

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Amund Martinsen

Masteroppgave i KRLE

Danning på dagsorden: En analyse av KRLE-faget i lys av Overordnet dels dannelsingsoppdrag

Bildung on the agenda: An analysis of Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics in light of the Norwegian school system's overarching formational mission in the Core Curriculum

MGLU510-2018H

2023

Forord

Masterstudiet i grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn ved Høgskolen i Innlandet markeres endt ved denne oppgavens innlevering. Dette markerer slutten på min svært lærerike utdanningsreise. Danningsreisen derimot, er riktignok ikke omme enda. Nå ser jeg frem til å legge elev- og studentlivet bak meg, og tre inn i rollen som lærer på den andre siden av bordet.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder, Harald N. Løken, for gode, konstruktive og hyggelige veiledninger som har gjort masterarbeidet mer overkommelig. Til Frode & Lise, for å ha holdt ut med meg, sparret, kokt og korrekturlest og til Henry & Sigrun for å ha holdt meg ved mot. Videre ønsker jeg å takke den harde kjerne av KRLE-medstudenter, Sturla, Maria og Martin, for fem fine og memorable år med både oppturer, nedturer og for å ha livliggjort studielivet generelt. Avslutningsvis ønsker jeg takke Jostein og Christopher for lesning, sparring og fruktbare diskusjoner vedrørende masteropplevelsen og skriveprosessen.

Hamar, 11. mai 2023

Amund Martinsen

Sammendrag

I læreplanverket ved Overordnet del spesifiseres det eksplisitt at skolen både har et dannelsings- og et utdanningsoppdrag. Allikevel defineres hverken dannelsingsbegrepet eller hvordan løse dannelsingsoppdraget. Et naturlig spørsmål som reiser seg, som Odin Fauskevåg (2022) også stiller, og som fungerer som denne oppgavens døråpner er: hvordan skal man løse et slikt uklart oppdrag?

Danning er en vesentlig del av våre liv og handler om hvordan vi møter verden, filtrerer dens inntrykk og lar oss forme av og til den. Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan dannelsingsoppdraget kan forstås og hvilken rolle etikken særlig gjennom holdninger kan være med på å løse det. Dette er blitt gjort ved en kvalitativ dokumentanalytisk og hermeneutisk tilnærming, og har innebåret to analyser. En for å skape en forståelse av dannelsingsoppdraget i lys av forskningslitteratur, og en for å belyse etikkens rolle i dannelsingsoppdraget gjennom læreplanen i KRLE.

Analysene viser at dannelsingsoppdraget inneholder to viktige dimensjoner: (elev)aktivitet og innholdstilrettelegging. Fokuset helner mot det prosessuelle aspektet ved danning, og ikke det resultatmessige. Skolens verdigrunnlag fremstår som essensielt i løsningen av dannelsingsoppdraget, og ved hjelp av Asheims (1997) rammeverk for modernisering av dydsetikk til holdningsetikk finner vi at verdiene selv kan forstås som holdninger og slik fungere som en form for holdningsdanning.

Utblikket tilsier at en forhøyet bevissthet rundt verdier og holdninger samt nøye planlagt undervisningsinnhold med en baktanke om hva som er relevant for elevens livsførsel kan gjennom verdiformidling og undervisning være del av dannelsingsoppdragsløsningen. Ved at de eksponeres for skolens ytre verdier, samhandler med andre og opplever utfordringer som krever etisk refleksjon rundt verdier og holdninger kan dette hjelpe oppdragsløsningen.

Nøkkelord: Danning, dannelsingsoppdrag, LK20, etikk, holdninger, holdningsetikk, dydsetikk

Abstract

English title: Bildung on the agenda: An analysis of Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics in light of the Norwegian school system's overarching formational mission in the Core Curriculum

In the Norwegian school system's curricular framework, it is explicitly stated that there are both an educational and a formational mission in the Core Curriculum. Although this is the case, neither the term Bildung (formation) or how to solve the formational mission is defined. The issue of how to resolve this ambiguous mission is a key question raised by Odin Fauskevåg (2022) and serves as the foundation for this study.

Bildung is an essential part of our lives and concerns how we encounter the world, filter its impressions and allow ourselves to be shaped by and into it. The purpose of this study has been to examine how this formational mission can be understood and what role ethics, particularly through attitudes, can have in solving it. This has been done through a qualitative document analysis with a hermeneutic approach, involving two analyses. One to create an understanding of the formational mission in light of research literature, and another to highlight the role of especially ethics in the formational mission through the curriculum in Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics (CRPE).

The analyses show that the formational mission contains two important dimensions: (student) activity and facilitation. The focus leans towards the procedural aspect of Bildung, rather than the outcome-oriented aspect. The school's values appear to be essential in solving this mission, and by using Asheim's (1997) framework for modernizing virtue ethics into ethics of attitudes, we find that values themselves can be understood as attitudes and thus function as a form of formation by attitudes.

This study's outlook suggests that an increased awareness of values and attitudes, as well as carefully planned teaching content with a consideration of what is relevant to the student's way of life, can be part of the solution of the formational mission through value transmission and teaching. By exposing students to the school's external values, interacting with others, and experiencing challenges that require ethical reflection on values and attitudes, this can in turn help with the mission's solution.

Key words: Bildung, the Norwegian school system's formational mission, ethics, view ethics

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tematikk	1
1.2	Problemstilling og spørsmål til drøfting	4
1.3	Metodisk refleksjon	6
1.3.1	Fordeler, ulemper og hermeneutikkens rolle	11
1.4	Danningsbegrepets synonymer	12
2	Materiale	14
2.1	Primærmateriale.....	14
2.1.1	Om Overordnet del i Fagfornyelsen	14
2.1.2	Om læreplanen i KRLE	16
2.2	Sekundærmateriale	18
2.2.1	Danning i en historisk kontekst	18
2.2.2	Danningens dimensjoner	23
2.2.3	Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse.....	26
2.2.4	Dyds-, holdnings- og profesjonsetikk.....	29
2.2.5	Fenomenologi – Løgstrup & Taylor.....	32
3	Hoveddel.....	37
3.1	Analyser av primærmaterialet.....	37
3.1.1	Analyse av Overordnet del med søkelys på dannelsesoppgaven	37
3.1.2	Analyse av læreplanen i KRLE med søkelys på etikk og danning.....	47
3.2	Resultater	52
3.3	Oppsummering og syntetisering av analysene	56
3.4	Danning gjennom holdninger	62
3.5	Forsinket danning	66
3.6	Etikken og filosofiens plass i dannelsesoppgaven	69
4	Avslutning	71
4.1	Refleksjoner og innspill til videre forskning	75
5	Referanseliste.....	76

1 INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMATIKK

Temaet i denne masteravhandlingen er grunnskolens danningsoppdrag, og formålet med denne oppgaven er å undersøke på hvilken måte eller hvordan etikk- og filosofiinnhold i KRLE-faget kan være med på å løse skolens overordnede danningsmål- og oppdrag. Etikk vil vektlegges i særlig grad. Betydningen av vår dannelse er imperativ for hvordan vi fungerer i livet, både som samfunnsborgere og på egenhånd.

Danning er et viktig anliggende både for enkeltindividet og for staten. Dette fordi grunnskoleopplæringen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre (Meld. St. 28 (2015-2015), s. 13). Begrepene «danning» og «dannelse» kan forstås som ensbetydende eller forskjellige. I denne oppgaven foretrekkes anvendt uttrykket «danning», men begrepene anses som synonyme. Danningsbegrepet anvendt i denne oppgaven omfatter både danning som prosess og som resultat, slik blant annet den tyske historikeren Reinhart Koselleck gjør (2007, s. 16). Han omtaler danning som «[...] både frembringelsesprocessens forløb og resultatet heraf». Da det ikke omtales noen konkrete mål for elevenes danning i styringsdokumentene vi arbeider med er det praktisk å anvende et slikt helhetlig danningsbegrep.

Odin Fauskevåg har i sin artikkel *Vil læreplanen bidra til danning av elevane?* (2022, s. 109) konkludert med at danningsoppdraget slik det fremsettes i Overordnet del av læreplanverket er «utydelig definert». I Overordnet del vises det til at skolen både har et dannings- og utdanningsoppdrag, disse sidestilles og gis dermed lik betydning og vekt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette dokumentet er del av læreplanverket og viser til dets tittel, *verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fauskevåg sier at der «utdanningsoppdraget blir klarlagt gjennom grundige utgreiingar av omgrepet kompetanse, blir omgrepet danning knapt drøfta i det heile» (2022, s. 109-121). Han slår likevel fast at danningsoppdraget står sterkt i Fagfornyelsen. Kunnskapsløftets fastsettelse ved kongelig resolusjon i 2017 innebærer at Fagfornyelsen er forholdsvis ny. Derfor anses det relevant å undersøke danningsoppdraget i Overordnet del. Denne oppgaven hører under faget KRLE, og det er derfor naturlig å se danningsoppdraget i lys av læreplanen i KRLE.

Oppgaven rettes inn mot etikk og filosofi på bakgrunn av egen interesse, men også fordi etikk er et viktig anliggende innenfor danning. Etikk er videre nært beslektet med filosofi. Den norske teologen Ivar Asheim gjorde i 1997 gjennom sin bok *Hva betyr holdninger? – studier i dydsetikk* et forsøk på å skrive den «utgåtte» dydsetikken om til en mer modernisert holdningsetikk. Denne holdningsetikken legger et viktig premiss for denne oppgaven – holdninger skapes ved og gjennom praktisering av etikk. Siden målet med oppgaven er å undersøke hvordan særlig etikk kan løse dannelsingsoppdraget blir holdninger også av interesse. Asheim sier blant annet at hvis danning skal kunne formidles gjennom skolen så fordrer dette bestemte holdninger både hos lærer og elev (Asheim, 1997, s. 270). Dette vil knyttes videre opp mot verdier som kommer frem i Opplæringslovens formålsparagraf.

I 2020 kom en interessant artikkel av Inge Andersland og Knut Aukland titulert *Ti uløste problemer – KRLE og Religion og etikk* (2020). Målet med artikkelen var å finne de ti største problemene i KRLE-faget. Spørsmålet de stiller er «*[h]va slags plass bør filosofien og etikken ha i fagene?*» (Andersland & Aukland, 2020, s. 434, min kursivering). Denne spørsmålsformuleringen er opphavet til at filosofibegrepet inkluderes i problemstillingen, slik at denne oppgaven også kan fungere som et tilsvarende. Kombinert med døråpneren fra tidligere ved Fauskevåg (2022) kan spørsmålet omformuleres og også leses som et spørsmål som i tillegg til å omhandle filosofi og etikk også omfatter danning. Hvis det er slik at holdningsetikk kan være med på å bidra til danning kan dette implisere at etikken er svært viktig for skolens dannelsingsoppdrag.

Denne oppgaven tar sikte på å gi et normativt innspill til den kommende problemstillingen på bakgrunn av en kvalitativ dokumentanalyse av relevante skolepolitiske styringsdokumenter som legger rammene for skolens virksomhet, navnlig *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)* (Kunnskapsdepartementet, 2019) og *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et slikt normativt innspill i dette tilfellet tar form av et utsagn om hvilken plass etikken burde ha i faget på bakgrunn av dens rolle i løsningen av dannelsingsoppdraget.

Analysen har todelt siktemål. Analysen av Overordnet del har som mål å tolke og forstå hva dannelsingsoppdraget går ut på og hvordan det kan leses og forklares ved hjelp av danningsteori-

og litteratur. Dette er ment å gi en tentativ forståelse av hva danningsoppdraget handler om og vil utgjøre oppgavens grunnfundament.

Analysen av læreplanen har som mål å avgjøre på hvilken måte danning kommer frem særlig gjennom etikk og holdninger. Analyseresultatet drøftes videre opp mot det grunnlaget som legges av Overordnet dels analyse. Gjennomgående er det søkelys på holdninger og verdier i lys av dyds-, profesjons- og holdningsetikk. Det tenkes her at et viktig aspekt ved danning er tilblivelsen av og refleksjonen rundt etikk, som særlig kommer til uttrykk gjennom disse tre typer etikk. Det er slik at elevene skal innøves i og opplæres i etablerte gode verdier. Med etablert menes her at verdiene er gode og ønskelige. Dette verdigrunnlaget finner vi i formålsparagrafen i Opplæringsloven, og slike kollektive gode verdier inngår også som et viktig aspekt i særlig dydsetikken (Opplæringslova, 1998, §1-1). Bakgrunnen for at profesjonsetikken også inkluderes er at etikken ikke bare er interessant å undersøke i relasjonen lærer-elev, men også i relasjonen lærer-lærer.

Det er også nødvendig å inkludere noen drøftingsinnslag i oppgaven. Disse bygger oppunder hovedproblemstillingen som konstrueres i neste delkapittel, 1.2. Det vil være nyttig blant annet å drøfte hva det faktisk innebærer å *løse* et slikt oppdrag. Utdanningsoppdraget og den enkelte elevs utdanning er tidsbegrenset og lar seg måle gjennom forskjellige målstyrings- og vurderingsformer. I motsetning til dette mener Koselleck at det «[...] ikke kan være noget bevis på dannelse» (2007, s. 29). Det ligger her en forståelse av at danning ikke lar seg kvantifisere og måle på lik linje med kunnskap og kompetanse i fag. Danning er nemlig ikke noe vi rent pedagogisk kan legge opp til, utprøve eller indusere, det er heller en (mulig) bieffekt av «[...] det edukand og edukator foretar seg» (Opdal, 2010, s. 21; Straume, 2013, s. 28). Av utdanning kan vi forvente et visst produkt, og av danning kan vi *håpe* på et visst *biprodukt*. Av samme grunn blir suffiksen *danningsoppdrag* også interessant. Et oppdrag fordrer en løsning. Kan oppdraget da sies å være ferdig løst om resultatet av elevenes nivå eller grad av danning ikke lar seg måle, og når det i tillegg presiseres at danningsprosessen er «livslang»? (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

I kjølvannet av analysene må de først oppsummeres og syntetiseres. Dette gjøres ved hjelp av en analogi for å skape en praksisnær forståelse. Deretter drøftes hvordan danning kan sies å være en form for holdningsdanning. Her ses det på hvordan eller i hvilken grad filosofi- og særlig etikkinnhold gjennom holdningsetikk kan være med på å løse dannelsingsoppdraget. Det drøftes videre rundt begrepet «forsinket danning», en tanke avledet fra Klafki som sier at det eksemplariske innhold som har potensial for å oppleves som relevant for elevens livsførsel ikke nødvendigvis oppleves som relevant i dag. Deretter vil det drøftes etikkens plass i løsningen av dannelsingsoppdraget slik det er skrevet før det gis et utblikk. Her vil det gis et normativt innspill til hvilken plass særlig etikken burde ha og vil fokusere på denne avhandlingens implikasjoner for fag og forståelse. Det vil her vektlegges både hvilken plass etikken burde ha i KRLE-faget selv, og hvilken plass det burde ha i skolen generelt. Helt avslutningsvis vil det bli gjort en avsluttende refleksjon rundt prosjektet, og det vil bli gitt forslag til videre forskning som bygger på det som er gjort i denne oppgaven.

1.2 PROBLEMSTILLING OG SPØRSMÅL TIL DRØFTING

For ikke å sprengte rammene på oppgaven må vinkelen avgrenses. På bakgrunn av egne fagvalg gjennom studieperioden sikter jeg meg inn på noe i dannelsingsoppdraget. Hvis utdannings- og dannelsingsoppdraget sidestilles som likeverdige oppdrag samtidig som skolen skal «opne dører mot verda og framtida» er det viktig å ha en formening om hva dannelsingsoppdraget går ut på (Oppl., 1998, §1-1). Har man ikke en formening om dannelsingsbegrepets innhold kan oppdraget bli vanskelig å løse fordi det å forklare hva danning *er*, er vanskelig å gi et definitivt svar på (Straume, 2013, s. 7). Oppdragsløsningen kompliseres videre fordi begrepet selv ikke defineres i Overordnet del, slik vi så ved Fauskevåg. Han mener dannelsingsbegrepet slik det står i Overordnet del inneholder «alt» og dermed også «ingenting» (2022, s. 116). Dette kan naturligvis ha implikasjoner for den enkelte lærers tolkning av både begrep og oppdrag.

Av det som er skrevet hittil har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan etikk og filosofi i KRLE-faget være med på å løse skolens overordnede dannelsingsoppdrag?

I denne problemstillingen ligger det en implisitt hypotese som går ut på at etikk og filosofi kan være tilretteleggende for danning. Her menes arbeidsmetoder-, måter- og innhold som kan være med på å fremme danning, eksempelvis filosofiske tenkemåter og samtaler, det å ta andres perspektiv, redegjørelser om vanskelige temaer, innføring i og refleksjon rundt verdier og holdninger og liknende (Kunnskapsdepartementet, 2019). Innbakt i denne hypotesen er også Overordnet dels fokusområder *kritisk tenkning* og *etisk bevissthet* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her må man i mange tilfeller reflektere og anvende kunnskap og kompetanse på et nivå som *kan* føre til danning. Et annet aspekt er Asheims holdningsetikk (1997). Tas det i betraktning at skolens verdigrunnlag skal fungere som en grunnmur er det interessant å anse verdiene som holdninger og som momenter i vår livslange dannelsingsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danning handler nemlig om hvordan vi møter verden. Dette har også den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki vært opptatt av. Han presenterte en kategorial danningsteori der vi på den ene siden åpner oss for verden, på den andre siden åpner verden seg for oss (Klafki, 2001, s. 193). En holdning er noe vi møter verden med, et slags filter vi siler tilværelsen gjennom – og verden vil ikke utelukkende skjenke oss goder. Videre finner man i Overordnet del at man gjennom skoleløpet skal få innøvelse i det å tenke kritisk og handle etisk bevisst. Dette kan igjen sies å være grunnleggende holdninger man møter verden med.

For å besvare problemstillingen gjennomføres det to drøftingsinnslag. Disse er ment å underbygge hovedproblemstillingen og er nødvendig på bakgrunn av oppgavens siktemål. Drøftingsinnslagene er:

- Hva innebærer det å løse et dannelsingsoppdrag, med vektlegging av verbet *løse*?
- Hvordan kan dannelsingsoppdraget forstås, og hva innebærer det?

Drøftingsinnslagene gjennomføres i etterkant av analysene. Grunnen til at drøftingene må gjennomføres er at problemstillingen i seg selv er mangefasettert og spørsmålene ovenfor er uten definitive svar. Å gi et entydig svar på hva det betyr eller innebærer å løse et dannelsingsoppdrag lar seg ikke gjøre. Samtidig kan refleksjon og teoretisk drøfting gi et svar som

langt på vei besvarer hovedproblemstillingen. Det må foretas tolkning og analyse av dannelsingsoppdraget som beskrives – eller kanskje rettere sagt ikke beskrives, om man tar Fauskevåg (2022) på ordet – fordi Overordnet del ikke eksplisitt definerer hverken danning, dannelsingsbegrepet eller hvordan løse dannelsingsoppdraget. Dette drøftes mot læreplanen, slik at vi i det rommet som oppstår mellom Overordnet del og læreplan kan ta stilling til hvordan fagets innhold særlig gjennom etikk, både eksplisitt og implisitt, kan være med på å løse dannelsingsoppdraget. Med eksplisitt og implisitt menes det her at det tas høyde for at danning og etisk tenkning/refleksjon forekommer både i og utenfor undervisningens rammer. Skolen er ikke bare en arena for undervisning, det er også en arena for sosialisering og omgang med andre og verden rundt oss.

1.3 METODISK REFLEKSJON

For å kunne gjennomføre en undersøkelse hvis hensikt er å besvare problemstillingen som nå er stilt, er det nødvendig å reflektere rundt metodikk og fremgangsmetode. Gitt problemstillingens formulering legges det opp til en kvalitativ tilnærming fordi prosjektets utforming og problemstillingens ordlyd ikke lar seg besvare av kvantifiserbare parametere. Det ville selvfølgelig vært mulig å eksempelvis ta kvantitativt stilling til hvor mange ganger ordet «danning» eller begreper som kan forstås som omhandlende danning forekommer i de styringsdokumenter som gjennomgås, men dette ville ikke hjulpet oss i å skape forståelse av hva som inngår i dannelsingsoppdraget eller hvordan etikken, særlig i lys av holdningsetikk, kan legge til rette for at dette oppdraget løses.

Oppgaven baserer seg på analyse av eksisterende sekundærdata i form av utdanningspolitiske styringsdokumenter, navnlig Overordnet del og læreplanen i KRLE. Disse drøftes dialektisk mot hverandre før de oppsummeres og syntetiseres til en helhetlig forståelse. Deretter tas det sikte på å gi en besvarelse av problemstillingen, før det gis et normativt innspill som fungerer som et tilsvarende til Andersland & Auklands spørsmål rundt etikkens plass i dannelsingsoppdraget og i hvor stor plass den burde ha i faget (2020).

I metodelitteratur og i forskning generelt er det forskningsetisk vanlig å drøfte en oppgaves *validitet* og *reliabilitet*. Validitet handler ifølge May B. Postholm og Dag I. Jacobsen (2018, s.

222) om hvor gyldig et forskningsprosjekt egentlig er eller hvilke belegg forskeren har for å trekke ut funn og konklusjoner. Reliabilitet eller pålitelighet henger igjen etter positivistiske idealer og innebærer at forskningsprosjekter burde være reproduserbare. En slik reproduserbarhet fordrer ofte en «objektiv og stabil virkelighet som lar seg måle helt klart» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dette lar seg vanskelig gjøre i en oppgave som denne. Danning som fenomen eksisterer ikke i en «objektiv og stabil virkelighet» og lar seg heller ikke «måle helt klart». Det er et høyst sammensatt begrep. Dette innebærer at de tolkninger og drøftinger som gjøres i denne oppgaven trolig ikke kan gjenskapes fullt ut. Både validitets- eller gyldighetsbegrepet samt reliabilitets- eller pålitelighetsbegrepet kan problematiseres i denne oppgaven, fordi gjennomføringen påvirkes av undertegnede evner som forsker, forfatter, fortolker og analytiker. Det redegjøres ytterligere for denne subjektive påvirkningsfaktoren i kapitlet om hermeneutikk, som er den aller viktigste metodologiske tilnæringsmåten til empirien i denne oppgaven.

Empirien i form av de to styringsdokumentene vil i denne oppgaven også omtales som primærmaterialet. Disse er av rimelig forskjellig art. En læreplan er helt forskjellig fra eksempelvis en offentlig utredning eller en stortingsmelding. Styringsdokumentenes tilblivelse og funksjon er også annerledes. I lys av dette anses det hensiktsmessig å anvende, slik Kristin Asdal og Hilde Reinertsen skriver om, et verktøyperspektiv på dokumentene som skal analyseres (2020, s. 57). Et slikt perspektiv gir dokumenter et funksjonsinnhold, hvilket gjør at man kan fremheve funksjon, intenderte lesere, implikasjoner og opphav. Det muliggjør også en differensiering mellom dokumentene; der læreplaner er ment å være brede, konsise og hyppig lest, vil Overordnet del fungere mer som et oppslags- eller rammeverk for undervisningen. Da kan man anta at de er gjennomtenkt- og arbeidet, og at hensikten med dokumentene er å være verktøy for lærere. Dokumentene er også utdanningspolitiske med vekt på det *politiske*. Det kan være forskjeller på *villet* og *faktisk* politikk, og dette må antas påvirke både hvordan forfatterne ordlegger seg og hvordan leserne av styringsdokumentene tolker både innhold og intensjon med innhold.

Så til denne oppgavens tenkte gjennomførelse. Det eksisterer ingen allment anerkjent «perfekt metode» hvis innhold, metodikk og utførelse rent kan kopieres, appliseres og etterleves ved et gitt prosjekt og med forventning om et visst resultat. Dette fordrer en strengt objektiv

virkelighet og helt nøytrale forskere, det er ikke realistisk. Enhver oppgave krever sin egen metodiske vridning. Det det derimot *kan* sies noe om er hvordan denne oppgaven *tenkes* gjennomført rent metodisk. Vi befinner oss i den kvalitative sfære, og den overgripende metodiske definisjonen vil være dokumentanalyse. Underordnet dokumentanalyse finnes det en rekke beslektede analyseformer, deriblant innholds- eller tekstanalyse, slik Postholm & Jacobsen viser til (2018, s. 163). Her presenterer de både informasjon om tekstanalyse i seg selv og en mulig utførelse på tre stadier ved hjelp av Widén (2015, henvisning til i Postholm & Jacobsen, 2018). Det første stadiet handler om å avdekke forfatteren eller «avsenderens» intensjon med et verk, og minner om hermeneutisk intensjonalisme (Gilje, 2017, s. 17). Dette stadiet er av mindre interesse her siden tekstenes intensjon allerede er kjent: de er skapt og ment for å regulere skolens praksis gjennom sin forskriftsstatus. De to andre stadiene eller dimensjonene vil kunne være av mer interesse, særlig når det kommer til å avgjøre hvordan danning og holdninger kommer frem i både Overordnet del og læreplanen. Den andre dimensjonen omhandler skriftlige uttrykk og metaforer, mens den tredje dimensjonen omhandler implikasjonene en tekst medfører. Tar man eksempelvis Fauskevågs (2022) lesning av dannelsesoppdraget som diffust og dannelsesbegrepets beskrivelse som manglende, vil dette kunne medføre forskjellige tolkninger for den gjengse lærer. Dette medfører at både tekst- og innholdsanalyse anvendes som undersøkelsesformer.

