

Mia Stubhaug

Elevar sine opplevingar av danning og utdanning i skulen: I samsvar med utdanningspolitikkenes intensjonar?

Ein fokusgruppestudie av ungdomsskuleelevar på 10.trinn

Masteroppgåve i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning

Rettleiar: Armend Tahirsylaj

Medretteiar: Tuva Schanke

Juni 2021

Mia Stubhaug

Elevar sine opplevingar av danning og utdanning i skulen: I samsvar med utdanningspolitikkenes intensjonar?

Ein fokusgruppestudie av ungdomsskuleelevar på 10. trinn

Masteroppgåve i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning

Rettleiar: Armend Tahirsylaj

Medretteiar: Tuva Schanke

Juni 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

Denne studien har undersøkt elevar sine opplevingar av danning og utdanning i skulen, samt i kva grad deira opplevingar samsvarer med utdanningspolitikkenes intensjonar med skuleopplæringa. Danning vert ofte relatert til det tyske omgrepet Bildung, medan utdanning byggjer på tileigning av kunnskap og dugleik i særskilte fag. Forskinga vart gjennomført ved hjelp av tre fokusgruppeintervju med elevar på 10.trinn i Trondheim kommune. For å undersøke elevars opplevingar av danning vart Klafki (1998) sine tre omgrep som beskriv Bildung brukt: self-determination, co-determination og solidaritet. For å samanlikne elevane sine opplevingar med utdanningspolitikkenes intensjonar vart Biesta (2015) sine formålsdomene kvalifisering, sosialisering, og subjektivering brukt. Hovudfunna i studien indikerer at elevane er opptatt av danning i form av co-determination; å delta som ein ansvarleg borgar i samfunnet, men i mindre grad er dei opptatt av self-determination; å ta sjølvstendige val med utgangspunkt i moral og fornuft. Solidaritet kjem heller ikkje fram som viktig for elevane. Dei er opptatt av fag, og at fag skal ha ein funksjonell nytteverdi for dei i framtida. Forskinga viste difor at det er kvalifiserings- og sosialiseringsdomenet som opptar elevane mest, medan dei i liten grad er opptatt av subjektiveringsdomenet: å bli ansvarlege og sjølvstendige subjekt som nyttar fridomen sin til å handle eller avstå frå å handle på ein bevisst måte (Biesta, 2020). Med andre ord, ser det ut til at elevane ikkje er opptatt av karakterutvikling. Den overordna delen uttrykkjer tydeleg at skuleopplæringa har eit utdanningsoppdrag og eit dannelsesoppdrag. Funna i studien indikerer at utdanningspolitikkenes intensjonar ikkje samsvarer med elevane sine opplevingar av det som skjer i skulen. Kvalifiseringsdomenet dominerer, og elevane sine opplevingar indikerer at utdanninga er viktigare enn danninga.

Abstract

This study examined the experiences of the Norwegian terms "danning" and "utdanning" of pupils in the 10th grade in Norway. In addition, the study aimed to compare these experiences with the intentions of the Norwegian educational policy. "Danning" is often related to the term *Bildung*, whereas "utdanning" refers to the acquirement of knowledge and skills in relation to specific subjects. The research was executed using three focus group interviews at a high school in Trondheim municipality. To examine the experiences of pupils regarding "danning" three concepts related to *Bildung* has been used: self-determination, co-determination, and solidarity (Klafki, 1998). The comparison of the pupils' experiences with the intentions of the educational policy has been done using the following terms formulated by Biesta (2015): qualification, socialization and subjectification. The main findings of the research indicate that students are concerned with "danning" in terms of co-determination; to participate as a responsible citizen in the society. To a lesser extent they are concerned with self-determination; to make independent choices based on morality and reason. Solidarity does not appear to be important for the pupils either. On the other hand, they are concerned with subjects and that subjects should have a specific functionality for them in the future. The research showed that it is the domain of qualification and socialization that concerns the students the most, while they are less concerned with the domain of subjectification: to become responsible and independent subjects that uses their freedom to act or refrain to act in a conscious matter (Biesta, 2020). In other words, the pupils seem not to be too concerned with their character development. In the core curriculum, however, it is clearly stated that school education has two missions: "danning" and "utdanning". The findings in this study indicate that the intentions of the educational policy do not correspond with the pupils' experiences of what happens at school. The domain of qualification seems to be largely emphasized, and the experiences of the pupils indicate that "utdanning" is more important than "danning".

Forord

Dette skuleåret har vore utfordrande, innhaldsrikt og lærerikt for meg. Å skrive denne masteroppgåva ved sidan av jobb, samt med alle dei gleder og utfordringar livet generelt byr på, har vore det mest utfordrande eg har gjort i livet mitt so langt. Eg er veldig stolt over arbeidet eg har gjort, og glad for alt eg har lært. Det hadde nok ikkje gått like bra utan det fantastiske nettverket eg har rundt meg.

Eg er utruleg takknemleg ovanfor arbeidsplassen min som har lagt til rette for gjennomføringa ved å gi meg permisjon og studiedagar når eg har trengt det. Eg er òg takknemleg ovanfor alle kollegaene mine som har støtta og heia på meg gjennom heile vegen.

Eg har satt stor pris på mine gode rettleiarar som har støtta, hjelpt, lest, sendt mail og heia på meg. Eg har følt meg utruleg godt ivaretatt og eg er veldig glad og takknemleg for å ha hatt eit so godt samarbeid med dei.

Elles må eg takke min fantastiske familie og mine gode venner som har vore tolmodige med meg, som har forstått, støtta og akseptert mine behov for mykje brukt tid på arbeid og studiar, og lite tid på dei. Eg håpar på å gi mykje tilbake framover med meir fritid og overskot.

Gjennom arbeidet med masteren har eg lært utruleg mykje. Eg har hatt mange tankar og meiningar som har gått fram og tilbake. Den største læringa ligg kanskje i kor komplekst verda og samfunnet er. Alt heng saman på ein måte som er utruleg vanskeleg å omfamne, forstå og forklare. Eg har gjort mitt beste på å presentere det eg har funne i denne masteren på ein so enkel, oversiktleg og tydeleg måte, på tross av at eg sjølv opplever det som eit avansert tema. Eg håper den kan vere til nytte for nokon, då den verkeleg har vore det for meg. Eg kjem til å ta med meg alt eg har lært inn i livet og i jobben min, og eg har inga tvil om at det har gjort meg til ein betre og ein meir reflektert person og lærar.

Innhold

Figurar	xi
Tabellar	xi
Forkortingar	xi
1 Introduksjon	12
2 Teori	15
2.1 Formålet med skulen	15
2.1.1 Tre formålsdomene: Kvalifisering, sosialisering og subjektivering	15
2.2 Curriculum vs Didaktikk	16
2.3 Bildung - Danning - Utdanning	17
2.3.1 Klassisk Bildung	18
2.3.2 Folkedanning	19
2.4 Humankapital	20
3 Tidlegare forskning og relevant kontekst	23
3.1 Relevant kontekst: Utdanningspolitikken i Noreg	25
3.1.1 Den overordna delen av læreplanen	26
4 Metode	27
4.1 Filosofisk verdssyn og epistemologi	27
4.2 Metodologi og metode	29
4.2.1 Kvalitative intervju i fokusgrupper	29
4.2.2 Val av deltakarar	31
4.2.3 Val av tid og stad	32
4.2.4 Datainnsamling	32
4.2.5 Gjennomføring av intervju	33
4.2.6 Grunning av intervjuguide	34
4.2.7 Design av dataanalyse	35
4.2.8 Analyseprosessen	36
4.3 Validitet og etiske retningslinjer	36
4.3.1 Validitet og reliabilitet	37
4.3.2 Etiske retningslinjer	38
4.3.3 Forskarståstad	39
4.4 Omgrepsforklaring	40
4.4.1 Utdanning - Danning - Bildung	40
4.4.2 Kvalifisering, sosialisering og subjektivering	41
5 Analyse	42
5.1 Formålet med og generelt om skulen	42

5.1.1	Generelt om skulen	42
5.1.2	Formålet med skulen	43
5.2	Opplevingar av fag og andre aktivitetar på skulen	44
5.2.1	Opplevingar av fag som nyttige.....	44
5.2.2	Opplevingar av fag som unyttig	45
5.2.3	Opplevingar av andre aktivitetar på skulen	46
5.3	Personleg utvikling	47
5.3.1	Personleg utvikling	47
5.3.2	Framtida	48
5.4	Elevmedverknad	49
5.5	Mangel på støtte	50
5.6	Elevenes løysingar.....	52
5.7	Oppsummering	53
6	Diskusjon.....	54
6.1	Danningsperspektivet: Self-determination, Co-determination og Solidaritet	54
6.1.1	Self-determination	54
6.1.2	Co-determination og solidaritet.....	56
6.2	Utdanningsperspektivet: Opplevinga av fag og kunnskap	57
6.3	Formålet med skulen: Kvalifisering, sosialisering og subjektivering.....	58
6.4	Utdanningspolitikkenes intensjonar og elevane sine opplevingar	60
6.5	Bildung og Danning: Ei kort drøfting	62
7	Konklusjon	64
8	Referansar	66

Figurar

Figur 1: Representasjon av Biesta sin modell om kvalifisering, sosialisering og subjektivering som formålet med skule (Biesta, 2015).	16
Figur 2: Oversikt over innholdet i den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).	26
Figur 3: Crotty (1998) sin modell av forskingsprosessen sine fire element som er avhengige av kvarandre.	28
Figur 4: Kategoriar i intervjuguiden	34

Tabellar

Tabell 1: Strategiar for dataanalysen	35
---	----

Forkortingar

OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PISA	Program for International Student Assessment
K&H	Kunst og handverk
M&H	Mat og helse

1 Introduksjon

Eit av føremåla med skuleopplæringa i Noreg er at den skal førebu elevane på liva sine: Dei skal meistre liva sine, delta i samfunnet, og dei skal verte demokratiske borgarar (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan konkretiserast endå meir ved å dele føremålet inn i tre ulike domene: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2015). Elevane må kvalifiserast til noko, dei må fungere i eit samfunn saman med andre menneskjer og dei må utvikle seg sjølve, sitt individ, sitt subjekt (Biesta, 2015). Spørsmålet om formålet med skular har vorte forsøkt svart på av mange og svara har variert. Eksempelvis har vi hatt to nokså ulike tradisjonar innanfor utdanningsteori i den vestlege verda gjennom den tyske didaktikktradisjonen og den amerikanske curriculum-tradisjonen (Imsen, 2016).

I didaktikktradisjonen står omgrepet «Bildung» sterkt og byggjer på at det er innhaldet i undervisninga som er det viktige, og skal føre til det vi i Noreg kallar «danning» (Imsen, 2016). Her handlar ikkje skule og utdanning berre om å lære fag eller oppnå faktakunnskap, men om å utvikle moral, fornuft, fridom, og å lære seg å ta gode val (Klafki, 2000). Den amerikanske curriculum-tradisjonen er ein tradisjon der læreplanarbeidet skal utviklast politisk, læraren skal gjennomføre arbeidet som dei vert instruert til og dei skal ikkje reflektere over innhaldet i det dei skal undervise (Imsen, 2016).

I Noreg har vi tradisjonelt hatt koplingar til den tyske didaktikktradisjonen, samt har hatt og har framleis ein filosofi om at skulen har to oppdrag: eit utdanningsoppdrag og eit danningoppdrag (Imsen, 2016). Utdanningsoppdraget handlar om spesifikk opplæring i fag; det går ut på å få kunnskap, kompetanse og dugleik innan eit fagområde. Danningoppdraget er derimot meir komplekst. Den overordna delen uttrykker følgande: «Grunnopplæringa er ein viktig del av ein livslang danningssprosess som har fridom, sjølvstende, ansvar og medmenneskelegdom for den enkelte som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Utdanningstradisjonar vert i stor grad påverka av politikk, og utdanningspolitikken i Noreg har i aukande grad vorte påverka av særskilt den internasjonale organisasjonen OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) dei siste tiåra (Hovdenak & Stray, 2015; OECD, u.å). Påverknaden kjem mellom anna frå teorien om at humankapital er den viktigaste forma for kapital i det moderne samfunnet (OECD, 1996). Humankapital har blitt definert av nobelprisvinnar Gary S. Becker (2006): «Human capital refers to the knowledge, information, ideas, skills and health of individuals» (s.292). Vidare hevder OECD at «Knowledge is now the driver of productivity and economic growth...», samt at ein må utvikle gode praksisar for ein slik kunnskapsbasert økonomi i moderne OECD-land (OECD, 1996, s. 3).

Humankapital er med andre ord ein avgjerande faktor for økonomisk vekst i eit land, og kunnskap er nøkkelen til auka humankapital. Etter innflytelse frå OECD og teorien om humankapital har utdanningspolitikken i Noreg fått eit auka fokus på kunnskap og at den kunnskapen elevane skal lære bør ha ein direkte og tydeleg nytteverdi for dei (Hovdenak & Stray, 2015). Etter å ha scora under gjennomsnittet i OECD si PISA-undersøking har Noreg endra sin utdanningspolitikk i alt frå namnendring av departement og ministerstillingar (eks. frå utdanningsminister til kunnskapsminister) til nye læreplanar (Hovdenak & Stray,

2015). Gjennom auka testing (etter anbefaling frå OECD), med nasjonale prøver og PISA-testar, samt auka sentralstyring av utdanninga i Noreg (Hovdenak & Stray, 2015), kan det sjå ut til at vi bevegar oss nærare ein curriculum-tradisjon, og lenger unna didaktikktradisjonen. På tross av all endring i utdanningspolitikken og står det framleis klart og tydeleg i den gjeldande overordna delen av læreplanen at skulen har eit todelt oppdrag: den skal danne og den skal utdanne elevar.

Ein kan då spørje seg om det er slik som Hovdenak og Stray (2015) uttrykker: er det eit kunnskapsfokus og eit nytteperspektiv som tar størst plass i den norske skulen sjølv om danningperspektivet uttrykkast som viktig i læreplanverket? Det kan sjå ut til at det har vorte eit aukande fokus på å prestere i kvalifiseringsdomenet, som kan ha gitt negative konsekvensar for subjektiveringsdomenet, eksempelvis med auka oppleving av stress i skulen (Biesta, 2015). Nytteperspektivet kom òg fram i Guri Melbys utsegn om årets (2021) fullføringsreform når ho fekk spørsmålet om kva som ville skje med fag som historie, religion, samfunnsfag, naturfag og geografi: «Dette er eksemplar på mindre fag som vi vurderer som nyttige hver for seg, men vi vil heller prioritere fag som er nyttige for alle å ha med seg» (Ertesvåg, 2021). På tross av at dette vart trekt tilbake, gir det likevel ein indikasjon på at det frå eit politisk ståstad er eit fokus på nyttig kunnskap.

Er det eit større fokus på utdanningsperspektivet enn det er på danningperspektivet, og beveger den norske skulen seg mot ein curriculum-tradisjon, på tross av at læreplanverket uttrykker at både danning og utdanning er viktig? Dette ønskjer eg å undersøkje gjennom denne studien. For å finne svar på spørsmålet er det fleire vegar å gå. Ein kan undersøke i kva grad lærarar er opptatt av dette nytte og danningperspektivet og på kva måte dei legg opp til dette i si undervisning. Korleis leiinga på ein skule arbeider med desse perspektiva kan òg belyse temaet. Eller ein kan ta elevperspektivet; korleis opplev elevar dette? Kva opplevingar har dei kring kunnskaps-, nytte- og danningfokus i skulen? Eg vil argumentere for at elevperspektivet kanskje er det mest hensiktsmessige perspektivet for å svare på spørsmålet. For på tross av alle gode intensjonar hos politikarar, lærarar og skuleleiing, vil ikkje dette gi informasjon om kva elevane opplev skjer i skulen i forbindelse med danning og utdanning.

Endringar i utdanningspolitikken, elevars syn på kunnskapsomgrepet og lærarars opplevingar av endringane i den norske skulen har vorte forska på (Briseid & Haraldstad, 2019; Hovdenak & Bø, 2010; Hovdenak & Stray, 2015). Elevundersøkinga og ungdataundersøkinga er andre kvantitative rapportar som tar for seg elevars opplevingar og meiningar av mellom anna skulen (Bakken, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020-2021). Det er derimot noko lite kvalitative studiar på elevperspektivet i følgje både Hovdenak og Stray (2015) og (Dæhlen et al., 2011). Samt hevder Tahirsylaj og Werler (2021) behov for vidare forskning på Bildung og danning, då dei fann at Noreg skilte seg ut med særskilt låge Bildungverdiar. Eg ønskjer med denne studien å undersøke om elevane opplever denne endringa i utdanningspolitikken som vert framheva av Hovdenak og Stray (2015), samt om det er samsvar mellom dei politiske intensjonane i landet, og kva som faktisk skjer på elevnivå. Med utgangspunkt i det ønskjer å undersøkje på kva måte elevar opplever danningperspektivet og utdanningsperspektivet i skulen med følgjande problemstilling og forskarspørsmål:

Kva opplevingar og meiningar har elevar på 10.trinn kring utdanning og danning i skulen, og korleis samsvarar dette med utdanningspolitikken intensjonar?

For å svare på dette spørsmålet har eg gjennomført fokusgruppe intervju med elevar på 10.trinn. Etersom danningomgrepet er noko komplekst har eg brukt Klafki (1998) sine

omgrep om self-determination, co-determination og solidaritet for å undersøkje elevars opplevingar med danning i skulen. For å få eit innblikk i kva som opptar elevane mest i skulen har eg brukt Biesta (2009) sine formålsdomene, kvalifisering, sosialisering og subjektivering til hjelp. Dette brukar eg til hjelp for å vurdere i kva grad utdanningspolitikken intensjonar er i samsvar med elevanes opplevingar av danning og utdanning.

I kapittel 2 legg eg fram Biesta sin teori om dei tre formålsdomena med utdanning, samt presenterer eg dei to vanlegast utdanningstradisjonane i den vestlege verda: curriculum og tysk didaktikk. Deretter gjer eg greie for omgrepa Bildung og danning, før eg avsluttar med ein presentasjon av teorien om humankapital. I kapittel 3 legg eg fram tidlegare forskning og relevant kontekst. Her presenterer eg tidlegare forskning kring kunnskap og danning både frå eit elevperspektiv, lærarperspektiv, samt frå eit generelt perspektiv. Resultat frå ungdatabundersøkinga og elevundersøkinga vert òg lagt fram. Avslutningsvis i dette kapittelet gir eg ein oversikt over kva den overordna delen av læreplanen inneheld, då dette presenterer utdanningspolitikken sine verdiar og prinsipp for grunnopplæringa. Kapittel 4 beskriv metoden som er nytta i forskinga der eg legg fram refleksjonar kring verdsyn, metodologi og metode. Eg presenterer grunningar for mine val gjennom forskingsprosessen, samt presenterer eg refleksjonar kring validitet og etiske retningslinjer. I kapittel 5 legg eg fram analysen, som er delt inn i fem meiningseiningar: 1) Formålet med skule og generelt om skulen, 2) Opplevingar av fag, 3) Personleg utvikling, 4) Elevmedverknad, 5) Støtte i skulen, og 6) Elevanes løysingar. I kapittel 6 legg eg fram ei drøfting av danningsspektivet med hjelp av omgrepa self-determination, co-determination og solidaritet, samt diskuterer eg elevanes oppleving av fag og kunnskap. Vidare drøftar eg føremålet med skulen med hjelp av omgrepa kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Deretter legg eg fram ei drøfting av utdanningspolitikken intensjonar og om dei er i samsvar med elevane sine opplevingar av utdanning og danning. Eg avsluttar med å gi ein konklusjonen på studien.

2 Teori

For å svare på spørsmålet kring elevars oppleving med utdanning og danning, samt å sjå på kva konsekvensar det har for den norske skulen er ein nøydd å gå inn på både historie og teori knytt til desse omgrepa. Eg legg først fram Biesta (2015) sin teori kring ulike formålsdomene i skulen: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Vidare presenterer eg to vanlege utdanningstradisjonar: curriculum-tradisjonen og didaktikktradisjonen (Imsen, 2016). Eg legg deretter fram historie og teori kring Bildung, utdanning og danning (Briseid, 2008; Klafki, 1998; Korsgaard & Løvlie, 2011), før eg avsluttar med ei utgreiing av omgrepet humankapital (Becker, 2006; Keeley, 2007; Schultz, 1961).

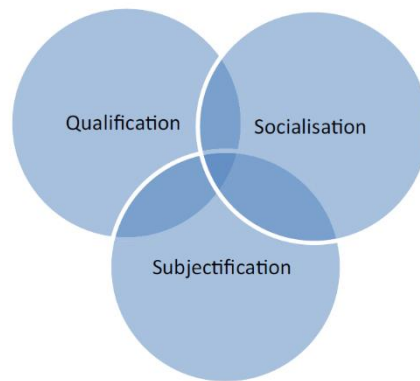
2.1 Formålet med skulen

Formålet med skule og utdanning er tema som har vorte diskutert sidan skular oppstod. Svaret på dette spørsmålet vil aldri vere rett fram, for det finnes ikkje «eit rett svar». Teoriar har vorte utvikla, samt utformar nasjonar sine egne idear og utdanningspolitiske oppfatningar av kva formålet med utdanninga bør vere. Her i Noreg vert formålet med opplæringa uttrykt i formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998). Denne er òg gjentatt i den overordna delen av læreplanen som skal «... gi retning for opplæringa i fag, og alle fag bidrar til å realisere det breie formålet med opplæringa. Heile læreplanverket er grunnlaget for opplæringa, og dei ulike delane heng tett saman og må brukast saman» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Denne er presentert i kapittel 3 om tidlegare forskning og relevant kontekst.

For å forenkla analysen av kva som opptar elevane mest i skulen vil eg nytte Biesta (2015) sine formålsdomene til hjelp då hans domene samsvarer fint med den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017)

2.1.1 Tre formålsdomene: Kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Biesta (2015) uttrykker at skulen består av tre «domene»: Qualification, Socialization og Subjectification (figur 1). Han uttrykker at utdanning (education) er multidimensjonal og har fleire formål som fungerer i samspel, og utvikla difor teorien om desse tre formålsdomena. Kvalifiseringa (Qualification) handlar om å oppnå kunnskap og ferdigheiter; det kan handle om å få kunnskap om spesifikke fag, eller om livet som møter ein etter skulen. Sosialisering handlar om å lære om blant anna tradisjonar, kultur, religionar, og profesjonalitet. Det går ut på å lære om ulike måtar å vere på og ulike måtar å handle på. Subjektiveringa (Subjectification) går ut på korleis utdanninga påverkar elevane som personar. Elever er subjekt med egne meiningar, med egne handlingsrom, initiativ og ansvar. Vidare hevder Biesta at skulen fungerer i relasjon til desse tre domena. Lærarar bør ha eit formål med det som gjerast innanfor domena, og vere klar over kva ein ønskjer å oppnå. Han kallar dei «three domains of purpose», tre domene av formål.



Figur 1: Representasjon av Biesta sin modell om kvalifisering, sosialisering og subjektivering som formålet med skule (Biesta, 2015).

Han påpeikar at desse tre domena fungerer i eit samspel og at å arbeide innanfor eit domene vil påverke eit anna:

When we engage in qualification, we always also impact on socialization and on subjectification. Similarly, when we engage in socialization, we always do so in relation to particular content – and hence link up with the qualification function – and will have an impact on subjectification. And when we engage in education that puts subjectification first, we will usually do so in relation to particular curriculum content and this will always also have a socializing effect. (Biesta, 2009, s.41)

Kvalifiseringsdomene kan relaterast til utdanningsoppdraget i skulens samfunnsmandat. Elevar skal oppnå kunnskap, og skal bli kvalifiserte menneskjer som kan delta i arbeid. Sosialiseringa kan relaterast både til utdanningsoppdraget i form av å lære om eksempelvis religionar og tradisjonar, men kan òg knytast til danningsoppdraget som sosial læring, og korleis vi handlar i ulike situasjonar. Subjektiveringa handlar om handlar om å ha fridomen til å handle eller avstå frå ei handling; Å nytte den fridomen ein har til å handle slik ein ønskjer som eit eige subjekt, og at ingen skal ta den fridomen til å ta val frå deg (Biesta, 2020).

Ei utfordring i følgje Biesta (2009) er at desse tre domena både kan komme i konflikt med kvarandre og vere i samspel. Han hevder at det er svært viktig å vere bevisst på kva ein ønskjer å oppnå innanfor kvart av domena, samt på kva måte ein skal opprettehalde ein god balanse i mellom dei (Biesta, 2009). Utan å vere bevisst formålet, kan det føre til ein ubalanse der eit av domena får større spelrom enn dei andre, og det er difor eit behov for dømmekraft i utdanninga og på skulen (Biesta, 2009). Han bygger dette argumentet på det han ser er eit aukande fokus på akademiske mål, altså domenet som handlar om kvalifisering (Biesta, 2015). Det er eit aukande fokus på effektiv utdanning, medan han meiner at det er viktigare å snakke om kva som er god utdanning (Biesta, 2015). Biesta meiner at formålet med utdanning er at elevar lærer *noko*, at det dei lærer skal vere *grunna*, samt at dei skal lære det av *nokon* (Biesta, 2009).

2.2 Curriculum vs Didaktikk

Det er særskilt to utdanningstradisjonar som har stått sterkt i det kontinentale Europa og i den angloamerikanske verda: Den europeiske didaktikk tradisjonen og den amerikanske «curriculum»-tradisjonen (Imsen, 2016).

