

Mellom «danning» og «utbytte» av opplæringen

En kvalitativ studie om danning i skolen

Ellen-Kristin Lysne



Masteroppgave i utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

November 2016

Mellom «danning» og «utbytte» av opplæringen

En kvalitativ studie om danning i skolen

© Ellen-Kristin Lysne

2016

Mellom «danning» og «utbytte» av opplæringen

av Ellen-Kristin Lysne

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Staples

Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ studie som belyser ledelse av skolen som arena for danning og hvilke sammenhenger som har betydning for dannelsesarbeid i opplæringen. For å svare på problemstillingen blir det etablert et teoretisk rammeverk, samt empiri for å analysere viktige sider ved rektorenes dannelsings- og kunnskapsforståelse og hvordan de opplever vilkårene i lys av overordnede styringssignaler, som de siste tiårene har dreid mot en mer mål- og ansvarsstyrt opplæring. Datagrunnlaget kommer fra intervjuer med tre rektorer i videregående skole; en studiespesialiserende, en yrkesfaglig og en steinerskole. Gjennom deres fortellinger er det dannet et bilde for å forstå hvordan de arbeider med danning i opplæringen.

Dataene viser at informantene i stor grad står i en demokratisk danningstradisjon, der kanskje danning i et aristotelisk perspektiv, forstått som *fronesis* eller *praktisk klokskap*, kommer noe i bakgrunnen. Sammenhengen mellom danningssyn og ulike kunnskapsformer er noe uklar, der informantene i ulik grad har begreper og konkrete metoder til bruk i et mer metodisk dannelsesarbeid i skolen. Et funn viste at det i steinerskolen og i den yrkesfaglige skolen i undervisningen var spor etter flere kunnskapsformer enn i den studiespesialiserende, altså undervisning som i Deweys (1916) perspektiv vektlegger *helhetlige erfaringer*. Et annet funn indikerer at rektorene navigerer sikkert mellom opplæringens overordnede styringssignaler og skolens lokale praksis, og at de finner sitt handlingsrom gjennom å filtrere det de finner relevant inn i skolens hverdag, dog uten at de i større grad involverer sine medarbeidere i dette.

Funnene impliserer muligens interessante felt for videre dannelsings- og kunnskapsforskning og et behov for økt fokus i lærer- og skolelederutdanningen på hva skolens dannelsesfremmende arbeid innebærer, og hvilken sammenheng det har med ulike kunnskapsformer. Det kom ikke frem klare indikasjoner på at det i kollegiene ble lagt vekt på kontinuerlige samtaler om skolens overordnede rolle. Tiltak som refleksjon rundt skolens dannelsesmandat, kunnskapsformer, danningsskapende undervisningspraksis og prioritert tid til dette er trolig nødvendig dersom de ønsker å utvikle en helhetlig og verdibasert pedagogisk plattform for danning til bruk i opplæringen.

Abstract

The present study, being of qualitative nature, sets out to examine how school management can be a platform for knowledge sharing. In addition, it seeks to understand factors central to ‘bildung’ in an educational perspective. To answer the thesis statement, a theoretical framework has been established. Furthermore, empirical research has been conducted in order to analyse principals’ understanding of ‘bildung’ and knowledge, as well as their view of governing ideas, which in recent decades have focused on New Public Management and accountability oriented teaching. The data used in the study derives from interviews conducted with three principals from three upper secondary schools: One school offering education programmes for general studies, one school offering vocational education programmes, and one Waldorf school. These interviews reflect how the principals work with ‘bildung’ in education.

The findings indicate that the respondents to a great extent are anchored in a tradition of ‘democratic bildung’, where an Aristotelian perspective, understood as *phronesis* or *pragmatic wisdom*, is left behind. There is an unclear correlation between how the respondents view ‘bildung’ and different approaches to knowledge, due to the fact that they vary in how they use terms and methods when working with ‘bildung’ in education. One find indicates that the Waldorf school and the vocational school use several approaches to knowledge in their educational programmes, compared to the school for general studies, in other words teaching what according to Dewey (1916) emphasises the *rounded experience*. One other find indicates that the principals safely navigate between governing views on education and the traditions at their schools, and that they find their management spheres without involving their employees to any great extent.

Overall, the findings imply that future research on ‘bildung’ and knowledge would be of relevance, and that when educating future teachers and school managers and leaders, there is a need to place emphasis on the school as a platform for ‘bildung’, as well as focusing on how this is connected to different educational practices. There was no evidence to indicate that staff discussed the school’s role as a platform for ‘bildung’. Consequently, there is much to indicate that such discussion would prove conducive to developing sustainable and pedagogical ‘bildung’ approaches to teaching.

Forord

«Skolen handler ikke om å lære – bare om å bestå – vi lærer ikke en dritt på skolen!»

(Peder, 15 år)

Vi skriver desember 2014, mor finpusser refleksjonsnotat til utdanningsledelse over selvvalgt tema, far hjelper poden med forberedelser til heldagsprøven i matematikk – begge synes potenser er vanskelig. «Har du ikke lært dette på skolen da?», spør far. Svaret har jeg allerede gjengitt.

Det var i en presset og sår situasjon, men takk Peder, for ordene som vekket og inspirerte til noe som etter hvert skulle ta form som et masterprosjekt om danning i opplæringen. Som mangeårig lærer i folkehøgskolen og i videregående steinerskole, har jeg blitt «oppdratt» til å tenke at danning er et overordnet mål i skolegangen og som skal gjennomsyre all undervisning – på mange måter som «det vi *egentlig* driver med». På den måten blir enkeltfaget mer middel enn mål i seg selv. I begge skoleslag finner vi en overbevisning om at veien til danning skjer i det faglige arbeidet i skolen gjennom dialogen som likeverdige. I overgangen til leder i offentlig skole har jeg opplevd en større utydighet både mht. tolkningen av begrepet og hvilken rolle danning har i skolen. Det kan synes som om det er noe man er redd for å «ta i» enten med redsel for å bli sett på som eliterisk, eller fordi begrepet *dannelse* stemmer lite med vår markedsorienterte tidsånd der målbare kvaliteter synes å være fortrukne.

Så derfor har jeg lest og lært – og lest igjen. Tusenvis av sider om dannings- og kunnskapsteori, stortingsmeldinger og faglitteratur om danningens kår i opplæringen – godt veiledet av professor Sylvi Stenersen Hovdenak. Tusen takk for din tid, ditt vidd, og ikke minst for å presse på når det ikke holder mål! Takk også til dosent og venn Sveinung Nordstoga for konstruktive innspill i innspurten.

Ironisk nok har denne studien også på mange måter vært en dannelsesreise for meg selv, der jeg har lært at virkeligheten nødvendigvis ikke er helt slik jeg trodde, og ikke minst at det står rektorer der ute i praksisfeltet – stødige og kloke med klare tanker om skolens samfunnsmandat – takk til dere som stilte opp til intervju.

Til slutt; takk til familie og venner som har støttet og heiet hele veien!

Ellen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	IV
Abstract	V
Forord	VI
Innholdsfortegnelse	VII
Figurer og tabeller	X
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	1
2 Teoretisk rammeverk og politiske signaler	4
2.1 Danning	4
2.1.1 Skolens samfunnsmandat vs. statlig styring – danningens vilkår	4
2.1.2 Grunnleggende ferdigheter	5
2.1.3 Kunnskap og danning	6
2.1.4 K06s kompetansebegrep i lys av Aristoteles' kunnskapsformer.	11
2.1.5 Danningsbegrepet	12
2.1.6 Danning og læring	14
2.1.7 Sammendrag	17
2.2 Opplæringens makronivå - Politisk bakteppe og overordnet diskurs	17
2.2.1 Utdanningens makro- og mikronivå	17
2.2.2 Nytt paradigme	18
2.2.3 Ny skolelederrolle – implikasjoner for ledelse	19
2.2.4 Statlig kontroll - tilsyn	20
2.2.5 Institusjonell svikt og det instrumentalistiske mistak	20
2.2.6 Sammendrag	22
2.3 Opplæringens mikronivå	22
2.3.1 Utjevning som betingelse for læring og danning	22
2.3.2 Synlig og usynlig pedagogikk	23
2.3.3 Mesterlære som dannende pedagogikk	27
2.3.4 Sammendrag	28
2.4 Oppsummering	28
3 Metode	30
3.1 Forskningsdesign	30

3.1.1	Studiens mål	31
3.1.2	Teoretisk rammeverk.....	31
3.1.3	Studiens forskningsspørsmål og problemstilling	33
3.1.4	Valg av metode.....	33
3.1.5	Validitet.....	40
3.2	Oppsummering	42
4	Presentasjon og analyse av empiri	43
4.1	Danning	43
4.1.1	Rektors tanker om skolens formålsparagraf og forståelse av dannelsbegrepet	43
4.1.2	Danning og kunnskap.....	44
4.2	Opplæringens makronivå.....	45
4.2.1	Styringssignaler og skolens styringsdokumenter	45
4.2.2	Rektor i rollen mellom makro- og mikronivå:	47
4.2.3	Lærenes bevissthet om sammenhengen mellom makro- og mikronivå	48
4.3	Opplæringens mikronivå	49
4.3.1	Rektors dannelsfremmende arbeid i kollegiet.....	49
4.3.2	Danningsmandatet som integrert del av undervisningen og skolenes egenart	51
4.3.3	Inkluderende prosesser på skolen – danning og læring for alle?	52
4.3.4	Elevmedvirkning – dialog – demokrati	53
5	Drøfting	55
5.1	Danning	55
5.1.1	Rektors tanker om skolens formålsparagraf og forståelse av dannelsbegrepet	55
5.1.2	Danning og kunnskap.....	57
5.1.3	Oppsummering	58
5.2	Opplæringens makronivå.....	59
5.2.1	Styringssignaler og skolens styringsdokumenter	60
5.2.2	Rektor i rollen mellom makro- og mikronivå	61
5.2.3	Lærernes bevissthet om sammenhengen mellom makro- og mikronivå.....	62
5.2.4	Oppsummering	63
5.3	Opplæringens mikronivå	64
5.3.1	Rektors dannelsfremmende arbeid i kollegiet.....	64
5.3.2	Danningsmandatet som integrert del av undervisningen og skolenes egenart	66
5.3.3	Inkluderende prosesser på skolen – danning og læring for alle?	68
5.3.4	Elevmedvirkning – dialog – demokrati	70

5.3.5	Oppsummering	72
6	Funn og implikasjoner.....	73
6.1	Rektorenes dannings- og kunnskapssyn	73
6.2	Skoleslagenes egenart og danningsfremmende praksis i undervisningen	74
6.3	Forholdet mellom opplæringens makro- og mikronivå.....	76
6.4	Konklusjon.....	77
	Litteraturliste	78
	Vedlegg	84

Figurer og tabeller

Figur 1	<i>Rektors handlingsrom</i>	s. 2
Tabell 1	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	s. 3
Figur 2	<i>Teoretisk plattform</i>	s. 28
Figur 3	<i>An Interactive model of research design (Maxwell, 2013)</i>	s. 30
Tabell 2	<i>Studiens utvalg</i>	s. 35
Tabell 3	<i>Danning; Utvidet oversikt over forskningsspørsmål</i>	s. 55
Tabell 4	<i>Opplæringens makronivå; Utvidet oversikt over forskningsspørsmål</i>	s. 59
Tabell 5	<i>Opplæringens mikronivå; Utvidet oversikt over forskningsspørsmål</i>	s. 64

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er ledelse av skolen som arena for både danning og kunnskapsformidling i en tid der ledelse av skolen er preget av målstyring og faglig resultatorientering. Det stadig tydeligere fokuset på resultater og målinger kan stå i kontrast til skolenes samfunnsmandat som strekker seg ut over opplæring i spesifikke fag. Jorunn Møller sier: «*Mye tyder på at demokratisk dannelse som sentral verdiorientering i våre læreplaner motvirkes av andre målsettinger og andre prioriteringer ved starten av et nytt tusenår. Dette utgjør en viktig ramme for utøvelse av ledelse.*» (Møller, 2004, s. 58)

I boken *Utdanningssosiologi* viser Hovdenak (2011) til Bernstein når han sier at herredømmet over den pedagogiske diskursen utspiller seg på ulike arenaer. Han skiller mellom den offisielle arenaen, representert gjennom stat og myndigheter, og den pedagogiske arenaen, altså det pedagogiske fagmiljøet. Bernstein (2000) argumenterer for at begge arenaene finnes på både makro- og mikronivå, og at det derfor er vesentlig at aktørene i skolene, både ledere og lærere, forstår denne veven av sammenhenger med tanke på å kunne analysere maktforholdet mellom dem, og i hvilken grad den har betydning for deres utøvelse i praksisfeltet, herunder også dannelsingsmandatet.

Jeg ønsker derfor å sette lys på skolelederens arbeidsvilkår med tanke på skolens utvidete mandat som omfatter både allmenndanning og danning, og hvordan de arbeider med dette som siktemål i lys av vilkårene som beskrevet over. Oppgavens overordnede mål bli derfor todelt; å belyse ledelse av skolen som arena for både danning og kunnskapsformidling, samt å få innsikt i hvilke sammenhenger som har betydning for dannelsesarbeid i opplæringen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for masterprosjektet er:

Hvordan forstår skoleledere i videregående skole dannelsesbegrepet og hvordan legger de til rette for dannelsesarbeid i opplæringen?

Som masterprosjektets tittel indikerer, ønsker jeg å belyse skolelederens handlingsrom for dannelsmandatet mellom overordnede styringssignaler og den praksis som til daglig foregår i klasserommet. Vi skal seinere se på forskning og teorier som belyser forholdet mellom disse nivåene i opplæringen og betydningen av å kunne se dem i sammenheng. Med bakgrunn i denne teorien har jeg valgt å kalle nivåene henholdsvis skolens makro- og mikronivå.



Figur 1. *Rektors handlingsrom*

Rektor har opplæringslovenes §1.1 som overordnet formål for opplæringen, og mandatet skal gjennomføres innenfor de rammene overordnede styringssignaler og skolens undervisningspraksis gir. Denne tredelingen av perspektiv og sammenhengen mellom dem; danning, makronivå og mikronivå, vil prege dette masterprosjektet gjennom teorigjennomgang, dataanalyse og drøfting.

For å belyse dannelsarbeidet i skolen, har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår rektor dannelsbegrepet i skolesammenheng?
2. Hvor nyansert er rektors kunnskapssyn?
3. Hvordan ivaretar rektor dannelsmandatet i lys av styringssignalene?
4. Hvilke dannelsfremmende praksiser finnes i skolen?

For å sette forskningsspørsmålene i sammenheng med oppgavens overordnede mål, problemstilling og med tema/spørsmål jeg ønsker å belyse, har jeg strukturert dem i følgende kategorier:

Oppgavens overordnede mål:	Problemstilling	Tema	Forskningsspørsmål	Undertema
<p>Å belyse ledelse av skolen som arena for både danning og kunnskapsformidling.</p> <p>Å få innsikt i hvilke sammenhenger som har betydning for dannelsesarbeid i opplæringen.</p>	<p>Hvordan forstår skoleledere i videregående skole dannelsesbegrepet og hvordan legger de til rette for dannelsesarbeid i opplæringen?</p>	Danning	Hvordan forstår rektor dannelsesbegrepet i skolesammenheng?	Danning og formålsparagrafen
			Hvor nyansert er rektors kunnskapssyn?	Danning og kunnskap
		Opplæringens makronivå	Hvordan ivaretar rektor dannelsesmandatet i lys av styringssignalene?	Styringssignaler og styringsdokumenter
				Skolelederrollen mellom makro- og mikronivå
				Lærernes bevissthet mellom makro- og mikronivå
		Opplæringens mikronivå	Hvilke dannelsesfremmende praksiser finnes i skolen?	Rektors dannelsesfremmende arbeid i kollegiet
				Dannelsesmandatet som integrert del av undervisningen og skolens egenart
				Inkluderende prosesser i skolen - dannelse og læring for alle?
Elevmedvirkning - dialog - demokrati				

Tabell 1. *Problemstilling og forskningsspørsmål*

I oppgavens teoretiske rammeverk ønsker jeg gjennom utvalgte tekster å gjøre rede for ulike måter å forstå dannelses- og kunnskapsbegrepet. Så vil jeg gjøre rede for litteratur og forskning om bakteppet og rammevilkårene for opplæringens makro- og mikronivå, der jeg har tatt utgangspunkt i offentlige styringsdokumenter, utdanningspolitisk faglitteratur og forskning som er skrevet om emnet. Det bør likevel påpekes at deler av litteraturens innhold strekker seg over flere av de kategoriene jeg har brukt i denne delen (tabell 1), og at inndelingen i tre kategorier, dannelse, makro- og mikronivå derfor kanskje ikke alltid er helt konsistent. Teorigrunnlaget vil ligge til grunn for videre operasjonalisering av masteroppgavens empiriske del; kvalitativt intervju med tre rektorer i videregående skole.

Den empiriske delen er strukturert på samme måte som undertemaene i tabell 1. Det samme gjelder oppgavens data- og drøftingsdel.

2 Teoretisk rammeverk og politiske signaler

2.1 Danning

Jeg vil i denne delen ta for meg litteratur og forskning knyttet til dannels og kunnskapsbegrepet, samt belyse den overordnede politiske diskursen som ligger til grunn for norsk skoles dannelsmandat.

2.1.1 Skolens samfunnsmandat vs. statlig styring – dannelsens vilkår

Dersom vi leser skolens formålsparagraf ser vi at den omfatter skolens bidrag til å utvikle elevenes potensial som mennesker både med tanke på fremtidig arbeidsliv, og også være identitetsdannende og øve ferdigheter i et fremtidig samfunnsliv. Ludviksen-utvalget sier blant annet i Fremtidens skole:

Grunnoplæringen skal bidra til å utvikle elevens kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling ... Skolen skal støtte opp under, men også påvirke verdier og normer samfunnet bygger på. (NOU2015:8, s. 7)

Denne beskrivelsen kan tolkes som at skolene ved siden av å være kunnskapsformidler, også har et dannelsmandat. Mandatet kommer også frem i K06s generelle del og i Læringsplakaten, men sammenhengen mellom dem og de ulike læreplanene i fag er uklare. Dette påpekes av Ludviksen-utvalgets utredninger der de problematiserer det manglende samsvaret mellom generell del, prinsipper for opplæringen og læreplanene for fag. (NOU2014:7, NOU2015:8).

Det er derfor interessant å lese at det i St.meld. nr. 11 (2008-2009) Lærerne, rollen og utdanningen, under avsnitt «*Samfunnsmandatet*» står at «*Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver.*» Danning defineres i stortingsmeldingen som at det er viktig at elevene skal utvikle grunnleggende kompetanser, ferdigheter og holdninger som kan danne grunnlag for deres egen utvikling i stadig hurtigere samfunnsendringer. Det avgjørende er imidlertid konklusjonen: «*Skolens bidrag skjer i hovedsak i arbeidet med fagene.*» (s.43).

2.1.2 Grunnleggende ferdigheter

At skolens danningsbidrag hovedsakelig skal foregå i arbeidet med fagene, er muligens en utdyping av St.meld. 30 2004 *Kultur for læring*, der Kunnskapsdepartementet uttaler at det er «ingen motsetning mellom en faglig sterk opplæring og en opplæring som har som mål å fremme sosial kompetanse, personlig utvikling og dannelse». (s. 36). Det går videre frem at arbeidet med fag skal være møtestedet for grunnleggende ferdigheter og danning.

Dale (2010) går enda lenger når han legger til grunn et alternativ der både det enkelte fag og de grunnleggende ferdighetene skal bygge opp under skolens egentlige mål; danning og allmenndanning. Han mener, med referanse til Habermas, at det i en rasjonalisert livsverden, kan argumenteres for at de grunnleggende ferdighetene er å anse som kommunikasjonsforutsetninger og handlingskompetanse, og dermed er en del av K06s forståelse av danning. I tillegg argumenterer Dale for at skolefaglig læring kan knyttes til kritisk tenkning, som også er en del av samfunnsmandatet. Han sier: «*Elevenes kompetanse til kommunikasjon er ikke avhengig av et konkret og spesifikt innhold, men kommunikasjonsforutsetningene er avhengige av innhold for å kunne utvikles.*» (2010, s.139) Spørsmålet er imidlertid om danningsarbeidet, blant annet arbeidet med de grunnleggende ferdighetene på den enkelte skole, i praksis er nedfelt i alle fag, særlig med tanke på at måloppnåelse kun vurderes ut fra kompetansemålene i læreplanene?

Spørsmålet er om danning kan måles? (NOU2015:8) problematiserer grunnlaget for vurdering med hensyn til danning, og legger til grunn et syn om at denne type vurdering er mulig, men gir i liten grad føringer for hva en slik praksis skal tuftes på. Muligens tenker utvalget likt Dale (2010) når han argumenterer for at det på departementalt nivå bør gjøres en justering der man gjennomgår samfunnsmandatets verdier og mål med tanke på hvordan disse perspektivene skal inkluderes i læreplanene for fag. Disse fortolkningene bør ligge til grunn både for undervisningspraksis, men også for å gjøre det mulig for skoleeier både å veilede og å føre tilsyn.

I artikkelen *Skoleledelse og styringsdilemmaer i et danningsperspektiv* påpeker Dons (2012) i denne sammenhengen at det i arbeidet med grunnleggende ferdigheter er utfordrende for skoleledere hvordan de iverksetter, fortolker og omsetter denne sammenhengen mellom kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og danning. Han viser til et forskningsprosjekt ved Charlottenlund skole der implementeringen av de grunnleggende ferdighetene ble knyttet til deres prosjekt 1001 Speil. Han konkluderer med at det er behov for faglig ledelse gjennom åpne diskusjoner i plenum og i grupper som bidrar til dialoger hvor grunnleggende spørsmål knyttet til både faginnhold og deres forhold til den generelle delen i læreplanen drøftes. For å få til denne

type dialoger i kollegiet, mener Dons det er nødvendig at skoleleder bruker tid på å fortolke styringssignaler både i lys av sitt dannelsesoppdrag, men også i lys av lokal skolekontekst. Han peker også på viktigheten av skoleledere som genuint er verdimesig interessert i denne sammenhengen mellom dannelse og opplæring, og at de klarer å senke gjennomføringstempoet for å dvele ved grunnleggende spørsmål.

Jeg forstår denne ledelsesutfordringen som å finne rom for en forskende dialog i kollegiet der det reflekteres over hvilken metodikk som skal prioriteres dersom man ønsker en opplæring som også tar opp i seg undervisningens dannende elementer. Dette vil fordre sikkerhet mht. dannelses- og kunnskapsbegrepene, og hvordan sammenhengen mellom dem er. Derfor bør kanskje de kollegiale drøftingene begynne der. Som en argumentasjon for at dannelse er en form for kunnskap, vil jeg i det teoretiske rammeverket først legge frem ulike måter å forstå kunnskap på.

2.1.3 Kunnskap og dannelse

I artikkelen Kunnskap og dannelse i skolen; om relasjonen mellom ulike kunnskapsformer, skriver Hovdenak (2012, s. 47) at «*Kunnskap og dannelse er uløselig knyttet til hverandre.*» Hun hevder at dannelses- og kunnskapsbegrepet har et ullent innhold og brukes upresist i mange sammenhenger. Hun etterlyser derfor en større problematisering av både dannelses- og kunnskapsbegrepet i utdanningsfaglige diskurser, og viser til flere måter å forstå kunnskap på.

Hva er så kunnskap? Innledningsvis kan det være relevant å se til Gustavssons (2002) distinksjon mellom *informasjon* og *kunnskap*. Med informasjon mener han alt som er utenfor mennesket, bøker, internett og det som formidles i undervisningen. Begrepet informasjon er nødvendigvis ikke negativt ladet, men må ikke forveksles med kunnskap fordi den i sitt vesen er objektiv, mens kunnskap derimot i tillegg har en subjektiv dimensjon. ”*Kunnskap, till skillnad från information, innefattar en människa som tolkat det som förmedlats...*” (s. 5). Det betyr at informasjon må tolkes, bearbeides og forstås, og dernest settes inn i en meningsfull sammenheng for å anses som kunnskap. Kunnskap er dermed personlig. Gustavsson (2002) peker på at denne personlige forståelsen av kunnskap og dannelse først ble formulert av Kant, der han beskrev prosessen fra informasjonen til kunnskap (i Gustavssons betydning) som forestillingskraft der hele personligheten med tanke, følelse og vilje aktiveres i tilegnelse av kunnskap.

Pedagogiske diskurser

I likhet med Ludviksen-utvalget (NOU2015:8) bruker Hovdenak (2012) Bernsteins begreper *vertikal* og *horisontal* kunnskap som ett av perspektivene på hvordan kunnskap kan forstås. I *Vertical and Horizontal Discourse: An Essay* gjør Bernstein (1996, 2001) rede for et skille mellom to grunnleggende diskursformer innenfor kunnskap. Han beskriver dem i alminnelighet som motstridene, men argumenterer også for at sammenhengen mellom dem er vesentlig for læring og dermed kanskje danning. Han bruker begrepene *vertikal* og *horisontal diskurs* om kunnskapsformene.

Horisontal diskurs er den kunnskapsformen vi kjenner som hverdagskunnskap. Denne kunnskapen er tilgjengelig for dem som ønsker det og handler ofte om å finne løsninger på, eller strategier for praktiske utfordringer i hverdagslivet, og er derfor ofte fremoverskuende. Kunnskapsformen er kontekstuell og lokal, og overføres ofte muntlig. På mange måter er derfor forberedelser i familien der barna lærer å skifte dekk før vinteren, eller å lage mat, eksempler på horisontal kunnskap. Bernstein legger til grunn at den horisontale kunnskapsdiskursen er segmentert organisert i den forstand at den er spesialisert i spesifikke virksomheter og praksiser. For eksempel så har kunnskap om å fjerne flekker fra hvitt tøy ingen felles universelle eller overordnede prinsipper med den kunnskapen som skal til for å sette poteter. Kunnskapen en bruker på vaskeriet kan ikke benyttes på åkeren. Der er altså ingen nødvendig sammenheng mellom segmentene. Didaktikken ligger i å vise, være modeller og å øve eller gjenta til man kan det. Innenfor den horisontale diskursen differensierer Bernstein mellom hvert enkeltindivids *repertoar* av kunnskap og lokalsamfunnets felles «kunnskapsbank» – samfunnets *reservoar* av kunnskap.

Det motsatte til den horisontale diskursen er den *vertikale diskursen*. Ofte brukes begrepet offisiell kunnskap om denne diskursen som innbefatter den vitenskapelige kunnskapen vi er kjent med fra skoler og høyskoler. Innenfor denne diskursen finner vi naturvitenskap, samfunnsvitenskap og humaniora. Kunnskapen innenfor denne diskursen har enten en systematisk struktur – i naturvitenskapen hierarkisk organisert, eller i samfunnsvitenskap og humaniora, et spesialisert språk og spesifikke kriterier for innholdets produksjon og sirkulasjon. Det er derfor innenfor den *vertikale diskursen* et nytt skille mellom en *vertikal struktur* (naturvitenskapen) og en *horisontal struktur* (samfunnsvitenskap og humaniora).

Den *vertikale diskursen* er ikke segmentert i samme forstand som i den *horisontale diskursen*, men er derimot bundet sammen av betydninger. Diskursen er altså ikke kontekstuell bundet

sammen, men gjennom hierarkiske relasjoner som strekker seg over tid. Distribusjonen, eller spredningen av denne kunnskapen skjer gjennom rekontekstualiseringsprinsipper der man ser tilbake på kunnskap som finnes og rekontekstualiserer den i ny viten. I den forstand er den *vertikale diskursen* å anse som tilbakeskuende. For eksempel vil funnene i denne studien bli sett i lys av det teorigrunnet (den vertikale kunnskapen) det gjøres rede for i denne delen, der rekontekstualiseringen er overordnet og søker å frembringe mer allmenne eller universelle teorier som kanskje er overførbare til andre kontekster.

Elever i skolen lever i spennet mellom det *repertoaret* av horisontal kunnskap de selv besitter og den *vertikale kunnskapen* de møter i skolen. Bernstein mener at læring skjer i vekselvirkningen mellom de to diskursene.

Den nikomakiske etikken

I boken *Hva skjer i skolen?* trekker Hovdenak og Stray (2015) frem Aristoteles' kunnskapsbegreper *epistéme*, *techne* og *fronesis*. *Epistéme* representerer den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen – ikke ulik Bernsteins vertikale diskurs, mens *techne* betegner praktisk og produktiv kyndighet. «*Fronesis handler om å utvikle god dømmekraft og å fungere som etiske mennesker og demokratiske medborgere*». (Hovdenak og Stray, 2015, s. 28) *Fronesis* er dermed en kunnskapsform som bærer med seg mer dannende elementer, og forholdet mellom Aristoteles' tre kunnskapsformer kan dermed være med på å belyse forholdet mellom danning og kunnskap.

Begrepene *epistéme*, *techne* og *fronesis* finnes i litteraturen tilbake til antikken, og utgangspunktet er Aristoteles bok om etikk, *Den nikomakiske etikken* (Rackham, 1934), der han skiller mellom det man vet, det man kan, og klokskap. (Jeg gjør oppmerksom på at denne studien tar utgangspunkt i en nettutgave av originalteksten i engelsk oversettelse (Rackham, 1934), samt Gustavssons (2000) redegjørelse og fortolkning.)

***Epistéme*: teoretisk-vitenskapelig kunnskap**

Den vestlige kunnskapsforståelsen, epistemologien, har sine røtter i Platons forståelse av det han beskriver som «sann, berettiget tro» (Gustavsson, 2000, s.31) – en forståelse som tuftes på en tro på det sanne. Aristoteles kaller denne kunnskapsformen for *epistéme* som i denne sammenhengen oppfattes som den vitenskapelige kunnskapen, eller det Gustavsson (2000) kaller

teoretisk-vitenskapelig kunnskap, altså det vi vet. Denne kunnskapsformen er en parallell til Bernsteins (1996, 2000) vertikale og kontekstuavhengige diskurs.

Gjennom positivismens fremvekst på 1800-tallet vokste det frem en tanke om at samfunnsvitenskapen skulle tuftes på de samme linjer som i naturvitenskapen. «*Vetenskaplig visshet och nyttig kunnskap skulle leda människan mot det opplysta och förnuftiga samhället.*» (Gustavsson, 2000, s. 45) Positivismen stiller seg derfor inn i den epistémiske tradisjonen med tanke på at kunnskap skal være sikker og eksakt, og dermed basere seg på «sann, berettiget tro». Positivismen har fått stor betydning for nyere historie og samfunnsforståelse, og har fremdeles i dag stor betydning, og danner grunnlag for at vitenskapen skal være plattform for sosiale, politiske og moralske spørsmål, og tilkjennevirer en sterk fremskrittstro på at vitenskapen skal løse menneskenes og samfunnets utfordringer.

