

KATINKA BRAAEN

**"Dannelse i lys av spenningen mellom  
yrkes- og allmennutdanningen i den  
videregående opplæring".**

En begrepsdiskusjon om dannelse

Hovedoppgave til pedagogikk hovedfag  
Vårsemesteret 2007  
Universitetet i Oslo  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet  
Pedagogisk forskningsinstitutt

## SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

---

---

**TITTEL:** "DANNELSE I LYS AV SPENNINGEN MELLOM YRKES- OG ALLMENNUTDANNINGEN I DEN VIDEREGÅENDE OPPLÆRING"  
- En begrepsdiskusjon om dannelsen

---

---

**AV:** BRAAEN, Katinka

---

---

**EKSAMEN:** Pedagogikk hovedfag      **SEMESTER:** Våren 2007

---

---

**STIKKORD:** Pedagogisk filosofi, pedagogisk idéhistorie, Didaktikk

### 1. Problemområde/problemstilling

Den sentrale problemstillingen i denne avhandlingen er: Hvordan kan elevene oppnå dannelsen, og hvilke kriterier og forutsetninger er knyttet til dette? Konteksten og bakgrunnsområdet for dannelsesdiskusjonen er den videregående opplæring og spenningen mellom yrkesfaglig versus allmennfaglig dannelsen. Teorigrunnlaget er danningsteori, pedagogisk filosofi, pedagogisk idéhistorie og didaktikk. Elevenes dannelsen ses i forhold til det "allmenndannende" og det "yrkesfaglige". Jeg legger vekt på en "utvidet" forståelse av dannelsesbegrepet der forholdet mellom "håndens" og "åndens" dannelsen spesielt blir diskutert. Dette ses i forhold til det "senmoderne" samfunnet.

## **2. Metode**

Avhandlingen har bakgrunn i teorier og kan plasseres innenfor en hermenautisk tradisjon. Problemstillingen blir belyst med referanse til litteratur. Jeg har sett de ulike tekstene i forhold til hverandre, og satt dem sammen slik at de underbygger problemstillingen og gir en avklaring om forhold rundt et utvidet dannelsesbegrep.

## **3. Kilder**

Grunnlaget for arbeidet er først og fremst pedagogisk litteratur, både primær og sekundær. Hovedkilden for å beskrive og utdype dannelseskravet ses i helheten av valget av de ulike teoretikere. De ulike kilder er valgt for å belyse problemstillingen i oppgaven.

## **4. Hovedkonklusjoner**

Utgangspunktet for problemstillingen min er å vise hvilke krav og forutsetninger som må oppfylles for at dannelsen skal finne sted i den videregående opplæring. I forhold til elevenes dannelse, er innhold, metode, krav til læreren/veilederen og evaluering i skole og arbeidsliv temaer som går igjen i oppgaven. Yrkesutdanningen mener jeg representerer en korrigerende til et rådende dannelsesideal som ensidig legger vekt på "hode" i utdannelsen. Jeg mener dannelsen i den videregående skole, i det "senmoderne" samfunn, ikke ensidig bør knyttes til kunnskap som "teori" og "hode", men også til kunnskapstilegnelse der det praktiske og dermed "kropp", får en viktig plass.

Kunnskapsinnholdet som fagene representerer er dannelsens innholdsside. Jeg mener "mesterlære" har egenskaper som nettopp knytter elevenes behov for aktivitet og tenkning sammen. Elevene lærer av en mer erfaren person/er. I opplæringen reflekterer elevene gjennom handling, og bruk av det lærte er sentralt. Dannelsesvirkningen kan ses i elevenes tilegnelse av faglige ferdigheter, samtidig som ansvarlighet og selvstendighet utvikles. Egenaktivitet mener jeg er en viktig del av dannelsen, fordi "kroppen" er med i læringsprosessen. Kriterier for et "utvidet" dannelsesbegrep finner jeg derfor i å se "håndens" og "åndens" dannelses som to deler av en helhetlig dannelses. Et slikt perspektiv representerer viktige innsikter i forhold til kunnskap, kompetanse og fleksibilitet i det senmoderne samfunnet. Jeg mener at tenkning og abstraksjon, fri for praksis, således bare er en del av dannelsen.

Jeg har forsøkt å snu litt om på en "klassisk" måte å se dannelsen på. Dannelsen i et helhetlig perspektiv, hvor eleven får "brukt hele seg", mener jeg bør være en overordnet målsetting for opplæringen. Jeg mener elevene blir motiverte og kan opprettholde sin egen innsats og innsikt i opplæringen. Dermed ligger dannelsen i at elevene kan utvikle seg til å bli selvstendige, reflekterte, ansvarsfulle og handlingskompetente mennesker. Læreren ser at opplæringen og dannelsen ikke kan skilles, fordi formidlingen av innholdet og elevenes selvstendige arbeid i ulike aktiviteter i skolen, og utenfor, vil ha implisitte verdier som overføres til elevene.