I metode- og forskningslitteratur er det vanlig å omtale koder og kategorier som vesentlig for ethvert kvalitativt forskningsprosjekt. Trine Anker sammenligner en slik kodings- og kategoriseringsfase med en metafor som omhandler gjennomgangen, ryddingen og sorteringen av et innholdsrikt og uoversiktlig loft (2020, s. 75-76). Innledningsvis gjør man seg gjerne et inntrykk som utgjør ens hovedkategorier som man senere bygger på. Her er det overordnede målet med arbeidet som gjøres at måten stoffet eller empirien blir sortert på blir forståelig for andre. Anker fremhever flere viktige sider ved en slik prosess, deriblant hvordan kodene eller kategoriene som angis må begrunnes, fordi de ikke gis av seg selv (2020, s. 76).

Samtidig står vi midt oppe i et predikament i denne oppgaven når det kommer til anvendelsen av slike koder og kategorier. Ingerid Straume skriver tidlig i sin bok *Danningens filosofihistorie* dette: «Hva er danning – egentlig?» Dette spørsmålet går det knapt an å gi et meningsfylt svar på» (2013, s. 17). Tematikken i denne oppgaven er såpass abstrakt og dannelsesbegrepet såpass

komplekst at det ville være uhensiktsmessig å forsøke å forklare eller vise til danning i analysene ved hjelp av enkle koder eller kategorier. Det ses ikke bort fra tankegangen i sin helhet, men det vektlegges ikke så tungt da tematikkens natur innebærer at en slik tilnærming anses lite hensiktsmessig. Det finnes aspekter ved kodingsarbeid som vil tas med og has i mente gjennom oppgaven. Det er her snakk om induktive, deduktive og abduktive tilnæringsmåter til forskning. Forskningsarbeid (og kodingsarbeid) kan vinkles og gjennomføres på disse tre måtene. Man kan gå nedenfra og opp gjennom empirien, det vil si en induktiv tilnæringsmåte (Anker, 2020, s. 77). Her brukes begrepet «aspekter» istedenfor «koder». Ved å anvende aspektbegrepet får vi muligheten til å gripe bredere enn ved et rent kodings- eller kategoriseringsarbeid. En mulig fremgangsmåte i en slik nedenfra-og-opp-tilnærming vil være å identifisere relevante begreper og aspekter innledningsvis ut fra det empiriske materialet for deretter å finne eksempelinnhold i sekundærmaterialet som passer innunder disse (Anker, 2020, s. 77). Videre sorteres disse før en antyder mønstre eller sammenhenger. I vår kontekst vil dette kunne gjøres ved at aspektene eksklusivt leses ut fra Overordnet del og læreplanen, før de blir belyst med eksempelinnhold fra sekundærmaterialet.

Motsatt av denne «levende» nedenfra-og-opp-tilnærmingen finner man den teoretiske tilnærmingen som foregår i motsatt retning – kodene, eller aspektene, avledes fra teorien og ikke empirien som analyseres. Anker omtaler dette som en «[...] teoristyrte og deduktive form for koding»¹ (2020, s. 79). Induktivt arbeid, med hensyn på redegjørelsen av den empirinære tilnæringsmåten, innebærer et forsøk på å trekke slutninger fra det enkelte til det allmenne. Ved deduktivt arbeid er man på den annen side ute etter å trekke slutninger fra det allmenne til det enkelte. På en slik måte kan man avlede teoretiske aspekter før en avgjør hvilke deler av primærmaterialet som kan plasseres innunder disse (s. 79). I denne oppgaven ville en deduktiv tilnæringsmåte medført at alle aspektene forhåndsbestemmes i lys av teori, før de etterprøves og forsøkes gjenfunnet i empirien.

Den tredje tilnæringsmåte sammenfører elementer fra både den induktive og den deduktive tilnæringsmåten. Dette utgjør en *abduktiv* tilnæringsmåte (Anker, 2020, s. 80). I en abduktiv tilnæringsmåte er det en vekselvirkning mellom induktiv nærlesning og deduktiv

¹ En slik teoristyrte og deduktive tilnæringsmåte kan også fullt ut anvendes på hele forskningsprosjekter, og vil ikke bare være relevant under kodings- og kategoriseringsarbeid.

teoretisering, noe som kan legge til rette for en spennende dialektisk vekselvirkning mellom nær- og fjernlesning, mellom teori og empiri.

En slik abduktiv tilnæringsmåte brukes i hovedsak i denne oppgaven. Dette gir mulighet til blant annet å ta med enfatiske dannelsbegreper inn i empirien. Enfatiske begreper og deres betydning kommer vi tilbake til i gjennomgangen av sekundærmaterialet. Slik sett, og når vi forhåndsbestemmer noe samtidig som vi holder øynene åpne for hva empirien selv kan gi oss av interessante knagger og aspekter, vil det være mulig underveis og i etterkant av analysene å vise til hvordan dannelsoppdraget kan forstås, hvilke komponenter det kan sies å inneholde og hvordan dette kan belyses ved hjelp av teori. Det samme gjelder læreplanen, ved å ha noen «inngangskoder» har man allerede en formening om hva en skal se etter. I dette tilfelle kan vi eksempelvis forhåndsbestemme aspektene *etikk* og *holdninger*, og vi kan også se etter tegn på *instrumentell* og *relasjonell kunnskap* (eller) *kompetanse*, en separasjon Fauskevåg selv til dels anvender (2022). Dette hjelper oss med å belyse hvilket innhold eller hvilke arbeidsformer som i større grad belager seg på en dyperegående kunnskapsform som vil kunne føre til en refleksjon eller stillingtagen hos eleven. Videre vil dette både fordre og kunne føre til interessante drøftinger og redegjørelser rundt forskjellen og betydningen av et slikt skille mellom eksempelvis kunnskap og kompetanse. En slik abduktiv tilnærming vil også muliggjøre en lesing av knagger *ut* av stoffet. På denne måten forhindrer man at tilnærmingen blir *for* praksisfjern ved at man er praksisnær i gjennomlesningen og avledningen av knagger og aspekter ved empirien.

Hva gjelder formale grep vil det i denne oppgaven innledningsvis henvises til både forfattere og sidetall. Etter hvert som stoffet er gjennomgått, vil sidetallshenvisninger kunne utgå ettersom innhold som gjenbrukes allerede er blitt kjent og gjennomgått. Det vil ikke være hensiktsmessig å henvise til de samme sidetall gjennom hele oppgaven. Direkte sitater vil derimot alltid akkompagneres av sidetall; tanker vil nødvendigvis ikke det. Henvisninger med to eller flere referanser vil gjøres i alfabetisk rekkefølge.

1.3.1 Fordeler, ulemper og hermeneutikkens rolle

En fordel ved den metodiske fremgangsmåten som benyttes i denne oppgaven er at den utføres av en enkeltperson. Dette fører til bortfall av påvirknings- eller distraksjonsmomenter som vil kunne gjøre seg gjeldende der to eller flere jobber med det samme. Ved å skrive alene får man banet seg en vei som en kan følge uten å måtte møte på samarbeidets iboende potensial for konflikt og friksjon. Det er en åpenbar fordel at oppgaven utelukkende bygger på allerede eksisterende empiri i form av stats sanksjonerte utdanningspolitiske styringsdokumenter der det ikke hersker noen tvil om hverken gyldighet eller pålitelighet.

Snur man denne mynten finner man også de tilhørende ufordelene ved innfallsvinkelen som er valgt. Det at oppgaven med alt dens innhold og analyser gjennomføres av én enkeltperson innebærer også en viss «farging». I en hermeneutisk kontekst innebærer det at alle tolkninger, analyser og drøftinger som gjøres preges av undertegnede status som subjekt og de forforståelser jeg måtte bære med meg. Det er nemlig «naivt å tru at vi kan møte verda utan føresetnadar av noko slag» (Gilje, 2019, s. 155). Slik sett vil denne oppgaven aldri bli uhildet i objektiv forstand. Asbjørn Johannessen, Per A. Tufte og Line Christoffersen løfter frem et belysende perspektiv fra Miles og Huberman rundt dette: «[o]rd er feitere enn tall og kan tillegges flere meninger. [...] Enda verre, de fleste ord er meningsløse med mindre vi relaterer dem til ord som står foran og bak de vi studerer» (Miles & Huberman, 1954; sitert i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 161). Oppgaven hviler altså i stor grad på mine forutsetninger og mine forkunnskaper, og dette kan leses som en ulempe siden det ikke vil bli gitt innspill til tolkningene av tekstene. Dette gir en risiko for over- eller underfortolkninger, og kan innebære at man enten leser ut meningsinnhold som ikke står i materialet vi behandler, eller man går glipp av meningsinnholdet som faktisk står der (Gilje, 2019, s. 101).

For å motvirke disse ulempene i størst mulig grad leses dokumentene gjentatte ganger, som oppstykkede deler og som helhetlige dokumenter. Dette er ifølge den tyske filosofen og hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer nødvendig for at vi skal kunne få «korrekt forståelse», der vi er nødt til å se på «den indre sammenhengen mellom delar og en heilskap i en tekst» (Gilje, 2019, s. 157). Implikasjonen av dette er at styringsdokumentene kommer til å bli lest som deler og som helheter, der disse komponentene også vil leses i lys av hverandre. Av denne grunn og fordi primærmaterialets omfang er såpass kortfattet blir det heller ikke redegjort for noen

eksplisitte utvalgskriterier av hvilke deler av dokumentene som inkluderes og hvilke som ekskluderes – for å få god nok oversikt fordres det at de dekomponeres, leses som deler, før de settes sammen igjen til helheter og leses som sådan – igjen og igjen. Dette innebærer at avveiningene og inkluderingene som gjøres blir gjort på bakgrunn av hvor relevante dokumentenes deler oppleves. Samtidig utgjør en slik vekselvirkning en hermeneutisk fordel ved at det er naturlig å tro at slikt gjentatt vekselvirkende arbeid mellom del og helhet medfører at vi får muligheten til å oppdage nye og interessante aspekter eller trekk ved tekstene. Asdal & Reinertsen mener at man ved gjentatt gjennomgang vil «kunne se nye ting i [dokumentene] om du vender tilbake til [de] flere ganger» (2020, s. 183). På denne måten vil analyseprosessen bli en iterativ prosess, der gjentatte dekomponeringer, sammensetninger og gjennomlesninger av materialet først og fremst er for å forsøke å få frem viktige perspektiver og aspekter, og også for å «prøve seg frem». Dette åpner opp for en skriveform der selve skrivingen fungerer som en form for tenkning. Skal vi tro Asdal & Reinertsen så tenker vi best når vi skriver, eller omvendt, og ved et slikt iterativt arbeid i flere etapper vil muligheten for dette være til stede (2020, s. 184). Dette kan også fungere som et virkemiddel *mot* over- eller underfortolkninger, noe som anses som viktig.

Det er ofte slik at man skulle ønske man kunne undersøke *alt*, men det er det hverken rammer eller tid til (Jacobsen, 2022, s. 191-192). Å få frem de riktige nyansene og detaljene i en tekst vil ifølge Jacobsen «legge en klar begrensning på hvor mange enheter som kan inkluderes i undersøkelsen». Enheter er i denne sammenhengen ensbetydende med «bestanddeler» i styringsdokumentene, og til tross for at de samlet sett er kortfattede vil det måtte gjøres avveininger på bakgrunn av plass, relevans og nytte jamfør oppgavens siktemål. Slike vurderinger burde akkompagneres av argumenter om hvorfor disse vurderingene er gjort, noe som blir forsøkt etterlevd. Disse vurderingene avhenger også av min subjektstatus, og ville vært annerledes om noen andre gjennomførte samme prosjekt.

1.4 DANNINGSBEGREPETS SYNONYMER

I lesingen av Overordnet del kan man observere at danningsbegrepet virker å brukes synonymt med en rekke andre begreper. Oftest med begrepene «utdanning» og «oppdragelse». Spørsmålet blir da om disse begrepene inneholder eller betyr det samme som dannelsesbegrepet? Paul M. Opdal tar for seg nettopp dette gjennom en «begrepsanalytisk reise», og kommer blant annet

frem til at oppdragelsesbegrepet fremstår som «innholdstomt» (Opdal, 2010, s. 20). Til tross for dette er det samtidig verdiladet; det finnes en forventning til at når oppdragelse skjer, så er det en positiv virksomhet og et positivt resultat følger. Når vi kommer til utdanningsbegrepet finner han at det fremstår som verdinøytralt. Utdanning skjer ikke uavhengig av noe, men alltid *i noe, for noe eller til noe* – det være seg *i kroppsøving, for* en eller annen ferdighet eller *til* et bestemt yrke (s. 20). Konklusjonen hans er at disse to begrepene ikke har muligheten til å «konstituere, avgrense eller trekke rammene omkring det en pedagog kan og bør foreta seg» - fordi oppdragelsesbegrepet som nevnt fremstår som innholdstomt, og fordi utdanningsbegrepet, til tross for at det inneholder et innholdskrav om «utvikling av kunnskap, innsikt og forståelse», mangler verdiladningen som kreves for en slik syntetisering (s. 20). Samtidig muliggjør disse to begrepene en sammenslåing, der disse to kombinert resulterer i et danningsbegrep med to krav, (1) at «det som skjer, kan karakteriseres som noe positivt», på lik linje med verdiladningen til oppdragelsesbegrepet, og (2) at denne «utviklingen skyldes vekst i kvaliteter av den type som [...] utdanning kan befordre» (s. 21). Denne definisjonen av danningsbegrepet vil vi bære med oss gjennom oppgaven. Danning er altså noe vi først og fremst anser som godt; hvis man tolker ordet «positivt» som blir brukt, kan man kanskje snakke om normativt også, fordi det også handler om en «vekst i kvaliteter» der disse kvalitetene kan antas å være ønskede i tråd med skolens målsetning fordi veksten relateres til utdanning. Denne veksten i kvaliteter kan i dannelsesøyemed tolkes dithen at det handler om å bli dannet, om å utvikle seg selv til et stadium eller nivå man ennå ikke har vært på. Dette synet vil jeg også vise er forenlig med de enfatiske danningsteoriene i gjennomgangen av sekundærmaterialet. En slik positiv vekst avhenger av en indre vekst i kvaliteter det er overensstemmelse over, og slik sett kan dette kobles til skolens og dens verdigrunnlag.

2 MATERIALE

I denne delen gjennomgås hvilket skriftlig materiale som ligger til grunn for oppgaven. Her finnes både en gjennomgang av primærmaterialet, bestående av empirien. Det vil si styringsdokumentene som skal analyseres, samt innslag av og redegjørelser rundt teoretiske perspektiver. Teorien og de innslag som legges til grunn benevnes sekundærmateriale, og dette brukes for å få et bedre grep om tematikken som omhandles og en bedre forståelse av den. Danningsbegrepet er stort og tvetydig, og det å belyse hvordan dannelsesbegrepet- og oppdraget kan forklares ved hjelp av relevante teorier og perspektiver er både til hjelp og nødvendig.

2.1 PRIMÆRMATERIALE

Primærmaterialet i denne oppgaven består av Overordnet del i Fagfornyelsen og læreplanen i KRLE. Samlet sett utgjør primærmaterialet 28 sider tekst. En grunnleggende antakelse om primærmaterialet, som også angår «avsenderne» bak og intensjonene med primærmaterialet er at dokumentene som beskrives og analyseres er *gjennomtenkte*. Det er rimelig å anta at både måten tekstene er formulert på og innholdet i dem er nøye vurdert, drøftet og godkjent for distribusjon av en større gruppe kvalifiserte fagpersoner. Det kunne nok også argumenteres for at den politiske dimensjonen i denne konteksten burde blitt tatt hensyn til i større grad siden begge dokumentene som analyseres kommer fra Kunnskapsdepartementet, men dette er det ikke rammer for i denne oppgaven.

2.1.1 Om Overordnet del i Fagfornyelsen

Det man på folkemunne omtaler som «læreplanverket» inneholder en rekke dokumenter. I læreplanverket finnes blant annet Opplæringsloven, som regulerer skolens virksomhet juridisk sett. Videre finnes fagenes respektive læreplaner, som inneholder regulert faginnhold og hvilke kompetansemål som forventes oppnådd av elevene ved gitte årstrinn. Det er i dette læreplanverket *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* også har sin plass, og «[...] har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Slik læreplanverket fungerer i praksis innebærer forskriftsstatusen at dokumentene inneholder en lovregulering av hvilke plikter og rettigheter elevene har gjennom og i skolegangen, og at disse spesifiseres der det er nødvendig gjennom dokumentene som inngår i det overordnede læreplanverket.

Overordnet del i Fagfornyelsen legger grunnen vedrørende verdier og prinsipper for grunnopplæringen, slik dokumentets fulle navn tilsier. Den gjelder «[...] for opplæringen i Norge» og angår både grunnskolen og den videregående skole; «[...] fra første klasse på barnetrinnet til og med studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Om overordnet del). I lys av verktøysynet på dokumenter som ble anlagt tidligere i denne oppgaven, kan det sies at Overordnet del i stor grad er et verktøy på lik linje med skolens øvrige styringsdokumenter; «[d]e er redskaper [...] for å realisere noe» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 47). Både læreplanen i KRLE og Overordnet del er verktøy for å realisere skolens mandat som samfunnsbyggende- og bærende undervisningsinstitusjon. Særlig i punkt 2 i dokumentet finnes at prinsippene som omhandler læring, utvikling og danning skal «hjelp skolene til å løse dette doble oppdraget» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2). Det doble oppdraget er, som nevnt i innledningen, utdanningsoppdraget og danningsoppdraget. Ved at prinsippene beskrives som hjelpemidler for skolene kan det også forventes at de fungerer som verktøy til anvendelse for den enkelte lærer. Overordnet dels realiseringsmål omfatter blant annet det omtalte danningsmålet, og innledningsvis i dokumentet står det at det er til for å «[beskrive] det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Dette grunnsynet gjengis i punkt 1 om opplæringens verdigrunnlag, og grunnsynet består av de grunnleggende verdier som finnes i formålsparagrafen. Der står det:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som *respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet*, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (Oppl., 1998, §1-1, min kursivering av verdiene i verdigrunnlaget)

I forkant av Fagfornyelsens fastsettelse ved kongelig resolusjon i 2017 ble det i Stortingsmelding 28 påpekt at denne fornyelsens mål, der Overordnet del er inkludert, var å «[...] sikre bedre læring og faglig forståelse for alle elever» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). Fagfornyelsens opphav var i seg selv resultat av et ønske om å fornye og forbedre Kunnskapsløftet fra 2006, og ett av målene var at «læreplanverket [skulle] henge bedre sammen, slik at skolens verdigrunnlag og brede formål [fikk] større betydning i skolens praksis». På denne måten kan også Overordnet del, fordi den er kommet som et resultat av

revisjonsarbeidet som blant annet omtales i stortingsmeldingen nevnt ovenfor, leses som et forsøk på et mer praksisnært og tungtveiende dokument.

Innholdet i Overordnet del består av en innledning, en gjengivelse av skolens formålsparagraf og tre innholdskapitler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Dokumentets innledning beskriver hva grunnopplæringen består av, hvordan Overordnet dels mål er å «[gi] retning for opplæring i fag», en beskrivelse av grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen, hvem som er hovedmålgruppen for dokumentet, at dokumentet har status som forskrift på lik linje med øvrige skolerelaterte styringsdokumenter i læreplanverket, og et avsluttende avsnitt omhandlende samer og urfolk. De tre innholdskapitlene tar for seg (1) opplæringens verdigrunnlag, (2) prinsipper for læring, utvikling og danning og (3) prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Vektleggingen av de ulike delene av dokumentet varierer, avhengig av hva som vurderes som relevant og nyttig i vår kontekst. Tenker vi tilbake til gjennomgangen av de hermeneutiske perspektivene gjennomgått i den metodiske refleksjonen vil dette innebære at enkeltelementer tillegges mindre vekt enn andre elementer, til tross for at dokumentet også leses i sin helhet.

2.1.2 Om læreplanen i KRLE

Læreplanen i KRLE er på samme måte som Overordnet del et resultat av revisjonsarbeidet som førte frem til Fagfornyelsen, også kjent som LK20. På lik linje med Overordnet del har også læreplanen status som forskrift. Alle fag har sin respektive læreplan, og betydningen av læreplanene finner vi i Overordnet del: «[f]aglig læring er en sentral del av både dannelses- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.2). Læreplanene angir blant annet det faglige innholdet i hvert fag, og bygger på en kompetanseforståelse vi finner i Overordnet del: «kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.2, kursivering fjernet). I denne kompetanseforståelsen redegjøres det også for en differensiering mellom kompetanse og kunnskap. Kunnskapsbegrepet tolkes mer instrumentelt, og handler i større grad om det å kunne kjenne til eller det å kunne forstå. Kompetansebegrepet på den annen side blir tillagt en mer relasjonell dimensjon, der det er viktig å ikke bare kunne huske eller å forstå, men også ha

evnen til å anvende kunnskapen (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.2). Videre presiseres at dybdelæring er et viktig fenomen, men for ikke å foregripe for mye vil dybdelæring heller drøftes senere opp mot kompetanse, kunnskap, dannings og utdanning.

Læreplanen er i seg selv delt opp i en rekke bestanddeler: (i) om faget – fagets relevans og sentrale verdier, (ii) kjerneelementer, (iii) tverrfaglige temaer, (iv) grunnleggende ferdigheter, (v) kompetansemål for trinnene 4., 7. & 10. & (vi) vurderingsordninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). I punkt (i) om fagets relevans og sentrale verdier står det at «KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg». KRLE som fag skal legge til rette for at elever får den nødvendige kunnskapen for å kunne reflektere over sin egen identitet og sin plass i samfunnet. På lik linje med de øvrige læreplanregulerte skolefagene skal også KRLE-faget «bidra til å realisere verdigrunnet til opplæringen», som også står i Opplæringslovas paragraf §1-1 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I punkt (ii) om fagets kjerneelementer finnes en rekke fundamentale, viktige egenskaper ved faget. Her beskrives blant annet hvordan faget skal gi elevene «*kjennskap til religioner og livssyn*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, min kursivering) på forskjellige plan. Elevene skal få kjennskap til og kunnskap om ulike religioner på lokale, nasjonale og globale plan, i tillegg til at de også skal få kjennskap til det samme på «individ-, gruppe- og tradisjonsnivå», som er i tråd med Robert Jacksons tanker om en fortolkende tilnærming til religioner (Jackson, 2007). Det er ikke rom for å gå nærmere inn på denne fortolkende tilnærmingen til religioner i denne oppgaven fordi det er utenfor problemstillingens avgrensingsområde, men det er allikevel interessant å observere hvordan læreplanens utforming er gjort med forskning som ryggdekning. Videre skal elevene *utforske religioner og livssyn med ulike metoder*. I dette ligger det en tanke om at kritisk refleksjon og varierte innfallsvinkler på tematikk vil være med på å gi elevene kunnskap som er «[...] vesentlig for å forstå og håndtere mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal også *utforske eksistensielle spørsmål og svar* gjennom refleksjoner, filosofiske samtaler og undring. Det fremheves også her at elevene skal kunne ta stilling og «forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om».

2.2 SEKUNDÆRMATERIALE

I denne delen av oppgaven redegjøres det for det sekundære teoretiske materialet som oppgaven bygger på. I dette ligger en rekke redegjørelser rundt danning, både i lys av historien og som begrep, samt andre tenkere og idehistoriske tradisjoner som anses å være nyttige i analysene, avledningen av resultater fra disse og den dialektiske syntetiseringen av funnene. Fordi dannelsesbegrepet og siktemålet med denne oppgaven er såpass abstrakt, er det nødvendig å ha en rekke perspektiver på plass før arbeidet påbegynnes. Jeg går nå gjennom dannelsesbegrepet slik det har vært og hvordan det har endret seg opp igjennom historien, med særlig fokus på de emfatiske eller mer tungtveiende begrepene.

2.2.1 Danning i en historisk kontekst

Danning som begrep gir seg ikke umiddelbart til kjenne som et historisk fenomen. Samtidig har mennesket i lengre tid vært opptatt av fenomenet som er danning. Siden samfunnets oppstandelse har vi hatt behov for å reflektere over vår sosialisering inn i et slikt samfunn. På et overordnet nivå kan dette omtales som en tanke *om* danning.

