



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Marte I. Jørstad

BACHELOROPPGAVE

Dannelsens betydning i fremtidens skole

Læreres dannelsesoppdrag i praksis

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Vår 2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

NORSK SAMMENDRAG

Tittel: Dannelsens betydning i fremtidens skole	
Forfatter: Marte I. Jørstad	
År: 2018	Sider: 29
Emneord: Dannelse. Anerkjennelse. Livsmestring.	
Sammendrag: <p>Danning har nå fått en større plass i læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er dannelsesbegrepet et utydelig begrep som skaper mye forvirring blant lærere så vel som andre skolearbeidere (Stølen, 2017). Denne bacheloroppgaven er derfor en litteraturstudie av dannelsesbegrepet i en skolesammenheng. Med utgangspunkt i problemstillingen «På hvilken måte kan skolen drive dannelse, og hvordan kan dette styrke elevene faglig så vel som sosialt?», forsøkes det å gi en praktisk forståelse for hva dannelsesoppdraget i skolen innebærer for dagens så vel som fremtidens lærere. I første hoveddel presenteres og drøftes ulike dannelseslitteratur, med det formål å gi en økt forståelse for dannelsesbegrepet. I andre hoveddel presenteres så noen paradokser ved dagens undervisningspraksis, sett i lys av det dannelsesoppdraget dagens lærere har. I tredje og siste hoveddel, drøftes det så hvordan lærere kan drive dannelse i skolen samt hvorfor dette er viktig. Dette gjøres med utgangspunkt i tre temaer fra den nye overordnede delen av læreplanen</p>	

ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)

Title: The meaning of Bildung in the school of future	
Author: Marte I. Jørstad	
Year: 2018	Pages: 29
Keywords: Bildung. Acknowledge. To master life.	
Summary: <p>Bildung has now received a bigger place in the curriculum for secondary school and upper secondary school (Kunnskapsdepartementet, 2017). At the same time, the concept of Bildung is an unclear term that creates a lot of confusion among teachers as well as other school workers (Stølen, 2017). This bachelor thesis is therefore a literature study of the concept of Bildung in a school context. Based on the topic question «In what way can the school implement Bildung, and how can this strengthen the students professionally as well as socially?», it is attempted to give a practical understanding of what the Bildung assignment in the school implies for today's and future teachers. In the first major part, different Bildung literature is presented and discussed, with the purpose of giving a better understanding of the concept of Bildung. In the second major part, some paradoxes in today's teaching practice are presented, in view of the Bildung assignment of today's teachers. In the third and final major part, it is discussed how teachers can do Bildung in school practical, and why this is important. This part is based on three themes from the new overall part of the curriculum.</p>	

Forord

Skolegangen er for mange unge en spennende og givende epoke i livet, men også en utfordrende en. Jeg husker selv redselen for å ikke strekke til. Redselen for å ikke ha nok venner. Redselen for å ikke bli anerkjent. Når jeg nå skulle bryne meg på den største oppgaven jeg hittil har gjort, visste jeg med en gang hva jeg ville skrive om. Dannelse. Det å kunne undersøke et tema som ikke bare er relevant for, men i mine øyne helt avgjørende for min yrkesutøvelse, gjorde læreren så vel som eleven i meg både motivert og engasjert. Dannelse er i tillegg et begrep som bare blir mer og mer aktuelt i skolen nå (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som den kommende læreren jeg er, følte det derfor meningsfullt å kunne bidra til en større forståelse for hva dannelse faktisk innebærer.

I arbeidet med bacheloroppgaven har jeg hatt mange timer med skriving alene. Likevel hadde jeg aldri klart å gjennomføre denne oppgaven uten gode samtaler med og støtte fra viktige mennesker rundt meg. Jeg har flere å takke. Aller først ønsker jeg å takke min gode venninne og medstudent, Marie Rykhus. Hennes støtte, klokskap og gode råd har hjulpet meg mer enn jeg kan beskrive. Dette har vært et spennende, men tøft halvår, og jeg hadde ikke klart å komme meg igjennom alt sammen uten hennes nærvær. Jeg vil også takke Arne Jordet, professor ved Høgskolen i Innlandet (HINN), som både inspirerte meg til å skrive om dannelse samt hjalp meg med å finne gode kilder. Ikke minst vil jeg takke min veileder, Kjersti Håland, for alle tips og gode faglige så vel som ikke faglige samtaler. Her vil jeg også nevne Lillian Gran, som på tross av egne bachelorstudenter som hun veiledet, tok seg tid til å hjelpe meg når jeg stod litt fast. Hennes kunnskap om dannelse både imponerer og motiverer meg som kommende lærer. Til slutt vil jeg takke familien min, som ikke bare har støttet meg personlig, men som også har utfordret og hjulpet meg faglig.

Hamar, våren 2018

Innhold

1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	6
1.2 METODISK REFLEKSJON	7
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	8
2. “DANNELSE ER DET SOM SITTER IGJEN NÅR DU HAR GLEMT ALT DU HAR LÆRT”	9
2.1 FRA INDIVIDUELL UTVIKLING TIL MENNESKELIG UTFOLDELSE.....	9
2.2 ANERKJENNELSE SOM GRUNNSTEINEN I DANNESEN	10
3. (UT)DANNING I DAG	12
3.1 EN MÅLSTYRT SKOLE UTEN MÅL OG MENING	12
3.2 TILPASNING – FOR ELEVENES ELLER SKOLENS BESTE?.....	13
4. DANNELSE I FREMTIDENS SKOLE.....	15
4.1 SOSIAL LÆRING OG UTVIKLING	15
4.2 Å LÆRE Å LÆRE	17
4.3 TVERRFAGLIGE TEMAER	19
4.3.1 <i>Folkehelse og livsmestring</i>	19
4.3.2 <i>Demokrati og medborgerskap</i>	21
4.3.3 <i>Bærekraftig utvikling</i>	22
5. OPPSUMMERING	24
6. LITTERATURLISTE	26

1. Innledning

Therese Hopfenbeck (2014) forteller en egenopplevd historie, hvor en gutt ble satt kraftig ned i karakter i engelsk på grunn av skriftlige feil, selv om innholdet var bra (s. 78-79). Dette medførte at gutten, som tidligere var ivrig og hadde høye forventninger til seg selv, mistet motivasjonen helt. «Kritikken var så rettferdig at han gikk i seg selv og ble der» (Hopfenbeck, 2014, s. 79). Tilbakemeldinger, som er ansett som en av de viktigste metodene for å stimulere læring og utvikling, kan altså bli verdiløse dersom man ikke ser det brede, overordnede perspektivet ved læreryrket. Men hva er så dette overordnede perspektivet? Hva er egentlig formålet til skolen? Lars Gunnar Briseid (2008) forklarer at vi alle først og fremst trenger å få tilfredsstilt en del grunnleggende behov i livet – og i dette ligger en av skolens aller viktigste samfunnsoppgaver; *å drive dannelse*.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I Stortingsmelding 28, kapittel 1.1 tydeliggjøres det overordnede målet for fremtidens skole, nemlig at barn og unge skal kunne mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Dette har vært indirekte presisert i blant annet Opplæringsloven §1-1 fra før, hvor det står at skolen skal være en arena hvor elevene skal utvikles til å bli aktive deltakere i samfunnet, ikke kun faglig flinke (Lovdata, 2016). Samtidig blir kvaliteten på opplæring ofte basert på det som kan måles i tall og resultater, altså den kvantitative kunnskapen (Biesta, 2008). Eksempelvis så har den lave skåren norske elever har fått i de internasjonale PISA- og TIMSS-undersøkelsene medført at man øker fokuset på den faglige kunnskapen i skolen (Jordet, 2010). Men hjelper det å være god i matematikk, dersom man ikke fungerer i et sosialt fellesskap, slik som i arbeidslivet? I kjølevannet av dette, som også er grunnlaget for denne bacheloroppgaven, oppstår det et spørsmål om hva som faktisk gir en god opplæring.

