

Fellesfagene i videregående opplæring: danning eller standardisert kompetanse?

*En tekstanalyse av utdanningspolitiske
dokumenter relatert til Kunnskapsløftet.*

Oda Larsen Telle



Masteroppgave ved Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2018

*«Jeg ligger bare her og gror
og drikker vann og spiser jord.
Her er så varmt og mørkt og vått.
Her er så fredelig og godt.*

*I natt kom regnet lett på tå
og banket ganske sakte på.
Det hvisket til meg: Lille bror,
en vakker dag blir du så stor*

*at du kan løfte taket vekk.
Og i en bitteliten sprekk
vil hele verden åpne seg
og sola smile ned til deg»
«Frøet» av Inger Hagerup.*

<p>Tittel:</p> <p>Fellesfagene i videregående opplæring: danning eller standardisert kompetanse? - En tekstanalyse av utdanningspolitiske dokumenter relatert til Kunnskapsløftet.</p>	
<p>Forfatter: Oda Larsen Telle</p>	<p>Veileder: Kirsten Sivesind</p>
<p>Eksamen: PED4490 – Masteroppgave - Kunnskap, utdanning og læring</p>	<p>Semester: Vår 2018</p>
<p>Studieretning: Kunnskap, utdanning og læring</p>	<p>Spesialiseringsområde: Læreplanarbeid, undervisning og vurdering</p>
<p>Stikkord:</p> <p><i>danning, didaktikk, fellesfag, videregående opplæring, Klafki.</i></p>	

© Oda Larsen Telle

2018

Fellesfagene i videregående opplæring: danning eller standardisert kompetanse? - En tekstanalyse av utdanningspolitiske dokumenter relatert til Kunnskapsløftet.

Oda Larsen Telle

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

VI

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å se på hvordan fellesfagene i videregående opplæring inngår i skolens bidrag til danning. Med utgangspunkt i nordeuropeisk dannelsesforståelse og didaktisk teori, ønsker jeg å belyse hvordan utdanningspolitiske dokumenter fra starten av 2000-tallet og frem til i dag beskriver fellesfagordningen i videregående opplæring i det norske utdanningssystemet.

Danning og didaktikk har i nordeuropeisk tradisjon stått sterkt i utformingen og organiseringen av det nasjonale utdanningssystemet og læreplanene. I oppgaven viser jeg til utviklingen av disse tradisjonene og hva som kjennetegner nye ideer og perspektiver på organisering av utdanning. Jeg velger å legge hovedvekten av den teoretiske rammen for oppgaven på kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk utviklet av Wolfgang Klafki. Klafki er opptatt av utvalget av dannelsesinnholdet i undervisningen, og at det lærestoffet som er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer bør få en sentral plass i læreplanen (Dale, 2001, s. 13); Jarning (2010) .

I oppgaven belyses problemstillingen gjennom en tekstanalyse av utdanningspolitiske dokumenter som har vært og er sentrale i utviklingen av Kunnskapsløftet fra starten av og frem til fagfornyelsen som pågår i skrivende stund. Jeg har valgt å analysere seks sentrale utdanningspolitiske dokumenter, hvor tre av dem er NOUer skrevet av ekspertutvalg som kunnskapsgrunnlag for politisk behandling, og tre er stortingsmeldinger skrevet av byråkrater for sittende regjeringer. Materialet gir meg et grunnlag for sammenligning mellom utredningene og meldingene og sammenlikninger over tid med tanke på brudd og kontinuitet i beskrivelser av fellesfagordningen.

I analysen peker jeg på hvordan fellesfagenes plass og funksjon begrunnes i videregående opplæring, hvordan man kan tolke de utvalgte dokumentene i lys av elementer fra Klafkis didaktikk og danning, og hvordan utviklingstrekk forbundet med ideer fra globalisering, internasjonale undersøkelser og kunnskapsdrevet økonomi influerer utdanningspolitikken.

Jeg finner en gjennomgående kontinuitet og politisk enighet om utviklingen av organiseringen av fellesfagene. Det uttrykkes klart at fellesfagene har en allmenndannende funksjon i de utdanningspolitiske dokumentene. Jeg ansporer også deler som kan ses i relasjon til elementene jeg har lagt vekt på i forhold til Klafkis teori, også at de utdanningspolitiske dokumentene trekker veksler på perspektiver fra internasjonale trender. Jeg tar dette med inn i

drøftingen og ser på hvordan innflytelsen fra nye perspektiver og ideer om organisering av utdanningen med vekt på standardisert kompetanse kan stå i motvirkning til dannning.

Forord

«En oppgave skriver seg ikke selv», sies det, og det har jeg virkelig fått kjenne på denne våren. Å skrive denne oppgaven har lært meg utrolig mye: først og fremst innenfor områdene danning og didaktikk, men også om det å gjennomføre det man setter seg mål om å klare.

Jeg vil først og fremst takke min fantastiske veileder, Kirsten Sivesind, for at du tok deg tid til å veilede meg i prosessen med å skrive oppgaven. Selv om du på ingen måte er arbeidsledig har jeg ikke lagt merke til det, du har hjulpet meg med alt jeg har lurt på og det jeg ikke visste jeg lurte på. Jeg tror ingen andre kunne gitt meg en like god veiledning som det jeg har fått av deg, måten du engasjerer deg i studentene på er utrolig inspirerende. Tusen takk for all hjelp, støtte og gode ord.

Deretter vil jeg takke mine foreldre, Grete Larsen Telle og Arne Telle, for gjennomlesning, tips og oppmuntringer. Det at dere aldri har tvilt et sekund på meg og viser hvor stolte dere er, settes enormt pris på av en sliten student som ikke helt ser det selv. Johan Holme, takk for at du som snekker leste deg gjennom en ganske teoretisk oppgave om noe du ikke har høyest på din interesseliste og ga tilbakemeldinger. Jeg vil også takke Anne Marie Strømnes for at du tilbød deg å lese korrektur for meg og satte av en fin maihelg til å gjøre nettopp dette.

De to årene på masteren har vært de to mest lærerike årene i min lange skolegang, takket være en fantastisk gruppe med studenter og forelesere. Jeg har lært masse, skapt gode minner og fått gode venner som jeg vil ta med meg videre i livet. Til slutt fortjener alle jentene på LUV en stor takk for flotte diskusjoner, gode samtaler og hjelpende hender, dette klarte vi.

Oslo, mai 18.

Oda Larsen Telle.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Hvorfor undersøke fellesfagenes bidrag til danning?.....	2
1.3	Avgrensinger	5
1.4	Samfunnskontekst.....	6
1.5	Den norske skolen	7
1.6	Læreplaner	8
1.7	Fellesfagene	10
1.8	Oppgavens oppbygning	11
2	Teori	13
2.1	Danning	14
2.2	Kategorial dannelse	16
2.3	Didaktikk	21
2.4	Kritisk-konstruktiv didaktikk	27
2.5	Nye ideer og perspektiver i læreplanutviklingen.....	31
2.6	Oppsummering	34
3	Metode.....	35
3.1	Kvalitativ- og hermeneutisk tilnærming.....	35
3.2	Klafkis metodiske ståsted	38
3.3	Tekstanalyse/dokumentanalyse	40
3.4	Mitt forskningsdesign	42
3.4.1	Litteratursøk	44
3.5	Grunnlag for analyse	45
4	Analyse.....	49
4.1	Fellesfagenes plass og funksjon i videregående opplæring.....	50
4.1.1	Hva handler fellesfagene om?	50
4.1.2	Hvordan skal fellesfagene undervises og læres?.....	52
4.1.3	Hvorfor skal fellesfagene tilbys?.....	54
4.2	Analyse som trekker veksler på Klafkis teori.....	55
4.2.1	Samfunn	56
4.2.2	Autonomi.....	57

4.2.3	Allmenndanning	59
4.3	Tegn på nye trekk i læreplanutviklingen	62
4.4	Sammenligning	65
5	Drøfting	68
5.1	Samfunn, autonomi og allmenndanning	68
5.2	Danning og standardisert kompetanse	73
6	Oppsummering og avslutning	77
6.1	Avsluttende refleksjoner om oppgaven	80
	Litteraturliste	82

1 Innledning

I Norge er det bred politisk enighet om skolens mål og oppgaver. I følge utdanningspolitiske dokumenter er skolefagene begrunnet med at de skal bidra til å gi barn og unge muligheten til allmenndanning, personlig utvikling, kunnskaper og ferdigheter (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Ludvigsenutvalget viser til at «*Allmenndanningen betyr at skolen skal være gyldig for alle, uavhengig om elevene ender opp med yrkeskompetanse eller går videre i academia*» (NOU 2015: 8, s. 40). Sitatet henviser til at allmenndanning er et aktuelt tema i utdanningspolitiske tekster som omhandler fornyelsen av fag i grunnopplæringen satt opp imot krav fra det fremtidige samfunnet. Samtidig er det lange tradisjoner for at skolefagene har vært begrunnet både ut i fra et allmenndannende perspektiv og ut fra et nyttehensyn. I utdanningspolitiske dokumenter trekkes allmenndanning inn i forhold til hvorfor fellesfagene er organisert slik de er i videregående opplæring, fellesfagene skal også bidra med kompetanse som er viktig for arbeidslivet (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Midtsundstad (2010) løfter frem i sin artikkel om *Elvenes muligheter for kultivering og kvalifisering* at skolens funksjon handler om spenningsforholdet mellom kunnskaps- og verdiformidling og at dette knytter seg til undervisning og oppdragelse (s. 133). Skolen har en intensjon om å kultivere og kvalifisere elevene til det samfunnet som er, men det er også bundet av en usikkerhet, hvor det som er intendert, knytter seg til danning, og det som er usikkert knytter seg til elevenes frie forståelse og vilje (s. 134). «*Skolens funksjon er å sørge for at barn kvalifiseres til ulike viktige funksjoner i samfunnslivet og kultiveres til samfunnsborgere*» (Midtsundstad, 2010, s. 132).

Klafki (2002) trekker fram at et fornyet allmenndanningsbegrep må forholde seg til endringer i samfunnet. I hans verk vektlegger han samfunnet, som elevene skal kvalifiseres til og bidra til å skape gjennom deltakelse og kommunikasjon. Videre vektlegger han elevenes evne til å utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og en tredelt forståelse av allmenndannelse. Hopmann (2007) viser til at didaktikken ikke kan bidra til danning, men at den kan begrense undervisningen og dermed legge til rette for danning. Didaktikkens bidrag til å fremme danning er sentralt i Klafkis (2002) forståelse av didaktiske valg.

1.1 Problemstilling

Utgangspunktet for oppgaven bunner først og fremst i min interesse for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og elevers muligheter for å gjennomføre videregående opplæring. Gjennom denne interessen kom jeg i arbeidet med en oppgave tidligere i studieløpet over den nasjonale satsningen FYR-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne nasjonale satsningen viser til fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR) og retter seg mot motivering av elever på yrkesfaglig utdanningsprogram for å gjennomføre utdanningen gjennom å gjøre fellesfagene relevante. I tillegg har jeg gjennom utdanningen fått en økende interesse for danning og didaktikk. Jeg har alltid hatt troen på at skolen bidrar til å utvikle hele mennesket og at det er ulike tilnæringsmåter til å lære noe. Etter hvert som jeg leste mer om fellesfagene, så jeg at det lå et dannelsesaspekt i begrunnelsene for dem.

Slik kom jeg frem til at jeg ønsket å se på koblingen mellom de to faglige interessene som utdanningen min har stimulert til å utvikle: jeg ville se på fellesfagene i lys av danning. Med dette som utgangspunkt har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan legger fellesfagene til rette for danning og utdanning slik det omtales i utdanningspolitiske dokumenter som omhandler reformen Kunnskapsløftet?

I tilknytning til problemstillingen har jeg utviklet tre underliggende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan beskrives fellesfagenes plass og funksjon i reformen?*
- 2. Hvilke ulike elementer fra Klafkis teori om danning og didaktikk kan anspeles i de utdanningspolitiske dokumentene?*
- 3. Hvilke andre sett av ideer og prinsipper for organisering av fag legger de utdanningspolitiske dokumentene vekt på?*

1.2 Hvorfor undersøke fellesfagenes bidrag til danning?

Jeg har valg å se på fellesfagenes forhold til danning, og vil nå trekke frem hvorfor dette er av interesse i en yrkesfaglig kontekst. Store deler av dagens debatt om fellesfagene handler ikke direkte om fagene selv og heller ikke om deres «positive» bidrag til danning. En grunn kan være at det i dag er størst fokus på de sider ved skolen som ikke fungerer optimalt.

Fellesfagene i den norske faglitteraturen, forskningen og/eller i utdanningspolitiske føringer, inngår ofte i debatten om for eksempel gjennomføring og frafall i videregående opplæring, og det er først og fremst de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som opplever dette problemet. I den videre teksten viser jeg hvordan fellesfagene inngår i forskning som først og fremst handler om de negative sidene de relateres til. I min oppgave ønsker jeg å se på dannelsesaspektet ved fellesfagene og ikke vinkle oppgaven inn mot frafall.

Når det gjelder frafallsproblematikken som det relativt bredt vises til i faglitteraturen, skriver Høst (2013, s. 55) : «Så å si hele ungdomskullet av 16-åringene i dag går videre rett fra ungdomsskolen til videregående». Videre påpeker han at om lag halvparten av de elevene som begynner i yrkesfaglig utdanningsprogram ikke fullfører videregående opplæring. Det pekes på av Markussen, Frøseth, Lødding, og Sandberg (2008) at frafallet blant annet henger sammen med sosial bakgrunn og karakterene fra ungdomsskolen, denne kombinasjonen gjør det også mulig å predikere hvilke elever som er i fare for å falle av i løpet av videregående opplæring. Reform 94 om videregående opplæring fastsatte at alle ungdommer i Norge hadde rett til videregående opplæring. På bakgrunn av reformen (R94) har det blitt en norm at ungdommer skal gjennomføre videregående opplæring umiddelbart etter de har sluttet på grunnskolen (Høst, 2013). Denne og andre organisatoriske endringer av videregående opplæring på 90-tallet har hatt stor påvirkning på fagopplæringen i Norge. Før Reform 94 var det flere veier til yrkeskompetanse enn det er i dag. Nå velger elever i hovedsak 2+2 modellen, som vil si at elevene går to år av opplæringen på videregående skole og to år i lære i bedrift (Høst, 2013; Jarning, 2010; Olsen, 2012). Yrkesfaglig utdanningsprogram fikk med Reform 94 en dobbelopp-gave; å utvikle kompetanse og kvalifisering for arbeidsmarkedet og bidra til sosial inkludering av svake elever, noe som skulle bidra til sosial utjevning (Hegna, Dæhlen, Smette, & Wollscheid, 2012).

Det har blitt forsket mye på frafall både internasjonalt og nasjonalt, og i debatter om videregående opplæring har temaet fått stor oppmerksomhet. En sentral oversiktsrapport på området i Norge er NIFU-rapporten *Bortvalg og kompetanse* av Markussen et al. (2008). Rapporten *Frafall i videregående opplæring – en systematisk kunnskapsoversikt fra kunnskapssenter for utdanning* av Lillejord et al. (2015) viser også til temaet om frafall og gjennomføring.

Rapporten *Frafall i videregående opplæring* påpeker at det er fire områder som kan være faktorer for frafall i videregående opplæring (Lillejord et al., 2015). Det første som trekkes

frem er elevenes sosiale bakgrunn. Elevenes sosiale bakgrunn fremtrer gjennom faktorer som etnisitet, kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn, og skolen synes å gi fordeler til elever som kommer fra middelklassen da det er verdimeessig sammenheng mellom hjem og skole (Lillejord et al., 2015). Sosioøkonomisk bakgrunn som forklaring på ulikhet er godt dokumentert globalt, kjente sosiologer som Bernstein og Bourdieu har skrevet om dette temaet. I deres teoriramme forklares den sosiale reproduksjonen som knytter seg til skolen gjennom forholdet mellom individet og skolen (Lillejord et al., 2015). I rapporten *Frafall i videregående opplæring* påpekes det at denne relasjonen kan slå negativt ut allerede i barneskolen (Lillejord et al., 2015). Sosial reproduksjon og elevenes sosiale bakgrunn drøftes flere steder i faglitteraturen, og forholdet mellom utdanningsvalg og sosial bakgrunn er et gjennomgående tema i forskning verden over (Helland & Støren, 2011). Videre vises det også til forskjeller mellom urbane og rurale områder knyttet til elevers gjennomføring av videregående opplæring. Det siste forholdet rapporten legger frem er overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring (Lillejord et al., 2015). Karaktersettingen på ungdomsskolen kan føre til at elever mister motivasjon. Det er også indikatorer på at elever med svake ungdomsskolekarakterer er mer utsatt for å droppe ut senere i utdanningsløpet. Videre fører karaktersettingen til at elever med svake resultater ikke har mulighet til å velge det utdanningsprogrammet de ønsker, samtidig som det er flere elever som opplever at de møter de skolefagene som de ønsker å komme vekk fra, også på yrkesfaglig utdanningsprogram (Lillejord et al., 2015).

Frafallsproblematikken har ført til at det på bakgrunn av forskning er utviklet utdanningspolitiske satsninger for å øke gjennomføringen, spesielt retter satsningene seg mot yrkesfaglig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Slik jeg leser faglitteraturen blir ofte frafallsproblematikken brukt som et bakteppe eller utgangspunkt for problemstillinger i den norske litteraturen som belyser forhold ved yrkesfaglig opplæring. Med utgangspunkt i frafall er det tre forhold som er gjennomgående i litteraturen om yrkesfaglig opplæring: Forholdet mellom utdanning og arbeidsliv, vektleggingen av teori og praksis og struktureringen av opplæringen på yrkesfaglig utdanningsprogram.

Når det gjennom forskning, i debatt eller nasjonale satsninger vises til utfordringer i yrkesfaglig opplæring, trekkes det som oftest linjer tilbake til 90-tallsreformene og i hovedsak Reform 94 (Høst, 2013; Olsen, 2012). Kritikken mot reformen retter seg mot vektleggingen av teori i den delen av den yrkesfaglige opplæringen som foregår på skolen. I følge Volckmar

(2016) ønsket for eksempel Gudmund Hernes å skape en tettere kobling mellom yrkesfagene og studieforbereidendefag gjennom reformen, med flere allmenne fag i yrkesutdanningen og muligheten for å oppnå studiekompetanse uavhengig av studievalg. Med dette som utgangspunkt retter altså kritikken seg mot at reformen førte med seg en påføring av teoretiske fag i et omfang elevene ikke kunne mestre, og i dag er dette fortsatt et kritisk ankepunkt mot den yrkesfaglige opplæringen (Volckmar, 2016). Hiim (2015) legger frem resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt som støttet seg blant annet på 30 masteroppgaver om yrkesforankring og kvalitet i yrkesutdanningen, og avdekker to områder for utfordringer knyttet til den etablerte praksisen på den yrkesfaglige opplæringen: Strukturelle- og innholdsmessige utfordringer. Utfordringene henger tett sammen med det å balansere teori og praksis i utdanningen, og det vises til at Reform 94 har hatt tendenser som fører til et skille mellom teori og praksis på yrkesfaglig utdanningsprogram (Hiim, 2015).

Det er i forhold til diskusjonen om teori at fellesfagene i videregående opplæring trekkes spesielt frem i faglitteraturen om utdanningsreformene. Fellesfagene blir kritisert for å være for teoretiske for mange elever. Olsen (2012) påpeker at for mange elever er det for mye teori og at den faglige kompetansen er for liten når elevene skal ut i lære. Andre elever har nok problemer med å fullføre de to første årene og kommer dermed aldri ut i lære, de ender altså opp med å falle fra før de kommer ut i lære (Høst, 2013). Fellesfagene trekkes inn som en mulig forklaring på frafallet, de drøftes i forhold til nasjonale satsninger og nevnes med jevne mellomrom i utdanningspolitiske dokumenter.

Det kan sies å være en rekke problemer relatert til fellesfagene. Likevel synes de å bli videreført i fornyelsen av Kunnskapsløftet. For å forstå hva som kan være grunnen, vil jeg i denne oppgaven ta for meg hvilke begrunnelser og argumenter som retter seg mot å beholde fellesfagsordningen i videregående opplæring. En av de viktigste begrunnelsene er koblet til det allmenndannende aspektet, noe jeg vil legge hovedvekten på i den teoretiske og empiriske delen av oppgaven.

1.3 Avgrensinger

Med utgangspunkt i min interesse og problemstilling for analysen, vil jeg i denne delen av oppgaven vise til de avgrensningene som er foretatt. Det gjelder avgrensningen i forhold til

tidsperioden som jeg vil se nærmere på, omfanget av dokumenter jeg skal undersøke, og hvilken del av den utdanningspolitiske konteksten jeg velger å se nærmere på.

Jeg har avgrenset dokumentene som danner datamaterialet til å være fra år 2003 til år 2016, som videre avgrenser oppgaven til først og fremst handle om reformperioden som relateres til Kunnskapsløftet, altså en periode på litt over 10 år. Jeg har tatt med utdanningspolitiske dokumenter som viser til starten av Kunnskapsløftet 2003-2004, endringer gjort etter implementeringen var gjennomført og noen konsekvenser begynte å synses fra perioden 2008-2009 og til arbeidet med starten av fagfornyelsen av Kunnskapsløftet 2015-2016. Jeg har valgt å legge hovedfokus på de føringene som knytter seg til fellesfagene i de utdanningspolitiske dokumentene. Siden Kunnskapsløftet avviklet 90-tallsreformene og fellesfagene ble innført med Reform 94, vil denne reformperioden også refereres til, men den vil ikke blir analysert.

I oppgaven vil jeg benytte meg av begrepet utdanningspolitiske dokumenter, som også blir omtalt som styringsdokumenter. Begrepet «utdanningspolitiske dokumenter» anvender jeg som en samlebetegnelse for Stortingsmeldinger og NOUer. Meldinger til Stortinget eller Stortingsmeldinger, det begrepet jeg velger å benytte meg av, er meldinger fra regjeringen som orienter Stortinget om saker som vedrører statlig virksomhet (Gisle, 2016). Norges offentlige utredninger [NOU] er statlige rapporter som presenterer og drøfter kunnskapsgrunnlaget og mulige handlingsvalg eller strategier for offentlige tiltak for løsninger av problemer eller utfordringer (Hansen, 2017).

1.4 Samfunnskontekst

Skolen og samfunnet har bygget på de samme tankene og idealene i Norge siden andre verdenskrig og henger derfor tett sammen. Volckmar (2016) fremhever at Arbeiderpartiets skolepolitikk i etterkrigstiden var en sentral del av utbyggingen av den sosialdemokratiske samfunnsmodellen. Skolen er dermed en viktig institusjon i den norske velferdsstaten, men det har skjedd endringer i samfunnet fra etterkrigstiden og frem til i dag. «*Et fattig land i utkanten av Europa har utviklet seg til å bli et relativt rikt velferdssamfunn som på ulike måter er i samspill med det internasjonale samfunnet*» (Engelsen, 2003, s. 200).

Wiborg (2016) trekker frem at globalisering i hovedsak snakkes om som et økonomisk fenomen, men at det likevel har så stor innvirkning på reformer i politikken, og at det baner

vei for endringer fra velferdsstat til konkurransestat. Det fører på sin side ikke til en avvikling av velferdsstaten, men innfører nye sett av ideer og prinsipper som omhandler å fremme nasjonens konkurranseevne. Kvalitetsutvalget beskriver samfunnsutviklingen på starten av 2000-tallet på denne måten:

Samfunnsutviklingen karakteriseres av overganger fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn med mindre tydelige sammenhenger mellom arbeid, kompetanse, kulturell tilhørighet og identitetsdannelse. Dette utfordrer utviklingen av fellesskapsfølelse. Utviklingen gir også barn og unge økt råderett, nye valgmuligheter og større utviklingsmuligheter i sitt eget liv enn tidligere. Mens utdanning tidligere ble ansett som et privilegium, er valgfrihet i dag blitt en viktig variabel for befolkningen. (NOU 2003: 16, s. 37).

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* beskrives samfunnskonteksten ved å vise til to tidstypiske trekk: For det første at kunnskap har fått en stor betydning som ressurs og drivkraft, og for det andre at det norske samfunnet er blitt mer komplekst og mangfoldig. I dag lever vi i et samfunn som er preget av masseutdanning, teknologiske fremskritt og raske endringer (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). I relasjon til danning som jeg vil komme nærmere tilbake til i teoridelen, trekkes det frem at danning er viktig for at individer skal kunne delta i samfunnet, både ved å lære seg spillereglene, men også gjennom å kunne utfordre samfunnet og bidra til endringer. I Opplæringsloven og formålet med skolen vises det til skolens bidrag til samfunnet: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet*» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I Stortingsmelding 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* påpekes det at utdanning er sentralt for velferdssamfunnet og at utdanning kan være svar på utfordringer som velferdssamfunnet står overfor. I meldingen vises det videre til at det er og kommer stadig til å bli høyere kompetansekrav for å kunne delta i arbeidslivet (St.meld. nr. 44 (2008-2009)).

1.5 Den norske skolen

Den norske skolen anses å bygge på troen på en god utdanning og like muligheter for alle (St.meld. nr. 44 (2008-2009)). Siden starten av 1900-tallet har den norske skolen utviklet seg til å bli en skole hvor barn og unge tilbringer store deler av tiden sin. Elevene følger nesten den samme opplæringen frem til videregående skole, og klasserommet må derfor på ulike vis representere samfunnet utenfor. Denne måten å koble forbindelseslinjer mellom skole og

samfunn har vært koblet tett sammen med tanken om enhetsskolen som lenge stod sterkt i skole-Norge.

Grunnopplæringen i Norge består av grunnskolen (barne- og ungdomsskolen) og den videregående opplæringen. Begrepet opplæring brukes for å illustrere at det foregår opplæring både i skolen og i bedrifter (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). I grunnskolen har nesten alle elevene de samme fagene, med unntak av noen valgfag (NOU 2015: 8). Fellesfagene er først gjeldene innenfor den videregående opplæringen, og derfor vil det ligge en avgrensning av utdanningssystemet til den videregående opplæringen i oppgaven.

Videregående opplæring er delt opp i to ulike utdanningsprogrammer, yrkesfaglig- og studieforbereende utdanningsprogram. Innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram er det åtte ulike retninger, og innenfor studieforbereende utdanningsprogram er det fem retninger (Utdanningsdirektoratet, udatert). Opplæringen består hovedsakelig av tre år, på yrkesfaglig utdanningsprogram forgår de to første årene av opplæringen i skolen og det siste året er fordelt på to års opplæring i bedrift. Dette har som nevnt fått betegnelsen 2+2 modellen (Olsen, 2012). I videregående opplæring skilles det mellom fellesfag, som utgjør felles allmennfag, og felles programfag, som utgjør de obligatoriske programfagene innfor utdanningsprogrammet, og programfag som er spesielle for det programområdet elevene velger (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Den videregående opplæringen skal føre til at elevene oppnår en eller flere av tre ulike sluttkompetanser: studie-, yrkes- eller grunnkompetanse (Opplæringslova, 1998, § 3-3). Grunnkompetanse viser til en kompetanse for elever som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse, ved for eksempel at eleven har stryket i et fag (Sirnes, 2017). Den siste formen for kompetanse vil ikke vektlegges i oppgaven.