Samtidig kan danning omtales på en «sterkere» måte ved hjelp av emfatiske begreper, slik Straume peker på (2013, s. 18). Emfatisk i denne sammenheng forstås som overgripende og paradigmatisk begreper. Disse emfatiske begrepene vil både omtales som tradisjoner og tankeganger, og det vil da være snakk om det samme. På denne måten kan de emfatiske begrepene stykke opp «dannelsens historie» på en måte som gjør at historiske deler av begrepet kan anvendes i vår kontekst uten at alt gis overskriften «danning». Straume (2013) viser til at en slik emfatisk tilnærming til dannelsesbegrepet- og fenomenet bare er «virksomt innenfor bestemte samfunnsformer». I dette ligger at dannelsesteorien hovedsakelig deles opp i tre store paradigmer, eller samfunnsformer, som de emfatiske dannelsesbegrepene utledes fra. I denne oppgaven benyttes de samme tre begrepene som Straume anvender, navnlig (i) *paideia*, (ii) *Bildung* og (iii) nordisk folkedanning. Kort om disse tre historiske dannelsesbegrepene:

Danning har i lang tid vært viktig for mennesket, grunnet behovet for kunnskap og kompetanse både *for* og *hvordan* møte verden. Til tross for dette ble ikke danning tematisert før i antikkens Hellas gjennom begrepet *paideia* (Andersen, 1999, s. 9; Straume, 2013, s. 18). Etymologisk sett har ordet i sin opprinnelse i barneoppdragelse (*pais: barn*), og det ble i begynnelsen lagt

vekt på at oppdragelsen av barn samtidig innebar danningen av dem (Andersen, 1999, s. 10). Mariann Doseth (2011, s. 13-39), redegjør gjennom sitt kapittel *Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse* for det enfatiske dannelsesbegrepet paideia med særlig vekt på Aristoteles' tanker som grunnlag. Etter hvert fikk ideen om paideia et bredere innhold enn bare barneoppdragelse, og ble også tillagt fokus på «mennesket og menneskets egen tenkning, fornuft, praktisk kunnskap og praktisk klokskap» (Doseth, 2011, s. 19). Fra opprinnelsen i oppdragelse og barn ble det slik utvidet til å gjelde oppdragelsen og danningen av hele mennesket. Hun viser også til at selve begrepet, på lik linje med Bildungsbegrepet som beskrives senere, ikke helt enkelt lar seg definere med vårt moderne vokabular (Doseth, 2011, s. 13). Språklige og kontekstuelle forskjeller gjør dette vanskelig å fullt ut beskrive og belyse disse tradisjonene med vårt moderne og særlig norske vokabular. Til tross for dette fremhever hun vesentlige sider ved paideia som gir mulighet til å lese dannelsingsoppdraget i Overordnet del i lys av denne tradisjonen. Et viktig aspekt og en grunntanke ved paideia er «overbevisningen om at mennesket kan formes til noe som det ikke tidligere har vært gjennom oppdragelse og utdanning» (Doseth, 2011, s. 15). Dette synet finnes også delvis igjen i dag, slik som i Opdals begrep om danning, der komponentene som legges til grunn gjør at det kan karakteriseres som noe positivt, og at det har med en menneskelig vekst å gjøre (Opdal, 2010, s. 22).

Sidestillingen av oppdragelse og utdanning i dannelsesøyemed innen paideia-tankegangen er interessant når man ser på skolens virksomhet, da begge deler inngår i skolens domene. I dag blir barn både dannet og utdannet gjennom skolegang, og det kan argumenteres for at skolen også er tillagt skolen et visst oppdragelsesansvar. Dette oppdragelsesansvaret ser vi blant annet i hvordan Overordnet del presiserer at elevene *må* «lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.1). Det er ikke bare en anmodning om at de *skal*, men faktisk et krav om at de *må*.

Forskjellige samfunn over hele verden har og har lenge ønsket å ha virksomme undervisningsinstitusjoner som bærer og fronter den respektive kulturs idealer, verdier, normer og ressurser slik at samfunnet består og utvikles videre. Pedagogen Per B. Foros og den norske moralfilosofen Arne J. Vetlesen kaller dette for fremskrittsoptimisme, og viser til at en slik måte å tenke på, en tankegang der målet er å forlate verden i bedre stand enn når vi selv overtok den, fortsatt i stor grad er gjeldende (Foros & Vetlesen, 2015, s. 17). Grekernes paideia var intet

unntak, og paideia fungerte for dem som en måte å overlevere et normativt kulturideal på (Straume, 2013, s. 33). En slik samfunnsmessig videreføring innebærer ikke bare et overleveringsønske om tekniske kunnskaper og ferdigheter – det gjelder vel så mye hvordan en ønsker menneskene som utgjør samfunnet skal være.

Videre finner man at i paideia-tradisjonen er *mimesis*, eller etterligning, et sentralt område. Mimesis omtales først og fremst som «lek og underholdning», men det ligger også en mer seriøs kime bak det (Doseth, 2011, s. 15). Tanken bak var å vise og fremheve dydige helter og store bragder. Ved å etterligne disse heltene og bragdene gjennom en ufarlig lek i form av underholdning, fikk man fremhevet og overført datidens normative dannelsesressurser. Mimesis som formidlingsmetode er kanskje ikke så mye brukt i dag, men grunntanken bak eksisterer fortsatt. Ved å anse mimesis som en form for etterligning der man som individ ser opp til et forbilde, vil dette kunne gjenkjennes i et klasserom. En god og dydig lærer vil kunne fungere som et forbilde for elevene, og slik kan det argumenteres for at tanken om dannelses gjennom etterligning også eksisterer den dag i dag fordi man som lærer også er rollemodell for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 3.5). Ved å være rollemodell er det naturligvis gode verdier man ønsker å overbringe elevene, på lik linje med mimesis-fenomenet i paideia-tradisjonen.

I både mimesis- og paideiatankegangen er det Overordnende siktemålet *det gode*. Veien til og oppnåelsen av dette godet og dette gode livet vil i denne tradisjonen og i lys av Aristoteles bare kunne oppnås gjennom dannelses og handling (Doseth, 2011, s. 30). Handlingsaspektet her handler om dydsutøvelse, og gjennom å være dydige sikter man mot det gode samtidig som man realiserer seg selv. For å forsøke å få en slik abstraksjon ned på bakkeplan, kan man si at dydsutøvelse og øvelsen det er å være dydig innebærer å se resultatene og gevinstene av å handle godt *ved* å handle godt. Dydene som omtales er verdier som i samfunnet er anerkjent som gode. Eksempler på slike finner vi som grunnleggende verdier i Opplæringsloven, som fremhever at åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd, tilgivelse, solidaritet og respekt for menneskeverdet og naturen er slike dyder (Oppl., 1998, §1-1).

Det er interessant å merke seg at selv om paideia i større grad anses å legge vekt på kollektive verdier, finnes dette også igjen hos eksempelvis Immanuel Kant, som kan plasseres innunder opplysningstidens dannelsesfilosofi og da særlig den enfatiske Bildungstradisjonen. På lik linje med andre danningsteoretikere snakker han om danning på flere nivåer, men når han snakker om moralsk danning kommer han med denne uttalelsen: «[m]ennesket skal ikke bare være skikket til alle slags formål, men det skal også få det sinnelaget som gjør at det velger utelukkende gode formål. Gode formål er slike som nødvendigvis bifalles av enhver, og som på samme tid også kan være *alles formål*» (Kant, 2016, s. 52, A 26). Ved her å formulere begrepet formål om til verdier, blir det Immanuel Kant sier interessant i vårt tilfelle når vi snakker om holdninger og verdier i skolen. Valget av slike gode formål forutsettes gjennom vårt sinnelag, som igjen viser til hvordan disse valgene gjøres gjennom etisk tenkning og refleksjon. Her kommer både det egne og det fellesskapelige til uttrykk ved at vi alle har behov for en holdning til verden og et sett verdier som muliggjør valget *av gode formål*, eller i denne kontekst *gode verdier*. Skolens verdier har som mål å alltid ha oppslutning både i dette fellesskapet og hos den enkelte elev.

Hopper man så fra antikken, over middelalderen og til opplysningstiden får tanken om danning nytt liv gjennom Bildung-begrepet. Der interessefeltet før angikk det kollektive og kommunitaristiske, er det nå subjektet selv som er av interesse. I denne «pedagogikkens gullalder», slik Steinsholt omtaler det, er en grunnleggende tanke at mennesket har noe latent eller iboende i seg som må kultiveres og realiseres; det er av denne grunn det heller ikke tales om en «inngang» til opplysning, men heller en *utgang*, slik Kant gjør – vi må ta utgangspunkt i det vi har i oss selv (Steinsholt, 2011, s. 50-51; Straume, 2013, s. 27). Det er dette som i dagligtale gjenkjennes ved uttrykket å «realisere vårt potensial», et forsøk eller en higen etter å bli den beste versjonen av oss selv. Denne såkalte gullalderen var i perioden 1770-1830, og var blant annet opphavet til ideen om det moderne subjekt (Straume, 2013, s. 34). Der man før skulle bli dannet og sosialiseres inn i samfunnet som en *samfunnsborger* skulle man nå sosialiseres og dannes for å *bli seg selv*. Dette omtales også gjerne som *den kopernikanske vending* der særlig Kant var en foregangsmann, og innebar at man «snudde» erkjennelsens speil, fra å se ut på verden til å se inn i seg selv.

Bildningstradisjonen har hatt mange bidragsyttere, og hvordan tradisjonen og tankene bak beskrives varierer avhengig av hvem man leser. Det er noen fellesnevner, slik det eksempelvis kan leses gjennom Humboldt. Når mennesket dannes så «er [det] på vei til å bli seg selv som noe unikt» der denne prosessen forutsetter at vi får frie tøyler til selv å «utfolde [oss] på mest mulige allsidige måter» (Straume, 2013, s. 188). En grunnleggende tanke hos særlig Humboldt var nettopp det at vi ikke skulle formes til å bli eksperter eller spesialister etter hva staten måtte ønske – det var snarere tvert imot, danning handler om å bli det vi selv vil *uten* å måtte tenke over hva staten eller samfunnet måtte ønske av en. Dette synet finner vi igjen i dagens skolesystem, der det etter ungdomsskolen muliggjøres for at elevene selv til dels kan velge (etter evne og interesse) hva de har lyst til å spesialisere seg igjennom et stort spenn av retninger og linjer som tilbys innen videregående skole og høyere utdanning. Humboldt utviklet selv aldri noen ren danningsteori, men anses fortsatt som en særlig viktig tenker i denne tidsperioden (Straume, 2013, s. 190).

En som derimot i samme periode omtaler danning (Bildung) direkte er Georg W. F. Hegel (Sørensen, 2013, s. 197). Han var opptatt av at vi skulle få muligheten til vår egen utfoldelse, der det *ikke* er mål om at en skal kultiveres som en plante eller et dyr, men at det ved danning skal kunne «skabes mulighedsbetingelser for fremmedgjørelse, splittelse og fri utfoldelse» der «dannelse er sat på spidsen selv fremmedgjørelse» (Sørensen, 2013, s. 208). Fremmedgjøringen og splittelsen som her omtales vil senere kunne forklares som negasjonshendelser eller forventningsbrytninger, og vil opptre som naturlige omstendigheter i en skolesetting. Danning for Hegel viser til det samme pedagogiske paradoks som også Kant er kjent for, som handler om hvordan elevene for å lære frihet må utsettes for tvang. Hegels tanker om danning er også på bølgelengde med de senere tanker vi finner hos Klafki, der han omtaler at danning først og fremst ikke kan omtales som en endelig prosess og at danning handler om «indtryk, der er værd at lade sig bevege af» (Sørensen, 2013, s. 209).

Noe tilsvarende «danningens gullalder» i Tyskland har det også vært perioder med stor interesse rundt danning i de skandinaviske landene. Der det nedover kontinentet var snakk om danning og opplysning var det mer snakk om *folkedanning* og *folkeopplysning* både i Norge, Sverige og Danmark. Straume (2013, s. 40) viser at disse i stor grad kan forstås som «to sider av samme sak». Bakgrunnen for fokuset på folkedanning og folkeopplysning i Skandinavia var det store

behovet for modernisering av samfunnet og innføring av demokrati (s. 41). Målsetningene var fra tidlig av enkle – det handlet først og fremst om å få en befolkning som kunne lese, skrive og holde seg oppdatert. Dette siktemålet ble etter hvert utvidet. Den danske presten Nikolaj Grundtvig trekkes frem som en av foregangsmennene innen det skandinaviske folke- eller allmenndanningsprosjektet, og blant hans bidrag er tanken om «det danske» (s. 43). Dette fikk gjenklang i Norge gjennom nasjonalromantikken og i utstrekning tanken om «det norske». Ansett som særdeles viktig i denne folkedanningstradisjonen er et organisert skoleverk og lærerutdanningsinstitusjoner (s. 44). Fokuset på danning av allmuen og derunder vektleggingen av lærerutdanningen ses også i dag, blant annet ved de seminarium som fortsatt står og ved den fortsatte vektleggingen av vår kulturarv forstått som «det norske».

2.2.2 Danningens dimensjoner

Det er nå sett på hvordan danning fremstår i en historisk kontekst og hvordan det kan beskrives og forklares etter danningsteoriens emfatiske begreper. Det vil videre være nyttig å ha et begrep om gjennom hvilke dimensjoner danning *skjer*. Av det som er skrevet hittil antydes det at danning er et komplekst og sammensatt fenomen, og det forekommer på en rekke arenaer. Straume (2013, s. 22-28) har vært opptatt av det samme, og har i sin bok *Danningens filosofihistorie* produsert et rammeverk for nettopp forståelsen av på hvilke arenaer danning skjer. Jeg vil i denne oppgaven anvende samme rammeverk for *danningens dimensjoner* som Straume selv legger til grunn, og det vil nå redegjøres for disse tre dimensjonene og hvordan disse påvirker hverandre til å utgjøre en større helhet.

Ifølge Straume trengs et slikt rammeverk når man skal analysere danningsteorier for å forhindre at «danningens særegne tematikk forsvinner» (Straume, 2013, s. 22). Hun påpeker at dette rammeverket først og fremst er til for å analysere danningsteorier *i seg selv*, men i denne oppgaven vil de også være nyttige verktøy for å skape et begrep og en forståelse av hvordan dannelsoppdraget i Overordnet del er konstruert og kan beskrives i forhold til de ulike dimensjonene og deres egenskaper. Det samme vil gjelde læreplanen og hvordan danning kommer til syne. Et slikt rammeverk blir dermed både nødvendig og viktig i vår kontekst. Hun viser til at enhver danningsteori opererer med tre distinkte dimensjoner, til tross for at de ikke nødvendigvis eksplisitt kommer frem i artikuleringen av selve danningsteorien, og at alle disse dimensjonene må være til stede for at det skal være snakk om en helhetlig danningsteori

(Straume, 2013, s. 22). Dimensjonene Straume skriver om er (i) det sosiale, (ii) bevegelsen og (iii) subjektet.

Den første dimensjonen, det sosiale, er nevnt i innledningen og omhandler «materialet» for individets danning (Straume, 2013, s. 22). I dette materialet finner vi de kulturelle ressurser som ligger bak de idealene en stat ønsker at innbyggerne skal dannes og sosialiseres i og etter, slik det finnes i verdigrunnlaget i formålsparagrafen. Disse skal være grunnmuren i skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Oppl., 1998, §1-1). Verdiane skal hjelpe oss «å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent fremtid», og utgjør dermed en viktig forutsetning for livet etter endt grunnskoleopplæring. Slik kan det ses at skolens verdigrunnlag fungerer som «materialet» eller de kulturelle ressursene som inngår i den sosiale dimensjonen. Det belyses videre at denne dimensjonen er meget omfangsrik, og den kan ilegges et normativt trekk ved at enkelte nasjoner gjerne omtaler den som «kulturarv», eller bruker lignende begreper. På denne måten kan det også påpekes at våre kulturelle dannelsressurser *er* normative, fordi formålsparagrafen selv viser til at «[o]pplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven [...]» (Oppl., 1998, §1-1). Slik sett innebærer dannelsoppdraget en målsetning gjennom den sosiale dimensjonen, fordi dets normative natur innebærer et ønske om hvordan ting skal være. Vi skal både få økt kjennskap til og forstå kulturarven, og verdigrunnlaget forstått som kulturarv innebærer en sosialisering *etter* og *i lys* av denne kulturarven. Vi vil alltså sosialiseres og dannes etter et visst materiale og inn i og etter en viss samfunnsmessig kontekst (Straume, 2013, s. 17).

Den andre dimensjonen, (ii) bevegelsen, er ifølge Straume et forsøk på å fastsette eller beskrive noe som varierer veldig innenfor de mange danningsteorier som finnes (2013, s. 23). Hensikten med denne dimensjonen er å beskrive et forhold mellom subjektet som dannes og den sosiale sfæren subjektet befinner seg i der denne bevegelsen, både implisitt og eksplisitt gjennom ordvalget, *beveger* subjektet. Det det her er snakk om er en «reise, en hendelse eller [...] pedagogisk intervensjon» og vil for subjektets del innebære «[...] undring, dissonans eller en uro som kan bli kilde til nytenkning eller vekst». Sistnevnte underbygger Opdals redegjørelse som tidligere er forklart, om hva som skal til for at det er snakk om danning, der «veksten» er et viktig aspekt (Opdal, 2010; Straume, 2013, s. 23). Bevegelsesdimensjonen tar fatt på å

forklare hva det er som foregår *inni* oss når danning forekommer, ved at noe griper oss ved vårt innerste og rører ved noe dypt.

Ved hjelp av Koselleck kan denne bevegelsen sies å omhandle en forventningsbrytning, der det som skal til for at vi dannes innebærer en «afsked med al dogmatikk» eller rettere sagt, forventning (Koselleck, 2007, s. 24). Har vi kjennskap til hva vi møter eller begir oss ut på *a priori*, vil denne uroen, dissonansen eller nytenkningen kunne tenkes å vanskelig finne sted. Først når man begir seg ut på noe nytt og ukjent brytes forventningene våre, og man vil preges av steget ut i uvisshetens tåke. Det er her ikke snakk om en fysisk bevegelse, men heller en kognitiv bevegelse der det i samsvar med denne oppgavens siktemål vil anses riktig å tolke en slik kognitiv eller bevissthetsmessig forventningsbrytning som konstituerende for en dannelsesbevegelse. Videre påpeker Straume (2013, s. 23) at denne bevegelsen også fører til at de to andre dimensjonene settes i bevegelse, og på denne måten får man også det prosessuelle aspektet ved danning frem.

Den tredje dimensjonen angår (iii) subjektet, og viser til hva og hvem som dannes. Det er subjektene, det enkelte mennesket, som gjennomgår dannelsen som prosess og møter på dette som fenomen (Koselleck, 2007, s. 20). Det er også vi som opplever dannelse som *resultat*. Det vil i denne oppgaven være naturlig å anvende subjektbegrepet både om og for elevene, det er elevene som skal dannes gjennom dannelsesoppgaven. Det presiseres herved at det er *elevens dannelse* det snakkes om når det snakkes om subjektets dannelse, der elevbegrepet og subjektbegrepet vil anvendes synonymt. Subjekt dimensjonen vil videre i kombinasjon med de øvrige to dimensjoner kunne føyes sammen til en idé om et «refleksivt subjekt i en kultur» (Straume, 2013, s. 25, kursivering fjernet). Et slikt refleksivt subjekt i en kultur fordrer samtidig at de som dannes er kritiske, selvreflekterende og evner å stille spørsmål om de idealene de dannes etter virkelig er ønskelige (s. 31). En rimelig antakelse i vår kontekst vil være at dette er tilfelle, fordi *kritisk tenkning* og *etisk bevissthet* er sterkt vektlagt og inngår som del av kompetansebegrepsdefinisjonen i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Elevene møter verdiene og våre kulturelle dannelsesressurser gjennom den sosiale dimensjonen og gjennom hvordan skolen i seg selv tilrettelegger for dette, de beveges av både faglige og

ikke-faglige aktiviteter gjennom samhandling, interaksjon og arbeid, på denne måten oppnår de også en tilstand hvor det fordres at de er refleksive. Hvordan subjektet forholder seg til samfunnet og dets tilegnelse av normer, verdier og skikker kan konseptualiseres på forskjellige måter. Det anses i denne oppgaven å være hensiktsmessig med en forståelse av subjektbegrepet som i stor grad passer til det moderne subjekt, nemlig som et «frø», hvis man skal bruke Wilhelm von Humboldts begrep (Straume, 2013, s. 27). Et frø trenger stell og kultivering for å kunne bli seg selv, og det er en grunnleggende tanke særlig i opplysningstidens danningstanker at ved kultivering så har ethvert menneske et iboende potensial til å bli et flott, egenartet tre – vi kan alle bli våre unike selv, og særlig i Bildungstradisjonen utgjør dette dannelsens øverste mål. I en slik visualisering ligger det også en kime av en annen praktisk forståelse – elevene fungerer som frø som trenger kultivering og pleie – som kan forstås som tilrettelegging – og læreren vil da fungere som en gartner, ivaretaker eller veileder – noe hen jo i metaforisk forstand vil være. Straume viser til et utdrag fra dannelsesromanen *Demian*, skrevet av Herman Hesse i 1919, som på en god måte illustrerer en slik praktisk forståelse av subjektet:

Ethvert menneskes liv er dets vei til seg selv, ansatsen til en vei, antydningen til en sti. Intet menneske er ennå helt og fullt blitt seg selv, men det er likevel det enhver streber etter, noe tungt, andre som i lek, hver etter sin evne. Vi kan forstå hverandre, men tolke deg, det kan du bare selv (Straume, 2013, s. 27).

Dette utdraget er typisk for Bildungstradisjonen og presenterer subjektets danning som noe immanent. Vi kan forstås av andre, men den dype ordentlige forståelsen er det bare vi selv som kan være opphav til.

2.2.3 Wolfgang Klafkis kategoriale dannelselse

En viktig person innen nyere dannelsesteori og pedagogikk er den tyske pedagogen, professoren og didaktikeren Wolfgang Klafki. Hans bidrag til feltet er et forsøk på å forene flere dannelsesformer til én form, og er blitt gitt navnet kategoriale dannelselse. Ønsket og siktemålet for didaktikken (og danning i utstrekning) var et mer helhetlig og overordnet perspektiv, der didaktikkens oppgave ville være å «[...] klarlegge forhold i undervisningen som hjelper eleven til å utvikle kategorier, og som dermed setter [eleven] i stand til å erfare verden og handle i den» (Hohr, 2011, s. 166). Klafki skiller mellom materiale dannelsesteorier på den ene siden,

og formale dannelses teorier på den andre. I denne todelingen ligger det at de materiale dannelses teoriene i større grad, ifølge han, vektlegger «dannelsesprosessens objektside», altså hvilket innhold som «formidles til den oppvoksende slekt», i kontrast til de formale dannelses teoriene, der hovedtyngden ligger på subjektet som skal oppdras (Klafki, 2001, s. 172). I denne dikotomien ses eleven i den materiale siden som «en tom beholder som det samfunnsmessige og kulturelle innholdet skal helles opp i», mens man på den formale siden «utelukkende legger vekt på [elevens] subjektive utfoldelse» (Hohr, 2011, s. 165).

