Bacheloroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Holm, Øyvind Sigtbakken

Danning i opptakten til en ny læreplan

Bacheloroppgave i LGU13002 Pedagogikk og elevkunnskap 4
Veileder: Lie, Tove Grete
Mai 2019

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Holm, Øyvind Sigtbakken

Danning i opptakten til en ny læreplan

Bacheloroppgave i LGU13002 Pedagogikk og elevkunnskap 4
Veileder: Lie, Tove Grete
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag:

I denne analysen belyser jeg hvordan danning kommer til uttrykk i NOU 2015: 8 og kjerneelementer i faget samfunnsfag for grunnskolen.

Ved å redegjøre for danningsteori med bakgrunn i blant annet Jon Hellesnes sin veletablerte og anerkjente artikkel *En utdana mann og eit dana menneske*, opprinnelig utgitt i 1969, og Bernt Gustavssons bok Utbildningens förändrade villkor fra 2009 konkretiserer jeg et syn på danning og kunnskap som stammer fra Aristoteles. Dette danningssynet tar utgangspunkt i at alle mennesker kan og bør handle og leve godt ved hjelp av å bruke kritisk refleksjon.

NOU 2015: 8 er et viktig dokument, fordi det utgjør grunnlaget for en pågående fornyelse av læreplanen som sikter på å gjøre den norske skole i stand til å møte de kompetansekravene et framtidig arbeids- og samfunnsliv stiller til framtidas medborgere. I min analyse viser jeg hvordan dannings- og kvalifikasjonsaspektene ved skolens samfunnsmandat har blitt forenet i en bred forståelse av kompetansebegrepet. Gjennom vedtekt sommeren 2018 ble det vedtatt hvilke kjerneelementer som legger føringer for fagfornyelse, og jeg viser spesielt sterkt samsvar mellom kjerneelementene for samfunnsfag og anbefalingene fra NOU 2018: 8. Hvis kjerneelementene samsvarer i like stor grad for alle fag, er det naturlig å tenke at danning dermed vil bli en grunnleggende del av den utdanninga læreplanverket LK20 legger til rette for.

Summary:

In this analysis I show how formative aspects, commonly known in the English speaking world as liberal education, are expressed in NOU 2015: 8 and the core elements of the social studies curriculum for grades 1 through 10.

By presenting formative theories with a theoretical background in Jon Hellesnes' established and recognized article *En utdana mann og eit dana menneske* (Loosely translated as An educated man and a formed human), originally published in 1969, and Bernt Gustavsson's book *Utbildningens förändrade villkor* (The changed terms of education) published in 2009, I attempt to make a view of knowledge and formation inherited from Aristotle into workable

criteria. This is a view of formation based on an idea that all people can and should act and live well, through the use of critical thinking.

NOU 2015: 8 is an important document, in that it is the basis for a current renewal of the curriculum, aiming to make Norwegian school capable of meeting the demands for competency posed by future work and societal life. I my analysis, I show how formative and qualifying aspects of the schools mandate are united in what is referred to as a broad understanding of competency. In the summer of 2018, certain core elements for the renewal were passed as by-law. I show a strong correlation between those core elements relating to social studies and the recommendations made in NOU 2015: 8. If the core elements have the same degree of correlation across all subjects, it is only natural to assume that the formative aspect will be one of the major building blocks of the curriculum of LK20.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag: 1

Summary: 1

1. Innledning 4

1.1 En fornyelse av skolen for framtida 4

1.2 Samfunnsmandatet 5

1.3 Metodisk avklaring 6

2. Et teoretisk blikk på danning 7

2.1 Danning eller nytte? 7

2.2 Forståelser av kunnskap – forståelseshorisonter i praksis 10

2.3 Å leve godt eller å misbruke kunnskap? 14

2.4 En oppsummering og forsøksvis konkretisering av danning 15

3 Analyse og tolkning av NOU 2015: 8 16

3.1 Kompetanse 17

3.1.1 Fagspesifikk kompetanse 18

3.1.2 Kompetanse i å kunne lære 18

3.1.3 Kompetanse for å kunne kommunisere, samhandle og delta 20

3.1.4 Kompetanse for å utforske og skape 21

3.2 Dybdelæring, progresjon og fagfornyelse for tverrfaglighet 21

3.3 Kjerneelementene for samfunnsfag i LK20 23

4 Konklusjon 24

Litteraturliste 26

1. Innledning

1.1 En fornyelse av skolen for framtida

I samfunnet har vi mange ulike behov, og for å fylle disse finns det mange ulike samfunnsinstitusjoner. En av de viktigste av disse institusjonene er skolen. Det er til skolen vi sender barna våre for at de skal oppfostres, modnes og lære det de trenger for å klare seg og trives i livet, både i nåtid og framtid. Ett viktig spørsmål er **hva** de skal lære, men et annet minst like viktig spørsmål er **hvem** de skal være. Skolen spiller en av de viktigste rollene i det formelle aspektet ved barns oppvekst. Dette innebærer at skolen har et stort og komplisert samfunnsmandat, og en søker hele tida å svare på spørsmål om hva vi egentlig ønsker at skolen skal være, og hva vi vil at den skal oppnå i og for samfunnet. Det offisielt vedtatte svaret på disse spørsmålene finner vi i opplæringsloven, oppsummert i §1, ofte kalt *Formålsparagrafen*. Med bakgrunn i denne loven utformer vi læreplaner, og det er denne utformingsprosessen vi begynner å nærme oss konklusjonen på nå.

Etter planen vil den nye læreplanrevisjonen tre i kraft fra høsten 2020. Til tross for at den endelige formen ikke er vedtatt kan vi nå begynne å se hvilke tendenser og idéer som er styrende for den, både i *NOU 2015: 8: Fremtidens skole*, i den nye overordnede del og i de kjerneelementene som har blitt vedtatt for fagene. Denne stortingsmeldinga presenterer ei utredning av forslag til hvordan den norske skolen bør utvikle seg for å oppnå de idealene vi har for utdanninga i Norge, slik at vi kan skape et robust utdanningssystem som setter elevene i stand til å bidra til verdiskapning i et stadig mer kompetansekrevende nasjonal- og verdenssamfunn. Det er her mitt fokus ligger, og jeg ønsker å se hvordan NOU 2015: 8 inkluderer det jeg anser som skolens viktigste funksjon, nemlig danning.

For å belyse dette kompliserte temaet har jeg valgt som problemstilling å *undersøke hvordan danning kommer til uttrykk i NOU 2015: 8, med utgangspunkt i en kritisk forståelse av danning*. I min rolle som kommende samfunnsfagslærer er det særlig interessant for meg å se hvordan dette har latt seg overføre til kjerneelementene for samfunnsfag i grunnskolen, det faget som kanskje mest av alle har et ansvar for opplæring inn i samfunnet.

For å besvare dette gir jeg først et raskt innblikk i skolens samfunnsmandat og hvordan dette kan knyttes til danning. Den teoretiske hovedtyngden legger jeg til danningsteori. Danning er

et svært komplekst tema som kan være krevende å konkretisere, derfor vier jeg en del plass til å redegjøre for en kritisk forståelse av temaet. En av de sentrale skikkelsene innafor norsk pedagogisk-filosofisk kontekst er Jon Hellesnes, som i *Ein utdana mann og eit dana menneske* fremmet idéer som har vært velkjente siden antikken for å se nærmere på kunnskap og lansere et danningsbegrep som stod i klar sammenheng med utdanningsbegrepet. Det er i stor grad med utgangspunkt i hans syn på danning og utdanning jeg utarbeider noenlunde håndfaste kriterier for å analysere NOU 2015: 8. Laila Aase, Gert Biesta og Bernt Gustavsson er også viktige i denne redegjøringa, ikke fordi disse tre nødvendigvis er uenige med Hellesnes, men fordi danning krever flere perspektiver og et syn for helheten, noe som er en av de sentrale idéene knytta til danning. For å utarbeide hensiktsmessige kriterier trekker jeg også fram hvordan danning oppstår og noen sentrale utfordringer for danning, som kanskje er særlig prevalente i skolen.