1.6 Læreplaner

I og med at skolen er felles for alle, er den norske skolen først og fremst offentlig forvaltet (Wiborg, 2016). Derfor er den også statlig regulert gjennom en rekke utdanningspolitiske dokumenter. Engelsen (2009) deler styringsdokumentene (utdanningspolitiske dokumenter) inn i to grupper; læreplaner og grunnlagsdokumenter. Grunnlagsdokumentene er politiske premissdokumenter som primært skal gi politiske premisser for reformen. Videre skiller Engelsen (2009) også mellom ulike former for reformer i forhold til utdanning. Hun bruker utdanningsreformer som et overordnet begrep, som innebærer store systemendringer. Når det

skjer en læreplanreform, er dette gjerne en del av en utdanningsreform, mens skolereformer er avgrensede endringer knyttet til enkelte skoler (Engelsen, 2009).

Den formelle læreplanen inngår som offentlig styring av utdanningen, og har historisk sett vokst frem som et bindeledd mellom politikk og skole (Karseth & Sivesind, 2009). «*Slike læreplaner legitimerer, beskriver og normerer hva skole og utdanning handler om*» (Karseth & Sivesind, 2009, s. 24). En læreplan har stor betydning for skolens virksomhet, og kan beskrives som et styringsdokument og som et arbeidsdokument for lærere, rektorer og skoleledere (Engelsen, 2009). «*Læreplanen legitimeres gjennom utdanningspolitiske vedtak, utformes i forvaltningen og gjenfortolkes i utdanningslederes og læreres forståelse og bruk*» (Karseth & Sivesind, 2009, s. 33). Engelsen (2009) fremhever videre at læreplanen blir formelt vedtatt i Stortinget, på den ene siden som et styringsinstrument for læreplanarbeid og undervisning hos lærere, og som politisk manifest som formidler ståsteder i skolepolitiske spørsmål på den andre siden.

Begrepet læreplan, slik det anvendes i Norge, bygger på en nordeuropeisk tradisjon som tilsier et særlig fokus på utdanningsprogrammets innhold og organisering (Karseth & Sivesind, 2009). I angloamerikansk litteratur benyttes begrepet curriculum om formelle læreplandokumenter. De preges av produktkontroller som har vært mer vanlig i land som USA enn i Norge. Det er mye felles i beskrivelser av læreplaner og curriculum, men i sin historie, viser også begrepene til forskjeller mellom ulike lands forvaltningssystemer og tradisjoner (Karseth & Sivesind, 2009). Likevel fokuserer både den nordeuropeiske tradisjonen og den angloamerikanske tradisjonen på utdanningsprogrammets innhold og organisering (Karseth & Sivesind, 2009). Engelsen (2003) viser til en mye brukt definisjon av læreplan av Stenhouse som på norsk er slik «*... et forsøk på å kommunisere de vesentlige prinsipper og trekk ved et pedagogisk forslag på en slik måte at det kan gjøres til gjenstand for kritisk gransking og lar seg overføre til pedagogisk praksis*» (Gundem 1998, s. 207; jf. Stenhouse 1975, s. 4 ref. i Engelsen, 2003, s. 16).

I oppgaven skal jeg ikke analysere læreplanene konkret, men jeg har valg å benytte meg av utdanningspolitiske dokumenter som er relatert til Kunnskapsløftets læreplaner. Fellesfagene kom inn i videregående opplæring slik de er i dag gjennom Reform 94, og faller inn under samme reformperiode som L97. Læreplanene for R94 og L97 danner bakteppe for organisering av fagene i Kunnskapsløftets læreplaner. Derfor vil jeg kort vise til de siste læreplanene vi har hatt i Norge i løpet av perioden: L97 og LK06.

L97 inngår i det som kalles 90-tallsreformene og etterfulgte Generell del (L93), og Reform 94 (Volckmar, 2016). L93 var historisk i den forstand at det var første gang myndighetene i Norge utgav en samlet felles generell del for grunnskolen og den videregående opplæring (Engelsen, 2009). Reform 94 lovfestet rett til tre års videregående opplæring for alle, og likestilte yrkesfaglig opplæring med studieforberedende utdanning gjennom en felles videregående opplæringsstruktur (Volckmar, 2011, 2016). 90-tallsreformene er uløselig knyttet til Gudmund Hernes og hans arbeid for sosial utjevning gjennom en standardisering av læreplanen og vektlegging av et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag (Volckmar, 2016). Denne reformperioden er knyttet til Arbeiderpartiet og deres utdanningspolitikk (Volckmar, 2011).

I Kunnskapsløftet er det imidlertid ikke ett parti og en statsråd som har hatt ansvaret for utformingen. LK06 ble satt i gang av Arbeiderpartiet, utviklet av Høyre og implementert under Sosialistiske Venstreparti (Volckmar, 2011). LK06 er dessuten et læreplanverk som er blitt tilpasset den nye internasjonale utdanningspolitiske ideologien med målstyring og resultatkontroll (Volckmar, 2011). Sentralt i LK06 er de grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, og læreplanen kjennetegnes av stikkordene: Kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I 2013 satte Arbeiderpartiet ned Ludvigsenutvalget, som hadde som oppgave å se på fagene i skolen opp mot de krav til kompetanse som vil være gjeldene i fremtiden (Volckmar, 2016). Kunnskapsløftet som har hatt en stor satsning på kunnskap og kvalitet i skolen, er i dag under en stor revisjon på bakgrunn av stortingsbehandlingene og vedtakene som ble gjort i behandlingen av Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* som i stor grad bygde på Ludvigsenutvalget sin hovedrapport NOU 2015: 8.

1.7 Fellesfagene

Som vist til tidligere står Reform 94 for et viktig punkt i den videregående opplæringens historie. Samtidig som videregående opplæring ble gjort til en rett for alle elever, ble de allmenne fagene; norsk, matematikk, engelsk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving felles for alle (NOU 2015: 8). Dette skjedde som et ledd i å likestille de yrkesfaglige utdanningsprogrammene med de studieforberedende utdanningsprogrammene. Det vil si at gjennom reformen ble det allmenne innholdet på yrkesfaglig utdanningsprogram økt betraktelig (NOU 2008: 18). Likestillingen av utdanningsprogrammene i videregående

opplæring kom blant annet som en konsekvens av at Gudmund Hernes ønsket en bedre skole for alle (Volckmar, 2016). Dette gjorde han gjennom en omfattende kompetanseheving i befolkningen som helhet, med kunnskap og kompetanse som slagord for det utdanningspolitiske prosjektet som gjaldt videregående opplæring (Volckmar, 2016). Begrepet fellesfagene ble tatt i bruk etter initiativ fra Kvalitetsutvalget i 2003 som erstatning for felles allmenne fag, noe som ble støttet av departementet i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Fellesfagene er i utgangspunktet ikke rettet mot de ulike spesialiseringene i videregående opplæring, men de er med på å gi elevene ulike former for sluttkompetanse. Man kan også si at fellesfagene inneholder de allmenne komponentene som inngår i all videregående opplæring (Hegna et al., 2012).

Debatten om fellesfagene har blant annet rettet seg mot forholdet mellom teori og praksis. I hovedsak har det vært stilt spørsmål om det er for mye teori på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Hegna et al. (2012) påpeker at det skilles mellom ulike betydninger av begrepet teori innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene: Teori som fellesfag og den teoretiske delen i programfagene. I forlengelsen av debatten om teori i forståelsen fellesfag, drøftes ofte fellesfagene i forhold til frafall i videregående opplæring (NOU 2015: 8).

På bakgrunn av diskusjonene rundt fellesfagene i videregående opplæring, er det fremmet forslag om yrkesretting av fellesfagene på yrkesfaglig utdanningsprogram. Som en konsekvens av dette ble det i 2010 etter anbefalinger i St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* lagt inn krav om yrkesretting på yrkesfaglig utdanningsprogram i læreplanene til fellesfagene, yrkesrettingen ble også fastsatt i formålet til Opplæringsloven (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det er også blitt satt i gang nasjonale satsninger for yrkesretting av fellesfagene, *NyGiv og FYR*, i løpet av 2000-tallet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

1.8 Oppgavens oppbygning

I oppgaven vil jeg først ta for meg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Teorikapitlet består av fem deler: Danning, kategorial danning, didaktikk, kritisk-konstruktiv didaktikk og nye ideer og perspektiver i læreplanutviklingen. Hovedteorien for oppgaven vil være kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk som er utviklet av Wolfgang Klafki. I den siste delen av teorikapitlet viser jeg til endringer for begrunnelser og prinsipper slik de blant annet

kommer til uttrykk i dagens utdanningspolitikk, og jeg viser i den sammenheng til faglitteratur bygget på Hopmann (2007); Knapp og Hopmann (2017) og Biesta og Priestley (2013); Priestley og Biesta (2013).

I metodekapitlet legger jeg blant annet frem hvilken vitenskapeteoretisk forankring den kritiske-konstruktive didaktikken har, siden det er sentralt i forståelsen av Klafkis didaktikk og danning. Deretter vil jeg legge frem rammeverket for analysen og hvordan jeg har gjennomført mine undersøkelser, før jeg til slutt kort beskriver de utdanningspolitiske dokumentene som trekkes inn i analysen.

Analysen består av tre deler, den første delen viser til hvordan fellesfagenes plass og funksjon kommer til uttrykk i utdanningspolitiske dokumenter relatert til Kunnskapsløftet. Den neste delen av analysen drar vekslers på Klafkis teori om danning og didaktikk og viser til hvordan stikkordene samfunn, autonomi og allmenndanning (slik det kommer frem gjennom Klafkis forståelse) kan anspores i de utvalgte dokumentene. Den siste delen av analysen trekker frem tendenser i den nye læreplanutviklingen, basert på kjennetegn som legges frem av Priestley og Biesta (2013). Til slutt legger jeg frem en sammenligning av funnene i de ulike utdanningspolitiske dokumentene.

Det femte kapitlet tar for seg funnene i analysen og drøfter dem i lys av det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg vil også trekke inn andre relevante teorier og perspektiver for å belyse ulike sider av drøftingen. Avslutningsvis i det sjette kapitlet tar jeg for meg en oppsummering av oppgaven og kommer med kritiske innvendinger og forslag til videre forskning.

2 Teori

Oppgaven vil være bygget på et teoretisk grunnlag som fokuserer på danning og didaktikk. For å kunne svare på hvordan fellesfagenes bidrag til danning beskrives i utdanningspolitiske dokumenter relatert til Kunnskapsløftet, vil jeg anvende et dannelsings-didaktisk teoretisk rammeverk i analysen. Hovedteorien i oppgaven kobler teorien om kategorial danning sammen med den kritisk-konstruktive didaktikken som begge er utviklet av Wolfgang Klafki (1927-2016). Klafki er en sentral pedagogisk forsker innenfor tysk didaktikk, men han er internasjonalt kjent, og er også relevant i norsk kontekst. I denne delen av oppgaven vil jeg først gjøre rede for danning og kategorial dannelse før jeg går over til didaktikk og kritisk-konstruktiv didaktikk. Til slutt vil jeg legge frem nye ideer og organisatoriske prinsipper i dagens læreplaner som spiller inn på hvordan danning blir forstått og på didaktikkens rolle i utformingen av nasjonale utdanningssystemer.

Både danning og didaktikk er store pedagogiske felt som inneholder ulike tilnærminger til begrepene, men uten spesifiserte definisjoner. Dette kommer av at det innenfor disse feltene er ulike ståsteder og definisjoner som henger sammen med hvilket samfunns-, menneske- og kunnskapssyn som ligger til grunn (Gundem, 2011). Hopmann (2007) viser til at danning i likhet med didaktikk omhandler mange ulike konsepter som kan forstås på bakgrunn av ulike filosofiske, metodologiske og normative perspektiver som fokuserer på ulike institusjoner og handlinger.

Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk bygger på en eksplisitt forståelse av danning som begrep. I denne forståelsen fremmer Klafki en ide om at didaktiske valg bygger på å finne frem til hvilke innhold som fremmer danning (Klafki, 2002). Han startet med å utvikle teorien om den kategoriale danningen på 50-tallet. Videre utviklet han sin didaktiske forståelse basert på den åndsvitenskaplige didaktikkforståelse til en forståelse om didaktikk som kritisk-konstruktiv på 1970 og 80-tallet.

Til slutt i dette kapitlet vil jeg legge frem alternative ideer og prinsipper for organisering av skole og undervisning, inkludert innhold i fag, som kommer frem i nyere skoletenkning. Jeg vil bygge denne teoridelen på en artikkel av Knapp og Hopmann (2017) og et kapittel av Priestley og Biesta (2013) som responderer på og beskriver nye, voksende trender i form av organisatoriske prinsipper som preger læreplanpolicyen og praksis.

2.1 Danning

Danning er et komplekst og uryddig landskap, hvor det nesten ikke er noen som kan si hva det er (Steinsholt & Dobson, 2011). Det er heller kanskje ikke meningen med danning at det skal være en klar eller ensidig definisjon av begrepet. Hopmann (2010) viser til at vagheten og tvetydigheten ved danning er et nødvendigtrekk ved selve begrepet (s.29).

Danning som fenomen kan sies å være like gammelt som mennesket selv, og handler om å bli og om å være (Doseth, 2011). Forståelsen om danning kan trekkes tilbake til den greske forestillingen om *Paideia*, som har sine grenser i praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft (Doseth, 2011). I begrepet ligger en forståelse av danning som gjelder for hele mennesket og at dette er noe som ligger i menneskets natur. Doseth (2011) påpeker at antikkens *Paideia* er selve fundamentet i vår forståelse av dannelse. I dette perspektivet innebar danning en ubegrenset frihet til utvikling basert på menneskets natur, funksjon, mål og verk. Utdanning og undervisning ble området for den menneskelige dyden, som for Aristoteles kom i to uttrykk: etos, moralsk bevissthet, og logos, språket og tenkningens område. «Aristoteles var den første som la vekt på at dannelse og etikk måtte læres og erfares i samsvar med handling og vår praktiske kunnskap» (Doseth, 2011, s. 36).

Danningens storhetstid kan knyttes til opplysningstiden i Tyskland (Steinsholt & Dobson, 2011). Selv om danning har et verdensomspennende utgangspunkt, har selve begrepet om danning sine røtter i en allsidig forståelse fra Tyskland (Gundem, 2011). Det tyske ordet for danning, *Bildung*, hadde sitt utgangspunkt i det religiøse (Slagstad, Korsgaard, & Løvlie, 2003). Men med opplysningstiden ble begrepet *Bildung* tatt i bruk på en annen måte, det fikk dermed en annen betydning enn den religiøse betydningen som hadde vært tidligere. Når det foregår en transformasjon, oppstår det sjeldent nye begreper, men innholdet i begrepet gjennomgår en endring (Slagstad et al., 2003). *Bildung* gikk i denne perioden over til å bli et begrep som fikk en pedagogisk betydning. Denne pedagogiske forståelsen av begrepet ble utviklet videre i perioden 1770- 1830 i deler av det vi i dag kaller for Tyskland og nærliggende områder (Gundem, 2011). Gundem (2011) trekker fram at danning viser til «*prosessen og produktet av personlig utvikling styrt av fornuft*» (s. 33).

Dannelsens storhetstid er knyttet til endringer som forekom i samfunnet i lys av opplysningstiden. På dette tidspunktet ses ikke opplysning og danning kun i forhold til individet, men også i et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap og til menneskeheten i sin

helhet (Slagstad et al., 2003). Steinsholt (2011) påpeker at danning eller Bildung har vært sentralt i oppbygningen av det moderne samfunnet, og er forankret i den vestlige pedagogiske tenkningen. Både Steinsholt (2011) og Slagstad et al. (2003) trekker frem Kants pedagogiske skrifter som sentrale for opplysningstiden. Kant koblet oppdragelses- og dannelseskunsten til selve opplysningsprosjektet. Selv om danning og opplysningstiden er koblet sammen, betyr imidlertid ikke dette at den moderne opplysnings- og dannelseseorien utgjør en sammenhengende teori (Slagstad et al., 2003).

Den «nye» forståelsen av Bildung knyttet seg til spørsmål omkring hvordan man oppdrar til myndighet når oppdragelse er å være underlagt andres myndighet, samtidig som myndighet er det enkelte menneskets egen frembringelse (Slagstad et al., 2003). At dannelsesbegrepet viser til relasjonen danning har til individet, det kulturelt, sosiale og politiske fellesskapet og mennesket i sin helhet, kan ses i relasjon til det Klafki kalte dannelseseoriens treenighet: menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet (Slagstad et al., 2003). I tillegg inneholdt danning i den tyske tradisjonen en dyp refleksjon over selve dannelsesprosessen. Målet var å forme et integrert menneske, et menneske som var i stand til å forene motsetninger, den dannende personlighet skulle kunne minkle mellom samfunnets krav og egne behov på en måte som kom både individet og samfunnet til gode (Birkeland, 2010, s. 63-64).

I den skandinaviske tradisjonen har folkedannelsen stått sterkt, spesielt i Norge og Danmark (Slagstad et al., 2003). Innenfor folkedannelse fremstår danning først og fremst som essensen av den folkelige og politiske etos som er kulminerende med oppbyggingen av den sosialdemokratiske velferdsstaten etter andre verdenskrig (Slagstad et al., 2003).

Dannelsesbegrepet får dermed en dobbelt historisk betydning i folkedannelsestradisjonen. For det første blir den en forsterket dansk-norsk fortelling om folk og nasjon. For det andre blir det vår samtids identitetsfortelling og selvforståelse (Slagstad et al., 2003). Sentralt i norsk dannelsesfilosofi er Skjervheim og Hellenes, som har et dialektisk dannelsesbegrep og en dialogpedagogikk som er saksorientert (Torjussen, 2011). Deres dannelsesbegrep bygger på grekernes Paideia sammen med den tyske idealismen og på den norske folkedannelsen samtidig. I dette dannelsesbegrepet ligger evnen til å tilegne seg kunnskaper som forandrer både en selv og samfunnet rundt, forklart som myndig selvbestemmelse (Torjussen, 2011). Hellenes viser til at sosialisering kan føre til to ikke-gjensidige utelukkende forhold: Danning og tilpassing. Tilpassing handler om å lære spilleregler og følge dem, mens danning handler

om å forstå eller innse at spillereglene kan diskuteres og forandres, og i Hellenes dannelsingsforståelse blir et udanna menneske et menneske uten alternativer (Torjussen, 2011).

Dobson og Steinsholt (2011) fremhever at danning også har blitt et politisk nøkkelbegrep som representerer forskjellige former for kompetanse som er viktig for det moderne samfunnet. I denne sammenheng har dannelsesbegrepet blitt til en redusert forståelse av danning.

Tradisjonelt har danning blitt forstått som noe annet enn utdanning eller utdannelse, hvor hovedfokuset ikke først og fremst har vært nytteorientert, funksjonelt, yrkesforberedende eller orientert mot full kompetanse (Steinsholt & Dobson, 2011).

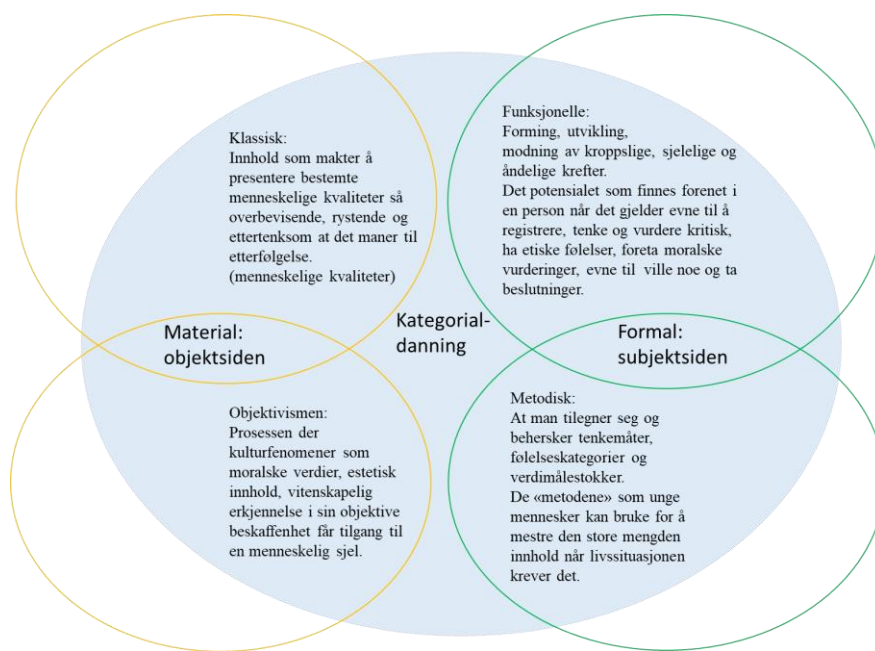
Klafki viser til at det innenfor pedagogiske debatter på starten 1900-tallet ble påpekt at dannelsesbegrepet var foreldet og ubrukelig i pedagogisk teori og en praksis som siktet seg inn mot demokratiske mål (Klafki, 2001). Denne kritikken retter seg mot at det i en periode på slutten av 1800-tallet og starten av 1900-tallet forsvant det kritiske elementer fra dannelsesbegrepet. Begrepet hadde gjennomgått en radikal nedbrytningsprosess. Klafki (2002) trekker frem at disse forholdene må tilpasses etter de endrende forholdene i vår tid og til de utviklingsmuligheter som ligger i fremtiden (Klafki, 2001).

2.2 Kategorial dannelse

Wolfgang Klafki (1927-2016) representerer den tyske didaktikktradisjonen, og den danningsteoretiske didaktikken spesielt (Dale, 2001). Klafki inngår i den tredje generasjonen åndsvitenskaplig pedagogikk, som ønsket å rekonstruere opplysningstidens danningstenkning (Hohr, 2011). Han startet sitt arbeid på slutten av 50-tallet med den åndsvitenskaplige forståelsen som grunnlag, og denne forståelsen bringer han med seg videre i utviklingen av teorien, men han tilegner den også elementer fra kritikken som reises fra andre perspektiver.

Klafki tilnærmer seg danningsteorier fra perioden 1770-1830 med utgangspunkt i tyskidealisme, med et kritisk blikk (Klafki, 2002). Han presiserer at han trekker linjer tilbake i tid, med bakgrunn i at man ikke kan snakke om en ny dannelsingsforståelse uten å ta utgangspunkt i historien. Videre begrunner han valget av den historiske perioden med at den tar opp i seg ideologier fra antikken, og at historiske epoker ikke slutter brått, men at de går over i hverandre. Han påpeker at han selv er en del av den sene fasen av denne perioden, og dermed står ovenfor konsekvenser fra tidligere faser. Slik trekker han frem historikken som en viktig forutsetning for dannelsingsforståelsen (Klafki, 2002).

Med sin interesse for didaktikk, tar Klafki utgangspunkt i utvelgelseskriterier for didaktikken for å vise hvordan elementer fra tidligere dannelsesteorier har hatt en tendens til å bli ensidige. Når Klafki (2002) benytter seg av begrepet dannelsesteori, bruker han den som en samlebetegnelse for flere dannelsesteorier som vektlegger lignende elementer, men påpeker at det finnes enkeltteorier med forskjeller innenfor samlebetegnelsen. De to hovedgruppene for danning som han skiller mellom er material- og formal danning, hvor vektleggingen av enten subjektet eller objektet får et overdrevent fokus (bilde).



Figur 1: Sammenfatning av kategorial danning, material danning og formal danning basert på Klafki (2001), utviklet av meg.

I sin redegjørelse av materialdanning viser Klafki (2001) til to typer for dannelsesteori; den «klassiske» dannelsen og den objektive dannelsen som han fremstiller gjennom scientismen som vil si en vitenskapsorientert retning innenfor didaktikken. Denne fortolkningen av dannelsens vesen er at eleven tar opp i seg innholdet. Med ulike tilnærminger forsøker materiale dannelsesteorier å bestemme dannelsens vesen ut i fra en objektiv innholdsmessighet (Klafki, 2002).

Innenfor scientismen blir vitenskapen det ledende innholdet, elevenes etos er å åpne seg og ta opp i seg kulturinnholdet i en ren subjektuavhengig form (Klafki, 2001). Underviseren skal formidle vitenskapen, og dette blir det eneste gyldige innholdet i undervisningen. Utvelgelseskriteriene havner slik utenfor pedagogens rammer. Innenfor denne

dannelsesteorien blir vitenskapen stående som en gjeldende kulturbærer for både eleven og læreren; «*Dannelsesverdien i dannelsesinnholdet, det vil si kunnskapsinnholdet, ligger utelukkende i innholdets vitenskapelige struktur*» (Klafki, 2001, s. 173). Klafki (2001) trekker frem høyere utdanning som et godt eksempel, vitenskapen blir stående både som kulturrammen og som selve innholdet studenten blir innlært i. Det kritiske blikket Klafki retter mot scientismen og objektivismen handler om at den bevisst eller ubevisst gir innholdet en absolutt gyldighet ved at undervisningens oppgave blir å formidle vitenskapen (Hohr, 2011).

Den «klassiske» dannelsesteorien vender blikket mot det moralske idealet og til identitetene som individene er bærere av, i et motsettende forhold til scientismen som vektlegger det kognitive og instrumentelle (Hohr, 2011). Dannelsesinnholdet ligger i det «klassiske», som er bestemte menneskelige kvaliteter som kommer til uttrykk i møte med et innhold som fører til etterfølgelse (Klafki, 2001). Her forekommer dannelse som et resultat av en prosess der et ungt menneske gjennom møte med det «klassiske» finner frem til sin åndelige eksistens. Det vil si at et samfunnsmessig eller kulturelt innhold viser til menneskets samfunns- eller felleskaps identitet eller idealer på en dyptgripende måte (Klafki, 2001). I den «klassiske» dannelsesteorien er dannelsens innhold det gyldige kriterium. Når det stilles spørsmål ved hva som kvalifiseres som «klassisk», forsvinner underviserens utvelgelseskriterium. På samme måte kan det «klassiske» utfordres i møte med nye problemstillinger som elevene står overfor i dagens samfunn.

Når de materiale dannelsesteoriene kritiseres av Klafki (2001) for å vektlegge kun innholdet, er det fordi det også er sentralt for Klafki at innholdet blir tilgjengelig for eleven.

Subjektsiden er sentralt i dannelsen, metoden og eleven må også ha sin «plass» i dannelsesteorien. Gjennom vektleggingen av innholdet blir elevene stående på høyde med kulturen. Det blir lagt en overvekt på innholdets plass i danningens vesen, og objektsiden blir satt i sentrum. Eleven blir altså satt på høyde med kulturen uten at det skjer en betydningsendring når kulturfenomener får tilgang til den menneskelige sjel (Klafki, 2001).

I motsetning til material dannelse har formal dannelse sitt utgangspunkt i subjektet (Klafki, 2001). I formale dannelsesteorier vendes blikket mot eleven, metoden, arbeidsmåten eller prosessen. Klafki (2001) skiller også mellom to typer for formal dannelse, med utgangspunkt i en analyse av formal dannelse gjort av Lehemensick (1926, ref. i. Klafki 2001). I denne

analysen skilles det mellom formal dannelse gjennom begrepene funksjonell- og metodisk dannelse.

