

Malin Tverli

Norskfagets litteraturundervisning i spenning mellom danning og nytte

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Veileder: Ola Harstad

Mai 2019

Malin Tverli

Norskfagets litteraturundervisning i spenning mellom danning og nytte

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Veileder: Ola Harstad
Mai 2019

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



Sammendrag

Denne bacheloroppgaven er en analyse av spenningen mellom danning og nytte innenfor litteraturdelen av norskfaget i den gjeldende læreplanen; *Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)*, og den foregående læreplanen; *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Problemstillingen for oppgaven er som følger; hvordan kommer spenningsforholdet mellom litteraturundervisningens danning og nytte til uttrykk i L97 og LK06? I oppgaven presenteres ulike tilnærminger til danning og nytte i dagens skole, og norskfaget settes i en historisk sammenheng for å kunne trekke linjer både bak og frem i tid. Analysen fokuserer på spenningsforholdet mellom danning og nytte i faget, og i drøftingsdelen tar jeg danningsspørsmålet et steg videre og drøfter funnene i lys av den kategoriale danningsteorien til Wolfgang Klafki. Funnene i oppgaven tyder på to ulike tilnærminger til danning og nytte i utdanningen, hvor L97 virker å ha et lavt spenningsforhold mellom danning og nytte, da dette kan sees som to dimensjoner ved utdanningen som skal spille på og med hverandre, mens LK06 tydelig har et større spenningsforhold mellom de to dimensjonene da danningen kan sees som mer overordnet, og i lite samsvar med de spesifikke målene for faget. L97 heller mer mot en material danning, mens LK06 er mer formal. Begge læreplanene har mangler innenfor danningdimensjonen i lys av den kategoriale danningsteorien, og vilkårene for at danning skal forekomme kan i begge læreplanene se ut til å være opp til læreren.

English summary

This bachelor thesis is an analysis of the tension between bildung and learning of utility or useful skills in the literature-section of the Norwegian subject in the present curricula; *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LK06) and the previous curricula; *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97). The question I want to answer is this; How is the tension between the literature-sections bildung and utility expressed in L97 and LK06? In the paper I present different approaches to bildung and utility, and I put the Norwegian subject in a historical context to be able to draw lines. The analysis focuses on the tension between bildung and learning of useful skills/utility in the subject, and in the discussion section of the paper I take the question about bildung further and discusses the findings in the analysis in light of Wolfgang Klafkis theory on education. The findings in the paper indicates two different approaches to bildung and utility in education, whereas L97 seems to have a low tension, they are seen as codependent dimensions of education. LK06 on the other hand seems to have more tension between the dimensions because bildung is seen as a superior part of the subject which does not conform with the specific goals of the subject. L97 is leaning towards a material bildung, while LK06 is more formal. Both curricula have flaws when it comes to the dimension of bildung in light of Wolfgang Klafkis theory on education, and the terms for occurrence of bildung seems to be depending on the teacher in both curricula.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning og problemstilling.....	4
1.1 Problemstilling.....	6
1.2 Oppgavens oppbygging.....	7
2. Teori og metode.....	7
2.1 Metode.....	8
2.2 Kategorial danning.....	9
2.3 Litteraturredidaktikk i norskfaget.....	12
3. Analyse.....	13
3.1 Norskfaget i <i>Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen</i>	13
3.2 Norskfaget i <i>Læreplan for Kunnskapsløftet</i>	18
4. Drøfting av funn.....	22
5. Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	24
6. Referanseliste.....	26

1. Innledning og problemstilling

Skolen og utdanningen i Norge er under stadig utvikling, og denne utviklingen påvirkes av blant annet politikere, samfunnet, økonomi, globalisering, industrialisering og ikke minst ressurser. Hva elevene skal lære på skolen og hvilken kunnskap de skal sitte igjen med er noe alle, både fagpersoner, politikere og mannen på gaten har en mening om, og derfor er også temaet høyst relevant å diskutere. Innenfor utdanningen snakker en ofte om nytte og danning, og de to kan ofte sees som et tydelig skille. Dette todelte synet på utdanningen er ikke nytt. I 1896 tydeliggjorde Gerhard Gran siden av norskfaget som kultur- og dannelsesfag, og dette kobles historisk til nasjonsbyggingen og skjønnlitteraturen (Fondevik & Hamre, 2017, s. 7). Dette er noe som har blitt utfordret etter tusenårsskiftet, blant annet som følge av et større behov for mangfold i nasjonsbyggingen, men også som følge av literacy-bevegelsen og innføringen av grunnleggende ferdigheter i læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006, noe som styrket redskapsdelen av norskfaget (Fondevik & Hamre, 2017, s. 7–8). Med et slikt todelt syn på utdanningen, hvordan påvirkes læreplanene? Dagens samfunn er konkurransepreget og akademisk, og utdanningen beveger seg mer og mer mot et resultatorientert syn på utdanningen hvor elevenes læringsresultater har stor betydning (Mausethagen, 2015, s. 26). Mausethagen (2015, s. 25) hevder at de to ulike målene med utdanningen kan skape spenninger for lærerne i arbeidet sitt, men er denne spenningen mellom nytte og dannelse synlig også andre steder?

Mausethagen (2015, s. 25) presiserer at utdanningen kan deles inn i to dimensjoner som fungerer som ulike formål, og disse to er som nevnt nytte og dannelse. Den dimensjonen som kan knyttes til nytteperspektivet i utdanningen kalles også den instrumentelle dimensjonen, og denne delen av utdanning og læring er mer snever enn den dimensjonen som omhandler dannelsesperspektivet i utdanningen, nemlig den allmenndannende dimensjonen. Denne dimensjonen omhandler det «pedagogiske og samfunnsmessige mandatet rettet mot de bredere sosiale og humanistiske målene med utdanning.» (Mausethagen, 2015, s. 25). En mulig måte å forstå dette skillet på er ved å se på hvordan Aristoteles delte inn kunnskap. Han mente at kunnskap kunne deles inn i tre ulike former, og disse tre formene er *episteme*, som handler om teoretisk kunnskap som forskning og vitenskap, denne formen for kunnskap kalte Aristoteles for viten (Gustavsson, 2009, s. 43–44). *Techne*, den andre formen for kunnskap, handler mer om skaperevne og det å produsere noe, denne formen for kunnskap blir kalt det å kunne (Gustavsson, 2009, s. 44). Begge disse formene for kunnskap har en nytteverdi i seg, fordi de kan læres, og de kan brukes for å si noe om noe og for å lage noe. *Fronesis* er den siste formen for kunnskap som Aristoteles nevner, og denne formen for kunnskap er avgjørende for at

mennesket skal kunne leve sammen med andre mennesker (Gustavsson, 2009, s. 44). Aristoteles kaller denne formen for kunnskap praktisk klokskap, og denne formen for kunnskap beskriver godt hvordan en kan se på dannelsesperspektivet i utdanningen, da den ikke kun fokuserer på det faglige som elevene lærer i skolen, men fokuserer også på det å leve gode liv (Gustavsson, 2009, s. 44). Hellesnes (1992/1969, s. 80) beskriver danning som det «å problematisere samfunnet som totalitet», og han sier også at danningen ikke er et middel i seg selv, vi kan ikke bruke eller misbruke danningen fordi det er den vi bruker for å gjøre nettopp det. Ut fra dette vil jeg si at danning kan forstås som noe man er, ikke noe man har. Min oppfatning er at danningen skjer over tid gjennom erfaringer og opplevelser, og den kan på en måte ikke læres slik som faglig kunnskap kan læres, den må erfares og erverves.

