har forandret synet på læring. Det er en lang og omstendelig vei fra de første skolene, der elevene lærte katekismen utenat for å bli gode samfunnsborgere, til de detaljerte moderne læreplanene, som setter læringsmål for alt som elevene skal kunne til skoleavslutningen og for utviklingen av fremtidens samfunn. Utvikling av begrepet «læring» i norske læreplaner har skjedd i sammenheng med styringsreformer av det norske skolesystemet og orientering mot læringsutbytte (Ekspertgruppa, 2016). Læreplanene som politiske dokumenter utvikles i sammenheng med de politiske ideologiene som var førende på det aktuelle tidspunktet. Historisk kontekst som bakteppe gir oss mulighet til å forstå hvordan den moderne skolen, læreplanene og den fremtidige skolen skal formes i lys av ny politikk.

Formålet med oppgaven er å undersøke innholdet i begrepene danning og læring i de generelle delene og den overordnede delen i læreplanene de siste 40–50 årene, hvordan begrepene blir påvirket av makt og ideologiske-politiske tanker. For å svare på dette spørsmålet vil jeg utforske historisk utvikling og utforming av begrepene i læreplanene og hvordan de griper inn i hverandre og knytte dette til det politiske landskapet som utformet læreplanene.

*Problemstilling: Hvordan begrepene danning og læring utvikler seg i norske læreplaner for grunnskolen fra 1974 til 2020?*

Forskningsspørsmål:

- Hvordan er begrepene læring og danning forstått i læreplanene fra 1974 til 2020?
- Hvordan er «læring» og «danning» forstått i forhold til hverandre?
- Hvordan læreplanene blir utviklet i sammenheng med de politiske ideologiene?

Jeg analyserer 5 norske læreplaner i historisk-politisk perspektiv med fokus på de generelle delene og den overordnede delen av: Mønsterplan av 1974, Mønsterplan av 1987, Læreplaner av 1997, Læreplaner av 2006 og Fagfornyelsen – nye læreplaner av 2020. I læreplanenes generelle deler søker jeg etter innhold i begrepene danning og læring og eventuelle forandringer i innhold over tid. Om innholdet har vært stabilt eller har endret seg, med fokus på samspillet mellom begrepene og utforskning av hvordan de griper inn i hverandre. Som metode har jeg brukt innholdsanalyse i historisk-politisk perspektiv. Denne hermeneutiske tilnærmingen hjelper meg til å finne forklaringer på endringene i begrepenes innhold og forandringer over tid i læreplanenes generelle deler og overordnet del.

Analyse av begrepene danning og læring i lys av politiske endringer i det norske utdanningssystemet i de siste 40–50 årene er et viktig tema for lærere og lærerstudenter, det kan bidra til dybdeforståelse av begrepene og utforming og forandringer over tid, og politiske prosesser i landet som påvirker utviklingen av skolen, læreplanene, metodene og ikke minst lærerutdanningen.

## **2. Materiale og metode**

### **2.1. Norske læreplaner som styringsdokumenter**

Analyse av læreplanene i politisk-historisk perspektiv forutsetter en analyse av læreplanene som politiske dokumenter og tekster. I historisk perspektiv har det norske skoleutdanningssystemet 130 års erfaring med arbeid med læreplaner. Den første normalplanen for folkeskolen i Norge var vedtatt i 1890 ved etablering av Den barnevennlige enhetsskolen (1889-1940) med fokus på en mer barnesentrert skole i samsvar med den nye reformpedagogiske forskningen (Kvam, 2016, s. 55-74).

Læreplaner i Norge har forskriftstatus og har funksjon som statlige styringsdokumenter (Engelsen, 2015, s.17-38). Norske læreplaner utarbeides på initiativ fra sentrale myndigheter og brukes som regel til å gjennomføre store utdanningsreformer. Ved å bruke selve navnet «læreplan» understrekes det at elevenes læring står i sentrum for lærerens og skolens arbeid. Læreplanene gir retningslinjer for undervisning i det norske skolesystemet, læreplanene for fag – i de enkelte fag og emneplanene – i de enkelte emnene.

Læreplanene er dokumentene som styrer den praktiske virksomheten på skolene og inneholder krav, mål og retningslinjer (Engelsen, 2006, s.17-38). Det er mange faktorer som er grunnleggende i utarbeidelse og fornyelse av læreplanene og som påvirker dem, blant annet etablerte dominerende pedagogiske tradisjoner og diskurser, både nasjonale og internasjonale, makt og fremtidige forventninger og planene for skolevirksomheten. Læreplanene understreker og rangerer virkeligheten bestående av fag, verdier, kunnskaper, metoder og ferdigheter.

Kunnskapsdepartementet setter i gang utarbeidelse av nye læreplaner. Arbeidet med nye læreplaner og revisjoner av eksisterende, som er foreldet i forhold til samfunnsutviklingen, begynner ofte med arbeidsgrupper, referansegrupper, fagplangrupper og lærerkollegier som blant annet består av lærere med undervisningserfaring (Engelsen, 2015, s.17-38).

Arbeidsgrupper kommer med revisjonsforslag, videre legges læreplanenes forslag ut til høringer og komitearbeid på Stortinget. Utarbeidning av læreplaner i komiteer skjer med forhandlinger mellom mange politiske grupperinger og statlige instanser, som gjerne vil fremme sine interesser og programmer. Som regel er vedtatte læreplaner dokumenter som resulterer i vide og brede retningslinjer for undervisningen som representerer kompromisser mellom mange grupper med ulike forestillinger om utdanningssystemet og læring. På grunnlag av dette kan kompetansemål i læreplanene bli tolket ulikt. Læreplanene kan ha en

viktig plass, hvis utdanning brukes av politikerne «som et middel til forandring og fornying i samfunnet» (Engelsen, 2015, s. 21). I de siste 100 årene fremstår norske læreplaner som minstekravplaner – Normalplanen av 1939 (N39), Læreplan for forsøk med 9-årig skole (Forsøksplanen), rammeplaner – M74, M87, L97), LK06 og Fagfornyelsen – nye læreplaner 2020, som vil bli tatt i bruk fra og med skoleåret 2020. Norske læreplaner fra de siste 50 årene består av en generell del og planer for hvert fag med timefordeling. De generelle delene inneholder verdier, prinsipper og retningslinjer for grunnopplæringen. Overordnet del av læreplanverket for Fagfornyelsen av 2020 ble fastsatt av regjeringen i 2017 og skal tre i kraft samtidig med de nye læreplanene i skoleåret 2020-2021.

## **2.2. Norske læreplaner som tekster**

Læreplanene som tekster gir informasjon om den kulturelle, politiske, sosiale og økonomiske samfunnsutviklingen, de avspeiler prinsipper, normer, verdier og kunnskaper som skolesystemet og skolemyndighetene ønsker å gjennomføre, formidle og innføre i opplæringen på skoler (Øzerk, 2006, s. 33). Læreplanene som dokumenter har utdanningspolitiske, pedagogiske og samfunnsmessige funksjoner, på den offentlige arenaen viser, begrunner og avspeiler de skolens innhold for hver sin tidsperiode.

Læreplanene er skriftlige dokumenter med sine mål, rammer, begrepsapparat, pedagogisk og politisk innhold. De kan være kilder til lesing og analyser for å avlyse og samle informasjon om prioriteringer, beslutningsprosesser og resultater av de utdanningspolitiske, pedagogiske og samfunnsmessige prosesser i et land. For å få bredere forståelse av læreplanenes innhold kan læreplanene leses fra forskjellige synsvinkler (Øzerk, 2006, s. 28). Hvis læreplanene leses og analyseres som historiske tekster kan de gi forståelse av hovedtrekk ved tenkningen i den tidsperioden de hører til. Forskjellige lesergrupper kan tolke læreplantekster fra sine synsvinkler og utgangspunkter, og dette kan gi rom for ulike fortolkninger og nyanser.

Mange forskjellige grupper av mennesker leser læreplanene med ulike mål.

Skolemyndigheter, lærere, skoleforvaltninger, studenter har sine premisser, men hovedformålet er å se hovedretningslinjene for undervisning og læringsarbeidet på skoler. De er instruksjoner og direktiver til de ansatte på skolene. Foreldre og elever har sine personlige premisser og utbytte av å lese læreplanene.

## **2.3. Utvalg og begrunnelse av læreplaner**

For å utforske problemstillingen og forskningsspørsmålene om utvikling og forståelse av begrepene «danning» og «læring» i læreplanene fra 1974 til 2020 er de generelle delene og

den overordnede delen av læreplanene mest aktuelle. Fordi danning og læring er verditeoretiske begreper som uttrykker retningen for skolen og den generelle delen er formåls- og retningsstyrende. Danning og dannelsesperspektivet på 1940-, 1950- og 1960-tallet i Norge «ble omtalt og analysert uten at omtalen skapte noen bredere debatt» (Telhaug, 2011a, s. 212). M74, ble vedtatt i lys av nærdemokrati, elevdemokrati, sosiale nettverk, og begrepet danning kom tydeligere til syne (Ekspertgruppa, 2016, s. 42-67). Ulike tidsperspektiver kan gjøre det lettere å sammenligne begrepene danning og læring i politisk- historisk kontekst, spesielt M74 mot Fagfornyelsen, derfor velger jeg dokumenter fra forskjellige tidsperioder. For å tydeliggjøre begrepet danning i utdanningssystemet i Norge på 70-tallet, velger jeg å begynne analysen fra M74. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) ble ny overordnet del av læreplanverket fastsatt av regjeringen 1. september 2017, men skal tre i kraft sammen med fornyelsen av læreplanene, som er planlagt fra skolestart i 2020. Analyse av den nye overordnede delen kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet i oppgaven. Avgrensning av datamaterialet til de generelle delene av M74, M87, L94, Lk06 og overordnet del av læreplanverket 2020 kan bidra til å se hvordan begrepene læring og danning blir forstått i en bred pedagogisk forstand i skolens helhetlig utdanningsoppdrag og dannelsesoppdrag, og ikke i smal faglig forstand, og dette kan si noe om utviklingen fra 1974 til 2020. Generelle deler av læreplanene inneholder grunnskolens oppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, skolemiljø, læringsmiljø, samarbeid, verdier og kunnskaper for skolens hoved oppgaver.

I oppgaven bruker jeg begrepene «danning» og «dannelse» som synonymmer, fordi begge begrepene er i bruk og betyr det samme. Jeg bruker også forkortelser for læreplanene for å unngå å bruke navn som består av mange ord: for Mønsterplanen av 1974 brukes M74, for Mønsterplanen av 1987 brukes M87, for Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 brukes L97. For læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring av 2006 brukes LK06 og for Fagfornyelsen – nye læreplaner 2020 brukes Fagfornyelsen.

## **2.4. Valg av metode**

### **2.4.1. Den kvalitative metoden**

Formålet med oppgaven er å forstå mer av læreplanenes formål, innhold og forståelse av fundamentale begreper, mens formålet med opplæringen er å danne og lære opp elever.

Dokumentanalyse som metode passer til å undersøke problemstilling og forskningsspørsmål i

oppgaven. Metoden som brukes i oppgaven er innholdsanalyse i historisk-politisk perspektiv. Dette er en hermeneutisk tilnærming.

I oppgaven undersøker jeg utvikling og forståelse av begrepene «danning» og «læring» i de generelle delene og den overordnede delen av læreplanene fra 1974 til 2020. Læreplanene er overordnede styringsdokumenter for skolevirksomheten som sier noe om mål, retningslinjer, krav, verdier, prinsipper og hensikten med skolen. Hensikten, verdiene og prinsippene er uttrykt som kvaliteter som lærere skal arbeide mot. For å analysere kvaliteter kreves det en kvalitativ metode.

I oppgaven brukes den kvalitative metoden, der forskeren fortolker kunnskapen i møte mellom sin forforståelse og ny erfaring (Postholm, 2011). I kvalitativ forskning er fortolkningen av kunnskap og forståelse i stadig endring og utvikling, og forskeren har fokus på å forstå datamaterialet i en kontekst på et spesifikt tidspunkt. Alt som sies, skrives og uttrykkes skjer alltid i sammenheng med tilsvarende skapte sosiokulturelle regler (Lindgren, 2011, s. 266-279). I forbindelse med dette handler tekstanalyser om sammenføring av tekst og kontekst.

Innholdsanalyse er en måte å fortolke dokumentene på, og vil bli brukt i oppgaven til å analysere de generelle delene og den overordnede delen av læreplanene fra 1974 til 2020. I oppgaven undersøker jeg innholdet i analysedokumentene på en systematisk måte for å registrere, kategorisere og analysere i samsvar med Grønmo (2016, s. 135). For å systematisere arbeidet har jeg i samsvar med Fangen (2010) foretatt kategorisering, koding av deler av teksten og analyse av teksten.

Kvaliteten på datamaterialet i oppgaven er god, basert på vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse, logiske drøftinger og dokumentenes opprinnelse. De generelle delene og den overordnede delen av læreplanene fra 1974 til 2020 er offentlige og allment tilgjengelige tekster, som er autentiske, troverdige og relevante for studien. Selv om forskningen er en kvalitativ innholdsanalyse, vurderte jeg, for å forsterke reliabiliteten, kvaliteten på datamaterialet og gjennomførte mange gjentatte analyserunder med stort fokus på begrepene innhold, lesing av teori, utvikling og forbedring av analysekategorier. Jeg tenkte på validiteten gjennom hele forskningsprosessen – datainnsamlingen, analysen og drøftingen av datamaterialet, kategoriene og drøftingen gir resultatene som bidrar til å belyse problemstillingen og besvare forskningsspørsmålene.



I forskningen har jeg også en systematikk som er basert på en veksling mellom å lese dokumentene, lese teorien (annen læreplanforskning og teoretisk forståelse av begrepene), utvikle analysekategoriene, lese dokumentene, lese teorien, forbedre kategoriene. Først utarbeidet og forbedret jeg kategoriene for begrepet danning og deretter for begrepet læring. Jeg valgte denne rekkefølgen fordi jeg mener at begrepet danning er komplekst og bruken av det er generelt nedprioritert. Problemstillingen er et hovedmoment som styrer analysen og drøftingen helt fra begynnelsen av prosessen og peker tydelig på dokumentene som skal analyseres. Tekstene i læreplanene betraktes og analyseres i sin kontekst gjennom hele forskningsprosessen for å finne ut tekstenes oppfatning av begrepene danning og læring, hvilket budskap de har til hensikt å formidle.

Flere typiske problemer kan oppstå i løpet av analyseprosessen som kan anses som mulige i denne forskningen og må tas i betraktning i forskningsarbeidet. Det er etiske utfordringene i det at analyse, drøfting og resultater kan bli påvirket av forskerens perspektiv på fortolkningen av tekstene, og det andre at begrenset kontekstuell forståelse kan påvirke resultatene. For å redusere disse problemene har forskeren lest og analysert datamaterialet og teorien gjentatte ganger gjennom hele forskningsprosessen.

Oppgaven inneholder ikke personopplysninger og sensitiv informasjon om privatpersoner, men er en innholdsanalyse av offentlige skriftlige dokumenter, som er utarbeidet av offentlige personer.

#### **2.4.2. Koding og kategorisering**

For å avdekke de spesifikke mønstrene i datamaterialet som belyser forståelse av begrepet «danning» og «læring» fulgte jeg systematikken min, gjennomleste dokumentene og teorien flere ganger, og noterte samtidig de viktigste momentene, kategoriene og kodet tekstene. Gjennom hele leseprosessen skal forskeren reflektere, analysere, basert på egne erfaringer og teoretiske kunnskap, skrive analytiske notater for å utvikle dypere innsikt og forståelse av tekstenes mønstre, basert på problemstillingen og forskningsspørsmålene og for å avdekke relevante forhold i datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 265-284). Innholdsanalysen er en vitenskapelig prosess, men har enkelte kreative, kunstneriske og impresjonistiske momenter i fremgangsmåten.

Dales (2010) forståelse av dannelsesbegrepet og definisjoner om læring av Illeris (2012) ligger som grunnelement for min analyse. Teorigrunnlaget er presentert videre i kapittel 3. I

tillegg bruker jeg Opdal (2010), Peters (2010), Klafki (2001; 2007), Strand (2016) og Solerød (2014) for å utvide forståelse av begrepene danning og læring.

Koding av tekstene hjelper forskeren til å forenkle datamaterialet, gjøre det mer oversiktlig og organisere tekstenes innhold på forskerens premisser (Grønmo, 2016, s. 265-284; Lindgren, 2011, s. 266-279). Koding er basert på å finne noen stikkord, som kan karakterisere eller beskrive en større del av teksten. Kodene i oppgaven skal karakterisere innholdet i begrepene «danning» og «læring». Kodingen ble utviklet delvis induktivt basert på tekstenes innhold, delvis deduktivt basert på forskerens kunnskaper i teorier og begreper. Forskeren får mer innsikt og forståelse av teksten og koding av datamaterialet, når han koder stadig nye deler av tekstene og reflekterer over den nye informasjonen som han får gjennom forskningsprosessen. Forskeren sammenligner de nyeste delene av tekstene med de som han har kodet før og åpner på denne måten bedre forståelse av kodingen og tekstinnholdet. I oppgaven brukes deskriptive eller beskrivende koder, fortolkende, som presenterer forskerens tolkning, koder og forklarende koder, som gir forskerens forklaring av tekstenes innhold.

I oppgaven gjennomføres kodingen i flere trinn. Det første trinnet er åpen koding. Teoriene som forskeren har tilegnet seg, skal alltid påvirke forskningsprosessen, og de kan brukes som briller ved utvalg og analyse av datamaterialet (Postholm, 2011, s. 86-106). I åpen koding måtte jeg prioritere åpenheten foran forskningsspørsmål og problemstilling. Det er en vanskelig prosess i forskning, fordi forskerens mål og innstillinger er å undersøke begrepene «danning» og «læring», og åpen koding forutsetter å ta i betraktning alle mulige mønstre i datamaterialet. Kodingen gjennomføres manuelt med hjelp av fargeblyanter, der etter hvert 7 av kategorier får hver sin fargekode. På de neste trinnene av kodingen er det problemstillingen, det teoretiske grunnlaget og fellestrekkene i datamaterialet som styrer utviklingen av stadig flere kategorier og underkategorier.

### **2.4.3. Utvikling av begreper/kategorier**

Fenomener med bestemte felles egenskaper tilhører en spesifikk kategori. I kategoriseringen får problemstillingen en sentral posisjon, og mønstrene i datamaterialet fortolker og forstår jeg i lys av det teoretiske grunnlaget i oppgaven. I kategoriseringsprosessen i oppgaven etter hvert nytt trinn med koding deles kategoriene i underkategorier for å spesifisere innholdet i hver av dem og for avdekke hvordan begrepene «danning» og «læring» griper inn i hverandre. Kategoriene revideres og underkategoriene utvikles etter hvert, etter at stadig mer datamaterialet gjennomgås. Eksempel på utvikling av kategoriene for danning i M74 viser jeg

i vedlegg 1. Gjennom hele prosessen vurderer jeg hvordan kategoriene fungerer for systematisk koding av datamaterialet, og når det er behov for tilpasninger og forbedringer. Kategorisering hjelper å forenkle datamaterialet og viser tydelige fellestrekk og mønstre i undersøkte delene av læreplanene.

For å utforske problemstillingen og undersøke innholdet i begrepene «danning» og «læring» kan de utviklede kategoriene være hovedfunn for drøfting av fenomenene, forståelse av felles trekk og hvordan begrepene griper inne hverandre. Fenomenene som inngår i kategoriene kan beskrives med hjelp av forskjellige begreper, og disse begrepene kan utgjøre grunnelementer i beskrivelsen av hovedbegrepene «danning» og «læring» (Grønmo, 2016, s. 265-284). Jeg utarbeidet 3 hovedkategorier for hvert av begrepene danning og læring, og de er videre delt inn i underkategorier, og underkategoriene er delt inn i komponenter. Jeg bruker ordet «komponenter» for inndeling i underkategorier for å unngå repetisjoner og presisere nøyaktigere i analysen og drøftingen.

Hovedkategoriene for begrepet danning er: 1) kritisk og kreativ tenkning, 2) selvstendighet og 3) ansvar og medansvar. Hovedkategoriene for begrepet læring er: 1) innhold, 2) drivkraft og 3) samspill. Først presenterer jeg en analyse av begrepet danning og deretter av begrepet læring. Begrepene som gir navn til kategoriene og komponentene utarbeider jeg på grunnlag av koding av læreplanene, og de er basert på utvalgte teorier om begrepene «danning» og «læring» som vil bli presentert i kapittel 3. I oppgaven skjer det en begrepsutvikling med hjelp av gjentatte koding og kategorisering i flere trinn. Utvikling av underkategorier skjer med hjelp av selektiv koding basert på dybden i hvert enkelt begrep og innholdet i de relevante tekstdelene. Gjennom hele forskningsprosessen bruker jeg analytiske notater, hvor begrepsinnhold blir vurdert og drøftet i lys av utvalgte eksisterende teorier, og koder, kategorier og underkategorier vurderes og endres. I analyseprosessen brukes i økende grad deduktive tilnærminger og fortolkende og forklarende koder for kategorisering og begrepsutvikling. Samtidig holdes det et nært forhold til tekstene og kontekstene til datamaterialet.

#### **2.4.4. Hermeneutisk tilnærming i forskning**

Hermeneutisk tilnærming i oppgaven knyttes først og fremst til lesing av datamaterialet, utvikling av for-forståelse for å gjennomføre kategorisering og koding, veksling mellom deler og helhet i tekstene. Hermeneutiske studier baseres på et teoretisk-filosofisk grunnlag som blant annet ble utviklet av Wilhelm Dilthey og Hans-Georg Gadamer (Grønmo, 2016, s. 375-

396). Hermeneutikk anses som fortolkningslære eller fortolkningskunst. I hermeneutiske fortolkninger legger forskeren stor vekt på sin egen for-forståelse og fortolkninger av fenomener og handlinger. For-forståelse, kan inkludere egne erfaringer, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teorier. I hermeneutiske fortolkninger baseres all forståelse på forskjellige typer for-forståelse.

Helhetsforståelse er sentralt i hermeneutiske fortolkninger, og fenomenene fortolkes utfra forskerens forståelse av konteksten rundt det konkrete fenomenet eller prosessen som fenomenet er en del av. I oppgaven handler dette om vekslingen mellom lesing og utvikling av for-forståelse som bidrar til å utvikle koder, kategorier og forstå dette i lys av politiske ideologier/agenter. Hermeneutikk forutsetter at fenomenene forstås i den større helheten de er en del av. Denne syntesen utføres i den hermeneutiske sirkelen der forskeren veksler mellom forståelse og for-forståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse i en sirkelbevegelse. Hermeneutisk tilnærming i oppgaven bidrar til at forskeren har fokus både på kontekstuell fortolkning og helhetlig forståelse av begrepene «danning» og «læring». Hermeneutisk tilnærming hjelper forskeren til å forstå hvordan ulike historiske sosiale-politiske aspekter påvirker utvikling av innhold i begrepene i de norske læreplanene fra 1974 til 2020.

#### **2.4.5. Presentasjon av analyser og drøfting av funn**

Analysene av de generelle delene og den overordnede delen i læreplanene presenteres etter hverandre fra M74 til Fagfornyelsen. Analyse av hver læreplan består av 2 kapitler som inneholder historisk kontekst og analyse av tekster. Først presenteres det historisk-politiske perspektivet med vekt på skolepolitikk, skoleutvikling og læreplanutvikling. Deretter kommer analysene av tekstene, først av begrepet danning og deretter av begrepet læring. Begrepene presenteres med hjelp av hovedkategorier, kategorier og komponenter. Jeg presenterer de viktigste ordene og uttrykkene fra analysetekstene konsentrert for hver kategori og komponent i rekkefølgen de forekommer i tekstene på. Disse konsentrerte ordene hjelper meg til å analysere og forstå hvordan kategoriene og komponentene er representert i tekstene. For å beskrive måten de er representert på bruker jeg uttrykkene dekkende, godt dekkende og mindre dekkende. Dekkende, godt- eller mindre dekkende måte for komponenten eller kategorien forklarer hvor sentralt den står i tekstene, hvor vektlagt den er og hvor betydningsfull plass den har i tekstene.

Drøfting av funnene presenteres for hver komponent og kategori i historisk-politisk kontekst fra M74 til Fagfornyelsen, først for begrepet danning og deretter for begrepet læring.

Historisk-politisk kontekst brukes som grunnlag og vektlegges i drøftingen for å forklare hvordan begrepene er forstått i læreplanene fra 1974 til 2020. Kildene i denne drøftingen er andre historiske forskningsarbeider, som Telhaug (2011a) analyse av læreplaner, Telhaug (2001b) norske og danske skolereformer og Kvam (2016) norsk utdanningshistorie.

Jeg drøfter videre hvordan begrepene danning og læring er forstått i forhold til hverandre med fokus på den historiske konteksten og deretter hvordan begrepene utviklet seg i de generelle delene og den overordnede delen med konklusjon for hele oppgaven til slutt.

Arbeidet mitt forsøker å skape helhet og gi et overblikk som gir en syntese. I analysen har jeg de lange historiske linjene og detaljene, som jeg analyserer grundig gjennom hele oppgaven.

### **3. Teoretisk grunnlag for innholdsanalyse av læreplanene**

#### **3.1. Forskernes interesse for læreplananalyse og begrepene**

Læreplanene som hovedstyringsdokumenter i lærerarbeidet i norske skoler, vekker stor oppmerksomhet og interesse og engasjement hos forskere. Læreplanene for fag får oppmerksomhet fra lærere i det daglige i alle skolesammenhenger, den generelle delen i læreplanene som overordnet dokument trenger imidlertid mer oppmerksomhet fra lærernes side i skolens krevende daglige arbeid, den kan bidra til å skape bedre forståelse av overordnede mål, visjon, perspektiver, begreper, prinsipper, verdier og formålet med opplæringen. Analysen av de generelle delene og den overordnede delen i læreplanene fra 1974 til 2020 kan bidra til å få frem de viktigste momentene, begrepene og perspektivene som har betydning for opplæring. Et historisk-politisk perspektiv i innholdsanalysen bidrar til å utvide forståelseshorisonten, se hvordan læreplanene utarbeides og det som påvirker læreplanenes innhold og mål. Forståelse og kunnskap om læreplanenes generelle og overordnede deler skal videreføres av lærerne til læreplanene i alle fag og i opplæringsprosessen i klasserommene i skolehverdagene. Kunnskaper om historisk og politisk utvikling av skolesystemet kan bidra til å forstå faktorer som står bak skolereformer og som følge innføring av nye læreplaner. Som lærer og forskende masterstudent er jeg interessert i læreplaner, læreplananalyser, historisk utvikling av reformer i skolen og verdibegrepene «læring» og «danning». Analysen av de generelle delene og den overordnede delen av læreplanene fra 1974 til 2020 kan bidra til å forstå hvordan danningens og læringens utvikling har kommet til uttrykk i de norske læreplanene de siste 40–50 årene.

#### **3.2. Tidligere forskning**

«Forestillingen om dannelse (tysk: Bildung) har spilt en avgjørende rolle i oppbygningen av vårt moderne samfunn og ligger fortsatt dypt forankret i den vestlige pedagogiske tenkning» (Steinholt, 2011, s.39-120). Forskere, pedagoger, filosofer og historikere var interessert og har skrevet om den historiske utviklingen av begrepet danning og danningens rolle i pedagogikken, utdanningsinstitusjonene og demokratidiskursen. Dannelsesbegrepets historiske utvikling finner vi i Slagstad, Korsgaard og Løvlie «Dannelsens forvandlinger» (2011). Danning i en tydelig pedagogisk kontekst er belyst i «Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap» redigert av Steinholt og Dobson, i Telhaugs «Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner», i Christensen «Klasseledelse, fag og danning» og i Hagtvatn og Ognjenovic «Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon». Michelet i «Klassen som fellesskap» og Bostad i «Å se seg spørrende omkring: introduksjon til en ny pedagogisk

filosofi» setter fokus blant annet på begrepene danning og læring i forskjellige pedagogiske diskurser og i samspill med andre pedagogiske begreper.

Begrepet læring har fått oppmerksomhet av mange forskere. Illeris har forsket og skrevet om læring og læringsbegrepet i «Læring», der han ser på læringsdefinisjoner, dimensjoner, typer, forståelsens grunnlag og læring i forskjellige læringsrom. Engelsen ser på læring i en tydelig pedagogisk kontekst og i skolesammenheng med vekt på læreplaner i «Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?», Telhaug skrev sin historiske læreplananalyse i «Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv» og Øzerk skrev om opplæringsteori og læreplanforståelse i «Opplæringsteori og læreplanforståelse: En lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger».

Andre har undersøkt begrepene danning i læreplaner tidligere. I 2002 forsket F. D. Raaen på danningsbegrepet og skrev doktorgradsavhandlingen «Læreplaners fortelling om danning: M87 og L97 i et dannings- og maktteoretisk perspektiv». I 2000 skrev P.M. Opdal en doktorgradsavhandling for graden Dr. Philos «Danning som initiering: R. S. Peters' pedagogiske filosofi». T.C. Hauglie studerte danningsbegrepet i læreplaner med begrepshistorisk tilnærming i sin masteroppgave fra 2006 «Danningsbegrepet i norske læreplaner: En historisk analyse av danningsbegrepet i læreplanene fra 1974 til 2006».

### **3.3. «Danning» som et fundamentalt begrep**

Et begrep det er det som hjelper mennesker å artsbestemme, typebestemme og identifisere fenomener og identifisere at noe er noe (Opdal, 2010, s.18-28). Begrepene er betingelser for identifisering, som gir nødvendige kjennetegn for et fenomen, og relevante begrepene gjør det mulig å foreta riktige beslutninger. Begrepene kan være mer eller mindre tilgjengelige og fundamentale, de kan høre til forskjellige nivåer av bevisstheten og inndeles på ulike måter. Ord og uttrykk som beskriver et begrep, varieres ofte uten at begrepet gjør det, spesielt når vi veksler mellom språk, f.eks. er dannelse på svensk «bildning», på tysk «Bildung», på engelsk «education», men det engelske ordet «education» kan i mange sammenhenger bety utdanning, pedagogikk, oppdragelse (Kvernbekk, 2016, s.120). Noen språk trenger flere ord for å forklare «dannelse», men det viktigste at begrepets innhold forandrer seg over tid, derfor må begrepets forklaring tilpasses tid og sted. «Dannelse» kan forstås «som en slags siste instans alt annet, herunder også utdanning, må vurderes og bedømmes opp mot» (Opdal, 2010, s. 22). Dannelsesbegrepet impliserer en positiv utvikling som inkluderer vekst i kunnskap, innsikt og

forståelse. Dannelse er ikke knyttet til en institusjon, det kan skje på flere arenaer som familie, venner, Internett, interesse og aktivitets klubber, arbeid osv. Men det er vanlig å si at skole er den viktigste dannelsesarenaen og har funksjon som dannelsesinstitusjon.

### **3.4. Teoretisk grunnlag for analyse av begrepet «danning»**

R.S. Peters så på «education» eller danning som initiering, utvikling av kunnskap, innsikt og forståelse, og det dannede mennesket er et menneske som har utviklet «human excellences» - kritisk evne, kreativitet og autonomi (Opdal, 2000, s. 77-100). Peters sier om kritisk evne (2010, s.19): «Critical thought, however, is a rationalistic abstraction without a body of knowledge to be critical about». Teoretisk innhold i undervisning er viktig og er en grunnlag for utvikling av kritisk og kreativ tenkning hos elevene. I forbindelse med dette er lærerens oppgave å presentere teoretisk kunnskap på den måten som kan fremme utvikling av kritisk tenkning. Peters rettet sin filosofi blant annet mot utdanningssystemet og spesielt mot skoleutdanning, hvor elevene må læres og dannes for å være selvstendige individer med kunnskap, innsikt, forståelse og kritisk evne for å kunne være autonome borgere i det moderne krevende samfunnet. I 1966 skrev Peters om det dannede mennesket – «an educated man»: «Whatever he is trained to do he must have knowledge, not just knack, and an understanding of principles. His form of life must also exhibit some mastery of forms of thought and awareness» (2010, s.6).

Hellesnes (1992) har fokus på et utvidet dannelsesbegrep og skillet mellom utdanning og danning. Åpningspåstanden hans er: « I det gode samfunn ville utdanning føre med seg danning og dermed visdom». Utdanning som mennesker får i forskjellige institusjoner gjennom livet avsluttes på et tidspunkt, mens danning fortsettes gjennom hele livsførselen. I sammenheng med utdanning kan vi snakke om mål-middel-relasjoner, misbruk av utdanning og ikke åpnert forståelse av helheten av kunnskapene, mens danning forutsetter refleksjon, innsyn og forståelse. Både teori og praksis er viktige momenter både for danning og utdanning, uten praksis og kontakt med hverdagsliv og politikk utvikles av danning, naivitet og «halv-danning». Dialog og hermeneutisk tilnærming bidrar til å fremme refleksjon og danning og utvider forståelseshorisont.

Dale (2010, s.146-147) ser på dannelse som en kombinasjon av tre fenomener. Det første fenomenet er kritisk og kreativ tenkning, basert på ansvar og med-ansvar, det andre fenomenet er selvstendighet, som inkluderer myndighet og kompetanse til selvbestemmelse basert på kritisk og kreativ tenkning, og det tredje fenomenet er med-ansvar og ansvar, som



inkluderer en sosial dimensjon. I skolesammenheng skjer dannelse gjennom vitenskap, når undervisning er basert på vitenskapelig arbeidsmåte og tenkemåte, som inkluderer alle tre fenomenene som griper inn i hverandre. I forskjellige skolefag fremkaller vitenskapelig arbeidsmåte korreksjon av forutinntatte standpunkter, aktuelle teorier og begreper og utvikling av nye. Vitenskapelig forståelse og metode kan hjelpe mennesker til å overvinne og begynne å tvile på pseudokunnskap og overtro. Kritisk og rasjonell diskusjon i vitenskapen er viktig i prosessen med valg av forskjellige alternativer.

Klafki (2001) skriver om dannelsesbegrep som kommer til uttrykk i læreplaner i nåtids- og fremtidsperspektiv. Dannelse basert på selvbestemmelses- og medbestemmelsesprinsippet innebærer at en person må tilegne seg mest mulig fellestrekk og samtidig må ha mulighet til å være garantert å kunne ha forskjellige eller motstridende meninger, livsholdninger og løsninger på problemer (Klafki, 2001, s. 176). Utfra dette perspektivet innebærer dannelse blant annet å handle rasjonelt, individuelt eller kollektivt, forsvare sine meninger, men være åpen for kritikk, ikke være manipulerende, autoritær og voldelig.

Klafki har gjennomført en kritisk analyse av dannelses teorier gjennom de siste ca.150 årene og delte teoriene i to store grupper (Klafki, 2007, s. 172 – 184). De «materielle» dannelses teoriene hadde fokus på innhold som skal formidles til elevene eller på objektside av danning. De «formale» dannelses teoriene hadde subjektside i fokus eller utvikling av enkeltindividets evner og ferdigheter og innholdet er et middel i dannelsesprosessen. Etter analysen konkluderer Klafki blant annet med at alle disse teoriene har sine begrensninger, men inneholder «et moment av sannhet» (Klafki, 2007, s. 186). Videre innfører Klafki (2007) kategorial dannelse, fordi menneskene opplever virkeligheten og åpner seg for virkeligheten «kategorialt» (s. 193 – 194). For å åpne kategorial dannelse må skolen formidle innhold som er ikke en isolert «lagervare» men som er nyttig først og fremst for fremtiden.

### **3.5. Kategorier og elementer for analyse av begrepet «danning»**

For å gjennomføre analysen og drøftingen i oppgaven utarbeidet jeg hovedkategoriene basert på Dales (2010) forståelse av dannelsesbegrepet. Hovedkategoriene for begrepet danning er: 1) kritisk og kreativ tenkning, 2) selvstendighet og 3) ansvar.

For hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning», etter flere trinn av analysen med Peters' forståelse av kritisk tenkning som analyseverktøy, utviklet jeg 3 underkategorier, nemlig: innhold, forståelse og kritiske-kreative evner. Peters (2010) mener at dannede mennesker, autonome borgere i det moderne samfunnet trenger kunnskaper, innsikt, forståelse og kritisk

evne for å være selvstendige individer. Underkategorier forståelse og kritisk-kreative evner deles ikke i komponenter basert på måten de er representert i analysedokumentene.

Underkategorien «Innhold» i danning er videre inndelt i 8 komponenter basert på relevans og representativitet i analysedokumentene: faglig kunnskap; verdier og holdninger; kultur og kunst; estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer; naturen; demokrati og medborgerskap; helse og livsmestring; nasjonale minoriteter. Etter flere analyser under skilte disse underkategoriene seg tydelig ut, selv om komponentene ikke utelukker hverandre men griper inn i hverandre. Kategorisering på denne måten gir mulighet til å gjennomføre analyse og drøfting på en mer oversiktlig og strukturert måte. For eksempel har komponentene «Kultur og kunst» og «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer» en felles estetisk side. Det viser seg i analysen at kultur og kunst er mer relatert til materiell danning, mens estetiske opplevelser er mer skapende og utviklende og fremmer formell danning.

Hovedkategorien «Selvstendighet» i analyseprosessen er delt i to underkategorier, «Selvfølelse og identitet» og «Aktiv selvstendig rolle», basert på måten selvstendighet ble presentert i tekstene og iht. Dales (2010) forståelse av fenomenet selvstendighet, som er basert på kompetanse i selvbestemmelse og myndighet.

Hovedkategorien «Ansvar» i min analyse er delt i underkategoriene «Å ta ansvar» og «Sosial dimensjon og fellesskap». Utarbeidelse av underkategoriene er basert på Dales (2010) forståelse av fenomenet ansvar som inkluderer med-ansvar og sosial dimensjon, og representasjon av ansvarsfenomenet i tekstene.

