

Jarand Øvreengen Røneid

Læreplanverket som *Allmenndannande*

Ei kvalitativ innhaldsanalyse

Masteroppgåve i pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst

Veileder: Kjetil Steinsholt

Juni 2020

Jarand Øvreengen Røneid

Læreplanverket som *Allmenndannande*

Ei kvalitativ innhaldsanalyse

Masteroppgåve i pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst
Veileder: Kjetil Steinsholt
Juni 2020

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

Denne masteroppgåva er først og fremst retta mot temaet *danning*, og eg valde å sjå danning i relasjon til det norske læreplanverket. Det teoretiske- dannelsingsperspektivet som vart valt som utgangspunkt i analysen var Wolfgang Klafkis førestilling om *allmenndanning*. Problemstillinga i denne studien er: «Kva dannelsingspotensial kan ein finne i læreplanverket gjennom Klafkis førestilling om allmenndanning?». Dokumenta som vart valt til å representere læreplanverket var den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag for grunnskulen.

For å svare på denne problemstillinga var det først og fremst viktig å sette seg godt inn i- og gjere greie for Klafkis teoretiske perspektiv. Det vart naturleg å gjere greie for Klafki sin utvikling av teorien om den *kategoriale danning*, før eg gjorde greie for Klafki sin teori om den *kritisk-konstruktive didaktikk*. Den kritisk-konstruktive didaktikk er omfattande, og difor valde eg å fokusere på det som er mest dannelsingsrelevant og ikkje på det som er utprega didaktisk. For å velje ut kva som er mest dannelsingsrelevant valde eg for det første å ta utgangspunkt i at Klafki (2018, s. 120–121) sjølv skriv den kategoriale danninga og allmenndanninga er to sentrale og viktige dannelsingsaspekt i hans kritisk-konstruktive didaktikk. Så valde eg å vere inspirert av Høhr (2011, s. 169) sin tematiske struktur med den kategoriale danninga og grunntrekka samfunn, autonomi og allmenndanning. Det er grunntrekket allmenndanning eg omtalar som førestillinga om allmenndanning, og det var grunntrekket eg gjekk grundigast gjennom fordi eg valde å bruke det grunntrekket i analysen.

Eg ville finne ei djupare meinig i læreplanverket om danning enn det som står ordrett. Difor vart det naturleg å bruke ei kvalitativ metode, og då eg skulle analysere to dokument vart valet å bruke ei kvalitativ innhaldsanalyse. Hsieh & Shannon (2005) presenterer i ein artikkel ei tilnærming kalla for styrt innhaldsanalyse innanfor den kvalitative innhaldsanalysen (s. 1278). Det er den tilnærminga eg har brukt i mitt arbeid for å analysere den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag. Grunnen til at eg valde den tilnærminga er fordi den er som Ringdal (2018) skriv, ei tilnærming som utviklar kodeskjemaet basert på teori og/eller forskning (s. 269). Då eg valde å bruke Klafkis førestilling om allmenndanning var det heilt essensielt og nødvendig å bruke ein metode som tek utgangspunkt i teori.

Hovudkategoriane i analysen er dei tre delmåla innanfor Klafkis førestilling om allmenndanning, og eg lagde underkategoriar til dei tre delmåla ut frå teorien. For å gjer det mest mogleg oversikteleg gjekk eg i analyse- og diskusjonskapittelet gjennom eit og eit delmål, før eg etter det tok ein samanfattande drøfting. Eg meiner sjølv at det kom fram spennande funn og diskusjonsmoment i analyse- og diskusjonskapittelet, men eg vil ikkje avsløre for mykje her.

Abstract

First of all this master thesis is directed against the topic *liberal education* (on German: Bildung), and I chose to see liberal education in relation to the Norwegian curriculum. The theoretical liberal education perspective chosen as the base in the analysis was Wolfgang Klafki's concept of *general liberal education* (on German: Allgemeinbildung). The thesis question is: "*What liberal education potential can be found in the curriculum through Klafki's concept of general liberal education?*". The documents that were chosen to represent the curriculum were the Core curriculum and the social studies subject curriculum for the primary school.

In order to answer this thesis question, it was first of all important to get acquainted with- and explain Klafki's theoretical perspective. It was natural to explain Klafki's development of the theory of *categorical liberal education* (on German: *Kategoriale Bildung*), before explaining Klafki's theory of *critical-constructive didactics* (on German: *Kritisch-konstruktive Didaktik*). The critical-constructive didactics are extensive, and so I chose to focus on what is most relevant to liberal education and not on what is distinctly didactic. To choose what is most relevant to liberal education, I firstly chose to take base in that Klafki (2018, p. 120–121) himself writes the categorical liberal education and general liberal education are two central and important aspects of liberal education in his critical-constructive didactics. Then I chose to be inspired by Hohr's (2011, p. 169) thematic structure with the categorical liberal education and the main features of society, autonomy and general liberal education. It's the main feature general liberal education that I refer to as the concept of general liberal education, and it was the main feature I went through most thoroughly because I chose to use that main feature in the analysis.

I wanted to find a deeper meaning about liberal education than what is written verbatim in the curriculum. Therefore, it was natural to use a qualitative method, and when I was going to analyse two documents, the choice was to use a qualitative content analysis. Hsieh & Shannon (2005) presents in an article an approach called directed content analysis within the qualitative content analysis (p. 1278). That's the approach I've used in my work to analyse the Core curriculum and the social studies subject curriculum. The reason I chose that approach is because like Ringdal (2018) writes, it's an approach that develops the code scheme based on theory and/or research (p. 269). When I chose to use Klafki's concept of general liberal education it was essential and necessary to use a method who take base in theory.

The main categories in the analysis are the three sub-goals within Klafki's concept of general liberal education, and I made subcategories for the three sub-goals based on the theory. To make it as clear as possible, I went through one after one sub-goals in the analysis- and discussion chapter, before I took a recapitulation discussion. I myself believe that exciting discoveries and discussion torque emerged in the analysis- and discussion chapter, but I will not reveal too much here.

Føreord

Då er tida endeleg komme for å levere masteroppgåva. Å skrive denne masteroppgåva har på den eine sida vore ein hard og krevjande prosess, men på den andre sida har det vore utruleg lærerikt. Gjennom denne oppgåva har eg tileigna meg kunnskap om danning, det nye læreplanverket og Wolfgang Klafkis teoretiske perspektiv. Det å tileigna seg kunnskap er jo nettopp poenget med ei masteroppgåve og utdanning generelt. Men gjennom å ha jobba så mykje med spesielt danning og Wolfgang Klafkis teoretiske perspektiv, så har det gjort noko meir med meg. Denne masteroppgåva har vore ein reise som har opna auga mine på fleire måtar enn berre det som er relatert til kunnskap. Masteroppgåva har bidrege til å gi meg nye tenkemåtar, perspektiv og forståingar rundt pedagogikk, men også livet generelt, og difor føler eg at eg har vore gjennom ein dannelsreise. Ein kan ikkje måle og teste om eg har fått nye tenkemåtar, forståingar og perspektiv gjennom denne masteroppgåva, men likevel sit eg igjen med at det er *minst* like viktig som kunnskapen eg har tileigna meg.

Eg vil rette ein stor takk til min rettleiar, Kjetil Steinsholt, som har bidrege med tips og rettleiing slik at eg kunne komme i mål med denne masteroppgåva. Eg set stor pris på at du tok deg tid til å svare på både mindre og større spørsmål, og det til og med både i- og utanfor arbeidstida. Eg vil også takke mine foreldre og min bror for all støtte. Ein ekstra takk til mi mor som har lest korrektur på denne oppgåva. Eg vil også takke mine gode studiekameratar, Aleksander og Elias, for samarbeidet me hadde i dette skuleåret slik at me alle kom oss gjennom med stil, men også for alt det sosiale.

Denne masteroppgåva markerer slutten på mine fem år som student på høgare utdanning, og det har vore fem fine, harde, lærerike og morosame år. Eg har fått oppleve mykje og vorte kjent med mange menneske. Eg er heldig som har fått studert på to flotte skular; Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal og NTNU: Norges teknisk-naturvitskaplege universitet, Trondheim. Eg vil her avslutte med eit sitat som også vert nemnt i sjølve masteroppgåva, fordi eg føler det representerer mi dannelsreise gjennom denne masteroppgåva, men også gjennom heile studietida mi:

«Danning er avhengig av at man har lært *om* noe, men like avhengig av at man har lært *av* og *gjennom* noe, slik at man har tilegnet seg en ny tenkemåte, væremåte eller blick på verden» (Aase, 2005, s. 20).

Trondheim, 8. juni 2020

Jarand Øvreengen Rønneid

Innholdsliste

1 Innleiing	1
1.1 Tema, problemstilling og avgrensingar	2
1.1.1 Relevansen til danning og læreplanverket	3
1.2 Tidlegare forskning.....	5
1.3 Strukturen til oppgåva	6
2 Teoretisk rammeverk	9
2.1 Danning	9
2.1.1 Skilje mellom omgrepa danning og allmenndanning.....	11
2.2 Wolfgang Klafki	12
2.2.1 De materiale- og formale danningsteoriane	12
2.2.2 Den kategoriale danning	14
2.2.3 Kritisk-konstruktiv didaktikk	16
2.2.4 Førestillinga om allmenndanning	19
2.3 Læreplanverket.....	22
2.3.1 Datamaterialet frå læreplanverket.....	22
3 Metode	25
3.1 Vitskapsteoretisk tilnærming.....	25
3.2 Dokument som kjelde	25
3.2.1 Utval av dokument	26
3.2.2 Kjeldekritikk	26
3.3 Kvalitativ innhaldsanalyse	27
3.3.1 Datainnsamling	28
3.3.2 Teoridreven innhaldsanalyse.....	28
3.3.3 Koding og kategorisering.....	29
3.4 Reliabilitet og validitet	31
4 Analyse og diskusjon	33
4.1 Danning for alle	34
4.1.1 Den overordna delen av læreplanverket.....	34
4.1.2 Læreplanen i samfunnsfag.....	36
4.2 Utvikling av allsidige interesser og evner	37
4.2.1 Den overordna delen av læreplanverket	37
4.2.2 Læreplanen i samfunnsfag.....	40
4.3 Danning innanfor eit allmennheitas formidlande element.....	41
4.3.1 Den overordna delen av læreplanverket	41
4.3.2 Læreplanen i samfunnsfag.....	43

4.3.3	Dei tre tverrfaglege temaene	44
4.4	Samanfattande drøfting	45
4.4.1	Hohrs tematiske struktur.....	50
4.5	«Truslar» mot (allmenn)danninga	50
5	Avslutning	51
5.1	Sentrale funn i læreplanverket gjennom førestillinga om allmenndanning	51
5.1.1	Danning for alle	51
5.1.2	Utvikling av allsidige interesser og evner.....	51
5.1.3	Danning innanfor eit allmennheitas formidlande element.....	52
5.1.4	Allmenndanning – Læreplanverket.....	53
5.2	Danningspotensialet	53
5.2.1	Potensiell vidare forskning	54
5.3	Kritikk mot Klafkis (og min?) danningstenking	55
	Litteraturliste	56
	Vedlegg	62
	Vedlegg 1 - Kodeskjema.....	63

1 Innleiing

Danning er igjen eit omgrep som er aktuelt å diskutere i dagens samfunn etter å ha vore eit avskrive omgrep (Gustavsson, 2009, s. 96), og ifølgje Oettingen (2017) har danning komme tilbake i den utdanningspolitiske diskusjonen etter å ha vore lagt i bakgrunnen då ein meinte danning ikkje hadde noko særleg nytteverdi (s. 193). Kristensen (2017) påpeiker at danning som omgrepet er tilbake i skule- og utdanningsdebattar, og danning er vorte eit sentralt tema i nyare tid etter å ha vore eit omgrep som nesten ikkje vart nemnt i perioden 1960–2000 (s. 33). Ifølgje Stølen (2017) er det i løpet av dei siste tiåra danning igjen er vorte eit aktuelt tema (s. 229), og dette kan ein mellom anna sjå då det på 2000-talet har vorte utgitt og publisert fleire bøker og artiklar om danning. Dette er vorte gjort frå både filosofiske, barnehage- og lærarutdanningane sine fagmiljø (Garm, Eikseth & Dons, 2012, s. 16). I dette avsnittet er litteraturen henta frå heile Skandinavia, og slik sett kan ein tenkje seg at omgrepet danning er relevant og aktuelt igjen i både Sverige, Danmark og Norge.

Ifølgje Stølen (2017) er kompetanse eit svært sentralt omgrep innanfor utdanning då Norge treng menneske som kan sørge for at landet utviklar seg vidare, og då treng ein ferdigheiter som passar til arbeidslivet. Sidan fokuset på dette er vorte så stort innanfor utdanningsdiskusjonen, så har også omgrepet danning fått meir merksemd (s. 229). Dette er noko Garm, Eikseth & Dons også har ei hypotese om, då dei tenkjer at danning igjen er aktuelt då fagfolk vil kjempe imot den målstyringa og resultatvurderinga me ser i dag (Garm et al., 2012, s. 16). Kristensen (2017) meiner det store fokuset på resultatvurdering og målstyring har bidrege til at utdanning og danning har vorte to omgrep som står i kontrast til kvarandre, uheldigvis (s. 33). Ifølgje Hovdenak (2012) er relasjonen mellom utdanning og danning vorte diskutert i stor grad i nyare tid (s. 48), og sjølv om danning spelar ei rolle i nyare læreplanar, så er fokuset i desse læreplanane meir retta mot diverse fagområde, utvalde kompetansar, kunnskap og førehandsbestemte mål (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 7–8). Biesta (2002) skriv at danning er vorte eit omgrep for alle dei som meiner og håpar at utdanninga skal vere noko som bidreg til å utvikle heile mennesket. Difor vert danning eit omgrep som representerer at utdanninga ikkje skal reduserast til å ha fokus på berre kunnskapar og ferdigheiter (s. 343). Biesta (2002) skriv at danning såleis handlar om «... becoming and being somebody» (s. 343).

I Norge har det skjedd mykje nytt i læreplanverket, for 1. September 2017 vart ei ny overordna del av læreplanverket fastsett (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2), og 18. november 2019 vart også nye læreplanar for fag presenterte (Utdanningsdirektoratet, 2019b, De nye læreplanene). Det kan altså sjå ut som både danning og læreplanverket er aktuelle temaer i utdanningsdiskusjonen i Norge.

1.1 Tema, problemstilling og avgrensingar

Eg sjølv har sidan eg vart introdusert for omgrepet danning meint at det er eit spennande omgrep. Sjølv om eg har meint dette i fleire år, så har eg eigentleg ikkje kunne sagt så mykje om kva danning faktisk er. Dette hadde eg lyst å gjer noko med, og difor vart det naturleg å velje danning som tema for denne masteroppgåva. Eg tenkte difor at eg måtte sjå danning i relasjon til noko, og då det nye læreplanverket var i ferd med å verte ferdig hausten 2019 då eg planlagde masteroppgåva mi, tenkte eg det var ein god idé å sjå danning i relasjon til det nye læreplanverket. På førehand hadde eg ein tanke om at det er mykje meir som er dannelsesrelevant i læreplanverket, enn kva som kjem tydeleg fram ordrett. Temaene for denne oppgåva er såleis danning og det norske læreplanverket.

Eg var usikker på korleis eg kunne analysere læreplanverket, men etter ein samtale med ein tilsett ved NTNU valde eg å bruke Wolfgang Klafki som eit teoretisk utgangspunkt. Klafki er (var) ein tysk didaktikkar (Hohr, 2011, s. 163; Nabe-Nielsen, 2018, s. 9) som vart født i 1927 og døydd i 2016 (Wiberg, 2019, s. 155). Klafki bygde didaktikken sin på omgrepet danning (Hohr, 2011, s. 163), og for Klafki vil ikkje undervisinga gi mening om den ikkje tek omsyn til danningsteori (Nabe-Nielsen, 2018, s. 15). Klafki omtalar sin eigen didaktikk som ein danningsteoretisk didaktikk (Klafki, 2018, s. 118), og dette gjer utan tvil Klafki svært relevant for mi oppgåve som ser på både danning og læreplanverket. Hohr (2011) har delt Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk inn i ei tematisk struktur der det kategoriale står øvst, og under er det tre grunntrekk som vert summert opp som samfunn, autonomi og allmenndanning. Allmenndanning er det grunntrekket som er mest omfattande (s. 169). På førehand syntest eg alle grunntrekka såg spennande ut, men då allmenndanning er eit så omfattande grunntrekk fann eg ut at eg ville gå skikkeleg gjennom det grunntrekket, og bruke det i analysen.

På bakgrunn av min interesse for danning, nysgjerrigheit for det nye læreplanverket og Klafkis grunntrekk om allmenndanning, formulerte eg denne problemstillinga:

- *«Kva dannelsespotensial kan ein finne i læreplanverket gjennom Klafkis førestilling om allmenndanning?»*

Eg kunne sjølv sagt ikkje undersøkje heile læreplanverket, så difor valde eg å avgrense det til den overordna delen av læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag. Sistnemnde sin læreplan for grunnskulen, heretter omtalt som berre læreplan i samfunnsfag. I denne oppgåva vert såleis læreplanverket representert av den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag. Eg valde å analysere dei tre kapitla som er i den overordna delen av læreplanverket, og då dei var ganske omfattande valde eg vekk dei sidene som kom før kapitla. I læreplan i samfunnsfag valde eg å ikkje ta med kompetanssmål og vurdering, undervegsvurdering og standpunktvurdering i analysen. Klafkis førestilling om allmenndanning vert grundig gjort greie for i teorikapittelet, og for å lage ein god flyt og kontekst vart det naturleg å inkludere Klafkis førestillingar om den kategoriale danning og den kritisk-konstruktive didaktikk. I den kritisk-konstruktive didaktikk valde eg å leggje vekt på det som er mest relatert og relevant for danning, og ikkje det som er utprega didaktisk.

1.1.1 Relevansen til danning og læreplanverket

Engelsen (1993) skriv at omgrepa læreplan og fagplan vert brukt forskjellig av fagfolk (s. 17), og difor ser eg det som nødvendig med ei omgrepsavklaring så tidleg i oppgåva. Her følgjer ein definisjon:

- "Læreplan": Et dokument som gir råd og retningslinjer for skolens totale virksomhet – f.eks. M87 – eller for annen opplæringsvirksomhet. Skolens læreplan er gjerne delt i en *generell del* og en *fagplandel*.
- "Fagplan": Den delen av et læreplandokument som gir råd og retningslinjer for undervisningen i det enkelte fag. M87 inneholder fagplaner på norsk, engelsk, matematikk osv. (Engelsen, 1993, s. 17)

Her kan ein tenkja seg at læreplan er heile læreplanverket, medan fagplan er læreplan i fag. Eg vel å ta utgangspunkt i Engelsen sin definisjon, men endrar tankegangen litt. Når eg skriv om alle læreplanane på ei generell basis, så vel eg å kalle det læreplanar/læreplanane og læreplanverket. Ifølgje Engelsen (2015, s. 29) er det vanleg at læreplanverket spesifiserer retningslinjene for undervisninga i skulen, og det gjeld i alle samanhengar av skulekvardagen. Når eg skriv om ei spesifikk del av læreplanverket, slik som fag, så omtalar eg det som læreplan i fag, læreplan i samfunnsfag, norsk, engelsk og så vidare, i staden for Engelsen (1993, s. 17) sitt omgrep *fagplan*. Det er lenge sidan den definisjonen vart laga av Engelsen, og same forfattar har skrivne i nyare tid at *læreplan for fag* er vorte eit meir vanleg omgrep i staden for fagplan (Engelsen, 2015, s. 29). Den overordna delen vert omtalt som overordna del av læreplanverket. Det er greitt å presisere at bøker som skriv om læreplanverket på generell basis ofte omtalar læreplanverket som læreplanar og/eller læreplanane.

Eit anna omgrep som er greitt å avklare er *melding til Stortinget*. Melding til Stortinget er noko regjeringa brukar for å diskutere ein sak, og det er ikkje eit forslag til vedtak (Regjeringa, u.å., avsn. 1; Stortinget, 2019, avsn. 3). Når det er utført eit arbeid innanfor eit bestemt felt, så vert det laga ein rapport, altså det som vert kalla for ei melding til Stortinget. Det kan også vere ein rapport basert på diskusjon av framtidretta politikk, og ofte vert det laga proposisjonar ut frå ei melding til Stortinget i seinare tid (Stortinget, 2019, avsn. 3). Melding til Stortinget vert forkorta til meld. St., og så er det viktig å vere klar over at før 1. oktober 2009 vart det kalla for stortingsmelding. St.meld. er forkortinga på stortingsmeldingane før den nemnte datoen (Stortinget, u.å., avsn. 20).

I mi oppgåve er danning eit sentralt tema, og det gir lite meining å skrive om danning om det ikkje har ein relevans for utdanningssystemet. Ein kan alltid diskutere kor viktig danning eigentleg er, og der vil ein nok møte på den eine ytterkanten dei som kjempar knallhardt for danning, og så vil ein sannsynlegvis på den andre ytterkanten møte dei som meiner at danning er noko svevande utan nytteverdi. I dei aller fleste land i verda har ein lovar og forskrifter ein skal forholde seg til, og Norge er ingen unntak. Ei lov me har i Norge er opplæringslova, og verkeområde til denne lova er opplæring som føregår i offentlege grunnskular, vidaregåande skular og lærebedrifter. Private grunnskular som ikkje får tilskot av staten gjennom friskulelova høyrer også til under denne lova, så vel som heimeopplæring som føregår i det private (Opplæringslova, 1998, § 1-2). I opplæringslova står det noko svært spennande, og det er at skular og lærebedrifter skal bidra til å fremje danning hjå elevane (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det betyr at i Norge er ein plikta til å fremje danning om ein er underlagt opplæringslova, og det gjer danning relevant i utdanningssystemet.

Ifølgje Telhaug (2011) er St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* eit ideologisk betydingsfullt dokument, og i denne Stortingsmeldinga vert både danning og allmenndanning nemnt. Det må poengterast at verken danning eller allmenndanning får noko spesifikk definisjon i denne stortingsmeldinga (s. 247). Det vert påpeikt i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* at skulen skal bidra til kvart enkelt individ si danning, og at elevane gjennom å verte danna og utdanna skal kunne vere ansvarlege personar for både seg sjølv og andre menneske (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 3). Garm et al. (2012) skriv at i den nemnte stortingsmeldinga vert danning knytt til grunnleggjande ferdigheiter (s. 18), og ein kan sjå den same oppfatninga hjå Telhaug (2011) som skriv at denne stortingsmeldinga framhev at danning er avhengig av kunnskapar og ferdigheiter (s. 247). Helge Ole Bergesen var i perioden 2001–2005 statssekretær i Utdannings- og forskningsdepartementet, og han skriv at danning avhenger av å kunne lese (Bergesen, 2006, s. 11 & 71). Danning er også relevant i barnehagesamanheng, og danning vart introdusert i barnehagen gjennom rammeplanen som kom i 2006 (Rønning, 2013, s. 60).

I mi oppgåve er det nye læreplanverket sentralt, og det har skjedd endringar i utforminga som er lurt å nemne. Når Kunnskapsløftet vart implementert i 2006 var læreplanverket beståande av fire deler; det var ein generell del av læreplanverket, læreplanar for fag, prinsipp for opplæring og fag- og timefordeling (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 10). Gjennom Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* føreslo Kunnskapsdepartementet at den generelle delen av læreplanverket skulle verte fornya, og i den fornyinga ville Kunnskapsdepartementet også integrere prinsipp for opplæringa i ei fornya generell del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 60). I Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* står det skriva at fornyinga av den generelle delen av læreplanverket vart støtta av heile stortingskomiteén, og at i den nye generelle delen skal prinsipp for opplæring verte integrert. Det som er kjempe spennande i denne meldinga til Stortinget er at det vert påpeikt at ei ny generell del av læreplanverket skal leggje fokus på danningsoppdraget opplæringa har (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7 & 19–20).

Ein kan sjå på Utdanningsdirektoratet si heimeside at det nye læreplanverket består av ei overordna del av læreplanverket, læreplanar i dei forskjellige faga og fag- og timefordeling (Utdanningsdirektoratet, u.å., avsn. 1). Den overordna delen av læreplanverket har tatt over for den tidlegare generelle delen og prinsipp for opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017b, avsn. 2; Utdanningsdirektoratet, 2019a, Ny overordnet del av læreplanverket; Utdanningsforbundet, u.å., avsn. 3). Den nye overordna delen vert kalla for *Overordna del - verdier og prinsipp for grunnopplæringa*, og den overordna delen av læreplanverket vart den 1. september 2017 fastsett (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2).

Då det er heilt nytt læreplanverk er det ikkje vanskeleg å kunne sei at læreplanverket er veldig aktuelt i dagens utdanningsdiskusjon. I Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* står det at fagfornyinga inneberer alle fag i grunnskulen, men i den vidaregåande skulen skal det også vere ei fornying av dei gjennomgåande faga. Målet med fagfornyinga er mellom anna at læreplanane for fag skal verte endå tydelegare, slik at det skal verte lettare for lærarane og skulane å velje innhald i opplæringa og i vurderingsarbeidet av elevane si tileining av kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26). Det var Kunnskapsdepartementet som fastsett læreplanane i dei ulike faga (Utdanningsdirektoratet, 2019b, De nye

læreplanene), og dei vart presenterte av den gong Kunnskapsminister, Jan Tore Sanner, den 18. november 2019 (Garbo, Minken & Vik, 2019, avsn. 1). Kunnskapsdepartementet (2019) skriv i ein pressemelding at det i grunnskulen og den vidaregåande skule har komme meir enn 40 nye læreplanar i fag, og ifølgje Jan Tore Sanner er dette den mest omfattande endringa av innhaldet i skulen sidan 2006 då det var Kunnskapsløftet som vart innført (avsn. 1). Då det er så mykje nytt i læreplanverket vert det ikkje feil å sei at det er eit høgst aktuelt og relevant tema i utdannings- og samfunnsdiskusjonen, og som Britt Ulstrup Engelsen skriv:

Jeg våger likevel å påstå at – uavhengig av utforming – er læreplaner *meget viktige dokumenter* for samfunnet, for våre utdanningspolitikere og for skolen og dens lærere. Dette er ikke noe nytt – «i alle år» har lanseringer av nye læreplaner blitt sett på som viktige samfunnsbegivenheter og blitt møtt med stor interesse. (Engelsen, 2003, s. 13–14)

Det er tydeleg at læreplanverket er relevant i dagens samfunn, og i St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren: Rollen og utdanningen* vert det påpeikt at danning er svært viktig, og at det er noko skulen absolutt må bidra til (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 43). Danning er eit omgrep som eg har vist vert nemnt i diverse stortingsmeldingar/meldingar til Stortinget, og når ein utforskar den overordna delen av læreplanverket kan ein sjå at kapittel to heiter: «2. Prinsipp for læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). I denne delen vert det påpeikt at skulen har eit oppdrag for utdanning, naturlegvis, men vidare vert det påpekt at skulen også har eit danningsoppdrag. Danning og utdanning skal vere to omgrep som er nært knytt til kvarandre, og såleis vert begge omgrepa avhengig av det andre omgrepet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10).