Den amerikanske curriculum-tradisjonen bygger på Ralph Tyler sine idear, òg kalla «the Tyler Rationale» (Gundem & Hopmann, 1998). I følgje Gundem og Hopmann (1998) bygger denne på to tema: 1) Det finnast eit hierarkisk rammeverk der ei leiing styrer læreplanarbeid, og for å kontrollere leveringa av «servicen» som skal bli gitt. Dette inneber utforming av læreplanar, testar, instruksjonar for undervisning og evaluering for nemne nokre, 2) At strukturen er rasjonell med ei gitt rekkjefølge for korleis undervisning og skular skal praktiserast. Denne tradisjonen er opptatt av resultat, medan opplæringsprosessen er mindre viktig. I følgje (Imsen, 2016) kan tradisjonen knytast tilbake til ideen om «scientific management» og «social efficiency» der ein gjekk fram på ein vitsskapeleg måte for å finne den mest effektive løysinga for produksjon av ein gitt vare. Dette, uttrykker (Tahirsylaj et al., 2015), har hatt ein stor innverknad på dagens utdanningssystem i USA og på kva tankar ein har rundt utdanning. Pinar (2012, s. 15) uttrykker følgande: «The common school became first a factory, then a corporation, now a cram school, but always a business». På tross av dette har det skjedd nokre endringar i curriculum-tradisjonen mot kognitive og konstruktive modeller av læreplanar (Tahirsylaj et al., 2015).

Didaktikktradisjonen kjem i følgje Imsen (2016) frå antikken og handla om å formidle et moralsk budskap til befolkninga. Vidare har uttrykket utvikla seg, og er i dag ein sentral del i faget pedagogikk:

Pedagogikk handler om opplæring, oppdragelse og sosialisering i vid forstand, i hjemmet, blant venner og gjennom massemedia, og er et vidare begrep. *Didaktikk* handler om den opplæringen, oppdragelsen og sosialiseringen som bør skje eller som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat, hvilke begreper vi skal bruke om undervisning, og hvilken sammenheng det er mellom dem. (Imsen, 2016, s. 160)

Didaktikk handlar difor om kva som skjer på skulen. Vidare hevder Imsen (2016) at vi har eit normativt og eit empirisk-analytisk aspekt ved didaktikk. Det normative aspektet ved didaktikk bygger på eit ideal om kva som er eit godt innhald og ein god metodikk for undervisning, og er henta frå etiske refleksjonar kring eksempelvis kva type menneskjer vi ønskje å oppdra (Imsen, 2016). Det handlar om korleis skulen bør vere. Det analytiske aspektet handlar derimot om kva som faktisk skjer i skulen, kva lærarar gjer og på kva måte elevane arbeider. Dette kan vi få eksempelvis frå forskning eller erfaringar som lærarar har fått. Ein slik bør/er tankegang kan knytast til måten vi ser på utdanning i dag. Kva vi må gjer i skulen har i større og større grad blitt forskingsbasert, og ein kan lure på om målsetjinga med skulen, kva skulen bør innehalde, vert i større grad gløymt. Dette skal eg komme tilbake til.

Innanfor didaktikk står den tyske tradisjonen om Bildung svært sterkt og er vesentleg i denne forskinga. Bildung er òg som allereie nemnt tett knytt opp til det norske ordet «danning», og eg skal difor no då nærare inn på kva som ligg i desse omgrepa.

2.3 Bildung - Danning - Utdanning

Danningsomgrepet vert ofte satt i samanheng med det tyske omgrepet «Bildung». I den engelske versjonen av den overordna delen av læreplanen uttrykkast Bildung i følgjande sitat: «The core curriculum clarifies the responsibility of the school and training establishments when it comes to education and all-round development (Bildung)...» (s.3). All-round development og Bildung erstattar her det norske ordet danning. Lars Løvli er òg ein som koplpar omgrepet danning til Bildung: «Danning – *Blidung* – ble utviklet som begrep

i hundreåret omkring 1800» (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 347). Det same vert òg gjort av Gudem og Hopmann (1998) når dei problematiserer utfordringa med å omsette visse ord til engelsk: «It suffices to mention the word «Bildung» in German, «bildning in Swedish, and «danning» in Norwegian. No term in English conveys the meaning of this concept [...]»(s. 2). Briseid (2008) og Straume (2013) uttrykker derimot at det er ein samanheng mellom dei og at det norske omgrepet «danning» har blitt influert av Bildung. Eg stiller derimot spørsmål i denne forskinga om omgrepa Bildung og danning eigentleg kan nyttast som synonym. Før det skal eg gå djupare inn på omgrepa danning og Bildung, dette for å i større grad kan undersøkje om det er eit samsvar mellom elevars oppleving av skulen, og dei formål og teoriar som eksisterer kring desse omgrepa.

I følgje Straume (2013) er Bildung og folkedanning to av tre klassiske dannelsingsomgrep. Bildung har sine røter i Tyskland, folkedanning i Skandinavia og det tredje omgrepet *paideia* har sine røter frå Hellas. Bildung vaks fram kring 1770 – 1830, medan den skandinaviske folkedanninga kom i fokus på 1800-talet (Straume, 2013). Briseid (2008) hevder desse tre er knytt saman ved at dannelsingsomgrepet har sine røte i både det greske *paideia* og tyske Bildung. For å analysere på kva måte elevar opplever danning og Bildung må eg gå djupare inn på kva desse omgrepa inneber.

2.3.1 Klassisk Bildung

Bildung er eit tysk omgrep som ikkje enkelt lar seg definere. Ein kan starte med oppbygginga av sjølv ordet som består av *Bild som tyder bilde* og suffikset *ung* som indikerer at det er ei handling, ein prosess eller ei hending (Nordenbo, 2002):

Applied to *Bildung*, this means that we are dealing *either* with an act, a process or an occurrence, by which somebody or something becomes an image, *or* with the image that emerges at the end of, or as the result of, an act, process or an occurrence. (Nordenbo, 2002, s. 341)

Bildung i den litterære betydninga er difor ei handling, prosess eller ei hending der noko eller nokon utviklar seg til eit «bilete» *eller* at eit «bilete» oppstår som eit resultat av ei hending, prosess eller ei handling. Kor mykje omgrepet skal omfamne kan òg demonstrerast med følgande utsegn av Humboldt (1793/2000):

What do we demand of a nation, of an age, of entire mankind, if it is to occasion respect and admiration? We demand that Bildung, wisdom and virtue, as powerfully and universally propagated as possible, should prevail under its aegis, that it augments its inner worth to such an extent that the concept of humanity, if taken from its example alone, would be of a rich and worthy substance. (s. 59)

Humboldt hevder her at man krev Bildung av alle for å kunne oppnå at menneskeheita skal vere av ein rik og verdig substans. Bildung er difor noko som omfamnar mykje av kva eit menneske bør vere, og utvikle seg til.

Opprinneleg dukka det tyske ordet opp på 1700 talet med Johann Friedrich Herbart som utvikla nokre fundamentale prinsipp innanfor pedagogikk, med Bildung som eit av dei (Horlacher, 2012). Utviklinga av omgrepet tok tid, og det var Herder som gav den første ordentlege formuleringa av Bildung i følgje Horlacher (2012): «what man should be... the enlightened, learned, fine, reasonable, cultured, virtuous, enjoying man who, God demands at the level of our culture (Herder 1769/1992, sitert i Horlacher, 2012, s.139). Horlacher (2012) hevder det ikkje berre handlar om kunnskap, men om å vere fornuftig, opplyst og rettsindig. Det handlar om at hovudet og hjartet må vere i samsvar og handle i samarbeid.

Klafki (1998) har kondensert Bildung til tre element eller tre emnar: self-determination, co-determination og solidarity (s. 313). Self-determination her handlar om at kvart individ i samfunnet «...is to be enabled to make independent, responsible decisions about her or his individual relationships and interpretations of an interpersonal, vocational, ethical or religious nature» (s.314). Det handlar om at kvart individ har og bør oppnå friheit, frigjering, autonomi, ansvar, fornuft og sjølvstende (Klafki, 2000). Han knyter Bildung opp til Kant si filosofi og siterer følgande i relasjon til self-determination: «Enlightenment is man's departure from an immaturity of his own making. Immaturity is the incapacity to make use of one's own reason without the guidance of another» (s.87), og «Making himself better, cultivating himself and ... developing a morality in himself- that is what a human being must do» (s.87). Self-determination handlar difor om å kunne ta egne slutningar, om å bli eit sjølvstendig menneske, eit menneske som gjer seg sjølv betre, og som utviklar ein moral. Det handlar om eit menneske som kan utvikle seg sjølv. Klafki (2000) uttrykkjer òg eit viktig aspekt ved Bildung, nemleg at det er kvart individ i seg sjølv som kan sørge for at ein oppnår self-determination:

Humankind must be understood as capable of free and reasonable self-determination; the realization of this possibility has been "assigned" as destiny, but in such a way that only each person, by himself or herself, is able, in the end, to secure this destiny; and, finally, that education is simulataneously the path and the expression of such capacity for self-determination. (s. 88)

Self-determination er med andre ord noko berre ein sjølv kan utvikle i seg sjølv. Det er ingen andre som kan gjere det for deg. Klafki (2000) spesifiserer at Bildung skjer gjennom undersøking av eit innhald som ikkje kjem frå seg sjølv. Det er gjennom utdanningsprosessen at man kan oppnå Bildung med alle dei ulike situasjonane man finn seg sjølv i. Co-determination inneberer at man har både eit ansvar og rett til å delta i samfunnet for utvikling av kultur, politikk, økonomi og sosialisering i samfunnets fellesskap (Klafki, 1998). Det er viktig å påpeike at i teorien om Bildung så er desse konseptane knytt saman. Self-determination er ikkje eit mål i seg sjølv utan co-determination. Solidaritet handlar derimot om at self-determination og co-determination berre kan rettferdiggjera med ein bevisstheit om at alle menneskjer har like rettigheter og at ein forsøker å hjelpe dei som ikkje har moglegheit til å utøve self-determination og co-determination (Klafki, 1998).

2.3.2 Folkedanning

Som Bildung har òg folkedanninga ei lang historie, og har endra og utvikla seg over tid. I følgje Larsen (2004) har danninga historie tre ulike faser: «Dannelsesborgerskabets ridderlag», «danning til folket», og «danning som pædagogisk begrep i det moderne». Den første fasen førekom på 1700-talet, då danning var noko for «dei verdige», dei intellektuelle, og innebar ein eksklusjon av adelen og den udanna underklassen (Larsen, 2004). Danning til folket innebar særskilt to omgrep: folkedanning og folkeopplysning og blomstra på 1800-talet (Straume, 2013). Briseid (2008) uttrykker: «Man ville gi folkeopplysning, med tanke på å gi almuen kunskaper og moralsk mot til å delta i samfunnet som demokratiske borgere» (s.330). Det var kvart individ sitt ansvar og rett til å delta og bidra i samfunnet (Briseid, 2008). I arbeidet om den norske folkeopplysning og folkedanning stod Ole Vig sentralt, og målet hans var å samle hele folket og gi alle den opplysninga som var nødvendig (Briseid, 2008; Korsgaard & Løvlie, 2011). Fokuset på danning har tradisjonelt vore på identitetsdanning og moraldanning gjennom kristendom, morsmål og nasjonal historie (Briseid, 2008). I det moderne samfunnet i dag har derimot omgrepet danning fått nye tydingar av ulike filosofar og pedagogar.

Lars Løvli har foreslått eit nytt omgrep «teknokulturell danning» som eit svar danninga i det postmoderne samfunn (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 347). Løvli foreslår eit danningperspektiv utan innhald, men som er eit grensesnitt, ein veksling mellom sjølv og kulturen, ettersom dette stadig er i endring (Korsgaard & Løvlie, 2011). Briseid (2008) er kritisk til eit slikt danningomgrep utan innhald: «Det å usynliggjøre eller la være å beskrive det innholdsmessige som skal være utgangspunktet for danningprosessen, må derfor sees som et brudd med det som til nå har vært rommet i danningbegrepet» (s.331). Briseid (2008) hevder at utgangspunktet for danning er fridom, sjølvbestemming, autonomi og myndigheit, og at dette framleis er nødvendig og positivt, men legg òg til at Løvli tar med seg eit viktig aspekt av dagens samfunn, nemleg teknologien.

Briseid (2008) hevder det er eit behov for eit «nytt» danningomgrep i vår tid. Eit omgrep som omfamnar menneskerettighetens grunntanke: at alle menneskjer har ein ibuande verdi, og som inkluderer det fleirkulturelle samfunnet og som anerkjenner at samfunnet er dynamisk (Briseid, 2008). Han framhev følgende:

Det kulturelle grunnlaget for danningen må heile tiden være under kritisk debatt og være i endring. Likevel står fundamentet fast: Menneskeverdet og respekten for medmennesket, - og i dette utgangspunkt må de unge forankres, gjennom de ulike fag og eksempler fra kulturens fortellinger. Individuell frihet og autonomi er nøkkelbegrep i den individuelle danningen, men trenger korrektiv fra de sammenbindende og identitetsskapende referansepunktene som den dynamiske felleskulturen representerer. (Briseid, 2008, s. 336-337)

Folkedanning ser ut til å ha heilt sidan 1800-talet hatt eit todelt mål for folket: vi treng folkeopplysning (utdanning) og folkedanning (danning). Vektlegginga på desse to har derimot variert. Bruun meinte målet var å bli danna, og at vektlegginga på utdanninga måtte komme i etterkant (Korsgaard & Løvlie, 2011). I meir og meir aukande grad har derimot utdanninga og kunnskap tatt meir plass i det norske samfunn (Hovdenak & Stray, 2015). Likevel står desse to motiva, danning og utdanning, framleis sentralt i den norske læreplanen i dag. Den overordna delen uttrykker: «Skolen har både eit danningoppdrag og eit utdanningsoppdrag. Dei heng saman og er gjensidig avhengige av kvarandre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

2.4 Humankapital

Det er nødvendig å ha med ei forståing av humankapital, då dette i følge Hovdenak og Stray (2015) er noko som kan vere ei årsak til endringa vi har sitt i utdanningspolitikken dei siste tiåra. Som nemnt innleiingsvis er definisjonen på humankapital følgende: «Human capital refers to the knowledge, information, ideas, skills and health of individuals» (Becker, 2006, s. 292). Ideen om humankapital har hatt stor innflytelse dei siste tiåra, og bidrog mellom anna til at Gary Becker vann nobelprisen i økonomi i 1992 (Nobel Media AB, 2021). Humankapital handlar om å auke det enkelte individ sin kompetanse, dugleikar og helse. Å investere i humankapital handlar derimot ikkje berre om at eit individ skal bli ein betre utgåve av seg sjølv, men handlar om at det er økonomisk gunstig for samfunnet at kvart enkelt individ aukar sin humankapital (Becker, 1962). «...there have been few, if any, attempts to treat the process of investing in people from a general viewpoint or to work out a broad set of empirical implications» (Becker, 1962, s. 10). Med andre ord, hadde det på denne tida vore lite investering i den enkelte person for å auke økonomisk vekst. Schultz (1961) uttrykker at dei store forskjellane i økonomisk vekst i ulike land, samt for enkelindivid i stor grad kan vere knytt til nettopp humankapital og då særskilt med tanke på den utdanninga kvart enkeltindivid i eit land har gjennomført. Schultz (1961) påpeika

òg utfordringa ved at eit individs auka humankapital ikkje er ein del av nasjonale «rekneskap», ettersom det kunne sjå ut til at dette i stor grad påverka den økonomiske veksten. Vidare understrekar han følgande som ein viktig del av aukinga av humankapital: «The use of leisure time to improve skills and knowledge is widespread and it too is unrecorded. In these and similar ways the *quality* of human effort can be greatly improved and its productivity enhanced»(Schultz, 1961, s. 1). Dette indikerer at når eit individ investerer i seg sjølv, gjennom utdanning på skule eller på fritida, kan dette gi økonomisk vekst for han sjølv, òg for samfunnet. Vidare hevder Becker (1962) at forskjellen i kva grad menneskjer investerer i seg sjølv kan vere ein av årsaka til ulik inntekt hos personar med i utgangspunktet like evner: «And since «abler» persons tend to invest more than others (in themselves), the distribution of earnings could be very unequal and even skewed, even though «ability» were symmetrically and not too unequally distributed» (Becker, 1962, s. 48-49).

Schultz (1961) påpeiker òg utfordringa med å hevde at menneskjer har ein økonomisk verdi i form av humankapital: «It seems to reduce man once again to a mere material component, to something akin to property» Schultz (1961, s. 2). Han hevder derimot at ideen om humankapital eksisterer for å vere ein fordel for menneskjer, og ikkje for utnytting: «By investing in themselves, people can enlarge the range of choice available to them. It is one way free men can enhance their welfare» (Schultz, 1961, s. 2). Eg ønskjer her å understreke det både Becker (1962) og Schultz (1961) påpeiker, nemleg at det er individet sjølv som investerer i seg sjølv gjennom utdanning. Det er ikkje utdanninga i seg sjølv som gir dei humankapital, det er den investeringa kvart enkelt individ gjer for seg sjølv gjennom livet, om det er i form av formell utdanning, eigenstudiar eller helse.

OECD har sjølv publisert ei bok om human kapital med tittelen: «Human Capital: How what you know shapes your life», og hevder at utdanning er nøkkelen til humankapital (Keeley, 2007). OECD ønskjer å forstå og forbetre utdanningssystem med blant anna bruk av PISA-programmet i over 40 land, som har som hensikt å måle kompetansen hos 15 åringar (Keeley, 2007). OECD si hensikt er godhjarta: det vil vere ein naturleg fordel for ein nasjon at samfunnet har økonomisk vekst, og det er i følgje dei òg ein fordel for det enkelte individ å auke sin humankapital. Det er derimot ofte slik at på tross av dei beste hensikter vil ikkje ein gitt strategi nødvendigvis gi eit ønska utfall. Eg skal ikkje i denne oppgåva diskutere PISA-programmet, men det er viktig å kjenne til ettersom det har blitt ein del av den norske utdanningspolitikken i dag. I følgje Hovdenak og Stray (2015) har PISA-programmet nokre utfordringar:

Etter innføring av PISA-testene i 2001, som er organisert fra OECD, har skolens virksomhet i stor grad blitt tilpasset den kunnskapsforståelsen som fremkommer i PISA-testene. Dette er problematisk, særlig fordi OECD utformer tester og policy basert på økonomiske teorier og ikke pedagogikk. (s. 42)

Hovdenak og Stray (2015) har undersøkt på kva måte utdanningspolitikken har endra seg dei siste åra og bruker uttrykka nytteperspektiv (i form av kunnskap) og danningperspektiv for å diskutere kva som skjer i skulen med desse to perspektiva. Dei har tatt i bruk desse perspektiva med utgangspunkt i at vi i Noreg lenge har hatt det todelte oppdraget eg allereie har lagt fram: skulen skal danne og utdanne elevar. I deira bok «hva skjer i skolen?» legg dei fram på kva måte den norske utdanningspolitikken har endra seg, og uttrykker at fokuset på kunnskap og humankapital påverkar skulen vi har i dag (Hovdenak & Stray, 2015). Dei påpeikar at OECD har fått svært stor innflytelse på utdanninga i Noreg, og at dette potensielt har ført til eit auka fokus på nytteperspektivet,

og eit redusert fokus på danningperspektivet i Noreg (Hovdenak & Stray, 2015). Dette er noko av det eg ønskjer å undersøkje i denne forskinga, nemleg om dette er noko vi ser hos elevane i skulen i dag. Før eg legg fram resultata frå forskinga, vil eg presentere eksisterande forskning på feltet.

3 Tidlegare forskning og relevant kontekst

I denne studien ønskjer eg å sjå på korleis elevar opplev utdanning og danning i skulen, samt om dette samsvarar med utdanningspolitikkenes intensjonar. I følgje Hovdenak og Stray (2015), samt (Tahirsylaj & Werler, 2021) eksisterer det lite forskning på elevperspektivet i skulen og på Bildung i skulen. Det eksisterer derimot noko forskning på elevperspektivet knytt til temaet om danning og utdanning, som eg skal presentere nedanfor.

Hovdenak og Bø (2010) har undersøkt kunnskapssynet hos elevar på 10.trinn. Dei var opptatt av å finne ut kva fag og kva kunnskap som var viktig på skulen. Dei fann at dei fleste elevar oppfattar utdanning som nødvendig for å få seg et yrke og på ønsket om å få seg eit godt liv (Hovdenak & Bø, 2010). I deira forskning uttrykte mange elevar at fag var viktige både for å kunne delta i samfunnet som ein kunnskapsrik person, men òg for å kunne forstå verda vi lever i betre. Religion vart uttrykt som viktig av nokon ettersom vi lever i eit fleirkulturelt samfunn, og dette er noko Hovdenak og Bø (2010) koplar til praktisk klokskap.

I artikkelen «elever som verdensborgere» framhev Bø og Hovdenak (2011a) at elevar er opptatt av globalisering, og at elevane opplever at det er nødvendig med kunnskap for å forstå verda, og for å delta som «verdsborgarar». Elevane trekker fram at fag som naturfag, engelsk, samfunnsfag og religion er viktig for å delta og ha kunnskap om verda (Bø & Hovdenak, 2011a). Dette er òg i samsvar med ei fokusgruppestudie av elevar på 9.trinn og deira meiningar om skulemotivasjon: Der fann dei at karakterar og skule var viktig for korleis det kom til å gå i livet deira (Dæhlen et al., 2011). Kvifor det var viktig er derimot i opposisjon til studien til Bø og Hovdenak (2011a) som hevda at elevar meiner kunnskap er viktig for å delta som verdsborgar, medan Dæhlen et al. (2011) fann at elevane først og fremst arbeidde for karakterane, og at det var karakterane som var viktige for deira framtid.

I det same datamaterialet fann òg Bø og Hovdenak (2011b) viktigheita av ein god elev-lærer-relasjon for å oppnå god læring og kunnskapsutvikling. Denne relasjonen var avhengig av både av fagleg støtte; lærarane må ha bred fagleg oversikt, vere engasjert, ha realistiske forventningar og gi gode og presise tilbakemeldingar og personleg støtte; elevane må føle seg sett, lytta til, forstått og respektert, i tillegg til at dei må oppleve at læraren har ein personleg interesse mot dei, og at dei verdset den dei er (Bø & Hovdenak, 2011b). I den nasjonale ungdataundersøkinga for 2020 kom det fram at 86% av elevane opplever at læraren bryr seg om dei, og at 90% trivast i skulen (Bakken, 2020). Dette er òg i samsvar med resultatata for undersøkinga blant ungdomsskuleelevar i Trondheim kommune for 2017 (Ungdatasenteret & KoRus-Midt, 2017), samt for resultatata for elevundersøkinga i Trondheim 2020/2021 (Utdanningsdirektoratet, 2020-2021). Dette kan gi ein indikasjon på at dei fleste elevar opplever personleg støtte.

Denne forskinga viser at fag generelt opplevast som viktig for elevane. Ei anna undersøking som gir informasjon om elevars oppleving av fag er elevundersøkinga. Dette er ei årleg undersøking om elevars opplevingar og meiningar om læring og trivsel i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Resultata for 2020/2021 viser elevar at dei gjennomsnittleg opplev at dei får nok fagleg utfordringar i skulen, at dei ofte klarar å

gjennomføre arbeidsoppgåver på eigenhand, og at dei nokon gonger til ofte forstår gjennomgang av læraren (Utdanningsdirektoratet, 2020-2021). Dei opplev òg at dei får komme med forslag i nokre fag, medan dei opplev ofte å få delta i å lage regler for korleis ein ønskjer å ha det i klassen sin (Utdanningsdirektoratet, 2020-2021). Samt viser undersøkinga at lærarar i stor grad legg til rette for deltaking i elevrådsarbeid og liknande, elevane uttrykker at dei i nokon fag opplev at dei får delta i vurderinga av skularbeidet, at dei får hjelp til å tenke igjennom på kva måte dei kan utvikle seg i faga, samt at dei får tilbakemelding på korleis dei kan forbetre seg (Utdanningsdirektoratet, 2020-2021).

Forsking frå perspektivet til tilsette i skulen fann at lærarar og rektorar opplev at danningperspektivet vert overskygga av fokuset på kompetansemål i fag og nasjonale prøver (Briseid & Haraldstad, 2019). Nokre lærarar uttrykker at dei får press frå kommuneleiinga og rektor til å øve på nasjonale prøver, samt opplever lærarar å ikkje ha tid til å gi støtte og omsorg til elevane sine (Briseid & Haraldstad, 2019). Dette kjem særskilt fram med følgande lærarutsegn:

Før tok vi klassene med i skolen, hogg et tre og telte årringer. Så gikk vi i fjøset, melket en ku og fikk erfaringer ved å være på en gard. Det kan vi ikke gjøre lenger, for viss vi gjør det, går det en hel dag, og det går på bekostning av norsk, matematikk og engelsk. Disse fagene må i så fall tas igjen senere. (Briseid, 2019, s. 64)

Ein må stille spørsmål ved om det er det auka fokuset på kunnskap som bidrar til auka oppleving av skulerelatert stress. Eriksen (2020) uttrykker at mental helse er ei aukande utfordring blant unge dei siste åra, særskilt med tanke på dei ho hevder er middelklasseungdommar. Gjennom si forsking basert på fokusgruppeintervju fann ho at elevars sjølvverdi er avhengig av deira prestasjonar (Eriksen, 2020). Etter ein analyse av ungdomsundersøkinga fann Bakken et al. (2018) at det er store variasjonar mellom ungdommars oppleving av press: minoriteten av deltakarane opplever press på mange områder, og berre en av 10 opplever å ha utfordringar med å takle presset i kvardagen. I ungdomsundersøkinga frå 2016-2020 rapporterast ein aukande trend skulerelatert press (Bakken, 2020). Denne undersøkinga viste òg ein varierende trend i stress, men ein skal likevel merke seg at omtrent 50 % av elevane svarte at dei opplever ofte eller svært ofte å bli stresset av skularbeidet, medan 30 % opplever det av og til (Bakken, 2020). Rapporten viser òg at talet elevar som mistrivast på skulen, som kjeder seg og som gruer seg til skolen er aukande (Bakken, 2020).