Klafki omtaler det å forene fire dannelses teorier gjennom en syntetisering, fordi det påstås at ingen av dem har maktet «å bestemme dannelsesfenomenets og dannelsesprosessens vesen teoretisk» (Klafki, 2001, s. 186). Samtidig påpeker han at et slikt forsøk på en syntetisering ikke fungerer i praksis, fordi dannelse i seg selv alltid forekommer som noe helhetlig, og ikke som sammensatt av flere mindre komponenter. Dette begrunnes i en påstand om at denne «nye» dannelses teori, altså den kategoriale dannelses teorien, ikke nødvendigvis blir syntetisert eller sammensatt i ordenes rette forstand, men at både den formale og den materiale dannelsen er nødt til både å kunne utfylle og supplere hverandre. Det er med andre ord viktig å vektlegge elevenes status som subjekter samtidig som det formidlede innholdet ikke mister sin plass. Videre eksemplifiserer Klafki konkret hvordan kategorial dannelse i praksis kan arte seg med et teksteksempel fra Martin Wagenschein omhandlende «[m]ånen og dens bevegelser»:

Fra toppen av et høyt fjell tenker han (Newton) seg at han kaster steiner, med stadig større kraft. Nedslagsfeltet for steinene fjerner seg stadig mer, «men[sic] stadig mer krummer også jordskorpen seg under kastebanen. På et bestemt punkt og ved en bestemt utgangshastighet er «nedfallet» (og kastet) nådd så langt ut at steinen ikke lenger kan falle ned på jorden. Jordkrummingen er blitt den samme som kastebanens krumming. Steinen faller rundt jorden, og det til evig tid....[sic] på denne måten viser Newton oss hvordan det meget kjente fenomenet «å kaste» kan utvikle seg til noe så ubegripelig som et kretsløp. Kast forsiktig, som i etapper – kast med større kraft – bort fra det hverdagslige og inn i det fremmedartede, fra det jordiske og inn i det kosmiske, fra en enkel opplevelse og til utforming av en idé. (Klafki, 2001, s. 187; Wagenschein, 1953, sitert i Klafki)

Dannelse, som i Wagenscheins eksempel, er noe som griper inn i og har betydning for vår livsførsel. Klafki legger vekt på at ting og fenomener som er dannende er ting som faktisk er av betydning for oss. Mary Brekke omtaler det på denne måten: «[d]annelse er avhengig av at en

lærer om noe, men like viktig er det at en *lærer av* og *lærer gjennom noe*[...]» (Brekke, 2010, s. 42). Overfladisk tematikk og faginnhold som virker fjernt eller irrelevant menes å være mindre dannende, fordi det ikke utgjør noen funksjon i elevens liv. Klafki mener at om man ikke ser hensikten med kunnskap, mistes motivasjonen og gleden rundt denne kunnskapen (Klafki, 2001, s. 188-189). Dette utdypes videre i at om en selv opplever at man står for «oppdagelsen», så er nettopp denne oppdagelsen etterfulgt av en glede av å faktisk ha oppdaget eller erkjent noe på egenhånd, man har opplevd «åndelig vekst» og denne gleden følges av «erobrede erkjennelsesmuligheter». Han utbroderer dette ved å si at slikt innhold kan sies å være av «eksemplarisk-innholdsmessig art», og at det er dette som «åpner det unge mennesket». En slik åpning av det unge menneske og opplevelsen av åndelig vekst kan i vår kontekst forstås som en bevegelse i lys av Straumes dimensjoner (2013).

Foros & Vetlesen fremhever at en slik type læring, en «fordypning i det vesentlige» i lys av Klafkis begrep om eksemplarisk læring, veier tyngre enn «vanlig» læring fordi det er av større betydning for mottakerens livsutfoldelse og medfører dypere forståelse (Foros & Vetlesen, 2015, s. 108). Dette kan i vår kontekst forstås som dybdelæring, hvilket Overordnet del viser til er en vesentlig del og et viktig siktemål ved faglig læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.2). På denne måten, og slik Klafki videre utdyper det, er dette en slags dobbeltåpning, der verden først og fremst åpner seg for eleven, samtidig som eleven også åpner seg for verden (Klafki, 2001, s. 193). Slik får den kategoriale dannelsessteori også et utpreget fenomenologisk trekk, ved at dette dobbeltfenomenet også fordrer en erkjennbar virkelighet som en både kan ta stilling til, være situert i og som finnes. Situértheten i denne sammenheng innebærer at man er til stede i verden; motsatsen vil eksempelvis være en idealistisk innstilling der man ser for seg at man kan anskue verden fra sidelinjen – i kontrast med fenomenologien der en selv må være til stede i verden for å kunne skue eller ta stilling til den. Han forklarer kategorial dannelse selv på denne måten:

[d]annelse er *kategorial dannelse* i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg «kategorialt» for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være de «kategoriale» innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpnet for denne virkeligheten (Klafki, 2001, s. 193, hans kursivering).

Et slikt syn på dannelse som kategorial, og danningsfremmende læring som eksemplarisk vil være til hjelp når det skal drøftes hvorvidt og på hvilken måte etikk og filosofi kan være med på å løse danningsoppdraget. I tillegg vil det hjelpe til med å kaste lys på hva danningsoppdraget går ut på, gitt at det ikke er eksplisitt definert og heller er beskrevet og forklart «mellom linjene».

Klafkis tanker om kategorial dannelse vil være nyttige i denne oppgavens analyse og drøfting av danningsoppdraget. Jeg stiller meg bak et slikt syn på danning som legger vekt på det fenomenologiske aspektet ved danning, der subjektet eksisterer i en verden uavhengig av sin egen erkjennelse. Dannelse er et høyst abstrakt begrep hvis former kan gi lite jordnære definisjoner eller beskrivelser, og fordi skolens praksis i stor grad er reell, vil det være hensiktsmessig å innta et ståsted der danning ilegges en aktiv og praktisk dimensjon. Ved hjelp av Klafkis redegjørelse av en toveis tilnærming som omtaler åpningen av verden mot eleven og eleven mot verden, samt ved hjelp av begrepet og tanken rundt eksemplarisk læring vil drøftingsdelen av oppgaven kunne aktualisere danning i et praktisk perspektiv på en produktiv måte.

2.2.4 Dyds-, holdnings- og profesjonsetikk

Arne J. Vetlesen har i sin bok *Dydsetikk* selv skrevet om og i tillegg samlet en rekke verker fra forskjellige forfattere som omhandler nettopp dydsetikk. Denne oppgaven tar sikte på å beskrive hvilken rolle etikken kan ha i løsningen av skolens danningsoppdrag, og fordi dydsetikk, slik det vil vises innebærer både (overleveringen og etterlevelsen av) gode verdier og normativitet, vil det nå redegjøres for dydsetikk og perspektiver fra denne boka.

Dydsetikk kan på folkemunne assosieres med noe gammelt; «assosiasjonen går til Aristoteles og «de gamle grekere»» (Vetlesen, 1998, s. 7). Det er noe de fleste har hørt om, men trolig ikke har reflektert over eller tatt stilling til i egen livsførsel. Videre, og slik Vetlesen sier, kan det virke som det foreligger en antakelse i det moderne samfunn om at det som er godt for meg, ikke nødvendigvis er godt for alle (Vetlesen, 1998, s. 8). Dette karakteriseres som et «historisk-samfunnsmessig» sprang, og innebærer en diakron forskyvning fra fokus på det som er godt for det allmenne til fokus på det som er godt for det partikulære – for individet. I vår individualiserte

verden gir det derfor mening at dydsetikken kan ha mistet noe av sin posisjon – vi er blitt mer opptatt av oss selv, og mindre opptatt av det kollektive (Taylor, 1998, s. 16-23). Den canadiske filosofen Charles Taylor er opptatt av dette og kaller det for et frihetstap som følge av individualisering og selvsentrering. På generell basis kan det sies at dydsetikken og den tilhørende tankegangen omhandler det kollektive og det gode, som kontrasteres med det økende fokus på individualisme særlig i vesten siden 60-tallet. Så hvor kommer dydsetikken inn?

Det er nødvendig å redegjøre for hva en dyd *er*. Jan-Olav Henriksen og Arne J. Vetlesen viser til at en dyd kan sies å være en «[...] stabil holdning som gjør oss i stand til å virkeliggjøre det gode» (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 205). I dette ligger det at vi som personer utøver eller utviser dyd når vi gjør handlinger som innebærer slike verdier som kollektivt er ansett som gode. I vårt tilfelle vil det eksempelvis være relevant å fremheve kjerneverdiene vi finner i formålsparagrafen som dyder, fordi dette er goder vi er enige om at skal fremmes, og ved å fremme disse godene utøver vi dyd – når vi i skolesammenheng fremviser nestekjærlighet overfor medelever og hverandre, utøver vi dyd. Alasdair MacIntyre drar en spennende parallell mellom dydsetikken og våre kulturelle dannelsesressurser som redegjort for tidligere gjennom Straume (2013). Han mener at vår moral kan baseres på historier, og mener at ved et fravær av historier om:

[...] onde stemødre, forsvunne barn, gode, men villfarne konger, ulver som dier tvillinggutter, yngstesønner som ikke arver noe, men må klare seg selv i livet [...] lar du dem [barna] bli værende uten manuskript, engstelige stammere både i ord og gjerning. Derfor finnes det ingen måte å gi oss en forståelse av samfunnet på, innebemannet vårt eget, unntatt gjennom det lager av historier som utgjør dets opprinnelige dramatiske ressurser (MacIntyre, 1998, s. 36).

I et slikt lys oppstår det en kobling mellom dydsetikken, eller mer eksakt tanken om det gode og de verdiene vi anser som gode og ønsket overlevert, og danning. Tas det i betraktning måten MacIntyre knytter dette opp mot historier, kan en parallell trekkes særlig til Straumes første dannelsesdimensjon, nemlig det sosiale. Individets danning kan nemlig ikke forekomme «uten noen slags kulturelle ressurser» (Straume, 2013, s. 22), og gjennom MacIntyres historiske vinkling overleveres disse kulturelle ressursene gjennom historiene. Det er nok ikke bokstavelig ment at historiefortelling er nødvendig for moralsk danning av barn, men heller det faktum at å

gi den oppvoksende generasjon moralske referansepunkter er å anse som viktig. Her beskrives også danning som et fenomenologisk og relasjonelt fenomen, der det er snakk om en relasjon mellom «et selv og en verden», en relasjon vi alle er deltakende i. Straume utdyper også denne dimensjonens fenomenologiske forankring ved at den er «større enn hva den enkelte kan frambringe, den finnes der forut for oss, og vil fortsette å bestå uavhengig av den enkeltes inn- og uttreden av det sosiale» (2013, s. 22). Hva som legges i «det sosiale» kan innebære mangt, og det pekes på at «det sosiale» gjerne brukes om flere begreper, som «kulturen, samfunnet eller verden». Dydsetikken har videre en sterk kobling til det enfatiske dannelsbegrepet *paideia*, særlig gjennom Aristoteles. I den tankegangen var det slik at «tenkning omkring det beste og mest ærefulle var det sterkeste uttrykket for moralsk personlighet og bevissthet i menneskets streben etter *arete* (dyd)» (Doseth, 2011, s. 17). Denne *areten* (dyd) beskrives av Doseth som en holdning som omhandler beslutningene våre, der det også forklares i relasjon til en *middelvei*, slik vi er kjent med den gyldne middelvei. Denne middelveien omhandler en avveining mellom «to laster, enten for mye eller for lite» (Doseth, 2011, s. 25).

I denne oppgaven er det av interesse å se videre på ordet *dyd*. Ivar Asheim viser blant annet til at begrepet i seg selv i stor grad har forlatt vårt vokabular (Asheim, 1997, s. 21). I sin bok *Hva betyr holdninger?* fremmer han et syn der han ønsker å «reformulere dydsetikk til holdningsetikk» (s. 10). I kjølvannet av at dydsbegrepet er gått av moten og fordi holdningsbegrepet har festet seg i alminnelig tale, ser han det hensiktsmessig å ikke nødvendigvis erstatte dydsbegrepet, men heller etablere begrepene holdning og holdningsetikk som tilnærmet synonyme. På denne måten får man også modernisert dydsetikken slik at den på en bedre måte passer inn i vår tidsalder. Fordi Asheims holdningsetikk er et forsøk på en modernisert dydsetikk, finnes det naturlig nok likheter mellom dem, blant annet gjennom fellesskapsfokus (Asheim, 1997, s. 270). I dette ligger det at «[f]ellesskap i det små og i det store bygges ved og kan derfor likefrem defineres ved positive holdninger (ofte relatert til et felles formål)». I utstrekning av et slikt syn ser vi også umiddelbart hvordan dette inngår i skolens domene, og hvordan skolens «fellesskap» bygges opp og rundt de kjerneverdiene som tidligere nevnt finnes i formålsparagrafen. Gjennom Asheims rammeverk for holdningsetikk muliggjøres forståelsen av verdier som holdninger (1997). Disse verdiene igjen kan i lys av dydsetikken forstås som dyder, og slik sett får vi muligheten til å triangulere en forståelse mellom verdier, dyder og holdninger.

Skolens fellesskap eksisterer ikke bare av og for elevene – fellesskapet består av hele skolen, og i dette inngår også læreren og de øvrige ansatte. Trygve Bergem redegjør i sin bok *Læreren i etikkens motlys* for en rekke perspektiver rundt etikk, og viser til at dydsetikk i praksis fordrer en erkjennelse av at den som skal oppdra noen selv må være oppdratt eller dannet (2015, s. 96). I dette resonnementet ligger en tanke om at verdiene som skal overføres, må være dyder og verdier som læreren selv har tatt til seg og som er ment å være nyttig for fellesskapet. «[U]tviklingen av yrkesetisk bevissthet og kompetanse» mener Bergem i seg selv er en dyd, en verdi alle kan være enige om at er god av natur, og vil gjelde «både for lærere og andre yrkesutøvere» (s. 96). Videre påpekes at til læreryrket stilles det et par forskjellige etiske krav. På en side har man det Bergem kaller en «sosilogisk begrunnelse», som innebærer at siden lærerne har fått sitt mandat fra staten og foreldrene, så forventes det en slags etisk garanti for at «lærerne gjør det de skal» (Bergem, 2015, s. 49-50). Den andre begrunnelsen kaller han for en «pedagogisk begrunnelse», som går på at den enkelte lærer må erkjenne elevenes sårbarhet og integritet, samtidig som elevenes interesser må ivaretas så langt det er mulig. Dette stiller ikke bare krav til den enkelte lærer, men også til hele profesjonsfellesskapet. Slik sett, og hvis det kan sies å eksistere en slik etisk garanti, kan skolens lærere sies å være garantister for at både utdannings- og danningsoppdraget løses. Dette igjen forutsetter at oppdragene er forståelige, og at enhver lærer er kjent med siktemålet. Videre vil det alltid oppstå (yrkes)etiske dilemmaer som må tas stilling til, og valg må gjøres (Bergem, 2015, s. 131). Hvordan man i etterkant reflekterer og bearbeider disse valgene, og hva man trekker *ut* av erfaringene, avhenger av skolekulturen, hvilke verdier som holdes i hevd i profesjonsfellesskapet, og lærerkollegiet. På denne måten blir profesjonsetikken også en viktig arena når det kommer til verdier, da skolen ikke er et soloprosjekt hverken for den enkelte elev eller lærer – alt foregår i fellesskap.

2.2.5 Fenomenologi – Løgstrup & Taylor

Siden oppgaven tar sikte på en lesning i samme bane som Odin Fauskevåg gjør med en vinkling mot fenomenologien, vurderes det nødvendig å redegjøre for fenomenologien. Dette understøttes videre av Klafki, som Fauskevåg selv anvender i etableringen av et danningssyn i sin artikkel. Disse legger opp til et aktivt og fenomenologisk syn på danning med to aspekter – en åpning av verden for subjektet, og en åpning av subjektet for verden (Fauskevåg, 2022, s. 114; Klafki, 2001, s. 192-193). Å vende blikket i retning fenomenologien vil gi mening i denne oppgaven, siden siktemålet er å undersøke etikkens plass i forhold til danningsoppdraget. I dette

henseende vil Knud Ejler Løgstrup og Charles Taylor være av interesse, og det vil nå redegjøres rundt både fenomenologi og etikk på bakgrunn av disse.

På baksiden av boka *Den etiske fordring* av den danske teologen og filosofen Løgstrup finner man:

Så vist som et menneske med den tillid, det viser eller begærer, giver mer eller mindre af sit liv i den andens hånd, så vist hører fordringen om at tage vare på det liv med til vor tilværelse sådan som den nu engang er. [...] Men hvorom alting er, betyder det, at der i et hvilket som helst møde mellem mennesker ligger en uudtalt fordring, uanset under hvilke omstændigheter mødet finder sted og hvilken karakter det har (Løgstrup, 2010).

Her omtales det Løgstrup kaller den etiske fordring. Denne etiske fordringen er noe som går forut alt annet. Denne fordringen beskrives som taus, hvilket innebærer at det er vi selv som må avgjøre hva den inneholder (Løgstrup, 2010, s. 32). Vi kan heller ikke bestemme dens innhold ut fra hva vi selv måtte ønske – hadde vi kunne gjort det, ville det slett ikke vært en fordring, mener Løgstrup. Denne fordringens høyeste siktemål er ivaretagelsen av hverandre; det liv vi har av hverandre i våre hender, slik vi kan lese i tekstutdraget.

I tillegg til å være både teolog og filosof, kan Løgstrup også sies å være en fenomenolog. I hans tanker anlegges et syn på tilværelsen som en tilværelse i en moralsk realisme, som i stor grad innebærer at det finnes en verden som eksisterer utenfor vår verdslige stillingtagen. Vi er altså kastet ut i en verden som vi selv ikke har skapt, og vi er nødt til å ta stilling til den. Denne moralske realismen innebærer at vi møter på fordringen på moralsk basis – vi blir møtt av og er nødt til å ta moralske avgjørelser. Foros & Vetlesen (2015, s. 98) drøfter også etiske fordringer, og viser til at de i vår kontekst også kan knyttes til særlig dydsetikk. De mener de slår «to fluer i en smekk» ved at å handle godt på vegne av andre, eksempelvis ivaretagelse, også er godt for oss selv. Begrepet moral definerer de ved at det «omhandler sider ved oss som engasjerer oss og som forteller noe vesentlig om hvem vi er og hvordan vi ønsker å framstå» (Foros & Vetlesen, 2015, s. 98). Bakgrunnen for å vise til bokas bakside og dens sitat er for å vise hvordan Løgstrup og hans tanker er relevant for nettopp denne oppgaven. Vi møter etiske

fordringer i skolen også, gjennom verdier vi er nødt til å ta stilling til og som vi ikke selv kan velge innholdet i. Disse sier også noe om hvem vi ønsker å være, og på den måten er de delaktige i skapelsen av vår identitet gjennom de valg vi gjør og hvordan vi ønsker å fremstå for verden.

I ethvert møte mellom mennesker er det slik at «[...] vi normalt mødes med en naturlig tillid til hinanden», sier Løgstrup (2010, s. 17). Dette gjelder både ukjente og bekjente, og han viser til at det skal mye til for at vi fra utgangspunktet møter den andre med mistillit. Levi G. Eidhamar, Paul Leer-Salvesen & Vigdis Hølen kaller dette for en grunnlagsetikk som innebærer at fordringen kommer forut alt annet (2007, s. 51). Fordringen kommer «før de etiske modellene, før analysene, før alle diskusjonene om hva som er rett og galt [...]» og fremkommer som et menneskelig eksistensial vi er nødt til å ta stilling til – «et kall til moralsk handling som hvert enkelt menneske møter fra andre mennesker». Slik som vi ser i tekstutdraget og av det som er skrevet, er tillit viktig for Løgstrup. Tillit kan sies å fungere som en holdning i denne sammenheng; vi møter hverandre først og fremst med tillit. Mistilliten er oftest sekundær. Løgstrup går så langt som å si at det å våge seg frem for å bli imøtekommet er «[...] det etiske livs grundfænomen» (Løgstrup, 2010, s. 27). Dette grunnfenomenet og det fenomenologiske faktum at vi er til i (en) verden, innebærer at vi som mennesker eksisterer i et *interdependent* forhold til hverandre – vi er gjensidig utlevert hverandre, og fordi fordringen er et eksistensial vi må ta stilling til, kommer vi ikke unna denne grunnleggende relasjonalteten (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen, 2007, s. 52). Denne metaforiske beskrivelsen forsøker å vise til hvordan vi gjør hverandre sårbare for hverandre ved at vi åpner oss og gir av oss selv i møte med andre. Videre vises det til at denne fordringen kan sies å likne nestekjærlighetsbudet en finner i den jødisk-kristne arven. Poenget her, sier Eidhamar et al., er å vise til at fordringen «[...] er like sterk i alle kulturer» (2007, s. 53). Det går av den grunn ikke an å snakke om en norsk fordring, en svensk fordring eller å forsøke å vise til kulturelle forskjeller ved den – den er universell overalt hvor det finnes mennesker. I utstrekning av dette åpnes det en bro mellom Løgstrup og formålsparagrafen – nestekjærlighet finner vi der som en eksplisitt verdi (Oppl., 1998, §1-1, §9 A). Implisitt i denne verdien kan det også sies at det eksisterer en fordring om å ivareta hverandre; elevene har tross alt rett på et «trygt og godt skolemiljø», hvilket kan sies å forutsette en gjensidig inkludering og ivaretagelse av hverandre. Gjennom Asheim og holdningsetikken som er redegjort for tidligere kan det videre påstås at nestekjærlighet ikke bare er et eksistensial gjennom Løgstrups etiske fordring, men også en holdning vi møter andre mennesker med (Asheim, 1997).

Den canadiske filosofen Charles Taylor kan i denne oppgaven plasseres sammen med Løgstrup, fordi begges tanker går delvis i samme retning. I sin bok *Autentisitetens etikk* redegjør Taylor (1998) for en etikk omhandlende autentisitet. I hans autentisitetsbegrep ligger det både spor av eksistensialisme og fenomenologi, ved at det i stor grad handler om verdier, identitet og ting både i, men også utenfor oss selv. Det handler om valg og det handler om vår tilstedeværelse i en verden vi selv ikke har skapt, men som vi er nødt til å ta stilling til. Hvis vi skal kunne skape oss en identitet som er «noe mer enn triviell», sier Taylor, så forutsetter dette «[...] krav som har sin opprinnelse hinsides selvet» (Taylor, 1998, s. 53). Disse kravene «hinsides selvet» blir viktige i vår sammenheng fordi alle elever i grunnskoleopplæring møter nettopp slike krav. Verket kan i sin helhet også leses som en kritikk av moderne subjektivismen og delvis også danning, der han innleder boka ved å peke på det han mener er tre sykdomstegn ved moderne (vestlige) samfunn. Det første og kanskje viktigste sykdomstegnet av betydning for denne oppgaven er hans tanker om moderne samfunns selvrealiserings- og individualismefokus som tidligere er nevnt. Han mener at vi ved å «miste blikk for det som angår mer enn [oss] selv» (s. 29), «gjøre [våre] egne greier» eller «finne [oss] sjæl [sic]» (s. 43) så vil våre relasjoner til andre i større grad bli instrumentelle, altså at vi henvender oss til hverandre av nytte eller nødvendighet og ikke ønske, og det vil kunne oppstå en *atomisme* eller oppsplitting i samfunnet – der hvert enkelt individ går inn i seg selv, velger sine egne sannheter og ukrenkelige verdier og «finner seg selv» (s. 69). En slik atomisme er ødeleggende for fellesskapet ifølge Taylor, og vil i ytterste konsekvens føre til en samfunnsform med apolitiske og innesluttete borgere.

Vi står ifølge Taylor i et veiskille der vi må velge mellom selvdannelse på den ene siden og konformitet på den andre. Konformitetstanken hos Taylor minner i stor grad om umyndighetsbegrepet hos Kant, der denne selvforskyldte umyndigheten innebærer «[...] den manglende evne til å bruke forstanden sin uten leining frå andre» (Fauskevåg, 2013, s. 148). Det pekes her på at det er behagelig å la andre styre for en; og ved å la andre styre slik at man selv slipper å anvende sin fornuft, så «mister man» seg selv. For å få bukt med dette må de ting og verdier som er av betydning holdes i hevd (Taylor, 1998, s. 53). Slik kan det også ses hvordan Taylor kan leses som en kritiker av det subjektorienterte emfatiske dannelsesbegrepet *Bildung*, og man ser hvordan hans tanker kan oppleves interessante når vi tar i betraktning solidaritetsbegrepets gjenkomst i skolens styringsdokumenter. Taylor ville nok argumentert for en dannelsesform som i større grad enn *Bildungstradisjonen* vektlegger det fellesskapelige og

samfunnsmessige, og ikke bare individets danning gjennom selvvalg og selvdannelse. Skolens kjerneverdier blir relevante hvis vi følger tankerekken hans rundt betydningen av verdier som er «større enn oss selv», og hvordan det er disse som er nødvendige for at vi kan «definere [vår] identitet på bakgrunn av ting som betyr noe» (1998, s. 53). Med litt komikk forklarer Taylor dette: «[j]eg kan ikke bare bestemme meg for at den mest meningsfulle handlingen jeg kan foreta meg, er å snurre tærne rundt i varm gjørme» (1998, s. 49). Det finnes verdier og meninger som er større enn oss selv og som vi ifølge denne tankegangen ikke kan velge oss bort ifra. På denne måten fungerer de *også* som eksistensialer slik vi så ved Løgstrups etiske fordring og nestekjærlighetsverdien, fordi vi er nødt til å møte dem og fordi de fordrer en stillingtagen.

3 HOVEDDEL

I denne delen av oppgaven analyseres innledningsvis både Overordnet del og læreplanen i KRLE. Analysen av Overordnet har som mål å gi oss et begrep om hva dannelsoppdraget i skolen går ut på og hvordan det i denne kontekst kan beskrives. I læreplananalysen er målet å belyse de aspektene ved hele læreplanen som kan sies å være relevant for både dannelsoppdraget i seg selv og hvordan faget, med særlig søkelys på etikk, kan være med på å løse dette oppdraget. Begge analysene drøftes og diskuteres ved hjelp av og i lys av relevant forskning og teori. Slik vil det forsøkes etablert et teoretisk grep om selve dannelsoppdraget, hvordan det kan forstås og forklares, og det vil kunne avledes hvilke læreplanelementer som på bakgrunn av teori kan bygge oppunder dannelsoppdraget. Resultatene av analysene presenteres, før de oppsummeres og syntetiseres med en analogi.