Videre presenterer jeg NOU 2015: 8 med sine hovedlinjer og analyserer hvordan nettopp danning kommer til uttrykk på en mye mer sentral måte enn jeg forventa på forhånd. Som del av kompetansebegrepet blir danningsfunksjon nærmest som en rød tråd som knytter hele utdanninga sammen for elevenes og samfunnets beste. Denne inkorporeringa i kompetansebegrepet, kan potensielt åpne for mer nyttige definisjoner av begge disse begrepene. Kanskje dette kan være nettopp det Norge trenger for å åpne sine dører mot verden og framtida.

1.2 Samfunnsmandatet

I formålsparagrafen kan en finne noen konkrete formål og en hel rekke svevende, idealistiske formuleringer (Opplæringsloven, 1998). Denne typen tvetydig språk er en gjenganger i politiske tekster, og viser seg også i forbindelse med NOU 2015: 8. Dette fører til tidvis stor grad av tolkning og lesing mellom linjene. Formålsparagrafen presenterer derimot tydelig en visjon om at skolen skal gi barn og lærlinger ei undervisning som på samme tid forankrer dem i en etablert historisk og kulturell nasjonal kontekst, mens den også åpner dører mot verden og framtida. Umiddelbart fremmes det altså høye og delvis selvmotsigende ambisjoner for skolens arbeid.

I andre ledd følger en gjennomgang av hvilket verdisyn skolen skal formidle, tydelig prega av at elevene skal ha verdier som gjør dem egna til å leve sammen med andre i et mangfoldig

samfunn, med grunnlag i de verdiene som tradisjonelt har vært gjeldende i norsk kontekst. Tredje og fjerde ledd trekker fram nasjonal og internasjonal kulturarv og respekt for andre, og gjør eksplisitt at demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte skal fremmes. Disse tre særlig framhevede verdiene viser seg å stå sentralt for læreplanfornyelsen.

Fra femte til og med sjuende ledd poengteres flere av kompetansene elevene må ha for å mestre livene sine og innordne seg for å delta i samfunnet, mens de samtidig er i stand til å tenke kritisk og handle etisk. Danning framheves også eksplisitt som noe elevene skal utvikle gjennom å møte utfordringer, en viktig del av min definisjon av danning. Disse tre siste leddene har et klart fokus på ulike aspekter ved danning, men også de foregående trekker fram ulike kvaliteter hos medborgere som har sitt grunnlag i danning. Så hva er egentlig danning, og hvordan skal vi kunne fremme danning i en formell undervisningsinstitusjon?

1.3 Metodisk avklaring

For å best belyse problemstillinga har jeg, med bakgrunn i definisjonene til Christoffersen og Johannessen (2012), valgt å gjennomføre en dokumentanalyse, med et fokus på å forsøke å forstå hvilken forståelse av elevene og hvem de kan bli i framtida som vil være styrende for hva skolen forventes å oppnå.

Det at alle data er samlet fra offentlig publiserte og lett tilgjengelige dokumenter medfører en økt reliabilitet, spesielt med tanke på at de er allment tilgjengelige fra en statlig institusjon som har ansvar for informasjonsforvaltning og derfor er åpne for re-testing. Dessverre kan reliabiliteten til disse resultatene betviles; det er ikke tvil om at enhver tolkning vil bære preg av den som fortolker, både i hvilke deler av data som velges ut og hvordan de tolkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Når man kombinerer dette med et tvetydig politisk språk av den typen som finnes i rapporten er det et stort rom for ulike tolkninger, og det vil alltid kunne diskuteres hva som er den mest korrekte, eller til og med ønskelige, tolkningen. I et forsøk på å sørge for at data har høy grad av validitet presenteres hvert datapunkt i dybden og drøftes opp mot den teoretiske bakgrunnen, slik at fenomenet danning i læreplanfornyelsen kan belyses grundig. Det er mitt håp at resultatene vil kunne generaliseres og ligge til grunn for å forstå videre utviklinger i LK20, men fram til den er fullstendig er det umulig å si hvor mange av forslagene fra NOU 2015: 8 som egentlig er tatt til følge.

2. Et teoretisk blikk på danning

2.1 Danning eller nytte?

Fra slutten av 1960-tallet ble den filosofiske diskusjonen rundt utdanning og danning fornya. Jon Hellesnes publiserte artikkelen *Ein utdana mann og eit dana menneske* for å argumentere for at nettopp danningsbegrepet kunne gjøres mye mer nyttig, forstått med bakgrunn i klassisk filosofi. Gjennom norsk skolehistorie har danningsidealet alltid stått sterkt, allerede fra oppstarten var det en idé om at skolen skulle danne befolkningen slik at de ble gode (kristne) mennesker. Danning sto så sterkt at det etter hvert ble til noe selvfølgelig, noe som over tida ble oversett og kanskje litt bortglemt som en naturlig del av allmenndannelsen. Etter artikkelen til Hellesnes ble begrepet igjen aktualisert, og det er derfor vanlig å ta utgangspunkt i forholdet mellom utdanning og danning slik som han gjorde. I forsøk på å konkretisere hva danning egentlig er bruker man gjerne dette forholdet mellom utdanning og danning som et utgangspunkt, men for å gjøre seg mer kontekstuavhengig fra skolen er det også aktuelt å trekke inn begrepet nytte som en utviding av utdanningsbegrepet, her forstått som skolens kvalifiseringsfunksjon.

Hellesnes (1969/1992) tar utgangspunkt i et syn hvor danning er å anse som en form for dyp visdom, både oppnådd og utvikla i en varig prosess. Et definerende aspekt ved visdom er at det er noe som må praktiseres – en naturlig del av å være vis vil åpenbart innebære at man også forstår hvorfor man bør handle vist og derfor verdsetter å gjøre det. Visdom kan forstås som at en reflekter kritisk over hvordan man handler og hvilke konsekvenser dette medfører, men også hvilke verdier og tanker man har med seg.

Dette praksisaspektet ved visdommen medfører at den påvirker hvordan vi tenker, forstår og handler. En naturlig konsekvens av dette er at visdom er noe selvrepliserende og hele tida innebærer et handlings- og tankemønster som medfører utvikling mot et mer helhetlig og nyansert syn på virkeligheten. Hvis vi derfor definerer danning som praktisert visdom medfører det at danning er mer enn å bare vite noe; man må også ha en dypere forståelse som påvirker hvordan en handler, tenker og hva en verdsetter. Denne dypere forståelsen kan vi kun nå gjennom kritisk tenkning og refleksjon. Gustavsson gjengir at vi i følge Immanuel Kant må tenke kritisk for å være i stand til å tenke nytt og skapende (Gustavsson, 2009, s. 52-53). Kant knytter kritikk og kreativitet svært tett sammen, og definerer kritisk tenkning som

kunsten å forestille seg og tenke på en annen måte. Det ukritiske er altså å ta ting for gitt, som de blir presentert, mens kritisk tenkning er å kunne bruke fantasien for å skape.