## **Forord**

Det har vært verdifullt for meg å "gå i dybden" i et fag som omfatter samfunn og individ i en kulturell sammenheng. For meg har det vært en "dannelsesreise" ved at jeg har beveget meg fra det kjente til det ukjente, og mine tidligere forestillinger om utdanning har blitt forandret.

Først og fremst vil jeg takke professor Ola Stafseng for inspirasjon gjennom bøker og konstruktiv veiledning. Tusen takk for kreativ og spennende tenkning omkring forhold rundt dannelsen.

Tusen takk til mamma og pappa for all hjelp. Takk mamma for din utholdenhet og gode hjelp til oppgaven.

Oslo, april 2007

Katinka Braaen

<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
<b>1. DANNELSESHISTORIE</b>	<b>6</b>
1.1 Paideia - dannelsesstenkingens første begrep	6
1.2 Middelalderen og det kristne dannelsesideal	6
1.3 Opplysningstid og samfunnsborgerdannelse	7
1.4 Det nyhumanistiske dannelsesideal	8
1.5 Folkedannelse	9
<b>2. DANNELSE I UNDERVISNING OG OPPLÆRING</b>	<b>12</b>
2.1 Kategorial dannelse - Wolfgang Klafki	12
2.1.1 Dannelsens betydning og innhold	12
2.1.2 Kategorial dannelse som dialektisk åpning	16
2.1.3 Dannelsens innhold og utvelgelse	17
2.1.4 Metodevalg og evaluering	19
<b>3. DANNELSE OG ERFARING</b>	<b>22</b>
3.1 Erfaringsbegrepet i opplæringen - John Dewey	22
3.1.1 Dannelse som rekonstruksjon av erfaringen	22
3.1.2 Erfaring og refleksjon	24
3.1.3 Utvelgelse av mål og innhold	26
3.1.4 Metode	28
3.1.5 Estetisk erfaring	30
3.1.6 Lek og arbeid som del av dannelsen	33
<b>4. DANNELSE OG RASJONALITET</b>	<b>39</b>
4.1. Effektivitet i opplæringen - Erling Kristvik	39
4.1.1 Kristviks dannelsesbegrep	42
4.2 Elev og lærer i kommunikasjon - Lars Erling Dale	43
4.2.1 Rasjonalitet og motivasjon	47
4.3 Refleksivitet i det senmoderne samfunn	50

<b>5. DANNELSE OG MESTERLÆRE</b>	<b>56</b>
5.1 Synet på kunnskap og læring i mesterlæren	57
5.2 Dannelse gjennom praksisfellesskapet	59
5.3 Et kroppsperspektiv på dannelsen	60
5.4 Mesterlære hos Vai-gola skredderne	65
5.5 Smedlærlinger	68
5.6 Musikalsk mesterlære	71
<b>6. DEN VIDEREGÅENDE SKOLE I DET SENMODERNE</b>	<b>75</b>
6.1 Allmennfagenes plass i yrkesutdanningen	75
6.2 Mesterlære versus skolelæring	77
6.3 Avsluttende kommentarer	80

## **INNLEDNING**

Norske utdanningsmyndigheter ønsker å forme skolen i sitt bilde av den "gode" skole. Innholdet som elevene møter i den videregående skolen vil påvirke elevenes framtidige liv, og forhåpentligvis bidrar skolen med å gi elevene kunnskap, ferdigheter og gode opplevelser. I læreplanenes visjoner og mål finnes de overordnede målsettingene for dannelsen. Dannelsen nedfelles i de ulike fagene og i skolen som helhet. Fagene i den videregående opplæring kommer imidlertid fra ulike tradisjoner. Noen fag har røtter i ulike vitenskaper og andre er kommet til i nyere tid. Yrkesfagene har røtter i både håndverksfagene og tradisjonell skoletenkning, mens gymnaset har vært knyttet til universitetet og vitenskapsfagene. I allmennfagene har det i lang tid vært knyttet spenning til forholdet mellom "dannelse" og "nytte". I store deler av 1800-tallet stod kampen mellom latinen og mer "nyttige" fag som morsmål og naturfag, og de sistnevnte ble etter hvert det innholdet som dannelsen ble sentrert rundt. Når det gjelder yrkesfagene, har det helt siden de første yrkesskolene ble opprettet vært ulike meninger om hvor stor plass teori skal ha i forhold til praksis i disse skolene.