3.1 ANALYSER AV PRIMÆRMATERIALET

To analyser gjennomgås nå. Først en analyse av Overordnet del med et gjennomgående søkelys på dannelsoppdraget og det som anses å være relevant for danning, deretter en analyse av læreplanen med et blick særlig på etikk og danning. Denne oppgavens hovedproblemstilling ligger til grunn for analysene, og står som følger:

Hvordan kan etikk og filosofi i KRLE-faget være med på å løse skolens overordnede dannelsoppdrag?

3.1.1 Analyse av Overordnet del med søkelys på dannelsoppdraget

Innledningsvis i overordnet del tydeliggjøres «skolens [...] ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Dette utsagnet forteller at kompetanse tillegges stor betydning da det sidestilles med selve danningen av «alle deltakere» og fordi ordet «utvikling» i seg selv kan sies også å omhandle danning om det tolkes som synonymt, som en realisering av selvet og vårt iboende potensial. Det er imot denne sidestillelsen Fauskevåg retter noe av sin kritikk, der han anser forbindelsen mellom kompetanse og danning som problematisk. Han mener kompetansebegrepet som anlegges handler om å «*oppheve grensene verda set*», mens danningens mål er omvendt – danning skal «*gjere grensene meir synlege*» (Fauskevåg, 2022, s. 118-121). Han viser til at

kompetanse utvilsomt *kan* bidra til danning, men at det mangler noe vesentlig – «kompetanse og danning er to ulike former for kunnskap», og kompetansebegrepet mangler et rammeverk som muliggjør en stillingtagen til de normative erfaringer verden har å by på. Dikotomien her forklares videre med at i stedet for at vi skal forme verden, skal vi åpne oss for den og samtidig la oss forme av den. Fauskevåg bygger opp sin dannelsingsforståelse gjennom Klafkis fenomenologiske og kategoriale danning med den todelte åpningen, og denne dobbeltåpningen finnes også igjen i Overordnet del (Fauskevåg, 2022; Klafki, 2001; Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetansebegrepsdefinisjonen viser til at det først og fremst handler om å «kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver». Her finnes både en instrumentell og en relasjonell komponent, der det å tilegne seg (noe) kan sies å være instrumentelt på den måten at dette kan tilfredsstilles ved eksempelvis oppramsing og memorering, mens anvendelseskomponenten kan sies å være av relasjonell art fordi dette fordrer en dyperegående form for kunnskap. Det viktigste i begrepsdefinisjonen kommer dog i neste setning: «[k]ompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.2). Viktigheten at man som lærer *forstår* kompetansebegrepet fremheves også; det må «ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner». Forståelsen av og evnen til både refleksjon og kritisk tenkning innebærer at vi må kunne ta stilling til verden og reflektere over den. Gitt at kompetansebegrepet også vektlegger en slik stillingtagen, kan det påstås at disse i seg selv konstituerer holdninger eller verdier – som vi møter verden med. Ikke bare fordi de er viktige og essensielle, men også fordi de rent dydsetisk kan sies å være gode.

Samtidig har jeg forsøkt å vise gjennom Taylor at det kan påstås at det eksisterer verdier som er større enn mennesket selv (1998). Dette er store, overgripende verdier som enkeltmennesket ikke kan velge bort, slik som nestekjærlighet og respekt for menneskeverdet, og siden det er samfunnsmessig anerkjent at verdiene det er snakk om er grunnleggende gode kan de anses som dyder. Om det tas utgangspunkt i at slike overordnede og ufravikelige verdier er del av vår kulturs substans eller kulturarv, kan det også påstås at disse ikke nødvendigvis opphever grensene mellom oss og verden, men at de heller gjør dem mer synlige. Grunnopplæringen skal tross alt «ha til formål å åpne dører mot verden og fremtiden», og det vises også til i Stortingsmelding 28 at «[d]et ikke er et klart skille mellom verdier og kompetanse, de henger sammen. Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21). Hvis verdiene i skolen skal fungere som skolens grunnmur innebærer dette

at formålsparagrafens verdier er verdier som elevene er nødt til å ta stilling til, som er imperative for deres sosialisering inn i samfunnet. Dette bygger oppunder stortingsmeldingens uklare skille mellom kompetanse og verdier ved sitatet over om det tas i betraktning at deltakelse i samfunnet og arbeidslivet både avhenger av kompetanse og vår individuelle selvdannelse.

Hvis verdier også kan sies å være en form for kompetanse betyr dette at alle elever også får inngående *verdikompetanse* gjennom skoleløpet, siden skolens grunnverdier skal fungere som «grunnmuren i skolens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det må samtidig fremheves at Fagfornyelsens forarbeider ved Stortingsmelding 28 påpeker at opplæringen «[ikke har] mål for hvilke personlige holdninger og meninger elevene skal utvikle» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 27, min kursivering). Denne motsetningen er i seg selv interessant, da det kan stilles spørsmål om hvordan det skal tas stilling til disse verdiene som skal gjennomsyre skolens praksis. Hvis skolen ikke har som mål å påvirke elevenes private holdninger, vil de da kunne anses som «offentlige» verdier eller «ytre» verdier? Vil ikke et ønsket og naturlig resultat av skolegang være at elevene inntar og får mulighet til å erverve gode verdier og holdninger? Alle personer innehar personlige indre verdier, som av utenforstående kan vurderes i positiv eller negativ retning. Slike indre verdier vil naturligvis la seg forandre, og kan også sies å være holdninger vi møter verden med. Ifølge Erik Brøntveit og Knut Duesund kan en verdi defineres som «de underleggende standarder eller prinsipper som personlige mål kan avledes fra eller bedømmes etter» (2010, s. 178). I lys av en slik verdidefinisjon, og i tråd med hvilken «plassering» verdiene får i dannelses- og utdanningsoppdraget, kan det sies at elevenes personlige mål som sådan er tuftet på et grunnlag av våre felles referanserammer, vår kulturarv og vår «historiske sammenheng». Dette er i samsvar med det som står i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017; Straume, 2013). Med bakgrunn i dette kan en kobling mellom danning og verdier vises, noe som i seg selv er interessant.

Videre kan vi observere at kompetansedefinisjonen som er til stede i Overordnet del er annerledes og kortere enn den har vært foreslått i forarbeidene. I NOU 2015:8 *Fremtidens skole* defineres kompetanse som:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og

etiske vurderinger. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er alle forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte anvende ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU 2015: 8, s. 14).

Et interessant aspekt ved kompetansebegrepsdefinisjonen som er til stede i Overordnet del er fraværet av særlig holdninger, verdier og etiske vurderinger, som vi kan se i sitatet ovenfor. Disse er angivelig byttet ut med *forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bakgrunnen for at denne kompetansedefinisjonen ikke ble videreført er uklar, og vi kan også observere at den i Stortingsmelding 28 er kortere enn den er i *Fremtidens skole* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). Allikevel peker den på noe viktig: *holdninger, verdier og etisk vurderinger* er en sentral del av vår kompetanse. Det vises ytterligere til at kompetanse også innebærer *anvendelse* av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Fauskevåg (2022, s. 117-118) mener blant annet at en slik anvendelsesdimensjon «gjer kompetanse til ei målorientert form for kunnskap». Han peker videre på at til tross for at kompetansebegrepet slik det står i Overordnet del muliggjør en utvikling av en analytisk-kritisk distanse til verden, så er ikke dette nok. Refleksjonsbegrepet forstås eksempelvis av Fauskevåg dithen at det handler om en økt forståelse *av* verden, og ikke en refleksjon *over* verden (2022, s. 119). Det vil argumenteres for at verdier, holdninger og etiske vurderinger nettopp *kan* innebære en refleksjon over verden og innebære danning, og vil videre drøftes i kapitlet som omhandler danning gjennom holdninger.

Gjennom Asheims (1997) rammeverk for holdningsetikk kan man si at de grunnleggende verdiene det er snakk om, *respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet* (Oppl., 1998, §1-1, min kursivering og oversettelse) ikke bare er instrumentelle verdier som menes overlevert gjennom våre kulturelle dannelsesressurser eller vår kulturarv, de kan også sies å være grunnleggende og kan forstås som normative holdninger. Disse kan føres innunder Straumes (2013) sosiale dimensjon, og uttrykker hvordan *staten* ønsker at vi skal være eller bli. Dermed kan disse verdiene forstått som holdninger både fungere som og anses som ytre holdninger fordi de kommer utenifra, og de kan samtidig fungere som indre holdninger fordi det er ønsket (og forventet) at vi selv adopterer disse til våre egne holdninger og verdier.

Den omtalte døråpningen mot verden og fremtiden kan sies å være dannelsingsoppdragets «øverste mål». Det er fremtidens generasjon som vil utgjøre morgendagens samfunn, og det er gjennom skoleløpet at dette skal legges til rette for. En slik døråpning kan forstås i lys av kompetansebegrepet Overordnet del legger til grunn, men det kan også forstås dannelsesmessig. Å åpne dørene mot verden og fremtiden for dagens elever lar seg nok ikke løses med ren instrumentell kunnskap eller kompetanse, da morgendagens problemer og situasjoner kan sies å være udogmatiske – vi vet aldri hva som møter oss. Vi har behov for dyptgående kompetanse og relasjonell kunnskap vi kan applisere på nye og ukjente scenarier. Hvis man forsøker å lese dette med danning i tankene, kan reformpedagog Jon Hellesnes' ord være belysende:

Det hender stundom at vi møter djup visdom hos menneske som aldri har nørt seg av akademisk lærdom. Det hender vi møter akademisk lærde som aldri formidlar visdom. Det finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkelig visdom. Dette viser til eit interessant skille mellom utdanning og daning, et skilje som har samanheng med ei krise i vårt samfunns sjølvforståing (Hellesnes, 1969, s. 79).

Det Hellesnes viser til her, og som fortsatt kan sies å være gjeldende, er forskjellen mellom danning og utdanning. Ved å bla seg gjennom Overordnet del finner man nemlig ingen elementer omhandlende danning før punkt 1.4, mens det som kan tolkes som synonyme begreper, deriblant «utvikling», «kunnskap», «kompetanse» og «utviklingen av identitet», fremkommer en rekke ganger i forkant (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre har danning ifølge Hellesnes «å gjere med [...] refleksjon over den erkjennande subjektiviteten og daglegverda som alltid er utgangspunktet» (Hellesnes, 1969, s. 81). Vi skal ha «[f]elles referanserammer», som skal opprettholde samholdet oss imellom og «forankrer den enkeltes identitet», de erfaringene elevene skal gjøre seg i møte med «ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet», og opplæringa skal på et grunnleggende plan gi oss det som kreves av ferdigheter og dannelse for å «hjelp oss å leve, lære og arbeide sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 1). Det er altså en overlapping mellom «skolens verden» og «den faktiske verden», der skolen skal legge til rette for at vi kan ta del i samfunnet både i og etter endt skolegang. For å illustrere differansen mellom utdanning og danning, og samtidig også belyse denne overlappingen, tar Hellesnes i bruk begrepene *fagverd* og *daglegverd*. Dagligverden er det «konkrete» rom vi finner oss i, et fysisk sted der vi, fenomenologisk sett, er situert og deltakende. Fagverdenen er abstrakt, og omfatter abstrakte størrelser og subjektiviteter (Hellesnes, 1969, s. 82). Mistes koblingen mellom utdanning og

danning gjennom tap av overlapp mellom fag- og dagligverden, risikerer en «ei utdanning som fremjar avdanning og naivitet». Til tross for at Overordnet del er mer abstrahert enn eksempelvis en læreplan er, ser man dog at begge verdener er representert ved at både «skolehverdagen her og nå» og «[forberedelsen] for fremtiden» skal vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ifølge Straume innebærer det å dannes å bli formet, akklimatisert eller ja – dannet inn i en bestemt sosial kontekst, der kulturen og verdiene i samfunnet man dannes i utgjør et bakteppe (Straume, 2013, s. 17). Derfor, fremhever hun, finnes det ingen universell dannelse. Alle nasjoner har sine egne dannelsesidealer, fordi hva samfunnet vektlegger i formingen av sine individer varierer. Ser man til Overordnet del, finner man at i vårt verdigrunnlag skal vi først og fremst dannes etter verdier som «samler Norge som samfunn», altså det som kan sies å være vårt dannelsesideal utformet etter våre kulturelle dannelsesressurser. Disse skal også fungere som «grunnmuren i skolens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 1). Slik sett er vårt dannelsesideal basert på det vi anser som vår kulturarv. Verdiene som nevnes finner man som kjent i formålsparagrafen, og jeg anser det hensiktsmessig i denne kontekst å trekke dem frem igjen her. Verdigrunnlaget består av:

[...] grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4; Oppl., 1998, §1-1)

Dette er det «speilet» vi dannes gjennom, som representerer et stillbilde av til hvilken tid, på hvilket sted, i henhold til hvilke skikker og normer som lå til grunn under «vår» dannelse etter «vårt bilde» (Straume, 2013, s. 17). Straume påpeker at hvis man kombinerer det faktum at samfunn endrer seg over tid med erkjennelsen av at et samfunn kan «settes sammen» på uendelig mange måter, finnes det også et uendelig antall mulige dannelsesidealer. Det dannelsesidealet man kan lese ut av Overordnet del i dag, vil være forskjellig fra tidligere eller fremtidige dannelsesidealer. Denne situeringen inn i en bestemt tid og et bestemt sted belyses også av Overordnet del selv, der det står at det å ha felles referanserammer er imperativt for å kunne få en samfunnstilhørighet. Ved å legge slike felles referanserammer til grunn vil dette

ifølge Overordnet del føre til samhold, og «forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017, min utheving).

Her kan Taylor og hans tanker om hvordan modernitetens «sykdomstegn» påvirker vår identitetsdannelse trekkes inn. Harald N. Løken viser gjennom en redegjørelse av Taylors' tanker til at «[h]vis vi frikobler individet fullstendig fra den historiske og kulturelle sammenhengen det befinner seg i, sitter vi igjen med en samling sosiale atomer som ikke er i stand til verken å utvikle eller uttrykke sin unike menneskelighet» (Løken, 2012, s. 127). I Løkens syn finner man noe interessant, en kontrast mellom hvilke enfatiske dannelsesbegreper som kan tillegges Overordnet del, nemlig det subjektorienterte Bildung og det mer kollektivt-orienterte paideia. Realiseringen av enkelteleven og skapelsen av den enkeltes identitet vektlegges i stor grad. Samtidig finnes det også konnotasjoner til Bildung-tradisjonen gjennom Kants myndighetstankegang ved at «skolens oppgave [er] å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig» og Humboldts «svakt provokative pedagogikk» ved at det «[er] avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger» (Fauskevåg, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017; Steinsholt, 2011). Elevene skal ikke knebles, men de skal heller ikke kunne seile gjennom skoleløpet uten å måtte bruke sin fornuft. Her ser man også at dannelsesoppdraget tillegges en *tilretteleggingsdimensjon*, slik at enkeltelevens danning ikke bare bygger på egenaktivitet, men også ved tilrettelegging (og da særlig gjennom lærere i undervisningssituasjoner). Et utpreget fellesskapstrekk ved dannelsesoppdraget som beskrives er at elevenes identitet er forankret i et større fellesskap, der skolen skal «formidle felles verdier» som muliggjør vår deltakelse i vårt mangfold, og fordi danning også eksplisitt skjer i samarbeid og samhandling med andre kan det trekkes paralleller til paideia-tankegangen (Doseth, 2011).

Under punkt 2 i Overordnet del, *prinsipper for læring, utvikling og danning*, finnes den skriftlige gjengivelsen av skolens todelte dannelses- og utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2). Der er de forskjellige omstendighetene danning kan skje innunder og som Fauskevåg mener innebærer at dannelsesbegrepet mister sin betydning fordi disse omstendighetene innebærer «alt», og dermed også «ingenting» (2022) beskrevet. Det redegjøres eksplisitt for fem omstendigheter der danning skjer, det vises her til fire av dem:

Danning skjer: (i) «når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn», (ii) «[...] gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen», (iii) «når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre» og (iv) «når elevene lærer hvordan de kommer frem til riktig svar, men også når de ikke forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2, min nummerering)

En femte omstendighet for danning av elevene nevnes også; «[d]e dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2). Som vi ser så favner beskrivelsen av danningens omstendigheter bredt. De vidt forskjellige aktivitetene kan forklares ved at «[o]pplæringen skal danne hele mennesket», og hvert subjekt skal gis en mulighet til «å utvikle sine evner»» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2). Ved at omstendighetene favner såpass bredt forsikrer forfatterne seg for at dannelsesoppgavet også muliggjør danningen av hele mennesket. En slik forståelse av danning kan leses i lys av Koselleck, som sier at danning først og fremst er et fenomen som angår det enkelte menneske, og at dannelse «ikke [kan] ske udefra, den vokser ud af det indre» (Koselleck, 2007, s. 30). Således påstås det at de evnene elevene skal utvikle, er de evnene de selv oppdriver innenfra, og ikke utenfra. Interessant her er det *aktive* perspektivet danningen tillegges. *Prosess*perspektivet, jamfør Koselleck (2007), er dermed sterkt representert i Overordnet dels redegjørelse av «danningens omstendigheter». Videre finnes at «[g]runnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess», der de tilgrunnliggende kjerneverdier som er satt som målsettinger er «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dannelsesprosessen varer altså livet ut, og det er tydelig gjennom disse verdimålsettingene at man dannes både etter individuelle og kollektive samfunnsverdier.

Fauskevågs (2022) kritikk rettes blant annet mot den tredje omstendigheten danning skjer innunder, der elevene dannes både på egenhånd og i samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2). Det er her han mener skillet mellom dannende og ikke-dannende aktiviteter mister sin tydelige avgrensning. Samtidig skal dannelsesoppgavet riktignok danne hele mennesket og forberede det på fremtiden både for sin egen del og for å kunne være til i verden med andre. Det er videre interessant å observere hvordan danningens

omstendigheter viser til at danning *skjer*, og ikke at det *kan skjje* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre anes et pedagogisk preg ved dannelsingsprosessene som beskrives eller redegjøres for. Steinsholt viser til at kultur kan forstås som pedagogikk, og ved å legge våre kulturelle dannelsingsressurser og normative kjerne- eller grunnverdier til grunn kan man «[skape] en parallell forestilling om at individet formes gjennom pedagogiske prosesser» (2011, s. 49). På denne måten vil man ifølge Steinsholt kunne innta et syn der ethvert individs «adferd» forutsetter den kunnskapen det allerede sitter inne med, og denne kunnskapen formidles da av pedagoger, formodentlig gjennom skolegang. Ut fra beskrivelsene av når danning skjer kan et syn på danning underlegges Straumes bevegelsesdimensjon (2013, s. 23). Til tross for at det eksplisitt står skrevet at «danning skjer når elevene får kunnskap om [...]» diverse elementer, kan man gjennom blant annet hermeneutikeren Gadamer vise til at kunnskapsinnføring og danning ikke er gjensidig uavhengige fenomener. Gadamer trekker riktignok opp et skille mellom danning og rene (instrumentelle) faktakunnskaper eller trivia, men sier samtidig at «[d]annelse gir oss nemlig ressursene for hvordan fakta og hendelser på en god måte kan integreres i ens eget liv og selvforståelse» (Steinsholt, 2011, s. 115). Bakgrunnen for å legge dette synet til grunn er hvordan Gadamer, og også andre, ser på hvordan danning skjer. «Danningens omstendigheter» kan leses på denne måten: møter vi denne kunnskapen og innsikten gjennom varierte arbeidsmetoder og former på en udogmatisk måte, får vi *muligheten* til å «tre ut» i det fremmede gjennom en hermeneutisk prosess og oppleve en forventningsbrytning.

Når vi utsettes for noe ukjent, enten ved at vi selv aktivt gjør noe eller at noe gjøres med oss, vil våre forkunnskaper eller forståelseshorisonter utvides (Steinsholt, 2011, s. 112). På denne måten kan vi også vise til at dannelsingsoppdraget, i tillegg til å ha en aktiv dimensjon, også har en passiv dimensjon ved at det åpnes opp for at *noe gjøres ved oss*. Det er slik at elevene skal la seg forme eksempelvis i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 1.2). Nå kan det argumenteres for at en slik påvirkning også er aktiv av natur, men en påvirkning fra det ytre innebærer i mindre grad den egenaktiviteten som kan leses ut gjennom danningens omstendigheter i Overordnet del. Hegel forklarer det på denne måten: «[g]jennom dannelsen kastes vi utenfor vårt nære synsfelt, vi slynges bort fra de nære farvann, fra våre personlige følelser, ønsker, behov, private interesser og formål; vi er plutselig utenskjærs». På bakgrunn av dette kan danningen beskrives både som

et fenomenologisk og et hermeneutisk fenomen ved at vi er nødt til å ta stilling til ytre inntrykk, både gjennom inntrykkene selv og hvordan vi bearbeider dem. Begrepsbruken gjennom valget av «kunnskap» i Overordnet del kan også problematiseres; objektiv faktakunnskap i seg selv er ikke nok for en slik udogmatisk forventningsbrytning, slik det nå er skrevet. Ville det her vært mer hensiktsmessig om Overordnet del anvendte kompetansebegrepet i stedet?

«En lærer er en rollemodell [...]», heter det i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 3.5). Læreren «[...] skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen». Dette utdraget er hentet fra punkt 3.5 og har overskriften *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Beskrivelsen som umiddelbart følger overskriften innebærer at «[s]kolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 3.5, kursivering fjernet). Vi ser her at læreren skal fungere som et forbilde for elevene, der læreren ved å være forbilde skal «veilede [dem] i deres ferd [...]» (punkt 3.5, min kursivering) gjennom skoleløpet. Hvorvidt man bruker begrepet rollemodell eller forbilde er uvesentlig, det viktige her er nettopp det at læreren skal fungere som et *godt* bilde som elevene skal dannes etter. Jamfør gjennomgangen av danning gjennom historien kan dette også knyttes til det enfatiske *paideia*-begrepet. Der redegjorde jeg for at etterligning eller *mimesis* var et viktig aspekt ved dannelsen. Både mål og ønske var å fremvise «store helter og deres bragder» (Doseth, 2011). Det er ikke dette det er snakk om i dag, men vi ser samtidig verdien av å ha en «god» lærer, verdimesig sett, hvis hen skal anses som et forbilde – særlig hvis hen etterlignes.

Hvordan man blir et godt forbilde finnes det ikke noe entydig svar på, men det som kan sies og som kan avledes av det jeg har gjennomgått nå er at dydsetikken kan spille en viktig rolle i denne prosessen. Samtidig er det viktig å påpeke at dette kapitlet *også* inkluderer profesjonsetikk, fordi lærerne også oppfordres til å «reflektere over felles verdier» og vurdere disse i etterkant (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik kan denne rollemodelltankegangen utvides – læreren trenger ikke nødvendigvis bare sikte etter å fungere som rollemodell for elevene – hen kan også sikte mot å fungere som rollemodell *for andre lærere*. Trygve Bergem, som skriver om yrkesetikk, trekker frem Asheim slik vi har gjort og viser til at å anlegge dydsetikk som en ansats i yrkesetikken har positiv virkning fordi det er «lett å gi tilslutning til at lærere bør være rettferdige, omsorgsfulle, tillitvekkende, tålmodige, upartiske [...]» og så

videre (Asheim, 1997; Bergem, 2015, s. 157). Dette kan igjen videreføres – forventes disse holdningene mot elevene, så bør de kunne forventes mot lærerne også. Det er nemlig «gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens brede formål blir realisert» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danningsoppdraget er eksplisitt myntet på *elevene*, men det er ingenting som hindrer at læreren selv opplever danning gjennom yrkesutøvelsen. Skolens verdier, realisert gjennom skolens praksis mellom lærer-elev og lærer-lærer, legger gjennom dydsetikken opp til danning gjennom nettopp de samme dydene eller verdiene. Hvis dannelsingsoppdraget er livslangt og elevene ikke kan måles på nivå av danning må nødvendigvis det samme også gjelde læreren?

3.1.2 Analyse av læreplanen i KRLE med søkelys på etikk og danning

For å få et begrep om hvordan danningen omfattes av læreplanen gjøres nå en analyse der siktemålet er å finne de delene av læreplanen som omhandler danning, særlig med tanke på etikken. Derfor ses det ikke bare på kompetansemålene som målgir forventet kunnskapsnivå elevene burde ha på forskjellige årstrinn, men også de øvrige delene av læreplanen. Kompetansemålene er delt opp i tre braketter, der den siste braketten går «dypest». Med dypest menes det at etter 10. trinn så er forventningen til kompetanse og kunnskap høyest, og dette krever en dypere forståelse og innsikt i faget enn i de foregående årsbrakettene. Denne oppgavens omfang begrenses til den læreplanen for KRLE som går ut ungdomsskolen, og det ses ikke se på læreplanen for videregående skole, selv om denne også er underlagt grunnskoleopplæringen.