Med tanke på framtida viste ungdomsundersøkinga at over 90% tenkjer dei kjem til å fullføre vidaregåande opplæring, og 64% uttrykte at dei trur dei vil ta utdanning på universitet eller høgskule (Bakken, 2020). Talet er noko lågare for 10.trinns elevar, men aukar på vg3, og alle tala er høgare for jenter enn for gutar (Bakken, 2020). 69 % uttrykker at dei trur dei vil få eit godt og lukkeleg liv (Bakken, 2020).

Den tidlegare forskinga som er presentert her gir kunnskap knytt til både danningperspektivet og nytteperspektivet. Vi kan sjå frå forskinga til Hovdenak og Bø (2010) at danningperspektivet kjem inn hos elevane med utgangspunkt i globaliseringsprosessane vi lever i, samt at elevar opplever seg sjølv som verdsborgarar (Bø & Hovdenak, 2011a). Meir eksplisitt forsking på danningperspektivet frå elevperspektivet er det det lite av, som òg bekreftast av Hovdenak og Stray (2015). Tahirsylaj og Werler (2021) har derimot forska på ulike dimensjonar av Bildung med utgangspunkt i konseptane self-determination, co-determination og solidaritet, som kan bidra til innsikt i forskinga eg har gjennomført. I deira forsking relaterte dei omgrepet

«self-determination» til utsegn om å kunne ta eigne slutningar om kva ein gjer, samt at ein set pris på å kunne planlegge og velje aktivitetar for seg sjølv. Til «co-determination» relaterer dei spørsmål som handlar om å vere hugteken til nære andre, samt at velferda til andre er viktig for ein. Konseptet om solidaritet vart relatert til utsegn om betydninga av at alle menneskjer bør bli behandla likt og ha like moglegheiter (Tahirsylaj & Werler, 2021). Forskinga deira er bygga på ein kvantitativ undersøking av Bildung og hevdar dei kan finne svar på dette ettersom utfallet av skular og læring kan sporast over ei heil levetid (Tahirsylaj & Werler, 2021). Forskinga deira fann at det var særskilt i dei landa med ein sterk Bildung-tradisjon innan utdanning som Sveits, Austerrike og Tyskland at ein fann høge «Bildungsverdiar», og at resultatane var lågare i dei nordiske landa på tross av at dei har relasjonar til den tyske didaktikk tradisjonen (Tahirsylaj & Werler, 2021). Eit interessant funn i deira forskning var at særleg Noreg skilte seg ut i form av svært låge Bildungsverdiar i alle datasetta setta, og uttrykker eit behov for vidare forskning på området (Tahirsylaj & Werler, 2021), noko eg i denne forskinga ønskjer å gjere eit tilskot.

3.1 Relevant kontekst: Utdanningspolitikken i Noreg

Sidan 1980 har det blitt eit auka fokus på kunnskap, målstyring, kompetansemål, og testing; Vi deltar i PISA testar som vert utforma av OECD blant anna for å måle kompetanse, og vi har innført eigne nasjonale prøver (Hovdenak & Stray, 2015). Formålet til OECD formulerer dei sjølv slik: «The organization for Economic Co-operation and Development (OECD) is an international organization that works to build better policies for better lives. Our goal is to shape policies that foster prosperity, equality, opportunity and well-being for all» (OECD, u.å). Målet til OECD er difor å forbetre økonomiske situasjonar for å betre liva til alle. OECD ønskjer å forbetre situasjonen til mange land, og fann at humankapital og utdanning er viktig. Ein må auke kunnskapen, kompetansen og dugleiken til den enkelte då det vil gi positive konsekvensar både for den enkelte og for samfunnet i sin heilheit. Noreg vart i stor grad påverka av denne trenden og av OECD, noko som førte til fleire endringar (Hovdenak & Stray, 2015).

Etter ei vurdering av innhaldet, kvaliteten og organiseringa av grunnopplæringa i 2001, vart det foreslått å opprette eit kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringa i norsk skule (NOU 2002:10, 2002). Denne vurderinga kom i følgje Briseid (2019) som ein konsekvens den første PISA undersøkinga Noreg deltok i. I 2004 vart det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) etablert (Briseid, 2019), og vart oppretta med utgangspunkt i manglande data på både resultat- og prosesskvalitet (NOU 2002:10, 2002). Med utgangspunkt i rapporten byrja det nyoppretta NKVS å samle inn data frå følgjande kjelder: nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultat, brukarundersøkingar, internasjonale undersøkingar, statlege tilsyn og skuleporten (Allerup et al., 2009). Utdanningspolitikken held fast på danningperspektivet ved å gjennomføre undersøkingar som elevundersøkinga gjennom skuleporten. På tross av at danning framhevast som viktig i den overordna delen, har det likevel blitt eit auka fokus på kunnskapsperspektivet i skulen i følgje Hovdenak og Stray (2015). Briseid (2019) uttrykker at NKVS hindrar danningprosessen i skulen då systemet definerer kvalitet på skulen basert på elevprestasjonar som nasjonale prøvar, vidare hevder han: «Mye tyder altså på at NKVS, som skulle bidra til kvalitet, i stedet gjør det vanskeligere for skolen å realisere sitt helhetlige formål [med danning som nøkkelbegrep]» (Briseid, 2019, s. 64).

Utdanningspolitikken har dei beste hensikter. Den nye overordna delen påpeiker med sine mange kapittel om danningperspektivet i skulen (sjå figur 2), at danningperspektivet er viktig i skulen. Ein må derimot spørje seg om systemet, og handlingane som vert gjort

som å opprette NKVS, gjennomføringa av nasjonale prøver, deltaking i PISA testing, fører til at det vert eit auka fokus på kunnskapsperspektivet. Er det slik at dannelsperspektivet får mindre og mindre plass i skulen?

3.1.1 Den overordna delen av læreplanen

Den nye overordna delen av læreplanen legg fram verdiar og prinsipp for grunnopplæringa i den norske skulen: «Den overordna delen beskriv det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i heile grunnopplæringa» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Denne delen av læreplanen skal lesast i lys av opplæringslova med blant anna formålsparagrafen. Formålsparagrafen uttrykker at «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring», samt at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og i fellesskap i samfunnet» (s. 3).

Den overordna delen skal prege pedagogisk praksis i heile grunnopplæringa, samt er formålet med opplæringa at elevar skal kunne meistre liva sine og for å delta i arbeid og i fellesskap. Gjennom heile den overordna delen kjem det fram at skulen har eit todelt mandat: «skolen har både eit dannelsoppdrag og eit utdanningsoppdrag. Dei heng saman og er gjensidig avhengig av kvarandre» (s.8). Figur 1 gir ein oversikt over innhaldet i den overordna delen.

<p>Tittel: Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa</p> <ul style="list-style-type: none">- Om overordna del - Formålet med opplæringa (formålsparagrafen) <p>1. Verdigrunnlaget i opplæringa</p> <ul style="list-style-type: none">- Menneskeverdet - Identitet og kulturelt mangfald - Kritisk tenking og etisk bevisstheit - Skaparglede, engasjement og utforskartrong - Respekt for naturen og miljøbevisstheit - Demokrati og medverknad <p>2. Prinsipp for læring, utvikling og danning</p> <ul style="list-style-type: none">- Sosial læring og utvikling - Kompetanse i faga - Grunnleggande ferdigheiter - Å lære å lære - Tverrfaglege tema: Folkehelse og livsmeistring, Demokrati og medborgarskap, Berekraftig utvikling <p>3. Prinsipp for praksisen i skolen</p> <ul style="list-style-type: none">- Eit inkluderande læringsmiljø - Undervisning og tilpassa opplæring - Samarbeid mellom heim og skole - Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv - Profesjonsfellesskap og skoleutvikling
--

Figur 2: Oversikt over innhaldet i den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er tydeleg frå figur 1 at skulen skal handle om mykje meir enn utdanning og fagopplæring. Det handlar om å utvikle seg som menneske, til eit individ som skal meistre livet, både som arbeidstakar og som eit subjekt. Det handlar om å gå igjennom ein dannelsprosess, som er noko av det den overordna delen forsøker å uttrykke.

4 Metode

I denne forskinga har eg valt å undersøkje elevars oppleving av danning- og utdanningsperspektivet i Noreg. Som i all forskning, er det nødvendig at dette gjerast med ein spesifikk metode og gjennomførast systematisk og grundig (Christoffersen & Johannesen, 2018). Dette inneberer mellom anna å planlegge heile forskingsprosessen: «Research approaches are plans and the procedures for research that span the steps from broad assumptions to detailed methods of data collection, analysis and interpretation» (Creswell & Creswell, 2018, s. 3).

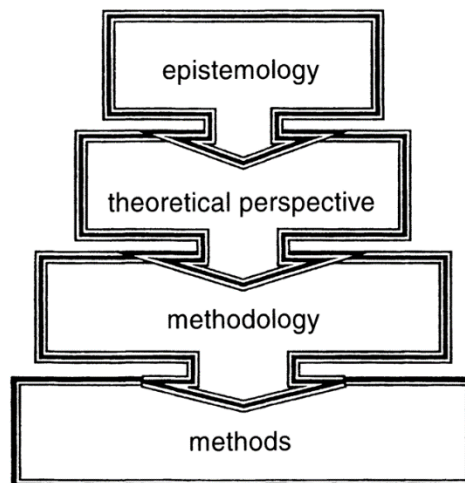
Ettersom dette er ein studie som handlar om elevar i skulen fell dette naturleg inn under samfunnsvitskapeleg forskning som studerer forhold ved samfunnet og forbindelsar mellom menneskjer (Berg, 2021). Innanfor samfunnsforskning er det vanleg å nytte både kvantitativ og kvalitativ forskning, samt mixed-method (Creswell & Creswell, 2018). Eg har valt å gjennomføre kvalitativ forskning då eg ønskjer å gå i djupna på elevars oppleving av danning og utdanning, noko som samsvarar med karakteristikkar på slik forskning; 1) Det har mål om å forstå den sosiale verda gjennom erfaringar, perspektiv og historier, 2) Det har ofte eit lite, men hensiktsfullt datamateriale basert på gitte kriterium, 3) datainnsamling inneber nær kontakt med deltakarar og forskar, 4) datamaterialet er ofte rikt og detaljert, 5) analyse som er open for nye idear og konsept, og 6) eit fokus på tolkinga av den sosial meining gjennom kartlegging og representering av den sosiale verda (Crotty, 1998; Denzin & Lincoln, 2005; Ritchie & Lewis, 2003). Kvalitativ forskning handlar om å utforske den meininga menneskjer gir til eit gitt problem. Vidare hevder Crotty (1998) at kvalitativ forskning har visse kategoriar som fellestrekk: 1) Det gjennomførast i eit naturleg miljø, 2) Forskaren er eit viktig instrument, 3) Bruk av fleire metodar, 4) Komplekse induktive og deduktive resonnement, 5) forskingsdeltakaranes meiningar, 6) Fleksibelt forskingsdesign, 7) Refleksjon og 8) Holistisk utredning/forklaring.

Eg kunne i studien valt å nytta meg av mixed-method, for å potensielt få eit rikare datamateriale. Dette på tross av at kvalitativ og kvantitativ forskning lenge har blitt tenkt på som separate forskingsmetodar med fundamentale forskjellar i verdssyn, og at dei ikkje bør nyttast saman (Teddlie & Tashakkori, 2015). I studien har eg gjennomført fokusgruppeintervju med elevar på 10.trinn, noko eg skal gå djupare inn på seinare, og eg kunne då valt å gjennomføre eksempelvis eit spørjeskjema for alle elevane på 10.trinn i tillegg. På grunn av tidsperspektivet, i tillegg til kompleksiteten dette ville medført, vurderte eg det som meir hensiktsmessig i første omgang å gjennomføre ein rein kvalitativ studie med ein spesifikk metode. Kva type forskning som nyttast er derimot ikkje det einaste som må vurderast i en forskingsprosess: filosofisk verdssyn, ontologi, epistemologi og forskingsdesign er andre omgrep som bør takast med i forskingsprosessen.

4.1 Filosofisk verdssyn og epistemologi

Creswell og Creswell (2018) uttrykkjer at ein kvar tilnærming til forskning vil involvere tre komponentar: Filosofisk verdssyn, forskingsdesign og forskingsmetode. I følgje Crotty (1998) består all forskning av fire element: Metodar, metodologi, teoretisk perspektiv og epistemologi (figur 3). Fejes og Thornberg (2019) hevder at refleksjon kring omgrepa ontologi, epistemologi, metodologi og metodar er avgjerande ved arbeid med forskning.

Ontologi handlar om læra om verkelegheita (Maxwell, 2013), læra om «det å være», og om «det som er» (Crotty, 1998, s. 10). Epistemologi omhandlar kunnskapssyn, om diskusjonen kring «korleis vi veit det vi veit», og kva «sann» kunnskap er (Crotty, 1998, s. 8). Creswell og Creswell (2018) nyttar derimot det dei kallar eit filosofisk verdssyn for å omfamne omgrepa ontologi og epistemologi. Dei definerer det filosofiske verdssynet som «a basic set of beliefs that guide action» (Creswell & Creswell, 2018, s. 5). Crotty (1998) argumenterer òg for dette, at ontologi og epistemologi har ei tett kopling.



Figur 3: Crotty (1998) sin modell av forskingsprosessen sine fire element som er avhengige av kvarandre.

Det finnast mange omgrep ein forskar tar stilling til, frå filosofiske refleksjonar til konkrete val i metodar og dataanalyse som nyttast i forskinga. Ein skal derimot ikkje berre ta stilling til dei, men desse omgrepa er relatert til kvarandre, noko Crotty (1998) viser i figur 3. Det er nødvendig med eit samsvar mellom måten ein tolkar verda på (filosofiske verdssyn, ontologi, epistemologi, og teoretisk perspektiv), og kva strategiar, design og metodar ein vel å bruke i forskingsprosessen. Det kan gjere forskinga meir tydeleg og overtydande i følgje Crotty (1998), noko eg er einig i. Utan ein slik koherens kan forskinga og forskingsresultata stå fram som utydelege og forvirrande. I kva ende skal ein då begynne? Crotty (1998) hevder startpunktet ikkje er det viktigaste. Eg vil derimot argumentere for at det kan vere ein fordel å vere bevisst eins kunnskapssyn (epistemologi) frå valet av problemstilling er tatt. Dersom ein skal oppretthalde samsvaret mellom kunnskapssyn, metodologi og metode, vil kunnskapssynet påverke alle val og handlingar ein gjer i eit prosjekt. Utan å vere bevisst dette synet, kan eins handlingar og eins val komme i konflikt med kunnskapssynet, noko som kan skape eit usamanhengande prosjekt.

Gjennom refleksjon kring epistemologisk posisjonering i dette masterprosjektet vart eg bevisst at eg igjennom mi utdanning har vore inno for både postpositivisme, konstruktivisme og pragmatisme. Eit postpositivistisk verdssyn er vanleg å ha i naturvitskapeleg forskning; ein har hypotesar som testast og forkastast eller behaldast basert på eksperiment og forskning (Creswell & Creswell, 2018). Gjennom ei utdanning innanfor kjemi, har eg erfaring med eit postpositivistisk kunnskapssyn, der det er ønskeleg å finne «eitt» svar for korleis ulike reaksjonar skjer, og dei skjer på grunn av visse hendingar. Gjennom praktisk-pedagogisk utdanning, språkutdanning og no ein mastergrad innanfor pedagogikk, har eg imidlertid fått eit større innsyn i to andre verdssyn; pragmatisme og konstruktivisme. Eit pragmatisk verdssyn er opptatt av problemløysing, at ein må tilpasse strategiar etter kva som forskast på, og det handlar om å sjå og undersøke eit problem frå fleire perspektiv

(Creswell & Creswell, 2018). Ein kan tenkje seg at forskning med eit pragmatisk verdssyn kan ta perspektivet frå fleire epistemologiar og bygge forskinga basert på dei. Det er vanleg å nytte fleire metodar, både kvantitative og kvalitative (Creswell & Creswell, 2018). Å gjennomføre denne forskinga frå med utgangspunkt i eit pragmatisk verdssyn, ville vore svært spennande, og kunne i tilfelle blitt gjennomført med mixed-method. Å gjennomføre forskinga med eit pragmatisk verdssyn vil derimot vere omfattande nettopp på grunn av at ulike metodar bør nyttast, samt at ulike perspektiv på problemet i forskinga er krevjande både praktisk og kognitivt.

Eg konkluderte difor med at eg vil ta eit konstruktivistisk verdssyn i denne masteroppgåva. Eit konstruktivistisk verdssyn bygger på at kunnskap og mening vert konstruert i interaksjonane mellom menneskjer og verda kring dei (Crotty, 1998). Eit slikt verdssyn verdset forståing, menneskjers oppleving og er opptatt av å generere teoriar, ikkje å teste ut hypotesar. Eg har i dette masterprosjektet undersøkt elevars oppleving av danningperspektivet og utdanningsperspektivet i skulen. Med eit konstruktivistisk verdssyn måtte eg difor lytte og forsøke å lære av kva elevane fortalte. Det ligg kunnskap og mening i deira opplevingar, og det er ikkje nødvendigvis «eitt» svar som er det riktige.

4.2 Metodologi og metode

Metodologi er i følge Crotty (1998) forskingsdesignet som nyttast for finne svar på problemstillingar. Det er eit design som gir forskaren ei spesifikk retning for gjennomføring av sine metodar (Creswell & Creswell, 2018). Mills (2014) hevder at metodologi handlar om korleis forskarar tenkjer på, tar slutningar og posisjonerer seg sjølv i ein gitt studie. Det finnast mange metodologiar innan kvalitativ forskning, mellom anna narrativ forskning, grounded theory, etnografi, kasusstudiar, diskursanalyse aksjonsforskning og fenomenologisk forskning (Creswell & Creswell, 2018).

Ettersom eg ønskjer å undersøkje elevars opplevingar av danning- og utdanningsperspektivet er det naturleg å nytte ein fenomenologisk metodologi, ettersom dette er ein strategi som undersøker menneskjers opplevingar og erfaringar av eit fenomen (Christoffersen & Johannesen, 2018; Johnson & Christensen, 2012). Moustakes (1994b) legg fram at empirisk fenomenologi inneber å få fram essensen av opplevinga andre har og å hente fram omfattande beskrivingar for å analysere eit fenomen på ein reflektert og strukturert måte. Fenomenologi er òg ein metodologi som ofte nyttast innanfor konstruktivistiske og kvalitative studiar (Creswell & Creswell, 2018).

For å forske på elevars opplevingar har eg vurdert kvalitative intervju som den mest hensiktsmessige, noko som Christoffersen og Johannesen (2018) uttrykkar er den vanlegaste metoden innanfor fenomenologi. Moustakes (1994a) legg til at å gjennomføre og ta opptak av intervju, med moglege oppfølgingsintervju er ein del av metodane innanfor fenomenologi. Å nytte kvalitative intervju er òg i samsvar med ein konstruktivistisk verdssyn som verdset meninga som skapast i interaksjonen mellom menneskjer og verda.

4.2.1 Kvalitative intervju i fokusgrupper

Kvalitative intervju vert ofte kalla djupne-intervju då ein kan gå djupare inn i ein persons tankar, meningar, følelsar og liknande (Johnson & Christensen, 2012). Eg har valt å gjennomføre dei kvalitative intervju som semi-strukturerte intervju. Slike intervju føl ein overordna intervjuguide, men gjennomførast nokså uformelt ved å bevege seg fram og tilbake og utan ein spesifikk rekkefølge på intervju spørsmål (Christoffersen & Johannesen, 2018). Ein fordel med semi-strukturerte intervju er at dei kan skape ein trygg atmosfære som kan føre til at det er enklare å uttale seg for intervjudeltakaren

(Christoffersen & Johannesen, 2018), noko eg tenkjer er særskilt viktig i ein intervjustudie med ungdommar.

Gjennomføringa av intervjuet kan gjerast på ulike måtar, der ein-til-ein intervju eller fokusgrupper var det mest aktuelle for meg. Nokre fordelar med ein-til-ein intervjuar er at det kan vere enklare å styre samtalen i ein ønska retning og ved personlege tema kan det vere enklare å skape ein trygg atmosfære (Brinkmann, 2014). På tross av at ein-til-ein intervju kan skape ein trygg atmosfære, som er svært viktig med tanke på intervju med ungdommar, påpeikar Eder og Fingerson (2011) at bruk av fokusgrupper ved intervju av ungdommar kan vere fordelaktig for å skape ein meir naturleg kontekst for intervjuet, samt for å minimere maktdynamikkane som kan oppstå mellom ein vaksen og ein ungdom. Ein anna fordel er at i fokusgrupper må deltakarane forsvare sine utsegn til sine medelevar, i tillegg til å bygge diskusjonen på dei ulike utsegna dei kjem med (Eder & Fingerson, 2011). Ein kan då få tilgang til eit rikt datamateriale med ein rekkje erfaringar og meiningar som kan komme fram i samanlikning med individuelle intervju. I tillegg meiner Brinkmann (2014) at fokusgrupper kan vere fordelaktig i utforskande studiar i relativt ukjente forskingsfelt, noko Hovdenak og Stray (2015) hevdar er tilfellet på forskning kring elevperspektivet i skulen. Eg valte difor å nytte fokusgruppeintervju i denne forskinga.

Fokusgruppeintervju kan definerast som: "... a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher" (Morgan, 1996, s. 130). Slike intervju er ofte svært dynamiske og kan nyttast dersom forskaren er meir interessert i breidda av perspektiv i eit gitt tema enn opplevinga til eit enkeltindivid (Brinkmann, 2014). Krueger og Casey (2000) påpeikar at fokusgrupper har fem særskilte karakteristikkar; 1) Den består av menneskjer, 2) med spesifikke karakteristikkar, 3) som bidrar med kvalitative data, 4) som gjennomførast i ein diskusjon, og 5) som skal bidra til ein auka forståing av eit gitt tema (s. 10). I følgje Hennink (2007) skil fokusgruppeintervju seg frå andre metodar med tanke på formålet, samansetning og prosessen av innsamlinga av data. Ho hevdar at «The essential purpose of focus group research is to identify a range of different views around the research topic, and to gain an understanding of the issues from the perspective of the participants themselves» (Hennink, 2007, s. 4).

Fokusgruppeintervju har imidlertid nokre avgrensingar. Hennink (2007) hevder at det er nødvendig med ein kvalifisert moderator, samt at det er ein risiko for å vere partisk i seleksjonen av utvalet. Dette hevder òg Morgan (1996) som uttrykker at moderatoren kan påverke intervjuet, men påpeikar at det kan skje i både ein-til-ein intervju, og i spørjeundersøkingar. Med tanke på gruppedynamikken kan gjennomføringa av intervjuet føre til lite diskusjon, for stor einigheit blant deltakarane, etablering av hierarki med eksempelvis ein som dominerer for mykje, og få tema kan verte diskutert (Hennink, 2007). På tross av avgrensingane til fokusgrupper, vurderte eg det som mest hensiktsmessig å nytte semistrukturerte intervju i fokusgrupper som datainnsamlingsmetode i dette prosjektet. Hovudargumentet for det ligg i at det kan bidra til å skape eit trygt rom for ungdommane, samt at det reduserer maktbalansen mellom forskar og ungdom.

Når det kjem til størrelse av fokusgrupper hevder Morgan (1996) at mindre grupper kan gjere det enklare å modifisere og fasilitere samtalen, i tillegg til å ha meir tid til å diskutere erfaringane og meiningane til kvar deltakar. Større grupper kan derimot gi større variasjon i datamaterialet (Morgan, 1996). Etersom deltakarane er ungdommar vil eg argumentere for at det er viktig å ha tid og moglegheit til å lytte til kvar deltakar, i tillegg til å kunne moderere samtalen om nødvendig. Størrelsen på gruppene vart difor bestemt til 5 personar.

I følgje Barbour (2007) handlar tal på grupper i ein fokusgruppestudie om i kva grad forskaren ønskjer å gjere samanlikningar. Ho hevder at det ikkje er eit tal som er betre enn andre, men at det kan være ein fordel å ha fleire enn ei gruppe med liknande karakteristikkar for å kunne trekke nokre slutningar basert på fleire grupper (Barbour, 2007). Med utgangspunkt i dette vart det i denne studien vurdert å gjennomføre 3 eller 6 fokusgruppeintervju. Tala 3 eller 6 tar utgangspunkt i at eg gjennomførte studien på ein ungdomsskule på eit 10.trinn som bestod av 3 basar/storklassar. Eg ønska å gjennomføre minimum eit fokusgruppeintervju per base, som gav eit minimum på 3 intervju. Som eg skal forklare nærmare nedanfor var det svært mange som meldte seg til intervju og som ønska å delta i studien i alle basane. For å halde studien og utgangspunktet for deltaking mest mogleg lik for alle elevane per klasse, ønska eg ikkje å gjennomføre fleire intervjuar i ein klasse i forhold til ein anna. Eg ønska difor å ha enten eit eller to intervju per klasse. Eg valde å gjennomføre intervjuet i skuletid saman med elevane, som òg førte til at eg tok tid frå både elevar og lærarar. På bakgrunn av det, i tillegg til at intervju er svært tidkrevjande både undervegs og i etterkant, samt på grunn av covid-19 situasjonen valde eg å halde meg til eit intervju per base, altså til saman 3 fokusgruppeintervju.