### **3.6. Danningsbegrepets historie**

Straume (2013) mener at danningsbegrepet anses som et refleksivt, dynamisk, sammensatt og paradoksalt begrep i et historisk perspektiv. Refleksive begreper, som danning, spiller en viktig rolle i utforming av samfunnets filosofi, idealer og institusjoner. Innenfor et kulturelt samfunn kan danning beskrives som «det å bli et subjekt i en kultur» (Straume, 2013, s. 18). For første gang oppsto et refleksivt danningsbegrep paideia i antikkens Hellas, etterpå i Tyskland som Bildung, i de nordiske landene spilte folkeopplysning, folkedanning og danning en viktig rolle ved opprettelsen av demokratiske institusjoner.

#### **3.6.1. Danningsbegrep i antikkens Hellas**

I antikkens Hellas var dannelsesbegrepet knyttet til paideia, som opprinnelig stammer fra det greske ordet pais i betydning «barn» (Solerød, 2014, s.13). Paideia handlet først om

barneoppdragelse, men ble etterhvert utvidet til at bred, harmonisk og balansert dannelse er potensielt mulig for alle mennesker ved hjelp av selvbeherskelse, måtehold og sindighet. I antikkens Hellas ble dannelsesidealet realisert ved hjelp av de musikalske dannelsesmidlene, musikk, litteratur, tegning, matematikk og gymnastikkdannelsesmidlene, leker, idrett og våpenøvelser. Dannelsesprogrammet på slutten av oldtiden forbindes med septem artes liberales, som betyr «de sju frie kunster», og minner om det moderne begrepet allmenndannelse og om en bred encyklopedisk dannelse i mange fag. De mest kjente antikkens filosofer som forbindes med dannelseshistorie er blant annet Platon og Aristoteles.

### **3.6.2. Dannelsesbegrep i Tyskland i opplysningstiden**

På slutten av 1200-tallet og begynnelsen av 1300-tallet i Tyskland begynte dannelsesbegrepet Bildung utvikle seg i forbindelse med middelalderens teologiske doktrine imago Dei (Sæverot, 2012, s. 49-50). Denne doktrinen var basert på hovedideen at mennesker er skapt i Guds bilde. For å bli dannet, eller «gebildet», måtte et menneske strebe etter dette «perfecte» forbildet, kultivere det inni seg og forbedre seg. På denne måten ble en individ formet, og «å forme» tilsvarte det tyske ordet «bilden» og latinske ordet «formatio». I opplysningstiden i Tyskland ble betydning av Gud svekket i dannelses- og filosofiskperspektiv. Den vitenskapelige og antropologiske tenkningen, med fokus på et menneske, begynte å ta posisjon fra den religiøse og teologiske tenkemåten.

På slutten av 1700-tallet gjenoppsto dannelses tanker, ideer og begreper i Tyskland i forbindelse med nyhumanismen, og det var dannelse til humanitet – personlighetsdannelse hvor studier av den gamle greske kulturen og litteraturen var viktig (Solerød, 2014, s.13-14). Arbeidet med de greske tekstene bidro til å fremme personlighetsdannelse, dømmekraft, og formaldannelse i form av tenkeevne. Studiene av gresk og senere latinsk språk og grammatikk bidro til å utvikle konsentrasjon, selvdisiplin, arbeidsflid og var formaldannelse, uten at språkene ble brukt som talespråk, men som forstandsøvelser. I opplysningstiden ble de to begrepene, Aufklärung og Bildung (opplysning og dannelse), de mest sentrale i sammenheng med utvikling av samfunnet (Korsgaard & Løvlie, 2011, s.10). De mest kjente personene i opplysningstiden i Tyskland som utvidet dannelsesperspektivet, var blant annet Kant, Goethe, Hegel, Schiller, Herder, Fichte, Schelling, Steffens, Herbart, Humboldt, Schlegel og Schleiermacher.

### 3.6.3. Danning i Norge og Danmark fra 1500-tallet til etterkrigstiden

I Norge og i Danmark under det dansk-norske dobbeltmonarkiet i perioden fra 1536 til 1814 var folket underlagt herremenn, hørte til en husstand, og Luthers katekismus var en grunnbok i folkets og samfunnets dannelse og oppdragelse (Korsgaard & Løvlie, 2011, s.12-13). Det var først Sander som formulerte et moderne dannelsesbegrep i Norge og Danmark rundt 1800. Han stilte et revolusjonerende spørsmål og krav om at staten må organisere muligheter for barn til å utvikle sin personlighet, at staten må være opptatt ikke bare om folkeoppdragelse, men først og fremst om dannelse (Korsgaard & Løvlie, 2011, s.23).

Den nyere skolehistorien i Norge begynte i 1739 etter at «Forordning» om skolene på landet ble vedtatt (Kvam, 2014, s.53; Solerød, 2014, s. 48-49). Allmueskoler, såkalte fattigskoler, ble åpnet i bygdene. Formålet med skolevirksomheten var trosopplæring og forberedelse til konfirmasjon. Dannelse og allmenndannelse i undervisningssammenheng kom til syne senere på 1800-tallet i forbindelse med samfunnsutviklingen i retning av industrialisering, urbanisering og sentralisering av næringer og institusjoner og økende krav til deltakelse i samfunnet og arbeidslivet. I Danmark og Norge fikk den nyhumanistiske dannelseseorien med fokus på det selvbeherskede mennesket, den greske kulturen og dannelsesidealet, innflytelse i utdanningsinstitusjoner, latinskoler og universiteter. I Danmark støttet i 1850 kulturministeren Madvig reformer i latinskolen, og skolene fikk en ny lov med formålet om at undervisningen må føre til grundig allmenndannelse og personlighetsdannelse.

Allmenndannelse ble til skolenes hovedoppgave (Korsgaard & Løvlie, 2011, s.25-26). I Norge i allmueskoleloven for landet av 1860 var formålsparagrafen todelt for kristendomsundervisning og skolefaglig undervisning (Solerød, 2014, s.50). For første gang kom det til uttrykk i loven at når det er mulig og passende burde skolen fremme allmenndannelse hos elevene. De neste lovene om byskolen og landsskolen fra 1889 hadde formålsparagrafen som fortsatt besto av to deler og inneholdt et sterkt vektlagt mål; å gi felles allmenndannelse for alle samfunnsmedlemmer. Dannelsesbegrepet på 1800-tallet i Norge forbindes med selvstendighet, nasjonsbygging, folkedannelse og folkenasjonen (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 28-30). I Norge ble folkelighet en sterk drivkraft for demokrati og folkedannelse. Viktige navn i folkedannelsenes historie i Norge rundt 1850 er Hartvig Nissen, Marcus Jacob Monrad, Eilert Sundt, Knud Knudsen, Ivar Aasen, Ole Vig og andre. Folkedannelse hadde i denne perioden to hovedmotiver, det ene romantisk-ekspressive basert på oppbygging av nåtidens identitet basert på fortiden, og det andre rasjonalistisk-instrumentelle basert på undervisning (Slagstad, 2011, s. 72-73). Skolereformene i Norge etter

1884 bæret idealer fra folkedannelse, folkelighet, vitenskapelighet, og reformene var preget av en forening av statlighet og folkelighet «det statlige er blitt folkelig og det folkelige statlig» (Slagstad, 2011, s. 76). I 1887 ble den norske allmueskole omformet til folkeskole, en fellesskole for barn av alle samfunnsklasser, med formål å fremme allmenndannelse for alle borgere for å sveise sammen en felles harmonisk utviklet nasjon og åpne felles folkefølelse. Folkeskole, folkedannelse, allmenndannelse og Norge, som et folkedanningsland, var bærende ideer i dannelsesperspektiv i Norge i hele folkeskoleperioden fra 1889 frem til 1969 (Kvam, 2016; Slagstad, 2011; Solerød, 2014). I mellomkrigstiden var norsk pedagogikk påvirket av den internasjonale reformpedagogikken, og Normalplanen av 1939 la en stor vekt på formale mål og på arbeidsmåter, mer enn på fagkunnskaper. Anna Sethnes i Oslo og Erling Kristvik i Volda førte en eksperimentell reformpedagogisk undervisning frem til okkupasjonen under krigen. Kristvik sto for aktiv produktiv læring og for indre ekspressiv hjertedannelse (Slagstad, 2011, s. 84). Etter lekende og eksperimenterende pedagogikk fra førkrigsperioden kom spørsmålet opp om at skolen må ha kontroll over hva og hvordan elevene lærer, og at de tilegner seg nødvendige kunnskaper for fremtidens økonomiske utvikling, i lys av økonomiske vanskeligheter etter den økonomiske depresjon og den andre verdenskrig (Solerød, 2014, s.44). Målet for undervisning var å overføre det viktige i kulturarven til elevene, og var uttrykt av «Folkeskolekomiteen av 1963» gjennom grunnskoleloven fra 1969 som de utarbeidet. Læring skulle effektiviseres, læringseffekt optimeres, elevenes fysiske og åndelige evner utvikles i samsvar med kristne og moralske verdier.

### **3.7. «Læring» som et verdibegrep**

#### **3.7.1. Tre dimensjoner i «læring»**

«Læring» er noe de fleste mennesker forbinder med skolen, den institusjonen som har ansvar for nødvendig opplæring av nye samfunnsmedlemmer for å videreføre og opprettholde samfunnet (Illeris, 2012, s. 13-18). Ordet læring brukes som regel i fire forskjellige betydninger, resultater av læreprosesser, psykiske prosesser hos enkeltindivider, samspillprosesser mellom materielle og sosiale prosesser og et individ og som synonym til ordet undervisning. For at læring skal skje må to forskjellige prosesser aktiviseres (Illeris, 2012, s. 39-48). Samspillprosessen, der individet må være rettet mot læring og være i aktivt samspill med omgivelsene sine. Tilegnelsesprosessen, der de nye påvirkningene og innholdet forenes med tidligere kunnskaper med hjelp av drivkraft og får et utvidet individuelt preg. Innhold er et viktig element i læring. «Innholdet er det som læres. Man kan ikke meningsfullt

snakke om læring uten at det er et læringsinnhold, et eller annet som læres» (Illeris, 2012, s. 41). All læring har tre dimensjoner innholdsdimensjonen, drivkraftdimensjonen og samspilldimensjonen. Den innholdsmessige dimensjonen handler om det som læres og målet er å gi forståelse og skape meninger. Nøkkelord for innholdsdimensjonen er kunnskap, forståelse og ferdigheter. Drivkraftdimensjonen dreier seg om engasjement og mobilisering av mental kapasitet og kroppslig balanse nødvendig for at læring skal skje. Nøkkelord for drivkraftdimensjonen er motivasjon, følelser og vilje. Samspillsdimensjonen handler om gjensidige relasjoner mellom enkeltindivid og verden rundt. Samspillet skjer på to nivåer; det nære sosiale nivået, med menneskene som samarbeider i det daglige, der målet er fellesskap, og det overordnede samfunnmessige nivået. Nøkkelord for samspillsdimensjonen er handling, kommunikasjon og samarbeid.

### **3.7.2. Kategorier og elementer for analyse av begrepet «læring»**

I analysen bruker jeg forståelse av begrepet læring, teoretisering og definisjoner om læring av Illeris (2012) og utarbeidet hovedkategoriene for læring som brukes i oppgaven.

Samspillsprosessen, tilegnelsesprosessen og drivkraften må aktiveres for at læring skal skje, og all læring har tre dimensjoner, innholdsdimensjonen, drivkraftdimensjonen og samspilldimensjonen ifølge Illeris (2012, s 39 – 48). I analyseprosessen etter flere analyserunder utarbeidet jeg de 3 hovedkategoriene for begrepet læring: 1) innhold, 2) drivkraft og 3) samspill.

I analyserundene delte jeg inn hovedkategorien «Innhold» i 6 underkategorier: faglig læring, sosial læring, «å lære å lære», læring i demokrati, estetisk læring, praktisk læring.

Innhold er det som skal læres, som gir mening til læringsprosessen. Innholdsdimensjonen av læring inkluderer flere elementer, den kognitive dimensjonen, kunnskap, forståelse, ferdigheter og i opplærings situasjonen handler det om det som læres (Illeris, 2012, s. 44). I skolesammenheng er det resultatene av læring som vurderes med hjelp av karakterer og tilbakemeldinger.

Hovedkategorien «Drivkraft», som er basert på drivkraftdimensjonen av læring, kan som regel representeres med hjelp av motivasjon, følelser, vilje, kreve engasjement og motiverende innsats for å gi positive resultater (Illeris, 2012, s. 45). Drivkraft deles ikke i underkategorier basert på måten den er representert i analysetekstene.

I hovedkategorien «Samspill» viser det seg etter min analyse fire elementer og det er samarbeid, fellesskap, lokalsamfunn og skole-hjem-samarbeid. Samspilldimensjonen i læring handler om sosiale interaksjoner med nærmiljøet og med «det overordnede samfunnsmessige nivået» ifølge Illerius (2012, s. 46). Elementene i «Samspill» er utarbeidet basert på teori og representativitet i analysetekstene.

### **3.7.3. «Læring» som et grunnleggende pedagogisk fenomen**

Det finnes ikke noen fast definisjon av begrepet «læring», forskjellige fagtradisjoner og læringsteorier har ulike synsvinkler, forskningsaksenter, teorier og forskningstradisjoner i forbindelse med begrepet (Strand, 2016, s. 84). Tradisjonelle definisjonene av læring problematiseres og blir mer komplekse, blant annet på grunn av nyere forskning innen nevrovitenskap, som forklarer hvordan læringsprosessene skjer. I noen tradisjoner vil forskere framføre læringsresultat, i andre tradisjoner har de fokus på mentale prosesser ved mottakelse, organisering, lagring, syntetisering og bruk av informasjon. Noen tradisjoner fokuseres på læringsaktiviteten, andre på kreativitet eller kollektive prosesser, som skaper ny viten. De sosiale eller behavioristiske læringsteorier omfatter en atferdsorientert retning innenfor læring, hvor ofte læring brukes med forsterkning og atferdsmodifikasjon (Wille, 2009, s. 40-41). Kognitivt konstruktivistisk perspektiv står for kognitiv kunnskapskonstruksjon (Solerød, 2009, s. 77-80). Sosiokulturelt perspektiv står for kunnskapskonstruksjon i sosiale interaksjoner og sammenhenger med fokus på praksis og samhandlinger i fellesskap. Men blant de ulike forskningstradisjonene og teoriene finnes det tre fellestrekk i beskrivelsen av «læring» (Strand, 2016, s. 85). Det første er at læring er en prosess som skjer over tid. For det andre er læring en transformasjon som omfatter langsiktige og kortsiktige endringer på forskjellige tidspunkter. For det tredje er læring et relasjonelt fenomen som oppstår mellom lærer, det som læres og hvordan det læres.

Klafki ser på læring som på en eksemplarisk, grundig, oppdagende og forståelsesfremmende prosess (Klafki, 2001, s.79). Ved hjelp av eksemplarisk læring kan elevene gjennom dannende diskusjoner og forskjellige synsvinkler løse problemer i fellesskapet og utvikle selvstendighet, medansvar, evne å utvikle en selvstendig mening og ta avgjørelser. Eksemplarisk læring kan fremme forskjellige løsninger på de store samtids- og fremtidsnøkkelproblemer og vise at det finnes ulike svar i dannende diskusjoner. Eksemplarisk undervisning kan fremme læring gjennom eksempler som kan bli en del av elevenes erfaringsområde, og elevene kan arbeide seg frem til forståelse av generaliserbare prinsipper og sammenheng (Klafki, 2001, s.86).

### 3.8. Læringsbegreps historie

De greske filosofene i antikkens Hellas hadde fokus på læring som begrep og prosess (Solerød, 2014, s. 215-216). Sokrates og Platon stilte de viktige epistemologiske spørsmålene om sann og falsk kunnskap i ca. 400 år før vår tidsregning. Ifølge Sokrates var læring gjenkalling av eller erindring om kunnskaper som menneskene har inni seg i den udødelige sjelen. Ifølge Platon er læring et relasjonelt fenomen som «oppstår i og opprettholdes av de dynamiske relasjonene mellom den som lærer, det som læres og måten det læres på» (Strand, 2016, s. 94).

Et positivistisk syn på læring er basert på sammenhenger og regelmessigheter og bruk av naturvitenskapelige metoder i samfunnsvitenskapene, kom med Auguste Comte på 1800-tallet. På 1900-tallet oppsto det behavioristiske perspektivet på læring med John B. Watson i forbindelse med utvikling av atferdspsykologien. Læring gjennom stimulus for å få ønsket respons – produktet, er en kjerne element i behavioristisk teori, forskning og psykologi. De mest kjente forskerne innen behaviorisme er blant annet Pavlov, Watson og Skinner.

Det konstruktivistiske læringssynet kom etter det behavioristiske og hadde fokus på hvordan kunnskap og erfaringer struktureres og organiseres på en skjematisk måte, hvordan kunnskap oppstår, hvordan læring oppstår, mønstre i skjemaer og strukturer (Solerød, 2014, s. 221-227). I individuell konstruktivisme betegnes læring som forandringer i tankemønstrene ved etablering av de nye erfaringene, gjennom å revidere de gamle skjemaene eller ved å etablere nye, noe som betegnes som akkomodasjon. Jean Piaget forsket på kunnskapens opprinnelse og utvikling på 1900-tallet og hadde en kognitivistisk-konstruktivistisk syn på læring, han beskrev utvikling av tenkning i stadier og konstruksjon av kunnskap i individet. På 1930-tallet oppsto det et sosiokulturelt syn på læring, L.S. Vygotskij hadde grunnleggende ideer i denne retningen. I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring og utvikling i en sosial kontekst i fellesskap gjennom samspill og kommunikasjon og er en sosial prosess. Språk har en spesiell viktig betydning for læring og kommunikasjon. Jerome Bruner er en av de best kjente forskerne innenfor kognitiv teori som forsøker å samle forskningen til Piaget og Vygotsky. På 1950-tallet arbeidet han sammen med Piaget, i en senere periode i livet var han rettet mot et sosiokulturelt syn på læring og læring i fellesskapet (Solerød, 2014, s. 228-229). Men de eldre arbeidene hans handler om læring som en individuell prosess, som fremmes gjennom samspill, dialog, samarbeid, og kunnskap konstrueres i praktiske situasjoner basert på erfaringer og opplevelser, som narrativ fortellende kunnskap. Læring som en sosial prosess som skjer i et kulturelt og historisk perspektiv i et praksisfellesskap, ble presentert i 1991 av



Jean Lave og Etienne Wenger som en situert aktivitet (Solerød, 2014, s. 231-232). Læring i et praksisfellesskap skjer gradvis gjennom mesteren (mentoren), og læring utvikler seg fra en perifer deltakelse i begynnelsen av prosessen til en fullverdig sosial praksis i fellesskapet etter at man har tilegnet seg relevant kunnskap og kompetanse.

#### **4. Historisk kontekst for analyse av M74**

##### **4.1. Norges utvikling, politikk og skolepolitikk fra 1945 til 1970-tallet**

I Norge begynte det en ny periode i utvikling av skolesystemet fra 1969. Den lange perioden med folkeskolen som begynte i 1889 tok slutt i 1969 og grunnskolen skulle etableres (Kvam, 2016, s. 14). De første oljefunnene i Norge ble også gjort i 1969 og det åpnet nye muligheter for økonomisk utvikling og vekst. Etter andre verdenskrig var hovedoppgavene for den norske staten å fremme økonomisk vekst, etablere arbeidsplasser for alle, øke levestandarden og bygge et rettferdig statlig sosialsystem (Kvam, 2016, s. 94–95). De første fem årene etter krigen var primæroppgavene for staten og samfunnet å gjenoppbygge landet og alle systemene, og fra rundt 1950 styrte nasjonale interesser, næringsliv og velstandsutvikling veksten av nytenkning og modernisering av samfunnet og utdanningssystemet. I Norge fikk tankene om at en moderne utdanning ville fremme landets utvikling både økonomisk og sosialt støtte på alle samfunnsnivåer. Landet investerte penger og mye tid i utviklingen av skolesystemressursene. Skolen i Norge var under stadig utvikling, og skolereformene var regelmessige.

Rett etter krigen utarbeidet norske politiske partier et felles program for gjenoppbygging av landet og blant annet også et program for skoleutvikling. «Arbeid for alle. De politiske partienes samarbeidsprogram for gjenreisningen» (1945) var godkjent og undertegnet av lederne av alle de store politiske partiene i 1945 og ble offentliggjort i 1947. Utdanningsmålene som styrte skoleutviklingen i det felles programmet var at skolen skulle må utjevne forskjeller mellom mennesker og fremme demokrati, ansvarsfølelse, respekt, menneskeverd, toleranse, samarbeid og samfunnsengasjement. Arbeiderpartiet var et ledende parti i Norge og skolepolitikk og utvikling forbindes med deres førende partiprogram. Arbeiderpartiet hadde regjeringsmakten stort sett fra 1935 til 1965 med noen få opphold innimellom. Den borgerlige regjeringen videreførte arbeiderpartiets skolepolitikk fra 1965 til 1970.

Fra 1896 til 1969 hadde Norge 7-årige folkeskole. Den var delt i to løp etter 5. klasse, nemlig for elever som ville ta høyere utdanning og de som ville begynne å arbeide rett etter skolen

(Haug, 2012, s. 34 – 35). Politikerne bestemte at man skulle avslutte den tidlige differensieringen av elever på skolen i 1920, og den 7-årige folkeskolen ble et felles grunnlag for alle. Det var bred politisk enighet i Norge om at skolen skulle være nasjonsbyggende og identitetsskapende for alle. Private skoler eller andre lignende alternativer anså man kunne skapt konkurranse og en tidlig differensiering mellom elevene. Dette mente man kunne ført til ulike muligheter til å ta høyere utdanning, skjev rekruttering, basert på sosial bakgrunn og begrenset deltakelse i samfunnsstyringen i fremtiden. En felles folkeskole skulle bidra til en bedre sosial likhet. Etter krigen økte kompetansekravene og kravene om mer utdanning i samsvar med den økonomiske utviklingen. Det var en klar tendens til at elevene fra familier med høyere utdanning var i flertall blant dem som studerte videre etter obligatorisk skolegang og fikk høyere utdanning selv. Politikere ville innføre en obligatorisk 9-årlig skole for alle for å utvide muligheten å få høyere utdanning for alle sosiale grupper.

#### **4.2. Enhetsskolen for sosial utjevning**

Arbeiderparti representant Helge Sivertsen var fra 1947 statssekretær i Kirke- og undervisningsdepartementet, og mellom 1960 og 1965 undervisningsminister (Kvam, 2016, s. 107). Han anses som hovedarkitekten bak Norges utdanningssystem etter krigen og frem til slutten av 1960-tallet. En parlamentarisk kommisjon, Samordningsnemnda for skoleverket, ble organisert i 1947 for å bidra med å gjennomføre arbeidet med de politiske partienes samarbeidsprogram (1945). I sitt arbeid, som var basert på skolelovene, vurderte kommisjonen ulike aspekter ved skolesystemets utvikling pedagogisk, organisatorisk, økonomisk og sosialt og utredet til sammen 19 tilrådinger. De viste til innføring av 9-årige skole i Sverige i 1950, som modell for Norge. Regjeringen brukte betydelige pengerressurser på å realisere en 9-årig enhetsskole, på dette tidspunktet var dette den dyreste reformen i det norske utdanningssystemets historie. Det var kortvarige forsøk i den 9-årige skolen med differensiering for å skape en skole som var tilpasset alle elevenes behov. Som følge av myndighetenes utdanningspolitikk «mellom 1956 og 1969 økte antallet norske gymnasiaster fra 15 000 til 50 000, og i løpet av 1960-årene tredoblet Universitetet i Oslo sitt studenttall» (Thue, 2019 s. 181; Thue & Helsvig, 2011).

Fra 1970 skulle enhetsskolen fungere faglig og organisatorisk for alle elevene gjennom den 9-årige skole i hele Norge (Haug, 2012, s. 37–38). Fra den tiden måtte lærere differensiere undervisningen i klasserommene og tilpasse den til alle elevene basert på deres individuelle forutsetninger. Elever som hadde behov for spesialundervisning, gikk frem til 1975 på spesialskoler, sjelden på vanlige skoler, de kunne gå om igjen flere skoleår, de kunne være på

skolen eller ikke, uten å få faglig læringsutbytte. I før- og etterkrigstiden var det gjennom flere tiår vanlig og allment akseptert praksis å skille ut elever med atferdsvansker og lærevansker (Kvam, 2016, s.113). På 1970-tallet hadde politikerne planer om at elever med behov for spesiell undervisning skulle få opplæring i de vanlige klassene i felleskapet. I St. melding nr. 98 «Om spesialundervisning» (1976–77) ble reformene avklart, og tilpasset opplæring ble tatt i bruk, først i forhold til spesialundervisning og over tid i relasjon til all opplæring og undervisning.

Spørsmål om likhet, ulikhet og sosial utjevning i samfunnet, i skolesystemet og i utdanningssystemet på 1970-tallet var blant de viktigste spørsmålene som politikere, sosiologer og samfunnsforskere drøftet og jobbet for (Kvam, 2016, s.95-97). Gudmund Hernes skrev flere forskningsartikler i denne perioden om den norske skolen som reproduserte sosiale ulikheter. Han mente, basert på empirisk forskning, at elever med høyere sosial status presterte bedre på skolen og tok høyere videregående utdanning, mens elevene som kom fra familier med lavere sosial status, presterte dårligere og hadde mindre sjanser å få høyere utdanning og bedre posisjoner i samfunnet.

#### **4.3. Lange linjer i norsk politikk, utdanningspolitikk og læreplantradisjoner**

På veien mot den 9-årige skolen ble forsøksplanen av 1960 innført. Normalplanen av 1939 hadde fokus på elevenes tilegnelse av gode arbeidsmåter og var inspirert av aktivitetspedagogikk (Telhaug, 2011, s.230-231). Forsøksplanen av 1960 hadde mye mer fokus på allmennkunnskap og lærestoffets verdi. Basert på Folkeskoleloven av 1959 måtte skolen lære elevene allmennkunnskap av god kvalitet og formidle kulturarven. I lys av dette kan forsøksplanen av 1960 betegnes som en plan som rehabiliterte verdien av lærestoffet. Årene rett før andre verdenskrig og 1950–60 årene da normalplanen av 1939 og forsøksplanen av 1960 var innført, betraktes ofte som sosialdemokratiets storhetstid. Fra 1930-tallet var Arbeiderpartiet og arbeiderklassen hoveddrivkraft i norsk politikk og fikk gjennomslag i alle de styrende sakene for den norske staten og det norske samfunnet. I Norge var striden mellom de borgerlige partiene eller høyre- og sentrumpartiene, representert ved Høyre, Bondepartiet, Venstre og Kristelig Folkeparti, og de politiske partiene på venstresiden, som på denne tiden var representert av Arbeiderpartiet, Kommunistpartiet og Sosialistisk Folkeparti, ikke stor (Telhaug, 2011, s. 222–223). Overgangen fra den nasjonalistiske venstreorienterte liberal-konservative staten til den sosialdemokratiske var mild uten store konflikter, fordi de politiske partiene greide å finne kompromisser .

Reorganisering og utbygging av det norske skolesystemet var en av hovedprioritetene for fremtiden. Det var bred enighet blant de politiske partiene om at det norske skolesystemet svekket de allmenndannende verdiene og prioriterte samfunnets økonomiske behov og etterspørsel rundt andre verdenskrig (Telhaug, 2011, s. 223–224). I 1945, samtidig med utarbeidelsen av fellesprogrammet, utarbeidet en komite med representanter fra forskjellige partier og fra forskjellige sider av kulturlivet noen forslag for å bevare og bygge videre landets kulturverdier som ble nedskrevet i «Vår kulturs fremtid: et brev til den norske regjering» (1945). I brevet sto det blant annet at etter felles mening hadde ikke den norske skolen før krigen et levende dannelsesideal og manglet felles mål, ånd og kjerne. Derfor måtte skolen i fremtiden forandres, den måtte arbeide mer med oppdragelse i dannelsen hos elevene i retning av utvikling av felles nasjonalfølelse og medfølelse til medborgerne. I praksis ble imidlertid normalplanen av 1939 og 1960 vedtatt med de sosialdemokratiske politiske hovedideene om demokratisk sosialisering, integrering og sosioøkonomisk utvikling som de viktigste prioritetene.

#### **4.4. Skolesentralisering i Norge fra 1950-tallet til 1970-tallet**

Skolesentralisering i Norge begynte i midten av 1950-tallet og varte frem til begynnelsen 1970-tallet som et politisk tiltak for å fremme utjevning i skolene, fjerne ulikheter og styrke allmennkunnskapen til elevene (Kvam, 2016, s. 106). Det var flere argumenter som politikerne så som fordeler med større skoleenheter i hele landet. Det var store ulikheter mellom større skoler og små bygdeskoler. I de mindre bygdeskolene, fådelte skolene, var det som regel få elever og aldersblandede klasser, og lærerne hadde ekstra utfordringer ved å undervise elever fra forskjellige klassetrinn samtidig

Myndighetene mente at elevene måtte ha like muligheter i undervisningen i hele landet og at enhetsskolene måtte ha samme kvaliteter for alle (Kvam, 2016, s. 106–107). Kvalifiserte lærere, gode rammevilkår, riktig klassedeling og økonomisk lønnsomhet var hovedargumentene for å gjennomføre skolesentralisering. Skolesentraliseringen ble satt i gang fra omtrent midten av 1950-tallet. Med hensyn til samfunnsanalyser og forskning forandret myndighetene skolesentraliseringspolitikken på midten av 1970-årene. Den store sentraliseringsbølgen var over, og kommunene drøftet skolesystemene sine basert på budsjetter i årene fremover.

#### **4.5. Læring og elevsamarbeid i Norge før og etter krigen**

Det pedagogiske prosjektet i Norge begynte rundt 1900-tallet. Det handlet om mer barnesentrert undervisning basert på reformpedagogisk forskning (Kvam, 2016, s. 57). Den barnevennlige reformpedagogikken eller det pedagogiske prosjektet, som det ofte kalles, var rettet mot nye ideer om elevenes læring og de beste undervisningsaktivitetene for enhetsskolen for å oppnå gode resultater og god læring. Myndighetene fremmet det politiske prosjektet eller enhetsskolepolitikken for å oppnå en god skoleundervisning for alle elever i lys av demokratiet. Stortinget og stortingets kommisjoner arbeidet aktivt i 1920–30-årene med fremtidens skole og skrev store utredninger om skoleutvikling. Den barnevennlige reformpedagogikken fikk gjennomslag i norske skoler rundt 1920 (Kvam, 2016, s. 115).

Arbeiderpartiet fikk regjeringsmakten i 1935 og begynte å realisere planene om enhetsskolen. I tiden før det var det store forskjeller i opplæringstilbudet mellom de enkelte kommunene og skolene på grunn av det lokale selvstyret (Kvam, 2016, s. 58). I 1935 tok myndighetene makten fra kommunene, innførte nye lover for bygd og by i 1936, nye læreplaner i 1939 og gjennomførte sentralisering av makten. Alle skoler i Norge måtte følge læreplaner, obligatoriske minstekrav, obligatoriske eksamener og karakterer. Med de nye lovene og læreplanene ble reformpedagogikken en offisiell skolepolitikk, alle lærere måtte endre undervisningspraksis og involvere elevene i aktiv læring. Elevaktivitet var det viktigste pedagogiske verktøyet i den barnevennlige reformpedagogikken, og lærerne måtte planlegge undervisningen for å fremme elevenes egenvirksomhet og blant annet elevsamarbeid.

Elevsamarbeid og gruppearbeid som elementene i den demokratiske opplæringen og det pedagogiske verktøyet, fikk sin plass i Forsøksplanen (1960). Nødvendigheten av kunnskaps- og kulturformidling sto sterk i Forsøksplanen, og et gruppearbeid ble presentert som en undervisningsmetode for å lære å øve opp elevene i sosial samhandling og samarbeid med andre mennesker hjemme og ute i samfunnet (Kvam, 2016, s. 115; Forsøksplanen, 1960). I 1960-årene var ideene om gruppearbeid sterk inspirert av John Dewey (1859–1952) og hans pedagogiske tanker om demokratisk undervisning og læring. Dewey (2001) mente at elevene burde lære å tenke selv med hjelp av demokratisk undervisning for å bli selvstendige personer i et moderne samfunn og bli åpne og fleksible til endringer, utviklinger og stadig nye krav i samfunnsutviklingsprosesser.

Skoleideene om læring gjennom elevsamarbeid og elevaktiviteter kom tilbake i 1970-årene og var inspirert av reformpedagogikk (Kvam, 2016, s. 115–117). Lærerne hadde vilje til å

forandre den tradisjonelle lærerstyrte undervisningen og overføre mer frihet til elevenes selvstendig initiativ, bruke mer ulike elevaktive læringsformer og støtte elevsamarbeid på forskjellige måter. Tilbakemeldingene fra lærere som begynte å bruke elevaktive læringsformer var at de opplevde at det ofte var vanskelig å rekke alle læreplanenes mål, å holde disiplin og orden i undervisningen. Samtidig skjedde det store endringer i lærerarbeidet med det gode læringsmiljøet for å oppnå god læring. Lærerne måtte også bort fra det gamle læreridealet, ved å være autoritære, ha lydige og «undertrykte» elever ved å holde hard disiplin og kreve total arbeidsro. Det nye idealet var at elevene måtte realisere seg selv, oppleve frihet og ha mulighet til å dekke sine behov. Lærernes oppgaver var å forstå elevenes utfordrende atferd for å hjelpe dem med å løse problemer og på denne måten håndtere uakseptabel atferd uten sanksjoner og nedvurdering av elevenes selvbilde og integritet. Elevene skulle trives på skolen og føle seg likeverdige.

#### **4.6. Allmenndannelse og dannelse i det norske læreplanverket og skolesystemet før krigen**

I begynnelsen av 1930-tallet var allmenndannelse et vanlig begrep i det norske skolesystemet med røtter i de da gjeldende skolelovene fra 1889 og læreplanene (Telhaug, 2011, s. 225–226). Men med de nye lovene om folkeskolen av 1936 og N39 (1939) endret synet seg på dannelsesbegrepet og bruken av begrepet i skolesammenheng også. I loven (1936) var dannelsesbegrepet fjernet fra formålsparagrafen. Elevene burde utvikles til «nyttige mennesker» gjennom kristelig og moralsk oppdragelse. Læreplanverket N39 var utarbeidet av «normalplankomiteen» under ledelse av Arbeiderpartiets representanter Anna Sethne og Bernhof Ribsskog med grunnlag i loven av 1936. Begge representantene hadde erfaring fra praksisarbeid i skolen med den progressive elevorienterte reformpedagogikken, og Sethne var leder for den norske avdelingen av verdensorganisasjonen for progressiv pedagogikk mellom 1929 og 1949. Begrepet dannelse brukes ikke i N39 og læreplanen er ikke preget av dannelsesstenkning eller tradisjoner. Læreplanen er preget av «arbeidsskoleprinsippet» og hoveddannelseselementet er elevenes arbeid, men ikke selve kunnskapene. Kroppsøving og de praktiske fagene fikk flere timer, og dannelsenes tenkning ligger i fremføringen av de nyttige fagene. «I den nye planen ble arbeidsmåten eller -prosessen med andre ord betraktet som pensum» (Telhaug, 2011 s. 228). Den sterke staten og den sosialdemokratiske likhetstenkningen i N39 erstattet den venstreorienterte statens lokale frihet ved å innføre den sentrale styringen og reguleringen av skolevirksomheten, innføring av minstekrav, timetall og stoffmengde måtte reduseres. Fokus ble skiftet fra den materiale dannelsen med

kunnskapsverdien i sentrum, til den formelle dannelsen eller pedagogiske formalismen. Læreplanen N39 fremmet blant annet individualisering av undervisningen, ulike former for undervisning, arbeidsmåter og organisering av lærestoffet, elevsamarbeid, aktiv elevdeltakelse i læringsarbeidet.

#### **4.7. Læreplan for forsøk med 9-årig skole**

Under andre verdenskrig var Norge okkupert fra april 1940 til mai 1945 og tyskerne hadde både formell og reell makt i landet (Kvam, 2016, s. 76). Den perioden som kalles for Den barnevennlige enhetsskolen (1889–1940) i Norge var over. I okkupasjonstiden ble den vanlige norske elevaktive skolen erstattet av den nazistiske folkerettsstridige skolen, men læreplan N39 gjaldt formelt sett fortsatt, men med mange korreksjoner underveis.

I 1959 kom den nye loven om folkeskolen med 9-årig obligatorisk skoleplikt for alle norske elever (Telhaug, 2011, s. 229). Rett etter den nye loven ble innført, var Forsøksplanen av 1960 ferdig utarbeidet og erstattet læreplan N39. Arbeiderpartiet var fortsatt ledende og hadde regjermakten i denne tidsperioden. Dessuten hadde norske politikerne det sosialdemokratiske Sverige med den svenske enhetsskolen som forbilde. Norsk dannelsesstenkning på 1950-tallet og 1960-tallet var sterkt påvirket av den amerikanske forskningen, reformtenkning, den pedagogiske filosofien til John Dewey, etterkrigsutviklingen av samfunnsøkonomi og demokrati. Forsøksplanen resulterte i rehabilitering eller en besinnelse av allmennkunnskap, lærestoffets verdi og samtidig tro på elevenes tilegnelse av gode arbeidsmåter (Telhaug, 2011, s. 230). Tro på den formelle dannelsen var sterk representert i Forsøksplanen og samtidig var den materielle dannelsen på vei tilbake i den norske skolen. Skolen måtte gi elevene en god allmennkunnskap, innsyn i kulturarven og det måtte utarbeides gode arbeidsmetoder for å tenke og trekke konklusjonene selv.