***Techne*: praktisk-produktiv kunnskap**

Kunnskapsbegrepet *epistéme* får også selskap av ferdigheter og praktiske gjøremål, altså det en kan. Tradisjonelt har vi skilt mellom det vi vet; kunnskap om verdens oppbygging og hvordan menneskene og samfunnet fungerer og det vi kan; det vi har ferdigheter til for eksempel med hendene eller gjennom våre handlinger. Disse ferdighetene handler om å kunne skape eller å produsere produkter. Aristoteles mente dette var kunnskapsformen håndverkere anvendte og i antikken kaltes denne kunnskapsformen for *techne*. *Techne* er konkret og håndfast og har utgangspunkt i menneskenes handlinger – «kunnskap i handling» (Gustavsson, 2000, s.31). Historisk sett har disse kunnskapsformene, den intellektuelle og den praktiske, vært skilt fra hverandre, der den teoretiske kunnskapsformen har vært overordnet den praktiske. Ser vi på elevers valg mellom teoretiske og praktiske yrkesrettede yrkesvalg i dag, kan det synes som om denne rangeringen holder seg den dag i dag.

Techne er nært beslektet med pragmatismen. Pragmatismen tuftet sitt syn på kunnskap, på menneskers handlinger og praktiske virksomhet. Tankeretningen oppstod i USA på allerede på 1870-tallet, og uttrykket «learning by doing» er kjent for mange. Gustavsson (2000) argumenterer for at det er Dewey som gjorde pragmatismen kjent for allmennheten gjennom sine bidrag innenfor utdanning, pedagogikk og demokrati.

Oppsummert kan man forenklet si at forskjellen mellom *epistéme* og *techne* er skillet mellom teori og praksis, selv om det kan være vanskelig å rendyrke disse ulikhetene – der finnes alltid

noe teoretisk i det praktiske og omvendt. Derfor er derfor kanskje mer nyansert å skille disse kunnskapsformene ut fra deres definisjon «sann, berettiget tro» og «kunnskap i handling».

***Fronesis*: praktisk klokskap**

Aristoteles beskriver også en tredje kunnskapsform, *fronesis*, som er forbundet med det etiske og det politiske livet. Etiske handlinger søker i sin natur å gjøre det gode for menneskene.

Aristoteles (1934) skilte mellom to typer handlinger; den skapende, produktive *poiésis* og den som søker å tilrettelegge for det gode liv for menneskene; *praxis*. Ved *poiésis* er handlingens mål det som blir skapt – som når en smed smir en hestesko der målet er å beskytte hestens hover, eller når en elektriker setter opp et brannvarslingssystem for å sikre beboerne i et hjem.

Kunnskapsformen som behøves er *techne*. Ved handlinger som Aristoteles betegner som *praxis*, er handlingen et mål i seg selv – for at det å for eksempel handle etisk til de beste for menneskene, er et mål i seg selv, og kunnskapsformen er *fronesis*. Gustavsson bruker begrepet «praktisk klokskap» (Gustavsson, 2000, s.32). På norsk brukes gjerne begrepet dømmekraft.

Fronesis som kunnskapsform knytter seg både til *epistémé* og *techne*, fordi den handler om å gjøre seg etiske og verdimeslige betraktninger både om prosesser rundt, og resultatene av både vitenskapelig forskning, og de produktive aktivitetene. Gustavsson (2000) eksemplifiserer dette når han trekker frem de etiske betenkningene ved naturvitenskapens instrumentelle og avhumaniserende utvikling, der målet kanskje er effektivitet og økonomisk gevinst, mer enn et bidrag for menneskenes gode liv. Evne til å kunne vurdere og avveie denne type problemstillinger mener han er *fronesis* som kunnskapsform, der resonnementene er tuftet på etikk og god dømmekraft.

I motsetning til Platon som satte «det godes idé» opp som sannhet og mål for hva som var det gode, mente Aristoteles (1934) at erfaring var en forutsetning for kunnskapservervelse. Han bruker det faktiske livet som erfaringsbase for kunnskap, noe som gjør at *fronesis* på mange måter er både relativ og kontekstuell. I artikkelen *Norskfagets mange kunnskapsformer* utdyper Aase (2010) dette når hun oversetter *fronesis* med begrepene skjønn, dømmekraft eller vett, og påpeker at denne type begreper er relative og kulturelterte. Hun begrunner dette med at *fronesis* vanskelig kan skilles fra kulturens underliggende verdier, og slik sett er *fronesis* i stor grad sammenfallende med deler av det vi kaller danning.

Hvis vi skal forfølge Aristoteles' forståelse av «det gode», så har menneskene alltid søkt etter lykke (*eudaimonia*), men denne fortolkningen er muligens annerledes enn vestens søken etter lyst

og nytelse: I Aristoteles betydning handler lykke om det en opplever når en lever «det gode liv» – både individuelt, men også som samfunnsborger. Det gode er dermed målet både for individets etiske liv og for samfunnets politiske strukturer. Det innebærer også ta i bruk alle de ressurser og det potensialet en er født med, kort sagt være det vi i dag kanskje beskriver som å «være den beste utgaven av en selv». Aristoteles beskriver denne bestrebelsen etter å nå sitt høyeste potensiale som menneskenes «høyeste gode», og for å kunne nå disse målene trenger vi etiske refleksjoner, og disse ligger til grunn for kunnskapsformen *fronesis*.

Oppsummert kan man si at *fronesis* er en slags autonom praktisk klokskap, der man møter verden lydhørt og åpent. Dette er kunnskaper som brukes i det politiske og sosiale liv, der handlingen *praxis* i motsetning til i *techne's poiésis*, er et mål i seg selv. Både *epistéme*, ofte representert ved det universelle, og *techne* ligger til grunn for *fronesis*' partikulære handling som er tuftet på godt utviklet dømmekraft.

2.1.4 K06s kompetansebegrep i lys av Aristoteles' kunnskapsformer.

UDIR definerer kompetansebegrepet i læreplanverket som:

Evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke- og samfunnsliv eller på det personlige plan. (<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>)

Aase (2010) forstår UDIRs redegjørelse for begrepet som det elevene skal *kunne*, det elevene skal *gjøre* og det eleven skal *forstå/reflektere* over. Hvorvidt denne definisjonen innbefatter dannelsedimensjonen, mener hun er et definisjonsspørsmål, og selv om det i UDIRs tekst pekes på at kompetansebegrepet kan ses i lys av *Generell del* og *Prinsipper for opplæringen* i K06, kommer dette ikke entydig frem i forståelsen av kompetansebegrepet.

Hvorvidt kompetansebegrepet i K06 harmoniserer med Aristoteles' kunnskapsforståelse er usikkert. Det er nærliggende å sammenligne det elevene skal *kunne* med *epistéme*, men det elevene skal *gjøre/lage* er kanskje ikke det samme som *techne* som også bærer med seg kunstens og estetikkens dimensjon som mer uttalt både inneholder en skapende og kreativ side. Når det gjelder *fronesis*, så kan man argumentere for at kompetansebegrepet har elementer av refleksjon og forståelse, men *fronesis* rommer også dimensjoner som handler om holdninger, dømmekraft, etikk og moral, altså egenskaper av mer dannende karakter, noe som i kompetansebegrepet i mindre grad er fremtredende.

Et eksempel som billedliggjør denne dannelsingsdimensjonen er undersøkelser som kommer frem i NOU 2011:20 *Ungdom, makt og medvirkning* som bl.a. problematiserer at selv om norske ungdommer kan mye om demokrati, så viser også undersøkelser at de til tross for denne kunnskapen (*epistéme*) ikke nødvendigvis har utviklet noen helhetlig forståelse demokrati. Altså hva politiske beslutningsprosesser handlet om, ser sammenheng med egen demokratisk medvirkning, eller har den nødvendige demokratiske erfaringen som skal til for at de selv kan delta som demokratiske medborgere med god dømmekraft (*fronesis*) (Børhaug, 2010). Altså at demokratiopplæringen i Norge har hatt for mye oppmerksomhet mot det som er demokratisk teori – altså det Stray (2012) beskriver som opplæring om, ikke gjennom erfaringer, og som dermed kan komme til å mangle det dannende elementet her forstått som kunnskapsformen *fronesis*.

Denne redegjørelsen om kunnskap og danning har tatt for seg ulike måter å differensiere kunnskapsformer på. I et aristotelisk perspektiv vil kunnskapsformen *fronesis* kunne forstås som en dannende kunnskapsform, og det er da nærliggende å argumentere for at danning er kunnskap.

2.1.5 Danningsbegrepet

Det er utfordrende å gi en universell definisjon av danning, men med tanke på skoleeiers definisjonsmakt kan det være greit å starte med Kunnskapsdepartementets fortolkning. Kunnskapsdepartementet (<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2009/dannelse-i-var-tid.html?id=563622>) velger definisjoner som legger vekt på utvikling av demokratiske ferdigheter. Dons (2012) bekrefter dette perspektivet når han sier «*Den norske skolen står i en tradisjon som bygger på et demokratisk dannelsesbegrep*» (s. 116). Med dette mener han at demokratiperspektivet har historiske røtter tilbake til opplysningstidens dannelsesideal med visjoner om et opplyst, demokratisk samfunn der mennesket skulle være medbestemmende og demokratisk innstilt, for dermed å kunne delta aktivt og kvalifisert i samfunnet. Foreldrenes oppdragelse skulle suppleres av skolen som forutsetning for individets mulighet for både allmenndanning og danning. Lars Løvlie (2003) viderefører dette når han sier at oppdragelse krever en begrunnelse, og at denne begrunnelsen finnes i den demokratiske livsformen. Det er med andre ord tydelige forbindelser mellom oppdragelse, danning, samfunn og hvilke samfunnsborgere man ønsker å utvikle. Slik sett blir danning knyttet til konstruksjonen av verdier og motiver, der kvaliteten på relasjoner mellom lærere og elever, mellom lærere og skoleledelse og mellom skolen og omgivelsene blir av stor betydning.

I boken *Dannelsens forvandlinger* gir Korsgaard og Løvlie (2003) en historisk gjennomgang av danningsbegrepet. De refererer til Klafkis (2001) tredeling av hva danning innebærer; menneskets forhold *til seg selv*, menneskets forhold *til verden* og menneskets forhold *til samfunnet*.

Med menneskets forhold *til seg selv* menes selvbestemmelse, frihet, myndighet, fornuft og selvaktivering. Klafki (2001) beskriver dette som evne til å bestemme over sitt liv og sine etiske og religiøse meninger. Danning er både veien til, og uttrykk for denne evnen til selvbestemmelse.

Menneskers forhold *til verden* handler om humanitet, menneskehet, objektivitet og allmennhet. Altså evne til å ville det beste for menneskeheten og å handle i tråd med dette. Det er nærliggende å tenke at denne danningsforståelsen, for dagens ungdommer, handler om danning som øvelse til vilje til å handle med bærekraft i et miljøperspektiv eller solidaritet. Klafki (2001) bruker begrepet solidaritetsevne med for eksempel de mennesker som av ulike årsaker er underprivilegerte eller undertrykket.

Mennesket inngår ikke kun i verden, men også i et mer avgrenset samfunn. Korsgaard og Løvlie (2003) viser til Kants distinksjon mellom verdensborger og statsborger. Menneskets forhold *til samfunnet* handler om forholdet mellom mennesket og et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap. Klafki (2001) beskriver menneskets forhold til samfunnet med nøkkelordet medbestemmelse. *Fronesis* i Klafkis perspektiv handler i alle tre dannelsingsdimensjoner om evnen til *poiésis*, altså til å handle ut fra at god dømmekraft og etikk er handlinger som har verdi i seg selv.

Det er interessant å se denne fortolkningen av danningsbegrepet opp mot de revolusjonære franske parolene frihet, likhet og brorskap; frihet som bærende prinsipp for menneskets forhold til seg selv, likhet som prinsipp for menneskets forhold til samfunnet og brorskap (solidaritet) som bærende prinsipp for menneskets forhold til verden.

Walstad (2015) supplerer denne forståelsen når han drøfter dannelsingsaspektet i yrkesopplæringen og viser til Alsvåg som i et grundtvigiansk perspektiv peker på at der i tillegg til de tre ulike aspektene som er beskrevet ovenfor (hun benevner dem som myndighet, humanitet og fellesskap), at det også i et dannelsingsperspektiv er behov for en fjerde moment; *praktisk dugelighet*. Her forstått som en kunnskapsform som gjør studenten skikket til yrket på en handlingsrettet måte. Walstad argumenterer for at det til tross for gode karakterer og strålende vitnemål, ikke er tilstrekkelig dersom studenten mangler andre viktige kvalifikasjoner. Det er nærliggende å tolke praktisk dugelighet som kunnskapsformen *fronesis* i denne sammenhengen.

Hellesnes (1975) argumenterer for at danning også har en politisk dimensjon når han i boken *Sosialisering og teknokrati* beskriver danning som én av to former for sosialisering – den andre formen er tilpassing, som beskriver hvordan man kan lære seg «spillereglene» i et spill der menneskene blir redusert til objekt for politiske prosesser. Om danning sier han: «*Danninga går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei. Daningssosialiseringa emansiperer personar til politiske subjekt.*» (s. 17)

Dette perspektivet sammenfaller med Walstads (2015) momenter for danning der en ikke fritt og autonomt kan forholde seg til seg selv, til samfunnet eller til verden om man kun tilpasser seg «reglene». Vi skal seinere se at Hellesnes (1975) perspektiv har sammenheng med Dales (2008) og Skjervheims (1972) bekymring for det de beskriver som instrumentell svikt og det instrumentalistiske mistak.

Jeg har her gjort rede for noen måter å operasjonalisere dannelsbegrepet, og oppsummert har de muligens en kjerne, der danning er en slags oppdragelse til frihet til å kunne handle i tråd med egen integritet og med det felles beste som mål – utvikling av dømmekraft, eller praktisk klokskap. Dømmekraft eller praktisk klokskap er overordnede kunnskaper som er nødvendig i menneskenes ulike sammenhenger; i forhold til seg selv, til samfunnet og til verden. Disse fortolkningen sier dog mest om resultatet av danning – hva som kommer ut av danning, og mindre om hvilke pedagogiske og menneskelige prosesser som ligger til grunn for danning. Kan i så fall danning læres?

2.1.6 Danning og læring

Jeg har i tidligere argumentert for at danning er en kunnskapsform (*fronesis*), og kunnskap forutsetter læring. Dyste (2001) peker i sin artikkel *Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring*, på at læringsteori er avhengig av hvilken synsvinkel en velger som utgangspunkt for å se på læring, og hun peker på tre retninger eller diskurser. Behaviorisme som legger vekt på elevens ytre og observerbare individuelle oppførsel, kognitivismen som fokuserer på elevens indre prosesser og sosiokulturell teori som anser læring som deltakelse i sosiale praksiser. Nå dreier ikke denne studien seg om læringsteori, men ettersom jeg argumenterer for at danning er kunnskap, og at kunnskap kan læres, er det nærliggende i Dystes perspektiv å anta at danning synliggjøres gjennom endring av oppførsel, gjennom indre prosesser og i sosiale praksiser. Det er dermed rimelig å anta at danning forutsetter læring og dermed gode læringsbetingelser.

I artikkelen *Bildningens och kunskapens betydelse i det postmoderna*, beskriver Gustavsson (2002, s. 10) den klassiske metaforen for danning som en reise:

Resan, äventyret, uttryckt i utfärd och återkomst. Vi far ut från de kända, det trygga och bekanta, från hemmet, för att ute i det okända möta det främmande och okända. Det vi möter därute kräver av oss att vi sätter vår tidigare tolkning av världen på spel ... Vid hemkomsten tolkar vi in det nya i en tidigare bild av världen.

I dette perspektivet blir reisen et bilde på en lærende prosess der man setter på spill det kjente til fordel for ny erkjennelse. Gustavsson (1996) deler reisemetaforen med den tyske filosofen Gadamer, der danningens grunntanke er at kunnskap og læring begynner hos en selv, og at en etter å ha vært ute i verden slutter tilbake hos seg selv. Denne hermeneutiske vekselvirkningen mellom det kjente og det ukjente er en gjentakende prosess. Danning er i dette perspektivet menneskenes evige fornyelsesprosess, som gjør oss i stand til å være åpne for det ukjente. I så måte er den å sammenligne den vekselvirkning Bernstein (1996, 2001) beskriver mellom den *horisontale* og den *vertikale diskursen* som ligger til grunn for læring og dermed kanskje danning. Gustavsson (1996) referer til Gadamer og beskriver den hermeneutiske prosessen som «det universelle» der en åpner for mer enn seg selv - han bruker begrepet sosial takt eller fornemmelse for det som er felles.

Sentralt i Deweys (1916) forståelse av hva danning er, står begrepet erfaring. Her forstått som en helhetlig forståelse av menneskets samspill med verden. Dermed forstår han danning som en sosial prosess. Dewey mener at denne erfaringen oppstår i en situasjon som alltid er helhetlig og kontekstuell. Helhetlig fordi den omfatter hele mennesket; sansing, følelser og emosjoner. Om helhetlige erfaringen bruker han begrepet *rounded experience* (Eikseth, 2012). Dewey (2016) sier videre at konstruksjonen av erfaringen alltid har en passiv og en aktiv side; passiv når mennesket blir presset eller overveldet av en ny situasjon og aktiv når han handler for å møte dette presset, og at det nettopp er i denne vekselvirkningen danning og karakterdanning oppstår.

I artikkelen *Dannelse i moderniteten* sier Thyssen (2004) det enkelt: «*Moderne dannelse består av å kunne håndtere iakttagelse af anden orden*» (s.332). Jeg tolker det som den prosessen som foregår når man møter noe nytt, det være seg kunnskap, verdensanskuelse eller kultur. Hvordan en går inn som seg selv – opplever – påvirker eller blir påvirket - lærer, og hvordan en håndterer dette, noe som harmoniserer med Gustavssons (2000) reisemetafor. Når Dewey (Eikseth, 2012) også beskriver erfaring i et danningperspektiv som vekselvirkningen mellom en passiv reaksjon på å bli presset i ukjente situasjoner, for dernest å aktivt handle, handler denne handlende motreaksjonen om nettopp det Thyssen (2004) beskriver som å «*håndtere iakttagelse av anden orden*».

Dewey (1916) argumenterer også for en opplæring der kunsten inngår som en integrert del av undervisningen, og ikke isolert slik vi ofte ser i dag. Han mener at en kontinuitet mellom vitenskap, kunst og hverdagserfaringer vil gi den umiddelbare forståelse og erfaring som er nødvendig for danning og utvikling av dømmekraft. Østern (2010) berører i artikkelen *Estetisk tilnærming til læring*, samme fenomen når hun argumenterer for at betydningen av de estetiske perspektivene i opplæringen er underbelyst. Hun viser til et forskningsprosjekt NTNUs forskningsprogram for lærerutdanning (PLU) der det forskes på at kunstfagenes tilnærming i læring, bærer med seg et potensial som ennå ikke er tilstrekkelig utforsket. Hun sier: «*Den dannelsen som er mulig gjennom kunstfaglig arbeid og gjennom estetiske tilnærminger, er ikke blitt studert tilstrekkelig i det perspektivet som senmodernitet gir.*» (s.182) Østern peker på at all opplæring tjener en hensikt – særlig i møte mellom det som har verdi for den enkelte elev og i opplæringen til å bli en samfunnsborger. Hun uttrykker bekymring for at globalisering og en dreining mot konkurransetenkning, fører til at skolen er i utakt med sin egen danningstenkning om at opplæringen er en dannelsesreise. Når Østern så ytrer at estetiske vurderinger er uttrykk for å kunne vurdere «det skjønne» kombinert med «det gode», vil det si at når elevene får bruke estetiske virkemidler i læringsprosjekter, utvikler en mer universell kompetanse til å skape egne meningsfulle uttrykk til å tolke andres uttrykk.

Når det kommer til danningens rolle i opplæringen mener Dewey ifølge Eikseth (2012) at det er lærers oppgave å designe et læringsmiljø der eleven i undervisningen får tilrettelagt helhetlige erfaringer som de gjennom veiledning kan utvikle seg gjennom. Dewey mener dette krever en rekonstruksjon av pedagogikken i et praktisk eksperimenterende og demokratisk fellesskap, og i et aristotelisk perspektiv tolker jeg det som behovet for å metodisk ta i bruk flere kunnskapsformer, der også *fronesis* inngår.

Eikseth (2012) beskriver Deweys idé om demokrati som en livsform, mer enn politisk idé. Felles liv er et moralsk fenomen, som opprettholdes av emosjonelle, intellektuelle og bevisste prosesser. På denne måten knytter han demokrati, erfaring og moral uløselig sammen, noe som gir en grunnlagstenkning i individets dannelsesprosjekt. Løvlie (2003) mener at Dewey fornyer dannelsesbegrepet nettopp ved å plassere det i rammen av demokratiet som livsform. For å legge til rette for denne erfaringskonstruksjonen forutsetter det arbeid med bevisste felles interesser, verdier og åpenhet mot andre grupper. Man må med andre ord legge opp til skoler som øker elevenes horisont. Denne åpenheten er en forutsetning for kommunikasjon som er meningskonstituerende og basert på gjensidig fellesskap.

2.1.7 Sammendrag

Det er i denne delen gjort rede for ulike perspektiver til å forstå dannelsbegrepet på. Begrepet er satt inn i en historisk kontekst, og belyst i sammenheng med begrepene læring og ulike kunnskapsformer. Oppsummert kan en kanskje trekke slutninger om at dannning, forstått som *fronesis*, i en skolefaglig kontekst, forutsetter et helhetlig og differensiert kunnskapssyn, der læringsformer som innbefatter helhetlige og varierte erfaringer forutsettes.

2.2 Opplæringens makronivå - Politisk bakteppe og overordnet diskurs

Dons (2012) går rett inn i problemstillingen til dette masterprosjektet når han sier:

Når formålet ved skolens virksomhet er å bidra til danning av barn og unge, hvordan skal da de rammene og kontekstene denne danningen skal foregå i, være? Hvordan kan skoleledelse og skoleadministrasjon bidra til å realisere dannelsoppgaven også innenfor styrings-strukturer som kanskje bidrar til å snevre inn rammen for skolens dannelsprosjekt? (s. 116)

Skal man snakke om danningens vilkår i skolen, er det derfor vesentlig å se på hvilke overordnede styringssignaler som gjør seg gjeldende i skolen, og hvordan skoleledere navigerer i dette landskapet.

2.2.1 Utdanningens makro- og mikronivå.

I denne sammenhengen kan det være interessant å trekke inn utdanningssosiologen Bernstein og hans systemtenkning knyttet til utdanningens makro- og mikronivå.

I likhet med Emilie Durkheim har Bernstein (Skirbekk og Gilje, 2007), et klart makroperspektiv på utdanningens rolle i samfunnet. Sosial integrasjon og organisk sosialisering er nøkkelord i Durkheims sosiologi noe Bernstein ifølge Hovdenak og Bø (2010) beskriver som en diskurs av overordnet karakter. Durkheim beskriver ifølge Bernstein en regulativ diskurs som er overordnet, og som inneholder spørsmål om moral og samfunnstilpasning – og som handler om makt og kanskje også kontroll. Bernstein er opptatt av at utdanningen også har et mikroperspektiv, en faglig eller fagdidaktisk diskurs. Altså hvilken praksis som foregår i opplæringen. Vi må ifølge ham se disse diskursene eller perspektivene i sammenheng og hvordan de er innvevd i hverandre. Hovdenak og Bø (2010) peker på viktigheten av at den profesjonelle læreren må forholde seg til og forstå nivåene og diskursene innenfor dem.

Når vi nå skal se på opplæringens makronivå, så har jeg valgt å belyse dette overordnede nivået gjennom hvordan det trer frem, nemlig hvilket politisk bakteppe og prinsipper for styring som ligger til grunn for det landskapet opplæringen skal utføres, og hvilke fortolkninger det skolefaglige miljøet gjør seg.

2.2.2 Nytt paradigme

Vi har sett en utvikling der skolens formålsparagraf kanskje har kommet i bakgrunnen av styringssignaler og læreplaner mer preget av en nyliberalistisk retorikk og kvalitetsstyringsprosesser som målstyring, New Public Management og accountability - alle hentet fra næringslivet. Der det i pedagogiske diskusjoner tidligere ble brukt begreper som for eksempel *danning, læring, samfunn, fellesskap* og *erfaringer*, erstattes disse i dag med begreper som *kvalitet, resultater, kontrakter, målstyring* og *utbytte av opplæringen*. Vi ser også oftere at begrepet skolens *samfunnsmandat* er byttet ut med *samfunnsoppdrag*, noe som språklig sett har ulik betydning (Stray 2011). Sett i lys av de nye begrepene, vitner det muligens om en dreining av fokus i skolene fra læring og danning mot resultat og prestasjon.

Norsk skoleutvikling tok tilsynelatende en markant dreining etter at norske elever viste heller ordinære resultater på PISA-undersøkelsen i 2000 (Elstad og Sivesind, 2010) Vi har sett at resultatene førte til at vinklingen og presset mot målbare resultater i skolen økte. Muligheten for å måle resultater ble gjort enklere etter innføringen av K06, som innholdsmessig og strukturelt medførte et skifte i læreplanenes oppbygging og formål. Der tidligere læreplaner var mer innholdsorienterte, bygger K06 på kompetansemål som beskriver elevens måloppnåelse (Dale, 2010). Det kan synes som om endringen mot målstyring, både for lærere og skoleledere, har medført et sterkere fokus på måloppnåelse og kriterier for å vurdere denne, fremfor arbeid med K06s generelle del. Kvalitetsvurderinger av skolen tuftes i dag i stor grad på resultater og indikatorer fra nasjonale prøver, kartleggingstester, elevundersøkelser og verktøy fra for eksempel PULS.

Som fenomen begynte skiftet tidligere. I St. meld. nr. 37 (1990-91), *Om organisering og styring av utdanningssektoren* (Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1991), ble målstyring introdusert som overordnet styringsprinsipp for utdanningssektoren. Tanken var en enhetlig nasjonal styring som ved å formulere mål og ha overoppsyn med disse gjennom et systematisk kvalitetsvurderingssystem. Endringen dreide statens oppgaver mot kontroll av tjenester, og førte til større vekt på kvantifiserbare og målbare resultater.

2.2.3 Ny skolelederrolle – implikasjoner for ledelse

Dreiningen mot ansvarsstyring, kommunereform (1992) og endringer i opplæringsloven (1998) førte til oppvurdering av skoleledelse og ansvar for skolens resultater. St. meld. nr. 37 (1990-1991) fremhever behovet for «*handlingssterk og handlingsrask strategisk ledelse*». Det understrekes videre i St.meld. nr. 30 (2004-2005) *Kultur for læring* at skolen trenger ambisiøse skoleledere med positive holdninger til endring og utvikling, der sterk ledelse er helt grunnleggende for skoler og læringsresultater.

Rektor har dermed fått en ny rolle som enhetsleder for en selvstendig resultatenheter, der hun må fylle mange roller ved siden av å være pedagogisk ansvarlig og personalleder (Dons, 2012; Aasen, 2006). Aasen viser til Weber (1999) når han ytrer bekymring for at den nye rolleforståelsen vil føre til at skoleledere kommer i skvis mellom *verdirasjonalitet*, altså der handling springer ut fra verdier og profesjonelle vurderinger og *formålsrasjonalitet*, der handlinger er rettet mot fremtidig resultat. For å kunne balansere mellom disse kravene og i tillegg kunne ivareta skolens utvidete samfunnsmandat, mener Aasen at det forutsetter kompetanse hos rektorene ut over de management-orienterte trendene som beskrevet i. St. meld. nr. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring av utdanningssektoren* – nemlig et myndig verdibasert lederskap, ikke først og fremst administrativt og kalkulerende, men et faglig og argumenterende lederskap. I det ligger det at pedagogiske beslutninger, og dermed rektors arbeid, ikke kan avpolitiseres, fordi det i sin natur også dreier seg om verdivalg.

I artikkelen *Sentral faglig styring og delegert sosialt ansvar* ytrer Misund (2005) bekymring for at det økende fokuset på elevenes faglige prestasjoner fører til at skolene nedprioriterer dannelsesarbeidet fordi den har mål som er vanskelig å måle. Hun peker på at det er en del av rektors oppgaver å påvirke og å styre organisasjonens holdning *til* og arbeid *med* opplæringen. Hvordan hun og lærerne *opplever* friksjonen mellom danning og fokus på skolefaglige kompetansemål får derfor betydning for i hvilken grad skolen arbeider med dette spenningsfeltet. I likhet med Aasen (2006) argumenterer Misund (2005) for at dette innebærer at rektor har et ansvar for å arbeide med lærernes verdier og normer for å bestrebe en felles forståelse for hva de skal vektlegge i for eksempel utvikling av sosial kompetanse. Altså det Weber (1999) ifølge Aasen (2006) beskriver som *verdirasjonalitet*. Misund (2005) peker på målrettet rolleutforming, undervisning og veiledning som betydningsfullt. Imidlertid er Misund redd for at uklare nasjonale målformuleringer knyttet til danning er lite egnet for rektors arbeid med en felles forståelse, og at ettersom de faglige målene er mer konkrete og lett målbare, vil disse i større grad legge føringer for lærernes daglige arbeid med undervisningen. Hun peker på tid og rom for metasamtalen

kollegiet imellom, om egen prosess og læring som eksistensielt fenomen som essensielt for en skole som vil ta dannelsesmandatet på alvor.

2.2.4 Statlig kontroll - tilsyn.

Rektors dilemma forsterkes muligens ved myndighetenes kontroll av skoledriften. UDIRs *Felles nasjonalt tilsyn 2014-2017* kan ses som et uttrykk for den retningen norsk skole er i, og er kanskje også dermed et eksempel på hvilket fokus rektorer opplever de bør ha i sitt arbeid.

Temaet for det felles nasjonale tilsynet er skolens arbeid med elevene sitt utbytte av opplæringa. Temaet er valt for å innrette tilsynet mot skolens kjerneområde og på denne måten bidra til at alle elevar får eit forsvarleg utbytte av opplæringa i samsvar med kompetansemåla i Kunnskapsløftet.

http://www.udir.no/Regelverk/Tilsyn/_Tilsyn/Rettleiingsmateriell-for-felles-nasjonalt-tilsyn-2014-2017/

Det at UDIR og Fylkesmannsembetene nå går inn og vurderer skolenes og lærernes praksis opp mot elevenes læringsutbytte representerer utvilsomt en ny vending i måten å styre skolene og skoleeierne på. Gjennom den nye håndboken for tilsyn (2014-2017) som er på over 130 sider (+ vedlegg), gjennomføres tilsynet muligens med større kraft enn noen gang tidligere. Tilsynet er delt inn i tre hovedområder, Skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen, Forvaltningskompetanse og Skolebasert/virksomhetsbasert vurdering.

<http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/felles-nasjonalt-tilsyn/skolebasertvirksomhetsbasert-vurdering/> Tilsynet er ambisiøst og har tilsynelatende mange gode intensjoner, og selv om det i denne studien ikke er gjort en dokumentanalyse av tilsynets dokumenter, er det interessant å se hvordan myndighetene fortolker og operasjonaliserer begrepet *utbytte av opplæringen* i lys av skolens formålsparagraf. Det kan kanskje være betimelig å spørre om dette går på tvers av det som står i sentrum av skolen; læring og danning?