4.2.2 Val av deltakarar

Ved kvalitative intervju bør valet av intervjusubjekt vere hensiktsmessig og inkludere fem moglege mål i følgje Maxwell (2013): 1) Representativitet, 2) Heterogenitet, 3) Bevisst velje subjekt som er kritisk for å kunne undersøkje problemet, 4), Etablere samanlikningar, og 5) velje grupper og subjekt som kan gi produktive forhold i forskinga.

Når eg valde å gjennomføre eit slikt prosjekt vurderte eg både ungdomsskuleelevar og vidaregåande elevar. Opphavelig ønska eg å intervju elevar på sitt siste år på vidaregåande skule då dei ville hatt erfaring med skulesystemet gjennom barneskulen, ungdomsskulen og vidaregåande. På grunn av covid-19 situasjonen vart det imidlertid utfordrande å gjennomføre på vidaregåande skule, og eg gjennomførte difor intervjuet på eigen arbeidsplass. Å få innblikk i elevane sitt perspektiv, sine meningar og haldningar til temaet i denne alderen er absolutt av verdi, og er noko som kan bidra til større forståing for alle som arbeider i skulen.

Ettersom eg i denne studien ønska å undersøke opplevinga med danning og utdanning gjennom skulegangen var det naturleg å velje 10.trinn for å ha deltakarar med mest mogleg erfaring knytt til temaet. At elevane var eldre og snart på veg i ein overgangsfase til vidaregåande skule vurderte eg òg som ein fordel. Ved å gjennomføre intervjuet på vårsemesteret på 10.trinn hadde elevane allereie byrja prosessen med å vurdere og velje kva vidaregåande skule dei ønskte å gå på, og å sjå mot deira eiga framtid. Dette kan setje i gang refleksjonsprosessar rundt kva skulen har bidratt med og kva den har gjort for å førebu dei til dette. Det var òg eit alternativ å velje eksempelvis eitt intervju per trinn. Dette ville imidlertid ha lagt til mange fleire aspekt ved studien; eksempelvis samanlikning med utgangspunkt i alder og trinn, som ikkje har vore hovudformålet i denne studien. Å gjennomføre intervjuet på 10.trinn vart difor vurdert som det mest hensiktsmessige i dette prosjektet.

I følgje (Maxwell, 2013) er å trekkje eit tilfeldig utval i størst grad nyttig dersom man skal nytte eit stort utval som er vanleg i kvantitative studiar. I kvalitative studiar er det meir vanleg å velje eit utval med hensikta å få svar på det ein forsøker å finne i forskinga. Maxwell (2013) hevder imidlertid at det kan vere hensiktsmessig å gjere eit tilfeldig utval dersom ein eksempelvis har fleire frivillige enn man kan intervju, for å unngå å favorisere intervjusubjekter (Maxwell, 2013). I prosessen med å finne intervjusubjekt, besøkte eg

alle klassane på 10.trinn på ungdomsskulen, informerte om prosjektet og gav alle elevane ein lapp der dei kunne skrive namnet sitt og krysse «ja» for å delta, eller «nei», dersom ein ikkje ønska å delta. Med eit ønske om å intervjuje éi gruppe per klasse med opptil 5 elevar, var det 15 elevar eg ville intervjuje til saman. Eg fekk inn over 50 frivillige og stod då ovanfor ei ny problemstilling. På kva måte skulle eg velje av desse?

Maxwell (2013) hevdar at heterogenitet er viktig i val av informantar. Heterogenitet sørger for variasjon i forskinga og gir rom for å representere heile spekteret av variasjon. Han hevdar følgande: «This is best done by defining the dimensions of variation in the population that are most relevant to your study and systematically selecting individual or setting that represent the most important possible variations on these dimension» (Maxwell, 2013, s. 98). Med bakgrunn i dette bestemte eg meg for å nytte meg av å ha dimensjonen gut/jente, samt at eg ønska heterogenitet i gruppene.

Av dei frivillige intervjusubjekta var det ei overvekt av jenter som hadde meldt seg. Med ei ramme på 5 intervjusubjekter, bestemte eg meg difor for å ha 3 jenter og 2 gutter. Eg skreiv ned alle namna på dei som ønska å delta tilfeldig i ein tabell. Eg separerte gutar og jenter ettersom eg ønska å ha det som ein eigen dimensjon. Eg fann ein tilfeldig nummegerator på nettet og valde først 3 jenter, og deretter 2 reserve. Deretter valde eg tilfeldig 2 gutar og 2 i reserve hos gutane. Vidare nummererte eg dei resterande namna i tilfelle det var mange som kom til å trekke seg, slik at eg enkelt kunne velje kven nestemann ville vere. Etter at gruppene var laga snakka eg med ein av kontaktlærarane i kvar klasse om dei meinte dette var ei heterogen gruppe: ein kombinasjon av ulike «typar» elevar. Eg ba lærarane om å ikkje gi noko informasjon om dei ulike elevane slik at eg kunne unngå å danne meg eit stereotypisk bilete av elevane, som Maxwell (2013) åtvarar mot.

Ettersom dette vart gjennomført på eigen arbeidsplass var det òg moglegheiter for at dei frivillige bestod av nokon av mine eigne elevar. Dette bestemte eg meg for å ikkje ta med som ein faktor, då eg ikkje ønskte å velje vekk elevar som hadde uttrykt ønske om å delta. Etter tilfeldig trekking bestod den eine fokusgruppa av 3 av mine elevar.

4.2.3 Val av tid og stad

Som nemnt tidlegare hevdar Crotty (1998) at intervjuja bør skje i eit naturleg miljø. Dette uttrykker òg Eder og Fingerson (2011) som svært viktig i intervju av barn og unge. Å gjennomføre intervjuja på skulen vart difor det mest naturlege. Rommet som vart nytta var i same område som klasseromma deira, men var ein del av trinnkontoret for lærarane. Rommet var difor privat, men likevel på eit kjent område for elevane. Tida for gjennomføring av intervjuja vart tilfeldig basert på når eg hadde moglegheit, og når det var i orden for lærarane. Det vart gjennomført i skuletida.

4.2.4 Datainnsamling

I forkant av kvart intervju snakka eg med elevane og gav dei eit informasjonsskriv om oppgåva (sjå vedlegg 1). Eg informerte om at intervjuet var frivillig, og at moglegheita til å trekkje seg kom til å vere til stades i heile prosessen, både i forkant og undervegs i intervjuet. På sjølve intervjudagen møtte eg opp i god tid før intervjuet og spurte ein gong til om dei ønskte å delta eller å trekke seg. I 2 av 3 grupper ønskte alle elevane å delta.

Til kvart intervju hadde eg med meg reservelista ettersom nokon ikkje ønska å delta. I ei av gruppene var det ein av gutane som trakk seg. Ettersom dette var i skuletida vart dette gjennomført rett før starten av ein time. I kaoset av elevar enda eg opp med å spørje jenta som var på reservelista og ikkje den neste guten, og ho ønskte å delta. Eg kom imidlertid

på at det var ein gut eg skulle velje, og eg spurde difor den første reserveguten om han ønska å delta. Det ville han ikkje. Med timen som skulle byrje og respekt for tida til læraren som skulle ha timen, bestemte eg meg for å gjennomføre intervjuet med reservejenta som allereie hadde takka ja, og denne gruppa vart då beståande av 4 jenter og 1 gut i det intervjuet.

Eder og Fingerson (2011) påpeikar at resiprositet er viktig i intervju med barn og unge for å senke maktdynamikken i intervjuet. Dei uttrykker følgande: «The researcher's desire to gain information from child participants without giving something in return reflects an underlying sense of the adult researcher's privilege» (Eder & Fingerson, 2011, s. 6). Til kvart intervju hadde eg difor kjøpt inn kakao, bollar og twist som stod klart når elevane kom til rommet.

Under intervju med barn og ungdommar uttrykker Reinharz (1992) at den som intervjuar bør ha ustrukturerte spørsmål og ikkje vere for fokusert på å få svar på spørsmåla i intervjuguiden, men heller la barnas og ungdommanes meiningar, tankar og opplevingar komme først. Under gjennomføringa av intervjua var dette viktig for meg. Eg hadde laga ein semi-strukturert intervjuguide med fleire tema eg ønska å snakke om. Likevel var det i fleire av intervjua at dei ulike tema kom opp av seg sjølv ved at elevane trakk det inn i ein samtale. I nokre tilfelle var det imidlertid godt med intervjuguiden, då elevane vart noko stille.

4.2.5 Gjennomføring av intervjua

Eg klargjorde intervjurommet med bollar, kakao og twist før elevane kom. Dette for å vise resiprositet og takknemlegheit for at elevane gav noko av tida deira til meg. I følgje Dalen (2011) er det òg viktig å starte med kontaktetablering i intervju med barn og ungdommar, for å skape atmosfære med aksept, samt å byggje eit tillitsforhold med intervjudeltakarane. Dette påpeikar òg Brinkmann og Kvale (2018) som uttrykker at det er viktig å opprette god kontakt frå start ved å vise interesse og å vere ein aktiv lyttar. Eg byrja difor med å sitje litt med ungdommane, dei forsynte seg med maten, og eg spurde dei om korleis dei hadde det og om dei var spente på intervjuet.

I det første intervjuet satt elevane på intervjurommet i 5 minutt medan eg måtte ordne noko. Dette var tilfeldig, men når eg kom tilbake hadde elevane forsynt seg med bollar og kakao, og eg opplevde ei god stemning mellom dei når eg kom inn. I dei to andre intervjua var alt på plass, og eg var med elevane frå start. Her opplevde eg at stemninga var noko rar for elevane, og at dei var spente på kva som skulle skje.

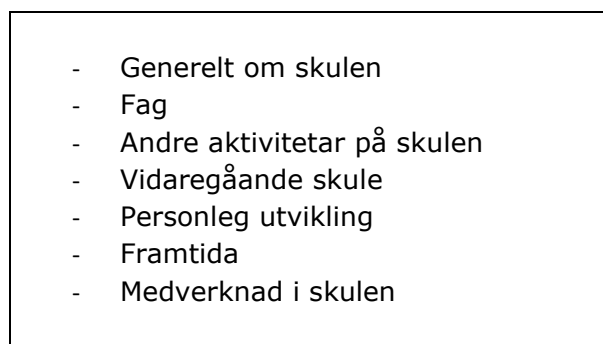
Vidare hevder Brinkmann og Kvale (2018) at ein må gå igjennom ein «briefing» ved å informere deltakarane om situasjonen, kva som er formålet, bruken av bandopptakaren og liknande. Dalen (2011) påpeikar òg at ein må informere om kven man er, kva som skal skje med materialet, kva ein som forskar kan gi og ikkje, samt om korleis ein eventuell publisering vil førekomme. Eg gjennomførte ein slik briefing i starten av kvart intervju, samt minna dei på moglegheita til å trekke seg undervegs i intervjuet, samt i etterkant av intervjuet om ønskeleg. Eg følgde deretter Dalen (2011) sin anbefaling om å informere deltakarane om tema som skulle takast opp i intervjuet. Det var viktig for meg å gjennomføre intervjua på lag med ungdommen i form av at eg lytta aktivt til det dei tok opp, og spurte oppfølgingsspørsmål knytt til dette. Eg modererte samtalen i noko grad mot tema eg ønskja å snakke om, men for det meste gjekk dette naturleg då elevane tok opp mange av tema på eigenhand. På slutten av eit intervju bør det gjennomførast ein debriefing der ein kan spør deltakarane om dei har noko meir dei ønskjer å dele, samt å spør dei om korleis dei opplevde intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2018). Dette vart òg

gjennomført på slutten av kvart intervju, og i 2 av 3 intervju hadde elevane ekstra informasjon dei ønska å gi, og i 2 av 3 av intervju uttrykte fleire at det var interessant og spennande å delta på eit slikt intervju og at dei gjerne ville gjere det igjen.

Generelt opplevde eg intervjuet som innholdsrike, informative, ærlege og trygge. Eg opplevde at eg hadde god flyt med elevane og at samtalen gjekk naturleg, og at elevane fekk uttrykt sine meiningar og opplevingar. Det eine intervjuet opplevde eg som noko annleis enn dei andre. For meg var dette intervjuet noko stivt, og det var meir utfordrande å få utdjupa svar, meiningar og opplevingar. Eg opplevde at denne gruppa var meir einige i deira svar.

4.2.6 Grunning av intervjuguide

I forkant av intervjuet førebudde eg ein intervjuguide (vedlegg 2) med kategoriane vist i figur 4.

- 
- Generelt om skulen
 - Fag
 - Andre aktivitetar på skulen
 - Vidaregåande skule
 - Personleg utvikling
 - Framtida
 - Medverknad i skulen

Figur 4: Kategoriar i intervjuguiden

For å undersøke elevanes oppleving av sjølvutvikling i skulen frå eit nytte- og danningperspektiv ønska eg å spørje både om fag og deira oppleving av dei. I tillegg ønska eg å spørje dei om mellom anna tankar om framtida og utanomfaglege aktivitetar på skulen, for å undersøke danningperspektivet i større grad.

For å starte med noko «lett» etter briefinga spurte eg elevane generelle spørsmål kring skulen. Det første var «korleis vil du beskrive den norske skulen for ein som ikkje er frå Noreg?». Dette for at elevane skulle forklare korleis den norske skulen er for nokon som ikkje har kjennskap til den, og som kanskje ville gi eit svar om kva dei tenker om den norske skulen. Det er òg mogleg at elevane då ville «forsvare» den norske skulen, som ein norsk elev, i staden for å uttrykke eigne meiningar.

Vidare stilte eg dei spørsmål om fag, og om kva fag dei likte og opplevde som nyttig mot fag dei ikkje syntest var nyttig. Dette vart gjort for å få ein peikepinn på kva som opplevast som viktig for elevane. Kva fag er viktige å lære seg, og kva fag opplever dei som mindre viktig. På denne måten kan ein få ein indikasjon på om dei opplever at skulen bidrar til det dei sjølv meiner dei burde lære og utvikle seg i. Samt ønska eg å sjå i kva grad elevane tenkjer på fag som nyttige for Bildung eller danning. Samtalane rundt kvifor dei ulike faga var viktig eller ikkje ville kunne gi ein indikasjon om elevane meinte det var nyttig for å eksempelvis kunne bli betre til å ta eigne avgjersler (self-determination) (Klafki, 1998).

Denne skulen er ein MOT-skule, og har noko som kallast MOT-coacher, som i løpet av ungdomsskulen gjennomfører 12 aktivitetar som handlar om «Mot til å sei nei, mot til å leve og mot til å bry seg» (MOT Norge, u.å). Dette falt under kategorien «Andre aktivitetar», der eg spurte elevane om kva andre ikkje-faglege aktivitetar dei hadde på skulen og kva dei tenkte om dette. MOT kan her knytast opp til uttrykka self-determination (MOT til å sei nei), samt solidaritet (MOT til å bry seg) (Klafki, 1998). Eg spurte ikkje

elevane direkte om desse utsegna, men meir om aktivitetane og om dei opplevde at dei lærte noko av det. Desse samtalar kunne gi ein peikepinn på i kva grad slike aktivitetar opplevast som lærerike og viktige for dei, og på den måten gi ein indikasjon på om dei opplevde at det bidrog til deira danning og/eller utdanning.

Eg ville òg spørje elevane om vidaregåande skule for å få dei til å tenkje litt framover. Kva generelle tankar hadde dei om vidaregåande, og korleis det var å velje vidaregåande. Dette var for å få innsikt i kva grad dei hadde tenkt over kva dei ønska å gjere, og for å gå nærmare inn på korleis det var å ta eit slikt val. Å ta val kan knytast til self-determination (Klafki, 1998), og temaet vil kunne gi innblikk i deira utvikling av Bildung eller danning. I tillegg var eg interessert i om dei opplevde at skulen hadde førebudd dei til vidaregåande, noko som kan gi ein indikasjon på om skulen førebur dei på det dei treng i framtida. Dette kan knytast både til kunnskapsperspektivet og danningperspektivet.

I kategorien «framtida» ønska eg snakke om kva tankar dei hadde for framtida si, og om dei hadde hatt nokon samtalar med nokon på skulen om dette. Dette kunne både gjelde fag, og dei sjølve som personar. I tillegg spurte eg dei om mål, planar og draumar. Her ønska eg å få fram kva dei tenkte er viktig for dei i framtida, og om dette kan knytast til det som skjer i skulen. Kva dei opplever som viktig kan relaterast til både kunnskapsperspektivet og danningperspektivet.

I kategorien «personleg utvikling» spurte eg nokre direkte spørsmål om det å utvikle seg som person, i motsetning til fagutvikling. Målet var å undersøke om dei hadde tenkt noko over dette, og kva dei tenkjer om å utvikle seg som menneskjer i forhold til å utvikle seg i fag.

På tross av at eg laga kategoriar, forsøkte eg i stor grad å la elevane sjølv styre kvar samtalen ville ta vegen. Dette fungerte i stor grad, då elevane ofte kom naturleg inn på ulike kategoriar eg hadde utforma på førehand.

4.2.7 Design av dataanalyse

I følgje (Maxwell, 2013) bør dataanalysen ver ein del av eit studiedesign: "Any qualitative study requires decisions about how the analysis will be done, and these decision should inform, and be informed by, the rest of the design" (s.104). Basert på strategiar presentert av Maxwell (2013) viser tabell 1 planen for dataanalysen i dette prosjektet.

Tabell 1: Strategiar for dataanalysen

Når:	Kva:
Før intervjuet	- Definere nokre kategoriar til intervjuet (sjå vedlegg 2 intervjuguide)
Umiddelbart etter intervjuet (med fordel i same rom som intervjuet):	- Skrive ned umiddelbare inntrykk frå intervjuet - Korleis var inntrykket av elevane? - Var det noko som var viktig å hugse? - Kva følte eg under dette intervjuet? - Kva forbedringar kan eg gjere?
Ved første anledning etter gjennomføring av intervju:	- Lytt til, transkriber og skriv notat frå intervjuet. Lag tentative kategoriar og tema.
Etter transkribering	- Planlegg koding av data
Etter planlegging av koding	- Start koding og kategorisering av data - Skriv notat

Eg ønska å ha nokre etablerte kategoriar i forkant av analysen (figur 4), og det var viktig for meg å skrive ned umiddelbare inntrykk frå intervjuet. Planen var å transkribere intervjuet så fort som mogleg saman med å lage tentative kodar. Deretter planla eg kodinga av datamaterialet før eg starta kodinga og kategoriseringa, med notatskriving undervegs. Tabell 1 viser planen og strategien for dataanalysen. Nedanfor legg eg fram på kva måte prosessen gjekk fram.

4.2.8 Analyseprosessen

Analyseprosessen vart gjennomført med utgangspunkt i strategien vist i tabell X. Umiddelbart etter intervjuet skreiv eg ned tankar og opplevingar eg hadde hatt i løpet av intervjuet. Det var planlagt at alle intervjuet skulle gjennomførast på same veke, men på grunn av ein karantenesituasjon vart 2 av 3 intervju gjennomført ei veke, medan den siste vart gjennomført 2 veker i etterkant. Dei to første intervjuet vart transkribert dei to følgjande helgane, medan det siste intervjuet vart transkribert helga same veka.

I følgje (Creswell, 2013) handlar sjølve analyseprosessen om å førebu og å organisere datamaterialet (eksempelvis gjennom transkribering), samt å redusere datamaterialet til koder og tema (Creswell & Creswell, 2018; Maxwell, 2013). I tillegg til dette bør ein òg analysere resultatane sine med utgangspunkt i metodologien som er brukt i forskinga, som i dette tilfellet er fenomenologi (Creswell, 2013).

For fenomenologiske studiar har Creswell (2013) utvikla ein forenkla versjon av Moustakes (1994b) sin analysemodell. Creswell (2013) foreslår følgjande steg: 1) At forskaren skal legge fram eigne personlege opplevingar med fenomenet som undersøkast, 2) å forme ei liste over viktige utsegn, 3) å gruppere desse utsegna i større einingar som skal danne ein «meningseining» eller tema, 4) å skrive ein forklaring på kva deltakarane har opplevd i forbindelse med fenomenet, 5) å skrive ei forklaring på korleis deltakarane opplevde dette fenomenet, og 6) å samanfatte ein tekst som tar for seg både kva som vart opplevd og korleis fenomenet vart opplevd av deltakarane (Creswell, 2013, s. 193-194)

I eigen analyseprosess vart derfor datamaterialet transkribert før det vart koda. Etter ein generell koding av materialet vart ei liste over viktige utsegn utforma basert på materialet. Vidare vart materialet gruppert i større einingar eller tema som vil bli vist i resultatet. Eg forsøkte deretter å skrive ei forklaring på kva elevane har opplevd før ein samanfatta tekst av korleis elevane har opplevd danning og utdanning i skulen. Eg har òg skriven ned eigne opplevingar med fenomenet og har brukt dette til å legge merke til eigne «biasar» under analysen. Dei viktige utsegna, temaa, teksten og eigne opplevingar er presentert i analysen.

I analysen har eg òg valt å skrive elevane sine utsegn på bokmål, dette for å ivareta deira personlegdommar i størst mogleg grad. Dette er fordi skulen nyttar bokmål som hovudmål, og er det elevane på denne skulen i størst grad nyttar seg av, og vil difor være det mest representativt for dei. Eg har òg ønska å legge fram dei ulike elevstemmene i resultatet, då mange hadde viktige poeng å komme med. Fleire av gruppene uttrykte liknande opplevingar og eg har forsøkt å variere kva stemme som kom fram.

4.3 Validitet og etiske retningslinjer

Validitet, reliabilitet og etiske retningslinjer er alle svært viktig aspekt ved forskning. Validitet i kvalitativ forskning handlar om at forskinga er «gyldig» eksempelvis i form av at ein har nytta ulike strategiar for å få svar på forskinga (Gibbs, 2007). Reliabilitet indikerer

derimot at forskinga vil vere konsistent gjennom ulike forskingsprosjekt og forskarar (Kvale, 1996). Studiar med kvalitative intervju handlar om menneskjer og ein er nøydd å vurdere etiske retningslinjer nøye. Eg vil først legge fram validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning, før eg til slutt legg fram dei etiske retningslinjene.

4.3.1 Validitet og reliabilitet

Maxwell (2013) definerer validitet som «...the correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation or other sort of account» (s. 122). Medan Johannesen et al. (2011) definerer det som å måle det man forsøker å måle, og at datamaterialet svarer på problemstillinga som har blitt presentert. Reliabilitet handlar om at ei gitt forskning vil få likt svar ved gjentakning av forskinga med ulike forskarar og prosjekt (Creswell & Creswell, 2018).

I følge Gibbs (2007) har kvalitativ forskning utvikla seg frå kvantitativ forskning og inneheld difor termane validitet, reliabilitet og generalisering som hyppig brukast i kvantitativ forskning. Han hevder at ei forskning er valid dersom «..explanations are true or accurate and correctly capture what is actually happening» (Gibbs, 2007, s. 91). Maxwell (2013) påpeikar derimot at ein ikkje kan garantere validitet i forskingsresultata basert på ei rekke standardar og prosedyrar: «... it depends on the relationship of your conclusions to reality, and no methods can completely assure that you have captured this» (s. 121). Validitet er òg avhengig av formålet og situasjonen kring forskinga (Maxwell, 2013). Forskinga er reliabel dersom mange undersøkingar er gjennomført over tid, samt med ulike forskarar som gir konsistente resultat, og den er generaliserbar dersom det er samsvar mellom resultatata over eit breitt datamateriale som dekker ulike situasjonar (Gibbs, 2007). Dette kan sjåast i samanheng med Kvale og Brinkmann (2009) som uttrykker at validitet og reliabilitet ofte setjast i samanheng med positivistiske verdssyn nytta i kvantitativ forskning. Dette uttrykkast òg av Dalen (2011), men ho hevder omgrepa kan og bør nyttast i kvalitativ forskning, men at det må nyttast på ein anna måte enn det gjerast i kvantitative studiar.

Validitet i kvalitativ forskning handlar om at forskaren undersøker forskinga si for gyldigheit ved å nytte seg av ulike strategiar (Gibbs, 2007). Creswell og Creswell (2018) hevdar at validitet i kvalitativ forskning inneber å vurdere følgande aspekt: Å bruke fleire validitetsprosedyrar som eksempelvis triangulering, detaljerte beskrivingar, og forskarens partiskheit. Dessutan hevder dei at det er nødvendig å auke reliabiliteten ved å ta følgande i betraktning: Å dokumentere alle steg i prosessen, å sjekke transkripsjonen for feil, å «[...] make sure that there is not a drift in the definition of codes», og å kryssjekke koder utvikla av ulike forskarar (Creswell & Creswell, 2018). Dalen (2011) uttrykker at det er nødvendig å reflektere kring forskarrolla, forskingsopplegget, utvalet, den metodiske tilnærminga, datamaterialet og dei ulike tolkingane og analytiske tilnærmingane som er tatt for å auke validiteten av forskinga. Maxwell (2013) har formulert følgande liste for å auke validiteten i ei kvalitativ forskning: 1) å samle inn eit rikt datamateriale, 2) validering av deltakarar, 3) å leite etter avvikande resultat, og 4) delvis triangulering.