#### **4.8. Situasjon i utdanningspolitikk i Norge rundt M74**

Hele perioden fra 1960 med Forsøksplanen arbeidet myndighetene i retning av videreutvikling av det norske skolesystemet, og i 1969 ble en ny lov om grunnskolen vedtatt. (Telhaug, 2011, s. 231–232). Arbeidet til folkeskolekomiteen av 1963 og normalplanutvalget av 1967 resulterte i forslaget til en ny normalplan i 1970. På slutten av 1960-tallet var den norske politikken dreid mot venstre i en kort periode. Dette var en generell utvikling i de fleste europeiske land etter studentenes opprør i 1968 i Paris. Venstreradikalismen som oppsto i Europa distanserte seg fra etterkrigstidens sosialdemokrati på flere områder. Den hadde et

konstruktivistisk kunnskapssyn, og fornyet klasseperspektivet på utdanningssystemet som en arena for interessene til ulike sosiale grupper, individuell emansipasjon, selvbestemmelse, dannelsen av elever til subjekter og selvstendige individer.

Det var en borgerlig regjering som satte i gang normalplanutvalget (Telhaug, 2011, s. 231–232). En midlertidig utgave av læreplanen ble presentert i 1971. Etter det skjedde det et regjeringsskifte, og Arbeiderpartiet fikk regjeringsmakten. Verken representantene fra arbeiderpartiets normalplanutvalg eller de borgerlige var tilhengere av den nye venstreradikalismen. Den nye læreplanen ble vedtatt i 1974.

Mønsterplanen av 1974 var beregnet som en retningsgivende rammeplan og viser tydelig påvirkning fra venstreradikalismen (Telhaug, 2011, s. 236). I den nye planen ble den sterke sentrale styringen av skolen erstattet av frihet for den lokale læreplanen. Det var en retningsgivende rammeplan som ga skolestyrer, skoler og lærere påvirkningskraft over faglig innhold i undervisningen. M74 inneholdt veiledende årsplaner, planer for fagene og klassetrinnene. I praksis betød det at skolene fikk forslag til valg og fordeling av lærestoffet. Myndighetene gikk bort fra minstekravene i N39 og kursplanssystemet i Forsøksplanen. Klientorientert skolekultur var også et innslag fra venstreradikalismens skoletenkning. Det uttrykkes i fokuset på selvtillit, trygghet, trivsel og selvfølelse. Lokal frihet, selvstyre, frihet og selvbestemmelse er de viktigste innslagene i den nye venstreradikalismen i M74.



## **5. Analyse av M74**

### **5.1. Analyse av begrepet danning i M74**

Begrepet danning eller dannelse forekommer ikke eksplisitt i tekstene i den generelle delen av M74. Begrepet «allmenndanning» brukes én gang som tittel til et lite avsnitt og én gang i selve kapittelet i kapittelet «Lærestoff» som grunnlag for valg av stoff (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 27). Dannelsesbegrepet impliserer en positiv utvikling som inkluderer vekst i kunnskaper, innsikt og forståelse for hele mennesket sier Opdal (2010, s. 22). Når jeg analyserer den generelle delen av M74 med denne oppfatningen av dannelsesbegrepet, ser jeg at det flere steder kan forstås at det menes danning, men selve begrepet brukes ikke. I tekstene kan vi finne «individets vekst og utfoldelse», «vekst», «etisk holdning og karakterstyrke», «å utvikle hele personligheten», «den intellektuelle og følelsesmessige utvikling», «karakter- og personlighetsvekst», «deres personlige utvikling», «sin utvikling», «personlig utvikling», «personlighetsutvikling», «personlige vekst og utvikling». I denne sammenhengen brukes ordene som inneholder «vekst» eller «utvikling» flere steder i kombinasjon med ordene «og læring». Dannelsesbegrepet kan kobles til verbet «å danne», som vi kan finne flere steder i tekstene «å danne seg sine egne meninger», «å danne seg motforestillinger», «å danne seg en personlig overbevisning», og danning i sammensatte ord «idealdannende» og «yrkesdanning».

#### **5.1.1. Kritisk og kreativ tenkning**

Underkategorien «Innhold» i danning

«Faglig kunnskap» er den første komponenten. Den generelle delen av M74 inneholder i henhold til min analyse veldig lite tekst om faglig kunnskap. Store deler av teksten i den generelle delen handler om differensiering av undervisning, lærestoff, arbeidsmåter, elevaktiviteter, gruppearbeid, leirskole, organisasjonsformer for undervisning, læremidler, hjelpetiltak og spesialundervisning, frivillige skoletilbud, og er preget av bruk av ordene «fagstoff», «lærestoff», «oppgaver», «ulikt lærestoff», «et bestemt lærestoff» og «læremidler». Komponentens karakteriseres med hjelp av forskjellige uttrykk «God allmennkunnskap», «kunnskaper», «naturfag», «kunnskap om seg selv», «kunnskap om naturen», «kunnskap om mennesket», «kunnskap om samfunn», «norsk, matematikk og fremmedspråk», «utvalg av litteratur», «bokkunnskap», «grundigere kunnskap», «musikk, forming, norsk og kroppsøving», «heimstadiære, orienteringsfag, norsk og kristendoms kunnskap», «naturfag, samfunnsfag, og kroppsøving», «bokmål og nynorsk»,

«tradisjonelle kunnskaper». Det finnes et lite avsnitt med navnet «God allmennkunnskap», et avsnitt «Kunnskap om seg selv», et avsnitt «Kunnskap om samfunn», et avsnitt «Kristendomsundervisning for flest mulig» og et avsnitt «Innføring i kulturarven» i kapittelet «Grunnskolen oppgave» og ett avsnitt med sitat fra formålsparagrafen i lov om grunnskolen av 1969. Etter min analyse er komponenten representert mindre dekkende.

Den andre komponenten er «Verdier og holdninger». Etter min analyse fikk komponenten «Verdier» mer plass i tekstene i den generelle delen av M74 enn komponent «Faglig kunnskap». Komponent er representert av uttrykk «ei kristen og moralsk oppseding», «åndsfridom og toleranse», «de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen», «verdier av etisk art», «hva som er godt og ondt, rett og galt». Det viser seg at kristne verdier er representert i begynnelsen av tekstene eventuelt for å understreke historisk forankret betydning i dannelsings- og læringsperspektiv. Videre er dannende idealer og andre verdier: «moralske spørsmål», «verdier levende og idealdannende», «etisk holdning og karakterstyrke», «grunnverdier som sannhet, redelighet, rettferdighet, troskap og nestekjærlighet», «moralske spørsmål», «livsholdning og livsførsel», «følelsesmessig modning», «grunnleggende verdier», «verdien av å samarbeide», «åndsfrihet og toleranse», «respekt», «forpliktende idealer», «menneskeverd», «sosiale idealer», «toleranse og overbevisning», «toleranseidealet», «toleranseideal», «estetiske verdier». Det finnes blant annet 3 avsnitt som kalles «Elevene og de etiske verdier», «Ethiske verdier i lærestoffet», «Respekt for den enkelte elev», «Toleranse og overbevisning». Etter min analyse ikke ble komponenten vektlagt mye i alle tekstene, derfor er den representert mindre dekkende.

Den tredje komponenten «Kultur og kunst» er mye representert i tekstene uttrykkes gjennom forskjellige ord og ordkombinasjoner «kunst», «livs- og kulturmønster», «kultur og samfunnsliv», «kulturarven», «estetiske verdier», «estetisk opplæring og oppdragelse», «estetisk hensyn», «kulturverdier og med kunst og kunstnere», «bildende kunst, brukskunst», «den grunnleggende kulturorienteringen», «med sikte på å ivareta og videreføre kulturarven», «samisk kunst og kultur», «musikere, skuespillere, diktere, bildende kunstnere», «teatre, konserter, utstillinger, samlinger», «i møtet med kunst og kultur». I den generelle delen av M74 finnes det et avsnitt «Innføring i kulturarven» i kapittel «Grunnskolenes oppgaver» og et underkapittel «Estetisk opplæring» i kapittel «Arbeidsmåter». Etter min analyse er «Kultur og kunst» vektlagt i tekstene og representert på dekkende måte.

Den fjerde komponenten, «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer», i tekstene er representert gjennom ord og uttrykk «bakgrunnsstoff fra filmer, radio, fjernsyn, bøker, ukeblad, reklame, aviser og debatter», «bakgrunn for foredrag, diskusjoner, dramatisk virksomhet og skriftlige arbeider», «informasjon og opplevelse», «å gi eleven opplevelse», «den opplevelse og erfaring», «en følsomhet», «følelsesmessig utvikling», «slike innslag», «har opplevd det», «å uttrykke seg ved hjelp av flere uttrykksmidler», «uttrykksformer», «uttrykksmidler», «en personlig skapende uttrykksform», «større opplevelse», «den erfaring», «viktige erfaringer», «kontakten med arbeidslivet». I den generelle delen av M74 finnes det flere underkapitler som kan belyse den fjerde komponenten i analysen, det er «Elevaktivitet», «Estetisk opplæring», «Gruppearbeid», «Ekskursjoner», «Leirskole», «Yrkesorientering», og denne komponenten vektlagt i tekstene og representert på godt dekkende måte.

Den femte komponenten, «Naturen», som er representert i tekstene med hjelp av ord og uttrykk «inntrykk fra natur», «natur», «Kunnskap om den levende og den livløse natur», «naturforståelse og naturglede», «samspeillet mellom individet og naturen», «et aktivt natur- og miljøvern», «studier i naturen», «å løse oppgaver ute i naturen», «respekt for naturen og naturkreftene», «naturen kan gi menneskene verdifulle interesser», «typiske naturmiljøer», «mer behov for kontakt med naturen», «miljøskifte», «naturvern, naturvett, geologi, flora, fauna, meteorologi», «minst ett leirskoleopphold», «friluftsliv». I teksten er det kapittelet «Grunnskolenes oppgave» og underkapittelet «Leirskole» som belyser «Naturen» på representativ og dekkende måte.

Den sjettede komponenten er «Demokrati og medborgerskap» og den er representert i teksten med hjelp av ord og uttrykk «demokratiske samarbeidsformer», «et demokratisk skolesamfunn», «å praktisere skoledemokrati», «prinsippet om likeverd mellom de to kjønn», «likestillingsspørsmålene», «demokratisk funksjonsdyktighet», «arbeidsformer som er vanlige i demokratiske organer og i organisasjonslivet», «samarbeid», «fellesskap», «de er likeverdige», «respekt for andre menneskers rett, uavhengig av alder, kjønn og rase, og for verdier av materiell og åndelig art», «å utvikle demokratiske ideer og demokratisk praksis». I teksten er det et avsnitt «Samarbeidsformer» i kapittelet «Grunnskolenes oppgaver», underkapittelet «Samarbeid i skolen» med et avsnitt «Skoledemokrati i praksis», underkapittelet «Likestilling mellom kjønnene», som belyser «Demokrati og medborgerskap» på en representativ og dekkende måte. Etter min analyse er hele den generelle delen av M74 sterk påvirket av demokratiske ideer, demokratiske arbeids- og samarbeidsformer og demokratisk praksis. Komponentene er representert på dekkende måte.

Den syvende komponenten «Helse og livsmestring» er representert i teksten med hjelp av ord og uttrykk «utvikle deira evner, åndelig og kroppsleg», «kroppslig og mental sunnhet», «en og fysisk og mental helse hos elevene», «å verne egen og andres helse», «å utnytte de kroppslige evner», «kroppens bygning og funksjon», «hva som skader og hva som styrker helsa», «å vinne kunnskap om mennesket», «fjellsikring, skiinstruksjon», «orientering, førstehjelp», «styrker helsa». To avsnitt «Utvikling av hele personligheten» og «Kroppslig og sjelelig utvikling» i kapittelet «Grunnskolen oppgaver» og underkapittelet «Leirskole» belyser komponenten «Helse og livsmestring» på dekkende måte.

Den åttende komponenten er «Nasjonale minoriteter» og den er representert i teksten med hjelp av ord og uttrykk «elevenes hjemmemiljø», «språkblandingsdistriktene», «samisk og norsk», «likestilling mellom de to språk», «gjensidig toleranse for språkene», «forståelse og respekt for samisk kunst og kultur», «bokmål og nynorsk», «bringe videre samisk språk og samiske kulturtradisjoner», «innenfor de aktuelle kulturformene», «den første leseopplæringen skjer på morsmålet», «befolkningsgruppe med finsk bakgrunn», «barn av foreldre som kommer til landet som fremmedarbeidere». I teksten er det kapittelet «Elever i språkblandingsdistrikter» og underkapittelet «Skolen i språkblandingsdistrikter» i kapittelet «Skolesamfunnet» som belyser «Nasjonale minoriteter» på dekkende måte.

Underkategorien «Forståelse»

Underkategorien «Forståelse» er representert gjennom ord og uttrykk «forståelse og samarbeid», «blir klar over rekkevidden av sine egne evner», «naturforståelse», «allsidig innsikt», «å danne seg sine egne meninger», «intellektuelle evner», «den intellektuelle utvikling», «øving av hukommelsen», «evnen til logisk tenkning», «å forstå verdier av å samarbeide», «å skape større forståelse for menneskers liv», «internasjonal forståelse», «å forstå de forandringer», «forståelse og respekt for hver yrkesutøver», «å avsløre», «leseforståelse», «innsikt», «skolen må legge vekt på å gi elevene forståelse», «må legge stor vekt på å gi forståelse», «tillit og forståelse», «å vinne klarere forståelse og grundigere kunnskap». Etter min analyse er underkategorien «Forståelse» belyst best i kapittelet «Grunnskolen oppgave», «Arbeidsmåter» og er generelt representert på dekkende måte.

Underkategorien «Kritiske-kreative evner» for hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» er representert i tekstene gjennom ord og uttrykk «fantasi og skaperevne», «vitebegjær og forskertrang», «skapende aktivitet», «å vurdere seg selv, sine muligheter», «uavhengig og kritisk holdning», «aktiv vurdering», «selvstendig kritisk holdning», «nye tanker og

«vurderinger», «å være aktivt vurderende», «å orientere seg i videste mening», «å kunne stille seg kritisk vurderende», «drøftinger og konklusjoner», «gruppedrøftinger», «vurdering og problemløsning». Etter min analyse er underkategorien «Kritiske-kreative evner» vektlagt i kapittelet «Grunnskolen oppgave» og «Arbeidsmåter» og er generelt representert på dekkende måte.

### **5.1.2. Hovedkategorien «Selvstendighet»**

Underkategorien «Selvfølelse og identitet» er representert i tekstene med hjelp av ord og uttrykk «sjølvstendige menneske i heim og samfunn», «individets vekst og utfoldelse», «deres karakter og personlighet», «sine egne meninger», «selv høster», «selvstendighet», «sine egne evner og interesser», «sterkere individualisering», «hele personligheten», «det individuelle», «selvtillit», «hevde sin individualitet», «deres personlige utvikling», «karakter- og personlighets vekst», «sin utvikling», «betydelig selvstendighet», «en selvstendig kritisk holdning», «personlige vekst og utvikling», «personlighetsutvikling». Underkategorien er representert på dekkende måte.

Underkategorien «Aktiv selvstendig rolle» er representert i tekstene med hjelp av ord og uttrykk «å realisere sine muligheter», «vurdere seg selv, sine muligheter», «selvstendige standpunkter», «kan arbeide uavhengig», «å kunne stå alene», «vurdere selvstendig», «å danne seg en personlig overbevisning og hevde den uavkortet», «ansvar for seg selv», «å utforme sin mening», «selvstendig kritisk vurdering», «nyttig refleksjon», «kritikk overfor ulike fenomener», «å utvikle sine egne muligheter», «føre kontroll over sitt eget arbeid og sin egen fremgang», «å være aktivt vurderende ovenfor sin egen arbeidsmåte», «en personlig uttrykksform», «sin mening om arbeidet», «utvikle sine evner til mental og fysisk innsats», «å realisere sine muligheter», «arbeide på egen hånd», «individuell arbeid». Underkategorien er representert på dekkende måte.

Ifølge min analyse er underkategoriene «Selvfølelse og identitet» og «Aktiv selvstendig rolle» dekkende representert i hele den generelle delen av M74 og er mer vektlagt i kapittelet «Samarbeid i skolen», kapittelet «Lærestoff», kapittelet «Differensiering», kapittelet «Arbeidsmåter» og kapittelet «Læremidler».

### **5.1.3. Hovedkategorien «Ansvar»**

Underkategorien «Å ta ansvar» er representert i tekstene med hjelp av ord og uttrykk «ansvar for andre mennesker», «å være til hjelp og til nytte», «å påta seg ansvar for et arbeid», «større ansvar», «få ansvar», «ansvar ovenfor fellesskapet», «ansvar for samfunn», «sitt

medmenneskelige ansvar», «ansvar må gradvis utvides», «ansvar for seg selv og for sine omgivelser», «samspill med andre», «drøfting og samarbeid», «virkelig har ansvar», «ta ansvar for en stor del av planleggingen», «å foreslå arbeidsoppgaver og fordele stoffet», «å løse visse oppgaver», «å arbeide selvstendig». Underkategorien er representert på dekkende måte.

Underkategorien «Sosial dimensjon og fellesskap» presenteres i tekstene med hjelp av ord og uttrykk «aktivt, sosialt ansvar både lokalt, nasjonalt og globalt», «kontakt og samarbeid med andre», «skolesamfunnet», «et vennskap krever», «et vennskap gir», «hjelpsomhet mot og samarbeid med alle mennesker», «et fellesskap», «et verdifull medlem av en gruppe», «samarbeidet i et samfunn», «et godt samarbeid», «et godt miljø», «felles arbeid og lek», «samarbeid mellom enkeltpersoner og grupper», «demokratiske samarbeidsformer», «fellesskapsfølelse», «et demokratisk skolesamfunn», «å utvikle samarbeidet videre», «lokalsamfunnet», «ansvar ved å høre til i et fellesskap», «å rådføre seg med andre gruppemedlemmer», «gruppesamarbeid», «fellesskapsopplevelser», «fellesskap og samhörighet», «en skole for alle». Underkategorien er representert på dekkende måte.

Etter min analyse er hovedkategorien «Ansvar» presentert dekkende gjennom hele tekstene av den generelle delen av M74 og har spesiell fokus i fire avsnitt – «Ansvar i skolesamfunnet», «Ansvar i hjemmet», «Ansvar i samfunnet», «Ansvar i verdenssamfunnet» i kapittelet «Grunnskolen oppgave», i underkapittel «Gruppearbeid» og i kapittelet «Arbeidsmåter».

## **5.2. Analyse av begrepet læring i M74**

Læring er et betydelig begrep i den generelle delen av M74, som etter min analyse ikke brukes så ofte i alle tekstene, men noen steder menes det dette uten at det blir brukt. Etter min analyse er den generelle delen av M74 preget av ideer å gi lærere detaljerte «instrukser» om differensiering av undervisning, valg av arbeidsmåter og læremidler, hjelpetiltak og frivillige skoletilbud. Begrepet læring går som undertone i disse «instruksene» men ikke så eksplisitt og ofte.

### **5.2.1. Innhold i læring**

Underkategorien «Faglig læring» kan etter min analyse presenteres med hjelp av ord og uttrykk som inneholder ordet «lære» og pluss tilsvarende sammensetning av flere komponenter fra underkategorien «Innhold i danning»: «Faglig kunnskap» og teoretisk innhold i komponentene «Naturen», «Helse og livsmestring», «Kultur og kunst», «Nasjonale minoriteter». Det første kapittelet «Grunnskolen oppgave» begynner med å presentere

formålsparagrafen fra lov om grunnskolen (1969) som sier «gje dei god allmennkunnskap», dette understreker betydningen av innholdselementet i skolen. I tekstene finner jeg ordene representative for læring: «oppdragelse og undervisning», «allmennkunnskapen», «det de lærer er verdifullt», «kunnskaper og ferdigheter som elevene tilegner seg i grunnskolen», «det allmenndannende synspunkt», «setter skolen i gang læring», «videreføring av læring», «å lære elevene rasjonelle arbeidsmåter», «elevenes læring», «selvinstruerende og selvkontrollerende læremidler», «elevene har oppnådd bestemte kunnskaper», «tidligere læring», «sin utvikling og læring», «mer lesing», «tilegne seg forkunnskap», «ordkunnskap», «å lære å uttrykke seg», «kan uttrykksformene», «grundigere kunnskap», «muntlig uttrykksform», «innøving av ferdigheter og kunnskaper», «arbeide med de mest sentrale emner innenfor de enkelte fag», «undervisning og læring», «arbeidet med fagstoff og oppgaver», «innlæring av tradisjonelle kunnskaper og ferdigheter», «opplæring i begge målformer, både bokmål og nynorsk», «får utvidet sitt ordforråd og utviklet sin språkforståelse. Faglig læring er representert i litt større omfang i kapitlene «Lærestoff», «Differensiering», «Arbeidsmåter» og «Hjelpetiltak og spesialundervisning». Underkategorien etter min vurdering er representert på en mindre dekkende måte, fordi det hovedsakelig brukes generelle ord om læring og kunnskaper uten å presentere dybden i læring og faglig kunnskap.

Underkategorien «Sosial læring» kan etter min analyse uttrykkes i den generelle delen av M74 gjennom ord og uttrykk tilsvarende sammensetting av komponenter og underkategorier fra begrepet danning: «Verdier og holdninger», hovedkategorier «Selvstendighet» og «Ansvar» og deler av komponenten «Nasjonale minoriteter». Ordene fellesskap, samarbeid, ansvar og verdier kan etter min analyse utpekes som de mest karakteristiske og oftest brukte i forbindelse med sosial læring. Som for eksempel «sosialt ansvar både lokalt, nasjonalt og globalt», «å forsøke å vekke og styrke elevenes sans for verdier av etisk art», «må få oppgaver, plikter og ansvar overfor fellesskapet», «selvutfoldelse og sosialt ansvar», «må stimulere til ansvar for samfunn», «å trekke alle grupper i skolefellesskapet med samarbeidet», «en opplæring i samarbeid etter demokratiske prinsipper», «et godt samarbeid mellom skole og hjem». Underkategorien er presentert på dekkende måte.

Underkategorien «Å lære å lære» kan etter min analyse kombinere i tekstene flere underkategorier fra begrepet danning: underkategorier «Forståelse», «Kritiske-kreative evner» og hovedkategorien «Selvstendighet». I tillegg fremmes det livslang læring som begynner på skolen fra å lære allmennkunnskap og kan videreføres gjennom livet. Etter min analyse kan underkategorien karakteriseres med hjelp av ord og uttrykk «setter skolen i gang en læring»,

«å lære elevene rasjonelle arbeidsmåter», «en videreføring av læring», «å utvikle gode arbeidsvaner og effektiv studieteknikk», «må derfor lære seg å lære», «å fremme en selvstendig kritisk holdning», «å være åpne for nye tanker og vurderinger», «selv kan hjelpe til med å gjøre læringen mer interessant og rasjonell», «å være aktivt vurderende selv ovenfor sin arbeidsmåte», «om de kan arbeide mer rasjonelt», «den beste form for studieopplæring er å få innarbeidet studievaner». Underkategorien «Å lære å lære» er best representert i kapittelet «Arbeidsmåter» og i to avsnitt «Livslang læring» og «Rasjonelle arbeidsmåter» i kapittelet «Grunnskolen oppgave». Underkategorien er presentert på dekkende måte.

Underkategorien «Læring i demokrati» kan inkludere de samme ord og uttrykk som komponenten «Demokrati og medborgerskap» fra analysen av begrepet danning. I underkapittelet «Samarbeid i skolen» understrekes det at demokratiske arbeidsformer er viktig i undervisningen for å åpne fungerende samarbeid og positivt læringsmiljø i en klasse. «Å praktisere skoledemokrati», «utvikle demokratiske ideer og demokratisk praksis» kan etter min analyse av tekstene fremme opplæring i demokrati, samtidig forsterke klassefelleskapet og bidra til å praktisere demokratiske arbeidsformer. Underkategorien er presentert på dekkende måte.

Underkategorien «Estetisk læring» kan karakteriseres på den samme måten som komponenten «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer» og delvis, «Kultur og kunst» fra analysen av begrepet danning. I underkapittel «Estetisk opplæring» i kapittelet «Arbeidsmåter» menes det at målet å tilegne kunnskaper og ferdigheter i forbindelse med estetisk opplæring kan skape et unødvendig press i en opplæringssituasjon, derfor kan læring gjennom aktiviteter og opplevelser være et alternativ til estetisk opplæring. Underkategorien er presentert på dekkende måte.

Underkategorien «Praktisk læring» etter min analyse kan tilsvare analysen av komponentene «Naturen», «Helse og livsmestring» og delvis «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer» i begrepet danning. I et avsnitt «Skapende aktivitet» i kapittelet «Grunnskolen oppgave» menes det at «teoretiske, praktiske og kunstneriske evner» bør praktiseres i alle skolefag for å gi gode verdifulle erfaringer til elever. Etter min analyse er underkategorien «Praktisk læring» representert og forklart i tekstene på en dekkende måte som for eksempel «å praktisere», «utvikle sine evner til mental og fysisk innsats», «utplassering i yrkeslivet», «et mer allment samfunnsorienterende siktepunkt», «å lære elevene til å gjøre selvstendige iakttagelser og studier utenfor skolens område», «utplassering



i yrkeslivet», «opplysninger og erfaring som kan ha betydning for valg av videre utdanningsveier», «en bredest mulig kontakt med arbeidslivet», «yrkesorientering har en så intim sammenheng med elevens personlighetsutvikling og deres holdninger til skolen og utdanning». Underkategorien er presentert på dekkende måte.

### **5.2.2. Drivkraft**

Hovedkategorien «Drivkraft» kan uttrykkes gjennom ord og uttrykk «imøtekomme elevenes aktivitetstrang», «skape arbeidskraft og arbeidsglede», «kan skolen bygge opp elevenes vilje til», «følelsesmessige modning», «utvikle en følsomhet», «slik aktivitet mobiliserer så mange sider ved personligheten», «den nødvendige selvtillit», «ansvarsfølelse og offervilje», «samarbeidvilje», «en vilje til samarbeid», «får lyst til å vite mer», «kan gi menneskene verdifulle interesser», «bidra til å bringe harmoni», «opplever en sterkere motivering for fortsatt skolearbeid», «stimulere en naturlig selvfølelse hos elevene», «tilfredsstille deres nysgjerrighet», «stimulere deres gruppeaktivitet», «de elever som ønsker å forbedre og komplettere sine kunnskaper». Etter min analyse er hovedkategorien «Drivkraft» representert på en dekkende, men ikke eksplisitt måte, i tekstene. For eksempel i kapitlene «Grunnskolens oppgaver», «Arbeidsmåter», og i det sistnevnte kapittelet finnes det et avsnitt «Innføring og motivering».

### **5.2.3. Samspill**

Hovedkategorien «Samspill» etter min analyse ble presentert grundig og dekkende.

Hovedkategorien samspill kan vises på den samme måten som en kombinasjon av uttrykk fra underkategorien «Sosial dimensjon og fellesskap», komponenten «Nasjonale minoriteter» og deler av komponenten «Demokrati og medborgerskap» i begrepet danning. Elementene «Samarbeid» og «felleskap» er analysert og presentert mye i dannelsesbegrepet, men skole-hjem-samarbeid og lokalsamfunn ble ikke vist under egne kategorier i analysen før.

Element «Skole-hjem-samarbeid» kan uttrykkes gjennom ord og uttrykk «forståing og samarbeid med heimen», «snart som mulig får kontakt med hjemmet til elevene», «å gi elevene forståelse for hjemmets og familielivets etiske, personlige og praktiske utfordringer», «felleskapsfølelsen mellom familiens medlemmer», «elev stilles i sentrum når skole og hjem møtes», «et godt samarbeid mellom skole og hjem», «utveksling av informasjon», «felles drøfting av mulige årsaker og botemidler», «den gjensidige tillit og forståelse», «elevens hjemmemiljø», «et godt tillitsfullt forhold mellom skolen og elevenes foresatte», «samarbeid krever åpenhet», «utvidelse av kontakten mellom elev, hjem og skole», «hjemmene får råd

om hvordan de eventuelt kan støtte opp om elevenes hjemmearbeid», «gis opplysninger om elevenes standpunkt». Flere store avsnitt i kapitler «Grunnskolen oppgave» og «Skolesamfunnet», to underkapitler «Kontakten med hjemmene» kan representere element «Skole-hjem-samarbeid». Elementet er representert på en dekkende måte.

Elementet «Lokalsamfunn» er representert i tekstene gjennom ord og uttrykk «kontakten med personer utenfor hjemmet, i lagsarbeid og i fritidsvirksomhet, i kameratgrupper og organisasjoner», «blir en skapende kraft i samfunnsutviklingen», «kunnskap om samfunnet», «skolen bør holde kontakt med lokalsamfunnet», «hvordan bygda eller byen fungerer, og hvordan den styres», «skolen som en del av samfunnet», «utplassering i yrkeslivet», «styrke denne kontakten med lokalsamfunnet». Elementet er representert på en dekkende måte blant annet i kapitlene «Grunnskolen oppgaver», «Skolesamfunnet» og i et avsnitt «Skolen og samfunnet».

## **6. Historisk kontekst for analyse av M87**

### **6.1. Den politiske høyrebølgen**

I Norge fra midten av 1970-årene til 1987 var en tid der høyrepartiene og venstrepartiene hadde skiftende regjeringsmakt. Det var en politisk høyrebølge i flere demokratiske land i verden som ikke bare påvirket den politiske og sosiale utviklingen av landet, men også utviklingen av skolesystemer og læreplaner i samsvar med de nye politiske realitetene.

I 1980-årene hadde de to største vestlige demokratiske statene i verden, USA og England, ført høyrepolitikk (Telhaug, 2011a, s. 237). I 1979 vant høyrepartier maktkamper i Storbritannia, og Margaret Thatcher var statsminister fra 1979 til 1990. I USA vant Ronald Reagan presidentembetet to ganger etter hverandre, han var president fra 1981 til 1989. Margaret Thatcher og myndighetene svekket de offentlige reguleringene blant annet i utdanningssystemet og initierte et program som fremmet verdier som frie markedskrefter, familietilhørighet, tradisjoner og nasjonalfølelse. I USA utarbeidet myndighetene i Reagans presidenttid et høyreinspirert program som lagt vekt på utvikling av et individuelt ansvar, tro på de frie markedskreftene og reduksjon av statlige inngrep. Den nye liberalismen i England og USA skapte en ny ideologi i utdanningssystemene med et syn på skolen som et viktig element når det gjaldt deltakelse i «den internasjonale økonomiske konkurransen». Skoleopplæring i lys av denne høyreorienterte politikken fikk fokus på kjærlighet til sitt eget land og sin familie, ærlighet, høflighet, respekt for religion, respekt for lovgivningen, entreprenørånd, konkurranseånd og arbeidsvilje. Fra midten av 1980-årene fikk kunnskapstilegnelse, nytte, effektivitet og en kompetanse for arbeidslivet sin viktige plass i undervisningspolitikken med hovedformålet å sikre den nasjonale økonomiske veksten. Dette førte til utvikling av en restaurativ ideologi og tenkning, hvor skolen hadde hovedansvar for den tekniske-kognitive kompetansen hos elevene.

I utdanningsdebatten ble fokus flyttet i noen grad fra den sosiale dimensjonen og elevenes behov til utdanningens verdi for den nasjonale økonomiske utviklingen (Telhaug, 2011b, s. 274 – 275). James Callaghans holdt en stor tale i Ruskin College i England (Oxford) i 1976 om bekymring for den økonomiske utviklingen, sysselsettingen og konkurranseevnen og fremtidige krav til bedre kvalitet og standarder for utdanning i fremtiden. I USA bestilte Ronald Reagan en rapport fra den amerikanske nasjonale kommisjonen for fremragende utdanning. I 1983 kom rapporten «A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform» (1983) som konkluderte med at skolesystemet trenger reformer for å heve kunnskaps- og

kvaliteten på utdanningen hos elevene i samsvar med samfunnets økonomiske og sosiale behov.

I Norge i 1981 etter valget til Stortinget ble den første rene Høyre-regjeringen på over 50 år dannet (Telhaug, 2011a, s. 237 - 238). Det var en såkalt ren Høyre-regjering med Kåre Willoch (H) som statsminister fra 14.10.1981 til 9.5.1986 (Stortinget, 2020). I 1983 ble denne regjeringen forandret med representanter fra Kristelig Folkeparti, Senterpartiet og Arbeiderpartiet. I perioden med utarbeidelse av M87 fikk de fire partiene mulighet til å påvirke planarbeidet og fremme sin visjon av den fremtidige læreplanen.

## **6.2. Den sosiale utjevningsskole**

I Norge kan perioden fra 1945 til 2000 i skolesammenheng karakteriseres som et politisk ønske om å realisere Den sosiale utjevningsskole (Kvam, 2016, s. 93). Utjevningspolitikken i skolen handlet om å redusere sosiale ulikheter og gi alle elevene like muligheter til utvikling. Hovedmål for den overordnede politikken var «å skape et samfunn av mennesker på likefot og gjøre dem i stand til å delta i viktige samfunnsprosesser som demokratiske medborgere» (Kvam, 2016, s. 95; Telhaug, 2006). For å bygge likhet i samfunnet og i utdanningssystemet måtte samfunnsforskere og politikere forstå hva likhet i samfunnet innebar, og hva og på hvilke områder den kunne føres. Allerede på 1970-tallet ble interessen for sosiale ulikheter eller velferdsstatens effektivitet fornyet (Hernes, 2011, s.74). Den første levekårsundersøkelsen, som begynte i 1972, ble publisert i en egen rapport «Utdanning og ulikhet» (NOU 1976: 46). Levekårsundersøkelsen, som ble presentert i NOU 1976: 46 (s.52) midt i 1970-årene viste at de som lyktes på skolen, tok høyere utdanning, fikk bedre jobber og høyere samfunnsposisjoner, kom fra familier med høyere sosioøkonomisk status og utdanning. Elever fra resurssterke familier fikk bedre skolerresultater og bedre oppfølging fra læreres side (Kvam, 2016, s. 95; NOU, 1976: 46). Om ungdomsskolen viste det seg at «forskjellene mellom sosiale lag i vilkårene for skoleinnsats og med hensyn til skolemotivasjon etableres tidlig og gjør seg gjeldende alt før barna har forlatt den obligatoriske skolen» (NOU, 1976: 46, s. 52). Den samme tendensen visste seg reelt for hvert skoletrinn etter ungdomsskolen. Den offentlige innsatsen greide ikke å rette på forskjeller i elevnivå, fordi de oppstår før elevene begynner på skolen og de offentlige ressursene kom for sent i gang og de offentlige kompenserende tiltakene var for svake. Ifølge NOU 1976: 46 (s. 52 – 53) påvirker sosioøkonomiske ulikheter hele skolegangen til alle elevene på alle skoletrinn. Kjønn, som påvirkningsfaktor, hadde også betydning, viste forskningsresultatene (Hernes, 2011, s.74). Jenter fra familier med lav sosioøkonomisk status fra småsteder hadde

små sjanser til å få en høyere utdanning. Mens gutter fra vestkanten i Oslo hadde store perspektiver for å studere på universiteter. Hernes (2011, s. 74) mener at «utdanningen i Norge ville vært mer likt fordelt om den hadde vært fordelt kun etter evner enn det den faktisk var etter at andre sosiale faktorer hadde spilt med». Hernes konkluderte med at skolesystemet sorterte, forsterket og reproduserte forskjeller og ikke reduserte dem.

Gudmund Hernes (A) er en kjent sosiolog og forsket på likhetsspørsmålene i samfunnet og deltok på 1970-tallet i utarbeidelse av NOU 1976: 46. Etter hans mening trengte myndighetene en klar forståelse av begrepet «likhet» fordi begrepet er fleksibelt og forandrer seg blant annet innholdsmessig over tid (Kvam, 2016, s. 95–96). Hernes mente at for å føre likhetspolitikk måtte myndighetene vite nøyaktige likhetsbegrepsområder, hvor det må innføres forandringer for å åpne for mer likhet i samfunnet. Likhet i resultatene kunne åpnes bare hvis skolen fungerer som en samlet organisasjon med sterk lærersamarbeid, og undervisning er tilpasset elevenes forutsetninger med ekstra støtte til dem som trenger det for å kompensere for utfordringer i hjemmet eller andre utfordringer (NOU 1976: 46).

### **6.3. Kompromissplan av 1987**

På 1980-tallet fikk de fire partiene mulighet å delta i planarbeidet med M87. Høyre hadde fokus på kunnskap og kunnskapsskolen, Kristelig Folkeparti hadde i tillegg til kunnskap et ønske om å forsterke skolens kristne verdier, Senterpartiet mente at skolen må være orientert mot lokalsamfunnet, og Arbeiderpartiet støttet sin skolepolitikk med en klar føring med sentral styring som sosialdemokratisk likhetstenkning (Telhaug, 2011a, s. 238–240). Men ikke bare politiske partier fikk mulighet å føre sine saker og påvirke planarbeidet. Grunnskolerådet med skolesakkyndige spesialister var ansvarlig for det endelige revisjonsarbeidet etter høringer av utkastet til M87 i 1984 og 1985. Dette påvirket klart utformingen av læreplanen. Før det endelige læreplanarbeidet ble satt i gang, fikk lærerkollegier fra hele landet mulighet å utarbeide og sende inn sine forslag til læreplanens fagplaner og den generelle delen. Kirke- og undervisningsdepartementet fikk 1880 uttalelser om den generelle delen av M87 og 1430 om fagdelen fra hele Norge. M87 kan kalles for en kompromissplan fordi læreplanarbeidet foregikk over en tidsperiode hvor de forskjellige partiene hadde regjeringsmakt og innflytelse, lærerkollegier fra hele landet fikk uttale seg og de skolesakdyktige spesialister gjennomførte grundig revisjonsarbeidet.

Den nye læreplanen ble vedtatt i 1987 og skulle brukes på skoler på alle klassetrinn fra og med skoleåret 1988–1989. Planen fremsto som et kompromiss og bar kjennetegn av

påvirkning på planarbeidet fra forskjellige politiske og ikke minst pedagogiske retninger. Telhaug (1997, s. 76) mener at M87 var et dokument med reformpedagogisk radikal tilknytning som har barnets verden og sårbarhet som basis. I mønsterplanen ble det brukt språk som kjennetegner reformpedagogikk og aktivitetspedagogikk (Telhaug, 2011a, s. 239–40). Differensiert eller individualisert undervisning som en av reformpedagogikkens kjennetegn er tydelig ivaretatt i M87. Kapittel 3 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) handler om likeverdig og tilpasset opplæring som et grunnleggende prinsipp for alle og for undervisningen som skolen gjennomfører. Alle elevene skulle ha «like muligheter» basert på sine individuelle forutsetninger for utvikling av kunnskaper og ferdigheter i fellesskapet.