2.2.5 Institusjonell svikt og det instrumentalistiske mistak

Man kan spørre seg om et avviksfritt tilsyn paradoksalt kan innebære at opplæringen holder mål i forhold til de kravene veilederen i tilsynet spesifiserer, men at kvaliteten ved opplæringen likevel ikke har gode nok skolefaglige prosesser. Dale (2008) beskriver en et slikt paradoks som en *institusjonell svikt*, altså at vi har et system der deler av kvaliteten ikke kan etterprøves. Når Dale bruker dette begrepet, mener han det er kombinasjonen av pedagogikk og utdanningspolitikk som ikke holder mål, der det mangler en sammenheng mellom opplæringens makro- og mikronivå, og

diskursene som preger disse. Han bruker i samme teksten Skjervheims (1972) begrep *det instrumentalistiske mistaket* for å forklare dette. Mistaket skjer når man overser forskjellen mellom *målrasjonale handlinger*, altså lærer og elevs instrumentelle, strategisk og tekniske handlinger som er nødvendige for undervisningen, og den *forståelsesorienterte kommunikasjonen* som har som mål å skape gjensidig forståelse mellom elev og lærer. De målrasjonelle handlingene trenger altså en kommunikasjonspraksis.

For å utdype hva han legger i *det instrumentalistiske mistaket*, viser Skjervheim (1972) til det kantianske skillet mellom pragmatiske og praktiske handlinger, der den pragmatiske handlingen blir brukt som modell for alle rasjonelle handlinger. For å utdype problemstillingen, må vi forklare hvordan filosofen Kant ifølge Skjervheim (1972) skilte disse begrepene: Pragmatiske handlinger er målstyrte og har en «forskningsbasert» og spesifikk metode for hvordan å nå akkurat dette målet, og anses som vellykket når målet nås. Praktiske handlinger derimot foregår i det praktiske feltet, der Kant mener det er de allmenngyldige normene som skal være rettesnor. Dette er å handle ut fra Kants *kategoriske imperativ*, som blant annet skiller mellom ting og mennesker der sistnevnte alltid skal behandles med respekt, noe som for eksempel setter grenser for eksperimentell pedagogikk. En eksperimentell pedagogikk vil ifølge Skjervheim, komme i konflikt med et samfunn tuftet på gjensidig respekt. Nå skal det ikke påstås i denne studien at målstyrt pedagogikk slik den er beskrevet i K06 er eksperimentell, men Skjervheim går langt i å beskrive at det å overse skillet mellom pragmatiske handlinger og praktiske handlinger, der de fleste blir pragmatiske, som herredømmeteknikk der man handler etter machiavelliske prinsipper. Denne praksisen, sier Skjervheim, kan fungerer en tid, men vil til slutt føre til at elevene etter hvert også vil behandle lærere og skole på samme kalkulerende måte som de selv opplever. Det er kanskje det vi ser i dagens skole med disiplinproblemer, elever som kjeder seg og helst vil velge på øverste hylle, og foreldre som «shopper» skole etter resultater på nasjonale prøver og har med seg advokat på foreldremøte? Ingen tillit er bygget. Naturvitenskapen har i lang tid hatt en ledende stilling i vårt samfunn, og dens overtalelseskraft ligger i den uomtvistelige objektive kunnskapen. Det at denne vitenskapen dominerer vårt kunnskapssyn, kan medføre en spredning av premissene for denne vitenskaper til andre områder (Gustavsson, 2000). Dales (2008) og Skjervheims (1972) bekymring er kanskje et eksempel på denne overskridingen der pragmatismes inntog i pedagogikken, der «forskningsbaserte» og målstyrte handlinger styrer, fremfor praktiske handlinger.

Likevel påpeker Skjervheim at faktiske handlinger i skolehverdagen ikke entydig kan skilles i pragmatiske og praktiske handlinger, og den pragmatiske handlingen har også sin plass. Slik jeg

forstår ham, deler han syn med Dale (2008) der det handler om viktigheten for objektene – elever og foreldre, og kanskje også lærere, i å se skillet mellom de ulike handlingenes relevans og begrensinger.

Ser vi Bernsteins distinksjon mellom makro og mikronivå i utdanningen og diskursene innenfor disse, i lys av Dales (2008) og Skjervhems (1972) problematisering av gapet mellom *målrasjonale handlinger* og *forståelsesorientert kommunikasjon*, så er dette kanskje to sider av samme sak, på den måten at den belyser viktigheten av at lærere og skoleledere får en forståelse for sammenhengene og samspillet mellom de ulike dimensjoner i opplæringen.

2.2.6 Sammendrag

Det har i denne delen om opplæringens makronivå blitt gjort rede for hvilke politiske diskurser og styringssignaler som har preget norsk skole de siste tiårene. Endringene er belyst gjennom stortingsmeldinger, NOU'er, lov- og forskriftsendringer, K06 og faglitteratur skrevet om emnet. Jeg gjorde innledningsvis (s.1) rede for Bernsteins (2000) bekymring for avstanden mellom den offisielle og den faglige diskursen i opplæringen, og teorigjennomgangen har til en viss grad underbygget dette. Det pekes på nødvendigheten av skoleledere og lærere som er bevisst de til tider motstridende diskursene på makronivå (som også speiles på mikronivå), slik at det blir mulig for dem å analysere maktforholdet mellom dem. Arenaer for refleksjon knyttet til forståelse, verdiarbeid og opplæringens mer eksistensielle sider (*fronesis*) blir dermed nødvendig.

2.3 Opplæringens mikronivå

I teksten ovenfor blir det vist til ulike måter å forstå danning og kunnskap på og også gitt et bilde av hvilke overordnede rammer skolen styres etter. En kan imidlertid ikke si noe om danningsskapende aktiviteter i skolen uten å se på opplæringens mikronivå, hva forteller praksis?

2.3.1 Utjevning som betingelse for læring og danning

Historisk sett har ønsket om en utjevnende skole, der alle får lik mulighet for danning og allmenndanning, vært et styrende prinsipp for norsk skolepolitikk. Folkeskolens opprettelse handlet om rett til opplæring for alle, men vil det aleine bibringe målet om danning og læring for alle? Haavelsrud (2010) peker på at forskning konkluderer med at utdanningssystemet ikke tilstrekkelig har oppnådd målsettingen om å gi alle barn uansett bakgrunn like muligheter til å lykkes i skolen. Har dette i så fall betydning for utøvelsen av skolens danningmandat, og hvilken

betydning har skolens praksis?

Skiftende pedagogiske retninger og diskurser har gjort seg gjeldende i historien. Imidlertid ser vi kanskje en utvikling fra faste rammer og lærerstyrt undervisning til en didaktikk som er preget av at læreren veileder mer enn underviser, og at elevene i større grad for eksempel kan velge samarbeidspartner, arbeidsmetode og vurderingsform. I tillegg har vi også sett en oppløsning av tidligere rammer der klasserom blir til baseskoler, og ved innføringen av K06 fikk lærerne i stor grad full metodefrihet. K06 hadde som intensjon å gi lærerne faglig frihet til å velge relevant metode og stoff til undervisningen, men dersom kompetansemålene i K06, på grunn av ønsket om faglig frihet, oppleves som utydelige, fører dette kanskje til en reduksjonisme av kunnskap og innsikt der lærerne lar lærebøker og nasjonale prøver legge premisser for fagstoffets kanon.

I dagens skole kan kanskje endringene vi ser, fra en fast og synlig pedagogikk til en friere og mer usynlig, være et fragment av et større bilde. Foros (2012, s. 33) utdyper dette i artikkelen *Dannelsens dialektikk: «Vi er vitne til en kulturell frisetting og personlig frigjøring, med sterkere betoning av valg og muligheter ... Mer enn før blir det overlatt til den enkelte å skape seg selv og sin karriere, og vi finner større aksept for konkurranse og ulikhet.»* Dette sammen med større aksept for konkurranse vil kanskje fremme spørsmålet om det er forenlig med utjevning og danning i skolen?

Selv om vi ser at enkelte skoleeiere driver skole med fokus på accountability, resultater og tydelig klasseledelse, er det også tegn som tyder på at tidligere tydelighet med hensyn til krav, tilhørighet og roller blir visket ut (Foros, 2012; Haugen, 2007; Riksaasen, 2007). I så fall kan det synes som om rammene for opplæringens mikronivå har blitt mer usynlige og frie – omvendt proporsjonalt med opplæringens makronivå, som i større grad enn tidligere er preget av målstyring og kontroll. Hvilke konsekvenser har dette i så fall for utjevning, danning og læring?

2.3.2 Synlig og usynlig pedagogikk

I et utjevningende perspektiv kan det være interessant å se på Bernsteins (2001) skille mellom synlig og usynlig pedagogikk. For å beskrive grad av fasthet og struktur i undervisningen, skiller han mellom *synlig* og *usynlig* pedagogikk, der den tydelige undervisningen med blant annet klare rammer og tydelige vurderingskriterier er *synlig*, mens undervisning der regler og normer er mer utydelige, er *usynlig*. Utgangspunktet og bakgrunnen for Bernsteins differensiering ligger i hans teorier om hvordan språklige og sosiale koder, sammen med bestemte strukturer i den institusjonaliserte skolen, til sammen utgjør en diskriminering i utdanningen, der elever fra lavere

sosiokulturelle forhold faller dårlig ut.

En slik ulikhet vil i elevenes læring på skolen også medføre konsekvenser for danning og allmenndanning for elever med mindre sosiokulturell kapital. (Det synes å ligge et fellestrekk i forståelsen av allmenndanningsbegrepet i den forstand at danning er lik allmenndanning i betydningen danning for alle – ikke kun for en avgrenset samfunnsgruppe, men for alle (Korsgaard og Løvlie, 2003).) Klafki (2004) viser til en kantiansk forståelse for allmenndanning; danning som veien ut av umyndiggjørelse. I så måte peker Bernstein (2001) på strukturer som virker hemmende på opplæringens utjevning og målsetting.

For å se på årsakene til denne opprettholdelsen av sosiale ulikheter i skolen, belyser Bernstein (2001) de strukturer og interaksjonsprinsipper skolen er bygget på og hvordan de fungerer overfor elever med ulik sosial bakgrunn. Bernstein distanserer sitt prosjekt fra sosiologen Bourdieus fordi han (Bernstein), i tillegg til å være opptatt av *relasjonen til og mellom* (mellom f. eks skole og klasse), også behandler *relasjonen i* som orienterer seg mer mot *interaksjonsprinsipper* enn mot *strukturelle prinsipper*. Altså et arbeid mot de transformasjoner, eller den omforming av kunnskap som skal skje i interaksjonen i opplæringen. Det er med andre ord ikke fagplanenes innhold, for eksempel i norsk og fysikk som er betingelsen for undervisning og læring; det er derimot den indre ordning av de symbolske praksiser, dvs. det som tar form som betydningsfullt, som konstituerer pedagogikken som et institusjonelt rom. Dette medfører at Bernstein etablerer et skille mellom det han kaller formidlingsanordning og det som formidles, altså mellom hvilke «koder» og «regler» som gjelder for sosial og pedagogisk praksis, og den pedagogiske diskurs, altså faget. Jeg forstår dette som skillet mellom kunnskap og hvilke betingelser som legges til rette for læring.

Bernstein (Chouliaraki, 2001; Bernstein, 2001) var derfor opptatt av å studere hvilke betydningsfulle praksiser innenfor skolen som opprettholder maktrelasjoner innad og utenfor skolen. Han prøvde derfor gjennom sine analyser å belyse hvordan makt og kontroll omsettes til maktprinsipper som ligger til grunn for skolens praksiser, og dermed virker motsatt av det som er skolens intensjon; utjevning og lik mulighet for danning og læring for alle. Gjennom historien har begrepet makt vært knyttet til danning og kunnskap, både at de gir makt og frihet, men også at danning er noe allment, en rettighet for alle, noe som setter maktfortetninger på spill. Klafki (2004) refererer til Heydorn som sier: «*Dannelsesspørsmål er magtspørsmål; spørsmålet om dannelse er spørsmålet om magts likvidering.*» (s. 62)

Imidlertid skiller Bernstein (1996, 2001) mellom begrepene *makt* og *kontroll*, der *makt* definerer og reproducerer grenser mellom ulike kategorier av grupper, for eksempel kjønn, rase og klasse, mens *kontroll* etablerer de legitime kommunikasjonsformer som formidler maktens grenserelasjoner og sosialiserer menneskene inn i disse. *Makt* bygger dermed opp relasjonene mellom ulike former for interaksjon, mens *kontroll* bygger opp de indre relasjonene i disse.

For å vise hvordan makt og kontroll virker inn i skolen på mikronivå, innfører Bernstein også begrepene *classification*, her oversatt med *klassifikasjon*, og *framing*. *Framing* som har flere oversettelser; *innramming*, *struktur* og *kommunikasjonskontroll*. Jeg har valgt å bruke begrepet *innramming*. *Klassifikasjon* må ikke forveksles med begrepet kategori da Bernstein benytter seg av begrepet *klassifikasjon* når han undersøker relasjonen *mellom* kategorier, for eksempel mellom dem som handler/agerer (agenter), sammenhengene agentene praktiserer i (agenturer), mellom diskurser eller mellom praksisformer. Med dette argumenterer han for at det er relasjonen mellom, eller forskjellen mellom de ulike kategoriene som definerer kategorien – uten dette, jeg kaller det «forskjellsrommet» mellom kategoriene, finnes ikke kategoriene. Dermed vil en endring i styrkeforholdet i «forskjellsrommet» medføre endringer i klassifikasjonen. Bernstein sier altså at det er *makt* i den forståelsen jeg har nevnt over som opprettholder klassifikasjon, og forsøk på å endre «forskjellsrommet» vil avsløre de maktrelasjonene som opprettholder klassifiseringen. Ut fra dette tolker jeg at et forsøk på å rukke ved dette rommet vil kunne avsløre og dermed nøytralisere makt, noe som i skolesammenheng i seg selv er utjevne.

Klassifikasjonen mellom kategorier eller diskurser kan være svake eller sterke. For å sette teorien inn i en skolefaglig kontekst, vil et eksempel på sterk klassifikasjon, kunne være videregående skoler som tradisjonelt ofte er internt organisert inn i spesifikke fagseksjoner, der lærerne i stor grad er fagspesialiserte. Interaksjonen mellom seksjonene i denne type skoler er ofte svakere enn den som skjer innad i seksjonen. På barnetrinnet finner vi mye svakere klassifikasjon mellom fagene. I praksis betyr det at lærerne underviser i mange fag, der integrasjonen og samarbeidet foregår på tvers av faglige klassifikasjoner.

Hva så med den pedagogiske praksis som legger til rette for grad av *klassifisering*? Hvilke former for kontroll legitimerer og regulerer kommunikasjonen i pedagogiske relasjoner? Bernstein (1991, 1996, 2001) bruker begrepet, som beskrevet tidligere, *innramming* om denne formen for regulering. *Innramming* dreier seg altså om kontrollen over kommunikasjonen mellom aktører. Mens *klassifikasjonen* gir oss grensene mellom hver diskurs, gir *innrammingen* regler for hvordan diskursen trer frem. Forenklet kan en si at klassifikasjonen forteller *hva*, mens *innrammingen* forteller *hvordan* relasjonene i klassifikasjonen reguleres. Hvem som kontrollerer

hva. På samme måte som for klassifikasjon kan *innrammingen* være sterk eller svak, og kan for eksempel dreie seg om utvelgelse av det som kommuniseres (fag), kommunikasjons rekkefølge, tempo, kriterier og kontroll over sosialt grunnlag. Bernstein skiller mellom *sosial orden* som regulerer innramming av for eksempel adferd, karakter og væremåte og *diskursiv orden* som refererer til utvelgelse (av for eksempel fagstoff), rekkefølge og kriterier for kunnskapstilegnelse.

Dette bringer oss tilbake til *synlig* og *usynlig* pedagogikk. Hvis *klassifiseringen* og *innrammingen* er sterk, vil vi sannsynligvis ha en synlig pedagogisk praksis, der fagene står isolerte fra hverandre og lærerne kontrollerer undervisningen, mens det under et tverrfaglig elevprosjekt, der elevene i ofte i større grad styrer prosessen selv, er det Bernstein vil beskrive som *usynlig* pedagogikk, både fordi fagklassifikasjonen er utydelig, men også fordi lærerstyringen er mindre. Der innrammingen er svak, vil den pedagogiske praksisen være mindre synlig.

Både synlig og usynlig pedagogikk har sine styrker og svakheter, men Bernsteins synes å se en tendens til at usynlig undervisning har negative konsekvenser for elever fra dårlige sosiokulturelle kår. «*An invisible pedagogy ... is likely to create a pedagogic code intrinsically more difficult, initially at least, for disadvantaged social groups to read and to control.*» (Bernstein, 1990, s. 79) Det er likevel ikke slik at Bernstein foretrekker synlig pedagogikk fremfor usynlig, men han presiserer at det å velge den usynlige varianten krever grundige overveielser for å kunne oppnå det som er denne pedagogikkens intensjon, å sette fokus på læring fremfor undervisning, der elevenes kompetanser utvikles individuelt (Chouliaraki, 2001). For å oppnå utdanning som er utjevne bør det derfor for eksempel tas hensyn til skolens sosiale «geografi» og hvilket kunnskaps*reservoar* som befinner seg der.

For å trekke linjene tilbake til Bernsteins (2001) distinksjon mellom den horisontale og vertikale kunnskapsdiskursen, tar han forbehold når han trekker frem skolens forsøk på å gjøre viten lettere tilgjengelig for elevene gjennom å ta utgangspunkt i deres horisontale kunnskap. Utfordringen kan bli at noen elever ikke klarer å avkode reglene for *innramming* og dermed likevel ikke kan gjøre seg bruk av eget kunnskapsrepertoar. I tillegg kan eget repertoar være for grunt til å gi en god plattform for kunnskapstilegnelse fra en vertikal diskurs. For å bøte på dette, mener han at det finnes to alternativer. Enten synlig pedagogikk der elevene forstår både innrammingen, eller kodene, altså normen, for interaksjonen i undervisningen, eller en usynlig pedagogikk, der læreren ikke kun tar utgangspunkt i elevenes *repertoar* av kunnskap, men i tillegg prøver å finne elevenes felles *reservoar* av kunnskap. Da vil gevinsten av vekselvirkningen mellom den horisontale og den vertikale kunnskapsdiskursen bli større og elevene stå mer likestilte.

Dersom kunnskap gir makt, kan det forstås på flere måter, og for eksempel var Beauvoir (1949) opptatt av at kunnskap som *norm* ga makt, det blir med andre ord *normen* og *de andre*. Kunnskap om normen forutsetter og konstruerer maktrelasjoner. Dermed utøves makt gjennom utestengningsprosedyrer som adskiller mennesker fra det som er normgivende. Som vi har sett tidligere går Bernstein (2001) dypere i makt- og kontrollanalysen, og i hans perspektiv blir *normen* og *de andre*, som beskrevet over, et bilde på høy grad av *klassifisering* og mange forståelseskoder mellom kontekstene.

2.3.3 Mesterlære som dannende pedagogikk

Skolens mikronivå handler altså om pedagogisk praksis. Vi har tidligere nevnt hvordan Alsvåg (Walstad, 2015) presiserer at det yrkesopplæringen er behov for en fjerde og dannende dimensjon i opplæringen. Hun trekker frem den praktiske dugeligheten som kunnskapsform, i aristotelisk betydning forstått som *fronesis*. Når Eikeland (2015) i artikkelen *Om det allmenne ved yrkespedagogikken* bruker mesterlære som læringsprinsipp for også ivareta det allmenne ved opplæringen, mener han ikke allmenn i tradisjonell forstand der det ofte er snakk om fellesfagene som for eksempel norsk, historie og matematikk. Eikeland viser til en aristotelisk forståelse ved det allmenne i yrkesopplæringen, der betingelsene for god praksis, det vil si dyd eller dyktighet, er en side ved det allmenne som var felles for ikke bare alle yrker, men for alle virksomheter. Aristoteles peker på betydningen av at innøvelse og utøvelse at den skulle være *mesterlig*, det vil si kyndig, selvstendig og autonom i tillegg til den enkeltkunst hvert enkelt yrke krevde. Dersom man forstår kyndig og mesterlig som *fronesis*, vil det i lys av den nikomakiske etikken sammenfalle der Aristoteles peker på at *fronesis* bygger på både *epistème* og *teckne*.

Eikeland (2015) peker på at det er to grunnleggende prinsipper i mesterlærepedagogikken. For det første handler det om læring under veiledning i praksissammenhenger. For mesterlæreren betyr det å føre en samtale med lærlingene gjennom spørsmål og svar, der det som skal læres foregår gjennom øvelse. Målet er at lærlingen skal kunne utføre praksis på egenhånd – autonomt, altså vise praktisk klokskap innenfor yrket sitt. For det andre er mesteren et praktisk forbilde, en kyndig utøver som gjennom tale og handling viser hva lærlingen skal tilegne seg. Dette innebærer et virkelig fellesskap, et kollegialt fellesskap, der betingelsen er dialog og en forståelse for at både mester og lærling tilhører samme fellesskap der de forholder seg til de samme standardene, men kun befinner seg i ulik avstand fra dem. For å oppnå disse betingelsene for læring, og også det han beskriver som det allmenne ved opplæringen (danningen), argumenterer Eikeland (2015) derfor for at det både i undervisningen, men også i et kollegie bør «*jobbes med de generelle*

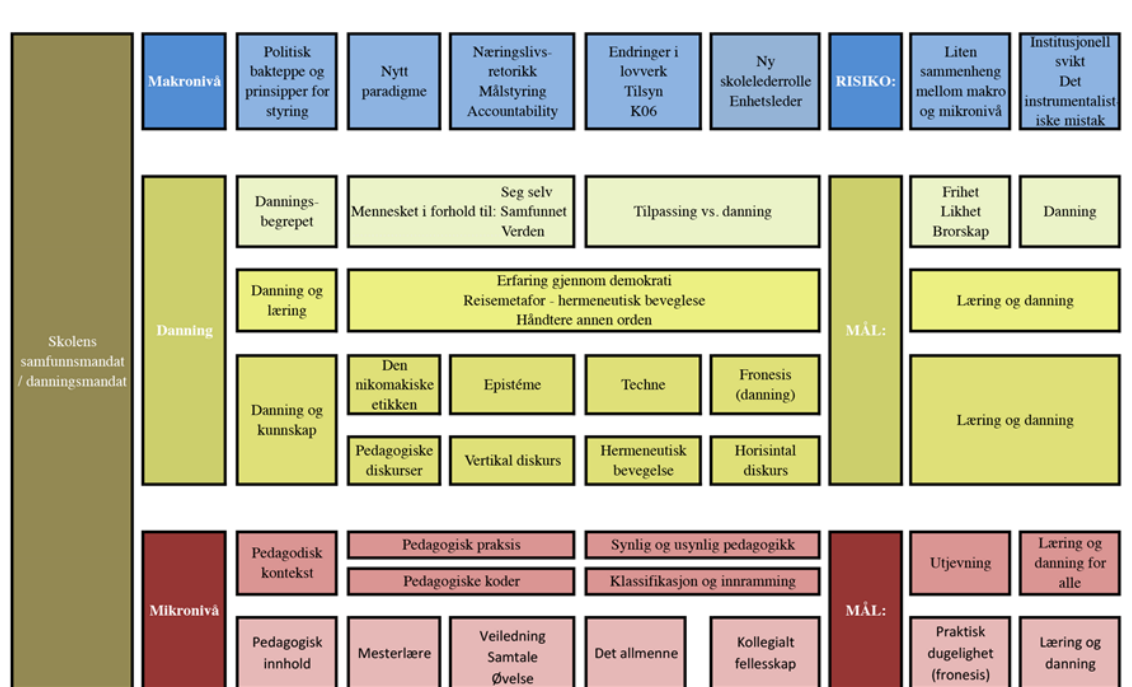
læringsbetingelsene gjennom etablering av frirom for dialog, deliberasjon eller fronesis.» (s.29) I så måte vil mesterlære som pedagogisk prinsipp trolig også kunne bære med seg universelle kvaliteter som også er overførbare til all opplæring – ikke bare yrkesfaglig.

2.3.4 Sammendrag

Opplæringens mikronivå handler om den lokale praksis som foregår i skolene. Det er i denne delen gjort rede for to teorier som belyser læringsvilkår i undervisningen og dermed muliggjør danning i opplæringen. Oppsummert kan en si at både Bernstein og Eikeland - hver på sin måte - peker på hvordan den pedagogiske praksisen har betydning for det rommet som skapes for dialog, læring og danning. Bernstein beskriver hvordan praksis og rammer har betydning for utjevning og Eikeland peker på betydningen av rollemodeller og dialog i en anerkjennende tradisjon.

2.4 Oppsummering

Denne teorigjennomgangen har tatt for seg ulike forståelsesrammer for dannelsbegrepet og hvilke vilkår som ligger til grunn for dannelsmandatet mellom opplæringens makro- og mikronivå. Teoritilfanget er bredt, men det har syntes nødvendig med denne bredden for å kunne få innsikt i hvilke sammenhenger som har betydning for dannelsarbeid i opplæringen. I arbeidet med det teoretiske rammeverket har jeg for å strukturere dette tilfanget utarbeidet en oversikt – en teoretisk plattform for å synliggjøre ulike perspektiver på danning og kunnskap i lys av opplæringens makro- og mikronivå. (Figur 2)



Figur 2: Teoretisk Plattform

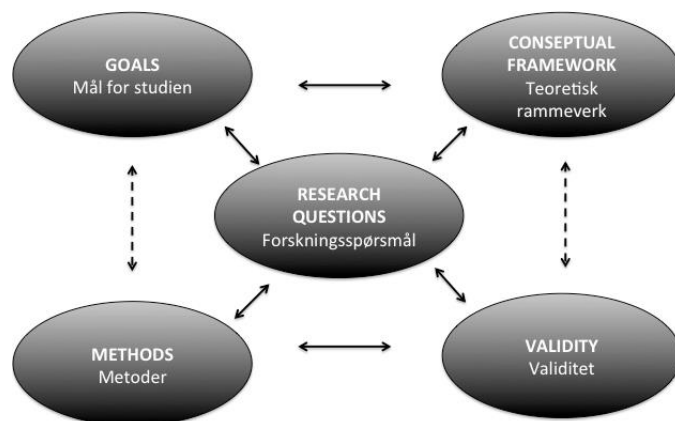
For å begrunne struktur og valg av teoretisk rammeverk, vil jeg avslutningsvis, hvis vi setter dannelsingsmandatet som skolens øverste mål, bruke Klafkis (2001) perspektiv på danning som grunnlag for en argumentasjon for at forståelse for opplæringens ulike nivåer er nødvendig. Klafki ser danning som mennesket i forhold *til seg selv*, *til samfunnet* og *til verden*. Når det gjelder opplæringens bidrag til eleven i forhold *til seg selv*, så handler det, slik jeg forstår det, om øvelse til autonomi innenfor kunnskap, ferdigheter og holdninger, og i et kanskje utdatert perspektiv handler dette kanskje om menneskenes ånds, eller kulturliv. Skolens bidrag til eleven i forhold *til samfunnet*, kan forstås som oppdragelse til å bli kyndige og deltakende samfunnsborgere, og i et nasjonsperspektiv handler det på mange måter om samfunnets rettsliv fordi lover og regler søkes regulert gjennom demokratiske prinsipper og medbestemmelse. Når Klafki til slutt peker på mennesket i forhold *til verden* så handler dette i sin ytterste konsekvens om verdens ressurser, der holdninger som humanisme og solidaritet mht. er den største utfordringen i dag. I et aristotelisk perspektiv handler dette om å utøve praktisk klokskap (*fronesis*) i denne veven av dimensjoner, og som skolen som institusjon, både er et speil av, men også er en samfunnsaktør i. Når man til slutt med Bernstein (2000) som referanse, legger til grunn at det i alle Klafkis dannelsingsdimensjoner eksisterer et makro- og et mikronivå, og at det i tillegg finnes ulike diskurser, den offisielle arenaen, representert gjennom stat og myndigheter, og den pedagogiske arenaen, er dette et argument for å peke på nødvendigheten av bevisste skoleledere og lærere.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsdesign og metode som er brukt i studien. Jeg vil først gjøre rede for forskningsdesign, og denne vil legge ramme for oppbyggingen av hele metodekapittelet; mål, teoretisk rammeverk, forskningsspørsmål, metode, og validitet.

3.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er et underliggende skjema som styrer prosessen som skal til for å gjennomføre et forskningsprosjekt. Cohen et al. (2011) introduserer temaet forskningsdesign med å si at det ikke finnes én oppskrift, men at et design må passe til hver enkelt studie og hvilken metode en velger å bruke. Etersom jeg har valgt en kvalitativ metode for min studie, har jeg tatt utgangspunkt i Maxwells (2013) *Interaktive modell for forskningsdesign*.



Figur 3. *An interactive model of research design* (Maxwell, 2013)

Maxwells beskriver sin modell som interaktiv fordi det gjennom hele forskningsprosessen bør være et samspill mellom konstruksjon og rekonstruksjon. Han sier:

Qualitative research design, ... , is a “do-it-yourself” process, one that involves “tacking” back and forth between the different components of the design, assessing their implications for one another. It does not begin from a predetermined starting point or proceed through a fixed sequence of steps, but involves interconnection and interaction among the different design components. (Maxwell, 2013, s.3)

Denne modellen forutsetter altså at en gjennom hele forskningsprosessen forholder seg dynamisk mellom de ulike komponentene i modellen, og tilpasser metoden og fremgangsmåten etter det som tjener forskningen best. Det impliserer at modellen er fleksibel nok til at komponentenes innhold kan tilpasses og rekonstrueres. I prosessen med forskningsprosjektet har jeg funnet denne interaktive måten å arbeide på som både nyttig og befriende. Jo lenger jeg

kom inn i prosessen både med teoretisk rammeverk og i arbeidet med intervju og dataene i etterkant, har jeg måttet vurdere og revurdere de ulike komponentene i oppgavens oppbygging. Denne muligheten til å modellere gjennom hele prosessen har gitt meg muligheten til å være åpen for hva både prosess og funn fortalte meg, og til å agere deretter. Modellen har ikke en egen komponent for etikk, og dette begrunner Maxwell (2013) med at det etiske aspektet bør drøftes innenfor alle komponenter i designet.

Maxwell (2013) anbefaler å konstruere et *designkart* eller en *designmatrise* med modellen som mal der forskeren kan fylle ut informasjon som gjelder hennes spesifikke forskning. Jeg valgte en dynamisk designmatrise (vedlegg 1) der mange av aspektene ved forskningsprosjektet etter hvert ble inkludert og satt i sammenheng. Denne har jeg kunnet klippe og lime i, og derfor kunnet bruke som oversikter i kapittel 1, 4 og 5, og som titler på underkapitler i kapittel 4 og 5. Intervjuguiden (vedlegg 2) er også en del av denne designmatrisen.