Reliabilitet byggjer på at forskinga vil vere konsistent gjennom ulike forskingsprosjekt og forskarar (Kvale, 1996). I intervju kan dette relaterast til om intervjudeltakarane vil «... change their answers during an interview and whether they will give different replies to different interviewers» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 4). Utfordringar knytt til reliabilitet kan òg dukke opp i transkriberinga og analysen av intervju, med tanke på om ulike forskarar vil gjennomføre ulike analysar og transkriberingar av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sørge for eit reliabelt resultat hevder Kvale (1996) at det er

nødvendig å tenkje over følgande steg i forskingsprosessen: 1) å stille leiande spørsmål i intervjuet, 2) kategoriseringa av transkriberinga, 3) sjølv transkriberinga, 4) analyseringa av datamaterialet: bruk av fleire forskarar, og/eller forklaring av analyseringa.

For å auke validiteten i forskinga tok eg utgangspunkt i Maxwell (2013) si liste. Eg gjennomføre tre fokusgruppeintervjuar på opp til 1.5 timar kvar. Det kan argumenterast for her at 3 intervjuar er noko magert, på tross av at Brinkmann (2014)) uttrykker at det ikkje er noko fasitsvar på tal intervju som bør gjennomførast. Eg vil likevel argumentere for at eg har eit rikt datamaterialet då intervjuet var på opptil 1.5 time, samt at det var gjennomført i grupper der fleire stemmer fekk komme fram og uttrykke meiningar og opplevingar. Deltakarvalidering handlar om at deltakarane kan validere det eg tolkar av det som kjem fram i intervjuet (Maxwell, 2013). Dette kan gjerast både undervegs i intervjuet, samt i ettertid. Eg forsøkte å vere svært merksam på dette undervegs i intervjuet og gjentok difor det eg forstod av det elevane uttrykte, og spurte om eg hadde forstått dei riktig. Samt undersøkte eg materialet for avvikande «bevis» for mine forskingsresultat. Triangulering handlar om å samle informasjon frå ein rekkje personar ved å bruke ulike metodar (Maxwell, 2013). I val av deltakarar gjorde eg det heilt tilfeldig og fekk bekrefta av kontaktlærarane at det var heterogene grupper. På denne måten vart intervjuet gjennomført med ei rekkje ulike individ, men metoden var likevel det same. Eg kunne her undersøkt fenomenet ved bruk av spørjeundersøkingar og gjennomført på heile 10. trinn, men ettersom eit slikt elevperspektiv på dette temaet ikkje er gjennomført før vil spørsmåla ein bør stille ikkje vere like openbart. Dette vil derimot i større grad kunne gjennomførast no med inspirasjon frå resultatane i denne forskinga.

Maxwell (2013) uttrykker òg at forskarbias og reaktivitet kan påverke validiteten i ei forskning. Forskarbias bygger særskilt på to truslar hevdar han: 1) Å velje data som passer med forskarens egne teoriar og mål, og 2) Å velje data som skil seg ut (Maxwell, 2013). Det er imidlertid umogleg å unngå å allereie har etablerte teoriar og mål, men det som er viktig er å vere bevisst desse prosessane og å legge dei fram i forskinga slik at ein kan forstå på kva måte resultatane kan ha vorte påverka av forskaren (Maxwell, 2013). Reaktivitet handlar om at forskaren kan påverke deltakarane i forskinga, som særskilt vil vere tilfelle for intervjustudier «...the fact that the researcher is part of the world he or she studies – is a powerful and inescapable influence; what the informant says is *always* influenced by the interviewer and the interview situation» (Maxwell, 2013, s. 125). På kva måte eg kan påverke deltakarane går eg nærare inn på når eg legg fram min forskarståstad.

4.3.2 Ethiske retningslinjer

Å gjennomføre forskning på menneskjer med eit mål om å forstå deira opplevingar, vil vere ein form for moralsk forskning, og ein må vurdere etiske retningslinjer (Brinkmann & Kvale, 2018). Brinkmann og Kvale (2018) har presentert 7 ulike steg der etiske utfordringar kan oppstå: 1) I temaet, 2) I planlegginga, 3) Under intervjuet, 4) I transkriberinga, 5) I dataanalysen, 6) I verifiseringa, og 7) Under rapporteringa. Dessutan uttrykker Dalen (2011) fem ulike retningslinjer ein må huske å følgje: 1) forskinga kan berre setjast i gang etter informert og fritt samtykke, 2) deltakarane skal få god informasjon om følgene av å delta i forskinga, 3) at all informasjon om deltakarane vert behandla konfidensielt, 4) barn og unge har særskilt krav på beskyttelse, og 5) at ein som forskar har eit særskilt ansvar for utsette grupper sine interesser.

Brinkmann og Kvale (2018) meiner at temaet ikkje berre bør handle om å oppnå kunnskap, men bør òg involvere eit ønske om å betre situasjonen som vert forska på. Under

planlegginga er det viktig at deltakarane er godt informert og gir eit fritt samtykke, samt å sørge for konfidensialitet for deltakarane (Brinkmann & Kvale, 2018). Dette er i samsvar med punkta 1-3 til Dalen (2011). Under intervjusituasjonen må ein ta omsyn til eventuelle negative opplevingar, og ha omsyn i desse situasjonane (Brinkmann & Kvale, 2018). I transkripsjonen må deltakarane beskyttast og anonymiserast, samt må teksten vere i samsvar med det som faktisk vart sagt av deltakarane (Brinkmann & Kvale, 2018). Etske utfordringar i analysen handlar om samsvar med tolkingar av resultata til forskaren og det deltakarane meinte, samt om dei har moglegheita til å uttrykke seg kring dette (Brinkmann & Kvale, 2018). Å verifisere kunnskapen som er lagt fram er i seg sjølv eit etisk ansvar hos forskaren hevder Brinkmann og Kvale (2018), samt at det i rapporteringa av studien er viktig med konfidensialitet, då det å delta i forskning kan føre til konsekvensar hos dei som deltar.

Før gjennomføringa av intervjuet var prosjektet meldt til NSD (norsk senter for dataforskning) som « [...] sørger for at data om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig, i dag og i fremtiden» (NSD, u.å.). Elevane fekk tidleg eit informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 1) og måtte kryssa av om dei ønska å delta og skrive si underskrift. Elevane var over 15 år og kunne gi eget samtykke ettersom eg ikkje skulle gå inn på sensitive personlege opplysningar. Eg spurte alle deltakarane rett før intervjusituasjonen om dei ønskte å trekkje seg. For oppbevaring og lagring av lydopptaka nytta eg NTNU sine servere, som er klassifisert som fortruleg, og var godkjent av NSD. Namna til intervjudeltakarane er anonymisert med dei mest vanlege namna brukt i Noreg i dag. Undervegs i intervjusituasjonen gjentok eg ofte det elevane uttrykte for å vere sikker på at eg forstod det riktig. Eg har imidlertid ikkje diskutert resultata med dei, eller latt dei få uttrykke seg i forbindelse med dette.

4.3.3 Forskarståstad

Kvalitative studiar innebere ofte intensive opplevingar med deltakarar i forskinga, noko som kan føre til ein rekke personlege, strategiske og etiske problemstillingar ein må ta omsyn til (Creswell & Creswell, 2018). Det er difor nødvendig, i følge både (Creswell & Creswell, 2018) og Kovach (2009), å legge fram refleksjonar kring forskarens ståstad og på kva måte det kan påverke studien. Dette vert òg uttrykt av Moustakes (1994b) som seier at dette er eit steg i prosessen i fenomenologisk forskning.

Epistemologi handlar om kva kunnskapssyn ein har. Eg har allereie påpeika at eg ønskjer å nytte eit konstruktivistisk kunnskapssyn i denne forskinga. Ut frå tidlegare erfaringar innanfor postpositivismen i arbeid med prosjekt innanfor naturvitskap må eg vere forsiktig med å leite etter noko som skal vere «riktig» og at eg skal komme fram til eit spesifikt svar. I konstruktivismen er det elevanes opplevingar med eit fenomen som er viktig, og deira opplevingar er reelle. Dette er noko eg har hatt med meg heile vegen i prosessen i gjennomføringa av intervjuet.

Eg er ei lærarinne på 30 år, og har arbeidd som lærar i tre år. Under studiet har eg heldt fram med å arbeide som lærar og har difor veksla mellom to roller; som student/forskar og som lærar. Dette vart særskilt tydeleg under gjennomføringa av intervjuet. Intervjuet vart gjennomført på eigen arbeidsplass, noko som førte til at eg tok på meg rolla som forskar på ein stad der eg naturleg har rolla som lærar. For å gå inn i rolla som forskar hadde eg førebudd eit notatark med viktige punkter eg måtte hugse. Dette innebar å ikkje sjå på ungdommane som «mine elevar», at eg måtte gå inn i ei forskarrolle og ha problemstillinga tydeleg for meg, og at eg skulle vere ein aktiv lyttar og eksempelvis ikkje gå i diskusjonar med elevane om skulens praksis. I tillegg informerte eg elevane om at eg

er lærar på skulen, men at eg ønskte at dei skulle prøve å ikkje tenke på meg som ein lærar, men som ein forskar som verkeleg ønska å få deira opplevingar, meiningar og tankar om dei ulike tema vi gjennomgjekk.

At eg gjennomførte intervju på eigen arbeidsplass, samt at eigne elevvar deltok i eit av intervju kan ha påverka svara elevane ga i studien. Elevane kan ha følt seg endå tryggare på meg ettersom eg er lærar på skulen, og kanskje gjeld dette særskilt dei elevane som kjenner meg. Eller elevane kunne bli bekymra for at eg skal informere andre lærarar om det som vert sagt eller at det skal få konsekvensar for dei om dei er ærlege i sine utsegn. På tross av informasjon om anonymisering kan sjølvstilt kjennskapen til meg som lærar på den skulen ha påverka kva elevane snakka om. Eg opplevde sjølv, derimot, at elevane var ærlege og at dei fleste sa det dei tenkte.

Creswell og Creswell (2018) uttrykker at det er viktig å legge fram eigne tidlegare erfaringar med problemstillinga, samt å reflektere kring på kva måte dei erfaringane kan forme mine tolkingar av resultatata. Danningsperspektivet i skulen er eit tema som har interessert meg i stor grad i vaksen alder, og er éi av grunnane til at eg valde dette temaet. Det eg hugsar frå eigen skulegang var er at eg tenkte på skulen som ein stad for å arbeide med fag, og vere med vener. Eg var relativt skuleflink og forsøkte å gjere det godt på skulen fagleg. Eg tenkte lite over korleis faga påverka meg som person, og korleis eg kunne utvikle meg sjølv frå eit danningperspektiv ved hjelp av kunnskap. Som person har eg nok alltid vore ei som bryr seg om andre, og som tenker over på kva måte handlingar kan påverke andre. Eg opplevde imidlertid ikkje at vi lærte om eksempelvis personleg utvikling, og på kva måte vi kunne ta val med utgangspunkt i moral og fornuft.

Desse erfaringane kan påverke mine tolkingar av resultatata. At eg sjølv opplevde ein mangel på forståing kring danningperspektivet kan føre til at eg leitar etter den same mangelen i resultatata. At eg sjølv opplevde å ha mykje fokus på fag, og at eg ønska å gjere det bra på skulen fagleg, kan forårsake at eg finner slike svar. Det kan òg ha ført til at sjølv intervjuprosessen kan ha vorte forma av desse erfaringane, og at eg ubevisst stiller oppfølgingsspørsmål for å finne svar på om elevane har opplevd det same. Generelt er eg ein person som er svært interessert i menneskjer og deira opplevingar. Det interesserer meg når menneskjer har heilt andre opplevingar av ein situasjon eller hending enn eg har. Eg håpar difor at mine eigne opplevingar ikkje har forma verken intervjuprosessen eller tolkinga av resultatata i stor grad.

4.4 Omgrepsforklaring

Denne forskinga forsøker å omfamne elevars opplevingar av utdanning og danning i skulen. Danningomgrepet er komplekst, og ikkje enkelt forklart. Klafki (1998) sine omgrep om self-determination, co-determination og solidaritet er imidlertid tydelege omgrep, som eg har nytta for å undersøkje elevars opplevingar med danning i skulen. For å undersøkje kva som opptar elevane mest i skulen har eg brukt Biesta (2009) sine formålsdomene, kvalifisering, sosialisering og subjektivering til hjelp. Nedanfor forklarar eg meir i detalj på kva måte eg vil nytte omgrepa i forskinga.

4.4.1 Utdanning - Danning - Bildung

Som tidlegare nemnt er samfunnsmandatet skolen har fått todelt: vi skal utdanne og vi skal danne. I den overordna delen kjem det fram at desse skal sjåast i samanheng, at dei vel å nytte desse to omgrepa gir eit behov for å tydeleggjere kva dei inneber.

Sjølv oppfattar eg omgrepet «utdanning» i forbindelse med læreplanverket som nokså rett fram. Det handlar om å lære fag. Elevane skal få kunnskap, dugleikar, og kompetanse i særskilte tema. I læreplanverket er dette tydeleg formidla ved hjelp av kompetansemål som elevane skal lære, og som lærarar skal ta utgangspunkt i.

Det er meir utfordrande med omgrepet danning og kva det eigentleg inneber. Som vist i avsnitt 2.3 er det mangle likskapar mellom danning og Bildung. Klafki (1998) har konkretisert målet med Bildung med omgrepa self-determination, co-determination og solidaritet. Dette tydeleggjer kva målet er, og eg vil difor bruke desse omgrepa for å analysere og drøfte elevanes opplevingar av danning i forskinga.

4.4.2 Kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Problemstillinga i denne oppgåva bygger på å undersøke elevar sine opplevingar med danning og utdannings, samt om utdanningspolitikken intensjonar er i samsvar med deira opplevingar.

Utdanningspolitikken intensjonar er samansett, og vert uttrykt blant anna i den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er eit stort dokument med mykje innhald, og er ikkje enkelt å omfamne. Biesta (2009) har derimot utforma ein teori som deler skulens formål inn i tre domene: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Slik eg tolkar Biesta (2009) og den overordna delen (Kunnskapsdepartementet, 2017) samsvarer dette i stor grad, og eg har valt å bruke desse omgrepa for å samanlikne politikken intensjonar med elevane sine opplevingar.

Etter ein analyse av elevars opplevingar av utdanning og danning i skulen vil eg difor analysere kva domene elevane er mest opptatt av. Vidare vil eg samanlikne i kva grad dette er i samsvar med det utdanningspolitikken intensjonar.

5 Analyse

Basert på resultatene er analysen frå fokusgruppeintervjua delt inn i seks ulike meiningseiningar: 1) formålet med skule og generelt om skulen, 2) opplevingar av fag, 3) personleg utvikling, 4) elevmedverknad, 5) støtte i skulen, og 6) elevanes løysingar. Eg gir ein kort introduksjon av kvar meiningseining, før eg legg fram viktige utsegn og ei analyse av desse utsegna. I kvar meiningseining legg eg fram ulike utsegn frå alle intervjua. Utsegna er ikkje nødvendigvis i samanheng med kvarandre sjølv om dei representerer same tema.

5.1 Formålet med og generelt om skulen

Den første kategorien er delt i to: 1) generelt om skulen, og 2) formålet med skulen.

5.1.1 Generelt om skulen

I oppstarten av intervjuet vart elevane spurde om å beskrive den norske skulen som om det var til nokon som ikkje var frå Noreg. Dette var for å få ein so vid beskriving av skulen som mogleg, inkludert det som kan takast for gitt når vi ikkje tar eit slikt perspektiv.

Lars: Jeg vil si, i Norge for eksempel, så er skolen ganske fritt, man kan ha på seg hva man vil. Og man får lært det man trenger å lære. Så det er egentlig bra skole i Norge.

Ole: Man kan si til dem at i den norske skolen så er man flink til å, i forhold til skoler i andre land, at man er flink til å liksom, hvis du har sånne spesialbehov, vet ikke hva det skulle vært, jeg føler de setter av, hvis du ikke er så god i engelsk, så setter de inn ekstra til det da ...

Bente: Litt krevende. På en måte morsom, siden du binder jo vennskap utover skolen, men det er også slitsomt, for det er såpass mye som må gjøres til enhver tid. Og det der at man må legge noen ganger i helgene en liten sånn ekstra innsats da

På dette spørsmålet uttrykte mange av elevane seg positive til den norske skulen slik Lars uttrykker i det første utsegna. Dette kan komme frå formuleringa av spørsmålet om å beskrive skulen til nokon som ikkje er frå Noreg, som kan ha ført til ein samanlikning av Noreg med korleis dei tenkjer skular er i andre land. Det er likevel interessant at Lars uttrykker her at ein lærer det ein treng å lære, samt at skulen er ganske fri.

Ole hevder at skulen i Noreg er god på å tilpasse læringa til dei med spesielle behov, og til dei som har utfordringar i fag. Dette kan vi knytte til Klafki (1998) sitt omgrep solidaritet i forbindelse med Bildung, då det handlar om å bidra og hjelpe dei som har utfordringar og treng hjelp til utøving av self-determination og co-determination. Bente trekker fram at skulen kan opplevast som krevjande då det er mykje å gjere på skulen, samt at hun må jobbe med skolen i løpet av helgene. Skulen er samtidig morosam på grunn av vennskap. Å oppleve skulen som krevjande og at det er mye arbeid kan komme frå ein følelse av ansvar om å meistre skulen, å lære det som vert undervist og gjere leksene og oppgåvene

sine. Det står i relasjon til self-determination, som handlar om å ta ansvar og ta sjølvstendige val (Klafki, 1998). At vennskap og at det sosiale er viktig kan knytast til co-determination då det blant anna inneber å delta i sosialiseringa i samfunnet (Klafki, 1998). Dette opplev Bente, og mange andre frå intervjuet som givande og som ein viktig del av skulen.

Vi kan relatere dette til både kvalifiseringsdomenet og sosialiseringsdomenet (Biesta, 2015). Bente opplev at kvalifiseringsdomenet i skulen er krevjande, men at sosialiseringsdomenet gjer skulen til ein positiv stad å vere. Ole sine tankar om å leggje til rette for dei som treng det vil eg vurdere er ein del av kvalifiseringa (Biesta, 2015), då det handlar om å legge til rette for læring hos elevar som opplever skulen som utfordrande. Eg vil derimot minn om at desse tre domena fungerer i samspel, og vil alltid påverke kvarandre, sjølv om det ofte er eit av domena som er i hovudfokus (Biesta, 2009). Biesta understrekar at det må vere ein balanse mellom domena, og hevder at det i dagens samfunn er eit stort fokus på kvalifiseringsdomenet (Biesta, 2009), noko det kan sjå ut til at Bente opplever. At skulen er noko utfordrande og krevjande kom fram i to av gruppene, medan den siste i mindre grad uttrykte frustrasjon rundt det krevjande om skulen.

5.1.2 Formålet med skulen

Elevane fekk spørsmål om deira tankar om kva formålet eller «poenget» med skule er. Dette spørsmålet vart vald ut for å kunne samanlikne med kva formålsparagrafen, læreplanverket og teori uttrykker er formålet med skulen.

Per: Å være sosial.

Ole: Gjøre oss klare til voksenlivet kanskje? Gjøre oss klar til for å gå ut i jobb.

Bente: Danne vennskap, være med folk. Det finnes jo positive ting med når man er sammen, det kan jo være artig. Det er jo også sånne ting som bare, det er stort..

Ann: Jeg føler det liksom er å få en utdanning da, å bli liksom da, klar til livet da, voksenlivet, og hjelp i fremtiden, drive verden fremover.

Marit: Kanskje bli litt tryggere på seg selv, og en bedre utgave av seg selv liksom.

Både Per og Bente sine utsegn handlar om å vere sosial, og å danne vennskap på skolen. Bente uttrykker at det er ein del av det positive med skolen. Det sosiale kom òg fram i fleire av gruppene som ein viktig del av formålet med skulen.

Dette kan knytast til sosialiseringsdomenet Biesta (2015) hevder er eit viktig formål med skulen. Sosialiseringa handlar om å lære om ulike måtar å vere på og å handle på, i tillegg til å lære om tradisjonar, kultur og profesjonalitet. I dette tilfellet kan desse utsegna tolkast som at elevane opplev det som givande og meningsfullt å vere saman med andre elevar, som ein kan tenkje seg gir rom for å lære og tenkje over korleis andre er, og korleis ein sjølv kan vere. Det kan tenkast at sosialiseringsdomenet er viktig for elevane nettopp fordi dei opplev å vere sjølvstendige og frie individ, fristilt frå den vaksne, og at det er ein viktig og meningsfull del av skulen for elevane. Dersom dette er tilfellet, kan vi òg knytte det sosiale til self-determination (Klafki, 1998). Kanskje er det i friminutta, og i dei sosiale situasjonane at elevane opplev seg som frie individ til å handle sjølvstendig og å ta egne

val. Vi kan då knytte det til subjektiveringsdomenet, som handlar om å utvikle sitt eget subjekt (Biesta, 2009).

Ole og Ann uttrykker at skulen handlar om å gjere seg klar til vaksenlivet, å gå ut i jobb, få utdanning og å drive verda framover. Dette framhevast som viktig i alle gruppene, og handlar om å kvalifisere seg til vaksenlivet. Kvalifiseringsdomenet handlar om å møte livet etter skulen, samt å lære meir om fag, oppnå kunnskap og utvikle ferdigheiter (Biesta, 2009). Dette kjem tydelegare avsnitt 5.2 som tar for seg opplevingar av fag. Dette er òg viktig i teorien om Bildung, som hevder, slik eg tolkar det, at utdanninga er vegen for å oppnå danning.

Marit beveger seg inn på subjektiveringsdomenet til Biesta (2015), når ho hevder at eit av formåla med skulen er å bli tryggare på seg sjølv og å bli ein betre versjon av seg sjølv. Dette domenet byggjer på korleis ein er som person, å utvikle eigne meningar, og å bli eit individ som tar ansvar og initiativ (Biesta, 2015). Det kan òg relaterast til self-determination, i form av å eksempelvis bli tryggare i å ta eigne val (Klafki, 1998).

5.2 Opplevingar av fag og andre aktivitetar på skulen

Denne kategorien beskriv elevars oppleving av fag som nyttig eller ikkje. Avsnittet er delt inn i tre underkategoriar: 1) opplevingar av fag som nyttige, 2) opplevingar av fag som unyttige, 3) opplevingar av andre aktivitetar på skulen

5.2.1 Opplevingar av fag som nyttige

Nina: [...] Hvis du for eksempel skal ut i verden, du treffer jo folk som ikke snakker ditt eget språk. Da har du på en måte engelsk du kan kommunisere da.

Lars: Eller til jobb.

Ann: [...] engelsk er jo ganske nyttig det og, det er jo viktig for å ha et fellesskap i hele verden da og kommunisere.

Svein: Matten, engelsken og samfunnsfaget er spesifikt da. Fordi det er ting som du mest sannsynlig kommer til å få bruk for. Norsken også da, for du må jo lese hele livet ditt, men, spesielt diktanalyser ... (oppgitt over diktanalysene i norsk) [...] Så naturfag [...]. Spesielt samfunnsfag da viss du tenker at skolen skal, skal lære deg opp til å bli en god demokratisk borger, og siden demokratiet krever en velinformert befolkning så kan du se på samfunnsfag sånn da. At du lærer å tenke kritisk.

Ann: Og så viss de (lærerne) liksom forteller oss ganske nøye da hvordan vi får bruk for det her i fremtiden for eksempel da, sånn hvorfor det her er viktig og sånn, da er det ja..

Lars: Jeg vil si at samfunnsfag er ganske viktig, siden vi får vite hva som skjer rundt omkring i verden ... Men i matten er det ikke alt som er nyttig, det er ikke alt vi kommer til å bruke i fremtiden. Men [...] økonomi, det kommer til å hjelpe oss mye i fremtiden. Å vite hvordan, med skatt og med penger, og med lån ...

Nina og Ann uttrykker at engelsk er eit viktig fag for å kunne kommunisere med andre i verda, og for å ha eit fellesskap med andre. Eg vil hevde at vi er i kvalifiseringsdomenet,

ettersom det er snakk om fag som opplevast som nyttige, samt at faget vil bidra til deira møte med framtida (Biesta, 2009). Å kunne kommunisere med andre handlar om co-determination: å aktivt delta og ta sitt ansvar i fellesskapet (Klafki, 1998). Lars får derimot fram at det ikkje berre handlar om kommunikasjon, men òg om å vere kvalifisert til eit arbeid. Å delta i arbeid kan relaterast til å delta og ta ansvar i eit fellesskap, og vil difor kunne vere ein form for co-determination (Klafki, 1998).

Svein og Lars legg fram at samfunnsfag er viktig. Dette både for å vite kva som skjer i verda, samt for å kunne vere informert nok til å delta i samfunnet som ein kritisk, demokratisk borger. Vi held oss framleis til kvalifiseringsdomenet og co-determination (Biesta, 2009; Klafki, 1998). Vi snakkar om å vere kvalifisert nok til å delta som borger, det handlar om å lære fag, å ta ansvar i fellesskapet og å vere velinformert til å kunne aktivt delta som ein borger. Eg vil argumentere for at å vere ein kritisk borger òg handlar om self-determination (Klafki, 1998). Å vere kritisk handlar om evna til å ta eigne val, basert på eigen fornuft og moral, uavhengig av andre sine meiningar.