Norskfaget har en lang tradisjon som dannelsesfag i den norske skolen, og bygger historisk på tre ulike dannelsesidealer som alle er synlige i dagens norskfag (Aase, 2002, s. 12). Hvordan fokuset på danning og hvilke syn på danning som har dominert faget opp gjennom tidene har forandret seg, og dette henger også sammen med hvilken rolle og hvilken plass litteraturredidaktikken har hatt i norskfaget. De tre ulike dannelsesidealene disse utdanningstradisjonene stod for handlet for allmueskolen om å oppdra i kristen og moralsk tro, for den lærde skoles undervisning handlet det om å skape kulturelle mennesker, mens for real- og borgerskolene handlet det om å skape nyttige samfunnsborgere (Aase, 2002, s. 12). Disse dannelsesidealene kjenner vi igjen som viktige og gjenkjennbare idealer også i dagens norskfag (Aase, 2002, s. 12). Hamre (2017, s. 15) definerer redskapsperspektivet og dannelsesperspektivet av norskfaget på følgende måte; norsk som redskapsfag henger sammen med kunnskap og kompetanse faget skal gi elevene, dette er kunnskap og kompetanse som de vil få bruk for og som de med fordel bør kunne for å fortsette skolegangen, men også for tiden etter skolen når de skal ut i arbeidet og samfunnet. Et viktig begrep er tekstkompetanse, som han nevner som viktig i et samfunn som blir mer og mer tekstbasert og digitalisert (Hamre, 2017, s. 15). Norsk som dannelsesfag mener han kommer mindre tydelig fram i det daglige i skolen, og ser det som et mer overordnet perspektiv som man på sett og vis har større frihet til å arbeide mot på ulike måter (Hamre, 2017, s. 15). Han presiserer at det foreligger både en kulturell, historisk og samfunnsmessig komponent til norskfaget som dannelsesfag, og at det handler om identitetskunnskap. Elevene skal ikke bare lære, men de skal også lære å være kritiske (Hamre, 2017 s. 15–16). Det at Norge som land har endret seg i en mer flerkulturell retning er noe som har påvirket og som fortsatt påvirker norskfaget den dag i dag (Smidt, 2018, s. 37).

Gjennom tidene har nye elementer kommet inn i norskfaget, men ikke mye har gått ut, og Hamre (2017, s. 20) argumenterer for at det er emnetrengsel i norskfaget på grunn av dette. Han mener at blant annet innføringen av grunnleggende ferdigheter, testing og kompetansebegreper er elementer som kan dra norskfaget i en retning hvor det destabiliseres (Hamre, 2017, s. 20). Denne emnetrengselen som redskaps- og danningssiden av norskfaget har bidrar også til at lærerne kan få en konfliktfølelse for norskfaget i skolen, selv om de to delene kan stå i et produktivt spenningsforhold til hverandre (Hamre, 2017, s. 22). Spenningsforholdet har også ulike konsekvenser for hvordan arbeid med for eksempel litteratur i norskfaget foregår, fordi de perspektivene som er enkle å formulere i formålsteksten til læreplanen er vanskeligere å gjøre om til fornuftige kompetansemål (Smidt, 2018, s. 41). Thom Jambak (2015) mener at elever i dagens skole fortjener å bli kjent med klassikere og kulturarv, og argumenterer også for at denne formen for litteratur er et viktig verktøy for å forstå fortiden, samtiden og fremtiden vår. Lisbet Jære (2016) skriver at norsklærere er bekymret for at litteraturen er på vei ut av norskfaget, og at fokuset heller mer mot et nytteperspektiv, og at danningperspektivet i norskfaget derfor blir skyggelagt. Denne spenningen mellom danning og nytte i norskfaget, og da spesielt i litteraturredidaktikken, er en pågående debatt i dagens skole, men er også noe som har preget norskfaget tidligere. Før hadde skjønnlitteraturen en helt annen rolle i norskfaget enn den har i dag, hvor en i dagens skole kan argumentere for at den språklige kommunikasjonen har tatt over mye av litteraturens plass i faget (Smidt, 2018, s. 99). Smidt (2018, s. 116) presiserer også at norskfaget har en sentral rolle i elevers danningssprosess fordi det åpner opp for stemmer og ytringer fra alle tider og steder.

1.1 Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg belyse nettopp dette forholdet mellom danning og nytte slik det kommer til uttrykk i den gjeldende læreplanen; *Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)*, og den forrige læreplanen; *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. For at det skal bli en håndgripelig oppgave må det gjøres begrensinger, og jeg vil derfor som nevnt tidligere fokusere på norskfaget på barneskolen, og spesielt på den litteraturredidaktiske delen av norskfaget på barneskolen. Kjelen (2017, s. 68–69) diskuterer i sin artikkel litteraturens plass i både L97 og LK06, og han hevder at skjønnlitteraturen i LK06 har mistet den plassen den hadde i L97 for et bredere tekstbegrep, og at det er lite samsvar mellom overordnede deler av norskfaget i dag og litteraturundervisningen. Det Kjelen (2017) hevder her er interessant, og er en av grunnene til at begrensningen mot litteraturen i norskfaget er relevant for oppgaven min. Videre er litteratur

en viktig del av faget, og ikke minst en viktig del av oppvekst generelt. Samtidig er det relevant at litteraturen fra tidlig av har blitt brukt som middel for danning av barn og unge, og nettopp dette synet på at litteratur kan være dannende støttes av Skaftun (2009, s. 17), som knytter dette til hvordan litteraturen tar opp relevante tema og perspektiver fra samfunnet som individet kan relatere til. Også Syversen (2018, s. 51) nevner litteraturen som en av de elementene som preger norskfaget som et danningsfag.

På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling som jeg ønsker å belyse gjennom denne oppgaven; Hvordan kommer spenningsforholdet mellom litteraturundervisningens danning og nytte til uttrykk i L97 og LK06? Jeg har valgt å fokusere oppgaven mot en teoretikers syn på danning, nemlig Wolfgang Klafki sin teori om kategorial danning. Begrunnelsen for dette blir formulert nedenfor.

1.2 Oppgavens oppbygging

I innledningen til oppgaven har jeg presentert en del synspunkter på norskfagets plass i skolen og forholdet mellom danning og nytte i faget, og jeg vil i det følgende gå inn på viktig teori for å belyse temaet i oppgaven, før jeg redegjør for valg av kilder og diskuterer forforståelser i metoddelen av oppgaven. Deretter vil jeg gå inn i og analysere spenningsforholdet mellom danning og nytte i norskfaget, og spesielt innenfor litteraturdidaktikken i LK06 og L97. Deretter vil jeg drøfte funnene jeg gjør meg i analysen i lys av Wolfgang Klafki sitt syn på danning. Til slutt vil jeg komme med noen oppsummerende kommentarer, og redegjøre for om jeg har funnet noen svar på problemstillingen.

2. Teori og metode

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på teorien som oppgaven vil basere seg på, nemlig den kategoriale danningsteorien til Wolfgang Klafki. Da jeg skulle koble danning til denne oppgaven så jeg det som høyst nødvendig å begrense dette, da det finnes så mange ulike syn på danning. Kategorial danning var fra starten av en aktuell teori da det er en teori jeg er kjent med fra tidligere. Etter å ha lest Wolfgang Klafki sine egne ord om teorien ble jeg enda sikrere, og etter å ha lest at Laila Aase (2005, s. 39) mener denne teorien egner seg når en skal se på dannelsingsoppdraget i norskfaget på grunn av det dobbeltsidige synet på danning som både noe subjektivt og objektivt var valget enkelt. Å benytte seg av kun én teoretikers syn på danning kan også være en utfordring fordi en kan gå glipp av viktige poeng, og utvikle et tunnelsyn som kun ser denne teoretikerens syn på danning som det riktige, men siden Klafki (1959/2001) ser

på danning som en helhet der både de formale og materiale aspektene ved andre teorier er sammenkoblet, tror jeg ikke dette vil bli et problem for oppgavens karakter.

Videre vil jeg gå inn på noen perspektiver på litteraturredidaktikk frem mot de to læreplanene som skal analyseres i oppgaven, for å belyse både tidligere og nyere syn på litteratur i norskfaget. På denne måten håper jeg å gi leseren ett innblikk i det viktige bakgrunns materialet før problemstillingen skal besvares. I metodedel av kapittelet vil jeg skrive kort om prosessen med kildeinnhenting, og komme inn på hva forforståelse er og hvordan min forforståelse kan påvirke oppgaven.