3.1.1 Studiens mål

Maxwell (2013) mener det er essensielt å formulere mål for prosjektet for å holde fokus. Med andre ord; hva er verdien av å forske på det valgte temaet og hvilken relevans har det? Jeg har hatt flere mål for dette masterprosjektet. Først og fremst har målet vært å få mer innsikt i skolelederes opplevelse av handlingsrom for å legge til rette for skolens dannelsesmandat. Implisitt ligger det også et ønske om å belyse ledelse som arena for både danning og kunnskapsformidling, og å få innsikt i hvilke sammenhenger som har betydning for dannelsesarbeid i opplæringen. Begrunnelsen for mål ligger i det teoretiske rammeverket som peker på et politisk paradigmeskifte i opplæringens mål og betingelser, og det har vært interessant å belyse hvilke mulige konsekvenser dette skiftet har hatt. Å ha hatt dette som mål gjennom studien har tvunget frem en metodisk og teoretisk tilnærming som har gitt mulighet til å se fenomenet fra ulike perspektiver, men også i sammenheng, og har dermed kanskje bidratt til økt forståelse for problemstillingen.

3.1.2 Teoretisk rammeverk

Maxwell (2013) beskriver det teoretiske rammeverket for en studie som et konsept eller en tentativ teori som beskriver fenomenet en ønsker å undersøke. Målet er å bruke kjent teori og forskning til meningskonstruksjon av fenomenene. Rammeverket kan understøtte arbeidet med forskningsspørsmål og operasjonalisering av begreper som er knyttet til studien. Teorigrunnlaget vil også kunne legge føringer for metodevalg.

På masterstudiet har vi hatt ulike oppgaver som har hjulpet oss i gang med masterprosjektet vårt. Arbeidet med en plakatpresentasjon der vi måtte presentere prosjektet for medstudenter og forelesere, var én måte å nærme seg fenomenet, samt å legitimere mål og forskningsspørsmål. Arbeidet med *literature review* basert på plakatpresentasjon og tilbakemeldinger på denne bidro i ytterligere grad. Et *literature review* er en oversikt over hva som finnes av forskning, teori og betingelser for emnet som skal studeres, og i denne studien inneholdt review'et tekster om forskning knyttet til tema, teorilitteratur og referanser til de styringssignalene som er gitt av myndighetene i form av politiske vedtak, stortingsmeldinger og NOU'er. Arbeidet ble en døråpner inn i tematikken, men også en kilde til ettertanke der virkelighetene kanskje ikke stemte helt med det bildet eller den meningskonstruksjonen jeg innledningsvis hadde gjort meg om situasjonen. Det fantes også divergerende teori som argumenterte for ulike, enkelte ganger motstridende perspektiver om fenomenet. Det åpenbarte derfor behovet for videre teoretisk fordypning, så i arbeidet med masterprosjektet som helhet, er det rimelig å fastslå at arbeidet med det teoretiske rammeverket har vært mest tidkrevende. Håpet mitt har vært å skape ny innsikt i hvordan en kan forstå dannelsesarbeidet i skolen i dag.

Den teoretiske fordypningen hjalp meg også i arbeidet med å strukturere studien slik at den ble håndterlig reint forskningsmessig. Dale (2008), Skjervheim (1972), og Hovdenak og Bø med referanse til Bernstein (2010) argumenterer alle for betydningen av å se sammenhengen mellom overordnede føringer i samspill med den praksisen som skjer ute i skolen som nødvendig, og flere av dem brukte begrepene makro- og mikronivå om disse. Dette perspektivet ble førende for hvordan jeg har strukturert prosjektet, der jeg har valgt å se dannelsesarbeidet i skolen nettopp i lys av rektors rolle mellom opplæringens makro- og mikronivå. For å sortere det teoretiske rammeverket utarbeidet jeg etter hvert et fargekodet «kart» (Figur 3) over teori og fagtekster som til en viss grad har vært førende for videre bearbeiding av studien.

Arbeidet med intervjuguiden var en dynamisk prosess der mål, problemstilling og forskningsspørsmål ble korrigert og forbedret etter hvert som jeg kom dypere inn i det teoretiske rammeverket. Rammeverket ga meg begreper og innsikt i fenomener som igjen hjalp meg i arbeidet med operasjonalisering av både forsknings- og intervju spørsmål. Jeg erfarte også gjennom både to pilotintervjuer og i arbeidet med drøftingen av datagrunnlaget, at teorigrunnlaget ble for snevert, og dermed måtte suppleres for å kunne være til hjelp i drøftingsarbeidet.

3.1.3 Studiens forskningsspørsmål og problemstilling

Forskningsspørsmål handler om hva en ønsker å forstå gjennom forskningen. Studiens problemstilling og forskningsspørsmålene vært under kontinuerlig vurdering. Maxwell (2013) peker på faren ved å låse seg for tidlig i prosessen til forskningsspørsmål fordi: «... *creates the danger of what quantitative researchers call Type III error – answering the wrong question.*» (Maxwell, 2013, s. 73) Jeg har endt opp med en todelt problemstilling: «*Hvordan forstår skoleledere i videregående skole dannelsesbegrepet og hvordan legger de til rette for dannelsesarbeid i opplæringen?*» Arbeidet med teorilitteraturen har vært nyttig i operasjonaliseringen av underliggende forskningsspørsmål, der jeg endte opp med fire; to om danning og kunnskapsforståelse, ett om opplæringens makronivå og ett om opplæringens mikronivå. Maxwell (2013) peker også på forskningsspørsmålenes funksjon for å holde fokus, og det har derfor vært viktig for meg å se forskningsspørsmålene i sammenheng med studiens problemstilling og mål. I tillegg var det nødvendig å operasjonalisere forskningsspørsmålene ned i konkrete emner jeg ønsker å forstå mer om. Jeg brukte derfor designmatrisen (vedlegg 1) i dette arbeidet og satte sammen de kolonnene som omhandlet dette. Videre føringer for hvordan forskningsspørsmålene ble utformet har jeg drøftet i forbindelse med studiens validitet.

3.1.4 Valg av metode

I følge Maxwell (2013) sier metoden noe om hvilken relasjon forskere ønsker å ha til respondentene og hvilket utvalg hun ønsker. Han bruker begrepene «*who, where, when, and how*» (s.87) om de utfordringene en forsker må ta stilling til i utførelsen av en studie. I mitt masterprosjekt valgte jeg kvalitativt forskningsintervju som metode.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved å gå i dybden i et fenomen for å se sammenhenger. Thagaard (2013) sier at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få fylldig og omfattende informasjon om intervjupersonenes *opplevelse*. Altså peker hun på betydningen av det kontekstuelle ved forståelsen av intervjuet som metode. Dette er den fenomenologiske forståelsesrammen som bekreftes av Kvale og Brinkmann (2009) når de sier at det fra et mer epistemologisk perspektiv vil si at kunnskapen som produseres gjennom forskningsintervjuet er kontekstuell. Maxwell (2013) beskriver valget av metode som en følge av hvilken problemstilling studien har. Ettersom jeg i problemstillingen min ønsket å fokusert på

hvilket rom rektorene opplevde å ha til sitt dannelsesarbeid i sin skole, altså i sin kontekst, ble det naturlig for meg å velge denne det kvalitative forskningsintervjuet som metode.

Om forskerens verdensanskuelse sier Thagaard (2013): «*Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har imidlertid betydning for hva hun eller han søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler.*» (s. 37) Jeg tolker dette som at den fortolkende retning man velger som forsker, beror på hvilken vitenskapsteoretisk diskurs man befinner seg i. Denne studien baserer seg på intervju med tre informanter. Det betyr at fortolkningen av dataene baserer seg på disse intervjupersonens opplevelser og besvarelser. Vitenskapsteoretisk kan dette forsvarers både i et *fenomenologisk perspektiv* der man tar utgangspunkt i at realiteten er slik den enkelte oppfatter den og i et *hermeneutisk perspektiv* der man tar utgangspunkt i at det ikke nødvendigvis kun finnes én sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2013).

Intervjuformen jeg benyttet meg av, beskrives av Brinkmann og Tanggaard (2012) som *det semistrukturerte intervjuet*. Temaene var bestemt på forhånd, men der rekkefølgen ble bestemt underveis. Om semistrukturert livsverdenintervju sier Kvale og Brinkmann (2009): «*En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden med henblikk på fortolkning av meningen.*» (s. 325) Jeg valgte denne intervjuformen fordi den nettopp ga muligheten for en meningsskapende samtale fremfor en mer rigid spørsmål-svarsituasjon. Samtalen ga rom for utdypende spørsmål og tid til refleksjoner, og var uformell nok til at det var mulig å gå tilbake og enten redefinere eller å utdype utsagn. Formen ga også informanten større mulighet til å se fenomener og perspektiver i sammenheng.

Forberedelse

Det var i forkant av intervjuene viktig å få den juridiske og formelle delen av prosjektet på plass – søknad til personvernombud for forskning (NSD), samt skriftlige avtaler med informantene som kunne sikre bruken av materialet og deres anonymitet, samt gi dem mulighet til å avslutte samarbeidet om ønskelig. Meldeskjema til NSD ble sendt inn i forkant av intervjuene sammen med utkast til samtykkeskjema (vedlegg 3). Godkjenningen fra NSD (vedlegg 4) kom med ett forbedringsforslag; at jeg i samtykkeerklæringen tilføyde «*Det vil ikke bli stilt spørsmål av personlig karakter i intervjuet*». Sitatet ble tilføyd før erklæringen ble sendt til informantene. Jeg tok personlig kontakt med informantene tidlig i prosjektet. Fordi det var tidlig i prosessen, og den endelige prosjektskissen ikke ennå forelå, avtalte vi å kommunisere videre per e-post, der

informantene både kunne få tilsendt informasjon og samtykkeerklæring, samt avtale tidspunkt for intervjuet.

Fordi kvalitative studier baserer seg på mer detaljerte og dyperegående analyser, bør ikke utvalgets omfang være større enn at man klarer å gjennomføre denne type dybdeforskning. Thagaard (2013) peker på at det i kvalitative studier, er viktig at informantene er egnet for å utforske problemstillingen. Det er altså en annen utvalgslogikk som styrer denne type forskning enn innenfor kvantitative studier, der utvalgsriteriet ofte er at informantene ofte er representative for en populasjon. I denne studien er antallet informanter tre rektorer i videregående skole; en yrkesfaglig, en studiespesialiserende og en steinerskole. Demografisk er de alle byskoler, fra to ulike fylkeskommuner og er av de største i sitt slag på landsbasis.

INFORMANTER	Idunn	Sofia	Mikael
SKOLESLAG	Yrkesfaglig	Studiespesialiserende	Steinerskole
DEMOGRAFI	By	By	By
ELEV TALL	< 1500	< 1200	< 500

Tabell 2. Studiens utvalg

Ettersom forskningsprosjektets problemstilling søker å forske på skoleledere i videregående skole, er utvalget *strategisk* i den forstand at informantene alle har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske og relevante for problemstillingen. Utvalget er også en type *tilgjengelighetsutvalg* fordi de var i relativt nær geografisk beliggenhet og i tillegg ønsket å delta i undersøkelsen. Thagaard (2013) peker på at man for å oppnå bredde i utvalget kan definere ulike *kategorier* som skal være representert. Selv om informantene er like mht. at de er rektorer på store byskoler, tilhører de ulike kategorier når det gjelder studieretning. Den videregående steinerskolen avviker ytterligere fra resten av utvalget fordi den er en privatskole med alternativ pedagogikk, og heller ikke er underlagt en fylkeskommunal skoleeier. Å velge forskjellige skoleslag ble gjort for å kunne belyse om ulikheten ville tilkjenne forskjeller i dataene.

Som sagt, brukte jeg mye tid til å sette meg inn i det teoretiske rammeverket. Forståelsen for rammeverket ga meg perspektiver og modeller for hvordan jeg skulle tematisere intervjuguiden. Jeg endte med tre kategorier; danning, opplæringens makronivå og opplæringens mikronivå med tilhørende forskningsspørsmål. Maxwell (2013) presiserer at der er stor forskjell mellom forskningsspørsmål og intervjustørsmål og at disse ikke må forveksles i en intervjustituasjon. Forskningsspørsmålene forteller hva forskeren ønsker å finne ut mer om, eller lære mer om, mens intervjustørsmålene er en operasjonalisering av disse, altså hvilke spørsmål må hun

konkret stille for å kunne svare på forskningsspørsmålene? I arbeidet med operasjonaliseringen av intervju spørsmålene støttet jeg meg hovedsakelig på det teoretiske rammeverket.

For å holde orden i intervjuguiden lagde jeg en matrise (som også er en del av designmatrisen (vedlegg 1)) som kunne gi en oversikt over problemstilling, forskningsspørsmål, teoretisk rammeverk og intervju spørsmål (Vedlegg 2).

For å teste ut intervjuguiden gjennomførte jeg to pilotintervjuer, ett med assisterende rektor ved egen skole, og ett med en bekjent som er rektor ved en annen skole. Det gikk noe tid mellom hvert pilotintervju, noe som ga meg tid til å justere intervjuguiden i to omganger. Jeg gjorde også arbeidet med å «grovtranskribere» og å kode deler av datamaterialet i etterkant.

Erfaringene var nyttige fordi de frembragte en «spissing» av søk etter informasjon. Jeg opplevde at jeg hadde for mange intervju spørsmål, og at tidsrammene derfor sprakk. Erfaringen var også at informantene brukte lang tid på å « snakke seg inn» med hensyn til hva de la i dannelsesbegrepet, og at jeg måtte styre dem inn i skolesammenheng for at de skulle bli mer konkrete. Da vi begynte å snakke om skolens formålsparagraf, ble det enklere, og jeg besluttet derfor å innlede spørsmålene om danning med formålsparagrafen, noe som fungerte bedre i de reelle intervjuene. Også i samtalen om opplæringens makronivå opplevde jeg en sammenblanding mellom de ulike byråkratiske nivåer i forhold til styringssignalene. For å sortere dette bedre formulerte jeg mer konkrete spørsmål til hvert enkelt nivå (stat, skoleeier og lokalt) før jeg stilte spørsmål som krevde å se dem i sammenheng. I etterarbeidet med transkribering og koding erfarte jeg behovet for mer teori, og både problemstilling og forskningsspørsmålene ble i noen grad justert.

Alt i alt var gjennomføringen av pilotintervjuene med de nødvendige korrigeringsene en nyttig erfaring, og jeg lærte ikke minst at en semistrukturert intervjuform stilte høye krav til meg både med hensyn til å holde oversikt, men også at jeg burde kunne både intervjuguide og teoretisk rammeverk meget godt for å kunne stille de riktige oppfølgingsspørsmålene.

Intervju

Intervjuene ble gjennomført på de respektive rektorers kontor – alle etter skoletid for å unngå avbrytelser. Jeg gjorde lydopptak av intervjuene, og skrev i tillegg feltnotater. Samme kveld satte jeg meg også ned og supplerte feltnotatene med tanker jeg gjorde meg under intervjuet. Vi startet intervjuet med at jeg kort informerte om studien og den praktiske gjennomføringen.

Intervjuguiden inneholdt innledningsvis spørsmål om elevtall, lærerantall, utdanningsprogram, ledergruppe osv. Jeg innledet intervjuet slik fordi jeg ønsket en så avslappet og hyggelig stemning som mulig. Kvalitativ forskning kjennetegnes av et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informant. Kvale og Brinkmann,(2009) presiserer at det kvalitative forskningsintervjuet, til tross for hvor mye forskeren prøver å tilstrebe intervjuet som en samtaleform, at det alltid i sin natur vil være preget av *«et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet»*. (s. 52) Som forsker var det meg som utformet spørsmålene, styrte retningen i samtalen og ikke minst hadde herredømme over datamaterialet i etterkant. Dyste (1996) viser til dialogforsker Lindell når hun beskriver ulike former for dialog, og målet for denne studien har vært å fremme det han beskriver som et *asymmetrisk, men samarbeidende* mønster. Selv om jeg, som beskrevet over, hadde styring over intervjusituasjonen, kan asymmetrien likevel ses i omvendt perspektiv der informantene innehadde informasjonen og kunnskapen jeg søkte. I intervjuet ønsket jeg derfor å bruke de ulike maktposisjonene konstruktivt i en produktiv og respektfull dialog med informantene, slik at asymmetrien i større grad kunne utgjøre en styrke i studien. En måte å gjøre dette på var å utforme intervjuguiden med åpne spørsmål, der jeg ikke forventet fasitsvar, og at jeg i oppfølgingsspørsmål brukte det informantene sa som grunnlag. I tillegg avsluttet jeg alle intervjuene med tid til tema eller de utdypinger informantene ønsket.

Målet med intervju er å samle meningsfylt og relevant kunnskap, og forskeren må forholde seg profesjonelt til dette, men som jeg har beskrevet ovenfor, legge til rette for at informanten opplever intervjusituasjonen som komfortabel og sitter igjen med en positiv opplevelse. Kvale og Brinkmann (2009) peker på intervjuet som en sammensetting av tre dimensjoner; intervjuet som håndverk, intervjuet som kunnskapsproduksjon og intervjuet som sosial praksis. De sier: *«Når forskerens person blir det viktigste forskningsinstrumentet, blir forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet – hans eller hennes evner, følsomhet og kunnskaper – avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres.»* (2009, s. 101) I en intervjusituasjon er det altså flere dimensjoner som skal ivaretas samtidig. Godt håndverk, søken etter meningsfylt kunnskap og ivaretagelse av situasjonen som en sosial arena. Sett i lys av denne studiens overordnede tema, danning, er det interessant at Kvale og Brinkmann (2009) trekker inn Aristoteles' (1934) nikomakiske etikk, som eksempel på de kunnskapsformer der er behov for i en intervjusituasjon. De trekker særlig frem kunnskapsformen *fronesis*, altså evnen til å se og bedømme klart, som viktigere enn teoretisk forståelse og intervjuteknikker preget av abstrakte prosedyrer. Oppsummerende bruker Kvale og Brinkmann (2009) begrepet *«den menneskelige eksistens' bør-het»* (s.80), altså at vi som forskere må handle, tenke, føle og være på måtene som kreves.

Som eksempel på hvor krevende intervjuformen kan være, oppstod det under alle tre intervjuene øyeblikk der informantene viste at de ble berørte av temaene - både i indignasjon, men først og fremst i glede når de snakket om elevens vekst og potensiale. Den emosjonelle endringen kom frem gjennom endring i stemmeleie, stotring eller som tårer. Dette tillegger intervjuet og datamaterialet en ekstra dimensjon, men det innebærer etiske og moralske betenkeligheter i hvilken grad man skal gjengi eller tolke denne type informasjon, både fordi det innebærer en blottlegging av informanten som hun eller han kanskje ikke er fortrolig med, men også fordi man selv som forsker blir berørt, og dermed mister den dømmekraft eller praktisk klokskap som er nødvendig. Informasjonen i det som blir sagt kan komme til å bli borte bak emosjonene. Av respekt for informantene og på grunn av min uerfarenhet som forsker, lot jeg være å trekke denne dimensjonen inn i bearbeidelsen av datamaterialet.

Reint håndverksmessig bør det sies at det til tross for to piloter, var en krevende øvelse å overholde tid og retning, samtidig som jeg fikk den informasjonen om de temaene som jeg søkte. Informantene var alle snakkesalige i den forstand at de hadde mye å si om de ulike temaene, og jeg ønsket ikke å avbryte dem i fortellingene, samtidig som jeg ønsket et fokus og en retning på intervjuet. Det ble lagt inn pauser og oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg forsto informantene riktig. Resultatet ble at jeg satt igjen med mye og tykk informasjon der ikke alt kvalifiserte til transkribering. Oppsummert kan jeg likevel si at forarbeidet med det teoretiske rammeverket sammen med pilotintervjuene var vel investert tid.

Etterarbeid

Maxwell (2013) argumenterer for at også databehandlingen og analysen trenger et design. Han beskriver en prosess som starter allerede i utarbeidningen av forskningsspørsmål og intervjuguide, via intervjusituasjon, koding og kategorisering til analyse og sikring av studiens validitet. Som for designet av studien som helhet peker han også på at designet for databehandlingen som en interaktiv og dynamisk prosess. I arbeidet med intervjuet og dataene i etterkant har denne prosessen frem og tilbake viste seg å være nyttig.

Lydopptaket til det første intervjuet var dårlig, så jeg sendte intervju spørsmålene med informantens svar, enten som parafraaser eller som sitater slik jeg husket dem, til sitatsjekk i umiddelbar etterkant. Informanten hadde kun et par kommentarer. Også de to andre informantene ønsket sitatsjekk, og disse ble sendt etter at data- og analysekapittelet var skrevet, og jeg var sikker på hvilke deler av datamaterialet jeg ønsket å benytte.

Jeg startet arbeidet med å lytte gjennom datamaterialet flere ganger før jeg «grovtranskriberte» materialet, der jeg anga tidspunkt i lydopptaket knyttet til tema det ble snakket om. Disse stikkordene med tidsangivelser ble så kategorisert etter samme kategorier som intervjuguiden var bygget opp etter, og jeg brukte fargekoder på informantene for å holde dem fra hverandre, noe jeg har beholdt helt frem til avslutning av studien (vedlegg 5). Som jeg har beskrevet tidligere, ble ikke alt lyd materialet transkribert – både fordi noe var irrelevant, og fordi jeg så at materialet var for stort og omfattende til at jeg kunne bruke alt. I utgangspunktet ble lydopptaket transkribert ordrett med alle de pauser, «eh»-er og gjentakelser som forekom. Informantene hadde språklig sett ulik stil, en av dem er opprinnelig ikke norsk, så da jeg plukket ut de sitater som skulle brukes i rapporten, gjorde jeg et valg å «oversette» dem til en normalisert skriftlig form. Dette begrunnes dette i drøfting av studiens validitet og reliabilitet.

Da jeg skulle begynne å bearbeide datamaterialet, erfarte jeg at mange av sitatene spente over flere kategorier, og at kategoriene kanskje ikke var treffende for hvordan dataene talte. Dermed fulgte en ny runde med kalibrering av problemstilling, forskningsspørsmål og strukturering av stoffet. Jeg beholdt problemstillingen, men ett av forskningsspørsmålene ble justert, og kodingen inn under de ulike kategoriene ble gjort tydeligere. Jeg kodet de delene av det transkriberte datamaterialet jeg ønsket å bruke, og grupperte dem i tre hovedkategorier; danning, opplæringens makronivå og opplæringens mikronivå. Noen koder ble også slått sammen fordi de i sitt innhold hadde en sammenheng. Et eksempel er kategori 3B i Fig. 3.4 *Danningsmandatet som integrert del av undervisningen og Skolenes egenart*. Under disse hovedkategoriene ble de sortert i A, B, C osv. Disse har i etterkant blitt kapitelloverskrifter i masterprosjektet. Jeg benyttet Excel-ark til koding og sortering, der sitater ble plassert i kolonner under kategoriene (vedlegg 5).

I arbeidet med data og analyse valgte jeg ut sitater som særlig var betegnende for den mening jeg analyserte ut av datamaterialet. Resten av transkriberingene ble parafasert som meningsfortettinger. Om meningsfortetting sier Kvale og Brinkmann (2009): *«Meningsfortettinger medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord.»* (s. 212) Meningsfortetting kan være til hjelp for forskeren å analysere mye data for å finne meningsenheter og hovedtema. Dette arbeidet ble gjort samtidig med kodingen av materialet, og bidro derfor til en oppklarende prosess knyttet til meningsskaping av datamaterialet.

Også under drøftingen av datamaterialet ble det klart at prosessen er en interaktiv og pågående prosess (Maxwell, 2013). I arbeidet med drøfting av data sett i lys av det teoretiske rammeverket, erfarte jeg at rammeverket i noen tilfeller var for snevert, i andre for fyldig, der jeg i rapporten hadde tatt med teori jeg ikke hadde empiri til. Det førte både til et supplement i den teoretiske delen, men også til at jeg besluttet å korte ned på deler av det teoretiske grunnlaget for studien.

3.1.5 Validitet

Validitet i forskning handler om at de slutningene en trekker ut av en studie skal være gyldige, altså er validitet knyttet til tolkning av data (Thagaard 2013). Når det gjelder validitetsbegrepet slik det fortolkes i kvalitativ forskning, viser Kvale og Brinkmann (2009) til at det også innbefatter en mer filosofisk betraktning om hva sannhet er. De peker på tre vanlige retninger innenfor sannhetskriterier; korrespondansekriteriet som stiller spørsmålet om sannheten stemmeroverens med den objektive verden, koherenskriteriet som handler om utsagnets indre logikk, og til slutt det pragmatiske kriteriet som handler om forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser. Korrespondansekriteriet kjenner vi fra kvantitativ forskning, men metoden synes ikke å være relevant for den mer kontekstuelle kvalitative forskningen. Den kvalitative forskningen krever et perspektivskifte til koherens- og det pragmatiske kriteriet fra søken etter absolutt sikker kunnskap til *forsvarlige* kunnskapsutsagn. «*Validering dreier seg da om å velge mellom konkurrerende falsifiserbare fortolkninger, og om å undersøke og gi argumenter for alternative kunnskapsutsagns relative troverdighet.*» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 252) I kvalitativ forskning er dermed validitetsbegrepet relativt i den forstand at det må ses i lys av målet og omstendighetene knyttet til studien (Maxwell 2013). For å oppnå validitet peker han på viktigheten av å finne ut om resultatene og konklusjonene kan være gale, blant annet ved å se på hvilke andre tolkninger og trusler mot konklusjonene som finnes. Maxwell peker på to trusler for validitet; *bias* og *reactivity*.

Bias er den «forforståelsen» forskeren sitter inne med knyttet til temaet for undersøkelsen, det kan være teoretisk ramme for operasjonaliseringen eller holdninger eller kjennskap til det miljøet hun skal forske i. Ettersom jeg både har kjennskap til skoleeier der to av informantene arbeider, og er tidligere steinerskolelærer, kunne det påvirke min forforståelse av temaet studien omhandler. Det at jeg kjenner skoleeier og skoleslaget, definerer Thagaard (2013) både som en styrke og en svakhet. På den ene siden har jeg et særlig godt grunnlag for forståelse av de

fenomenene som studeres, men nærheten kan føre til at jeg blir subjektiv eller overser noe i fortolkningsarbeidet. Gjennom hele masterprosjektet har jeg vært meget bevisst på denne kjennskapen jeg har både til tema og konteksten til informantene. Jeg har derfor bestrebet meg på en profesjonell og noe distansert væremåte i omgang med informantene der jeg i all hovedsak har henvendt meg skriftlig og formelt og i intervjusituasjonen inntatt det Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som en *kvalifisert naivitet*, der jeg både har stilt oppfølgingsspørsmål, enten for å bekrefte, eller fordi jeg ikke kan tilkjennegi at jeg vet svaret, sammen med å stille samme spørsmål fra en annen vinkel, nettopp for at mine fortolkninger i mest mulig er basert på det Maxwell (2013) beskriver som *rich data*, nemlig at datagrunnlaget er detaljert og variert nok til at det gir en fullstendig bilde. Å sjekke med informanten gjennom intervjuet om en har forstått riktig i tillegg til parafrase- og sitatsjekk i etterkant er også en strategi jeg har brukt for å validere datamaterialet. Maxwell bruker begrepet *member checks* om denne måten å kontrollere informasjon på. Han peker også på viktigheten av å se etter motstridende data, *Searching for discrepant evidence and negative cases*. Dette handler om å hele tiden lete etter funn i datamaterialet som er motstridende i den forstand at de ikke underbygger de konklusjoner som trekkes. I noen grad identifiserte jeg disse underveis i intervjuet, og kunne dermed oppklare dem der og da, men ettersom jeg har vært aleine i dette prosjektet, har mine drøftinger i etterkant foregått mellom min veileder og meg. I ytterste konsekvens har det i drøftings- og fortolkningsarbeidet handlet om å være varsom med å «forstrekke» datamaterialet, og med å trekke entydige konklusjoner.

Med *reactivity* mener Maxwell (2013) den påvirkningen forskeren har på informantene under intervjuet. Jeg har tidligere pekt på den asymmetrien som finnes mellom forsker og intervjupersonen, og hvorfor det er viktig å være seg bevisst maktforskjellen i forholdet. Hvilke spørsmål som blir stilt og måten de blir stilt på vil alltid påvirke respondentens svar. Kvale og Brinkmann (2009) sier: «*Intervjudata består av meningsfulle utsagn som selv er basert på fortolkninger.*» (s. 76) Derfor vil informantens måte å respondere på, alltid påvirke forskeren i en slags dobbel hermeneutikk der mening bli kontekstuell og konstruert i den sosiale praksisen en intervjusituasjon er. Å unngå *reactivity* i et kvalitativt forskningsintervju kan derfor synes umulig, og det har derfor vært viktig i arbeidet med studien å tenke gjennom hvordan jeg fremstår og ordlegger meg. I arbeidet med intervjuguiden bestrebet jeg meg på å operasjonalisere spørsmålene slik at de, uten å miste legitimitet fra det teoretiske rammeverket, fremsto mer «ufarlige», men der de likevel beholdt den begrepsvaliditeten spørsmålene trengte.

I arbeidet med metode og resultater har jeg også måttet ta stilling til studiens *relabilitet*. Kvale og Brinkmann (2009) definerer reliabilitet som en forskningsrapports konsistens og pålitelighet, og om resultatet på andre tidspunkt kan gjentas av andre forskere. Jeg har tidligere beskrevet at språket gjennom transkriberingen ble normalisert og delvis forklart hvorfor denne beslutningen ble tatt. I overgangen fra muntlig til skriftlig form, vil alltid en del informasjon gå tapt, og «spillet» regler er forskjellige. En kan også tenke seg at valget av hva som blir transkribert og i hvilken form teksten utformes, er starten på analysen. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for å benytte seg av den formen som er mest nyttig for studien det gjelder. Hva er nyttig transkribering for min forskning og på hvilken måte kan omformingen til skriftlig tekst foregå uten å gå på bekostning av innholdets validitet og relabilitet – altså gjengivelsens troverdighet? Transkribering innebærer også etiske spørsmål om konfidensialitet, men også om hvorvidt det er riktig å gjengi usammenhengende og stotrende tale. I studien ønsket jeg både i meningsfortettingen og i selve transkriberingen å la teksten tale for seg, og utelot derfor å fortolke språklige, kulturelle og reint tempomessige ulikheter mellom informantene. Det er derfor kanskje på sin plass å si at denne studien baserer seg på hva informantene *sier* de tenker om fenomener og hva de *sier* de gjør i disse henseende – ikke på *hvilken måte* de sier de tenker, eller *hva* de faktisk konkret gjør i skolens hverdag.

Reliabilitet handler også om utforming av intervju spørsmål, der Kvale og Brinkmann (2009) peker på varsomheten med ledende spørsmål der svarene påvirkes av forskeren og datagrunnlaget dermed mister noe av sin troverdighet. Jeg har tidligere under behandlingen av studiens teoretiske rammeverk pekt på at min forståelse for tema endret seg i løpet av den teoretiske fordypningen, noe som muligens forteller noe om min forforståelse av fenomenene som skulle undersøkes. Denne erfaringen var viktig i arbeidet med forskningsspørsmål og intervjuguide, og det at funnene gir andre signaler enn de jeg kanskje hadde forventet, er muligens en indikasjon på, at jeg i den grad det er mulig, har unngått å påvirke informantene.