Vi kan sjå frå desse utsegna at elevane er opptatt av det som er nyttig, noko som er eub tendens i skulen som framhevast av Hovdenak og Stray (2015). Ann hevdar at dersom lærarar forklarar kvifor eit fag er viktig, då vil faget opplevast som nyttig. Her kan ein stille spørsmål ved om ein beveger seg vekk frå self-determination (Klafki, 1998) dersom elevane har behov for å få forklart kvifor noko kan vere nyttig. Vil ein då lære å bli autonom, kritisk og evne å ta eigne avgjersler? Ein kan argumentere for at i ein ung alder må elevane gjennom samtale og forklaringar bli bevisst kvifor noko er nyttig for å seinare bruke den lærdomen og erfaringar dei har fått til å ta eigne avgjersler.

5.2.2 Opplevingar av fag som unyttig

Randi: Ja, musikk og kunst & handverk (K&H) de synes jeg ikke vi burde få karakterer på. Det er ikke alle som kan å tegne, det er ikke sånn det fungerer, det er ikke alle som kan å male, det er ikke alle som kan å forme, det er umulig å være flink til det

Lars: Jeg synes at alt er viktig, så lenge vi får opplært noe viktig i temaet. For eksempel matte og økonomi, nå er det artig i timene å lære noe nytt.

Per: I forhold til geogebra, som ... (latter), hva skal vi ha bruk for det senere i livet?

Ole: Ja, det er sånn. Jeg skjønner kanskje at man skal ha sånn generell basis på en del ting, men noen ting blir litt sånn «hva skal jeg egentlig med det?» Hvis jeg ikke skal spesialisere meg liksom, men det velger jeg jo på videregående ... Så det er litt sånn, noen ting som er litt meningsløst liksom.

Randi uttrykker at musikk og K&H er fag ein ikkje burde få karakter på då evna til elevane vil vere svært ulike. Dette relaterer til kvalifiseringsdomenet (Biesta, 2009), og det kjem tydeleg fram kor viktig det er for elevane. Dersom dei sjølv ikkje forstår kvifor eit fag opplevast som nyttig, eller dersom dei opplever fag som unyttige, då er det meningslaust. Dette vert òg støtta av Lars, Per og Ole, som framhevar med sine utsegn at dei må ha bruk for faga seinare i livet, eller dei må sjølv oppleve det som viktig for at det skal vere meningsfullt. Eg vil nemne at dei på tross av frustrasjonen sin, uttrykte fleire at faga var artige, og som ein god pause frå teoretiske.

Her ønskjer eg å påpeike at K&H, musikk, mat og helse (M&H) og kroppsøving er dei einaste obligatoriske faga som er meir praktiske enn teoretiske, og kroppsøving og M&H vart ikkje nemnt som unyttig. Valfag som òg i stor grad er praktiske fag vart heller ikkje nemnt som unyttige. Nokre uttrykte at valfaga gjerne kunne vere karakterfrie, men utan den same frustrasjonen som kom fram kring K&H og musikk. Ein kan vurdere om elevane opplev valfridomen som meningsfull her, og at det kan knytast til utøving av self-determination, nemleg det å ta eigne val, og å vere eit sjølvstendig individ (Klafki, 1998).

Frå resultatane i både 6.2.1 og 6.2.2 vil eg argumentere for at det kan sjå ut til at skulefag opplevast som viktig i størst grad når elevane opplever at det er nyttig, og at dei vil få bruk for faga i framtida, slik som Hovdenak og Stray (2015) og hevdar. Eg tolkar det som at elevane er opptatt av kvalifiseringsdomenet (Biesta, 2009), og ser først og fremst på fag med eit utdanningsperspektiv, og i mindre grad eit danningperspektiv. Ein kan argumentere for at dei tar danningperspektivet i form av co-determination (Klafki, 1998) i faga engelsk og samfunnsfag, då dei knyter dei til verda og til fellesskapet.

5.2.3 Opplevingar av andre aktivitetar på skulen

MOT er ein organisasjon som arbeider for å forebygge og motverke samfunnsutfordringar gjennom ulike aktivitetar som gjennomførast av «MOT-coacher» (MOT Norge, u.å.). Motivasjonen for dei som grunnla MOT var å « [...] styrke ungdoms livskvalitet, selvfølelse og mot, og gjøre dem bedre i stand til å ta egne valg, stå opp for egne verdier og ta vare på de som er utenfor og annerledes» (MOT Norge, u.å.). Elevane på den gjeldande skulen gjennomfører 12 MOT-aktivitetar i løpet av tre år på ungdomstrinnet. Som vi ser, samsvarer verdiane til MOT med danning. Elevane vart spurd om kva dei synes om slike aktivitetar, og om dei opplever noko læring av dei.

Ann: Det spørs veldig på tema og sånn da, men det er jo på en måte viktig å lære om sånt valg og sånn da. At du kan si nei og ja.. sånne ting da. Og hvordan man skal.. Jeg vet ikke helt om det forme folk sånn, hvordan de oppfører seg da, så mye, men ... Ja, det er liksom, jeg føler man blir litt mer sånn, opplyst om ja, hvordan livet er da.

Kristin: Det er kanskje å gjøre oss litt mer bevisst på hvordan vi skal oppføre oss mot andre da, det er kanskje ikke at vi skal lære noe faglig, men at vi bare skal vite litt mer hvordan vi skal behandle andre kanskje.

Geir: Jeg vet ikke om jeg har hatt så mye nytte av det jeg personlig, men det er jo interessant å høre på, det er litt annerledes på en måte, jeg synes det er morsomme timer.

Svein: Nei, MOT, tror jeg har ikke så mye ut av, det virker litt sånn bortkastet tid egentlig, jeg vet ikke helt hvorfor det er i skolen, men det er nå her da. Det har liksom ingen klart formål, vi snakker om ting ja, så du lære vell kanskje å tenke kritisk, men det er, du tenker kritisk om deg selv da og valg du tar, men samtidig da, det mener jeg kommer litt naturlig av seg selv, men at MOT egentlig ikke har noe med det å gjøre.

Ann hevder at det er viktig å lære seg å ta val, korleis ein skal oppføre seg. Her er vi i det Biesta (2015) kallar subjektiveringsdomenet: Det handlar om på kva måte skulen former elevane som personar, å få eigne meiningar, og korleis ein skal vere eit subjekt i eget liv. Det kan òg relaterast til det norske danningperspektivet i form av at det handlar om identitetsskaping, fridom, sjølvstende og autonomi (Briseid, 2008), noko vi òg finn i igjen i omgrepet self-determination. Kristin uttrykker noko liknande, men ho tar perspektivet om korleis ein skal oppføre seg i forhold til andre, noko ein kan vurdere som knytt til co-determination (Klafki, 1998). Vi lever i eit fellesskap, i eit samfunn der vi må tenkje over korleis vi er mot andre. Det kan òg knytast opp til det som er fundamentet i danningperspektivet i følgje Briseid (2008), nemleg respekten for medmennesket. På ei anna side hevder Ann at ho er usikker på om MOT-aktivitetane eigentleg former folk, eller om det berre opplyser ein om korleis samfunnet er. Dette framhevast òg av Geir som ikkje opplever å lære av timane, men opplev dei som interessante og morosame. På same måte som musikk og K&H opplever elevane at det er godt å få en pause frå fag, og å gjere noko anna. Det kan argumenterast for at elevane opplev å både vere i sosialiseringsdomenet og subjektiveringsdomenet i slike praktiske aktivitetar. Svein og Geir opplev ikkje dette som lærerikt eller som nyttig. Slik eg tolkar utsegna til Svein, meiner han at å tenke kritisk om seg sjølv og val ein tar er noko som kjem naturleg, og ikkje er noko ein skal arbeide med i skulen. Det kan sjå ut til at Svein meiner at subjektiveringsdomenet og danningperspektivet er mindre viktig enn kvalifiseringsdomenet og utdanningperspektivet. Eg vil likevel framheve at han tidlegare har uttrykt at det er viktig å utvikle seg til ein demokratisk borgar som skal delta i samfunnet. Det kan då vurderast om Svein opplev at det fagutdanning, og kunnskap er nok for å oppnå self-determination. Ein kan derimot argumentere for at MOT aktivitetane handlar om kunnskap og om læring som går direkte på danningperspektivet og målet med Bildung: det handlar om moral, om ansvar og om å ta val. Eg tolkar både Ann, Svein og Geir her som at dei ikkje opplever dette som viktig, men at det er noko som kjem av seg sjølv. Kristin er meir nøytral, men påpeikar at det handlar om å vere bevisst kring seg sjølv.

5.3 Personleg utvikling

For å gå meir inn på danningperspektivet, ønska eg å stille spørsmål relatert til personleg utvikling, samt om framtida deira, og har delt seksjonen inn i respektivt dei to delane.

5.3.1 Personleg utvikling

Elevane vart spurt om dei hadde tenkt over kva slags personar dei ønska å vere, og om kva det vil ville sei å vere ein god person.

Lars: Jeg føler at når man blir eldre så begynner man å respektere folk mer og mer. Jeg vet ikke, bare være snill med andre. Ha det artig, det er viktig, og så går livet som det kommer. Liksom. Det som skjer, skjer liksom

Nina: Du kommer ganske langt om du er en omtenkstom og snill person og på en måte ... Ja, det er ganske, ja, mye.

Randi: Jeg føler liksom skolen lærer oss veldig lite om det.

Inger: Vi har liksom ikke fått tid til å tenke på det på skolen, vi tenker det heller mest sånn «hva er det egentlig jeg har lyst på?», man tenker det mest sånn litt på fritiden og sånn ... Vi får på en måte ikke innblikk i hvordan voksenlivet er. Det er

liksom ikke sånn det her gjør man der, det her gjør man hvis man skal bli frisør, det er liksom ikke, ja.

Ann: Kanskje ikke for mye, men det er jo viktig å tenke over det så du ikke ... så du er bevisst da, hvordan du er. Men hvis du tenker for mye over det kan det jo bli fælt for deg selv da.

Personleg utvikling faller naturleg inn i subjektiveringsdomenet, samt self-determination og danningperspektivet (Biesta, 2020; Briseid, 2008; Klafki, 1998). Det handlar om å utvikle seg sjølv som individ. Eg tolkar Lars sitt utsegn her som at den personlege utviklinga skjer av seg sjølv, eksempelvis ved at man respekterer andre meir når ein blir eldre. Dette er i samsvar med Geir og Svein sine opplevingar om MOT-aktivitetane. Karakterutvikling er noko som skjer av seg sjølv og er ikkje noko som er viktig i skulen. Saman med Nina, uttrykker han at det er nok å vere snill og omtenkjam, og at ein kjem langt med det. Elevane meiner at dette er ein prosess som skjer av seg sjølv, og eg tolkar det som at elevane difor ikkje opplev det som særleg viktig. Randi og Inger framhevar derimot at skulen ikkje lærer elevane om nettopp dette. Dei opplev at kvalifiseringsdomenet og faglæring tar so mykje tid, at det ikkje er rom for å tenkje over korleis ein er som personar på skulen. Dette er òg i samsvar med Biesta (2015) som hevder det i dagens samfunn er ein overvekt på kvalifiseringsdomenet i skuleopplæringa. Ann legg fram at ein ikkje bør tenkje for mykje over seg sjølv då det kan gi negative konsekvensar for ein sjølv. Likevel uttrykker ho at det er viktig å vere bevisst korleis ein er.

Frå desse resultatane kan det sjå ut til at dei fleste meiner og opplev subjektiveringsdomenet, self-determination og delar av danningperspektivet som lite viktig. Eg tolkar desse utsegnane på ein slik måte at den prosessen som handlar om personleg utvikling opplevast som lite viktig for dei. Co-determination, som eg tidlegare har hevda er viktig, eksempelvis gjennom at engelsk og samfunnsfag er viktig for å kunne knyte seg til verda. Solidaritet har òg blitt nemnt som viktig i form av den norske skulen tar vare på elevar som har utfordringar. Elevane utøver self-determination og er opptatt av å ta val og ha valmoglegheiter. Eg vil argumentere for at elevane har eit magert vokabular kring personleg utvikling, og tenkjer i liten grad over korleis dei er og oppfører seg som menneskjer.

5.3.2 Framtida

Elevane vart spurt om å dei har nokon mål og ønsker for framtida. Dette kan knytast til personleg utvikling då det å setje seg mål vil gi innblikk i kva dei opplever som viktig og kva dei må gjere framover for å nå måla sine.

Liv: Jeg skal få meg, jeg har ikke sånn særlig uvanlige mål da, men jeg skal få meg utdanning og jobb i hvert fall.

Lars: Og så har jeg lyst å reise over hele verden, og se nye kulturer og prøve ny mat og sånn..

Nina: Det vil jeg også, jeg vil ikke bare sitte og jobbe liksom, jeg vil at på en måte, man må huske på å ta vare på seg selv og ikke bare sitte å jobbe da.

Geir: Sånn litt basic kunnskap da, basic geografi, basic historie, kanskje ha litt sånt skrive- og leseferdigheter, er kanskje smart nå. Matte til en viss grad, kanskje ikke sånt mest avanserte skitten, men sånn at vi kan fungere vanlig i hverdagslige

situasjoner, og ja, litt sånn ganske basic, og kanskje litt spesialisering ettersom fra det du har lyst å gjøre og sånt da. Det varierer jo ganske fra person til person.

Inger: [Om det å vite kva man vil bli i framtida]

Ja, på en måte, jeg føler at det er en del stress rundt det da, de liksom sier du må klare det til da og da, [...] du får ikke ordentlig tid. Jo du har tiden til å tenke, men alt kommer så brått på da, så det blir litt sånn, «hva skal jeg egentlig gjøre nå?» Det ender sikkert opp med det jeg helst egentlig ikke vil, men jeg vet ikke annet hva jeg har sjansen til..

Bente: *Kanskje du føler at du bruker opp årene dine, og så kanskje du angrer etter hvert og da, og så blir det litt sånn «ååå, hvorfor tok jeg ikke bare det som jeg egentlig tenkte på hadde vært bra?», [...], men alle sier, «ikke hør på hva vennene dine skal gjøre». Men du tenker og så bare ser du, for at jeg skal få ha det bra da så må jeg ha, vil jeg ha vennene mine rundt meg, jeg vil ikke starte noe helt nytt helt alene fordi, jeg vet ikke om jeg klarer det liksom..*

Liv har som mål å få seg jobb og utdanning. Med andre ord er det kvalifiseringsdomenet viktig for ho (Biesta, 2015). Arbeid handlar òg om å delta i fellesskapet og vil difor kunne knytast til co-determination og Bildung (Klafki, 1998). Dette meiner også Geir, som hevder at ein treng grunnleggande kunnskap, og har her mest fokus på fag i form av kva som trengst for framtida. Eg vil derimot påpeike at Geir uttrykte eit ønske i intervjuet om å lære meir praktiske og nyttige ting, som å skifte dekk på bilen. Det viktige er derimot at det elevane lærer skal ha ein direkte og konkret nytteverdi i framtida. Lars og Nina derimot legg fram eit ønske om å gjere noko anna, og beveger seg ut av kvalifiseringsdomenet og inn mot sosialiseringdomenet. Dei ønskjer å reise og oppleve nye kulturar, noko som i tillegg kan knytast til self-determination. Det kjem derimot fram hos Inger og Bente at det er mykje stress relatert til det å ta val for framtida si. Dei opplev at dei må ta dei riktige vala, og at det kan få store konsekvensar å ta feil val. Dei begge ser ut til å vere redd for å ta valet dei eigentleg ønskjer. Dette kan gi ein indikasjon på at elevane opplev denne delen av danningperspektivet og self-determination som utfordrande: det å ta eigne val uavhengig av andre opplevast som utfordrande. Eg vil påpeike at gjennomføringa av intervjuet skjedde i perioden der elevane skulle velje vidaregåande skule, noko mange opplevde som vanskeleg.

I forbindelse med framtida vil eg hevde at det framleis er eit fokus på utdanning, sjølv om ein del tenkjer på reising og fridom i større grad når dei tenkjer på ei framtida si. Det er difor ikkje berre kvalifiseringsdomenet som er viktig for dei. Men det kan sjå ut til at det er det dei tenkjer skal skje på skulen, og det er det skulen skal førebu dei på.

5.4 Elevmedverknad

Danningperspektivet og self-determination handlar om det å ta val (Briseid, 2008; Klafki, 1998), og eg spurde difor elevane om deira valmoglegheiter i skulen. Temaet vart hovudsakleg vurdering og elevrådet.

Liv: Noen ganger, vi får jo noen ganger velge om vi vil ha multiple choice eller andre type prøver. Det får vi ofte være med å velge. Da blir det som regel multiple choice.

Nina: Men igjen det spørres, på lærerne og på faget vi har [...] I norsk for eksempel, kan for eksempel lærerne si sånn «vil dere jobbe med det?» «skal vi gjøre det?», «hvordan vil dere at prøven skal gå?». Men for eksempel i naturfag, der er det ikke en gang et spørsmål.

Lars: Igjen, det var ikke et dårlig forslag, det var jo det elevene ville ha, og det var jo noe vi kunne ha hatt, men som vi ikke fikk, dessverre. Jeg synes i hvert fall i på tiende, da bør de gjøre sånn at elevene bestemmer mer.

Hilde: Når vi får bestemme litt mer så kanskje vi lærer bedre og følger bedre med, hvis vi får være med å bestemme.

Svein: Jeg synes elevrådet burde ha mer makt. [...] Elevrådet har ingen reell makt, det gjør at folk ikke er så investert. [...] Vi har innflytelse på elevrådet, men at elevrådet skal ha makt til å gjøre endringer i skolen.

Ann: Men det er jo egentlig ingen som gidder å gå opp til ting med, nei ting til elevrådet lenger, fordi det ikke kommer igjennom, det er ikke noe vits.

Frå både Liv og Nina kjem det fram her at dei får nokre valmoglegheiter i fag. Særskilt handlar det om vurderingsform, noko som kom fram i alle gruppene. Nina påpeiker derimot at det er avhengig av læraren, og at nokre lærarar gir rom for å velje både arbeidsmåte og vurderingsform. I dei fleste grupper var det derimot slik at det var rom for å velje vurderingsform, medan arbeidsmåte ikkje kom fram stor grad. Nokon påpeikte at dei får velje framandspråk og valfag. I den eine gruppa vart elevrådet tatt opp som problematisk i skulen. Dei opplev at elevrådet ikkje har nokon makt til å gjere reelle endringar i skulen, og at det fører til at elevane ikkje vert investert i elevrådet.

Det kan her sjå ut til at elevane får rom til å utøve self-determination, altså evna til å ta eigne val, i nokon grad. Elevane får valmoglegheiter, men Lars og Hilde uttrykker at det er ønskeleg å medverke meir i skulen. Hilde hevder dei kanskje vil lære betre, samt kom det fram at dei kom til å bli meir interessert dersom dei i større grad kunne delta i slutningar. Lars uttrykker frustrasjon rundt ei hending der elevane tok ein slutning, men at læraren var den som tok valet til slutt. Dette var òg noko som kom fram blant fleire grupper. Elevane har noko rom for medverknad, men det kan sjå ut til at er i så liten grad og at vala er av liten betydning, så det opplevast eigentleg ikkje som at dei medverkar i særleg grad. Opplevinga rundt elevrådet var frustrerande for dei, ettersom dette er eit område dei skal ha ei påverknadskraft. Ein kan vurdere her at elevane får rom til å praktisere å ta val, men at dei ønskjer endå meir. Danning og self-determination handlar om å bli autonome, sjølvstendige individ som tar eigne val, og her ser det ut til at elevane i stor grad ønskjer dette (Klafki, 1998). Dei ønskjer å ta val, å vere autonome og sjølvstendig, men slik eg tolkar det, opplev elevane å bli overkøyrte i fleire av tilfella dei får valmoglegheiter.

5.5 Mangel på støtte

I løpet av intervjuprosessen tok elevane på eget initiativ å løfta deira oppleving av fråvære av støtte i skulen. Dette var ikkje ein del av intervjuguiden, men er noko eg likevel meiner er relevant for forskinga.

Marit: Det er gøy å på en måte å si hva du har på hjertet og hva du egentlig har å si om skolen. Det er ganske mye, tror det er ganske mye elever som har mye på hjertet som de ønsker å si, men som de ikke tørr å få det ut.

Geir: Ja, eller, for eksempel, hvis elevene ikke, hvis de tenker sånn at det er ikke vits å si det på læreren, for læreren kommer jo ikke til å høre uansett på. Så da er det bedre at noen andre får høre det da.

Bente: ja, eller man vil ikke vise at ok jeg sliter, [...] man føler liksom kanskje ingen vil forstå da, og da blir det litt sånn der man holder det inni seg, og på dagen prøver man å være glad og fornøyd, men på kvelden så er det litt sånn her, jeg har det å gjøre, jeg har det å gjøre, jeg må ha hjelp til det. Ja det er akkurat sånn, så må du på igjen neste dag på skolen.

Bente: Ja, for du må rekke opp hånden, du må være aktiv. Hvis ikke så ja, da viser du at du er ikke god på det muntlige ... [...] Og hvis du viser ekstra, hvis du viser initiativ, da får du enda bedre igjen, så hvis du ikke får til det igjen så går du litt ned i karakter. Og hvis du ikke stiller spørsmål, så går du ned i karakter ...

Ole: Jeg vet ikke jeg hvor mye tid dere bruker på leksene, men jeg bruker ikke noe mye. Sånn, jeg tenker ikke på norskleveringen min på kvelden, men folk er forskjellige.

Kristin: ja, det er det som er så vanskelig, alle tenker forskjellig, alle gjør ting forskjellig, alt er forskjellig for alle, og det er også veldig vanskelig for læreren å tilpasse alt til alle også. Det er jo det som er problemet.

Ann: Ja, det er veldig lite vurdering og da er det så vanskelig å se hvordan man ligger da før siste slutt. For det liksom karakteren er satt da og da er det ikke så mye å gjøre med det og det gjør det litt vanskelig og det er jo selvfølgelig ment godt da av lærerne, at vi ikke skal føle noe press og ikke jobbe oss i hjel, men det hadde vært litt godt å få flere ting å strekke oss etter da. Hvis vi gjør det dårlig så vet vi ikke at vi gjør det dårlig.

Frå både Marit, Geir og Bente kjem det fram ei oppleving av at elevane sit inne med følelsar og meiningar dei ikkje blir høyrte på av alle lærarar. Her er vi i subjektiveringsdomenet, som Biesta (2020) hevder handlar om å ha fridomen til å handle eller avstå frå ei handling. Det bygger på ta den fridomen ein har til å handle på som ein ønskjer som eit eige subjekt, og ikkje at nokon andre, eksempelvis lærarar, skal ta den fridomen til å ta val frå deg. Ein kan vurdere her om elevane opplever ein form for makteslausheit, og at å sei ikkje frå ikkje vil føre til noko endring. Den fridomen dei potensielt ønskjer å nytte seg av eksisterer ikkje, ettersom det er læraren som bestemmer kva som skjer i klasserommet. Eg vil her også dra assosiasjonar til det å ha valmoglegheiter. Elevane uttrykte i avsnitt 5.4 ein frustrasjon over at dei ikkje får medverke i større grad. Eg vil argumentere for at elevane i denne situasjonen mogleg opplev noko liknande. Dersom elevane ikkje opplev at det er noko valmoglegheiter her, vert det heller inga praktisering av self-determination for elevane. Ein kan vurdere om elevane har eit behov for å vere meir i subjektiveringsdomenet, og at dette domenet vert overkøyrte av kvalifiseringa slik Biesta (2009) hevder.

Bente uttrykker ei oppleving av å kontinuerleg måtte vise kva ho kan for å få ein god karakter. Dersom elevane ikkje er munnleg aktive, går dei ned i karakter uttrykker ho.

Dette kom særskilt fram i denne gruppa, og særskilt hos to av elevane i denne gruppa. For desse elevane tolkar eg deira oppleving som eit kontinuerleg ytre press på å prestere. Det opplevast med andre ord for at dei konstant er i kvalifiseringsdomenet, noko som kan i følge Biesta (2009) påverke subjektiveringsdomenet. Eg tolkar det som at dei ikkje opplev dette som valfritt, og at dei ikkje har kontroll over si eiga situasjon. Eg vil halde fram med argumentasjonen om elevane har behov for å vere meir i subjektiveringsdomenet, og å praktisere og øve på self-determination. Å bli meir bevisst at ein har fridomen til å velje sjølv korleis ein skal handle, og å lære og akseptere konsekvensane av dei vala ein tar (Biesta, 2020; Klafki, 1998).

Ole og Ann opplever derimot ikkje det same som Marit, Geir og Bente. Ole opplever ikkje mykje skulestress, og Ann ser ut til å i større grad vere i kvalifiseringsdomenet, og ønskjer meir faglege tilbakemelding frå læraren. Kristin påpeiker og utfordringa det er for læraren å tilpasse til alle elevar som er så ulike.