Det finnes mange ulike tolkninger av danning gjennom historien. Ifølge Aase var det sentralt for danningsteoretikerne på 1970-tallet å skille mellom begrepet dann*else* og det de kalte dann*ing* (2005, s. 16). Den tydeligste forskjellen mellom disse kan knyttes til begrepene egentlig og uegentlig danning, i tillegg til halv-danning. Dette er begreper Hellesnes (1969/1992) bruker for å skille mellom det jeg her definerer som danning, og en ukritisk dannelse som innebærer at en gjør det som er godt og rett, men kun fordi man har blitt lært opp til at det skal være sånn. Uegentlig danning og dannelse kan anses å være det samme, og de innebærer at man går teknisk fram i sine handlinger, som ved å følge en oppskrift. Uegentlig danning kan derfor problematiseres fordi det gir kontekstavhengige regler som om de var generelle, og medfører et stort potensial for misbruk. Noe bedre er halv-danning, det medfører i det minste at en forstår og reflekterer – dessverre foregår dette kun internt i individet, og har ingen innvirkning på deres praksis. Hellesnes sitt poeng er at danning kun kan brukes om en praksis, ikke om en ambisjon uten påvirkning.

Noen sentrale egenskaper er svært ulike mellom utdanning og danning. Utdanning har egenskapene at det finnes et mer eller mindre konkret endelig mål og at den foretas over et begrensa tidsperspektiv. Samtidig er det også som regel en ekstern kilde som motiverer individet til delta i utdanning. For elevene i grunnskolen er dette en offentlig vedtatt plikt, men også høyere utdanning kan i dagens samfunn framstå som en absolutt selvfølge for å være i stand til samfunnsdeltagelse. Utdanning er nemlig noe en gjennomfører på bakgrunn av et behov for å tilegne kompetanse som gjør det mulig å delta på en arena av samfunnet, både privat og i arbeidslivet. Derfor tenker vi ofte at utdanning er definert gjennom et uttalt mål om at de lærende skal tilegne seg ulike kompetanser, for grunnskolen sin del med bakgrunn i at dette er kompetanser samfunnet anser at det vil være nyttig å ha for allmenndannelsen sin del. Allmenndannelse definerer Aase som en etterlevning fra encyklopedisk tradisjon og idealet om at det finnes et bestemt sett med kunnskaper som alle bør og må ha, altså et danningsideal hvor fokuset ligger på bredde av kunnskaper (2005, s. 24).

De ovennevnte egenskapene innebærer at utdanning er noe en kan fullføre; når man har nådd kompetansemålene som er nødvendige for å kunne arbeide innafor et fagfelt er utdanning altså oppnådd. Merk at «oppnådd» her må forstås i varierende grad. Hellesnes (1969/1992) selv skiller mellom utdanna og ferdig-utdanna ved at en må være i stand til å bidra til å undervise om, forbedre og utvide fagfeltet for å regnes som ferdig-utdanna, men dette er nok i perspektiv av at han er særlig interessert i utdanning retta mot å drive med forskning og vitenskap. Idéen hans er fortsatt at utdanning hovedsakelig innebærer oppnåelse av fag- og metodekunnskaper. En kan derimot ikke hevde at utdanning kun medfører læring av slike fag- og metodekunnskaper, for også dette arbeidet kan bidra til at en får økt forståelse og opplever ulike perspektiver. Av den grunn mener Hellesnes (1969/1992) at vi heller ikke må overse danningspotensialet som ligger i utdanning; faktisk vil det være mulig å argumentere for at det reelt sett ikke er mulig å praktisere danning fullstendig separat fra utdanning, siden dette vil frata oss verdifulle perspektiver (s. 81). Det nære samspillet mellom utdanning og danning viser også Aase (2005) til, og bemerker at norsk skolepolitikk alltid har begrunnet skolefagene gjennom argumenter som baserte seg på noe som kan tenkes som en dikotomi mellom danning og nytte (s. 15).

Når man utformer skolefag med fokus på nyttefunksjonen ved fagene, vil man ofte legge seg tett opp mot det Hellesnes omtaler som tekniske kunnskaper. Nyttefunksjonen er idéen om at det man lærer skal være kunnskap en får konkret bruk for, på samme måte som tekniske kunnskaper innebærer de instrumentelle kunnskapene om framgangsmåter, materialer og lignende som en trenger i skapende virksomhet. Begrepet teknisk er altså avleda fra techne, som er en av de tre kunnskapsformene Aristoteles foreslo at en kunne forstå kunnskap som (Biesta, 2014, s. 161).

Sammen med *episteme*, gjerne definert som objektive naturvitenskapelige kunnskaper, er techne særlig relatert til instrumentelle kunnskaper, og står i motsetning til de sosiale kunnskapene som utgjør *praxis* – en kunnskapsform som er nært knytta til, eller på mange måter det samme som det vi i dag omtaler som danning. I dag brukes ordet praksis gjerne for å peke til utøvelsen av noe, noe som peker tilbake til Hellesnes sitt poeng om å anse danning som noe en utfører. Begrepene praksis og teori er ofte brukt i dagligtale, og samsvarer med disse kategoriene. I forbindelse med NOU 2015: 8 kommer det frem eksempler på et skille

mellom teoretiske og praktiske fag, men det poengteres også at ingen fag er rent teoretiske eller praktiske.

Det er tydelig at danning kan knyttes tett til en debatt som har vart i over 2000 år som omhandler hva kunnskap er og hvordan en best kan sette kunnskap ut i livet. Det er viktig å merke seg at episteme, techne og praxis ofte anses som kunnskapsformene som ligger til grunn for evnene *poiesis* og *phronesis*, og at det i den etablerte faglitteraturen varierer hvilke begreper som regnes som mest relevant å bruke. Et relevant skille er om en fokuserer på det utførende aspektet eller kunnskapene som ligger bak. Hos Hellesnes er det i hovedsak et fokus på den utførende siden, og han viser preferanse for begrepene teknisk og praktisk. Jeg tolker forøvrig teksten hans som at episteme kan tenkes som et overordnet nivå, men at episteme er mest tydelig knytta til teknikken, og at teknikk og praksis nærmest blir avgjørende for ulike måter en kan bruke epistemisk kunnskap.

2.2 Forståelser av kunnskap – forståelseshorisonter i praksis

Et tydelig fokus på ulike måter å forstå kunnskap er et av de sentrale fokusområdene i ulike teorier om danning. Hos Hellesnes (1969/1992) består danning av både en praksis og de kunnskapene som er kilden til denne praksisen. Det er på mange måter en sammensatt forståelse av kunnskap som gjør seg gjeldende, og det er nærliggende å forstå det som en nærmest holistisk tilnærming til virkeligheten. Her i betydningen at holistiske tilnærminger er fokuserte på å se helheter i sammenheng. Jeg velger ordet holistisk fordi det peker umiddelbart til en sterkere helhetlig sammenheng enn bare ordet «helhetlig».

En sentral utfordring for å forstå virkeligheten på en holistisk måte er at vi ikke er i stand til å oppfatte og se hele virkeligheten samtidig. Det vi derimot kan se beskriver Hellesnes som en forståelseshorisont. Dette begrepet peker til en dimensjon ved kunnskap og forståelse som gjør seg gjeldende hos både Hellesnes (1969/1992) og Bernt Gustavsson (2009). Et utgangspunkt for å forstå hva dette innebærer er å se forholdet mellom verden som egentlig eksisterer og kunnskapen vi kan utlede om den gjennom vår begrensede evne til persepsjon og fortolkning.