3.2 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for konstruksjon og gjennomføring av studien. Jeg har presentert denne gjennom Maxwell (2013) interaktive modell for forskningsdesign der komponentene har vært mål, teoretisk rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet.

4 Presentasjon og analyse av empiri

Utgangspunktet for dette masterprosjektet har vært å undersøke hva skoleledere i videregående skole forstår med danning i skolen og hvordan de legger til rette for dannelsesarbeid i opplæringen. Jeg vil i dette kapitlet legge frem resultater og funn fra min undersøkelse. Funnene presenteres med utgangspunkt i de kategoriene jeg la frem teoridelen, og funnene illustreres gjennom mine parafraser, samt sitater fra informantene.

Informantene har fiktive navn; rektoren fra den videregående steinerskolen har jeg kalt Mikael, rektor på den studiespesialiserende skolen Sofia, og rektor på den yrkesfaglige skolen Idunn. Når informantene i sitater nevner fylkeskommunen ved navn eller viser til titler på fylkeskommunale styringsdokumenter har jeg enten brukt begrepet skoleeier eller gitt dokumentene navnet NN. I sitatene er det brukt «...» dersom gjengivelsen starter litt ut i resonnetet, eller at deler av sitatet ikke er med hvis det ikke er relevant, f.eks. en digresjon.

4.1 Danning

4.1.1 Rektors tanker om skolens formålsparagraf og forståelse av dannelsesbegrepet

Informantene responderte relativt ulikt med tanke på formålsparagrafens innhold, men dataene forteller også at informantene har like betraktninger om at formålsparagrafen gir føringer som bærer med seg mer enn de man vanligvis har fokus på i opplæringen. Samtlige berører begrepet danning når de snakker om formålsparagrafen og dens innhold. Sofia er opptatt av det sosiale aspektet som handler om hvordan en etisk forholder seg til andre og trekker inn begrepet «*gangs menneske*» for å illustrere dette. Idunn derimot, beskriver den mer individuelle siden ved paragrafen når hun sier: «... *man må bli noen før man kan bli noe, det handler om identitet og utviklingen av jeg*» og utdyper videre at formålsparagrafen er den overordnede årsaken til at vi driver skole. Mikael er mer opptatt av formålsparagrafens betingelser når han stiller spørsmål om hvorvidt skolen kan oppfylle kravene i paragrafen når «... *de har verken menneskesyn eller metode for å nå fram til dette ...*» Han bruker demokratiopplæringen som eksempel når han stiller spørsmål ved om slik opplæring er mulig å gjennomføre for en institusjon der demokratiet ikke praktiseres.

På mer konkrete spørsmål om hvordan informantene forstår dannelsbegrepet, er svarene hver for seg mer differensierte. Idunn gjentar det hun sa om identitetsdanning i forbindelse med formålparagrafen, men tilføyer at danning handler om «å utvikle holdninger som kommer fram i riktig handling». Hun er opptatt av at dannelsmandatet er særlig viktig på sin skole, fordi de har en stor andel minoritetsspråklige, noe som krever at riktige handlinger også innebærer inkludering og respektfullhet. Hun ser læring som en livslang prosess og bruker metaforen «Vi pløyer for ett frø» for å beskrive skolens bidrag i denne prosessen.

Mikael stiller spørsmål ved om danning kun handler om leksikal kunnskap, eller om det også handler om å kunne oppføre seg innenfor definerte rammer. Han mener danning handler om å kunne være allsidig, kreativ og handledyktig - en menneskelig kompetanse, noe han mener impliserer at danning ikke kan måles på lik linje med faglige kompetanser. Når det gjelder skolens bidrag sier han: «Jeg ønsker å legge til rette for at disse mennesker kan være frie mennesker i morgendagens samfunn. En fundamentert dannet frihet» Mikael peker videre på vennlighet som bærende prinsipp i all dialog på skolen. «... vennlighetselementer - hvis vi kaller dette å være dannet, så har vi en vennlighetskultur som gjennomsyrrer alt vi gjør.»

Sofia trekker like slutninger når hun sier at danning er mer enn å være god i matematikk. «Det dreier seg om det hele mennesket.» Videre Hun bruker begrepet ansvarlighet om hvordan en skal forholde seg til fellesskapet og at skolen ser danning i lys av arbeidet med medborgerskap. «Å kunne se seg sjøl i lys av noe som er større en seg sjøl, noen referanser og etiske normer.» Selv om Sofia presiserer at danning er en ferdighet som kan oppnås blant alle, trekker hun også frem faren ved å utelate faglig læring fra dannelsbegrepet, at å eie kunnskap fremdeles har en verdi. «F.eks. historie som fag. Hvis man kan tenke at dannelse har noe med å vite hvordan mennesker tidligere har levd, gir det den eleven muligheten til å lære noe om seg selv.»

4.1.2 Danning og kunnskap

Idunn sier: «Her på skolen deler vi inn kunnskap i kunnskap (hun peker på hodet), holdninger og ferdigheter, men de kan ikke ses isolert ...» Hun legger dette til grunn når hun ytrer at «... elevene må ha kunnskaper for å utøve ferdigheter og riktige holdninger for å forvalte kunnskap og ferdigheter på en god måte». Informanten differensier altså sitt kunnskapssyn inn i tre kategorier, men påpeker at disse ulike sidene ved kunnskap virker sammen.

Sofia deler Idunns operasjonalisering av kunnskapsbegrepet der også hun skiller mellom kunnskap, holdninger og ferdigheter. Hun beskriver eksempelvis kunnskap som «... å kunne vite

når 2.verdenskrig begynte ...», men trekker også inn sin kompetansebegrepet når hun beskriver at kompetanse er å kunne bruke kunnskapen.

Mikael mener at kunnskap ikke nødvendigvis fører til danning. Informanten sier: «*Det er veldig mye i dette med kunnskap som er informasjonsinnsamling. Er kunnskap den stien du må trække for komme frem til et resultat eller en forståelse - gjennomtenkt selv?*» Han bruker de to første strofene i Steinerskolens morgenvers

*Jeg skuer ut i verden og ser hvor verden lyser.
Jeg skuer inn i sjelen som lever i mitt indre.*

for å beskrive Steinerskolens kunnskapssyn som fokuserer på å relatere kunnskapservvervelse til egen bearbeidelse. Uten denne bearbeidningen mener han at kunnskap blir «*død kunnskap*». Kort oppsummert viser dataene at alle informantene har en forståelse for at danning skjer i en livslang prosess, og at det handler om å se seg selv som samfunnsdeltakere. Idunn og Sofia deler et differensiert kunnskapssyn, noe som i drøftingsdelen bli belyst blant annet i et aristotelisk perspektiv.

4.2 Opplæringens makronivå

Opplæringens makronivå er skoleverkets overordnede diskurser, og hvilke føringer disse uttrykker – både byråkratisk, men også hvilke former for moral og samfunnstilpassing de signaliserer. For øvrig er det gitt dypere beskrivelser i rapportens teoretiske rammeverk.

4.2.1 Styringssignaler og skolens styringsdokumenter

Når intervjuet vinkles over på skolens makronivå synes Idunn å være mer opptatt av de lokale beslutninger som tas i forhold til hvordan skolen skal styres, og når de overordnede føringer fra myndighetene nevnes, svarer hun at disse kun er normgivende, og ikke er en stor del av skolehverdagen.

I et dannelsesperspektiv ytrer Sofia innledningsvis bekymring for det hun beskriver som overflatelæring som konsekvens av en ambisiøs og målstyrt læreplan. «*Lærerne føler at de må rase videre enda de kunne tenke seg å stoppe opp og å gå i dybden.*» Informanten sier videre at dette får konsekvenser for elevene når de på grunn av stort arbeidspress og høye prestasjonskrav, gjør strategiske valg i forhold til fraværet sitt for å lese til neste prøve.

... det er et system rundt dem som gjør at de gjør de valgene. Og når vi sier at karakterer ikke er alt, og det kommer jeg til å fortsette å si, jeg sa det senest i avslutningstalen, så hører jeg jo selv

at det kan oppleves litt hult, fordi det er sterkt krav for å komme videre i dag. Det er konkurranse i dag om plasser i videre utdanningen.

Denne tendensen mot å handle strategisk kommer også frem når hun om elevenes forhold til egenvurdering i skolearbeidet siterer elevene: «*Bare fortell meg du, lærer, hva jeg skal gjøre, så skal jeg gjøre det!*» Det er altså viktigere for elevene å få oppskriften på å lykkes enn å få innsikt i, og kunne bedømme egen læringsprosess og hva som skal til for å bli bedre. Sofia forteller at dette fokuset på måloppnåelse og resultater er eksempel på en læringshemmende retorikk, og at hun derfor helt bevisst spør om det har skjedd læring fremfor å etterspørre læringsresultater.

Om endringen til målstyringsplaner sier Mikael: «*Viktigheten for eleven å være til stede er blitt større. Har de fått alle emnene de skal ha? Fyller de kravene?*» Han mener altså at målstyringsfokus har rettet fokus mer mot mål enn prosess. Om konsekvensene av overgangen til en målstyrt læreplan sier han:

Ja, det er jo alltid interessant når innsats ikke skal måles, når vi er så prosessorienterte som vi er i steinerskolen. Vi bruker kompetansemålene, men hele poenget er at innsats skal holdes utenfor når det gjelder vurdering – der er vi kun på kunnskapsmåling. Og der har vi et problem. Ikke sant? Så vi har hatt noen runder rundt det, som har vært krevende.

På spørsmål om hvilke styringsdokumenter som har betydning for skolens hverdag, peker Idunn først på skolens interne dokumenter der skolens pedagogiske plattform blir omtalt som skolens grunndokument. Det er informantens ønske at plattformen skal prege alle ansatte på skolens virksomhet. «*Denne danner verdigrunnet for alt arbeidet i skolen.*» I tillegg har skolen en visjon som handler om at alle eleven skal ha lyst til å komme på skolen hver dag.

Sofia trekker også frem skolens egne dokumenter fremfor andre mer overordnede planer, «*Vi har en visjon; «NN videregående skole åpner muligheter», og den kan så å si alle elevene også.*» Informanten beskriver visjonen som levende i hverdagen, og at det at skolen åpner muligheter i stor grad handler om skolens store fagtilbud. Hun mener dette er helt vesentlig for en studiespesialiserende skole der elevene egentlig ikke har gjort et valg for fremtiden.

Ut over dette viser data at når Sofia snakker om utviklingsarbeid og verdier hun ønsker skal gjennomsyre skolens praksis, viser hun mer til forskning og eksterne styringsdokumenter enn til lokale.

Selv om jeg ikke har utviklet et eget prosjekt her på skolen, så var jeg prosjektleder for NN (hun nevner et av hoved-styringsdokumentene utarbeidet av skoleeier) i fylkeskommunen, og der har vi jo med oss Kompetanse for fremtida, altså at eleven skal lære noe mer da, og det treffer veldig godt Ludviksen-utvalget, og den nye stortingsmeldinga.

I intervjuet med Mikael viser data at han i mindre grad viser til virksomhetsplaner: «*... vi har en visjonsplan som styrer virksomheten. Vi ønsker å realisere denne og jeg vil si at den lever i*

kollegiet.» Isteden går han videre til å omtale steinerskolens læreplan og arbeidet med denne som styrende for skolen pedagogisk, men også for de prosesser og utviklingsarbeid de har arbeidet med i kollegiet. *«Den legger grunnlaget for det vi gjør, og hvorfor vi gjør det.»* Det kan derfor synes som om Mikael først og fremst legger fokus på steinerskolens læreplan som styrende for skolens virksomhet.

4.2.2 Rektor i rollen mellom makro- og mikronivå:

Idunn forteller at hun opplever et stort spillerom både som leder og styrer, og når hun blir spurt om i hvilken grad føringer fra myndigheter og skoleeier påvirker skolens virksomhet svarer hun: *«De er normgivende, men tilpasses skolens virkelighet, og skolen gjør prioriteringer innenfor disse. Det handler om å være god på å finne handlingsrommene i de politiske føringene.»* Hun presiserer at arbeidet i lys av skolens verdier og den generelle delen av læreplanen alltid må komme først. Informanten filtrerer derfor inn styringssignalene inn i en lokal kontekst der føringene må være nyttige og relevante for virksomheten.

Sofia beskriver skoleeier som romslig der rektorene har fått stort handlingsrom *«... det har vært mye tillit.»* På spørsmål om styringssignaler hun må forholde seg til, viser informanten til forskning som sier at filtrering, retning og oversettelse av overordnet styring er betydningsfullt oppgave for skoleledere. Imidlertid påpeker hun at skolen fra nasjonale myndigheters side er veldig lov- og forskriftsstyrt der den juridiske styringen oppleves som mye kraftigere enn det innholdsmessige og kvalitetsmessige kravet om for eksempel elevenes resultater.

Det er et styringsperspektiv i dette som jeg ikke har tro på. Nemlig det at hvis du bare skriver det ordet, så vil det endre praksis inn i klasserommet. Du kan ikke tro at hvis du bare endrer forskriften, så vil det skje endringer i klasserommet. Endringer kan skje når skoleledelse jobber på helt andre måter.

Som friskole er steinerskolen ikke underlagt fylkeskommunale beslutninger og satsingsområder, og på direkte spørsmål om lover og forskrifter svarte Mikael: *«Jeg følger loven, og har selvfølgelig en rapporteringsplikt til styret og til myndighetene, men når disse krav er oppfylt, så har vi et stort spillerom her.»* Informanten uttrykker videre at han opplever handlingsrommet sitt som *«gedigent»*. Han beskriver rektorer i offentlig skole som *«ansatte»*, mens han selv opplever sitt virke som et privilegium der kun hans egne begrensninger er mer førende enn ytre styring.

4.2.3 Lærenes bevissthet om sammenhengen mellom makro- og mikronivå

På spørsmål om i hvilken grad Idunn mener lærerne er bevisste på forholdet mellom skolens overordnede styring og deres arbeid med undervisningen, svarer hun at lærerne i ulik grad forstår denne sammenhengen, men at de på grunn av mye verdibasert arbeid i kollegiet forstår sammenhengen mellom skolens eget verdigrunnlag og praksis ved skolen bedre enn de styringssignaler som kommer fra myndighetene.

... arbeidet med verdiene er viktigere! Skolens verdigrunnlag skal gjennomsyre alle handlinger ved skolen. Jeg involverer meg på ledernivå, men mellomlederne må ta dette ut i organisasjonen, og de gjør det nok i ulik grad.

Sofia forteller at arbeidet med skolens makronivå, er noe som i størst grad angår ledelsen ved skolen. På skolen har de et forum der ledelse og lærere møtes et par ganger i året der overordnede styringssignaler tas opp; «... *vår skolejuss, der vi tar opp det som er det viktigste, og som angår lærerne.*» Som vesentlig for lærerne nevner hun eksempelvis karaktersetning som enkeltvedtak. Hun beskriver at lærerne på grunn av skolens fokus på lover og forskrifter, opplever elevene som rettighetsstyrte og skolen som byråkratisk, og at dette gir dem et negativt fokus. Derfor stiller hun spørsmål ved hvor mye lærerne egentlig trenger å vite om forskrifter og overordnede styringsdokumenter hvis det ikke berører dem direkte. «*Det må være relevant for noe, eller noe vi ønsker å utvikle mer av, vi har 150 lærere, og vi har ikke så mye tid.*»

I intervjuet med Mikael opplevde jeg at han stadig vendte tilbake til steinerskolenes læreplaner når jeg stilte spørsmål om styringsdokumenter. Svarene knyttet til hans tanker om lærernes bevissthet knyttet til lovverk og lokale virksomhetsplaner var korte. «*Ja, si det - hvordan skal man måle det? Det er litt vanskelig å svare på egentlig. Men det er mange samtaler i kollegiet som tyder på det.*» Informanten beskriver isteden et femten år langt kollegialt arbeid med utvikling av steinerskolenes læreplaner, der lærerne selv deltok i utformingen av disse. Arbeidet skulle både representere overgangen til målstyringsplaner, men også tuftes på steinerskolens alternative pedagogikk, som han beskriver som

... arbeid rundt det vi gjør, og hvorfor vi gjør det, og de skulle lages ut fra et steinerpedagogisk perspektiv. Ikke sant? Så vi har hatt et sjelden intensivt arbeid rundt det vi gjør, og hvorfor vi gjør det i de siste 15 årene.

Utviklingsarbeidet beskriver han som krevende: «... *egentlig er de nådeløse, disse oppgående lektorene. De setter fingeren på svakheter med en gang, og det må jeg lytte til.*» Han bestreber seg på å møte denne motstanden med vennlighet og med å stille åpne spørsmål.

I sine betraktninger knyttet til opplæringsnivå viser dataene at alle informantene primært ønsker å ha fokus på sin egen hverdag i skolen, og forholder seg til de overordnede føringene som nødvendige, men ikke som styrende i hverdagen. Sofia og Mikael peker i noen grad på at endringer mot målstyring i opplæringen har endret adferd og holdninger hos elever og medarbeidere. Idunn og Sofia peker på viktigheten av å filtrere det som kommer ovenfra slik at det blir relevant og oppleves som nyttig for medarbeiderne i virksomheten.

4.3 Opplæringsens mikronivå

Opplæringsens mikronivå handler om hvilke lokale praksiser som foregår i skolen. Jeg har i denne delen også inkludert hvilket lokalt arbeid rektor gjør i kollegiet, for å se på om denne type arbeid er gjort med tanke på utøvelsen av skolens dannelsingsmandat.

4.3.1 Rektors dannelsingsfremmende arbeid i kollegiet

Idunn forteller at skolens pedagogiske plattform ble laget gjennom en dugnad mellom ansatte og elever, der bestillingen kom fra skolens ledelse og utgangspunktet var skolens visjon. Dermed ble plattformen en operasjonalisering av hva som skulle til for at elevene skulle ha lyst til å komme på skolen. Arbeidsgruppene var tverrfaglige der fellesfagslærerne arbeidet sammen med programfagslærerne for å bryte ned fagbarrierene. For å ivareta kontinuitet i utviklingsarbeidet på skolen, forteller hun om prioriteringer i ledergruppen: *«Vi har også en egen utviklingsleder - jeg har droppet å ha en assisterende rektor, for dette er viktigere! Han bistår ledere og lærere i utviklingsarbeid og i å følge opp resultater.»* Idunn forteller at det arbeides for at lærerne skal se eleven på individnivå og tenke styrkebasert og helhetlig.

Det handler om hvordan lærerne møter elevene og ikke minst om holdninger. Det er f.eks. ikke slik lenger at lærerne snakker ned elevene - det er forbudt, og det slås ned på av ledelse dersom det skjer.

Idunn ser derfor det som sin jobb å se til at alle som arbeider på skolen, både lærere og øvrig personale bidrar og har betydning for opplæringen. *«Grunnholdningen må være positiv og styrkebasert, og at de voksne må være rollemodeller for eleven og hverandre.»* I et lederperspektiv er hun opptatt av at lederne først og fremst er pedagogiske ledere som skal myndiggjøre og ruste lærerne til å handle i tråd med verdiene i skolens pedagogiske plattform, men hun presiserer også at rekrutteringsarbeidet er en viktig faktor:

Det handler også om å få de riktige folka. Vi har byttet ut halve ledergruppen, og det har vært noen tøffe tak. I rekruttering har vi blitt tydeligere på hva vi ønsker. Faget ligger i bønn, men

holdninger og elevsyn er viktigst.

Hun beskriver prosesser der de under intervjuer alltid ber søkere beskrive en god elev, og dersom svaret beskriver en mønsterelev som kommer når han skal, gjør oppgavene sine og er faglig flink, stiller de spørsmål ved hva denne innstillingen vil få å si for en skole med deres elevgrunnlag. *«Her er det tøffe tak og en sammensatt elevgruppe og grunnholdningen må være positiv med tanke på at de alle har sin reise.»*

På spørsmål om arbeidet med skolens dannelsingsmandat svarer Sofia med *«Ja, hva vi egentlig holder på med – hvorfor vi er her?»* Hun fortsetter med å peke på at danning handler om verdier og omtaler seg selv som en verdibasert leder, og sier: *«Det tror jeg de fleste har fått med seg.»* Hun peker på viktigheten av en rektor som modellerer i et dannelsingsperspektiv, og at hun som toppleder kan gjøre mye gjennom å modellere og å snakke om verdier. Med bakgrunn i utfordringer Sofia tidligere i intervjuet har pekt på, med hensyn til forskriftsstyring i skolen, ser hun på det som en av sine viktigste oppgaver sammen med ledergruppen å påvirke utviklingen i en slik retning at man begynner å tenke annerledes om utdanning. Hun bruker karakterjag som eksempel på en ordning som fremmer prestasjon fremfor læring og danning, og forteller om en prosess som er i gang, der de prøver ut å vente med karakterer på vgl til et stykke ut i året, fordi *«læring og danning er en vedvarende prosess – den tar ikke slutt.»* Sofia presiserer at mye handler om lærernes elevsyn og hvilke forventninger de har til elevene, og at de må tro på at alle kan klare noe ut fra sitt potensiale.

«Jeg tenker at alle mennesker har en god grunn for det de gjør, og i forhold til elevene så må man være ganske profesjonell og sette seg selv litt til siden. Det er ikke en likeverdige situasjon – det er en asymmetrisk relasjon.»

I intervjuet forteller Mikael at han iblant har snakket med elever om meningen med livet. På spørsmål om han diskuterer dette med medarbeiderne sine svarer han: *«Ja, det er verdier, ikke sant? Hvorfor driver man egentlig med dette? Hvorfor er du her? Og da er vi tilbake til dannelsesidealet.»* Han mener at denne type metasamtaler må ligge til grunn for arbeidet i kollegiet dersom de skal møte elevene som likeverdige i undervisningssituasjoner som han i utgangspunktet ønsker skal være preget av vennlighet, respekt og demokratiske prosesser.

Mikael har tidligere pekt på at han mener at norsk skoles manglende demokratiske struktur er utfordrende. Han er derfor opptatt av at læreren fremstår mer som fasilitator enn kunnskapsformidler der meningsdannelsen skjer i et dialogisk likeverdighetsperspektiv. *«... og jeg mener det krever en prosessuell tenkning - og en relasjonspedagogikk.»*

4.3.2 Danningsmandatet som integrert del av undervisningen og skolenes egenart

Idunn knytter danningsarbeidet i skolen til undervisningen når hun sier at danningsmandatet i en yrkesskole kommer tydelig frem i forhold til yrkespraksis, yrkesetikk og arbeidsmoral. Hun sier: «... holde det du lover, komme når du skal, gjøre det du skal.» Informanten forteller at dette handler om å arbeide mot at elevene etter hvert skal ønske å gjøre et godt arbeid og ha respekt for faget, materialet og teknikkene. Helt konkret sier Idunn at danning i det faglige handler om å se kunnskap, ferdigheter og holdninger i sammenheng i undervisningen. «I håndverksfagene må alle kunnskapsformer arbeides med for at elevene skal utvikle seg», og hun begrunner strukturelle endringer på skolen der fellesfagslærerne nå er knyttet til programfagsområdene, fremfor fagseksjoner, med at dette vil ivareta en faglig helhet som er viktig for elevenes opplæring.

Sofia beskriver skolen sin som tradisjonell med tanke på at lærerne i stor grad arbeider med sitt fag med sine elever. Hun ønsker å få lærerne til å samarbeide mer helhetlig rundt elevene og at undervisningen skal være mer tverrfaglig: «Og da må man tenke; når er det læreren har utbytte av å jobbe med en annen? Så vi har satt i gang prosjekter som er ledet av lederne, som skal sikre at det er større grad av tverrfaglighet.» Hun beskriver et arbeid som foreløpig skjer på enkelte linjetilbud der det tverrfaglige arbeidet gjennomføres. Fra et elevperspektiv mener hun tverrfaglig undervisning vil styrke både læring og danning fordi de da vil få trening i å se faglige emner både i flere perspektiver, og i sammenheng.

Mikael mener at det å se opplæringen i perspektiv, er danning i seg selv. Han peker på steinerskolens idealer i pedagogikken der all undervisning rettes mot det tenkende, handlende og følende menneske, der blant annet skoleslagets periodisering av fagene bygger opp under en pedagogikk der man både får tid til fordypning og bearbeiding. Informanten forteller også om årstidsfester og de kunstneriske fagene innen både formgivning, og musikk og teater, som obligatoriske innenfor alle programområdene. Dette tilfanget av form og innhold, og at de har en spørrende dialogisk og fenomenologisk undervisning, utgjør til sammen en undervisning som retter seg mot hele eleven, ikke kun det kognitive.

Skolens suksess bygger på interaksjonen mellom linjefagene og fellesfagene. Elevene gjør det veldig tydelig - hvis du for eksempel går på musikk, så har de fellesfagene sammen med elever fra andre linjer, og elevene sier det er veldig bra at de hele tiden beveger seg på flere arenaer.

4.3.3 Inkluderende prosesser på skolen – danning og læring for alle?

Idunn peker på at alle elevene må få like muligheter i en skole der inntakspoengene til dels er lave og elevgrunnlaget er preget av mange med ulik sosiokulturell bakgrunn. Derfor tenker de elevene i et 24-timerperspektiv, fordi livet også utenfor skolen har betydning for opplæringen. Hun forteller at lærerne på hennes skole er tydelige i forhold til holdninger og adferd, og de slår ned på ikke inkluderende adferd. «... ikke engang lekeknuffing mellom gutta er tillatt. Jeg sier gjerne fra dersom jeg ser den slags, og ber dem om å stoppe og sier at slik gjør vi det ikke her.» Hun sier at det er viktig å være tydelig på disse kravene både for å forhindre konflikteskalering, men også for å lære elevene hvordan de skal oppføre seg overfor hverandre.

Det kan f.eks. være tøft hos gutta på byggfag, og selv om det egentlig kan være gjort i vennskapelighet vet vi aldri om den ene parten føler seg krenket, eller om jenta hanliker, ser episoden og ser ham i et svakt øyeblikk. Derfor stopper vi dette for at det ikke skal eskalere. Dessuten skal vi ikke oppføre oss slik overfor hverandre.

Idunn forteller at de derfor jobber med at alle lærerne skal vært tydelige og konsekvente uten at det går på bekostning av den enkelte. Hun forteller om et prosjekt som underbygger dette Klar ferdig ro, der arbeidet med klasseledelse og gode arbeidsbetingelser for elevene står i fokus.

Når det gjelder elevgrunnlaget, beskriver Sofia en forholdsvis homogen elevgruppe der mange er skoleflinke og ambisiøse. Sofia har tidligere brukt begrepet ansvarlighet om hvordan en skal forholde seg til fellesskapet. Hun forteller at de derfor styrer prosesser der lærerne mer enn tidligere bestemmer rammene i undervisningen, for eksempel i gruppearbeid der lærerne styrer sammensettingen av elever. Hun har også initiert et prosjekt med såkalte «medansvarsgrupper» der elevene på vgl skal være i grupper som rullerer hele året for at de skal lære seg å ta ansvar for hverandre og å utvikle trygge fellesskap. Hun begrunner dette faglig med:

Jeg var prosjektleder for NN (det tidligere nevnte styringsdokumentet fra skoleeier) i fylkeskommunen ... og der har vi jo med oss Kompetanse for framtida, altså at eleven skal lære noe mer da ... og det treffer veldig godt Ludviksen-utvalget, og den nye stortingsmeldinga.

På spørsmål om hun selv i rollen som rektor har noen direkte kontakt med elevene i forhold til inkluderende danningsskapende arbeid, svarer hun at hun både har et ansvar, men også en tydeligere rolle enn de andre medarbeiderne i form av det å være rektor. Hun presiserer at dette spesielt gjelder dannelsesmandatet, og derfor har de det de kaller *gul tid* på egne onsdager der de samler elevene for å arbeide med temaer fra den generelle delen av læreplanen. Om sin egen betydning sier hun:

Jeg tenker på det hele tiden, det at de skal få en breiere kompetanse enn bare fagene, så når jeg går i gangene og møter elevene, så sier jeg hei ... og det er viktig for meg å gjøre. Og det tenker jeg er en del av dannelsesprosjektet mitt da. At jeg hilser og at jeg signalisere noe gjennom det.

Mikael har tidligere pekt på hvordan han arbeider for at vennlighet skal være bærende kommunikasjonsform på skolen. Han jobber for at dette skal gjennomsyre all undervisning, og selv møter han alle elevene i døren når de kommer om morgenen. De får alle et håndtrykk, der han ønsker hver enkelt velkommen. Mikael forteller hvordan elever som viser tegn på sjenanse og ensomhet når de begynner i vg1, etter tre år med håndhilsning møter ham smilende og med åpnere blikk. Han begrunner tradisjonen med at hans relasjon med elevene stort sett begrenser seg til det som skjer i gangene ettersom han ikke har undervisning, og at nettopp denne øvelsen bringer ham nærmere både elevene og det som skjer på skolen. I tillegg er det viktig for ham at alle skal føle seg velkommen. Han håper at denne kontakten både vil gjøre dem sikrere, men også bidra til at de føler de kan komme til ham og snakke om hva som helst dersom de trenger det. *«Og når jeg møter ungdommene så, ja selv om jeg er skoleleder, så møter jeg dem like mye i kraft av å være medmenneske som prøver å skape noe sammen med dem.»*

Selv om han presiserer viktigheten av vennlighet i kommunikasjon er han også tydelig når han ved skolestart forteller både elever og foreldre hva han forventer av adferd og innsats.

«Og da forteller jeg dem hvordan jeg ønsker å samarbeide med dem, hvordan jeg driver skolen og hvorfor jeg er leder. Og hvorfor det er den mest fantastiske jobb som det går an å ha - og mine visjoner for samarbeidet.»

4.3.4 Elevmedvirkning – dialog – demokrati

Idunn har tidligere fortalt om prosessen med den pedagogiske plattformen der også elevene deltok i utformingen. Ettersom skolens visjon handler om at alle elevene skal ha lyst til å komme på skolen hver dag, har elevene også fått komme med innspill i forhold til hva som skal til for å motivere dem til å komme på skolen. I tillegg har skolen innført klassemøte på timeplanen hver uke. For å drive dette arbeidet har de hyrt inn kompetanse som skulle styrke kontaktlæreren i arbeidet med klassen. Det er kontaktlærer og ikke elevrådsrepresentanter som styrer denne timen. *«Klassens time har fokus på inkludering og sosial kompetanse der alle stemmer blir hørt - noe som må ledes av kontaktlærer. Timer uten lærer avholdes ikke.»* Hun begrunner dette med at klassens time ikke skal preges av at noen er sterkere enn andre, og at lærer må se til at alle stemmer blir hørt, og at elevene oppfører seg ordentlig overfor hverandre.

Sofia har tidligere fortalt om krevende prosesser knyttet til egenvurdering, både mht. lærernes holdninger, men også fordi eleven ikke ser nytten i dette. Hun forteller i tillegg om en annen form for elevmedvirkning de har innført, der det i alle klasser hver høst skal gjennomføres en evaluering av undervisningen mellom faglærer og elever. De kan velge metode selv, men det må foregå en dialog mellom lærer og elever. Evalueringen skal munne ut i seks forbedringspunkter

– tre for lærer og tre for elevene. Lederne kan be om resultatene av denne evalueringen, men evalueringen er ikke primært for å avdekke forhold som ikke fungerer.