I funksjonell dannelse er ikke tilegnelse av innholdet det sentrale, men det potensialet som ligger i barnet (Klafki, 2001). Potensialet trer i kraft gjennom utviklingen av ulike krefter som kritisk tenkning, etiske følelser eller moralske vurderinger. Underviserens utvelgelseskriterier problematiseres ved spørsmålet om hvilket innhold det er som bidrar til kreftenes utvikling, og om en kraft som er tillært vil kunne overføres fra en situasjon til en annen lignende situasjon. I tillegg er kreftene beskrevet som forhåndsdefinerte krefter og kommer frem i det rette møtet med et innhold (Klafki, 2001). Klafki (2001) bruker dette møtet for å argumentere for at man ikke kan vite om det er kreftene eller innholdet som er grunnlaget for dannelsens vesen. Kreftene bare kan analyseres i barnets møte med en konkret kontekst, noe som gjør at det er vanskelig å påpeke om det er potensialet i eleven eller innholdet som er av betydning for dannelsen (Klafki, 2001).

Metodisk dannelse ser bort fra krefter i barnet som utgangspunkt for dannelsens vesen, og fokuserer heller på den prosessen som danningen foregår i (Klafki, 2001). Store mengder med stoff kan gjøre det umulig å bestemme dannelsens vesen ut i fra innhold, det er metodene som mennesker bruker i ulike livssituasjoner som vektlegges i metodisk dannelse. Fokuset er rettet mot metodiske ferdigheter som blant annet innlæringsteknikker og prosjektarbeid (Hohr, 2011). I likhet med de funksjonelle dannelsessteoriene er det vanskelig å påpeke om det er metoden eller innholdet som er utgangspunktet for dannelsens vesen, videre kan metodene fort bli overordnet, dersom de skal kunne overføres fra et fagfelt til et annet, eller de kan bli ubrukelige om de forstås som generelt gyldige på bakgrunn av at de er brukbare på et område.

I sin kritiske gjennomgang påpeker Klafki (2002) at det har vært en tendens til å undergrave betydningen av enten objekt- eller subjektssiden, gjennom fremhevelse av den andre. Teoriene overser at objektiviteten og subjektiviteten ikke bare er avhengig av hverandre, men at de også er en forutsetning for hverandre (Hohr, 2011). Videre kritiserer Klafki vanen med å bruke teoriene som supplerende, han mener at de ikke kan brukes til å dekke hull hos hverandre (Klafki, 2001). Likevel er det elementer eller momenter av sannhet i de ulike retningene som er avhengig av hverandre og at de lever side om side. Tanken til Klafki (2001) bygger på at de ulike elementene må være med fra starten av og ikke tilføyes eller suppleres etter hvert, eller overses på bekostning av hverandre.

Klafki (2001) påpeker de ulike elementenes samspill, ved å vise hvordan de integrerer sammen. Den strenge sakligheten som innholdet krever av eleven, som objektivismen vektlegger som dannelsens vesen, er bare mulig om den er gitt i en form som er tilgjengelig for eleven (Klafki, 2001). En form som er tilgjengelig for eleven må være ren og enkel, en hovedtanke som finner sted hos den «klassiske» dannelsesteorien. Innholdet som sannhetsmoment kommer først frem når den fra starten av settes i kobling med de aspektene som formale dannelsesteorier isolerer fra innholdet (Klafki, 2001). Innhold som ikke anses som «klassisk» kan også føre til at elevenes oppmerksomhet åpnes. Når elevene har kommet frem til en erkjennelse, fører det til en opplevelse av vekst, dette kan ses som en type kraft som finnes i den funksjonelle dannelsen. Erkjennelsen kommer av at elevene har gått den veien, eller brukt den metoden, som fører den dit (Klafki, 2001). På denne måten fremstår elementer fra både formal og material dannelse sammen i det rett møte mellom objektsiden og subjektsiden.

Med dette som grunnlag er ikke den kategoriale dannelsesteorien en sammenføring av del-dannelser fra material- og formal dannelse. Kategorial dannelse er en dannelsesteori som overskrider skillet og vektlegger alle momentene fra de ulike perspektivene som inneholder en sannhet (Klafki, 2001). Klafki beskriver koblingen av sannhetsmomenter slik:

Bare en dannelsesoppfatning som fra starten av betrakter de isolerte ansatsene, som også er gitt en absolutt gyldighet i de omtalte teoriene, innenfor rammen av en dialektisk tenkemåte, synes oss etter den nåværende stand på området vitenskapelig pedagogisk forskning å ha utsikt til å kunne fortolke «dannelsens vesen» adekvat og dermed hjelpe det praktiske dannelsesarbeid fremfor alt med utvelgelsen og vurderingen av dannelsesinnholdet – og de pedagogiske metoder som passer til dette – frem til riktig selvforståelse. (Klafki, 2001, s. 187).

For Klafki blir dermed metode og innhold gjensidig avhengig av hverandre, i innholdet skjuler den veien som fører til at det ble innhold, og metoden vil alltid bestemme den måten som innholdet ved slutten av veien vil opplyse (Klafki, 2001). I forlengelsen av dette blir også den dobbeltsidige åpning et sentralt begrep i den kategoriale dannelsen, det skjer ved at innholdet åpner seg for den fysiske og åndelige virkeligheten og motsatt. Kategorial dannelse er dermed at en virkelighet har åpnet seg kategorialt for mennesket, fordi mennesket er blitt åpnet for denne virkeligheten (Klafki, 2001).

Kategorial dannelse er utpreget dialektisk ved at den er et uttrykk for en menneskelig utvikling i konstant vekselvirkning med de naturlige og kulturelle omgivelsene. Den kategoriale

dannelsens kriterier på kvalitet i utdanning er at betydningsfullt innhold av allmennkarakter åpner seg og vinner fram som opplevd og erfart innsikt i elevens subjektive verden (Dale, 2001, s. 13). Gudem (2011) oppsummerer Klafkis dannelsesideal slik «*Dannelsesidealet er at det enkelte mennesket skal nå frem til ansvarlig handling utfra egne indre motiv og de felles verdier og normer samfunnet erkjenner*» (s. 34). Dette viser til det spenningsfeltet som individet alltid vil befinne seg i mellom krav fra den ytre verden og rettetheten til å følge sin egen vei. Dette fører til at didaktikken forholder seg til et dialektisk spenningsforhold mellom det å meste verden og å verdsette det personlige (Gudem, 2011).

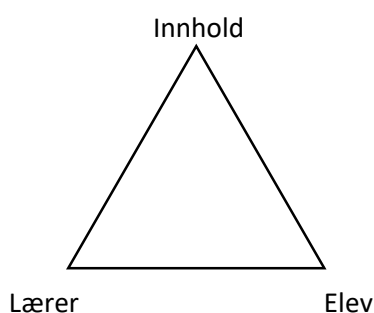
Klafki (2002) påpeker også at det er behov for et nytt allmenndannelsesbegrep, og dette kobler han sammen med hensynene til selv-, medbestemmelse og solidaritet. Det er behov for et allmenndannelseskonsept som orienteringsramme for videreutvikling eller reformendringer av skolesystemet, for hele utdanningsløpet (Klafki, 2002, s. 69). Uten danning som en overordnet kategori for skolesystemet, vil skolen være preget av motsettende eller enkeltstående aktiviteter.

2.3 Didaktikk

Didaktikk har alltid vært sentralt innenfor den norske skoletradisjonen, i lærerutdanningen og i arbeidet med planlegging av undervisningspraksisen (Hopmann, 2007). Men hva er didaktikk? Og hva gjør at didaktikk har hatt en så sentral plass i pedagogikkfaget? En klar definisjon av didaktikk er nærmest umulig å gi. Likevel kan man si at didaktikk på en generell basis handler om å initiere læring gjennom å undervise (Christensen, Krogh, & Qvortrup, 2017).

Didaktikk bygger på stammen av det greske ordet *didaskhein* som betyr å undervise, utpeke eller vise noen noe (Christensen et al., 2017; Gudem, 2011; Hopmann, 2007). I det moderne Tyskland og andre nordeuropeiske land blir didaktikk sett på som kunsten eller studien av undervisning (Gudem, 2011; Riquarts & Hopmann, 1995). Didaktikken retter seg mot å planlegge undervisningen og tilrettelegge for læringen, og er en av flere fremtredende tradisjoner innenfor teorier om undervisningsplanlegging (Gudem, 2011). Didaktikk er en selvfølge i nordeuropeisk skoletradisjon, men står på langt nær så sterk i den angloamerikanske tradisjonen. I angloamerikansk kontekst benytter man begrepet curriculum som er knyttet til den amerikanske læreplantradisjonen (Dale, 2001).

Innenfor det didaktiske feltet er det utviklet ulike modeller som brukes for utøving av en refleksjon i praksis eller for didaktiske analyser (Hopmann, 1997). Modellene kan være redskaper, regler, skjematiske oppstillinger, diagrammer ol. (Christensen et al., 2017). Den mest kjente modellen er den didaktiske trekanten (figur 1.) som viser til tre sentrale grunnpilarer: Lærer, elev og innhold (Gundem, 2011; Hopmann, 1997, 2007). Den didaktiske trekanten er didaktikk i sin mest enkle form og viser til sammenhengen og vekselvirkningen mellom de tre grunnpilarene (Christensen et al., 2017).

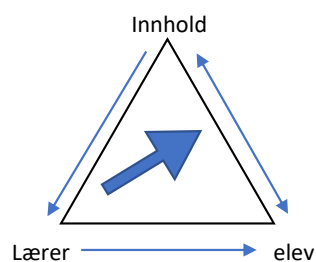


Figur 2: den didaktiske trekanten.

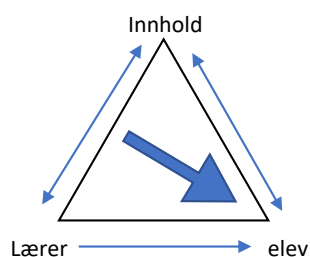
Hopmann (2007) tar utgangspunkt i den didaktiske trekanten når han identifiserer og beskriver tre distinkte faser i didaktikkens historie. Sammen med Künzli har han beskrevet didaktikk som et spørsmål om å fastsette en (a) orden, (b) en rekkefølge og å gjøre (c) valg (Hopmann, 2007). Christensen et al. (2017) bruker også denne tredelingen som utgangspunkt for analyse, men argumenterer for at den må suppleres med en fase til: Didaktikk som metarefleksjon.

Didaktikken som orden blir illustrert med Platons Menon, i den sammenheng hvor Sokrates sier til Menon at han ikke underviser, men at han kontinuerlig stiller spørsmål om hva som skjer (Hopmann, 2007). Slik underviser Sokrates Menon i hvordan å undervise. Det vises også til den første beretningen av didaktikk som en teori om undervisning, av Hugo av Sankt Victor (Hopmann, 2007, 2010). Her er et av hovedpunktene at læring er avhengig av elevenes

evne til å være klare for undervisningen eller læringsoppgaven.



Figur 3: Didaktikk ifølge Sokrates (Hopmann, 2007).

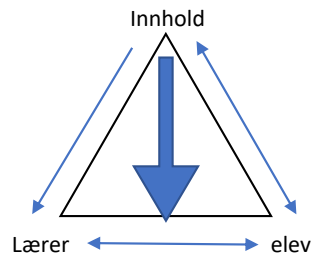


Figur 4: Didaktikk ifølge Hugo (Hopmann, 2007)

Læreren eller underviseren overstyrer ikke eleven med kunnskap, men hjelper eleven med å skape sin egen tilgang til kunnskapen. Troen på at ingen undervisningsmessig gjerning vil finne sted om ikke eleven er åpen gjennom å ville eller kunne inngå i dannelsesprosessen er sentral. Eleven må samtidig vite hva de vokser inn i og hva undervisningen er brukbar til (Christensen et al., 2017). I didaktikk som orden gikk man ut i fra at kunnskapen hadde sin sanne orden, og at undervisningen måtte bygges opp etter denne tanken. Denne tanken finnes ikke bare i antikken, men også i den skolistiske tenkningen fra middelalderen, hvor meningen med undervisningen av kunnskapens orden er å introdusere elevene til dens konsepter, begreper og strukturer (Hopmann, 2007).

I den neste fasen er didaktikk et spørsmål om rekkefølge. Rammen for den didaktiske tenkningen innenfor denne fasen stammer fra Comenius og hans kjente verk: *Didactica Magna* (Hopmann, 2007). Her er det sentrale innen didaktikken å søke og finne den metoden av instruksjoner hvor lærere underviser mindre og elever lærer mer (Hopmann, 2007). I didaktikk som rekkefølge er det ikke kunnskapen i seg selv, men den rekkefølgen elevene

møter kunnskapen i som er det didaktiske grunnspørsmålet. Comenius sin kjente oppfordring om å bevege seg fra det nære til det fjerne, fra det enkle til det komplekse og fra undervisningens mikrokosmos til dens makrokosmos, illustrerer didaktikk som rekkefølge (Christensen et al., 2017). Innenfor denne fasen tenker man at det finnes en grunnflate i kunnskapen, som må være utgangspunktet å bygge videre på.



Figur 5: Didaktikk ifølge Comenius (Hopmann, 2007).

Didaktikk som valg er den siste fasen som Hopmann (2007) legger frem. Her er hovedproblemstillingen at det er mye mer kunnskap enn det skolens læreplaner kan romme. Selv med den rette rekkefølgen av kunnskapen kan ikke alt læres gjennom undervisningen i skolen (Hopmann, 2007). Det er derfor sentralt at man velger ut hva det er som er viktig for elevene å lære og hva som kan unngås. Didaktikken som valg markerer et spring i historien. Uavhengig av kunnskapens sanne orden eller den rekkefølgen eleven møter kunnskapen i, må man velge ut hva som skal være med (Christensen et al., 2017). Dette gjorde at læreplanene som ble utarbeidet av myndighetene laget et rammeverk for hva skolen skulle inneholde, og lærerne fikk handlingsrom til å velge. Lærerne kan begrunne valgene ut ifra rammeverket i de sentrale læreplanene, og i dette utgangspunktet blir didaktikken hovedredskap for å lage bro av gapet mellom sentral planer og lokal praksis (Hopmann, 2007).

I den supplerende fasen til Christensen et al. (2017), bygger de videre på didaktikk som et spørsmål om valg. De argumenterer for at det må være en metarefleksjon rundt de valgene som blir tatt av lærerne. Gjennom økende innflytelse fra curriculumstradisjonen og globaliseringen som skjer i nåtidens skoleutvikling, har det kommet en forsterket fokusering på kvalitetssikring og læringseffektivisering (Christensen et al., 2017). Dette medfører også at læreren får et større begrunnelsespress, det er ikke bare lengre forventet at læreren skal velge innenfor rammeverket, men også at de skal ha et bevisst forhold til valget. Denne fasen påpeker at didaktikk tar form i en dobbel refleksjonsvitenskap, til dels over didaktiske valg og

til del over rammene for beslutningene, læringsmålene, læreplanen, elevforutsetninger og de mer overordene politiske, sosiale og kulturelle bevegelser som de er en konsekvens av (Christensen et al., 2017).

Hopmann (2007) legger frem det han referer til som «common places of Didaktik». Det er tre commonplaces som beskriver didaktikken; (a) the concept of Bildung, (b) the embedded differentiation of matter and meaning, and (c) a concept of the necessary autonomy of teaching, thus continuing the above mentioned problems of order, sequence and choice within their respective frames of reference (s.115). Oversatt til norsk av Øystein Hide og Ilmi Willbergh; (a) en forpliktelse om danning, (b) den pedagogiske forskjellen mellom innhold og betydning, og (c) undervisningens og læringens autonomi (Hopmann, 2010, s. 19).

Danning kan ikke oppnås ved hjelp av didaktikk, didaktikken kan bare avgrense undervisningen på en måte som åpner opp elevenes individuelle vekst (Hopmann, 2007, 2010). Danningen gjør at man minnes på at selve møte og utfallet av møtet ikke ligger i innholdet eller er gitt av undervisningen, men fremtrer kun i det aktuelle møtet, der og da, når eleven og et bestemt innhold finner sted. «*Danning er dermed det som blir igjen utover dette situerte møtet*» (Hopmann, 2010, s. 30).

For at dette skal være mulig må undervisningen behandle innholdet på en bestemt måte (Hopmann, 2007). Betydningen av undervisningsopplevelsen skjer i selve læreprosessen, det er ikke iboende i faginnholdet, men basert på møtet mellom eleven og et innhold (Hopmann, 2007, 2010). Hopmann (2007) beskriver forholdet mellom innhold og betydning slik:

In the perspective of Bildung and Didaktik there are no facts or objects of teaching as factum brutum, but they are what they are by the substance meeting the teacher and the student while meeting the content. Any given matter (Inhalt) can represent many different meanings (Gehalt), and any given meaning (Gehalt) can be opened up by many different matters (Inhalt). But there is no matter without meaning, and no meaning without matter. (Hopmann, 2007, s. 116).

Autonomi omhandler lærerens valg gjennom hvordan han/hun velger å legge frem innholdet for eleven. Læreren må tilpasse fremstillingsevnen av et gitt innhold til den eleven eller elevgruppen som er til stede (Hopmann, 2007, 2010). Dette kan ses i forhold til lærerens pedagogiske frihet eller lærerens handlingsrom, mellom en gitt læreplan og arbeidet med lokal praksis (Knapp & Hopmann, 2017). Læreren har en intensjon om å få et innhold til å få betydning for elevene, men vet at resultatet er usikker (Midtsundstad, 2010). Læreren

underviser eleven med en innsats om å gjøre visse læringsutbytter mulige, samtidig som han/hun er klar over at utfallet kan slå i en annen retning enn det som var tiltenk (Hopmann, 2010).

I didaktikken handler det om de spørsmålene som det er sentralt å stille når det kommer til undervisningen og grunnlaget for undervisningen. Når man leser om didaktikk, starter lærebøkene som regel med å vise til at didaktikken omhandler eller forholder seg til tre sentrale spørsmål: *Hva, hvordan og hvorfor* (Christensen et al., 2017; Gundem, 2011). *Hva* skal læres eller undervises, *hvordan* skal det undervises eller læres og *hvorfor* skal det undervises eller læres.

Gundem (2011) trekker frem en annen måte å vise til ulikheter i didaktisk forståelse eller utgangspunkt enn den historiske konteksten som jeg har lagt frem gjennom Hopmann sin metaforiske analyse. Hun fremhever fire forhold som kan bidra til å skille mellom didaktiske teorier. Det første skille hun viser til er at didaktiske teorier har ulike vitenskapelige og til dels ideologiske tilhørigheter. Neste skille er at teoriene bygger på forskjellige menneskesyn eller ulike samfunnssyn. Videre er det også mulig å skille didaktiske retninger ved at det er forskjellige oppfatninger av hva som konstituerer danning, kunnskap og læring. Til slutt viser hun til at det er ulik oppfatning av hva som bør være skolens innhold og dermed også mål (Gundem, 2011). Skillene i de ulike oppfatningene, grunnsynene og ståstedene viser til at det ikke finnes en retning eller teori om didaktikk, men at det finnes flere måter å tilnærme seg didaktikken på.

Med dette som utgangspunkt og de tre didaktiske spørsmålene tar Gundem (2011) utgangspunkt i en klassisk inndeling av ulike didaktiske retninger gjort av Blankertz (1969, ref. i Gundem, 2011, s. 32-33). Her er det tre ulike retninger som fremheves: didaktikk som danningsteoretisk didaktikk, didaktikk basert på lære- og undervisningsteori og den kritiske didaktikken. Den danningsteoretiske didaktikken bygger på den åndsvitenskaplige pedagogikken som stod sterkt i Tyskland, og de andre oppstår til dels gjennom kritikken som rettes mot denne (Gundem, 2011).

I danningsteoretisk didaktikk handler det om hva som skal være innholdet og hvilket innhold som bidrar til at skolen legger til rette for dannelse. Fra den lærings- og undervisningsteoretiske baserte didaktikken kom ønsket, at det skulle utvikles teorier om skolen og undervisningen, ikke om danning (Gundem, 2011). Klafki (2002) argumenterer

imidlertid for at den åndsvitenskaplige didaktikken absolutt var en undervisningsteori, som hadde som oppgave å betrakte undervisningen som en helhet og ikke bare innholdet. Innenfor lærings- og undervisningsteoretisk basert didaktikk, flyttes fokuset fra hva som skulle være innholdet over til hvordan man skulle undervise. Metodikken ble det sentrale (Gundem, 2011). I den kritiske didaktikken handlet det derimot om hvorfor, ikke hva eller hvordan. Gjennom en integrering av samfunnsteorier og sosiologiske ideologier skulle man ta utgangspunkt i et makronivå. Her blir hensikten med utdanning og innhold innenfor dette ståstedet analysert ut i fra samfunnsmessige forhold (Gundem, 2011).

De tre didaktiske retningene er historisk betinget, men de inngår også i samme tidsrom (Gundem, 2011). Etter hvert skjedde det også en tilnærming mellom ulike posisjoner i didaktisk tenkning. Her kommer den kritisk-konstruktive didaktikken utviklet av Wolfgang Klafki inn.

2.4 Kritisk-konstruktiv didaktikk

Sentralt i forståelsen av Klafki er at hans teorier utviklet seg etter gjennombruddet med den kategoriale tenkningen. Hopmann (1997) påpeker at det som kjennetegner Klafkis store styrke, er at han ikke bare avviste kritikken som ble rettet mot han, men at han tok den til seg og utvidet sin modell på bakgrunn av dette. Alle omtalte perspektiver og dimensjoner fra kritikken rettet mot ham, har fått sin plass i hans modell. Teoretisk er den kritisk-konstruktive didaktikken forankret i historisk-hermeneutisk eller åndsvitenskapelig tradisjon, men han fornyer seg gjennom impulser fra empirisk forskning og kritisk teori (Hohr, 2011). Dette gjør at Klafkis teori har en stor spennvidde i abstraksjonsnivå med et bredt filosofisk nedslagsfelt og en rik idehistorisk tradisjon som grunnlag (S.163). Slik er det blitt en kompleksitet og et mangfold i hans didaktiske tenkning.

For Klafki (2002) er det to hovedkjennetegn på den kritisk-konstruktive didaktikken. De to kjennetegnene finnes i terminologien; det første er *kritisk* og det andre er *konstruktiv* (Klafki, 2002). Kritisk representerer her en kunnskapsinteresse, og didaktikken retter seg derfor mot målet om kompetanse hos alle barn og unge og den voksende evnen barn og unge har til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Hohr, 2011). Gundem (2011) fremhever to forhold som er knyttet til det kritiske hos Klafki. Det første er forholdet mellom skole og

undervisning, det andre er det forholdet skole og undervisning har til den samfunnsmessige betingede og sosiale prosesser.

Det neste kjennetegnet Klafki (2002) påpeker er det konstruktive. Betegnelsen konstruktiv peker på den gjennomgående praksisorienteringen, og omhandler at didaktikken er modellutkast for mulig praksis, gjennomtenkte ideer for en forandret og forandrende praksis som sikter på en human og demokratisk skole og samtidig fornyer former for samarbeid mellom teori og praksis (Klafki, 2002). I de senere arbeidene av Klafki kommer det konstruktive frem gjennom fokuset han har på tidstypiske nøkkelproblemer, gjennom at termen konstruktiv er knyttet til vektleggingen av praksis i skolen og samfunnet (Gundem, 2011).

Klafki tilhører den tyske didaktikktradisjonen med dannelse som det avgjørende sentreringspunktet (Dale, 2001). Klafki blir av Christensen et al. (2017) trukket frem som et eksempel på didaktikk som valg, der sentrumet er didaktisk begrunnet refleksjon over valgene som tas. Av Gundem (2011) blir den tidlige Klafki plassert inn under danningsteoretisk didaktikk, der didaktikken vektlegger de prosesser og kriterier som gjør det mulig å velge ut et innhold som kan være middel for å nå dannelsesidealet. Gundem (2011) påpeker at i den danningsteoretiske didaktikken er danning i fokus både når det gjelder læreplantenkning og for den overordnede didaktiske teorien. Videre påpeker hun at det mest karakteristiske ved denne didaktiske retningen er danningen og innholdets rolle. «*Den danningsteoretiske modellen utmerker seg ved at den legger vekt på prosesser og kriterier som gjør det mulig å velge ut et innhold i skolen som kan virke som middel til å nå dannelsesidealet*» (Gundem, 2011, s. 34).

Den danningsteoretiske didaktiske retningen er nært knyttet til en av de tre vitenskapelige retningene som er utgangspunktet for den kritisk-konstruktive didaktikken. Klafki (2002) trekker frem at den åndsvitenskapelige forståelsen av didaktikk er sentral for å begrunne utviklingen til den kritiske-konstruktive didaktikken. Når han viser til hvordan didaktikken forstås i den åndsvitenskapelige tradisjonen, trekker han frem Wenigers sentrale verk om didaktikk der begrepet didaktikk blir likestilt med teori om dannelsesinnhold og læreplan (Klafki, 2002). Han fremhever at dannelsesinnhold og læreplan er det som anses som didaktikkens sentrale problem, ikke at det likestilles.

Klafki har formulert frem didaktiske hovedspørsmål (Christensen et al., 2017; Gundem, 2011; Hohn, 2011; Hopmann, 1997). De didaktiske spørsmålene er knyttet til den didaktiske

analysen som han utviklet i 1958, og blitt det mest kjente og klassiske eksemplet på didaktisk analyse. De fem spørsmålene er:

1. Hvilken eksemplarisk verdi har innholdet i lærestoffet?
2. Hvilken betydning har det for elevens åndelige utvikling?
3. Hvilken betydning har emnet for elevenes fremtid?
4. Hvordan kan innholdets struktur kartlegges?
5. Hvordan kan et innhold som er valgt ut etter vitenskapelige kriterier, ordnes og tilrettelegges etter pedagogiske kriterier?

(Gundem, 2011, s. 43).

De fem spørsmålene er knyttet til forberedelse og planleggingen av undervisningen (Gundem, 2011). Høhr (2011) påpeker at alle spørsmålene er rettet mot innholdets betydning. Alle spørsmålene er nært knyttet til lærestoffet i skolefagene de gjelder og tar sikte på å undersøke (Gundem, 2011). Innholdet fremstår dermed i den kritiske-konstruktive didaktikken som et delmål for undervisningen.

Videre må undervisningsspørsmålene begrunnes både subjektivt og objektivt for å oppnå kategorial dannelse. I den åndsvitenskaplige tradisjonen som Klafki bygger sin teori på, handlet danning om møte mellom individet og en verden som ikke er gitt, men kulturelt betinget (Høhr, 2011). I de ulike måtene å forstå dette samspillet på, ligger skillet mellom material og formal dannelse, og vektleggingen av subjektet eller objektet. I sin egen forståelse, kategorial dannelse, overkommer Klafki dette skillet (Klafki, 2002). Dermed må målene være knyttet til både objektsiden og subjektsiden. Gjennom sitt historisk-hermeneutiske ståsted setter Klafki den tematiske strukturen i sentrum, og innholdet er selve navet som de didaktiske avgjørelsene kretser rundt (Høhr, 2011).