#### **6.4. Lokalorientert retningsgivende læreplan**

En lokal frihet, medbestemmelse for skoler, lærere og elever, er kjennetegn for M87. Dette er i samsvar med nyradikalismens ideer om selvrådighet, krav til selvstendighet og lokalt selvstyre (Telhaug, 2011a, s. 240). Et lokalt utviklingsarbeid fikk sin sterke posisjon i M87 (1987). I den generelle delen av læreplanen er det et kapittel «Lokalt utviklingsarbeid» som formulerer mål, retningslinjer, planlegging, valg av oppgaver, temaer og organisering av dette lokale arbeidet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, kap. 13). M74 hadde forutsetninger for et lokalt utviklingsarbeid, men formuleringene av dette arbeidet var mindre klare (Telhaug, 2011a, s. 240).

Det viktige målet for lokalt utviklingsarbeid, som det var formulert i M87 (1987, s.78) var å forbedre skolen. Partene i skolesamfunnet – elever, foreldre, lærere, skoleledere, rektor og skolestyre – må ta ansvar, initiativ og samarbeide for utvikle skolen. Og skolen fra sin side må vurdere og organisere skoleforholdene på best mulig måte for å fremme utvikling og læring hos elevene. M87 (1987) hadde et betydelig fokus på trivsel, trygghet og selvtillit hos elevene på skolene.

Politikerne i Norge fra 1970-tallet fikk tilgang til mange rapporter om negative tendenser i skolesystemet. Hovedkomiteen for norsk forskning kom med en omfattende rapport om problematikken i opplæringen og utdanningen i 1976. På tross av bruk av store ressurser på utvikling av skolesystemet siden 1950-tallet rapportene visste atferdsvansker, mistrivsel og dårlige resultater i norske skoler (Haug, 20, s.40; Hovedkomiteen for norsk forskning, 1976). Flere sektorer i samfunnet fikk negative utviklingstendenser, og politikerne begynte å stille spørsmål om implementeringen av reformene var effektiv. Desentralisering og deregulering i den offentlige sektoren begynte som et svar på problemet. Desentralisering uttrykket liberale

ideer om et dannet menneske er i stand til å utøve gode handlinger. I skolesektoren var det lokal frihet og lokalt ansvar i de pedagogiske prosessene, kvalitet i opplæringen, elevmedvirkning og elevaktive arbeidsformer.

En av de negative tendensene som kom til syne gjennom forskningen, var at innholdet i undervisningen var rettet mot de gjennomsnittlige elevene fra middelklassen i byene (Kvam, 2016, s.100). Elevene fra bygdene i Norge oppfattet skoleinnholdet som mindre relevant, lite meningsfullt og fylt med en tung teori i forhold til den realiteten som de levde med i hverdagene, og dette var kritikk av material danning. Lokalt læreplanarbeid var tenkt som arbeid med lærestoff fra det nærmeste miljøet, som kunne gi elevene mulighet til å bruke egne erfaringer i læringsprosessen og åpne for læring gjennom aktiv deltakelse. Lærere kunne delta aktivt i utarbeidelse av lokale årsplaner, basert på elevenes læreforutsetninger. Dette fremmet formal danning, det aktuelle lokale lærestoffet, de lokale ønskene og behovene.

M87 kan anses som en retningsgivende læreplan fordi den inneholdte en felles rammeplan for valgfagene (Telhaug, 2011a, s. 240; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 64). Tønnesen (2003) mener at M87 blir oppfattet som en læreplan orientert mot det lokale miljøet, mens den begrenset lærernes muligheter i alle fag til å velge emner for undervisningen i forhold til M74 (Briseid, 2012, s. 51). M87 setter stor fokus på god kontakt og samarbeid mellom lokalsamfunnet og skolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 23–25). Læreplanen understreker at samarbeid mellom lokale organisasjoner, mennesker og skolen har gjensidig påvirkning og kan fremme medmenneskelige kontakter og hjelpe forskjellige generasjoner med å bygge broer mellom hverandre. M87 understreket at det er viktig at skoler stiller sine utearealer og lokaler til disposisjon for forskjellige lokale, sosiale og kulturelle aktiviteter for å bli en betydelig lokal kulturinstitusjon som bidrar å styrke felleskapet og samholdet.

### **6.5. Læring og danning i Norge og Danmark på 1980-tallet**

I Danmark var Bertel Haarder undervisningsminister mellom 1982 og 1993 i den borgerlige samlingsregjeringen til Poul Schluters (Telhaug, 2011b, s.273). Det politiske klimaet i Danmark og i Norge på 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet var omtrent det samme. Den nordiske modellen av pedagogiske og utdanningspolitiske tenkningen var dominerende i begge landene. I denne modellen hadde skolen sin sterke posisjon som en del av velferdsstaten og sosialpolitikken med mål å gi like muligheter til alle elevene, hadde

internasjonale standarder og kriterier for skolesystemet og velfungerende samarbeidende lærerorganisasjoner, som hadde innflytelse på utdanningspolitikken.

Samtidig ble den nordiske modellen kjennetegnet av den barnevennlige, elevsentrerte, reformpedagogiske tenkemåten hvor alle elevene var unike (Telhaug, 2011a, s. 238–239; 2011b, s.273). Elevene deltok aktivt i læringsprosesser, organisering av undervisning, valg av lærestoff og ikke minst tilpasning av undervisningen til elevenes forutsetninger. Aktiv læring som skulle bygge opp elevens selvtillit og lærelyst og ikke svekke den indre motivasjonen, var noe som alle lærere burde ha som et kriterium. Karakterer og eksamener ble sett på som ytre motivasjon for læring fra den gamle skolen, lærere måtte huske på ikke å svekke elevenes lærelyst gjennom alt for sterk prestasjonspress. Produktive aktiviteter, selvstendig elevarbeid, tema- og prosjektarbeid, tverrfaglig arbeid, aktive arbeidsmåter for å åpne elevenes læring og danning. Fra 1980-tallet ble det også satt fokus på skoleutviklingsarbeid, lærersamarbeid og organisasjonslæring for å forbedre kvaliteten på undervisning mer sosialt utjevne læringsmiljøer og bedre læring (Kvam, 2016, s. 110–111). Lærere skulle føre utviklingsarbeidet i skoler i læringsfelleskap med kollegene gjennom et aktivt lærersamarbeid.

Ifølge Telhaug (2011a, s. 238–243) var ikke selve ordene danning og dannelse ofte brukte i læreplaner og i skolesammenheng på 1970-tallet og 1980-tallet i Norge. De statelige offentlige utgiftene blant annet til skolesystemet var høye i Norge og i Danmark. Den barnesentrerte pedagogikken, som var fokusert på formal danning hos elever, fikk stadig mer kritikk, basert på forskningsrapportene. I Norge var det Hernes som snakket om kultur og kunnskap i lys av material danning og skolens kvalitet. I 1982 kom Bertel Haarder med kritikk mot formaldanningstenkning på skoler i Danmark. I januar 1982 kom det et «Fortælling og helhed: pædagogisk manifest 82» hvor seks universitets- og seminarielektorer presenterte ti teser. Hovedinnhold i tesene var at menneskene utvikler seg gjennom kunnskap og erfaring, og skolens oppgave er å gi viten og erfaring samtidig og ikke adskilt, bare på denne måten kan elevene skape sammenheng mellom dem (Bjerg et al., 1982).

Fra midten av 1980-tallet begynte det å vokse frem en forståelse blant de norske politikerne om at den offentlige sektoren måtte effektiviseres (Telhaug, 2011b, s. 275). Den norske økonomien så på utdanningen som et redskap for vekst og utvikling, og målstyringsprinsippet ble hentet fra næringslivet for å effektivisere de offentlige virksomhetene og blant annet skolen. Den materiale dannelsesstenkingen og den kunnskapsorienterte pedagogikken



begynte å komme tilbake til utdannings- og skolesystemet i Norge i løpet av 1980-tallet. Denne tendensen viste seg gjennom læreplanverket M87.

## **7. Analyse av M87**

### **7.1. Analyse av begrepet danning i M87**

Begrepene danning eller dannelse og allmenndanning nevnes ikke direkte i tekstene i den generelle delen av M87. Når jeg analyserer den generelle delen av M87 med Opdals (2010) oppfatning av dannelsesbegrepet, vurderer jeg at det flere steder i tekstene kan menes danning, for eksempel «en allsidig personlighetsutvikling», «en allsidig utvikling», «oppdragelse og undervisning», «omsorg, oppdragelse og undervisning», «opplæring og oppdragelse til fred», «harmonisk personlighetsutvikling», «følelsesmessige modning». Underkapittelet «Allsidig utvikling» i kapittelet «Grunnskolen oppgave» inneholder alle elementene av dannelsesforståelsen av Opdal (2010) og Dale (2010), men selve begrepet brukes ikke. Etter min analyse er ordene som inneholder «danne», veldig sjeldne i den generelle delen av M87, for eksempel «å danne seg selvstendige meninger», «danne grunnlag for undervisningen», «identitetsdannelse».

#### **7.1.1. Krittisk og kreativ tenkning**

Underkategorien «Innhold i danning»

«Faglig kunnskap» er den første komponenten som kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord og uttrykk i den rekkefølgen som de oppstår i tekstene «god allmennkunnskap», «grunnleggende kunnskaper», «kravene til kunnskaper blir gradvis høyere», «kunnskaps- og informasjonsmengde vokser», «kunnskapsgrunlaget skal bli mest mulig allsidig og fullstendig», «allmennkunnskapen omfatter den grunnleggende innføring i hele livs- og kulturmønstre», «kunnskaper også om deres historie og naturforhold» – i begynnelsen av tekstene understrekes det at kunnskapsmengde vokser. Videre kunnskap om kultur og arbeidsliv: «den samiske kulturen», «kunnskaper og innsikt i hvordan kristendommen har preget vår kultur og vårt samfunn», «kunnskaper og innsikt i hvordan den humanistiske kulturtradisjon har preget vårt samfunn», «kulturarven», «teknologiens betydning», «hvilke forutsetninger informasjonsteknologien bygger på», «kunnskap om samisk kultur», «arbeidslivskunnskap», «teoretisk og praktisk arbeidslivskunnskap». Grunnleggende ferdigheter, demokrati osv.: «likeverdig og tilpasset opplæring», «morsmål og norsk», «grundig opplæring i norsk», «å bevare og utvikle sitt morsmål», «grunnleggende kunnskaper og ferdigheter», «å tale, lese, skrive og regne og inngå i dialog og samarbeid med andre», «allmenngyldig lærestoff», «kunnskaper om sosiale og politiske rettigheter og plikter», «informasjon om menneskerettighetene», «ett fagområde», «bestemte fagområder»,

«grunnleggende kunnskaper og ferdigheter skal læres og innøves», «å gi samordnet undervisning», «i prosjektarbeid», «de ulike arbeidsoppgavene og aktivitetene som et prosjektarbeid består av», «data i medieteknologien», «et tekstbehandlingsprogram», «skjønnlitteratur og faglitteratur», «å oppnå funksjonell tospråklighet», «kunnskaper og ferdigheter på ulike livsområder», «praktiske kunnskaper og ferdigheter», «økologisk forståelse», «sosiale ferdigheter». Komponenten finnes mest i kapitlene «Grunnskolens oppgave», «Skolen i samfunnet», «Lærestoff» og «Læringsmiljø og arbeidsmåter» og etter min analyse er presentert på dekkende måte.

Den andre komponenten er «Verdier og holdninger». I tekstene er den representert av ord og uttrykk «grunnleggende kristne og humanistiske verdier», «kristen tro og moral, de demokratiske ideene, menneskerettighetene og vitenskapelig tenkemåte og metode», «de folkelige tradisjonene», «det menneskesyn og de demokratiske og rettslige idealer», «menneskeverd», «oppfatningen av at alle mennesker er likeverdige», «etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen og i humanistisk tradisjon», «grunnverdier som sannhet, rettferdighet, troskap, nestekjærlighet, solidaritet, ansvarlighet og toleranse», «kristendommen som kulturfaktor», «kulturverdier som er knyttet til religiøse tradisjoner, høytider, kunstneriske uttrykk, fellesskapsformer og omsorgspreget tjeneste i samfunnet», «grunnleggende demokratiske og menneskerettslige verdier», «rettssikkerhet, religionsfrihet, organisasjonsfrihet og ytringsfrihet», «retten til mat, arbeid og utdanning», «kristen etikk», «åndsfrihet og toleranse er forpliktende idealer», «medansvar og medbestemmelse», «likeverd og likestilling», «å motarbeide diskriminerende holdninger», «estetiske verdier», «omsorg», «omsorg realiseres», «gjensidig respekt og støtte», «solidaritet», «idealene om åndsfrihet, toleranse og internasjonal forståelse», «likestilling mellom kjønnene», «samisk språk, kultur, verdier og normer», «levendegjøring av kulturarven», «religiøse verdier», «demokratiske idealer», «sosiale ferdigheter og holdninger», «kunstneriske kulturverdier». Komponenten er presentert spesielt bra i kapitlet «Grunnskolens oppgave» som inneholder en underkapittel «Verdier skolen bygger på – og skal formidle» og er representert generelt på dekkende måte.

Den tredje komponenten «Kultur og kunst» kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord og uttrykk fra tekstene «deltakelse i kulturell og sosial virksomhet», «kunst og diktning», «den kulturarv skolen skal føre videre», «den kulturen som kommer til uttrykk i arbeidslivet, i organisasjonene og i de folkelige tradisjonene», «kulturverdier som er knyttet til religiøse tradisjoner, høytider, kunstneriske uttrykk, fellesskapsformer og omsorgspreget tjeneste i samfunnet, inngår i den kulturarv som alle elever må bli kjent med», «den humanistiske

tradisjon som har preget vår kultur», «å se hele vår kulturarv i sammenheng», «dagens samfunns- og kulturliv», «livs- og kulturmønster», «rikdommen i tradisjoner og kulturformer i vårt eget samfunn», «impulser fra andre land og kulturer», «hvordan den humanistiske kulturtradisjonen har preget vårt samfunn», «språket, litteraturen, de forskjellige kunstartene og andre former for skapende virksomhet», «de verdier kunst og bruktkunst representerer», «barns kultur, med samværsformer og uttrykksmåter som omfatter lek, språk, sang», «barnekulturen er en ressurs i læringssammenheng», «kulturbakgrunn og det kulturelle innhold som skolen skal formidle», «hjemme- eller lokalkulturen», «den felles norske kulturarven», «minoritetskulturer», «samisk kultur», «samisk språk og samiske kulturtradisjoner», «den samiske kulturarven», «de spesielle språklige og kulturelle forutsetninger», «vår kulturtradisjon», «vår kristne og humanistiske kulturtradisjon», «levendegjøring av kulturarven», «de kunstneriske uttrykksformene», «det kulturgrunnlag», «musikk og sang kan inngå i mange fag», «fornminner, museer, utstillinger», «drama», «vekt på lokal litteratur, folkeminne og dialekter», «lokalhistoriske studier», «kirke og menighet i lokalmiljøet, aktuelle lag og organisasjoner og kulturinstitusjoner», «skolen skaper bevissthet hos elevene om viktige kulturtradisjoner», «andre språklige og kulturelle miljøer». Etter min analyse fikk komponenten «Kultur og kunst» mye oppmerksomhet i tekstene. Kapittelet «Grunnskolen oppgave» inneholder et underkapittel «Kulturell sammenheng» og kapittelet «Lærestoff» inneholder underkapittelet «Levendegjøring av kulturarven». Etter min analyse er komponenten representert godt dekkende.

Den fjerde komponenten, «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer», i tekstene representeres gjennom ord og uttrykk «gjennom fritidsvirksomhet», «praktisk erfaring», «må få muligheter til å utvikle sine praktiske evner og ferdigheter», «innsikt i arbeids- og yrkeslivet», «praktisk arbeidskunnskap», «læring i arbeidslivet», «praktisk arbeidslivskunnskap», «praktisk samarbeid med arbeidslivet», «deltakelse i praktisk, sosial og kulturell virksomhet», «estetisk retning», «en oppvurdering av praktiske kunnskaper og ferdigheter», «praktisk allmenorientering», «dagligdagse oppgaver og aktiviteter», «aktiv læring», «barns naturlige samlek og gruppeaktiviteter», «prosjektarbeid», «en kombinasjon av flere presentasjonsformer være ønskelig: bildestoff, dramatisering, muntlige og skriftlige rapporter», «estetiske inntrykk og opplevelser og ulike former for skapende virksomhet», «estetisk opplæring og oppdragelse», «gjennom arrangementer på skolen og gjennom studiebesøk», «kan komme i kontakt med kunstneriske kulturverdier og arbeider i nåtid og fortid», «utstillinger av elevenes egne arbeider, barnarbeider fra andre steder, utvalg av

bildende kunst, brukskunst», «besøk på skolen av musikere, skuespillere, diktere, bildende kunstnere», «bør elevene også besøke teatre, konserter, utstillinger, samlinger», «samle elevene om opplesing av litteratur, sang og musikk, samtale om billedlige uttrykksformer, naturopplevelser, drama, dukketeater», «må stimuleres til aktiv skapende virksomhet», «drama som uttrykksform og arbeidsmåte», «rollespill og rollelek», «oppmuntrer til skapende aktivitet», «ekskursjoner og feltarbeid er nødvendige deler av undervisning», «fornminner, museer, utstillinger, institusjoner, biotoper», «nærmiljø danner det første og mest nærliggende området for feltarbeid», «stell og fornyelse av skoleanlegget kan være en arbeidsoppgave», «å vekke og utvikle elevenes sans for harmoni og kvalitet», «opplegg for praktisk, sosialt og kulturelt arbeid», «ta i bruk de ressursene nærmiljøet representerer for skolens opplæringsvirksomhet», «kan elevene få kunnskap om arbeidslivet i nærmiljøet», «praktisk yrkesorientering og annen arbeidslivserfaring, elevenes deltakelse i sosial og kulturell virksomhet». Komponenten vektlegges i tekstene, spesielt i kapitlet «Læringsmiljøet og arbeidsmåter» som inneholder underkapitlene «Estetiske uttrykksformer og skapende virksomhet», «Ekskursjoner og feltarbeid» og er representert godt dekkende.

Den femte komponenten, «Naturen» kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord og uttrykk fra tekstene «kunnskap og innsikt på ulike områder i naturen», «natur er et viktig tema», «elevene må tilegne seg forståelse for friluftsliv, aktivt natur- og miljøvern», «forvalteransvar for naturen», «å glede seg over naturen og se sammenhengen mellom friluftsliv og helse», «opphold i naturen kan gi utfordringer og opplevelser», «ekskursjoner og feltarbeid», «biotoper», «nærmiljø danner det første og mest nærliggende området for feltarbeid», «leirskole», «kontakt med nye miljøer», «leirskoleopphold bør omfatte minst tre-fire overnattinger», Komponenten er vektlagt i kapitlet «Grunnskolen oppgave» og i kapitlet «Læringsmiljøet og arbeidsmåter» som inneholder blant annet et underkapittel «Leirskole» og er representert i M87 på dekkende måte.

Den sjettede komponenten er «Demokrati og medborgerskap» og den representeres i teksten med hjelp av ord og uttrykk «de demokratiske ideene, menneskerettighetene», «det menneskesyn og de demokratiske og rettslige idealer som er knyttet til respekten for menneskeverdet», «oppfatningen av at alle mennesker er likeverdige», «grunnleggende demokratiske og menneskerettslige verdier», «demokratiske verdiene må prege skolens daglige virksomhet», «å respektere hverandre og samarbeide», «medansvar og medbestemmelse», «likeverd og likestilling», «gutter og jenter skal være likestilte på alle områder», «må legges vekt på kvinnenes innsats», «prinsippet om likeverd mellom de to

kjønn», «motvirke diskriminerende forestillinger», «jenter og gutter får like god yrkesutdanning», «utvikle en demokratisk holdning», «språklige minoriteter skal ha de samme muligheter, rettigheter og plikter», «praktisk trening i demokratisk tenke- og arbeidsmåte», «forståelse for verdier som kjennetegner et demokratisk samfunn», «åndsfrihet», «toleranse», «å respektere hverandre og samarbeide», «et demokratisk samfunnssyn», «aktiv samfunnsengasjement», «samarbeid», «likestilling», «bidrag til felleskapet», «fellesskap og framtid», «å lære elvene demokratiske arbeidsformer», «klasseråd, klassens time og klassemøter». Komponenten understrekes i kapittelet «Grunnskolen oppgave» og i kapittelet «Lærestoff» som inneholder blant annet et underkapittel «Levendegjøring av kulturarven». Et separat kapittel «Likestilling mellom kjønnene» har underkapitlene «Likestilling som grunnleggende prinsipp», «Holdningsskapende arbeid», «Undervisningen», «Læremidlene» og «Likestilling i yrkesorienteringen». Komponenten er representert i M87 på dekkende måte.

Den syvende komponenten «Helse og livsmestring» representeres i teksten med hjelp av ord og uttrykk «se sammenhengen mellom friluftsliv og helse», «forebyggende helsearbeid», «grunnlaget for god helse», «sammenhengen mellom livsstil, levekår, sosialt miljø, fysisk og mental helse», «for egen og andres helse og for samfunnet som helhet», «den helsefare HIV-infeksjonen innebærer», «den sosial pedagogiske tjenesten», «sammenhengen mellom friluftsliv og helse». Etter min analyse er komponenten vektlagt i underkapittelet «Allsidig utvikling» og er representert på dekkende måte.

Den åttende komponenten er «Nasjonale minoriteter» karakteriseres med hjelp av ord og uttrykk: «den samiske kulturen», «den samiske befolkningen har en spesiell stilling», «andre etniske minoritetsgrupper», «et medansvar for å ta være på samisk språk og samiske kulturtradisjoner», «samenes stilling», «tre språklige hovedgrupper», «de typiske samiske yrkene», «det samiske samfunnet», «fullt ut skal beherske samisk språk og kjenne samisk kultur». «Samene» er vektlagt i et kapittel «Samiske elever» med underkapitlene «Samenes stilling i det norske samfunnet», «Rettigheter og plikter», «Skolen i det samiske samfunnet» og «Mål for opplæringen». Andre språklige minoriteter karakteriseres med hjelp av ord og uttrykk: «et etnisk, religiøst og kulturelt mangfold», «store språklige og kulturelle ulikheter», «ulike forutsetninger», «sigøynerne», «kvenene», «finske innvandrerelever», «et morsmål», «å bevare og utvikle sitt morsmål», «oppretholde og styrke sin opprinnelige kulturtilhørighet», «å oppnå funksjonell tospråklighet» og vektlegges i et kapittel «Språklige minoriteter» med underkapitlene «En sammensatt elevgruppe», «Kvensk- og finsktalende

elever», «Morsmålets betydning», «Språklige minoriteters rettigheter og plikter», «Mål for opplæringen» og «Konsekvenser for undervisningstilbudet». Komponenten er representert på godt dekkende måte.

Underkategorien «Forståelse»

Underkategorien «Forståelse» er representert gjennom ord og uttrykk «forståelse for evner og forutsetninger hos den enkelte», «forståelse og samarbeid med hjemmet», «forståelse og toleranse over kulturgrensene», «oppdragelse til fred og forståelse mellom ulike nasjoner og folkeslag», «å forstå og finne seg til rette», «de må få voksende forståelse», «må de tilegne seg voksende forståelse», «selvforståelse», «forståelse for samarbeid», «må fremme forståelse for at det er nødvendig med felles innsats», «internasjonal forståelse», «å forstå sammenhenger», «den faglige forståelsen», «forståelse av de kunstneriske uttrykksformene», «forståelse av disse rettighetene». Etter min analyse er underkategorien «Forståelse» understreket i de fleste kapitlene i M87 og derfor er representert grundig og godt dekkende.

Underkategorien «Kritiske-kreative evner»

Underkategorien «Kritiske-kreative evner» for hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» i tekstene kan karakteriseres med hjelp av ord og uttrykk: «vitenskapelig tenkemåte og metode», «å utfordre elevenes fantasi og utholdenhet», «å stille spørsmål og søke svar», «å danne seg selvstendige meninger bygd på kunnskap, innsikt og kritisk vurdering», «menneskets søken etter kunnskap og innsikt», «den spørrende systematiske tilnærmingen til ulike fenomener og hendelser», «å sette enkeltkunnskaper inn i et større perspektiv», «å oppdage sammenhenger og søke helhet», «foreta meningsfylte valg senere i livet», «intellektuell nysgjerrighet og skapertrang», «å utvikle elevenes kritiske sans», «en vurderende holdning», «å bygge opp deres politiske dømmekraft», «saklighet, åpenhet og kritisk vurdering», «selvstendig kritisk vurdering». Underkategorien finnes i de fleste kapitlene og er representert på dekkende måte.

### **7.1.2. Hovedkategorien «Selvstendighet»**

Underkategorien «Selvfølelse og identitet» kan representeres i tekstene med hjelp av ord og uttrykk: «sjølvstendige menneske i heim og samfunn», «et personlig standpunkt», «selvrespekt», «kulturell selvforståelse», «en selvstendig kritisk holdning», «selvstendig tenkning», «selvstendige standpunkter», «å danne sine egne meninger», «elevenes evne til

selvstendig kritisk vurdering», «selvstendighet og ansvarsfølelse», «positiv identitetsdannelse».

Underkategorien «Aktiv selvstendig rolle» i tekstene kan karakteriseres med hjelp av ord og uttrykk: «å tenke og handle etter sin overbevisning», «å kunne stå alene og hevde sin mening», «å arbeide selvstendig», «formulere og søke svar på egne spørsmål», «styrke elevenes tillit til egne evner og muligheter», «selvstendig, individuelt arbeid», «ta kontakt med medelever og danne grupper», «møtedeltakelse og møteledelse».

Etter min analyse er kategorien «Selvstendighet» og underkategoriene nevnes i de fleste kapitlene og er representert på dyp og dekkende måte.

### **7.1.3. Hovedkategorien «Ansvar»**

Underkategorien «Å ta ansvar» etter min analyse kan representeres i tekstene med hjelp av ord og uttrykk: «medansvar», «medbestemmelse», «påta seg ansvar», «å ta ansvar for seg selv, sitt forhold til andre mennesker», «elevene gradvis tar ansvar for dette», «å vise ansvar for medmennesker», «å påta seg omsorgsarbeid», «å føle ansvar for og mestre praktiske oppgaver i hjemmet», «et medansvar for oppvekstmiljøet», «senere skjøtte yrkes- og ansvarsfunksjoner i hjem og samfunn», «ansvar overfor andre folk og kulturer», «ansvar i hjem, skole og samfunn», «ansvar for konkrete arbeidsoppgaver», «medansvar og medinnflytelse», «samisk kultur har skolen et medansvar for», «å ta ansvar for seg selv og andre», «ansvarslæring», «medansvar for utforming av læringsmiljøet og læringsbetingelsene», «felles ansvar», «større ansvar». Underkategorien er representert regelmessig, grundig og dekkende.

Underkategorien «Sosial dimensjon og fellesskap» kan belyses i tekstene gjennom ord og uttrykk: «deltakelse i kulturell og sosial virksomhet», «samarbeid», «omsorg», «fred og forståelse mellom de ulike nasjoner», «å vise respekt for andre», «å vise omsorg for andre», «gjensidig respekt og støtte», «å utforme skolemiljøet», «et trygt og trivelig læringsmiljø», «samarbeid mellom skole og hjem», «vårt eget samfunn som en del av et globalt fellesskap», «samarbeid mellom ulike befolkningsgrupper i vårt eget land og i verden for øvrig», «omtanke for fellesskapets behov», «å leve sammen», «solidaritet», «et demokratisk samfunnssyn», «felles innsats», «å samarbeide og til å løse oppgaver i fellesskap», «barnekulturen er en ressurs», «kontakt mellom mennesker og bygge bro mellom generasjoner», «aktiv deltakelse og opplevelser i lokalsamfunnet», «sosiale og kulturelle aktiviteter i nærmiljø og lokalsamfunn», «bidrag til fellesskapet», «fellesskapsopplevelser»,



«å styrke fellesskapet mellom jenter og gutter», «det sosiale samspillet», «et godt læringsmiljø kjennetegnes ved et inkluderende fellesskap», «fellesskapet mellom elever», «de sosiale relasjonene i skolesamfunnet», «elever og voksne i fellesskap», «elevfellesskap», «fellesskap i klassen», «ta kontakt med medelever», «nye samværsformer», «styrke elevenes opplevelse av å tilhøre et fellesskap», «samarbeid mellom lærerne», «samarbeid mellom hjem og skole», «elevene må delta i dette samarbeidet som aktive, ansvarlige samarbeidspartnere», «de voksenes samarbeid», «medvirke til å hindre at elever blir mobbet eller diskriminert», «et interessefellesskap», «vennlighet», «deltakelse i sosial og kulturell virksomhet».

Underkategorien er representert regelmessig, grundig og dekkende.

Etter min analyse er hovedkategorien «Ansvar» understreket i de fleste kapitlene og er representert grundig og dekkende.

## **7.2. Analyse av begrepet læring i M87**

Begrepet læring etter min analyse har en betydelig plass i den generelle delen av M87. Selve begrepet og ordene «læring» og «å lære» brukes regelmessig og mange ganger i alle kapitlene og i alle tekstene. Begrepet læring går som en rød tråd gjennom alle tekstene. Etter min analyse inneholder den generelle delen av M87 fortsatt ideer om å gi lærere «instrukser» noe som, etter min analyse, også gjorde den generelle delen av M74 (se kapittel 5.2.).

Arbeidsmåter og lærestoff, etter min analyse, fikk mye oppmerksomhet både i M87 og i M74, og den generelle delen av M87 kom med sterke anbefalinger av prosjektarbeid og gruppearbeid for «aktiv læring». Lokalt læreplanarbeid og lærestoff fikk, etter min analyse, fikk mye plass både i M87 og M74. Den generelle delen av læreplanen M87 fremstiller «en samfunnsaktiv skole» som er i et aktivt samspill med samfunnet og «tar hensyn til samfunnets aktuelle og framtidige behov» som det fremstilles i underkapittelet «En samfunnsaktiv skole» i kapittelet «Skolen i samfunnet».

### **7.2.1. Innhold i læring**

Underkategorien «Faglig læring» kan etter min analyse presenteres med hjelp av ord og uttrykk fra flere komponenter i underkategorien «Innhold i danning»: «Faglig kunnskap» og teoretisk innhold i komponentene «Naturen», «Helse og livsmestring», «Kultur og kunst», «Nasjonale minoriteter» og i tillegg noen andre uttrykk som kan være karakteristiske for læring. I begynnelsen av den generelle delen av M87 som i M74 presenteres det i det første kapittelet «Grunnskolen oppgave» formålsparagrafen fra lov om grunnskolen (1969) som understreker en viktig betydning av «god allmenkunnskap» i skolesammenheng, dette

innholdselementet i analysen og blant annet faglig kunnskap. I tekstene finner jeg ord og uttrykk som kan karakterisere som faglig læring: «vitenskap og teknikk», «kunnskap, innsikt og kritisk vurdering», «kunnskap og innsikt på ulike områder i naturen», «i historie, språk, kunst og teknikk», «vitenskapelig arbeid», «et sterkt grunnlag å stå på av kunnskaper», «fra pedagogiske siktemål, med ansvar for at kunnskapsgrunnlaget skal bli mest mulig allsidig», «opplæring i grunnleggende tale-, lese-, skrive- og regneferdigheter», «samspillet mellom mennesker og natur er et viktig tema for læring», «vekt på lokal litteratur, folkeminne og dialekter», «informere om teknologiens betydning». Underkategorien er representert på dekkende måte.

Underkategorien «Sosial læring» kan etter min analyse uttrykkes i den generelle delen av M87 gjennom ord og uttrykk tilsvarende sammensetting av komponenter og underkategorier fra begrepet danning: «Verdier og holdninger», hovedkategorier «Selvstendighet» og «Ansvar» og deler av komponenten «Nasjonale minoriteter». Ordene samfunnet, fellesskap, lokalsamfunnet, oppvekstmiljø, samarbeid, ansvar, medansvar, omsorg, oppdragelse, opplæring og verdier kan etter min analyse nevnes som de oftest brukte og mest representative for sosial læring i den generelle delen av M87. I et underkapittel «Omsorg og ansvar» i kapittelet «Grunnskolen oppgave» står det at «en forutsetning for god læring» kan være et læringsmiljø som er «trygt og trivelig, og dette understrekes videre flere steder blant annet i kapittelet «Vurdering og veiledning». I et underkapittel «Allsidig utvikling» i kapittelet «Grunnskolen oppgave» formidles det at en av de viktigste betingelsene «for læringsarbeidet og for elevenes sosiale utvikling» kan være et godt samarbeid. Ord og uttrykk som kan stå for sosial læring er: «må lære å se vårt eget samfunn som en del av et globalt fellesskap», «elevene må få lære at alle på skolen har rett til et godt arbeidsmiljø», «et godt oppvekstmiljø», «ulike måter ha bruk for omsorg og alle har behov for å vise omsorg for andre», «omsorgsarbeidet i skolen», «å gjøre undervisning mest mulig konkret og aktuell i alle fag og emner», «læring i lokalsamfunnet», «den sosiale og intellektuelle kontakt som medelever og klassefelleskap kan gi, ofte virke stimulerende på læringen», «å gi elevene medinnflytelse og medansvar i læringsarbeidet», «elevene må få medansvar for oppgaver», «å utvikle det sosiale klimaet i klassen», «å styrke elevenes opplevelse av å tilhøre et fellesskap». Underkategorien er representert på dekkende måte.

Underkategorien «Å lære å lære» kan etter min analyse karakteriseres i tekstene med hjelp av flere underkategorier fra begrepet danning: underkategorier «Forståelse», «Kritiske-kreative evner» og hovedkategorien «Selvstendighet». I underkapittelet «Verdier skolen bygger på –

og skal formidle» i kapitlet «Grunnskolens oppgave» formidles det at «vitenskapelig arbeid og engasjement», «å stille spørsmål og søke svar», «kritisk vurdering» og danning av «selvstendige meninger» er en viktig del av skolenes arbeid. Etter min analyse kan underkategorien karakteriseres med hjelp av ord og uttrykk «å sette enkeltkunnskaper inn i et større perspektiv, så de lærer å oppdage sammenhenger og søke helhet», «å organisere læring som en systematisk prosess», «skolen må gi elevene hjelp til å lære seg å lære», «utvikle gode arbeidsvaner», «søke etter ny kunnskap og informasjon på egen hånd». Underkategorien er representert på dekkende måte.

Underkategorien «Læring i demokrati» kan representeres med hjelp av de samme ord og uttrykk som komponenten «Demokrati og medborgerskap» fra analysen av begrepet danning. I underkapitlet «Verdier skolen bygger på – og skal formidle» i kapitlet «Grunnskolens oppgave» står det uttrykkelig at «demokratiske verdiene» er en nødvendig del av skolenes daglige arbeid. I underkapitlet «Selvstendighet og samarbeid» i kapitlet «Grunnskolens oppgave» understrekes det at «medansvar og medinnflytelse» over egen læring gir elevene «praktisk trening i demokratisk tenke- og arbeidsmåte og forståelse for verdier som kjennetegner et demokratisk samfunn». I underkapittel «Levendegjøring av kulturarven» i kapitlet «Lærestoff» står det at med hjelp av lærestoff må skolen fremme «demokratiske ideer og verdier», «demokratisk praksis og holdninger» gjennom «demokratisk oppdragelse» for utvikling av innsikt, læring, «demokratisk praksis», «demokratiske holdninger» og «respekt for demokratiske idealer» hos elevene. I underkapitlet «Arbeid i grupper» i kapitlet «Læringsmiljøet og arbeidsmåter» presenteres det gruppearbeid, møtedeltakelse og møteledelse som nødvendig opplæring i «demokratiske arbeidsformer». Underkategorien er representert på dekkende måte.

Underkategorien «Estetisk læring» kan representeres med hjelp av de samme ord og uttrykk som komponenten «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer» og delvis, «Kultur og kunst» fra analysen av begrepet danning. I underkapittel «Levendegjøring av kulturarven» i kapitlet «Lærestoff» formidles det at «opplevelse, innsikt og formell kunnskap» er viktige komponenter i «estetisk opplæring og oppdragelse», at elevene trenger både kunnskaper og opplevelser for å åpne «forståelse av de kunstneriske uttrykksformene», som stimulerer «intellekt, følelser og fantasi». Ord og uttrykk «opplæringen må gi muligheter til å bruke estetiske uttrykksformer», «forståelse for de verdier kunst og brukskunst representerer», «komme i kontakt med kunstneriske kulturverdier og arbeider i nåtid og fortid». Underkategorien er representert på grundig og dekkende måte.

Underkategorien «Praktisk læring» etter min vurdering kan analyseres som komponentene «Naturen», «Helse og livsmestring» og delvis «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer» i begrepet danning. I et underkapittel «Arbeidslivskunnskap og yrkesorientering» i kapittelet «Skolen i samfunnet» menes det at elevene må «få innsikt i arbeids- og yrkeslivet, både i lokalsamfunnet og i storsamfunnet med hjelp av «skolens undervisning og praktisk erfaring». Etter min analyse er underkategorien «Praktisk læring» representert og forklart i tekstene på en dekkende måte, for eksempel «å lære ved aktiv deltakelse og egne opplevelser i lokalsamfunnet», «skolen må forsøke å skape meningsfylt sammenheng mellom teoretisk og praktisk arbeidskunnskap», «aktivitetene får reell læringsverdi», «praktisk samarbeid med arbeidslivet», «aktiv læring», «en rekke sosiale og kulturelle aktiviteter», «fritid, undervisning, kameratskap, hygge og arbeid kan smelte sammen», «elevene må stimuleres til aktiv skapende virksomhet». Underkategorien er representert på dekkende måte.