2.1 Metode

Denne bacheloroppgaven startet med en tanke, som har skiftet form og innhold uendelig mange ganger ettersom ny empiri har kommet på bordet. Jeg skal i denne oppgaven analysere to læreplaner, noe som gir meg en unik mulighet til å gå i dybden på et tema som virkelig interesserer og engasjerer meg, nemlig forholdet mellom danning og nytte i utdanningen. Dokumentene som skal analyseres i denne oppgaven er *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* og *Læreplan for Kunnskapsløftet*. I tillegg til denne empirien benytter man seg i en dokumentanalyse også av teori som en form for analyseverktøy (Christoffersen & Johannessen, 2012), og i det følgende vil jeg først diskutere begrepet forforståelse, før jeg går litt inn på min egen forforståelse, før jeg kort kommer inn på kildeinnhenting i oppgaven.

Når en går inn i en mengde materiale innenfor et tema, blir dette møtt med de forestillingene og de tankene forskeren har om temaet fra før (Nilssen, 2012). I denne sammenhengen blir begrepet forforståelse brukt for å definere det forskeren tar med seg inn i situasjoner som er med fra tidligere, det kan være ikke bare teori, men også verdier og erfaringer som forskeren har (Nilssen, 2012, s. 68). Disse forforståelsene kan deles inn i tre ulike typer, nemlig språk og begreper som forskeren har, tro og ideer forskeren har om samfunn, natur, virkelighet, seg selv og andre, og til slutt personlige opplevelser som henger sammen med miljøet forskeren har vokst opp i (Gilje og Grimen (1993), i Nilssen, 2012, s. 68). Utviklingen til norskfaget, og litteraturen i norskfaget er et tema som påvirker meg på flere måter. Jeg har vært elev på barneskolen under L97 og har derfor tanker om hvordan dette var, samtidig som jeg har kunnskap og erfaringer knyttet til LK06 etter praksis og vikartimer i barneskolen. Dette kan skape vanskelige situasjoner underveis i prosessen dersom det jeg finner i arbeidet med denne oppgaven ikke samsvarer med mine forforståelser, og derfor er det viktig at jeg er klar over

mine egne forforståelser og er villig til å justere og tilpasse disse til det jeg leser (Nilssen, 2012, s. 68–69). I mitt tilfelle blir det derfor viktig at jeg går inn med et åpent sinn, da jeg har en type forforståelse angående disse læreplanene som kan påvirke nytte- og danningssynet mitt fordi jeg ut fra tidligere erfaringer med læreplanene mener den ene fokuserer mer på nytte enn den andre. For at oppgaven min skal belyse begge læreplanene på en objektiv måte er det viktig at jeg er bevisst denne forforståelsen.

Problemstillingen er førende for innsamling av materiale og hvordan materialet blir behandlet, og det er viktig at materialet som velges vurderes ut fra kontekst (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne oppgaven skal jeg analysere faglige dokumenter, og i en slik analyse er formålet en objektiv beskrivelse (Christoffersen & Johannessen, 2012), noe som også kan kobles til det jeg tidligere nevnte angående forforståelse. De to læreplanene er selvsagt empiri i oppgaven min, men det andre materialet har vært nøye utvalgt i samsvar med Christoffersen & Johannessen (2012, s. 88) sine punkter for analyseskjema blant annet med tanke på forfatter, når og hvor dokumentet har blitt opprettet, hva som har vært formålet med dokumentet, hvilke budskap og hovedpunkter dokumentet uttrykker, og viktighet av materialet.

2.2 Kategorial danning

Dannelse er et begrep som strekker seg langt tilbake i tid, og har siden det 19. århundre i Tyskland blitt brukt om oppdragelse (Klafki, 1959/2001, s. 168). På denne tiden og fremover har dannelsesbegrepet vært diskutert i det endeløse, og slik er det også i dag. Selv om det er et begrep som blir mye brukt og som mange har meninger om, er forståelsen av hva begrepet omhandler ganske ulik, og danning innenfor utdanningen er nok mer teoretisk forankret enn den danningen som ofte blir snakket om i hverdagslige sammenhenger. Dette er i alle fall den tanken jeg sitter igjen med etter at jeg fikk presentert begrepet danning innenfor lærerutdanningen. Begrepet fikk plutselig en mye dypere substans enn det det tidligere hadde hatt i mitt hode. Etter hvert har min forståelse for danning beveget seg fra at danning skjer som en ytre påvirkning, til en forståelse av danning som noe som foregår på innsiden, og som skjer fordi det elevene lærer får betydning for dem.

I følge Klafki (1959/2001) kan man dele teoriene om danning i to hovedgrupper historisk sett, og disse er de formale danningsteoriene og de materiale danningsteoriene. Den førstnevnte gruppen av teorier hadde fokuset på subjektet, nemlig på barnet som skal oppdras, mens den sistnevnte gruppen av teorier fokuserte på objektsiden ved dannelsesprosessen, altså på

innholdet (Klafki, 1959/2001, s. 172). Dersom en skal knytte de to teoriene til skole og utdanning mener jeg at de materiale teoriene ikke vektlegger elevene sine erfaringer og tanker, men at det er læreren som er den ansvarlige personen som skal «danne» elevene. De formale teoriene i et utdanningssyn kan på den andre siden gi rom for at eleven selv kan være delaktig i danningen, og her fokuseres det mer på hvordan en lærer, altså arbeidsmåter.

Innenfor begge disse grupperingene av danningsteorier kan en finne to grunnformer. I de materiale teoriene er dette den dannelsesteoretiske objektivismen og den klassiske dannelsesteori (Klafki, 1959/2001). Den dannelsesteoretiske objektivismen har vært koblet til scientismen (Klafki, 1959/2001, s. 172–173), og i lys av utdanning kan en gjennom denne grunnformen se eleven som mottaker av kunnskap innenfor kulturen eleven er en del av, og læreren som formidler av denne kunnskapen. Den klassiske dannelsesteori handler om at mennesker tilegner seg kulturen de hører til i gjennom møtet med det klassiske, og ser på dette som en prosess hvor individet finner sin åndelige eksistens (Klafki, 1959/2001, s. 175–176). Innenfor denne grunnformen er altså ikke alt innholdet elevene lærer seg dannende, men fokuset ligger på det som innenfor en kultur er spesielt identitetsskapende og ideelt (Hohr, 2011, s. 165). Et eksempel på dette er den litterære kanon (Hohr, 2011, s. 165), og dette er aktuelt i lys av L97 og LK06 fordi en i L97 hadde navngitte forfattere i læreplanen, noe som kan sies å være en form for litterær kanon, mens en i LK06 ikke har navngitte forfattere i det hele tatt (Vinje, 2005, s. 73).

Innenfor de formale dannelsesteoriene er de to grunnformene teorien om den funksjonelle dannelselse og teorien om den metodiske dannelselse (Klafki, 1959/2001). Den funksjonelle teorien er den teorien som har hatt størst påvirkning på det pedagogiske vokabularet, og fokuserer ikke på tilegnelsen av innhold i den grad de materiale teoriene gjør, men har derimot fokuset på individet og individets evne til å forme, utvikle, tenke kritisk og ikke minst foreta moralske vurderinger (Klafki, 1959/2001, s. 179). I utdanningssammenheng kan en tenke seg at tanken bak denne formen for danning er at eleven har egenskaper, og at det er disse egenskapene som skal formes. Da kan en se det som lærerens oppgave å legge til rette for at eleven får mulighet til å utvikle disse egenskapene gjennom undervisningen. Den metodiske dannelsesteorien handler også om individet, men har et større fokus på prosessen man dannes i, og mener at man tilegner seg egenskaper som gjør at en blir i stand til å mestre ulike situasjoner i livet (Klafki, 1959/2001, s. 183–184). Denne formen fokuserer altså mer på metoden en danner eleven på,

som i en skolesammenheng kan knyttes mot arbeidsmetoder slik som ulike teknikker for læring og prosjektarbeid (Hohr, 2011, s. 166).

Klafki (1959/2001) var av den oppfatning at dannelsesteoriene var for overfladiske, og at de ikke fokuserte på dannelse som en helhet slik han mente danning var, men heller som mange del-dannelser. I hans syn var dannelse preget av både objektive og subjektive aspekter, der virkeligheter åpner seg for mennesket (objektivt), og mennesket åpner seg for disse virkelighetene (subjektivt) (Klafki, 1959/2001, s. 192–193). Objektsiden og subjektsiden må altså sees i sammenheng med hverandre, i følge Klafki (1959/2001), og kan forstås som at innhold blir tilgjengelig for mennesker, og dette innholdet plasseres deretter i kategorier i mennesket, som for eksempel innsikt og erfaringer, og gjør mennesket i stand til å åpne seg for virkeligheten. Det er altså ikke det faglige som er et problem i lys av hans teori, men problemer dukker opp dersom en ikke ser det faglige i sammenheng med det menneskelige.