Med utgangspunkt i den nye overordnede delen av læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017), skal danning nå få en større plass i skolen. Samtidig er det ifølge Stølen (2017) langt fra tydelig hvordan politiske formål om danning skal kunne passe sammen med en utdanningspolitikk som sikter mot produksjon av nyttige samfunnsborgere (s. 241). I en skolehverdag hvor det hersker en faginddelt undervisningstradisjon, kan danningsaspektet fort bli satt i skyggesiden. I denne bacheloroppgaven forsøkes det derfor å gi en praktisk forståelse for hvordan man kan

integreere dannelse i skolen. I tillegg drøftes det hvorfor nettopp dannelse er så viktig i skolen. Dette gjøres med utgangspunkt i den følgende problemstillingen;

«På hvilken måte kan skolen drive dannelse, og hvordan kan dette styrke elevene faglig så vel som sosialt?»

For å svare på problemstillingen, vil ulike dannelsesteori samt noen paradokser ved dagens undervisning presenteres. Det blir så tatt et dypdykk inn i tre av temaene i kapittel 2 i den nye overordnede delen av læreplanen; *sosial læring og utvikling, å lære å lære, og de tre tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap», og «Bærekraftig utvikling»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-14). Dannelsesteoriene brukes da til å gi en praktisk forståelse for noe av det som står her. Det blir også drøftet hvorvidt økt selvregulert læring, med utgangspunkt i Therese Hopfenbeck (2014) og temaet «Å lære å lære», kan bidra til en positiv dannelsesprosess. Målet er å bidra til økt forståelse for det komplekse ved dannelsesbegrepet samt hva det økte fokuset på dannelse i læreplanen betyr i praksis for nåtidens og fremtidens lærere. Sist, men ikke minst, forsøkes det å svare på hvorfor dannelse er et så viktig element i nåtidens- og fremtidens skole.

1.2 Metodisk refleksjon

Denne bacheloroppgaven er en litteraturstudie av dannelsesbegrepet i et praksisrettet og filosofisk perspektiv. Det har blitt brukt en hermeneutisk framgangsmåte, hvor ulike dannelsesteori har blitt fortolket, bearbeidet og satt inn i en praktisk skolesammenheng (Dalland, 2010, s. 55-56). Målet er at noe av det uklare ved dannelsesbegrepet skal bli mer forståelig. Denne framgangsmåten ble valgt fordi dannelse, i motsetning til mange andre aspekter ved utdanningen, vanskelig lar seg måle. Det var derfor unaturlig å velge en empirisk metode. Begrepet har i tillegg et filosofisk preg over seg, da det er så lite tydelig og avgrenset. Dette skaper spørsmål og undring som det er interessant å diskutere nærmere. På grunn av dette aspektet, bærer denne bacheloroppgaven dog preg av en essayform. Jeg verken ønsker eller kan komme med noe fasitsvar på hvordan dannelse skal drives i skolen. Derimot kan jeg gi en smakebit på hva dannelse kan innebære i praksis. Ikke minst kan jeg skape undring og engasjement hos nåtidens så vel som fremtidens lærere for ytterligere diskusjon og utforskning av temaet. Og at vi snakker om det, tror jeg er det viktigste vi gjør.

Når det kommer til utvalg av litteratur, har fokuset vært på å bruke hovedlitteraturen som har inspirert mange av de nyere studiene av dannelse i skolen. Ludvigsen utvalget (NOU, 2015: 8), som la grunnlaget for St. Meld. 28 (2015-2016) og den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), henviser blant annet til Wolfgang Klafki og Therese Hopfenbeck. Disse har derfor vært viktige inspirasjonskilder i denne bacheloroppgaven også. I tillegg har Arne Jordet, professor ved Høgskolen i Innlandet (HINN), påvirket litteraturutvalget. Jordet har skrevet en doktorgrad om dannelse i skolen, og Jon Hellesnes og Hans Skjervheim blitt brukt i denne bacheloroppgaven etter anbefalinger fra ham. Sist, men ikke minst, brukes Axel Honneth gjennomgående i denne oppgaven. Honneth sin betydning for dannelsesbegrepet var et stort tema i faget Pedagogikk og Elevkunnskap, og er den viktigste grunnen til at temaet dannelse ble valgt i det hele tatt.

På grunn av omfanget til en bacheloroppgave, har jeg sett meg nødt til å gjøre noen avgrensninger. Digital dannelse, beskrevet av blant annet Morten Sjøby (2003) og Lars Gunnar Briseid (2008), kommer derfor ikke til å være i fokus i denne oppgaven. Dette er imidlertid et område vi absolutt bør styrke kunnskapen vår på i skolen.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne bacheloroppgaven består av tre hoveddeler. I første hoveddel blir det, med utgangspunkt i blant annet Jon Hellesnes, Thomas Stølen, Wolfgang Klafki og Axel Honneth, redegjort for dannelsesbegrepet samt hvorfor det er viktig at barn og unge dannes. I andre hoveddel presenteres noen paradokser ved dagens måte å drive undervisning på. Dannelseslitteraturen over brukes her for å fremme refleksjon og ettertanke. Immanuel Kant vil også være sentral i denne hoveddelen, da han gav dannelsesaspektet en etisk vending.

Tredje hoveddelen er både mer praksis- og fremtidsrettet enn de to første. Her drøftes det hvordan man kan drive dannelse i skolen samt hvorfor dette er så viktig. Dette gjøres med utgangspunkt i den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor relevant dannelseslitteratur blir brukt for å gi en økt forståelse for noe av det som står her. Denne delen vil være den mest omfattende av de tre hoveddelene.

2. “Dannelse er det som sitter igjen når du har glemt alt du har lært”

Sitat i tittelen er hentet fra Ellen Key (1849-1926, ref. Solrød, 2012, s. 17), og viser at dannelse er et flytende og abstrakt begrep, men samtidig noe av det viktigste vi jobber med i skolen. Den overordnede delen av læreplanen tar for seg skolens verdier og prinsipper, og skal gi retning for opplæringens brede formål (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Etter Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) ble det vedtatt en ny generell del av læreplanen, med det mål å gi elevene dybdeløring og bedre forståelse. I tillegg skal danning få en større plass i skolen, da skolen anses som en særlig viktig arena for den livslange dannelsesprosessen vi alle gjennomgår (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Men i det komplekse landskapet som dannelsesbegrepet befinner seg i, er det langt ifra tydelig hvordan dette skal realiseres i praksis. I denne delen av oppgaven skal jeg derfor redegjøre for dannelsesbegrepet samt hva dannelse kan bety i praksis.