### **7.2.2. Drivkraft**

Hovedkategorien «Drivkraft» finnes i min analyse i tekstene til den generelle delen av M87. Driftkraftsdimensjonen av læring uttrykkes gjennom ord og uttrykk «engasjere dem i gjenskapende og skapende virksomhet», «nysgjerrighet og skapertrang må stimuleres», «bygger på både engasjement og saklighet», «følelser og fantasi», «må vekke elevenes ansvar og engasjement», «som kan skape lyst og frigjøre krefter», «at elevene møter motiverte», «stimulerer lysten til å lære». Selv om ordene motivasjon, vilje, følelser og engasjement ikke forekommer så ofte i tekstene, men motivasjon som undertone forekommer mange steder. Hovedkategorien er representert på dekkende måte.

### **7.2.3. Samspill**

Hovedkategorien «Samspill» etter min analyse er vektlagt og presentert godt dekkende i den generelle delen av M87. Hovedkategorien presenteres i analysen med uttrykk fra underkategorien «Sosial dimensjon og fellesskap», komponenten «Nasjonale minoriteter» og deler av komponenten «Demokrati og medborgerskap» i begrepet danning. Elementene samarbeid og fellesskap er presentert i analysen av dannelsesbegrepet.

Element «Skole-hjem-samarbeid» kan uttrykkes gjennom ord og uttrykk «å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim», «kan komme den enkelte elev, skolen og nærmiljøet til gode», «forståelse og samarbeid med hjemmet», «et godt og nært samarbeid mellom skole og hjem», «godt samarbeid mellom skolen og

hjemmene», «for å skape et trygt, stabilt og utviklende skolemiljøet», «problemløsning er en del av samarbeidet», «å skape et godt og fortrolig kontaktforhold mellom hjemmet og skolen». Elementet er vektlagt i kapitlene «Grunnskolens oppgave», «Skolen i samfunnet» og «Samarbeid mellom hjem og skole» og er representert godt dekkende.

Elementet «Lokalsamfunn» er representert i tekstene gjennom ord og uttrykk «de kjente og nære livssammenhengene elevene møter i familieliv, skole og lokalsamfunn», «skal stimulere elevene til å ta aktivt del i praktisk, sosial og kulturell virksomhet i lokalsamfunnet», «å utvikle og bevare et godt oppvekstmiljø for barn og unge», «å skape kontakt mellom mennesker og bygge bro mellom generasjoner», «oppgaver i tilknytning til sosiale og kulturelle aktiviteter i nærmiljøet og lokalsamfunn», «samarbeid med ulike grupper i instanser i lokalmiljøet», «gjennom samarbeid kan skolens personale gi hverandre støtte og hjelp», «samarbeid mellom skolen og lokalsamfunnet omfatter mange områder». Elementet er vektlagt i kapitlene «Grunnskolens oppgave», «Skolen i samfunnet» og «Læringsmiljøet og arbeidsmåter» og er representert godt dekkende.

## **8. Historisk kontekst for analyse av L97**

### **8.1. Globalisering og «kunnskapsproduksjon» på 1990-tallet**

Fra 1990-tallet gikk den internasjonale økonomiske, samfunnsmessige og politiske utviklingen mot globalisering og multikulturelle samfunn. I 1989 ble muren i Berlin revet, og mange oppfatter det som en representasjon av de nye prosessene i hele verden, nye forhold mellom landene på global basis (Haug, 2012, s. 29). Åpne grenser, multikulturalisme, konkurranse og det globale markedet begynte å bli en ny virkelighet som styrer landets utvikling. Telhaug (2011a, s. 241) mener at «globaliseringen med en verdensomspennende markeds plass og med en friere flyt av varer, tjenester og kapital erstattet langt på vei de relativt autonome nasjonale markedene». Globaliseringen påvirket utviklingen i hele verden og menneskene begynte å kjenne forandringene på forskjellige livsområder.

Den generelle utviklingen i økonomien i de fleste vestlige land gikk dårligere på 1990-tallet, og problemet med den voksende arbeidsløsheten var høyst aktuelt for befolkningen og for politikerne (Telhaug, 2011b, s. 274). Kritik og skepsis mot den sterke offentlige styringen og de høye utgiftene for de statlige virksomhetene fortsatte å vokse. Deltakelse i det internasjonale markedet begynte å bli viktig og nødvendig for de fleste statene. I forbindelse med dette begynte landets konkurranseevne på forskjellige områder, økonomisk, sosialt, vitenskapelig, kulturelt, å bli prioritert sterkt fra myndighetenes side for å delta i det globale markedet for å åpne for ønskede resultater. Med åpne grenser er det også viktig med samarbeid mellom landene og nasjonene (Haug, 2012, s. 29). Kunnskap fikk sin verdi for markedsøkonomien i den konkurrerende verden. Politikerne i de vestlige landene begynte å bruke ordene «kunnskapsproduksjon», «kunnskapsøkonomi» og «kunnskapsindustri» i forbindelse med skole- og undervisningssystemet. Ifølge Telhaug (2011b, s. 274) fikk den elevsentrerte reformpedagogikken målrettet kritikk fra nærmest de fleste politiske aktører i den internasjonale sammenhengen på 1990-tallet. Utdanningen ble av de fleste sett på som en nødvendig komponent for økonomisk utvikling for et land på det globale internasjonale markedet.

### **8.2. Norge og den internasjonale menneskerettighetspolitikken**

På 1980–90-tallet begynte den internasjonale og europeiske menneskerettighetspolitikken og -institusjonene å påvirke utviklingen i forskjellige sektorer av de norske statlige institusjonene og ikke minst undervisningssystemet. Norge som en demokratisk stat har vært medlem i flere ledende internasjonale organisasjoner og har sluttet seg til flere viktige

konvensjoner og erklæringer på det internasjonale nivået. Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK) ble vedtatt 4. november 1950 i Europarådet, og Norge sluttet seg til den 3. september 1953 (Regjeringen, 2005). Dette var like viktig som medlemskap i De forente nasjoner (FN), som var etablert 24. oktober 1945, og FNs verdenserklæring om menneskerettigheter fra 10. desember 1948 som Norge stemte for og sluttet seg til fra begynnelsen (FN-sambandet, 2019). I Den europeiske menneskerettsdomstolen har Norge vært et medlemsland siden opprettelse av organisasjonen i 1959, og Norges institusjon for menneskerettigheter (2020) har omfattende informasjon om behandling av klager og domstolsavgjørelser, som er bindende for alle 47 medlemslandene. Opprettelse av menneskerettighetsorganisasjonene og vedtak av felles dokumenter, konvensjoner og erklæringer var et viktig moment for utvikling og beskyttelse av menneskerettigheter etter andre verdenskrig. Det tok tid før disse institusjonene fikk en reell makt og innflytelse på 1980–90-tallet (Telhaug, 2011a, s. 241). I 1989 fikk Norge et pålegg fra EMD om at norsk lov måtte forandres i tråd med EMK for å ivareta menneskerettigheter. Senere i 2007 kom det beslutning fra EMK om begrenset fritak fra undervisning i religion og kultur faget KRL i Norge som måtte forandres i tråd med EMK.

### **8.3. Norge på 1990-tallet**

I Norge på 1990-årene gikk utviklingen mot individualisering, selvrealisering, deregulering, konkurranse, privatisering og liberalisering (Telhaug, 2011a, s. 241). Fokus ble tatt fra likhetsbegrepet og politikerne begynte å snakke om valgfrihet, individet i sentrum, frihet og nasjonal selvstendighet. Arbeiderpartiet hadde dannet mindretallsregjering med Gro Harlem Brundtland (A) som statsminister fra 9.9.1986 til 16.10.1989 og fra 3.11.1990 til 25.10.1996, med et avbrudd (Regjeringen, 2020). Etter det hadde de borgerlige partiene regjeringsmakten i Norge med et kort avbrudd fra 1997 til 2005. Regjeringen hadde rettet fokus mot forbedring av den økonomiske situasjonen i landet, fremme økonomisk vekst og redusere arbeidsledigheten som hadde tendens til å vokse. Målstyring ble valgt som et prinsipp for styring og effektivisering av den offentlige sektoren. Dette prinsippet viste sin effektivitet i næringslivet (Telhaug, 2011b, s. 275). Betydningen av kunnskaper i utdanningssystemet måtte vurderes og prioriteres på en ny måte i tråd med økonomisk og sosial utvikling i samfunnet.

### **8.4. Kritikk mot M87**

Fra 1987 til 1996-97 var det Mønsterplanen av 1987 som styrte undervisningen i det norske skolesystemet. M87 som en lokalorientert retningsgivende læreplan, ga frihet og

medbestemmelse til de lokale skolene, lærerne og elevene i Norge. Men samtidig snakket lærere ofte om at M87 var et halvferdig læreplanverket som krever mye ekstra arbeid fra lærerens side (Kvam, 2016, s. 100). Det utviklet seg en del skeptisisme fra lærernes side rettet mot myndighetenes vilje å konkretisere opplæringen basert på lokale forhold. Denne kritikken fikk ikke noe rask respons fra de norske politikerne.

I 1991 kom det St. meld. nr. 37, 1990–91 «Om organisering og styring i utdanningssektoren», som pekte på mange svakheter i systemet. Selve Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet hadde uklar ansvarsdeling mellom sine ytre organer og svak samordning mellom dem. Derfor ble enkelte spørsmål ikke fulgt opp tilstrekkelig, mens andre ble dobbeltbehandlet. «Muligheten for nasjonal enhetlig styring er svak, og systemet er lite bruker- og ressursvennlig. Det har derfor vært nødvendig å vurdere hele utdanningsadministrasjonen, ikke bare den statlige delen» sto det i St. meld. nr. 37 fra 1990–91 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991, s. 6). For å rette situasjonen ble målstyring som overordnet styringsprinsipp innført for utdanningssystemet. Staten skulle sende målene for opplæringen til skolene, skolene skulle vurdere elevene og formidle resultatene av vurderinger til myndighetene. På denne måten skulle skolene være ansvarlige for sine lokale valg og for elevenes læring, åpne mål og resultater. Enhetlig og mer kontrollert opplæring på de norske skolene var målet hos de norske politikerne.

### **8.5. Gudmund Hernes i den norske utdanningspolitikken på 1990-tallet**

Gudmund Hernes var statsråd for Arbeiderpartiet – minister i Utdannings- og forskningsdepartementet fra 3.11.1990 til 1.1.1991 og etter navneskiftet i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet fra 1.1.1991 til 22.12.1995, etter det var han minister i Sosial- og helsedepartementet fra 22.12.1995 til 17.10.1997 (Stortinget, 2020). Hernes som en høyt profilert sosiolog, politiker og forsker satt i gang reformer i utdanningssektoren. Hernes har vært medlem i Arbeiderpartiet siden 1960-tallet, arbeidet som professor i sosiologi ved Universitetet i Bergen i 1971, var leder for den norske Maktutredningens forskergruppe mellom 1972 og 1979, i 1976 deltok i levekårsundersøkelsen «Utdanning og ulikhet» (NOU 1976: 46). Som medlem i Arbeiderpartiet var han statssekretær i Gro Harlem Brundtlands (A) regjering fra 4.2.1981 til 14.10.1981 (Stortinget, 2020), leder for Fagbevegelsens Forskningsenter i 1983 og deltok i utarbeidelse av Arbeiderpartiets prinsippprogram i 1981 (Stortinget, 2020; Telhaug, 2011b, s. 275). Hernes hadde sin mening om hvordan reformene burde planlegges, gjennomføres og hvordan skolesystemet skulle effektiviseres, basert på sin egen og internasjonal forskning og erfaring som sosiolog og politiker. Hernes overtok som



minister etter «to kvinnelige ministre som begge hadde opptrådt med forsiktighet og profilerte en elevvennlig skoletenkning av tradisjonell nordisk karakter» (Telhaug, 2011b, s. 277). Den sosiale utjevningsskole på 1990-tallet skulle realiseres gjennom reformer og nye læreplaner (Kvam, 2016). Norsk utdanningspolitikk på 1990-tallet var blant annet påvirket av den internasjonale kritikken fra OECD (Trippestad, 2011, s. 290; Kvam, 2016, s. 101). Den første rapporten kom i 1988 og konkluderte med at utdanningsmyndighetene i Norge har problemer med å kontrollere, få informasjon og styre utdanningssystemet. Den andre rapporten fra OECD kom i 1998 og inneholdt informasjon om selvstyre av skoler blant annet det som gjaldt fordeling av ressurser, personell, metoder i undervisningen, valg av lærestoff og planlegging av undervisning på årsbasis. Ifølge denne rapporten lå norske skoler helt på bunnen på verdensbasis, bare tyrkiske skoler var dårligere, og grunnskoler i land med diktatur, denne gangen Kina og Indonesia, hadde mer selvstyre på disse områdene. Forskjellene i rapportene viser at reformene som var gjennomført i perioden mellom 1990 og 1997 i Norge var resultative og hadde et stort omfang. «Kontrastene i disse to rapportene understreker hvilket omfattende og totalitært utdanningsprosjekt Gudmund Hernes gikk i gang med og gjennomførte på 1990-tallet» understreker Trippestad (2011, s. 290). Målstyringsprinsippet innføres i utdanningsdepartementet med en sterk kontroll over utdanningssektoren og lojalitet fra lokale myndighetene og rektorer til sentrum var påkrevet understrekker Trippestad (2011, s. 303).

### **8.6. Skolereformene av 1994 og 1997 i Norge**

Med Reform 94 (R94) fikk alle elever i Norge lovfestet rett til videregående opplæring i tre år, og de kunne velge mellom yrkeskompetanse eller studiekompetanse (Kvam, 2016, s. 108). Obligatoriske fellesfag ble innført i alle studieretninger med tanker på felles kulturreferanser og material danning. På denne måten kunne elevene fra yrkesretninger enklere bytte studieretning eller få seg studiekompetanse senere hvis de ville. Reformene fremmet planene om den norske enhetsskolen (Solerød, 2014, s. 118–119). Etter at R94 ble innført de systematiske vurderingene av resultatene visste, at nesten alle elevene tok videregående opplæring etter grunnskolen og de som trenger det fikk tilrettelagt opplæring og ekstra oppfølging. Vurderingene visste tydelig at de fleste ungdommer vil bruke sin rett til videregående opplæring og antall frafall var redusert i sammenlikning med før reformtiden. R94 var en klar bevegelse mot den sosiale utjevningsskole og realisering av utjevningsspolitikk med like muligheter og sosial rettferdighet til alle elevene i Norge.

Med Reform 97 (R97) ble den obligatoriske skolegangen for alle norske elever utvidet til 10 år. Barna har begynt å starte på skolen fra 6-årsalderen, ett år tidligere enn før (Solerød, 2014, s. 114). Den nye opplæringsloven kom i 1998. Ifølge opplæringsloven av 1998 har skolen som formål å fremme «kristelig og moralsk oppdragelse», «økologisk forståelse og internasjonalt medansvar», «åndsfrihet, toleranse og likestilling», «allmennkunnskap», «samfunnsnyttige mennesker», «samarbeid hjem/skole» og skulle bruke tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998; Kvam, 2016, s. 103).

Den sosiale utjevningsskolen og utjevningspolitikken forsøkte de norske politikere å realisere med hjelp av tidligere skolestart og utvidet lovfestet rett til videregående opplæring (Kvam, 2016, s. 108). Gudmund Hernes sto bak alle de store skolereformene på 1990-tallet i Norge. Som sosiolog mente han at tidligere skolestart kunne bidra til å utjevne ulike sosioøkonomiske forhold hos elevene og gi dem mulighet å oppnå bedre skoleresultater uavhengig av oppvekstforhold (NOU, 1976: 46, s. 52; Hernes, 2011, s.74). Kritikken fra lærernes side, fra OECD rapporten av 1988, var at politiske og sosiologiske debatter viste at lokal frihet i skoleundervisningen ikke ga bra resultater for elevenes skoleprestasjoner og skapte forvirring og uklarhet for lærerne. Hernes mente at M87 som en lokalorientert retningsgivende læreplan burte erstattes av et nytt læreplanverk med fokus på kunnskap og norsk kultur i lys av material danningstenkning (Kvam, 2016, s. 101).

### **8.7. Læreplaner L97**

Reformeringen av skolesystemet begynte å skje ganske raskt etter at Gudmund Hernes (A) ble minister i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Et av hovedmomentene i begynnelsen av arbeidet med de nye læreplanene var å utforme en felles generell del for å samle hele den grunnleggende opplæringen, grunnskolen, videregående opplæring, fagopplæring, voksenopplæring og folkehøyskoler (Solerød, 2014, s. 54). Arbeidet tok utgangspunktet i formålsparagrafen av lov om grunnskolen fra 1969/75 og den nye loven som var vedtatt i 1998. Det var representantene for kultureliten som var hovedansvarlige i komiteen for utvikling av det generelle læreplanverket (Trippestad, 2011, s. 304). Hernes utformet og forfattet den generelle delen selv. Det var delte meninger om hvor demokratisk eller udemokratisk det var å ta ansvar for å utarbeide den stort sett alene (Kvam, 2016, s. 101). Den nye «Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del» (L93) fortolket formålsparagrafene for alle disse skoleslag med en felles formulering. I skoleåret 1993–1994 ble det første kapitlet i M87 og den generelle delen av «Læreplan for videregående opplæring» av 1976 erstattet og sammenhengten i utdanningen understrekket.

Denne generelle delen ble videreført uten forandringer til L97 og LK06. Formuleringene av fortolkninger av formålsparagrafen for opplæringen ble presentert og organisert i sju kapitler, helt annerledes fra alle tidligere norske læreplaner. Formålsparagrafen i opplæringsloven ble revidert i 2008, men den generelle delen av læreplanen LK06 ble ikke forandret, på tross av at den var utarbeidet basert på formålsparagrafen.

Tilegnelse av ulike arbeidsmetoder var fortsatt viktig ved utarbeidelsen av L97 (Solerød, 2014, s. 44). Prosjektarbeid som metode ble vektlagt og fremført, sammen med gruppearbeid og aktiv læring som konsekvenser av den elevvennlige reformpedagogikken og aktivitetspedagogikken. Læreplanverket ble vedtatt i 1996 og reformen R97 skulle starte høsten 1997.

### **8.8. Danning og læring i Norge på 1990-tallet**

Begrepet «dannelse» kom til syne i den politiske og pedagogiske skoledebatten i Norge og fikk oppmerksomhet på 1990-tallet (Telhaug, 2011a, s. 213). Det var den generelle internasjonale tendensen at troen på det frie markedet, markedsøkonomi og markedskreftene begynte å styre de vestlige landets utvikling på forskjellige områder. Det påvirket utviklingen av utdannings- og skolesystemer, hvor utdanning hadde sin verdi på de konkurrerende økonomiske markedene, og den nye liberalismen fra England og USA skapte gradvis ny tenkning i utdanningssammenheng blant annet i Norge (Telhaug, 2011a, s. 237). Dannelse var diskutert i pedagogisk vitenskapelig sammenheng, blant annet av Dale som i 1992 trykket på nytt artikkelen av Hellesnes fra 1969 «Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep». Opdal forsket på danning og skrev sin doktorgradsavhandling i 1998. Pedagogiske, historiske og filosofiske internasjonale bøker om dannelse og danning begynte å komme på det norske bokmarkedet på 1990-tallet, som begynte å bli mye mer omfattende og åpent enn før (Telhaug, 2011a, s. 213). Fra 1990-tallet ble det organisert nasjonale seminarer, hvor dannelse ble diskutert og prioritert, for eksempel Rørosseminaret i 2008 og i Skjervheimseminaret (2020) regelmessig fra 1996.

I Norge kom begrepene dannelse og danning til aktiv bruk i politisk utdanningssammenheng etter at Gudmund Hernes førte dannelsestenkning tilbake i læreplanverket og den offentlige politiske virksomheten (Telhaug, 2011a, s. 215). Danning og ikke minst den materielle danningen og læringen skulle fremmes gjennom alle utdanningsreformene på 1990-tallet.

Rammevilkårene for læring skulle forbedres ved hjelp av skolesentralisering, utvikling av den norske enhetsskolen og utvidelse av grunnskolen til 10 år (Kvam, 2016, s. 107).

Utviklingsarbeidet på skoler skulle bidra til å få bedre kvalitet på undervisningen og skape et positivt sosialutjevnet læringsmiljø med fokus på rettferdighet og likhet, og som følge av det skulle læring, danning og læringsresultater hos elevene bedres. Ideen om det inkluderende læringsfellesskapet kom i læreplanverket og i skolepolitikken på 1990-tallet, dette var neste steg etter integrering av alle elever og elever med særlige behov i skolen på 1970–80-tallet. Skolefellesskapet hvor alle elevene får tilgang til felleskunnskap og kan oppnå læring gjennom tilpasset opplæring ved hjelp av kompetente lærere og spesielle tiltak for enkelte elever ved behov, demokratisk opplæring, elevsamarbeid (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 56–57).

Dannelse og danning som begrep fikk stadig mer oppmerksomhet i Norge fra begynnelsen av 1990-tallet og uten avbrudd fremover (Telhaug, 2011a, s. 215; Kvam, 2016). De kom tilbake og fikk sin posisjon i lærebøker, lærerutdanning, pedagogikk, pedagogisk filosofi og hele utdanningssystemet, lovverket og læreplanverket.

## **9. LK06 i historisk kontekst**

### **9.1. Globalisering og politisk situasjon i Norge på 2000-tallet**

Globalisering, åpne grenser, multikulturalisme, fri markedsøkonomi og kunnskapssamfunnet kjennetegnet begynnelsen av 2000-tallet (Telhaug, 2011a, s. 241–243). For å delta i konkurransen måtte Norge ha spesialister med god utdanning, kvaliteten på utdanningen begynte å bli en betydelig faktor i globaliseringens tidsalder. Ett av kjennetegnene på globalisering er inn- og utvandring fra ulike land, multikulturalisme og religiøst mangfold, og dette skapte nye krav til integrerings- og skolepolitikken. I en globaliseringstid ble medlemskap i internasjonale organisasjoner en del av det nødvendige samarbeidet mellom landene. Norge har vært medlem i flere internasjonale organisasjoner i lang tid, FN, EØS-avtalen med EU og OECD er blant dem. Disse overnasjonale organisasjonene som «policy-organer» har rett til å utøve blant annet utdanningspolitikk for medlemslandene (Kvam, 2016, s. 122 – 123). Basert på forskning, undersøkelser og statistikk mener disse organisasjonene at utvikling av økonomi og kunnskapsutvikling er forbundet med hverandre. I den globale markedsøkonomien ser disse organisasjonene på utdanning som investeringer som skal gi avkastning og menneskene med utdanning representerer «humankapital», og skolen må sørge for å utdanne kompetente deltakere på arbeidsmarkedet (Kvam, 2016, s. 123). Etter at de første resultatene av PISA-undersøkelsene kom i 2001 begynte norske politikere å snakke høyt om utdanning som investering i landets fremtidige økonomisk velferd med støtte og enighet fra næringslivet. Det var tenkning som fremmet Den globaliserte kunnskapsskolen i Norge fra begynnelsen av 2000-tallet.

I landet vårt var det skiftende regjeringer i begynnelsen av 2000-tallet (Regjeringen, 2020). Frem til slutten av 2005 var den norske politikken preget av de høyreorienterte politiske partiene og etter 2005 var det en lang periode med regjeringsmakt hos de venstreorienterte politiske partiene.

### **9.2. PISA-undersøkelsene i Norge**

OECD har hvert tredje år organisert og gjennomført internasjonale PISA-undersøkelsene for å vurdere utdanningskvalitet i forskjellige land, det var ungdomsskoleelever i 15-årsalderen som var målgruppen for undersøkelsene. OECD som organisasjon har som hovedmål å fremme økonomisk utvikling i hele verden. Slogordet til organisasjonen er «Better policies for better lives» (OECD, 2020). PISA er Program for International Student Assessment ble utført for første gang i 2000, der 4000 norske ungdomsskoleelever deltok. Siden 2000 utføres PISA-

undersøkelsene hvert tredje år på tre fagområder lesing, naturfag og matematikk som har fordypning i hovedområdene og hovedområdene bytter plass. Hovedområdet var lesing i 2000, 2009, 2018, matematikk i 2003, 2012 og naturfag i 2006 og 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Resultatene av PISA-undersøkelsene offentliggjøres ett år etter at de blir gjennomført i desember. De første resultatene kom i desember 2001 og blir kalt for det store PISA-sjokket i Norge. Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet (H) kalte Norge en skoletaper, og avisene formidlet nyhetene (Kvam, 2016, s. 120–121). Resultatene fra det første året og senere fra 2003 og 2006 viste at norske elever skåret dårligere i grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og hadde større problemer med disiplin enn elever fra andre vestlige land med høy økonomisk utvikling. Disse resultatene skapte mye debatt og kritikk i norske media. Ordet sjokk kom i bruk i forbindelse med PISA resultatene fra 2000 på grunn av de store forventningene at Norge skulle komme blant de sterkeste og de beste land i undersøkelsen (Haug, 2012, s. 42). Resultatene av undersøkelsene hadde stor betydning for skolereformene, som skulle ha fokus på ferdighetslæring og material danning.

### **9.3. Utdanningspolitikk i Norge i begynnelsen av 2000-tallet**

Fra 2001 til 2003 ble det organisert Kvalitetsutvalget for å evaluere først og fremst kvalitet, organisering og innhold av opplæringen i de norske skolene. Etter noen vurderinger kom utvalget med noen konklusjoner om kvaliteten på grunnopplæringen, at læresteder og skoleeiere manglet en systematisert informasjon om resultater, de brukte ikke systematisk resultater fra elevenes prøver og fulgte ikke opp vurderinger av skoler. Resultater fra OECD-rapporten fra 1988 hadde mange likhetstrekk med konklusjonene fra Kvalitetsutvalget fra 2002, og hovedpoenget var at Norge ikke hadde et nasjonalt system for vurdering av kvaliteten på opplæringen i grunnskoler, mener Haug (2012, s. 41). Utvalget kom med to innstillinger NOU 2002: 10 «Førsteklasses fra første klasse – Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring» (2002) og NOU 2003: 16 «I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle» (2003). Disse to offentlige utredningene hadde fullt fokus på problematikken rundt kvalitet, kompetanse og læringsutbytte i utdanningen på de norske skolene. Resultatet var at Stortinget besluttet å utvikle et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem med nasjonale prøver i sentrale fag fra 2004, et felles nettsted «Skoleporten» og opprettet Utdanningsdirektoratet for å kontrollere organisering og kvalitet på opplæring som et utøvende kompetanse- og forvaltningsorgan fra 15. juni 2004 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, kap.1).

I innledning til St.meld. nr. 030 (2003 – 2004) «Kultur for læring» formidler Clemet (H) til Stortinget at Norge hadde muligheter til å bygge ut den beste skolen, basert på positive forutsetningene som økonomiske ressurser, små sosiale forskjeller og bedre utdannelsesnivå hos befolkningen på internasjonal basis, men samtidig viste resultatene av internasjonale forskningsundersøkelser og PISA svakere prestasjoner av norske elever i flere sentrale fag, grunnleggende ferdigheter og gjennomføring av utdanning på videregående skoler (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Norge var ikke «skoletaper» som Clement kalte det i 2001, ifølge PISA-resultatene skåret norske elevene nesten gjennomsnittlig blant europeiske land. Men bruk av PISA-resultatene kunne hjelpe de norske politikerne til å gjennomføre et kunnskapsløft i grunnskolen sier Kvam (2016, s. 121). Fra 2003 deltok Norge regelmessig også i undersøkelsene «Trends in International Mathematics and Science Study» eller TIMMS som de heter fra 2001 (TIMMS, 2020). Disse prosjektene gjennomføres hvert fjerde år og fremstår som en integrert naturfagundersøkelse med fokus på matematikk og naturfag. «Resultatene fra de internasjonale undersøkelsene, som TIMMS og PISA, har utvilsomt påvirket utdanningspolitikken og dermed skolen» (Haug, 2012, s. 29). Globalisering og endringene i samfunnet som følge av økonomisk utvikling krevde høyere kompetanse for å prestere bedre i den internasjonale konkurransen. En høy formell kompetanse er en viktig faktor for Norges fremtiden, for å opprettholde og videreutvikle levestandarder etter at oljeinntektene går ned, sier Haug (2012, s. 29). Stadig flere politikere på Stortinget tenkte på forbindelsen mellom økonomisk utvikling og skoleutvikling, med de nye økonomiske kravene måtte elevene kunne analysere og handle effektivt som fremtidig humankapital (Kvam, 2016, s. 123). Det var enighet blant de norske politikerne om at skolereformene var nødvendige for å sikre Norges fremtidige økonomiske velferd.

#### **9.4. Kunnskapsløftet, en læreplanreform og en styringsreform**

I St.meld. nr. 030 (2003 – 2004) «Kultur for læring» presenterte Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) styringsreformer, læreplanreformer og pekte ut retninger for arbeidet med Kunnskapsløftet. Elevenes læring og læringsutbytte fikk full oppmerksomhet og ble hovedorientering for arbeidet med det nye læreplanverket (Ekspertgruppa, 2016, s. 69). I denne sammenhengen ble kompetansemål på forskjellige trinn og utvikling av grunnleggende ferdigheter viktige steg mot bedre læringsutbytte for elevene. Med de nye reformene vil myndighetene innføre resultatstyring, rammestyring og målstyring i den norske grunnskolen (Aasen, Prøitz & Rye, 2015, s. 418). I Kunnskapsløftet mente politikerne at desentralisering kunne gi ansvar for måloppnåelse til de konkrete skolene, skolelederne og lærerne.

Begrepet enhetsskole ble vurdert og etterhvert erstattet av begrepet fellesskolen først på initiativet fra politikerne i begynnelsen av 2000-årene (Telhaug & Mediås, 2003, 350–351). En begrunnelse for utskiftning av begrepene var videreutvikling av ideer om fellesskap og den inkluderende skolen for alle. Enhetsskoletenkning var også under utfordring med det lokale læreplanarbeidet, utvalg av det lokale innholdet og faginnholdet, hvor alle skoler hadde en stor frihet (Haug, 2012, s. 36 – 37). Flere studier fra 2002 – 2003 visste at i virkeligheten de fleste skoler hadde store forskjeller i praksisen sin, både det som gjeldet faginnhold og arbeidsmåter, og begrepet enhetsskole representerte ikke denne utviklingen i de norske skolene.

Stortinget vedtok Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring (LK06) i 2004, og det ble innført i august 2006 (Regjeringen, 2020). Ifølge Regjeringen (2020) var hovedmålet for reformen å forbedre resultater av læring hos alle norske elever, og de viktigste endringene for skolesystemet var blant annet innføring av arbeid med de grunnleggende ferdighetene på alle trinn i alle fag, tydelige kompetansemål, ny tildeling for fag, ny tilbudsstruktur for videregående skoler, lokal valgfrihet av arbeidsformer, læremateriell og organisering av undervisning. Systematisk kartlegging av elevenes læringsutbytte i fagene var utpekt som et grunnlag for vurdering av kvalitet (Kvam, 2016, s. 124 -126). Flere land i Vest-Europa og Scandinavia innførte testregimer med nasjonale prøver i likhet med det norske kartleggingssystemet av elevenes læringsutbytte. LK06 består av Fag og tildelingen, Generell del av læreplanverket, Prinsipper for opplæringen og Læreplaner for fag (Utdanningsdirektoratet, 2016). Den generelle delen av LK06 var videreført uten forandringer fra R94 og L97 og tok videre de verdier, kulturell, kunnskapsmessig innhold og overordnede mål for opplæringen som ble nedskrevet i begynnelsen av 1990-årene, som å bli aktive ansvarlige medlemmer i samfunnet med kulturell og kunnskapsmessig forankring og elevene skulle lære felles kunnskapsstoffet i et tolerant og demokratisk læringsfellesskap (Kvam, 2016, s. 127 -128). Politikernes retorikk rundt LK06 var preget av ordene læringsutbytte, elevprestasjoner, grunnleggende ferdigheter, kvalitet, kompetanse og resultater.

### **9.5. Danning og læring i Norge på 2000-tallet**

Etter at begrepene danning og dannelse fikk oppmerksomhet i den politiske debatten, i pedagogikken og i vitenskapelige studier på 1990-tallet, styrket dannelsenes tenkning og filosofi sin posisjon videre på 2000-tallet og perioden fra 2005 til 2010 kan kalles for «den renessansen for dannelsesbegrepet» (Telhaug, 2011a, s. 212 – 215). Rune Slagstad (SV)



omtales i Norge som en av de mest innflytelsesrike vitenskapsmenn og forfatter i dannelsenes problematikk på 2000-tallet. Han har utgitt flere bøker om temaet danning og har analysert begrepet over lenge perioder, de mest omfattende bøkene er «De nasjonale strateger» og «Dannelsens forvandlinger». Telhaug (2011a) mener at gjennom analysene og arbeidet med begrepet visste Slagstad at innhold i dannelsesbegrepet forandrer seg over tid fra den klassiske tradisjonelle og folkedannelse til den moderne dannelsesdiskursen. Dessuten ble dannelse diskutert i pedagogiske idehistoriske bøker, i lærebøker, i tidsskrifter og på vitenskapelige seminarer.

Læringsproblematikken på 2000-årene var fokusert på de grunnleggende ferdighetene i alle fag (Kvam, 2016, s. 125 -129). Selv om den generelle delen av læreplanverket var videreført fra begynnelsen av 1990 med et av hovedmålene opplæring til demokratisk medborgerskap i det store sosiale utjevningsprosjektet, ble opplæring og undervisning på alle trinn konsentrerte på elevenes læring av de fem grunnleggende ferdighetene. Fagene norsk, matematikk og naturfag som ble regelmessig vurdert i PISA-undersøkelsene fikk mer oppmerksomhet og flere undervisningstimer i læringssammenheng, og i tillegg lese- og skriveopplæring fra det første skoleåret var sterk prioritert og systematisert på en annen måte en før. Elevenes læring i skolesammenheng burde føre til bedre resultater på nasjonale og internasjonale prøver og burde vise seg gjennom Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen (NKVS).

## **10. Analyse av L97 og LK06**

Analysen tar utgangspunkt i den trykte utgaven av «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen» som var utgitt i 1996 av Gan Grafisk AS. Boken inneholder mange bilder av norske, europeiske og internasjonale bildekunstnere og fotografier av skulpturer, bygninger, tegninger, ingeniørtegninger, teknologiske produkter, levende mennesker og artefakter, både gamle og moderne, som etter min vurdering kan belyse samfunnsutviklingen på alle nivåer i historisk sammenheng. De norske kunstneriske verkene er representert i hele boken, med begynnelsen på forsiden og til og med på bokbindet. I presentasjonen av bildene legges det etter min vurdering stor vekt på å presentere Norge, norsk kultur, tradisjoner og verdier gjennom forskjellige kunstneriske uttrykk for å illustrere og forsterke innholdet i tekstene på best mulig måte. På slutten av boken fra side 338 til og med side 343 finner jeg en bildeliste med alle navn på kunstnere og bildene fordelt på kapitlene og ikke i alfabetisk rekkefølge, etter min vurdering for å gjøre det lettere for leserne å finne sammenheng mellom innhold i tekstene og bildene. Etter min vurdering har bildene et klart dannelses- og læringsinnhold, de har verdi i seg selv som et kunstnerisk og historisk uttrykk og hjelper leserne til å åpne for kreativ og estetisk tenkning.

### **10.1. Analyse av begrepet danning i L97 og LK06**

Begrepet danning kan karakteriseres ved hjelp av ord og uttrykk fra alle tekstene, hvor det etter min analyse kan menes danning, og det viser seg flere steder i alle kapitlene: «oppfostringen», «trene både hånd og ånd», «utvikling», «alles utvikling», «allsidig utvikling», «god allmenndannelse», «det allmenndannende mennesket», «den allmenne dannelsen», «den dannelsen alle må være fortrolige med».

#### **10.1.1. Kritisk og kreativ tenkning**

«Faglig kunnskap» er den første komponenten som kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord, uttrykk og bilder fra tekstene: «en generell kompetanse», «spesialiserte oppgaver», «kunnskaper som kan vare livet ut», «kunnskapsfornyelse», «grunnutdanningen, må derfor vedlikeholdes og fornyes», «bredde i ferdigheter», «forskjellige samfunn har ulike regler for rett livsførsel», «kunnskap som en skapende og omformende kraft», «kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner», «samisk språk og kultur», «felles arv», «vår felles kunnskap om samisk kultur», «kulturhistorien», «kunnskap om andre kulturer», «de voksnes ferdigheter», «viten», «konstitusjonelle styreformer, kollektive ordninger», «teoretisk utvikling», «logikk og erfaring, fakta og forskning», «språk, samfunnsfag, i matematikk og naturfag», «vinne ny kunnskap», «kompetanse», «vitenskapelig arbeidsmåte», «er forskning

en framgangsmåte», «vitenskapelig metodikk», «vitenskap og teori», «solid kunnskap», «arbeidsliv og formidle kunnskaper og ferdigheter», «teknologi og den forskning og utvikling», «teknologiens historie», «en kunnskapskultur og en samværskultur», «fagkunnskap», «faglig utvikling eller forskning», «den norske fellesarven», «faglig kompetanse», «konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur», «forhåndskunnskaper», «ordnende kunnskap», «den nye teknologiske kunnskap», «felles bakgrunnkunnskap», «teknisk kyndighet», «felles referanserammer», «strømmene mellom nasjonene», «kunnskap om sammenhengene i samfunnet og i naturen er nødvendig», «nettverk av kunnskap», «arbeidsliv er underkastet verdensmarkedets konkurranse», «historisk forankring, nasjonal egenart», «kunnskaper som er allsidige og fullstendige», «den livskunnskap», «faginnhold», «avansert teknologi», «kunnskap og forskning», «teknologisk kunnskap», «vitenskapelige gjennombrudd», «kunnskap om sammenhengene i naturen», «fordypning i naturfagene», «samfunnsfaglig innsikt i økonomi og politikk», «praktiske ferdigheter», «tidligere generasjoners valg», «en solid kunnskapsbase». Dybden i uttrykk understreker sentral posisjon av kunnskap i tekstene grundig, regelmessig og bildene medvirker i L97. Komponenten er representert godt dekkende.