Med unntak fra enkelte filosofer, vil de fleste si at verden blir ansett som en objektiv og konkret størrelse; som noe som **faktisk** eksisterer. Vår kunnskap om verden har til tider blitt mye omdiskutert på bakgrunn av de iboende begrensningene som ligger i menneskets natur,

men i tråd med den positivistiske vitenskapstradisjon vil både Hellesnes og Gustavsson beskrive at naturvitenskapen er opptatt av å forklare noe som er virkelig. Siden det virkelige som helhet er utilgjengelig for vår bevissthet foregår dette gjennom å forenkle og isolere elementer av denne virkeligheten for å belyse «størrelser», slik at en kan forklare og lage teorier og regler om hvordan noe «egentlig» er. Grunnlaget for kunnskapsforståelsen de to beskriver kommer, som tidligere nevnt, fra Aristoteles. Gustavsson (2009) forteller at Platon opprinnelig hevda at det fantes objektiv kunnskap, som han beskrev som en sann og berettiget tro. Denne definisjonen av kunnskap er fortsatt svært utbredt, og er grunnlaget for vitenskapstradisjonen som regjerer fortsatt i dag, hvor hypoteseutprøving tenkes å lede til faktakunnskap. Platons elev Aristoteles var uenig med sin lærer, og utvidet begrepsbruken med den tredelte forståelsen bestående av episteme, techne og praxis. Hos Platon var kunnskap altså noe en kunne si at var universelt gyldig. Dette er mange kritiske til, og av dem foretrekker mange Aristoteles sin idé om at noen kunnskaper er universelt gyldige mens andre tilhører det partikulære og er særskilt for situasjoner. I dag foregår det innafor mange fagfelter en diskusjon og omdefinering av de nedarvede «kunnskapene» fra tidligere forskning, som nå har vist seg å være sterkt farga av forskernes egen forståelseshorisont, i form av imperialisme og lignende.

Det universelle og det partikulære er sentrale begreper for å forklare betydningen av vår kontekst for vår forståelseshorisont. Gustavsson (2009) definerer det universelle som det som er allmennmenneskelig og allmenngyldig, uansett hvor man kommer fra, men er åpen om at begrepet ofte har blitt anvendt om vestlige og europeiske partikulære idéer og forståelser. I sin essens er det universelle de kunnskapene og forståelsene av verdier og rettferdighet som vil være gyldig uansett hvor man er. Det partikulære er definert som de særskilte egenskapene og forståelsene som gjør at ulike folk og grupper *ikke* er like. Det partikulære er særlig knytta til identitet, både som de egenskapene som gjør oss at annerledes som enkeltindivider og de som gjør at vi finner noe felles som ett folk blant mange, og en myriade av andre sammenhenger som skiller seg ut fra helheten. Her forekommer et skille: det universelle kan anses som det som alltid er rett, mens det partikulære vil bestå av ulike oppfatninger om hva som er godt. Det at vi alltid forstår ting ut av de partikulære forståelsene vi selv er del av, og at mange har en tendens til å ikke tenke over at sitt partikulære ikke er universelt, er viktig å ha i bakhodet i den videre diskusjonen av hva vår forståelseshorisont innebærer. Det er et viktig perspektiv, som også kan synes i NOU 2015: 8.

Det vi kan forstå og hvordan vi forstår det har en nær sammenheng med vår bakgrunn. Hos Hellesnes (1969/1992) kan vi knytte dette poenget til begrepene *dagligverden* og den *faglige verden*, i det han omtaler som konkrete og abstrakte rom (s. 82).

I dagligverden lever subjekter i direkte samspill med ulike ting (herunder regnes både gjenstander, folk, o.l.), omtalt som *konkrete* størrelser. Tingene har direkte sammenhenger som kan være både synlige og usynlige, men som finns i natur av at tingene er og som kan oppleves i egenskap av at subjektet er kroppslig til stede. I det konkrete rommet er det ingen teoretisk filter mellom subjektet og virkeligheten; subjektet opplever det som finnes, men er klar over tingene i varierende grad. I den faglige verden er derimot alt sett i en teoretisk forståelse. Det konkrete rom gjennomgår der en aktiv abstraksjonsprosess som fører til at vi ender opp med «størrelser». Disse kan vi ikke forholde oss direkte til, fordi de finnes uavhengig av mange av de elementene som de har sammenheng med i dagligverden. Hellesnes omtaler dette som en del av fragmenteringa han anså som et stort problem. Det oppstår ved at man deler virkeligheten inn i deler uten sammenheng, og det kommer til uttrykk både innafor hvert forskningsområde og i den utbredte inndelinga i fagfelter.

Et eksempel på samspillet mellom kunnskap i dagligverden og i fagligverden – og hvordan den faglige verden ofte kan framstille svært lite relevant kunnskap for de fleste – vil være å vurdere en kopp som en konkret og en abstrakt størrelse:

I dagligverden er en kopp ypperlig for å oppbevare varm drikke, siden den er både tett og har isolerende egenskaper så drikken holder seg lenger varm, uten å brenne oss på hånda. Men i den faglige verden kan man lære at denne koppen består nesten utelukkende av tomrom, med elementære partikler som beveger seg fort rundt. Disse partiklene beveger seg gradvis saktere i det varmen forsvinner fra innholdet i koppen. En kan spørre seg i hvilken grad bruken av en kopp avhenger av å vite nettopp dette, men samtidig er det avgjørende for den som ønsker å designe en kopp som bevarer varme over lengst mulig tid. For den vanlige sluttbrukeren er denne kunnskapen uviktig, det er tross alt bare ren teknisk kunnskap. Kanskje er det viktigere for dem at koppen har påskrifta «Verdens beste Pappa», og at de fikk den av barna sine? For vitenskapsmennene er det nettopp denne partikulære og individuelle kunnskapen som er uviktig, og som må filtreres bort for å kunne framstille koppen gjennom universelle regler. En kan spørre seg om disse to perspektivene i det hele tatt beskriver den samme koppen.

I fagligverden ønsker en altså å framheve enkelte sider ved virkeligheten for å kunne formulere universell og generaliserbar kunnskap. Dette er Hellesnes svært kritisk til. Å framheve noe innebærer alltid at en putter noe annet i bakgrunnen (1969/1992, s. 82). Gustavsson (2009) beskriver at dette skillet oppstår ved at vitenskapsmenn forsøker å ta erfaringer fra sin partikulære dagligverden og abstrahere dem til de blir universelle sannheter i den faglige verden. For å knytte sammen Hellesnes og Gustavsson vil det være relevant å forstå dette som å ta noe ut av konteksten som gir det sin betydning, slik at en kan gi det en mer generell betydning. Som den forutnevnte koppen risikerer en da at den vitenskapelige forståelsen av noe mister alle de egenskapene som gjør noe verdifullt for sin kontekst. En vitenskapelig tilnærming til virkeligheten kan sammenlignes med å bruke ei lommelykt i et mørkt rom; man ser kun det man belyser, og blir blind for alt annet. Dette er en av hovedårsakene til at Hellesnes etterlyser framheving av danning, som et aktivt forsøk på å skape en motvekt mot å bli blind av «scientisme».

Vitenskapsmennenes ulike perspektiver er også sentrale i denne forståelsen. En må ikke glemme at også vitenskapsmenn lever i en dagligverden og at de forstår alt situert fra denne. All praksis er noe konkret som tar sted i dagligverden. I overføringa fra dagligverden til fagligverden avgjør det vitenskapelige subjektet hvordan noe framstilles på bakgrunn av sin egen situasjon i dagligverden og sin egen forståelseshorisont.