2.1 Fra individuell utvikling til menneskelig utfoldelse

I forordet til boka «Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap», skrives det følgende om dannelsesbegrepet:

Det eneste vi vet, er at dannelse helt sikkert gjør oss godt, og at vi er på den sikre siden når vi som pedagoger bruker begrepet så ofte som mulig. Og vi kan jo nesten bruke det akkurat slik vi vil. Slik sett er dannelse derfor et genialt uttrykk. (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8-9).

Her påpekes det «geniale» ved dannelsesbegrepet, nemlig at vi kan bruke det akkurat slik vi vil. Dette er dog noe av det mest utfordrende ved begrepet også; det er så utydelig og lite avgrenset, og det blir opp til den enkelte hvordan man tolker og bruker begrepet i praksis.

Dannelsesbegrepet var før forstått som et ideal om individuell utvikling (Klafki, 2001, s. 39). Wolfgang Klafki (2001) problematiserte imidlertid dette, og forklarer at man skaper «det personlig unike» gjennom interaksjon med andre mennesker (s. 40). Dette medfører at all menneskelig utvikling skjer i en vekselvirkning med omgivelsene. Jon Hellesnes (1992a) støttet denne tankegangen, og skriver at danning er noe vi er i verden, ikke i ånden (s. 88). Vi

blir dannet gjennom selvforståelse, ved å leve denne forståelsen ut i praksis. I følge Klafki (2001) er det fire faktorer som står gjeldende i det klassiske dannelsesbegrepet; danning som evne til selvbestemmelse (et individuelt perspektiv), danning i møte med en ytre virkelighet (et kunnskapsperspektiv), danning som relasjonen mellom individualitet og fellesskap (et fellesskapsperspektiv), og danning som utvikling av menneskets ulike evner (et allsidig perspektiv) (s. 31). Danning innebærer dermed en utvikling av mennesket til å frigjøre seg fra ytre tvang, til fri selvstendig tenkning og til fritt å kunne fatte selvstendige beslutninger.

Ser vi over på det norske begrepet danning, stammer dette fra det tyske *Bildung* som beskriver det å forme eller skape noe (Stølen, 2017, s. 230). Denne definisjonen kan medføre at lærere tenker på danning som en prosess hvor man former elevene til et bestemt sett av verdier og holdninger. Thomas Stølen (2017) skriver imidlertid at det ligger en grunnleggende idé i dannelsesbegrepet, nemlig at mennesket skal utfolde seg så vel som utvikle seg selvstendig (s. 232). Samfunnet må da passe på at det ikke begrenser en slik selvutvikling (s. 232). «Barnet skal lære selvkjærlighet uten læreres og andres autoriteters påvirkning, slik at det blir fritt og i stand til å handle ut fra egen natur» (Stølen, 2017, s. 232). Ser vi Stølen (2017) i sammenheng med Klafki (2001), kan begrepene *frihet* og *selvstendighet* tenkes som bærende elementer i dannelsesbegrepet. Det samme finner vi hos Kunnskapsdepartementet (2017) sin beskrivelse av begrepet, i tillegg til *medmenneskelighet* (s. 10). Utdanningsdirektoratet oppsummerer det hele godt: «Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette (...) Gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling» (Utdanningsdirektoratet, ref. Utdanningsforbundet, 2012, s. 6). For å få en praktisk forståelse av dette, skal vi ta et lite dykk inn i Axel Honneth sin anerkjennelsesteori.

2.2 Anerkjennelse som grunnsteinen i dannelsen

Axel Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori kan tenkes som et viktig bidrag for å få en praktisk forståelse av dannelsesoppdraget i skolen. Et av hovedpoengene hans er at andre menneskers (tenkte) oppfatning av en selv vil være selve grunnlaget for hvordan man ser på seg selv (Honneth, 2008, s. 82). Ulike former for anerkjennelse legger da grunnlaget for det Honneth beskriver som en *vellykket selvrealisering*, som handler om å kunne utvikle seg maksimalt ut i fra ens forutsetninger – altså at man blir dannet så vel som utdannet. Dette er en prosess som følger oss hele livet (Honneth, 2008).

Den emosjonelle anerkjennelsen, såkalt kjærlighet, er ifølge Honneth (2008) den mest grunnleggende formen for anerkjennelse man trenger. Kjærlighet trår særlig i kraft i den private sfæren, og er noe mor og barn kjenner på fra barnet kommet til verden (Honneth, 2008, s. 110). Barnet trenger dog å oppleve kjærlighet i flere situasjoner enn i hjemmet. Det handler om å bli anerkjent som det behovsvesenet man er i enhver situasjon (Honneth, 2008, s. 104). Hvis et barn opplever å få nok kjærlighet, kan det utvikle selvtillit – og selvtillit er helt avgjørende for deltakelse i det offentlige liv. Mangel på kjærlighet derimot, kan gjøre at individet utvikler skam og psykiske plager (Nørgaard, 2013).

Honneth (2008) presiserer så viktigheten av den rettslige anerkjennelsen, som gir opphav til selvrespekt. Man kan kun «hevde seg selv» overfor den sosiale omverdenen, hvis man anser seg selv som et medlem av dette fellesskapet med egne rettigheter og behov (Honneth, 2008, s. 95). Kun gjennom anerkjennelse fra andre samt ved å få tildelt muligheter og rettigheter, kan man oppnå dette (Honneth, 2008, s. 97). Mangel på rettslig anerkjennelse betyr diskriminering eller tilsidesettelse av rettigheter, og resultatet kan være sosial død eller tap av selvaktelse (Nørgaard, 2013).

Til slutt framheves den sosiale anerkjennelsen (Honneth, 2008, s. 130). Dette handler om å bli anerkjent som verdifulle, særegne deltakere i den sosiale verdenen, og legger grunnlaget for selvverdsettelse. Denne anerkjennelsen vil først føles reell hvis ens personegenskaper får betydning for eller bidrar til andres liv (Honneth, 2008, s. 130). Dette dreier seg derfor, i motsetning til den rettslige anerkjennelsen, om de spesielle egenskapene som skiller mennesker fra hverandre. Mangel på slik anerkjennelse, kan gi en opplevelse av mangel på verdi, som videre påvirker individet personlig så vel som faglig og sosialt (Nørgaard, 2013).

Alt det ovenstående viser viktigheten av anerkjennelse i skolen, men da anerkjennelse av mer enn prestasjoner og resultater. Honneth (2008) gir oss en forståelse for betydningen av å se hele eleven, hvor man gjennom ulike former for anerkjennelse kan legge grunnlaget for maksimal utvikling og læring. Opparbeidelse av selvtillit, selvverdsettelse og selvrespekt kan således tenkes at er selve grunnlaget for at eleven skal kunne bli fri, selvstendig og medmenneskelig – altså at eleven dannes (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3. (Ut)danning i dag

Det er ingen hemmelighet at vi utdanner oss for å tilegne oss visse kunnskaper og ferdigheter. Det dreier seg således om en læreprosess rettet mot et bestemt og som regel praktisk siktemål (Stølen, 2017, s. 238). Det er imidlertid meget mulig å besitte en mengde kunnskaper, men likevel ikke være i stand til å forstå helheten eller å kunne innta et refleksivt forhold til det man vet – altså å være dannet (Stølen, 2017, s. 239). I det følgende kapittelet drøftes derfor noen paradokser ved dagens skolepraksis, sett i lys av dannelsens mange aspekter. Poenget er imidlertid ikke å si at noe av det understående er feil, men at vi i mye større grad må reflektere over den praksisen vi faktisk gjennomfører.