Det er ganske tydeleg at læreplanverket og danning er aktuelle og relevante temaer, og dei vert ikkje noko mindre relevante når læreplanverket har ei samfunnskontekst. I opplæringslova vert det påpeikt at skulen skal bidra til at elevane vert kvalifiserte til å delta i samfunnet og arbeid (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* vert det for eksempel påpeikt at skulen står i eit forhold til samfunnet, men også at samfunnet står i eit forhold til skulen. Noko av det skulen skal bidra med er å gjere elevane klare for samfunnet slik at dei kan meistre forskjellige aspekt i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13). I den same melding til Stortinget vert det påpeikt at noko av grunnen til at ein måtte fornya generell del var fordi den generelle delen ikkje hang med i utviklinga i det norske samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19). Skulen sin opplæring er basert på læreplanverket, jamfør Opplæringslova (1998, §2-3), så når skulen er relevant for samfunnet så er også læreplanverket det. Ein kan difor sei at læreplanverket og danning er aktuelle og relevante temaer, og då læreplanverket og skulen er relevante for samfunnet, så vert også danning det. Likevel så vert danning si samfunnskontekst også framheva i Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* då elevane gjennom læring og danning skal tileigna seg kunnskap og ei tilhøyrelegheit til samfunnets normer og verdiar (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21).

1.2 Tidlegare forskning

I mi oppgåve tolkar eg den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag gjennom Klafkis førestilling om allmenndanning for å sjå kva danningspotensial som finst. Då læreplanverket er heilt nytt har det ikkje vorte noko

særleg tid for så mange å forske på dette læreplanverket. Likevel finst det anna forskning som kan vere greitt å nemne. Den første eg vil nemne er Oda Larsen Telle (2018) og hennar mastergradsavhandling: *Fellesfagene i videregående opplæring: danning eller standardisert kompetanse? – En tekstanalyse av utdanningspolitiske dokumenter relatert til Kunnskapsløftet*. I hennar mastergradsavhandling er problemstillinga «*Hvordan legger fellesfagene til rette for danning og utdanning slik det omtales i utdanningspolitiske dokumenter som omhandler reformen Kunnskapsløftet?*» (Telle, 2018, s. 2). På same måte som i mi oppgåve er hennar teoretiske rammeverk basert på Wolfgang Klafkis teoretiske perspektiv (Telle, 2018, s. VII). Telle (2018) analyserer mellom anna Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (s. 46), og det er ein melding til Stortinget som er veldig relevant når det kjem til fornyinga av innhaldet i grunnopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9).

Telle (2018, s. 56) skriv at ho brukar den tematiske strukturen til Høyr i sin analyse. Sjølv om eg ikkje brukar heile den tematiske strukturen til Høyr i analysen, så skriv eg om den i mi oppgåva. Slik sett får mi oppgåve nokon fellestrekk med Telle då begge legg mykje fokus på Klafki, og sånn sett har ho vore ein inspirasjon for meg. Av funn fann ho mellom anna ut at Klafkis danning for alle kunne sjåast gjennom at alle i Norge har rett til vidaregåande opplæring. Vidare fann ho mellom anna i Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* at dei tidstypiske nøkkelpoblema til Klafki kunne sjåast i samanheng med dei tverrfaglege temaene (Telle, 2018, s. 72–73 & 79).

Alfred Oftedal Telhaug (2011) har skrive eit kapittel som heiter: «*Dannelsesbegrepet i grunnskolen læreplaner – fra 1939 til 2006*» (Telhaug, 2011, s. 211). I det kapittelet vert omgrepet danning analysert etter korleis det vert omtalt i læreplanar for grunnskulen i tidsrommet 1936–2006 (Telhaug, 2011, s. 211). Eg ser ikkje på omgrepet danning i læreplanverket frå eit historisk perspektiv, men likevel er det verdt å dra fram at Telhaug meiner omgrepet danning er vagt i den politiske og pedagogiske diskusjonen, og at det vert brukt utan å ha ei tydeleg definisjon. Telhaug konkluderer også med at danningomgrepet omtrent ikkje vert nemnt i læreplanane frå 1939, 1960, 1974 og 1987, men frå 1993 og til 2006 har danning hatt ein plass i læreplanane. Telhaug nemner også at danning er eit omgrep som i løpet av det siste tiåret [skrive i 2011] har fått auka merksemd (Telhaug, 2011, s. 251).

1.3 Strukturen til oppgåva

Denne oppgåva består av fem kapittel, og dei er i kronologisk rekkjefølgje:

- Innleiing
- teoretisk rammeverk
- metode
- analyse og diskusjon
- avslutning

I kapittelet teoretisk rammeverk er det først ein del om danning, så handlar det om Klafki med hans synspunkt på formale- og materiale danningsteoriar, og så utviklinga av den kategoriale danning. Etter det er det ein del om Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk som vert avslutta med ein del om førestillinga om allmenndanning. Førestillinga om allmenndanning er omfattande og viktig i denne oppgåva, og difor har den fått sin eigen

del. Til slutt i det teoretiske rammeverket er det ein del om læreplanverket inkludert læreplanteori. Så kjem det eit kapittel om metodiske val i denne oppgåva, etterfølgd av eit analyse- og diskusjonskapittel der utdrag frå læreplanverket vert diskutert opp mot teori. Til slutt er det naturlegvis ein avslutning på oppgåva.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Danning

Straume (2013) stiller eit veldig godt spørsmål: «hva er danning – egentlig?» (s. 17), og så følgjer Straume (2013) vidare opp med: «dette spørsmålet går det knapt an å gi et meningsfylt svar på» (s. 17). Det er vanskeleg å sei nøyaktig kva danning er, og det er spesielt vanskeleg å oppsummera det på nokre setningar. Danning er som Biesta (2002) skriv, eit svært omfattande omgrep (s. 343). I denne delen er meininga å gi fenomenet danning ei meining, men det er viktig å vere klar over at det ikkje finst ein fasit på kva danning er. «Det kan gis like mange meningsfylte svar som det fins måter å leve sitt liv på, altså et uendelig antall» (Straume, 2013, s. 17). Ein idé som i høgste grad er dannelsesrelevant er at mennesket har moglegheit til å verte noko meir enn ein eigentleg er (Straume, 2013, s. 15).

Briseid (2008) skriv at sjølv om det ikkje er lett å avgrensa dannelsesomgrepet, så kan ein sei at ei kjerne innanfor dannelsesomgrepet er at det er det menneskelege som skal utviklast (s. 329). Det norske ordet danning er knytt til Bildung, som altså er det tyske ordet for danning. I Danmark kallar dei det for dannelse (til dels i Norge også) og i Sverige vert det kalla for bildning. Dei skandinaviske orda dannelse, bildning og danning er alle knytt til det tyske Bildung (Stølen, 2017, s. 230). Ifølgje Steinsholt (2011) har utforminga av det moderne samfunnet me er ein del av vorte påverka av førestillinga om Bildung, og danning spelar framleis ei stor rolle i den vestlege pedagogikk (s. 39).

Opphavet til omgrepet Bildung er frå orda Bild og Gebilde, og dei kan høvesvis omsetjast til bilete og bygning/struktur (Masschelein & Ricken, referert i Straume, 2013, s. 35). Bildung vart først knytt til at ein skulle formast etter eit førebilete, og dette kan ein sjå i samanheng med *imago dei*, som betyr mennesket som Guds avbilding (Straume, 2013, s. 35). I løpet av 1700-talet vart Bildung meir relatert til den pedagogiske tenkinga i staden for den teologiske, og ved endinga av 1700-talet var Bildung vorte eit svært sentralt omgrep i den pedagogiske diskusjonen (Masschelein & Ricken, referert i Straume, 2013, s. 36). For tyskarane som diskuterte Bildung i ei pedagogisk samanheng, var det heilt essensielt at individa var aktive og deltakande i si eiga utvikling om ein skulle kunne tale om Bildung (Nordenbo, 2002, s. 341). I siste del av 1700-talet oppstod den tyske nyhumanismen som varte til endinga av 1800-talet, og dei tyske nyhumanistane hadde stor tru på at menneske er godt og vil ta dei gode vala (Imsen, 2009, s. 69). Det var i den tyske nyhumanismen dannelsesomgrepet vart utvikla i perioden 1770–1830 (Graf, 2013b, s. 31), og Straume (2013, s. 34) omtalar åra 1770–1830 som gullalderen til førestillinga om danning. Nyhumanistane var oppteken av at heile mennesket skulle verte danna, og det skulle vere ein kontrast til nytte- og funksjonstenkinga som la fokuset på at ein skulle verte ein nyttig arbeidar (Tønnesvang, 2002, s. 19).

Sjølv om danning eigentleg har ei lang forhistorie i den tyske teologi og pedagogikk, så vert stort sett alle diskusjonar om dannelsesomgrepet knytt til utviklinga som skjedde i den tyske nyhumanismen (Fosslund, 2012, s. 156). For dei tyske nyhumanistane handla danning om å utvikle alle evnene, og det på ein harmoniserande måte (Briseid, 2008, s. 329). På bakgrunn av nyhumanistane sine refleksjonar og tankar om danning vart

danning utvikla til å innehalde ei friheit i relasjon til livsval, altså at menneske skulle verte sjølvbestemmande i dei store vala i livet sitt (Tønnesvang, 2002, s. 20). Sjølv om danning som grepet utvikla seg i den tyske nyhumanismen (Graf, 2013b, s. 31) kan ein spore danning som grepet heilt tilbake til antikkens Hellas og paideia (Nordenbo, 2002, s. 342 & 345; Solberg & Fjørtoft, 2012, s. 152; Solerød, 2012, s. 13). Paideia stammar frå *pais*, eit gresk ord som betyr barn (Solerød, 2012, s. 13; Straume, 2013, s. 31). Ifølgje Solerød (2012) var paideia i starten relatert til barneoppseding, men så utvikla omgrepet paideia seg til noko som gjaldt alle menneske (s. 13), og omgrepet paideia betyr mykje meir enn det barneoppseding gjere (Straume, 2013, s. 31). Danning i dag er det paideia var for grekarane, og i paideia var målet mellom anna ei allsidig utvikling slik at menneska kunne verte harmoniske og frie borgarar som kunne delta i samfunnet (Gustavsson, 2003, s. 144).

Ifølgje Solerød (2012) kan ein sjå reise som ein metafor på danning. Her må ein sjå det som ein danning som begynner i trygge farvatn, der ein er kjent og trygg. Så reiser ein ut i det framande, før ein vender tilbake til utgangspunktet. Prosessen kan føre til ei personleg utvikling gjennom å reflektere over reisa og dei nye opplevingane, og då kan ein innsjå at dei nye opplevingane har gjort noko med ein (s. 14). På ein anna måte kan ein sei at danning er at kunnskap og læring startar hjå ein sjølv, for så å gå ut i verda og tilbake til ein sjølv igjen. Danning vert då at ein møter noko nytt, og når ein møter det nye, så prøver ein å sjå det i samheng med det ein kjenner til frå før av. I ein slik samheng vil ein ikkje på førehand vite kva ein møter på (Gustavsson, 2003, s. 44).

Ifølgje Solerød (2012) er danning og utdanning to omgrep som heng tett ilag, og danning og utdanning vert omsett til høvesvis *Bildung* og *Ausbildung* på tysk (s. 11). Stølen (2017) påpeiker at utdanning burde spele ei rolle i danning som prosessen (s. 239), og dei tyske nyhumanistane meinte også at danning og utdanning skulle høyre ilag og ikkje vere konkurrentar. Då måtte den allsidige danninga av menneske liggje til grunn for dei forskjellige utdanningane, og på den måten skulle danning vere ein føresetnad for at utdanninga skulle verte skikkeleg (Kristensen, 2017, s. 54–55). Sjølv om danning og utdanning er to omgrep som er knytt til kvarandre (Hovdenak, 2012, s. 47), så er nok utdanning eit meir velkjent omgrep for dei fleste menneska enn det danning er (Ulvik, 2007, s. 194). Danning og utdanning er begge læringsprosessar som skal bidra til meir kunnskap og ferdigheiter, men likevel er det forskjellar på dei to omgrepa (Stølen, 2017, s. 238).

Det som kjenneteiknar utdanning er at det er ein avgrensa prosess der ein skal tileigna seg bestemte kunnskapar og ferdigheiter, og når utdanninga er ferdig får ein eit vitnemål. Då vert ein altså rekna som utlært. Danning har ikkje eit slikt førehandsbestemt mål, og det er ein livslang prosess (Stølen, 2017, s. 238). Gustavsson (2009) skriv at det er førehandsbestemte mål i utdanninga, og for å vite om måla er nådd vert det sett karakterar og arrangert eksamenar. Når ein tenkjer på danning så er det meir retta mot ein prosess, og denne prosessen kan vere viktigare enn resultatet (s. 97). Det vil sei at i utdanninga tileignar ein seg kunnskap og ferdigheiter retta mot bestemte mål, og det er mogleg å dokumentere resultatata (Ulvik, 2007, s. 194). Ein kan sei at utdanninga har ei byrjing og ei avslutning, medan danning ikkje har noko avslutning (Hellesnes, 1992, s. 79). Ifølgje Kristensen (2017) handlar danning mellom anna om ei allsidig sjølvanning, og den allsidige utviklinga av menneske er i seg sjølv eit mål. I ei utdanning vert målet heller å verte kvalifisert for eit yrke eller profesjon gjennom å tileigna seg bestemte kunnskapar og ferdigheiter. Utdanninga vert såleis

avgrensa medan danninga er livslang. I motsetning til utdanning der dei faglege kunnskapane, ferdigheitene og kompetansane kan verte dokumentert gjennom testar og målingar, så kan ein ikkje det på same måte med danning (s. 54–55).

Ifølgje Stølen (2017) ligg danning kanskje nærmare oppseding enn utdanning. Gjennom oppseding skal barna verte meir modne enn dei var frå før av (s. 238). Danning og oppseding har til felles at dei begge viser til prosessar der noko skal formast. Likevel er det ein forskjell då danning kan vere både formingsprosessen og forma som kjem gjennom prosessen, medan oppseding berre er sjølv oppsedings-/formingsprosessen (Guess, referert i Steinsholt, 2011, s. 40). Oppseding vert såleis eit snevert omgrep i forhold til danning, og oppseding referer berre til det som skjer når du er eit barn og ungdom. Danning derimot er ein livslang prosess, uavhengig om du er eit barn, ungdom eller vaksen, så er du ein del av ein danningssprosess (Stølen, 2017, s. 238). Oppseding vert som regel forstått som at nokon påverkar kvarandre, og eit godt eksempel på dette er foreldre som oppsedar barna sine (Steinsholt, 2011, s. 40) Gjennom oppseding kan barna verte påverka av foreldra/føresette og deira haldningar og verdiar, så vel som samfunnet sine felles verdiar. Meininga med dette er at barna skal verte forberedt på livet og verte klare til å delta i samfunnet (Fors & Vetlesen, 2015, s. 153). Som Nordenbo (2002) skriv: «What is the essence of upbringing? Upbringing consists in adapting the individual to suit the established social order and its values» (s. 344). Danning vert derimot som regel forstått som ein sjølvdannande prosess og resultatet av prosessen (Steinsholt, 2011, s. 40).

Ifølgje Stølen (2017) kan det vere vanskeleg å sjå nytteverdien i danning med eingong, men danninga har faktisk eit formål og resultat. Han viser til at ein som utdannast vert utdanna, og han meiner at den som dannast vert danna. Han påpeiker at danninga sitt resultat ikkje kan verte målt og dokumentert slik som ein kan når det gjeld utdanning (s. 238–239). Stølen (2017) skriv det så klokt: «Å være dannet er å dannes» (s. 239). Ein danna person er ein som ser viktigeita av læring og tørr å utfordre seg sjølv til å møte det ukjente om og om igjen. Dette vil verte ein livslang læringsprosess, fordi du alltid vil kunne møte ukjent farvatn, og den som er danna vil kunne reflektere over grensene og moglegheitene for sin kunnskap i møte med det ukjente farvatn (Stølen, 2017, s. 239). Jon Hellesnes (1992) skriv at menneske som ikkje er akademisk utdanna kan inneha stor visdom, og på same måte finst det menneske som ikkje formidlar visdom til tross for at dei er akademisk utdanna (s. 79). Dette er noko som kan relaterast til at ein danna person ikkje er synonymt med ein utdanna person då det er fullt mogleg å vere utdanna, men ikkje danna. På same måte kan ein vere danna, men ikkje utdanna (Stølen, 2017, s. 239). Som Hellesnes (1992) skriv: «Det finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom» (s. 79).

2.1.1 Skilje mellom omgrepa danning og allmenndanning

Kemp (2015) skriv at det er vorte vanskeleg for folk å forstå kva danning eigentleg betyr og kva det inneber (s. 34). I min del om danning har intensjonen vore å gi danningssomgrepet ei mening. Kemp (2015) skriv at det ikkje vert noko lettare å forstå danningssomgrepet når ein også begynner å diskutere omgrepet *allmenndanning* i samanheng med undervising (s. 34). Då mi problemstilling handlar om Klafkis førestilling om *allmenndanning*, så vart det hensiktsmessig å gjere greie for skilje mellom danning og allmenndanning. Ifølgje Kemp (2015) var det berre danning som var eit omgrep når danningssomgrepet vart utvikla i slutten av 1700-talet, ingen diskuterte allmenndanning. I skulesamanheng vart ideen om allmenndanning presentert i 1830 åra, og allmenndanning var då eit omgrep som skulle stå i kontrast til den vitskapelege danninga

(s. 34–36). Opphavet til allmenndanningsomgrepet er at nokre tyske nyhumanistar ville knytte Bildung (danning) til innhaldet i undervisinga (Thuen, 2008, s. 341).

Ifølgje Graf (2013b) vert forskjellen på dei to diskuterte omgrepa at danning er eit overomgrep for allmenndanning. Då må ein sjå danning som ein sjølvstendig livslang prosess som ikkje er avgrensa til berre utdanningsinstitusjonar. Allmenndanning må ein då relatere til skulen som er statleg organisert og den sitt bidrag til kvar enkelt si danning, og eigentleg har både allmenndanning og danning det same målet (s. 33). Når ein skal tale om allmenndanning så vert det viktig som Thuen (2008) skriv: ««Det allmenne» forutsetter en skole for alle – en skole som utvikler alle barn og unges innsikt i det allmenne» (s. 340).

I denne oppgåva er forståinga for skilje mellom danning og allmenndanning følgjande: Ein kan sei at måten skulen organiserer seg for å bidra til den enkelte si danning, kallast for allmenndanning. Det som skjer gjennom at skulen organiserer seg allmenndannande er at skulen bidreg til kvar enkelt individ si danning. Eg tenkjer det må vere slik fordi skulen skal bidra til alle si danning, og difor må det verte lagt til rette for danning på ein allmenn måte. Allmenndanning har såleis med skulen si organisering for danning, men det som kan skje gjennom den allmenndannande organiseringa, er ingen ting anna enn nettopp danning.

Likevel skjer det at allmenndanning vert brukt som eit omgrep som ein integrerer i læring- og kompetansemål slik at det kan målast (Kristensen, 2017, s. 55). Det er ikkje slik forståinga av allmenndanning er i denne oppgåva.

2.2 Wolfgang Klafki

I denne delen av oppgåva vert det retta stor merksemd mot Wolfgang Klafkis teoretiske perspektiv. Klafki er ein tysk didaktikkar som var ein sentral person i den tyske pedagogiske debatt (Nabe-Nielsen, s. 9 & 11). Klafki er særleg påverka av den danningstradisjonen ein kan finne i den tyske nyhumanismen frå 1770–1830, og Klafki tok utgangspunkt i den danningstradisjonen og fornya den (Graf, 2013b, s. 31–32). Klafki sine teoretiske perspektiv vert grundig gjennomgått i denne delen, med fokus på det som kan relaterast til danning. Sjølv om Klafki er død, så skriv eg «*meiner*» når eg omtalar hans teoretiske perspektiv. Dette fordi det ikkje er noko som tydar på at han endra mening før han døydde.

2.2.1 De materiale- og formale danningsteoriane

Klafki (2001) meiner ein best kan forstå danningssoppfatinga som prega samfunnet i nyare tid om ein først ser det i samheng med dei historiske danningsteoriane som har vore med på å utvikle vår pedagogiske tenking og utdanningssystem. Klafki meiner desse teoriane er veldig relevante for kva oppsedingsteoriar og praksisar som rådar i tida ein lev i (s. 171). Tidsaspektet Klafki viser til i dei historiske danningsteoriane er frå slutten av 1700-talet og fram mot nyare tider (Graf, 2013b, s. 43; Klafki, 2001, s. 171). Klafki samlar dei historiske danningsteoriane i to kategoriar, og dei kallar han for dei *materiale*- og dei *formale* danningsteoriane (Aase, 2005, s. 19; Graf, 2013b, s. 43; Klafki, 2001, s. 172).

Dei materiale danningsteoriane representerer ei objektside, og det sentrale frå objektsida er at elevane skal tileigna seg bestemte innhald. Dei formale danningsteoriane representerer ei subjektside, og det sentrale i ei subjektside er at elevane skal få utvikle potensialet sitt (Graf, 2013b, s. 43; Solerød, 2012, s. 94). Om ein skal kunne verte rekna

som danna frå dei materiale danningsteoriane må ein ha tileigna seg bestemte kunnskapar eller visse måtar å tenkje på. Dei formale danningsteoriane derimot har fokuset på utvikling av åndelege krefter (Aase, 2005, s. 19). Om ein relaterer dei materiale danningsteoriane mot ein skulesamanheng, kan ein sei at det å dannast er synonymt med tileigning av kunnskapar og tenkemåtar innanfor det aktuelle faget. Dei formale danningsteoriane derimot representerer elevane si utvikling av åndelege krefter gjennom lærestoffet, som for eksempel den estetiske sansen og kritisk vurdering. Ein kan sei dei formale danningsteoriane er opptekne av individa si personlege vekst (Brekke, 2010, s. 41).

Klafki har delt opp de materiale- og formale danningsteoriane i to grunnformer (Graf, 2013b, s. 43) og dei er:

«*Materiale dannelsesteorier*

- den dannelsesteoretiske objektivisme;
- den 'klassiske' dannelsesteori.

Formale dannelsesteorier

- teorier om den funksjonale dannelselse;
- teorier om den metodiske dannelselse» (Graf, 2013b, s. 43)

Klafki (2001) påpeiker at når ulike kulturfenomenar gjennom ein prosess når inn til den menneskelege sjel i ei objektiv form kan ein kalle den prosessen for danning innanfor den danningsteoretiske objektivismen. Kulturfenomen kan for eksempel vere moralske verdiar og vitskapelege erkjenningar (s. 172–173). Pedagogane skal vere formidlarar når den dannande i den subjektuavhengig prosessen opnar seg og vert inspirert av kulturinnhaldet, og tek det til seg slik at den dannande representerer kulturen sin (Klafki, 2001, s. 173). Etter kvart som den moderne vitskap vart viktigare, var det *scientismen* som tredde fram innanfor den danningsteoretiske objektivismen (Hohr, 2011, s. 165). Scientismen handlar om at skulen vert vitskapeleggjort, og då skal ein tileigna seg kunnskap i vitskapeleg forstand (Klafki, 2001, s. 173), fordi i scientismen er det berre vitskapeleg kunnskap som er gyldig (Hohr, 2011, s. 165). Klafki meiner at scientismen underdrive betydinga av den historiske konteksten som den vitskapelege kunnskap er ein del av (Hohr, 2011, s. 165; Klafki, 2001, s. 173–174). Sjølv om Klafki er kritisk til dette, så meiner han at vitskapen har ei rolle i didaktikken. Rolla til vitskapen vert å sørge for at undervisningsinnhald stemmer overeins med nye vitskapelegefunn som me menneske finner «heile tida» (Hohr, 2011, s. 165). Ein må altså finne korleis kunnskapar og verdiar som er gyldige (Foros, 2012, s. 31).

I den klassiske danningsteori handlar det om kulturinnhald som representere eit ideale av ein kultur eller eit fellesskap av menneske. Ein kan berre tale om *klassisk* om det kulturelle innhaldet får fram bestemte menneskelege kvalitetar på ein svært overtlydande måte, slik at fotavtrykket vert stort og tydeleg. Då kan ein kalle det eit klassisk verk (Klafki, 2001, s. 175). Ifølgje Klafki (2001) vert danning då prosessesen sitt resultat eller sjølve prosessen kvar eit menneske tar til seg seg sin eigen kultur eller menneskegruppe sine haldningar, verdiar og tenkemåtar gjennom å ha erfare det klassiske (s. 176). Klafki påpeiker at det kulturelle innhaldet alltid har både historiske og sosiale kontekstar, og det meiner han ikkje kan vere ein danningsteori si berebjelke. Samstundes anerkjenner Klafki at det kan ha ei viss verdi (Hohr, 2011, s. 166). Ifølgje Tønnesvang (2002, s. 38) er det største problemet i den klassiske danningsteori at det vert vanskeleg å definere kva som er eit klassisk innhald på forskjellige tidspunkt.