Eg tolkar resultatata slik at mange elevar opplever at skulen handlar om kvalifiseringsdomenet, om fag og om å prestere i fag. Nokre elevar opplever dette som svært stressande, og føler ikkje dei meistarar det, medan andre elevar ønskjer meir av det. Elevane er i ulike domene til ulik tid, og har behov for og ønskjer å bli rettleia innanfor domena. Dei opplever derimot ikkje at lærarane strekker til, og at lærarane ikkje har tid til dei. Dette kom fram i alle gruppene. Dei har forståing for at det er utfordrande for lærarane, men dei er likevel frustrerte over å ikkje få den rettleiinga dei sjølv opplev at dei treng. Ein må òg stille spørsmål ved om nokre elevar meistarar å tilpasse seg skulen med eit fokus på kvalifiseringsdomenet, og om dette er ein positiv trend. Er det eigentleg ønskeleg med elevar som stiller sterkare innanfor kvalifiseringsdomenet på kostnad av sosialisering-, men kanskje særskilt subjektiveringsdomenet (Klafki, 1998)?

5.6 Elevenes løysingar

Elevane har ulike meiningar og opplevingar kring skulen, men alle gruppene uttalte seg om løysingar på utfordringa.

Inger: Skulle kanskje hatt flere lærere

Ole: Eller mindre klasser kanskje?

Inger: Ja, eller sånn at du får litt mer personlig ... på ditt nivå det ...

Bente: Hvis det er en gruppe som trenger litt mer hjelp med ligninger, ja, da har vi en ekstra, vi har liksom en ekstra lærer som kan sette seg ned med de elevene som kan lære dem mer nøye så de ikke må hoppe frem og tilbake, til der de andre ligge på nivå, at vi tar det litt saktere da. (Ønsker)

Inger og Ole kjem med løysingar til nokre av utfordringane dei opplev i skulen: nemleg at ein skulle hatt fleire lærarar og/eller mindre klassar. Dei ønskjer at skulen skal vere meir personleg, slik at det kan tilpassast nivået hos den enkelte. Dette utdjupar og Bente som påpeikar behovet for å meistre kvalifiseringsdomenet, men at det trengs hjelp slik at ein ikkje må følgje klassen til ein kvar tid. Dei har uttrykt frustrasjon kring skulen, og eit ønskje om å bli lytta til og høyrte, noko som handlar om sosialisering- og subjektiveringsdomenet. Eg opplever likevel at det som opptar elevane mest er det faglege, nemleg

kvalifiseringsdomenet, og at elevane tenkjer at ved å meistre dette domenet ville situasjonen forbetra seg. Det er kvalifiseringsdomenet som er i fokus i skulen, og at kjelda til frustrasjon ligg i at ikkje alle meistrar dette domenet. Som forskarar, som politikarar, som skuleeigarar, rektorar, avdelingsleiarar og lærarar må vi derimot stille eit kritisk spørsmål her, om det er ei slik skuleopplæring vi ønskjer å ha.

5.7 Oppsummering

Frå analysen sit eg igjen med eit resultat som tilseier at elevar både opplev å opphalde seg i kvalifiseringsdomenet, sosialiseringdomenet og subjektiveringsdomenet i skulen. Dei opplev både utdanningsperspektivet og danningperspektivet. Elevane får praktisert og har tankar om self-determination, co-determination og solidaritet. Eg sit derimot igjen med ein oppleving lik Biesta (2015), at elevane opplever at det er kvalifiseringsdomenet som dominerer i skulen, og som dei opplev som viktig for deira framtid. Eg tolkar analysen slik at subjektiveringsdomenet vert nedprioritert og opplevast ikkje som ein viktig del av skulen for elevane. Med andre ord er det utdanningsperspektivet, meir enn danningperspektivet so opptar elevane. Elevane har eit magert vokabular og få tankar om danning i forbindelse med skulen, og då særskilt det Klafki (1998) beskriv som self-determination og solidaritet. I nokon grad opplev elevane det som viktig med co-determination, nemleg det å vere knytt til verda, og fellesskapet (Klafki, 1998). Solidaritet vart løfta med tanke på at skulen bidrar til dei som treng det og som har utfordringar. Å lære å ta val, og å sei ja og nei i ulike situasjonar (self-determination) var viktig. Slik eg tolkar resultatata, er det kvalifiseringsdomenet og utdanningsperspektivet som opptar elevane mest, og som dei opplever som viktig for deira framtid og som formålet med skulen.

6 Diskusjon

I denne forskinga har eg ønska å undersøkje elevars opplevingar av danning og utdanning i skulen, samt om deira opplevingar samsvarer med utdanningspolitikken intensjonar med følgande problemstilling:

Kva opplevingar og meiningar har elevar på 10.trinn kring utdanning og danning i skulen, og korleis samsvarar dette med utdanningspolitikken intensjonar?

Eg startar med å diskutere elevanes opplevingar av danningperspektivet ved hjelp av Klafki (1998) sine omgrep for Bildung. Eg drøftar deretter utdanningperspektivet i skulen gjennom elevane sine opplevingar og meiningar kring fag og karakterar. Vidare diskuterer eg på kva måte elevane sine opplevingar kan knytast til formålsdomena til Biesta (2015), og om nokon domene vert meir eller mindre vektlagt. I kva grad utdanningspolitikken intensjonar samsvarar med elevars opplevingar vil deretter drøftast. Eg vil òg legge fram nokre refleksjonar eg har gjort gjennom forskinga som bør undersøkast nærare, før eg avslutningsvis legg fram konklusjonen i oppgåva.

6.1 Danningperspektivet:

Self-determination, Co-determination og Solidaritet

For å undersøkje elevars opplevingar av danning har eg brukt Klafki (1998) sine omgrep self-determination, co-determination og solidaritet. Eg forsøker å omfamne elevane sine tankar, meiningar og opplevingar knytt til desse omgrepa.

6.1.1 Self-determination

Self-determination er knytt til omgrep som fridom, frigjering, autonomi, fornuft, ansvar, og sjølvstende: «Bildung is understood as a qualification for reasonable self-determination, which presupposes and includes emancipation from determination by others. It is a qualification for autonomy, freedom for individual thought, and for individual moral decisions» (Klafki, 2000, s. 87).

Ei av opplevingane elevane har til self-determination har eg knytt til deira opplevingar med at skulen kan opplevast som stressande og krevjande. Opplevinga av stress ser ut til å vere aukande blant norske ungdommar i følgje Bakken (2020), som fann at omtrent halvparten av alle elevar opplev ofte eller svært ofte skulerelatert stress, og heile 30 % opplev det av og til. Dette kan relaterast til ei oppleving av ansvar, at elevar føler og kjenner på at dei har eit ansvar om å lære det som undervisast, og å gjere dei arbeidsoppgåvene som vert gitt dei. Denne ansvarsfølelsen kan knytast til self-determination (Klafki, 1998), då dette kan indikere at dei forsøker å ta ansvar for si eiga læring. Det kan òg relaterast til Eriksen (2020) si forskning som fann elevars sjølvverdi er avhengig av deira prestasjonar. Eg vil argumentere for at det er naturleg å få slike stressreaksjonar dersom dei er avhengig av gode prestasjonar på skulen for å gi seg sjølv verdi. Her må ein derimot stille spørsmålet om stresset kan komme av at elevane ikkje er bevisst kva ansvar dei eigentleg har påtatt seg, og om dei er bevisst kvifor dei ønskjer å prestere på skulen. Har dei eigentleg tatt ei sjølvstendig avgjersle her basert på moral, fornuft og ansvar? Eller har dei tatt ei avgjersle om å gjere skulearbeid utan at dei eigentleg kan grunne kvifor? Ein kan òg vurdere om stresset kjem av ei oppleving av at ansvaret

vert for stort, når fokuset på å prestere i fag tar stor plass i skulen. Mine funn i denne oppgåva indikerer at elevane i liten grad tenkjer over kvifor dei arbeidar med skule utover det faktum at dei ønskjer å ta seg utdanning, å førebu seg på arbeid og vaksenlivet.

Å vere ein kritisk borgar var eit anna punkt som kom fram som viktig med skulen, noko som òg kan relaterast til self-determination. Å vere kritisk inneber blant anna å ha evna til å ta sjølvstendige val basert på eigen fornuft og moral. Argumentasjonen for å vere kritisk var derimot i størst grad knytt til deltaking i samfunnet, som er knytt til co-determination (Klafki, 1998). Ein kan derimot argumentere for at å delta i demokratiet som ein kritisk borgar inneber å ta sjølvstendige val med utgangspunkt i eksempelvis politiske val. Eg opplevde derimot denne diskusjonen som meir opptatt av fellesskapet (co-determination), og i mindre grad for at ein skulle utvikle evna til å ta sjølvstendige val med utgangspunkt i fridom, moral og ansvar.

Å ta val er ein viktig del av self-determination (Klafki, 1998), og elevane vart difor spurt om i kva grad dei får elevmedverke og kva valmoglegheiter dei får på skulen. Elevane hevda at dei i nokon grad medverkar på vurderingssituasjonar og i nokre tilfelle knytt til arbeidsmåtar. Dei opplev ikkje å ha noko innflytelse gjennom elevrådet, og generelt ønskjer dei fleire valmoglegheiter i skulen. Samt opplev dei generelt å få medverke i liten grad, men at det avhenger av læraren og av faget. Elevane uttrykkjer derimot eit ønskje om å kunne medverke, noko som kan relaterast til eit ønskje om sjølvstende, å ta egne val, som er ein indikasjon på self-determination (Klafki, 1998). Igjen vil eg understreke at elevane ikkje nemnar noko med kvifor eller på kva grunnlag desse vala skal takast. Det er viktig å påpeike her det å gi elevar valmoglegheiter vil tvinge elevar til å tenkje igjennom kva val dei skal ta. Eg vil derimot argumentere for at dette ikkje er nok. Dersom ein ønskjer å oppnå self-determination, må elevar òg øve på å reflektere og vurdere dei vala dei skal ta med utgangspunkt i moral, fornuft og ansvar.

At elevar i denne forskinga opplevde lite valmoglegheiter står i noko motsetning til elevundersøkinga for 2020-2021 som fann at elevar opplev at lærarar legg til rette for elevrådsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020-2021). Undersøkinga viser derimot ikkje i kva grad elevane opplev at elevane faktisk har innflytelse gjennom elevrådsarbeidet. Undersøkinga fann òg at elevar opplev nokre gonger å kunne medverke i form av å lage reglar, samt å i nokre få fag kunne medverke i form av vurderingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020-2021), noko som samsvarer godt med mine funn.

Å sjå framover mot framtida, inneberer å setje seg ulike mål, og å ta ulike val. Mine funn viser at nokre elevar har klare mål og draumar som dei sjølv ønskjer å iverksette, medan andre opplever framtida som stressande. Nokon opplev det som svært utfordrande og vanskeleg å vite kva ein ønskjer og kva val ein skal ta. Det kan sjå ut til at å ta slike viktige val der dei er nøydd å tenkje seg godt igjennom kvifor dei vil ta dei vala dei tar, er utfordrande nokon. Kanskje er det nettopp evna til å kritisk vurdere og reflektere, basert på si eiga moral og fornuft kva val dei skal ta, som er utfordrande. Ein kan difor vurdere her om elevane vert eksponert nok for valmoglegheiter, samt om dei får reflektert over kvifor dei vil ta dei vala dei tar; Kanskje er det behov for at elevar praktiserer og utøver self-determination i større grad i skulen.

Eit anna interessant funn er at MOT-aktivitetar opplevast underhaldande, men som lite lærerrike og unyttige. Nokre hevdar at det handlar om korleis ein skal oppføre seg mot andre, og at det er viktig å ta egne val, men at sjølve aktivitetane i MOT ikkje bidrar til dette. Dette er interessant når MOT organisasjonen nettopp ønskjer å trene ungdom i å ta egne val med utgangspunkt i egne verdiar (MOT Norge, u.å). Det kan difor sjå ut til at

det å bli trygg på egne verdiar, og det å trene på dette ikkje opplevast som viktig hos elevane. Eit anna perspektiv på dette er elevanes tankar om personleg utvikling og korleis ein skal vere som person. Dei meiner sjølv at ein kjem langt av å vere snill og omtenkjam, og at den personlege utviklinga kjem av seg sjølv. Dette står noko i kontrast til ein elevs utsegn om at skulen skal bidra til å verte tryggare og betre utgåver av seg sjølv. Det kan derimot vurderast om elevane tenkjer dette handlar om å opparbeide seg kunnskap, meir enn utviklinga av karakterkvalitetar hos seg sjølv.

Det ser med andre ord ut til at omfanget av self-determination ikkje er noko elevar er bevisst på eller bryr seg mykje om. Dei ønskjer å utøve valmoglegheiter, sjølvstendigheit og dei ønskjer meir ansvar. Ein må derimot vurdere om elevane eigentleg utøver sjølvstendige val dersom dei i liten grad er bevisst på kva premissar dei tar sine val. Eg vil difor argumentere for at mine funn gir ein indikasjon på at elevane i liten grad utøver og praktiserer self-determination. Dette er i samsvar med det Tahirsylaj og Werler (2021) fann når dei undersøkte i kva grad ein kunne finne desse dimensjonane i den vaksne befolkninga. Nemleg at self-determination i Noreg var mykje lågare enn i andre land. Samt at forskjellen var størst akkurat på self-determination. Det kan med andre ord sjå ut til at elevane har behov for å praktisere å ta val med utgangspunkt i eigen moral, og egne verdiar; dei har behov for å reflektere meir over si eiga utvikling. Å gjere elevane trygge på eigen ståstad vert òg uttrykt som eit mål i den overordna delen: «Skolen skal støtte utviklinga av identiteten hos den enkelte, gjere elevane trygge på eigen ståstad, [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Eg ønskjer å framheve at dette er eit elevperspektiv. Det ville vore interessant å undersøkt kva lærarane på same trinn opplev her, om dei sjølv opplev eksempelvis at dei gir elevane rom til elevmedverknad. Det er nok eit potensielt skilje som lett kan oppstå i skulen: at lærarar sjølv tenkjer at elevane får valmoglegheiter, men at elevane sjølv ikkje opplev det slik. Det er mogeleg det er behov for meir forskning på samsvaret mellom lærarars intensjonar og elevars oppleving, samt at det er eit utviklingspotensiale i skulen. Kva kan eventuelt lærarar gjere for at eleven sin stemme i større grad skal komme fram? Og kvar går grensa? Det er mange spørjemål her, og det finnast inga fasitsvar. Det er derimot viktig å påpeike at dersom det er tilfellet at elevar i liten grad får rom til å utvikle self-determination, altså at elevar ikkje får moglegheita til å utvikle evna til å ta egne slutningar med utgangspunkt i moral og fornuft, då er det noko som både bør undersøkast, diskuterast og debatterast: kva konsekvensar kan det få?

6.1.2 Co-determination og solidaritet

Co-determination inneberer at ein har moglegheit til, eit ansvar og rett til å delta i samfunnet for utvikling av kultur, politikk, økonomi og sosialisering i samfunnets fellesskap (Klafki, 1998).

Co-determination inneberer blant anna sosialisering i samfunnet (Klafki, 1998), noko elevane uttrykker som viktig med skulen. Dei er opptatt av at skulen skal førebu dei på vaksenlivet som inneberer å få seg ein utdanning, jobb, og drive verda framover. Alt dette kan relaterast til co-determination då det i stor grad handlar om å delta i samfunnet (Klafki, 1998). Elevane framhev særskilte fag som viktig nettopp på grunn av tilknytninga til samfunnet, samt at det er viktig med tanke på framtida. Det løftast fram at det er nødvendig med grunnleggande kunnskap i dei fleste fag, noko som òg kjem fram hos (Hovdenak & Stray, 2015). Viktige fag for elevane er engelsk og samfunnsfag, noko dei uttrykkjer som nødvendig for å kommunisere med andre i verda, samt å vite og forstå kva som skjer i samfunnet. Dette vert òg løfta fram i forskinga til Bø og Hovdenak (2011a)

som fann at elevar opplev seg sjølv som verdsborgarar, og at dei ønskjer kunnskap om kva det vil sei å vakse opp i den globale verda. Dei ønskjer å forstå verda betre og i forskinga til Hovdenak og Bø (2010) kom det fram at dette skjer eksempelvis gjennom religionsfaget. Hovdenak og Bø (2010) fann òg at elevane er opptatt å vere kunnskapsrike for å kunne delta i samfunnet, noko vi òg kan relatere til å vere ein kritisk, demokratisk borgar.

Elevane viser opplev og er opptatt av co-determination gjennom eit ønskje om å lære om andre kulturar ved eit ønskje om å reise rundt i verda. Dette indikerer at det ikkje berre er i forbindelse med fag at elevar opplev det som viktig å knytte seg til verda. Eg ønskjer òg å framheve at det kom fram i intervjuet at det er viktig å tenkje over korleis vi oppfører oss mot andre. Dette kan relaterast til co-determination i form av at vi lev i eit fellesskap og må behandle kvarandre på ein respektfull måte (Klafki, 1998). Her ønskjer eg å framheve at det kan sjå ut til at elevane er meir opptatt av å tenkje over korleis ein bør oppføre seg mot andre, enn å tenkje over korleis dei sjølve burde utvikle seg, og kva person dei bør vere.

I Tahirsylaj og Werler (2021) si forsking fann dei at Noreg har låge Bildungverdiar på co-determinatin, slik som på self-determination. Forskjellen med andre land var derimot noko mindre på co-determination enn det var på self-determination. Dette er derimot i samsvar med denne forskinga, då funna indikerer at co-determination er viktigare for elevane enn self-determination.

Solidaritet handlar om at self-determination og co-determination berre kan rettferdiggjera med ein bevisstheit om at alle menneskje har like rettigheter og at ein forsøker å hjelpe dei som ikkje har moglegheit til å utøve self-determination og co-determination (Klafki, 1998).

Solidaritet handlar med andre ord om å aktivt arbeide for at dei som ikkje har rom for utøving av self-determination og co-determination. Ein elev tok det opp som positivt at Noreg legg til rette for dei med særskilte utfordringar i skulen, noko eg vil knytte til nettopp solidaritet. Eg ønskjer òg å knytte solidaritet til elevar som uttrykte at alle skal ha like moglegheiter i skulen. Dei hevda at alle elevar har moglegheit til å lære ulike teoretiske fag, men at nokon har behov for meir tid enn andre. I forbindelse med dette uttrykkjer dei òg behov for fleire lærarar eller mindre klassar nettopp for å kunne hjelpe og bidra til alle slik at alle får like moglegheiter.

Solidaritet er difor òg ein del av danningperspektivet som i liten grad vert framheva som viktig i skulen. Ein må vurdere at på tross av at self-determination og solidaritet i liten grad førekjem som ein viktig del av skulen, er det mogleg at elevane tenkjer dette er noko som ikkje skal vere ein del av skulen. Dette igjen, gir derimot ein indikasjon på kva som opptar elevane mest med skulekvardagen nemleg utdanningperspektivet.

6.2 Utdanningperspektivet: Opplevinga av fag og kunnskap

Elevane sine opplevingar av fag er at dei skal verte førebudd på framtida og på vaksenlivet. Elevane uttrykte frustrasjon rundt faga dei såg på som lite funksjonelle og nyttige for dei.

Dette gjaldt eksempelvis musikk og kunst & handverk som fleire ikkje såg nokon funksjonell verdi i. Samt vart det løfta fram at matematikken på det tidspunktet var spanande ettersom dei lærte om økonomi: «[...] det kommer til å hjelpe oss mye i fremtiden» (avsnitt 5.2.1). Fag som engelsk og samfunnsfag uttrykte dei fleste var viktige for å vite meir om kva som skjer i verda, samt at engelsk knyt dei til fellesskapet i verda.

Éin elev var svært opptatt av at fag lærte deg å tenke kritisk, og at det er viktig å vere ein velinformert borger for å kunne delta i demokratiet.

I forbindelse med framtida uttrykker elevane behov for grunnleggande kunnskap for å fungere i kvardagslege situasjonar. Dette kan relaterast til endringa i utdanningspolitikken som har innført at grunnleggande dugleikar er viktig (Hovdenak & Stray, 2015). Samt ønska elevane større rom for spesialisering utifrå kva kvar enkelt elev ønskjer sjølv. Dette indikerer eit fokus på at skulen skal gi deg fagleg kunnskap og dugleikar til noko funksjonelt i framtida.

At fag skal ha ein nytteverdi og vere funksjonell er i samsvar med det Hovdenak og Stray (2015) uttrykker skjer i skulen. Skulen går meir og meir over på å ha eit nytteperspektiv, og at vi skal lære kunnskap for kunnskapssamfunnet. Slik eg tolkar elevane, opplever òg dei dette. Dette opplever dei derimot som frustrerande, det er ikkje noko dei ønskjer. Nokon opplever dette kunnskapsjaget som svært stressande, då dei føler dei må kontinuerleg vise kva dei kan. Hovdenak og Bø (2010) fann òg dette i si forskning, at elevar er opptatt av å oppnå kunnskap, og at det er nødvendig for å få seg jobb og eit godt liv. Nokre av elevane uttrykte at dei var stressa for karakterar då det var viktig for vidaregåande og for framtida. Dette er i samsvar med forskinga til Dæhlen et al. (2011) som fann at elevar opplev at det er karakterane som er viktige. Dette er ein indikasjon på eit stort resultatfokus, og lite fokus på prosessen og læringa som skjer. Ein kan vurdere om eit slikt resultatfokus kjem av at lærarar har lite tid til å gi både fagleg og personleg støtte til elevane, noko Bø og Hovdenak (2011b) fann er svært viktig for å oppnå god læring. For god læring måtte elevane oppleve å få gode faglege tilbakemeldingar, samt at lærarane måtte lytte, forstå og respektere elevane, samt genuint vere interessert i dei (Bø & Hovdenak, 2011b). Mine funn viser at elevane opplev at lærarane ikkje har tid til dei verken fagleg eller personleg, samt opplev dei at lærarane ikkje lyttar til dei. Dette vil då i følgje Bø og Hovdenak (2011b) ikkje føre til god læring. Elevane uttrykker derimot ei forståing for at lærarane har lite tid, og at dei forstår at lærarane har gode intensjonar og at dei bryr seg. Ungdataundersøkinga viser at 86 % av elevar opplev at læraren bryr seg om dei, samt viser elevundersøkinga at elevar gjennomsnittleg opplev å få nok faglege utfordringar i skulen. Eg vil derimot påpeike at å bry seg og det å ha tid til elevar er to forskjellige ting. Elevar kan oppleve at lærarar bryr seg om dei og samtidig oppleve at dei ikkje vert lytta til. Samt kan lærarar gi nok utfordringar, sjølv om dei ikkje får tid til å gi nok tilbakemeldingar i fag.

Med andre ord har denne forskinga vist at elevar er svært opptatt av fag, og dei er opptatt av at det skal ha ein særskilt nytteverdi. Denne nytteverdien kjem fram i forbindelse med at elevar opplev nokon fag er viktig å kunne for framtida, samt at det generelt er viktig å vere kunnskapsrik. Dette er i samsvar med (Hovdenak & Stray, 2015) som uttrykker eit auka fokus på kunnskap i skulen. I tillegg kan nytteverdien elevane er opptatt av knytast opp mot danningperspektivet, då særskilt med fokus på co-determination (Klafki, 1998). Eg vil derimot argumentere for her at elevane er lite opptatt av at skulen skal førebu dei til å ta gode val, til å handle etisk, til å utvikle moral, fornuft, og å ta ansvar, med andre ord er dei i liten grad bevisst på self-determination i skulen.

6.3 Formålet med skulen:

Kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Læreplanverket og formålsparagrafen uttrykker at vi skal førebu elevane på livet. «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017,

s. 2). Dette formålet med skulen vert uttrykt i den overordna delen av læreplanen og samsvarer i stor grad med Biesta (2015) sine tre formålsdomene: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Eg brukar her desse domena for å vurdere i kva grad elevar vektlegg, og opplev å vere i dei ulike domena.

I denne studien har elevane sjølv ei oppfatning av at formålet med skulen er å bli førebudd på livet; Å få seg utdanning, jobb, danne vennskap og bli tryggare på seg sjølv. Elevane uttrykker med andre ord at det er viktig både med kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Som allereie vist er elevane opptatt av at fag skal vere funksjonelt og nyttig for dei i framtida, samt at det skal knytte dei til verda (co-determination). Samt kom det tydeleg fram at nokre fag er unyttige og urettferdige. Dette vart påpeika var uheldig ettersom faga gir viktige karakterar på vitnemålet. Dette gir assosiasjonar til Dæhlen et al. (2011) som fann at elevane opplevde karakterar som viktig for livet deira, og ikkje innhaldet i faga. I denne forskinga tolkar eg elevane sine opplevingar som at det opplev at særskilte fag ikkje kvalifiserer dei til noko brukande i framtida, og at faga difor burde vere eit valfag. Fag og karakterar er generelt viktig for elevane, og dei bryr seg om det.

Eg vil argumentere for her at elevane er svært opptatt av kvalifiseringsdomenet. I ei av gruppene følgde eg opp dette ved å spørje om dei tenkte alle elevar har like evner til å forstå teoretiske fag. Då kom det heilt tydeleg fram at det sjølv sagt var like moglegheiter der, men at nokon treng meir tid enn andre. Nokre vil nok argumentere for at det same gjeld for faga musikk og K&H, og at alle kan meistre det med nok tid. Dette kan tolkast som at elevane meiner at teoretiske fag er viktigast, og at det er det som må brukast tid på i skulen. Det kan med andre ord sjå ut til her at fokus på grunnleggande dugleikar og basisfag som har vore ei endring i den norske skuleopplæringa (Hovdenak & Stray, 2015), òg har satt seg hos elevane.