Det er litt ideelt da, men jeg har tro på at det skal være naturlig for enhver elev og lærer at de hele tiden har dialogen om hvordan læringsmiljøet skal være.

Om elevrådet forteller Sofia at hun i møte med dem prøver å oppfylle så mye hun kan av det de ønsker å forbedre fordi: «... jeg synes det er viktig at elevrådet opplever at de får til noe. Det tenker jeg er veldig viktig at de får tro på at demokrati virker.» Hun møter elevrådet jevnlig og beskriver skoleringen av dem særlig vellykket etter at de begynte med case med aktuelle problemstillinger der også kontaktlæren deltok.

Mikael forteller at elevrådet har en sentral plass i skolen, og at elevrådsleder også sitter i skolens styre. Elevrådet har sin forankring i klassens time som avholdes hver uke, og de får sin skolering hovedsakelig gjennom Elevorganisasjonen, men rektor er deres hovedkontakt på skolen. De møtes jevnlig og er i gang med et elevrettet prosjekt om psykisk helse; «*Prosjekt respekt.*» Elevrådet styrer dette selv med tanke på innhold og hyring av foredragsholdere.

Dataene viser at informantene arbeider med dannelsmandatet internt i skolen, men trolig på forskjellige måter, og kanskje har skoleslagenes egenart betydning. Idunn peker på viktigheten av holdninger og tydelighet blant lærerne, og at hver elev må møtes på sine premisser. Mikael er tydelig på forventninger, men beskriver også dialog og likeverdighet i forholdet mellom voksne seg i mellom, og mellom voksne og unge, som betydningsfullt. Når det gjelder elevdemokrati er Sofia opptatt av at elevene skal oppleve mestring innenfor demokratiske prosesser.

Dataene vil i neste kapittel bli drøftet opp mot studiens teoretiske rammeverk, der eventuelle funn vil bli belyst i henhold til om de kan ha implikasjoner for skoleledelse i et dannelsperspektiv.

5 Drøfting

Det vil i dette kapittelet bli en drøfting av datamaterialet i lys av det teoretiske rammeverket. Utgangspunkt for strukturen er rammene som er vist i Tabell 1 i kapittel 1. Når det gjelder kolonnen som beskriver begrunnelsen – hva jeg ønsker å finne ut, vil drøftingen av disse dataene noen ganger foregå inn under andre hovedtema fordi de står i sammenheng med disse. Det betyr for eksempel at data som omhandler *Danning* som tema, men som kommer frem i skolens lokale praksis, blir drøftet under *Opplæringens mikronivå*.

5.1 Danning

Tema	Forskningsspørsmål	Undertema	Begrunnelse - hva ønsker jeg å finne ut?
Danning	Hvordan forstår rektor dannelsbegrepet i skolesammenheng?	Rektors tanker om skolens formålparagraf og forståelse av dannelsbegrepet	Hvilke refleksjoner gjør rektor seg om forholdet mellom formålparagrafen og danning? Hva mener rektor er danning? Er rektor opptatt av skolens dannelsmandat? Hvordan kommer dette frem?
	Hvor nyansert er rektors kunnskapssyn?	Danning og kunnskap	Hvilken sammenheng ser rektor mellom danning og kunnskap? Skiller rektor mellom ulike former for kunnskap? Hvilke? Hvordan kommer dette frem?

Tabell 3. *Danning: Utvidet oversikt over forskningsspørsmål*

5.1.1 Rektors tanker om skolens formålparagraf og forståelse av dannelsbegrepet

Innledningsvis ønsket jeg å få frem hvilken sammenheng informantene ser mellom formålparagrafen og danning.

Dataene viser at rektorene i utgangspunktet ser relativt ulikt på formålparagrafens innhold. Mens Sofia er legger vekt på etikk og medborgerskap, peker Idunn på elevens egen vekst i forhold til seg selv. Både Sofias og Idunns betraktninger kan ses i lys av Klafkis (2001) tredeling av hva danning innebærer. Sofia trekker frem forholdet til andre mennesker, det ansvarlige og det etiske, noe Klafki beskriver både i forhold til *menneskets forhold til verden* og *menneskets forhold til samfunnet*. Idunn derimot, er mer opptatt av *mennesket forhold til seg selv* når hun snakker om identitetsdanning og utviklingen av elevens *jeg*.

Mikael tar indirekte stilling til innholdet når han peker på at paragrafen er omfattende, og beskriver vilkårene for formålparagrafen som utfordrende. Ved å snakke om at *de* ikke har menneskesyn eller metode, etablerer han en avstand mellom det offentlige skolesystemet og den skolen han selv står i, og tilkjenner samtidig en mistillit til skolesystemet som demokratisk dannende. Dette fokuset gir likevel en indikasjon om at han betrakter en demokratisk livsform

som viktig både i skolens formålsparagraf og som en del av skolens dannelsingsmandat. I så måte harmoniserer dette til en viss grad med Deweys (2016) bilde av demokratiet som livsform, men når Mikael så tydelig tar avstand for hvordan han opplever myndighetenes menneskesyn, kan man ane at han reint politisk kanskje peker på det Hellesnes (1975) uttrykker; at menneskene står overfor to ulike sosialiseringprosesser - tilpassing eller danning. Det kan ut fra Mikael's sitat tolkes dit hen at han er bekymret for at skolesystemet i større grad fremmer mer tilpassing til samfunnet fremfor danning til det Hellesnes beskriver som frie politiske subjekter.

På mer konkrete spørsmål om hva danning er, viser Idunn et mangfoldig danningssyn. Hun sier at danning handler om å få redskaper til å handle riktig, og kanskje kan dette tolkes til å handle om dømmekraft eller praktisk klokskap. I aristotelisk betydning snakker hun da om kunnskapsformen *fronesis* (Gustavsson, 2000). Når hun bruker begrepene inkludering og respekt, så handler dette om etikk og om menneskets forhold til *verden og samfunnet*, i Klafkis (2001) fortolkning. Informanten bruker også metaforen *å pløye for ett frø*, så det nærliggende å tro at hun ser på elevenes danning som et livslangt prosjekt, noe som harmoniserer med Gustavsons (1996) reisemetafor med referanse til Gadamer's perspektiv om at menneskenes danningssprosess er en evig hermeneutisk vekselvirkning mellom det nære og det ukjente.

Det er interessant at Sofia som eneste rektor fra en studiespesialiserende skole peker på det skolefaglige som dannende når hun bruker historiefaget som eksempel. Det er derfor nærliggende å anta at hun står i en tradisjon der kunnskapsformen *epistème* har hatt stor betydning for danning. Hun trekker likevel linjene bort fra den rene epistemiske forståelsen av faget, over i det eksistensielle perspektivet der faget skal hjelpe eleven til å se seg selv i lys av noe som er større enn en selv, og at dette handler om referanser og utvikling av etiske normer. Gustavsson (2000) forklarer denne type refleksjoner i et aristotelisk perspektiv som å gjøre seg etiske betraktninger i lys av historien, i denne sammenhengen et vitenskapelig fag. I den nikomakiske etikken (1934) peker Aristoteles på at kunnskap (*epistème*) uten *fronesis* er av mindre verdi, og jeg tolker Sofias tanker knyttet til det historiefaglige dit hen at dersom elevene klarer å løfte den epistemiske kunnskapen over i praktisk klokskap, slik at den kommer frem som god dømmekraft og evne til etiske handlinger, er det en form for kunnskapsformen *fronesis*. Sofias betraktninger kan også ses i lys av Bernsteins (1996, 2001) pedagogiske diskurser. Historiefaget er vitenskapelig sett forankret i den vertikale diskursen, derunder i den horisontale strukturen som omfatter samfunnsvitenskap og humaniora. Når hun så beskriver at elevene gjennom historiefaget skal lære noe om seg selv, og å se seg selv i lys av noe som er større enn seg selv, så kan dette tolkes som det Bernstein (1996, 2001) beskriver som vekselvirkningen

mellom den vertikale og den horisontale diskursen, mellom historiefaget og det kunnskapsrepertoaret eleven har i sin virkelige verden. I Sofias beskrivelse kommer også Gustavsons (1996) reisemetafor sterkere frem der kunnskapen og forståelsen for det informantene beskriver som å være en del av noe større enn seg selv oppstår i møtet mellom det ukjente (historiefaget) og det kjente (sin verden).

Sammenfattet viser dataene at de tre rektorene har en forståelse av at danning er noe som i stor grad ligger utenfor det reinte fagspesifikke i opplæringen. Selv om Sofia trekker inn faget historie som eksempel og viser til faren ved å utelukke det faglige som dannende, peker de hovedsakelig på mer allmenne kunnskaper når det kommer til danning. Sofia snakker om et helhetlig menneskeperspektiv og om å ta ansvar og å vise medborgerskap og Mikael om at danning er en menneskelig kompetanse og om vennlighet som bærende prinsipp. Idunn peker på respekt og inkludering. De er altså sammenfallende når det gjelder det sosiale aspektet, og står med dette i en demokratisk danningstradisjon. Underliggende er det kanskje naturlig å identifisere dette som ferdigheter til å handle i tråd med en aristotelisk form for det som er til det beste for menneskene, og på sett og vis er dette i tråd med det å leve i det Dewey (1916) beskriver som demokratiet som livsform.

5.1.2 Danning og kunnskap

Det at både Sofia og Idunn trekker inn et element som kan tolkes som dømmekraft eller praktisk klokskap, bringer oss videre til forholdet mellom danning og kunnskap. Som nevnt tidligere påpeker Hovdenak (2012, 2015) at danning og kunnskap er uløselig knyttet til hverandre, men at sammenhengen er utfordrende fordi både dannelsesbegrepet og kunnskapsbegrepet ofte blir fremstilt diffust, og fordi kunnskapsbegrepet er lite problematisert i utdanningsfaglige diskurser. I intervjuet med rektorene var det derfor interessant å undersøke i hvilken grad de skiller mellom ulike kunnskapsformer. I tillegg ville det være interessant å se på hvilke linjer de trekker mellom kunnskap og danning.

Idunn viser gjennom sine svar både helhet og differensiering. Hun deler inn kunnskap i kunnskap, holdninger og ferdigheter, men argumenterer for at disse kunnskapsformene ikke kan ses på som isolerte, og at formålet må være at de fungerer aller best sammen, fordi eleven trenger riktige holdninger for å kunne forvalte kunnskaper (her fortolket som *epistème*) og ferdigheter (*techne*) på en god måte. I lys av den nikomakiske etikken (Gustavsson, 2000) samsvarer begrepene kunnskap, holdninger og ferdigheter på mange måter med henholdsvis *epistème*, *fronesis* og *techne*, der *fronesis* handler om å gjøre seg etiske og verdimeslige

betraktninger knyttet til det man både *vet* og *kan*. Sofia deler Idunns operasjonalisering av kunnskapsbegrepet, men trekker også inn kompetansebegrepet som en form for kunnskap som brukes til noe. Muligens er dette å forstå som Gustavssons distinksjon mellom informasjon og kunnskap (2002) i den forstand at man må gjøre kunnskap til sin egen for å kunne bruke den. Måten kompetansebegrepet blir brukt av Sofie, kan også kanskje i andre sammenhenger tolkes som den kunnskapen *techne* forutsetter. Som når en kokk bruker kunnskaper om råvarer og kokekunst for å utføre sitt yrke, eller *kunnskap i handling* (Gustavsson, 2000). Begge disse fortolkningen av kompetansebegrepet er beslektet med UDIRs definisjon (<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>), og er muligens, som jeg har redegjort for i teorikapittelet, en reduksjon av kunnskapsbegrepet slik det fremkommer i den nikomakiske etikken, der også holdninger og etiske betraktninger – praktisk klokskap, er av betydning.

Når Mikael innledningsvis sier at kunnskap ikke nødvendigvis fører til danning, kan det forstås som om han mener kunnskap forstått som i *epistème*. Altså objektiv viten som ikke nødvendigvis er bearbeidet eller som fører til handling. Etter hvert i resonnementet skiller han, som Sofia, også mellom den ubearbeidete informative kunnskapen elevene utsettes for og kunnskapen som kommer som et resultat av egne overveielser og refleksjoner. Gjennom eksempelet fra morgenverset i steinerskolen prøver han å forklare forskjellen mellom det en tar inn utenfra og det en bearbeider i sitt indre. Denne ubearbeidete kunnskapen som Gustavsson (2000) definerer som informasjon, referer Mikael til som *død kunnskap*.

5.1.3 Oppsummering

Sett i lys av Dons (2012) påstand om at den norske skolen bygger på et demokratisk danningsbegrep, kan en kanskje stille spørsmål ved om rektorene i denne undersøkelsen der de alle, om enn i ulik grad, definerer danning i en demokratisk forståelsesramme, enten står solid i en norsk tradisjon, eller om de bare er godt oppdratt? Jeg problematiserer dette fordi det muligens ligger en fare for et for grunt eller lite nyansert perspektiv på hva danning kan innebære. I Klafkis (2001) betydning vil dette demokratiske fokuset på opplæringens danningsmandat kun innbefatte det Klafki beskriver som menneskets forhold *til samfunnet*. I informantenes danningsforståelse, særlig hos Sofia og Mikael, ligger der en tanke om likhet og like betingelser for alle. Risikoen i denne dreiningen kan bli, at den friheten som kanskje ligger til grunn for det Klafki beskriver som menneskets forhold *til seg selv* og det broderskapet og den solidaritetstanken som kan ligge til grunn for menneskets forhold *til verden* kan komme i

bakgrunnen. Når den autonome og humane kvaliteten ved danning kommer i bakgrunnen i opplæringen, vil kanskje Hellesnes (1975) bekymring for en sosialisering gjennom *tilpassing* være begrunnet.

Sammenfattet viser data at alle informantene differensierer mellom ulike typer kunnskap – hver på sin måte, der Idunn i tydeligst grad trekker inn *fronesis*, altså det dannende elementet i kunnskap. Dataene kan ses i lys av *den nikomakiske etikken* (Aristoteles, 1934), men også som sider av den kunnskapsformen Bernstein (1996, 2001) beskriver som pedagogiske diskurser. Ingen av informantene viser til den horisontale hverdagskunnskapen som vesentlig når de får direkte spørsmål om hva kunnskap er, men trekker inn denne type kunnskap når de snakker om danning. Det belyser muligens at informantene i sin forståelse av opplæringens overordnede mandat ikke tydelig ser sammenhengen mellom kunnskap og danning. Når informantene også trekker inn verdien av å se kunnskap i helhet og sammenheng, fortolker informantene dette ulikt, der Sofia og Mikael perspektiver i større grad faller inn i under kompetansebegrepet slik det er forstått i K06, enn Idunn som i større grad støtter seg til et aristotelisk perspektiv.

5.2 Opplæringens makronivå

Tema	Forskningsspørsmål	Undertema	Begrunnelse - hva ønsker jeg å finne ut?
Opplæringens makronivå	Hvordan ivaretar rektor dannelsmandatet i lys av styringssignalene?	Styringssignaler og styringsdokumenter	Hvilke styringsdokumenter trekker rektor frem som førende for virksomheten? Hvilket verdisyn er lokale dokumenter tuftet på? Hvilke tanker gjør rektor seg i forhold til styringsdokumentene og deres føringer for skolens utvidete dannelsmandat?
		Skolelederrollen mellom makro- og mikronivå	Hvordan forstår rektor forholdet mellom opplæringens makro og mikronivå? Hvordan forstår rektor sitt handlingsrom innenfor skolens styringssignaler? Hvilke rasjonelle diskurser preger rektors prioriteringer innfor styringssignalene?
		Lærernes bevissthet mellom makro- og mikronivå	Hvordan opplever rektor at lærerne forstår sammenhengen mellom opplæringens makro og mikronivå? Hvordan og i hvilken grad arbeider rektor for å øke denne forståelsen?

Tabell 4. *Opplæringens makronivå: Utvidet oversikt over forskningsspørsmål*

Når datamaterialet i et makroperspektiv skal ses i lys av det teoretiske rammeverket, har jeg som beskrevet tidligere også valgt å belyse hvilket politisk bakteppe og prinsipper for styring som ligger til grunn for det landskapet opplæringen skal utføres. Skoleledere i videregående skole må i dag forholde seg til et nettverk av lover, forskrifter og andre styringsdokumenter i sin drift av skolen. Disse styringssignalene må også ses i lys av det Bernstein ifølge Hovdenak og Bø (2010) beskriver som overordnet diskurs; moral og samfunnstilpassing – og kanskje også om makt og kontroll. I daglig drift ligger det til skolelederens oppdrag å drifte skolen innenfor disse

rammene samt å gjøre dem kjent og forståelig både for medarbeidere, elever og foresatte. For å få et bilde av hvordan skolens aktører håndterer styringssignalene i dette mangfoldet av føringer, undersøkte jeg hvor bevisste de var dette makronivået i skolen og i hvilken grad de opplevde at skolens dannelsesmandat blir ivaretatt i skolens styring. Datagrunnlaget viste at informantene skilte mellom de ulike forvaltningsnivåene innenfor det jeg her har beskrevet som opplæringsmakronivå, og dermed ble også deres refleksjoner knyttet til de ulike nivåene differensierte.

5.2.1 Styringssignaler og skolens styringsdokumenter

Om målstyring viser data innledningsvis at både Sofia og Mikael, i motsetning til Idunn, er bekymret for hva som skjer med læring og danning når styringssignalene er så fokusert på mål og resultater. Den opparbeidelsen som ligger i gode skolefaglige prosesser (Dale, 2008) der elevene utvikler dømmekraft og evne til kloke handlinger, kommer i bakgrunnen når elevene, som informantene beskriver, tar strategiske valg med hensyn til fravær og vurdering av måloppnåelse. Elevenes danning og læring blir dermed underordnet til fordel for faglige resultater og muligheter seinere i livet. Problemstillingen kan også ses i lys av det Skjervheim (1972) beskriver som gapet mellom pragmatiske og praktiske handlinger, der det å kun måle elevens sluttkompetanse representerer et tankesett der metoden er vellykket når målet nås (eleven får gode karakterer), og der det ikke er rom for verdirasjonelle betraktninger knyttet til praktiske handlinger i sammenheng med elevenes prosess, læring og holdning - her forstått som dømmekraft eller praktisk klokskap. Skjervheim (1972) beskriver dette i et kantiansk perspektiv som *det instrumentalistiske mistaket* når adferd blir knyttet til pragmatiske handlinger som kjennetegnes som målfokuserte, der prosess og metode er underordnet. Han går langt når han beskriver dette som herredømmetaktikker der også elevene etter hvert vil behandle skole og lærere på samme kalkulerende måte de selv opplever seg utsatt for.

Som vesentlige dokumenter i skolens hverdag, peker Idunn på skolens pedagogiske plattform som skolens verdimesige grunndokument. Sofia viser gjennom skolens egne prosjekter og visjon at hun er opptatt av de politiske og skolefaglige strømninger i samfunnet som tar til orde for en dreining av fokus bort fra målstyring mot en skole der andre kvaliteter gjør seg gjeldende. Hun viser til NOU2015:8 *Fremtidens skole* når hun argumenterer for endringer i opplæringen. I intervjuet med Mikael vendte han stadig tilbake til steinerskolenes læreplaner når jeg stilte spørsmål om styringsdokumenter. Svarene knyttet til hans tanker om lovverk og lokale virksomhetsplaner var korte, og kan tolkes som om det er læreplanene som er det overordnede styrende for skolen, altså skolens makronivå.

5.2.2 Rektor i rollen mellom makro- og mikronivå

Som tittelen på dette masterprosjektet indikerer, oppleves det muligens en friksjon mellom skolens dannelsesmandat og styringssignalene for øvrig. Hvordan forstår rektor forholdet mellom skolens makro og mikronivå, og hvilket handlingsrom opplever rektor at hun har?

Friskolene kommer inn under stiftelseslovgivingen der styret i hovedsak skal sikre at driften følger lover og forskrifter (red. anm.), så videregående steinerskoler har ingen fylkeskommunal skoleeier å forholde seg til. I så måte er friskolene fristilt fra ett forvaltningsnivå i byråkratier. Kanskje opplever de fylkeskommunale skolene derfor en annen og tyngre forpliktelse overfor skoleeier, enn steinerskolen som i tillegg til statlige tilsyn, kun svarer til eget styre, som er demokratisk valgt og som i stor grad består av foreldre og lærere ved skolen.

Dataene viser at både Idunn og Sofia fortolker og filtrerer bort det av styringssignaler fra skoleeier og myndigheter som de ikke finner relevant for skolens interne drift. Idunn fokuserer på skolens felles verdier og synes det er viktigere at lærerne ser sammenhengen mellom dem, sin daglige undervisning og den generelle delen av læreplanen. Slik sett opplever informantene et stort spillerom når hun fortolker og oversetter styringssignaler inn i lokal kontekst. Det er derfor rimelige å tolke at Idunns praksis som overordnet og verdirasjonell, når hun er opptatt av at lærerne skal se sammenhengen mellom skolehverdagen og læreplanenes generelle del. Sofia beskriver samarbeidet med skoleeier frem til nå som romslig og tillitsfullt, og peker på at de sterkeste føringene kommer fra nasjonalt hold. Hun opplever skolen som lov- og forskriftsstyrt, og viser liten tiltro til at forskrifter aleine kan endre praksis i opplæringen. Det er nærliggende igjen å se hennes meninger i lys av eksempelet fra kapittel 2 (s. 12) knyttet til tilsyn om elevens utbytte av opplæringen, der det kanskje er mulig å gjennomføre avviksfritt – lover og forskrifter er overholdt, men at der likevel ikke foregår det Dale (2008) beskriver som forståelsesorientert kommunikasjon i undervisningen. Sofia mener kanskje i dette perspektivet at opplæringen, selv om den holder seg innenfor lover og forskrifter, likevel har en praksis som ikke alltid er formålstjenlig med læring. Dale (2008) bruker begrepet institusjonell svikt om dette fenomenet. I motsetning til hva han tror om rektorer i offentlig skole, opplever Mikael sitt spillerom som «gedigent», der han, når bare reglene følges, har stor frihet. Det viser på mange måter at han behersker det Skjervheim (1972) på kantiansk vis beskriver som rommet mellom pragmatiske og praktiske handlinger. Det at informantene følger lover og forskrifter, og rapporterer dette til sitt styre for å unngå avvik, er å anse som pragmatiske handlinger, der målet, altså å unngå avvik, er viktigere enn prosess og innhold. Data viser samtidig at når dette hensynet er tatt, opplever Mikael stor frihet til å styre skolene etter det som kollegiet sammen har kommet frem

til, skolens visjon, og frihet til å drive steinerpedagogisk pedagogikk – altså det Kant beskriver som praktiske handlinger.

5.2.3 Lærernes bevissthet om sammenhengen mellom makro- og mikronivå.

Det er i all hovedsak lærerne som står elevene nærmest i praksisfeltet, så det har i denne studien også vært interessant å belyse i hvilken grad lærerne drøfter og reflekterer rundt opplæringens makronivå og hvordan dette påvirker undervisningen.

Idunn forteller at lærerne i ulik grad er opptatt av, eller forstår sammenhengen mellom styringssignaler og sin egen praksis i klasserommet. Hun er mer opptatt av å gjøre et relevant utvalg av styringssignalene slik at de integreres i skolens verdigrunnlag i den pedagogiske plattformen. Som leder arbeider hun overordnet, mens avdelingslederne har som oppgave å bearbeide dette ut i organisasjonen. Sofia drøfter behovet for lærerne til å se sammenhengene når hun stiller spørsmål ved om hvor mye lærerne faktisk trenger å vite for å kunne utføre oppgavene sine i klasserommet. Informanten peker på nødvendigheten av at de er bevisste den delen av lovgivingen som går rett inn i deres forvaltning av elevens rettsliv, for eksempel i arbeidet med vurdering og karaktersetting, men argumenterer også for at ledelsens oppgave handler om å «oversette» og å filtrere ut det som er relevant for lærerne og de fokusområder skolen har satt seg. I så måte viser data at både Sofia og Idunn tenker likt om denne problemstillingen, men det er nærliggende å stille spørsmål ved om denne filtreringen fratår lærerne muligheten til å få innsikt i sammenhengen mellom overordnet diskurs (både politisk og skolefaglig) og sin egen praksis i hverdagen.

Selv om Mikael forteller at han i samtaler med kollegiet ser tegn på forståelse mellom opplæringens makro- og mikronivå, er Mikael som de to andre informantene usikker på hvor mye lærerne forstår rekkevidden for eget arbeid. Det kan derfor tolkes dit hen at lærernes forståelse for sammenhengen ikke er viktig for ham. Informanten trekker frem et årelangt utviklingsarbeid med læreplaner i steinerskolen. Arbeidet skulle både representere overgangen til målstyringsplaner, men også tuftes på steinerskolens alternative pedagogikk, som han beskriver som «*arbeid rundt det vi gjør, og hvorfor vi gjør det*». Informanten viser her til et kollegialt utviklingsarbeid der overordnede styringsdokumenter (steinerskolenes mer universelle pedagogiske fundament og begrunnelse) skulle operasjonaliseres ned til faglig pedagogisk praksis i klasserommet. Da UDIR etter hvert også krevde at steinerskolen skulle utarbeide målstyringsplaner, fikk planen også inn en forskriftsdimensjon som i form og oppbygging

gjenspeiler de skolepolitiske styringssignalene ellers i norsk skole. Arbeidet med læreplanene kan ha medført at lærerne på steinerskolen har fått mer fokus på forskriftssiden av opplæringen. Det er derfor kanskje ikke urimelig å tro at denne operasjonaliseringen nettopp ivaretar noe av det Bernstein ifølge Hovdenak og Bø (2010) beskriver som nødvendig; nemlig viktigheten av at den profesjonelle læreren både må forstå og forholde seg til forholdet mellom skolens overordnede makronivå og lokal praksis i klasserommet.

5.2.4 Oppsummering

Data viser at det for informantene er skolens lokale styringsdokumenter og visjoner som står i fokus i skolehverdagen fremfor styringssignaler fra skoleeier og øvrige myndigheter. Det kan synes som om rektorenes prioriteringer og fortolkninger er styrt av det Aasen (2006) med referanse til Weber (1999) beskriver som en verdirasjonell diskurs der handling springer ut fra verdier og profesjonelle vurderinger.

Til tross for ulike byråkratiske betingelser, viser data også at informantene opplever frihet i sine rektorroller, der de, når de holder seg innenfor lover og forskrifter, finner sitt eget handlingsrom. Dette vitner om at Aasens (2006) bekymring om en skoleleder i klem mellom verdirasjonelle og formålsrasjonelle handlinger kanskje er ubegrunnet, der informantene viser det Aasen etterlyser; myndig og verdibasert lederskap - faglig og pedagogisk begrunnet. Når det er sagt, viser dataene at informantene i stor grad håndterer opplæringens makronivå i ledergruppen, eller at de i arbeidet med lærerne kun arbeider med de styringssignalene de mener er av praktisk betydning for lærerne i deres hverdag. Dale (2008) argumenterer for at lærerne bør være bevisste på alle nivåer i skolen for å lykkes. Det er naturlig å trekke linjer til Skjervheim (1972) når han argumenter for at man ikke kan utelukke det ene, men også anerkjenne at også de pragmatiske handlingene har sin plass, noe som sammenfaller med Hovdenak og Bø (2010) sine presiseringen av viktigheten av at lærere og skoleledere har en forståelse for samspillet og sammenhengene mellom de ulike dimensjonene i opplæringen. I dette perspektivet er det kanskje relevant å stille spørsmål ved om informantene, når de prioriterer og filtrerer styringssignaler så sterkt, hindrer medarbeidere i denne bevisstgjøringen mellom makro- og mikronivå?

For å utdype dette vil jeg argumentere for at skolen ikke er en isolert institusjon med egne premisser, men en viktig samfunnsaktør der både medarbeidere og elever inngår i en sammenheng der ulike dimensjoner er flettet inn i hverandre. I dette perspektivet synes det bekymringsfylt dersom skoleledere i for stor grad filtrerer og dermed kanskje hindrer lærerne i å

se de sammenhengene som er nødvendig for at de nettopp forstår hvilken verden elevene skal forberedes til og hvilke sammenhenger som spiller sammen.

5.3 Opplæringens mikronivå

Tema	Forskningsspørsmål	Undertema	Begrunnelse - hva ønsker jeg å finne ut?
Opplæringens mikronivå	Hvilke dannelsesfremmende praksiser finnes i skolen?	Rektors dannelsesfremmende arbeid i kollegiet	I hvilken grad bruker rektor og kollegiet tid til å reflektere rundt skolens dannelsesmandat? Hvilken rolle spiller hun i kollegiets arbeid knyttet til verdi- og dannelsesarbeid? Hvilke verdier og rasjonelle diskurser kommer frem i rektors utviklingsarbeid med kollegiet?
		Dannelsesmandatet som integrert del av undervisningen og skolens egenart	Hvilke dannelsesfremmende tiltak skjer i undervisningen? Skjer dannelsesarbeidet integrert i øvrig opplæring eller isolert? Har skolens egenart betydning for hvordan dannelsesmandatet trer frem?
		Inkluderende prosesser i skolen - danning og læring for alle?	Drives det utjevningfremmende pedagogikk i opplæringen der målet er danning for alle? Hvilken sammenheng ser rektoren mellom utjevning og pedagogikk? Hvilken direkte betydning opplever rektor at hun har for elevens danning?
		Elevmedvirkning - dialog - demokrati	Hvilke arenaer for elevmedvirkning trekker rektor frem? Lærer elevene om eller gjennom - hvilket kunnskapssyn preger opplæringen i demokrati og elevmedvirkning? Er rektor involvert i elevdemokratisk arbeid?

Tabell 5. *Opplæringens mikronivå: Utvidet oversikt over forskningsspørsmål*

Opplæringens mikronivå handler om de lokale praksiser som foregår i skolens opplæring.

Denne delen av intervjuet søkte å avdekke hvordan rektor jobber både med implementering og bevissthet knyttet til skolens mikronivå.

5.3.1 Rektors dannelsesfremmende arbeid i kollegiet.

Dataene viser at informantene har ulik tilnærming til sitt arbeid i kollegiet. Idunn viser at hun har tydelige holdninger i sitt lederskap, der hun benytter seg av en retorikk som handler om verdibaserte handlinger og et styrkebasert og positivt elevsyn. I tillegg legger hun vekt på at mellomlederne først skal være pedagogiske ledere. Hun krever at skolens medarbeidere forholder seg til de føringene de har kommet frem til i fellesskap - inkluderende, men styrte utviklingsprosesser i kollegiet og blant elevene. Prosessene er verdistyrte og viser til arbeid med et operasjonalisert og handlingsfokuseret dannelsesbegrep. Informanten er også uredd i forhold til de virkemidlene hun har iverksatt for å få de riktige medarbeiderne; halve ledergruppen er byttet ut og hun har tydelige krav til nye læreres elevsyn. Informanten viser dermed kanskje at hun klarer å balansere mellom det Weber (1999) beskriver som verdirasjonelle og målrasjonelle handlinger når hun både arbeider tverrfaglig med skolens plattform tuftet på skolens

grunnverdier og visjon, samtidig som hun tilsetter en utviklingsleder som også ivaretar oppfølginger av resultater og målinger ved skolen. I så måte ivaretar hun derfor muligens det både Misund (2015) og Aasen (2006) etterlyser; en kompetanse hos rektorene utover de management-orienterte trendene – nemlig verdibasert lederskap. Når hun i tillegg viser en slik ureddehet og tydelighet i sitt lederskap, Aasen (2006) navngir det som myndig verdibasert lederskap, er hun kanskje skodd til å balansere mellom det han beskriver som ytre styringskrav og skolens utvidete danningmandat. St.meld.nr.37 (1990-1991) *Om organisering og styring av utdanningssektoren* etterlyser «En handlingssterk og handlingsrask strategisk ledelse», og kanskje bærer Idunn med seg noe av dette.