Den andre komponenten er «Verdier og holdninger», representert i tekstene med ord, uttrykk og bilder: «holdninger og kunnskaper som kan være livet ut», «etisk bevissthet», «verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver», «grunnleggende kristne og humanistiske verdier», «bære videre og bygge ut kulturarven», «menneskets likeverd og verdighet», «den kristne tro og tradisjon», «livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst», «likeverd, menneskeretter og rasjonalitet», «uvisnelige verdier», «menneskeverdet er ukrenkelig», «alle er unike», «yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk», «se mennesket som et moralsk vesen», «samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem», «etiske prinsipper og regler», «de normer skolen og samfunnet bygger på», «egne og andres rettigheter», «likeverd og solidaritet», «utsetter dem for motstridende verdisyn», «elevkulturens verdiset». Komponenten fikk et spesielt fokus i underkapittelet «Kristne og humanistiske verdier» og er representert generelt dypt, grundig og dekkende.

Den tredje komponenten «Kultur og kunst» kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord, uttrykk og bilder fra tekstene: «gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres», «begreper og bekjennelser, byggeskikk og musikk, omgangsformer og identitet», «velferdssamfunn selv bygger på en moralsk kontrakt», «utgangspunkt i Bibelen», «eksempler fra andre religioner, fra historie, fortellinger og biografier, fra sagn, lignelser,

myter og fabler», «vår kulturelle tradisjon», «idrett, kunst og håndverk, i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans», «skapende kunst», «andre kulturer», «den internasjonale kunnskapskulturen», «ungdomskultur». Komponenten er understreket i underkapitlene «Kulturarv og identitet», «Kreative evner» og fikk etter min vurdering godt dekkende uttrykk i L97 med hjelp av bilder og dekkende uttrykk i LK06.

Den fjerde komponenten, «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer», representeres i tekstene gjennom ord, uttrykk og bilder: «produktiv innsats i dagens arbeidsliv», «gå inn i yrker som ennå ikke er skapt», «spesialiserte oppgaver», «adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv», «å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid», «å utfolde fantasi og oppleve kunst», «andre kulturer og skikker», «skapende arbeid, søking og opplevelse», «læring gjennom erfaring», «gradvis utviklet godt håndlag og sikker praksis», «prøving og feiling», «opplevelsesmessige sidene ved alle fag», «utprøver, uttrykker og utvikler sine evner i arbeid», «øvelser og praktisk arbeid», «aktiv læring», «å gi praktiske ferdigheter», «arbeidsliv». Komponenten er belyst godt dekkende i L97 med hjelp av bilder og dekkende i LK06.

Den femte komponenten, «Naturen» kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord og uttrykk fra tekstene: «mennesket selv er en del av naturen ved sin kropp, sine behov og sine sanser», «lovverk om miljøvern», «natur rammes av andre lands forurensninger», «vår tids avfall blir neste slektsledds problem», «trusler mot naturen», «naturfag, økologi og etikk», «det miljøbevisste menneske», «overbruk av ressurser og skader på liv», «økonomisk vekst som forurenser og ødelegger naturen», «en bærekraftig utvikling», «natur, ressurser, teknologisk nivå og sosiale forhold», «samspillet mellom menneske og natur», «biosfæren», «glede over fysisk aktivitet og naturens storhet», «naturglede», «gleden over friluftsliv», «naturforståelse og naturopplevelse», «å verne miljøet», «harmoni med naturen». Komponenten og fikk et spesielt fokus i kapittelet «Det miljøbevisste menneske» og er presentert dekkende.

Den sjettede komponenten er «Demokrati og medborgerskap», og den representeres i teksten med hjelp av ord, uttrykk og bilder: «voksne kan få samme muligheter som dagens unge», «samfunnets ansvar er å se til at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene», «fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet», «likhet i evner til å delta gir samfunnet likhet», «erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse», «menneskets likeverd og verdighet», «uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion,

nasjon eller posisjon», «å sikre og utvide friheten til å tro, tale og handle», «å bedre menneskenes kår», «de kristne og humanistiske verdier», «toleranse», «den demokratiske rettsstat», «nestekjærlighet, forbrødring og håp», «likestilling mellom kjønn», «solidaritet på tvers av grupper og grenser», «motvirke fordommer og diskriminering», «et demokratisk fellesskap». Komponenten er etter min analyse er vektlagt og er presentert grundig, dypt, regelmessig og godt dekkende.

Den syvende komponenten «Helse og livsmestring» representeres i teksten ved hjelp av ord, bilder og uttrykk: «hindrer skade og fremmer helse», «bedret menneskenes helse», «begrenset sykdommer», «fremme glede over fysisk aktivitet». Etter min analyse vises komponenten stort sett i kapitlet «Det miljøbevisste menneske» uten å bli vektlagt. Komponenten er representert mindre dekkende.

Den åttende komponenten er «Nasjonale minoriteter» og kan etter min analyse representeres i teksten ved hjelp av ord, bilder og uttrykk: «samisk språk og kultur er en del av denne felles arv», «språklige og kulturelle minoriteter», «minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn», «nykommere i et land», «elever som kommer fra andre kulturer, har ikke samme del i den norske fellesarven», «å utvide elevenes felles assosiasjonsgrunnlag». Etter min analyse viser komponenten seg flere steder i de forskjellige kapitlene, og får mer oppmerksomhet i kapitlet «Det meningssøkendemenneske» og i kapitlet «Det arbeidende menneske», men generelt er den ikke vektlagt og er derfor representert mindre dekkende.

Underkategorien «Forståelse»

Underkategorien «Forståelse» for hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» er representert gjennom ord og uttrykk: «fornuft og opplysning», «begrepsmessig forståelse», «naturforståelse», «forbindelsen», «samspillet», «felles forståelse», «referanserammer for forståelse og fortolkning», «felles forståelsesformer». Etter min analyse brukes selve ordet «forståelse» ikke mye i tekstene, det menes flere steder, men ikke vektlegges i forbindelse med kritisk tenkning og argumentasjon, og den fikk sin plass i underkapitlet «Fellesforståelse i et spesialisert samfunn» i kapitlet «Det allmenndannende menneske». Underkategorien er representert mindre dekkende.

Underkategorien «Kritiske-kreative evner»

Underkategorien «Kritiske-kreative evner» for hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord, bilder og uttrykk fra tekstene: «ferdighetene

som trengs når samfunnet endres raskt», «å treffe valg med fornuft», «å vurdere virkningene», «skapende trang», «glede ved andres ytelser», «det meningssøkende menneske», «fremgang gjennom kritikk, fornuft og forskning», «å skape, oppleve og formidle», «refleksjon, kritikk og dialog», «å søke det som er sant og gjøre det som er rett», «kritisk refleksjon», «skapende evner», «skapende evner», «kreative evner», «det skapende menneske», «trening i tenkning», «argumentasjon, drøfting og bevisføring», «skapende krefter», «fabulering og fantasi, undring og diktning», «virkelighetens verden mer mangesidig og fantastisk», «kritisk skjønn», «dømmekraft», «oppfinnsom tenkning», «kritisk tenkning», «kreative og kritiske evner», «moralske vurderinger», å stille spørsmål og finne svar», «å skape nye varer» «å løse tradisjonelle problemer med mer fantasi og fornuft», «bevisste økologiske, etiske og politiske avgjørelser», «saklig argumentasjon», «fantasi til å tenke nytt». Etter min analyse er underkategorien «Kritiske-kreative evner» representert i alle tekstene grundig, dypt, regelmessig og godt dekkende.

### **10.1.2. Hovedkategorien «Selvstendighet»**

Underkategorien «Selvfølelse og identitet» kan representeres i tekstene ved hjelp av ord og uttrykk: «personlig utvikling», «gi livstro», «gi raushet», «den enkeltes identitet», «eget talent», «en harmonisk personlighetsutvikling», «integritet, følsomhet», «kyndighet og modenhet», «en persons evner og identitet», «en passiv tilskuerrolle», «de personlige egenskaper en ønsker å utvikle», «å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter», «tro på seg selv». Underkategorien er representert regelmessig og dekkende.

Underkategorien «Aktiv selvstendig rolle» i tekstene kan karakteriseres ved hjelp av ord og uttrykk: «å møte livets oppgaver», «å ta hånd om seg selv og sitt liv», «politisk deltakelse og debatt», «levende for sin vandel», «løfter og hjelper oss selv», «reise seg», «å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning», «selvstendige holdninger», «å tre fram for andre, presentere et syn, legge planer, sette dem i verk og gjennomføre et opplegg», «å treffe avgjørelser», «å treffe beslutninger», «å stå oppreist i motbør», «å stikke sin egen kurs», «å stå alene, gå på tvers». Underkategorien er representert dypt og dekkende.

### **10.1.3. Hovedkategorien «Ansvar»**

Underkategorien «Å ta ansvar» kan etter min analyse representeres i tekstene ved hjelp av ord og uttrykk: «å ta ansvar», «ansvar for egne valg og handlinger», «ansvar for egen læring og eget liv», «ansvar for opplev og gjennomføring av egen læring», «ta ansvar for egen atferd og

væremåte», «et læringsmiljø der elevene tar ansvar for hverandres utvikling», «å gå inn og ta ansvar i de voksnes verden». Underkategorien vektlegges og presenteres regelmessig og dekkende.

Underkategorien «Sosial dimensjon og fellesskap» kan belyses i tekstene gjennom ord og uttrykk: «mestre utfordringer sammen med andre», «samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø», «et skapende medlem av verdenssamfunnet», «sosial fremgang», «nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom mennesker», «individuell egenart gjør samfunnet kikt og mangfoldig», «å utvikle andre», «støtte dem», «samarbeid mellom personer og grupper», «medmenneskelig innsikt og omsorg», «samarbeide bedre», «omsorg og omtanke», «solidaritet», «gi rom nok for alle», «et samfunn i miniatyr», «å kommunisere tett», «arbeidsfellesskap», «fellesskap», «et arbeidsmiljø», «lagarbeid», «kommunikasjon mellom medlemmene», «et demokratisk fellesskap», «båndene mellom generasjonene blir tettere», «på tvers av lokalsamfunn», «det samarbeidende menneske», «samspillet med andre», «arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter», «de øvrige medlemmer av skolefellesskapet», «må få plikter», «fadderordninger, støtte og omsorg for yngre eller andre elever», «medansvar», «sosialt ansvar», «et bredt læringsmiljø», «et godt og utviklende læringsmiljø», «solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene», «det integrerte menneske», «moralsk og kritisk ansvar», «kommer fellesskapet til gode». Underkategorien er representert regelmessig, grundig og dekkende.

## **10.2. Analyse av begrepet læring i L97 og LK06**

### **10.2.1. Innhold i læring**

Underkategorien «Faglig læring» kan etter min analyse belyses med hjelp av ord og uttrykk fra flere komponenter i underkategorien «Innhold i danning»: «Faglig kunnskap» og teoretisk innhold i komponentene «Naturen», «Helse og livsmestring», «Kultur og kunst», «Nasjonale minoriteter» og i tillegg noen andre uttrykk som kan være karakteristiske for læring: «kreativitet forutsetter også læring», «læring skjer i alle livets situasjoner», «målrettet og systematisk læring», «læring er noe som skjer med og i eleven», «god undervisning setter læring i gang», «vellykket læring», «ansvar for egen læring», «aktiv læring». Etter min vurdering er underkategorien representert godt dekkende.

Underkategorien «Sosial læring» kan etter min analyse representeres i den generelle delen av L97 og LK06 gjennom ord og uttrykk tilsvarende sammensetting av komponenter og underkategorier fra begrepet danning: «Verdier og holdninger», hovedkategorier

«Selvstendighet» og «Ansvar» og deler av komponenten «Nasjonale minoriteter». Ordene som kan representere «Sosial læring» er: «må få plikter og gis ansvar», «oppgaver omfatter hele registret fra fadderordninger, støtte og omsorg for yngre», «å gi praksis i å vurdere sosiale situasjoner og å fremme ansvar for andres tarv», «utvikling av et sosialt fellesskap», «arbeid der gjensidig avhengighet krever disiplin», «fostringsoppgaver», «må klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler». Etter min analyse er underkategorien presentert godt dekkende.

Underkategorien «Å lære å lære» kan etter min analyse karakteriseres i tekstene ved hjelp av flere underkategorier fra begrepet danning: underkategorier «Forståelse», «Kritiske-kreative evner» og hovedkategorien «Selvstendighet». Etter min vurdering kapitlene «Det skapende menneske» og «Det arbeidende menneske» med underkapitlene «Kreative evner», «Tre tradisjoner», «Kritisk sans og skjønn», «vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev», «Undervisning og egen læring», «Formidlingsevne og aktiv læring» og «Læring som lagarbeid» belyser underkategorien godt dekkende.

Underkategorien «Læring i demokrati» kan representeres ved hjelp av de samme ord og uttrykk som komponenten «Demokrati og medborgerskap» fra analysen av begrepet danning. Komponentens representerte i tekstene grundig, regelmessig og godt dekkende.

Underkategorien «Estetisk læring» kan representeres ved hjelp av de samme ord og uttrykk som komponenten «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer» og delvis, «Kultur og kunst» fra analysen av begrepet danning. Etter min vurdering er underkategorien representert i alle tekstene, og med spesielle kunstneriske uttrykk med hjelp av bilder i den trykte utgaven av L97, godt dekkende.

Underkategorien «Praktisk læring» kan etter min vurdering analyseres som komponentene «Naturen», «Helse og livsmestring» og delvis «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer» i begrepet danning. Etter min mening fikk underkategorien mer fokus i kapitlene «Innledning», «Det meningssøkende menneske», «Det arbeidende menneske» og «Det skapende menneske» og presenteres dekkende.

### **10.2.2. Drivkraft**

Etter min analyse er hovedkategorien «Drivkraft» representert i tekstene til den generelle delen av L97 og LK06. Drivkraftsdimensjonen av læring uttrykkes gjennom ord og uttrykk: «å stimulere både drøm, fantasi og lek», «nye impulser», «gi livstro», «gi rausthet», «kraft i



folkets liv», «nysgjerrighet er en naturkraft», «lærelyst», «naturlig nysgjerrige, fabulerende og eksperimenterende», «vitebegjær», «driv og vilje hos den enkelte», «en dobbelt motivering», «utløse kreativ trang», «vekke nysgjerrighet, tenne interesse», «respekt for faget», «mer lærelyst», «fortellerglede», «lyst til å komme videre», «sitt engasjement», «entusiasme», «gi elevene trang til å ta etter», «en egen mestring», «en drivkraft til å vinne ny erkjennelse», «mennesker finner glede», «å vite og mestre», «de unges trang til å forstå prosessene i naturen», «glede over fysisk aktivitet og naturens storhet», «naturglede», «gleden over friluftsliv». Hovedkategorien presenteres regelmessig og dekkende.

### **10.2.3. Samspill**

Hovedkategorien «Samspill» finner etter min vurdering sin dekkende plass i den generelle delen av L97 og LK06. Samspilldimensjonen av læring kan representeres i analysen på den samme måten som en kombinasjon av underkategorien «Sosial dimensjon og fellesskap», komponenten «Nasjonale minoriteter» og deler av komponenten «Demokrati og medborgerskap» i begrepet danning. Elementene samarbeid og fellesskap er representert i analysen av dannelsesbegrepet, og skole-hjem-samarbeid og lokalsamfunn skal presenteres i denne delen av analysen.

Element «Skole-hjem-samarbeid» kan uttrykkes gjennom ord og uttrykk: «samarbeidet mellom skole og hjem», «foreldrene kjenner både hverandre og hverandres barn», «trekke foreldrene med i utvikling av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet», «for læringsmiljøet havner også foreldrene», «bruk av deres sosiale ressurser». Etter min analyse er elementet ikke vektlagt i de fleste kapitlene, men representeres dypere i et underkapittel «Et bredt læringsmiljøet: Elevkultur, foreldredeltakelse og lokalsamfunn» på slutten av kapittelet «Det samarbeidende menneske». Elementet representeres mindre dekkende.

Elementet «Lokalsamfunn» er representert i tekstene gjennom ord og uttrykk: «lokal variasjon», «på tvers av lokalsamfunn», «de unge henter på egen hånd impulser og erfaringer herfra», «kontakt til skolens nabolag», «lokal arbeids- og næringsliv», «ressurs-, kraft – og kultursenter for lokalsamfunnet», «er selv en vital del av skolens læringsmiljø». Etter min vurdering er elementet representert flere steder i de forskjellige kapitlene og vises dypere i et underkapittel «Et bredt læringsmiljøet: Elevkultur, foreldredeltakelse og lokalsamfunn». Elementet representeres dekkende.

## **11. Nye læreplaner av 2020 i historisk kontekst**

### **11.1. Globalisering og politisk utvikling i Norge i årene 2010–2020**

Økende globalisering på alle samfunnsområder er et kjennetegn for Norges og internasjonal utvikling i årene 2010–2020 (Kvam, 2016, s. 136 – 145, NOU 2015:8, s. 19). Stadig hardere konkurranse i økonomisk utvikling mellom landene, fri bevegelse av kapitaler, varer, tjenester og arbeidskraft påvirket utviklingen av det norske næringslivet, den norske økonomien og det norske samfunnet. Alle disse faktorene i den internasjonale og nasjonale utviklingen fremmer helt tydelig vekst av den internasjonale kunnskapsøkonomien. Denne utviklingen førte til enda større krav til kvaliteten på utdanningen, kvalifikasjoner hos arbeidskraften og skapte behov for stadig flere spesialister. Globaliseringen førte til en rask teknologisk utvikling på de fleste samfunnsområdene, spesielt innen produksjon, transport og kommunikasjon (Kvam, 2016, s. 122). Digitalisering og Internett bidro til å utvikle alle områder av samfunnslivet, ikke minst grunnskolen og utforming av læreplaner. Ifølge SSB (2020) hadde Norge et økende antall innvandrere i 2010 ca. 460 000 innvandrere og i 2020 ca. 790 000 innvandrere. «Norge er en del av det internasjonale migrasjonsbildet» og dette må tas i betraktning «for å finne løsninger i fellesskap» påpekes det i NOU 2015: 8 (2015, s. 19). Det politiske klimaet i Norge fra 2005 og frem til stortingsvalget i 2013 var preget av arbeiderpartipolitikk og av høyrepolitikk etter valget fra 2013.

### **11.2. Utdanningspolitikk i Norge på 2010-tallet**

Skolepolitikken og grunnopplæringen i Norge i årene 2000–2010 viste iht. en rekke internasjonale og nasjonale vurderinger en positiv utvikling på flere områder (Solerød, 2014, s. 120). Norske skoler hadde mindre mobbing og norske elevene trivdes bedre i skolesituasjonen sammenlignet med elever fra andre land. Norge har ligget helt i toppen i forhold til andre land når det gjelder ressursbruk i skolesektoren, forskjeller mellom skoler, antall lærere per antall elever og demokratikunnskaper hos elever. Med den høye ressursbruken i grunnskoleutdanningen hadde de norske myndighetene forventninger om å oppnå bedre læringsutbytte blant norske elever, utvikling av høy kompetanse som nødvendig forutsetning for aktiv deltakelse i det fremtidige arbeids- og samfunnslivet (Kvam, 2016, s. 144–145). Flere evalueringer av reformene av Kunnskapsløftet viste at resultat av læring hos

elevene var lavere enn forventet i forhold til ressursbruken. Med de stadig høyere kravene som «den internasjonale kunnskapsøkonomien» stiller til «den globaliserte kunnskapsskolen» i årene 2010–2020, måtte norske myndigheter vurdere den fremtidige skoleutviklingen for å komme i takt med kompetanse- og kunnskapsbehovene på de nasjonale og internasjonale arenaene.

For å foreta en vurdering opprettet regjeringen et ekspertutvalg, Ludvigsen-utvalget, som fikk navn etter lederen for utvalget, Sten Ludvigsen, i juni 2013 (Kvam, 2016, s. 144). Utvalget skulle vurdere faglig innhold i lys av kompetansebehovet i fremtidens samfunns- og arbeidslivsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 15). Ekspertutvalget arbeidet i to år og presenterte to rapporter. Den første delutredningen, som kom i september 2014, var NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag» (2014). Den andre var sluttrapporten og ble presentert av utvalget i juni 2015 som NOU 2015:8 «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (2015). I vurderingene sine oppdaget utvalget mange utfordringer og kom med mange anbefalinger, spesielt om hva elevene skal lære i lys av fremtidens krav, men kom ikke med konkrete forslag til tiltak eller reformer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 15). I utredningen setter utvalget hovedfokus på utvikling av elevenes kunnskap og kompetanse i vesentlig mer kunnskapsintensive omgivelser på alle samfunnsområder. Det understreker at det moderne samfunnet ved en intensiv utvikling stiller nye krav til deltakere i organisasjoner, på arbeidsplasser, i fritidsaktiviteter og i hjemmemiljøet. Skolen vil ha sin viktigste rolle i utvikling av kunnskap, kompetanse og læring, støtte og påvirkning av verdier og normer, identitetsutvikling og personlige utvikling hos elevene. Skolens dobbeltansvar understrekes både for det norske samfunnet og for hver enkelte elev.

I NOU 2015:8 (2015) presenteres kompetansebehovene som vil bli nødvendige i arbeids- og samfunnslivet i løpet av de nærmeste 20–30 år, og de viktigste kompetanseområdene som skal prioriteres er å lære, kommunisere, samhandle, delta, utforske, skape, utvikle fagspesifikk kompetanse i sentrale fag, på fagområder og fagovergripende kompetanse for ulike fag og kunnskapsområder. Utvalget påpeker at i skolesammenheng settes det mål for elevenes læring basert på nevnte kompetanser som skal utvikles og videreføres i fremtidens skole. Det understrekes at kunnskap er det som er avgjørende i opplæringsløpet, men kompetansebegrepet omfatter også læring om hvordan elevene skal tenke kritisk, vurdere, reflektere og ikke minst ta i bruk kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier på alle livets områder. Utvalget påpekte blant annet at i globaliseringens tidsalder er det viktig for elevene å

åpne for digital kompetanse og tilegne seg vitenskapelige metoder og tenkemåter for å kunne løse problemer på alle samfunnsområder i fremtiden og kunne tenke kritisk. Det understrekes at for å takle fremtidens utfordringer trenger elevene en helhetlig og grundig forståelse av et fag, og mellom fag og fagområdene, og dette kan åpnes gjennom dybdelæring. Derfor må fagene fornyes med hovedfokus på dybdelæring, kompetanseoppnåelse. Arbeidet med fagfornyelsen må baseres på fagdidaktisk og læringspsykologisk forskning og opplæringsloven. Fagene og innholdet i læringen må ha verdi for arbeidslivet og for samfunnets behov og må tilpasses elevenes forutsetninger for å åpne for best mulig læring, og de må begrunnes både med allmenndanning og nytte (NOU 2015: 8, s.40). Allmenndanning i grunnskoleopplæringen stimulerer til deltakelse av alle elever i forskjellige samfunns- og fritidsprosesser uavhengig av at de vil velge yrkesutdanning eller høyere utdanning videre i livet. Utvalget anbefalte å begynne med fornyelse av fagene matematikk, naturfag, teknologi, språkfag, samfunnsfag, etikk og praktiske og estetiske fag med tanke på samarbeid mellom fagene og fagområdene gjennom hele undervisnings- og utviklingsprosessen. Utvalget understreket viktigheten av undervisning og læringsmiljøer som fremmer aktiv læring og utvikling av nødvendig kompetanse hos alle elever.

Etter presentasjon av NOU 2015: 8 ble konklusjonene fra utredninger vurdert i flere høringsrunder og høringskonferanser, og skapte et stort engasjement fra skolesektoren og andre deltakere fra forskjellige samfunnsområder (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). I oktober 2015 kom det til sammen rundt 200 høringsuttalelser som viste samfunnsengasjement til det som skal læres på skolene og hva de fremtidige læreplanene skulle inneholde. Arbeidet med fornyelsen av læreplaner ble videreført av Kunnskapsdepartementet og på et høyere politisk nivå, og i april 2016 kom det Meld. St. 28 (2015–2016) hvor Regjeringen foreslo å fornye læreplanene og videreutvikle Kunnskapsløftet i lys av samfunnets hurtige utvikling og forventningene at Norge skal være en kunnskapsnasjon. I meldingen understrekes det fra begynnelsen at dybdelæring, bedre forståelse av fagene og et bredt dannelsesoppdrag er det som skal kjennetegne de nye læreplanene og som derved skal prege arbeidet med fagfornyelsen. De norske politikerne understreker at de har som mål at de norske barn og unge skal få best mulig utvikling og utdanning gjennom barnehage og skolegang. «Utdanning er nøkkelen til utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn. Det er det viktigste virkemiddelet for sosial utjevning» påpeker Regjeringen i Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Dette understreker at en sosial utjevningsspolitikk skal føres målbevisst videre i den globaliserte kunnskapsskolen. Den generelle delen av

læreplanene skulle fornyes med utgangspunktet i formålsparagrafen samtidig med rammeplanen for barnehager for å understreke det sammenhengende utdanningsforløpet i Norge. Formålsparagrafen i opplæringsloven, som angir grunnlaget og verdiene for det norske skolesystemet, er basert på Barnekonvensjonen og FNs menneskerettighetserklæring, ble sist endret i 2008 (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det ble påpekt at den nye generelle delen skal presentere skolens overordnede mål og ansvar og skape bedre sammenheng med fagplanene. «En ny generell del skal få tydelig frem betydningen av opplæringsens brede lærings- og dannelsesoppdrag for skolens daglige virksomhet» understrekes det i innledningen av Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Det uttales også at den nye generelle delen skal videreutvikle den eksisterende, som er videreført fra R94 og L97, selv om den eldre presenterer skoleverdier på en sterk måte, hjelper lærere med å skape profesjonsidentitet og viser mennesketyper som er aktuelle for mange samfunnsområder utenfor skolesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 17). Men evalueringer av LK06 har vist at det er mangel på konsistens mellom fagplanene og den generelle delen, som opprinnelig ble skrevet for fagplanene med konkretisert faginnhold og ikke for kompetansemål. Fagfornyelsen er utarbeidet og formulert med tanker å unngå inkonsekvens mellom fagmål og den overordnede delen.

Videreutviklingen av det faglige innholdet i de nye læreplanene skal skje på grunnlag av de grunnleggende prinsippene i Kunnskapsløftet, som de politiske partiene ble enige om, og grunnleggende ferdigheter må ha en ekstra viktig plass i det faglige innholdet som en forutsetning for læring og danning (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). De nye læreplanene må være egnet til å åpne faglig forståelse og bedre læring hos alle elevene i grunnskole- og videregåendeopplæringen. Tverrfaglige temaer som skal prioriteres er temaer som er vurdert å være aktuelle over lengre tid for å løse ulike samfunnsutfordringer Disse temaene er bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring. For å sikre dybdelæring må fagplanene utarbeides av fagpersoner på den måten at de nye læreplanene ikke ble preget av stofftrengsel, men skal fremme utvikling av grunnleggende kompetanse. Men myndighetene mener at fremtidens skole også skal være en skole for danning (Kvam, 2016, s. 145). I en danningsskole skal elevene utvikle kunnskaper og ferdigheter som ikke kan måles med hjelp av forskjellige typer prøver, og den nye generelle delen må presentere og utdype dannelsesoppdraget som skolen har.

### **11.3. Arbeid med fagfornyelsen, utvikling av de nye læreplanene**

Etter lansering av Meld. St. 28 (2016) kom også Regjeringer med en tydelig pressemelding der hovedmomentene i de fremtidige læreplanene ble kort presentert, som dybdelæring, bedre forståelse, bredere dannelsesoppdrag, livsmestring, bærekraftig utvikling, demokrati og ikke minst utvikling av den nye generelle delen med danning, verdier, kultur og kunnskap som grunnlag (Regjeringen, 2016). Den nye delen av læreplanverket fikk navnet «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», og utkastet ble først presentert våren 2017. Etter høringer og etterarbeid ble overordnet del fastsatt 1. september av 2017 og skal tre i kraft sammen med fornyelsen av læreplanverket.

Den første fasen i utviklingen av de nye læreplanene var utarbeiding av kjerneelementene, de mest sentrale elementene i alle fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Arbeidet begynte høsten 2017, og de nye kjerneelementene ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2018. Den andre fasen var selve utviklingen av læreplanene som begynte i høsten 2018, der læreplanskisser ble utarbeidet av mange grupper av fagspesialister, lærere, pedagoger og andre ressurser. Underveis ble det til sammen vurdert 14 000 innspill (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Etter høringsene ble de nye læreplanene fastsatt og lansert av Kunnskapsdepartementet 18. november 2019. Den tredje fasen er innføring av de nye læreplanene. Dette er planlagt gjennomført trinnvis i løpet av tre år fra skoleåret 2020–2021, der 1.–9. trinn og Vg1 skal ta dem i bruk. I skoleåret 2021–2022 skal 10. trinn og Vg2 begynne å bruke dem, og i skoleåret 2022–2023 skal Vg1 begynne å bruke dem.

Universitetet i Oslo fikk i oppdrag å vurdere og evaluere læreplanene i fagfornyelsen i fem års perioden fra høsten 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Forskningen skal foregå på utvalgte skoler og skal undersøke endringsprosesser, utvikling og bruk av de nye læreplanene, med fokus blant annet på dybdelæring og læring. Resultatene av evalueringer skal publiseres regelmessig og brukes til justering av Fagfornyelsen underveis og for fremtiden blant annet i læringsperspektiv.

### **11.4. Danning og læring i Norge i årene 2010–2020**

Danning og dannelse fikk i årene 2000–2010 oppmerksomhet i den politiske beslutningsvirksomheten, i det offentlige utredningsarbeidet, i lærerutdanningen, i pedagogikken og i vitenskapelige studier (Telhaug, 2011a, s. 215). Dannelsesperspektivet kom sterkere til syne de siste 20 årene i Norge, spesielt i utdanningssammenheng, og begreper danning og dannelse, allmenndanning og allmenndannelse brukes som synonymer. I årene

2010–2020 har den akademiske dannelsesdebatten blant annet engasjert professorene Inga Bogstad, Lars Løvlie og Bernt Hagtvet (Telhaug, 2011a, s. 218). De norske politikerne bruker dannelsesperspektivet aktivt i utdanningssektoren, i reformarbeidet og i læreplanarbeidet på alle utdanningsnivåer fra barnehager til universiteter. Danning og dannelse kommer til å tas aktivt i bruk i utredningsarbeid og i dokumentutarbeidelse. I lærerutdanningen ble både dannelsesperspektivet og elevenes læring tydelig prioritert i 2009 med Meld. St. nr.11 (2008–2009) «Lærerens rolle i utdanningen». Det understrekes dobbeltoppdrag for lærere i å fremme læring og danning hos elevene.

I Norge vises det til tendensen til å utvikle og videreføre eldre tradisjoner fra 1800-tallet med et dobbelt siktemål for skoler med å danne og utdanne elever gjennom opplæringen (Kvam, 2016, s. 142–144). Samfunnet i utvikling, som til enhver tid har behov for kvalifisert og kompetent arbeidskraft, må sikres gjennom en skoleutdanning med høy kvalitet, og samtidig må det moderne demokratiske samfunnet ivareta og fremme enkeltindividets personlighet, utvikling, vekst og identitetsdanning. Ideer om demokrati, medborgerskap og solidaritet er fortsatt aktuelle i fremtidens skole med et dobbelt ansvar for læring og danning. Kunnskap i lys av læring og danning får en dobbelthet som et dannelsingsmiddel for den personlige utviklingen og som et investeringsmiddel som kan gi økonomisk gevinst og arbeidskompetanse.

## **12. Analyse av Fagfornyelsen – nye læreplaner 2020**

### **12.1. Analyse av begrepet danning i Fagfornyelsen**

Etter analysen av alle tekstene av den overordnede delen av Fagfornyelsen valgte jeg ut noen ord og uttrykk som kan være karakteristiske for selve begrepet «danning»: «danning», «en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling», «danningsoppdrag», «prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning», «en livslang dannelsesprosess», «danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen», «elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse», «danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider», «de dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer», «og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave», «danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer frem til riktig svar», «fremmer danning og lærelyst». Etter min analyse brukes begrepet «danning» i alle kapitlene i den overordnede delen av Fagfornyelsen, og stor betydning av danning og dannelsesoppdraget i undervisningen understrekes i alle tekstene regelmessig.

#### **12.1.1. Kritisk og kreativ tenkning**

Underkategorien «Innhold» i danning

«Faglig kunnskap» er den første komponenten som kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord og uttrykk fra tekstene: «kunnskap», «historisk og kulturell innsikt og forankring», «ulike kulturuttrykk og tradisjoner», «språk for å tenke, skape mening, kommunisere, skape bånd», «de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk likeverdige», «norsk og nynorsk», «norsk tegnspråk», «kunnskap om samfunnets språklige mangfold», «flere språk er en ressurs», «det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter», «mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv», «språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere», «kunnskap om og utvikle respekt for naturen», «kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn», «bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet», «opplæringen i fag», «fagliglæring», «kompetanse innebærer forståelse», «faglige kompetanse», «fagenes kompetansemål», «kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger», «å forstå», «motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter», «faglige kunnskaper og ferdigheter», «fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter», «faglig forståelse», «en sammenhengende linje fra den første lese- og



skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte faglige tekster», «de grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag», «enkelte fag vil ha et større ansvar», «de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling», «teknologisk kompetanse og kunnskap», «teknologiutvikling». Etter min analyse fikk den faglige komponenten en betydelig posisjon i den overordnede delen av Fagfornyelsen og er representert i alle tekstene på et høyt dekkende nivå. Det understrekes i underkapittelet «Kompetanse i fagene» i kapittelet «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse» at faglig læring er sentralt både for dannelse og utdanning. Komponentene er representert godt dekkende.

Den andre komponenten, «Verdier og holdninger», i tekstene er representert av ord og uttrykk: «grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon», «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet», «verdier som samler Norge som samfunn», «verdiene er grunnlaget for vårt demokrati», «holdningar», «holdninger», «elevens beste», «menneskeverdets ukrenkelighet», «alle mennesker er like mye verdt», «universelle verdier», «grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg», «aktiv deltakelse», «mot fordommer og diskriminering». Etter min analyse fikk komponenten et spesielt fokus i kapittelet «Opplæringens verdigrunnlag» og er representert dekkende.

Den tredje komponenten «Kultur og kunst» kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord og uttrykk fra tekstene: «kristen og humanistisk arv og tradisjon», «landets samlede kulturarv», «den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge», «felles referanserammer», «kulturelle opplevelser», «kunst- og kulturuttrykk». Komponentene understrekes i kapittelet «Opplæringens verdigrunnlag» og er representert dypt og dekkende.

Den fjerde komponenten, «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer», i tekstene representeres gjennom ord og uttrykk: «sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter», «lek», «skapende virksomhet», «estetiske sans», «mange skapende og kreative fagområder», «oppleve naturen», «unge opplever demokrati i praksis», «et bredt spekter av aktiviteter», «fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring», «å utføre noe praktisk», «møte oppgaver og delte i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet», «praktiske og livsnære erfaringer», «opplæring i lærebedrift og arbeidsliv», «praktisk erfaring og relevant kompetanse», «opplæringsløpet til lærlinger, lære kandidater og praksisbrevkandidater», «danne og utdannedyktige,

kunnskapsrike, kreative og nyskapende fagarbeidere», «verdifulle erfaringer», «samarbeid mellom skole og arbeidsliv». Etter min vurdering fikk komponenten oppmerksomhet i alle kapitlene i den overordnede delen av Fagfornyelsen og er representert grundig og dekkende.

Den femte komponenten, «Naturen» kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord og uttrykk fra tekstene: «å handle etisk og miljøbevisst», «respekt for naturen», «miljøbevissthet», «mennesket er en del av naturen», «elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet», «naturen», «en kilde til nytte, glede, helse og læring», «vilje til å ta vare på miljøet», «kommende generasjoner tar vare på kloden», «globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold», «de største miljøtruslene i verden», «vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon», «bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema», «verne om livet på jorda», «sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold», «ressursbruk». Komponenter er representert i alle kapitlene, temaet miljø er dekket mer i underkapittelet «Bærekraftig utvikling». Komponenter er representert dekkende.

Den sjettede komponenten er «Demokrati og medborgerskap», og den representeres i teksten med hjelp av ord og uttrykk: «demokrati, likestilling», «menneskerettene», «menneskerettighetene har sin grunnlag i menneskeverdet», «fundamentet for rettsstaten», «Barnekonvensjonen», «likeverd og likestilling», «ingen elever skal utsettes for diskriminering», «likeverdige muligheter», «vårt demokrati», «demokratiske verdier og demokratiet som styreform», «demokratiets spilleregler», «hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta», «en demokratisk rettsstat», «verner minoriteter og urfolk», «praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning», «elevråd og andre rådsorganer», «som tverrfaglig tema i skolen», «kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler», «forståelse for sammenhenger mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter», «ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet», «forstå sammenhenger mellom individets rettigheter og plikter», «kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge», «demokratiet ikke kan tas for gitt». Etter min vurdering fikk komponenten ekstra fokus i underkapittelet «Demokrati og medborgerskap» og er representert i alle kapitlene dekkende.

Den syvende komponenten «Helse og livsmestring» representeres i teksten ved hjelp av ord og uttrykk: «å kunne mestre liva sine», «elevens beste er et kjernesporsmål», «folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema», «fremmer god psykisk og fysisk helse», «å ta

ansvarlige livsvalg», «gode helsevalg hos den enkelte», «mestring av eget liv», «å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer», «fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og forbruk og personlig økonomi», «verdivalg og betydningen av mening i livet», «å kunne sette grenser og respektere andres». Etter min analyse er komponenten stort sett representert i et eget underkapittel «Folkehelse og livsmestring» på en dekkende måte.