Når ein legg fokuset over på dei formale danningsteoriane og grunnforma den funksjonelle danning påpeiker Klafki (2001) at danninga ikkje er representert av om ein tileignar seg bestemte innhald (s. 179), men heller: «... forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige *krefter*» (Klafki, 2001, s. 179). I den funksjonelle danning er det såleis ikkje viktig kva innhald ein møter på, det viktigaste er at innhaldet bidreg til å utvikle kreftene til barnet (Graf, 2013b, s. 46). Det som vert viktig då er å utvikle krefter som kritisk tenking, handle moralsk, estetiske følelsar og så vidare. Desse kreftene bur allereie i mennesket, så det er snakk om å utvikle potensialet sitt (Klafki, 2001, s. 179). I den funksjonelle danninga er det eit problem at det ikkje vert tatt omsyn til at kulturelt innhald kan spele ei rolle på korleis barns åndelege krefter utviklar seg (Tønnesvang, 2002, s. 40).

Danninga innanfor den metodiske danning er prosessen som fører til at ein tileignar seg og handterer forskjellige metodar, dette fordi ein skal utvikle metodar som gjer at ein kan meistre innhaldet ein møter på. Den metodiske danninga kan vere når ein lærer seg å bruke teknikkar som er nødvendige i arbeidet sitt eller bruke ulike oppslagsverk (Klafki, 2001, s. 183–184). Kort sagt, så handlar det om metodar ein kan bruke for å meistre mangfaldet ein møter på i livet (Foros, 2012, s. 31). Kritikken til Klafki innanfor den metodiske danning er at metodane ein brukar og tileignar seg er avhengig av innhaldet det høyrer saman med, fordi det gir ikkje mening å lære seg metodar om ein ikkje har eit innhald ein skal meistre (Klafki, 2001, s. 184–185).

2.2.2 Den kategoriale danning

Klafki (2001) meiner alle dei fire danningsteoriane som har vorte gjennomgått hadde manglar, og difor klarte ingen av dei å verte den ledande danningsteori (s. 185–186). Likevel er Klafki klar på at alle fire danningsteoriane har ei viss sannheit i seg (Graf, 2013b, s. 49; Klafki, 2001, s. 186). Sidan både dei materiale- og formale danningsteoriane ifølgje Klafki har manglar, så må ein sjå i retninga av ei dialektisk oppfatning (Foros, 2012, s. 31). Det betyr at Klafki (2001) kritiserer tanken om at ein danningsteori skal vere bygd på fleire dannelsingsdelar som har vorte slått saman til ein teori. Klafki påpeiker at danning alltid skal vere ein heilskap, og difor må ein danningsteori sjå alle danningsteoriane frå starten av på ein dialektisk måte (s. 186–187). Klafki (2001, s. 187) argumenter for at ei dialektisk tenkjemåte vil føre til at dei ulike danningsteoriane vert oppfatta som moment som berre viser si eigentlege sanning innanfor ei heilheit og i samspel med kvarandre.

Klafki (2001) ville såleis utforme ein ny dannelsingsoppfatning. Då vart det viktig at ein tar omsyn til at det sentrale for danningseffekten i den danningsteoretiske objektivismen er at elevane held seg svært sakleg til innhaldet. For at ein skal kunne oppnå det er det viktig at innhaldet er tilgjengeleg for elevane. Då må innhaldet presenterast i ei enkel og rein form, noko som er eit prinsipp i den klassiske danningsteori (s. 188). Her har Klafki fått fram sentrale krav frå dei to materiale danningsteoriane og gjort dei til moment i dannelsingsoppfatninga som han utformar. Klafki påpeiker at det først gir skikkeleg mening når ein ser det saman med dei formale danningsteoriane frå begynninga av (Klafki, 2001, s. 188). Innhaldet må få menneskets merksemd og få ein plass innanfor spørsmålshorisonen til mennesket. Dette innhaldet må ha ein betyding for mennesket, både i samtid og framtid, og det er det enkelte menneske som sjølv må erkjenne dette. Vidare må mennesket sette pris på å oppleve nye moglegheiter for erkjenningar, og mennesket får då ei ny innsikt, og dette kan ein kalle for ei slags kraft. I den funksjonelle danninga innanfor dei materiale danningsteoriane er det nettopp utviklinga av krefter som står i fokus (Klafki, 2001, s. 189). For å forstå dannelsingsinnhaldet er ein avhengig av

at eleven sjølv utforskar og finn fram. Det vil sei metoden (metodisk danningsteori) for å komme fram til innhaldet, for innhaldet visar ikkje sjølv korleis det vart til. For Klafki er metode og innhald gjensidig avhengig av kvarandre, og utan metodisk danning, så vert det ikkje ekte tileigning av innhald frå eit danningperspektiv (Klafki, 2001, s. 190).

Då kan ein sei at det formale og materiale har eit dialektisk forhold, og det er det Klafki kallar for den kategoriale danning (Brekke, 2010, s. 41) For Klafki (2001) vert danning då at det objektive opnar seg for det subjektive, men då har også det subjektive opna seg for det objektive si røyndom. Det objektive vert såleis det materiale aspektet, og Klafki kallar dette for ein fysisk og åndeleg røyndom. Det subjektive vert det formale aspektet (s. 192–193). Danning vert såleis kvart enkelt menneske sin forståing for deira fysiske og åndelege røyndommen, men også korleis forståing menneska har av seg sjølv i denne røyndommen (Poulin, 1991, s. 9). Når Klafki (2001) då skriv om danning som prosess påpeiker han at det same prinsippet ligg til grunn. Då er det innhaldet som opnar seg for den fysiske og åndelege røyndom, og på same måte så opnar mennesket seg (eller vert opna) for det aktuelle innhaldet. Det betyr også at menneske får ei forståing for innhaldet sin samanheng som røyndom. Dette kan ein kalle for ei dobbeltsidig opning (s. 193). Den dobbeltsidige opninga kan summerast opp slik:

... hvad Klafki kalder *dobbeltsidige åbninger*, hvormed menes, at de på den materiale side åbner den ydre verdens almene kategoriale forhold for et menneske, og på den formale side åbner dette menneske for en forståelse af den ydre verdens kategoriale sammenhænge. (Tønnesvang, 2002, s. 42)

Ifølgje Wiberg (2019) handlar det i den kategoriale danninga om kva menneske gjer i ein danningssprosess medan dei tileignar seg kategoriar. Desse kategoriane skal bidra til at menneske kan forstå og handtere den store verda (s. 158). Dette skjer når verda opnar seg for menneske, og menneske opnar seg for verda. Når eit barn lærer seg å pusle eit spesifikt puslespel, så har barnet tileigna seg kategoriar for korleis ein kan pusle, og derav fått moglegheita til å løyse fleire puslespel (Wiberg, 2019, s. 158). Med andre ord handlar kategorial danning om det å forstå, og ein forstår gjennom å kategorisere (Brekke, 2010, s. 41). Kategorisering vert altså viktig for at subjekta skal forstå kva dei har erfart i det dialektiske samspelet mellom subjektet sjølv og røyndommen sin, derav *kategorial* danning (Poulin, 1991, s. 9). Dette vert av Klafki summert opp slik:

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

Ein kan altså sei at danninga må vere kategorial. Tanken er då at det subjektive, som er eleven, og det objektive som er stoffet, er to prosessar som er dialektiske og såleis samtidige. Meininga med dette er at ein skal overkomme det at dei materiale- og formale danningsteoriane er einsforma (Graf, 2013a, s. 60). Om ein ser den kategoriale danning i samanheng med skulefag, så handlar danning om at ein får innsikt i forskjellige emne innanfor dei forskjellige faga på ein allmenn måte. Tanken er då at det kan påverka korleis elevane tenkjer og korleis dei ser verda (Aase, 2005, s. 20). Som Aase (2005) skriv: «Danning er avhengig av at man har lært *om* noe, men like avhengig av at man har lært *av* og *gjennom* noe, slik at man har tilegnet seg en ny tenkemåte, væremåte eller blick på verden» (s. 20).

2.2.3 Kritisk-konstruktiv didaktikk

Ifølgje Strand (2002) er den kritisk-konstruktive didaktikk viktig for Klafki då han voks opp under tida då nazistane styrte Tyskland, og at han då vart vitne til forferdelege handlingar (s. 125). Klafki høyrer heime i den historisk-hermeneutiske eller åndsvitskapelege tradisjonen, men gjennom sitt arbeid prøvde Klafki å foreine den nemnde tradisjonen saman med empirisk pedagogisk forskning og kritisk teori (Hohr, 2011, s. 163). Klafki (2018) skriv sjølv at den kritisk-konstruktiv didaktikk er beståande av desse forskingsmetodiske retningane:

- «den historisk-hermeneutiske,
- den erfaringsvidendenskapelige (empiriske) og
- den samfundskritiske-ideologikritiske retning» (s. 122).

Ifølgje Hudson (2003, s. 180) er tanken ved å forbinde desse metodane er at kvar enkelt av dei har sine føresetnadar og avgrensingar, og det er ved hjelp av dei andre metodane ein kan gå ut over kvar enkelt sine føresetnadar og avgrensingar. I den historisk-hermeneutiske retninga vert meininga at dei forskjellige pedagogiske avgjerder, diskusjonar og utviklingar skal verte gitt ei meining og at ein skal forstå kva som ligg bak dei forskjellige vala ein gjer. Gjennom didaktikken skal ein finne ut den historiske konteksten, tankar om ei potensiell framtid, så vel som implikasjonar som er filosofiske. På denne måten kan lærarar og andre som jobbar med utdanning verte meir medvitne ovanfor vala sine (Hudson, 2003, s. 181; Klafki, 2018, s. 125). Det vil sei at den historisk-hermeneutiske retning vil prøve å finne ut intensjonen bak val som lærarane eller andre som jobbar med utdanning gjer i skulekvardagen, og samstundes forstå den historiske konteksten bak intensjonen (Hohr, 2011, s. 173).

Det var nettopp dette den empiriske retninga (den erfaringsvitskapelege) kritiserte. I den retninga meiner dei at det er viktigare å sjå korleis undervisninga fungerer i praksis, og ikkje på kva som er intensjonen. Dette var noko Klafki tok til seg, men han sto framleis på at den historisk-hermeneutiske var gjeldande. Difor integrerte han den empiriske med den historisk-hermeneutiske (Hohr, 2011, s. 173–174). For å finne ut om undervisninga fungerer i praksis må ein bruke empirisk forskning. Aktuelle metodar å bruke kan vere spørjeskjema, intervju og observasjon. I den siste retninga, den samfunnskritiske-ideologikritiske vert det framheva at skulen og det pedagogiske arbeidet er knytt til forhold i samfunnet (Hudson, 2003, s. 182–183). Vidare er det frå den samfunnskritiske-ideologikritiske retninga det kjem fram at didaktikken må bidra til at alle får utvikle evnene sjølvbestemming og medbestemming, så vel som solidaritet. I denne metodiske retninga er ein tydeleg på at ein må vere klar over at skulen i den store heilheita er prega og påverka av forhold i samfunnet, og dette er noko ein må reflektere over (Klafki, 2018, s. 135–136).

Eg ser det som hensiktsmessig å gi ein kort avklaring på termologiane kritisk og konstruktiv. Kritisk betyr at ein skal vere kritisk analyserande mot forskjellige teoriar, læreplanar, modellar og så vidare. Tanken er då at ein skal finne ut kva som står i vegen for idealet om danning, og på den måten også finne ut om pedagogiske teoriar og praksisar står i vegen for utviklinga av elevane si sjølvbestemming-, medbestemming- og solidaritetsevne (Strand, 2002, s. 131). Konstruktiv står for at ein skal utvikle undervisninga i ei retning som bidreg til at elevane utviklar sjølvbestemmings-, medbestemmings- og solidaritetsevna. Då må også undervisningsmetodane som vert utvikla verte prøvd ut og evaluert (Strand, 2002, s. 131).

Klafki (2018) er tydeleg på at den kritisk-konstruktive didaktikk bygger på eit danningsteoretisk fundament, og difor omtalar Klafki det som ein danningsteoretisk didaktikk. Klafki grunnleggjend nødvendigeita av ein danningsteori som ein berebjelke i den kritisk-konstruktive didaktikk gjennom ein systematisk og ein historisk grunn (s. 118). Den systematiske grunnen handlar om at det er nødvendig med eit overordna omgrep i utdanninga som skal fungere som eit overordna mål i det pedagogiske og didaktiske arbeidet (Graf, 2013b, s. 33; Klafki, 2018, s. 118–119). Den historiske grunnen må ein relatere til at Klafki er inspirert av dannelsingsomgrepet som utvikla seg i den tyske nyhumanismen i perioden 1770–1830, og Klafki ville utvikle og fornye det dannelsingsomgrepet (Graf, 2013b, s. 31–32).

Det vert påpeikt at det tyske nyhumanistiske dannelsingsomgrepet var eit samfunnskritisk omgrep, og det er spesielt tre ting eg legg merke til at Klafki er påverka av i den samanheng. For det første retta danninga seg mot kvart enkelt menneske si evne til sjølvbestemming. For det andre retta det tyske nyhumanistiske dannelsingsomgrepet seg mot at ein skal bidra til rettferdige livsvilkår og kjempe imot urettferdige maktforhold i samfunnet. Då vil også kvar enkelt si friheit auke. For det tredje er det ein sentral tanke om den allsidige danninga som handlar om at menneske skal få utfalde seg i eit mangfald av mogelegheiter. Ein kan sjå på det som utvikling av heile mennesket (Graf, 2013b, s. 32; Klafki, 2018, s. 119). Klafki er oppteken av at ein skal tenkje historisk for å forstå, og difor meiner han at det er nødvendig å vere klar over at dannelsingsomgrepet hadde eit forfall i det 19. og 20. århundre. Då må ein prøve å finne ut årsakene til dette forfallet, samt diskutere alle dei mislykka forsøka på å både fasthalde og vidareutvikla dannelsingsomgrepet (Klafki, 2018, s. 119). Når Klafki utvikla sin danningsteoretiske didaktikk valde han å utvikle denne danningstradisjonen, og då spesielt med tanke på det kritiske og frigjerande potensialet (Graf, 2013b, s. 32–33).

Klafki (2018) påpeiker at den kritisk-konstruktive didaktikken er basert på det danningsteoretiske, og han dreg fram spesielt to aspekt som då er viktig. Det første aspektet er ein gammal kjenning, den kategoriale danning (s. 120). Klafki (2018) skriv at ein må sjå det som ein tileigningsprosess der objektet opnar seg for subjektet, og subjektet opnar seg for objektet. Då har ein historisk røyndom, som er objektet, vorte tilgjengeleg for subjektet, og i det ligg det at subjektet kan forstå den historiske røyndommen og kritisere den. Det betyr at denne historiske røyndommen opnar seg for subjektet, som er det dannande mennesket (s. 120). På den andre sida får det dannande menneske (subjektet) utfalde seg gjennom moglege forståingar, ansvar og handlingar, i det ligg det at det dannande mennesket opnar seg for den historiske røyndommen. Ein må sjå den kategoriale danninga som *ein samla prosess* (Klafki, 2018, s. 120).

Klafki (2018) skriv: «... en sådan 'gensidig åbning' af subjekt og virkelighed dog kun mulig.... Hvis det lykket at reducere det til en sturktur af *kategorier*, samt hvis det lykkes å muliggjøre aktiv tilegnelse/udvikling under dannelsesprocessen med pedagogisk støtte» (s. 121). Dette kan ein sjå som at eit menneske lærer seg noko nytt. Når eit menneske held på å lære seg noko nytt, og etterkvart begynner å forstå korleis ein skal handle i den aktuelle situasjonen, så tileignar menneske seg kategoriar for å meistre den aktuelle situasjonen. Såleis vil ein også kunne meistre liknande situasjonar gjennom dei kategoriane ein har tileigna seg (Wiberg, 2019, s. 158). Ein kan sei at det er didaktikken si oppgåve å bidra til at elevane gjennom undervisning kan utvikle kategoriar, for det er gjennom utvikling av kategoriar elevane kan verke i den store verda (Hohr, 2011, s. 166).

Ifølgje Wiberg (2019) vert den kategoriale danninga knytt til den eksemplariske metoden. I den eksemplariske metoden er tanken at elevane skal gå grundig til verks i nokre representative fagleg stoff, i staden for at elevane skal verte kjent med mykje fagleg stoff berre på overflata. Då kan elevane tileigna seg kategoriar som bidrar til forståing, og desse kategoriane skal ein kunne ta med seg til anna faglege stoff (s. 159–160). Klafki (2018) kallar dette for eksemplarisk undervisning og læring. Klafki meiner at ein må finne representative eksempel slik at ein kan oppnå allmenne evner, kunnskapar og haldningar (s. 176). Såleis er tanken at ein skal kunne overføre dei oppnådde allmenne evner, kunnskapar og haldningar på andre situasjonar som har likskapstrekk med tanke på struktur, og då kan ein forstå dei nye situasjonane ut frå det (Graf, 2013a, s. 69). Det vert då tydeleg at Klafki meiner det ikkje er om å gjer å tileigne seg mest mogleg kunnskap i ein danningssprosess, men heller finne det som har ei overføringsverdi (Aase, 2005, s. 20). Wiberg (2019) skriv følgjande: «Den didaktiske idé er, at man ved at gøre brug af den eksemplariske metode i høj grad åbner eleven for en verden i stedet for at skøjte igennem det faglige stof» (s. 160). Slik sett vert eksemplarisk undervisning [og læring] eit nøkkelomgrep (Høier, 2010, s. 152).

Ifølgje Graf (2013a, s. 69) er det to aspekt det eksemplariske prinsipp må streve etter for å oppnå: «For det første må undervisningsprosessen knytte an til *elevernes psykomotoriske, kognitive, æstetiske, sociale og moralske utviklingstrin ...*» (Graf, 2013a, s. 69). Ifølgje Graf (2013a) må lærarane i denne samanhengen ta omsyn til elevane sine føresetnadar, og rette undervisninga etter elevane. Då må lærarane sjå situasjonane frå elevane sitt perspektiv, og tanken er då at ein må finne ut korleis dei kunnskapane, evnene og haldningane elevane allereie innehar står i forhold til allmenne krav og oppgåver (s. 69–70). Det neste aspektet er at læring må verte sett på som oppdagande og forståande, og det igjennom temaer som er eksemplariske. Det handlar kort sagt om prosessen der ein startar å løyse utfordringar og fram til resultatet, eventuelt omvendt, startar med resultatet og prøver så å finne vegen som førte til resultatata (Graf, 2013a, s. 70).

Det er to omgrep til som er relevante for det eksemplariske prinsipp, og det er det elementære og fundamentale. Klafki meiner at desse omgrepa må nemnast med tanke på didaktiske innsikter som følgjer med omgrepa. Likevel så er ikkje dette dei omgrepa han vektlegg mest (Graf, 2013a, s. 70). I det elementære handlar det om at bestemte temaer og utfordringar skal kunne nå inn til elevane sin horisont, for å oppnå det er det viktig at didaktikken er strukturert (Graf, 2013a, s. 70; Klafki, 2018, s. 185). «Det elementære beskriver forholdet mellom det særlige og det almene, idet dette særlige peger ud over sig sjølv og åbner for noget alment» (Graf, 2013a, s. 70). Det fundamentale derimot viser til det subjektive og objektive sitt forhold. Det betyr forholdet mellom røyndommen og menneske (Graf, 2013a, s. 71; Klafki, 2018, s. 185–186).

For Klafki måtte danningssjussjonen rette seg mot eit demokratisk, sosialt og fritt samfunn, og for Klafki er vegen mot dette allmenndanning (Graf, 2013b, s. 32–34). Allmenndanning er aspekt nummer to innanfor det danningsteoretiske i den kritisk-konstruktive didaktikken. Om ein skal kunne sjå danningssomgrepet som demokratisk og humant, så meiner Klafki at danning må vere allmenndanning. Klafki meiner at innanfor allmenndanning er det tre viktige punkt (Klafki, 2018, s. 120–121). Før eg går inn på dei tre punkta innanfor allmenndanning, så vil eg presentere ei tematisk struktur av Høier (2011), han skriv at i den kritisk-konstruktive didaktikk kan ein dele undervisningsmåla inn i tre grunntrekk som bidreg til å utdjupe den kategoriale danning, og det er det

kategoriale som skal stå ovanfor dei tre grunntrekka (s. 169). Dei er: «... a) samfunn, b) autonomi og c) allmenndanning» (Hohr, 2011, s. 169).

Danning er først og fremst knytt til samfunnet då samfunnet er skapt av menneska. På den eine sida skal danning bidra til at elevane vert kvalifiserte for samfunnet, men på den andre sida skal elevane verte i stand til å bidra i utviklinga av samfunnet (Hohr, 2011, s. 169). For Klafki er det heilt essensielt at ein danningsteori er med å påverka samfunnet, og ikkje berre vert påverka av samfunnet (Graf, 2013b, s. 33; Klafki, 2018, s. 66–67). Oppgåva til pedagogiske teoriar og praksisar vert såleis å bidra til reformer og kritisk tenking rundt samfunnet (Strand, 2002, s. 126).

Ifølgje Hohr (2011, s. 169) finn ein desse tre evnene innanfor grunntrekket autonomi:

- sjølvbestemming
- medbestemming
- solidaritet

Sjølvbestemmingsevna handlar for det første om å vere i stand til å ta fornuftige avgjerder (Beck, Solbrekke, Sutphen & Fremstad, 2015, s. 449), og det betyr å kunne ta val over korleis ein vil leve, som for eksempel val av yrke, religion, utdanning og så vidare (Hohr, 2011, s. 169; Klafki, 2018, s. 69 & 122). Medbestemming handlar om å bidra i utviklinga av dei kulturelle- og samfunnsmessigeforhold, og det skal menneska ha eit ansvar for og rett til (Beck et al., 2015, s. 449; Klafki, 2018, s. 69; Strand, 2002, s. 125). Solidaritet handlar såleis om å bidra til å hjelpe dei som ikkje har rett og moglegheit til sjølvbestemming og medbestemming (Beck et al., 2015, s. 449). Potensielle grunnar for at nokon menneske ikkje har rett og moglegheit for sjølvbestemming og medbestemming kan vere forhold i samfunnet, urettferdigheter/forskjellsbehandling og liknande (Klafki, 2018, s. 69 & 122; Strand, 2002, s. 125). Det å vere danna vert for Klafki synonymt med dei tre nemnte evnene (Strand, 2002, s. 129).

Allmenndanning inneheld tre punkt, også kalla delmål (Hohr, 2011, s. 169; Klafki, 2018, s. 70), og omsett til nynorsk frå dansk vert dei: danning for alle, danning innanfor eit allmennheitas formidlande element og utvikling av allsidige interesser og evner, jamfør Klafki (2018, s. 72, 74 & 89). For Klafki (2018) må allmenndanning først og fremst vere danning for alle, for det er slik danning kan vere ein demokratisk borgarrett. Dette er eit delmål som skal vere ein motsetning til forskjellsbehandlinga av menneske som har ført til at ikkje alle har fått same moglegheiter for å utvikle dei menneskelege evnene. Slik sett vert dette delmålet også ei føresetnad for utviklinga av sjølvbestemmingsevna (s. 70). Klafki (2018) er tydeleg på om det skal vere mogleg å oppnå medbestemmings- og solidaritetsevna, så må allmenndanning vere danning innanfor eit allmennheitas formidlande element. Det handlar om allmenne og felles utfordringar (s. 70). Det siste delmålet handlar om at ein må få utfalde seg, og det skjer når allmenndanninga handlar om utvikling av alle dei menneskelege evner og interesser. Altså danning relatert til alle dei menneskelege evner og interesser. Dette delmålet vert kalla for utvikling av allsidige interesser og evner (Klafki, 2018, s. 71 & 89).

2.2.4 Førestillinga om allmenndanning

Allmenndanning er eit omfattande grunntrekk (Hohr, 2011, s. 169), og for Klafki (2018) er allmenndanning det andre aspektet som var eit grunnlag for den danningsteoretiske

utviklinga av den kritisk-konstruktiv didaktikk (s. 120–121). Det er såleis tydeleg at allmenndanning er eit svært viktig punkt for Klafki, og sidan eg valde å bruka dei tre delmåla innanfor allmenndanning i min analyse, vert delmåla gått grundig gjennom i denne delen.

I danning for alle er det heilt essensielt at alle får dei same moglegheitene til utvikling. For å oppnå det bør ein tilpasse opplæringa ut frå elevane sine føresetnadar slik at alle kan få meningsfulle utfordringar i skulekvardagen. I dette delmålet må ein sjå danning som ein individuell prosess, og såleis vil din danning vere annleis frå min danning (Hohr, 2011, s. 169–170). For Klafki er det svært viktig å ha med delmålet danning for alle, fordi han er oppteken av at det ikkje skal vere ulike moglegheiter for utvikling på grunn av samfunnet (Graf, 2013b, s. 35). Difor vert danning for alle skulen sitt bidrag mot å utjamne dei sosiale forskjellane (Strand, 2002, s. 129).

I det neste delmålet, danning innanfor eit allmennheitas formidlande element, handlar det om at elevane skal verte medvitne over allmenne problemstillingar og dei historiske kontekstane til problemstillingane. Tanken til Klafki er at elevane skal utvikle seg til å føle ansvar for desse allmenne problemstillingane og få lyst til å bidra til potensielle løysingar (Klafki, 2018, s. 74). Klafki (2018) beskriv det slik: «Kort sagt er der tale om en koncentration om *tidstypiske nøgleproblemer* i samtiden og den formodede fremtid» (s. 74). I denne samanhengen vert det også viktig at elevane får møte på løysningsforslag og resultata av løysningsforslaga som har vorte forsøkt før i tida. Tanken til Klafki er at gjennom å få kunnskap og forståing for allereie utprøvde løysingar og resultat, så kan elevane forstå at dei kan vere med å påverke notida og framtida gjennom sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet (Klafki, 2018, s. 71). Det er viktig å vere klar over at ingen forvente at elevar skal løyse dei allmenne problemstillingane. Tanken er at elevane skal verte medvitne over at det finst fleire potensielle løysingar i diskusjonar rundt allmenne problemstillingar, og det er nettopp det som vert det dannande (Graf, 2013b, s. 40; Klafki, 2018, s. 80). Dette delmålet er mellom anna utforma for at danninga ikkje skal vere for orientert mot subjektet (Hohr, 2011, s. 170).