Sofia viser, gjennom sine satsinger og sitt engasjement for lokale prosjekter der elevene og deres læring ses i en større danningssammenheng, at hun gjør strategiske valg innenfor de overordnede styringssignaler. Det er derfor kanskje nærliggende å si at både hun og Idunn har funnet mulighet for å realisere det Dons (2012) beskriver som arbeid med danningssoppgaver innenfor skoleverkets rammer. I lys av Dons presisering av et behov for skoleledere som både genuint er opptatt av sammenhengen mellom danning og opplæring, men som også har mot og evne til å fortolke styringssignaler inn i en lokal skolekontekst, gir denne intensjonen kanskje frukter i form av en helhetlig opplæring som også bærer med seg dannende elementer. Sofia trekker sammenhenger mellom verdier, danning og modellering. Med modellering forstår jeg informanten slik at det for å være forbilledlig, bør være sammenheng mellom ord og handling. Misund (2005) argumenterer for at rektor har et ansvar for å arbeide med lærernes verdier og normer, og det at Sofia i ulike anledninger setter verdier på dagsorden i skolesammenheng som en viktig del av opplæringen, bidrar kanskje i noen grad til å endre og å utvikle ny praksis i et lærerkollegium med fokus på mer enn faglige resultater. Sofia trekker frem at lærerne må ha et positivt elevsyn, noe hun beskriver som å se på alle mennesker som verdifulle, og at de handler etter positive motiver. Når Sofia uttrykker behovet for den profesjonelle læreren som tar ansvar som voksen for å komme videre i dialog med eleven, er dette kanskje uttrykk for det Dale (2008) beskriver som behovet for en forståelsesorientert kommunikasjon som må ligge til grunn for gjensidig forståelse mellom elev og lærer.

Måten Mikael beskriver sin dialog med kollegiet, der han bestreber seg på alltid å opptre med vennlighet og med åpne spørsmål, kan kanskje ses på som føringer for å kunne drive undervisning ut fra det Kant ifølge Skjervheim (1972) definerer som praktiske handlinger, altså å handle ut fra det kategoriske imperativ der mennesker, fordi de ikke er ting, alltid skal behandles med respekt.

På spørsmål om arbeidet med skolens dannelsingsmandat svarer Sofia med «*Ja, hva vi egentlig holder på med – hvorfor vi er her?*» og Mikael forteller at han snakker med lærerne om meningen med livet og spør dem om «*hva de egentlig driver med ...*». I data fra kapittel 4.1.1 om skolens dannelsingsmandat ytrer Idunn at «*man må bli noen før man kan bli noen*». Disse sitatene tyder på et metaperspektiv av mer eksistensiell karakter, og kan ses i lys av det Misund (2005) beskriver som behovet for en rektor som ser behovet for metasamtalen om læring som et eksistensielt fenomen dersom skolen skal ta dannelsingsmandatet på alvor. Spørsmålet er imidlertid i hvilken grad informantene setter av tid til denne type samtale. Alle informantene argumenterer for at de setter verdier som handler om relasjoner og inkludering i fokus, og Idunn presiserer at det slås ned på dersom lærerne snakker negativt om elevene, men det kvalifiserer neppe som en reflekterende og eksistensiell metasamtale. Det bør derfor stilles spørsmål ved om dette er tilstrekkelig i forhold til at lærerne seg imellom også har behov for å drøfte disse sammenhengene mellom verdier og skolens overordnede mandat.

5.3.2 Dannelsingsmandatet som integrert del av undervisningen og skolens egenart

Spørsmål knyttet til i hvilken grad dannelsesarbeidet er integrert i den faglige opplæringen, eller om den ligger på siden av ordinær undervisning blir behandlet i denne delen. Det at dataene beskriver relativt ulik praksis, og at ulikheten kanskje reflekterer at informantene alle leder ulike skoleslag, ble førende for at jeg i denne delen behandler funnene under ett.

Dataene viser at informantene, både i form av skolens egenart og ved strukturelle grep, til en viss grad legger til rette for integrerte danningstiltak i undervisningen, der kanskje den studiespesialiserende skolen i minst grad. I så måte handler skolene i tråd med Kunnskapsdepartementets (2004) uttalelse om at der ikke bør være motsetninger mellom faglig opplæring og arbeid med danning. Idunn og Mikael peker på behovet for at et differensiert, men samtidig helhetlig kunnskapssyn skal prege opplæringen, altså at arbeid med både kunnskaper, ferdigheter og holdninger skal prege opplæringen. I et aristotelisk perspektiv (Gustavsson, 2002; Hovdenak og Stray, 2015) vil denne måten å arbeide på si at man ivaretar et allsidig kunnskapsfundament, der både *epistème*, *techne* og *fronesis* ivaretas. Selv om det ikke er uttalt, kan en tenke seg at å knytte fellesfagene til programfagene slik Idunn beskriver praksis på sin skole, er et strukturelt grep som bidrar til flere dimensjoner; både arbeid med de grunnleggende ferdighetene og med tverrfaglighet. Med referanse til Habermas argumenterer Dale (2010) for at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene bidrar til både gode kommunikasjonsferdigheter og

handlingskompetanse og dermed danning. Han begrunner med at kommunikasjonsferdighetene er avhengige av innhold (her ment som faglig innhold) for å utvikles. I tillegg legger muligens denne strukturelle ordningen til rette for tverrfaglighet, noe også Sofia arbeider for i sin skole. I lys av NOU2015:8 *Fremtidens skole* som etterlyser mer dybdelæring og læringsopplevelser i sammenheng, viser informantene at de ønsker å legge til rette for nettopp dette når for eksempel Sofia argumenterer for at tverrfaglighet kan innebære både dybdelæring og å kunne se fenomener i fra ulike perspektiver. En slik undervisningspraksis kan gi elevene mulighet til å reflektere over, og dermed kanskje grobunn for å utvikle dømmekraft knyttet til handlinger.

Idunn mener at det ligger i de videregående yrkesskolenes natur at de har et yrkesfokus, der utdanningen har et konkret mål; fagbrev. Det er naturlig å tenke at kunnskapsformen *techne* er i fokus, der det tradisjonelt legges vekt på det man skal *kunne* fremfor det man skal *vite*.

Interessant er det derfor å se at Idunn også er opptatt av opplæringens mer dannende kvaliteter og behovet for disse. Det er kunnskapsformen *fronesis* (Gustavsson, 2000; Hovdenak, 2012) hun beskriver når hun legger vekt på begreper som etikk, moral og respekt. Man kan tenke seg at arbeidet med *fronesis* blir enklere på en yrkesrettet skole fordi handlingene innenfor denne kunnskapsformen kan knyttes til konkrete handlinger og situasjoner. Konsekvenser av dårlig dømmekraft kommer direkte i retur i en praktisk hverdag, der dårlige verdivalg og manglende etiske refleksjoner i for eksempel Helse og oppvekstfag får store konsekvenser. Denne direkte kontakten med praksisfeltet gjør det muligens enklere å jobbe med holdninger og dømmekraft enn innenfor et mer teoretisk og universelt univers. Idunns perspektiv kan ses i lys av både Alsvågs (Walstad, 2015) argumentasjon for at det trengs praktisk dugelighet i yrkesutdanningen i form av *fronesis*, og til Eikeland (2015) som trekker frem Mesterlære som læringsprinsipp for å ivareta det allmenne ved yrkesopplæringen. Med det allmenne viser han til en aristotelisk forståelse av det allmenne som kyndig praksis, der også god dømmekraft inngår. Eikeland argumenterer for at denne type allmenn kunnskap skapes gjennom å gi rom i for dialog, deliberasjon og *fronesis* – ikke utelukkende i undervisningen, men også i kollegiet.

Sofia ytrer flere ganger under intervjuet bekymring for elevenes strategier for å håndtere målstyring og travelhet, og peker på hva strenge karakterkrav til høyskoler gjør med elevens fokus, og at hennes uttalelser til elevene om at karakterer ikke er alt, blir meningsløse for dem. For å oppnå troverdighet om dette, må hun kanskje arbeide med undervisningspraksisen. Riktignok peker hun tidligere i intervjuet på verdien av fagenes dannende funksjon, men dersom vi ser dannende tiltak på den studiespesialiserende skolen under ett, ser vi at mange foregår utenfor undervisningen. Hun beskriver en tradisjon der lærerne arbeider med sitt fag i sine

klasser isolert fra det som ellers foregår i skolen, der undervisningen i all hovedsak er teoretisk i epistemisk forstand. Vi har tidligere sett at *fronesis* forutsetter både *epistème* og *techne*, og kanskje ligger noe av svaret der. Hvis den studiespesialiserende skolen har fokus på få kunnskapsformer i undervisningen, vil dette utfordre utviklingen av *fronesis*.

Mikael viser trygghet i forhold til skoleslagets dannende kvaliteter. Han peker på variasjonen av fag mellom praksis og teori, der det skal være noe for hodet, noe for hendene og noe for følelsene. I tillegg peker informanten på de obligatoriske kunstfagene. Han utdyper videre med felles prosjekter og opplæring som skjer i mer autentiske omgivelser. Slik han fremstiller opplæringen gir den inntrykk av å være variert, der elevene får bruke mange sider av seg selv. I Deweys (1916) perspektiv er det interessant å trekke frem flere aspekter. For det første peker han på viktigheten av helhetlige erfaringer. Erfaringen, som ifølge ham, også bør innbefatte kunsten som en integrert del, må ligge til grunn for danning og utvikling av dømmekraft. Når Østern (2010) ytrer at estetiske vurderinger er uttrykk for å kunne vurdere «det skjønne» kombinert med «det gode», vil det si at når elevene gjennom kunstundervisningen, får bruke estetiske virkemidler i læring, utvikler en universell kompetanse til å skape meningsfullhet, underbygger dette den dannende kvaliteten i Mikael's beskrivelse av opplæringen. Når det i et aristotelisk perspektiv pekes på at «det skjønne» - estetikken sorterer under *techne*, og «det gode» under *fronesis*, betyr det i dette perspektivet at inkludert kunstfaglig undervisning trolig ivaretar ulike kunnskapsformer i undervisningen.

Oppsummert kan en ut fra det data viser kanskje konkludere med at det i både i den yrkesfaglige opplæringen og i steinerskolen i større grad er spor av ulike kunnskapsformer i undervisningen. I så måte er det, i et aristotelisk perspektiv, en bedre ivaretagelse av dannelsesfremmende praksis integrert i skolens faglige undervisning.

5.3.3 Inkluderende prosesser på skolen – danning og læring for alle?

Dons (2012) setter fokus på den kulturelle og personlige frisettingen i samfunnet der det mer enn tidligere er opp til den enkelte å skape seg selv og sin karriere. Frisettingen gir, en større aksept for konkurranse og ulikhet. Norsk skole har tatt mål av seg å være utjevne, der elevene skal ha like muligheter for læring, vekst og danning. Haavelsrud (2010) peker på at forskning konkluderer med at utdanningssystemet ikke i tilstrekkelige grad har oppnådd målsettingen om utjevning. Har dette i så fall betydning for utøvelsen av skolens dannelsesmandat, og hvilken betydning har skolens praksis?

Data viser at informantene, hver på sin måte er opptatt av at ulike sider ved dannelsingsmandatet blir realisert i skolen. Blant informantene uttaler Idunn seg tydeligst om skolens utjevne rolle når hun peker på den individspesifikke siden av danningen; at alle, til tross for ulike bakgrunn, skal ha like muligheten til å utvikle seg. Fokus på utjevning er kanskje naturlig fordi hun leder den skolen i utvalget som har størst ulikhet i elevgrunnlaget med tanke på karaktergrunnlag, etnisitet, kulturell- og økonomisk kapital. Hun legger til grunn at lærerne skal se elevene i et 24-timersperspektiv, fordi hun mener at livet utenfor skolen også har betydning for opplæringen. Selv om Bernstein (1996, 2001) argumenterer for at læring (og dermed kanskje danning) skjer i forholdet mellom den vertikale og den horisontale diskursen, ser han farer ved å tuftes for mye av undervisningen på elevens lokale hverdagskunnskaper, altså en horisontal diskurs. Han mener at dette kan virke mot utjevning der elever med tyngre sosiokulturell kapital i større grad vil ha gevinst av å bruke sitt kunnskapsrepertoar, enn elever med mindre. For å bøte på dette mener Bernstein det er viktig at lærerne vet nok om elevenes bakgrunn, og at de i tillegg gjør seg bevisste valg mellom synlig og usynlig pedagogikk. Nå Idunn pålegger lærerne å se elevene i et 24-timersperspektiv, er dette kanskje et tiltak for å få lærerne til å erverve seg det kunnskapsgrunnlaget de trenger for å utnytte elevenes kunnskapsreservoar.

Som beskrevet tidligere beskriver Bernstein (2001) graden av fasthet og struktur i opplæringen som skillet mellom synlig og usynlig pedagogikk. Når det gjelder synlig pedagogikk, kan dataene tyde på at forventningen til adferd er tydelig, men at den yrkesfaglige skolen i større grad også korrigerer uønsket adferd. Idunn og Sofia er opptatt av tydelige rammer for adferd og arbeid med klasseledelse, der fokus ligger på felles regelhåndtering og at eleven skal oppføre seg innenfor skolens normer for adferd og holdninger. Mikael er også tydelig på hvilke forventninger han har til elevene og det samarbeidet de skal ha. Informantene har muligens ulike begrunnelser for sine forventninger, men det er naturlig å tolke at respekt og gode læringsbetingelser for elevene er et av kanskje flere motiver.

Bernstein (2001) bruker begrepene *klassifisering* og *innramming* om faktorer som bestemmer pedagogikkens synlighet, der synlig pedagogikk kjennetegnes av sterk klassifisering og innramming. Klassifiseringen beskriver relasjonen mellom kategorier, her henholdsvis forstått som adferdsformer, mellom adferdspraksiser blant elevene. Altså hvordan relasjonen er i dette «forskjellsrommet» mellom adferdspraksiser har betydning for maktstrukturer dem imellom. Når skolen prøver å endre negative relasjoner mellom elevene, er dette en mulighet til å avsløre og dermed nøytralisere uønskede maktfortetninger, noe som i seg selv er utjevne. Bernstein peker på pedagogisk praksis som regulerende for graden av klassifisering. Han bruker begrepet

innramming om denne formen for regulering av kommunikasjonen mellom, i dette tilfellet, adferdspraksiser. Innramming handler altså om hvem som kontrollerer hva. Når informantene beskriver hvordan de kontrollerer adferd og er tydelige i klasseledelse handler dette om en styrking av innrammingen. Ut fra dataene som kommer frem kan en muligens, om enn i ulik grad, konkludere med at skolenes fokus på adferdskorrigerende, tydelig klasseledelse og forventninger til elevene, er beskrivelse på en form for synlig pedagogikk, som legger til rette for bedre læringsbetingelser, og dermed kanskje dannelse for flere.

Ut fra dataene kan det tolkes som om det er et ønske om kontroll, og ikke makt, som ligger til grunn for ønske om tydelig klasseledelse. I så måte legitimeres de kommunikasjonsformer innenfor skolen som motarbeider etablerte forskjeller mellom elevene – forskjeller som kunne komme til å gi enkelte elever større makt både i relasjonssammenheng, men også i form av at deres sosiokulturelle bakgrunn ville gi enkelte fordeler. Når Heydorn ifølge Klafki (2004) sier at spørsmålet om dannelse er spørsmålet om maktens likvidering, er det behovet for ønsket om å kontrollere kommunikasjonsformer som gjør seg gjeldende. Ønsket om å kontrollere de situasjonene informantene beskriver, handler om å begrense ulike maktforhold mellom elevene; Idunn om adferd, Sofia i undervisningssituasjoner som for eksempel i gruppearbeid.

Sofia viser at hun ser hver enkelt når hun hilser og sier «hei» i gangen. Hun er seg også bevisst at hun som rektor har et ekstra ansvar for det utvidete samfunnsmandatet i skolen. Derfor leder hun også arbeidet med «gul tid» der elevene arbeider med deler av den generelle delen av læreplanen. Gjennom å hilse på hver enkelt elev hver morgen, gir det Mikael mulighet til både å møte hver enkelt, men også å kjenne på pulsen hva som rører seg i skolens ganger. Elevene bli sett, og han ser utviklingen som skjer med hver enkelt. Mikael viser utholdenhet overfor elevene, at de er viktige for ham, og at han bryr seg –kvaliteter som kanskje sorterer under etik, altså *fronesis*. Dataene viser at informantene modellerer og er forbilder både når de korrigerer adferd og når de hilser på eleven de treffer, selv om de gjør det i ulik form, Idunn etter behov, Sofia mer tilfeldig, Mikael hver dag til samme klokkeslett.

5.3.4 Elevmedvirkning – dialog – demokrati

Formålsparagrafen sier at skolen skal fremme demokrati og intensjonen finner vi også i K06' generelle del. Dataene i studien viser flere former for elevmedvirkning. Idunn beskriver en prosess der elevene deltok i utarbeidingen av skolens pedagogiske plattform på lik linje med lærerne. I tillegg har hun lagt til rette for at lærerne har verktøy for å kunne lede klasserom der alle stemme skal bli hørt, der sosial inkludering er mål. Sett opp mot forrige tema, ser vi også

her at prosessene er styrte, altså at de har en relativt synlig pedagogikk. Selv om samarbeidet om den pedagogiske plattformen hadde som mål å gi elevene eierskap til prosess og innhold, og klassemøtene skal fremme sosial kompetanse, skal en ikke se bort fra at de også har en kanskje utilsiktet gevinst i form av at begge disse prosjektene gir eleven øvelse i det NOU2015:8 *Fremtidens skole* beskriver som utviklingen av kunnskaper og kompetanse i å bli aktive samfunnsdeltakere gjennom erfaringer (Stray, 2012)

Ved å kreve årlige dialoger mellom elever og lærere om undervisningen, viser også Sofia en sterk tro på at ordningen vil virke inn på at det å snakke åpent og gjensidig forpliktende om undervisningen, fremmer en naturlig måte for elever og lærere å samhandle. Dette vil legge til rette for gode læringsbetingelser, men også i et dannelsesperspektiv, lære elevene hvordan de skal agere i forhold til dialogiske prosesser med autoriteter. I det Korsgård og Løvlie (2003) beskriver som Klafkis perspektiv, blir dette å lese som *mennesket i forhold til samfunnet*.

Alle videregående skoler er pålagt å drive elevrådsarbeid. Ettersom elevrådsarbeid kanskje også bidrar til danning i skolen – kanskje mest for dem som deltar – er det interessant å se på hvordan informantene arbeider med dette organet. Klassens time er ikke lovpålagt i videregående opplæring, men alle skolene i studien har ukentlige klassemøter. Elevrådet på steinerskolen er forankret både i skolens styre og har et stort mandat gjennom egne elevrettede tiltak. De har egne økonomiske rammer der de kan hyre inn ressurser til hjelp i prosjekter. Når også Sofia i stor utstrekning prøver å etterkomme elevrådets ønsker, viser det at både hun og Mikael er opptatt av at elevene skal få tillit til demokratiske prosesser. Sofia forteller at elevrådet i opplæringsfasen gjennom å arbeide med case, der elever og lærere øver på konkrete problemstillinger, blir tryggere. Informanten beskriver opplæringen som særs vellykket, og i et teoretisk dannelsesperspektiv er kanskje det ikke så overraskende; når eleven får kunnskap (*epistéme*) om elevrådsarbeidet og erfaring gjennom praksis (*techne*) ut fra sin dømmekraft (*fronesis*), fremstår skoleringen ifølge det Eikseth (2012) gjennom Dewey (1916) beskriver som en *rounded experience*. I lys av NOU 2011:20 *Ungdom, makt og medvirkning* og Strays (2012) perspektiver på demokratifremmende opplæring, er caseundervisningen på den studiespesialiserende skolen et eksempel der eleven lærer *gjennom*, og ikke *om*.

Stray (2012) peker på behovet for å lære *gjennom* dersom de skal en skal arbeide for demokrati. Man må *leve* demokratiske prosesser for å bli demokratisk, og for å kunne ta de riktige beslutningene for menneskene man representerer. Altså det Aristoteles (1934) under kunnskapsformen *fronesis* beskriver som å handle til det beste for menneskene. Oppsummert

kan en si at data forteller at alle skolene har ulike praktiske oppgaver som øver elevene (elevrådsrepresentanter kanskje i størst grad) i det demokratiske praksisfeltet.

5.3.5 Oppsummering

Datagrunnlaget viser at informantene har fokus på at skolens praksis skal gjenspeile kvaliteter som gode læringsbetingelser, inkludering, sosiale omgangsformer og prosesser der elevene medvirker. Danningsmandater blir ikke uttalt direkte, men i analysen av datamaterialet, er der likevel mange spor som peker på dannelsesfremmende praksis, selv om de ikke alltid er uttalt fra informantenes side. Rektorene er seg bevisste sin funksjon som rollemodeller og både modellerer og samhandler direkte med elevene der de i sitt arbeid fremmer medvirkende og respektfulle interaksjoner.

Imidlertid viser datamaterialet at skolene i ulik grad integrerer dannelsesmandatet i den faglige undervisningen, der det kan synes som om den yrkesfaglige skolen og steinerskolen i størst grad ivaretar behovet for ulike kunnskapsformer i undervisningen. Det kan indikere at skoleslagets egenart og deres pedagogiske tradisjoner har betydning for i hvilken grad dannelsesmandatet i opplæringen ivaretas. Når informanten fra den studiespesialiserende skolen peker på arbeidet med caseundervisningen i elevrådet som vellykket, borger det kanskje for at det universelle ved denne type pedagogikk kunne overføres til den ordinære undervisningen, noe som ville ivareta både ulike kunnskapsformer, men også konkrete og relevante erfaringer i faget.

Når det gjelder synlig pedagogikk som middel for utjevning og dannelse for alle, viser informantene på ulikt vis at de arbeider med feltet, der kanskje Idunn er tydeligst både i forhold til prosjekter med klasseledelse, lærerstyrt klassens time og utøvelse av direkte adferdskontroll der det trengs. Imidlertid viser ikke data om denne type kontroll er et bevisst dannelsesfremmende tiltak fra informantenes side. Det er derfor kanskje nærliggende å fortolke denne formen for synlig pedagogikk som tiltak for sosial inkludering og gode læringsbetingelser, noe som er utjevnende og kanskje dannelsesfremmende, men ikke uttalt.

6 Funn og implikasjoner

Datamaterialet ble i kapittel 5 drøftet i lys av det teoretiske rammeverket. I denne delen vil det avslutningsvis bli pekt på funn av interesse, samt de implikasjoner disse kan gi.

6.1 Rektorenes dannelsings- og kunnskapssyn

Det ble i drøftingsdelen problematisert at informantene i størst grad orienterte seg mot en demokratisk danningstradisjon, noe som kanskje er for snevert innenfor Kluftis (2001) fortolkning, der fokuset på det individuelle og autonome mangler, og der det i et aristotelisk perspektiv blir for lite fokus på *fronesis* som danning og kunnskapsform. Likevel viser datamaterialet at skolelederne er opptatt av skolens dannelsingsmandat og har et nyansert kunnskapssyn, men dataene er ikke entydige i hvilken grad informantene ser sammenhengen mellom danning og kunnskap. Kun en av informantene pekte på behovet for å se kunnskapsformer i sammenheng. Funnene bekrefter Hovdenaks (2012) etterlysning etter en større problematisering av både dannelsings- kunnskapsbegrepet i utdanningsfaglige diskurser. Rektorene mangler også i noen grad begreper og konkret didaktikk som kan brukes i et mer metodisk dannelsingsarbeid i skolen. Selv om dataene viser at der foregår dannelsingsfremmende arbeid i skolen både i undervisningen og med hensyn til utjevningstiltak, er datamaterialet uklart med hensyn til om rektorene har en bevissthet om disse tiltakene er dannelsingsfremmende. Det kommer ikke frem data som viser at det i kollegiet systematisk legges vekt på refleksjoner knyttet til danning, eller at lærerne bevisst setter faget sitt inn i et dannelsingsfremmende perspektiv i undervisningen. Funnene impliserer at der er behov for en tydeliggjøring av hva danning og kunnskap i opplæringen betyr i dagens skole.

På mikronivå og i et skolelederperspektiv, impliserer funnene at der i kollegiet er behov for en vektlegging av opplæringens dannelsingsmandat og kunnskapssyn. Det bekrefter Aasens (2006) og Misunds (2005) argumentasjon for rektorer som investerer i tid til verdibaserte samtaler i kollegiet om dannelsingsdimensjoner og hvordan de ulike kunnskapsformenevirker sammen. Utfallet av dette vil kunne danne grunnlag for en felles forståelse for hva danning og kunnskap er, og hva dette betyr metodisk i undervisningen. Helt konkret handler dette kanskje om å bruke tid på å reflektere over eget fag og hvilke dannelsingsfremmende kvaliteter de har; Hva øver elevene egentlig når de arbeider med for eksempel den franske revolusjon, frihandel, plantenes metamorfose og Peer Gynt? Eller at når man velger lærestoff for å dekke kompetansemål, bærer med seg at man velger en kanon som også kan være dannelsingsfremmende.

Konsekvensen på makronivå er kanskje at man både i lærer- og skolelederutdanningen i større grad ser på sammenhenger mellom danning og kunnskap, og hvilke praksiser på mikronivå som vil fremme danning i opplæringen. En slik dreining i høgskoleutdanningen betyr at det er behov for forskning og studier som vil utvide kunnskapsgrunnlaget for hvordan danning skjer i opplæringen. Denne studien har ikke belyst Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*, men når det i innledningen står at «Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen.» <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>, bærer det kanskje bud om at også den offisielle diskursen knuttet til opplæringens dannelsesmandat er i endring.

6.2 Skoleslagenes egenart og dannelsesfremmende praksis i undervisningen

Som nevnt allerede i forrige funn viste dataene ulikheter mellom de ulike skoleslagene med hensyn til bevissthet i forhold til kunnskapsformer. Utvalget består av informanter fra tre ulike skoleslag, og elevgrunnlaget til de ulike skolene er også forskjellig, så om funnene har betydning ut over denne studien er uvisst. Likevel er der funn som er interessante. Dersom man i et aristotelisk perspektiv legger til grunn at undervisning der flere kunnskapsformer, deriblant *fronesis* forekommer, er dannelsesfremmende, viser dataene at det i steinerskolen og den yrkesfaglige skolen ifølge rektorene er spor av flere kunnskapsformer enn i den studiespesialiserende. Funnene viser også at disse skoleslagene gjennom sin pedagogikk og organisering i større grad gir det Dewey (1916) beskriver som helhetlige erfaringer. Det vil ikke nødvendigvis si at den studiespesialiserende skolen er mindre dannelsesfremmende, men det betyr kanskje at dannelsesmandatet i den studiespesialiserende skolen utføres på andre arenaer enn i klasserommet under ordinær undervisning. Som vist i drøftingsdelen handler denne ulikheten muligens om ulike pedagogiske tradisjoner der både steinerskolen og den yrkesfaglige «utsetter» elevene sine for en kombinasjon av ulike kunnskapsformer i ulike didaktiske metoder. Rektoren i den yrkesfaglige skolen peker på elevenes yrkespraksis som en god arena for dannelsesmandatet, der yrkesetikk og arbeidsmoral er vesentlig. Hun forteller videre om at det i håndverksfagene arbeides med alle kunnskapsformer, der også fellesfagene er knyttet til programfagsområdene. Informanten i steinerskolen peker på skolens pedagogiske organisering, der kunstfagene er integrerte og deler av undervisningen er periodisert for å få tid til fordypning

og refleksjon – der undervisningsøktene skal bære med seg elementer som styrker tanke, følelse og vilje. I tillegg til en kombinasjon av flere kunnskapsformer, vitner også disse funnene om en undervisning som vektlegger helhetlige erfaringer gjennomført i et praktisk, eksperimenterende og demokratisk fellesskap, et perspektiv vi finner både innenfor Deweys (1916) læringspedagogikk og innenfor det Eikeland (2015) beskriver som grunnsteiner i mesterlæretradisjonen.

Disse funnene kan ha implikasjoner for den teoretiske undervisningen som hovedsakelig foregår i fellesfagene på steinerskolene og på yrkesskolene, og i nesten alle fag på studiespesialiserende skoler. På hvilken måte kan fellesfaglærere i «steinersk» ånd gi helhetlige og fordypende erfaringer i undervisningen? For studiespesialiserende programområder er dette kanskje særlig utfordrende med tanke at fagsammensettingen i all hovedsak er teoretisk. Det er derfor i et makroperspektiv et tankekors at studieforbredende studieretninger som Musikk, dans og drama, Idrett og Medier og kommunikasjon taper terreng i en stadig strammere dimensjonering av programtilbud i videregående skoler, der argumentasjonen i stor grad handler om at vi ikke trenger flere musikere, idrettsutøvere eller arbeidstakere innenfor medier. Faren med denne type neddimensjonering ligger i en overordnet, offisiell diskurs som er preget av at praktisk-estetiske fag ikke har kvaliteter som reint universelt både kan fremme læring og danning

Funnene kan også ha implikasjoner for frafallsutfordringene i yrkesopplæringen. Nå handler ikke denne studien om frafall i videregående opplæring, men dersom elevene faller ut av skolen, får det også konsekvenser for deres danning. Det kan leses ut av enhver frafallsstatistikk at det er i fellesfagene elevene i yrkesfaglig opplæring ikke lykkes og derfor ikke består. For å forebygge frafallet i yrkesfaglig opplæring, gjennomfører nå UDIR en massiv opplæring av fellesfaglærere i forbindelse med FYR-prosjektet (fellesfag - yrkesretting - relevans). Når det pekes på at elevene må oppleve å se nytten av fellesfagene i et yrkesperspektiv, er dette kanskje bare en del av hva som behøves. Interessant er det også at det i Rapport 2014:16 *Yrkesretting og relevans i fellesfagene* (fra Trøndelag forskning og utvikling) i liten grad kommer frem funn som bærer med seg at informantene anser yrkesretting som en innfallsvinkel til å lære noe av mesterlæretradisjonene i yrkesopplæringen. De fleste peker på fellesfagenes nytteverdi i programfagene og tverrfaglige prosjekter, altså en forståelse som i all hovedsak er fagorientert mer enn didaktisk orientert. Med dette står kanskje FYR-perspektivet i fare for å ensidig opprettholde en holdning om at fellesfagene er kjedelige og kun relevante dersom de er nyttige i yrkessammenheng, og ikke i seg selv. Derfor kunne det være interessant i FYR-sammenheng å også se på den yrkesfaglige pedagogiske praksis med tanke på metodikk, pedagogikk og bruken

av ulike kunnskapsformer som modell for fellesfagsundervisningen. Satsingen burde derfor i større grad legge vekt på hvilke pedagogiske og didaktiske tradisjoner som ligger til grunn i yrkesopplæringen og i hvilken grad disse er overførbare til opplæringen i fellesfagene. I et mikro- og skolelederperspektiv indikerer dette behovet for en strukturering av undervisning og planleggingstid som legger til rette for samarbeid og kunnskapsoverføring mellom håndverksslærere og fellesfagslærere.