3.1 En målstyrt skole uten mål og mening

Det er liten tvil om at utdanning er rettet mot økonomisk formålstjenlighet (Stølen, 2017). Samtidig har danning nå fått en større plass i lære- og rammeplaner for utdanningen. Det er likevel ingen selvfølge at utdanning fører med seg danning, ei heller motsatt. Stølen (2017) skriver faktisk at det blir lite rom for danning av mennesket, når skolen preges av målstyring og effektivitet (s. 241). Det internasjonale konkurransemarkedet presser oss imidlertid i en retning hvor fagverden fremmes på bekostning av den konkrete dagligverden (Bergem, 2014, s. 102). Mål og resultater blir stadig ansett som viktigere, og da gjerne som et sammenlikningsgrunnlag innad i skolen så vel som nasjonalt. Dette vanskeliggjør danningen, da sammenhengen mellom fag og dagliglivet blir betraktet som tekniske problem i stedet for relasjonelle. Denne oppfatningen vil prege elevene i stor grad (Honneth, 2008).

Bø & Hovdenak (2011) fant i en elevundersøkelse at hele 80% av elevene mente at en god relasjon til læreren er helt avgjørende for deres læring og utvikling i skolen. Internasjonal forskning løfter også fram det samme (Hattie, 2014). Anerkjennelse og gjensidig respekt er videre to av faktorene som ble beskrevet som viktig for relasjonen (Bø & Hovdenak, 2011). Sett i lys av Honneth (2008), antyder dette at det er lite vits å diskutere hva som er en god undervisningspraksis, dersom ikke dannelse anses som en viktig del av det. Det samme fremheves av Wolfgang Klafki (2001), som peker på de alvorlige konsekvensene det kan få hvis en som lærer tenker at instrumentelle ferdigheter vil dekke dannelsesoppdraget i skolen (s. 93). Dannelse er så mye mer enn instrumentelle ferdigheter, og vi må ha en økt forståelse for og fokus på dette i skolen (Honneth, 2008).

Grunnsteinen i pedagogikken er en praktisk interesse, nemlig at vår yngre garde trenger en god og gjennomtenkt oppdragelse (Skjervheim, 1992, s. 66). Oppdragelse kan på sin side tenkes at står nært dannelsesoppdraget i skolen (Oettingen, 2001). Lars Løvlie, professor ved Universitet i Oslo, skriver imidlertid at læreren ikke kan «opptre som barnets gode eller dårlige samvittighet, ei heller overta dets gryende myndighet, for den moralske dannelse krever frihet til å tenke selv» (Løvlie, 1803/2016, s. 32). Knud Løgstrup (2010) underbygger dette, og skriver at vi må ha respekt for andres mennesker uavhengighet og selvstendighet (s. 33). Men med det store fokuset på mål i dagens skole, og da gjerne mål som settes av læreren, for ikke å snakke om den flittige bruken av en lærerstyrt undervisningform - får elevene mulighet og rett til å være uavhengige og selvstendige? Får de frihet til å tenke selv, ellers blir de innøvd til å tenke og lære på lærerens premisser? Først når eleven opplever medbestemmelse og autonomi, kan det utvikle seg til å bli et fritt og selvstendig individ, sier Honneth (2008). Det er imidlertid mye i dagens skolepraksis som strider med dette.

3.2 Tilpasning – for elevens eller skolens beste?

Tilpasning er noe som er helt nødvendig for at elevene skal få best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Samtidig kan tilpasning by på noen utfordringer. Dagens utdanningssystem ønsker å produsere atferd som er nødvendig for å fungere i begrensede yrkesmessige sammenhenger (Hellesnes, 1992b, s. 137). I tillegg skal det produsere atferd som gjør individet i stand til å fungere effektivt innenfor samfunnet som helhet (Hellesnes, 1992b, s. 137). Dette medfører at fokuset ligger på å fremme tilpasning på en mest mulig effektiv måte. Som en følge av dette, kan kunnskap bli mer en vare enn en gode (Hellesnes, 1992b, s. 137). Imsen (2012) forklarer blant annet hvordan de nasjonale prøvene kan styre den norske skolen i feil retning. De skal være et hjelpemiddel i arbeidet med tilpasset opplæring, men i stedet har de blitt en kvalitetsindikator samt et sammenlikningsgrunnlag mellom skolene nasjonalt. Dette igjen påvirker lærerne (Imsen, 2012). Presset økes på fagkunnskap og tilpasning her, og dannelsesaspektene nedprioriteres.

Tilpasning kan faktisk tenkes at viser til en praksis som er i konflikt med demokratiseringen som står gjeldende i Norge i dag (Hellesnes, 1992b, s. 134). I tillegg vil man ved å fremme tilpasning, motvirker danning (Hellesnes, 1992b, s. 140). En danna person har tiltro til sin egen fornuft, og i stedet for å handle ut i fra andre, prøver han å gripe sin egen situasjon med

sin egen fornuft (Hellesnes, 1992b, s. 143). Dette vil kunne gjøre at man stiger til nye kunnskapsnivåer (Stølen, 2017, s. 237). Den tilpassede derimot, fungerer på samfunnets premisser, stiller få spørsmål, og er i liten grad forberedt på endring (Hellesnes, 1975, s. 28). I det man da skal tilpasses flere situasjoner, funksjoner og grupper, kan man ende opp med å få et identitetsproblem (Hellesnes, 1992b, s. 139). Man finner seg til rette i en tilrettelagt verden, men er lite bevisst på ens egen rolle oppi det hele. Den tilpassede kan derfor bli et menneske uten alternativer, og et slikt menneske kan raskt utvikle psykiske problemer og identitetsvansker (Hellesnes, 1992b, s. 140).

Skjervheim (1992) diskuterer også tilpasningens funksjon i skolen, og skriver at elever enten skal lyde blindt, eller så manipulerer pedagogen elevene skjult slik at de gjør det pedagogen vil (s. 74). Spørsmålet som reiser seg da, er om dette gjør elevene selvstendige og autonome. I sin tolkning av Kant, skriver Oettingen (2001) at vi ikke kan, ved å forme barnet utenfra, gjøre det fritt og autonomt. Kant (1803/2016) gir dette paradokset en etisk vending, nemlig spenningen mellom frihet og tvang. Uten tvang i oppdragelsen vil imidlertid ikke barnet oppnå personlig myndighet, og da heller ikke lære om sitt moralske ansvar overfor andre mennesker (Oettingen, 2001, s. 49). Tvang blir således en vei der barnet langsomt lærer; først gjennom ytre tvang i form av felles lover og regler, deretter gjennom indre tvang i form av barnets personlighet og egen moralsk plikt (s. 50). Tilpasning og påvirkning kan således ses på som en nødvendighet, men er samtidig noe vi må stille oss kritiske til og diskutere.