Hellesnes (1969/1992) beskriver forståelseshorisonten som noe som ikke kan tenkes uavhengig fra det å forstå. Forståelseshorisonten er grunnlaget for forståelse, men det kan også beskrives som et perspektiv vi inntar i møte med noe som kan forstås. Hvis noe som kan forstås entrer vår forståelseshorisont kan vi altså begynne å forstå det, om enn på en måte som er begrensa av perspektivet vi inntar. Selv om forståelseshorisonten og forståelsen er gjensidig avhengige av hverandre er det ikke gitt at de har et direkte samsvar, nettopp fordi forståelseshorisonten også består av de erfaringer og forkunnskaper subjektet har med seg. Forståelseshorisonten er noe vi alltid har med oss, som medfører at vi aldri kan forstå noe nytt uten at forståelsen formes av oss som forstående subjekt – vi blir selv et moment ved det vi studerer (Hellesnes, 1969/1992, s. 86). Dette innebærer også at vår evne til å forstå noe og forståelsene våre farges av våre forkunnskaper, og at vi må innta en holdning hvor vi kritisk reflekterer over hvordan vi selv farger vår forståelse for å kunne utvide vårt perspektiv.

Både Hellesnes og Gustavsson er enige i at å reise og å tilbringe tid i ulike kontekster og oppleve nye erfaringer kan være en verdifull måte å oppleve nye perspektiver, men for skolen som institusjon bør nok vårt fokus ligge på å tilrettelegge for nye og mangfoldige erfaringer der barna er. Vi kan derimot bruke reisen som en metafor. Det er nærliggende å omtale det å få nye og varierte erfaringer som en form for reise, og da blir det umiddelbart mer oppnåelig uavhengig av økonomiske begrensninger.

Kanskje det er nettopp denne fortolkningen som må ligge til grunn for vårt didaktiske arbeid hvis danning skal få plass i pensum? Arbeid for å gjøre tilgjengelig en bredde av perspektiver er noe vi ser at det er lett å få til, hvis vi bare reflekterer over de mulighetene vi har både i klassa og nærområdet.

2.3 Å leve godt eller å misbruke kunnskap?

Ovenfor trakk jeg fram praksis, et begrep som innebærer ulike dimensjoner. Hos Aristoteles beskrives det gjerne som en form for kunnskap og dømmekraft som skal til for å leve et godt liv gjennom å utføre gode handlinger (Biesta, 2014). Sett i lys av Aristoteles' syn på hva som utgjør et godt liv kan vi forstå dette som å leve på en måte som gjør at individet blomstrer og skaper godhet og vekst i samfunnet rundt seg. Dette må ikke misforstås i den betydning at gode handlinger kun gjennomføres for å oppnå noe – for Aristoteles var det svært viktig at å handle godt også måtte være et mål i seg selv, og kan knyttes til en persons verdi som menneske. En kan tenke at et godt menneske er bevisst på å ikke misbruke kunnskapene de besitter. Hos Hellesnes (1969/1992) er misbrukspotensialet ved utdanning et viktig trekk som skiller det fra danning. Han gir eksempler på ukritisk bruk av kunnskaper i starten av sin tekst ved å trekke fram relativt tunghendte eksempler på hvordan en kan bruke sin kunnskap, blant annet ved utvikling av våpenteknologi. For lærere er kanskje et mer relevant eksempel læreren som møter opp med et undervisningsopplegg som ikke er tilpassa klassa som skal undervises. Dette skjer nok daglig i en tidspressa lærerhverdag, men kan være et uttrykk for en utelukkende teknisk og ukritisk måte å utføre lærerarbeid. Det finnes mange årsaker til at en lærer vil være ukritisk i bruk av didaktiske opplegg, det være seg kulturelt press eller for lite tid til utforming av opplegg.

Når en er ukritisk til etablerte kulturer man trer inn i er det eksempel på det Aase (2005) kaller tilpasning (s. 18). Tilpasning er kanskje mest synlig i prosessen hvor et individ trer inn

i et etablert fellesskap som allerede har sine verdier og handlingsmønstre; individet må da ta stilling til om de skal ukritisk tilegne seg de strukturene, metodene og sannhetene som er utbredt der fra før. Alternativet vil være å tre inn i en ny sosial kontekst på en kritisk måte, bevisst de ulike problemstillingene som finnes i konteksten. Ifølge Kant er dette en måte å innovere konteksten, men det er også stor risiko knytta til dette. På grunn av det menneskelige behovet for tilknytning er det i tilpasning man ofte finner en stor utfordring for danning.

Tilpasning er i enkelte tilfeller en motsats til danning, men for å vellykka kunne tre inn i en sosial kontekst må man kunne balansere begge deler – ingen kontekst vil ta til seg noen som ikke passer inn, og ingen individ ønsker å være fremmedgjort og ute av stand til å passe inn. Dette fører til en svært komplisert balansegang, hvor danningsfilosofien viser til verdien av subjektivering og det å kunne være selvstendig og i stand til å leve dynamisk og overskride de grensene som settes av konteksten. Thavenius (1997, i Aase 2005, s. 18-19s) vektlegger at et moderne danningsbegrep må innebære det å kunne håndtere disse variasjonene i samfunnet, som nettopp skyldes av et økt mangfold og ulike verdier som sameksisterer. Et grunnleggende poeng er nettopp at danning ikke kan skilles fra kontekstuelle faktorer som kultur, tradisjon og kunnskap – danning er så komplekst at å klare å leve med danning krever danning.

2.4 En oppsummering og forsøksvis konkretisering av danning

Ovenfor redegjøres danningsbegrepets mange kompliserte sider. I tråd med Hellesnes sin definisjon er det viktigste ved danning at det handler om en praksis som består av å kritisk reflektere over hva vi tenker og hvordan vi handler, både på et individuelt nivå og som gruppe. For å leve godt kreves kritisk tenkning på alle områder, både når det gjelder verdier, oppfatninger, handlingsmønstre, etablerte tradisjoner og mye mer. Danning er noe vi alltid har med oss, det er et ledd i vår kognitive prosess som står mellom vårt indre og det ytre. Dette er både grunnleggende og komplekst samtidig, men jeg tror at mye av komplikasjonen kommer av hvor grunnleggende det er. En mulig forståelse er å tenke på danning som piloten som styrer oss – vi har kanskje en slags autopilot i våre tekniske kunnskaper, men for å handle godt og situasjonstilpassa krever det mer enn at vi bare er i stand til å handle: vi må skjønne hvordan og hvorfor vi handler. Danning er altså en slags overordna kognitiv prosess som vi kan trene opp, og som samtidig trener opp seg selv når vi bruker den.

For å kunne trene på danning er vi nødt til å praktisere danning. For skolens vedkommende innebærer dette at vi må legge til rette for situasjoner der elevene opplever ulike erfaringer og får anledning til å se perspektiver utenom sitt eget, og at de utfordres og må tenke kritisk i ulike situasjoner. Med tida vil dette utvide elevenes forståelseshorisont, og som nevnt ovenfor vil de da bli i stand til å forstå på en annen måte. Kriteriene jeg har satt for å se danning i NOU 2015: 8 bygger på disse idéene, og på grunn av de mange måtene en kan gi elevene tilgang til ulike perspektiver har jeg konkretisert de til to ganske åpne kriterier for hva jeg ser etter:

- Uttrykk for ulike målsetninger, arbeidsmetoder og kunnskaper som bidrar til å utvide, utfordre og forandre elevenes perspektiver. For eksempel arbeidsmetoder som dialog, diskusjon/debatt, drøfting, rollespill, redegjøring og lignende.
- Uttrykk for økning eller motarbeiding av fragmentering av kunnskap. For eksempel faginndeling/-samling, emneområder, kompetansemål og lignende.

3 Analyse og tolkning av NOU 2015: 8.

NOU 2015: 8 *Fremtidens skole* er ei stortingsmelding, utarbeida av Ludvigsen-utvalget mellom 2013 og 2015. I denne har utvalget gjort rede for hvordan en bør gå fram for å fornye skolen slik at elevene kan oppnå kompetanser som vil være nødvendige for å lykkes i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: 8).