Høhr (2011) påpeker at man kan tenke seg et hierarki som undervisningsmålene inngår i. På det øverste nivået er den kategoriale dannelsen. Den kategoriale dannelsen blir utdypet på neste nivå gjennom et tredelt målkompleks a) samfunn, b) autonomi c) allmenndanning (Høhr, 2011). Innenfor målkomplekset samfunn, handler det om at samfunnet er menneskeskapt, og derfor må eleven settes i stand til å skape samfunnet samtidig som eleven kvalifiseres til det foreliggende samfunnet. Danning er en samfunnsmessig og ikke en individuell kategori. I kategorien autonomi ligger de tre sentrale begrepene selv-, medbestemmelse og solidaritet (Høhr, 2011). Det handler om at elevene skal oppnå personlig

og politisk frihet så vel som at de skal kunne ha empati for andre mennesker og grupper som ikke får oppnådd dette. Autonomitanken kommer fra opplysningstiden, og Klafki (2002) trekker frem at det klassiske dannelsesbegrepet ble definert gjennom andre begreper som, selvbestemmelse, frihet, autonomi og fornuft på den ene siden og humanitet, menneskeheten, verden og objektivitet og allmenhet på den andre siden. Allmenndannelse har en tredobbel betydning (Klafki, 2002): Danning for alle som omhandler at danning anerkjennes som demokratisk borgerrett, en betingelse for selvbestemmelse. Danning må også ha en felles forpliktende kjerne, det allmenne som angår alle mennesker, i dag er dette universelt og ikke satt av nasjonale grenser. Til slutt må dannelsen oppfattes innenfor alle grunndimensjoner av menneskets interesser og evner (Klafki, 2002).

Den kategoriale dannelsen bygger på det eksemplariske, som betyr det forbilledlige, og derfor er det et kriterium for utvelgelse av innhold i undervisningen. Klafki (2002) definerer eksemplærisk undervisning og læring som dannende læring som fremmer selvstendig læring. Den lærende føres frem til viten, evner og holdninger som ikke oppnås gjennom reproduksjon av store mengder enkeltevner eller holdninger, men gjennom å arbeide med et begrenset antall eksempler (Klafki, 2002). Det begrensede antallet eksempler er allmenne innsikter som gjør at enkeltproblemer eller -fenomener blir tilgjengelig og forståelige. De blir tilgjengelig gjennom å bli satt i en sammenheng. Dette er den kategoriale virkningen. Det eksemplariske er dermed et sentralt utvelgelseskriterium ved valg av innhold i undervisningen.

Didaktikk må på den ene siden undersøke uttrykk for og årsaker til hindringer for den undervisning og læring, som sikter seg mot utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2002). På den andre siden må didaktikken også formidle, forkaste og teste muligheter for å realisere slike undervisningsprosesser og læringsprosesser: *«bare det lærestoffet som er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer, kan gjøre krav på å få en sentral plass i læreplanen.»* (Dale, 2001, s. 13). Det hele handler om at undervisningen fører med seg ulike elementer som fører til siktemålet i dannelsen: at det individuelle (menneskets selv- og medbestemmelse) og samfunnspolitiske forhold (solidaritet) skal utvikles (Dale, 2001).

2.5 Nye ideer og perspektiver i læreplanutviklingen

Hopmann (2007) tekker frem i forlengelse av det som er vist til i foregående kapittel (2.3 didaktikk) vanlige utfordringer for didaktikken. Han viser til at didaktikk avhenger av gitte situasjoner og strukturer. Videre stiller han spørsmålet: Hva om grunnleggende forhold for didaktisk forståelse av undervisning ikke er gitt eller blir borte ved for eksempel konseptuelle eller strukturelle endringer? (min oversettelse, s. 118). Danning gitt innenfor perspektivet av didaktikk ses på som et individuelt læringsutbytte, ikke som et program for skolen; «*It depends on keeping the difference of matter and meaning alive and allowed. This is not so in current programmes to enhance schooling by national or international testing*» (Hopmann, 2007, s. 118). Hopmann (2007) påpeker videre at skolen preges av at betydningen av et innhold skal være gitt, i hvert fall innenfor skolekonteksten. Testene i skolen presenterer oppgaver som ofte bygger på en løsning, og at denne løsningen ses som den eneste rette måten. I forhold til danning blir problemet at resultatet av å befatte seg med et faginnhold er redusert til visse former for mestring (Hopmann, 2007, 2010).

Med utgangspunkt i kompetanse antas det at man kan måle mestringen, og at ulike mestringsnivåer kan måles og beregne evner som gjør det mulig å mestre ulikt innhold. I et kompetanseperspektiv antar man at det er tydelige prestasjonsnivåer som er konsistente uavhengig av tid og sted (Hopmann, 2010). Basert på en slik tenkning bytter mange land ut innholdsbaserte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner, som legger opp ferdigheter og oppgaver som skal oppnås av elevene på ulike nivåer i skolegangen (Hopmann, 2007, 2010). Innenfor et testsamfunn kan innholdet variere, så lenge det vedrører den type kompetanse som speiler den genererte kompetansen som er gitt (Hopmann, 2010).

Knapp og Hopmann (2017) beskriver skoleledelsen som «gap-management» mellom statlig gitte læreplaner og lokal praksis, ved å vise til forskning av skoleledere i Østerrike. I denne settingen trekker de frem at en systematisk konfrontasjon om saker som inngår i ledelsen ikke har funnet sted i et perspektiv fra den didaktiske tradisjonen. Likevel har beskrivelser av rektorenes oppgave blitt mer vanlig gjennom trender som standardisering og nasjonal testing (Knapp & Hopmann, 2017). Ideen om hvordan «Didaktik meets curriculum» har Hopmann vært med på å utvikle over lengre tid, og prosjektet han organiserte i samarbeid med Gudem og Westbury, blir sett på som en bakgrunn for hva han er opptatt av i dag: å undersøke

aktuelle trender i reformeringen av utdanningssystemer som det å implementere nasjonal testing for å gjøre lærere og ledere ansvarlige.

Knapp og Hopmann (2017) viser til at skolen er inne i periode med endringer: «*Amplified by international comparison studies like PISA or TIMSS a growing political interest in the direct regulation and effectiveness of schooling has shifted the traditional focus from central input control towards output control*» (Knapp & Hopmann, 2017, s. 234). Gjennom implementering av evalueringer og vurderingstester av elever og skoler, har ideen om regulering gjennom formuleringer av forventinger oppstått. Vurderingsformene og evalueringen benyttes som en måte å kontrollere skolen på, det vil si hvordan realitetene i skolen samsvarer med forventningene (Knapp & Hopmann, 2017). Wiborg (2016) fremhever at etter de første internasjonale komparative undersøkelsene på starten av 2000-tallet, har de skandinaviske utdanningssystemene blir endret i retning av standardisering og innhold med «klare mål», som beskriver hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal oppnås etter gitte klasstrinn. Forventningene til skolen blir med andre ord endret i form av nye vurderingssystemer og nye læreplaner.

Dette fører igjen med seg en svekking av skolen som atskilt fra arbeidslivet. «*At danningssymbolikken er i oppløsning, blir i dag synlig gjennom bruk av en terminologi som lånes fra industriverden.*» (Werler, 2010, s. 94). Werler (2010) fremhever at læring blir beskrevet som arbeid og kunnskap, og at læringsresultater blir beskrevet gjennom evner og ferdigheter og at det er en bevegelse vekk fra et tradisjonelt skille mellom at skolen «underviser» og sfæren «arbeid». Denne endringen eller bevegelsen henger sammen med at man flyttet ideer om økonomisk konkurranseprinsipper over i skolen, og at det gjør det mulig å vurdere elevenes læringsutbytte gjennom utdanningsstandarder (Werler, 2010).

Priestley og Biesta (2013) fremhever på sin side hvordan mange utdanningssystemer i dag har vært vitne til fødselen av en ny modell for læreplan policy. De nye læreplanene har særegne funksjoner, men har også mye til felles, ved at de reflekterer en kultur av policy-borrowing (Priestley & Biesta, 2013). Steiner-Khamsi (2013) trekker frem tanken om at det som fungerer i ett, utdanningssystem bør også fungere i et annet. Hun påpeker videre at denne tankegangen handler om det hun beskriver som «what-went-right», og henger sammen med evidensbasert policy og best-practices. Evidensbasert utdanningspolitisk planlegging har som intensjon å finne frem til den beste måte å evaluere effektiviteten av implementeringen av utdanningsreformer. Steiner-Khamsi (2013) trekker frem hvordan nye perspektiver og ideer

flyter gjennom den internasjonale utdanningspolitikken «*bestpractices*’ that organizations export or import, lend or borrow or, more generally, transfer from one context to another.» (Steiner-Khamsi, 2013, s. 20). En økende makt og innflytelse hos store internasjonale organisasjoner har slik medført at det er økende omplanting og overføring av politikk fra en nasjonal kontekst til en annen (Steiner-Khamsi, 2013; Wiborg, 2016). Priestley og Biesta (2013) peker på ulike kjennetegn ved den nye modellen for læreplaner som utvikles.

De viser til en gjenfødelse av progressiv pedagogikk og en elevsentrert tilnærming (Priestley & Biesta, 2013). Videre trekker de frem at lærenes autonomi fremheves og at lærerens agenda i læreplanutviklingen blir vektlagt. Dette er bare en del av hva som ligger i de nye læreplanene (Priestley & Biesta, 2013). Endringene av utdanningssystemene blir trukket frem som en reaksjon på presset som er assosiert med globaliseringen, spesielt med fokus økonomisk konkurranse og medborgerskap (Priestley & Biesta, 2013). De nye læreplanene er orientert rundt kapasiteter eller nøkkelkompetanser som man ønsker at unge mennesker eller elever skal utvikle (Priestley & Biesta, 2013). Det er i tillegg en tydelig instrumentell dreining mot økonomiske- eller samfunns mål, på bakgrunn av påvirkningen som kommer fra internasjonale organisasjoner. Den inngripende rollen organisasjoner som OECD og EU får som en drivkraft i utdanningspolitikken som en pådriver for økonomisk vekst via internasjonale tester, blir imidlertid utsatt for stor kritikk (Priestley & Biesta, 2013, s. 4). Selv om Norge står fritt til å etterfølge EUs retningslinjer, er gjerne nasjonale myndigheter svært lojale og følger anbefalingene som gis (Wiborg, 2016).

Videre pekes det også på strukturen til de nye læreplanene (Priestley & Biesta, 2013). Det er en gjennomgående artikulering av muligheten for å vurdere elevenes læringsutbytte (outcomes), angitt av fagområder i en hierarkisk struktur (Priestley & Biesta, 2013). I forlengelse av dette påpeker de forholdet mellom innhold og vurdering:

While such outcomes tend to be less prescriptive (or more vague depending on one’s outlook) in terms of content, and while each level tends to cover a longer period of schooling than was previously the case, they are still overtly framed as assessment standards. (Priestley & Biesta, 2013, s. 4).

I tillegg er det den komparative mangelen på spesifisering av kunnskap eller innhold i outcomes som har gjort at de nye læreplanene åpner for kritikken om at de har strippet kunnskapen ut av læreplanene (Priestley & Biesta, 2013). Videre er læreplanene preget av å bruke begrepet læring i stort omfang, denne tendensen bemerker Biesta som en refleksjon om

at læring er et gode, og at man mangler å se på utdanningen gjennom spørsmål om hva vi lærer og hvorfor vi lærer det (Priestley & Biesta, 2013). Det siste Priestley og Biesta (2013) påpeker er at de nye læreplanene blir implementert i et klima med stadig mer gjennomgripende regimer av accountability og konkurransekultur, selv på tross av at den politiske retorikken konstruerer lærere som agenter for endring og profesjonsutvikling av læreplaner.

2.6 Oppsummering

Danning og didaktikk er store pedagogiske felt som først og fremst har sine røtter i Nord-Europa, og de er vanskelig å definere entydig, siden de bygger på ulike kunnskaps-, samfunns, og menneskesyn. Jeg har gjennom redegjørelsen av kategorial og kritisk-konstruktiv didaktikk vist at Klafkis forståelse av danning og didaktikk har utviklet seg over en lengre periode (Klafki, 2002). Danningen er utgangspunktet for utvelgelseskriterier i den kritiske-konstruktive didaktikken (Klafki, 2002). Didaktikkforståelsen hans har utviklet seg til å bli kompleks og mangfoldig ved at han har implementert ideer om at didaktikken ikke kun omhandler intensjonsnivået, men også handler om det som faktisk foregår i klasserommet (Gundem, 2011). Videre inneholder didaktikken også et kritisk element, som omhandler at det ligger menneskeskapte strukturer i samfunnet som innvirker på hvordan det utvikles (Klafki, 2002).

I den siste delen trekker jeg frem nye ideer og prinsipper som påvirker organiseringen av opplæringen gjennom internasjonal innflytelse på utdanningspolitikken og utformingen av utdanningssystemene (Hopmann, 2007, 2010; Priestley & Biesta, 2013). I det neste kapitlet skal jeg legge frem den metodiske tilnærmingen som oppgaven bygger på, det vitenskapelige ståstedet til Klafki og hvordan datamaterialet er valgt og analysert og hvilke utdanningspolitiske dokumenter som utgjør grunnlaget for analyse.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg legge frem hvilke valg og begrunnelse som er grunnlaget for min egen studie og de valgene jeg har tatt gjennom arbeidet med oppgaven. Først vil jeg legge frem det vitenskapsteoretiske grunnlaget som Klafki bygger sine teorier på. Deretter skal jeg vise til de beslutninger som jeg har tatt med hensyn til forskningsprosessen. Forskningsprosessen inneholder hvilken fremgangsmåte jeg har benyttet i forhold til opplegg for innsamling, analyse og tolkning av datamaterialet. Jeg vil starte med å legge frem det vitenskapsteoretiske ståstedet for oppgaven, før jeg legger frem Klafki sitt. Deretter vil jeg vise til forskningsdesignet, for så å ta for meg hvilke valg som er tatt i arbeidet med og utviklingen av det teoretiske rammeverket for forskningen. Til slutt vil jeg i dette kapitlet legge frem hvilke utdanningspolitiske dokumenter som danner det empiriske grunnlaget for analysen, og hvorfor disse dokumentene er valgt.

Forskning handler om å finne ut noe, trekke slutninger eller konstruere oppfatninger om verden, på en måte er det det samme som vi gjøre i hverdagen vår. Forskjellen er at i forskningen gjøres det på bakgrunn av et utviklet apparat av prinsipper, metoder og statistiske teknikker (Lund, Kleven, Kvernbekk, & Christophersen, 2002). Vitenskap er en representerende aktivitet, som omhandler å lage representasjoner av fenomener, gjennom å beskrive, redegjøre og rapportere (Lund et al., 2002).

Ofte startet forskningen med at man lurer på noe, man stiller spørsmål ved en handling, sosial konstruksjon eller ved et fenomen. Forskningen har som hensikt og besvare eller belyse disse spørsmålene (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011). *«Hvilken problemstilling man velger å studere og måten man velger å studere dem på, åpner og legger begrensinger for hva slags kunnskap man har mulighet til å utvikle» (Kleven et al., 2011, s. 15).* Min problemstilling: *Hvordan legger fellesfagene til rette for danning og utdanning slik det omtales i utdanningspolitiske dokumenter som omhandler reformen Kunnskapsløftet?* Dette blir dermed et utgangspunkt for resten av oppgaven min.

3.1 Kvalitativ- og hermeneutisk tilnærming

I forlengelsen av de muligheter og begrensninger som ligger i problemstillingen, er problemstillingen i tillegg retningsgivende for hvilke metoder som kan benyttes og hvordan

analysen utformes (Thagaard, 2013). Det skiller hovedsakelig mellom to ulike vitenskapelige metoder i forskningen, som innebærer ulike styrker og svakheter: Kvalitative- og kvantitative metoder. Hvilken metode man velger å benytte er knyttet til hva man ønsker å studere: ønsker man å gå i dybden gjennom å vektlegge betydningen, benytter man seg av kvalitativ metode, ønsker man å vektlegge utbredelse og antall, benytter man seg av kvantitativ metode (Thagaard, 2013). De kvantitative- og kvalitative metodene innebærer også ulikheter i hvordan forskningen utformes, og opplegget for de dataene undersøkelsen fører til. I kvantitative tilnærminger arbeides det først og fremst med talldata, mens det i kvalitative tilnærminger først og fremst tas utgangspunkt i arbeid med tekster og visuelle data. Med utgangspunkt i problemstillingens formulering, vil det være kvalitativ metode som jeg benytter i denne oppgaven.

Thagaard (2013) trekker frem ulike karakteristika som kjennetegner kvalitativ forskning. Først og fremst er kvalitativ forskning opptatt av å forstå, sosiale fenomener. For at man skal forstå det som studeres er det viktig at forskeren viser innlevelse gjennom å være åpen og mottakelig. Det viser til et annet kjennetegn ved kvalitativ forskning: nærhet (Thagaard, 2013). Nærheten forskeren har til forskningsobjektet skiller seg fra den kvantitative forskningens objektive distanse (Kleven et al., 2011). Forståelsen fører også med seg at fortolkning får en sentral plass i kvalitativ forskning. «*Kvalitative tilnærminger kan derfor knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme*» (Thagaard, 2013, s. 14).

De fortolkende vitenskapsteoriene representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder (Thagaard, 2013). Kvalitative metoder bygger på ulike vitenskapsteoretiske metoder som for eksempel fenomenologi, hermeneutikk, kritisk teori eller sosialkonstruktivisme. I en forskningsprosess er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom det teoretiske utgangspunktet og de tendenser som er i dataen. Den vitenskapelige forankringen har betydning for hva som skal undersøkes, og danner et utgangspunkt for den forståelsen som utvikles hos forskeren (Thagaard, 2013).

Hermeneutikken som begrep kommer fra gresk og har en betydning som viser til utleggingskunst eller forklaringskunst, det greske ordet hermeneus, betyr tolk eller fortolket (Hjardemaal, 2011; Hovdenak, 2006). Hermeneutikken blir av mange sett på som et redskap i en systematisk undersøkelse av forhold innenfor pedagogisk refleksjon og forskning (Gundem, 2011). Utgangspunktet i hermeneutikken er å finne rammer eller metoder for å vite

hvordan man skal fortolke tekstmaterialet (Hjardemaal, 2011). Sentralt i utviklingen av hermeneutikken er Schleiermacher, Dilthey og Gadamer.

Hermeneutikken ble først brukt av prester til tolkning av religiøse tekster, målet var ikke bare å si noe om selve teksten, men å prøve å forstå grunnleggende sannheter om gud og mennesket (Hjardemaal, 2011). Schleiermacher utviklet denne tanken til prinsippet om å studere og forstå det enkelte mennesket i sin individualitet, dette er mulig gjennom fortolkning av de språklige uttrykkene som personen gir seg til kjenne gjennom. Slik løsrev han hermeneutikken fra det religiøse aspektet (Hjardemaal, 2011). Schleiermacher var opptatt av tekst som historie, gjennom teksten ble det mulig å leve seg inn i, rekonstruere og fortolke fortiden (Hjardemaal, 2011).

Videre blir hermeneutikken for Dilthey til noe mer enn hos Schleiermacher, her blir den til en filosofisk antropologisk metode (Hjardemaal, 2011) hvor man forsøker å komme fram til en dypere og mer fundamental forståelse av hva det vil si å være menneske. Dilthey er kjent for å beskrive naturen og mennesket som noe grunnleggende forskjellig. Menneske kan vi forstå med utgangspunkt i oss selv, mens naturen er forskjellig fra oss (Kleven et al., 2011). Dermed kan man ikke studere mennesket og naturen på samme måte. Med utgangspunkt i den kjente setningen «mennesket forstår vi, naturen beskriver vi» fra Dilthey, skilles det også mellom ulike typer for vitenskaper: åndsvitenskap på den ene siden og naturvitenskap på den andre siden (Hjardemaal, 2011).

Med Gadamer som spilte en sentral rolle i ny-hermeneutikken, påpekes viktigheten av vår forforståelse. Han trekker frem at det ikke er mulig å velge ut hvilke forutsetninger eller deler av forforståelsen som skal legges til grunn når vi ønsker å forstå noe som er utenfor oss selv (Hjardemaal, 2011). Forforståelse er det grunnlaget en person har til å forstå en tekst (Hovdenak, 2006). Ved teksttolkning handler det om å trenge inn i teksten, samtidig som man forholder seg til sin egen referanseramme. I en slik prosess kan en gradvis forstå det referansesystemet som ligger til grunn for teksten, samtidig som det bidrar til en utvikling, berikning og nyansering av vårt eget system (Hjardemaal, 2011). Tidligere i hermeneutikken trodde man på at det var mulig å skille mellom forutsetninger for forforståelsen, gjennom den hermeneutiske sirkelen.

Den hermeneutiske sirkelen er en tilnæringsmåte for å jobbe med en tekst.

Tekstfortolkningen foregår gjennom en vekselvirkning mellom delene og helheten (Hjardemaal, 2011). Ordene i en tekst gir mening fordi de står i forhold til hverandre og utgjør

en setning, setningen er videre en del av flere setninger som utgjør en større sammenheng. Denne sammenhengen kan være teksten, men også teksten inngår i en sammenheng med konteksten rundt den som har skrevet den, som vil si historien. Men likevel er teksten avhengig av skriftliggjøringen, det vil si ordene og setningene, som dermed utgjør delen og helheten i en vekselvirkning. Noen velger også å kalle denne prosessen for den hermeneutiske spiralen, dette fordi vekselvirkningen mellom delene og helheten gir en dypere innsikt og forståelsen blir en dynamisk prosess (Hjardemaal, 2011).

Alvesson og Sköldbberg (2017) legger frem Bettis hermeneutiske kanon, som viser til fire kriterier som guide for hermeneutikken: canon 1. The hermeneutic autonomy of the object, canon 2. The coherence of meaning (the principle of totality), canon 3. the actuality of undersanding og canon 4. The hermeneutic correspondence of meaning (adequacy of meaning in understanding). De to første refererer til objektiv undersøkelse og de to neste til en subjektiv. Det første kriteriet innebærer at det som skal forstås, skal forstås i from av seg selv, spesielt den originale intensjonen bak (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Det andre kriteriet viser til helhetens harmoni. I enhver forekomst av observasjon er det en gjennomtrengende helhet av mening forut, som er reflektert i enhver enkelt del. Det tredje kriteriet omhandler at en forståelse innebærer å lage en reproduserende aktivitet, hvor forskeren tilegner meningen hos objektet fremfor å mekanisk overvåke det (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Det siste kriteriet viser til at dersom forståelsens sentrale rolle avvises og med det også ideen om en fusjon mellom subjektet og objektet, må forskeren etablere en slags «resonans» av objektet som undersøkes, en kongenialitet hvor et usynlig bånd av mening er smidd mellom dem (Alvesson & Sköldbberg, 2017).

3.2 Klafkis metodiske ståsted

Mitt teoretiske rammeverk bygger på Klafkis kategoriale danning og kritiske-konstruktive didaktikk, og derfor vil det vitenskapsteoretiske utgangspunktet som Klafki legger til grunn, ha en indirekte betydning for min oppgave. De kategoriene som inngår i mine analyser er begreper som er utviklet gjennom teoriene hans og jeg har dermed en forankring i hans vitenskapsteoretiske forståelse.

Klafki har som vist til tidligere skapt sin teori om kritisk-konstruktiv didaktikk ved å bygge på tre ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger: Den åndsvitenskaplige tradisjonen med

utgangspunkt i historisk-hermeneutikk, den erfaringsvitenskaplige (empirisk) og samfunns-ideologikritiske retningen (Klafki, 2002). Hohn (2011) beskriver det vitenskapsteoretiske grunnlaget til Klafki med at den vokste frem som gjennom kritikken som ble rettet mot den åndsvitenskaplige pedagogikken. Gjennom argumentasjon viser Klafki (2002) til at en forbindelse mellom minst tre grunnleggende vitenskapsteoretiske retninger er nødvendig. Hver av retningene innebærer forutsetninger som hviler på antagelser, hvis innhold og gyldighet kun kan utprøves vitenskapelig gjennom de andre retningene (Klafki, 2002).

Utgangspunktet for Klafki er den åndsvitenskaplige pedagogikken. Han beskriver at nøkkelen til helhetssammenhengen ligger i den historiske hermeneutikken (Klafki, 2002). Oppdragelse og utdanning er ensbetydig med meningsfulle og betydningsfulle handlinger. Der hvor det bedrives didaktisk praksis eller didaktisk teori, dreier det seg om, at pedagogisk betydning, oppfattelse og meningssammenhenger uttrykkes, produseres, formidles, realiseres, diskuteres og problematiseres (Klafki, 2002). I det hermeneutiske perspektivet ligger en metodisk-systematikk: utforskningen av til enhver tid den aktuelle didaktiske virkeligheten, slik den kommer til uttrykk i konkrete interaksjoner, som inkluderer språklige kommunikasjonsformer, og i didaktiske institusjoner og materialers implisitte regelverk (Klafki, 2002, s. 120). Klafki holder fast ved den historiske-hermeneutiske forståelsen, men hører på kritikken som kommer fra de andre retningene og implementerer de leddene som han ser seg enig i (Hopmann, 1997).

Fra den empiriske retningen ble det hevdet at det didaktikken ikke bare kunne analyseres på intensjonsplanet (Hohn, 2011). Istedenfor skulle det gjøres i praksis, det var på tide å gå inn i klasserommet og studere det som faktisk foregår. Gjennom den historiske-hermeneutikken kan man si noe den intensjonelle og fortolkende siden, den didaktiske virkelighetens momenter av oppfattelse og meningssammenheng (Klafki, 2002). For eksempel kan man med hjelp av skriftlige undervisningsforberedelser nå frem til: lærerens målsetninger, vurderinger av elevforutsetninger og metodiske valg. Det hermeneutikken ikke kan bidra til å si noe om om gjennomføringen av undervisningen stemmer overens med planleggingen, for å svare på dette må man benytte seg av empiriske forskningsmetoder (Klafki, 2002).

Kritikken kom også fra det samfunns- og ideologikritiske ståstedet og her handlet det om at den åndsvitenskaplige didaktikken var for positivistisk ved at den begrenser seg til analyse av den faktiske virkeligheten og dermed blir med på å opprettholde eller bekrefte den (Hohn, 2011). Dette perspektivet bygger på en forståelse om at alle didaktiske institusjoner og

beslutninger er uunngåelig preget av samfunnsmessig forhold og forestillinger, og de har samfunnsmessige forutsetninger, slik eksisterer det ingen pedagogiske eller didaktiske områder utenfor samfunnet (Klafki, 2002). Ethvert didaktiskdokument har bestemte samfunnsmessige forutsetninger, og det er mulig at den bevisstheten som kommer til uttrykk i dokumentene har ideologier som er påviselig feiltakelser. Med denne innsikten må man ta ideologikritiske problemstillinger i de historisk-hermeneutiske undersøkelser som gjennomføres.

Gundem (2011) fremhever at de etablerte posisjonene innenfor didaktikken gjennomgikk en krysning av hverandre sent på 1900-tallet. Det var en økende interesse for hermeneutikkens tenkemåte som et redskap for systematisk undersøkelse av forhold innen pedagogisk refleksjon og forskning. De som stod i den hermeneutiske tradisjonen så nødvendigheten av de empiriske metodene, samtidig som representanter for empirisk tradisjon så at det lå begrensinger i den teknologiske tilnærmingen til undervisningens problemer. Dermed var det viktig å tekke inn de samfunnsmessige forholdene og se på dem på en mer kritisk måte (Gundem, 2011).