Sosialiseringsdomenet er òg viktig for elevane. Vennskap, og det å vere saman med medelevar er noko dei set stor pris på i kvardagen. Det er derimot òg viktig for dei med tanke på å knyte seg til verda, og det visast gjennom co-determination. Dei opplev eit ansvar som eit individ som er ein del av eit større fellesskap, slik og (Bø & Hovdenak, 2011a) fann i si forsking. Ein kan òg her hevde at solidaritetaspektet (Klafki, 1998) er ein del av det ansvar vi har i den verda vi lever i, og at dette difor er ein del av sosialiseringdomenet. Dette vart i liten grad løfta fram av elevane, og var ikkje noko som kom fram som viktig i skulen.

Subjektiveringsdomenet vert i liten grad løfta fram av elevane. Elevane er i liten grad opptatt av å utvikle seg sjølv som subjekt. Dei er derimot opptatt av og ønskjer å ta egne val, og å medverke i skulen. Dei ønskjer større valfridom, og moglegheita til å ta val. Dei opplever derimot å få lite av det, og for nokon er det svært utfordrande når dei då vert utsett for å ta viktige val, slik som å søkje seg inn på vidaregåande skule. Eg tolkar mine funn slik at elevane ønskjer å ta val, men er ikkje bevisste på kva premisser desse vala skal takast. Det kom ikkje fram frå studien at utviklinga av moral, verdiar, fornuft, samt å bruke det til å ta gode val for seg sjølv er viktig.

Funna i denne forskinga indikerer difor at det er kvalifisering og sosialisering som opplevast som viktigast for elevane. Det kan sjå ut til at elevane i liten grad opplev å vere i og å bry seg om subjektiveringsdomenet som ein del av opplæringa i skulen.

Desse funna er i samsvar med både Biesta (2015), Dæhlen et al. (2011), Hovdenak og Bø (2010) og Hovdenak og Stray (2015). Biesta uttrykkjer at kvalifiseringsdomenet får eit so

stort fokus at det går ut over subjektiveringsdomenet. Samt fann Dæhlen et al. (2011) at elevar gjer skulearbeid fordi karakterar er viktig, som følgjer at det ikkje er sjølv innhaldet som er viktig. Dette uttrykkast òg i forskinga til Hovdenak og Bø (2010) som fann at elevane meiner at fag er viktig for å få seg eit yrke, og å delta som ein kunnskapsrik person i samfunnet. Med andre ord kan det sjå ut til at elevar er svært opptatt av kvalifiseringsdomenet i skulen. Denne tendensen har òg vorte funne frå eit lærarperspektiv i forskinga til Briseid og Haraldstad (2019): lærarar opplev at kompetansemål i fag og nasjonale prøver tar so stor plass i skulen at dei ikkje får gitt elevane den støtta og omsorga dei treng. Med andre ord opplev òg lærarar at kvalifiseringsdomenet vert prioritert framfor særskilt subjektiveringsdomenet (Briseid & Haraldstad, 2019).

Kvalifiseringsdomenet opplevast som viktig for elevane, samt er det eit auka fokus på karakterar, og på prestasjonar. Det ser difor ut til at vi er på veg mot ein curriculum-tradisjon og vekk frå den tradisjonelle didaktikk tradisjonen vi har hatt i Noreg. Lærarar må legge vekk gode prosessar for å komme seg igjennom kompetansemål og nasjonale prøver (Briseid & Haraldstad, 2019). Dette står og i samsvar med Briseid (2019) sine bekymringar om at det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet hindrar danningprosessen, nettopp på grunn av fokuset kvalitet basert på elevprestasjonar. Auka resultatfokus, evalueringar av skulen og effektiv læring ser ut til å vere det som skjer i den norske skulen og står i samsvar med den amerikanske curriculum-tradisjonen med fokus på resultat (Gundem & Hopmann, 1998). Didaktikk handlar derimot om å ha eit ideal om korleis skuleopplæringa skal gjennomførast med utgangspunkt i etiske refleksjonar kring kva menneskjer vi ønskjer å oppdra (Imsen, 2016). Den overordna delen av læreplanen uttrykker framleis det som viktig, men det kan derimot sjå ut til at det ikkje er det som skjer. Er det eit samsvar mellom utdanningspolitikken intensjonar og elevane sine opplevingar?

6.4 Utdanningspolitikken intensjonar og elevane sine opplevingar

I studien so langt har eg argumentert for at elevar i liten grad opplev og utøver self-determination, medan co-determination opplevast som viktigare og som noko skuleopplæringa bidrar til. Dei har eit magert vokabular for personleg utvikling, og er i liten grad opptatt av kva slags personkarakterar dei har. Solidaritet har vorte framheva som noko positivt, men er ikkje noko elevane uttrykkjer at dei sjølv utøver. Samt viser funna i denne studien at elevane i stor grad er opptatt av kvalifiseringa og sosialiseringa i skulen, og i liten grad er dei opptatt av subjektiveringsdomenet.

Kva er derimot utdanningspolitikken intensjonar i Noreg? Som vist i figur 2, er det mykje meir enn fag og kvalifisering skuleopplæringa skal bestå av. Elevar skal utvikle identiteten sin, kritisk tenking, praktisere demokrati, sosial læring, å lære og lære, samt mykje meir. Samfunnsmandatet er todelt med eit utdanningsoppdrag og eit danningoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funna i denne studien indikerer at det ikkje er det som skjer i den norske skulen. Både elevar og lærarar opplev at kompetansemål og fagopplæring tar so stor plass i skulen at det går på kostnad av både den faglege og den personlege støtta elevane treng. Kva kan dette komme av?

Utdanningspolitikken har i stor grad blitt påverka av OECD, og deira fokus på kunnskapsutvikling basert på den økonomiske teorien om humankapital (Hovdenak & Stray, 2015). Noreg har basert sin utdanningspolitikk på OECD sine anbefalingar om at elevar må utvikle kunnskap, og at kompetansen må målast gjennom eksemplis

nasjonale prøver og deltaking på PISA-testar (Hovdenak & Stray, 2015). Vi nærmar oss ein curriculum-tradisjon, med auka sentralstyring av utdanning med kompetansemål lærarar skal følgje, samt at utdanninga skal evaluerast og har vorte meir resultatstyrt enn prosessorientert (Briseid, 2019; Gundem & Hopmann, 1998; Hovdenak & Stray, 2015).

Det er derimot ei utfordring med måten OECD nyttar teorien om humankapital. Dersom humankapital er det som gir økonomisk vekst i samfunnet, samt at det er til fordel for den enkelte elev, då er det naturleg at dette vert viktig utdanningspolitikken i Noreg. Å ønske å gi andre ei so god utdanning som mogleg, å gi rom for humankapital er ein god intensjon. Utfordringa ligg derimot i at teorien om humankapital tok utgangspunkt i innsikta om at mange individ nyttar eiga fritid på å investere i seg sjølv (Becker, 1962). Slik eg då tolkar teorien, er det dei individa som frivillig investerer i seg sjølv som gir økonomisk vekst, som gir fordelar til det enkelte individ og som gir god helse. Framfor at målet skal vere at elevar skal bli svært kunnskapsrike, bør ikkje målet då vere å finne ut kva det er som gjer at elevar vil ønskje å investere i seg sjølv? Dersom mi tolking er riktig, vil ikkje det fungere å påføre elevane eit press utanfrå om å lære meir og å tileigne seg meir kunnskap. Kanskje er det nettopp difor dette auka fokuset på kvalifiseringsdomenet førar til auka stress (Bakken, 2020), og at det er difor elevar relaterer sin sjølvverdi med sine prestasjonar på skulen (Eriksen, 2020). Igjen må det påpeikast at utdanningspolitikken må vere bevisst på kva måte eins handlingar eigentleg samsvarer med eins intensjonar.

På tross av anbefalingane til OECD, og det auka fokuset på humankapital og kunnskap har Noreg haldt på det todelte oppdraget om danning og utdanning. Dette oppdraget kjem tydeleg fram i den overordna delen, og det kan difor sjå ut til at utdanningspolitikken intensjon framleis er å halde på den didaktiske tradisjonen med fokus på læringsprosessar og danning. Resultata frå denne studien indikerer derimot at det som skjer i skulen, at det empirisk-analytiske aspektet viser at elevar opplev at utdanning er viktigare enn danning. Utdanningspolitikken intensjonar, det normative aspektet, det som bør skje i skulen står ikkje i samsvar med det som faktisk skjer. Orda i den overordna delen er ikkje nok, når store endringar med fokus på kunnskap og kvalifisering er det som skjer. Ein kan ikkje sei sikkert at det er utdanningspolitikken handlingar gjennom auka kunnskapsfokus og med endringar i departementsnamn, auka testar og sentralstyring som er årsaka til at lærarar og elevar opplev eit press på kvalifiseringsdomenet. At dette har skjedd i utdanningspolitikken vert tydeleg uttrykt av Hovdenak og Stray (2015), og ein må vurdere om det er årsaka til at lærarar og elevar opplever det slik.

Det kan sjå ut til at utdanningspolitikken i Noreg bevegar seg mot ein curriculum-tradisjon, med eit fokus på resultat og på kvalifisering. Det kan sjå ut til at vi er på veg til å gløyme danningaspektet ved skulen. Det er bekymringsverdig når både lærarar og elevar opplev det slik i skulen. Kanskje, derimot, vil denne trenden snu ettersom OECD òg har anerkjent at kunnskap ikkje er nok:

[...] There is increasing recognition that the outcomes of education need to extend beyond the traditional development of content knowledge and cognitive skills to also encompass new dimensions such as strategies for autonomous, lifelong learning, and character qualities that foster resilience, openness to other perspectives and an appreciation of the importance of inclusive, sustainable social progress. For teachers, this shift requires adapting their teaching strategies to meet the new demands of the 21st century. (OECD, 2018, s. 16).

Med andre ord, anerkjenner OECD at danning òg er nødvendig og viktig i skuleopplæringa. Eg vil framheve følgjande del: «[...] need to extend beyond the traditional development of

content knowledge [...]» (OECD, 2018, s. 16), som indikerer at det tradisjonelt har vert eit fokus på kunnskapstileigning. Dette stemmer ikkje overeins med didaktikktradisjonen, Bildung og den skandinaviske danningstradisjonen. Desse tradisjonane har hatt fokus på at ein må lære seg meir utover kunnskap, at det handlar om å bli autonome individ som må utvikle personkarakter og ikkje berre tileigne seg kunnskap (Briseid, 2008; Klafki, 1998).

Det ser difor ut til at utdanningspolitikken har vorte påverka av internasjonale instansar som OECD, og ukritisk vurdert det som betre enn eigen praksis. Dette ettersom OECD ser ut til å ha komen til ein konklusjon som den tyske didaktikk tradisjonen, samt den skandinaviske danningstradisjonen allereie har praktisert. Har utdanningspolitikken i Noreg dei siste tiåra tatt eit tilbakesteg i prosessen med OECD sine anbefalingar ettersom OECD etter fleire år, er på stadiet Noreg var for mange år sidan? Dette er problematisk, og gir ein grunn til å stille spørsmål om utdanningspolitikken har tenkt godt nok igjennom kva deira handlingar eigentleg legg mest vekt på. Prinsippa i den overordna delen byggjer på gode intensjonar, men dersom utdanningspolitikken handlingar indikerer at utdanningsoppdraget er viktigare enn danningoppdraget kan dette få konsekvensar, noko det kan sjå ut til at det allereie har.

Kanskje er det nødvendig med ei påminning om kva intensjonane med skuleopplæringa er, og ei revurdering om utdanningspolitikken og skulars handlingar eigentleg er i samsvar med denne intensjonen. Det er mogleg Noreg har noko å lære av det tyske omgrepet Bildung. Kanskje er det tydelegare for utdanningspolitikken, lærarar og elevar om vi hadde hatt eitt mål å forhalda oss til; danning gjennom utdanning. Bildung. For kva er vell utdanning verdt utan evna til å kritisk og moralsk vurdere på kva måte den bør nyttast: «It would be catastrophic to become a nation of technically competent people who have lost the ability to think critically, to examine themselves and to respect humanity and diversity of others» (Nussbaum, 1997, s. 300).

Avslutningsvis vil eg framheve eit fellestrekk med både Bildung, danning og humankapital; Det er berre individet sjølv som kan oppnå danning og Bildung (Briseid, 2008; Klafki, 2000), samt byggjer teorien om humankapital på at enkeltindivid vel å investere i seg sjølv som fører til auka humankapital (Becker, 1962). Dette handlar self-determination; å ta sjølvstendige val for seg sjølv, som er grunna i egne verdiar, fornuft og moral. Det handlar om danning.

6.5 Bildung og Danning: Ei kort drøfting

I denne forskinga har eg nytta Klafki (1998) sine omgrep self-determination, co-determination og solidaritet for å beskrive opplevingar av danning. Dette har eg gjort då eg tolkar måla med danning og målet med Bildung som det same. Eg vil dei derimot argumentere for at desse to ikkje er synonyme.

Mi forståing av danning er at det handlar om identitetsutvikling, om å utvikle moral, fornuft, sjølvstende, og verdiar. Det handlar om, som Briseid (2008) får fram, å ta utgangspunkt i menneskerettane, å utvikle seg på ein slik måte at vi kan leve saman i eit fellesskap og i solidaritet.

Denne ideen om danning har mange likskapar med omgrepet Bildung. Likskapen med desse to er, slik eg tolkar det, at dei har same mål: danning. Klafki (1998) har presisert dette målet med dei tre omgrepa self-determination, co-determination og solidaritet, og er i stor del i samsvar med teori kring danning. Slik eg tolkar Kunnskapsdepartementet

(2017), Korsgaard og Løvlie (2011), og Gudem og Hopmann (1998) er dei einige i denne påstanden, ettersom dei nyttar omgrepa som synonyme.

Eg vil derimot hevde at det er nokre ulikskapar. I følgje Klafki (2000), kan berre desse tre aspekta ved Bildung skje gjennom arbeid med noko «anna», noko «ukjent», som eksempelvis fag. Det handlar om å utsetje seg sjølv for nye situasjonar, ny læring *for å* oppnå self-determination, co-determination og solidaritet (Klafki, 2000). Bildung omfamnar difor *begge* omgrepa utdanning og danning. Målet med Bildung er danning *gjennom* utdanning, målet er like fullt danninga.

Dette aspektet er ikkje like tydeleg i verken teori eller styringsdokument om danning og utdanning. Heilt sidan 1800-talet har desse omgrepa vore delt i to, men med noko ulike namn (Korsgaard & Løvlie, 2011). Delinga har derimot alltid vert der, der man på den eine sida skal få nyttig kunnskap, samtidig som ein ville gi moralsk mot til å delta i samfunnet som demokratiske borgarar (Korsgaard & Løvlie, 2011). Slik eg ser det, har vi i Noreg då sett på desse to omgrepa som *to* mål: danning og utdanning. Dette på tross av at dei skal sjåast i samanheng. Ei oppsummering av poenga blir følgande: 1) i tysk tradisjon er målet og prosessen Bildung: danning gjennom utdanning, 2) i Norge er målet og prosessen danning *og* utdanning.

Det eksisterer difor ein forskjell mellom desse omgrepa slik eg tolkar dei, dei er ikkje synonyme. Denne forskinga har imidlertid ikkje vore ein analyse av omgrepa danning og Bildung, og det er difor nødvendig med vidare forskning på dette området.

Avslutningsvis ønskjer eg å stille spørsmål ved om det er ei utfordring at danning og utdanning står likestilt i den skandinaviske tradisjonen. Det må vurderast om denne todelinga av samfunnsmandatet er meir til forvirring enn det er til oppklaring av ansvaret. Med utgangspunkt i funna ser det ut til at det er utfordrande å oppretthalde balansen mellom aspekta, ettersom utdanningsoppdraget vert prioritert framfor dannelsesoppdraget i skulen.

7 Konklusjon

Elevar på 10.trinn opplev og meiner at både utdanning og danning er viktig. Dannelsingsperspektivet hos elevane har eg undersøkt med utgangspunkt i Klafki (1998) sine omgrep self-determination, co-determination og solidaritet. Funna indikerer at elevar er opptatt av danning i form av co-determination; fag som engelsk og samfunnsfag framhevast som viktig ettersom dei lev i eit internasjonalt samfunn, og dei ønskjer kunnskap om kva som skjer med verda og evna til å kommunisere med andre utanfor Noreg. Self-determination og solidaritet opplevast i liten grad som viktig. Å utvikle seg sjølv som person, personkvalitetar og evna til å ta sjølvstendige avgjersler basert på eigen fornuft og moral ser ikkje ut til å oppta elevane i forbindelse med skulen. Utdanninga opplevast derimot som viktig, og opptar elevane i stor grad. Skulen skal førebu dei på livet ved hjelp av fag som skal ha ein funksjonell nytteverdi for deira framtid. Elevane har mange opplevingar, meiningar og tankar om utdanningsrelaterte spørsmål, i motsetning til dannelsingsrelaterte spørsmål.

Biesta (2015) sine formålsdomene kvalifisering, sosialisering og subjektivering vart nytta for å undersøkje kva delar av formålet med skulen som opptar elevane mest. Funna viser at elevane er opptatt av kvalifisering og sosialisering i skulen, og i mindre grad opptatt av subjektiveringsdomenet. Med andre ord opplevast utdanningsperspektivet som viktigare enn dannelsingsperspektivet. Utdanningspolitikken hevder likevel at skulen har eit utdanningsoppdrag og eit dannelsingsoppdrag, og at desse skal sjåast i samanheng (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gir ein indikasjon på at utdanningspolitikken intensjonar ikkje er i samsvar elevars opplevingar i skulen.

Årsaka til at utdanningspolitikken og elevanes opplevingar ikkje samsvarar med kvarandre er utfordrande å svare på. Eit mogleg svar er at utdanningspolitikken i Noreg kan sjå ut til å ha noko ukritisk latt seg påverke av den internasjonale organisasjonen OECD. OECD har i fleire tiår anbefalt fokus på kunnskap og auka bruk av testar for å evaluere kompetanse, med utgangspunkt i den økonomiske teorien om humankapital; Elevars kunnskap, dugleik, kompetansar og helse gir økonomisk vekst i dagens samfunn. Utfordringa her ligg i at utgangspunktet til teorien om humankapital byggjer på at enkeltindivid vel å investere i seg sjølv. Eg stiller difor spørsmål ved om utdanningspolitikken kunnskapsfokus eigentleg vil auke ein elevs humankapital, ettersom dette ikkje er noko elevar har valt sjølv.

Eg hevdar at utdanningspolitikken bør minne seg sjølv på kva intensjonane med skuleopplæringa eigentleg er. Skuleopplæringa har eit utdanningsoppdrag og eit dannelsingsoppdrag. Likevel kan det sjå ut til at utdanningspolitikken handlingar indikerer at utdanninga er viktigare enn danninga, noko som opplevast av både elevar og lærarar. Utdanningspolitikken er nøydd til å reflektere rundt eigne handlingar og sørge for at dei viser at begge oppdraga er viktig. Med eit auka fokus på utdanning, er det i dag behov for å gi meir plass til dannelsingsoppdraget i skulen.

I denne forskinga har eg òg stilt spørsmål ved bruken av danning og Bildung som synonyme omgrep. Eg argumenterer for at dette ikkje er tilfellet då eg gjennom ei kort analyse vurderer at Bildung har eitt mål: danning. Vegen til danning er imidlertid gjennom utdanning. I Noreg har vi tradisjonelt hatt to mål som skal sjåast i samanheng: danning og utdanning. Dersom det er slik, kan ein då sei at dei er synonyme? Dette bør undersøkjast nærare.

Referansar

- Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G. & Skov, P. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen* (FoU-rapport nr.8/2009). Agderforskning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/nkvs_evaluering.pdf
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 16/20*.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Norwegian journal of youth research*, 18(2), 26-76.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. SAGE Publications Ltd.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. I U.-N. B. C. f. E. Research (Red.), *Investment in Human Beings* (Bd. 5). The Journal of Political Economy. <https://www.nber.org/books-and-chapters/investment-human-beings/investment-human-capital-theoretical-analysis>
- Becker, G. S. (2006). The age of human capital. I P. B. Hugh Lauder, Jo-Anne Dillabough, A. H. Halsey (Red.), *Education, Globalization and Social Change*. Oxford university press.
- Berg, O. T. (2021). Samfunnsvitenskap. I *Store norske leksikon*. Henta 13. mai 2021 frå <https://snl.no/samfunnsvitenskap>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2015). What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, And Educational Professionalism *European Journal of Education* 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational theory*, 70.
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. I P. Leavy (Red.), *The oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2. utg.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781529716665.n5>
- Briseid, L. G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92, 328-327.
- Briseid, L. G. (2019). Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet - en trussel mot skolens dannelsingsoppdrag. *Bedre skole* 2, 62-66.
- Briseid, L. G. & Haraldstad, Å. (2019). Profesjonsetikk for lærere - i lys av styring og pedagogisk ledelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(4), 239-251. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-05>
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011a). Elever som verdensborgere. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), 216-227.
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011b). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69-85.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (2. utg.). Abstrakt forlag.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* (3. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. SAGE.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications, Inc.
- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon* (NOVA rapport 4/2011). v. o. a. Norsk institutt for forskning om oppvekst.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2011). Interviewing Children and Adolescents. *Handbook of Interview Research*, 181-201.
- Eriksen, I. M. (2020). Class, parenting and academic stress in Norway: middle-class youth on parental pressure mental health. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1716690>
- Ertesvåg, F. (2021, 26.03.2021). Ny skolereform: Færre fellesfag på timeplanen i videregående. *Verdens Gang*.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/X8WPw7/ny-skolereform-faerre-fellesfag-paa-timeplanen-i-videregaaende>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Hanbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications Ltd.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (Red.). (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. Peter Lang.
- Hennink, M. M. (2007). *International focus group reserach: A handbook for the health and social sciences*. Cambridge University Press.
- Horlacher, R. (2012). What is Bildung? Or: Why Pädagogik cannot get away from the concept of Bildung. I A. K. o. A. S. Pauli Siljander (Red.), *Theories of Bildung and Growth*. Sense Publishers.
- Hovdenak, S. S. & Bø, A. K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnæringer relatert til elev- og lærerperspektiv. I S. S. H. o. O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen*. Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?* Fagbokforlaget.
- Humboldt, W. v. (1793/2000). Theory of Bildung II. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 57-61). Lawrence Erlbaum Associates
https://www.idunn.no/file/pdf/66944277/kritik_af_john_hatties_teori_om_visible_learning_-_a_critiq.pdf
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (4.utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed method approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Keeley, B. (2007). *Human Capital: How what you know shapes your life* OECD.
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264029095-en.pdf?expires=1619952970&id=id&accname=ocid42012887&checksum=A6B5E5A9F6BCA300046A754A4A38349D>

- Klafki, W. (1998). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. I B. B. Gudem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue* (s. 307-330). Peter Lang Publishing.
- Klafki, W. (2000). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 85-107). Lawrence Erlbaum Associates
- Korsgaard, R. S. O. & Løvlie, L. (Red.). (2011). *Dannelsens forvandlinger* (2 uendrede utg.). Pax Forlag.
- Kovach, M. E. (2009). *Indigenous methodologies : Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnloven-fastsett/id2569170/>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications, Inc.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, J. E. (2004). Dannelselse igjen! *Nytt Norsk Tidsskrift*, 2.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Mills, J. (2014). Methodology and methods. I J. Mills & M. Birks (Red.), *Qualitative methodology* (s. 31-47). SAGE Publications.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups *Annual Reviews of Sociology*, 22, 129-152.
- MOT Norge. (u.å). *Om mot* MOT Norge. Henta 29.05.2021 frå <https://www.mot.no/om-mot/>
- Moustakes, C. E. (1994a). Phenomenological research methods. *SAGE Publications inc.*
- Moustakes, C. E. (1994b). Phenomenological research methods. *SAGE Publications inc.*
- Nobel Media AB. (2021, 9. mai 2021). *Gary S. Becker - Facts*. NobelPrize.org. <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1992/becker/facts/>
- Nordenbo, S. E. (2002). Bildung and the Thinking of Bildung *Journal of Philosophy of Education* 36(3).
- NOU 2002:10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse - Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1>
- NSD. (u.å). *NSD*. NSD. Henta 30.05.2021 frå <https://www.nsd.no/>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- OECD. (1996). *The knowledge-based economy*.
- OECD. (2018). *Teaching for the future : Effective Classroom Practices to Transform Education* OECD, Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>.
- OECD. (u.å). *Who we are OECD*. Henta 23.05.2021 frå <https://www.oecd.org/about/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61) (§ 1-1)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2. utg.). Routledge

- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. Oxford University Press.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *The Foundations of Qualitative Research*. I J. Ritchie & J. Lewis (Red.), *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. Sage Publications.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51, 1-17.
https://www.jstor.org/stable/1818907?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Straume, I. S. (Red.). (2013). *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Tahirsylaj, A., Niebert, K. & Duschl, R. (2015). Curriculum and Didaktik in 21st Century: Still Divergent or Converging? *European Journal of Curriculum Studies*, 2(2), 262-281.
- Tahirsylaj, A. & Werler, T. C. (2021). In Search of Dimensions of Bildung: A quantitative Approach. *Nordic Studies in Education*, 41(1), 1-23.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2015). Overview of Contemporary Issues in Mixed Methods Research. I *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781506335193>
- Ungdatasenteret & KoRus-Midt. (2017). *Ungdomsskoleelever i Trondheim Kommune* Utdanningsdirektoratet. (2020). Elevundersøkelsen.
- Utdanningsdirektoratet. (2020-2021). *Elevundersøkelsen*. Skoleporten.
<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/trondheim-kommune?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=10&sammenstilling=1&fordeling=2>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