4. Dannelse i fremtidens skole

Foros & Vetlesen (2015) beskriver hvordan man, ved bruk av såkalte bærende temaer, kan drive dannelse i skolen. Dette er temaer som skal gjennomsyre alt som foregår i skolen. Den samme tendensen finner vi i den nye overordnede delen av læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kapittel 2, «*Prinsipper for læring, utvikling og dannelse*», forsøkes det å beskrive flere gjennomgående temaer som kan ligge til grunn for dannelse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det følgende kapittelet tas det derfor et dypdykk inn i tre av temaene; *sosial læring og utvikling, å lære å lære, og tverrfaglige temaer*. Ved hjelp av ulike dannelseslitteratur, forsøkes det å gi en praktisk forståelse for hvordan man kan drive dannelse i skolen samt hvorfor dette er viktig.

4.1 Sosial læring og utvikling

Noe av det første som presiseres under temaet *Sosial læring og utvikling*, er at «elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Her beskrives store deler av det Honneth (2008) forklarer som dannelse, noe som indikerer at sosial læring/utvikling og dannelse henger tett sammen. I skolen må vi derfor tenke mer enn individuell læring og utvikling i møtet med elevene. Elevene både skal og har behov for å utvikle seg i et fellesskap, og dette må vi legge til rette for i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Ser vi over på 5 kjennetegn ved sosial kompetanse, kan dette beskrives med samarbeidsevne, empati, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Jordet, 2010, s. 159). Dette er kompetanser elevene trenger trening i å utøve (Jordet, 2010). Man må derfor tilrettelegge for at elevene både får opplæring og trening i den sosiale kompetansen så vel som den faglige. Ikke minst må man være bevisst på hva det er man anerkjenner i klasserommet (Honneth, 2008). Anerkjennes eleven som viser stor grad av ansvarlighet og samarbeidsevne, men som ikke lykkes helt faglig?

Flere elever i dag har en oppfatning av at de pliktoppfyllende, «flinke» og utadvendte elevene får mer anerkjennelse av enkelte lærere (Bø & Hovdenak, 2011). Jacobsen (2013) forklarer dette, og skriver at når det blir et slikt samspill mellom lærer-elev, kan resultatet for eleven ofte bli negativt. Dårlige prestasjoner og manglende anerkjennelse kan forsterke hverandre, og manglende tro på hverandre fremmer et ufruktbart læringsmiljø (Jacobsen,

2013). Dette påpeker den negative effekten det store fokuset på resultater i dagens skole har. Et viktig poeng Honneth (2008) kommer med, er at man i enhver situasjon må reagerer med anerkjennelse i moralsk forstand på andres behov. Den solidariske anerkjennelsen for eksempel, handler om å bli verdsatt for det sosiale vesenet man er, og krever et sosialt miljø som både er åpent for og uttrykker forskjellene i egenskaper mellom menneskene der (Honneth, 2008). Dette er videre viktige forutsetninger for og bidrag til den sosiale utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Å utarbeide felles mål for klassen kan være et godt tips her (Honneth, 2008, s. 137). Dette vil både kunne skape en tilhørighetsfølelse samt legge grunnlag for solidarisk anerkjennelse fra læreren så vel som medelever i arbeidet mot målet. Elevenes unike bidrag må da ses og anerkjennes. Målet kan være faglig så vel som sosialt, for den sosiale læringen og utviklingen skal foregå i alle sammenhenger, både i og utenfor skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Kommunikasjon og samarbeid anses som viktige deler av den sosiale læringen og utviklingen, først og fremst for å gi elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger samt å si ifra på andres vegne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Ikke minst er dette viktige forutsetninger for å mestre livet utenfor skolen, og er således helt sentrale elementer i dannelsen (Stølen, 2017, s. 232). I utsagnet «mot og trygghet til å ytre egne meninger samt å si ifra på andres vegne» blir Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori gjeldende nok en gang. Først når elevene opplever at de ses og anerkjennes i ulike situasjoner, vil de ha mulighet til å utvikle seg faglig så vel som sosialt. Altså er dette noe vi må ha et eksplisitt fokus på i skolen. Skjervheim (1996) så vel som Kunnskapsdepartementet (2017) drar fram den rike lærer-elev dialogen som særlig viktig, hvor læreren evner å sette seg inn i elevens sted og være åpen for elevens måte å forstå på (s. 221 ; s. 10). I det læreren utøver en slik væremåte, vil elevene trolig kunne gjøre det samme – for det er liten tvil om at lærere har en stor påvirkningskraft på elevene (Skjervheim, 1992, s. 68).

Evne til medbestemmelse og medansvar samt å utøve god dømmekraft anses også som viktige deler av den sosiale læringen, og da dannelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11). Her kan vi trekke en direkte parallell til det Honneth (2008) beskriver som rettslig anerkjennelse. Elevene skal oppleve å både bli respektert av læreren og hverandre, og de skal få mulighet til medbestemmelse og medansvar. Men hvordan kan man respektere alle de ulike elevene, og samtidig gi dem den samme individuelle autonomien? Løvlie (1803/2016) kommer med et viktig poeng her, nemlig at ved å henvende oss til barnets egne opplevelser i

rammen av våre felles verdier, kan vi la elevene handle ut i fra sin egen moralske dømmekraft (s. 32). Dette vil kunne gi dem en følelse av medansvar så vel som selvrespekt, hvor læreren fungerer som moralske veiledere og rettleidere i stedet for moralske dommere. Dette kan gjerne beskrives som danning til selvdanning (Honneth, 2008).

4.2 Å lære å lære

I Stortingsmelding 28, kapittel 1.1, står det at: «kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Her presiseres viktigheten av kunnskap og kompetanse, men kunnskap og kompetanse i hva? John Hattie (2014) skriver det følgende:

Dyktige lærere forklarer, modellerer og lærer elever ulike strategier for å løse oppgaver, samtidig som de veileder elevene i det faglige arbeidet. Sist, men ikke minst, har effektive og dyktige lærere høye forventninger til alle elevene sine, og de legger vekt på å utvikle elevenes autonomi og selvregulering som en del av opplæringen, slik at de er i stand til å lære, også for resten av livet. (s. 259)

Hattie drar her frem betydningen av den selvregulerte læringen, det å lære å lære. Dette kan forklares med at samfunnet utvikler seg raskt, og at vi derfor må utvikle oss med det (Hopfenbeck, 2014). I tillegg fremmer det selvstendighet og autonomi, som er viktige deler av dannelsingsoppgaven vi har i skolen (Stølen, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017) understreker det samme, og forklarer at selvregulert læring bidrar til selvstendighet, økt motivasjon og økt mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Selvregulert læring er ifølge Hopfenbeck (2014) særlig aktuelt i møtet med elever som er i ferd med å danne sin egen identitet, samtidig som de prøver å tilegne seg den kunnskapen skolen har å tilby (s. 21). Samtidig sier Honneth (2008) at vi alle til enhver tid utvikler vår identitet, da dannelsen er en prosess som følger oss hele livet. Selvregulert læring kan da tenkes som helt nødvendig, ikke bare for noen, men for alle elevene i skolen. Selvregulert læring beskrives som en prosess hvor man til stadighet lærer hvordan man på en best mulig måte kan forholde seg til miljøet rundt en, og er således en evne som brukes på tvers av fag og områder i livet (Hopfenbeck, 2014, s. 21). Selvregulert læring ser videre det ut til å ha innvirkning på prestasjoner gjennom opparbeiding av selvtillit til å vite hva man skal gjøre i

ulike situasjoner (Hattie, 2014). Sett i et større perspektiv, kan selvregulering da sees i sammenheng med god psykisk helse, som handler om å ha tilstrekkelige strategier for å mestre livets utfordringer (Berg, 2012). Alt dette viser hvordan selvregulering kan være en viktig del av dannelsesoppgaven i skolen (Honneth, 2008).