3.3 Tekstanalyse/dokumentanalyse

Den metodiske strategien jeg har valgt for å belyse problemstillingen er tekstanalyse/dokumentanalyse. Siden jeg ønsker å se på de utdanningspolitiske begrunnelsene for fellesfagene og hvordan de beskriver fellesfagenes bidrag til danning, vil datamaterialet mitt være utdanningspolitiske dokumenter.

En dokumentanalyse dekker over en rekke forskjellige fremgangsmåter som kan benyttes når man ønsker å analysere etableringen av en tekst, innhold og anvendelse i fortid eller i nåtid (Duedahl & Jacobsen, 2010). Dokumentanalyser fokuserer på konkrete objekter, skriftlige eller visuelle, etterlatte eller fysiske gjenstander som er konkret manifestet og utfoldet av den franske sosiologen Emil Durkheims klassiske dictum om, at man skal som samfunnsforsker alltid behandle sosiale fenomener som om de var ting (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Et dokument er et typisk resultat av skriving, med en typisk hensikt om å kommunisere, herunder å representere verdi og lagre samlinger med kunnskap og data (Duedahl & Jacobsen, 2010). En virksomhet lager budsjetter, produktutvikling og strategier for fremtiden for å holde orden i den store mengden av opplysninger, for deretter å formidle så nøyaktig som mulig

dette videre til andre mennesker (Duedahl & Jacobsen, 2010). Det finnes store mengder med dokumenter, alt fra personlig dokumentasjon som skal formidles til andre i husholdningen, til de offentlige dokumentene som kan formidles til en hel befolkning.

Dokument består av tekst, begrepet tekst stammer fra det latinske ordet *textura* og betyr vev (Brekke, 2006). Tekst som begrep kan forstås på ulike måter gjennom en snever eller vid definisjon. Den videste betydningen av begrepet tekst, bygger på en forståelse om at *alt er tekst*. Det vil si at historien som sådan fortolkes som en tekst. Likevel er det ifølge Brekke (2006) noen kategorier som avgrenser hva en tekst er. Tekster må inneholde en samhandlingsfunksjon, de må være meningsbærende, og forutsette kommunikasjon (Brekke, 2006). Skriftspråk blir også til under andre omstendigheter enn det talespråket blir, og skriftlige dokumenter er produsert gjennom medier og med særegne hensikter som rommer anvendelsesmuligheter, som talespråket ikke kan utfylle (Duedahl & Jacobsen, 2010).

En tekst har alltid en eller flere forfattere som det er viktig å ha kjennskap til, forfatteren kan ses i sammenheng med begrepet opphavsmann, som viser til at alt som er menneskeskapt har en skaper (Duedahl & Jacobsen, 2010). Forfatterne ønsker å gjøre noe med deres ord og er dermed alltid tilstede i teksten, uavhengig om de virker anonyme eller ikke (Duedahl & Jacobsen, 2010). I de tekstene som jeg har valgt som datamateriale for min analyse, er det to ulike grupper med forfattere, som representeres av regjeringen på den ene siden og ekspertutvalg på den andre siden. For alle forfattere er det en spesiell grunn til at de skriver en tekst, det er en særlig dagsorden/funksjon teksten skal utfylle, ellers hadde de ikke brukt tid på å skrive den (Duedahl & Jacobsen, 2010). Dagsordenen og/eller funksjonen til dokumentene som jeg har valgt, legger jeg frem i 3.5 Grunnlag for analyse.

I tillegg er en tekst også alltid kontekstavhengig, forskeren er avhengig av å kjenne den konteksten som er rundt teksten (Brekke, 2006). Engelsen (2009) fremhever at for eksempel læreplaner er utarbeidet på et bestemt tidspunkt, i en bestemt kontekst og av bestemte aktører. Meningen i den teksten som skal analyseres er i tillegg til å være meningsbærende, også skapt av den forventningen forskeren har til teksten (Brekke, 2006). Forforståelsen som Gadamer vektla har en innvirkning på forskeren når han/hun leser teksten, i mitt tilfelle lette jeg etter formuleringer som kunne peke i retning av de kategoriene jeg hadde satt opp på forhånd. I en hermeneutisk ramme har alle en forforståelse som påvirker tolkningene som gjøres i arbeidet med analyser av dokumenter. Duedahl og Jacobsen (2010) fremhever at en tekst er avhengig av leserens oppfattelse av den, som igjen er uttrykk for den samtid og kontekst som den blir

lest i. De referer også til Barthes (1967/1977:148) som skrev at «*læserens fødsel må ske på bekostning af forfatterens død*» (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 35). I denne forstand vil det også være mulig å være kritisk til den forforståelse ligger til grunn for teksten.

Tekster kan gi kunnskap om faktiske, konkrete forhold, og kunnskapen innhentes på mange ulike måter (Bratberg, 2017). Når teksten utgjør datamaterialet i forskning, er det gjennom en systematisk studering av teksten, for å kunne hente inn informasjon eller trekke slutninger om omkringliggende forhold eller om forfatterens ideer og intensjoner (Bratberg, 2017).

3.4 Mitt forskningsdesign

Som jeg har vist til tidligere, legger problemstillingen føringer for hvordan man skal belyse temaet man ønsker å si noe om. Med min problemstilling ble det naturlig å velge å skrive en teoritung oppgave, men hvor jeg samtidig trekker inn utdanningspolitiske dokumenter for å undersøke hvordan danning og didaktikk blir ivaretatt i dagens utdanningssystem. Teorien har blitt belyst i kapittel 2.

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ innholdsanalyse. Valget av analysestrategi henger sammen med min faglige og personlige interesse og innstilling til pedagogikken og det problemet jeg ønsker å undersøke (Duedahl & Jacobsen, 2010). Siden jeg har en interesse for læreplanarbeid, danning, didaktikk og fellesfag, ble det naturlig for meg å utforme en problemstilling som lettes kan belyses gjennom dokumentanalyse.

En dokumentanalyse har sin styrke i at den har en tidsdimensjon, som gjør forskeren i stand til å forstå forandringer og skrift (Duedahl & Jacobsen, 2010). I arbeidet med dokumenter har ikke forskeren noen form for kontakt med de som har utformet dokumentet; når jeg studerer dokumentene har jeg ingen påvirkningskraft på handlinger eller ytringer som er gitt i det jeg studer. Jeg har tidligere påpekt forskerens distanserte forhold i kvantitativ metode og nærhet i kvalitativ forskning. I arbeidet med dokumentanalyse er forskeren både distansert og dybdeborende på en og samme tid (Duedahl & Jacobsen, 2010). Duedahl og Jacobsen (2010) beskriver analysestrategi som den strategiske måten der forskeren analytisk utvelger, forholder seg til, bedømmer og anvender dokumenter som datakilde i en undersøkelse av et gitt fenomen. Det er vanskelig å lage en oppskrift på hvordan en dokumentanalyse skal utformes, siden det kan være ulike dokumenter som skal analyseres (Duedahl & Jacobsen,

2010). En dokumentanalyse må dermed avstemmes til både problemstillingen og det/de dokumentene som skal analyseres.

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ innholdsanalyse. Man kan skille mellom kvantitativ innholdsanalyse hvor man gjennomfører en opptelling av begreper, formuleringer, sitater eller ord, og kvalitativ innholdsanalyse hvor fokuset ligger på meningen, betydningen og sammensetningen av ord i konkrete sammenhenger (Bratberg, 2017; Duedahl & Jacobsen, 2010). I den kvalitative innholdsanalysen beskriver man ikke bare dokumentets innhold, men ser også på bestanddelene i teksten, avkoder og forklarer innholdet i enkelt setninger, ord og definisjoner, tekstens budskap, fremstillingsformen, perspektiver, argumenter og nøkkelbegreper (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Avkodingen er sentral i innholdsanalysen, man kan enten ha en åpen og eksplorativ koding, eller bygge på forutbestemte kategorier og variabler (Duedahl & Jacobsen, 2010). Jeg valgte i min analyse å forhåndsdefinere deler av analysen, mens den siste analysedelen ble til gjennom en mer åpen og eksplorativ måte. Gjennom arbeidet med å finne ord, formuleringer og setninger som kunne inngå i de to første delene, kom den siste kategorien opp. Jeg tilpasset analysen ut ifra dokumentene og problemstillingen slik at den ble mer omfattende enn jeg hadde tenkt i utgangspunktet. Slik kom jeg frem til tre forskningsspørsmål som skulle støtte opp analysen for å kunne belyse problemstillingen, de to første var forhåndsdefinerte, mens den siste ble til i arbeidet med oppgaven.

Validiteten i undersøkelsen kan belyses gjennom fire kategorier for vurdering av dokumenter. De fire kategoriene er hentet fra historisk forskning og kildekritikken som er utviklet innenfor denne tradisjonen (Duedahl & Jacobsen, 2010). De fire kategoriene er autentisitet, troverdighet, representativitet og betydningen i forhold til problemstillingen. Autentisitet handler om dokumentets verdi i forhold til problemstillingen (Duedahl & Jacobsen, 2010). Det handler i hovedsak om å kartlegge dokumentets vesen i forhold til det man ønsker å finne ut. Troverdighet henger sammen med at dokumenter er grunnleggende sosiale produkter som blir konstruert for en bestemt hensikt (Duedahl & Jacobsen, 2010). Dokumenter kan for eksempel være bestilt av noen, skapt for en spesiell anledning og skrevet mot et bestemt publikum. Troverdighetsgraden er i likhet med autentisiteten knyttet til problemstillingen og vil deretter kunne fastslås gjennom en vurdering av forfatterens motiver og ved å følge dokumentet i bruk. Jeg viser til autentisiteten og troverdigheten av de dokumentene jeg har valgt i 3.5 grunnlag for analyse.

Representativiteten er knyttet til kilder som ikke er hele, hvor man må finne ut om det man har av dokumenter er representative i forhold til det de representerer. Representativiteten viser også til troverdigheten (Duedahl & Jacobsen, 2010). I forhold til de dokumentene jeg har valgt er alle fra nyere tid og de er lagret i et digitalt arkiv på regjeringens nettsider og hele dokumentet er i sin fullstendige form. Betydningen handler om at man i enhver analyse ønsker å nå frem til en forståelse av betydning av innholdet i dokumentene man benytter seg av. Først er det viktig at man forstår det som er skrevet. Dokumentene jeg benytter meg av, er alle skrevet på norsk, noe som gjør at det er fullt mulig for meg å kunne lese dem. Videre handler betydning om at man forstår innholdet, etter fem år i pedagogisk utdanning har jeg et godt grunnlag til å kunne forstå innholdet i de utdanningspolitiske tekstene jeg har valgt ut.

Kritikk og kildekritikk viser her til en form for vurdering av kvaliteten av det arbeidet som gjøres i forhold til problemet man ønsker å si noe om (Duedahl & Jacobsen, 2010). De fire kriteriene for vurdering av kvalitet er først og fremst rettet mot historiske kilder, men jeg tenker at det er viktig å ta hensyn til disse for å kunne si noe om validiteten i analysen.

Dokumentene er ikke valgt ut ved ren tilfeldighet. De er alle sentrale i forhold til å beskrive fellesfagene og deres begrunnelser (jf. kapittel 1).

I forhold til kritikken skilles det også mellom ekstern- og intern kritikk (Duedahl & Jacobsen, 2010). Den interne kritikken handler om reliabiliteten i et dokumentets betydning og uttrykksform, og om å foreta en vurdering eller fortolkning av hva forfatteren kan ha ment med et gitt dokument. Jeg tar ikke for meg dette i analysen, men legger frem formålet med dokumentene i 3.5 grunnlag for analyse. Den eksterne kritikken retter seg mot om det er forfalskning eller plagiat i dokumentene som legges frem, noe dokumentene jeg har valgt ikke er. Videre vil jeg påpeke at oppgaven eller analysens validitet avhenger også av den valgte teorien jeg har benyttet meg av som ramme for analysen. Det er sentralt at teorien til Klafki er bærebjelken i oppgaven, og hans teori er derfor viktig for oppgavens troverdighet. I tillegg er det viktig å være klar over at jeg gjør mine egne fortolkninger som igjen er preget av det jeg har lest, hva jeg ønsker å meddele, men også hva jeg har av forkunnskaper og forforståelse.

3.4.1 Litteratursøk

I begynnelsen av oppgaven, etter at interesseområdet og tema for oppgaven var valgt, startet jeg med ulike litteratursøk i ulike databaser. Jeg har hovedsakelig brukt databasen Oria.no

som utgangspunkt for mine litteratursøk, jeg tok et valg om at treffene skulle være fagfelleverdert.

Den første søkestrategien jeg brukte hadde tre frie emneord (Key Words): *fellesfag*, *yrkesfag* og *videregående*. Den første søkningsprosessen ble gjennomført med kombinasjonen: (*fellesfag OG videregående OG yrkesfag*). Den neste søkekombinasjonen jeg brukte var (*allmennfag ELLER fellesfag OG videregående*). Den siste og mest avanserte kombinasjonen jeg brukte til litteratursøk i database var (*Fellesfag ELLER allmennfag OG videregående* IKKE grunnskole*). De fleste søkekombinasjonene ga over 20 treff. Jeg leste sammendrag for å vurdere relevansen til oppgaven og valgte ut 5-6 artikler fra databasen IDUNN.no som jeg leste mer omfattende. De utvalgte artiklene ga meg en forståelse av hvordan fellesfagene trekkes inn i norsk forskning og de danner grunnlaget for kunnskapsoversikten av feltet videregående yrkesopplæring, som vises til i 1.2 Hvorfor undersøke fellesfagenes bidrag til danning.

For å finne de utdanningspolitiske dokumentene jeg har valgt som grunnlag for analyse, søkte jeg i nettarkivet på regjeringens nettside. Arkiv som begrep brukes blant annet om den samlingen med dokumenter som en virksomhet, organisasjon eller institusjon oppbevarer på grunn av deres stadige verdi (Duedahl & Jacobsen, 2010). Da jeg søkte i nettarkivet til regjeringen brukte jeg søkeordet: *fellesfag* og avgrenset søket til dokumenter som lå innenfor utdanningssektoren og tidsperioden 2000-2018. Mye av informasjonen om fellesfagene kommer også fra de utdanningspolitiske dokumentene.

Etter hvert som jeg jobbet med oppgaven, fant jeg ut at det var mer effektivt for meg å gjøre litteraturarbeidet manuelt. Jeg brukte fortsatt databasen Oria.no til å søke på enkeltord og avgrenset til universitetet i Oslo sitt bibliotek. Da brukte jeg kun et fritt emneord: *danning* eller *didaktikk*, for å finne bøker med relevans for oppgaven. I flere av bøkene fant jeg videre relevant teori og bøker, gjennom henvisninger, referanser og litteraturlister.

3.5 Grunnlag for analyse

I min analyse tar jeg utgangspunkt i seks utdanningspolitiske dokumenter som alle beskriver fellesfagene i videregående opplæring. Alle dokumentene er grunnlagsdokumenter til endringer i læreplanen for skolen. Jeg har valgt ut dokumenter som strekker seg fra en periode på litt over 10 år. De to første dokumentene er NOU 2003: 16 og St.meld. nr.30 (3004-2004)

og knyttet til arbeidet med utviklingen av Kunnskapsløftet. NOU 2008: 18 og St.meld. nr. 44 (2008-2009) og er koblet til store endringer av LK06 som ble gjort i 2010. De to siste dokumentene som er valgt er NOU 2015: 8 og Meld. St. 28 (2015-2016) som ligger som grunnlag for fagfornyelsen som skal implementeres i skolen i 2020. Jeg har valgt å analysere deler av dokumentene og ikke dokumentene i sin helhet. Dokumentene tar i ulik grad for seg fellesfagene og i noen av dokumentene nevnes fellesfagene også indirekte, derfor vil jeg ta utgangspunkt i enkelte kapitler i noen av dokumentene.

Dokumenter for analyse:

- NOU 2003: 16 *I første rekke – forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*
- NOU 2008: 18 *Fagopplæring for framtida. Kapittel 6.3.1 læreplaner i fellesfagene og 6.3.2 Yrkesretting av fagene.*
- St.meld. nr. 44 (2008-2009) *utdanningslinja. Kapittel 2.3.6 Fellesfagenes rolle i yrkesfaglig opplæring.*
- NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser. Kapittel 3.2.5 fellesfagene.*
- Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – forståelse – En fornyelse av kunnskapsløfte. Kapittel 4.6.5 fellesfagene i yrkesfaglige utdanningsprogram.*

NOUene er kunnskapsgrunnlag for stortingsmeldingene som de er koblet sammen med. Ved å velge både NOUer og stortingsmeldinger kan jeg se på forskjeller mellom dokumenter som er rådgivende og mindre politiske (NOUer), sammenlignet med dokumenter hvor det politiske aspektet er helt avgjørende (stortingsmeldinger). Dokumentene knytter seg til videregående opplæring gjennom beskrivelse av opplæringsstruktur.

De to tidligste dokumentene tar ikke for seg fellesfagene i den grad de senere dokumentene gjør. Jeg har allikevel valgt å ta dem med siden de ligger som et grunnlag for læreplanen av Kunnskapsløftet fra 2006, og er relevante for skolesystemet slik det er i dag. Valget er tatt på bakgrunn av at Engelsen (2009) fremhever blant annet disse to dokumentene som grunnlagsdokumenter for LK06. De to neste dokumentene fra perioden 2008-2009 relaterer seg til innholdet i den videregående opplæringen. Det skjedde omfattende endringer i LK06 i 2010, og yrkesrettingen ble tydelig vektlagt (Hiim, 2015; Olsen, 2012). Jeg har til slutt valgt å

ta med de to siste dokumentene siden de er sterkt koblet til endringene i utdanningssektoren som foregår akkurat nå. De danner grunnlaget for det som kalles fagfornyelsen og det arbeides med å endre gjennomgående fag i opplæringen. Fellesfagene inngår i de gjennomgående fagene og dermed er meldingene sentrale for oppgaven.

Dokumentanalyser er som nevnt skrevet for et annet formål enn det som omfattes i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013). Dokumentene er opprettet med et bestemt mål for øyet, og forfatteren ønsker som regel at dokumentet skal forme ettertidens historiske bevissthet og endring om forhold, som kan leses i dokumentet (Duedahl & Jacobsen, 2010). I min oppgave er det beskrivelsen av fellesfagenes bidrag til dannings som er utgangspunktet, men det er ikke det som er formålet med dokumentene. Jeg vil dermed vise til hva som er formålet med de utvalgte utdanningspolitiske dokumentene:

NOU 2003: 16 hadde som oppgave å vurdere innholdet, kvaliteten og organiseringen av grunnopplæringen i Norge, med et mål om å bidra til å uforme en bedre grunnopplæring for alle (s. 29). Meldingen foreslo en rekke gjennomgående grep, for eksempel tettere kobling mellom leddene i utdanningssystemet (Volckmar, 2016). Utvalget ble oppnevnt av regjering Stoltenberg høsten 2001, mandatet ble noe endret etter regjeringsskifte til regjering Bondevik 2 som fant sted den høsten.

(St.meld. nr. 30 (2003-2004)) omhandler også grunnopplæringen i Norge og er knyttet til endringer basert på rapporter skrevet om 90-tallsreformene som var styrende for skolen. Meldingen fremmer et systemskifte, *«der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet»* (p. 9). Med denne meldingen kunne Kristin Clemet føre utdanningspolitikken i retning av målstyring, og endre læreplanene (Volckmar, 2016). Stortingsmeldingen er skrevet av regjering Bondevik 2.

NOU 2008: 18, gir en oversikt over dagens fag- og yrkesopplæring, og de utviklingstrekk i arbeidslivet og konsekvenser av disse utviklingstrekkene for fag- og yrkesopplæringen (s. 12). Utvalget for fag- og yrkesopplæringen ble nedsatt av regjering Stoltenberg 2 sommeren 2007.

St. meld. Nr. 44 (2008-2009) fremhever at det er *«første gang det fremmes en stortingsmelding som omhandler helheten i samfunnets kompetansebehov, og drøfter hvordan strategiske utfordringer i møte med disse skal håndteres»*. (p. 6). Meldingen inngår som en av

flere meldinger som justerte kursen og staket ut veien videre for Kunnskapsløftet (Volckmar, 2016). Meldingen er skrevet av regjering Stoltenberg 2.

NOU 2015: 8 hadde som oppgave å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. NOUen utfordret ikke Kunnskapsløftet, men presenterte videreutviklingen av de kompetanseorienterte læreplanene (Volckmar, 2016). Ludvigsenutvalget ble nedsatt av regjering Stoltenberg 2 sommeren 2013.

I Meld. St. 28 (2015-2016) legger regjering Solberg fram forslag til hvordan innholdet i grunnskole og videregående opplæring skal fornyes for at barn og unge skal få gode vilkår til å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv - både i oppveksten og som godt utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltaksels i arbeids og samfunnsliv (s. 5-6). Meldingen er skrevet av regjering Solberg.

4 Analyse

Jeg har valgt å gjennomføre en analyse som består av tre deler, som støtter seg på de tre forskningsspørsmålene som er utviklet i tilknytning til å belyse problemstillingen. Analysen går inn under det som kalles for en kvalitativ innholdsanalyse.

Den første analysedelen er knyttet til teorien fra 2.3 om didaktikk, og skal belyse fellesfagenes plass og funksjon i den videregående opplæring på bakgrunn av det som finnes av beskrivelser i det utvalgte datamaterialet. Jeg har ikke valgt å se på trekanten som en modell for lærers planlegging. Isteden anvendes den som et redskap for å avklare hvordan begrunnelser og organiseringer av fag kan legge til rette for danning. Denne delen består av en kategorisering av beskrivelsene av fellesfagene, og er inspirert av de tre didaktiske spørsmålene: *hva, hvordan og hvorfor*. I denne analysen har jeg valgt å ta utgangspunkt i det som er knyttet direkte til fellesfagene, siden jeg ønsker å se på beskrivelsen av dem.

I den neste delen av analysen drar jeg veksler på teorien til Klafki om danning og didaktikk, se kapittel 2.2 Kategorial danning og 2.4 Kritisk-konstruktiv didaktikk. Jeg har bygget analysen opp av en tematisk strukturering gjort av Høhr (2011, s. 169). I denne analyse delen tar jeg utgangspunkt både i de delene som direkte omhandler fellesfagene, men jeg ser også på sammendragene og/eller innledningene til dokumentene.

I den siste delen av analysen har jeg tatt utgangspunkt i det Priestley og Biesta (2013) viser til som kjennetegn ved dagens læreplanutvikling. Det jeg ønsker å gjøre i denne analysedelen er å se om det er tendenser i den norske læreplanutviklingen siden starten av 2000-tallet som peker i retning av å utfordre dannelsesideene. I denne delen av analysen tar jeg i hovedsak utgangspunkt i innledninger og sammendraget til dokumentene, men det kan være jeg understøtter noen av funnene i andre deler av dokumentene.

Til slutt gjør jeg en oppsummering, for så å se om det er likheter eller forskjeller i datamaterialet. Jeg ser på både forskjellen mellom stortingsmeldingene og NOUene, og jeg ser også på om det er endringer eller stabilitet over tid knyttet opp til de ulike analysedelene i forhold til at jeg har et datamateriale som spenner seg over en tidsperiode på litt over 10 år.

4.1 Fellesfagenes plass og funksjon i videregående opplæring

I denne delen av analysen ønsker jeg å avklare hvordan fellesfagenes plass og funksjon begrunnes i utdanningspolitiske dokumenter relatert til Kunnskapsløftet. Jeg ønsker å se på de utdanningspolitiske begrunnelsene som kommer til uttrykk i dokumentene og som sittende regjeringer og ekspertutvalg kommer frem til i arbeidet med fellesfagene. Fellesfagordningen har blitt videreført fra Reform 94 inn i Kunnskapsløftet hvor timeantallet i fellesfagene økte enda en gang sammenliknet med forrige reform (NOU 2015: 8). Jeg deler analysedelen inn i de tre underkategoriene: Hva handler fellesfagene om? Hvordan skal fellesfagene undervises og læres? Hvorfor skal fellesfagene tilbys? Analysen fokuserer både på utdanningspolitiske ideer og organisatoriske prinsipper for arbeid i skolen og dermed relatert til didaktikk som fagfelt. Grunnen til at jeg velger å bruke didaktikk som utgangspunkt for denne analysedelen, er at didaktikk har utviklet seg til å bli et forskningsfelt som opptar «*hvordan teori om læreplan, undervisning og læring utvikler seg og konstituerer sitt eget fagfelt i spenningen mellom politikk og skolens praksis*» (Dale et al., 2009, s. 13).

4.1.1 Hva handler fellesfagene om?

Den første kategorien i denne analysedelen tar for seg hva fellesfagene omhandler. I de utdanningspolitiske dokumentene vises det til at fellesfagene først og fremst inneholder det som er felles for alle elever i videregående opplæring. Det kommer frem i de ulike dokumentene slik:

- «*fellesfag er fag som er felles for hele videregående opplæring.*» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 66).
- «*(...) og at fellesfagene har et felles innhold og en sentral plass i alle utdanningsprogrammene.*» (NOU 2008: 18, s. 76).
- «*Kompetansemålene i fellesfagene på yrkesfag er de samme som for studieforberedende utdanningsprogrammer (...)*» (St.meld. nr. 44 (2008-2009), s. 33).
- «*Begrepet fellesfag peker på at noe av innholdet i opplæringen skal være felles for de elevene som velger et studieforberedende utdanningsprogram og de som velger et yrkesfaglig utdanningsprogram*» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 51)

Fellesfagene er en samlebetegnelse for skolefagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving, og som det går frem av alle formuleringene ovenfor, er fagene rammen om et felles innhold. Hver av de ulike skolefagene har egne læreplaner. I disse læreplanene står det mer spesifikt hva som skal læres i det enkelte faget. Alle fagene med unntak av kroppsøving, inngår i det som er grunnlaget for å oppnå generell studiekompetanse (Meld. St. 28 (2015-2016)).

I NOU 2015: 8 vises det imidlertid til at også engelsk og samfunnsfag viker fra de andre skolefagene når det kommer til spørsmålet om hvilken kompetanse elevene oppnår, her i forhold til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene: «Gjennom fellesfagene oppnår elever på yrkesfaglig utdanningsprogram full studiekompetanse i engelsk og samfunnsfag, mens de må bygge på kompetansen i norsk, matematikk og naturfag hvis de skal oppnå generell studiekompetanse også i disse fagene.» (NOU 2015: 8, Boks 3.5 Fellesfagene). Det er variasjoner i omfanget av kompetansemålene, dermed er kompetansen som elevene oppnår på de ulike utdanningsprogrammene ulik, selv om fellesfagene er rammen om et felles innhold.