Først tar jeg for meg hvordan læreplanen som dokument anvendes, og hvordan den påvirker hverdagen til læreren. I lys av verktøyperspektivet til Asdal & Reinertsen (2020, s. 48) kan det sies at læreplanen er et praksisnært dokument som til stadighet brukes av læreren for å planlegge undervisning og orientere rundt faginnhold. Det kan påstås at læreplanen er et mer brukt og mer praksisnært dokument enn Overordnet del. Gjennom lesing og tolking av fagenes læreplaner vil læreren først og fremst måtte gjøre avveininger rundt hvilket faginnhold som ønskes inkludert i undervisningen, fordi kompetansemålene er vide og åpner for en rekke tilnæringsmåter. Dette muliggjør lærernes høyt verdsatte metodefrihet ved at faginnholdet ikke detalj-spesifiseres. Ser man eksempelvis på forhenværende læreplan fra Kunnskapsløftet av 2006 og sist oppdatert i 2015 vil man finne at antall kompetansemål totalt og i alle årsbraketter er drastisk redusert (Kunnskapsdepartementet, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2019). En slik

reduksjon i spesifisering av innhold gir et større tolknings- og spillerom for læreren. Kompetansemålene er ikke bare redusert i antall, de er også «slått sammen» i den betydning at eksplisitt faginnhold ikke lenger er definert. Tidligere måtte undervisning legges opp for å eksempelvis gi kjennskap til spesifikke filosofer; dette behøves ikke lenger.

Det er av interesse å undersøke kompetansemålene etter 10. årstrinn. De er som følger:

- *Utforske* og *presentere* sentrale trekk ved kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner og deres utbredelse i dag
- *Utforske* og *drøfte* hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt
- *Undersøke* og *presentere* sentrale ideer fra livssynshumanisme og andre ikke-religiøse livssyn
- *Utforske* og *presentere* religiøst mangfold og religiøse praksiser utenfor etablerte religionssamfunn
- *Gjøre rede for* og *reflektere* over samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner
- *Bruke* og *drøfte* fagbegreper om religioner og livssyn
- *Sammenligne* og *vurdere kritisk* ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn
- *Gjøre rede for* og *reflektere* over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn
- *Utforske* og *presentere* hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur
- *Utforske* og *sammenligne* etiske ideer fra sentrale skikkelser i religiøse og livssynsbaserte tradisjoner
- *Utforske* etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien og *anvende ideene til å drøfte* aktuelle etiske spørsmål
- *Utforske* andres perspektiv og *håndtere* uenighet og meningsbrytning
- *Reflektere* over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn
- *Identifisere* og *drøfte* etiske problemstillinger knyttet til ulike former for kommunikasjon
- *Identifisere* og *drøfte* aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom

(Kunnskapsdepartementet, 2019, kompetansemål og vurdering for 10. trinn, min kursivering og understreking)

Det er her tatt den friheten å kursivere alle verbene som brukes for å vise hvordan kompetansemålene er ment å arbeides med. De verbene som bare er kursivert, kan sies å være instrumentelle eller kunnskapsmessige. De verbene som i tillegg er understreket menes å være mer relasjonelle og kompetansebaserte. Vi observerer at verbene «utforske» og «presentere» eksempelvis går igjen, og disse aktivitetene forutsetter ikke nødvendigvis noen dyperegående kompetanse, fordi det her vil være tilstrekkelig med «overfladisk» kunnskap for å kunne måles til oppnåelse av kompetansemålet. Legges i tillegg også kompetansedefinisjonen fra Overordnet del til:

«[K]ompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.2 Kompetanse i fagene, kursivering fjernet).²

Her finner vi at kompetanse defineres som mer dyptgripende enn ren kunnskap. Dette kan understøttes av Overordnet dels begrep om dybdelæring, der vi finner at på lik linje med kompetansebegrepet så handler dette om evnen til å *bruke* (og ikke bare *forstå*) av kunnskaper på tvers av emner og et relasjonelt kunnskapsfundament som lar seg overføre fra det generelle til det spesifikke (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.2). Dette innebærer at «de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger». De kursiverte men ikke understrekede verbene kan fullbyrdes ved bare ren tilegnelse av kunnskap, mens verb som «drøfte», «reflektere», «bruke» og «håndtere» i større grad også avhenger av elevens evne til nettopp å *anvende* denne kunnskapen på en hensiktsmessig måte og på tvers av kunnskapsområder, slik Overordnet del skriver om det å lære å lære og om dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Trekket linjer tilbake til Gadamer, den filosofiske hermeneutikken og hvordan kunnskap oppstår, finner man også her at særlig verbet *anvende* passer inn i en slik tankegang (Gilje, 2019, s. 164). En slik anvendelse kaller han for applisering, og på lik linje med Klafki, som mener elevene lettest vil oppleve dannelse ved at stoffet som gjennomgås gjøres relevant for deres livsførsel, mener Gadamer at det bare er ved *applikasjonen* eller anvendelsen av da særlig tekster, at det vil bli «eksistensielt relevant for den enkelte» (Klafki, 2001). Vi kan utvide denne applikasjonstankegangen fra å bare gjelde tekster til også å gjelde kunnskap og kompetanse. Legges det opp til at elevene får anvendt de kunnskaper og kompetanser de innehar i den konteksten de arbeider med, vil dette kunne føre til tilegnelsen av kunnskap som kan forstås som mer verdifull for deres livsførsel. Dette innebærer at denne anvendelsen i de utfordringene som gis gir elevene en erfaring av at det de faktisk arbeider med *er* relevant for deres liv. Mer om dette senere når det drøftes rundt tanken om forsinket dannelse.

² Se også Meld. St. 28 (2015-2016) s. 28 for forslag til et alternativt og bredere kompetansebegrep som ikke ble adoptert til Kunnskapsløftet 2020. Dette er bredere enn Overordnet del sin definisjon, men snevrere enn definisjonen i NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*.

I vårt tilfelle kan vi dra dette med over i applikasjonen av kunnskap eller kompetanse, så det som arbeides med blir relevant gjennom aktiv anvendelse. Dette spesifiseres også av læreplanen, der det er et uttalt «[m]ål for opplæringen at eleven skal kunne» (Kunnskapsdepartementet, 2019) *anvende* nettopp disse ideene. Dette legger en byrde på elevene ved at de selv må finne relevante applikasjoner av (for)kunnskap for å gjøre det nåværende stoffet relevant. Samtidig er dette en gylden mulighet for læreren, ved at hen ved tilrettelegging i undervisningssituasjonen og timeledelse kan være med på å hente frem elevenes forkunnskaper og lede dem inn på et spor der de *får* applisert sine forkunnskaper og gjort stoffet relevant. Sett i lys av Straumes dannelsingsdimensjoner kan det her påstås at en slik anvendelse kan gi opphav til en *bevegelse* (Straume, 2013, s. 23).

Tas som eksempel kompetansemålet «[u]tforske etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien og anvende ideene til å drøfte aktuelle etiske spørsmål» fordres det at eleven inntar et ståsted i lys av de ideene som behandles (Kunnskapsdepartementet, 2019). Eleven er nødt til å gå utenfor egen faglig komfortsone og oppnå en annen relasjon til fagstoffet. Ser man for seg et tenkt scenario der en eller flere elever oppfordres til å anvende tanker om eksempelvis pliktetikken i en etisk drøfting, vil dette kunne sees i lys av bevegelsesdimensjonen da slik utforskning i ukjent territorium kan føre til at det «oppstår en undring, dissonans eller en uro som kan bli kilde til nytenkning og vekst» (Straume, 2013, s. 23). Det antas her at slik drøfting i stor grad oppleves som ukjent territorium for elevene, da anvendelsen av etiske tankemodeller kan gjøres på utallige antall måter og områder. På bakgrunn av dette kan man se at de understrekede verbene fra kompetansemålene både forutsetter en aktiv innstilling fra eleven som er nødt til å investere seg i stoffet og anvende sine forkunnskaper, og det ligger et tilretteleggelselement latent der læreren gjennom sine fagkunnskaper- og kompetanser samt didaktisk-pedagogiske evner kan realisere dette potensialet gjennom klasseromsledelse.

Der Overordnet del gir oss kunnskap om under hvilke omstendigheter danning skjer, er det gjennom undervisning i fagene disse situasjonene oppstår. Det er der elevene arbeider alene eller i grupper, det er der de skal bryne seg på teoretiske og praktiske utfordringer, og så videre. Derfor er faginnholdet og de arbeidsmåter som vises til i de respektive læreplanene av interesse når det doble dannelsings- og utdanningsoppdraget skal løses. Overordnet eksplisitte arbeidsmetoder finner vi fem grunnleggende ferdigheter, som går på tvers av alle fag. I KRLE

spesifikt innebærer dette eksempelvis at elevene gjennom fokus på muntlige ferdigheter skal få innøvelse i å «lytte til, fortelle om, presentere og samtale om faglige emner, og å kunne argumentere for egne synspunkter og innta ulike perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre vises det til at å bygge muntlige ferdigheter særlig kan dra nytte av «filosofiske samtaleformer og filosofisk samhandling og refleksjon». Her er det en utpreget aktiv dimensjon, en samtale vil av natur aldri være passiv, og har man i tillegg i mente at undervisningen helst skal være udogmatisk og utfordrende ser man at disse ulike arbeidsformene i varierende grad kan være med på å løse dannelsesoppgaven. Å lytte til, fortelle om, presentere og samtale om kan nok sies å være mer instrumentelle enn relasjonelle arbeidsformer – her fordres det ikke nødvendigvis en høyere form for faglig kompetanse eller refleksivitet. Samtidig kan man påstå at det å argumentere for noe, vise til egne synspunkter eller å innta ulike (eller andres, slik det vises til i Overordnet del) perspektiv fordrer noe helt annet av eleven. Å diskutere egne og andres synspunkter samt det å se ting fra andres perspektiv innebærer at elevene må ta aktivt stilling til egne og andres verdier, og i en slik stillingtagen hører også etisk refleksjon med, slik læreplanen også presiserer under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Løftes blikket opp fra kompetansemålene og til læreplanen som helhet gjenfinnes dannelse også under andre områder. KRLE-faget tillegges blant annet en sentral posisjon som et identitetsskapende fag, der det beskrives som «[...] et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom undervisning og i faget skal eleven få mulighet til å finne og skape sin identitet, hvilket gir konnotasjoner til den enfatiske Bildungstradisjonen og fokuset på realiseringen av selvet – «å utvikle det *menneskelege* ved mennesket (Fauskevåg, 2013, s. 147). Kan en slik forståelse av seg selv eller et selv oppstå i et vakuum? Nei, mener Taylor – «[m]in identitet avhenger, på en avgjørende måte, av mine dialogiske relasjoner til andre» (Taylor, 1998, s. 59). Ikke bare forutsetter dette at elevene utvikler evnen til «å leve i og med mangfold [...]» slik læreplanen viser til, det fordrer at de også evner å ta andres perspektiv, som er ett av læreplanens kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2019). De skal ikke bare kunne «gro», kultivere eller fremstille sin egen identitet i tråd med hva de selv vil eller ønsker, de skal også få muligheten til å «utvikle egne synspunkter og *holdninger* i møte med andre [...]» (min kursivering). Her kan det sies at det oppstår en bro mellom KRLE-faget og etikken. Når vi møter andre, tar deres perspektiv og skaper vår identitet i samhandling med dem frontes en rekke forutinntatte holdninger.

Kjerneverdiene fra formålsparagrafen kan trekkes inn i dette henseende, der vi for å kunne ha produktive interaksjoner med andre er nødt til blant annet å respektere menneskeverd, trosfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet (Oppl., 1998, §1-1). På denne måten avhenger ikke bare vår identitetsskapelse av verdier, men også av holdninger og av andre, likesom Løgstrup fremhever at vi er hverandre gjensidig utlevert og holder noe av den andres liv i våre hender (Løgstrup, 2010). Slik det fremsettes i Opplæringsloven skal elevene «utvikle [...] dugleik, holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i [...] fellesskap og samfunnet» (Oppl., 1998, §1-1). Elevenes identitet, slik Overordnet del viser til, skal komme fra elevenes innføring i «[en] historisk og kulturell innsikt og forankring», der dette kan underlegges vår kulturarv og den sosiale dannelsingsdimensjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 1.2; Straume, 2013). Denne tankerekken kan videreutvikles ved å trekke inn Klafkis todelte danningssyn, der vi åpner oss for en mottagelse av verden samtidig som verden åpner seg for oss (Klafki, 2001, s. 193; Straume, 2013, s. 25). Den åpning det her tales om er den gjensidige åpningen av både oss og andre i denne dialogiske samhandlingen. Fordi vår identitet vektlegges i stor grad av Overordnet del, og fordi KRLE-faget er et eksplisitt identitetsskapende fag, innebærer dette at faget selv fremstår som et godt egnet verktøy for å løse dannelsingsoppdraget (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det å finne seg selv og dannes i lys av sitt eget bilde er viktig i all (selv)dannelse. Læreplanen i KRLE kan se ut til å gi gode muligheter for og til undervisning og samhandling som legger til rette for interaktivt arbeid, som igjen tilrettelegger for en slik danning.

3.2 RESULTATER

I denne delen av oppgaven gjennomgås resultatene av analysene. Det er interessante aspekter i både Overordnet del og i læreplanen som anses relevante for denne oppgaven, og disse drøftes videre i neste delkapittel og også videre gjennom oppgaven. Til tross for delkapitlets tittel presenteres resultatene som funn, da det å komme til en entydig konklusjon eller et absolutt resultat i dette abstrakte landskap ikke lar seg gjøre.

Ved å se på Overordnet del kan man først og fremst si at dannelsingsoppdraget og det synet på danning som fremkommer i teksten i stor grad vektlegger en aktiv dimensjon som innebærer elevaktivitet. I redegjørelsene for under hvilke omstendigheter danning skjer innunder finnes at aktivitet og danning som *prosess* er viktig. Dette samsvarer med formålsparagrafens

vektlegging av *utfordringer* som dannelsesfremmende, det er gjennom utfordringer at dannings skjer ved at eleven gjennomgår en dissonans som igjen medfører en «vekst i kvaliteter», slik blant annet Opdal mener at det å dannes skjer (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opdal, 2010; Oppl., 1998, §1-1). Gjennom Koselleck, og øvrig teori, vil jeg si at *resultatdimensjonen* av danningen vektlegges i mindre grad enn *prosessedimensjonen*, til tross for at han selv mener begge dimensjoner er en og samme affære (Koselleck, 2007). Dette kan gi mening med tanke på at menneskets dannelsesløp aldri er ferdig, samtidig som det også ville være vanskelig å sette mål for den enkeltes danningsløp – da danningen, som vi har sett, ikke lar seg kvantifisere. Dette underbygges videre av at det i de styringsdokumentene som er gjennomgått ikke nevnes hverken intensjon eller former for måling av danningsløp (om det i det hele tatt er mulig).

Uten å foregripe neste delkapittel kan man også hevde at Opplæringsloven legger rammene for danningsløp i og gjennom skolen ved dens presisering av at elevene skal gis utfordringer som fremmer danningsløp og lærelyst, og Overordnet del gir verktøyene til å løse dem gjennom varierte aktiviteter som anses som tilretteleggende. Det presiseres selv at særlig punkt 2 i Overordnet del er ment å «hjelp skolene til å løse dette doble oppdraget», der det andre oppdraget er det likestilte utdanningsoppdraget (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed kan også Overordnet del som dokument anses å være et dannelsesverktøy hvis hensikt er å hjelpe læreren å realisere og løse dette oppdraget (Asdal & Reinertsen, 2020). Utfordringene som er beskrevet kommer frem gjennom fagenes innhold og lærerens *tilrettelegging*, som også er et viktig moment.

Under omstendighetene der dannings skjer finnes videre at aktivitetene kan tillegges både en instrumentell og en relasjonell dimensjon. Elevene dannes ved å få «kunnskap» og «innsikt» i situasjoner med «opplevelser», «praktiske utfordringer», når de «bryner seg på teoretiske utfordringer» eller når «de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave» (Kunnskapsdepartementet, 2017). At dannings skjer under disse ulike omstendighetene er ut ifra styringsdokumentenes definisjoner ikke problematisk, siden kompetansedefinisjonen som anvendes i Fagfornyelsen også inkluderer kunnskap og «forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). Her kan vi se at dannings skjer både ved tilegning av kunnskap og kompetanse, og slik sett og i vår sammenheng kan det virke som om det operasjonelle skillet mellom kunnskap og kompetanse er noe diffust.

Denne skilnaden mellom kunnskap og kompetanse kommer også igjen som et interessant aspekt gjennom lesningen av hvilke verb som anvendes i læreplanen for KRLE. En rekke av kompetansemålene legger opp til aktiviteter som kan assosieres med kunnskapstilegnelse eller fremvisning av kunnskap, og det finnes en rekke kompetansemål hvis verb legger opp til en tilegnelse av og anvendelse av kompetanse. Forskjellene som ses her er eksempelvis mellom verb som «utforske» og «drøfte», «undersøke» og «anvende» eller «identifisere» og «reflektere» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er interessante aspekter ved læreplanen, som igjen går innunder kompetansedefinisjonen til Overordnet del og Stortingsmelding 28, og som begge innordner kunnskap *under* en «kompetansepaply» (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). Fortsetter man med de kompetansemål som kan innordnes under et rent kompetansebegrep kan det videre tilføyes at ved hjelp av Overordnet dels viktige holdningsbegreper *kritisk tenkning* og *etisk bevissthet* kan disse aktivitetene i særlig grad sies å være tilretteleggende for danning gjennom hvordan de har muligheten til på udogmatisk vis å skape en dissonans, forventningsbrytning eller *bevegelse* hos eleven.

I samsvar med dannelsbegrepets synonymer gjennomgått tidligere i denne oppgaven, eksempelvis oppdragelse eller opplæring, kan det også sies at Overordnet del viser til at sosialisering og ikke-faglig læring er like viktig som planlagt faglig læring. Dette innebærer at sosialiseringsaspektet, særlig om det ses i lys av Straume (2013) og den sosiale dannelsdimensjonen, også opptrer som en viktig dannelsarena ikke bare for den enkelte elev, men også for skolens fellesskap. Gjennom dette fellesskapsfokuset både via gjensidig bidrag fra elev til fellesskap og fra fellesskap til elev, samt kjerneverdien *solidaritet*, kan dette ses på som motpoler til det ellers individorienterte dannelsfokus (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å knytte måten dannelsoppdraget fremstår i Overordnet del opp mot de enfatiske dannelsbegrepene som er gjennomgått, vil jeg si at det i stor grad minner om *Bildung*-tankegangen. Å realisere enkeltelevens iboende potensiale, hjelpe hen å utvikle *dens* særegne identitet og dens tilhørighet i samfunnet vektlegges. I en rekke formuleringer presiseres det nettopp at det er snakk om «den enkeltes [...]», noe som like gjerne kunne blitt kontrastert med «elevens» eller «elevenes» - men som ikke gjøres (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den innledende antakelsen er som nevnt tidligere at både læreplanen og Overordnet del er gjennomtenkt- og arbeidet når det gjelder nettopp denne formuleringen, som kan peke på at

danningssynet og hvordan dannelsesoppgaven er beskrevet vektlegger *individuell selvrealisering*. Dette samsvarer med det blant annet Taylor peker på, og som er et viktig moment i det moderne synet på danning (1998; Steinsholt, 2011; Straume, 2013).

Samtidig er det viktig å påpeke på at fellesskapstanken *ikke* er borte, den er også til stede. Den skal blant annet gi «felles referanserammer» som en forankring til vår identitet i det større samfunn og i vår historiske kontekst, og fellesskapets betydning kommer videre til syne gjennom vektleggingen av eksempelvis *demokrati* og *medvirkning* som fokusområde, der deltakelse i samfunn og fellesskap skal komme som følge av at utdanningsløpet gjennomføres av demokratiske verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 1.6). Det er disse verdiene vi sosialiseres i og etter, og dermed sosialiseres vi *inn* i et fellesskap gjennom dannelsesoppgaven sånn det skrives i Overordnet del.

Hvordan etikken kan være med på å løse dannelsesoppgaven er ikke umiddelbart tydelig, det kan heller sies å ligge latent. I analysen av læreplanen ble det kursivert og understreket en rekke verb som fordrer noe mer enn bare kunnskap hos elevene. Dette kommer i form av relasjonell kompetanse, og innebærer blant annet evnen til refleksjon. I kompetansedefinisjonen som anvendes i styringsdokumentene står refleksjonsevnen sammen med evnen til kritisk tenkning, som igjen kan sies å være en etisk måte å tenke på – eller en holdning vi har til verden (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). Kritisk tenkning, som står sammen med etisk bevissthet, kan sies å være relasjonelle aktiviteter som fordrer relasjonell kompetanseanvendelse hos eleven og som i stor grad har potensial til å skape den dissonansen eller uroen som skal til for at vi dannes. Jeg har også forsøkt å vise at verdiene skolen preges av kan forstås som holdninger, og gjennom dyds- eller holdningsetisk refleksivitet hos eleven kommer etikken frem som særlig dannende om dette leses i lys av eksempelvis *paideia*-tradisjonen, da denne vektlegger realiseringen av selvet og oppnåelsen av det gode ved å gjøre det gode (Asheim, 1997; Doseth, 2011). Dermed blir holdningene en har til verden i kombinasjon med ens egne og verdens ytre verdier en arena der refleksjon hos eleven blir et viktig anliggende, noe som fordrer en etisk (og kritisk) tenkning. Måten vi aktivt kan gå inn for å forsøke å løse dannelsesoppgaven på virker da å være en høyere bevissthet og aktiv bruk av verdiformidling og holdninger på en slik måte at de forsøkes gjort relevante for elevenes samtid så vel som fremtid. Det er samtidig interessant å merke seg hvordan kompetansebegrepsdefinisjonen fra NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*,

gjennom Stortingsmelding 28 (2015-2016) og til Overordnet del har blitt komprimert (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hadde man lagt til grunn kompetansebegrepsdefinisjonen fra *Fremtidens skole* ville broen mellom holdninger, verdier og etiske vurderinger vært mer åpenbar enn den er nå. En slik kompetansedefinisjon ville gjort etikkens rolle i oppdragsløsningen mer tydelig.

3.3 OPPSUMMERING OG SYNTETISERING AV ANALYSENE

Etter de gjennomførte analysene av både Overordnet del og læreplanen i KRLE er det hensiktsmessig å vise til hvilke funn som er gjort i et mer kondensert format. Dette innebærer til dels en oppsummering av de mest vesentlige funn i analysene, samt en syntetisering eller dialektisk sammenslåing av dem for å få belyst sammenhengen og spennet mellom de to styringsdokumentene omtalt innledningsvis. Det er nødvendigvis imellom Overordnet dels innramming av oppdraget og KRLE-fagets faglige og ikke-faglige innhold at særlig etikken er med på å løse dette oppdraget.

Først gjøres her rede for hvorfor Opplæringsloven i seg selv ikke er analysert frittstående. Det kan kanskje virke noe bakvendt å redegjøre for dette nå, siden dokumentet er henvist til gjentatte ganger i oppgaven. Samtidig er Opplæringsloven rimelig kortfattet, og det er gjort en vurdering som innebærer at loven i seg selv heller vil anvendes som henvisningsmateriale enn som analysemateriale. Det er også nødvendig å påpeke hvilken rolle Opplæringsloven har oppi det hele.

I Opplæringslovens aller første og som kan påstås å være dens viktigste paragraf, som hittil er referert til som formålsparagrafen, finnes at «[s]kolen og lærebedrifta skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Oppl., 1998, §1-1). Denne paragrafen kan sies å ramme inn dannelsoppdraget ved dens presisering om at utfordringene elevene gis skal fremme danning. Å visualisere læreplanverkets struktur i en praktisk sammenheng kunne nok løses med intrikate diagrammer med piler og en hierarkisk oppbygning. Det redegjøres ikke for noen slik visuell struktur i denne oppgaven. Samtidig er det klart at Opplæringsloven står øverst som læreplanverkets viktigste lovregulerende

dokument. Det er derfor interessant at utdraget fra lovens første paragraf legger rammene for dannning gjennom at eleven skal gis krav og utfordringer som både fremmer danning og lærelyst.