Dersom en skal koble dette til eleven og skolehverdagen kan en si at eleven gjennom danning skal benytte erfaringer og tilegne seg nye erfaringer som eleven deretter plasserer i kategorier. Innenfor didaktikken må en altså hjelpe eleven til å utvikle kategorier som gjør at eleven kan erfare verden og fungere i den ved at en kartlegger forhold i undervisningen som kan bidra til at dette skjer (Hohr, 2011, s. 166). Et viktig poeng innenfor hans kategoriale danningsteori er at dersom kunnskapen og ferdigheten eleven får tilgang til ikke har betydning for eleven i nåtiden, dersom det ikke relaterer seg til virkeligheten eleven lever i kan det ikke bli en kategori i livet til denne eleven (Klafki, 1959/2001, s. 194). Dette synet støttes også av Dewey (1902/2001) som mener at dersom en ikke kan finne noe i barnets erfaringer som kan kobles til det eleven skal tilegne seg av kunnskap, setter en barnet og læreplanen opp mot hverandre. Læreren har en viktig rolle dersom en skal knytte den kategoriale danningsteorien til undervisning, fordi læreren må knytte faglig innhold til elevenes nåtid, og erfaringshorisonten til elevene må utfordres og utvides (Hohr, 2011, s. 167). Danning skal gjøre mennesker ulike, og er noe som varierer fra person til person, og som skal utvikle individer (Hohr, 2011, s. 170), og derfor er det viktig at læreren tilpasser opplæringen til hver enkelt elev ikke bare sett i lys av utdanning og lov om utdanning, men også i lys av de ulike dannelsingsformene. Klafki (1959/2001, s. 186) sitt syn på en helhetlig danning er nemlig preget av både de materiale og de formale teoriene.

2.3 Litteraturdidaktikk i norskfaget

I 1739 ble lesing en del av opplæringstilbudet i skolen, og hadde som hovedformål å utdanne barn i den kristne tro (Hamre, 2014, s. 85). Bøkene som skulle leses var religiøse verk som Bibelen og ulike salmebøker, og fokuset var rettet mot det å lese rent, og ikke nødvendigvis mot forståelse av det som ble lest (Hamre, 2014, s. 90–92). På tidlig 1800-tallet var litteraturlesingen i skolen et verktøy for å utvikle smak, sagt på en annen måte skulle elevenes moral og estetiske sans utvikles, og tekstlesing skulle også være et hjelpemiddel i elevenes skriveopplæring og fungere som modelltekster (Aase, 2002, s. 93). Lesing ble forbundet med danning, og hva elevene skulle lese var sterkt restriktivt. På denne tiden ble det som ble oppfattet som dårlig litteratur sett på som direkte skadelig for barn og unge, mens den gode litteraturen fremmet danning, og etter hvert kom det syn på at dette ikke bare gjaldt lesingen på skolen, men at det også kunne være lesing utenom (Aase, 2002, s. 94).

Fra slutten av 1800-tallet endret litteraturen i skolen karakter. Barnet var tydeligere i fokus, og i Skoleplan for Christiania folkeskoler fra 1895 vektlegges det at lesestykkene skal tilpasses barna. Her knyttes lesing til personlig utvikling (Hamre, 2014, s. 186–187). Denne planen hadde fokus på det som interesserer barnet, og tekstene elevene skulle møte var mange og varierte (Hamre, 2014, s. 187). I følge Hamre (2014, s. 188) er det i denne planen at en for første gang kan koble litteraturundervisningen i norskfaget til fagets danningsside. Da lov om folkeskolen kom i 1936 ble igjen nytteperspektivet i skolen presisert, og litteraturen elevene skulle lese skulle være nyttig i den form at den forberedte barnet på skapende arbeid (Hamre, 2014, s. 267).

I 1960 kom Læreplan for forsøk med 9-årig skole, som presenterer norskfaget som kommunikasjonsfag, som kulturfag og som identitetsfag (Hamre, 2014, s. 270–272), og her er detaljnivået høyt, og elevene skal lese tekster fra tidligere tider og frem mot nåtiden. Da mønsterplan for grunnskolen kom i 1974 endret danningssiden av faget seg fordi litteratur som elevene skulle lese var ikke lenger spesifisert, og viktigheten av at danningssinnholdet i faget blir lagt føringer på ble desto viktigere (Hamre, 2014, s. 284). Litteraturen skulle nå preges av flere språk, og inneholde både ny og gammel litteratur i ulike sjangre, og det er nevnt at elevene skal gjøre seg kjente med de kjente norske dikterne som er en del av den litterære arven (Hamre, 2014, s. 285). Under Willoch sin regjering ble det nedsatt en kommisjon, og i 1984 kom en NOU hvor de med hensyn til litteraturundervisningen i norskfaget kom med kritikk til mønsterplanen (Hamre, 2014, s. 377). De mente denne planen ikke vektla opplevelsene knyttet

til lesing på en slik måte som det burde, og mente at litteraturlesing burde handle om dialog, etterarbeid, ettertanke, diskusjon og kritisk vurdering, og at lesing ikke skal sees som et mål i seg selv (Hamre, 2014, s. 375–377). Kommisjonen vektlegger også en styrking av litteraturhistorie og den litterære kulturarven.

Litteraturens plass i norskfaget har som en kan se endret seg mye gjennom tidene, og har på ulike måter vært preget av danning og nytte. Den mest markante endringen ser ut til å omhandle eleven, da eleven i større og større grad har påvirket hvordan litteraturen i norskfaget skal være, men også danning og nytte har vært presentert på ulike måter gjennom læreplaner opp gjennom tidene, noe som på mange måter kan tyde på en spenning som ikke helt virker å falle på plass. Også i L97 og i LK06 er litteraturen ulik, og nettopp dette skal jeg komme nærmere inn på i analysekapittelet nedenfor.

3. Analyse

I dette kapittelet vil jeg gå inn i og analysere de to læreplanene som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, nemlig *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) og *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LK06). Her vil jeg ta for meg læreplanene hver for seg, først L97 og deretter LK06, i rekkefølgen de har fungert. I analysen vil jeg beskrive hvordan danning og nytte kommer til uttrykk i de to læreplanene, og da spesielt i litteraturredidaktikken i læreplanene. Målet er å få frem spenningen mellom de ulike formålene med utdanningen, og derfor har jeg valgt å dele analysene av de to læreplanene inn i kategorier som samsvarer med hvordan læreplanene er lagt opp. Da kan jeg få en oversikt ikke bare over spenningen mellom danning og nytte generelt i læreplanene i faget, men også se om det finnes en spenning mellom nytte og danning også innenfor de ulike delene. Etter analysen vil jeg i påfølgende kapittel systematisere funnene, og drøfte hva jeg har funnet og hvordan dette kan tolkes i lys av den kategoriale danningsteorien.

3.1 Norskfaget i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*

I innledningen til *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) kan en tydelig se at både nytteperspektivet og danningperspektivet innenfor utdanning er representert i læreplanen. Målet med opplæringen er blant annet at elevene skal fungere i samfunnet og i yrker som ikke bare eksisterer, men også yrker som enda har dukket opp (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 15), altså klare nytteperspektiver. Men opplæringen skal også

øke den etiske bevisstheten til elevene, og gjøre elevene i stand til kritisk vurdering av andres og egne handlinger (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 15), noe som kan knyttes til danningssiden ved opplæringen. Den generelle delen av læreplanen skriver videre om det meningssøkende-, skapende-, arbeidende-, allmenndannede-, samarbeidende-, miljøbevisste-, og integrerte menneske (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996), som på ulike måter, og gjerne parallelt har både dannende og nyttepregede syn på opplæringen. Etter en slik innledning av læreplanen vil jeg nå se på norskfaget, og spesielt litteraturdelen av norskfaget opp mot de to perspektivene innenfor utdanningen, nemlig nytte og danning. Kategoriene jeg vil analysere denne læreplanen i er faget sin plass i skolen, arbeidsmåter i faget og mål for faget.