For å fremme selvregulert læring i skolen, blir det viktig å legge til rette for refleksjon over egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Opplæring i og bruk av ulike læringsstrategier kan bidra til dette (Hopfenbeck, 2014). I tillegg er det viktig å sette av tid til samtaler med elevene (Hopfenbeck, 2014, s. 36). Man kan da lære elevene å bygge bro mellom deres eksisterende forståelse og det nye de skal lære (Hopfenbeck, 2014, s. 37) - og å se sammenhenger er det som legger grunnlaget for høy grad av selvregulering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Spørsmål som «Hvorfor tror du det?» og «Hvordan vil du overbevise andre om det» bør da brukes i undervisningen (Hopfenbeck, 2014, s. 38). Læreren må også motivere elevene selv til å stille spørsmål, søke svar samt uttrykke egen forståelse på flere måter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dette vil medføre at elevene må gå mer aktivt inn i fagstoffet, noe som i stor grad favner om dannelsesoppgaven i skolen også (Honneth, 2008). Det er imidlertid helt avgjørende at man utvikler et fellesskap basert på anerkjennelse for ulikheter og aksept for den enkelte for at man skal kunne drive en slik undervisningsform (Hopfenbeck, 2014, s. 43). Dette viser hvordan selvregulert læring og dannelse er gjensidig avhengig av hverandre (Honneth, 2008).

En faktor som kan begrense den selvregulerte læringen, er det store fokuset på arbeidsplaner i dagens skole (Hopfenbeck, 2014). Dette medfører at de gode lærer-elev dialogene blir borte, og en god dialog anses som helt essensielt for selvregulert læring så vel som dannelse (Hellesnes, 1992b, s. 94). I tillegg problematiserer Hopfenbeck (2014) læreres bruk av ros. For mye ros av prestasjoner vil gjøre eleven avhengig av rosen, da dens identitet blir knyttet til det å være en dyktig elev (Hopfenbeck, 2014, s. 126 ; Honneth, 2008). Mangel på ros vil da kunne bli ødeleggende for eleven. Sist, men ikke minst, kan det store fokuset på tilpasning diskuteres. Det er liten tvil om at tilpasning er viktig i skolen, men Hopfenbeck (2014) mener vi bør drøfte hva det er vi tilpasser (s. 132). Selvregulert læring så vel som dannelse, i motsetning til tilpasning, handler ikke om at læreren skal tilpasse oppgavene, men at elevene skal tilpasse seg selv i forhold til oppgaven (Hopfenbeck, 2014, s. 22 ; Hellesnes, 1992b, s. 143). Så i stedet for å tilpasse undervisningen ut ifra elevenes faglige kompetanse, kanskje vi bør tilpasse den ut ifra elevenes grad av selvregulering?

4.3 Tverrfaglige temaer

De tre tverrfaglige temaene anses som viktige deler av dannelsingsprosessen til elevene, og skal være gjennomgående temaer for alt i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Overordnet handler temaene om å ta ansvarlige livsvalg, fremme god psykisk og fysisk helse, å kunne delta i demokratiske prosesser, og å kunne forstå grunnleggende dilemmaer i samfunnet samt hvordan de kan håndteres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Dette kan ses i sammenheng med det å kunne mestre eget liv samt det ha mulighet til å utfolde seg på en best mulig måte i det samfunnet vi lever i – altså dannelse (Stølen, 2017).

4.3.1 Folkehelse og livsmestring

Temaet «Folkehelse og livsmestring» har som hensikt å gi elevene en opplevelse av et meningsfylt liv samt mulighet til å håndtere utfordringer blant annet knyttet til «...helse, seksualitet, rusmidler, medier, forbruk og personlig økonomi» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Foros og Vetlesen (2015) ser disse faktorene i en sammenheng, og forklarer hvordan dagens økte sykefravær, uføretrygd og bruk av sosialhjelp påvirker økonomien negativt nasjonalt (s. 119-120). Dette er sammenhenger elevene også skal evne å se (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), og handler i stor grad om elevenes dannelse.

Danning skjer når det ses en sammenheng mellom det allmenne (samfunnet) og det særskilte (individet) (Hellesnes, 1992b, s. 141). Elevene må erfare, lære og forstå at de valgene de selv og andre tar, har konsekvenser for fellesskapet og miljøet rundt en. Mest av alt bør de erfare hvordan deres personegenskaper faktisk kan bidra positivt til andres liv (Honneth, 2008, s. 130). Vi snakker her om utvikling av selvverdsettelse; å føle at man har en sosial verdi.

Utvikling av et godt selvbilde står som sentralt i temaet folkehelse og livsmestring. Dette er særlig viktig i barne- og ungdomsårene, da det legger grunnlaget for en trygg identitet og en god psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Sett i sammenheng med Honneth, blir utvikling av selvtilit gjennom kjærlighet, selvaktelse ved å bli respektert og likestilt, og selvverdsettelse ved sosial verdsettelse derfor avgjørende i skolen (Jakobsen, 2013, s. 358-361). Elevene kan så lære å sette ord på egne følelser og tanker, å sette grenser samt respektere andres grenser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette vil kunne legge grunnlaget for tilhørighet blant elevene (Honneth, 2008). Skolen må imidlertid skape et miljø som preges av åpenhet og toleranse for å realisere dette i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I tillegg skriver Honneth (2008) at elever først vil uttrykke og utvikle deres

kognitive ytelser, når de blir konfrontert med problemer som ikke lar seg løse med objektive løsninger (s. 80). Dagligdagse utfordringer bør derfor aktualiseres i alle fag, hvor elevene får mulighet til å sette ord på egne tanker og følelser i forhold til det aktuelle problemet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette kan være utfordringer knyttet til nettopp helse, seksualitet, rusmidler, økonomi osv.

Temaet folkehelse og livsmestring handler som sagt om å mestre livets utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). I dag er det en dramatisk økning i yrker som forutsetter at man har evne til å kunne reflektere kritisk og løse problemer som man tidligere ikke har erfart (Hopfenbeck, 2014, s. 31). Å utvikle evne til kritisk tenkning er derfor ansett som en viktig samfunnsoppgave, da samfunnet har et stort behov for innovasjon og nyskaping (Bjørndal, 2017, s. 260). Å kunne gjøre tilstrekkelig bruk av egen tenkning gir også individet derfor bedre forutsetninger for å mestre hverdagen og orientere seg i et komplekst samfunn generelt. I tillegg vil individets selvstendighet styrkes gjennom kritisk refleksjon (Bjørndal, 2017, s. 260). Alt dette er sentrale deler av danningen (Honneth, 2008), og understreker viktigheten av å ha fokus på dette i skolen.