Rapporten består av 7 kapitler, men presentasjonens hovedfokus ligger på kapittel 1 og 2. Jeg har valgt dette fokuset fordi kapitlene fra og med 3 gjengir informasjon som er dekket grundig nok i sammendraget, mens kapittel 6 og 7 hovedsakelig tar for seg implementasjonen og økonomiske konsekvenser av forslagene.

Analysen er forsøkt tematisert etter sentrale nøkkelbegrep for å skape sammenheng, med hovedtemaene kompetanse, dybdelæring og progresjon, i tillegg til fagfornyelse. Dette er overgripende tematikk for alle forslagene. Danning er ikke et av disse nøkkelbegrepene, nettopp fordi danning er forstått som en del av kompetansebegrepet.

3.1 Kompetanse

Det er særlig kompetansebegrepet som er interessant i forslagene. Utredning og tilegning av nødvendig kompetanse er det aller mest sentrale grunnlaget for fagfornyelsen, og det fungerer som den røde tråden som knytter sammen skolen og skolefagene som helhet. Det er en direkte sammenheng mellom kompetanse og skolens samfunnsmandat. Begrepet kompetanse har vært mye omdiskutert i skolepolitisk sammenheng, men for å starte enkelt kan vi jo se på hva det betyr.

Ifølge Det Norske Akademis ordbok kan det å ha kompetanse defineres som å egne seg til noe, en ganske kortfatta definisjon som helt klart skaper flere spørsmål enn den besvarer ("Kompetanse," u.å.). Ludvigsen-utvalget er derimot tydelige på at kompetansebegrepet de bruker må forstås bredt.

«Kompetanse knyttes til skolens brede dannings- og kvalifiseringsoppdrag […] (NOU 2015: 8, s. 15)» uttrykker i min mening enda mer enn det eksplisitt synlige. Slik jeg forstår dette sitatet innebærer utvalgets bruk av kompetansebegrepet nettopp en forening av danning og nytte, som så lenge har blitt omtalt som separate størrelser. Utvalget definerer kompetanse som et svært sammensatt begrep, som omfatter både faglige, sosiale og emosjonelle sider, holdninger, verdier og etiske vurderinger. Et sentralt aspekt ved definisjonen er mestring og problemløsing, knytta til alle ulike områder i livet. I innledninga til kapittel 2 framhever utvalget også at skolen skal gi elevene kompetansene de vil trenge for å leve «et godt liv», og de ulike kompetanseområdene kan tolkes som å fremme en utvikling hos en person som kan settes i sammenheng med Aristoteles sin idé om hva som utgjør et godt liv.

Utvalget har delt kompetansebegrepet inn i fire kompetanseområder som de anbefaler at ligger til grunn for fagfornyelsen. Til tross for denne inndelinga må disse forståes som nært relaterte kompetanseområder, som ofte legger gjensidige grunnlag for hverandre. Kompetanseområdene innebærer omstrukturering av det vi i dag kjenner som grunnleggende ferdigheter, og de forener derfor både fagspesifikke og fagovergripende kompetanser.

For å forstå disse kompetanseområdene er det viktig å være klar over at utvalget anser kompetanse som noe dynamisk som man utvikler over tid ved å utfordres og få nye erfaringer (NOU 2015: 8, s. 9). Dette synet på kompetanseutvikling er ikke noe fremmed, vi kan blant annet gjenkjenne det fra både Hellesnes og Gustavsson sine idéer om at danning skapes

gjennom ulike erfaringer. De fire kompetanseområdene er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å kunne lære, kompetanse i å kunne kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å unne utforske og skape. Alle disse kompetanseområdene er åpenbart sentrale for oppdragelsen, men hvordan kan vi knytte dem til skolens danningsfunksjon?

3.1.1 Fagspesifikk kompetanse

Det tydeligste uttrykket for skolens epistemiske og tekniske kunnskapssyn kommer fram i dette kompetanseområdet. Fagspesifikk kompetanse handler om tilegning av kunnskaper og ferdigheter som er sentrale i fagene (NOU 2015: 8, s. 9-10). Dette innebærer både metodekunnskap, sentrale tenkemåter, begreper og prinsipper som er sentrale for hvert fag, og det vektlegges at god forståelse av disse er en forutsetning for å utvikle de relevante innsiktene elevene behøver over tid. Betegnelsen byggesteiner brukes for å beskrive det sentrale innholdet i fagene, og det er lett å tenke seg et syn i tråd med idéen om allmenndannelse og sett med kunnskaper som en tenker at alle bør tilegne seg.

En motvekt mot en ren teknisk forståelse av dette kompetanseområdet er at en av de grunnleggende byggesteinene som framheves spesielt er evnen til å tenke kritisk og kombinere teori og praksis. Det vektlegges at alle fag, uansett om de tradisjonelt omtales som teoretiske eller praktiske fag, inneholder både teori og praksis.

3.1.2 Kompetanse i å kunne lære

Et begrep som har stått sentralt i utdanningsdebattene i mange år nå er livslang læring. Dette begrepet er ikke eksplisitt trukket fram i NOU 2015: 8, men dette kompetanseområdet er nært tilknyttet et ideale om en lærende som aldri slutter å lære. Særlig to evner trekkes fram som sentrale kompetanser for å kunne lære, nemlig *metakognisjon* og *selvregulering*.

Utvalget trekker fram *metakognisjon* som en forutsetning for å være i stand til det vi kan anse om reell kritisk tenkning og refleksjon (NOU 2015: 8, s. 27). Dette er ikke uten grunn. Metakognisjon er definert som evnen til å reflektere over og forstå egen kognisjon, og knyttes av utvalget til blant annet det å reflektere over og forstå «hensikten med det de lærer, hva de har lært og hvordan de lærer. (NOU 2015: 8, s. 10)» Det forventes en aktiv kognitiv deltagelse fra elevenes side, siden dette også innebærer å ta stilling til hvordan en kan tilpasse læringssituasjonen til sine egne behov, for eksempel gjennom bruk av læringsstrategier. Metakognisjon kan også knyttes til å være bevisst egen emosjonell respons og motivasjon.

Mange vil tenke at det kan være svært krevende for unge elever å utvikle god metakognisjon, men med basis i mine egne observasjoner fra både studiesituasjoner i voksen alder og praksis i barneskolen ser jeg ingen grunn til å tenke at det er mer utfordrende for barn enn det er for voksne. Som alle kompetanser er metakognisjon avhengig av å utfordres og arbeides med for å utvikles, og det aller mest hensiktsmessige vil nok være å utvikle det aktivt allerede fra barndommen. Metakognisjon er også en viktig forutsetning for elevenes selvregulering.

Selvregulering har mange ulike sider, og særlig selvregulert læring er sentralt i en faglig kontekst. En måte å forstå selvregulering er at det innebærer å sette den kritiske refleksjonen ut i livet. Ved å utøve metakognisjon blir man klar over hva man føler, hvilke impulser og emosjoner man styres av, hvordan man forholder seg til ulike utfordringer og situasjoner, og mye mer. Hvis elevene skal være i stand til å holde seg selv i nakkeskinnet og overvåke egne læringsprosesser krever det bevisst oppøving av evne til selvregulering. Særlig stort er behovet når det kommer til den formen for grundig og langvarig arbeid som preger skolen, men som absolutt ikke alltid kan oppleves som umiddelbart givende og engasjerende for elevene. Metakognitivt må elevene forsøke å forstå hvorfor de opplever det sånn, men selvregulering er måten vi lar disse metakognitive bevisstheten komme til uttrykk i vår praksis. Sett i dette perspektivet er det nærliggende å tenke at selvregulering også er en sentral forutsetning for å si at en praktiserer danning. For også danning handler om å praktisere de kritiske refleksjonene vi gjør oss, som Hellesnes poengterte er danning alltid en praksis og noe vi gjør i verden. Danning som ikke kommer til uttrykk i hvordan vi handler kan bare beskrives som halv-danning, og selvregulering vil derfor være ei viktig bro mellom halv-danningen og den egentlige danningens verden.