Faget sin plass i skolen

Det er mye en kan kommentere opp mot danning og nytte når en ser på norskfaget sin plass i skolen i L97, men i tråd med oppgavens avgrensing vil jeg her ta for meg det som kan knyttes til litteraturdelen av faget. Innenfor fagets plass i skolen nevnes seks eksplisitte momenter som utgjør norskfaget, og for å forstå dannelsings- og nyttepotensialet som er tiltenkt faget innenfor litteraturredidaktikken er flere av disse relevante å se nærmere på. I to av momentene er litteraturen eksplisitt nevnt, og det er når faget blir presentert som opplevelsesfag og dannelsingsfag. Her kommer dannelsingsperspektivet innenfor faget tydelig til syne, og en kan koble dette til den praktiske klokskapen som inngår i Aristoteles sine tre former for kunnskap og som handler om det å kunne leve godt sammen med andre (Gustavsson, 2009, s. 44). Innenfor faget som opplevelsesfag står det blant annet at litteraturen «gjer det mogleg for oss å leve med i livet til andre» og at den er en «samanbindande kraft i samfunnet.» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111). Dette er tydelig et dannelsingsperspektiv på utdanningen, men det kobles også mot nytte fordi det presiseres at det å forstå sammenhenger i litteraturen er viktig for lese- og skriveferdigheter, og at det dermed ikke bare er innlæring av bokstaver og ord som er viktig (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111). Litteraturen som nytte kommer også tydeligere frem mot slutten av introduksjonen av fagets plass i skolen, når det nevnes at erfaringer med litteratur og virkemidler innenfor litteraturen er en viktig forutsetning for at elevene skal kunne bruke språket på en nyansert og smidig måte (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 112). Et viktig poeng som blir formulert her er at konteksten er viktig for arbeid med tekster, noe som også er en viktig forutsetning for danning ifølge Klafki (1959/2001). Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

På bakgrunn av dette kan en altså se at både nytte- og dannelsesperspektivet av utdanningen er representert innenfor fagets plass i skolen i norskfaget. Innenfor litteraturen kan det se ut som at det er dannelsesperspektivet som er sterkest befestet, men det er også tydelige indikasjoner på at litteraturen er ment å fungere som et virkemiddel også for den nyttepregede delen av elevenes utdanning. Jambak (2015) argumenterer for at norskfaget skal være verdiskapende og karakterbyggende for elevene, og at litteraturen hjelper elevene til å kunne forstå og ytre seg i samfunnet. Både i læreplanen og i artikkelen til Jambak (2015) kan en dra frem verdien av både den nyttepregede delen av utdanningen, og den dannelsespregede delen av utdanningen. Det interessante er at det i læreplanen ikke virker å være noen spenning mellom denne nytten og danningen, noe vi kan skimte i artikkelen til Jambak (2015). Artikkelen kritiserer norskfaget for å bevege seg mot en instrumentell utforming, men dette virker å gjelde fra den neste læreplanen, og ikke L97. I læreplanen kan det se ut som at det er lagt stor vekt på danningen nettopp fordi den ikke kun skal danne elevene, men fordi det er nytte i det å dannes.

Arbeidsmåter i faget

Arbeidsmåtene i faget skal fremme utfoldelse og refleksjon, og her legges det vekt på at elevene skal være aktive og utforskende, og at norsk skal være et dynamisk og helhetlig fag, noe arbeidsmåtene må bidra til (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s.113). Måten arbeidsmåtene i faget blir presentert på legger ikke store føringer for hvordan undervisningen skal foregå, men gir heller en pekepinn på hva som er viktig å ta i betraktning dersom læring skal skje. Litteraturen blir også i denne delen av læreplanen nevnt flere ganger, og er tett koblet mot danningen i norskfaget slik Hamre (2017) beskriver den. Som nevnt tidligere handler danningen i norskfaget i følge han om det å lære seg kritisk tenking rundt det en lærer, ikke bare læring for læringens skyld (Hamre, 2017, s. 15–16), og det er flere eksempler fra læreplanen som stemmer overens med denne tanken om danning. Blant annet kommer det fram at litteraturen bør knyttes til andre uttrykksformer som kan kobles mot de estetiske fagene, og videre skal elevene oppleve mange ulike typer tekster som skal «fremje allmenndanning og gi impulsar til vidare fordjupning.» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 113).

Videre i formuleringen av arbeidsmåtene i faget blir språk satt i et sammenbindende forhold til litteratur, og det presiseres at «skrivning blir knytt til lesing av litteratur og andre tekstar.» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 114). Her kan en altså se at

nytte- og dannelsesperspektivet blir satt i et positivt spenningsforhold til hverandre, og at de på ulike måter er tenkt å utfylle hverandre. Dette er igjen et eksempel på hvordan læreplanen virker å legge opp til at det er nytte i danningen, og også motsatt, at det kan være danning i nytten. Norsk som redskapsfag, eller sagt på en annen måte, norskfagets nyttemål, handler om tekstproduksjon, tekstresepsjon og tekstrefleksjon (Hamre, 2017, s. 22–23). Dette er elementer elevene skal lære seg som har et nyttepreget mål ved seg, nemlig at elevene skal mestre disse formene for arbeid med tekst. Danningssiden av faget kan kobles mer mot hva elevene skal lese, hvorfor de skal lese nettopp de valgte tekstene, og på hvilken måte dette blir gjort (Hamre, 2017, s. 30). Formuleringen av arbeidsmåtene i L97 legger på bakgrunn av dette opp til en harmonisering mellom danningen og nytten i litteraturdelen av norskfaget, nettopp fordi det ikke er et tydelig skille mellom dem, og ei heller en tydelig prioritering av det ene perspektivet over det andre.

Mål for faget

Den delen av læreplanen som i omfang er størst er delen som omhandler målene for faget. Målene er både beskrevet som brede mål som går generelt på faget, og som mer spesifikke mål for de ulike trinnene. De felles målene for faget består av fire punkter, og litteratur er nevnt eksplisitt kun i ett av disse. Likevel vil jeg se på nytte- og dannelsesaspektene i alle de fire målene, da litteraturen har vist seg å være viktig både for fagets plass i skolen og for arbeidsmåtene i faget. Det første målet starter som et nyttepreget mål da det presiseres at faget skal styrke elevens kunnskaper og ferdigheter i morsmålet slik at de kan nyttiggjøre seg denne kunnskapen for videre læring, men dannelsesaspektet ved utdanningen er også representert ved at det nevnes at elevene skal gjøres til «aktive deltakere i samfunnet» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 116), noe som kan forstås både som nyttig og som dannende.

Litteratur blir nevnt i det andre målet sammen med språk, som noe elevene skal oppleve for å styrke kulturell tilhørighet og forståelse for egen og andres kulturer (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 116). Dette målet kan også forstås som et mål som omfavner både nytte- og dannelsesmålene innenfor utdanningen, og også her knytter læreplanen litteraturen til danning selv om målet i seg selv også er nyttig lærdom som elevene bør ha med seg videre. Det tredje målet er et ganske rent dannende mål, og handler om at identiteten til elevene skal styrkes, og at de skal utvikle troen på seg selv. Opplevelse blir også nevnt som noe elevene skal evne, og opplevelsesbiten av opplæringen er i fagets plass i skolen

knyttet nært til litteratur. Det siste målet har et sterkere nyttepreg, og fokuserer på kunnskapen og innsikten som språket skal gi elevene, og også i dette målet er fokuset på eleven, fordi det presiseres at elevene skal gjøres til «medvitne deltakere i sin egen læringsprosess...», og de skal gis «innsikt i sin eiga språkutvikling...» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 116).