I alle de utdanningspolitiske dokumentene fremheves spesielt forholdet mellom fellesfagene og yrkesfaglig utdanningsprogram. På yrkesfaglig utdanningsprogram legger fellesfagene til rette for at elevene kan oppnå generell studiekompetanse. Det er felles læreplaner for fellesfagene, og forskjellen mellom fellesfagene på yrkesfaglig- og studieforbereidende utdanningsprogram er omfang og progresjon (NOU 2008: 18). Det vil dermed si at elevene ikke nødvendigvis lærer like mye og i samme tempo i yrkesfaglige og studieforbereidende utdanningsprogram, selv om de undervises i de samme fagene.

Fellesfagene utgjør 31 prosent av den yrkesfaglige opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016)). På de studieforbereidende utdanningsprogrammene utgjør derimot fellesfagene hovedvekten av undervisningen, altså mellom 70-80 prosent av timefordelingen det første året, og rundt 50 prosent det andre og tredje året (NOU 2003: 16). Likevel blir fellesfagenes plass i den videregående opplæringen først og fremst diskutert innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Til slutt vil jeg trekke frem at det i St.meld. nr. 44 (2008-2009) påpekes, i motsetning til i de andre dokumentene, forslag til noen konkrete elementer som skal læres gjennom fellesfagene. I stortingsmeldingen trekkes det frem ved to formuleringer: «Fellesfagene skal gi elevene en god grunnkompetanse på tvers av programmene» (s. 30), «Fellesfagene skal gi kunnskaper og ferdigheter som vil være viktige både i arbeidslivet og for samfunnsdeltakelse.» (s. 30-31)

4.1.2 Hvordan skal fellesfagene undervises og læres?

Ovenfor har jeg vist til at læreplanene for fellesfagene er felles, med at det er variasjon i forhold til omfang av kompetansemål. De felles læreplanene støttes, men samtidig fremheves det i alle de utdanningspolitiske dokumentene at det må åpnes opp for yrkesretting av kompetansemålene i læreplanene for fellesfagene i undervisningen på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Yrkesretting blir definert i NOU 2008: 18 på denne måten:

Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesrettingen innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker. (Utvalgets egen definisjon, s. 80).

Denne yrkesrettingen av undervisningen blir det argumentert for og får relativt stor plass i alle de utdanningspolitiske dokumentene uavhengig av hvilket tidsrom de er skrevet i. I de tidligste utdanningspolitiske dokumentene vises det at: *«fellesfagene i de yrkesforberedende utdanningsprogrammene skal yrkesrettes både ved at innhold og tilnærming tilpasses de ulike utdanningsprogrammene»* (NOU 2003: 16, s. 151; St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 128). Det samme påpekes i forhold til yrkesretting av Karlsenutvalget og i St.meld. nr. 44 (2008-2009) *«Utvalget foreslår at læreplanene i fellesfagene gjennomgås med sikte på at læreplanmålene i størst mulig grad skal egne seg for yrkesretting»* (NOU 2008: 18, s. 14). og *«Samtidig mener departementet at læreplanene i fellesfag må kunne tilpasses opplæringen i samtlige utdanningsprogrammer og gjøres relevant for elevene»* (St.meld. nr. 44 (2008-2009), s. 31)

I forhold til fagfornyelsen trekkes også arbeidet med yrkesrettingen frem: *«Samtidig vurderer utvalgt det slik at fellesfagene i større grad enn i dag kan åpnes mot de ulike utdanningsprogrammene og gjøres mer relevante, særlig for de yrkesfaglige retningene»* (NOU 2015: 8, s. 55). *«Læreplanene i fellesfagene kan utvikles slik at de støtter bedre opp om læreplanene i programfagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, og på den måten bidrar til å motivere elevene for læring i alle fag»* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 53).

Yrkesretting går ut på at undervisningen i fellesfagene kobles sammen med den enkeltes yrkesutøvelse (NOU 2008: 18). I NOU 2015: 8 vises det til hvordan dette kan gjøres: *«Læreplanene i fellesfagene kan utvikles slik at de støtter bedre opp om kompetansemålene i programfagene enn slik det er i dag, og på den måten bidra til å motivere elevene for læring i alle fag»* (s.55). I NOU 2008: 18 trekkes det frem at fellesfaglærere på yrkesfaglig utdanning også bør få tilbud om fagdidaktiske kurs i yrkesretting. Dette skal føre til at fellesfagene i

størst mulig grad blir relevant for elevene, noe som vil gi dem mer motivasjon i arbeidet med skolen.

Yrkesretting som begrep og prinsipp kommer fra Reform 94 (NOU 2015: 8). Yrkesrettingen ble altså fremmet med Reform 94, selv om det viste seg vanskelig, og det ble ikke gjennomført som tenkt (NOU 2008: 18). I starten av reformen Kunnskapsløftet ble det tatt initiativ til et systematisk arbeid med yrkesrettingen av fellesfagene, men det var likevel lite støtte i læreplanene (Hiim, 2015). Etter innføringen av Kunnskapsløftet var gjennomført og noen reformpraksiser var etablert, ble det med NOU 2008: 18 *Fagopplæring for framtida* og St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* fremmet forslag om å satse mer på yrkesrettingen. Dette initiativet førte til at det ble flere endringer og fornyelser av læreplanene for fag, i arbeidet med å legge til rette for yrkesrettingen (Meld. St. 28 (2015-2016)). Men, selv med endringer knyttet til yrkesretting, ble ikke prinsippet om at fag- og yrkesopplæringen skal være allmenndannende, og at elever på yrkesfag fortsatt skal ha mulighet til å oppnå studiekompetanse, rokket ved (Meld. St. 28 (2015-2016)). Nettopp derfor er det interessant å gå nærmere inn på hva som menes med en allmenndannende yrkesopplæring (se neste kapittel).

Yrkesrettingen ses også i sammenheng med lærernes kompetanse og samarbeidsevne på tvers av fellesfag og programfag. I NOU 2015: 8 fremheves lærernes kompetanse som sentral når det vises til at «(...) *det mest avgjørende for yrkesrettingen og gode elevresultater er god klasseledelse og faglig trygghet hos fellesfaglærerne*» (s.54). I Meld. St. 28 (2015-2016) påpekes den samme tanken: «*Gode klasseledere og faglig trygge fellesfaglærere som kommuniserer godt med elevene, lykkes i å skape relevans i undervisningen, også uten eller med svært begrenset grad av yrkesretting*» (s. 52). Her trekkes det frem at god klasseledelse, kommunikasjon og trygghet trumfer yrkesrettingen som en spesialisering. Tidligere i meldingen står det nemlig at «(...) *yrkesretting av fellesfagene hatt høy prioritet fra statlig hold, og ses på som en viktig forutsetning for å øke gjennomføringen i videregående opplæring*» (s. 51). Jeg tolker det slik det kommer frem i meldingen at lærernes kompetanse anses som det mest sentrale for gjennomføringsgraden og gode elevresultater, uavhengig av yrkesrettingen. Slik sett synes det å være ulike ideer og hensyn i stortingsmeldingen som fremmer en dobbeltkommunikasjon om viktigheten av yrkesrettingen. Det presiseres også i NOU 2015: 8 og Meld. St. 28 (2015-2016) at yrkesrettingen ikke må gå på bekostning av det

faglige nivået i fellesfagene, som strider med ideen om at undervisningen skal tilpasse både målene og progresjonen i lys av elevgruppen (se forrige kapittel)

4.1.3 Hvorfor skal fellesfagene tilbys?

Det siste spørsmålet i denne analysedelen er av størst interesse for oppgavens problemstilling. Hvorfor skal fellesfagene tilbys til alle elevene i den videregående skolen uavhengig av utdanningsprogram? I denne kategoriseringen av formuleringer har jeg tatt utgangspunkt i dokumentenes begrunnelser av fellesfagene.

I de utdanningspolitiske dokumentene vises det til en todelt begrunnelse for hvorfor elevene skal tilbys fellesfag på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Den ene siden av begrunnelsen for å ha fellesfagene er rettet mot at det er viktige kunnskaper i fellesfagene for selve yrkesutdanningen og yrket. Jeg har tatt med et eksempel på hvordan det blir uttrykt i et av de utvalgte dokumentene: «*For det første er fellesfagene viktige for selve yrkesutdanningen og yrket*» (NOU 2015: 8, s. 54). Den andre siden av begrunnelsen retter seg mot organiseringen av den videregående opplæringen og strukturelle betingelser: «*For det andre danner fellesfagene grunnlaget for å kunne gjøre omvalg i systemet og ta påbygging til generell studie kompetanse*» (NOU 2015: 8, s. 54).

Videre finner jeg også uttrykk for andre begrunnelser for hvorfor fellesfagene tilbys. En av begrunnelsene som trekkes frem i NOU 2008: 18 handler om elevenes forberedelse til aktiv deltakelse i det sivile samfunn: «*Slik bidrar fellesfagene også til den enkelte elevs dannelse og gir grunnlag for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn*» (s. 79). Fellesfagenes bidrag til aktiv deltakelse blir også vist til i tre av de andre dokumentene (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8; St.meld. nr. 44 (2008-2009)). Denne begrunnelsen kan ses i sammenheng med den kompetansen elevene skal utvikle gjennom skolegangen som bidrar til individets livsløp, også etter endt utdanning. I videreføringen av det som jeg velger å beskrive som en kompetanseorientert begrunnelse, vises det også til at fellesfagene inngår i utviklingen av kompetanser som er nyttige i arbeidslivet. «*De felles læreplanene har i hovedsak et innhold som er nødvendig for å utøve de fleste yrker, og de er med på å legge grunnlaget for en omstillingskompetanse som er nødvendig i dagens arbeidsliv*» (NOU 2008: 18, s. 79).

I tillegg til begrunnelsene som kan ses som kompetanseorienterte og som inngår som et element i individers livsløp, finner jeg også begrunnelser som er skoleorienterte, de retter seg

mot det som skjer innad i skolesystemet. Begrunnelsen om at fellesfagene danner grunnlag for omvalg og muligheten for å ta generell studiekompetanse finner jeg i alle de utdanningspolitiske dokumentene. NOU 2003: 16 peker ikke på dette som en begrunnelse for fellesfagene, men viser likevel til muligheten elevene på yrkesfaglig utdanning har til å oppnå generell studiekompetanse. I tillegg til muligheten for å oppnå generell studiekompetanse, ligger også mulighetene elevene har til å gjøre omvalg underveis i den videregående opplæringen. Denne koblingen forklares blant annet av Karlsenutvalget på denne måten: «*Ved at læreplanene i fellesfagene er de samme i studieforbereidende og yrkesfaglig utdanningsprogrammer forenkles også overgangen til høyere studier fra en yrkesfaglig utdanning*» (NOU 2008: 18, s. 80). I de utdanningspolitiske dokumentene pekes det også på at fellesfagene kan bidra til å støtte opp yrkeskvalifisering, dette peker også i retning av en skoleorientert begrunnelse. Dette handler om at fellesfagene skal bidra støtte opp om kompetanser som er viktige i gjennomføringen av utdanningen (Meld. St. 28 (2015-2016)).

«*Fellesfagene i videregående opplæring fornyes etter samme prinsipper som fagene i grunnskolen og bygger videre på elevenes oppnådde kompetanse fra grunnskolen.*» (NOU 2015: 8, s. 12). I de to seneste dokumentene (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8) påpekes først og fremst de skoleorienterte funksjonene når det argumenteres for å beholde fellesfagsordningen. I NOU 2015: 8 begrunnes videreføringen om ordningen av fellesfagene i fagfornyelsen ved at «*De allmennfaglige kvalitetene i dagens fellesfag er gyldige også i fremtidens skole, og utvalget mener at det fremdeles skal være mulig for elevene å gjøre omvalg innenfor systemet*» (s. 55). Også i Meld. St. 28 (2015-2016) vises det til et ønske om å opprettholde ordningen om fellesfag slik at elevene har muligheten til å gjøre omvalg og ta påbygg.

4.2 Analyse som trekker veksler på Klafkis teori

En del av begrunnelsene for hvorfor fellesfagene tilbys, viser til et dannelsesaspekt som inngår i fellesfagene. Jeg tolker det slik det kommer frem i de utdanningspolitiske dokumentene at dannelsesaspektet inngår i fellesfagene både på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og på de studieforbereidende utdanningsprogrammene, dette med bakgrunn i at dannelsesaspektet blir satt i sammenheng med begrunnelsen om at opplæringen skal bidra til at elevene kan delta aktivt i samfunnet, arbeidslivet og på fritiden. I denne analysedelen bygger jeg videre på denne begrunnelse og kobler den sammen med Klafkis teori om dannelse og didaktikk, som

jeg har delt opp analysen etter Hohrs (2011, s. 169-170) sin tematiske struktur. I denne delen tar jeg utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke elementer fra Klafkis teori om danning og didaktikk kan ansføres i de utdanningspolitiske dokumentene?* Dette gjør jeg for å belyse hvordan fellesfagene, slik de kommer til uttrykk i de utdanningspolitiske dokumentene, kan ses i lys av teorien om kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. Det er tre overordnede begreper som i relasjon til utdanningsmålene utdyper tanken om det kategoriale: *samfunn*, *autonomi* og *allmenndanning* (Hohr, 2011).

For Klafki (2002) er danning av mennesket knyttet til samfunnet på to måter. Det blir dannet gjennom å *kvalifisere* seg og ved å *skape*. De to måtene handler om at eleven skal kvalifiseres til det samfunnet de er en del av, samtidig som elevene skal være med på å skape det samfunnet de trer inn i (Hohr, 2011). Tanken om *autonomi* er en idé fra opplysningstiden og bygger på at mennesket er et fornuftsvesen, noe som gir en rett og plikt til frihet og autonomi (Hohr, 2011). Innenfor denne kategoriseringen skiller Klafki (2002) mellom tre former for autonomi/frihet: *Selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet*. *Selvbestemmelse* viser her til menneskets personlige frihet, *medbestemmelse* til menneskers politiske frihet og *solidaritet* til menneskets plikt til å forsvare andres frihet (Hohr, 2011). Den siste kategoriseringen viser til Klafkis (2002) tredelte allmenndanningsbegrep som innebærer: *Danning for alle*, *en felles forpliktende kjerne* og *allsidig interesser og evner*. *Danning for alle* handler om at alle bør ha samme utviklingsmulighet, og at danning orienterer mot det enestående mennesket (Hohr, 2011). Den *felles forpliktende kjernen* henger tett sammen med de tidstypiske nøkkelproblemene, og er en sammenbindende evne som kan forstås som evnen til kompleks tenkning hvor det evnes å føye sammen ulike sider ved verden til en helhet (Hohr, 2011, s. 171). *Allsidige interesser og evner* handler i motsetning til en felles forpliktende kjerne om å binde sammen de ulike aspektene ved vårt forhold til verden til en enhet, altså det kognitive, sosiale, emosjonelle, praktiske og estetiske sider ved det å være menneske (Hohr, 2011).

4.2.1 Samfunn

I innledningen til NOU 2003: 16 vises det til at «*Innholdet i opplæringen skal være tilpasset behovene i et samfunn og arbeidsliv preget av forandring og forventning om ny læring og kompetanse.*» (s. 11). Dette kan ses på som et ønske om å gjøre elevene kvalifiserte, ikke til det foreliggende samfunnet, men til samfunnet de skal tre inn i. I NOU 2008: 18 trekkes det frem at elevene må gjennom en grunnopplæringen for å få en «*(...)kompetanse som gjør dem*

attraktive for arbeidslivet og i stand til å delta i et arbeidsliv med store krav til innsats og omstillingsevne.» (s. 12). I det utdanningspolitiske dokumentet St.meld. nr. 44 (2008-2009) trekkes det frem at arbeidslivet i dag forutsetter en kompetanse som tilsvarer den man får gjennom utdanningssystemet, enten i form av yrkeskompetanse eller høyere utdanning, dette gjør at skolen blir en arena for kvalifisering av individer inn i arbeidslivet i det norske samfunnet. I NOU 2015: 8 vises det til kvalifisering i en mer utvidet forstand:

«Grunnopplæringen skal bidra til at elevene får velge utdanning og yrkesretning ut fra interesser og evner, og sørge for rekruttering til alle områder i samfunns- og arbeidsliv» (s. 9). Her tar ekspertutvalget med samfunnslivet og avgrenser ikke kun til arbeidslivet. Felles for disse formuleringene er at det forventes av elevene at de skal kunne tilpasse seg samfunnet.

I forhold til stikkordet skape, kan denne formuleringen fra NOU 2003: 16

«Grunnopplæringen må samtidig oppfylle forventninger om å bidra til samfunnsutviklingen og nasjonsbyggingen som kulturbærer, normgiver, identitetsbærer og identitetsskaper.» (s. 11) vise til en forventning om at elevene som kommer ut av utdanningssystem kan bidra, ikke kun gjennom kompetanse som er tilpasset samfunnets behov, men til å skape samfunnet de er en del av. Ved å vise til at *«Skolen er en viktig institusjon i samfunnet der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer»* (NOU 2015: 8, s. 7) inngår et element av elevenes fremtidige mulighet til å skape samfunnet de trer inn i.

I de ulike stortingsmeldingene vises det også til hvilket samfunn elevene skal tre inn i. St.meld. nr. 30 (2003-2004) vises det til skolen i en ny tid, der det pekes på at kunnskap har en økende betydning som ressurs og drivkraft, og i St.meld. nr. 44 (2008-2009) blir Norge omtalt som kunnskapsnasjon, mens det i Meld. St. 28 (2015-2016) trekkes frem at kompetanse og kunnskap er forutsetninger for å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Slik kan man si at det samfunnet elevene skal kvalifiseres til og skal skape er trekk ved det som omtales som kunnskapssamfunnet i de utdanningspolitiske dokumentene.

4.2.2 Autonomi

I de utdanningspolitiske dokumentene kan det også ses spor av en selvbestemmelsesdimensjon som bygger på det Klafki (2002) legger i begrepet gjennom begrunnelsen om at elevene skal ha muligheten til å gjøre omvalg i utdanningssystemet. Ved

at det legges til rette for fleksibilitet i utdanningssystemet, åpnes det for muligheten som elevene har til å endre på hvilket yrke og hvilken utdanning de ønsker å få etter videregående opplæring.

I tillegg vises det til i Meld. St. 28 (2015-2016) at retten elevene har til videregående opplæring ble «*innført som et ledd i arbeidet med å heve det allmenne kompetansenivået og styrke elevenes mulighet til å ta ansvar i eget liv*» (s. 51). Det siste leddet viser til et prinsipp for å fremme selvbestemmelse. Gjennom å styrke elevenes muligheter til ansvar i et eget liv, øker det elevenes muligheter til personlig frihet. Den første delen av setningen viser til innføringen av Reform 94, men siden fellesfagene inngår som en allmennkomponent, forstår jeg det som at dette også omhandler fellesfagene.

I Meld. St. 28 (2015-2016) kommer dimensjonen om selvbestemmelse frem i en del som omhandler fritiden til eleven: «*Fellesfagene skal stimulere til deltakelse i samfunnsliv og fritid uavhengig av hvilket yrke eller hvilken utdanning de velger videre*» (s. 52). Setningen er identisk med siste delen av denne formuleringen fra NOU 2015: 8: «*fellesfagene har en allmenndannende funksjon og skal stimulere elevenes deltakelse i samfunnsliv og fritid uavhengig av hvilket yrke eller hvilken utdanning de velger videre*» (s. 54). I tillegg til at man kan se spor av tanken om selvbestemmelse i stimuleringen av deltagelse i fritiden, ligger det også en selvbestemmelsesdimensjon i det at elevene selv kan velge sitt eget yrke og utdanning. I disse sitatene om fellesfagene ligger det også en forståelse om medbestemmelse når det vises til at fellesfagene også skal fremme deltakelse i samfunnet.

Tanken om deltakelse i samfunnet, som kan ses i lys av begrepet om medbestemmelse, kommer også frem i andre utdanningspolitiske dokumenter. I NOU 2008: 18 kan man finne spor av tanken om at menneske skal være kompetent og villig til å delta i utformingene av samfunnet i formuleringen: «*slik bidrar fellesfagene også til den enkelte elevs dannelse og gir grunnlag for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn*» (s.79). Også i St.meld. nr. 44 (2008-2009) finner man elementer av medbestemmelse i begrunnelsen for fellesfagenes plass i den videregående opplæringen: «*Fellesfagene skal gi kunnskaper og ferdigheter som vil være viktige både i arbeidslivet og for samfunnsdeltakelse*». (s. 30).

Selvbestemmelse og medbestemmelse i tilknytning til fellesfagene kan man anspore i fire av de seks utvalgte utdanningspolitiske dokumentene: NOU 2015: 8 og Meld. St. 28 (2015-2016). De viser både til en deltakelse i samfunnsliv og fritid, som kan tolkes i retning av

personlig- og politisk frihet. I NOU 2008: 18 og St.meld. nr. 44 (2008-2009) er det derimot ideen om medbestemmelse som først og fremst trer frem.

I innledningene og sammendragene av dokumentene finnes det avsnitt og formuleringer som viser til den evnen eleven besitter til å utøve selvbestemmelse og medbestemmelse. I NOU 2003: 16 vises det til utdanningens bidrag til selvbestemmelse i denne formuleringen: «*Den skal videre bidra til at barn og unge får et godt grunnlag for å mestre eget liv og realisere ønsker og fremtidsdrømmer – både som yrkesaktiv, så vel som sosialt individ.*» (s. 11). I denne setningen fra St.meld. nr. 44 (2008-2009) «*Utdanning stimulerer til demokratisk deltakelse, kulturell utvikling og til den enkeltes selyfølelse og identitet.*» (s. 5) vises det til både selv- og medbestemmelse. Det mest konkrete angående skolens bidrag til kompetanse som eleven skal utvikle for å kunne utøve selvbestemmelse og medbestemmelse finner jeg i Meld. St. 28 (2015-2016) : «*Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn*» (s. 5) og «*De skal få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis*» (s. 5).

Når det gjelder beskrivelsen av solidaritet som viser til å forsvare andres frihet er det først og fremst denne setningen i Meld. St. 28 (2015-2016) som korresponderer: «*Barn og unge (...) skal delta i det sosiale fellesskapet som skolen er, preget av respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, solidaritet og toleranse.*» (s. 6). Det å vise empati og solidaritet for andre, kommer også frem i NOU 2015: 8 der det beskrives «*At elevene lærer verdien av å bety noe for andre, stå opp for andre og ta ansvar for andre, er etter utvalgets oppfatning av stor betydning også sett i lys av individualiseringen i samfunnet.*» (s. 13). Her vektlegges her og nå situasjonen i skolen like mye som et fremtidig samfunn.

4.2.3 Allmenndanning

I forhold til allmenndanning har jeg startet med å se på hva som beskrives som allmenndanning i de ulike utdanningspolitiske dokumentene. Det er ikke alle dokumentene som inneholder begrepet allmenndanning, og det er heller ikke det samme omfanget i bruken av begrepet. Det er først og fremst St.meld. nr. 30 (2003-2004) og Meld. St. 28 (2015-2016) som omtaler allmenndanningsbegrepet. Jeg har funnet tre beskrivelser som viser til hva som ligger i allmenndanningsbegrepet i disse to utdanningspolitiske dokumentene:

- «Allmenndannelse gir innsikt i det komplekse å være menneske, om relasjonen mellom den enkelte og de andre, samt mellom menneske og samfunn.» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 31).
- «Allmenndannelse er nødvendig i tilegnelse og bruk av ferdigheter og ferdigheter er et nødvendig element i allmenndannelsen.» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 32).
- «Opplæringen i praktiske ferdigheter i grunnskolen er imidlertid mer enn bare en forberedelse til yrkesfag. Det er en viktig del av allmenndannelsen uansett senere studie- og yrkesvalg.» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 49).

Det første utdraget viser tydeligst til hva allmenndanningen omhandler og er den klareste «definisjonen» av allmenndannelse som jeg har funnet i de utdanningspolitiske dokumentene. Videre viser de to andre formuleringer til hva allmenndanningen består av og hvordan man i skolen kan bidra til allmenndanning.

I forklaringen og bruken av begrepet om allmenndanning, vises det til koblingen mellom allmenndanningen og grunnleggende ferdigheter. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) vises det til at elevene har behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne gi elevene en form for allmenndannelse. Videre påpekes det i meldingen at det ikke er motsetninger mellom det å utvikle grunnleggende ferdigheter og utviklingen av hele mennesket, noe som begrunnes gjennom en tro på at både ferdigheter og allmenndannelse er avgjørende elementer i både privatliv, samfunnsliv og arbeidsliv (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Ti år senere lyder argumentene omtrent likt. I Meld. St. 28 (2015-2016) trekkes det frem at «Skolens læringsoppdrag og dannelsesoppdrag henger tett sammen og grunnleggende ferdigheter er viktige forutsetninger for allmenndannelsen.» (s. 30). Kompetanse og allmenndannelse har alltid vært koblet sammen, men hvordan kompetansen beskrives, vektlegges og utformes er sentralt i forholdet mellom kompetanse og allmenndannelse (se neste kapittel).

Når det kommer til fellesfagene og yrkesopplæringen viser likevel NOU 2008: 18, St.meld. nr. 44 (2008-2009) og NOU 2015: 8 til at skolen skal ha en allmenndannende funksjon i opplæringen. Meld. St. 28 (2015-2016) som tar for seg allmenndanning i relativt stort omfang viser også til denne funksjonen ved fellesfagene. Den allmenndannende funksjonen kommer fra prinsippet om at fag- og yrkesopplæringen skal bidra til «den allmenndannende oppgaven i opplæringen slik den er beskrevet i generell del av læreplanen.» (NOU 2008: 18, s. 29). I NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016) vises det til at fellesfagenes rolle i

allmenndanningen skal videreføres og i Meld. St. 28 (2015-2016) fremheves det slik
«Fellesfagene skal støtte opp om programfagene som redskapsfag, samtidig som de skal gi elevene en felles allmenndannende opplæring.» (s. 53)

Det ligger dermed en allmenndannende funksjon i fellesfagene, selv om det ikke defineres eller vises til hva allmenndanning er. Men kan det finnes elementer i de utvalgte dokumentene som likevel omtaler det Klafki legger i begrepet om allmenndanning?

I de utdanningspolitiske dokumentene vises det til at fellesfagene er noe alle elevene i videregående skole har, og dette kan ses i relasjon til tanken om «danning for alle». I St.meld. nr. 44 (2008-2009) legger det vekt på at *«kompetansemålene i fellesfagene på yrkesfag er det samme som på studieforberedende»* (s. 30). Det vises også til *«behovet for en opplæring som er faglig relevant og tilpasset elever på de ulike utdanningsprogrammene»* (s. 31). Dermed kan man se konturer av både like muligheter for alle og orientering rundt det enestående mennesket og dets interesser og behov. I forhold til like muligheter, handler fellesfagene om å gi elever på alle utdanningsprogram muligheten til å oppnå generell studiekompetanse.

I innledningene og sammendragene til dokumentene: NOU 2003: 16 ; NOU 2015: 8 ; St.meld. nr. 30 (2003-2004) kan vi også se spor av forståelsen av allmenndanning slik Klafki (2002) vektlegger det. *«Alle elever og lærlinger skal ha rett til å få utbytte av opplæringen ut fra egne forutsetninger»* (NOU 2003: 16). Her har alle lik rett til tilrettelagt opplæring og den muligheten elevene har til å gjennomføre utdanningen uavhengig av hvilke forutsetninger de har. I danning for alle inngår også tanken om at danning er orientert mot individet slik det fremgår av St.meld. nr. 30 (2003-2004) : *«Alle elever må få muligheter til å utvikle sine evner og talenter»* (s. 8) og i NOU 2015: 8 *«Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling»* (s. 7).