Moos (2017) påpeiker at når det kjem til dei tidstypiske nøkkelpromblema må ein heile tida ta dei opp til vurdering, og endre dei etter tida ein lever i. Det treng ikkje noko anna grunngeving enn at dei nettopp vert kalla *tidstypiske nøkkelpromblem* (s. 22). I dagens samfunn kunne for eksempel flyktingar frå ulike krigar og fattigdom vore eit tidstypisk nøkkelpromblem (Moos, 2017, s. 22). Høgaktuelle temaer i dag er for eksempel utfordringane med klimaet og forskjellige urettskapar i samfunnet (Wiberg, 2019, s 160). Klafki formulerte nokre tidstypiske nøkkelpromblem, og jamfør Hohr (2011, s. 170) og Klafki (2018, s. 75–79) følgjer dei under her:

- fred
- miljø
- ulikskapar i samfunnet
- tekniske media
- relasjonen mellom du og eg

Når det kjem til det første tidstypiske nøkkelpromblemet, *fred*, så handlar det om korleis ein kan unngå krig (Hohr, 2011, s. 170). For Klafki (2018) må undervisinga rette seg mot at elevane skal få kunnskap og forståing for moglege grunnar som kan føre til krig.

Det kan for eksempel vere ulikskapar og urett i samfunnet, forskjellige land med forskjellige økonomiske interesser, rasisme og så vidare. Desse årsakene kan ein kalle for makrososiologiske og makropolitiske (s. 75). For Klafki er det også viktig at ein tar diskusjonen om krig kan rettferdiggjera på ein eller anna måte. Når undervisninga skal rette seg mot eit så omfattande tema vert det viktig at denne undervisninga føregår over ei lang periode (Strand, 2002, s. 128–129).

Det andre tidstypiske nøkkelproblemet, *miljø*, handlar om å skape eit berekraftig samfunn der det vert tatt omsyn til både menneska og miljøet (Hohr, 2011, s. 170). Tanken er då at undervisninga skal rette seg mot at elevane skal verte medvitne ovanfor utfordringane med miljøet. Då vert det også sentralt at elevane skal lære om teknologi som bidreg til fordel for miljøet (Strand, 2002, s. 129). For Klafki (2018) vert det dannande i denne samanheng at elevane vert medvitne over miljøutfordringane. Då er tanken at elevane skal verte medvitne over at dei naturlege ressursane lid av eit overforbruk, men også at utviklinga av det økonomisk-teknologiske er ute av kontroll og fører til skadar i miljøet (s. 77). Difor kan ein sei det er viktig at elevane lærer om teknologi som kan vere energi- og ressursparande, så vel som at det vert viktig å produsere på ein miljøvenleg måte. Det siste Klafki nemner er at ein må verte medvitne over at den økonomisk-teknologiske utviklinga bør verte demokratisk kontrollert (Klafki, 2018, s. 77).

Det tredje tidstypiske nøkkelproblemet, *ulikskapar skapt av samfunnet*, handlar om forskjellsbehandlinga og urett mellom for eksempel kjønn, om ein har nedsett funksjonsevne eller ikkje, mellom majoritetar og minoritetar. Ein må også sjå det i eit globalt perspektiv, og då handlar det mellom anna om forskjellar mellom land med tanke på makt og velstand (Klafki, 2018, s. 78; Strand, 2002, s. 129). Det fjerde tidstypiske nøkkelproblemet, *tekniske media*, handlar om at ein må verte medvitne om både moglegheiter/avgrensingar og fordelar/ulempar med tanke på informasjons- og kommunikasjonsteknologien (Strand, 2002, s. 129). Då vert det viktig at ein reflekterer over på den eine sida moglegheiter og avgrensingar, og på den andre sida, fordelar og ulemper (Klafki, 2018, s. 79). Det femte og siste nøkkelproblemet Klafki formulerte, *du og eg relasjonen*, handlar for eksempel om forholdet til andre menneske, kjærleik og seksualitet (Klafki, 2018, s. 79).

Det siste delmålet er utvikling av allsidige evner og interesser, og dette delmålet utvikla Klafki fordi det er viktig at elevane får utfalde seg (Hohr, 2011, s. 171). Dette delmålet har fokus på den allsidige danninga, og då er det særleg to sentrale aspekt. Det første er at elevane bør få utvikle evnene sine, medan det andre aspektet er at elevane skal få møte på eit mangfald av potensielle interesser (Graf, 2013b, s. 37). I dette delmålet er fokuset såleis mellom anna retta mot at elevane skal få utvikle evnene sine, det gjeld for eksempel det kognitive og praktiske, men også det estetiske, sosiale og moralske. Det er eit mål i seg sjølv at elevane tek til seg noko nytt, og ein skal fremje moglegheitene elevane sjølv har til å velja haldningar, verdiar og ideologi/religion som dei vil leve etter (Klafki, 2018, s. 89–90). Enkelt sagt kan sei at delmålet utvikling av allsidige interesser og evner handlar om å leggje til rette for eit mangfald av sjølv- og verdsoppfatingar, så vel som eit mangfald av kulturelle aktivitetar. For å oppnå dette må undervisninga og læreplanar ha eit stort og breitt repertoar av innhald (Klafki, 2018, s. 90).

Det er alt frå emne som omhandlar naturvitskap, matematikk og språk (Hohr, 2011, s. 171–172) til å få møte på religion og ideologi, samfunnet og politikken frå eit historisk perspektiv så vel som frå sosiologiske perspektiv, samt få utforske geografien i eit

verdsperspektiv. Vidare skal ein også møte på eit stort mangfald av estetikk, alt frå maleri, arkitektur og til utfolding gjennom kroppen. Ein skal også få moglegheita til fundere over menneskets- og samfunnets eksistens (Klafki, 2018, s. 90). At alt dette skal verte lagt til rette for på ei og same tid er vanskeleg, så ein må heller tenkje seg at elevane skal få møte på dette mangfaldet av potensielle interesser og utvikle evnene sine i løpet av tida på grunnskulen (Graf, 2013b, s. 38).

Om elevane skal klare å starte eller inngå i nye læringsprosessar, så er det nødvendig at dei utviklar haldningar og metodiske evner som bidreg til å klare det (Klafki, 2018, s. 92). Då må ein for det første ynskje å gjere nye erfaringar og stille spørsmål med det ein allereie veit og kan. For det andre må ein reflektere over nye erfaringar og meiningar. Det inneber å reflektere over samanhengar, betydingar og årsaksforklaringar. For det tredje skal ein vite kor ein kan finne ny informasjon, samt vere i stand til å ta inn over seg og arbeide med ny informasjon (Hohr, 2011, s. 172; Klafki, 2018, s. 92–93). Til slutt innanfor delmålet utvikling av allsidige interesser og evner har ein «... et aspektforbindende prinsipp dvs. å forbinde det kognitive, emosjonelle, sosiale, estetiske og praktiske» (Hohr, 2011, s. 172).

2.3 Læreplanverket

Først og fremst er læreplanar dokumenter som beskriv korleis skulane i Norge skal organisere seg og kva innhald som er relevant. Læreplanane er forankra i loven, og dei vert gjort relevante og gyldige gjennom grunngevingar relatert til det politiske og skulefaglege (Karseth & Sivesind, 2009, s. 25). Når Imsen (2009) skriv at alle lærarar skal arbeide etter læreplanane (s. 191), er det fordi det står i opplæringslova at dei som jobbar med undervising skal forhalda seg til- og arbeide etter læreplanane som er forankra i opplæringslova (Opplæringslova, 1998, § 2-3). Det vil sei at læreplanane i Norge har status som forskrift, og læreplanane er såleis eit styringsinstrument for staten (Engelsen, 2015, s. 20). Imsen (2009) påpeiker at nye læreplanar vert kalla for ein læreplanreform, og at ein slik læreplanreform skapar mykje engasjement og debatt (s. 191). Når læreplanar i fag vert utforma er det staten som har oppretta læreplangrupper som består av lærarar, pedagogar og fagekspertar. Likevel så er det politikarane som bestemmer hovudtrekka i læreplanane og fastsett dei (Imsen, 2009, s. 199).

I Norge er det læreplanane som beskriv kva opplæringa bør handle om (Karseth & Sivesind, 2009, s. 23), og kva lærestoff som er relevant og aktuelt å jobbe med i skulen (Imsen, 2009, s. 202). Læreplanane definerer måla skulen skal streve etter å oppnå, og læreplanane inneheld såleis beskrivingar for aktuelt og relevant innhald og prinsipp som skal ligge til grunn for organisering og vurderingsarbeid av elevane (Engelsen, 2015, s. 17; Karseth & Sivesind, 2009, s. 25). Det er lærarane sitt ansvar å tolke måla slik at dei kan planleggje undervisninga på ein tilfredsstillande måte som sørger for at ein oppnår læreplanane sine mål (Engelsen, 2015, s. 17). Læreplanane beskriv altså mellom anna kva som skal skje i dei forskjellige faga og på kva klassetrinn det skal skje (Imsen, 2009, s. 191), og slik sett beskriv læreplanane «... det som er tenkt å skulle skje i undervisningen,...» (Imsen, 2009, s. 192). Det ligg eit tydeleg budskap mellom linjene i den siste setninga.

2.3.1 Datamaterialet frå læreplanverket

I mi oppgåve er det den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag som er relevante frå læreplanverket. Det er desse to dokumenta eg valde å undersøkje gjennom Klafkis førestilling om allmenndanning, og såleis er det hensiktsmessig å gjere

greie for dei to dokumenta. Sjølv om dette ikkje er ein metodedel, så har eg valt å kalle kapitlet for «datamaterialet frå læreplanverket» då denne delen også er av relevans for metodedelen. Det er viktig å påpeike at det er eg som har valt å analysere desse to dokumenta gjennom Klafkis førestilling om allmenndanning, og at dei to dokumenta ikkje er laga i den hensikt at eg skal analysere dei gjennom Klafkis førestilling om allmenndanning.

Kunnskapsdepartementet (2017a) skriv at den overordna delen av læreplanverket spesifiserer det felles grunnsynet som ligg til grunn for det pedagogiske arbeidet (s. 2). Den viser også korleis samarbeidet mellom skulane og heimane til elevane skal føregå. Det kjem også fram at både skulen og lærebedrifter skal streve etter danning og bidra til at elevane utviklar kompetansen sin. Dette betyr at dei som jobbar i grunnopplæringa må la den overordna delen av læreplanverket ligge til grunn for korleis ein skal planleggje, gjennomføre og utvikle opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Kunnskapsdepartementet (2017a) skriv dette om innhaldet i den overordna delen av læreplanverket: «han består av denne innleiinga, attgiving av formålsparagrafen og tre kapittel: 1. Verdigrunlaget for opplæringa, 2. Prinsipp for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipp for praksisen i skolen» (s. 2).

Meininga til læreplanen i samfunnsfag, så vel som alle læreplanane i fag, er ifølgje Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 2) å spesifisere dei forskjellige faga sitt mål og kva innhald som er relevant. I Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* står det at læreplanane i faga skal tydeleggjere kva kunnskap, ferdigheiter og kompetanse som det er meninga at elevane skal utvikle i det aktuelle faget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Læreplanen i samfunnsfag startar med det som vert kalla for *om faget*. Innanfor om faget vert kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggjande ferdigheiter spesifisert, så vel som fagrelevansen og sentrale verdiar (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2–6). Deretter går læreplanen over på kompetansemål og vurdering for dei ulike trinna, det vil sei 2., 4., 7. og 10. trinn. Det er også undervegsvurdering innanfor kvart av dei trinna. Så vert det avslutta med standpunktvurdering og vurderingsordning for 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6–12). Kompetansemåla skal ligge til grunn for kva elevane skal kunne etter dei nemnte klassetrinna ovanfor (Foros, 2012, s. 37).

I læreplanverket er det tre tverrfaglege temaer og dei er demokrati og medborgarskap, berekraftig utvikling, og til slutt folkehelse og livsmeistring. Det er i den overordna delen av læreplanverket det vert spesifisert kva dei tverrfaglege temaene handlar om, medan det er i det enkelte fag sine læreplanar det vert spesifisert kva innhald som er relevante i det aktuelle faget frå dei tre tverrfaglege temaene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, avsn. 1–4).

3 Metode

3.1 Vitskapsteoretisk tilnærming

Eg har basert denne oppgåva på Klafkis førestilling om allmenndanning, og slik sett er denne oppgåva påverka av Klafkis metodiske syn. I teoridelen gjorde eg greie for at den kritisk-konstruktive didaktikk er basert på tre forskingsmetodiske retningar. Desse tre retningane kan ein sjå som Klafkis vitskapsteoretiske tilnærming, og for å nemne dei på nytt er namna deira ifølgje Klafki (2018):

- «den historisk-hermeneutiske,
- den erfaringsvidendenskapelige (empiriske) og
- den samfundskritiske-ideologikritiske retning» (s. 122).

Dei vart gjennomgått i teoridelen, så dei vert ikkje gjennteken noko meir her. I denne oppgåva er eg veldig påverka av Klafki og hans teoretiske perspektiv, og eg har valt å ikkje vere kritisk til hans teori på nokon måte. Då eg har basert meg på Klafkis førestilling om allmenndanning vart eg også påverka av hans vitskapsteoretiske tilnærming. Etter kvart som eg vart meir kjent med Klafki og hans teoretiske perspektiv vart eg sjølv meir og meir inspirert av han. Då dette er ein veldig teoretisk oppgåve der analysen er basert på berre Klafkis teori, ser eg ikkje det som nødvendig å gjere greie for ein eigen vitskapsteoretisk tilnærming. Eg ser på meg sjølv som påverka og inspirert av Klafkis teoretiske perspektiv og difor også hans vitskapsteoretiske tilnærming.

3.2 Dokument som kjelde

Når ein skal velje kjelder må ein reflektere over nokre punkt for å avgjere kva kjelder som er relevante. Det handlar om kva ein skal skaffe informasjon om, kva kjelder som kan gi ein informasjonen ein er ute etter og korleis kjelder ein har moglegheit å få tak i (Grønmo, 2016, s. 133). Når ein utformar ei problemstilling tar ein eit val om noko ein vil undersøkje, men samstundes tar ein også eit val om at det er noko ein ikkje vil undersøkje (Jacobsen, 2010, s. 41). I mi problemstilling var det ganske avgrensa kva kjelder eg kunne bruka då eg ville undersøkje læreplanverket. For å undersøkje læreplanverket måtte eg besøke nettsidene til Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Ifølgje Grønmo (2016) er dokumenter ei type kjelde (s. 134), og då eg skulle undersøkje læreplanverket vart det naturleg å tenkje at mine potensielle kjelder var dokumenter.

Ifølgje Duedahl & Jacobsen (2010) er eit dokument først og fremst kjenneteikna av å vere ei følgje av skrivning. Det kan vere alt frå brev, hugselappar til budsjetter (s. 37). Sidan verda vert meir og meir teknologisk, vert det også naturlegvis i dagens samfunn vanskeleg å avgrense dokumenter til berre skrift. I dag vert mykje av informasjonen som skal nå ut til folket gitt gjennom teknologien i staden for i den fysiske forma som ein ofte har forbinda med dokument. Ein kan også rekne det auditive og det visuelle som filmar, måleri, bilete og liknande som dokumenter då det er informasjon å avkode frå deira innhald (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 37–39). Så sjølv om eg var innom nettsider på internett for å få tak i læreplanverket og det i den forstand ikkje var eit fysisk dokument,

så vil det framleis verte omtala som dokumenter. Så skal det seiast at eg seinare skreiv ut dokumenta eg trengte slik at dei også vart fysiske dokument, utan at det er av noko særleg betyding.

Ifølgje Larsen (2017) kan ein skilje dataene ein samlar inn i primær- og sekundærdata. Når ein sjølv innhentar informasjon vert det kalla for primærdata, og om ein brukar data som er innsamla av andre vert det kalla for sekundærdata. Sekundærdata kan for eksempel vere rammeplanar (s. 97). Det er ikkje eg som har laga læreplanverket, og læreplanverket er skriven av andre folk, så når eg samlar inn dokument frå læreplanverket vert det kalla for sekundærdata.

3.2.1 Utval av dokument

Som allereie nemnt, så var eg innom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet sine nettsider for å sjå på læreplanverket. Eg las først raskt gjennom hovudpunkta innanfor den overordna delen av læreplanverket og alle læreplanane i fag, og så enda eg til slutt opp med desse to dokumenta:

- den overordna delen av læreplanverket
- læreplan i samfunnsfag (for grunnskulen)

Då det er den overordna delen av læreplanverket som viser den pedagogiske praksisen sitt grunnsyn for absolutt heile grunnopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2), så var det naturleg å inkludere den i denne studien. Difor vart planen å undersøkje den overordna delen av læreplanverket, og så velje ut ein læreplan frå eit fag. Eg hadde lest raskt gjennom alle læreplanane, og då enda eg opp med å velje læreplanen i samfunnsfag for grunnskulen. Grunnen til at eg valde læreplan i samfunnsfag var fordi eg sjølv antok at det var ein læreplan med mykje dannelsesrelevant stoff. Desse to dokumenta fekk ein grundigare presentasjon i teorikapitlet, og difor er det ikkje nødvendig med noko ny presentasjon av dei her.

3.2.2 Kjeldekritikk

Ifølgje Grønmo (2016, s. 136–137) er det fire punkt ein bør vurdere med tanke på kjeldene, og dei er:

- Tilgjengelegheit
- Relevans
- Autentisitet
- Truverdigheit

Når ein skal innhente informasjon må ein vurdere og finne ut om dei interessante kjeldene er tilgjengelege (Grønmo, 2016, s. 136). Eg fann ut at den overordna delen av læreplanverket ligg ute offentleg på nettsida til både Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, og læreplan i samfunnsfag ligg ute på nettsida til Utdanningsdirektoratet. Så det var ingen problem å få tak i desse to kjeldene, dei er tilgjengelege. Så var det neste steget ifølgje Grønmo (2016) å vurdere om kjeldene som var tilgjengelege er relevante for studien (s. 136). Då eg skulle undersøkje dannelsespotensialet i læreplanverket var det ingen tvil om at den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag var relevante dokument for min studie. Dette fordi dei to nemnte dokumenta høyrer til læreplanverket.

Ifølgje Grønmo (2016) må ein vurdere om kjelda er autentisk. I mitt tilfelle betydde det mellom anna om dokumentet er laga av den forfattaren som står på dokumentet (s. 136–137). Om eit dokument vert sett på som autentisk er det som regel fordi dokumentet er originalen eller ein kopi som er truverdig (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 55). Då det er det norske Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som legg ut dei to aktuelle dokumenta er det sikkert at dokumenta er originalane. Den overordna delen av læreplanverket har Kunnskapsdepartementet som forfattar, og læreplan i samfunnsfag har Utdanningsdirektoratet som forfattar. I den samanheng så er det menneske som representerer Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som har skrive dei aktuelle dokumenta. Det kan nemnast at læreplanane i fag vart utforma av Utdanningsdirektoratet i samråd med lærarar, pedagogar og diverse fagfolk (Utdanningsdirektoratet, 2019b, Fase 2: Utvikle læreplaner).

Det er også viktig å vurdere om kjeldene er truverdige. Ei truverdig kjelde er eit dokument som inneheld informasjon som er korrekt, og ikkje missvisande og feil informasjon. Grunnar til at det kan skje er at dei som laga dokumentet vil fremje sine egne interesser (Grønmo, 2016, s. 137). Politikk spelar utvilsamt ei rolle i utviklinga av læreplanverket, så slik sett kan læreplanverket verte forma ut av nokre bestemte politiske synspunkt. Likevel er det ein omfattande prosess å lage nye læreplanar med mange menneske involverte i diskusjonen, så sånn sett vert læreplanane meir truverdige. Ein skal likevel vere klar over at det som står i læreplanane absolutt kan diskuteras og at ein kan vere kritisk, for det er ikkje fakta at læreplanverket skal vere akkurat slik som det er vorte.

3.3 Kvalitativ innhaldsanalyse

Når ein bruker dokumenter som kjelde og har tenkt å gå grundig gjennom dokumenta for at innhaldet skal kategoriserast og analyserast, vert det kalla for innhaldsanalyse (Grønmo, 2016, s. 135). Innhaldsanalyse er ein metode som tar sikte på å analysere tekst (Ringdal, 2018, s. 259), og ifølgje Grønmo (2016) er det vanleg å skilje innhaldsanalysen i kvalitativ- eller kvantitativ tilnærming (s. 142). I ei kvantitativ innhaldsanalyse kan ein ta utgangspunkt i å telle kor mykje eit ord eller omgrep dukkar opp i ulike tekstar (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 80), og såleis er det vanleg med ein deduktiv tilnærming i den kvantitative innhaldsanalysen der ein har laga variablar/kategoriar på førehand. Den kvalitative er som regel, men ikkje alltid, meir prega av ei induktiv tilnærming. Det vil sei at kategoriar og omgrep vert laga ut frå datamaterialet (Ringdal, 2018, s. 259–260). Hsieh & Shannon (2005) forstår kvalitativ innhaldsanalyse som ein metode der tekst vert tolka subjektivt, og tanken er då å kode og kategorisera på ein systematisk måte slik at ein kan finne temaer eller mønster (s. 1278).

Då eg hadde tenkt å undersøkje læreplanverket gjennom Klafkis førestilling om allmenndanning og finne eit mogleg danningspotensial, vart det naturleg å gå djupare til verks og prøve å finne danningrelevante utdrag gjennom Klafkis førestilling om allmenndanning. Eg planla på førehand at eg skulle hente ut utdrag frå den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag for å knytte det til dei tre delmåla innanfor Klafkis førestilling om allmenndanning. Difor vart det naturleg å bruke kvalitativ innhaldsanalyse då ein i den kvalitative innhaldsanalysen hentar ut utdrag og systematisere dei med tanke på å svare på problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 142).

3.3.1 Datainnsamling

Datainnsamlinga føregår når ein går igjennom dei utvalde tekstane systematisk (Grønmo, 2016, s. 177), og slik sett begynte eg med datainnsamlinga når eg undersøkte og utførte kjeldekritiske vurderingar på den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag. Grønmo (2016) presiserer at det også er viktig å gjere kjeldekritiske vurderingar undervegs, og då spesielt med tanke på relevans. Ein må heile tida vurdere relevans fordi ein skal prøve å finne utdrag som er relevant for den aktuelle studien (s. 177). Undervegs reflekterte eg heile tida over om utdraga var relevante for min studie og det opp til fleire gonger. Grønmo (2016) meiner også å vurdere representativitet og mening er viktig. Representativitet handlar om kven sitt budskap som kjem fram og kven er teksten relevant for. Mening handlar om betydinga teksten har for både forfattarane og lesarane (s. 178).

Bodskapet til læreplanen i samfunnsfag kjem frå Utdanningsdirektoratet, medan den overordna delen av læreplanverket sitt budskap kjem frå Kunnskapsdepartementet. Meninga er at dei er utforma for det norske utdanningssystemet, og slik sett er teksten relevant for alle som er involvert i utdanningssystemet. For forfattarane er tanken å vise kva som er relevant- og kva som skal skje i skulekvardagen, og det er sannsynlegvis lærarane som spesielt er lesarane då det er dei som skal prøve å leggje til rette for det i praksis. Kunnskapsdepartementet (2017a) skriv sjølv: «Hovudmålgruppa for overordna del er alle som har eit ansvar for opplæringa: lærarar, instruktørar, assistentar, skoleleiarar, ande yrkesgrupper i skolen og lærebedrifter» (s. 2).

3.3.2 Teoridreven innhaldsanalyse

I ein artikkel skriven av Hsieh & Shannon (2005) presenterer dei tre tilnærmingar innanfor den kvalitative innhaldsanalysen. Desse er konvensjonell, styrt og summativ (s. 1278). I den konvensjonelle er datamaterialet grunnlaget for kategoriane som vert utvikla, og såleis er det ein induktivstrategi for kodinga. I den summative teller ein først for eksempel omgrep før ein tolkar innhaldet, altså ei blanda strategi for kodinga. Den tredje er styrt, og då tek ein utgangspunkt i teori og/eller forskning i utviklinga av kodeskjemaet, altså ei deduktivstrategi for kodinga (Ringdal, 2018, s. 269). Duedahl & Jacobsen (2010) påpeiker også at innhaldsanalysen kan ta fleire forskjellige formar, og at kodinga kan både vere induktiv og deduktiv. Dei påpeiker vidare at kodinga er viktig i innhaldsanalyse (s. 79–80). Ringdal (2018) omtalar styrt innhaldsanalyse som, passende nok, ein teoridreven innhaldsanalyse (s. 271), og heretter vil eg kalle styrt innhaldsanalyse for teoridreven innhaldsanalyse.

Eg valde å ta utgangspunkt i ein teoridreven innhaldsanalyse sidan eg hadde bestemt meg for å bruke Klafkis førestilling om allmenndanning som eit teoretisk utgangspunkt. «Formålet med en styrt eller teoridrevet innhaldsanalyse er å validere eller utvikle en begrepsmodell eller en teori» (Ringdal, 2018, s. 271). Eg tenkte at ein kan sjå Klafkis førestilling om allmenndanning som ein teori med dei tre delmåla. For at eg skulle kunne finne danningspotensialet i læreplanverket måtte eg utvikle Klafkis teori (førestillinga om allmenndanninga) i relasjon til det norske læreplanverket. Tanken var då om eg kunne relatere Klafkis førestilling om allmenndanning til det norske læreplanverket, så ville det vorte ein slags vidareutvikling av Klafkis førestilling om allmenndanning inn i det norske læreplanverket. Læreplanverket er såleis representert av den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag. Då ville eg kunne vise til utdrag frå det norske læreplanverket som representerer dei tre delmåla innanfor Klafkis førestilling om

allmenndanning, og på den måten kunne eg eventuelt finne eit mogleg danningspotensial.