Filosofiske samtaler kan være en gunstig metode for å fremme kritisk tenkning på i skolen (Bjørndal, 2017). Hele poenget er å transformere klasserommet om til et undersøkende fellesskap, hvor elevenes kognitive så vel som sosiale evner utvikles (Bjørndal, 2017, s. 254). Kognitive evner utvikles i å gi grunner, se etter mening, stille spørsmål, se forbindelser, respektere andres synspunkter, utøve god dømmekraft mm. Sosiale ferdigheter utvikles ved å støtte hverandres synspunkter, lytte til hverandre, ta hverandres ideer seriøst, og ikke minst ved deltakelse i et slikt fellesskap i seg selv. Alt dette favner om mye av det som beskrives under temaet sosial læring og utvikling også. Det er videre liten tvil om at dette er viktige elementer i dannelsen. Den som er dannet, kan ifølge Stølen (2017) se helheten ved tilværelsen, men samtidig innrømme egne begrensninger (s. 239). Videre skriver Kunnskapsdepartementet (2017) at danning noen ganger handler om å komme frem til riktig svar, mens andre ganger om å forstå at det ikke finnes noe fasitsvar (s. 10). Ikke minst skriver Honneth (2008) at danning handler om å anerkjenne andre for det personlige, rettslige og sosiale vesenet man er. Alt dette vil elevene kunne erfare i en slik økt.

4.3.2 Demokrati og medborgerskap

Temaet «Demokrati og medborgerskap» har som formål å gi økt forståelse til elevene om utfordringene som oppstår ved å leve sammen i et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Samtidig skal elevene få oppleve at alle har like rettigheter i et slikt fellesskap, hvor det kulturelle mangfoldet skal oppleves som en gode. Deltakelse, åpenhet, toleranse og tillit blir da viktig stikkord, hvor man sammen skal arbeide mot fremmedfrykt, krenkelser og andre trusler mot demokratiet og fellesskapet som sin helhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette favner om store deler av dannelsesbegrepet som både Klafki (2001) og Honneth (2008) beskriver. Danning innebærer blant annet en utvikling av mennesket til å frigjøre seg fra ytre tvang, til fri selvstendig tenkning og til fritt å kunne fatte selvstendige beslutninger (Klafki, 2001, s. 31). Dette kan bli ivaretatt i arbeidet med temaet demokrati og medborgerskap.

Når man snakker om demokrati og medborgerskap, kan elevene gis innsikt i at valg og holdninger som demokratiet legger til rette for, ikke alltid kan forsvares etisk (Foros & Vetlesen, 2015, s. 133). Eksempelvis så ble Hitler demokratisk valgt, og det samme gjelder olje- og gassutvinningen i Norge. Å lære at de ulike valgene man tar får konsekvenser blir dermed viktig. Vi snakker her om viktigheten av kunnskap og historie, det Klafki (2001) beskriver som dannelse i møtet med en ytre virkelig. Samtidig bør elevene få mulighet til å ta dårlige så vel som gode valg selv. Honneth (2008) gir en forståelse for viktigheten av å oppleve seg selv som et rettslig vesen med valg og muligheter – og dette vil elevene først erfare dersom de tilgis rettigheter til å ta selvstendige valg i skolen. Dette kan også ses i sammenheng med kjærlighet, som ikke bare betyr nærhet og personlig støtte mellom lærer og elev, men også det å gi kognitiv aksept for elevens selvstendighet (Honneth, 2008, s. 116). Temaet demokrati og medborgerskap kan således legge til rette for at elevene dannes individuelt, kunnskapsmessig, og i et fellesskap (Klafki, 2001).

Et viktig moment som presiseres under temaet demokrati og medborgerskap, er at: «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Det er imidlertid langt i fra alle lærere som gjennomfører en praksis som ivaretar dette. Hellesnes (1992b) skiller mellom det å indoktrinere og å politisere folk (s. 144). Sett i en skolesammenheng, vil det å indoktrinere innebærer å få elevene til å forstå sin egen situasjon

ut i fra lærerens tanker. En indoktrinert elev er således et objekt for styring i stedet for et handlende og tenkende subjekt (Hellesnes, 1992b, s. 144). Dette tjener tilpasning. Å politisere elevene derimot, handler om å vekke ettertanke, slik at de forstår sin egen situasjon med sin egen fornuft og følelser (Hellesnes, 1992b, s. 146). Politisering tjener således danningen og demokratiet. Et skolesystem som er preget av det mål- og testbare, er lagt til rette for å sosialisere elevene slik at de blir tilpasset et samfunn. Dette fremmer avdanning (Hellesnes, 1992b, s. 147). En politiserende praksis derimot, handler om å gi elevene tillit til sin egen fornuft ved å for eksempel vise at ting er diskutabelt. Først da snakker Hellesnes (1992b) om et reelt skole- og elevdemokrati, hvor danning står sentralt (s. 147).

4.3.3 Bærekraftig utvikling

Det siste tverrfaglige temaet i den nye overordnede delen av læreplanen, er «Bærekraftig utvikling». Formålet med dette temaet er at elevene skal få innsikt i menneskers levesett og ressursbruk samt hvordan dette påvirker naturmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Ser vi for eksempel på de globale utfordringene vi står ovenfor i dag, er vi nødt til å ha fokus på mer enn skolens nytteverdi i møte med elevene (Jordet, 2010, s. 138). Danning er særdeles viktig her (Bjørndal, 2017, s. 261 ; Jordet, 2010, s. 138).

En bærekraftig utvikling innebærer «...å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette aspektet er nødvendig for både kunnskapsperspektivet og fellesskapsperspektivet ved dannelsen (Klafki, 2001). Vi snakker om et personlig verdigrunnlag som ikke er en gode, men nødvendig for nåtidens og fremtidens elever. Det samme understrekes av Foros & Vetlesens (2015), som skriver at natur- og miljøvernsaspektene er helt nødvendige i dannelsen. Alt liv på jorda er «... utsatt under menneskets herredømme» (s.110). Mennesker løser stadig mange av livets gåter, men mer alvorlig truer vi mye av livet på jorda ved blant annet å bruke opp alle ressursene vi får fra naturen (Foros & Vetlesen, 2015, s. 110). Dette må elevene få kunnskap og forståelse for.