I de to nyeste utdanningspolitiske dokumentene (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8) vises det til det ekspertutvalget har valgt å kalle flerfaglige temaer, og regjeringen har endelig bestemt at de skal hete tverrfaglige temaer. *«Utvalget mener at tre flerfaglige temaer er særlig viktig fremover og må være tydelige i læreplanverket: Bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring.»* (NOU 2015: 8, s. 12). *«På denne bakgrunn vil departementet prioritere følgende temaer i fagfornyelsen: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling.»* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). I stortingsmeldingen vises det til at de tverrfaglige temaene skal være et felles

anliggende for skolen. I NOU 2015: 8 vises det til de flerfaglige temaene med en konkret henvisning til Klafki. Det gjøres ikke i stortingsmeldingen.

Den tydeligste koblingen til allsidige interesser og evner finner jeg i NOU 2015: 8 innenfor den ene kompetansen som skolen skal bygge læreplanen opp rundt. I kompetanse i å utforske og skape, legges det vekt på at «*Elevene utvikler evne til å utforske, se nye muligheter og utvikle nye løsninger*» (s. 10). Skolen skal på denne måten kunne bidra til nytenkning og kompetanser som gjør elevene i stand til å skape noe, sammen med andre eller alene.

«*Kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er sentrale kompetanser i mange fag*» (s.10). I denne formuleringen inngår ideen om å sette ulike sider av menneske sammen til en helhet for at eleven møter verden og faget de jobber med. De begrunnes med at «*Å ha kompetanse som gjør at man kan skape noe, alene eller sammen med andre, er viktig for den enkelte, både i skolen, i arbeidslivet og på andre arenaer.*» (s. 10)

4.3 Tegn på nye trekk i læreplanutviklingen

Med bakgrunn i det Priestley og Biesta (2013) har fremhevet som karakteristika ved nye læreplaner har jeg sett på sammendragene i de utdanningspolitiske dokumentene. Bærer tenkningen i de utdanningspolitiske dokumentene preg av de samme karakteristika som de identifiserer i en internasjonal kontekst?

I følge Priestley og Biesta (2013) er et karakteristisk trekk ved nye læreplaner at lærerne blir fremstilt som med-lærende og at de snarere er tilretteleggere for elevens læring enn å være en underviser. I den norske dokumentasjonen finner vi igjen slike trekk i beskrivelsen av lærere: «*Respekterte lærere samarbeider med elevene, viser dem tillit og har forventninger til hva den enkelte både skal kunne lære og utrette*» (NOU 2003: 16, s. 11). Det vises også til lærere som agenter i utviklingen hvor didaktikken er forskningsbasert, særlig med tanke på bruk av metoder:

Ved en fremtidig læreplanfornyelse anbefaler utvalget at det legges større vekt på skolens profesjonelle ansvar for å velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering som er basert på forskning, og som er relevant for det elevene skal lære, og som er tilpasset den aktuelle elevgruppen. Lærerens profesjonelle handlingsrom innebærer et ansvar for å gjøre velbegrunnede og forskningsbaserte valg av metoder i undervisningen. (NOU 2015: 8, s. 13).

Det som trekkes frem som en utfordring av Priestly and Biesta (2013), er at de samtidig som lærerne blir ansatt som viktige agenter og profesjonsutviklere, blir de også ansvarliggjort for elevenes læring og utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I den norske dokumentasjonen kan vi finne spor av denne utviklingen:

- *«Læreplanverket legger premisser for innholdet i opplæringen. Det er skoleledere og læreres profesjonelle arbeid og samhandling med elevene som sikrer god læring og utvikling for den enkelte elev.» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7).*
- *«Etter utvalgets mening er lærerne den viktigste betingelsen for en likeverdig og kvalitetssterk grunnopplæring» (NOU 2003: 16, s. 11).*
- *«lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning har stor betydning for at elevene skal utvikle de kompetansene som anbefales» (NOU 2015: 8, s. 13).*

En av grunnene til at disse nye kravene i form av ideene, prinsippene og organiseringsformene dukker opp innenfor læreplanutviklingen, har å gjøre med globalisering og hensynene til økonomisk vekst og konkurransefortrinn (Priestley & Biesta, 2013). I flere av de utdanningspolitiske dokumentene, kommer slike krav tydelig frem, og sterkest vekt på slike hensyn vektlegges det i den nyeste stortingsmeldingen:

- *«Å satse på forskning og utdanning vil være viktig i økonomisk sammenheng, men kunnskap og utdanning er også en velferdsgode i seg selv» (St.meld. nr. 44 (2008-2009), s. 5).*
- *«...analyserer endringer i arbeidsmarkedet som følge av den demografiske utviklingen, større mobilitet over landegrensene og konkurranse om arbeidskraften, og vurdere hvordan disse utfordringene best kan møtes i fag- og yrkesopplæringen» (NOU 2008: 18, s. 11).*
- *«De menneskelige ressursenes andel av nasjonalformuen har økt betydelig de siste 25 årene, og utgjør nå rundt 80 prosent. Det er befolkningens kompetanse som utgjøre den viktigste faktoren for vekst» (St.meld. nr. 44 (2008-2009), s. 6).*
- *«Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurranse-kraft» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5).*
- *«Evnen til å lære av andre land er nært knyttet til befolkningens samlede kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5).*

- «produktivitetsveksten i Norge avhenger av evnen til å utnytte ny teknologi som i stor grad skapes utenfor landet.» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6).
- «En av de viktigste sidene ved globalisering, er at land blir mer avhengig av hverandre – økonomisk og politisk» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6).

Priestley og Biesta (2013) hevder at i forlengelse av globaliseringen og vektleggingen av økonomisk vekst og kunnskapsbasert konkurranse, har internasjonale organisasjoner fått en stor innflytelse på lands utdanningspolitikk. Gjennom blant annet hensynet til internasjonale komparative undersøkelser/tester, øker forventningene til hva utdanning skal utvikle og levere. Dette kommer spesielt frem i St.meld. nr. 30 (2003-2004) hvor det vises til hvordan nasjonale og internasjonale tester kan bidra til kvalitetssikring av norsk utdanning: «Norge har deltatt i flere internasjonale undersøkelser, blant annet i regi av OECD, som har synliggjort status på ulike områder innen grunnopplæringen i Norge i forhold til andre land» (s.8) og «I løpet av de siste årene er det blitt gjennomført en rekke internasjonale og nasjonale undersøkelser som har bidratt til å synliggjøre kvaliteter i den norske skolen, men som også har pekt på en rekke utfordringer» (s.8) og til slutt: «Forskningen og internasjonale undersøkelser peker på at det bør indentifiseres noen grunnleggende ferdigheter som er særlig viktige for elevenes og lærlingens faglige og personlige utvikling» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 9).

Det siste jeg velger å trekke frem som typiske trekk som preger i læreplaner i dag, er at målene ofte peker på utvikling av kapasiteter eller kjerne/nøkkel kompetanser. Det legges tydelig vekt på kompetanse i de ulike dokumentene, og i den norske skolen kan man trekke frem de grunnleggende ferdighetene og kompetansemål som elementer som skal sikre utviklingen av slike kapasiteter eller nøkkelkompetanser. Her er noen sitater som kobler seg til denne tematikken:

- «Grunnoplæringens store betydning for fremtiden krever en jevnlig vurdering av om innholdet i opplæringen gir et godt grunnlag for å møte endringer i arbeidslivet og samfunnet» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6).
- «I læreplanen skal det komme tydelig frem hvordan de grunnleggende ferdighetene er en del av det faglige innholdet og en forutsetning for elevenes læring i faget» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7).

- *«For at elevene skal tilegne seg kunnskap og forståelse, må læreplanene være mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære. Skolefagene skal derfor videreutvikles slik at det legges enda bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene.» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7).*
- *«Når fagene skal fornyes må det fortsatt fastsettes mål for elevens læring gjennom kompetansemål. Det setter elevenes læring i sentrum for skolens virksomhet» (NOU 2015: 8, s. 12).*

Det har i hele perioden vært et fokus på at de grunnleggende ferdighetene er sentrale i utviklingen av læreplanene for fag og at de skal inngå i utdanningshverdagen til elevene. I NOU 2003: 16 vises det til basiskompetanse *«definert som grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse og det å ha utviklet læringsstrategier» (s.12)* som inngår i et helhetlig kompetansebegrep. Basiskompetansen handler om hva opplæringen skal utrette og sette den enkelte i stand til (NOU 2003: 16). I St.meld. nr. 30 (2003-2004) trekkes de grunnleggende ferdighetene inn som sentrale elementer: Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (s.32) med videre. I St.meld. nr. 44 (2008-2009) og NOU 2008: 18 videreføres satsningen på de grunnleggende ferdighetene. I NOU 2015: 8 trekkes det frem fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold (s. 8). Her tenkes det å utvikle de grunnleggende ferdighetene til kompetanser (Meld. St. 28 (2015-2016)). I Meld. St. 28 (2015-2016) beholdes imidlertid de grunnleggende ferdighetene slik de har vært tenkt inn i læreplanene tidligere da de skal *«Fortsatt integreres i kompetansemålene i fag, på fagets premisser, der hvor det er relevant» (s. 31).*

4.4 Sammenligning

Jeg har to ulike former for offentlige utdanningspolitiske dokumenter med i analysen; stortingsmeldinger som er skrevet av regjeringen/kunnskapsdepartementet og NOUer som er skrevet av oppnevnte ekspertgrupper. Dette gjør at jeg har muligheten til å sammenligne dokumenter som er skrevet av ulike aktører som har ulik status i den utdanningspolitiske konteksten. Enkelt sagt er NOUer skrevet av oppnevnte kommisjoner som består av eksperter som gjør utredninger for et politisk formål, mens stortingsmeldinger i større grad er politiske dokumenter skrevet av byråkrater på vegne av regjeringen (Hansen, 2017). Dokumentene er

også skrevet i ulike tidsperioder, noe som gjør at jeg også kan sammenligne dokumentene i forhold til kontinuitet og brudd over tid.

Plassen som er viet til fellesfagene i de ulike dokumentene er ulik, og dette kan nok først og fremst forklares gjennom formålet med dokumentene og den overordnede tematikken som er valgt. St.meld. nr. 44 (2008-2009) og NOU 2008: 18 retter seg først og fremst mot yrkesopplæringen i videregående skole og de inngår i en periode som hvor forsøkene på reformeendringene som sådan har vært mindre enn de tidsperiodene som de andre dokumentene er knyttet til. Så det som er mest interessant i forhold til denne sammenligningen er at det står mer om fellesfagene i den siste perioden (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8) enn i den første perioden (NOU 2003: 16; St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Disse dokumentene utgjør dermed et bedre sammenligningsgrunnlag i og med at de er skrevet som grunnlagsdokumenter for store gjennomgående endringer.

I forhold til fellesfagenes plass og funksjon er det en gjennomgående enighet om at fellesfagene har en funksjon som skaper fleksibilitet for elevene i den videregående opplæringen og at deres plass som fellesfag i skolen skal opprettholdes. Det innebærer at organiseringen av fellesfagene har vært relativt stabil siden 2003 og utgjør dermed ingen brudd. Det er også en stabil økning av ønsker om yrkesretting av fagene; gjennom hele tidsperioden blir det gjentatte ganger trukket frem at yrkesrettingene er viktig for gjennomføringsgraden, og at det må arbeides mot å åpne for mer yrkesretting. Så er spørsmålet om denne utviklingen mot økt yrkesretting kan føre til en endring i fellesfagene i form av en todeling? Dette er ikke uttrykt i dokumentene, for de siste dokumentene uttrykker heller et ønske om opprettholdelse. Fellesfagene som en allmenndannende funksjon (spesielt i forhold til yrkesfaglig utdanningsprogram) er gjennomgående i dokumentene, selv om det er tydeligst i to stortingsmeldinger som beskriver allmenndanning spesielt. Det er også noen forskjeller mellom dokumentene, men ulikhetene går først og fremst ut på hvilke begreper som blir brukt og hvordan setningene formuleres.

Jeg finner ikke noen store forskjeller mellom dokumentene i forhold til om de er skrevet av regjeringer/departementer eller om de er skrevet av ekspertutvalg. Det dokumentet som skiller seg mest ut er St.meld. nr. 44 (2008-2009) som benytter seg av formuleringer om hva fellesfagene *skal gi*. De andre dokumentene benytter seg av mer moderate formuleringer som *skal stimulere til, bidra til og nødvendig for*. Meld. St. 28 (2015-2016) trekker frem viktigheten av at fellesfagene bidrar til læring i et livslangt perspektiv, St.meld. nr. 44 (2008-

2009) fremhever at fellesfagene skal gi en god grunnkompetanse og NOU 2008: 18 påpeker fellesfagenes viktighet i forhold til arbeidet med de grunnleggende ferdighetene.

Den største forskjellen jeg fant knytter seg først og fremst til ideer om solidaritet. Her fant jeg et tydelig skille mellom stortingsmeldingene og NOUene, da alle stortingsmeldingene benytter seg av begrepet solidaritet, mens det ikke nevnes i noen av NOUene. Dette kan tyde på at solidaritet er et mer politisk begrep enn et begrep som eksperter tar i bruk

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg se på det jeg trekker frem i kapittel 4. Analyse i forhold til det som legges frem i kapittel 2. Teori. Jeg vil drøfte i lys av funnene fra analysen og teoridelen i oppgaven, hvordan utdanningspolitiske dokumenter beskriver verdien av fellesfagene i det å legge til rette for danningen i videregående opplæring. I analysen har jeg ikke bare tatt utgangspunkt i fellesfagene, men også i andre deler av dokumentene for å beskrive hvordan fagene inngår i en utdanningspolitisk ramme. Jeg vil også trekke veksler på andre perspektiver i tillegg til det som er lagt frem i teoridelen for å understøtte poengene mine. Dette er et bevisst valg, og gjøres for å vise til at det i faglitteraturen pekes på hvordan nye ideer og prinsipper, som blant annet inneholder standardisering utfordrer den tradisjonelle dannelsesforståelsen og en framtidig didaktisk praksis.

I følge Tobias Werler (2010) er ideer om læreres profesjonalitet og tilhørende dannelsesidealer under press, som blant annet har å gjøre med globalisering og bruk av internasjonale undersøkelser: *«Har god undervisning inntil nå vært avhengig av lærerens profesjonalitet og dannelsesideal, så erstattes dette i dag av politiske bestemte kriterier som gjør sammenligninger mulig (f.eks. utdanningsstandarder)»* (Werler, 2010, s. 77)

5.1 Samfunn, autonomi og allmenndanning

Klafki utviklet sin teori om danning, ved at han vektla utvelgelseskriterier innenfor didaktikken. Det var viktig at man gjennom didaktiske utvelgelseskriterier tok hensyn til både objektet (innholdet) og subjektet (elevene og metodene). Gjennom målkompleksene samfunn, autonomi og allmenndanning, vektlegges både innholdets plass, metodene for undervisningen og elevene. Den kritiske-konstruktive didaktikken vektlegger flere elementer likt, og dette skal legge til rette for det rette møte mellom objekt- og subjekt-siden, som kan fremme en kategorial åpning (Klafki, 2001).

I lys av forståelsen Klafki (2002) har av relasjonen mellom danning og samfunn, fant jeg i analysen at det ligger et element av kvalifisering til arbeidslivet i hans dannelsesbegrep. Gjennom arbeidet med å heve kompetansen til den norske befolkningen fra 90-talls reformene, vises det til et økende krav om kompetanse i arbeidsmarkedet (Volckmar, 2016). I de utdanningspolitiske dokumentene skrives det at arbeidslivet krever en kompetanse som er

høyere enn den kompetansen som eleven får gjennom den obligatoriske grunnskolen. Dette kommer kanskje tydeligst frem i St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*. I forhold til fellesfagene; inngår fellesfagene som et element i den sluttkompetansen som elevene får gjennom videregående opplæring og er dermed også et bidrag til kvalifiseringen inn i arbeidslivet.

Denne koblingen mellom utdanning og arbeidsliv, kan bidra til at mange ungdommer opplever at videregående skole og -opplæring ikke er et alternativ, men obligatorisk. Det er blitt en norm i det norske samfunnet å skulle gjennomføre videregående opplæring (jf. innledningen) og nesten all norsk ungdom starter i videregående opplæring rett etter grunnskolen (Høst, 2013). Denne raske overgangen blir påpekt som en av grunnene til at noen elever faller fra opplæringen, som igjen gjør at det er større mulighet for å falle ut av de institusjoner og fellesskap som forbindes med å være en aktiv borger i samfunnet. Dermed er den videregående opplæringen, og fellesfagenes rolle i opplæringen, sentralt når det gjelder å kvalifisere elevene til det samfunnet de lever i. De elevene som fullfører, får enten yrkeskompetanse og/eller muligheten til å ta høyere utdanning gjennom generell studiekompetanse og tilfredsstillende behovene som arbeidslivet krever.

Men hva med de som ikke fullfører? Hellenes sier at et utdanna menneske er et menneske uten alternativer (Torjussen, 2011, s. 147). Slik kan man trekke koblinger til at arbeidsmarkedet ikke gir mange valgmuligheter til unge mennesker uten utdanning i dagens samfunn. I videreføring av denne tankegangen kan man tenke seg at bidraget til å utvikle samfunnet blir vanskeligere og at elevene som faller ut blir hemmet og ekskludert fra deltakelse og kommunikasjon som fører til endringer. Det er nettopp dette forhold, mellom kvalifisering og samfunnsdeltakelse som Klafki (2002) er opptatt av. Han vektlegger at det ikke bare er kvalifiseringen som er viktig, men også muligheten til å endre det samfunnet som man blir en del av.

Slik jeg forstår Klafki (2002) handler skolegang like mye om å gi elevene muligheter til å endre samfunnet, som at de kvalifiserer seg. Et slikt dannelsesperspektiv kommer frem i de utdanningspolitiske dokumentene, særlig med tanke på å kvalifisere elevene til det samfunnet de lever i. Denne kvalifiseringen omhandler som nevnt først og fremst kvalifisering videre til arbeidslivet og til høyere utdanning. Videre trekkes det frem at skolen skal bidra med en kompetanse som svarer til et fremtidig og foranderlig samfunn (NOU 2003: 16). I dette ligger elementer av tenkning som Klafki nevner i forbindelse med globale nøkkelspørsmål, men det

er mye som også peker på endringer i læreplanutviklingen beskrevet av Priestley og Biesta (2013). Det er en tydelig sammenheng mellom kvalifisering til arbeidslivet og den innflytelsen internasjonale organisasjoner har på det norske utdanningssystemet. I analysens siste del, viser jeg til en rekke koblinger til forventninger om økonomisk vekst drevet frem av interessen for kunnskapsutvikling. Jarning (2010) trekker frem faste temaer som har vært gjennomgående i oppmerksomheten mot kunnskapsressurser. Han viser blant annet til innovasjon, ny teknologi og kunnskapsområder knyttet til dette og oppmerksomhet mot utvikling av kvalitetssikring, lederskap og kontroll som slike temaer (s. 200).

I de fleste utdanningspolitiske dokumentene, beskrives utdanningen som en av de fremste konkurransefortrinnene Norge har gjennom de menneskelige ressursene som kan skapes (St.meld. nr. 44 (2008-2009)). Jarning (2010) påpeker også et at gjennomgående tema er at politikere er oppmerksomme på *«utviklingen av mellommenneskelige bånd og fellesskapsformer når kunnskaper og kompetanser er så sentrale ressurser i samfunnsutviklingen.»* gjennom å benytte seg av begreper som kunnskapssolidaritet og kunnskapsallmenningen (s. 200).

Volckmar (2011) viser til at Kristin Clemet blant annet var mer opptatt av forventningene fra næringslivet når det kom til behovet for kvalifisert arbeidskraft, enn hun var av skolen som en arena for fellesskap og solidaritet. Dette synspunktet understøttes ikke fullt og helt med min analyse, som kan ha å gjøre med utvalget av dokumenter. Ikke alle kan knyttes til de utdanningspolitiske dokumentene er skrevet under av Clemet, som om de er knyttet til begrunnelsene for og utformingen av Kunnskapsløftet. Likevel er det påfallende at jeg finner flere spor av å skulle kvalifisere elever for arbeidslivet enn formuleringer i tråd til Klafkis (2002) begrep om solidaritet.

Det kritiske i Klafkis (2002) didaktiske forståelse handler om å stimulere den voksende evnen barn og unge har til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som alle er viktige komponenter for å utvikle autonomi. I flere av dokumentene vises det til elevenes evne til å utvikle selvbestemmelse blant annet gjennom valgmulighetene fellesfagsordningen gir elevene. I forhold til evnen til medbestemmelse, finnes formuleringer som viser til elevenes deltakelse i samfunnsliv, og det er også noen konkrete bemerkninger om at elevene skal lære om demokratiske prosesser uten at de solidariske perspektivene blir sterkt fremmet (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Klafkis (2002) begrep om solidaritet innebærer evnen til å ha empati overfor andre mennesker, grupper og samfunn som ikke har det samme utgangspunktet for utvikling av egen personlig- og politisk frihet som en selv. Gjennom analysen fant jeg noen eksempler på et slikt perspektiv, som tydeligst kom frem i de seneste dokumentene (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8). Det mest spennende funnet i analysen, er at det i stortingsmeldingene vises til selve solidaritetsbegrepet, mens dette gjøres ikke i NOUene. Volckmar (2011) viser til at solidaritet i en norsk utdanningspolitisk- og utdanningshistorisk kontekst omhandler fellesskap og samhold både lokalt, nasjonalt og globalt, som muligens setter rammen for hvordan utdanning er tenkt inn i en demokratisk ramme. Det er altså en annen betydning som Klafki (2002) tillegger solidaritetsbegrepet enn det som fremmes med den norske utdanningspolitikken.

Volckmar (2011) påpeker at begrepet om det solidariske kunnskapssamfunnet fra St.meld. nr. 44 (2008-2009) fremstår som en kunstig konstruksjon i forsøket på å forene det uforenlige (s. 273); Det vil si fellesskap og samhold på den ene siden og kunnskapsbasert økonomi og konkurranse i et globalt marked på den andre siden (s. 273). Det at samfunnet omtales som kunnskapssamfunn viser til det samfunnet elevene skal kvalifiseres til og som de skal bidra til å utvikle, og peker nok engang på normen som utvikler seg i Norge om at elevene «må» gjennomføre den videregående opplæringen. I innledningen viste jeg til at det er størst frafall fra de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Jeg viste også til at yrkesfaglig utdanningsprogram fikk en rolle som omhandler både inkludering av svake elever og kvalifisering til arbeidslivet (Hegna et al., 2012). Det kan være at tendensene i utviklingen av utdanningssystemet i retning av det siste går på bekostning av det første og medfører frafall.

Det begrepet Klafki (2002) har om allmenndanning, innebærer blant annet tanken om danning for alle, som handler om å gi elevene mulighet for å gjennomføre en obligatorisk grunnskole og at ungdom i Norge har rett til videregående opplæring. I tillegg handler Klafkis allmenndanningsbegrep om at alle har lik mulighet til å fullføre utdanningen og at undervisningen, opplæringen og utdanningen tilrettelegges på bakgrunn av den enkelte elevs forutsetninger. Danning handler ikke kun om samfunnets behov, men angår også individet, det handler ikke om å gjøre mennesker like, men å gjøre oss ulike (Hohr, 2011). I NOU 2003: 16 har jeg trukket frem denne formuleringen som et eksempel som passer med denne forståelsen «*Alle elever og lærlinger skal ha rett til å få utbytte av opplæringen ut fra egne*

forutsetninger» (s. 12). Høhr (2011) fremhever prinsippet om tilpasset opplæring i den norske grunnopplæringen som et eksempel på Klafkis danning for alle.

Selv om man finner tanken om danning for alle slik den fremkommer i Klafkis teori, påpeker Hopmann (2010) at testsamfunnet som også preger det norske utdanningssystemet, fremmer en type eller form for kompetanse som skal være gjeldene uansett tid og sted og kunne utvikles av alle. Denne forestillingen som gjerne forbindes med generiske ferdigheter, fører til en forventning om at alle elever skal ende opp med en bestemt kompetansen etter at de er ferdig med grunnopplæringen og at dette fører med seg at elever med for eksempel spesielle behov bli sett på som en belastning, fordi de ikke passer inn i den standardiserte og gjeldene kompetansen som testes. Utviklingen av testene kan være fremmet av internasjonale organisasjoner og brukes for å sammenligne resultater og kvalitetssikre ulike nasjoners utdanningssystemer. Slike undersøkelser henger sammen med den delen av globaliseringen som har å gjøre med en konkurransedrevet økonomi og hvor overføringer av ideer og prinsipper for utforming av utdanningspolitikken, påvirker læreplanen og det nasjonale utdanningssystemet (Knapp & Hopmann, 2017). I en slik situasjon blir elever som ikke vil skåre i det øvre siktet en belastning for nasjonen (Hopmann, 2007).

Den kompetansen som forbindes med de domener av eksperter og organisasjoner som til enhver tid har mest makt, setter også standarder for hva som anses som det gode liv, som igjen viser til hvordan man bør leve sine liv (Biesta & Priestley, 2013). Denne type standarder speiles i det samfunnet som foreliggende elevene lever i og det kan tenkes at dersom eleven ikke mestrer å etterleve slik standarder, kan det også være det vanskeligere for dem å endre samfunnet. Som trukket frem tidligere i kapitlet kan det gjøre at elever og individer med andre syn på hvordan livet bør leves, står overfor en vanskeligere oppgave i det å skulle skape, som er en dimensjon i Klafkis (2001) allmenndanningsbegrep. Også Volckmar (2011) peker på trekk som inngår i denne tankerekken «*Det som trer frem som Kunnskapsløftets dannelsingsprosjekt, er det enkelt individets evne til å mestre livet i et konkurranse-basert kunnskapssamfunn.*» (s. 276).

Klafki (2001, 2002) vektlegger tidstypiske nøkkelproblemer som alle elever i skolen skal fordype seg i. I arbeidet med tidstypiske nøkkelproblemer handler det om at hele eleven (kognitive, emosjonelle, moralske, estetiske og sosiale og praktisk-tekniske evner) inngår i en åpenhet mot verden. De tidstypiske nøkkelproblemene som omhandler allmenne temaer, kan speiles i de tverrfaglige temaene som inngår i fagfornyelsen; demokrati og medborgerskap,

bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Meld. St. 28 (2015-2016)). Her får innholdet sin sentrale plass i utdanningen, det er altså sentralt at det er et allment gjeldene innhold som kan fremme den kategoriale åpningen.