Både i målene for 1.-4. trinn og 5.-7. trinn er litteratur nevnt. På småtrinnet kommer det fram som mål at elevene skal oppleve litteraturen på ulike måter som skal inspirere dem (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 116). Dette målet blir nevnt under området *lytte og tale*, og i området *kunnskap om språk og kultur* nevnes det at elevene skal samtale om ulike typer tekster (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 116). Skriftspråket nevnes som en ressurs for samhandling med andre, og nettopp dette med at skriftspråket er en ressurs i samhandling med andre kan kobles direkte mot danning, og her blir også forfattere nevnt eksplisitt, slik som Alf Prøysen, Astrid Lindgren, Bjørnstjerne Bjørnson, Roald Dahl, Henrik Wergeland og Inger Hagerup. En kan altså se en tydelig indikasjon på hvilken litteratur som er relevant for elevene, og dette detaljnivået på hva elevene skulle lese ligner på den norske læreplanen fra 1960 (Hamre, 2014). Høytlesing er også en viktig del av litteraturdydidaktikken i norskfaget i L97, og her blir spesifikke forfattere nevnt, i tillegg til samiske eventyr og minoritetseventyr. Mange av målene innenfor litteraturen i norskfaget kan sees på som dannende, men læreplanen klarer likevel å få frem nytteverdien av å arbeide med litteratur ved at det er en tydelig sammenheng mellom de ulike målene og de ulike delene av læreplanen.

På småtrinnet handler det altså mye om det å få oppleve litteraturen på ulike måter, og her nevnes det ulike tekster eller forfattere som faget har som mål at elevene skal få møte. På mellomtrinnet ser en mye av det samme, men her kommer nytteperspektivet tydeligere frem ved at det i målene er presisert tydeligere hva elevene skal få ut av arbeidet med litteraturen, og at litteraturen skal utvikle kunnskapen og utforskertrangen til elevene (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 120–124). Også i denne delen er forfattere elevene skal møte nevnt eksplisitt, og det er tydelig at det er en form for litterær kanon i læreplanen i form av hva det er ønskelig at elevene skal bli kjent med av litteratur.

Et gjennomgående trekk ved denne læreplanen som har kommet til syne gjennom denne analysen er nettopp det at danning og nytte virker å gå hånd i hånd gjennom alle delene av

læreplanen. De to ulike formålene med utdanningen virker ikke å være presentert hver for seg, men som en enhet hvor de to ulike formålene utfyller og bygger på hverandre. Innenfor litteraturen kan det virke som om danningen kommer tydeligst frem, men dette legitimeres på en måte av at det kan se ut som at tanken bak litteraturredidaktikken i norskfaget nettopp er dette at det er nytte i danningen. Læreplanen har også lagt et sterkt fokus på at litteraturen skal ta opp tema som elevene kan kjenne seg igjen i. Ut fra analysen vil jeg derfor argumentere for at spenningen mellom danning og nytte i L97 er ganske liten, og at det heller er snakk om et positivt spenningsforhold hvor de ulike formålene spiller på lag med hverandre og utfyller hverandre. Det kan selvfølgelig diskuteres hvordan dette fungerer i praksis, og hvor dannende det er for elevene å arbeide med litteraturen på en slik måte, og dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingsdelen av oppgaven, hvor jeg knytter funnene i analysen opp mot den kategoriale danningsteorien.

3.2 Norskfaget i *Læreplan for Kunnskapsløftet*

Etter flere vurderinger av L97 var konklusjonene blant annet at resultatene i basisferdigheter blant elevene i norsk skole ikke var tilfredsstillende, og at opplæringen hadde potensiale til å forbedres på flere punkter (Aasen & Nome, 2005, s. 11–12). I 2006 kom en ny læreplan, nemlig *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LK06). I LK06 blir norskfaget presentert med først en formålsdel, før hovedområder og grunnleggende ferdigheter blir presentert. Deretter kommer kompetansemål etter 2. årstrinn, 4. årstrinn, 7. årstrinn og 10. årstrinn. I analysen har jeg valgt å analysere formålsdelen av læreplanen, og de tre andre delene; hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål under ett. Grunnen til dette er at formålsdelen er en viktig del som må sees som mer overordnet, og jeg tar derfor for meg denne delen på et dypere plan og ser ikke utelukkende kun på litteraturen. De tre andre delene må sees mer i sammenheng og utfyller hverandre, og jeg har derfor valgt å analysere disse delene sammen, med et mer spesifikt fokus på litteratur. Dette fokuset på litteratur gjør at jeg i hovedsak vil fokusere på hovedområdet for språk, litteratur og kultur i analysen.

Formål

I formålsdelen av læreplanen presiseres det at norsk «er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1), noe som ligner læreplanen som kom i 1960, bortsett fra at læreplanen fra 1960 ikke nevnte danning i introduksjonen av norskfaget (Hamre, 2014). Danning blir altså nevnt eksplisitt i formålsdelen

av faget i LK06, og de øvrige elementene som nevnes kan også sees i sammenheng med danning. Det nevnes at elevene skal rustes til deltakelse i arbeidsliv, de skal finne sine stemmer, bli hørt, de skal utvikle språkkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1), og her kan en se flere elementer som en kan knytte til nyttesiden ved utdanningen, slik som at elevene skal rustes til deltakelse i arbeidsliv. De skal bli fungerende borgere som kan bidra i samfunnet, og nettopp dette målet kan sies å være både dannelsings- og nyttepreget, noe som igjen kan kobles mot Aristoteles og hans tre former for kunnskap (Gustavsson, 2009, s. 43–44). Å bli fungerende borgere vil jeg knytte til den praktiske klokskapen og danningen innenfor utdanningen, mens det å bidra i samfunnet kan knyttes til *techne* og *episteme*, som er nyttepregede former for kunnskap i utdanningen som handler om kunnskapen elevene skal lære seg, både forskning, vitenskap og håndverk (Gustavsson, 2009, s. 43–44).

Videre skal faget motivere til lese- og skrivelyst, og elevene skal orientere seg i et mangfold av tekster, lese skjønnlitteratur og sakprosa, og få perspektiv på teksthistorien (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). I denne læreplanen blir ordet tekster brukt mer omgående enn litteratur, og tydeliggjør et ønske om et videre tekstbegrep, og presiserer at elevene skal arbeide med mange ulike typer tekster som har ulike formål. Danningen er fortsatt til stede i formuleringene av formålene med faget, det kommer blant annet frem at elevene skal oppleve og reflektere over tekster, men nyttedimensjonen ved utdanningen er i motsetning til L97 veldig tydelig formulert. Spenningsforholdet norskfaget er i nevnes også i formålsdelen, med det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Her nevnes språk, kultur og litteratur i historisk og internasjonalt perspektiv og kulturarv som viktige momenter som kan hjelpe elevene til å forstå (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1), og her ser en tydelig en sammenveving av dannelsings- og nyttedimensjonen ved utdanningen.

Til slutt i formålsdelen nevnes formålet med utdanningen, som er «å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Nøkkelord her er at elevene skal styrkes, de skal utvikle seg og de skal mestre. Denne formuleringen er på mange måter nyttepreget, men også her kan en se at danning er med i bildet fordi elevene sin identitet er nevnt, og mestringen skal ikke bare være mot yrkeslivet, men også samfunnslivet. Formålsdelen av LK06 har altså både nyttepregede og dannelsingspregede formuleringer, og de står ikke i noe tydelig spenningsforhold til hverandre. Nyttedimensjonen av utdanningen

kommer tydeligere frem enn i L97, men likevel er litteraturen fortsatt en del av formålet med faget, men på en litt annen måte.

Hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål

Læreplanen er delt inn i tre hovedområder, og disse er muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. I analysen vil jeg som nevnt tidligere fokusere på hovedområdet som omhandler språk, litteratur og kultur, da dette er mest relevant for min avgrensning mot litteraturdelen av norskfaget. Litteraturen blir nevnt i hovedområdet som noe elevene skal forstå selvstendig, og som noe de skal lese og reflektere over (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Her får en også et innblikk i hvordan læreplanen vektlegger forandringer i samfunnet og viktigheten av at elevene er bevisste denne forandringen. Litteraturen virker å være en viktig kilde til denne kunnskapen, da det presiseres at elevene skal bli kjent med endringer i litteraturen gjennom tidene, og at de skal «bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Her ser en igjen bruken av ordet tekster, noe som tyder på at læreplanen ikke legger særlige rammer for hvilke tekster elevene skal møte. I de grunnleggende ferdighetene nevnes litteraturen også på en slik måte med formuleringen tekster, under den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese*. Her kommer danningen tydelig frem fordi det presiseres at elevene gjennom arbeid med tekster skal «få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Det kommer også frem at elevene skal lese «ofte og mye» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2), men det nevnes ikke noe om hva elevene skal lese.