3.3.3 Koding og kategorisering

Når ein brukar ein teoridreven innhaldsanalyse som tilnærming vert kodeskjemaet utvikla med utgangspunkt i teori og/eller forskning (Ringdal, 2018, s. 269). Grønmo (2016) som ikkje skil mellom forskjellige typar kvalitative innhaldsanalysar skriv at nokon studiar vel å lage kategoriar på bakgrunn av innhaldet, medan andre har førehandsbestemte kategoriar basert på teori (s. 179). Så sjølv om han ikkje skil dei ordrett, så kan ein sjå at han også er innpå at det er forskjellige måtar å gjere ei kvalitativ innhaldsanalyse på.

På bakgrunn av teorien eg jobba med, Klafkis førestilling om allmenndanning, så vart det naturleg å bruka dei tre delmåla innanfor allmenndanning til kategoriar. Det er ganske omfattande og breie delmål, så difor tenkte eg det var lurt å få nokon nøkkelord som kunne representere delmåla. Hsieh & Shannon (2005) skriv at det kan vere nødvendig å lage underkategoriar om kategoriane er veldig breie (s. 1282). Då fann eg ut at eg kunne bruke nøkkelord til underkategoriar. Dei underkategoriane vart også laga på bakgrunn av førestillinga om allmenndanning (teori). Når eg då gjekk gjennom den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag prøvde eg å kode utdrag til underkategoriane.

For Hsieh & Shannon (2005) er det to strategiar for å analysere tekstar, den første er at ein først lesar igjennom tekstane og markerer alt som kan minne om fenomenet ein leiter etter (s. 1281). I mitt tilfelle kunne det vore alt som minna om Klafkis førestilling om allmenndanning. Vidare skal ein ifølgje Hsieh & Shannon (2005) knytte alt det markerte til dei førehandsbestemte kategoriane (s. 1281). I mitt tilfelle ville det ha vore dei tre delmåla innanfor Klafkis førestilling om allmenndanning. Så presiserer Hsieh & Shannon (2005) at om noko var markert, fordi det for eksempel i mitt tilfelle minna om allmenndanning men ikkje passa til dei førehandsbestemte kategoriane, så måtte det vorte laga ein ny kategori til det (s. 1281). Denne strategien valde ikkje eg, for om eg ikkje hadde fått plassert nokon utdrag innanfor dei tre delmåla, så kunne ikkje eg ha laga nye kategoriar då Klafkis førestilling om allmenndanning har dei tre delmåla som er. Difor valde eg den andre strategien. Då begynner ein å kode med dei førehandsbestemte kategoriane med eingong, og ein treng ikkje ta med den teksten som ikkje kan kodast. Ein skal då sjølv sagt gå gjennom teksten fleire gonger og vurdere all tekst fleire gonger (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1282). Eg har allereie nemnt at eg laga underkategoriar som representerte kvar av dei tre kategoriane og difor analyserte eg den overordna delen av læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag ut frå dei.

Om ein vil auke troverdigheita i kodinga/kategoriseringa er det lurt å bruke den første strategien der ein markerer alt ein tenkjer passar til fenomenet (for eksempel allmenndanning) ut frå første inntrykket. Likevel vert det også påpeikt at ein må velje den strategien som passar best til si problemstilling (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281–1282). Sjølv om eg ikkje valde den strategien som har mest troverdigheit, så tenkjer eg at eg gjorde riktig val ut frå problemstillinga mi. Når eg begynte å kode og kategorisere utdraga første gongen fann eg relevant innhald (utdrag) samtidig som eg koda og kategoriserte. Ifølgje Grønmo (2016) er det å finne dei relevante utdraga ein del av datainnsamlinga, og koding/kategoriseringa er dataanalysen. Så her føregjekk det til dels på same tid. Innanfor den kvalitative innhaldsanalysen føregår nettopp datainnsamlinga og dataanalysen delvis samstundes (s. 175 & 179).

Det neste steget er å undersøkje innhaldet som ein ikkje har fått koda/kategorisert, og vurdere om det er mogleg å lage ei ny kategori eller underkategori ut frå ein av kategoriane (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1282). Lage ein ny kategori var alltid uaktuelt i min analyse då dei var heilt fastbestemte. Underkategoriar derimot var det fullt mogleg å reflektere over om eg burde hatt med andre underkategoriar, og det skjedde første gongen at eg gjekk glipp av relevant innhald som ikkje passa inn i mine førehandsbestemte underkategoriar. For eksempel i kategorien danning for alle, laga eg første gongen berre underkategoriane likeverdige moglegheiter og tilpassa opplæring. Då passa for eksempel eit utdrag som handla om at alle elevar skal verte sett, ikkje inn, sjølv om den absolutt burde relaterast til kategorien danning for alle. Når eg då gjekk gjennom dokumenta på nytt, lagde eg ein ny underkategori som vart namngitt *respekt for mangfaldet*, og der plasserte eg det aktuelle utdraget. Eg gjekk også over dei to andre kategoriane og vurderte om det skulle verte lage fleire underkategoriar. Eg gjekk gjennom den overordna delen av læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag fleire gonger for å fange opp mest mogleg, og lagde nye underkategoriar om det vart behov for det. Ein kan sjå underkategoriane i vedlegg 1.

Kategori, underkategori, koder og koding kan alle verke som omgrep som flyt litt inn i kvarandre, så eg vil kort gjere greie for kva dei har betydd for meg. Kategoriane er dei tre delmåla danning for alle, danning innanfor eit allmennheitsas formidlande element og utvikling av allsidige interesser og evner. Sidan dei er ganske breie delmål så fann eg ut at eg burde lage nokre nøkkelord som representerte kvar av dei kategoriane. Difor fann eg ut at nøkkelorda skulle vere underkategoriar innanfor dei tre delmåla. For eksempel var danning for alle ein kategori som hadde tre underkategoriar i tilpassa opplæring, likeverdige moglegheiter og respekt for mangfaldet. Grønmo (2016) skriv at ein kategori handlar om at ein kan ha fleire utdrag innanfor den kategorien om dei har den felleseigenskap kategorien representerer (s. 268). I kategorien respekt for mangfaldet måtte utdraga representere noko som handla om mangfaldet.

Koding betyr at eg fann relevante utdrag og plasserte dei i den underkategorien eg meinte dei høyrer heime i, samt av dei ein kode. Koden er eit par stikkord som representere teksten i utdraget. Det stemmer overeins med Grønmo (2016) som skriv at ein kode er eit eller nokre få stikkord som representerer meininga i utdraget (s. 266–267). Eit eksempel frå kategorien danning for alle følgjer under her:

Respekt for mangfaldet	
[Underkategori for danning for alle]	
Kode	Utdrag
Anerkjenning av mangfaldet	«I arbeidet med å utvikle eit inkluderande og inspirerande læringsmiljø skal mangfald anerkjennast som ein ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15)

I vedlegg 1 har eg lagt ved kodeskjema til danning for alle med tre eksempel på utdrag med koder innanfor underkategoriane.

Det neste steget i ein teoridreven innhaldsanalyse er å diskutere funna sine i lys av teorien eller forskinga ein brukte (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). Det vert gjort i analyse- og diskusjonskapittelet der eg syner til fleire utdrag og diskuterer dei saman

med Klafkis førestilling om allmenndanning, som er teorien eg har brukt i kodeskjemaet (analysen).

3.4 Reliabilitet og validitet

Ifølgje Larsen (2017) handlar reliabilitet om studien er påliteleg og om ein har vore nøyaktig i arbeidet. Ein måte å auke reliabiliteten på er å gå gjennom datamaterialet fleire gonger til ulike tider (s. 95). Eg gjekk gjennom den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag fleire gonger med det same opplegget, til forskjellige tidspunkt. Det bidrog til at eg utvikla eit par ekstra underkategoriar og at eg også fanga opp eit par relevante utdrag som eg hadde gått glipp av. Likevel er eg påverka av mi tolking av Klafki, så ein anna forskar kunne kanskje tolka Klafki annleis. Larsen (2017, s. 94) påpeiker at det ikkje er så lett å måle reliabiliteten i kvalitative studiar.

Grønmo (2016) skriv at ein kan diskutere reliabiliteten i samanheng med stabilitet og ekvivalens. I ein studie som brukar kvalitativ innhaldsanalyse som metodisk tilnærming kan ein vurdere tekstane på ulike tidspunkt og det same kan ein gjere med utdraga ein har analysert og funne relevante (s. 249). Eg har allereie nemnt at eg gjekk gjennom tekstane fleire gonger til ulike tidspunkt, men eg gjekk også gjennom fleire gonger alt det eg hadde kategorisert/koda. Eg gjorde det mellom anna for å sjå om eg framleis meinte dei var relevante, men også for å sjå om dei kunne vore i ein anna underkategori/kategori. Eg fann ganske mange relevante utdrag, det var ikkje plass til alle utdraga i denne masteroppgåva. Difor måtte eg prioritere kva som skulle vere med, og då prøvde eg å få mest mogleg mangfald der utdraga representerer forskjellige fokusområde. Difor har eg utelete fleire utdrag i denne oppgåva, og ein anna forskar ville kanskje prioritert annleis.

Ekvivalens handlar om at fleire forskarar diskuterer dei same forholda, noko ein kan gjer gjennom å for eksempel ta individuelle innhaldsanalysar av det same datamaterialet. Ein kan også diskutere dei utdraga ein har henta ut gjennom innhaldsanalysen (Grønmo, 2016, s. 250). I mitt tilfelle er det berre eg som har gjennomført innhaldsanalysen og gått grundig gjennom alle utdraga eg har henta ut, og det svekker reliabiliteten. Likevel har eg mange utdrag i sjølve teksten, og der er det ein forskar (rettleiaren min) som har lest gjennom teksten min fleire gonger, og slik sett bidreg det til å auke reliabiliteten.

Validitet handlar om relevans (Larsen, 2017, s. 93), og då må ein vurdere om datamaterialet ein har er relevant for problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 241). Då eg samla inn utdrag frå den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag bidrog det til å auke validiteten. Dette fordi eg skulle undersøkje læreplanverket, og dei to nemnte dokumenta er ein del av læreplanverket. Vidare fekk eg kopla mange utdrag saman med Klafkis førestilling om allmenndanning, så slik sett vart validiteten god.

Innanfor validitet drar Grønmo (2016) fram kompetansevaliditet som handlar om kompetansen forskaren innehar for å undersøkje det aktuelle temaet. Då må ein vurdere forskaren sin erfaring, føresetnadar og kvalifikasjonar (s. 254). I løpet av nesten fem år studie på høgare utdanning, så innehar eg litt erfaring, føresetnadar og kvalifikasjonar. Likevel så er eg nettopp ein student, og slik sett har eg ikkje kjempemykje erfaring, føresetnadar eller kvalifikasjonar, og det svekker validiteten. Eg har heller ikkje mykje erfaring innanfor danning og læreplanverket, men eg har hatt fag relatert til begge, så det er heller ikkje eit ukjent felt for meg. Vidare handlar det ifølgje Grønmo (2016) om forskaren er i stand til å innhente relevant informasjon og tolke denne informasjonen

gjennom teori (s. 255) Etter mange prosjekt, innleveringar og eksamenar har eg tileigna meg god kompetanse på å innhente relevant informasjon og tolke informasjonen i samanheng med teori, og det bidreg til å auke validiteten.

Grønmo (2016) nemner også det han for kallar kommunikativ validitet. Det handlar om at forskaren/undersøkjaren kan diskutere datamaterialet sitt med andre om kor relevant datamaterialet er for problemstillinga (s. 255). Då eg har ein rettleiar vert det han som var diskusjonspartnaren min. Det å ha ein rettleiar med mykje erfaring som diskutere arbeidet mitt bidrar til å auke validiteten. Grønmo (2016) skriv også om det han kallar for pragmatisk validitet. Det handlar om datamaterialet og resultata kan føre til handlingar. Då vert det høg validitet om handlingar kan påverkast på bakgrunn av studien (s. 256–257). Om lærarar og menneske som jobbar i skulen les min masteroppgåve er nok tvilsamt, men om dei hadde gjort det, så kunne det vore mogleg at dei hadde vorte påverka og meir medvitne ovanfor danningspotensialet i læreplanverket, og korleis ein kan jobbe med det. Difor kan ein sei det er god validitet, men *potensielt* veldig bra validitet.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet presenterer eg utdrag frå den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag ut frå Klafkis tre delmål innanfor allmenndanning. Eg kallar teksten eg har henta frå dei nemnte dokumenta for utdrag. Det vert kalla for utdrag då eg ikkje har henta heile avsnitt, då avsnitta av og til er relativt store. Eg har henta ut utdraga på ein naturleg plass, og når eg har kutta ut delar av ein setning vert det markert med «...», og når eg har kutta ut noko imellom to setningar vert det markert med «...».

Når eg analyserte den overordna delen av læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag første gongen, så gjorde eg det med to separate kodeskjema. Då syntest eg det var merkbart lite utdrag i læreplanen i samfunnsfag som kunne relaterast til danning for alle. Vidare syntest eg at sjølv om det var fleire utdrag som kunne relaterast til delmålet utvikling av allsidige interesser og evner i læreplan i samfunnsfag, så var dei ganske ein-sidede og ikkje så veldig allsidige. Når eg begynte å sjå dei to dokumenta i samanheng med kvarandre forstod eg at eg ikkje kan sjå dei i to separate prosessar, og då tok eg alt over i same kodeskjema. Først då vart det skikkeleg samanheng i mi oppgåve. Det at eg hadde underkategoriar der eg plasserte utdrag frå både den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag hjelpte meg veldig for å få god oversikt.

Det er eigentleg veldig naturleg at ein må sjå dei to nemnte dokumenta i samanheng med kvarandre då den overordna delen av læreplanverket er retningsgivande for korleis opplæringa i fag skal føregå og kva grunnsyn som skal påverke det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Når eg då såg dei i separate prosessar vart det heilt feil, men eg lærde i det minste noko av det. Det står faktisk ordrett i læreplanverket at: «Heile læreplanverket er grunnlaget for opplæringa, og dei ulike delane heng tett saman og må brukast saman» (Kunnskapsdepartementet 2017a, s. 2). Det vart såleis tydeleg for meg at den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag alltid måtte sjåast i samanheng, men innanfor delmålet utvikling av allsidige interesser og evner skjønte eg at ein også må ta omsyn til alle læreplanane i fag. Det kjem eg meir tilbake til seinare.

I dette kapitlet har eg separert dei tre delmåla med eigne overskrifter slik at eit og eit delmål vert gjennomgått. Innanfor kvart delmål starta eg med den overordna delen av læreplanverket. Rekkjefølgja på delmåla er:

- danning for alle
- utvikling av allsidige interesser og evner
- danning innanfor eit allmennheitas formidlande element

Til slutt i dette analyse- og diskusjonskapitlet er det ein del eg kallar for samanfattande drøfting etterfølgd av ein del om «truslar» mot (allmenn)danninga.

4.1 Danning for alle

Denne delen handlar om utdrag som kan relaterast til danning for alle. Først og fremst handlar danning om alle at skulen skal vere ein plass for alle og slik sett bidra til at dei sosiale forskjellane vert utjamna (Strand, 2002, s. 129). Likevel kan ein dra danning for alle ut i ei større betydning, og då kan ein relatere det til tilpassa opplæring og tanken om at danning er ein individuell prosess (Hohr, 2011, s. 169–170). I denne delen visar eg til forskjellige utdrag som kan relaterast til dette.

4.1.1 Den overordna delen av læreplanverket

Det første kapittelet i den overordna delen av læreplanverket er opplæringa sitt verdigrunnlag, og der vert det spesifisert at opplæringa skal organisere praksisen sin med bakgrunn i verdiane ein finn i formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Det første utdraget eg nemner kjem frå det første kapittelet:

Alle elevar skal behandlast likeverdig, og ingen elevar skal bli utsette for diskriminering. Elevane skal òg få likeverdige moglegheiter slik at dei kan ta sjølvstendige val. Skolen skal ta omsyn til mangfaldet av elevar og leggje til rette for at alle får oppleve tilhøyrsløse i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skil oss ut og kjenner oss annleis. Derfor er vi avhengige av at ulikskapar blir anerkjende og verdsette. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5–6)

Kunnskapsdepartementet (2017a) påpeiker at elevane skal få likeverdige moglegheiter og at skulen skal bidra til at alle føler seg heime både i samfunnet og på skulen (s. 5–6). Det er ikkje vanskeleg å relatere det til Klafki (2018) som meiner at allmenndanning må vere danning for alle (s. 70), og difor skal skulen vere ein plass der alle får moglegheita til å utvikle seg (Hohr, 2011, s. 169–170). I dette utdraget kan ein tenkje seg at meininga er at alle elevane skal få dei same moglegheitene i skulekvardagen uavhengig av kven dei er og kvar ein kjem frå. Først og fremst kan det tenkjast at alle då skal få lov til å gå på skulen og delta i skulekvardagen, men om ein ser det endå breiare, så kan ein tenkje seg at skulen skal bidra til kvar enkelt individ si utvikling. Det at skulen skal bidra til kvar enkelt individ si utvikling kan relaterast til Hohr (2011) som skriv at delmålet danning for alle er retta mot den individuelle utviklinga som gjer oss alle ulike, og difor vert danning ein individuell prosess i dette delmålet (s. 170). For å oppnå det er det viktig at mangfaldet av elevar vert anerkjende i skulen, og det tenkjer eg utdraget ovanfor legg til rette for.

I kapittel to i den overordna delen av læreplanverket som handlar om utvikling, læring og danning sine prinsipp, vert det påpeika at skulen attpåtil eit utdanningsoppdag har eit oppdrag for danning (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). I dette kapittelet finner ein eit svært spennande utdrag, og det er følgjande:

Grunnopplæringa er ein viktig del av ein livslang danningssprosess som har fridom, sjølvstende, ansvar og medmenneskelegdom for den enkelte som mål. Opplæringa skal gi elevane eit godt grunnlag for å forstå seg sjølv, andre og verda, og for å gjere gode val i livet. Opplæringa skal gi eit godt utgangspunkt for deltaking på alle område innanfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10).

Kunnskapsdepartementet (2017a) skriv i dette utdraget at grunnopplæringa er viktig i bidraget til den livslange individuelle danningssprosessen (s. 10). Eg tenkjer først og fremst at eg må gjere greie for kva det kan bety å vere ein del av ei livslang

danningsprosess i denne sammenhengen. I denne oppgåva, som før nemnt, er forskjellen på danning og allmenndanning at sistnemnde referer til korleis skulen organiserer seg for å bidra til kvar enkelt individ si danning. Når skulen legg til rette for allmenndanning, så kan elevane verte ein del av ein danningsprosess. Danning er ifølgje Hellesnes (1992) ein livslang prosess som ein ikkje kan avslutta (s. 79). Det betyr at skulen sitt bidrag til den livslange danningsprosessen vert korleis skulen organiserer seg for å bidra til det enkelte individ si danning, altså allmenndanning. Når skulen organiserer seg allmenndannande, så bidreg det til det enkelte individ si danning, og slik sett vert skulen ein del av den livslange danningsprosessen til elevane.

Først og fremst kan ein retta utdraget ovanfor mot at danning for alle kan forståast som ein individuell prosess som skal utvikle oss alle i eit mangfald av retningar, jamfør (Hohr, 2011, s. 170). Det er også svært spennande at ein i dette utdraget kan sjå at Kunnskapsdepartementet (2017a) har eit framtidretta fokus mot at elevane skal kunne delta i både utdanning, arbeid og samfunnet (s. 10). Det kan i høgste grad relaterast til danning for alle då skulen vil bidra til at alle elevane skal få delta i forskjellige aspekt i livet, og på den måten kan ein tenkje seg at skulen bidreg til likeverdige moglegheiter innanfor dei forskjellige aspekta.

I det same kapittelet i den overordna delen av læreplanverket er det eit anna spennande utdrag:

Når elevane forstår sine eigne læringsprosessar og den faglege utviklinga si, bidrar det til sjølvstende og meistringkjensle. Opplæringa skal fremje motivasjonen, haldningane og læringsstrategiane til elevane og leggje grunnlaget for læring heile livet. Det krev at lærarane følgjer utviklinga til elevane tett og gir dei støtte tilpassa alderen, modenskaps- og funksjonsnivået deira. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12).

Kunnskapsdepartementet (2017a) skriv at elevane skal få støtte tilpassa deira føresetnadar (s. 12), og det er noko som kan relaterast til danning for alle då Hohr (2011) beskriv danning for alle som tilpassa opplæring (s. 169). I ein skuleklasse vil alle elevane vere på forskjellige nivå i dei ulike faga, og når elevane jobbar i ein skuletime med matematikk, kan ein tenkje at lærarane må tilpassa støtta si etter kvart enkelt elev. Nokon elevar kan trenga støttande ord og meir hjelp i matematikk enn andre elevar, medan nokre andre treng å verte utfordra av læraren sin. Lærarane må såleis tilpassa støtta ut frå kvar enkelt elev fordi då tek dei omsyn til den enkelte elev sine føresetnadar. Så kan det henda rollane er bytta hjå elevane med tanke på kva støtte dei treng i naturfag, og då må lærarane tilpassa seg elevane på nytt i det faget. Eg tenkjer at det rett og slett handlar om å kjenne elevane sine og å faktisk *sjå alle*.

I det nemnte utdraget ovanfor handlar det om at lærarane skal tilpassa støtta med tanke på elevane sine føresetnadar, medan det første utdraget eg diskuterte i dette kapittelet handla mellom anna om: «Alle elevar skal behandlast likeverdig, og ingen elevar skal verte utsette for diskriminering. Elevane skal òg få likeverdige moglegheiter slik at dei kan ta sjølvstendige val» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Ved første augekast kan det kanskje sjå ut som at det å få likeverdige moglegheiter og verte behandla likeverdig går imot tanken om å tilpassa støtta etter den enkelte sine føresetnadar. Det er viktig å vere klar over at *likeverdig* ikkje er synonymt med *likt*, og at det heller må relaterast til *rettferdig*, og rettferdig er heller ikkje synonymt med likt. Om elevane skal få likeverdige moglegheiter må støtta tilpassast den enkelte elev, ein elev som får altfor vanskelege oppgåver og lite støtte vil sannsynlegvis ikkje lære så mykje. Såleis vil den

eleven miste sin rett på likeverdige moglegheiter. Klafki (2018) skriv at danning for alle handlar om at det ikkje skal vere vilkår i samfunnet som er til hinder for at menneske skal få utvikle seg og sine evner (s. 70). Det tenkjer eg i tillegg til å handle om at alle skal få lov til å gå på skule, handlar om at ein skal leggje til rette for alle elevane. Såleis kan ein sei at likeverdige moglegheiter = rettferdig, og rettferdig = tilpassa opplæring, og tilpassa opplæring vert såleis likeverdige moglegheiter.

For å oppnå likeverdige moglegheiter gjennom tilpassa opplæring tenkjer eg det er noko som er svært viktig, og det neste utdraget representerer det på ein flott måte: «Alle elevar er ulike, og kva som er eleven sitt beste, er eit kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må alle som jobbar i skolen, svare på nytt kvar dag» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 19). Eg tenkjer dette utdraget representerer at lærarane skal *sjå absolutt alle*, og det er noko som er svært viktig om skulen skal oppnå likeverdige moglegheiter for alle. Når lærarane ser alle elevane kan dei gi elevane tilpassa støtte og likeverdige moglegheiter. På den måten bidreg lærarane til kvar enkelt elev si utvikling, og det kan relaterast til Hohr (2011) som skriv at danning for alle mellom anna er retta mot ein individuell prosess der danninga er ulik frå person til person (s. 170).

Eg har også lyst å trekke fram eit utdrag frå det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring:

Eit samfunn som legg til rette for gode helseval hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsa. Livsmeistring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv. Temaet skal bidra til at elevane lærer å handtere medgang og motgang og personlege og praktiske utfordringar på ein best mogleg måte. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13)

Det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring har eit fokus på å bidra til kvar enkelt elev si utvikling relatert til å handtere livsutfordringar og det å mestre eige liv (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Såleis vert det eit fokus på å bidra til at alle elevane får gode føresetnader for å handtere livet sitt, og såleis får alle elevane like utviklingsmoglegheiter. Det er ikkje vanskeleg å relatere det til Hohr (2011) som skriv at danning for alle er retta mot at alle skal få same moglegheiter til utvikling (s. 169–170). Eg tenkjer at *same moglegheiter til utvikling* ikkje betyr at ein skal få *heilt like* moglegheiter til utvikling i den forstand at alt skal føregå likt. Eg tenkjer ein heller må relatere det til at opplæringa skal tilpassast til den enkelte elev, for det er slik ein får like(verdige) moglegheiter til utvikling.

4.1.2 Læreplanen i samfunnsfag

Ein kan sei at det er den overordna delen av læreplanverket som legg til rette for danning for alle, og at faget samfunnsfag må forhalda seg til det då. Likevel er det eit par punkt i læreplanen i samfunnsfag som absolutt burde diskuterast i samheng med danning for alle. Det første utdraget er følgjande:

Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i. Det inneber òg å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv, og særleg samisk kultur og samfunnsliv. Slik bidreg samfunnsfaget til å styrkje elevane si forståing av seg sjølve, av samfunnet dei lever i, og av korleis dei kan påverke sitt eige liv og framtida. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2)

Ifølgje Utdanningsdirektoratet (2020b) skal samfunnsfag bidra til forståing for ulike fellesskap, så vel som det å inkludere forskjellige kulturar, og slik utviklar ein identiteten til elevane (s. 2). Då kan det tenkjast at skulen for det første legg til rette for at alle skal verte inkluderte, og det vil vidare bidra til den enkelte si utvikling. Ein kan sei: når alle får delta og vert inkluderte, får alle individ utvikle seg sjølv og sin identitet. Det tenkjer eg kan relaterast til danning for alle då det handlar om at alle skal få like(verdige) utviklingsmoglegheiter, så vel som at danninga er ein individuell prosess (Hohr, 2011, s. 169–170).