Til tross at «danningens hierarki» her ikke visualiseres, forsøkes allikevel en alternativ visualisering av teorien rundt danning og de enfatiske dannelsesbegrepene det er redegjort for i denne oppgavens sekundærmateriale med en analogi. Denne døpes *kunstverkanalogien*, og er nært beslektet med *Bildung*-tankegangen. Den utgjør også et forsøk på å drøfte ett av de to drøftingsinnslagene nevnt innledningsvis, nemlig *hvordan dannelsesoppdraget kan forstås og hva det innebærer*:

Ethvert kunstverk behøver en ramme. Det er dette som avgrenser verkets størrelser, og er som regel ikke hovedattraksjonen. Samtidig er rammen nødvendig – verkene i seg selv henger ikke bare på veggen. Slik kan Opplæringsloven i dette tilfelle fungere som kunstverkets ramme; den kan oppleves som kjedelig i forhold til verket selv, men er både nødvendig og en forutsetning. Det er rammen som både begrenser og muliggjør et slikt verk. *Bildung* i seg selv vil på norsk også kunne gjenkjennes ved sin konnotasjon til det norske ordet *bilde*, og viser til tanken bak selvdanning gjennom *imitasjon* eller *i (lys av) et bilde*, som vi er kjent med og som kommer fra kristendommen og vår skapelse i Guds bilde. Dannelse forbindes også gjerne med kunst, der Steinsholt blant annet viser til at «[d]annelse er en prosess hvor selvet estetiseres; selvet – som noe innvendig – er en enhet som formes i og gjennom kulturen» (Steinsholt, 2011, s. 87). Dette finnes også igjen hos Koselleck, der han viser til at det tyske ordet *bilden* rommer en aktiv betydning av å skape og forme (2007, s. 16). Sett med mer moderne briller og gjennom tanken om dannelse som en kunstnerisk realisering av oss, er ikke nødvendigvis verket et allerede malt kunstverk med mål og mening – men kanskje heller et speil, et speil der vi kan og skal se oss selv og vårt eget potensial og våre egne aspirasjoner – ikke samfunnets og andres. I vårt tilfelle kan dermed Overordnet dels dannelsesoppdrag innlemmes som dette speilet, og læreplanene vil fungere som hjelpeverktøy til hvordan vi kan se inn i dette speilet. Det er ikke nok å bare se seg selv i speilet – man må også ta omgivelsene i betraktning.

Slik vi har sett gjennom Klafki (2001) og hans tanker om kategorial dannelse gjenfinnes også samme tanker hos Wilhelm von Humboldt, foregangsmannen for det moderne skole- og

universitetssystem i Tyskland, hvis tanker om danning også gjenspeiles i hvordan de norske styringsdokumentene ser på danning: «[i] dannelsesprosessen finner en vekselvirkning mellom mennesket og verden sted» (Steinsholt, 2011, s. 73). Samtidig er ikke danning bare «en kraft som styrer subjektet utenfra», det er også en kilde til et indre blikk eller en indre form for refleksiv selvregulering der et slikt perspektiv også ifølge Steinsholt viser hvordan forholdet mellom selvet og det sosiale får et «gjensidig og uopløselig forhold» (s. 92).

Danning er et vekselvirkende og reflekterende forhold mellom oss som subjekter og omverdenen. Dette kan igjen knyttes til Straumes dannelsingsdimensjoner (2013), ved å tenke seg at man skuer det innrammede kunstverket gjennom Opplæringsloven og hvis «verk» kan ses på som et speil der vi kan skue inn på vårt selv, konstituert av Overordnet del. Her muliggjøres både en bevegelse inn i oss selv gjennom subjektetsdimensjonen samtidig som vi kan kikke forbi vår utstrekning i refleksjonen og se de kulturelle rammene eller dannelsesressursene bak og omkring oss. På denne måten får det å skue kunstverket også en nødvendig fenomenologisk forutsetning ved at vi først og fremst åpner oss for verden og verdens inntrykk gjennom å se inn i speilet, samtidig som verden åpner seg for oss gjennom hva speilbildet gir oss av inntrykk (Klafki, 2001). Hovedmotivet *mise-en-scène* blir oss, mens bakgrunnsmotivet blir samfunnet rundt og verden ellers med våre normer, verdier og vår kultur som bakteppe. Måten vi møter speilet på og filtrerer dets inntrykk på er ved våre holdninger til verden.

Så følger et naturlig spørsmål – skuer man ethvert kunstverk ukritisk? Tja, det kan man selvfølgelig gjøre – men ser vi på vårt eget bilde med et ukritisk blikk? Sannsynligvis ikke. Her kommer både holdningsaspektet og hermeneutikken inn. Det er ikke nødvendigvis slik at når vi skuer verden så gjøres det med et ukritisk blikk. Verden vil ikke alltid skjenke oss gode verdier og inntrykk – det hender også at det verden gir oss kan oppleves som dårlig. Dette innebærer at vi er nødt til å ha en *holdning til verden*, et filter der vi på en refleksiv måte og gjennom våre erfaringer velger hva vi tar til oss og hva vi utelater. Et godt eksempel på hvordan dette i praksis kommer til uttrykk når vi skal skue verdens verk er gjennom Overordnet dels fokus på *kritisk tenkning* (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 1.3) og læreplanen i KRLEs fokus på kjerneverdiene *etisk refleksjon* og *utforskningen av eksistensielle spørsmål og svar* (Kunnskapsdepartementet, 2019). En slik holdning til verden kan tenkes å medvirke til utvidelsen av vår (forståelses)horisont mot verden, gjennom at vi ved refleksjon vurderer de

momenter som møter oss og avgjør om de skal «tas inn» eller ei. Kritisk tenkning handler på sin side om en evne til å bruke fornuften «[...] på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» slik vi kan lese i Overordnet del. Slik ser vi at kritisk tenkning er av stor betydning, siden det bestemmer vår evne til å anvende vår fornuft i møte med noe. Ifølge Overordnet del påvirkes vår evne til slik kritisk tenkning også av vår *kompetanse*, noe som tilsier at vi får en slags *holdningskompetanse* i hvordan møte verden gjennom skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.2).

Videre vises til at dette i seg selv er en forutsetning for at «ny innsikt» skal vokse frem – vi må være kritiske til våre allerede «etablerte ideer». Dette viser at filosofisk hermeneutikk også er særdeles viktig når det kommer til evnen vi har til å tenke kritisk og det å møte verden med en kritisk distanse der våre forforståelser får mulighet til å stilles opp mot nye inntrykk vi møter. Begrepet «forforståelser» er hentet fra Gadamer, og Nils Gilje viser til at det finnes mange synonyme begreper som omhandler samme sak, slik som «paradigme», «bakgrunnsteorier» eller «forventningshorisont» (Gilje, 2019, s. 162). Våre forforståelser inngår i en hermeneutisk sirkelbevegelse, der vår etablerte kunnskap og ny kunnskap syntetiseres til ny kunnskap, der bevegelsen så starter om igjen. «Den som forstår noko», sier Gilje, «byrjar alltid med ei «førforståing»» (Gilje, 2019, s. 155). Vår kunnskap bygges stegvis og alltid oppover gjennom gjentatt syntetisering av eksisterende og ny kunnskap. Dette vil også gjelde vår erfaringshorisont når det kommer til møtet med verden og i utstrekning vår danning; den bygges stegvis.

Ses skoleløpet i en større ramme vil elevene *alltid* ha en form for forforståelser, de vil aldri gå «blindt inn» i møte med ny (forventet eller ikke forventet) kunnskap. Påstanden om at man aldri er «helt ren for forforståelser» kan selvsagt problematiseres (er vi fra fødselen av «rene tavler», en *tabula rasa*, eller virker våre forforståelser fra første stund?), men dette er det ikke rammer for å drøfte i denne oppgaven. En pragmatisk antagelse *er* at de går inn i skolen med et visst fundament av forforståelser. Slik finner man også at kritisk tenkning kan sies å være en holdning vi møter våre inntrykk med, fordi vi gjennom vår fornuft først og fremst må vurdere vår allerede etablerte kunnskap i form av vår forforståelse samtidig som vi må ta stilling til hvordan våre nye inntrykk skal integreres i de eksisterende forforståelsene våre. Steinholt (2011, s. 110) omtaler dette som «negasjonshendelser», og viser til at hermeneutikken ifølge Gadamer er

delaktig i danning fordi det er gjennom slike udogmatiske hendelser at våre forventninger brytes og at vi får muligheten til å dannes. Det er viktig å påpeke at det ikke er snakk om all erfaring, men om det som «griper» oss, som beveger oss, slik vi så i Straumes bevegelsesdimensjon (2013) – det er noe som går helt inn i oss og rører ved vårt innerste, det som tidligere er omtalt som en «dissonans» eller en «uro» (Steinsholt, 2011, s. 110-111). Slik sett kan verdier og holdninger anses som potente i dette tilfellet, siden det vil være rimelig å anta at disse går dypt inn i oss – særlig når de stilles til veggs. Dette potensialet for å gripe oss i vårt innerste har vi også sett Klafki redegjøre for gjennom hans tanker om innhold som er av «eksemplarisk» art, noe som tilsier at slike negasjonshendelser innebærer både noe *nytt* og noe *som er relevant for elevens liv* (2001).

Videre finnes noe tilsvarende Overordnet dels presisering av dannelsesprosessen livslange løp igjen i Gadamer's «dannende hermeneutikk», der det i hans uenighet med Hegel står følgende: «[f]or [Gadamer] er det slik at så lenge mennesket er et begrenset vesen, vil det *alltid være på en reise som aldri har et endelig bestemmelsessted*» (Steinsholt, 2011, s. 112). Der vårt utdanningsløp har et bestemmelsessted, kan ikke vårt dannelsesløp sies å ha det samme – vi er aldri fullstendig (og ferdig) dannet. Dette sitatet er hentet fra et stykke som omhandler lek i lys av danning, men de tilgrunnliggende faktorene rundt hermeneutikk og danning er fortsatt i stor grad gjeldende og overførbare til dannelsesoppdraget det er snakk om – i lek så vel som i skolen fordres det slik jeg tidligere har henvist til at vi «kastes [...] utenfor vårt nære synsfelt, [at] vi slynges bort fra de nære farvann, [bort] fra våre personlige følelser, ønsker, behov, private interesser og formål [...]» (Steinsholt, 2011, s. 112). Det er når vi går bort fra det forventede og forutsigbare at vi får muligheten til å dannes, og det er gjennom disse negasjonshendelsene at vi får muligheten til å syntetisere ny kunnskap (Koselleck, 2007). Dette kan også forstås som en hermeneutisk bevegelse av vårt filter i møte med verden, og det vil være rimelig å anta at aktiviteter som eksempelvis det å ta andres ståsted eller perspektiv og filosofiske samtaler kan være egnede grobunner for at slike forventningsbrytninger finner sted (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her vil vi få muligheten til å vurdere og stille oss kritiske til våre egne verdier i møte og samhandling med andre mennesker og inntrykk.

Fra den tidligere gjennomgangen av danning i en historisk kontekst kan dette kobles opp mot danningstankegangen i paideia-tradisjonen, der lek var en viktig faktor (Doseth, 2011). Dette

er det som omtales i skolens formålsparagraf – de *utfordringene* elevene skal gis som «fremjar danning og lærelyst» innebærer at vi kastes eller geleides utenfor vår egen komfortsone, slik at vi får oppleve det å være «utenskjærs» (Oppl., 1998, §1-1). En utfordring er bare en utfordring om den faktisk krever noe *nytt* av eleven. Den må være uforventet og uforutsigbar. Kan den løses på automatikk og med instrumentell kunnskap kan det ikke sies å være en utfordring – det må igangsette en dypere form for tanke- og refleksjonsprosess. Det er ikke her snakk om at elevene skal få sin faglige verden, om vi bruker Hellesnes' (1969) begrep, snudd på hodet, men heller det at de skal møte utfordringer der de er nødt til å anvende sin kompetanse for å gruble, bruke fornuften og tenke kritisk for å resonnerer seg frem til en løsning.

Tar vi så steget tilbake til kunstverket eller speilbildet som utgjør dannelsingsoppdraget, finnes også andre elementer som vi er nødt til å ta stilling til, både i og utenfor oss selv. Blant disse finnes formålsparagrafens kjerneverdier.

Dette blir kanskje mer forståelig om vi anlegger et syn der skiller mellom *indre* og *ytre* verdier. Våre indre verdier er de vi selv opprettholder og har, og kan i denne kontekst også forstås som holdninger, som omtalt tidligere. Verdier kan sies å forstås som holdninger i den grad at de kan fungere som en stilling til eller et ståsted vi har i forhold til et visst saksforhold eller fenomen. Å bli vurdert til å ha eller fremvise gode verdier, slik man ofte gjør i hverdagen, innebærer en vurdering av en persons stilling til noe. Er man snill, omtenkssom, empatisk og liknende sies det at en person har «gode verdier». Disse verdiene er da indre, fordi de stammer fra personen selv. Samtidig møter vi også på *ytre* verdier i form av de verdiene som samfunnet eksponerer oss for, og disse kan også omtales som dyder. Disse kan igjen adopteres av enkeltindividet, og dermed finnes det en måte der ytre verdier kan gå over til å bli indre verdier. Taylor er svært opptatt av hvordan vi som mennesker utvikler og skaper vår identitet, og mener at:

[b]are dersom [vi] eksisterer i en verden der historie, naturens krav, mine medmenneskers behov, medborgerlige plikter, kall fra Gud eller noe annet av tilsvarende karakter, har avgjørende betydning,

er det mulig å definere en egen identitet som er noe mer enn triviell. Autentisiteten³ er ikke fiendtlig til krav som har sin opprinnelse hinsides selvet, den forutsetter slike krav (Taylor, 1998, s. 53).

Han viser her til at for å kunne skape en autentisk identitet for oss selv forutsettes en stillingtagen til verdier, eller krav som han kaller dem, som er «hinsides selvet». Av formålsparagrafen kan noen av verdiene tolkes å være forutsatt indre, mens andre kan sies å være større og utenfor oss selv og slik sett fungere som krav, da det er forventet at vi ikke bare anerkjenner, respekterer og tar stilling til dem, men at disse også inntas og adopteres som våre indre verdier. Her finnes eksempelvis verdien om *nestekjærlighet*, som først kan leses som et krav og en ytre verdi, men som også vil kunne fungere som en holdning eller indre verdi etter en adopsjon. Følger vi Løgstrups tanker og det faktum at både vår identitet og vår skolegang skapes og konstitueres av et fellesskap, finner vi at et slikt etisk eksistensial som den etiske fordring utgjør fordrer en viss refleksivitet hos eleven (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 2.1; Løgstrup, 2010; Taylor, 1998). I skolegangens kunstverk møter vi altså ikke bare oss selv og et bakenforliggende motiv, men også vårt felles skolefellesskap – og dette må også tas i betraktning.

3.4 DANNING GJENNOM HOLDNINGER

Etter nå å ha vært gjennom analysene av Overordnet del og læreplanen, samt den noe kunstneriske analogien ment å forklare hvordan dannelsingsoppdraget kan forstås, fremsettes en tese om at danning i skolen kan forstås som en form for *holdningsdanning*. Resonnementet bak forsøket på å forstå danningen og dannelsingsoppdraget i lys av et slikt begrep innebærer at oppdraget i seg selv kan leses dithen at elevene ønskes sosialisert inn i en samfunnsmessig kontekst der måten de møter verden på, tidligere omtalt som (det fenomenologiske) filteret, skapes av hvilke holdninger de inntar og har i dette møtet med verden. De normative aspektene ved dannelsingsoppdraget som beskrives medfører en forventning nettopp om hvordan elevene skal møte verden – de skal møte verden og hverandre med og gjennom kjerneverdiene i formålsparagrafen, samtidig som grunnopplæringen skal møte elevene med de samme holdningene.

³ Autentisiteten kan i denne konteksten forstås som vår identitetsskapelses «ektehet». I Taylors autentisitetstanke er hovedbudskapet at en skal være tro mot seg selv og sin egen originalitet, noe bare vi selv kan «artikulere og oppdage» (Taylor, 1998, s. 43).

Asheim (1997, s. 37) viser at holdningsbegrepet kan forstås som ikke-refleksivt og at det i stor grad rettes mot fellesskapet. Holdningsløshet, for eksempel, viser ifølge han ikke til manglende holdninger innad i subjektet, men heller et manglende forhold til *det sosiale*, fellesskapet utenfor oss. Det kan riktignok argumenteres for at holdninger *kan* være resultat av refleksivitet, slik Straume viser til når hun mener at danning innebærer at vi blant annet er «refleksive subjekter i en kultur» (2013, s. 25), fordi verdiformidling i skolen forekommer på både intensjonalt og ikke-intensjonalt vis (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen, 2007, s. 171). Det vil nødvendigvis være slik at eleven mottar informasjon, møter «udogmatiske forventningsbrytninger» også utenfor planlagt undervisning og utenfor lærerens grep, men samtidig innenfor opplæringens rammer som fører til refleksjon og muliggjør danning.

Hvordan verdiene det her er snakk kan forstås som holdninger kan skje på flere måter. En måte vil være gjennom å møte på læreren som et forbilde, slik vi så Overordnet del selv vektlegge som betydningsfullt. Ikke bare kreves det at læreren selv også til dels er dannet og bevisst over verdiformidlingspotensialet et slikt etterligningsforhold bærer med seg, det åpner også opp, gitt gode relasjoner i klasserommet, for det vi kan kalle erfaringsdeling. Har man tillit til en lærer og anser vedkommende som en viktig person i ens liv, muliggjør dette også verdiformidling gjennom «historiefortelling», slik vi så MacIntyre beskrive under redegjørelsen for dyds- og profesjonsetikk (1998). Ved å få overlevert historier og erfaringer man tar med seg fra en lærer kan dette føre til en etisk refleksivitet hos eleven som igjen kan føre til danning. Disse historiene inneholder både verdier og kan samtidig sies å være holdningsladde. Poenget med slike historier vil være å nettopp *vis* eller *illustrere* for eleven hva gode eller dårlige verdier er, slik at eleven selv kan reflektere over dem og stille de opp mot de normative verdiene de allerede er kjent med. Dermed har denne verdiformidlingen gjennom historiefortelling et iboende potensial for hermeneutisk refleksjon hos eleven ved at eleven stiller sine forkunnskaper i form av verdier og holdninger opp mot de nye inntrykk historiene gir. Følger man med når en god lærer formidler skrekkeeksempler og historier der fellesnevneren er dårlige holdninger, kan det godt tenkes at dette resulterer i en etterligning av holdninger hos eleven. På denne måten kan det også påstås at ved aktiv og gjennomtenkt tilrettelegging fra lærers side åpnes det opp for en slik tankegang om danning gjennom holdninger. Nå vil ikke dette være sikkert å inntreffe, men en slik baktanke vil heller ikke slå feil – ved å ha en bevissthet som lærer rundt potensialet *for at det kan skje*, så vil dette kunne være et godt moment i klasserommet, uavhengig om det faktisk

resulterer i danning eller ikke. Dette vil kunne forstås som den mulige *bieffekten* ved pedagogiske aktiviteter, vist ved Opdal helt innledningsvis (2010).

Hvis holdninger kan sies å være elementer som sier noe om hvem vi er, betyr dette også at holdninger er med på å konstituere vår identitet. Fordi KRLE-faget er et eksplisitt identitetsskapende fag vil det være naturlig å også ta i betraktning hvordan verdier og holdninger kan være med på å forme vår identitet. Slik Taylor (1998) og autentisitetsetikken viste fordrer dette en aktiv innstilling *hos* eleven. Det er ikke slik at eleven kan påtvinges holdninger. Verdier som adopteres og holdninger som inntas må aktivt velges av eleven, og dette må komme innenfra.

Holdningsdanningen henspiller også på hvilken måte verdiene kommer til uttrykk i skolen. Ikke bare skal de prege undervisningen og være det elevene dannes *til*, det skal også være det elevene dannes *etter*. Tenker man seg en forhøyet bevissthet rundt verdier og holdninger i skolen, det være seg store ytre verdier som nestekjærlighet eller menneskeverd, eller «laverestående» verdier som å holde klasserommet rent gjennom klasseromsregler, kan man også påstå at dette er med på å løse dannelsesoppgaven ved hjelp av etikken. Dette kan gjøres innenfor KRLE-fagets egne grenser med de kompetansemål som aktivt forutsetter relasjonell kompetanse og refleksjon, som belyst gjennom læreplananalysen, men det kan også sies at en slik *etisk refleksivitet* i stor grad lar seg overføre til andre fag og settinger innenfor skolens praksis. Det er også interessant å merke seg slik vi så i analysen av Overordnet del at tidligere forslag til kompetansedefinisjoner eksplisitt inkluderte både holdninger, verdier og etiske vurderinger (NOU 2015: 8, s. 14). I en slik bredere tilnærming til kompetanse som begrep åpner det også i større grad opp for mulighetene for at danning kan skje gjennom anvendelse av kompetanse. Dybdeløring i forskjellige emner vil forekomme uavhengig av hvilke elementer en kompetansebegrepsdefinisjon inneholder, men samtidig kan eksklusjonen av elementer som verdier, holdninger og etiske vurderinger tenkes å muliggjøre at disse vektlegges i mindre grad siden de ikke lenger er eksplisitt til stede i Overordnet del (NOU 2015: 8). Gjennom verktøyperspektivet tidligere anlagt (Asdal & Reinertsen, 2020) vil det være rimelig å anta at Overordnet del selv anvendes av lærere i mye større grad enn *Fremtidens skole* eller *Stortingsmelding 28*, og slik sett vil også begrepsdefinisjonene være avgjørende for hvilke

oppfatninger og tolkninger den gjengse lærer gjør av det materialet de anvender i sin yrkespraksis.

En slik form for holdningsdanning vil kunne kritiseres – for hvem er det som bestemmer hvilke verdier som skal anses som gode, og er det akseptabelt at elevene skal innføres i disse? Det kan også påstås at denne innføringen slett ikke er frivillig; skolegang, slik Steinar Bøyum skriver om, er tross alt «eit tvangsmiddel frå staten si side» (Bøyum, 2013, s. 348). I Norge i dag er det hovedsakelig politikerne som bestemmer dette – og tar vi som eksempel KRLE-faget og hvordan dette ifølge både FN og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen har vært gjenstand for brudd på menneskerettighetene, ses det hva politikerstyrt innholdsbestemmelse kan medføre i verste fall. Bøyum, som i stor grad baserer seg på den politiske teoretikeren Amy Gutmann, stiller videre et viktig spørsmål: hvem skal få bestemme hva som er best for utdanningen av barn? Er det barna, foreldrene eller samfunnet selv? Løsningen, som heldigvis finnes igjen i Overordnet del, er *demokrati* ifølge han (Bøyum, 2013, s. 351). Det menes her en form for demokrati der *deliberasjon* er en vesentlig faktor, der drøftinger og diskusjoner utgjør en viktig arena. Går vi over til skolen ser man også at dette er mulig – *demokrati og medborgerskap* er ett av de tre tverrfaglige temaene som skal vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette deliberative elementet er først og fremst myntet på politikken, men kan også overføres til skolen – et refleksivt samfunn og i utstrekning et refleksivt skolesystem fordrer at det *reflekteres* over hvilke idealer og kulturelle dannelsressurser en dannes etter. En slik deliberativ og demokratisk tankegang rundt dannelsesidealene kan også forstås på samme måte som lesningen av verdigrunnlaget i et dyds- eller holdningsetisk lys – det er imperativt at de verdier og holdninger som overleveres gjennom skolen er noe vi alle kan ha tilslutning til. For er det ikke slik at det kan være mitt formål samtidig som det kan være alles formål, slik jeg har vist til ved Kant (2016), kan vi likegodt forstå det som maktutøvelse fra statens side – og dette bryter med prinsippet om at danning skal være realiseringen av oss, det som er godt og som er basert på de verdier de fleste vil gi tilslutning til.

Det andre drøftingsinnslaget, tar for seg nettopp *hvordan man kan løse* dette oppdraget. En forhøyet bevissthet rundt verdier og holdninger kan være første holdepunkt. Ved som lærer å gå aktivt inn for å fremme verdigrunnlaget på en slik måte at eleven selv erfarer å møte disse

verdiene, vil eleven kunne la seg påvirke av dem. Samtidig som eleven eksponeres for disse ytre verdiene, er det viktig at de får tid og mulighet til å reflektere over og drøfte dem. Dette er en forutsetning for et refleksivt samfunn og et refleksivt subjekt, slik Straume viser til (2013). Videre kan det virke som at det å sette verdier og holdninger på dagsorden kan være med på å løse dannelsingsoppdraget. Ved å legge til rette for at eleven, enten gjennom direkte undervisning om verdier og holdninger eller ved formidling gjennom historier slik MacIntyre (1998) skriver om, kan elevene møte disse verdiene på hermeneutisk vis. Det kan tenkes at dette treffer bedre om det som formidles er aktualisert gjennom nøye utvalg i tråd med Klafkis (2001) tanker om eksemplarisk innhold, slik at det eleven møter er noe som faktisk er relevant både nå og i fremtiden. Dette henspiller videre på det som kom frem i analysen av Overordnet del og tanken om kategorial danning; eleven må selv være bevisste og *aktive* i prosessen samtidig som læreren har en *tilretteleggingsbyrde* hva gjelder stoff og innhold.