I arbeidet med en bærekraftig utvikling, kan det bli viktig både å gi de innsikt i temaet samt å ta med elevene ut å naturen for å observere konkrete eksempler på både gode og dårlige tilfeller av en bærekraftig utvikling. Kunnskap så vel som erfaringslæring anses som helt essensielt for danningen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). De skal kunne få opplevelser som gjør at de får respekt for naturen, livet og livets mangfold (Kunnskapsdepartementet,

2017), og mange barn får ikke denne muligheten hjemme. Vi må derfor ivareta dette aspektet i skolen. Dette skal ikke kun skal foregå i for eksempel naturfagundervisningen, men er et tema som skal gjennomsyre hele skolegangen til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I praten om en bærekraftig utvikling, er det interessant å drøfte om vi kan forsvare det faktum at den norske skolen er den dyreste i verden. Tilsvarende læringsutbytte til de norske elevene dette? Foros og Vetlesen (2015) skriver det følgende om kostnadene til det norske utdanningssystemet: «...koker det bort i møter, organisering, papirarbeid, skjermssystemer og honnørord? I hvor stor grad har kostnadene ført til bedre undervisning?» (s. 117). Læreren skal fungere som et forbilde og en rollemodell, også i praten om en bærekraftig utvikling. Det er da et paradoks at vi på den arenaen vi skal lære elevene om viktigheten av å utnytte de ressursene vi har til det fulle, ikke makter å gjøre det selv. Kanskje det viktigste vi derfor gjør, er å vise elevene at man ikke kan gjøre alt riktig i arbeidet med en bærekraftig utvikling, men at de små bidragene vi faktisk gjør har en betydning. For ingen kan gjøre alt, men alle kan gjøre noe – likeledes som at ingen kan lære alt, men alle kan lære noe.

5. Oppsummering

Denne bacheloroppgaven har tatt for seg et veldig stort, og for mange forvirrende tema; dannelse i skolen. Målet har vært å gi en økt forståelse for hva dannelse er, hvorfor dannelse er så viktig samt hvordan man rent praktisk kan drive dannelse i skolen. I første hoveddel ble det redegjort for dannelsesbegrepets betydning, hvor ulike dannelsesteori ble presentert og satt opp mot hverandre. I andre hoveddel ble det redegjort for noen paradokser ved dagens undervisningspraksis, sett i lys av det dannelsesoppdraget lærere har. I tredje hoveddel ble dannelsesoppdraget så gjort praksisnært for læreryrket. Her ble det beskrevet, med utgangspunkt i den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvordan man som lærer kan drive dannelse i skolen samt hvorfor dette er viktig.

Skolen er en arena som opptar store deler av livet til barn og unge. Det er dermed liten tvil om at skolen har et samfunnsetisk ansvar for å oppdra og danne barn og unge (Oettingen, 2001). Dette har imidlertid lenge vært overskygget av streben etter fagkunnskap (Jordet, 2010). Med den nye overordnede delen av læreplanen, har dannelse nå fått en større plass i skolens styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dagens og fremtidens lærere må derfor forstå at forståelse og læring ikke har sin bakgrunn i en mangfoldig eller tilpasset utdanning, men i en danningsfremmende utdanning (Hellesnes, 1992a, s. 81). Hopfenbeck (2014) understreker det samme. Hun sier at «gode strategier for læring handler om at læreren møter elevene med et åpent sinn, og ikke med fasisvar, men med et ønske om å lære mer – sammen med elevene» (s. 159).

Kapittel 2 i den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) gir lærere et godt grunnlag for å drive dannelse. Gjennom arbeid med de ulike temaene beskrevet her, vil verdier som åpenhet og toleranse så vel som selvstendighet bli fremmet i elevene. Dette er verdier som er viktig for dannelsen så vel som det overordnede målet for skolen: å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori viser hvordan læreren mest av alt skal fungere som en støttespiller og veileder i elevenes sosiale så vel som faglige utvikling. Klafki (2001), på sin side, gir lærere en forståelse for viktigheten av å fremme ulike aspekter ved dannelsen. Det er ikke kun snakk om en selvstendig utvikling, men like mye en kunnskapsutvikling, en utvikling i et fellesskap, og ikke minst en allsidig utvikling av elevenes evner.

Tanken på at jeg selv snart skal tre inn i skolen, får meg dog til å lure på om lærere i dag er innstilte på å endre sin nåværende skolepraksis. Jeg vil driste meg til å påstå at det hjelper lite å ha et styringsdokument som mer eller mindre indirekte ber oss om å endre praksis. I stedet tror jeg vi lærere nettopp må forstå det Hellesnes (1992a) sier; at læring og utvikling ikke har sin bakgrunn i en mangfoldig eller tilpasset utdanning, men i en danningsfremmende utdanning (s. 81). Det er liten tvil om at lærere vil at elevene skal lære og utvikle seg. Det viktige blir dermed at lærere forstår hva som skal til for å realisere maksimal læring og utvikling i praksis. Til dette vil jeg avslutte med et sitat fra John Dewey: ”Den som har lært seg å lese, men ikke har lært å vurdere, skjelne og velge, har prisgitt seg til krefter utenfor sin kontroll” (Dewey, 2000, s. 244).

6. Litteraturliste

Berg, N. (2012). *Føre var: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.

Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Evak Acc.* 2009 (21:), s. 33-46.

Bjørndal, K. E. W. (2017). Filosofiske samtaler – stimulering av elevers kritiske. I: E. V. D. Haugen & G. Stølen (red.), *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv* (s. 245-263). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Briseid, L. G. (2008). *Danning i det posmoderne*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 328-337. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy1.inn.no/file/pdf/33194756/danning_i_det_postmoderne.pdf

Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). *Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 11(1), 69-85. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038/918>

Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.

Dewey, J. (2000). Konstruksjon og kritikk. I: S. Vaage. (red.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 233-250). Oslo: Abstrakt forlag.

Foros, P.B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Hattie, J. (2014). *Synlig læring: For lærere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.

Hellesnes, J. (1992a). Ein utdana mann og eit dana menneske. I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hellesnes, J. (1992b). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 133-178). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag.

Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Undervisningsforlaget.

Imsen, G. (2012). *Kompetansemål som læreplanlogikk*. I: C. F. Dons, A. G. Eikseth & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning, Et nordisk panorama* (s. 97-113). Trondheim: Akademika.

Jacobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I: S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. [Oslo]: Cappelen akademiske.

Kant, I. (1803/2016). *Om pedagogikk*. Oslo: Aschehoug.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse*. (Meld. St. 28, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

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

Lovdata (2016). *Elevane sitt skolemiljø. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1%20-%20KAPITTEL_1#KAPITTEL_1%20-%20KAPITTEL_1

Løgstrup, K.E. (2010). *Den etiske fordring* (4.utg.). Århus: Forlaget Klim

Løvlie, L. (1803/2016). Innledning. I I. Kant, *Om pedagogikk* (s. 19-38). [Oslo]: Aschehoug.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Nørgaard, B. (2013). Honneth – anerkendelse og tingsliggørelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 16 (2), 89-102. Hentet fra <http://www.socialpaedagogik.dk/assets/britta-nørgaard---honneth---anerkendelse-og-tingsliggørelse---ufn-2016.pdf>

Oettingen, A.V. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Århus: Forlaget Klim.

Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: E. L., Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 65-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug

Solrød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker- i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Stølen, T. (2017). Menneskets danning. I: E. V. D. Haugen & G. Stølen (red.), *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv* (s. 229-244). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Søby, M. (2003). *Digital kompetanse: fra basisferdighet til digital dannelse*. Hentet fra http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_notat_digitalkompetanse.pdf

Utdanningsforbundet. (2012). *Temanotat 4/2012: Om begrepet danning i barnehagen*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2012_04.pdf