Den åttende komponenten er «Nasjonale minoriteter» etter min analyse kan representeres i teksten ved hjelp av ord og uttrykk: «samene i Norge», «status som urfolk», «utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv», «den samiske skolen», «et samisk parallelt likeverdig læreplanverk», «samiske verdier», «å ha et allsamisk perspektiv og et urfolksperspektiv», «materieell og immaterieell kulturarv som tradisjonell kunnskap, duodji/duodje/duedtie og slekts- og familierelasjoner», «fem folkegrupper med århundrelang tilknytning til Norge», «jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere», «bidratt til å forme den norske kulturarven». Komponenter fikk mer fokus i underkapittelet «Identitet og kulturell mangfold» og generelt i kapittelet «Opplæringens verdigrunnlag» og er representert i tekstene dekkende.

#### Underkategorien «Forståelse»

Underkategorien «Forståelse» for hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» skal ikke deles i komponenter i denne delen av analysen. I tekstene er den representert gjennom ord og uttrykk: «forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon», «en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses», «de skal kunne forstå», «forståelse for demokratiets spilleregler», «å forstå seg selv, andre og verden», «når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar», «kompetanse innebærer forståelse», «forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger», «forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag», «å forstå teoretiske resonnementer», «faglig forståelse», «uttrykke sin forståelse på ulike måter», «forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling», «oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag», «forståelse for sammenhenger mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter», «forstå sammenhenger mellom individets rettigheter og plikter», «skal forstå dilemmaer», «forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold». Etter min analyse brukes selve ordet «forståelse» mange ganger og underkategorien er representert i alle kapitlene regelmessig og godt dekkende.

Underkategorien «Kritiske-kreative evner»

Underkategorien «Kritiske-kreative evner» for hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» kan karakteriseres med hjelp av forskjellige ord og uttrykk fra tekstene: «vitenskapleg tenkjemåte», «å tenke kritisk», «å reflektere», «kritisk tenkning og etisk bevissthet», «vitenskapelig og kritisk tenkning», «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte», «må etablerte ideer granskes og kritiseres», «vurdere ulike kilder til kunnskap», «hvordan kunnskap utvikles», «rom for usikkerhet og uforutsigbarhet», «etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre», «utvikler god dømmekraft», «å reflektere og gjøre vurderinger», «inspirerer til nytenkning og entreprenørskap», «å gjøre gode valg i livet», «god dømmekraft», «evne til refleksjon og kritisktenkning», «etisk vurderingsevne», «forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag», «reflekterer over sin egen læring», «ser sammenhenger mellom kunnskapsområder», «forholde seg kritisk til kunnskap», «å utforske dybden i ulike fagområder», «prøving og feiling». Underkategorien fikk mer oppmerksomhet i underkapittelet «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» og er representert i alle kapitlene godt dekkende.

### **12.1.2. Hovedkategorien «Selvstendighet»**

Underkategorien «Selvfølelse og identitet» kan representeres i tekstene ved hjelp av ord og uttrykk: «den enkelte ivaretas», «mennesker er sårbare og feilbare», «kan ivareta og utvikle sin identitet», «den enkeltes tilhørighet til samfunnet», «å forme deres identitet», «sin språklige identitet», «trygge språkbrukere», «den enkeltes identitet», «trygge på eget ståsted», «ta egne bevisste valg», «frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet», «personvern og respekt for privatlivet», «selvstendighet og mestringsfølelse». Etter min analyse er underkategorien representert i alle kapitlene godt dekkende.

Underkategorien «Aktiv selvstendig rolle» i tekstene kan karakteriseres ved hjelp av ord og uttrykk: «å kunne mestre liva sine», «kunne delta i arbeid», «de kan ta selvstendige valg», «bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere», «ansvarlige samfunnsborgere», «deltakelse på alle områder», «å utvikle sine evner», «argumentere for egne syn», «å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger», «å opptre ansvarlig i alle sammenhenger», «tilegner seg kunnskap på selvstendig vis», «ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling», «å bli aktive medborgere». Underkategorien er representert i alle kapitlene dypt og godt dekkende.

### **12.1.3. Hovedkategorien «Ansvar»**

Underkategorien «Å ta ansvar» etter min analyse kan representeres i tekstene ved hjelp av ord og uttrykk: «har også et ansvar for å bidra til et godt felleskap og miljø». Selve ordene «å ta ansvar» brukes ikke mye i tekstene, men etter min analyse kan menes flere steder. For eksempel i underkapittelet «Demokrati og medvirkning» står det alle som deltar i skolefellesskapet må «skape rom for samarbeid, dialog og meningsbryting», og det kan menes ansvar der. Derfor mener jeg at underkategorien er representert på en dekkende måte.

Underkategorien «Sosial dimensjon og fellesskap» kan belyses i tekstene gjennom ord og uttrykk: «fellesskap i samfunnet», «fellesskapet», «omsorg», «mangfoldet», «alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn», «ulikheter anerkjennes og verdsettes», «tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet», «et inkluderende og mangfoldig fellesskap», «skaper tilhørighet til samfunnet», «dette skaper samhold i et større fellesskap», «innsikt i hvordan vi lever sammen», «et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap», «samarbeid inspirerer», «en del av naturen og har ansvar for å forvalte den», «utfordringene må løses i fellesskap», «ansvarlige samfunnsborgere», «å delta i samfunnet», «mot fordommer og diskriminering», «å løse konflikter på en fredelig måte», «samarbeid, dialog og meningsbrytning», «å dyrke mangfoldet», «inkludere den enkelte», «blir lyttet til i skolehverdagen», «har reel innflytelse», «kan påvirke», «å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer», «empati og vennskap», «dialog står sentralt», «fremme kommunikasjon og samarbeid», «argumentere», «å håndtere uenighet og konflikter», «å søkeløsninger i fellesskap», «samarbeide, fungere sammen med andre», «utvikle evne til medbestemmelse og medansvar», «et godt felleskap og miljø», «respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres», «mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres», «å håndter meningsbrytninger og respekter uenighet», «et godt læringsmiljø», «voksne i samarbeid med elevene», «støttende læringsmiljø», «trygge læringsmiljøer», «læringsfellesskapet», «respektere forskjellighet», «profesjonsfaglig fellesskap», «det profesjonelle samarbeidet». Underkategorien er etter min analyse representert i alle kapitlene regelmessig og godt dekkende.

### **12.2. Analyse av begrepet læring i Fagfornyelsen**

Begrepet læring etter min analyse har en betydelig plass i den overordnede delen av Fagfornyelsen. Selve begrepet og ordene «læring» og «å lære» brukes regelmessig og mange

ganger i alle kapitlene og i alle tekstene og i forskjellige sammenheng. Etter min analyse de viktigste ordene og uttrykkene som inneholder «lære» i tekstene er: «læringsarenaer», «opplæring», «opplæringa», «opplæringen», «lærelyst», «å lære mange ulike sammenhenger», «dybdelæring», «kreativ og meningsfylt læring», «skapende læringsprosesser», «å lære hva demokrati betyr i praksis», «demokratiopplæring», «opplæringen skal danne hele mennesket», «elevenes sosiale læring og utvikling», «sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter», «faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring», «dybdelæring i fag», «læring hele livet», «livslang læring», «læringsfellesskapet», «læringsprosesser», «en inkluderende læringsmiljø», «tilpasset opplæring», «opplæring i lærebedrift», «kultur for læring», «elevenes beste er et kjernesporsmål i all opplæring». Begrepet læring brukes aktivt mange ganger i alle tekstene og det understrekes betydning av læring som et av hovedmålene for opplæringen i alle kapitlene.

### **12.2.1. Innhold i læring**

Underkategorien «Faglig læring» kan etter min analyse presenteres med hjelp av ord og uttrykk fra flere komponenter i underkategorien «Innhold i danning»: «Faglig kunnskap» og teoretisk innhold i komponentene «Naturen», «Helse og livsmestring», «Kultur og kunst», «Nasjonale minoriteter». Faglig læring etter min vurdering fikk en viktig plass i alle kapitlene, blant annet i underkapittelet «Kompetanse i fagene» i kapittelet «Prinsipper for læring, utvikling og danning». Det understrekes at faglig læring er sentralt både for danning og utdanning i grunnskolesammenheng. «Faglige kompetanse», «fagenes kompetansemål», «dybdelæring i fag», «grunnleggende ferdigheter», «tilpasset opplæring», «opplæring i lærebedrift» og «kompetansebegrepet» fikk også sin viktige plass i tekstene. Underkategorien er representert godt dekkende.

Underkategorien «Sosial læring» kan etter min analyse uttrykkes i den overordnede delen av Fagfornyelsen gjennom ord og uttrykk tilsvarende sammensetting av komponenter og underkategorier fra begrepet danning: «Verdier og holdninger», hovedkategorier «Selvstendighet» og «Ansvar» og deler av komponenten «Nasjonale minoriteter» og i tillegg noen andre ord og uttrykk som kan være karakteristiske. Etter min analyse fikk sosial læring en betydelig plass i alle kapitlene, og den menes og nevnes direkte og indirekte. I kapittelet «Prinsipper for læring, utvikling og danning» er et underkapittel «Sosial læring og utvikling» som understreker den viktige posisjonen til sosial læring i opplæringen og sier at faglig læring må skje sammen med sosial læring. Ord og uttrykk fra tekstene kan bidra til å representere

dette: «sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter», «spiller derfor elevens faglige og sosiale læring og utvikling sammen», «dialog står sentralt i sosial læring». Underkategorien er representert godt dekkende.

Underkategorien «Å lære å lære» kan etter min analyse karakteriseres i tekstene ved hjelp av flere underkategorier fra begrepet danning: underkategorier «Forståelse», «Kritiske-kreative evner» og hovedkategorien «Selvstendighet». Noen ekstra ord og uttrykk fra tekstene kan karakterisere underkategorien bredere: «legge grunnlaget for læring hele livet», «utvikle bevissthet om egne læringsprosesser», «formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter», «ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling», «forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling», «reflekterer over sin egen læring», «tilegner seg kunnskap på selvstendig vis», «ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling», «ser sammenhenger mellom kunnskapsområder». Etter min analyse understrekes underkategorien i underkapittelet «Å lære å lære» i kapittelet «Prinsipper for læring, utvikling og danning» og er representert i tekstene på en dekkende måte.

Underkategorien «Læring i demokrati» kan representeres ved hjelp av de samme ord og uttrykk som komponenten «Demokrati og medborgerskap» fra analysen av begrepet danning. Etter min analyse vektlegges underkategorien i underkapittelet «Demokrati og medborgerskap» i kapittelet «Tverrfaglige temaer» og er representert i alle kapitlene på en godt dekkende måte.

Underkategorien «Estetisk læring» kan representeres ved hjelp av de samme ord og uttrykk som komponenten «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer» og delvis, «Kultur og kunst» fra analysen av begrepet danning. I underkapittelet «skaperglede, engasjement og utforskertrang» står det at «skapende og kreative fagområder» inneholder «kunst og kultur» og dette hjelper til å utvikle «estetiske sans», personlige perspektiver, «våre fysiske omgivelser» og påvirker «samfunnsutviklingen». Etter min analyse er underkategorien representert dekkende.

Underkategorien «Praktisk læring» etter min vurdering kan analyseres som komponentene «Naturen», «Helse og livsmestring» og delvis «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer» i begrepet danning. I kapittelet «Formålet med opplæringen» understrekes det at både «skole og lærebedrift» er læringsarenaer som har likt verdig. I underkapittelet «Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv» understrekes det viktighet «å danne og utdanne» kunnskapsrike, kompetente, «kreative og nyskapende fagarbeidere» i «et godt

samarbeid mellom skole og arbeidsliv». Etter min analyse er underkategorien representert dekkende.

### **12.2.2. Drivkraft**

Hovedkategorien «Drivkraft» uttrykkes gjennom ord og uttrykk: «skaparglede, engasjement og utforskartrøng», «lærelyst», «få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling», «nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape», «å stille spørsmål, utforske og eksperimentere», «vitebegjær og skaperkraft», «sine skapende krefter», «utvikler vilje», «mestringsfølelse», «motivasjon, holdninger», «oppmuntres og stimuleres til faglig og sosialutvikling», «inspirerende læringsmiljø», «respekt og anerkjennelse», «håp og ambisjoner for framtiden», «motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring», «ambisiøse, men realistiske forventninger», «erkjennelse», «elevens engasjement og skoleinnsats». Etter min analyse er hovedkategorien representert i alle kapitlene dekkende.

### **12.2.3. Samspill**

Hovedkategorien «Samspill» er etter min analyse representert på en godt dekkende måte. Sosiale interaksjoner på forskjellige samfunnsnivåer er samlet under samspilldimensjonen av læring som kan presenteres i analysen på den samme måten som en kombinasjon av underkategorien «Sosial dimensjon og fellesskap», komponenten «Nasjonale minoriteter» og deler av komponenten «Demokrati og medborgerskap» i begrepet danning. Elementene samarbeid og fellesskap er representert i analysen av dannelsesbegrepet godt dekkende.

Element «Skole-hjem-samarbeid» kan presenteres gjennom ord og uttrykk: «samarbeid og forståing med heimen», «samarbeid med elevene og hjemmene», «samarbeid og forståelse med hjemme», «god kommunikasjon mellom hjem og skole», «oppvekstmiljø», «skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet», «tillitsfull dialog er et gjensidig ansvar». Etter min analyse er elementet presentert i underkapittelet «Samarbeid mellom hjem og skole» i kapittelet «Prinsipper for skolens praksis» i tillegg er elementet representert i de andre kapitlene dekkende.

Elementet «Lokalsamfunn» kommer til syne i underkapittelet «Tverrfaglige temaer» i kapittelet «Prinsipper for læring, utvikling og danning», hvor det står at i arbeid med de tre tverrfaglige temaene som er omtalt før, kreves det «engasjement og innsats» på alle samfunnsnivåer og fra «fellesskapet i lokalsamfunnet». Elementet nevnes i andre kapitlene i forbindelse med forskjellige nivåer i samfunnet. Etter min analyse er elementet representert dekkende.



## **13. Funn og drøfting**

### **13.1. Hvordan begrepet danning er forstått i læreplanene fra 1974 til 2020**

Jeg analyserer 5 norske læreplaner M74, M87, L97, LK06 og Fagfornyelsen 2020 i historisk-politisk perspektiv med fokus på de generelle delene og den overordnede delen. Etter min vurdering er begrepet danning representert i alle analysedokumentene. Selv om begrepet ikke forekommer eksplisitt i de generelle delene i M74 og M87, er danning og danningsspektivet tydelig representert. I analysen vurderer jeg bredden i begrepene og vurderer hvordan de utvalgte kategoriene i begrepsinnholdet forandrer seg over tid i historisk-politisk sammenheng. I den første delen av kapittelet skal de lange linjene i utviklingen av begrepet danning drøftes i historisk kontekst for hver hovedkategori og underkategori.

#### **13.1.1. Hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» for begrepet danning**

I min analyse er hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» delt i 3 underkategorier. Alle underkategoriene er etter min vurdering representert i alle analysedokumentene. Jeg vil drøfte forandringene i hver underkategori over tid og sammenligne dem med de historiske prosessene som var bakteppe for analysedokumentene.

Underkategorien «Innhold i danning» er delt i 8 komponenter, og i min drøfting vil jeg presentere hver av komponentene for seg i historisk-politisk kontekst.

Den første komponenten, «Faglig kunnskap», er etter min vurdering representert på en mindre dekkende måte i M74, videre skjer det en utvikling i M87 og det faglige vektlegges mer i den generelle delen. Felles ord som brukes både i M74 og i M87, og som er karakteristiske for komponenten er: god allmennkunnskap, kunnskap og kunnskaper. I L97, LK06 og Fagfornyelsen er faglige kunnskaper representert godt dekkende etter min vurdering, og ordene kunnskap, kunnskaper og kompetanse brukes regelmessig og ofte. Etter min vurdering brukes ikke uttrykket «god allmennkunnskap» i L97, LK06 og Fagfornyelsen, og ordet kompetanse kommer til syne i L97, LK06 og Fagfornyelsen. Kompetansebegrepet inkluderer kunnskap, ferdigheter, kritisk tenkning, refleksjon og forståelse understrekes det i Fagfornyelsen (2017, s. 12). Dale (1989) vurderte kompetanse som en del av lærerens didaktiske rasjonalitet. Kompetanse fikk oppmerksomhet i utdanningspolitikk i 1997 med NOU 1997:25 Ny kompetanse, hvor fokus var på fornying av fag- og yrkeskompetanse hos voksne, og med St.meld. nr.42 (1997–98) Kompetansereformen, hvor reformene for

kompetanseutvikling ble satt i gang og viktige begreper som realkompetanse, livslang læring og andre ble forklart. I M87 ble uttrykkene «kravene til kunnskaper blir gradvis høyere», «teknologiens betydning», «informasjonsteknologien» og «data i medieteknologien» presentert og deretter regelmessig brukt i L97, LK06 og i Fagfornyelsen med variasjoner og i forskjellige sammenhenger. Etter min vurdering er det en tydelig utvikling mot «faglig forståelse» og kompetanse i alle fag, kunnskapsmengden ble mer omfattende og avansert i tråd med samfunnsutvikling mot kunnskapssamfunnet. For eksempel fra «kunnskap om samfunn» i M74 til «kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn». Teknologisk kunnskap kommer til syne i M87 som «informasjonsteknologien», og i Fagfornyelsen er det «teknologisk kompetanse og kunnskap» og digitale ferdigheter som blir til en av de 5 grunnleggende ferdighetene, istedenfor dialog og samarbeid i M87. Etter min vurdering vektlegges faglig kunnskap i dannelsesperspektiv mer og får høyere krav og moderne innhold i lys av utfordringer som elevene skal håndtere i nåtiden og fremtiden.

Hvis vi skal følge de lange historiske linjene tilbake i tid, ser vi etter min vurdering noen fellestrekk i dannelses- og læringstenkningen i grunnskolen og læreplantenkningen i Norge på 1930-tallet med N39 og i begynnelsen 1970-årene med M74. I årene 1920–1940 var reformpedagogikken hovedretningen innen pedagogisk tenkning i Norge (Kvam, 2016, s. 70–72). I lys av reformpedagogikken var god undervisning kjennetegnet av at lærere som veiledere fokuserte på å formidle arbeidsmåter, evner til samarbeid, gruppearbeid, elevaktiviteter, tverrfaglig arbeid, elevenes aktive deltakelse i egen læring, utvikling av selvstendighet, initiativ og deltakelse i arbeidsfellesskapet fremfor undervisning i bestemte fagkunnskaper. Denne utviklingen foregikk i samsvar med skolens formålsparagraf fra 1936, som formidlet at elevene skulle utvikles til nyttige selvstendige samfunnsaktører som kunne ta initiativ og være produktive i fellesskapet og i arbeidet. Ordet «nyttige» i formålsparagrafen erstattet «allmenndannelse» i den eldre loven fra 1889 (Telhaug, 2011a, s. 225–226). Etter Klafki (2007) og hans teori om dannelse kan vi si at den materiale dannelsen, som fokuserer på fagkunnskaper, kunnskaper og «innhold», ble svekket i N39, og den formelle dannelsens ideer med enkeltindividets evner og ferdigheter i sentrum fikk mye oppmerksomhet.

Arbeiderpartiet hadde regjeringsmakt i 1930-årene. I N39 var hovedprinsippet i undervisningen egenvirksomhet, som var ført i læreplanene av myndighetene i lys av krav i samfunnsutviklingen, ledende pedagogiske ideer og forskning. Fokus ble endret fra faglige kunnskaper mot gode arbeidsmåter og arbeidsvaner. På slutten av 1960-årene og i

begynnelsen av 1970-årene var det en periode i den norske skolepolitikken som var tydelig påvirket av nyradikalismen og reformpedagogikken (Telhaug, 2011a, s. 231–236). Læreplanarbeid med M74 var påbegynt av Venstre-politikerne og ble avsluttet av Arbeiderparti-politikerne, men man kunne ikke registrere direkte påvirkninger fra de to forskjellige politiske retningene. Eventuelle påvirkninger kunne ikke registreres på grunnlag av den norske overordnede skolepolitikken i etterkrigstiden, som var rettet mot å arbeide for fremtidens samfunn med likeverdige selvstendige demokratiske medborgere (Kvam, 2016, s. 95; Telhaug, 2006). Nyradikalismen og reformpedagogikken som viste tydelig påvirkning på læreplanenes innhold og utforming, blant annet den lokale friheten til valg av faglig innhold og fokus på individ i skolekulturen, mener Telhaug (2011a, s. 236). Selv om M74 var en mønsterplan og avvek fra minstekravene som ble innført med N39 og videreført etter det, hadde begge læreplanene fokus på gode arbeidsmåter, gruppearbeid og elevsamarbeid. Etter min mening fremstår den materiale dannelsen svakere både i N39 og i M74 enn i senere læreplaner, med sin kunnskapsorientering og innholdskomponent i sentrum, enn den formale dannelsen med selvutvikling av elever gjennom erfaringer, metoder og strategier, selv om læreplanen bruker ord og uttrykk som «god allmennkunnskap» og «allmenndanning». Etter min vurdering fremstår komponenten «Faglig kunnskap» svakere i M74, og dette kan forklares og stemmer med den historiske utviklingen i den norske skoletenkningen.

I den generelle delen av M87 er komponenten «Faglig kunnskap» etter min analyse representert på en bredere og mer dekkende måte sammenliknet med M74. Selv om ordene «danning» og «allmenndanning» heller ikke brukes i M87, fikk «god allmennkunnskap» og «kunnskap» en mer dekkende plass i tekstene. Faglig kunnskap fikk bredere innhold med nye ferdigheter, for eksempel «grunnleggende kunnskaper og ferdigheter», «å tale, lese, skrive og regne og inngå i dialog og samarbeid med andre» og «data i medieteknologien». Den historiske og politiske situasjonen i den norske skoletenkningen kan forklare tendensene i utviklingen av komponenten. Nyradikalismen begynte å tape innflytelse, nyliberalistisk tenkning i skolepolitikken begynte å overta, og reformpedagogikken fortsatte å påvirke utarbeidelsen av læreplanen M87 (Telhaug, 2011a, s. 237–240). Prosjektarbeid med problemformuleringer som fremmet undersøkelser, vurderinger og utviklende aktiviteter for å finne løsninger, problembasert undervisning, lokalfrihet og tilpasset opplæring er kjennetegnet for denne påvirkningen. På internasjonalt og nasjonalt nivå var 1980-tallet preget av høyrepolitikk og nyliberalistisk tenkning i skolesystemet. I Norge i 1981 fikk Høyre regjeringsmakt og senere deltok Kristelig Folkeparti, Senterpartiet og Arbeiderpartiet i

maktfordelingen og fikk mulighet til å påvirke blant annet utdanningspolitikk og læreplanarbeid. Markedsverdier og utdanning som kunne gi kompetanse for arbeidsmarkedet, tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, effektivitet og nytte for landets økonomiske utvikling kom med nyliberalismen. Den norske utdanningspolitikken begynte å se på utdanningenes verdi i lys av markedsøkonomi og den nasjonale økonomiske utviklingen og ikke bare på den sosialutjevne dimensjonen (Telhaug, 2011b, s.274 – 275). Påvirkningen fra nyliberalismen på læreplanarbeidet kan forklare utviklingen i representasjon av faglig kunnskap i tekstene i M87. Samtidig sterk påvirkning fra Arbeiderpartiet som videreførte utjevningspolitikken, i kombinasjon med starten på globaliseringen og populariteten til reformpedagogiske tradisjoner forklarer fortsatt fokus på arbeidsmåter og lokalt læreplanarbeid. Telhaug (1997) mener at M87 generelt fremsto som en kompromissplan både pedagogisk og politisk. Denne historiske og politiske utviklingen kan forklare at i min analyse av M87 begynner komponenten «Faglig kunnskap» å få mer dekkende innhold, komponenten får mer plass og oppmerksomhet. Med M87 får den materiale dannelsen, som ifølge Klafki (2007) plasserer kunnskapenes verdi i sentrum, og den formelle dannelsen, som har fokus på utvikling av individuelle ferdigheter og evner, et mer balansert forhold. Etter min analyse fikk faglige kunnskaper mer plass i den generelle delen av M87 enn i M74.

I L97, LK06 og Fagfornyelsen er komponenten «Faglig kunnskap» representert godt dekkende etter min vurdering, og dette finner sin forklaring i historiske og politiske prosesser bak den norske grunnskolesystemutviklingen. «Allmenndannelse» ble innledet med R94 og L97, men står bak kompetansebegrepene i LK06, hvor nytteperspektivet, instrumentalistisk bruk av grunnleggende ferdighetene og nedprioritering av «den estetiske dannelsen» er karakteristiske, mener Telhaug (2011a, s. 248–249). Den generelle delen, som ble innført i 1994 med R94 og videreført med L97 og LK06, ble utarbeidet i begynnelsen av 1990-årene av Gudmund Hernes (A). Globalisering, multikulturelle samfunn, markedsøkonomi og kunnskapsproduksjon er blant ordene som kan karakterisere verden fra begynnelsen av 1990-årene og frem til i dag (Telhaug, 2011b). Men samtidig karakteriserer Kvam (2016) perioden 1945–2000 i den norske skolepolitiske utviklingen som Den sosiale utjevningsskolen. Det betyr at utjevningspolitikken de norske politiske partiene var enige om i Fellesprogrammet (1945) og har ført målrettet i alle årene fremover, har påvirket læreplanarbeidet i alle de norske læreplanene etter krigen.

Fra slutten av 1980-tallet har globaliseringen vært en sterk faktor som påvirket alle samfunnsområder og blant annet kunnskap og utdanning, som fikk verdi for den økonomiske

utviklingen og markedsøkonomi i alle land. Reformpedagogikken fikk kritikk på internasjonalt nivå, i lys av globaliseringen begynte internasjonale organisasjoner, blant annet fra OECD, å gjennomføre internasjonale skoleundersøkelser og kom med rapporter om det norske skolesystemet i 1988 og 1998 (Kvam, 2016, s.101; Solerød, 2014; Trippestad, 2011, s. 290). Disse rapportene hjalp de norske politikerne i gang med skolereformene R94 og R97 for å få bedre kvalitet på utdanning, læring og bedre skolerresultater. Generelt har globaliseringen og tettere bånd mellom landene hjulpet de norske politikerne til å dempe motsetningene og polariseringen innen skolepolitikken, ifølge Telhaug (2011a, s. 242). Felles mål som har kjennetegnet den norske skolepolitikken de siste 25–30 årene, er blant annet forbedring av kvalitet, innhold og resultater i undervisningen og utjevning av sosiale forskjeller i grunnskoleopplæringen (Telhaug, 2011a; Kvam, 2016). Resultatene av de internasjonale skoleundersøkelsene PISA fra 2000 og 2003 og TIMMS fra 2003 påvirket sterkt den norske skolepolitikken, skolereformene, utviklingen av læreplaner og Kunnskapsløftet-reformen ble satt i gang (Haug, 2012; Kvam, 2016). Siden begynnelsen av 2000-tallet deltar norske elever regelmessig i PISA, TIMMS og nasjonale undersøkelser og prøver. Norske politikere bruker resultatene fra regelmessig kartlegging som grunnlag for vurdering av kvaliteten på opplæringen og elevenes læringsutbytte.

Fra 2000-tallet klassifiserer Kvam (2016) det norske skolesystemet som den globaliserte kunnskapsskolen. I tråd med trender i den internasjonale sosioøkonomiske utviklingen vurderer de norske politikerne nødvendigheten av reformer i grunnopplæringen, kompetanse- og kunnskapsbehov og setter i gang fagfornyelsen fra skoleåret 2020–2021 (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hvis vi vurderer de politiske partiene som hadde makten i Norge de siste 30 årene, kan vi se at Arbeiderpartiet hadde regjeringsmakt i periodene 1990–1996, 2000–2001, 2005–2013 og de borgerlige partiene hadde regjeringsmakten i periodene 1997–2000, 2001–2005 og fra 2013 uten avbrudd. Omfattende skolereformer ble satt i gang i Norge i denne perioden med hovedmål å løfte kvalitet og resultater (Regjeringen, 2020). Uansett hvilke politiske partier som hadde regjeringsmakten i Norge de siste rundt 30 årene, hadde de et felles mål om å forbedre skolesystemet, kvaliteten og resultatene slik at Norge kunne delta og få et godt utbytte i den globaliserte kunnskaps- og markedsøkonomien (Telhaug, 2011a; Kvam, 2016). I min analyse av den generelle delen av L97, LK06 og overordnet del av Fagfornyelsen er komponenten «Faglig kunnskap» representert godt dekkende, og dette kan forklares med den sosiopolitiske utviklingen de siste 30 årene i Norge og med utvikling av den globaliserte kunnskapsskolen med sterk behov for faglige

kunnskaper i den moderne globaliserte kunnskaps- og markedsøkonomien, og dette står i motsetning til instrumentalistisk bruk av de grunnleggende ferdighetene og nedprioritering av «estetisk» dannelse i LK06 ifølge Telhaug (2011a, s. 249).

Den andre komponenten i danningenes innhold er «Verdier og holdninger», og etter min analyse representeres dette i M74 mindre dekkende enn i M87, L97, LK06 og Fagfornyelsen, selv om etiske grunnverdier, demokratiske hovedverdier og livsholdning finner sin plass i M74. Det skjer en utvikling i representasjonen av komponenten fra en mindre dekkende måte til en dekkende måte i senere læreplaner. I L97 kjennetegnes representasjonen ved bruk av bilder og kunst. Grunnleggende kristne verdier, den kristne tro, tradisjon og moral fikk etter min vurdering oppmerksomhet, nevnes og vises i alle analyserte dokumenter. Etter min vurdering er det nyradikalismen og reformpedagogikken som viser tydelig påvirkning på innhold og utforming av M74. Eventuelt valg av innhold, individ i skolekulturen i sentrum, og personlighetsutvikling fikk mye oppmerksomhet ifølge Telhaug (2011a, s. 236). I den generelle delen av M74 i lys av nyradikalismen og reformpedagogikken fikk verdier og holdninger mindre oppmerksomhet, selv om de var tydelig representert. Eventuelt dannet de grunnlag eller bakteppe for individets utvikling, hvor hovedfokus var på gode arbeidsmåter og metoder. Fra M87 og videre fikk komponenten mye mer oppmerksomhet. Eventuelt fordi nyliberalismen med sansen for de tradisjonelle verdiene, selvforbedring og kultivering, og høyrepolitikken som står for kunnskaps- og verdiutvikling, fikk mulighet til å påvirke utarbeidelse av læreplanene (Telhaug, 2011a, s. 237). Fra M87, som var en kompromissplan til Fagfornyelsen, utviklet norske politikere enighet om plassen til verdier og holdninger i læreplanene.

Den tredje komponenten «Kultur og kunst» er etter min vurdering representert dekkende i M74, godt dekkende i alle kapitlene i M87. Godt dekkende i L97 og understrekes ekstra dypt ved hjelp av bilder. Dekkende i LK06 og i Fagfornyelsen. Kultur og kunst har etter min analyse fått grundig oppmerksomhet i alle analysedokumentene, men var mer vektlagt i M87, L97 og LK06. Komponentene fikk etter min vurdering stabilt mye plass i læreplanene fordi den ble vurdert som viktig både av politikerne og pedagogene de siste 50 årene og hadde betydning både for den materiale og formale dannelsen.

Den fjerde komponenten i danningens innhold, «Estetiske og praktiske opplevelser, utfordringer, erfaringer» er representert godt dekkende i M74 og i alle kapitlene i M87. I L97 er komponenten representert godt dekkende med hjelp av ord, uttrykk og bilder, og på en

dekkende måte både i LK06 og i Fagfornyelsen. Etter min vurdering har komponenten vekket en stabilt høy oppmerksomhet og interesse i alle analysedokumentene og ble litt mer vektlagt i M74 og i M87. Men analysen av generelle delene viser ikke at komponenten er under press og er nedprioritert fra nyliberalismen og nyttetenkning. Komponentene ble vurdert som viktig for skolens mål i perspektivet av formell dannelse fra politikernes og pedagogenes side i nyradikalismens, nyliberalismens og globaliseringens tidsalder.

Den femte komponenten er «Naturen». Etter min vurdering viser den seg på en dekkende måte i M74, i M87, i L97, i LK06 og i Fagfornyelsen. Etter min analyse har det vært en stabil interesse for komponenten i alle analysedokumentene og den er representert på en dekkende måte med ubetydelige variasjoner. Komponentene har betydning både for formell og material dannelse, den fremmer fagkunnskap om naturkreftene, naturvern av planeten vår og samtidig gir den naturglede, estetiske opplevelser og erfaringer. Komponentene fikk sin dekkende og vektlagte plass i læreplaner, på grunn av sin betydning for menneskelighet og politisk enighet om natur- og miljøbevissthet i Norge de siste 50 årene.

Den sjette komponenten er «Demokrati og medborgerskap». Etter min analyse fikk den en dekkende representasjon i M74 og i M87, og ble representert på en høyst dekkende måte i L97, LK06 og Fagfornyelsen. Etter min vurdering understrekes komponenten i alle analysedokumentene og viser tendens til å få enda mer oppmerksomhet fra L97 til Fagfornyelsen. Norge er et demokratisk land og rangeres på toppen av målingen The Economist (2020) Democracy Index 2019 av demokratiindeksen blant 165 land, FN-sambandet bruker denne målingen i sitt arbeid. Demokrati i Norge er et styringsprinsipp med en lang historie, og demokratiske verdier er blant de grunnleggende og viktigste i landet. I Norges Grunnlov (1814, § 2) står det at: «Verdigrunnlaget skal framleis være den kristne og humanistiske arven vår. Denne grunnlova skal tryggje demokratiet, rettsstaten og menneskerettane». I denne globale verden oppstår det anti-demokratiske tendenser og demokratiet er under press i mange land, derfor vektlegges komponenten i et globalt perspektiv og i formell- og materialdanningsperspektiv. Både samfunnskunnskap og praktisk deltakelse har betydning for utvikling av demokrati. Demokratisk historisk utvikling og enighet blant politiske partier om demokrati i landet kan forklare den stabile og dekkende plassen komponenten «Demokrati og medborgerskap» har fått i læreplanene.

Den syvende komponenten i danningenes innhold «Helse og livsmestring» er etter min vurdering representert på en dekkende måte i M74, i M87, på en mindre dekkende måte i L97

og LK06, og i Fagfornyelsen er den representert på en dekkende måte. Helse og livsmestring fikk sin plass i alle analysedokumentene med litt mindre vektlagt etter min analyse i L97 og LK06. Det at komponenten fikk sin dekkende plass i læreplanene viser at det var enighet blant politikerne og pedagogene om at komponenten er viktig for samfunnsutvikling og samfunnsmedborgere. Årsaken til at komponenten i L97 og LK06 fikk litt mindre dekkende plass, kan etter min vurdering være fokuset på kunnskaps- og resultatsløftet, tilegning og læring av kunnskap og litt mindre fokus på helse og livsmestringsproblematikken i lys av material danning.

Den åttende komponenten er «Nasjonale minoriteter». Den er etter min vurdering representert i M74 på en dekkende måte, på en godt dekkende måte i M87, på en relativt mindre dekkende måte i L97 og LK06, og i Fagfornyelsen er den representert på en dekkende måte. Etter min analyse finner komponenten sin plass i alle analysedokumentene og fikk litt mindre oppmerksomhet i L97 og LK06 på grunn av fokus på kunnskaps- og resultatsløftet i læringsperspektiv. Problematikken rundt nasjonale minoriteter i Norge de siste 50 årene fikk mye oppmerksomhet blant annet i grunnskolesammenheng. Først var det urbefolkningen, samene, og nasjonale minoriteter, befolkningsgrupper med finsk bakgrunn og barna til fremmedarbeidere som fikk plass i M74 med sine språklige behov og rettigheter. Analysen av M74 viser at mangfold og minoriteter er ikke et nytt fenomen og var vektlagt i de generelle delene av læreplanene fra 1970-tallet og ikke fra begynnelsen av 2000-tallet som mener Kvam (2016, s. 122). Komponentene i analysen er flyttende, og hovedkategorien «Ansvar» viser at fellesskap, «samarbeid med alle mennesker» og «ansvar ovenfor felleskapet» understrekes i alle dokumentene og gir dypere forklaring for vektlegging av mangfold og nasjonale minoriteter. Den norske politikken har hatt stabilt fokus på nasjonale minoriteter de siste 50 årene, og den understreker i alle analysedokumentene viktigheten av denne komponenten, selv om den fikk litt mindre plass i L97 og LK06, likevel ble ikke komponenten nedprioritert etter min vurdering.

Underkategorien «Forståelse» for hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» er belyst på en dekkende måte i M74 og på en grundig og omfattende måte i M87. Underkategorien er representert på en mindre dekkende måte i analysetekstene i L97 og LK06 etter min vurdering. I Fagfornyelsen er forståelse belyst på en godt dekkende måte i alle kapitlene, og selve ordet brukes mye i alle tekstene. Etter min vurdering fikk komponenten en viktig plass i analysedokumentene på grunnlag av enighet mellom pedagogene og politikerne om rollen til forståelse i skolesammenheng. Forståelse, «comprehension», tar andre plass i Blooms



taksonomi etter kunnskap, «knowledge», i et klassifiseringssystem for læremål (Bloom, 1956, s. 18). Det at selve begrepet forståelse ikke brukes i L97 og LK06 forbinder jeg med sterkt fokus på læremål, «en generell kompetanse» i L97 og kompetanse i LK06, og forståelse har en tett forbindelse med kompetanse, understrekes det av Dale (1989), Wille (2009) og i Fagfornyelsen (2017, s. 12).