For skolen og samfunnets vedkommende er det viktig å lære elevene å utøve selvregulering. Tidligere fantes et ideal om ansvar for egen læring, men utvalget påpeker at dette ofte ble misforstått og brukt som argument for at læreren og skolen skulle innta en mer tilbaketrukken rolle. For at selvregulering skal bli verdifullt må læreren og skolen være sentrale ved å bidra til å tilrettelegge for at elevene inngår i produktive læringsprosesser som lar dem både praktisere og utvikle sin selvregulerende kompetanse (NOU 2015: 8, s. 27).

En av de sentrale delene av utvalgets mandat var å finne en respons til de raske endringene som forekommer i samfunnet. Å lære elevene å reflektere kritisk over sine egne

forutsetninger og gå inn i nye læringsprosesser ved behov krever at de er i stand til å kunne innta en aktiv selvkritisk posisjon uten å la seg knekke av dette. Ved å regulere eget arbeid og følelsesliv kan elevene etter hvert skape utvikling både hos seg selv og de rundt seg, men også være kritisk nok til å se når de gode nok.

3.1.3 Kompetanse for å kunne kommunisere, samhandle og delta

De fleste er del av flere ulike samfunn som består av ulike kulturer og forventninger. Dette krever omfattende kompetanser, og er blant annet en arena som avhenger mye av kompetansene i underkapittel 3.1.2. Særlig kompetanser for å kommunisere står sterkt, både muntlige og skriftlige kommunikasjonsmodi inngår i dette kompetanseområdet. Disse kompetansene utgjør en sentral forutsetning for læring, og det er ikke uten grunn at lesing, skriving og muntlig kompetanse har blitt omtalt som grunnleggende ferdigheter i tidligere læreplaner.

En sentral del av kompetansene i lesing og lytting er at man kan gjøre det med kritisk bevissthet, og at man er i stand til å lete etter ulike sammenhenger i informasjonen man inntar (NOU 2015: 8, s. 28-29). Disse kompetansene sammen med skriving er også redskaper man kan bruke til å formulere og utforske egne tanker, kunnskaper, og til å uttrykke disse i praksis. På samme måte som danning kan heller ikke kompetanse finnes i et vakuum; å bruke kompetanse på en god og relevant måte vil ofte være avhengig av konteksten man befinner seg i.

Sånn sett er det også viktig å være bevisst på at kommunikasjon er en sosial prosess. Dette framheves ved at utvalget anbefaler arbeidsmetoder basert på samarbeid og dialog både innad i og på tvers av fagene. Dette er svært relevant med tanke på to av de sentrale utfordringene Hellesnes påpekte: fragmentering av kunnskap og vitenskapene, og behovet for å se nye og ulike perspektiver for å styrke forståelseshorisontene våre og generelt for danningens del. En grunnleggende egenskap ved gruppearbeid, særlig når det skjærer seg, er at vi får tilgang til andre perspektiver enn vårt eget – en viktig forutsetning for danning. Det vises også til et sterkt fokus på å være en ansvarlig og aktiv deltager i samhandling på mange ulike arenaer. I dette ligger blant annet et ideale om sosialt ansvar, og at gruppene må være bevisste både på sine egne og andres behov for at samspill skal være produktivt, for eksempel ved at man har bevisstgjøring rundt demokratisk kompetanse.

Demokratisk kompetanse er sentralt både i uformell samhandling i hverdagen og formelt i samfunnet som helhet. En forståelse av samfunnet som en mangfoldig sammenkobling av ulike individer, verdier og kulturer uttrykkes i at elevene skal lære seg å finne sin plass, men også vise respekt og forståelse for hvordan andre gjør det samme. Elevene skal bidra i fellesskapet, men som samfunn har skolen et særlig ansvar for at det å bidra oppleves som betydningsfullt. Å bidra kan være oppfylling av roller, nyskaping, å vise omsorg, å sette seg inn i og løse konflikter og mye annet. Den demokratiske kompetansen trekkes spesielt fram som del av det tverrfaglige emnet *det flerkulturelle samfunn*.

3.1.4 Kompetanse for å utforske og skape

Dette kompetanseområdet representerer mye av det samme som utforskeren gjør i dagens samfunnsfag. Hovedfokuset ligger på kritisk tenkning og problemløsning, som består av resonnering, analyse, identifikasjon av relevante spørsmål og å bruke relevante strategier (NOU 2015: 8, s. 10). Kompetanseområdet har en klar sammenheng med å utvikle kreativitet og evnen til å innovere, men også til å sette idéer ut i praksis. Det ligger en klar tanke bak om at det er viktig å kunne tilnærme seg sitt fag og samfunnet på en kritisk måte for å kunne bidra til utvikling. Framtida innebærer flere utfordringer for samfunnet, både i form av eldrebølge, verdiredusering av olje, mangfoldig befolkning og mer. For å møte denne framtida ligger mye fokus på å utvikle elevenes evne til å se muligheter, i stedet for å la seg blendes av det som allerede finns av tradisjoner og forståelser.

3.2 Dybdelæring, progresjon og fagfornyelse for tverrfaglighet

Begrepet dybdelæring er særlig tenkt som en sentral arbeidsmetode, som blant annet tenkes å kunne øke kvaliteten på læringa. Et problem en har observert tidligere er at man lærer noe som kun blir brukt i skolen, og som ofte ikke er noe man husker senere i livet. Dybdelæring vil gi et individuelt og selvstyrt særfokus som er tenkt å gjøre at kompetansene man tilegner seg er relevante og vedvarende. For å oppnå dette må kompetansene anvendes, på en måte hvor kompetanse og dybdelæring er gjensidig avhengige av hverandre. Kompetanse oppnås gjennom dybdelæring, men gjør det også mulig å praktisere dybdelæring på et enda mer nyansert og grundig nivå. Mye av motivasjonen bak forslaget om dybdelæring finnes i et ideale om at læring skal være grundig og drevet av mest mulig indremotivasjon, ikke omfangsrik breddelæring med fokus på å bli kjent med mest mulig. En kan trekke paralleller mellom breddelæring og det Hellesnes omtaler som uheldig «mangt-viting» og

konsekvensene av å kun inneha fragmenterte kunnskaper som ikke har noen sammenheng med hverandre. Det er tydelig at dybdelæring har sin opprinnelse i denne oppfatningen.

Dybdelæringa er sterkt tilknytta kompetansen for å lære. Den krever at elevene følger sin egen nysgjerrighet og fordyper seg i noe de interesserer seg for, og at lærerens rolle er å hjelpe dem å reflektere rundt hva og hvordan de skal få til dette. Å arbeide med dybdelæring er krevende, det krever ei kritisk tilnærming til både seg selv og temaet en skal fordype seg i. Det legges opp til en arbeidsprosess som rett og slett forutsetter at læreren hjelper eleven å praktisere danning.