Innanfor det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring i læreplanen i samfunnsfag står det blant anna følgjande:

Faget [samfunnsfag] skal bidra til at elevane kan gjere gode livsval og handtere utfordringar knytte til seksualitet, personleg økonomi, rus, utanforskap og digital samhandling. Faget skal òg bidra til å skape forståing, respekt og toleranse for mangfald og andre sine verdiar og livsval, og gi perspektiv på kva eit godt liv kan vere. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4)

I dette utdraget skriv Utdanningsdirektoratet (2020b) at opplæringa og samfunnsfag skal bidra til elevane sine fornuftige livsval, men også til å respektere mangfaldet og andre sine livsval og verdiar (s. 4). Dette kan ein sjå på som at skulen skal bidra til at elevane får utvikle sine evner til å gjere fornuftige val og takle utfordringar. Elevane skal også innsjå at medmenneske kan ta andre val enn ein sjølv, men likevel vere fornuftige val. Eg tenkjer her skulen bidrar til likeverdige moglegheiter for elevane til å gjere gode og fornuftige val. Difor tenkjer eg det kan relaterast til at Hohr (2011) skriv at danning for alle handlar om at alle skal få like(verdige) moglegheiter til utvikling, og at danninga vert ein individuell prosess (s. 169–170). Grunnen til at det kan relaterast til at danninga vert ein individuell prosess er fordi det er eit fokus på at elevane skal kunne utvikle seg sjølv til å gjere fornuftige val og handtere utfordringar i sitt eige liv. Det at Utdanningsdirektoratet (2020b) er oppteken av at elevane skal respektere og tolerere mangfaldet og at andre tek forskjellige val frå ein sjølv (s. 4), kan ein tenkje seg i ein større betydning. Ein kan fundere over om læreplanen i samfunnsfag då legg til rette for at den framtidige styrande generasjonen (elevane) skal utvikle forståing og respekt for at alle er forskjellige og unike, men framleis like viktige. Då kan ein tenkje at ein også i framtida kan oppnå danning for alle i det norske skulesystemet. Som Strand (2002, s. 129) skriv, så meiner Klafki at skulen skal vere ein plass der alle kan delta og sånn sett skal skulen bidra til at sosial forskjellar vert minska.

4.2 Utvikling av allsidige interesser og evner

Denne delen av oppgåva handlar om utdrag som kan relaterast til delmålet utvikling av allsidige interesser og evner. Det som kjenneteiknar dette delmålet er at elevane skal få møte på eit stort mangfald av potensielle interesser, samt få utvikle evnene sine (Graf, 2013b, s. 37–38; Klafki, 2018, 89–90).

4.2.1 Den overordna delen av læreplanverket

I dette delmålet er det viktig at elevane får møte på eit mangfald av potensielle interesser (Graf, 2013b, s. 37), og desse interessene kan relaterast til forskjellige emne innanfor dei forskjellige faga. For eksempel når Klafki (2018) skriv at elevane blant anna skal møte på religiøse og/eller ideologiske måtar ein kan leve livet etter og få utfalde seg kroppslig (s. 90), så er det ikkje vanskeleg å tenkja at ein får møte på det i faga KRLE

og kroppsøving. Det er eit svært spennande utdrag frå kapittel to i den overordna delen av læreplanverket:

Opplæringa skal danne heile mennesket og gi kvar og ein høve til å utvikle evnene sine. Danning skjer når elevane får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn Elevane blir danna i møte med andre og gjennom å utfalde seg fysisk og estetisk på ein måte som fremjar rørsleglede og meistring Dei blir danna når dei bryner seg på teoretiske utfordringar ved hjelp av formlar og fagstoff, og når dei tek i bruk reiskapar for å meistre ei praktisk oppgåve (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10).

I dette utdraget kjem det fram at elevane skal få møte på eit mangfald av emne, og det er ikkje vanskeleg å sjå det i samanheng med Klafkis utvikling av allsidige interesser og evner der ein skal få møte på eit mangfald av potensielle interesser, jamfør Graf (2013b, s. 37). Det er ganske spennande at Kunnskapsdepartementet (2017a) sjølv skriv at danning skjer når elevane får kunnskap og innsikt i desse forskjellige emna (s. 10). Det å møte på eit slikt mangfald av emne kan relaterast til at Klafki meiner elevane skal møte på eit mangfald av potensielle interesser, og Klafki kallar det for allsidig danning. Det som og er verdt å merke seg er at Klafki grunngjev den allsidige danninga dobbelt. Den eine delen er nemnt med tanke på eit mangfald av potensielle interesser, medan det neste punktet går på å utvikle evnene sine (Graf, 2013b, s. 37). I utdraget ovanfor skriv Kunnskapsdepartementet (2017a) at elevane skal utvikle evnene sine og at opplæringa skal bidra til at heile mennesket vert danna (s. 10).

Dei tyske nyhumanistane var også opptekne av danning av heile mennesket (Tønnesvang, 2002, s. 19), og Klafki skriv sjølv at hans fornying av dannelsomgrepet mellom anna er basert på at kvart enkelt menneske må få utfalde seg i alle sine moglegheiter. Det er noko som også var ein tanke i den tyske nyhumanismen (Klafki, 2018, s. 119), og det kan ein kalle for ei allsidig danning som har fokus på at menneska skal få utvikle heile seg (Graf, 2013b, s. 32). Her tenkjer eg at Klafki har utvikla delmålet utvikling av allsidige interesser og evner basert blant anna på den allsidige danninga av heile mennesket som nyhumanistane var opptekne av. Utdraget ovanfor tenkjer eg difor kan relaterast til både delmålet til Klafki, men også den opphavslege tanken i nyhumanismen om ei allsidig danning av *heile mennesket*, jamfør Tønnesvang (2002, s. 19).

Det er viktig å vere klar over som Graf (2013b) skriv, ein kan ikkje møte på heile mangfaldet på ein og same tid. Ein må heller tenkja at elevane skal ha møtt på mangfaldet av moglege interesser i løpet av grunnskulen, så vel som sjansen til å utvikle evnene sine (s. 38). Ein del av dette store mangfaldet kan ein finne i utdraget som følgjer her:

Den estetiske sansen vår blir utvikla i møte med ulike kulturelle uttrykk, og dei bidrar til å løfte fram nye perspektiv. Kunst- og kulturuttrykk har òg betydning for den personlege utviklinga hos den enkelte. Kulturelle opplevingar har ein eigenverdi, og elevane skal få oppleve eit variert spekter av kulturuttrykk gjennom tida si i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8).

I dette utdraget vert fokuset såleis på det kunstnariske og kulturelle. Det er ikkje utenkjeleg at ein kan spesielt møte på det i faget kunst og handverk, men også i faga musikk og mat og helse. Vidare vert det påpeikt at ein kan utvikle den estetiske evna gjennom å møte på det kulturelle (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8). I delmålet

utvikling av allsidige interesser og evner er det å utvikle den estetiske evna i seg sjølv eit mål (Graf, 2013b, s. 38; Klafki, 2018, s. 90), og for Klafki må læreplanane mellom anna innehalde kunstariske og kulturelle innslag som for eksempel malerikunst og musikk (Klafki, 2018, s. 90). Dette utdraget er ein liten del av det store mangfaldet, og det er mange små delar som skal bidra til det store mangfaldet.

Noko anna Klafki (2018) føreslo skulle vere med i læreplanane er språk, både morsmål og framandspråk. Så vert det også føreslått at læreplanane skal innehalde både historiske og sosiologiske perspektiv på politikken og samfunnet (s. 90). Det følgjer no to utdrag som ein kan sjå som ein liten del av det store mangfaldet. Det første utdraget er følgjande: «Opplæringa skal sikre at elevane vert trygge språkbrukarar, at dei utviklar den språklege identiteten sin, og at dei kan bruke språk for å tenkje, skape meining, kommunisere og knyte band til andre. Språk gir oss tilhøyrse og kulturell bevisstheit» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Det neste utdraget er: «Innsikt i historia og kulturen vår er viktig for at elevane utviklar identitet, og skaper tilhøyrse til samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Ein kan rett og slett ikkje sjå det store mangfaldet om ein berre fokuserer på ein liten del, og difor må ein sjå alle dei små delane som ein del av den store heilheita.

Klafki presiserer at om elevane skal klare å inngå i nye læringsprosessar både på eige initiativ eller ved støtte av andre vert det nødvendig at dei utviklar ei haldning og metodisk evne som bidreg til å oppnå målet om å kunne inngå i nye læringsprosessar (Klafki, 2018, s. 92). Det første steget vert då at elevane sjølv ynskjer å gjere nye erfaringar og reflektere over det ein allereie veit (Hohr, 2011, s. 172; Klafki, 2018, s. 92). Den overordna delen av læreplanverket er medvitne ovanfor dette gjennom spesielt to utdrag, og det første utdraget er:

Prøving og feiling kan vere ei kjelde til læring og erkjenning, og elevane skal bli oppfordra til å prøve seg òg når det er usikkert om dei vil lykkast. Det er skolen si oppgåve å gi elevane tryggleik til å krysse grenser og prøve noko vanskeleg. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16)

Det neste utdraget er følgjande:

Ved å reflektere over eiga og andre si læring kan elevar litt etter litt utvikle bevisstheit om eigne læringsprosessar. Elevar som lærer å formulere spørsmål, søkje svar og uttrykke forståinga si på ulike måtar, vil gradvis kunne ta ei aktiv rolle i eiga læring og utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12)

Steg nummer to er at ein kan reflektere over nye erfaringar og fundere over årsaker og samanhengar. Det tredje steget er at ein skal vite kvar ein kan finne relevant informasjon, så vel som å bruke informasjonen fornuftig (Hohr, 2011, s. 172; Klafki, 2018, s. 92–93). Eg tenkjer ein kan sjå igjen begge stega i følgjande utdrag:

Om ny innsikt skal vekse fram, må etablerte idear granskast og kritisert med teoriar, metodar, argument, erfaringar og bevis. Elevane skal kunne vurdere ulike kjelder til kunnskap og tenkje kritisk om korleis kunnskap blir utvikla. Dei skal òg kunne forstå at deira eigna erfaringar, standpunkt og overtendingar kan vere ufullstendige eller feilaktige. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7)

Desse tre utdraga frå den overordna delen av læreplanverket *kan* bidra til elevane si utvikling mot den nødvendige haldning og metodiske evne som kan gjere slik at ein kan delta i nye læringsprosessar «heile tida», jamfør Klafki (2018, s. 92).

4.2.2 Læreplanen i samfunnsfag

Når eg først analyserte læreplanen i samfunnsfag uavhengig av den overordna delen av læreplanverket fann eg mykje som kunne relaterast til delmålet utvikling av allsidige interesser og evner. Likevel var alt eg fann innanfor eit ganske snevert mangfald, og såleis oppnår ein ikkje utvikling av *allsidige* interesser og evner. Eg forstod etter kvart at ein må sjå det i samheng med den overordna delen av læreplanverket, men også med alle andre læreplanane i fag. For å faktisk oppnå Klafkis tanke i dette delmålet, så måtte ein ha inkludert alle faga. Det vert ikkje gjort her, men eg viser til samfunnsfag sitt bidrag til det store mangfaldet. Eg startar med eit ganske omfattande utdrag :

Elevane skal forstå samhengar mellom geografiske, historiske og notidige forhold og korleis desse forholda kvar for seg og saman har påverka og påverkar menneske og samfunn.... Elevane skal analysere korleis makt og maktrelasjonar har verka og verkar inn på ulike forhold i samfunnet.... Elevane skal forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnadar for høvet menneska har hatt og har til å samarbeide, organisere seg og ta avgjerder i ulike samfunn. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2–3)

Eg tenkjer det her vert lagt til rette for at elevane skal få møte på geografi, historie og notidige forhold i samfunnet (for eksempel politikk). Notidige forhold kan ein relatere til for eksempel sosiologi. Vidare tenkjer eg det vert lagt til rette for at elevane skal få møte politikk i ulike tider og land, jamfør Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 2–3) sitt utdrag. Eg tenkjer dette kan relaterast til Klafki som meiner undervisinga og læreplanane må mellom anna innehalde både geografiske kunnskapar, samt det å møte på samfunnet og politikken frå både historiske og sosiologiske perspektiv (Klafki, 2018, s. 90). Dette kan ein sjå som ein del av samfunnsfaget sitt bidrag til det store mangfaldet. For at elevane skal klare å oppnå det som er vorte diskutert ovanfor, så er utdraget som kjem no relevant:

I tillegg skal elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder for å kaste lys over forhold i ulike samfunn, til ulike tider, og i sitt eige liv. Dei skal òg kunne vurdere kritisk om kjeldene er pålitelege og relevante. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2)

Utdanningsdirektoratet (2020b) påpeiker at elevane må lære seg å skaffe informasjon gjennom ulike typar kjelder, og vere kjeldekritisk (s. 2). Dette kan ein relatere til det tredje punktet Klafki nemnte i forbinding med utviklinga av ei metodisk evne og haldning som kan bidra til at elevane vert klare for å inngå i læringsprosessar. Det tredje punktet handlar om å vite kvar ein kan skaffe informasjon, samt å faktisk bruke informasjonen gjennom ei kritisk haldning (Klafki, 2018, s. 92–93). Då vert også det digitale særleg relevant i dagens samfunn, og då er følgjande utdrag relevant: «Samfunnsfag har eit særleg ansvar for at elevane utviklar digitalt medborgarskap. Digitale ferdigheiter i samfunnsfag inneber å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kjelder, utøve digital kjeldekritikk og velje ut relevant informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 5). Ein kan sjå dette som ein del av samfunnsfaget sitt bidrag til å utvikle haldninga og det metodiske som elevane behøver for å kunne vere ein del av mange nye læringsprosessar, jamfør Klafki (2018, s. 92).

Ein må sjå delmålet utvikling av allsidige interesser og evner i ein større samheng enn berre i læreplanen i samfunnsfag. Ein kan tenkje seg at den overordna delen av læreplanverket legg til rette for at elevane skal få møte på det store mangfaldet som

Klafki (2018, s. 90) skriv om. Då tenkjer eg at den overordna delen av læreplanverket legg til rette for det, men at det er alle læreplanane i alle fag som utgjer mangfaldet. Læreplan i samfunnsfag bidreg for eksempel med geografiske kunnskapar og historiske perspektiv på samfunnet, så bidreg musikk med kulturelle uttrykk som dans og drama. Ved å verte presentert for dette mangfaldet tenkjer eg at elevane kan lære seg å gjere nye erfaringar, stille spørsmål med dei nye erfaringane og faktisk finne ut korleis ein skaffar seg informasjon, noko som Klafki (2018, s. 92–93) er oppteken av.

4.3 Danning innanfor eit allmennheitsas formidlande element

I denne delen av oppgåva er fokuset på utdrag som vert relatert til delmålet danning innanfor eit allmennheitsas formidlande element. I dette delmålet formulerte Klafki nokre tidstypiske nøkkelproblem som elevane kan verte medvitne ovanfor. Klafki skriv sjølv at han sine fem tidstypiske nøkkelproblem er nokre eksempel (Klafki, 2018, s. 74–75). Moos (2017) skriv at dei tidstypiske nøkkelproblema må heile tida verte reformulert då dei er tidsbundne (s. 22). Det betyr at tidstypiske nøkkelproblem kan vere dei Klafki formulerte, men det finst også andre enn dei han formulerte.

4.3.1 Den overordna delen av læreplanverket

Klafkis tredje tidstypiske nøkkelproblem er ulikskapar skapt av samfunnet. Han nemner då eksempel som forskjellar mellom kjønn, sosiale klassar, minoritetar og majoritetar (Klafki, 2018, s. 78; Strand, 2002, s. 129). Eit utdrag som kan relaterast til det er følgjande: «Likeverd og likestilling er verdier som er kjempa fram gjennom historia, og som framleis må takast vare på og styrkjast. Skolen skal formidle kunnskap og fremje haldningar som sikrar desse verdiane» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Ifølgje Kulturdepartementet (u.å.) handlar likestilling om at alle skal ha dei same moglegheitene uavhengig om ein er mann eller kvinne, etnisitet, seksuell orientering eller om ein har funksjonsnedsetting eller ikkje (avsn. 1). Det er ikkje vanskeleg å knytte det aktuelle utdraget til Klafkis tredje tidstypiske nøkkelproblem.

Likestilling og likeverd er såleis nært knytt saman. Det at nokon ikkje får like moglegheiter på grunn av for eksempel kjønn og liknande bryter med tanken om likestilling og likeverd. Det i seg sjølv gjer det til eit veldig aktuelt tema, og såleis kan det relaterast til dei tidstypiske nøkkelproblema. Spesielt i samheng med det tredje tidstypiske nøkkelproblemet om samfunnsskapte ulikskapar, jamfør Klafki (2018, s. 78). Det som vert danning i denne samheng er at elevane diskuterer dei tidstypiske nøkkelproblema i samtid og med tanke på framtida, og at dei vert klar over at det finst forskjellige svar. I denne samheng er ikkje meininga å faktisk komme fram til reelle løysingar, men det å bry seg, føle medansvar og diskutere dei tidstypiske nøkkelproblema (Graf, 2013b, s. 40).

Det neste utdraget kjem frå det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap, og det er følgjande:

Demokrati og medborgarskap som tverrfagleg tema i skolen skal gi elevane kunnskap om føresetnadene for, verdiane til og spelereglane i demokratiet, og gjere dei i stand til å delta i demokratiske prosessar. Opplæringa skal gi elevane forståing for samhengjen mellom demokrati og sentrale menneskerettar som ytringsfridom, stemmerett og organisasjonsfridom. Dei skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk.... Gjennom arbeidet med temaet [demokrati og medborgarskap] skal elevane lære kvifor demokratiet ikkje kan taksast for gitt, og at det må utviklast og haldast ved like (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13–14)

Demokrati er eit ganske velkjent omgrep, men det er forskjell mellom nasjonar på kor sterkt demokratiet står og kva demokratiske rettar ein har. Klafki formulerte ikkje eksplisitt demokrati som eit tidstypisk nøkkelproblem, men han formulerte for eksempel fred og samfunnsskapte ulikskapar. Fred og ulikskapar som er skapt av samfunnet tenkjer eg kan relaterast til demokrati, då for eksempel dei samfunnsskapte ulikskapane handlar om forskjellar mellom menn og kvinner (Klafki, 2018, s. 75 & 78; Strand, 2002, s. 128–129). Det er ikkje vanskeleg å relatere samfunnsskapte ulikskapar mellom menn og kvinner til demokrati og stemmerett. I Norge har kvinner stemmerett, men kvinnene har ikkje alltid hatt det. I ei undervisningsamanheng kan ein tenkje seg at elevane vert presentert for kampen om stemmerett og så diskutere det mot andre land som har hatt same kamp, samt land som ikkje har stemmerett for kvinner. Ein kan til og med diskutere land der ingen har stemmerett. Det å ha friheit til å velje organisasjon og ytringsfriheit høyrer tett i lag med demokratiet, og den overordna delen av læreplanverket legg til rette for at elevane skal lære om demokratiet, samt menneskerettar som stemmerett, ytringsfriheit og friheit til å velje organisasjon sjølv (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Eg tenkjer at dei menneskerettane som vart nemnde er ein del av demokratiet.

I det tverrfaglege temaet berekraftig utvikling finst det to svært spennande utdrag. Det første utdraget er følgjande: «Berekraftig utvikling handlar om å verne om livet på jorda og ta vare på behova til menneske som lever i dag, utan å øydeleggje moglegheitene framtidige generasjonar har til å dekkje sine behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14). Klafki sitt andre tidstypiske nøkkelproblem handlar om nettopp miljøet (Hohr, 2011, s. 170; Klafki, 2018, s. 76; Strand, 2002, s. 129). Innanfor dette tidstypiske nøkkelproblemet handlar det mellom anna om at ein må få ei medvit ovanfor miljøutfordringa, og at ein skal vere klar over at dei naturlege ressursane vert brukt altfor mykje i forhold til det som er berekraftig (Klafki, 2018, s. 77). Eg tenkjer at det er ein likskap i utdraget ovanfor og Klafki sine tankar om miljøet. Me menneske må bruke det me treng for å klare oss i notid, men me må vere klar over at dei i framtida også treng naturlege ressursar. Difor skal elevane verte medvitne angående denne problemstillinga. Klafki meiner også at ein må verte medvitne angående den økonomisk-teknologiske utviklinga som er med på å øydeleggje miljøet, og med det meiner Klafki at det må verte ei meir kontrollert utvikling (Klafki, 2018, s. 77). Det andre utdraget innanfor det tverrfaglege temaet berekraftig utvikling er følgjande:

Teknologi har betydeleg innverknad på menneske, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om samanhengen mellom teknologi og dei sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved berekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet. Teknologiutvikling kan bidra til å løyse problem, men kan òg skape nye. Kunnskap om teknologi inneber ei forståing av kva for dilemma som kan oppstå ved bruk av teknologi, og korleis dei kan handterast. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14)

I dette utdraget kjem det fram at elevane skal verte medvitne om at teknologi kan vere med å bidra til å løyse utfordringar med miljøet, men også vere med å skape nye (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14). Det at den overordna delen av læreplanverket legg til rette for refleksjon ovanfor denne utfordringa kan relaterast til at Klafki (2018) meiner ein må verte medvitne om at den økonomisk-teknologiske utviklinga kan bidra til å øydeleggje miljøet (s. 77). I det aktuelle utdraget kan ein tenkje seg at tanken er at elevane skal verte medvitne angående desse utfordringane, og at gjennom å verte medvitne kan den framtidige generasjonen bidra til å utvikle teknologi som er til fordel for miljøet, og ikkje det motsette. I så fall kan det relaterast til at Klafki meiner det må

utviklast teknologi som bidreg til å spare på energi og ressursar, samt at dei også skal vere meir miljøvenlege (Klafki, 2018, s. 77; Strand, 2002, s. 129). Uansett, så er det ein hypotetisk framtid for elevane, det heile startar med at læreplanverket legg til rette for å verte medvitne angående problemstillinga rundt temaet miljø.

4.3.2 Læreplanen i samfunnsfag

I læreplan for samfunnsfag står det noko svært interessant som kan koplast til delmålet om danning innanfor eit allmennheitsas formidlande element, og det lyder som følgjande: «Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). At demokrati er noko ein burde streve etter er det nok liten tvil om. Det er forskjell på kor demokratiske land er både med tanke på styresett, menneskerettar og likestilling. Eg tenkjer at menneskerettar, likestilling og det å sjå mangfaldet si verdi jamfør Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 2), alle høyrer til under omgrepet demokrati. Om ein tenkjer seg demokrati som eit tidstypisk nøkkelproblem, så kan ein diskutere alt som er potensielt øydeleggjande for demokratiet og dei demokratiske rettane. Eksempel vert då brot på menneskerettar, likestilling og å ikkje sjå verdien av mangfaldet der dei som er annleis vert undertrykte. Miljø er også vorte nemnt i det aktuelle utdraget, og Klafkis andre tidstypiske nøkkelproblem er nettopp miljø (Klafki, 2018, s. 76; Strand, 2002, s. 129). Miljø vart grundig diskutert i delen om den overordna delen av læreplanverket, og det vil snart komme meir miljørelatert, så eg tenkjer at det ikkje er nødvendig å diskutere miljø noko meir akkurat her.

Eit anna interessant utdrag som kan relaterast til demokratiet er følgjande:

Elevane skal få innsikt i forskjellar mellom land når det gjeld styresett og ivaretaking av menneskerettar og minoritetar, og dei skal sjå korleis forskjellar har hatt og har innverknad på folks liv og høve til å medverke. Dei skal forstå kvifor konflikhtar har oppstått og oppstår, og korleis dei har blitt og blir handterte. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3)

I utdraget frå Utdanningsdirektoratet (2020b) kjem det fram at ulikskapar mellom land med tanke på styresett og kor sterkt menneskerettane og minoritetane står, er noko elevane skal verte medvitne ovanfor. Vidare skal elevane verte klar over korleis det påverkar menneske sin medbestemming (s. 3). Dette kan relaterast til Klafki (2018) som meiner i sitt tredje tidstypiske nøkkelproblem at ein både skal bry seg om menneskeskapte ulikskapar i sitt eige samfunn, men også i andre land sine samfunn (s. 78). Det at det er forskjell på kor sterke menneskerettane er i forskjellige land er det nok liten tvil om. Det er heller ikkje noko særleg tvil om at minoritetar har det betre i nokon land kontra andre land. Det må kunne seiast å vere samfunnsskapte ulikskapar, og slik sett er det ikkje vanskeleg å plassere utdraget innanfor Klafkis tredje tidstypiske nøkkelproblem i delmålet danning innanfor eit allmennheitsas formidlande element.

Det neste utdraget kjem frå det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring innanfor samfunnsfag. «Gjennom faget skal elevane kunne identifisere område der menneskeverdet vert utfordra, til dømes i samband med menneskehandel og slaveri i vår tid, og peike på tiltak for å verne om dei grunnleggjande behova menneske har» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Menneskehandel og slaveri er undertrykking av dei personane/folkegruppene/kulturane som vert utsett for slike kriminelle handlingar. Dei som undertrykker ser då på dei som vert undertrykka som mindre verdt enn seg

sjølv. Ifølgje FN-sambandet (u.å.) eksisterer framleis den tradisjonelle slaveriet. Grunnar til det er for eksempel diskriminering av tradisjonar og verdiar innanfor forskjellige kulturar. Det moderne slaveri handlar om tvangsarbeid, og her er spesielt flyktingar utsette. Flyktingar er også ekstra utsette for menneskehandel (avsn. 1 & 2). Moos (2017) skriv at eit aktuelt tidstypisk nøkkelproblem i dagens samfunn er flyktingar som rømmer frå forskjellige krigar og fattigdom (s. 22). Sånn sett er flyktingar i seg sjølv eit tidstypisk nøkkelproblem. Når ein då også veit at det er større sjans for at flyktingar vert utsett for kriminelle handlingar som slaveri og menneskehandel, jamfør FN-sambandet (u.å., avsn. 1 & 2), så har ein meir enn nok å diskutere og arbeide med. Dette er då eit problem i eit globalt perspektiv, og dette er noko elevane i den norske skulen kan (burde) verte medvitne ovanfor.