Ut fra det overnevnte kan en i disse delene av læreplanen både finne nytte- og dannelsingspregede formuleringer, men et fellestrekk er at mye er svært perifert og svevende, det er lite konkrete formuleringer som gir et tydelig innblikk i hva det er elevene skal gjøre. Dette trenger ikke være negativt, og det trenger ikke skape spenning mellom danning og nytte i utdanningen, men denne spenningen kan bli tydeligere når jeg nå skal se litt nærmere på kompetansemålene i faget, og hvordan disse samsvarer med hovedområdene og de grunnleggende ferdighetene.

Jeg vil også innenfor kompetansemålene fokusere på de målene som ligger under hovedområdet språk, litteratur og kultur, da det er disse målene som på den mest spesifikke måten omtaler litteraturarbeid i faget. Etter 2. årstrinn skal elevene «samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6), og de skal også samtale om sanger, regler

og dikt, både nyere og eldre, men hvilke eventyr og fortellinger eller sanger, regler og dikt elevene skal samtale om er ikke eksplisitt nevnt. Ut fra formuleringene av disse målene kan en argumentere for at de er både dannende og nyttige for elevenes utdanning, men dette avhenger selvfølgelig av hvilket stoff elevene lærer om, hvilken kontekst tekstene elevene arbeider med settes i, og på hvilken måte de arbeider med stoffet. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen hvor jeg kobler dette til Wolfgang Klafkis syn på danning. Et annet viktig poeng her er at lærerne har store handlingsrom når målene er såpass svevende, og spørsmålet om målene er dannende eller nyttige, eller begge deler, avhenger mye av hvordan hver enkelt lærer, og skole, arbeider med det.

Etter 4. årstrinn nevnes det at elevene skal innom litteratur både fra fortid og nåtid, men heller ikke her kommer kompetansemålene med konkrete eksempler, men refleksjon og egne tanker synes å være viktige, og dette nevnes det eksplisitt at elevene skal gi uttrykk for når det kommer til tekster fra ulike tider og kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Her kan en altså se et kompetansemål som har stort potensiale til å være dannende på elevene. Etter 7. årstrinn kobles litteraturen til holdninger, både forutinntatte holdninger, holdninger i lys av språkbruk og egne holdninger. Her kan en altså se at det er rom for både det objektive og det subjektive aspektet ved danning (Klafki, 1959/2001), fordi elevene kan bruke egne erfaringer i tolkninger, men de kan også tilegne seg holdninger ut fra andres erfaringer. Dersom en kun ser på dette hovedområdet innenfor kompetansemålene kan det se ut som at danning og nytte komplementerer hverandre, og at det ikke er stor spenning mellom de ulike dimensjonene av utdanningen, men de to andre hovedområdene preger nok denne spenningen i stor grad da disse hovedområdene har et tydelig nyttepreg over seg. Prioriteringene til læreren og hvordan læreren velger å argumentere for valgene han eller hun tar i faget blir her svært viktig, og spesielt med tanke på den stadige utviklingen norskfaget er under som følge av ulike meninger fra ulike samfunns hold (Hamre, 2017, s. 14–15).

Som jeg nevnte tidligere legger ikke de overordnede delen av læreplanen opp til en tydelig spenning mellom danning og nytte i litteraturdelen av norskfaget, og selv om spenningen kan være vanskelig å konkretisere også i kompetansemålene, betyr det ikke at den ikke er tilstede. Nettopp fordi læreplanen er så åpen kan dette spenningsforholdet være omfattende, og spesielt i en tid hvor det er et stort fokus på resultater. LK06 var blant annet en reaksjon på at basisferdighetene til elevene ikke var gode nok i norskfaget (Aasen & Nome, 2005, s. 11–12), og nettopp derfor kan en tenke seg at utfordringen med å få danning inn i læringen kan bli større,

og at danningen blir nedprioritert til fordel for nytte dimensjonen, noe også Mausethagen (2015, s. 26) hevder.

4. Drøfting av funn

På bakgrunn av den foregående analysen kan en se både likheter og forskjeller i de to læreplanene, og hvordan spenningen mellom danning og nytte spesielt innenfor litteraturundervisningen i faget utarter seg er på mange måter ganske ulikt. I L97 fant jeg liten spenning mellom danning og nytte, nettopp fordi det kan se ut som om de to aspektene ved utdanningen er sett som likeverdige elementer som skal overlape hverandre, i stedet for to motparter som hver skal kreve sin del av faget. Sagt på en annen måte kan det se ut som at tanken bak norskfaget i L97 er at det er nytte i danningen. I LK06 derimot er spenningen større, og nytteaspektet ved utdanningen kommer tydeligere frem, kanskje mye på bakgrunn av de definerte kompetansemålene som ble innført med denne læreplanen. Dannelsingsaspektet i faget er mer perifert i LK06, og fungerer som et overordnet mål som ikke er tydelig definert. Dette gjør at danning blir en individuell oppgave som tilfaller lærerne, noe som både kan være en fordel og en ulempe. Det kan være en fordel nettopp fordi danning i følge den kategoriale danningsteorien er en individuell prosess som varierer fra elev til elev, og som skal utvikle individer (Hohr, 2011, s. 170), og læreren kjenner elevene sine bedre enn de som sitter og skriver læreplaner. På den andre siden kan en tenke seg at det kan være en ulempe fordi lærerne er under et enormt press når det kommer til hva de skal prioritere i undervisningen sin, og derfor kan danning komme i skyggen av nytteaspektene ved faget når nytteaspektene er såpass tydelig formulert i kompetansemålene.

Tidligere har skjønnlitteraturen hatt en stor og til dels ikke-diskuterbar plass i norskfaget (Smidt, 2018, s. 99), og dette gjelder også for L97. Her har litteraturen en stor rolle, og blir beskrevet som noe elevene skal møte mye og ofte. Konkrete eksempler blir også presentert, noe som taler i retning en felles litterær kanon. Som nevnt tidligere er en av forutsetningene for at det skal skje danning at det elevene lærer kan kobles til deres nåtid, og noe de kan relatere til (Klafki, 1959/2001). Selv om forfatterne som nevnes i L97 er forfattere fra tidligere tider, hevder Jambak (2015) at det er dannelse å hente i de eldre tekstene og forfatterne, og at et felles tankegods er positivt. Et relevant spørsmål dersom en skulle koble dette til danning i lys av den kategoriale danningsteorien ville derfor være om elevene har mulighet til å relatere seg til det som leses av eldre litteratur som blir nevnt i L97? Er lesestykkene tilpasset barna, slik det

presiseres at er viktig i læreplanen fra 1895 for barnas personlige utvikling? (Hamre, 2014). Det kan tenkes at virkeligheten i historiene er fjernt fra det elevene kjenner som sin hverdag, men problemløsningene, heltene og skurkene er momenter som skulle være mulige å relatere seg til på ulike måter, og kan dermed sees som dannende, dersom tekstene blir plassert i en kontekst.

En fare ved at L97 har et sterkt fokus på eldre litteratur er at danningen kan bli material (Syversen, 2018, s. 52), og Klafki (1959/2001) kritiserte denne formen for danning for ikke å være dekkende, og ikke ta nok hensyn til individet som skal dannes. De materiale danningsteoriene innenfor utdanning har som nevnt tidligere hatt fokus på læreren som formidler av dannende kunnskap som elevene skal ta inn over seg, og de har også hatt fokus på det klassiske. En kan se tendensen til dette i L97, og for at tekstene skal være dannende er det i følge Klafki (1959/2001) svært viktig at dersom elevene skal eksponeres for tekster som skal virke dannende på dem, må tekstene kunne knyttes til deres liv, og på en eller annen måte kunne kobles til en kategori i elevens liv (Klafki, 1959/2001), altså er ikke tekstene i seg selv dannende bare ved at for eksempel myter og sagn blir eksplisitt nevnt. Det er ikke slik at tekster er dannende bare ved at de blir lest for elevene eller at elevene leser de, men for at de skal være dannende må læreren tilpasse tekstene på en slik måte at de engasjerer. Her kan kontekst tenkes å spille en viktig rolle. Dersom en plasserer tekster i en kontekst, og har et formål med arbeidet med de ulike tekstene, kan en tenke seg at det blir enklere for elevene å koble tekstene til livet de lever nå, slik at tekstene ikke blir perifere tekster som ikke huskes. I litteraturdelen av L97 nevnes det ofte at elevene skal høre, møte og lytte til litteratur, og det nevnes lite hvordan de skal arbeide med tekstene. Dette kan også tale i retning av et materielt syn på danning, noe som i LK06 kan sies å være motsatt. Her er det et sterkt fokus på hvordan elevene skal arbeide med og møte litteraturen, noe som kan tale i retning av en mer formal danning (Klafki, 1959/2001), hvor individets egenskaper og prosessen står sterkt.