6.3 Forholdet mellom opplæringens makro- og mikronivå

Informantene i den studiespesialiserende skolen og i steinerskolen pekte begge på adferd hos elevene de knyttet direkte opp til en målstyrt opplæring, der elevene handler strategisk der valgene i større grad er preget av formålsrasjonalitet enn verdirasjonalitet. Det er interessant at denne problemstillingen var mindre relevant for rektoren i den yrkesfaglige skolen. Muligens kan dette handle om en mesterlæreorientert pedagogikk der praksisfeltet gjør relasjonene tette og dialogene hyppige, noe som kanskje gjør læringsfokuset sterkere enn resultatfokuset, altså at elevene har sitt fokus på verdirasjonalitet.

Dataene viser også at rektorene forstår sammenhengen mellom skolens makro- og mikronivå og finner sitt handlingsrom her, så bekymringen om at de opplever seg klemte i friksjonsfeltet mellom styringssignaler og skolens dannelsingsmandat er kanskje overdrevet. Det bør likevel kanskje problematiseres at informantene i stor grad filtrerer styringssignalene ut i virksomheten, med tanke på hva som er relevant i lærernes praktiske hverdag. I tillegg indikerer datagrunnlaget at det ikke settes av nok tid i kollegiet til drøfting av hvilke styringssignaler som blir gitt, og hvilke konsekvenser dette har for deres hverdag i praksisfeltet. Konsekvensene kan her bli at lærerne ikke forstår forholdet mellom opplæringens alle nivåer.

I et makroperspektiv impliserer både elevenes strategiske holdninger til målstyring og lærenes grunne forståelse for makronivået i opplæringen en fare for det Hellesnes (1975) beskriver som en sosialisering av *tilpassede* fremfor *dannede* samfunnsaktører. Sett i lys av både Dales (2008) og Skjervheims (1972) perspektiver, der middelet for å overstige *institusjonell svikt* og det *instrumentalistiske mistaket* blant annet er bevissthet knyttet til forholdet og sammenhengen mellom opplæringens makro- og mikronivå og diskursene innenfor disse, er rektors arbeid i kollegiet med denne sammenhengen av stor betydning. I så måte bør rektorene kanskje begrense filtreringen av overordnede føringer og i større grad bruke tid i kollegiet på drøfting av, og

forståelse for hvordan makro- og mikronivå virker sammen. Denne bevisstheten vil i neste omgang muligens hjelpe lærerne til å forstå hvordan de skal oversette overordnet styring som for eksempel målstyring ned i skolens mikronivå, undervisningen, uten at det går på bekostning av elevenes danning og prosessuelle læring. Altså en undervisningspraksis som i kantiansk forståelse er preget av praktiske handlinger fremfor pragmatiske handlinger. Både Misund (2005) og Aasen (2006) peker på viktigheten av tydelige og verdiorienterte skoleledere som prioriterer å sette av tid og ressurser til refleksjon og arbeid knyttet til forståelse og praksis som fremmer skolens overordnede mandat. Dataene i denne studien ga lite indikasjoner på at denne type arbeid ble pleiet regelmessig, og behovet for denne type kollegialt arbeid er kanskje mer nødvendig enn rektorene erkjenner.

6.4 Konklusjon

Jeg har vist til tre hovedfunn og mulige implikasjoner av disse. Funnene handler om danning, undervisningspraksis og forholdet mellom opplæringens makro- og mikronivå. Med studiens problemstilling ønsket jeg å belyse hvordan skoleledere forstår dannelsbegrepet og hvordan de legger til rette for danning i opplæringen. Som beskrevet tidligere har skolelederne jeg har intervjuet kanskje et ekstra forståelse for den demokratiske siden ved dannelsbegrepet, men ser det kanskje ikke i sammenheng med kunnskapsbegrepet, noe som muligens er grunnen til at de i ulik grad mestrer å operasjonalisere dette ned i lokal danningsskapende praksis i skolen. Overordnet kan det synes som om informantene med tanke på implikasjoner for skoleledelse har noe felles. Tiltak som refleksjon rundt skolens dannelsmandat, kunnskapsformer, danningsskapende undervisningspraksis og prioritert tid til dette er trolig nødvendig dersom de ønsker å utvikle en helhetlig og verdibasert pedagogisk plattform til bruk i opplæringen.

Litteraturliste

Aristotle, *Nicomachean Ethics 6 – The Intellectual Virtues*, Phil 769 – Dr. Tobias Hoffmann (ed.) lastet ned 3. april 2016 fra

http://faculty.cua.edu/hoffmann/courses/769_1081/769_EN6_Intellectual_Virtues.pdf

Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, (1934). H. Rackham (ed.), lastet ned 3. april 2016 fra

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3atext%3a1999.01.0054>

Beavoir, S. (1949). *Det annet kjønn*. Pössneck. Pax Forlag AS.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, codes and control*. London. Routledge.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic control and identity. Theory, Research, Critique. Revised edition*. Lanham. Rowman & Littlefield publishers Inc.

Bernstein, B. (2001). Vertikal og horisontal diskurs. Chouliaraki, L. & Bayer, M. (Red.), *Pedagogik, diskurs og magt*. Viborg. Akademisk forlag.

Bourdieu, P. (1979). *Distinksjonen*. Viborg. Pax Forlag AS.

Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Børhaug, K. (2010). Making sense of political participation. A qualitative study of Norwegian adolescents. *Politics, Culture and Society* 1(2): 123-141

Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logik: en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. Chouliaraki, L. & Bayer, M. (Red.), *Pedagogik, diskurs og magt*. Viborg. Akademisk forlag.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 ed.). New York: Routledge.

Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen. Skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen.

- Dale, E. L. (2010). *KUNNSKAPSLØFTET. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, J. (2016) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Lastet ned 3. april 2016 fra <https://archive.org/stream/democracyandedu00dewegoog#page/n186/mode/2up>
- Dons, C. F. (2012). Skoleledelse og styringsdilemmaer i et dannelsesperspektiv. A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Dysthe, O. (1997). Leiing i eit dialogperspektiv. O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eikeland, O. (2015), Om det allmenne ved yrkespedagogikken. O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eikseth, A. G. (2012). Dannelse og demokrati i skolen. En drøfting i lys av Deweys filosofi. A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Elstad, E., Sivesind, K. (Red.). (2010). *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget
- Felles nasjonalt tilsyn 2014-2017. (2013). Lastet ned 01. desember 2014, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Tilsyn/Tilsyn/Rettleingsmaterieell-for-felles-nasjonalt-tilsyn-2014-2017/>
- Foros, P.B. (2012) Danningens dialektikk – spenningen mellom det formale og det materiale. A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Gustavsson, B. (1996). *Dannelse i vor tid*. Århus. Forlaget Klim.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Fälth & Hässler.

- Gustavsson, Bernt. (2002). Bildningens och kunskapens betydelse i det postmoderna. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & R. Rønning (red.), *Fleksibilitet som utfordring - noen erfaringer og refleksjoner*. Tromsø: SOFF - Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning.
- Haugen, C. (2007). En problematisering av læringsprinsippet «å bygge på elevens bakgrunnskunnskap». S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (2007) *Klasse, kode og identitet*. Trondheim: tapir Akademiske Forlag.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein omfattande studie og kritikk av dei ulike former for å «tilpassa» dagens menneske*. Oslo/Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hovdenak, S. S. (2012) Kunnskap og danning i skolen; om relasjonen mellom ulike kunnskapsformer. A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Hovdenak, S. S., Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hovdenak, S. S., Bø, A. K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnæringer relatert til elev- og lærerperspektiv. S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Haavelsrud, M. (2010). Kunnskap og likhet. S. S. Hovdenak & O. Erstad. (Red.) *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Iversen, J. M. V., Haugset, A. S., Wendelborg, C., Martinsen, A., Røe, M., Nossun, G., Stene, M. (2016). Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser. (Rapport 2014:16). Steinkjer: Trøndelag Forsking og Utvikling AS
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nyere studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 ed.). Oslo: Unipub forlag.

- Korsgaard, O., Løvlie, L. Innledning. (2003). I. R. Slagstad, O. Korsgård & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger*. Oslo. Pax forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læringsplakaten. Prinsipp for opplæring*, (2). Lastet ned 16. november 2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell dannning. I. R. Slagstad, O. Korsgård & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forandringer*. Oslo: Pax forlag.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Lastet ned 20. oktober 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Misund, B. I. (2011). *Sentral faglig styring og delegert sosialt ansvar*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2011, Vol.95(06), pp.437-448. Idunn.no (Universitetsforlaget)
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2011:20 *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- NOU2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Opplæringslova, *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* m.v. av 17. juni 1998 nr. 61
- Riksaasen, R. (2007). Basil Bernsteins kodeteori – et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning. S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Skirbekk, G., Gilje, N. (2007). *Filosofihistorie: innføring i europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1972). Det instrumentalistiske mistaket. S. Haga (Red.), *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt?* Oslo: Gyldendal
- Stanford Encyclopedia of Philosophy, *Aristotle's ethics*, Kraut, R., Zalta, E.N. (ed.) (2016). Lastet ned 03.04.2016, fra <http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-ethics/#pagetopright>
- St. meld. nr. 37 (1990-1991). *Om organisering og styring av utdanningssektoren*. Oslo: Kyrkje- og undervisnings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*, Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Stray, J.H. (2012). Demokratipedagogikk. K.L. Berge & J.H. Stray, (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Stray, J. H. (2011). *Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken?* Norsk pedagogisk tidsskrift, 2011, Vol.95(01), pp.18-29. Idunn.no (Universitetsforlaget)
- Thaagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thyssen, O. (2004). Dannelse i moderniteten. E.L.Dale & K.Krogh- Jespersen (Red.), *Uddannelse og dannelse - læsestykker til pedagogisk filosofi*. Århus: Forlaget Klim.
- Utdanningsdirektoratet (1993). *Læreplanens generelle del*. Lastet ned 16. november 2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Walstad, P. H. B. (2015). Kulturfaget yrkespedagogikk. O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwenke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Weber, M. (1999). *Verdi og handling*. Oslo: Pax forlag
- Østern, A. (2010). Estetisk tilnærming til læring. S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.) *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. K., Sivesind, G. Langfeldt & G. Skjedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS

Aasland, T. (2009). *Dannelse i vår tid*. Lastet ned 1. desember 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2009/dannelse-i-var-tid.html?id=563622>

Vedlegg

Vedlegg 1

Designmal

Oppgavens overordnede mål:	kap. 1	kap. 2	kap. 4 / 5	kap. 5
	Problemstilling	Tema	Forskningsspørsmål	Undertema
<p>kap.1 Å belyse ledelse av skolen som arena for både danning og kunnskapsformidling.</p> <p>Å få innsikt i hvilke sammenhenger som har betydning for danningsarbeid i opplæringen.</p>	<p>kap.1.1 Hvordan forstår skoleledere i videregående skole danningsbegrepet og hvordan legger de til rette for danningsarbeid i opplæringen?</p>	<p>kap.2.2 Opplæringens makronivå</p>	<p>kap.4.1 / 5.1 Hvordan forstår rektor danningbegrepet i skolesammenheng?</p>	<p>kap.5.1.1 Hvilke refleksjoner gjør rektor seg om forholdet mellom formålsspegramen og danning? Hva mener rektor er danning? Er rektor oppgitt av skolens danningsmandat? Hvordan kommer dette frem?</p>
			<p>kap.4.1 / 5.1 Hvor nyansert er rektors kunnskapssyn?</p>	<p>kap.5.1.2 Hvilken sammenheng ser rektor mellom danning og kunnskap? Skilte rektor mellom ulike former for kunnskap? Hvilke? Hvordan kommer dette frem?</p>
<p>kap.1.1 Hvordan forstår skoleledere i videregående skole danningsbegrepet og hvordan legger de til rette for danningsarbeid i opplæringen?</p>	<p>kap.2.2 Opplæringens makronivå</p>	<p>kap.4.2 / 5.2 Hvordan ivaretar rektor danningmandatet i lys av styringssignalene?</p>	<p>kap.4.2.1 / 5.2.1 Styringssignaler og styringsdokumenter</p>	<p>kap.5.2.1 Hvilke styringsdokumenter trekker rektor frem som førende for virksomheten? Hvilket verdisyn er lokale dokumenter tuftet på? Hvilke tanker gjør rektor seg i forhold til styringsdokumentene og deres føringer for skolens utvidete danningsmandat?</p>
			<p>kap.4.2.2 / 5.2.2 Skoleledrollen mellom makro- og mikronivå</p>	<p>kap.5.2.2 Hvordan forstår rektor forholdet mellom opplæringens makro og mikronivå? Hvordan forstår rektor sitt handlingsrom innenfor skolens styringssignaler? Hvilke rasjonelle diskurser preger rektors prioriteringer innenfor styringssignalene?</p>
			<p>kap.4.2.3 / 5.2.3 Lærernes bevissthet mellom makro- og mikronivå</p>	<p>kap.5.2.3 Hvordan opplever rektor at lærerne forstår sammenhengen mellom opplæringens makro og mikronivå? Hvordan og i hvilken grad arbeider rektor for å øke denne forståelsen?</p>
			<p>kap.4.3.1 / 5.3.1 Rektors danning fremmende arbeid i kollegiet</p>	<p>kap.5.3.1 I hvilken grad bruker rektor og kollegiet tid til å reflektere rundt skolens danningsmandat? Hvilken rolle spiller hun i kollegiets arbeid knyttet til verdi- og danningarbeid? Hvilke verdier og rasjonelle diskurser kommer frem i rektors utviklingsarbeid med kollegiet?</p>
<p>kap.2.3 Opplæringens mikronivå</p>	<p>kap.4.3 / 5.3 Hvilke danning fremmende praksiser finnes i skolen?</p>	<p>kap.4.3.2 / 5.3.2 Danningmandatet som integrert del av undervisningen og skolens egenart</p> <p>kap.4.3.3 / 5.3.3 Inkluderende prosesser i skolen - danning og læring for alle?</p>	<p>kap.5.3.2 Hvilke danning fremmende tiltak skjer i undervisningen? Skjer danning arbeidet integrert i øving opplæring eller isolert? Har skolens egenart betydning for hvordan danningmandatet treer frem?</p>	<p>kap.5.3.3 Deres det utjevning fremmende pedagogikk i opplæringen der målet er danning for alle? Hvilken sammenheng ser rektoren mellom utjevning og pedagogikk? Hvilken direkte betydning opplever rektor at hun har for elevens danning?</p>
			<p>kap.5.3.4 Hvilke arenaer for elevmedvirkning trekker rektor frem? Lærer elevene om eller gjennom - hvilket kunnskapssyn preger opplæringen i demokrati og elevmedvirkning? Er rektor involvert i elevdemokratisk arbeid?</p>	

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE						
Overordnet tema	Problemstilling	Hovedtema	Undertema	Teoretisk rammeverk	Forskningsspørsmål	Spørsmål og/eller stikkord
				Innledning	Innledende spørsmål om skolen, størrelse, hvo lenge rektor har vært der, programområder, antall lærere og ledere osv....	Hva ønsker jeg å finne ut?
		Danning	Danning	Gustavsson Gadamer Korsgaard/Løvlie Dons Aristoteles Dewey Thyssen Dale Heydorn Klafki	Hva handler egentlig formålspårafraten om? Hva forstår du med begrepet danning? (her kommer det antageligvis utdypende sprsm....) Hvordan vet vi når danning skjer? Kjennetegn? Kan danning måles - i tilfelle hvordan? Bør danning, eller det det innebærer måles? Hva tenker du er skolens danningmandat? Hva er sammenhengen mellom danning og opplæring i? På hvilken måte er opplæringen ved din skole identitetsdannende? På hvilken måte gis eleven på din skole erfaringer som er nyttige for dem seinere i livet?	Hva mener skoleleder er danning? Er skoleleder opptatt av skolens danningmandat? Hvordan kommer dette frem? Hvilke refleksjoner gjør hun seg om forholdet?
		Danning	Kunnskapssyn	Bernstein Aristoteles Gustavsson Hovdenak Stray K06 Børhaug	Hvordan forstår skoleleder danning-begrepet? Hvor nyansert er skoleleders kunnskapssyn?	Skiller rektor mellom ulike former for kunnskap? Hvilke? Hvordan forstår hun kompetansebegrepet i lys av sin kunnskapforståelse?
			Skolederrollen	Bernstein Hovdenak/Bø Kant Dale Durkheim Weber Møller Elstad/Sivesind Dons Aasen	Hvordan opplever du forholdet mellom skolens danningmandat og opplæringsens øvrige oppgaver? På hvilken måte arbeider du med kollegiet i felnet mellom styring og det å være pedagogisk leder? Hvis du skal peke på særskilt viktige oppgaver i ditt arbeide; hva er det? Hvilket spillerom opplever du å ha som skoleleder? Hva er rettesnorer / verdifulle prioriteringer i ditt arbeide med skolens pedagogiske tilbud?	Rektors syn og forståelse av forholdet mellom opplæringsens makro- og mikronivå Rektors opplevelse av spillerom til å gjøre egne prioriteringer Er rektors refleksjoner preget av verdirasjonelle eller formålsrasjonelle handlinger?
Ledelse av skolen som arena for både danning og skolen?	Hva forstår skoleledere med danning i skolen?		Styringssignaler	Skjervheim Dale Elstad/Sivesind Bernstein Aristoteles Gustavsson Misund	Hvilke styringsdokumenter har betydning for skolens hverdag? Nevn de viktigste, og hvordan de har betydning. Vil du si det er tatt høyde for skolens danningmandat i disse? På hvilken måte? - Er de veiviser på noen måte - forklar? - Er disse kjent i kollegiet? Er noen av dokumentene utarbeidet ved din skole? Fortell om prosessen med utviklingen av disse. Hvordan lages, implementeres og evalueres dokumentene? Hvordan kommer det frem i opplæringen at disse dokumentene finnes?	Hvilken bevissthet og refleksjoner viser rektor i forhold til styringsdokumentene? Hvilke tanker gjør rektor seg i forhold til styringsdokumentene og deres foringer for skolens utvidete danningmandat?

Utkommet danningmandatet frem i

kunnskapsfor midling i en tid der ledere presses mellom resultatstyring og instrumentalite t.	Hvordan legger skoleledere til rette for dannings- arbeid i opplær-ingen?	Opplærings makronivå	Dons Løvlie	skoleleder forholdet mellom opplærings makro og mikronivå?	Hva tenker du om forholdet mellom den generelle delen i K06 og læreplanene? Hvordan ivaretar lederavtalen din ditt ansvar for skolens utvidet dannelsingsmandat Tilsyn - hva måler det? - er tilsyn til støtte i skolens dannelsingsarbeid?	Hvilke prosesser gjør rektor med kollegiet knyttet til dette temaet? Hvilke verdier kommer frem i rektors utviklingsarbeid med kollegiet? Bruker kollegiet ved skolen tid på å reflektere rundt skolens dannelsingsmandat? Hvilken rolle spiller hun i kollegiets arbeid knyttet til verdiarbeid? Er hun en pådriver i dette arbeidet? Er der sammenheng mellom skolens verdemessige utviklingsarbeid og det som skjer i klasserommet? Arbeides det systematisk i kollegiet med forholdet mellom opplærings makro- og mikronivå?
			Misund Dons Aasen Weber Kant Misund Bernstein		Har skolen en visjon eller et verdigrunnlag den er tuftet på? Hvordan ble denne til? Gjenspeiler denne visjonen eller disse verdiene skolens syn på dannelsingsmandatet? Kan du nevne utviklingsprosjekter som foregår i det pedagogiske kollegiet hos deg? Bruker du tid med kollegiet til drøftinger og refleksjoner knyttet til forholdet mellom skolens faglige innhold og dannelsingsmandatet? Hvordan arbeider dere med disse spørsmålene i en lokal kontekst? Hvordan involvere du deg som leder i disse drøftingene? Hvordan vil du si ditt kollegie forstår sammenhengene mellom skoleverkets styringsdokumenter og deres arbeid med opplæring? Hvordan arbeider du som leder med deres forståelse av de større sammenhengene? På hvilken måte får dette arbeidet med kollegiet konsekvenser på opplæringen?	
		Opplærings makronivå	Kant Foros Haugen Riksaasen Bernstein Korsgaard/Løvlie Klafki Chouliaraki Bernstein	Hvilke danningsfremme nde praksiser finnes i skolen?	Hvordan legger skoleleder konkret til rette for at det skjer dannelsingsarbeid i skolen? Tiltak? Skjer dannelsingsarbeidet integrert i øvrig opplæring eller isolert? Lærer elevene om eller gjennom? Ser rektor på de grunnleggende ferdighetene som en del av skolens dannelsingsarbeid? Hvordan reflekterer tiltakene og eksemplene i skolehverdagen hennes tanker om danning og hennes kunnskapssyn slik det tidligere i intervjuet er kommet frem? Drives det utjevning fremmende pedagogikk i opplæringen der målet er danning for alle? Er rektor involvert i elevdemokratiske arbeid?	
		Opplærings mikronivå	Konkrete dannings- fremmende tiltak i opplæringen	Hvilke danningsfremme nde praksiser finnes i skolen?	Hvordan arbeider dere for at dannelsingsmandatet ivretas i opplæringen? Eksempler? Tiltak? Dersom danning skal være for alle - hvilke utjevningstiltak gjøres i opplæringen slik at elevene får så like muligheter som mulig? Hvordan arbeider dere med klasseledelse i kollegiet, og hvilken betydning har dette for elevene? Hvordan scorer skolen på elevundersøkelsen med tanke på felles regelhåndtering. Hvilke demokratiske prosesser legges det vekt på i skolen? Hvordan jobber dere med de grunnleggende ferdighetene på skolen - i alle fag?	

Vedlegg 3

Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Skoleledelse mellom *danning* og *utbytte* av opplæringen»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er en masteroppgave i utdanningsledelse ved ILS på Universitetet i Oslo. Tema er ledelse av skolen som arena for både danning og kunnskapstilegning i en tid der ledelse av skolen er preget av tung statlig styring med tanke på målstyring og faglig resultatorientering. Problemstillingen for masterprosjektet mitt er todelt; Hva forstår skoleledere med danning i skolen, og hvordan legger de til rette for dannelsesarbeid i opplæringen?

Utvalg

Utvalget av informantene er trukket ut med tanke på at de skal ha noe til felles, men som samtidig er ulike. Felles: rektorer ved tre store videregående byskoler på Østlandet. Ulikt: én studiespesialiserende skole, én yrkesfaglig skole og én steinerskole. Jeg arbeider selv i Buskerud og er kjent med styringsdokumentene. Informanten fra steinerskolen er den eneste som dekker de felles kriteriene som beskrevet over.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker gjennom utvalgte tekster å gjøre rede for ulike måter å forstå dannelses- og kunnskapsbegrepet. Masteroppgavens empiriske del vil være et kvalitativt forskningsintervju med tre rektorer i videregående skole samt analyse av et utvalg av skolenes styringsdokumenter.

Spørsmålene vil omhandle dannelses- og kunnskapsbegrepet, samt hvordan temaet kommer til syne i skolens styringsdokumenter og i skolens praktiske arbeid. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuet i tillegg til notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og evt. min veileder Sylvi Stenersen Hovdenak (professor ved ILS) som får kjennskap til informantenes navn. Det vil ikke bli stilt spørsmål av personlig karakter i intervjuet. Etersom kriteriene for utvalg av informanter begrenser utvalget og koblingen mot styringsdokumenter kanskje kan spores, vil det være en mulighet for at informantene kan gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2016

Deler av notater i form av transkriberinger vil ligge ved publikasjonen, men råmaterialet og lydopptak vil destrueres i etterkant.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Ellen Lysne tlf. 906 86 529 eller professor Sylvi Stenersen Hovdenak tlf. 22857877.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4



Sylvi Stenersen Hovdenak
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 23.06.2016

Vår ref: 48797 / 3 / HJ/P

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48797</i>	<i>Ledelse mellom danning og utbytte av opplæringen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sylvi Stenersen Hovdenak</i>
<i>Student</i>	<i>Ellen-Kristin Lysne</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



PÅBEGYNT REKRUTTERING

Det fremkommer av meldeskjema at du allerede har startet med rekruttering. Personvernombudet finner dette beklagelig, og minner om at prosjekter som er omfattet av personopplysningslovens bestemmelser skal meldes senest 30 dager før oppstart

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er noe mangelfullt utformet om vi ber derfor om at følgende endres:

- femte avsnitt, tredje setning endres til: "Det vil ikke bli stilt spørsmål av personlig karakter i intervjuet."

PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

Det fremkommer av meldeskjema at du skal publisere personopplysninger. Du vil publisere indirekte personopplysninger, slik som stilling og sitater/transkripsjoner. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.11.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlode opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 5

Kategorier, koder og transkribering

KATEGORIER								
1		2			3			
Danning		Opplærings makronivå			Opplærings mikronivå			
KODER								
A	B	A	B	C	A	B	C	D
Rektors tanker om skolens formålsparagraf og hennes forståelse av danning-begrepet	Danning og kunnskap	Styringssignaler og styringsdokumenter	Skoleledrollen mellom makro- og mikronivå	Lærernes bevissthet mellom makro- og mikronivå	Rektors danning fremmende arbeid i kollegiet	Danningsmandatet som integrert del av undervisningen og skolens egenart	Inkluderende prosesser i skolen - danning og læring for alle?	Elevmedvirkning dialog demokrati
«Formålsparagrafen er den overordnede årsaken til at vi driver skole ...mer enn den utdanningen vi tilbyr ... man må bli noen før man kan bli noe, det handler om identitet og utviklingen av jeg.»	«Her på skolen deler vi inn kunnskap i kunnskap (hun peker på hodet), holdninger og ferdigheter, men de kan ikke ses isolert ...»	«Skolens pedagogiske plattform er skolens grunndokument og skal gjennomsyre alt som skjer på skolen – ikke bare hos det pedagogiske personalet. Denne danner verdigrunnlaget for skolens arbeid.»	«Styringsdokumenter fra myndigheter og skoleeiere normgivende, men tilpasses skolens virkelighet, og skolen gjør prioritinger innenfor disse ...»	«Lærerne forstår nok sammenhengene, selvfølgelig i ulik grad, mellom skolens eget verdigrunnlag og den generelle delen av læreplanen, men har kanskje mindre innsikt,»	«Kanskje ikke så mye – arbeidet med verdiene er viktigere! Skolens verdigrunnlag skal gjennomsyre alle handlinger ved skolen. Jeg involverer meg på ledernivå, men mellomlederne må ta dette ut i organisasjonen.»	I håndverksfagene må alle kunnskapformer arbeides med for at elevene skal utvikle seg, og strukturelt er fellesfaglærerne knyttet til avdelinger og ikke fagseksjoner for å få helhet i opplæringen.»	Lærerne er tydelige på hva som er innfor i forhold til holdninger og adferd ... de slår ned på ikke inkluderende adferd og ikke engang lekeknuffing mellom gutta er tillatt.	Eleven har også fått komme med innspill i forhold til hva som skal til for å motivere dem til å komme på skolen. Vi har innført klassemøte på timeplanen hver uke.
«Jeg tenker at jeg er så pass gammaldags at jeg trekker frem dette med gangs menneske, selv om vi ikke bruker det begrepet lenger ...»	«I utgangspunktet så tenker vi jo at kunnskap og holdninger og ferdigheter, har jo liksom vært tre ulike aspekter da, ved det man skal lære ...»	«Vi har en visjon; "NN videregående skole åpner muligheter", og den kan så å si alle elevene og – det er ikke verst! Den lever her i hverdagen.»	og der har vi jo med oss Kompetanse for framtida, altså at eleven skal lære noe mer da ... eh ... og det treffer veldig godt Ludviksenutvalget, og den nye stortingsmeldinga.»	«Jeg må si at det i stor grad er skoleledelsen som tar seg av det. Eh, og jeg er litt i tvil også om ... hvor mye skal læreren vite?»	«Jeg tror på verdibasert ledelse ... eh ... for meg er dannelse veldig knyttet til verdier da ... og modellering da som jeg er veldig opptatt av da, det at man som leder modellerer,»	... og da har vi satt i gang prosjekter da, som er ledet av lederne da, som skal sikre at det er mye større grad av tverrfaglighet ... det å samarbeide konkret om elever, det gjør vi altfor lite ... så foreløpig så er tanken at de nisjetilbudene ...»	«Nå er det slik at når vi jobber med gruppearbeid, så skal læreren styre det. Så pass mye har vi hørt på mobbeombudet. Det har vi liksom fått på stell.»	og da er jeg opptatt av å prøve å oppfylle så mye som mulig av det jeg kan oppfylle, for jeg synes det er viktig at elevrådet opplever at de får til no. Det tenker jeg er veldig viktig å fått tro på at demokratiet ...»
«Det er jo veldig vidt omfattende, ikke sant? ... men jeg føler at vårt utgangspunkt er å stille spørsmål tegn ved om alt dette kan læres i et vanlig skolesystem ... og jeg mener nei.»	«Kunnskap fører ikke nødvendigvis til danning. Det er viten, det å kunne noe, det å beherske noe. Og så ... så har vi dette forholdet mellom å kunne noe, og å kunne anvende noe.»	«... vi har visjonsplan som styrer virksomheten. Vi ønsker å realisere denne og jeg vil si at den lever i kollegiet.»	«Jeg følger loven, og har selvfølgelig en rapporteringsplikt til styret og til myndighetene, men når disse krav er oppfylt, så har vi jo et stort spillerom her.»	«Ja, si det ... hvordan skal man måle det? Det er litt vanskelig å svare på egentlig. Men det er mange samtaler i kollegiet som tyder på det.»	«Ja, det er verdier, ikke sant? Hvorfor driver man egentlig med dette? Hvorfor er du her? Og da er vi tilbake til dannelsesideale,»	så tror jeg da at vår pedagogikk, hovedfag kunstfagene årstidsfeiringer, og at vi i fagene tar vi fatt i disse metaperspektivene.	«Jeg gjør det daglig, ut i fra at jeg står i gangen en halvtime og sier god dag til alle elevene på vei inn. Det er alvor for meg.» Og da forteller jeg dem hvordan jeg ønsker å samarbeide med dem, hvordan jeg driver skolen og hvorfor	Vent litt, det er et veldig interessant spørsmål, for det er veldig fort at de (red: elevene) blir styrt i en form som ikke nødvendigvis oppleves som demokratisk.»