Det neste utdraget kjem frå det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap. Det utdraget lyder som følgjande: «Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Eg har allereie nemnt at demokratiet kan reknast som eit tidstypisk nøkkelproblem. I dei tidstypiske nøkkelproblema handlar det om å diskutera dei i både samtid og i ei potensiell framtid (Graf, 2013b, s. 40; Klafki, 2018, s. 74), og det kan relaterast til at Utdanningsdirektoratet (2020b) meiner at elevane skal delta i demokratiet i notida, så vel som å vidareutvikle demokratiet. Det kjem også fram at det er eit mål at skulen skal bidra til å førebyggje det ekstreme (s. 4). Det er også i høgste grad eit tidstypisk nøkkelproblem, og eg tenkjer for å førebyggje dette i skulen, så må elevane diskutere og reflektere ovanfor problemstillinga. Det stemmer overeins med at ein skal diskutere slike problemstillingar i samtid og i den antekne framtida, og at ein skal føle medansvar for å medverke i desse problemstillingane (Graf, 2013b, s. 40).

Det siste utdraget kjem frå det tverrfaglege temaet berekraftig utvikling, og det er følgjande utdrag: «I Samfunnsfag skal elevane reflektere over og drøfte dilemma og spenningsforhold knytte til dei ulike dimensjonane ved berekraftig utvikling og sjå at handlingar på både individ- og samfunnsnivå har betydning» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Dette utdraget er enkelt å relatere direkte til Klafkis andre tidstypiske nøkkelproblem, som er miljøet (Klafki, 2018, s. 76; Strand, 2002, s. 129). Klafki er spesielt oppteken av at dei naturlege ressursar lid eit overforbruk og at den økonomisk-teknologiske utviklinga fører til negative konsekvensar for miljøet då utviklinga ikkje er kontrollert (Klafki, 2018, s. 77). Det er mykje diskusjonspotensial innanfor dette, og det er klart at berekraftig utvikling er eit tidstypisk nøkkelproblem i dagens samfunn. Læreplan i samfunnsfag legg her til rette for at ein kan diskutere ulike dimensjonar av berekraftig utviklinga.

4.3.3 Dei tre tverrfaglege temaene

Eg nemnte i tidlegare forskning at Telle (2018) meiner dei tidstypiske nøkkelproblema kunne verte sett i samheng med dei tverrfaglege temaene (s. 72–73 & 79). Eg er einig i at dei tre tverrfaglege temaene kan relaterast til dei tidstypiske nøkkelproblema (danning innanfor eit allmennheits formidlande element) i både den overordna delen av læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag. Likevel vil eg påpeike at det eine tverrfaglege temaet, folkehelse og livsmeistring, også kan relaterast til danning for alle. Eg meiner det ligg eit todelt potensial i folkehelse og livsmeistring mellom dei to delmåla danning innanfor eit allmennheits formidlande element og danning for alle.

4.4 Samanfattande drøfting

Eg ser det som hensiktsmessig med ein samanfattande drøfting etter å ha gått gjennom dei tre delmåla i førestillinga om allmenndanning separat.

Det eg lærte medan eg analyserte den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag var at eg måtte sjå læreplanen i samfunnsfag i relasjon til den overordna delen av læreplanverket. Grunnen til dette er at den overordna delen av læreplanverket ligg til grunn for korleis opplæringa i fag skal føregå (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Kunnskapsdepartementet (2017a) skriv «Skolen skal ta omsyn til mangfaldet av elevar og leggje til rette for at **alle** [min utheving/kursivering] får oppleve tilhørsle i skole og samfunn» (s. 5). Dette er heilt essensielt i tanken om danning for alle. Klafki (2018) påpeiker at danning for alle skal ligge til grunn for sjølvbestemming, og sjølvbestemmingsevna handlar kort sagt om at ein skal kunne ta val som har med sitt eige liv å gjere (s. 69–70). Små barn som begynner på barneskulen har sannsynlegvis ikkje reflektert så mykje over personlege forhold som for eksempel religion og utdanning, om det ikkje er for oppsedarane har oppseda dei til ein spesifikk religion. Så eg tenkjer ein må sjå grunnskulen som starten mot sjølvbestemmingsevna, og då er det sjølv sagt ein føresetnad at det er danning for alle. Danning for alle betyr jo mellom anna at alle skal få gå på grunnskulen, jamfør Klafki (2018, s. 72–73).

Eg tenkjer at danning for alle kan omtalst som ein grunnmur for dei to andre delmåla og heile opplæringa generelt. Eg fann mellom anna ut at den overordna delen av læreplanverket legg til rette for likeverdige moglegheiter, tilpassa opplæring/støtte og at kvar enkelt elev skal verte sett. Dette tenkjer eg er noko ein må ha med seg i heile skulekvardagen. Når eg analyserte læreplan i samfunnsfag og den overordna delen av læreplanverket fann eg ut at det var relativt mange utdrag som kunne relaterast til danning for alle i sistnemnde dokument, men ikkje så mange i førstnemnde. Eg funderte over kva grunnen kunne vere, og etter kvart forstod eg kvifor. Som Kunnskapsdepartementet (2017a) skriv «Den overordna delen beskriv det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i heile grunnopplæringa» (s. 2). Ein kan absolutt tenkje seg at danning for alle er eit slags grunnsyn, og difor vil det vere meir aktuelt i den overordna delen av læreplanverket. Det betyr likevel ikkje at det ikkje gjeld i læreplanen i samfunnsfag, for den skal jo forhalda seg til den overordna delen av læreplanverket. Så når sistnemnde legg til rette for danning for alle, så legg læreplanen i samfunnsfag også til rette for danning for alle. Det er eit kjempe flott utdrag eg relaterte til danning for alle som er hensiktsmessig å nemne på nytt:

Grunnopplæringa er ein viktig del av ein livslang dannelsingsprosess som har fridom, sjølvstende, ansvar og medmenneskelegdom for den enkelte som mål. Opplæringa skal gi elevane eit godt grunnlag for å forstå seg sjølv, andre og verda, og for å gjere gode val i livet. Opplæringa skal gi eit godt utgangspunkt for deltaking på alle område innanfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10).

Legg merke til den siste setninga, det er eit framtidretta fokus for at elevane skal kunne delta på forskjellige arenaer. For å oppnå dette, så er det jo viktig at skulen legg til rette for kvar enkelt elev. Ein kan sei det slik: Skal elevane få likeverdige moglegheiter for å delta i for eksempel arbeid, utdanning og samfunnsrelaterte aktivitetar i framtida, så må skulen sjå alle elevar og tilpassa opplæringa/støtta til den enkelte elev. Det er eit grunnsyn ein bør ha med seg i alle situasjonar i skulekvardagen. For å fortsette utviklinga mot sjølvbestemmingsevna tenkjer eg delmålet utvikling av allsidige interesser

og evner vert svært relevant. For som Klafki (2018) sjølv skriv, så skal elevane møte på: «... en mangfoldighed af mulige, relativt fritt valgbare individuelle hovedinteresser» (s. 90). Klafki (2018) påpeiker at dette delmålet er nært knytt til tanken om allsidig danning. Her må ein relatere det til både forskjellige emne som ein kan sjå i samheng med fag, og på den andre sida handlar det om å utvikle evnene sine og at elevane sjølv skal få velje religion/ideologi, haldningar og verdiar. Evner i denne samheng er det emosjonelle, estetiske, praktiske så vel som dei sosiale- og kognitive (s. 89–90).

Eg har vist at ein kan finne eit mangfald av emne i den overordna delen av læreplanverket som kan relaterast til forskjellige fag. Læreplanen i samfunnsfag bidreg for eksempel med ulike temaer innanfor geografi, historie og samfunnskunnskap, jamfør Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 2–5). Det at elevane skal få møte på eit slikt mangfald av potensielle interesser tenkjer eg er med på å gi elevane friheit til å bruke sjølvbestemmingsevna si. Likevel er kanskje det viktigaste at elevane får vidareutvikle si sjølvbestemmingsevne, og skjønner at dei har ein friheit til å ta val som angår deira personlege liv. Når elevane får utfalde seg i dette mangfaldet tenkjer eg det bidreg til å utvikle evnene til elevane. I denne samheng refererer eg til dei fem nemnte evnene frå Klafki i avsnittet ovanfor, og ikkje til sjølvbestemmingsevna. Så er det som Graf (2013b) skriv, ein skal møte på dette mangfaldet av potensielle interesser i løpet av grunnskulen og ikkje heile mangfaldet på eingong, og det same gjeld for utviklinga av evnene til elevane (s. 38). Det er eit utdrag som representerer dette på ein god måte: «Opplæringa skal danne heile menneske og gi kvar og ein høve til å utvikle evnene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Eg tenkjer om elevane skal kunne utnytte og utvikle si sjølvbestemmingsevne til det fulle, så er det viktig at dei har fått utfalde seg i mangfaldet av emne og utvikla evnene sine. Dette meiner eg er viktig for korleis eleven forstår og handterer seg sjølv i den store verda.

Eg vil dra parallellar til det Gustavsson (2009) skriv om danning. Han skriv at når det er tale om danning så kan prosessen vere viktigare enn sjølve resultatet, men prosessen kan også vere involvert i resultatet (s. 97). Ein kan tenkje seg at det ikkje er eit førehandsbestemt mål for at eleven skal ende opp med å like kunst og musikk best, eller at det er eit resultatet som kan målast gjennom testar. Det handlar om prosessen, elevane skal få møte på det store mangfaldet slik at dei kan utvikle heile seg, og slik sett vert prosessen det viktigaste. Så kan resultatet for eksempel verte at eleven likar musikk og kunst betre enn språk, og såleis vert også prosessen involvert i resultatet. Resultatet her er at elevane har fått utfalde seg i eit mangfald og funne ut at ein likar musikk og kunst betre enn språk, og det er såleis eit resultat som ein ikkje målar og testar i skulen. I ei danningssamheng var det aldri viktig *kva* elevane skulle ende opp med å like best, det er den *allsidige utfoldinga* til elevane som er det viktige. Gjennom denne allsidige utfoldinga får elevane sjans til å verte kjent med seg sjølv og finne ut kva dei likar og ikkje likar.

For eksempel får elevane verte kjent med religion og livssyn, jamfør Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 10), og der kan ein tenkje seg at elevane kan møte på forskjellige religionar, men også forskjellige livssyn som ein kan tenkje seg handlar om haldningar og verdiar. Det at skulen legg til rette for dette er med på å utvikle sjølvbestemmingsevna til elevane, og slik sett bidreg også skulen til å ivareta retten for sjølvbestemming. Sjølv sagt vil ein elev synes matematikk er kjedeleg og ein anna politikk, og ein kan då sei at eleven ikkje sjølv har bestemt å verte undervist i det temaet. Men det vert feil fokus, for ein må tenkje seg at skulen skal leggje til rette for

alle, slik at alle elevane får moglegheit til å verte kjent med sine framtidige sjølvvalde interesser, haldningar, verdiar og så vidare.

Eg tenkjer at for at elevane skal kunne lære seg sjølv å kjenne og utvikle sitt fulle potensial vert det viktig at dei klarar å inngå i nye lærings situasjonar. Det kan sjåast i samanheng med at Klafki (2018) er oppteken av at ein må utvikle ei haldning og metodisk evne som gjer ein i stand til å verte ein del av mange læringsprosessar (s. 92). Eg meiner ein kan sjå at den overordna delen av læreplanverket legg til rette for dette gjennom utdrag som handlar om at elevane skal tørre å prøve noko nytt, så vel som å verte i stand til å reflektere over seg sjølv. Elevane skal også reflektere over seg sjølv og sine nye erfaringar og vite kva kjelder som kan hjelpe ein, jamfør Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 7, 12 & 16). Læreplanen i samfunnsfag sitt bidrag til dette er at elevane skal lære seg å finne og bruke informasjon relatert til historie, geografi og samfunnskunnskap, så vel som å bruke det digitale i dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2 & 5). Skal elevane klare dette, så er dei avhengige av gode lærarar som ser alle elevar og tilpassar opplæringa/støtta til kvar enkelt elev.

Det er mykje i den overordna delen av læreplanverket ein kan kopla til det siste delmålet danning innanfor eit allmennheitsas formidlande element. Dette delmålet handlar om: «Kort sagt er der tale om en koncentration om *tidstypiske nøgleproblemer* i samtiden og den formodede fremtid» (Klafki, 2018, s. 74). Eg har vist til fleire omgrep som kan relaterast til det. Dette er omgrep elevane skal få kjennskap *til*-, kunnskap *om*- og forståing *for*. Eg summerar opp dei viktigaste hovudpunkta i to punktlistar. I den overordna delen av læreplanverket finn ein følgjande omgrep, jamfør Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 5 & 13–14):

- Likeverd og likestilling
- demokrati
- forskjellige menneskerettar
- miljø og berekraftig utvikling

I læreplanen i samfunnsfag finn ein følgjande omgrep, jamfør Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 2–4):

- Demokrati
- ulike styresett
- menneskerettar
- miljø og berekraftig utvikling
- menneskeverd
- menneskehandel og slaveri
- likestilling
- minoritetar
- mangfaldets verdi

Alle desse omgrepa tenkjer eg elevane kan diskutere. Desse omgrepa er i høgste grad allmenne og gjelder for fellesskapet av menneske. Desse omgrepa kan ein relatere til tidstypiske nøkkelproblem. Når ein diskuterer dei tidstypiske nøkkelproblema vert det dannande at elevane vert medvitne over at det finst fleire forskjellige løysingar (Graf, 2013b, s. 40; Klafki, 2018, s. 80). Eit aktuelt tidstypisk nøkkelproblem er menneskehandel og slaveri frå læreplanen i samfunnsfag. For Klafki (2018) vert tanken at elevane sjølv skal bedømme gyldigheita i løysningsforslagene sine, og då må elevane

reflektere over dei forskjellige løysningsforslaga og om dei kan bidra til å hjelpe alle som er potensielt involvert i det aktuelle tidstypiske nøkkelprommet (s. 80). Når det kjem til menneskehandel og slaveri kan det for eksempel gjelde flyktningar, fattige familiar, foreldreause barn og liknande. Då kan ein reflektere over kva løysningsforslag som kan bidra til å hjelpe både fattige familiar, flyktningar og foreldreause barn. Eit «resultat» kan då ifølgje Klafki (2018) vere at elevane sjølv innser at dei sjølvstendig kan reflektere og gjere opp sine eigne meiningar og samstundes også føle seg medansvarleg i diskusjonen om tidstypiske nøkkelprommet (s. 80).

Klafki (2018, s. 70) påpeiker at dette delmålet er heilt sentralt om ein skal oppnå prinsippa om medbestemming og solidaritet. Medbestemming handlar kort sagt om å bidra i utviklinga av det samfunnsmessige og kulturelle. Solidaritet handlar om å bidra til å hjelpe dei som ikkje har sjølvbestemmingsrett og medbestemmingsrett (Beck et al., 2015, s. 449). Då kan ein tenkje seg at gjennom å jobbe med slike tidstypiske nøkkelprommet kan skulen bidra til utviklinga av elevane si medbestemmings- og solidaritetsevne. Elevane kan for eksempel etter kvart skjønne at dei kan medverke til korleis samfunnet i Norge vert utforma gjennom politiske avgjerder. Då kan ein begynne å tale om for eksempel stemmerett og friheit til å vere med i det politiske partiet ein vil. Elevane kan også for eksempel bidra i miljødiskusjonen. Så har sjølv sagt ikkje unge elevar stemmerett, men ein start er at dei diskuterer saker og føler seg medansvarleg, og då kan medbestemmingsevna verte utvikla.

Utviklinga av solidaritetsevna kan ein for eksempel sjå i samanheng med at elevane skal verte medvitne over og diskutere omgrep som menneskehandel og slaveri, menneskerettar, ulike styresett og menneskeverd. Dei aller fleste i Norge har det relativt bra med tanke på desse omgrepa, men det har ikkje alle i verda. Så om me i Norge skal ha det stort sett bra, så vert det berre rettferdiggjort om me prøver å bidra til å hjelpe dei som vert utsett for menneskehandel og slaveri, brot på menneskerettar, menneskeverd og lid under diktatur. Det er ikkje vanskeleg å tenkje seg at dei som er utsett for menneskehandel og slaveri får meir friheit om me andre bidreg til at dei ikkje lenger skal vere utsett for menneskehandel og slaveri. Eg må få presisere at det er ingen som forventar at elevar i den norske skulen skal løyse slike problem, men det handlar om å utvikle seg til eit menneske med solidaritet for andre, ein kan også relatere det til empati. Ein må heller tenkja seg at det er eit framtidretta fokus mot at elevane i framtid skal ville bidra til å hjelpe andre gjennom løysingar som potensielt kan fungere. Det er vegen mot å bidra til meir rettferdige forhold i samfunnet, noko som også var ein sentral danningstanke i nyhumanismen (Graf, 2013b, s. 32; Klafki, 2018, s. 61–62 & 119).

Ifølgje Klafki (2018) vert det i ein danningssamanheng viktig at ein forstår at ein skal jobbe for fellesskapet, men ein skal også alltid forsvare at menneske har rett til å ta eigne livsval, ha eigne meiningar og komme med forskjellige løysningsforslag på allmenne problemstillingar. Det vert såleis viktig å løyse diskusjonar på ein god måte, altså gjennom argumentasjon. Klafki meiner at ein ved å jobbe med tidstypiske nøkkelprommet kan utvikle fire evner og haldningar som ein treng i diskusjonar (s. 81–82). Det handlar for det første om å vere kritisk til grunngevingar, også sine eigne. For det andre å kunne argumentere for seg. For det tredje handlar det om empati, sjå situasjonar frå «motstandaren» sitt synspunkt. For det fjerde handlar det om å tenke forbindande (Graf, 2013b, s. 41–42; Hohr, 2011, s. 171; Klafki, 2018, s. 82–83).

Eg tenkjer jo meir elevane diskuterer tidstypiske nøkkelproblem, jo betre vil dei verte på disse fire haldningane og evnene. Det er eit mogleg «resultat» av diskusjonen av tidstypiske nøkkelproblem. Gjennom å jobbe med tidstypiske nøkkelproblem tenkjer eg at elevane kan lære at dei kan medverke til det som er allment og felles for menneska. For eksempel kan dei lære å forstå kva demokrati betyr og kva det går ut på. Då kan elevane etter kvart skjønne at dei kan bidra i korleis demokratiet vårt vert utforma, og slik sett også medverke i utforminga av vårt demokrati. Aktuelle temaer kan vere for eksempel miljøpolitikk eller kampen for likestilling. Gjennom tidstypiske nøkkelproblem kan elevane for det første forstå at dei kan medverke, og så kan dei utvikle evnene og haldningane dei treng for å vere med i diskusjonar. Dette er evner og haldningar som ein kan bruke i mange situasjonar i livet sitt, alt frå i skulen, arbeidslivet, samfunnet, privat til eigen refleksjon. Det er også viktig å vere klar over at sjølv om me har det relativt bra i Norge, så kan det alltid verte betre. Om ein slår seg til ro med at for eksempel demokratiet er godt nok, så er det ikkje lenge før demokratiet ikkje er godt nok. I Norge har me for eksempel fått mange rettar i arbeidslivet på bakgrunn av jobben forskjellige fagforeiningar har gjort, men desse fagforeininga jobbar framleis like hardt i dag som dei gjorde før. Det ein kan lære av fagforeiningane er at fellesskapet er sterkast.

Det vert viktig at ein integrerer tankane innanfor danning for alle i arbeidet sitt i skulen. For eksempel i arbeid med tidstypiske nøkkelproblem, så er det viktig at lærarane ser den enkelte elev og tilpassar opplæringa/støtta ut frå kvar enkelt elev. Ein elev kan stille svært gode og reflekterande spørsmål om for eksempel likestilling, og då handlar det om at lærarane ser den eleven og bidrar i diskusjonen med eleven. Eg tenkjer at uansett kva du gjer i skulekvardagen, så må det å sjå kvar enkelt elev, tilpasse støtta/opplæringa, sørge for likeverdige moglegheiter og liknande alltid ligge til grunn i skulekvardagen. Dette er noko lærarane bør vere medvitne ovanfor. Eg viste i analyse- og diskusjonskapitlet fleire utdrag som kunne relaterast til dei forskjellige delmåla innanfor Klafkis førestilling om allmenndanning, og i denne delen har eg prøvd å oppsummera det viktigaste på ein drøftande måte. Dei funna eg har gjort er noko lærarane i utgangspunktet skal leggje til rette for i skulekvardagen, og om det vert gjort, så er det eit danningspotensial for å utvikle elevane si sjølvbestemmings-, medbestemmings- og solidaritetsevne. Det tenkjer eg då kan føre til at elevane kan vere opplyste, kritiske og deltakande samfunnsborgarar.

Eg meiner ein kan sjå Klafkis førestilling om allmenndanning i samanheng med at dei tyske nyhumanistane hadde eit mål om at danning og utdanning skulle høyre ilag, og då måtte den allmenne og allsidige danninga vere ein grunnstein innanfor utdanninga (Kristensen, 2017, s. 54–55). Det betyr framleis ikkje at ein kan teste Klafkis førestilling om allmenndanning slik som ein kan med utdanning. Stølen (2017) skriv at danning ikkje kan verte målt og dokumentert slik som utdanning (s. 238–239), og det same tenkjer eg gjeld for førestillinga til Klafki om allmenndanning. Han utvikla som nemnt teorien sin på bakgrunn av danningssomgrepet i den tyske nyhumanismen (Graf, 2013b, s. 31–32), og slik sett vil Klafkis allmenndanning ha mykje til felles med det tyske nyhumanistiske Bildung (danning). Eg tenkjer det er mogleg å sei at læreplanverket (gjennom den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag) legg til rette for allmenndanning, og at det såleis skapar eit danningspotensial for å utvikle elevane si sjølvbestemming-, medbestemming og solidaritetsevne. For Klafki (2018) er det nettopp dei tre evnene som representerer danning (s. 122).

4.4.1 Hohrs tematiske struktur

Hohr (2011) utforma som nemnt i teoridelen ei tematisk struktur der han skilte samfunn, autonomi og allmenndanning (s. 169). Eg valde å leggje fokuset på berre allmenndanning i min analyse. Etter å ha analysert den overordna delen av læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag og diskutert funna, så meiner eg at Klafkis førestilling om allmenndanninga kan sjåast som ein føresetnad for dei to andre. Som eg har argumentert for, så kan ein gjennom dei tre delmåla utvikla si sjølvbestemmings-, medbestemmings- og solidaritetsevne. Autonomi handlar jo nettopp om desse tre evnene, jamfør Hohr (2011, s. 169). Gjennom medbestemmings- og solidaritetsevna kan ein bidra til utforminga av samfunnet, medan gjennom sjølvbestemming kan ein ta forskjellige personlege val for eksempel innanfor utdanning og arbeid. Då oppnår ein også grunntrekket samfunn då ein både vert i stand til å delta i samfunnet, men også vere med på å utforme samfunnet. Noko Hohr (2011, s. 169) påpeikte var ein del av delmålet samfunn. Når det ligg til rette for allmenndanning, så meiner eg det kan argumenterast for at dei to andre grunntrekka også vil verte oppfylt.

4.5 «Truslar» mot (allmenn)danninga

Som nemnt i innleiinga, så har Garm et al. (2012) ei hypotese om at danning igjen er vorte aktuelt då det i dagens utdanningssystemet er vorte så mykje målstyring og resultatvurdering (s. 16). Det er klart ein må oppfatte denne målstyringa og resultatvurdering som ein trussel mot danningspotensialet i læreplanverket. Det er som Kristensen (2017) skriv, ein kan ikkje dokumentere danning gjennom måling og resultatvurdering. Når det kjem til faglege kunnskapar og kompetansar, så kan ein dokumentere det gjennom måling og resultatvurdering (s. 55). Når eg skriv at danning ikkje kan målast og resultatvurderast, så gjeld det også for Klafkis førestilling om allmenndanning. Eg har allereie gjort greie for skilje mellom dei to, og det skilje som er mellom dei to omgrepa påverkar ikkje om ein av dei kan testast og dokumenterast eller ikkje.

Sidan det er vorte eit stort fokus på målstyring og resultatstyring må ein finne måtar ein kan dokumentere elevane sine kunnskapar og kompetansar innanfor dei forskjellige faga. Då vert det aktuelt med nettopp testing og forskjellige metodar for å måle og vurdere elevane. Når det då ikkje er lett å måle eller testa (allmenn)danning, så kan det verte nedprioritert i forhold til det som kan testast, målast og vurderast. Kristensen (2017) skriv at det hender allmenndanning vert tilpassa slik at det kan brukast i lærings- og kompetansemål, for då kan det målast og testast (s. 55). Det synest eg er problematisk, og med eingong det skjer, så tenkjer eg at (allmenn)danning mister poenget sitt. Som Kemp (2015) skriv, så kan ikkje kompetanse vere eit omgrep for sjølve danninga (s. 21). Eg tenkjer at målstyringa og resultatvurderinga kan føre til at lærarane rett og slett føler seg pressa til å nedvurdere det som ikkje kan målast og testast, og at det då fører til at mellom anna (allmenn)danning vert nedprioritert.

5 Avslutning

5.1 Sentrale funn i læreplanverket gjennom førestillinga om allmenndanning

I løpet av analyse- og diskusjonskapittelet har eg funne utdrag frå den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag som har representert dei tre delmåla innanfor førestillinga om allmenndanning. Så har desse utdraga vorte diskuterte. I denne delen vil eg summere opp dei viktigaste funna gjennom nokre nøkkelord/stikkord/nøkkelsetningar.