I LK06 mistet skjønnlitteraturen litt av den faste plassen den har hatt i norskfaget, og mer sakpreget skriving og språklig kommunikasjon har fått større plass. I LK06 er litteratur nevnt sjeldent i kompetansemålene, og dersom en skal tilegne litteraturen en stor plass i danningen av elevene, kan en se en tydelig spenning mellom det dannelsingsformålet som kommer fram av formålet i faget, og mangelen på dannelsingspregede kompetansemål. Dette kan ligne litt på hvordan dannelsingsperspektivet var i mønsterplanen, hvor detaljnivået var lavere og dannelsingsinnholdet i faget ikke var gitt på forhånd, men måtte tilpasses (Hamre, 2014). I LK06

kan en altså se en mer nyttepreget form for arbeid med litteratur, noe som for så vidt ikke er nytt i norske læreplaner, da det allerede i 1936 ble presisert at litteraturen elevene skulle møte i skolen måtte være nyttig i den forstand at den kunne forberede barnet på å selv skape noe (Hamre, 2014).

I LK06 virker det som om fokuset ligger på hva elevene skal kunne gjøre med litteraturen, mens L97 er mer opptatt av hvordan litteraturen skal oppleves, og hvilken litteratur som skal oppleves. Den kategoriale danningsteorien fokuserer på at danning skjer som en helhetlig prosess der både subjektive og objektive prosesser spiller en viktig rolle (Klafki, 1959/2001). Ta LK06 for eksempel, elevene skal kunne bruke litteraturen til noe, de skal kunne snakke om form, innhold og lignende. Men hvilke redskaper skal elevene bruke til å gjøre nettopp dette dersom de ikke har opplevd litteratur på ulike måter, når danning skjer både ved at elevene åpner opp for virkeligheten, og virkeligheten åpner seg for eleven? På denne måten kan L97 virke mer dannende innenfor litteraturundervisningen i norskfaget fordi det er et større fokus på opplevelser knyttet til litteraturen, og ikke målbare ferdigheter, men på den andre siden kan LK06 hevdes å ha et større fokus på eleven og elevens forutsetninger, noe som i følge Klafki (1959/2001) også er en viktig forutsetning for danning.

Dersom en skal se på spenningen mellom danning og nytte i ulike læreplaner i lys av den kategoriale danningsteorien er altså et av hovedmomentene at dersom spenningen skal være lav må læreplanen behandle danning og nytte som en helhet, og ikke som to ulike momenter. Ut fra min analyse og drøfting kan det se ut som at det er L97 som har den minste spenningen mellom danning og nytte i litteraturdelen av norskfaget, men læreplanen har også et stort fokus på hvilken litteratur elevene skal oppleve, noe som kan påvirke danningen av elevene i en material retning. LK06 har som nevnt ikke et stort fokus på hvilke tekster elevene skal møte, men har et høyere fokus på hvordan arbeid med litteratur skal foregå, altså er det i lys av den kategoriale danningsteorien både fordeler og ulemper ved begge læreplanene. Slik jeg ser det er det opp til lærerne å tilpasse begge de ulike læreplanene for at de skal være dannende i følge Klafki (1959/2001).

5. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Norskfaget har vært og er fortsatt et veldig viktig fag i den norske skolen, og selv om læreplanene skiftes ut og fornyes er det liten tvil om at norskfaget står sterkt. Norskfagets

innhold og formål har endret seg gjennom tidene, fra religionsopplæring og nasjonsbygging til et fag som skal gape over blant annet vår felles kulturarv, lese- og skriveopplæring og en fremtid for landet og for dagens unge. I begge læreplanene jeg har tatt for meg i denne oppgaven kommer danning og nytte til uttrykk på ulike måter, men det er tydelig at den ene læreplanen vektlegger nytte mer enn den andre. LK06 er en nyttepreget læreplan med tydelige målbare kompetansemål som elevene skal kunne, og litteraturen har en mindre plass i denne læreplanen enn tidligere, rent faktisk. Dog ligger mye av ansvaret for at elevene skal eksponeres for god litteratur hos læreren. Danning er en overordnet del av faget som presiseres i formålet med faget, men som er lite synlig i de mange kompetansemålene. Dette gjør at spenningen mellom danning og nytte i LK06 er ganske stor, fordi handlingsrommet er stort, og det er opp til hver enkelt lærer å gjøre plass til danning i undervisningen. I L97 er det lite spenning mellom danning og nytte fordi de kan sees som to deler av en helhet, og dannelsingsaspektene ved faget kommer tydeligere fram i alle deler av læreplanen. Likevel kan en i lys av den kategoriale danningsteorien se svakheter her ved at danningen i L97 kan bli for material, og at læreplanen har et for stort fokus på innhold, og et for lite fokus på individet som skal dannes.

I denne oppgaven har jeg sett på spenningsforholdet mellom danning og nytte i norskfaget, og spesielt i litteraturundervisningen av norskfaget i læreplanene LK06 og L97. Som utgangspunkt for å se på denne spenningen har jeg brukt den kategoriale danningsteorien til Wolfgang Klafki. Jeg har tatt for meg norskfagets bakgrunn for å få en forforståelse for faget, og gått i dybden på det som finnes av litteraturdidaktikk i de to læreplanene. Funnene tyder på at det er store forskjeller i norskfaget i de to læreplanene når det kommer til fokus på dannelsingsperspektivet og nytteperspektivet i faget, og de to læreplanene kan sies å ha to ulike tilnærminger til litteratur, der L97 er konkret, mens LK06 er mer svevende. Nå når vi står på trappene til en ny fagfornyelse er det spennende å se hvordan dette på nytt vil endre norskfaget. Fokuset på dybdelæring som har blitt presentert i fagfornyelsen kan tenkes å minske spenningen mellom danning og nytte fordi lærerne ikke lenger har en like stor mengde stoff som må gjennomgås, og de argumenterer også med at de ulike delene i læreplanverket skal henge mer sammen (Utdanningsdirektoratet, 2018), noe som også kan tale i retning mot mindre spenning i faget. Dette er selvfølgelig bare antakelser fra min side, og det skal bli spennende å undervise under denne nye fagfornyelsen, for å se hvordan det faktisk fungerer.

6. Referanseliste

- Aase, L. (2005). Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid. (s. 35 – 47). I A. J. Aasen og S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, J. A. & Nome, S. (Red.). (2005). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.
- Dewey, J. (1902/2001). Barnet og læreplanen. I Dale, E. L. (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. (23–40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fondevik, B. & Hamre, P. (Red.). (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag*. Oslo: Samlaget.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber AB.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. (Doktoravhandling) Universitetet i Bergen, Bergen.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag*. Oslo: Samlaget.
- Hellesnes, J. (1992/1969). 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.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s.163–175). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jambak, T. (2015, 17. nov). Norskfaget som nasjonsbygger. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/BwGw/Norskfaget-som-nasjonsbygger-Thom-Jambak>
- Jære, L. (2016, 02. sep). Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/september/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/>

- Kjelen, H. (2017). Litterær kompetanse og litteraturredidaktikk. Norskfagleg literacy? I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Oslo: Samlaget.
- Klafki, W. (1959/2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I Dale E. L. (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. (167–203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Syversen, G. T. (2018). Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsklæreren*, 1, 48–57. Hentet fra http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2018/03/NL1-2018_G.Syversen-.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. I B. K. Nicolaisen, L. Aase og L. J. Larsen (Red.) *Kulturmøte i tekster: Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske Samlaget, s. 72–87.