Progresjon er i denne sammenhengen ment som en formell tydeliggjøring av hva det er forventa at elevene skal være i stand til, og tenkt knytta til hvert trinn i grunnskolen, og hvordan kompetansene kan og bør utvikle seg. Et av hovedpoengene med fagfornyelsen er nettopp å korrigere det som med tiden har blitt stor stofftrengsel i fagene. Det er mye som har blitt lagt til, men sjeldent ting som fjernes. For å korrigere dette foreslår NOU 2015: 8 at man vedtar hva som er kjerneelementene i hvert fag og at man beskriver en konkret progresjon i hvordan en kan tilegne seg relevant kompetanse knytta til kjerneelementene (s. 12). Å skape en tydelig sammenheng innad i og på tvers av fagene er framheva, og det er mulig å tenke at dette vil, over tid, hjelpe elevene å se sammenhenger i verden på en måte som er mer naturlig.

Et av grepene for å skape sammenheng er ved at fagområdene har blitt redusert til fire områder som en anser som nært relatert med grunnlag i hvilke kompetanseområder de i hovedsak er retta mot, for eksempel er matte og naturfag samlet i ett område, mens samfunns- og etikkfag et annet. Hvis en prøver å vurdere hvordan dette vil kunne påvirke fragmenteringa av akademia er det rom for både bekymring og optimisme. En risiko er så klart at dette kan skape en idé om at noen kunnskaper henger sammen, men ikke alle. En kan også tenke at dette vil gjøre at fag som har en naturlig sammenheng kan styrke hverandre og at elevene kan oppdage sammenhengene enklere. I et optimistisk syn gjøres disse enda mer synlige ved at en arbeider tverrfaglig i større grad enn nå, noe som også kommer fram av rapporten. Det åpnes for at ikke alle kompetanser må være til stede i alle fag, men også for fleksibilitet i hvordan man fordeler timene slik at tverrfaglig arbeid blir lettere å organisere.

Hvis idealet er å bidra til at elevene kan se fagene i sammenheng er det altså mulig at en ved å arbeide tverrfaglig kan invitere til dette. Hvis man utformer et opplegg godt nok vil det gi

elevene naturlige erfaringer hvor de får oppleve sammenhenger som de ikke var klar over fra før, og dermed gi elevene helt nye perspektiver. Særlig ved hjelp av de tre flerfaglige temaene bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring vil det være mulig å knytte inn både hele fagområder og å bygge broer mellom dem. Disse områdene er også fordelaktig relatert til danning, ved at de tar for seg kompliserte etiske utfordringer og legger opp til at en må innta flere ulike perspektiver for å være i stand til å i det hele tatt forstå dem, for ikke å snakke om å finne løsninger til dem.

3.3 Kjerneelementene for samfunnsfag i LK20

Sommeren 2018 fastsatte Kunnskapsdepartementet (KD) kjerneelementer i fagene. Dette er i tråd med anbefalingen fra NOU 2015: 8, og et viktig ledd i å begrense mengden kompetansemål i de endelige læreplanene for fag. For samfunnsfag i grunnskolen er de fastsatte kjerneelementene undring og utforskning; samfunnskritisk tenkning og sammenhenger; demokrati og medborgerskap; bærekraftig utvikling; og identitetsutvikling og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2018). Ved første øyekast er det svært tydelig at disse reflekterer forslagene fra NOU 2015: 8. I utdypningen av punktene kommer det fram at faget skal ha et hovedfokus på å gi elevene forutsetninger for å kunne reflektere kritisk over og forstå ulike sammenhenger i verden og samfunnet, og hvordan disse blir til. Utøvelse av refleksjon og dømmekraft, samt det å evne å se ting fra ulike perspektiver, er også eksplisitt trukket fram. En rød tråd i alle kjerneelementene er å forstå hvordan menneskers handlingsmønstre har skapt, skaper og vil fortsette å skape ringvirkninger og konsekvenser som former verden rundt oss.

Særskilt for samfunnsfag er det et hovedansvar for den digitale kompetansen. Dette innebærer blant annet opplæring i kildekritikk og kompetanser som lar elevene forholde seg kritisk og på en ellers hensiktsmessig måte til den massive informasjonsflyten som preger dagens digitaliserte verden.

I min mening ser det ut til at kjerneelementene i samfunnsfag er helt i tråd med de forslagene som er fremmet i NOU 2015: 8. Samfunnsfag anno 2020 ligger an til å bli prakteksempelet på hvordan danning og kompetanse har vokst sammen.

4 Konklusjon

Det aller mest sentrale fokuset i min problemstilling var å finne ut hvordan den kommende læreplanen skal bidra til elevenes danning. I en stadig mer kompleks og mangfoldig verden, hvor utfordringer ser ut til å både oppstå raskere og berøre flere, mener jeg at danning må stå sentralt i skolens samfunnsmandat. Danning er grunnleggende for vår evne til å leve gode liv og å bruke det vi kan til det felles beste.

I NOU 2015: 8 er ikke ordet danning noe man ser ofte, men begrepets innhold er så å si å finne i nesten hver setning. Bruken av et kompetansebegrep som omfavner både skolens kvalifiserende funksjon og danningsfunksjonen har ført til at de begge ivaretas i alle aspekter ved utdanninga. Ifølge kriteriene jeg etablerte er danning noe grunnleggende og sentralt, en praksis som medfører at man reflekterer og forholder seg kritisk til både seg selv og verden rundt seg. Her er ikke kritikk noe negativt, men i stedet noe som skaper et nærmere bånd mellom det vi kan, det vi gjør og verden rundt oss. Jeg har definert en forståelse av danning som krever aktivt, bevisst arbeid; arbeid for å utfordre seg selv og de rundt seg slik at premissleverandøren for våre handlinger og hva vi godtar er hva som godt og fornuftig, heller enn å begrunne noe i at det er tradisjonelt og nedarvet. Å kunne gjøre dette krever kunnskaper og kompetanser på mange områder, både epistemisk, teknisk og praktisk. Det krever også samarbeid, evne til å fatte kompromiss og muligheten til å forstå det forståelige i en større grad enn vi kan fra vårt eget begrensede perspektiv. Alle disse kompetansene, og flere, ligger til grunn for kompetansebegrepet som fremmes i NOU 2015: 8. Hvis forslagene gjør seg gjeldende i LK20 i like stor grad som kjerneelementene i samfunnsfag antyder vil skolen bli en arena som tilrettelegger for at elevene fra første stund begynner arbeidet med å dannes, ja, fra første stund bedriver danning.

Mange har i dag et dystert og pessimistisk syn på framtida, et syn som det er tydelig at har ligget til grunn for hvorfor en fagfornyelse har blitt nødvendig. Fra tidligere læreplaner er det så mye en skal kunne, men også så lite tid til å dekke alt, så lite hukommelse til å huske alt. Hvis utfordringene i framtida skal kunne møtes må samfunnets borgere være i stand til å tilpasse seg, å tilegne seg nye kunnskaper. Fagfornyelsen uttrykker derfor et fokus på at elevene heller skal lære seg å lære, lære seg å forstå, og lære seg å utvikle seg videre etter

endt utdanningsløp. Dette er slik danning kan komme til uttrykk til det beste for både individet og samfunnet.

Jeg analyserte denne stortingsmeldinga for å se etter uttrykk for danning, men min konklusjon er så grandios at selve stortingsmeldinga er et uttrykk danning. Det er med optimisme jeg ser fram til å gå ut i arbeid etter endt utdanning i 2020, sammen med denne nye læreplanen. Om ikke alle forslagene blir til realitet er det i alle fall tankevekkende og inspirerende lesning, som helt klart har bidratt positivt til min egen danning.

Litteraturliste

Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforl.

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforl.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.

Gustavsson, B. (2009). *Utbillningens Förändrade Villkor - nya perspektivpå kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske : framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1969)

Kompetanse. (u.å.). I *NAOB*. Hentet 19.05.19 fra https://www.naob.no/ordbok/kompetanse

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf

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

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

NTNU

Kunnskap for en bedre verden