Underkategorien «Kritiske-kreative evner» for hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» i tekstene i M74 og M87 er etter min analyse representert på en dekkende måte. I historisk perspektiv kan vi sammenlikne N39 med M74 og M87. De tre læreplanene under påvirkning av reformpedagogikken hadde fokus på utvikling av selvstendige kreative og kritiske individer, men i etterkrigstiden gikk utvikling mot fellesskap- og samfunnsbehov. I N39 var individets behov i sentrum og i M74 og i M87 settes det samfunnsbehov sentralt. I dannelses- og læringxperspektiv er underkategorien viktig for å analysere moralske og faglige argumenter, være kildekritisk, bruke vitenskapelige metoder, foreta økologiske, etiske og politiske vurderinger, tilegne ny kunnskap osv. Nyradikalismen for M74, nyliberalismen for M87 og globalisering fra L97 og videre, er faktorene som påvirket utviklingen, ifølge Kvam (2016). Kritisk tenkning fremstår som et overordnet pedagogisk ideal som alle skal arbeide seg frem gjennom danning og læring og er viktig i læreplanutviklingen (Teige, 2016, s. 111–112). Kritisk tenkning er nødvendig for utforskning av dybden i fag, forskjellige kunnskapsområder og moralske spørsmål, og er en forutsetning for dybdelæring og etiske vurderinger. Analysen av L97, LK06 og Fagfornyelsen viser at underkategorien er belyst på et godt dekkende måte i alle analysetekstene.

### **13.1.2. Hovedkategorien «Selvstendighet»**

Underkategorien «Selvfølelse og identitet» er etter min vurdering belyst i M74, M87, L97, LK06 på en dekkende måte, og i analysetekstene i Fagfornyelsen på en godt dekkende måte.

Underkategorien «Aktiv selvstendig rolle» er representert i tekstene i M74, M87, L97, LK06 på et dekkende nivå, og belyst på et høyst dekkende nivå i Fagfornyelsen, etter min analyse.

Begge disse underkategoriene var aktuelle de siste 50 årene, og ble vurdert av politikerne som samfunnsviktige og fikk sin dekkende plass i alle analysetekstene. Hvis vi følger de lange linjene i historien, ser vi at i N39 i lys av reformpedagogikken og i samsvar med formålsparagrafen fra 1936 skulle elevene utvikles til nyttige selvstendige samfunnsaktører som kunne dekke sine behov. Fra N39 til M74 skiftes fokuset fra individets behov til samfunnets behov i lys av etterkrigsutviklingen av fellesskapet. Analysen av M74 viser de

samme tendensene «sjølvstendige menneske i heim og samfunn» i lys av reformpedagogikken og nyradikalismen, i M87 under påvirkning av nyliberalismen og fra L97 av globalisering. Med økende globalisering ifølge Kvam (2016) er selvfølelse, identitet og aktiv selvstendig rolle nødvendige komponenter for fremtiden og nåtiden i det moderne samfunnet, derfor er underkategoriene representert i Fagfornyelsen på en godt dekkende måte.

### **13.1.3. Hovedkategorien «Ansvar»**

Underkategorien «Å ta ansvar» er etter min vurdering dekket grundig og regelmessig i de fleste kapitlene av analysetekstene i M74 og M87. I tekstene i L97 og LK06 er den representert på et godt dekkende nivå, og på et dekkende nivå i Fagfornyelsen.

Underkategorien «Sosial dimensjon og fellesskap» er grundig og dekkende belyst i tekstene i M74 og M87 etter min analyse. Analysetekstene i L97, LK06 og Fagfornyelsen viser at underkategorien er representert på en godt dekkende måte.

Analysen viser at fellesskap og ansvar griper tett inn i hverandre, og spesielt i Fagfornyelsen, der det understrekes ansvar for «et godt felleskap og miljø». Selv om fellesskap som et mål oppsto tydelig med et felles samarbeidsprogram fra de politiske partiene for gjenreisningen (1945) og fremsto sterkere med nyradikalismen på 1970-tallet enn med nyliberalismen på 1990-tallet. Analysen av de generelle delene viser at ansvar og fellesskap ikke svekkes i lys av globalisering og selvstendig kritisk holdning. Begge underkategoriene ble vurdert av politikerne og pedagogene som viktige komponenter for selvstendige og aktive samfunnsmedlemmer de siste 50 årene, og fikk regelmessig og dekkende oppbygging i analysedokumentene.

## **13.2. Hvordan begrepet læring er forstått i læreplanene fra 1974 til 2020**

### **13.2.1. Hovedkategorien «Innhold i læring»**

Underkategorien «Faglig læring» er etter min analyse representert i M74 på en mindre dekkende måte i relasjon til faglig kunnskap. Mens arbeidsmåter fikk mye oppmerksomhet. I M87 fikk faglig kunnskap litt mer oppmerksomhet og arbeidsmåter ble også belyst på en godt dekkende måte. I analysetekstene i L97, LK06 og Fagfornyelsen er underkategorien presentert på en godt dekkende måte, og i Fagfornyelsen understrekes viktigheten av den faglige læringen både for læring og danning. Det at faglig læring fikk mindre oppmerksomhet i M74 og M87, kan forklares med hjelp av historiske-politiske prosesser i landet. Fra slutten av 1960-tallet til begynnelsen 1970-tallet var det en periode i den norske skolepolitikken som var tydelig påvirket av nyradikalismen og reformpedagogikken (Telhaug, 2011a, s. 234–235).

Nyradikalismen påvirket individualisering av kravene og selvbestemmelse til elevene i læring, i tilegnelse av arbeidsmåter, arbeidsvaner og gruppearbeid. Reformpedagogikken hadde fokus på formal dannelse og arbeidsmåter fremfor material dannelse og fagkunnskaper. Norge på 1980-tallet var kjennetegnet av nyliberalismen og fortsatt påvirkning fra reformpedagogikken. Påvirkninger fra reformpedagogikken og nyradikalismen gjorde at fokus i M74 ble endret fra faglige kunnskaper mot gode arbeidsmåter og arbeidsvaner, og det skjedde en utvikling i M87 på grunnlag av påvirkningen fra nyliberalismen og de høyrepolitiske partiene som hadde regjeringsmakt. Det at faglig læring er representert i L97, LK06 og Fagfornyelsen på en høyst dekkende måte, kan forklares med at i de siste 30 årene hadde de norske politiske partiene et felles mål med å forbedre skolesystemet, kvaliteten og resultatene for at Norge skulle kunne delta og få et godt utbytte i den globaliserte kunnskaps- og markedsøkonomien. Det at den politiske makten i perioden fra rundt begynnelsen av 1990-årene gjennomgikk endringer mellom høyre- og venstreorienterte politiske partier, hadde liten påvirkning på hovedmålene i grunnskoleutviklingen (Telhaug, 2011a; Kvam, 2016).

Underkategorien «Sosial læring» er etter min analyse belyst på en dekkende måte i tekstene i M74 og M87. I analysetekstene i L97, LK06 og Fagfornyelsen er underkategorien representert på en høyst dekkende måte, og i Fagfornyelsen understrekes viktigheten av at sosial læring og faglig læring må skje sammen i skolesammenheng. Underkategorien fikk mye plass og oppmerksomhet i alle analysedokumentene fordi de norske pedagogene og politikerne har vurdert sosial læring som en viktig del av læringsprosessen i lys av reformpedagogikken på 70-tallet og 80-tallet og senere i lys av først og fremst et sosiokulturelt perspektiv på læring. Et sosiokulturelt syn på læring som ble utviklet av Vygotskij rundt 1930-tallet (Solerød, 2014). I pedagogikken var det en bevegelse fra Piagets teori mot Vygotsky fra 1980-tallet til 2000-tallet, der sosiokulturell teori blir dominerende (Postholm & Moen, 2018, s. 24).

Underkategorien «Å lære å lære» er representert på en dekkende måte i analysetekstene i M74 og M87, i M74 settes det fokus blant annet på livsvarig læring i et eget avsnitt «Livslang læring» i kapittel «Grunnskolenes oppgave». Dette går mot en oppfatning som finnes blant annet på Wikipedia (2017) at begrepet «livslang læring» ble innført med St.meld. nr.42 (1997-98). Avsnittet «Livslang læring» i M74 vektlegger læring og lærelyst som kan føres videre i forskjellige retninger livet ut. M87 formidler om fremtiden i forskjellige sammenhenger og ikke mye om «videre læring». L97 og LK06 i innledning understreker at for «livslang yrkesutøvelse» må kunnskap «vedlikeholdes og fornyes» og det må være mulig

«å vende tilbake til opplæring gjennom hele livet». I Fagfornyelsen understrekes det at skolen bør ha en ambisjon i å fremme evnen til «læring hele livet» og «livslang læring» hos elever i underkapittel «Å lære å lære». Etter min vurdering er underkategorien «Å lære å lære» belyst på en godt dekkende måte i tekstene i L97, LK06 og på en dekkende måte i Fagfornyelsen. Underkategorien fikk stabilt mye oppmerksomhet og plass med små variasjoner i alle analysedokumentene fordi den ble vurdert av pedagogene og politikerne som viktig i lys av tendensene i samfunnsutviklingen.

Underkategorien «Læring i demokrati» er etter min analyse representert på en dekkende måte i M74 og M87. I analysetekstene i L97, LK06 og Fagfornyelsen er underkategorien belyst på en høyst dekkende måte. Underkategorien har fått mye oppmerksomhet i analysedokumentene med tendens til videreutvikling fordi Norge er et høyt utviklet land, hvor demokrati er et styrings- og leveprinsipp, og politikerne i landet har en bred enighet om videreutvikling og videreføring av demokratiske prinsipper i fremtiden i lys av globalisering også for å motarbeide anti-demokratiske tendenser i verden.

Underkategorien «Estetisk læring» er etter min vurdering representert i analysetekstene i M74 og M87 på en dekkende måte. Etter min analyse er underkategorien belyst i tekstene i L97, LK06 og Fagfornyelsen på en godt dekkende måte, og i den trykte utgaven av L97 ble den uttrykt i tillegg med hjelp av bilder og ulike kunstneriske verk. Kunstneriske verk har både dannelses- og læringsverdi, de gir estetisk glede og bærer preg av forskjellige historiske perioder, kulturer og det hva kunstner vil formidle. Gjennom forskjellige teknikker og metoder kan elevene lære å analysere og forstå kunstneriske uttrykk og bruke dem i forskjellige sammenheng. Underkategorien fikk mye oppmerksomhet med klar tendens til utvikling i alle analysetekstene, fordi den ble vurdert som viktig på forskjellige tidspunkter i lys av reformpedagogikk, sosiokulturell læringsteori, under påvirkning av nyradikalismen, nyliberalismen og globaliseringen.

Underkategorien «Praktisk læring» er etter min analyse belyst i tekstene i M74 og M87 på en dekkende måte. I analysetekstene i L97, LK06 og Fagfornyelsen er underkategorien belyst på en dekkende måte. Etter min vurdering fikk den eventuelt litt mer oppmerksomhet i M74 og M87 under påvirkning fra reformpedagogikk med fokus på prosesser, arbeidsmåter og formell dannelse. Underkategorien fikk sin dekkende plass i alle analysedokumentene fordi den ble vurdert som viktig av norske pedagoger og politikere for utvikling av nødvendige kunnskaper

hos samfunnsborgere, og eventuelt i lys av at reformpedagogikk fikk mer oppmerksomhet på 1970-tallet og 1980-tallet.

### **13.2.2. Hovedkategorien «Drivkraft»**

Hovedkategorien finner sin plass i analysetekstene i M74 og er representert på en dekkende måte, men kommer ikke eksplisitt til synet. I tekstene i M87 kommer drivkraft som undertone i forskjellige sammenhenger, derfor vurderer jeg at hovedkategorien er belyst på en dekkende måte. I analysetekstene i L97, LK06 og Fagfornyelsen er hovedkategorien «Drivkraft» etter min vurdering representert i alle kapitlene på en dekkende måte. Hovedkategorien fikk stabil oppmerksomhet på grunnlag av viktigheten til drivkraftdimensjonen i lærings- og danningperspektiv, i reformpedagogikk og sosiokulturell perspektiv. Alle læreplanene understreker viktighet å stimulere elevene til å ha arbeidsglede, aktivitetstrang, lyst til å vite mer, lære mer, samarbeide, komme videre i livet og Fagfornyelsen i tillegg fremmer ambisjoner for fremtiden, men med realistiske forventninger i kunnskapssamfunnet i globaliseringens tidsalder.

### **13.2.3. Hovedkategorien «Samspill»**

Hovedkategorien representert på en godt dekkende måte i M74 og i M87, på en dekkende måte i tekstene i L97, LK06. Hovedkategorien fikk mye oppmerksomhet i tekstene i Fagfornyelsen etter min vurdering og er representert på en godt dekkende måte. Elementene «Samarbeid» og «Felleskap» fikk sin dekkende plass i alle analysetekstene fordi de ble vurdert som tradisjonelt viktige igjennom den norske politikken etter krigen, som har vært rettet mot å arbeide for fremtidens samfunn med likeverdige aktive selvstendige demokratiske medborgere og var basert på et felles program for gjenoppbygging av landet fra 1945 (Kvam, 2016, s. 95; Telhaug, 2006). I lys av reformpedagogikken og senere med sosiokulturell teori var samarbeid og fellesskap også viktige komponentene av læring. Lokalt fellesskap finner sin plass i alle læreplanene. Globaliseringen stiller sine krav til samarbeid og fellesskap med mål for økonomisk fremgang og utvikling i den globaliserte kunnskaps- og markedsøkonomien.

Elementet «Skole-hjem-samarbeid» er representert på en dekkende måte i tekstene i M74, og etter min vurdering er det belyst på en høyst dekkende måte i M87. Etter min analyse er elementet belyst på et mindre dekkende nivå i tekstene i L97 og LK06, og det finner sin plass i tekstene i Fagfornyelsen på en dekkende måte. Skole-hjem-samarbeid er utpekt som en viktig del av skolevirksomheten i formålsparagrafen i lov om grunnskolen fra 1969 og 1998, dette understreker at «samarbeid med heimen» må vektlegges i grunnskoleopplæringen på alle

skoletrinn og i videregående opplæring i de siste 50 årene i Norge. I M74 vektlegges det å åpne forståelse av sosialt ansvar, utfordringer og fellesskapsfølelse hos elevene i forhold til hjemmet. Fra 2000-tallet vektlegges det en oppfatning om at et godt samarbeid mellom skole og hjem påvirker læringsevne og læringsutbytte positivt. Et godt skole-hjem samarbeid som de norske pedagogene og politikerne ble enig om, finner uttrykk i alle analysedokumentene fra 1974 til 2020 med noen variasjoner.

Elementet «Lokalsamfunn» fikk sin dekkende plass i analysetekstene i M74, og på en godt dekkende måte i M87. I tekstene i L97 og LK06 er elementet representert i flere kapitler, men på en mindre dekkende måte. Elementet «Lokalsamfunn» får ikke mye oppmerksomhet i tekstene i Fagfornyelsen, men representeres og omtales på dekkende måte i flere kapitler etter min vurdering. Lokalsamfunn, lokalfrihet og lokalt utviklingsarbeid fikk mye plass i de generelle delene av M74 og i økende grad i M87. Forklaringen kan finnes i nyradikalismens innflytelse på skolepolitikken på 1970-tallet og delvis på 1980-tallet med økende innflytelse fra nyliberalismen og høyrepolitikken (Telhaug, 2011a; Kvam, 2016). Økende globalisering, statlig styring av skoler, kunnskaps- og kvalitetskrav gir lokalt skolearbeid andre perspektiver og mål i tråd med samfunnsutviklingen. Utviklingen av kunnskapssamfunnet og kulturelt mangfold tar fokus fra geografisk mangfold og lokaldemografi og forklarer utviklingen av komponenten i analysedokumentene i lys av Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen.

### **13.3. Hvordan er «danning» og «læring» forstått i forhold til hverandre**

I analysen, som er basert på forståelse av danning som er presentert av Dale (2010) og definisjonene av læring av Illeris (2012), viste det seg at begrepene er representert i alle analysedokumentene, selv om danning for eksempel ikke nevnes direkte i M74 og M87, og det finnes noen innholdsmessige forandringer i kategoriene og komponentene over tid. Forandringene i kategoriene og komponentene har sammenheng med historiske og politiske prosesser som ligger bak skolepolitikken og utviklingen av læreplanene i Norge de siste 50 årene.

Analysen viser at kategoriene til begrepene danning og læring ikke er utelukkende, de flyter og glir inn i hverandre, men likevel kommer de tydelig til uttrykk i alle analysetekstene. Læring og danning i analysen har flere felles eller nærliggende kategorier og innhold i kategorier. I begrepet danning inneholder hovedkategorien «Kritisk og kreativ tenkning» 8 komponenter, i begrepet læring har hovedkategorien «Innhold» 6 underkategorier, og det viser seg at de har tette forbindelser. Analysedelene for m74, M87, L97, LK06 og

Fagfornyelsen viser hvordan underkategoriene og komponentene griper inn i hverandre. For eksempel inneholder begrepet læring i underkategorien «Faglig læring», i tillegg til ord og uttrykk med læringsinnhold, en sammensetting av flere komponenter fra underkategorien «Innhold i danning», og dette er «Faglig kunnskap» og teoretisk innhold i komponentene «Naturen», «Helse og livsmestring», «Kultur og kunst», «Nasjonale minoriteter». Læring og danning griper inn i hverandre på mange områder, og i de generelle delene av læreplanene går utviklingen av begrepene tett og parallelt med hverandre. I Fagfornyelsen (2017, § 2) formidles det prinsipper for danning og læring og understrekes at grunnskolen har en dobbeltoppgave, og i denne sammenhengen må danning og læring, som alltid avhenger av hverandre, foregå sammen.

#### **13.4. Hvordan begrepene «danning» og «læring» utvikler seg i norske læreplaner for grunnskolen fra 1974 til 2020**

Uansett hvilke politiske partier som hadde regjeringsmakten i Norge de siste ca. 30 årene hadde de som felles mål å forbedre skolesystemet, kvaliteten og resultatene for at Norge skulle kunne delta og få et godt utbytte i den globaliserte kunnskaps- og markedsøkonomien (Telhaug, 2011a; Kvam, 2016).

Dale (2010) ser på begrepet danning som en kombinasjon av tre fenomener. Det første fenomenet er kritisk og kreativ tenkning, det andre fenomenet er selvstendighet og det tredje fenomenet er medansvar og ansvar, som inkluderer en sosial dimensjon. R.S. Peters (2010) understreket at kunnskaper og faglige kunnskaper er viktige i dannelsesperspektiv, spesielt for kritisk og kreativ tenkning. Analysen viser at alle kategoriene og komponentene av begrepet danning er tydelig representert i alle analysedokumentene. Selve begrepet nevnes og brukes i L97, LK06 og Fagfornyelsen. I M74 brukes begrepet «allmenndanning» to ganger og trekker ikke mye oppmerksomhet, og i M87 brukes ikke begrepet, men kan menes flere steder i M74 og M87. Utviklingen i danning skjer fra M74 og M87 på et nivå fra et begrep som ikke nevnes, men menes mange steder i de fleste kapitlene til et tydelig uttalt, forklart og formulert en av sentrale begrepene i Fagfornyelsen. L97 og LK06 fungerer som en bro, hvor danning ble presentert og fikk mye oppmerksomhet. «Det har vært sagt at innenfor pedagogikken dukker de samme tankene opp igjen i nye forkledninger med ca. 30 års mellomrom» (Engelsen, 2019, s. 45). Hvis vi ser på historisk utvikling av danning i Norge de siste 50 år, ser vi at den går i bølger, som Engelsen mener mange pedagogiske fenomener gjør. Først etter mange tiår uten debatt trakk Hellesnes (1992) i 1969 oppmerksomheten mot dannelsesproblematikken i lys av nyradikalismen, og i 1992 gjennomgikk Dale

dannelsesspørsmålet i lys av nyliberalismen og markedsøkonomien etter 23 år uten debatt og gjenopptrykte de mest sentrale artiklene om danning (Telhaug, 2011a, s. 213). Selv om det var lite debatt ifølge Telhaug, hadde begrepet festet seg i pedagogikken. Etter det ble dannelsesspørsmålet levende og fant sin plass i læreplanene L97, LK06, Fagfornyelsen, ble videreført av mange norske pedagoger og teoretikere. Tiden fra 2005 til 2010 kaller Telhaug (2011a, s. 212) for renessansen for begrepet. I Fagfornyelsen (2017, § 2) finner vi en detaljert forklaring av danningens prinsipper og utviklingsmekanismer i grunnskolen. Utvikling av danning i Norge skjer i bølger og perioder, men det er en tydelig oppgang for begrepet frem til 2020 og eventuelt videre fordi skolen får tydelig formulerte dannelses- og utdanningsoppdrag i globaliseringens tidsalder med Fagfornyelsen.

Hvis vi ser på begrepet «læring» de siste 50 årene i Norge, ser vi at det ikke finnes noen fast definisjon av begrepet «læring», forskjellige læringsteorier og fagtradisjoner, og at det er ulike synsvinkler på begrepet (Strand, 2016, s. 84). Analysen viser at på et nivå, fremstår læring i de generelle delene, først i lys av reformpedagogikken i M74 og M87 med mye instruks til lærere, gode arbeidsmåter og metoder. Fra L97 kan vi se at reformpedagogikkens innflytelse svekkes ifølge Kvam (2016) og Telhaug (2011a), og vi kan vurdere læring i et sosiokulturelt perspektiv (Postholm & Moen, 2018, s. 24). Analysen viser at det skjer en generell vektlegging av læring og at mennesker kan lære tidsaktuelle kunnskaper gjennom hele livet. I M74 brukes ikke begrepet læring så ofte i tekstene, eventuelt som følge av sterk påvirkning av reformpedagogikken, men noen steder menes det, uten at det blir brukt. I M87, L97, LK06 og Fagfornyelsen brukes ordene «læring», «å lære» og «kunnskaper» regelmessig og mye. Ifølge Illeris (2012, s. 13-18) oppfattes begrepet alltid i forbindelse med grunnskolen, hovedinstitusjonen som har ansvar for opplæring av nye samfunnsmedlemmer som skal videreutvikle og opprettholde samfunnet. Derfor er læring et aktuelt begrep og forsvinner ikke fra læreplanene med det første.

På et annet nivå i analysen viser danning og læring utvikling gjennom kategorier og elementer. Den største utviklingen skjedde i «Faglig kunnskap» som hører til kritisk og kreativ tenkning i danning og tilsvarende i «Faglig læring» i innholdskategorien i læring. Faglig læring og kunnskapskrav fikk mindre plass i M74 med liten utvikling i M87 i forhold til L97, LK06 og Fagfornyelsen. Forklaringen av utviklingen finnes i forandringene i den pedagogiske tenkningen og i den historisk-politiske samfunnsutviklingen med økende globalisering, markedsøkonomi og kunnskapskrav.



Underkategorien «Å lære å lære» er en kategori i analysen som viser utviklingen og forandringene i innhold. I M74 settes det fokus blant annet på livslang læring som kan føres livet ut i forskjellige retninger, dette går mot en oppfatning at begrepet var innført med St.meld. nr.42 (1997-98). Avsnittet «Livslang læring» i M74 vektlegger læring og lærelyst som kan føres videre i forskjellige retninger livet ut. M87 formidler ikke mye om «videre læring». L97 og LK06 nevner i innledningen noe om læring gjennom hele livet». I Fagfornyelsen understrekes betydningen av læring hele livet og livslang læring. Etter min analyse ble underkategorien vurdert av pedagogene og politikerne som viktig i lys av tendensene i samfunnsutviklingen.

Underkategorien «Forståelse» i analysen viser en tydelig utvikling fra M74 til Fagfornyelsen med nedgang i representasjon av komponenten i L97 og LK06. Det at selve ordet forståelse ikke brukes i L97 og LK06 kan forklares med sterkt fokus på fremføring av begrepet kompetanse etter kompetansereformen av 1998, og kompetanse trenger forståelse ifølge Dale (1989) og Wille (2009). I Fagfornyelsen (2017) understrekes det at kompetanse inkluderer forståelse, og selve begrepet brukes mye. Underkategorien ble vektlagt i de fleste dokumentene i lys av pedagogisk og skolepolitisk utvikling.

Alle de andre kategoriene, underkategoriene og elementene i danning og læring viser i min analyse en tendens til utvikling i tråd med forandringene i pedagogisk tenkning, teoriene slik Engelsen (2019) antyder, akselerering av globaliseringen ifølge Kvam (2016) og kunnskapssamfunnets behov for selvstendige medborgere som kan arbeide og tenke kritisk og kreativt i lys av fremtiden.

Hvis vi ser på danning eller dannelse med forståelsen til Klafki (2007) og hans teori, kan vi si at den materiale dannelsen med fagkunnskaper, kunnskaper og «innhold» i sentrum, ble svakere i M74, og den formale dannelsen, med fokus på enkeltindividets evner og ferdigheter, ble vektlagt. I M87 fikk faglige kunnskaper mer plass, og den materiale dannelsen og den formale dannelsen viser et mer balansert forhold til fortsatt mer vekt på den formale siden. I L97, LK06 og Fagfornyelsen er etter analysen forholdet mellom den materiale og formale dannelsen balansert. Ifølge teorien til Klafki (2007) kan kategorial dannelse bli et mål for dannelsingsoppdraget. «Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse» ifølge Klafki (2007, s. 194). Det skjer en tydelig utvikling og prioritering av danning fra L97 og LK06 til Fagfornyelsen med dannelsings- og utdanningsoppdrag i sentrum, og dybdelæringen kan anses som en nødvendig fordypning både for læring og danning. Klafki ser på læring som en

eksemplarisk, grundig, oppdagende og forståelsesfremmende prosess (Klafki, 2001, s.79). Læring vektlegges i alle de norske læreplanene de siste 50 årene og viser tendens til utvikling i tråd med samfunnsutvikling, kunnskapskrav, utvikling av læringsteorier og pedagogisk forskning.

### **13.5. Oppsummering**

Begrepene danning og læring er representert i alle de generelle delene og den overordnede delen i de norske læreplanene de siste 50 årene. Innholdet i begrepene er i stabil positiv utvikling, hvis vi analyserer med forståelsen av dannelsesbegrepet til Dale (2010) og teorigrunnlaget om læring til Illeris (2012). Komponentene og dimensjonene i begrepene er representert i alle analysedokumentene, og forandringene i innhold skjer i tråd med den historiske og politiske samfunnsutviklingen, kunnskapskrav, forandringene i pedagogisk tenkning og konkurransedyktighet i den globaliserte kunnskaps- og markedsøkonomien.

Begrepene har tette forbindelser til hverandre i de generelle delene i læreplanene, komponentene og kategoriene griper inn i hverandre og er ikke utelukkende. I M74 og M87 er danning representert med alle sine kategorier, men er ikke presentert på en eksplisitt måte, og læring er presentert, men avdempet. Felles for begge begrepene er at faglig kunnskap og læring er en svekket komponent i M74 og i M87, som vektlegges senere i L97, LK06 og Fagfornyelsen. Det dobbelte oppdraget for grunnskolen med danning og utdanning som formuleres sterkt i Fagfornyelsen, understreker tette forbindelser mellom danning og læring.

Et demokratisk utviklet samfunn trenger medborgere som blant annet har god utdanning, intelligens, innsikt og forståelse, og for å oppnå dette må utdanning skje sammen med danning. Den overordnede delen i de nye læreplanene av 2020 i Norge viser at norske politikere ser formålet med den idealiserte utviklingen av grunnopplæringen i retning mot «utdanning med danning».

## Referanseliste

- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I: J. Møller & L. Sundli (red.), *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Aasen, P., Prøytz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 99 (06), 417 – 433. [https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/npt/2015/06/nasjonal\\_laereplan\\_som\\_utdanningspolitisk\\_dokument](https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument)
- Ariansen, P. (2011). Hva er dannelse? En ide- og begrepshistorisk vandring. I: B. Hagtvet & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon*. Oslo: Dreyers Forlag
- Bjerg, S., Lørgensen, K., Lillelund, B.B., Lindhardt, J., Steffensen, P.H. & Sørensen, F. (1982, 14. januar). Fortælling og helhed: pædagogisk manifest 82. *Jylands-posten, Debat*
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. London: Longmans, Green and Co. Ltd
- Briseid, L.G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen – Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education* 32(1), 50 – 66. [https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/np/2012/01/demokrati-forstaaelse\\_og\\_intensjoner\\_i\\_demokratioppdragelsen](https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/np/2012/01/demokrati-forstaaelse_og_intensjoner_i_demokratioppdragelsen)
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal
- Dale, E.L. (2010). PISAs kompetanse og kritiske læreplanspørsmål. I: E. Elstad & K. Sivesind (red.), *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, J. (2001). Barnet og læreplaner. I: E.L. Dale (red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Economist. (2020). Democracy Index 2019. Hentet fra [https://www.eiu.com/topic/democracy-index?&zid=democracyindex2019&utm\\_source=blog&utm\\_medium=blog&utm\\_name=democracyindex2019&utm\\_term=democracyindex2019&utm\\_content=middle\\_link](https://www.eiu.com/topic/democracy-index?&zid=democracyindex2019&utm_source=blog&utm_medium=blog&utm_name=democracyindex2019&utm_term=democracyindex2019&utm_content=middle_link)
- Ekspertgruppa. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Engelsen, B.U. (2015). Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor? (7. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Engelsen, B.U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentret læreplantenkning? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 103(1), 53 – 64.  
[https://www.idunn.no/file/pdf/67109955/fremtidens\\_skole\\_gjensynmedvitenskapssentrert\\_laereplante.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/67109955/fremtidens_skole_gjensynmedvitenskapssentrert_laereplante.pdf)
- Fangen, K. (2010). Deltagende observasjon (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- FN – Sambandet. (2019, 17. juni). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaring-om-menneskerettigheter>
- Grønmo, S. (2016). Samfunnsvitenskapelige metoder (2.utg). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I: M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E.L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Hernes, G. (2011). Statsdannelse og allmenndannelse. I: B. Hagtvet & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon*. Oslo: Dreyers Forlag
- Hovedkomiteen for norsk forskning. (1976). Opplærings- og utdanningsproblematikk: Rapport fra kjernegruppe 4. Oslo: Haakon Arnesen A. S.
- Illeris, K. (2012). Læring (1.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kirke- og undervisningsdepartementet.(1974). Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)
- Kirke- og undervisningsdepartementet.(1987). Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). Om organisering og styring i utdanningssektoren (St.meld. nr. 37 (1990 – 91)). Hentet fra

[https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&s=True&pgid=c\\_0411](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&s=True&pgid=c_0411)

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (2. oppl.). Oslo: Gan Grafisk AS

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (2015, 25.august). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/?depth=0&print=1>

Klafki, W. (2001). Dannelsesteori og didaktik – nye studier (2.udg.). Århus: Forlaget Klim

Klafki, W. (2007). Kategorial dannelse. I: E.L. Dale (red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (1.utg, 5. oppl.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2011). Indledning. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (2.utg.). Oslo: Pax Forlag AS

Kunnskapsdepartementet. (1998). Kompetansereformen (St.meld. nr.42 (1997 – 98)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-/id191798/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2009). Læreren: Rollen og utdanningen (St.meld. nr.11 (2008 – 2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015 – 2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvam, V. (2016). Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere. Oslo: Universitetsforlaget AS

Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I: K. Fangen & A.-M. Sellerberg (red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington: United States Government Printing

Norges institusjon for menneskerettigheter. (2020). Den europeiske menneskerettsdomstolen. Hentet fra <https://www.nhri.no/menneskerettighetene/den-europeiske-menneskerettighetsdomstolen/>

NOU 1976: 46. (1976). Levekårsundersøkelsen: Utdanning og ulikhet: Av Gudmund Hernes og Knud Knudsen. Oslo: Universitetsforlaget

NOU 1997: 25. (1997). Ny kompetanse: Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1997-25/id141157/?ch=1>

NOU 2002: 10. (2002). Førsteklasses fra første klasse: Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>

NOU 2003: 16. (2003). I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

NOU 2014: 7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015: 8. (2015). Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). OECD Home. Hentet fra <https://www.oecd.org/>

Opdal, M.P. (2000). *Danning som initiering: R.S. Peters pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag ANS

- Opdal, M.P. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I: M. Brekke (red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåanda opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peters, R.S. (2010). What Is An Educational Process? I: R.S. Peters (edit.), *The Concept Of Education* (vol.17). New York: Routledge Taylor & Francis Group
- Postholm, M.B. (2011). Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2018). Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: Metodebok for lærere, studenter og forskere (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Regjeringen. (2005, 9. februar). Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/den-europeiske-menneskerettighetskonvens/id88366/>
- Regjeringen. (2016, 15.april). Vil fornye og forbedre fagene i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fornye-og-forbedre-fagene-i-skolen/id2483423/>
- Regjeringen. (2019). Søk i regjeringer siden 1814. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/id2578015/>
- Regjeringen. (2020, 2.mars). Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Skjervheimseminaret. (2020). Historikk. Hentet fra <https://skjervheimseminaret.no/historikk/>
- Slagstad, R. (2011). Folkedannelsens forvandlinger.I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (2.utg.). Oslo: Pax Forlag AS
- Solerød, E. (2009). Læringstradisjoner. I: R. Svanberg & H.P. Wille (red.), *La stå! Læring- på veien mot den profesjonelle lærer* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Solerød, E. (2014). Pedagogiske grunntanker – i et dannesperspektiv (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå. (2020). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/05182/tableViewLayout1/>

Stortinget. (1945). De politiske partienes samarbeidsprogram for gjenreisningen. Hentet fra <https://www.norgeshistorie.no/hvordan-blir-historie-til/velferdsstat-og-vestvending/K1815-fellesprogrammet.html>

Stortinget. (2020). Representanter og komiteer. Hentet fra <https://stortinget.no/no/Representanter-og-komiteer/>

Strand, T. (2016). Læring. I: O.A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS

Straume, I.S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I: I.S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Sæverot, H. (2012). Danning og demokrati – læreres og skolelederes oppgaver. I: M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget

Teige, E. (2016). Kritisk tenkning. I: O.A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS

Telhaug, A.O. (1997). Politikk og profesjon: Engelsk skoleutvikling 1988 – 97. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Telhaug, A.O. (2006). Skolen mellom stat og marked: Norsk skoletenkning fra år til år 1990 – 2005 (2.utg.). Oslo: Didakta Norsk Forlag

Telhaug, A.O. (2011a). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner – fra 1939 til 2006. I: K. Steinsholt & S. Dobson, *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Telhaug, A.O. (2011b). Haarder og Hernes som skolereformatorer. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (2.utg.). Oslo: Pax Forlag AS

Telhaug, A.O. & Mediås, O.A. (2003). Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme. Oslo: Abstrakt Forlag



- Thue, F.W.(2019). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 92 – 116.
- Thue, F.W. & Helsvig, K.G.(2011). 1945 – 1975: Den store transformasjonen. (Iniversitet i Oslo 1811 – 2011, bd.5). Oslo: Unipub
- Thuen, H. (2008). «Almeendannelse» – fra gjennomslag til gjenreisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 338 – 347.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860 – 2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 273 – 287.
- TIMMS. (2020, 13.mars). Trends in International Mathematics and Science Study. Mer om TIMMS 2003. Hentet fra [http://www.timss.no/r\\_3\\_03\\_mer.html](http://www.timss.no/r_3_03_mer.html)
- Trippestad, T.A. (2011). Mistillitens sosiologi. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (2.utg.). Oslo: Pax Forlag AS
- Tønnessen, R.T. (2003). Læreplaner i nasjonsbyggingsperspektiv: Ei samanlikning mellom Norge og Tyskland. Kristiansand: Haugen Bok
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 22.april). Læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 13.november). Evaluering av fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18.november). Slik ble læreplanene utviklet – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 3. desember). PISA. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). Kultur for læring (St.meld. nr. 030 (2003 – 2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=13>
- Wikipedia. (2017, 1. august). Livslang læring. Hentet fra [https://no.wikipedia.org/wiki/Livslang\\_læring](https://no.wikipedia.org/wiki/Livslang_læring)

Wille, H.P. (2009). Læring. I: R. Svanberg & H.P. Wille (red.), *La stå! Læring- på veien mot den profesjonelle lærer* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Øzerk, K. (2006). Opplæringsteori og læreplanforståelse: En lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger. Vallset: Oplandske bokforlag

# Vedlegg 1

## Eksempel på utvikling av kategorier for danning i M74

Danning	M74	Ansvar
<p>           - Kritisk, kreativ tenkning            Individets vekst og utfoldelse            - Livets ulike forhold, godst            - å danne sine meninger            allsidig, mulighet i moralske spørsmål            i dealdannende            etiske holdninger - moralsk vekst            erfaringene            personlighet            - utvikle hele personlighet            - meningsdannelse (13)            estetiske verdier (35)            grunnverdi, s. 27!            innhold: etiske grunnverdier            Allmenndannning (s. 27)!            yrkesdanning 27.            Grunnlov - s. 27            Utv. av en verdi (14) 27            utvikling            Ferdigheter         </p>	<p>           Selvstendighet            - sine egne meninger            - karakterstyrke            - Personlighetsutvikling            - sine egne verdier, interesser            - utvikle hele personlighet            - følelsesmessig medning            en naturlig utviklingsprosess            - <del>Serfølelse og identitet</del>            personlighet utvikling            følelsesmessig medning, utvikling            følelsesmessig medning, utvikling            personlighet og personlighet            utvikling            sosial kompetanse (s. 13)            selvstendighet            - Aktiv selvstendig rolle            E. velger lærestoffe (s. 25-26)            - selvstendig kritisk            • vurdering (s. 27)            - selvst. arbeidsformer            - planlegging            - aktive arbeidsmåter         </p>	<p>           Oppdragsløp?            sosialt ansvar lokalt, nasjonalt, globalt            - skolesamtunnod            - Respekt            - menneskeverd            - Samarbeid med andre, godst            -            @ Å ta ansvar - øking av ansvar s.            2. med-ansvar            Ansvar - mye!            ③ sosial dimensjon            - Følelsesmessig sos. dimensjon            vennskap            skole-hjem            - Fellesskap og sosial dimensjon            mye!            lokalt, nasj. globalt s. 38-39            samarbeid med andre            sosiale, samhold, samarbeid            mellom, sosialt         </p>