5.1.1 Danning for alle

I *den overordna delen av læreplanverket* vert det lagt til rette for *danning for alle* fordi utdraga, jamfør Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 5–6, 10, 12–13 & 19) har fokus på:

- alle skal føle at dei høyrer heime på skulen
- alle skal ha likeverdige moglegheiter
- opplæringa og støtta skal tilpassast ut frå føresetnadane til den enkelte elev
- alle elevar skal verte sett
- eit framtidsretta fokus for at elevane skal kunne delta i arbeid og samfunnet
- bidra til at elevane kan gjere fornuftige val og handtere utfordringar i eige liv

I *læreplan i samfunnsfag* vert det først og fremst lagt til rette for *danning for alle* då samfunnsfag er underlagt den overordna delen av læreplanverket. Likevel er det verdt å dra fram at nokre utdrag, jamfør Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 2 & 4), som har fokus på:

- alle skal verte inkluderte
- alle skal få utvikle identiteten sin
- ein skal respektere andre sine verdival
- lære seg å handtere livsutfordringar i eige liv

5.1.2 Utvikling av allsidige interesser og evner

I *den overordna delen av læreplanverket* vert det lagt til rette for *utvikling av allsidige interesser og evner* gjennom at elevane skal få møte på eit mangfald av emne som ein kan relatere til dei ulike faga. Ifølgje Graf (2013b, s. 37) er nettopp tanken at elevane skal få møte på eit mangfald av potensielle interesser. Ein kan sjå dette mangfaldet gjennom at Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 10) skriv elevane skal få møte på:

- natur og miljø
- arbeidsliv og samfunn
- det religiøse og livssyn
- det kulturelle og kunstnariske
- det historiske og språklege
- fysisk utfalding
- estetisk utfalding

- få teoretiske utfordringar
- få praktiske utfordringar

Eg synest ikkje det er vanskeleg å relatere det religiøse og livssyn som eit emne til faget KRLE, eller fysisk og estetisk utfolding til kroppsøving. Gjennom å få møte på eit stort mangfald av emne i skulen kan elevane få utvikle sine interesser, og forstå kva dei likar og ikkje likar. Ein kan lære seg sjølv å kjenne. Ein kan også tenkje seg at ved å møte på eit stort mangfald av potensielle interesser får ein også utvikla dei forskjellige evnene sine. Likevel så legg Kunnskapsdepartementet (2017a) eit fokus på det gjennom følgjande setning: «... og gi kvar og ein høve til å utvikle evnene sine» (s. 10). *Læreplan i samfunnsfag* sitt bidrag til mangfaldet av emne er at elevane skal få møte på, jamfør Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 2–3), følgjande:

- møte på ulike dimensjonar innanfor geografiske forhold i samfunnet
- møte på ulike dimensjonar innanfor historiske forhold i samfunnet
- møte på ulike dimensjonar innanfor notidige forhold i samfunnet
 - møte på korleis desse forholda har påverka og påverkar menneska;
 - for eksempel relatert til makt, samarbeid og organisering

Ein må sjå læreplan i samfunnsfag som ein liten del av det store mangfaldet av potensielle interesser som skulen skal bidra med. Klafki (2018) er også oppteken av at ein må utvikle *ei haldning og metodisk evne* som gjer slik at ein kan verte ein del av mange læringsprosessar (s. 92). Det kan ein sjå den *overordna delen av læreplanverket* legg til rette for gjennom å påpeike, jamfør Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 7, 12 & 16) følgjande:

- bidra til at elevane tørr å prøve nye ting, til tross for risikoen for å feile
- reflektere over seg sjølv og sine læringsprosessar
- utforske nye erfaringar gjennom å vere kritisk og reflektert

Så bidreg læreplan i samfunnsfag med at elevane, jamfør Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 2 & 5) skal:

- verte i stand til å skaffe seg og bruke informasjon frå ulike kjelder
 - kjelder som er historiske
 - kjelder som er geografiske
 - kjelder som er samfunnskunnskaplege
- vere kjeldekritisk
- bruke det digitale i dette arbeidet

5.1.3 Danning innanfor eit allmennheitas formidlande element

I den *overordna delen av læreplanverket* vert det spesielt lagt til rette for *danning innanfor eit allmennheitas formidlande element* gjennom utdrag som legg fokus på at elevane skal få kjennskap til-, kunnskap om- og forståing for omgrep som, jamfør Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 5 & 13–14):

- likeverd og likestilling
- demokrati
- forskjellige menneskerettar
- berekraftig utvikling og miljø

I *læreplan i samfunnsfag* vert det lagt til rette for *danning innanfor eit allmennheitas formidlande element* gjennom omgrep som, jamfør Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 2–4):

- miljø og berekraftig utvikling
- menneskehandel og slaveri
- minoritetar
- mangfaldets verdi
- menneskerettar
- demokrati
- menneskeverd
- likestilling

Det er såleis eit stort potensial i læreplanen i samfunnsfag og den overordna delen av læreplanverket for å diskutere forskjellige omgrep som kan relaterast til tidstypiske nøkkelproblem. Det eg har vist til ovanfor frå både den overordna delen av læreplanverket og læreplan i samfunnsfag tenkjer eg kan relaterast til tidstypiske nøkkelproblem, altså delmålet danning innanfor eit allmennheitas formidlande element. Gjennom å diskutere dei tidstypiske nøkkelproblema påpeiker Klafki (2018) at ein kan utvikle evner og haldningar som å vere kritisk og sjølvkritisk, kunne argumentere, sjå situasjonar frå andre sitt perspektiv og tenkje forbindande (s. 82–83). Så difor kan ein tenkje seg at jo meir elevar diskuterer slike allmenne problemstillingar, jo betre vil dei verte på desse evnene og haldningane.

5.1.4 Allmenndanning – Læreplanverket

Eg nemnde i metodedelen at eg måtte utvikle Klafkis førestilling om allmenndanning i relasjon til læreplanverket. Det har vorte gjort gjennom å finne relevante utdrag til kvart av dei tre delmåla innanfor førestillinga om allmenndanning. I denne delen av oppgåva har eg vist til sentrale funn i læreplanverket som kan relaterast til Klafkis førestilling om allmenndanning, gjennom stikkord/nøkkelord/nøkkelsetningar. Dei funna eg har funnet er gjort gjennom Klafkis førestilling om allmenndanning, og slik sett representerer desse funna Klafkis førestilling om allmenndanning relatert til det norske læreplanverket. Difor kan ein sei at eg har utvikla Klafkis førestilling om allmenndanning i relasjon til det norske læreplanverket. Dei funna eg har vist til kan vere ein måte skulen kan leggje til rette for allmenndanning, og såleis bidra til kvart enkelt individ si danning. Sjølv om eg har separert dei tre delmåla med eigne overskrifter, så må ein sjå desse tre delmåla ilag som allmenndanning. Difor må alle funna mine også verte relatert til kvarandre, for det er slik ein kan oppnå eit mogleg *danningspotensial*. Eg separerte delmåla med eigne overskrifter for å gi betre oversikt i denne oppgåva. Då det i denne oppgåva har vore fokus på å kopla Klafkis førestilling om allmenndanning på læreplanverket, og det har vore mange funn, vert det ikkje feil å sei; *Læreplanverket som Allmenndannande*. Eg må påpeike at i praksis er det ikkje sikkert læreplanverket vert like allmenndannande, men det veit eg ingen ting om.

5.2 Danningspotensialet

Problemstillinga i mi oppgåve er: «*Kva danningspotensial kan ein finne i læreplanverket gjennom Klafkis førestilling om allmenndanning?*».

Gjennom funna mine meiner eg danningspotensialet er at elevane etter kvart *kan* utvikle seg gjennom læreplanverkets allmenndannande organisering til å *vere* opplyste, deltakande og kritiske samfunnsborgarar. I det ligg det at elevane utviklar si sjølvbestemmings-, medbestemmings og solidaritetsevna, slik som Klafki (2018, s. 122) er oppteken av. *Opplyst* må ein sjå som at elevane på den eine sida utviklar kunnskap om-, kjennskap til-, forståing for- og ansvarsfølelse over at dei personleg har rettigheter i samfunnet og frie val. På den andre sida at elevane utviklar kunnskap om-, kjennskap til-, forståing for- og ansvarsfølelse over allmenne og felles hendingar, utfordringar, spørsmål og problemstillingar både på lokalt, regionalt, nasjonalt og globalt basis. *Deltakande* må ein sjå på som at elevane på den eine sida utviklar seg til å faktisk ta val og delta i for eksempel arbeid, utdanning og fritidsaktivitetar. På den andre sida at elevane utviklar seg til å delta i det som er felles og allment som for eksempel spesielle hendingar, spørsmål, utfordringar og problemstillingar. Det kan vere angående politiske saker, stortingsval, kulturelle aktivitetar, til meir alvorlege saker som menneskehandel og slaveri til brot på likestilling. *Kritisk* må ein sjå som på den eine sida at ein utviklar seg til å reflektere over seg sjølv og sine val. På den andre sida må ein sjå det som at ein utviklar seg til å vere kritisk i dei allmenne og felles hendingar, spørsmål, utfordringar og problemstillingar. Det handlar om å vere kritisk og reflekter over slik samfunnet og verda er.

Når eg skriv danningspotensialet i læreplanverket er at elevane gjennom læreplanverkets allmenndannande organisering kan utvikle seg til å *vere* opplyste, deltakande og kritiske samfunnsborgarar, så er det eigentleg ikkje noko anna enn Klafki (2018) sine tankar om sjølvbestemmings-, medbestemmings- og solidaritetsevna. For han er danning representert av desse tre evnene (s. 122), og eg tenkjer at det er eit danningspotensial i læreplanverket for å utvikle desse tre evnene. Så kan ein sjå på den opplyste, deltakande og kritiske samfunnsborgaren som min versjon av Klafkis sjølvbestemmings-, medbestemmings- og solidaritetsevne. Det handlar på den eine sida om individet si personlege utvikling, medan på den andre sida handlar det om individet si utvikling i og for fellesskapet, det er ein samtidig prosess. Iføljje Beck et al. (2015) er det noko Klafki også meiner. På den eine sida skal ein utvikle seg personleg, medan på det andre sida handlar det om å verte klar for det demokratiske samfunnet. Det er ikkje to prosessar, men ein samtidig prosess (s. 448). Det er viktig å påpeike at ein ikkje *vert* ein opplyst, deltakande og kritisk samfunnsborgar og så er det resultatet. Det handlar om å utvikle seg heile tida, og eit godt sitat for å definere dette er: «Å *være dannet er å dannes*» (Stølen, 2017, s. 239). Så å *vere* ein opplyst, deltakande og kritisk samfunnsborgar er å *utvikle* seg som ein opplyst, deltakande og kritisk samfunnsborgar. Då vert det ein livslang prosess.

5.2.1 Potensiell vidare forskning

Då eg berre har undersøkt kva danningspotensial ein finn i læreplanverket gjennom dokumenta den overordna delen av læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag, så kan eg ikkje garantere for at dei andre læreplanane lever opp til det. Eg veit heller ikkje kva danningspotensial ein finn i praksis, då eg ikkje veit noko om korleis lærarane jobbar i praksis. Så mi oppgåve har vist kva potensial som kan finnast i læreplanverket, men ikkje om det potensialet vert utnytta i skulekvardagen. Så eit neste steg ville då vore å for eksempel intervju lærarar om kva syn og forståing dei har om omgrepet danning og korleis dei legg til rette for (allmenn)danning. Eit neste steg ville også vore å undersøkt dei andre læreplanane i fag. Elles så vil eg påpeike at det kunne vore spennande å sett

mine funn opp mot formålsparagrafen, for eg tenkjer det finst mykje danningrelatert i den, men det vart ikkje rom for det i denne oppgåva.

5.3 Kritikk mot Klafkis (og min?) danningstenking

Eg har basert denne masteroppgåva på Klafkis førestilling om allmenndanning, og eg har berre prøvd å tolke Klafkis tenking, og ikkje vere kritisk mot tenkinga hans. Det er viktig å påpeike her i avslutninga at det finst fleire kritiske synspunkt som kan rettast mot Klafki sin tenking. Så når eg har basert meg på hans tenking, så kan den same kritikken rettast mot mi masteroppgåve. Når ein skal rette kritiske synspunkt mot Klafki sine teoretiske perspektiv og min masteroppgåve vert Gert Biesta ein relevant mann. Biesta (2009) meiner at formålet med utdanning handlar om tre omgrep; kvalifisering, sosialisering og subjektivering (s. 33).

Omgrepet sosialisering brukar Strand (2002) når ho rettar kritikk mot Klafkis tenking med tilvising til Biesta. Den kritikken handlar om at når ein tileignar seg kunnskap, så vert ein sosialisert. Det betyr at jo meir kunnskap, jo meir sosialisert vert ein (s. 135–136). For Biesta (2009, s. 40) handlar sosialisering om at menneske vert tilpassa og påverka til å: «become members of and part of particular social, cultural and political 'orders'» (Biesta, 2009, s. 40), i tillegg til at ein tileignar seg bestemte normer og verdiar (Biesta, 2009, s. 40). Kvalifisering handlar også om at ein tileignar seg kunnskap og då fordi ein skal for eksempel passe inn i bestemte yrker. Då kan ein tenkje seg at jo meir kunnskap ein tileignar seg, og jo meir spesifikk kunnskapen er, jo meir kvalifisert vert ein for det aktuelle yrket (Biesta, 2009, s. 39–40). Strand (2002) rettar kritikk mot at om danninga vert tilskriven bestemte innhald og resultat, så vil det redusere menneske si friheit i sjølvdanninga (s. 135).

Dette kan ein sjå i samanheng med Biesta sitt omgrep om subjektivering. For Biesta (2009) er subjektivering kontrasten til sosialisering. Dette fordi subjektivering handlar om at ein ikkje skal tilpassast og påverkast til å passa inn i bestemte ordningar, og slik sett skal subjektivering handle om å *vere*, og det uavhengig av bestemte ordningar. Individua skal rett og slett vere meir enn eit resultat av førehandsbestemte ordningar innanfor kultur, politikk og det sosiale (s. 40). Biesta (2009) påstår at for nokon er formålet til utdanning berre kvalifisering og sosialisering, men for han sjølv handlar det om å innsjå desse tre forskjellige omgrepa alle har ein plass i utdanninga som likeverdige (s. 40–41). Som Professor Kjetil Steinsholt, min rettleiar på denne masteroppgåva skreiv til meg på e-post; Biesta går ikkje imot dei sentrale poenga til Klafki, men han legg vekt på at subjektiveringen (veren) ikkje må verte satt i bakgrunn for sosialisering (identitet) og forskjellige kunnskapar og kompetansar. I eit (allmenn)danningsperspektiv er dette også viktig, for det er slik barn og unge kan få moglegheita til å vere dei subjekta som dei er, og gjennom det komme inn i eit danna forhold saman med andre menneske, verda og jorda. Utdanninga må såleis diskuteras med tanke på ei framtid i demokrati og med omsorg (K. Steinsholt, personleg kommunikasjon, 28. mai 2020).

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 dannelsesperspektiv* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Beck, E. E., Solbrekke, T. D., Sutphen, M. & Fremstad, E. (2015). When mere knowledge is not enough: The potential of *bildung* as self-determination, co-determination and solidarity. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 445–457. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.973373>
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2002). *Bildung* and Modernity: The Future of *Bildung* in a World of Difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 343–351. <https://doi.org/10.1023/A:1019874106870>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the questions of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Brekke, M. (2010). Praksisopplæringen dannende oppgave. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 29–45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Briseid, L. G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), 328–337. Henta frå https://www.idunn.no/file/pdf/33194756/danning_i_det_postmoderne.pdf
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odenese: Syddansk Universitetsforlag.
- Engelsen, B. U. (1993). *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?: Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FN-sambandet. (u.å.). Internasjonal dag for avskaffelse av slaveri. Henta 26. april 2020 frå <https://www.fn.no/Om-FN/FN-dager/Kalender/Internasjonal-dag-for-avskaffelse-av-slaveri>
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk: Spenning mellom det formale og det materiale. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Gram (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: Et nordisk panorama* (s. 31–46). Trondheim: Akademika Forlag.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse: Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fosslund, J. (2012). Nazisme og dannelse. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(3), 155–169. Henta frå https://www.idunn.no/file/pdf/56944201/nazisme_og_dannelse.pdf
- Garbo, J., Minken, M, & Vik, M. G. (2019, 18. november). Læreplanene klare: - Nå starter den viktigste jobben! Henta frå <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/lareplanene-klare--na-starter-den-viktigste-jobben/>
- Garm, N., Eikseth, A. G. & Dons, C. F. (2012). Innledning: Om utdanning mellom styring og danning. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Gram (Red.), *Utdanning mellom*

- styring og danning: Et nordisk panorama* (s. 15–27). Trondheim: Akademika Forlag.
- Graf, S. T. (2013a). Den didaktiske analyse: I kritisk-konstruktiv betydning. I S. T. Graf & K. Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 59–84). Aarhus: Forlaget Klim.
- Graf, S. T. (2013b). Wolfgang Klafkis dannelsesteori: En indføring. I S. T. Graf & K. Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 25–57). Aarhus: Forlaget Klim.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsson, B. (2003). *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund* (I. H. Hansen, Overs.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på 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.
- 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.
- Hovdenak, S. S. (2012). Kunnskap og danning i skolen: Om relasjonen mellom ulike kunnskapsformer. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Gram (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: Et nordisk panorama* (s. 47–62). Trondheim: Akademika forlag.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hudson, B. (2003). Approaching educational research from the tradition of critical-constructive didaktik. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(2), 173–187.
<https://doi.org/10.1080/14681360300200171>
- Høier, J. (2010). Revitalisering som nyorientering: Et dannelsesperspektiv på samisk skole. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 145–161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan: Et forskningsperspektiv* (s. 23–61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kemp, P. (2015). *Løgner om dannelse: Opgør med halvdannelsen: En pamflet*. København: Tiderne Skifter Forlag.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A. Gylland, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klafki, W. (2018). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3. utg., B. Christensen, Overs.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Kristensen, J. E. (2017). Dannelsens flertydige genkomst i skolen: Som svar på en ensidig uddannelseslogik?. I L. Moos (Red.), *Dannelse: Kontekster, visioner, temaer og processer* (s. 33–70). København: Hans Reitzels Forlag.

- Kulturdepartementet. (u.å.). Likestilling og inkludering. Henta 7. juni 2020 frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/id922/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 (2008–2009)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012–2013)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Henta frå https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringa_nynorsk.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b, 1. september). *Skolens nye "grunnlov" er fastsett* (Pressemelding). Henta 25. februar 2020 frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. november). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning* (Pressemelding). Henta 25. februar 2020 frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moos, L. (2017). Introduktion: Kontekster, visioner, temaer og processer. I L. Moos (Red.), *Dannelse: Kontekster, visioner, temaer og processer* (s. 9–31). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nabe-Nielsen, B. (2018). Introduktion til den danske udgave. I W. Klafki., *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3. utg., s. 9–20). Aarhus: Forlaget Klim.
- Nordenbo, S. E. (2002). *Bildung and the Thinking of Bildung* (T. McTurk, Overs.). *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 341–352. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00280>
- Oettingen, A. von (2017). "De, der lever sammen, må også gå i skole sammen!": Dannelse, paradokser og idealer. I L. Moos (Red.), *Dannelse: Kontekster, visioner, temaer og processer* (s. 193–217). København: Hans Reitzels Forlag.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Poulin, S. E. (1991). *Menneskesyn, Dannelsesteori, Didaktik* (Bd. 72, PPP). Odense: Danmarks Lærerhøjskole.
- Regjeringa. (u.å.). Meldingar til Stortinget. Henta 28. mars 2020 frå <https://www.regjeringen.no/no/dokument/meldst/id1754/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, G. S. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solberg, M. & Fjørtoft, K. (2012). Danning. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(3), 152–154. Henta frå https://www.idunn.no/file/pdf/56944209/leder_norsk_filosofisk_tidsskrift_032012.pdf

- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: I et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7–10). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39–119). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Stortinget. (2019, 21. oktober). Om regjeringens publikasjoner. Henta frå <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Stortinget. (u.å.). Ordbok. Henta 7. juni 2020 frå <https://www.stortinget.no/no/Stottemeny/Ordbok/?diid=STU>
- Strand, T. (2002). Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? Et kritisk blikk på Wolfgang Klafkis didaktikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(2-3), 124–142. Henta frå https://www.idunn.no/file/pdf/33193301/kan_pedagogikken_bygge_et_mer_hum_ant_samfunn_et_kritisk_blikk_pa_wolfgang_k.pdf
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15–54). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stølen, T. (2017). Menneskets danning. I V. D. Haugen & G. Stølen (Red.), *Pedagogisk mangfold: I et samfunnsperspektiv* (s. 229–244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolenes læreplaner: Fra 1939 til 2006. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211–254). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Telle, O. L. (2018). *Fellesfagene i videregående opplæring: danning eller standardisert kompetanse? – En tekstanalyse av utdanningspolitiske dokumenter relatert til Kunnskapsløftet* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Henta frå <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-66863>
- Thuen, H. (2008). «Allmenndannelse» – fra gjennomslag til gjenreisning: Lars Løvlie 70 år. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), 338–347. Henta frå https://www.idunn.no/file/pdf/33194760/almeendannelse_fra_gjennomslag_til_gjenreisning_-_lars_lovlie_7_ar.pdf
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken: Selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsespædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(3), 193–206. Henta frå https://www.idunn.no/file/pdf/33194460/lererutdanning_som_danning.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. november). Hva er nytt i læreplanverket? Henta 25. februar 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). Slik ble læreplanene utviklet – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Henta 25. februar 2020 frå https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/?fbclid=IwAR109nqe51i1-OWQJXVHzE2DS7I7EXEEjicBA4g2_cVOr81JH_QCfKuM49U
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 7. februar). Hva er tverrfaglige temaer? Henta 7. juni 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i Samfunnsfag* (SAF01-04). Henta frå <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Læreplanverket. Henta 24. februar 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.
- Utdanningsforbundet. (u.å.). Dette er fagfornyninga. Henta 24. februar 2020 frå <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/fagfornyelsen/dette-er-fagfornyinga/>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Wiberg, M. (2019). Klafki og pædagogik – den dobbeltsidige åbning. I A. von Oettingen (Red.), *Pædagogiske tænkere: Bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s. 155–168). København: Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Kodeskjema:

Eg har lagt ved kodeskjemaet mitt til vedlegg. Då kodeskjemaet var ganske langt har eg valt å kutte vekk store delar av kodeskjemaet. Den første sida viser kva kategoriar og underkategoriar eg lagde ut frå teori, og så følgjer den første kategorien «danning for alle» for å vise korleis kodeskjemaet ser ut. Med omsyn til at alle utdrag er henta frå læreplan i samfunnsfag og den overordna delen av læreplanverket valde eg å berre behalde tre utdrag i kodeskjemaet i vedlegg her. Eg tenkjer at det er nok for å vise korleis kodeskjemaet mitt ser ut og korleis eg brukte det.

Vedlegg 1 - Kodeskjema

PS: Kodeskjemaet er utvikla basert på teoriar i Graf (2013a; 2013b), Høhr (2011), Klafki (2018), Moos (2017) og Strand (2002) som vart gjort greie for i teorikapittelet i sjølve masteroppgåva.

Allmenndanning

Kategoriar:

Danning for alle	Danning innanfor eit allmennheitas formidlande element	Utvikling av allsidige interesser og evner
-------------------------	---	---

Underkategoriar:

Likeverdige moglegheiter	Fred	Religion, ideologi og filosofi
Tilpassa opplæring	Miljø	Samfunn, historie og geografi
Respekt for mangfaldet	Samfunnsskapte ulikskapar	Kjeldebruk/kritikk/kritisk tenking
	Tekniske media	Estetikk
	Du og eg relasjon	Natur og miljø
	Demokrati og menneskerettar	Språk
	Konflikt/diskusjon handtering	Læringsprosess/Refleksjon
		Utvikling av evner
		Matematikk

Danning for alle

Likeverdige moglegheiter

Kode	Utdrag
Inkludera alle	Faget skal bidra til identitetsutvikla til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i. Det inneber òg å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv, og særleg samisk kultur og samfunnsliv. Slik bidreg samfunnsfaget til å styrkje elevane si forståing av seg sjølve, av samfunnet dei lever i, og av korleis dei kan påverke sitt eige liv og framtida. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2)

Tilpassa opplæring

Kode	Utdrag
Individuelle føresetnadar	Når elevane forstår sine eigne læringsprosessar og den faglege utviklinga si, bidrar det til sjølvstende og meistringskjensle. Opplæringa skal fremje motivasjon, haldningane og læringsstrategiane til elevane og leggje grunnlaget for læring heile livet. Det krev at lærarane følgjer utviklinga til elevane tett og gir dei støtte tilpassa alderen,

	modenskaps- og funksjonsnivået deira. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12).
Respekt for mangfaldet	
Kode	Utdrag
Anerkjenning av mangfaldet	«I arbeidet med å utvikle eit inkluderande og inspirerande læringsmiljø skal mangfald anerkjennast som ein ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15)

Kjelder til kodeskjema:

- Graf, S. T. (2013a). Den didaktiske analyse: I kritisk-konstruktiv betydning. I S. T. Graf & K. Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 59–84). Aarhus: Forlaget Klim.
- Graf, S. T. (2013b). Wolfgang Klafkis dannelsesteori: En indføring. I S. T. Graf & K. Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 25–57). Aarhus: Forlaget Klim.
- 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.
- Klafki, W. (2018). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3. utg., B. Christensen, Overs.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Henta frå https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringa_nynorsk.pdf
- Moos, L. (2017). Introduksjon: Kontekster, visioner, temaer og prosesser. I L. Moos (Red.), *Dannelse: Kontekster, visioner, temaer og prosesser* (s. 9–31). København: Hans Reitzels Forlag.
- Strand, T. (2002). Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? Et kritisk blikk på Wolfgang Klafkis didaktikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(2-3), 124–142. Henta frå https://www.idunn.no/file/pdf/33193301/kan_pedagogikken_bygge_et_mer_humant_samfunn_et_kritisk_blikk_pa_wolfgang_k.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i Samfunnsfag* (SAF01-04). Henta frå <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf>.