3.5 FORSINKET DANNING

Alle minnes vel undervisningssituasjoner i egen grunnopplæring der vi stilte oss selv uforstående til hvordan innholdet i undervisningen overhodet kunne være relevant for oss eller vårt liv. Eksempler som kommer til sinns fra egne skoleerfaringer og yrkespraksis inkluderer blant annet Pytagoras' læresetning, nitidige gjennomganger av Heimskringla og grundig drilling i nynorsk verbbygning. Allikevel hender det at man plutselig en dag oppdager eller erkjenner nytten av noe vi har vært eksponert for tidligere, som plutselig har fått nyvunnet nytteverdi i ens liv. Det som umiddelbart kan fremstå som irrelevant og uinteressant i samtiden kan samtidig bære med seg en iboende nytteverdi som kommer til syne i fremtiden. Dette vil alltid være et slags problem i skoleverket, fra den politiske toppen og ned til den enkelte elevs skolepult.

Klafki var selv opptatt av denne problemstillingen, og mente blant annet at hvis undervisningsinnhold umiddelbart ikke kan oppleves som relevant i nåtid eller fremtid så har man bommet (Klafki, 2001, s. 194). Han går så langt som å si at det som ikke evner å trenge helt inn til det fundamentale hos eleven, som ikke har det iboende potensialet til å bli en overordnet kategori – «[...] bør ikke lenger ha noen plass i vårt utdanningssystem, i hvert fall ikke noen sentral plass». Dette kan påstås å være en rimelig radikal påstand, men samtidig er det kanskje noe ved den. Til tross at det ikke er hverken rom eller mulighet i denne oppgaven

til å drøfte eller problematisere enhetsskolemodellen i Norge kan det allikevel trekkes frem i denne sammenheng – fordi hvis vi skal dannes etter vårt eget bilde, så kan det trekkes en slutning om at det utvilsomt vil oppstå brytninger mellom det universelle stoffet eleven skal få kunnskap og kompetanse i og elevens egne interesseområder. På den ene siden er det naturlig og rimelig å fra statens side legge opp til et bredt og identisk ønsket kunnskapsfundament hos befolkningen sett fra en logistisk og praktisk synsvinkel, samtidig som dette vil legge føringer for den enkeltes fordypning i egne interesser. Denne problemstillingen løses i noen grad ved de mange linjevalg en kan ta etter ungdomsskolen – men et interessant spørsmål er kanskje om dette valget skulle kunne tas tidligere?

Følges resonnementene til Klafki innebærer dette også at det innhold som inkluderes i undervisningen må tenkes nøye gjennom og velges med omhu (2001), slik vil har omtalt så vidt tidligere. Kobles dette til hans tanke om kategorial danning og den todelte verdensåpningen kan dette innholdsvalget forstås som *verdens åpning* mot eleven. Et spørsmål som da oppstår, er: hvordan skal man da sørge for at elevene åpner seg for verden? Om det er slik at det som danner oss er det som er relevant for vår nåtid og fremtid fordi eleven selv ser relevansen i det og aktualiteten av det, medfører dette at dannelsesfremmende innhold må være gjennomtenkt av læreren, tenkt gjennom elevens øyne og elevens syn på verden. Det vil aldri være mulig å treffe absolutt alle elevenes interesse- eller aktualitetsområder, men tas skolens overliggende verdier i betraktning vil dette være noe som bør oppleves aktuelt for alle elever. Slik sett, og ved å legge til rette for en refleksivitet gjennom aktualisering slik vi så ved Wagenscheins måneeksempel, kan man kanskje nå en tilstand der noen får muligheten til å oppleve danning der og da, mens andre kan ha innholdet «latent» og med på reisen videre i livet. Dette legger en årvåkenhetsbyrde på læreren – hen må være bevisst hva som foregår i livene til elevene og hva som opptar dem.

Hansjörg Hohn redegjør for nettopp dette, og sier at et slikt motsetningsforhold faktisk er av vesentlig betydning (Hohn, 2011, s. 167). Det kan friste å tro at et slikt motsetningsforhold burde forsøkes unngått, at lærerens langt større erfaringsgrunnlag forsøkes ikke å overskygge hvor eleven står erfaringsmessig i livet. Samtidig er det slik at dette motsetningsforholdet ifølge Hohn muliggjør de utfordringene elevene skal gis gjennom skolegang – man skal hverken oppgi lærerens perspektiver eller overkjøre eleven med de samme perspektivene. Løsningen vil være

en middelvei, der et «målrettet [arbeid] med å bygge broer mellom perspektivene» vil være veien, ifølge Høhr (2011, s. 167). Dette vil igjen henspille på lærerens relasjoner til både enkelteleven og klassen som helhet, noe det heller ikke er rom for å drøfte videre i denne oppgaven.

Til nå er det i stor grad diskutert vektleggingen av det eksemplariske uten at det er blitt gitt noen motargumenter. Klafki var selv opptatt av dette, og mente at et uforbeholdent fokus på det rent eksemplariske innebærer at elevenes grunnleggende behov og prinsipielle krav om utfoldelse blir nedprioritert (Høhr, 2011, s. 171). Denne balansegangen i motsetningsforhold kan også tenkes overført til verdi- og holdningsformidling gjennom erfaringer slik vi har sett ved MacIntyres (1998) historieformidling, ved at motsetningsforholdet utnyttes istedenfor å minimeres, slik at det åpnes for en erfaringsdeling fra lærers side, der erfaringene er utvalgt med tanke på hva som kan oppleves som relevant for eleven. En naturlig motvekt her vil være at elevene selv får muligheten til å løfte frem historier, slik at deres egne perspektiver også får representasjon i klasserommet. Dette vil igjen kunne føre til klasseromsarbeid gjennom forskjellige former som muliggjør at danning skjer ved at verdier og holdninger kan gis dagens lys, og at dette kan fremme etisk, verdimeisig og holdningsmessig refleksjon hos elevene. Det kan også tenkes at slik representasjon også kan utgjøre en gylden mulighet for å anvende filosofiske arbeidsmetoder i klasserommet, eksempelvis gjennom diskusjoner og samtaler med utvalgte tankesett som bakteppe.

En slik form for forsinket danning kan også antas å eksistere når det kommer til holdningsdanning. Hvilke indre verdier og holdninger vi hadde da vi gikk gjennom grunnopplæringen er nok for de fleste forskjellige fra de vi har i dag. Ideen om at noe en blir utsatt for innholdsmessig gjennom skolegang ikke oppleves som relevant før senere i livet kan godt appliseres på verdiformidling og holdninger også. Vår modning vil alltid være en kontinuerlig reise, som i likhet med vår danning ikke har noe bestemmelsessted. Problematikken kompliseres ved at fremtiden er *uforutsigbar*. Dette betyr at det som i skolen i dag er relevant faginnhold, verdier og holdninger er det som *tidligere er vurdert* som relevant. Dette vil motvirkes om elevene i skolen er refleksive, noe det vil være rimelig å anta at de er

(Straume, 2013, s. 30).⁴ Straume påpeker her at grunnleggende trekk ved et refleksivt subjekt er at det er kritisk, selvrefleksivt, spørrende og problematiserende, og at dette fungerer som dette subjektets *grunnholdninger*.

3.6 ETIKKEN OG FILOSOFIENS Plass I DANNINGSOPPDRAGET

Som vist er verdiene i skolen av stor betydning, og gjennom holdningsetikken til Asheim (1997) kan verdiene (eller dydene) forstås som holdninger. En måte KRLE-faget kan medvirke til å løse dannelsingsoppdraget er gjennom aktivt å legge opp til at disse verdiene kommer til syne, og at eleven får erfart *verdiens iboende verdi* gjennom faktisk utøvelse av dem, samtidig som det også reflekteres over dem. Ser vi som subjekter eksempelvis verdien av å vise nestekjærlighet mot andre vil vi ifølge paideia-tradisjonen dannes, da vi realiserer oss selv ved å utvise disse verdiene og ved å se at dette er *godt* (Doseth, 2011; Straume, 2013).

Det er vist at dannelsingsoppdraget tillegges både en aktiv dimensjon som går på eleven og en tilretteleggelsesdimensjon som i større grad vedrører læreren. Disse to dimensjonene er av betydning når oppdraget forsøkes løst. Det er viktig å aktivisere eleven slik at de selv får kjenne på at det som gjennomgås er av *eksemplarisk* betydning, om Klafkis begrep (2001) benyttes. Det er også viktig at eleven selv ser at det den eksponeres for i den intensjonale planlagte undervisningen er nyttig (og nødvendig) for egen livsutfoldelse. Brukes Klafki videre ses også her at det ovennevnte kan beskrives som dobbeltåpningen beskrevet innen kategorial danning, og både åpningene elev mot verden og verden mot elev må til for at dette skal skje. Dette innebærer at eleven *selv* tar aktiv del. En sunn vektlegging av nøkkelproblemstillinger, som er av eksemplarisk art i form av verdier og holdninger vil kunne lede til en etisk refleksjon hos eleven. Denne etiske refleksjonen avhenger igjen av elevens erfaringshorisonter, og i denne syntesen mellom «gammel» kunnskap og nye inntrykk skjer dannelsingsprosessen.

Etikken og de etiske tenkemåter kan sies å være fagoverskridende. Det er ingenting i veien for at det eksempelvis etableres «etiske rammeverk» i KRLE-timene, som eleven igjen gis mulighet

⁴ Straume påpeker at et slikt refleksivt dannelsesideal bare kan eksistere i samfunn som selv er selvrefleksive. Dette innebærer at statens status som selvrefleksivt går foran et dannelsesideals status som selvrefleksivt. Denne refleksiviteten innebærer at man som subjekt og som opplever eller gjennomgår danning evner å være kritisk og reflektere over de idealer og verdier man dannes etter – er de verdt strevet? (2013, s. 30)

til å bruke i andre fag. Det tenkes her at man i fellesskap kan produsere eksempelvis plakater for forskjellige etiske modeller som plikt-, dyds- og konsekvensetikk, som eleven kan ha lett tilgjengelig eller generelle rammeverk for etisk refleksjon. På denne måten, om de selv evner å aktivisere seg selv og ha disse i bakhodet, kan aktiviteter og handlinger med bakgrunn i disse benyttes utenom selve KRLE-timen.

4 AVSLUTNING

Jeg er nå ved veis ende, og det er på sin plass med en avslutning av denne oppgaven. Av det jeg har forsøkt å vise gjennom hoveddelen kan etikken sies å ha en stor del i løsningen av dannelsingsoppdraget. Før vi begir oss på det som kan forstås som et utblikk, vil det være hensiktsmessig å hente frem igjen problemstillingen vi har operert med igjennom oppgaven:

Hvordan kan etikk og filosofi i KRLE-faget være med på å løse skolens overordnede dannelsingsoppdrag?

Det vil også være på sin plass å trekke frem de underbyggende drøftingsinnslagene som er blitt gjort:

- Hva innebærer det å løse et dannelsingsoppdrag, med særlig vekt på *løse*?
- Hvordan kan dannelsingsoppdraget forstås, og hva innebærer det?

Bakgrunnen for at denne avslutningen kan forstås som et utblikk og ikke en konvensjonell konklusjon er fordi det er vanskelig å konkludere i det abstrakte landskapet det har blitt arbeidet i. Jeg mener det heller er pragmatisk å se fremover og på hvordan denne oppgaven kan hjelpe til med en mulig løsning av dannelsingsoppdraget.

Gjennom den kvalitative dokumentanalysen med en hermeneutisk innfallsvinkel har vi funnet at holdningsetikken kan fungere som et verktøy i løsningen av dannelsingsoppdraget. Dette funnet settes opp mot oppgavens døråpner som er hentet fra Odin Fauskevåg (2022), der han i sin artikkel fant at dannelsingsoppdraget langt på vei mangler tydelige beskrivelser og definisjoner på dannelsingsbegrepet og hvordan løse oppdraget. Slik vi har sett mener han at dannelsingsoppdraget kan være vanskelig å løse fordi læreplanen i KRLE «[manglar] ein klar avresning av dannelsingsoppdraget» (s. 121).

Hva bidrar så denne oppgaven med? Vi har funnet at verdier står sentralt i dannelsesoppgaven i skolen. Disse verdiene er viktige fordi de gjennomfører skolens praksis og fungerer som et normativt fundament. Kulturarven som vi dannes på bakgrunn av inneholder ytre normative verdier og er noe vi skal få mer dyptgående kjennskap til. Disse ytre verdiene er de verdier som er større enn oss selv og som vi ikke kan velge oss bort fra. Verdiene her finnes igjen i formålsparagrafen, de kan kobles til dydsetikken og kan følgelig omtales som dyder. Dermed ser vi at vi ved å gjennomføre handlinger som er i tråd med disse verdiene, ansett som gode, gis vi muligheten til å oppleve dannelse og selvrealisering gjennom å oppleve *at* handlingene og verdiene er gode. Brukes så Asheims (1997) rammeverk for modernisering av dydsetikk til holdningsetikk, finner vi at verdiene også kan forstås som holdninger. Det er holdninger vi er ment å møte verden med, og som vi selv blir møtt med både direkte og indirekte gjennom andre og gjennom resten av samfunnet.

Dermed har vi fått vist at verdier, både våre indre verdier og de vi møter som ytre verdier gjennom skole og samfunn fungerer som holdninger, og inngår i et refleksivt og etisk samspill med oss og i oss. I tråd med en dydsetisk tankegang kan dette være med på å løse dannelsesoppgaven, da refleksjonen rundt verdiene og måten vi holder dem i hevd på kan gi en «vekst i kvaliteter» og samtidig bevege oss ved vårt innerste (Opdal, 2010; Straume, 2013). Dette kan øke fokus på verdier i skolen, både eksplisitt og implisitt, i og utenfor undervisning. Noen verdier, eksempelvis nestekjærlighet og respekt for menneskeverdet, er selvsagte og kan forstås som menneskelige eksistensialer om vi følger Løgstrups tankegang om den etiske fordring (Løgstrup, 2010; Oppl., 1998, §1-1). Nestekjærlighetsbudet og det moralske kravet om å ivareta hverandre er en holdning vi møter verden med og noe vi ikke kan unngå i skolens fellesskap. Det åpenbare fellesskapet gjør etikken til en naturlig og sentral del av tilværelsen på skolen. Dette underbygges videre ved at KRLE-faget beskrives som et fag som i særlig grad legger til rette for elevenes identitetsskapelse. Identitetsskapelse er en del av dannelsesprosessen, og foregår ikke i et vakuum. Den foregår i samhandling og dialogiske relasjoner med andre (Taylor, 1998).

Dannelsesoppgaven slik det beskrives kan tilskrives to sentrale dimensjoner der den (1) ene angår elevens *aktivitet* og den (2) andre angår lærerens evne til å *legge til rette*. Omstendighetene under hvilke dannelse ifølge Overordnet del skjer, vektlegger i stor grad et

prosessuelt syn på danning, og dette prosessuelle synet finnes å være i tråd med Klafkis tanker om kategorial dannelse (Klafki, 2001; Koselleck, 2007). På den ene siden må eleven selv være bevisst og mottagelige for verdens inntrykk, samtidig som verden også må åpne seg for eleven. Elevenes åpning er her elevens egen bevissthet, vilje og egenaktivitet, og verdens åpning vil bestå av lærerens og skolens tilrettelegging. Dette medfører en planleggings- og tilretteleggingsbyrde for læreren, da stoff og innhold som *kan* medføre danning må være relevant og helst av *eksemplarisk* art, så innholdet og stoffet eleven møter er relevant både i nåtiden og i fremtiden (Klafki, 2001).

Danning innebærer forventningsbrytninger, og at vi beveges. Derfor er det dissonans, indre uro og stillingtagen det bør søkes tilrettelagt for at eleven skal få oppleve. Til tross at en slik bevegelse ikke lar seg planlegge kan forutsetningene legges til rette for. Undervisning og aktiviteter som i stor grad tar sikte på å utsette elevene for inntrykk som krever refleksjon og gir mulighet for å oppleve forventningsbrytning kan medføre danning. Aktualiseres skolens grunnleggende verdier som holdningsetikk kan man som lærer legge til rette for at eleven dannes om vi legger opp til en verdiundervisning- og formidling som setter både skolens normative ytre verdier og verdier relevante for eleven selv på dagsorden. Større fokus på verdier, kritisk tenkning og etisk bevissthet gjennom verdimesig refleksjon kan bidra til å løse dannelsingsoppdraget.

Et normativt innspill som samtidig vil kunne fungere som et tilsvarende til spørsmålet reist av Andersland & Aukland (2020) innledningsvis kan være dette: Av det vi har sett til nå, kan det påstås at etikken *burde* ha stor plass i KRLE-faget. Slik vi har sett er holdningsdanning et verktøy som kan fungere som et godt virkemiddel i arbeidet med å løse dannelsingsoppdraget, samtidig som kan være et verktøy til å sette etikken på dagsorden. Ved refleksivitet hos eleven og en aktiv, bevisst innstilling til undervisningen kan dette kombinert med tilrettelagt undervisning og riktig faginnhold fra lærerens side aktualisere både elevenes indre verdier og skolens verdigrunnlag. Gjennom å utfordre eleven til å tenke kritisk og etisk over egne, andres og samfunnets verdier det bli mulig å reflektere rundt disse verdiene. Dette gir også mulighet for danning. Når verdiene vektlegges sånn at de beskrives som skolens grunnmur gis de stor betydning. Disse verdiene kan igjen anses som dyder, og kan forstås som holdninger gjennom Asheims (1997) holdningsetikk. Legges det innsats i å finne hvilke verdier som kan være

aktuelle for eleven i dag så vel som i fremtiden åpnes det for muligheten til å treffe hen med *eksemplarisk* innhold. I følge Klafki er dette nødvendig for at danning skal skje, og dette bygger videre på motsetningsforholdet som eksisterer mellom elevens og lærerens erfaringshorisonter (2001; Hohn, 2011). Etikken sånn sett blir en imperativ del av vår skolehverdag, og av den grunn vil det også være naturlig å vie den stor plass når den både angår vårt daglige virke og vår dannelse som mennesker.

Slik jeg har vist så mener Fauskevåg at danning er noe mer enn kompetanse ved at vi ikke er til i verden bare for å oppnå mål som mestrende og analytiske personer (2022, s. 121). Videre mener han at danning *kan* skje ved kompetanse, men tillegger det noe mer. Samtidig har jeg funnet at vi ved aktiv anvendelse av relasjonell kompetanse i form av forkunnskapsapplisering også *kan* ta stilling til vårt normative forhold til verden gjennom verdier og holdninger. Slik kan det virke som det rammeverket Fauskevåg mener må til og som tar utgangspunkt i vårt «normative forhold til verda», ikke er nødvendig (2022, s. 121). Dette fordi vi får tatt stilling til verdens normativitet gjennom møtet med verdier og holdninger, noe han selv påpeker; «[v]i er deltakere i ei verd fylt av verdi [...]». Implikasjonen av kompetansens rolle i danning slik det er gjort rede for i denne oppgaven viser at danning kan gjøres mindre abstrakt, og muliggjør en konkret bro mellom danning og hverdag, mellom *fagverd* og *daglegverd* (Hellesnes, 1969).

Det er viktig å nevne denne oppgavens muligheter og begrensninger. Studien er gjort av én person og med eksisterende empiri som staten har produsert. Slik er samarbeidets iboende potensial for friksjon unngått, og det har ikke hersket noen tvil om primærmaterialets pålitelighet eller gyldighet. Dette er sterke sider. Videre kan det faktum at én enkelt person har gjort hele arbeidet medføre en viss farging. Subjektiviteten kommer en ikke utenom tross aktiv innstilling for så langt det lar seg gjøre å motvirke dens tilstedeværelse. Alle tolkninger, analyser, drøftinger og refleksjoner er gjort ut fra mine forkunnskaper, hva jeg har tilegnet meg av kunnskap underveis i arbeidet, og min subjektivitet. Dette vil kunne påvirke eventuell reproduserbarhet av undersøkelsene.

4.1 REFLEKSJONER OG INNSPILL TIL VIDERE FORSKNING

I en oppgave med såpass «tung» tematikk som danning er det tydelig at en enkelt masteroppgave ikke holder til å belyse alt. Det er derfor nyttig å anse denne oppgaven som et bidrag i etterkant av en læreplanrevisjon, og ikke et definitivt svar på noe. Samtidig mener jeg at oppgavens vinkling, med øyne på dannelsingsoppdraget og et konkret fag også kan la seg overføre til andre fag – dannelsingsoppdraget favner bredt, og danning i seg selv skjer under en rekke omstendigheter. Det kunne vært interessant å fortsette undersøkelsesarbeidet rundt «dannelsingsoppdragets mysterium» i flere fag for å få flere tilnærminger til temaet. Dette underbygges videre av at denne avhandlingen er gjennomført av en enkeltperson, noe som er med på å bestemme at det ikke kan sette to streker under et svar. Det samme gjelder denne oppgavens metodikk. Undersøkelsene har hovedsakelig blitt gjort på et overordnet nivå og uten innspill fra faktiske lærere. Et interessant perspektiv i det landskapet vi nå er kunne vært læreres egne erfaringer og tanker rundt dannelsingsoppdragets innhold, hvordan løse det og etikkens (eller andre momenters) rolle i løsningen av det.

Videre må det påpekes at denne oppgaven i stor grad tar for seg og tar stilling til etikkens rolle i løsningen av dannelsingsoppdraget på en veldig overordnet måte. Det kunne vært interessant å ta for seg eksempelvis lærebøker eller eksplisitte undervisningsopplegg for å undersøke på hvilken måte de, gjennom etikken, legger opp til eller kan være med på å legge til rette for at danning kan skje. Danning skal som kjent gjelde helde mennesket, og etikken vil slik være en veldig spiss inngang til et veldig bredt emne. Dette kunne være interessante prosjekter for fremtiden.

5 REFERANSELISTE

- Andersen, Ø. (Red.). (1999). *Dannelse, humanitas, paideia*. Sypress forlag.
- Andersland, I. & Aukland, K. (2020). Ti uløste problemer – KRLE og Religion og etikk 2020–2030. *Prismet*, 71(4), s. 435–440. <https://doi.org/10.5617/pri.8372>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre en dokumentanalyse – en praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Tano Aschehoug.
- Bergem, T. (2015). *Læreren i etikkens motlys – Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Brekke, M. (Red.). (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Brøntveit, E. & Duesund, K. (2010). *Visjon og valg – Om filosofi, etikk og livssyn* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Bøyum, S. (2013). Amy Gutmann – Deliberasjon som danningsideal. I Straume, I (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 348-355). Gyldendal Akademisk.
- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.), *Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-39). Fagbokforlaget.
- Eidhamar, L. G., Leer-Salvesen, P., & Hølen, V. (2007). *Den andre – Etikk og filosofi i skolen* (2. utg.). Høyskoleforlaget.

- Fauskevåg, O. (2013). Kant – Fridom gjennom fornuft. I Straume, I. (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 147-158). Gyldendal Akademisk.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 22(8), 109-123. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse – et samfunnsetisk perspektiv på dannelse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode – en historisk introduksjon*. Det norske samlaget.
- Hellesnes, J. (1969). Ein utdana mann og eit dana menneske – framlegg til eit utvida daningsomgrep (s. 79-103). *Pedagogikk og samfunn*.
- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse – Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.), *Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s.163-177). Fagbokforlaget.
- Jackson, R. (2007). The Interpretive Approach. I Keast, J. & Council of, E. (2007). *Religious diversity and intercultural education - A reference book for schools*. Council of Europe Publishing (s. 79-90).
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag.

- Kant, I. (2016). *Om pedagogikk* (B. Hansen, Overs.). Thorleif Dahls Kulturbibliotek. (Opprinnelig utgitt 1803).
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse – Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I Dale, E. L. (Red.), *Om utdanning – Klassiske tekster* (s. 167-205). Gyldendal Akademisk.
- Koselleck, R. (2007). Dannelsens antropologiske og semantiske struktur. *Slagmark – tidsskrift for idéhistorie*, 48/2007, s. 11-48.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* (KRLE) (RLE1-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/rle1-02#>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* (KRLE) (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). Forlaget Klim.
- Løken, H. N. (2012). Det vurderende mennesket og den moralske virkelighet – Charles Taylor om autentisitetkultur og sterke vurderinger. I S. Lied & C. Osbeck (Red.), *Religionsdidaktisk arbeid pågår – Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad* (s. 125-142). Oplandske Bokforlag.
- MacIntyre, A. (1998). Dydene, livets enhet og tradisjon. I Vetlesen, A. J., *Dydsetikk*. Humanist forlag.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I Brekke, M. (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18-28). Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning – Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.), *Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-121). Fagbokforlaget.

Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.). (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Fagbokforlaget.

Straume, I. S. (Red.). (2013). *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Akademisk.

Sørensen, A. (2013). Hegel – Fremmedgjørelse, sprog og frihed. I Straume, I. (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 197-208). Gyldendal Akademisk.

Taylor, C. (1998). *Autentisitetens etikk* (P. Nafstad, Overs.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1991).

Vetlesen, A. J. (1998). *Dydsetikk*. Humanist Forlag.