I beskrivelsene av begrunnelsene for hvorfor fellesfagene tilbys i skolen kan det tolkes som at det ligger et spenn mellom spesialisering og allment felles innhold. Det allmenne som er felles kan tolkes som begrunnelsen om at fellesfagene har en allmenndannende funksjon. I NOU 2008: 18 vises det til det allmenne aspektet ved å trekke frem at fellesfagene bidrar til elevenes dannelse og gir grunnlag for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn, i St.meld. nr. 44 (2008-2009) vises det til at fag- og yrkes opplæringen også skal ha et allmenndannende innhold. De tverrfaglige temaene fra Meld. St. 28 (2015-2016) som bygger på de flerfaglige temaene som Ludvigsenutvalget foreslo, viser også til allmenndanning og temaer av allment gjeldene innhold. Mens det i yrkesrettingen pekes i retning av å spesialisere utdanningen ytterligere. Likevel fremheves det i Meld. St. 28 (2015-2016) at god klasseledelse og trygghet hos læreren overgår yrkesrettingen. I stortingsmeldingen og av Ludvigsenutvalget poengteres det også at yrkesrettingen ikke skal gå på bekostning av fellesfagene, som inneholder en allmenn komponent i yrkesutdanningen.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) er det eneste av de utdanningspolitiske dokumentene som viser til en form for definisjon av allmenndanningsbegrepet, ved å vise til at allmenndanning gir innsikt i hvor komplisert det er å være et menneske, om relasjonen mellom individer og relasjonen mellom individet og samfunnet. Høhr (2011) påpeker at allmenndannelse er det mest komplekse målet for skole og undervisning. I det tradisjonelle dannelsesbegrepet vises det også en forståelse av forholdet individet har til seg selv, til andre og til verden og det kan ses en tydelig kobling til dette. Men i de utdanningspolitiske dokumentene som omtaler allmenndanningen utover at det er en funksjon som tildeles fellesfagene, vises det først og fremst til koblingen som danningen har til de grunnleggende ferdighetene.

5.2 Danning og standardisert kompetanse

Det er i de siste ti-årene blitt fremmet perspektiver på læreplanutviklingen som omhandler å utvikle standardiserte kompetanser som utdanningen skal resultere i og at læreplanene bør utarbeides med disse kompetansene som hovedsak (Priestley & Biesta, 2013).

Jarning (2010) trekker frem at Klafki var opptatt av at behovet for utvikling av mestrings- og prestasjonsorientering må være mindre orientert mot kappestrid og mer rettet mot variert dyktighet, myndiggjøring av den enkelte og solidarisk kunnskapsinnsats (s. 201). Hopmann (2007) påpeker at danning (Bildung) er mer enn å mestre et innhold eller utvikling av ferdigheter og kompetanse, mer enn «å vite noe» eller «å klare å gjøre noe». Et smalt fokus på kompetanse vil dermed ikke ivareta dannelsingsformålet. Werler (2010) viser til et literacy begrep som opprinnelig omhandlet elevenes evne til å lese og skrive (s.85), og som har blitt opprettholdt, men endret på «*Innenfor pedagogikken således oppfattes som et todelt symbol som binder kompetanse (kyndighet og ferdighet) og ideen om utdanningsstandarder (kanon) sammen*» (s. 86) og som fører til en beskrivelse av individer eller elever gjennom enten/eller kategorier. En slik standardisering kan sees som en klar motsetning til ideer og prinsipper for å ivareta danning, som omhandler det komplekse ved å være et menneske og som dermed ikke inneholder denne enten/eller kategorien, men forholdet mellom sitt eget indre, andre individer og samfunnet, individet og relasjonen til kulturelle og samfunnsmessige betingelser. Så selv om stortingsmeldingen *Kultur for læring* viser til at allmenndanningen er avhengig av de grunnleggende ferdighetene, kan man også fortolke fokuset på dem som noe som står i motsetning til dannelsesideene til Klafki.

Karseth og Sivesind (2009) trekker også frem at det tradisjonelle Bildung-begrepet er knyttet til skolens samfunnsmandat, og at det omhandler lærestoff og lærernes handlinger i undervisningen, og ikke til funksjonelle ferdigheter og kunnskapsproduksjon alene. «*Å holde skolen i kjølevannet av danning vil lede eleven til å forstå verden. Å holde skolen i kjølevannet av literacy vil lede eleven til å konkurrere med verden*» (Werler, 2010, s. 91). Det at man går over til å trekke veksler på kompetanse, ferdigheter, output og læringsutbytte, har stor innvirkning på tradisjonen som bygger på danning og didaktikk.

Hopmann (2007) peker på at lærenes autonomi i forhold til didaktikken handler om å undervise elevene i noe som ikke er gitt, men som gjennom de didaktiske kjennskapene kan lede undervisningen i den retningen de håper å føre elevene, men med en bevissthet om at man ikke kan si noe om utfallet. Biesta og Priestley (2013) trekker frem i et av sine kritiske spørsmål at de nye ideene og prinsippene for læreplanen formulerer eller uttrykker hva elevene skal bli. Et potensielt problem ved utdanning som fokuserer på kompetanse eller kapasiteter, styres ut i fra det som er gjeldene nå, og dermed blir de rettet mot fortiden istedenfor fremtiden. Når kompetansene også blir knyttet til livet i seg selv, gjennom begreper

som livslang læring, er det mer skremmende, mener Biesta og Priestley (2013) fordi kompetanser og kapasiteter er satt av maktinnflytelse fra internasjonale organisasjoner legger føringen for hvordan livet skal leves.

I min analyse har jeg funnet at man finner elementer av både danning og didaktikk slik det fremstår hos Klafki (2002), men også elementer som viser til at den norske utdanningspolitikken inneholder prinsipper og elementer som kjennetegner de internasjonale trendene i utdanningspolitikken som Priestley og Biesta (2013) har beskrevet. Knapp og Hopmann (2017) legger frem at skiftet mellom innholdsbaserte- til kompetansebaserte læreplaner og andre impulser fører til at skolens fokus har skiftet fra å legge til rette for læring gjennom input og styring av undervisningen til en forventning av hva eleven skal oppnå, til en styring gjennom kontroll av output. Dette gjør at elevene styres gjennom mål, satt for dem, for hva de skal bli (Biesta & Priestley, 2013). Styring gjennom output av standarder samsvarer ikke med danningens forståelse hvor kompetanser som for eksempel evnen til selv- og medbestemmelse åpner for ulike muligheter, og at individer blir ulike. Dette vil jeg belyse gjennom funnene mine videre i teksten.

Gjennom forslag om basiskompetanse fra Kvalitetsutvalget og til de fire kompetanseområdene hos Ludvigsenutvalget, og de gjennomgående grunnleggende ferdighetene å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Det pekes også på at det er blitt vanlig å utforme kompetansene som noe elevene skal være i stand til å klare og ikke hvilke ferdigheter elevene skal ta sikte på å tilegne seg. I den siste stortingsmeldingen vises dette eksplisitt gjennom formuleringen: *«I læreplanen skal det komme tydelig frem hvordan de grunnleggende ferdighetene er en del av det faglige innholdet og en forutsetning for elevenes læring i faget»* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7)

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) og Meld. St. 28 (2015-2016) pekes det på at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom allmenndanning og grunnleggende ferdigheter. Det vises til at det ikke er noen motsetninger i det å utvikle grunnleggende ferdigheter og det å bidra til allmenndanning (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). De grunnleggende ferdighetene kom sammen med implementeringen av Kunnskapsløftet og viser en tydelig dreining mot kunnskaps- og kompetansebaserte læreplaner. Ludvigsenutvalget trekker frem hvordan kompetanse skal inngå i fornyelsen av læreplanen: *«Når fagene skal fornyes må det fortsatt fastsettes mål for elevenes læring gjennom kompetansemål. Det setter elevenes læring i sentrum for skolens*

virksomhet» (NOU 2015: 8, s. 12). Kompetanser får en sentral plass i reformarbeidet, men det trekkes ikke frem at de skal inneholde standarder.

Til slutt vil jeg trekke frem at Wiborg (2016) fremhever at selv om globaliseringen har en hatt en stor innflytelse på nasjonal utdanningspolitikk, viser hun også at utdannelsessystemene på mange måter er fastholdt i deres grunnstruktur. *«Der er med andre ord tale om stiafhængighed, hvorved stærke politiske interesser og institutionelle barrierer hindrer en kraftig ændring af strukturen og fastholder den mere eller mindre i status quo»* (Wiborg, 2016, s. 264). Så selv om det gjennom funnene i analysen vises til at nye prinsipper og ideer for utformingen av læreplaner kan spores i de utdanningspolitiske dokumentene, og det er innslag av standardisert kompetanse er det ingen beskrivelser som viser i retning av å spesifisere kompetansene i læreplanen til standarder. Det ligger i grunnstrukturen i den norske skolen å ha et ansvar for alle, som vil si danning for alle, og det er i denne sammenheng at frafall blir en utfordring. Et viktig spørsmål er: Vil en standardisert yrkeskompetanse være en fordel for eller et hinder for å sikre flere en allmenndannelse?

6 Oppsummering og avslutning

De utvalgte utdanningspolitiske dokumentene relatert til Kunnskapsløftet er relativt gjennomgående i sine beskrivelser av fellesfagene. Det er ikke store brudd, så med det vil jeg påstå at det er generell utdanningspolitisk enighet om hvordan fellesfagene organiseres. Det ligger en klar intensjon om at fellesfagene skal bidra til danning i den videregående opplæringen.

Gjennom analysen har jeg vist til den plassen og funksjonen fellesfagene har i videregående opplæringen, det har jeg belyst gjennom blant annet å vis hva fellesfagene handler om, slik de utdanningspolitiske dokumentene relatert til Kunnskapsløftet legger det frem. Fellesfagene er en allmennkomponent i utdanningssystemet som er felles for alle elever i videregående opplæring uavhengig av hvilket utdanningsprogram de velger (NOU 2008: 18). Fellesfagene inngår også som element i den sluttkompetansen som elevene tilegner seg gjennom opplæringen og dermed inngår de både i yrkeskompetansen og i generell studiekompetanse.

I de utdanningspolitiske dokumentene vises det også til utdanningspolitiske føringer på hvordan fellesfagene skal undervises og læres. I forhold til fellesfagene vektlegges det på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene at fagene yrkesrettes slik at de oppleves som relevante for elevene og troen på at dette fører til økt gjennomføring. I de nyeste dokumentene (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8) påpekes lærernes rolle i undervisningen, det fremheves at god klasseledelse er sentralt for elevenes gjennomføring og resultater. Dette viser til en dobbel kommunikasjon som kan føre til dilemmaer for fellesfaglærerne. Lærernes rolle blir også trukket frem i analysen om nye prinsipper og ideer som former utdanningspolitikken i lys av globalisering og økonomisk vekst. I de nyeste dokumentene trekkes det frem at lærernes rolle i utviklingen av fagfornyelsen er viktig, noe som er i tråd med det som påpekes av Priestley og Biesta (2013). I tillegg uttrykkes det også i de utdanningspolitiske dokumentene at lærerne har ansvar for elevenes læringsutbytte og resultater. I drøftingen har jeg pekt på hvordan dette kan utfordre didaktikkens rolle som gap-management mellom statlige føringer og lokal praksis, belyst gjennom Knapp og Hopmann (2017) forskning av skoleleder i Østerrike.

I begrunnelsen for fellesfagene vises det til at de har en allmenndannende funksjon, noe som jeg har trukket frem som sentralt uavhengig av hvilket utdanningsprogram elevene har valgt. I forhold til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det to fremtredende begrunnelser for

fellesfagenes rolle. Den første begrunnelsen viser til at fellesfagene er viktige i yrkesutøvelsen og yrkesutdanningen, den andre begrunnelsen er at fellesfagene bidrar til å skape fleksibilitet i utdanningssystemet og at elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram har muligheten til å oppnå generell studiekompetanse. Begrunnelsene for fellesfagene kan også forstås som både skoleorienterte, som vil si at de retter seg mot det som skjer innad i skolesystemet og at de er kompetanseorienterte, som viser til at de inngår i individers livsløp videre i livet, som blant annet gjennom kvalifisering til arbeidslivet.

I analysedelen viser jeg også til hvilke elementer fra Klafkis (2002) teori om danning og didaktikk som kan ansføres i dokumentene. Jeg har basert analysen på en tematisk struktur av Høhr (2011), som viser til spor av kvalifisering til og skapning av samfunnet, slik det er uttrykt av Klafki i de utdanningspolitiske dokumentene. De utdanningspolitiske dokumentene legger først og fremst vekt på en kvalifisering av elever inn i arbeidslivet, noe som jeg belyser i drøftingen. Jeg problematiserer hvordan arbeidslivet stiller krav om at den kompetansen som forventes av arbeidstakere enten er yrkeskompetanse eller kompetanse fra høyere utdanning og hvordan dette påvirker muligheten til å delta og bidra til utvikling i samfunnet. Videre trakk jeg frem hvordan samfunnet også defineres ut i fra internasjonale organisasjoners makt, og at denne makten også preger utviklingen av nasjonale utdanningssystemer (Priestley & Biesta, 2013).

Det å ha evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, inngår som elementer i menneskers rett og plikt til frihet og autonomi (Klafki, 2002). Evnen til selvbestemmelse eller personlig frihet trekkes frem når de utdanningspolitiske dokumentene beskriver elevenes rett til å velge videre utdanning og yrke, og i formuleringer om at fellesfagene skal bidra til stimulering til deltakelse i fritiden. Den politiske friheten, som er en del av medbestemmelse, vises til i dokumentene ved at det vektlegges at elevene skal delta aktivt i et demokratisk samfunn og at de skal få kunnskaper om demokrati og trening i demokratiske prosesser. Begrepet til Klafki (2002) om solidaritet viser til evnen mennesker har til å vise empati og solidaritet overfor mennesker uten samme mulighet. Jeg fant noen elementer i de utdanningspolitiske dokumentene som viste til dette. Men det som først og fremst var fremtredende var at solidaritetsbegrepet i norsk kontekst ført og fremst ble brukt i stortingsmeldinger, mens det ikke var tilstede i dokumentene skrevet av ekspertgruppene. I drøftingen trakk jeg frem at Volckmar (2011) viser til en annen bruk av begrepet solidaritet i

norsk sammenheng. Begrepet solidaritet kan gjennom min analyse fremstå som et politiskladet begrep.

Det siste jeg har trukket frem av elementer fra Klafki (2002) er begrepet om allmenndanning. Jeg viser til at fellesfagene i de utdanningspolitiske dokumentene blir eksplisitt koblet til allmenndanning i analysen. Det er likevel manglende forklaringen på hva som ligger i allmenndanningsfunksjonen til fellesfagene utover deres bidrag til stimulering av aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Selve allmenndanningsbegrepet blir kun «definert» i St.meld. nr. 30 (2003-2004) som viser til at det omhandler det komplekse det vil si å være et menneske, forholdet individer har til andre individer og til samfunnet. I Klafki (2002) sin forståelse av allmenndanning ligger en tredeling (Jf. Kritisk-konstruktiv didaktikk).

Gjennom analysen fant jeg noen beskrivelser som peker på allmenndanning i tråd med det Klafki (2002) vektlegger. Alle elever i Norge har rett til videregående opplæring, og opplæringen skal tilbys slik at elevene får et individuelt utbytte av opplæringen, noe som kan ses som uttrykk for hvordan Klafki forstår «danning for alle». Et viktig element i didaktikken og danningsteorien til Klafki (2002) er tidstypiske nøkkelproblemer som vi også finner spor av, først og fremst i Meld. St. 28 (2015-2016) og NOU 2015: 8 og det som er blitt kalt for tverrfaglige temaer.

Gjennom analysen av nye ideer og perspektiver som innvirker på utformingen av utdanningssystemet og utdanningspolitikken har jeg funnet at kjennetegnene som påpekes av Priestley og Biesta (2013) er tilstede i de utvalgte utdanningspolitiske dokumentene relatert til Kunnskapsløftet. Jeg fant flere tegn på at den norske utdanningspolitikken de siste 10 årene har tatt til seg nye prinsipper og ideer i organiseringen av utdanningssystemet, gjennom å legge vekt på utdanningsstandarder for måling av kompetanse, og internasjonale undersøkelser for å forbedre den norske skolen i forhold til global konkurranse. Det peker på at utdanningspolitikken trekker inn føringer fra internasjonale organisasjoner med maktdefinisjoner. Dette har jeg drøftet hvordan danningen og didaktikken utfordres av tanker om standardisert kompetanse som måles og kontrolleres gjennom output. Jeg har påpekt at denne typen kompetanse kan føre til at elever som faller fra skolen også kan fall ut av samfunnet, og at veien inn i samfunnsdeltakelse kan bli lengere for de som står uten den «rette» kompetansen.

Det er den standardiserte kompetansen som står i motsetning til Klafkis forståelse, i danning og didaktikk handler det også om å tilegne seg kompetanse, som for eksempel evnen til

selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Samtidig peker forståelsen om danning for alle på at danning handler om å gjøre mennesker ulike (Hohr, 2011). Det gjør at man skal vektlegge de forutsetningene individene bringer med seg inn i utdanningssystemet og tilrettelegge for at de skal få lik mulighet til undervisning. Dette kan legges til rette for at elevene kan oppleve den doble åpningen (Jf. Klafki, 2001). Når Hopmann (2007) trekker frem at elever som ikke har de samme forutsetningene kan bli en belastning for nasjonens skår på internasjonale undersøkelser eller skolens skår på nasjonale tester, trekker han frem en utfordring som gjør at de nye ideene og prinsippene kan problematisere didaktisk praksis og bidra til danningens utfoldelse slik den fremstår hos Klafki.

I oppgaven valgte jeg å gjøre en avgrensning som ikke inneholdt å se på forholdet mellom studieforbereende utdanningsprogram og yrkesfaglig utdanningsprogram. Jeg viser kun til forskjellen i fokus når det kommer til fellesfagene på de ulike programmene slik det kommer til uttrykk gjennom de utdanningspolitiske dokumentene, men analyserer det ikke. Jeg har også avgrenset til utdanningspolitiske dokumenter og valgte derfor ikke å se på hvordan fagene er utformet som læreplaner, implementert og anvendt i skoleverket. Isteden har de utdanningspolitiske forestillingene om fellesfagene som allmenndanning blir kartlagt og analysert. Analysen har pekt på mulige motsetninger mellom standardisert kompetanse og allmenndanning, hvor allmenndanning forutsetter en tilrettelegging av en undervisning som er for alle uavhengig av forutsetninger. Det vil si at fellesfagene som allmenndannende fag har flere funksjoner enn kun å forberede for videre utdanning.

6.1 Avsluttende refleksjoner om oppgaven

Jeg har i analysen sett på forskjeller mellom dokumentene med bakgrunn i to ulike utgangspunkt. Jeg har sett på likheter og forskjeller i forhold til forfatterne som har skrevet dokumentene, altså mellom ekspertutvalg og byråkrater som skriver på vegne av regjeringen. Jeg har også sett på kontinuitet og brudd i utviklingen av fellesfagene i løpet av tidsperioden jeg har valgt som strekker seg fra starten av 2000-tallet og frem til i dag. Jeg har påpekt at det ikke er store forskjeller eller brudd i de utdanningspolitiske dokumentene, verken når jeg sammenligner de ut ifra hvem som er forfatter eller i tidsspennet. Derfor vil jeg avslutningsvis trekke frem at det kunne vært en fordel og tatt med dokumenter som knytter seg til arbeidet med utviklingen og innføringen av fellesfagsordningen fra 1990-tallet. Et annet perspektiv

kunne vært å se på høringsuttalelser knyttet til dokumentene for å se på hva for eksempel skoleeiere, skoleleder og kanskje lærere påpeker i forhold til ordningen.

Hohr (2011) trekker frem at prinsippet om tilpasset opplæring i det norske utdanningssystemet svarer til Klafkis (2002) forståelse av danning for alle, dermed vil jeg trekke frem at det også er mulighet for å trekke inn andre sider av utdanningssystemet for å se på hvordan nye ideer og prinsipper står i forhold til Klafkis didaktikk og danning. Det er mulig å gjøre videre forskning av dette temaet i forhold til hele grunnopplæringen. Da kunne det vært en fordel og tatt utgangspunkt i helheten av de siste dokumentene (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8) og sett på det som skolen står overfor nå.

Et siste forslag til videre forskning kan være å se på om man er avhengig av fellesfagene for å oppnå allmenndanning på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Kan programfagene og praksisen elevene har gi dem tilgang til allmenndanning uten at man trenger fellesfag? Er allmenndanningsbegrepet en begrunnelse som egentlig handler om å få de fagene som har høyest prioritet i utdanningssystemet inn i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene? Er man avhengig av fellesfagene for å oppnå kompetanse som gjør at elevene på yrkesfaglig utdanning er studieforberedt?

Nå i slutten av arbeidet med oppgaven er jeg fortsatt trygg i de valgene jeg har tatt selv om det kunne vært mulig å vise til andre teorier, perspektiver og andre sider av utdanningssystemet og utviklingen av systemet. Jeg synes også at det jeg trekker frem og belyser i oppgaven er relevant i for forhold rundt fellesfagordningen, frafallsproblematikken og utdanningspolitisk læreplanarbeid.

Litteraturliste

- Alvesson, Mats, & Sköldbberg, Kaj. (2017). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*: Sage.
- Biesta, Gert, & Priestley, Mark. (2013). Capacities and the curriculum. I Mark priestley & Gert Biesta (Red.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (s. 39-50). London: Bloomsbury.
- Birkeland, NR. (2010). Analogi. Perspektiver på Klafkis didaktikk. I Jorunn H. Midtsundstad & Ilmi Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 63-75). Oslo: Cappelen akademisk.
- Bratberg, Øivind. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brekke, Mary. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. . I Mary Brekke (Red.), *Å begripe teksten* (s. 19-38).
- Christensen, Torben Spanget, Krogh, Ellen, & Qvortrup, Ane. (2017). *Almendidaktik og fagdidaktik*: Frydenlund.
- Dale, Erling Lars. (2001). *Om utdanning: klassiske tekster*. oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, Erling Lars, Elstad, Eyvind, Engelsen, Britt Ulstrup, Hjørdemaal, Finn, Morken, Ivar, Karseth, Berit, & Sivesind, Kirsten. (2009). *Læreplan: et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Dobson, S, & Steinsholt, K. (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim Tapir akademisk forlag.
- Doseth, M. (2011). Paideia–selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. . I K Steinsholt & S Dobson (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-37). Trondheim: Tapir.
- Duedahl, Poul, & Jacobsen, Michael Hviid. (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse* (Vol. 2): Syddansk Universitetsforlag.
- Engelsen, Britt Ulstrup. (2003). *Ideer som formet vår skole? : læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, Britt Ulstrup. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I Erling Lars Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gisle, Jon. (2016). meldinger til Stortinget. Lastet ned fra https://snl.no/melding_til_Stortinget
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, Tore. (2017). Norges offentlige utredninger (NOU). Lastet ned fra [https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_\(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU))
- Hegna, Kristinn, Dæhlen, Marianne, Smette, Ingrid, & Wollscheid, Sabine. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? – Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(02), 21.
- Helland, Håvard, & Støren, Liv Anne. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene – Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(02), 151-151.
- Hiim, Hilde. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 136-148.

- Hjardemaal, Finn. (2011). Vitenskapsteori. I Thor Arnfinn Kleven, Knut Tveit & Finn Hjardemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179-217). Oslo Unipub.
- Høhr, HJ. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. . I K Steinsholt & S dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir.
- Hopmann, Stefan. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktikken. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 198-215). Lund: Studentlitteratur.
- Hopmann, Stefan. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Hopmann, Stefan. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne (Øystein Hide & Ilmi Willbergh, Overs.). I Jorunn H. Midtsundstad & Ilmi Willbergh (Red.), *Didaktikk : nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-46). Oslo: Cappelen akademisk
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2006). Tekstanalyse i diskursanalyse og hermeneutisk perspektiv. I Mary Brekke (Red.), *Å begripe teksten : om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 73-87). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Høst, Håkon. (2013). Kan arbeidslivet være et bedre alternativ for skoletrøtte 16-åringer? *Søkelys på arbeidslivet*, 30(01-02), 54-57.
- Jarning, Harald. (2010). Resultater som teller - Kunnskapskontroll og resultater i skolens århundre. I Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind (Red.), *PISA- sannheten om skolen?* (s. 199-222). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, Berit, & Sivesind, Kristin. (2009). Læreplanstudier–perspektiver og posisjoner. I Erling Lars Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23-61).
- Klafki, Wolfgang. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (Overs.). . I Erling Lars Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klafki, Wolfgang. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*: Klim.
- Kleven, Thor Arnfinn, Tveit, Knut, & Hjardemaal, Finn. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*: Unipub.
- Knapp, Mariella, & Hopmann, Stefan. (2017). School Leadership as Gap Management: Curriculum Traditions, Changing Evaluation Parameters, and School Leadership Pathways. I *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik* (s. 229-256): Springer.
- Lillejord, S, Halvorsrud, K, Ruud, E, Morgan, K, Freyr, T, Fischer-Griffiths, P, . . . Manger, T. (2015). Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Lund, Thorleif, Kleven, TA, Kvernbekk, T, & Christophersen, KA. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*: Fagbokforlagt.
- Markussen, Eifred, Frøseth, Mari Wigum, Lødding, Berit, & Sandberg, Nina. (2008). Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Midtsundstad, Jorunn H. (2010). Elevens muligheter for kultivering og kvalifisering. I Jorunn H. Midtsundstad & Ilmi Willbergh (Red.), *Didaktikk : nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 132-147). Oslo: Cappelen akademisk.

- NOU 2003: 16. *I første rekke -Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>.
- NOU 2008: 18. *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-18/id531933/>.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Olsen, Ole Johnny. (2012). Yrkesfagenes status – et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming. *Søkelys på arbeidslivet*, 29(04), 369-338.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Priestley, Mark, & Biesta, Gert J. J. (2013). *Reinventing the curriculum : new trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury.
- Riquarts, Kurt, & Hopmann, Stefan. (1995). Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 3-12.
- Sirnes, Svein Magne. (2017). grunnkompetanse. Lastet ned fra <https://snl.no/grunnkompetanse>
- Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove, & Løvlie, Lars. (2003). *Dannelsens forvandlinger*: Pax Forlag A/S.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>.
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009/id565231/>
- Steiner-Khamsi, Gita. (2013). What is wrong with the ‘what-went-right’ approach in educational policy? *European Educational Research Journal*, 12(1), 20-33.
- Steinsholt, Kjetil. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I K Steinsholt & S Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-120).
- Steinsholt, Kjetil, & Dobson, Stephen. (2011). *Dannelse–introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir.
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (Vol. 4). Bergen Fagbokforlaget.
- Torjussen, Lars Petter Storm. (2011). Danning, dialektikk, dialog-Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap, redigert av Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson*, 143-162.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014-2016)*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). Videregående opplæring. Lastet ned fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/>
- Volckmar, Nina. (2011). Fra solidarisk samværskultur til (solidarisk) kunnskapssamfunn. Etterkrigstidens utdanningspolitikk som dannelsesprosjekt. I K Steinsholt & S Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til en ullent pedagogisk landskap* (s. 255-278). Trondheim: Tapir.
- Volckmar, Nina. (2016). *Utdanningshistorie : grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Werler, Tobias. (2010). Danning og/eller literacy?: et spørsmål om framtidens utdanning. I Jorunn H. Midtsundstad & Ilmi Willbergh (Red.), *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 76-97).
- Wiborg, Susanne. (2016). Global uddannelsespolitikk og nasjonale skolesystemer: Divergens eller konvergens? I Nina Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie : grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s. 241-265). Oslo: Gyldendal akademisk.