I Reform 94 ble yrkesutdannelsen og gymnaset samlet til en skole, en prosess som ble påbegynt i 1976. Samlingen av de to skoleslagene kan ses på bakgrunn av den enhetsskoletenkning som har preget norsk skole gjennom mange år. I reform 94 økte de allmennfaglige timene på yrkesfag. De norske utdanningsmyndigheter ønsket på denne måten å styrke elevenes basiskunnskaper. I følge Mjeldes (2002) lærlingundersøkelse har lærlingene hatt vanskeligheter med å se behovet for så mye allmennteori i sin utdanning. Det kan



se ut som om at dannelsesstenkningen i den videregående skolen fortsatt dreier seg om at teoretisk utdanning har forrang over praksisutdanning i den videregående opplæring.

I oppgaven ønsker jeg å diskutere kriterier for dannelsen i den videregående opplæring på bakgrunn av yrkesfaglig versus allmennfaglig utdanning. Det har historisk sett vært et skarpt skille mellom yrkesutdanningen og allmennutdanningen, et skille som går tilbake til antikken (Thavenius 1995). Den "sanne" dannelses har vært forbundet med den lærde skole og senere gymnaset. Yrkeskolene har ikke i særlig grad vært forbundet med dannelses, snarere har yrkesutdanningen vært forbundet med noe "udannet". Elevene møter derfor ulike kulturer og dannelsesidealer i den videregående skolen. Jeg ønsker i oppgaven å diskutere og undersøke kriterier for et utvidet dannelsesbegrep der det allmennfaglige og det yrkesfaglige inngår.

### Begrepsavklaringer og avgrensning av oppgaven

I dagligtalen forbindes gjerne "dannelses" med gode manerer og "fin" kunst på veggene. Ordet "dannelses" har opprinnelig verken å gjøre med fine bilder på veggen, eller gode bordmanerer. Dannelsesbegrepet i pedagogikken handler ikke om slike ytre forhold, men om en indre forming av personligheten gjennom møte med kultur og samfunn.

Begrepet "dannelses" stammer fra 1700-tallet og det tyske "Bildung". Begrepet ble utformet i opplysningstiden og sterkt preget av den nyhumanistiske bevegelse. Lars Løvlie hevder at Bildung begrepet i sin klassiske form inneholder to elementer: "selvets kraft og uttrykk og kulturens makt og påvirkning" (Slagstad mfl. 2003:347). Dannelsesbegrepets

historie vil jeg ta for meg i kapittel 1. I oppgaven vil jeg legge vekt at dannelsen som en personlig utvikling i en kulturell og samfunnsmessig sammenheng. Jeg vil trekke frem Heinrich Johann Pestalozzi dannelsessyn. Pestalozzi var opptatt av at opplæringen skulle ta hensyn til både det intellektuelle og det praktiske. I hans "prinsipp om totalitet" tas dannelsen utgangspunkt i tre "grunnkrefter" hos mennesket: "hode", "hånd" og "hjerte". Dette er et dannelsessyn som ligger tett opp til mitt eget, fordi jeg mener at en slik opplæring kan utvikle det "hele" mennesket.

"Oppdragelse" og "dannelse" er to begreper som ligger nært på hverandre. Reidar Myhre karakteriserer "oppdragelse" og "dannelse" som to aspekter ved en enhetlig prosess, der man med oppdragelse tenker på individets selvrealisering, mens man med dannelse legger vekt på kulturstoffets skapende og formende funksjon. Begrepene har også i følge Myhre til dels glidd over i hverandre (Myhre 1994:60). "Dannelse" og "læring" er to begreper jeg synes det også kan være greit å presisere nærmere. Laila Aase sier det slik: Læring er en forutsetningen for danning, men begrepene er ikke synonyme; all læring fører ikke til danning" (Børhaug mfl. 2005:21). Her vil jeg bruke Lars Erling Dale til en videre klargjøring: "Målrettet læring med vellykkede læreprosesser oppnår sin pedagogiske begrunnelse ved læringens kvalitet som oppdragende og læreprosessenes virkning som dannende" (Dale 1999:119).

Jeg ønsker i oppgaven å diskutere dannelsen innenfor den videregående konteksten. Jeg vil bruke Kjell Andersen til å presisere "yrkesutdanning" og "allmennutdanning" nærmere: "Yrkesfagene skiller seg fra allmennfagene ved at de ikke har bakgrunn og forankring i noen vitenskapelig tradisjon. Yrkesfagene har blitt "fag" ved at samfunnet gjennom tidene

har hatt bruk for mennesker med spesialkompetanse på flere ulike praktiske arbeidsområder" (Andersen 2003:89). Tradisjonelt har gymnaset og de allmenndannende skolene (realskoler og handelsskoler) hatt rene teoretiske studier, preget av kateterundervisning og liten kontakt med arbeidslivet. Det karakteristiske for yrkesutdanningen er at utdanningen er rettet mot et yrke. Utdannelsen består av en teoretisk opplæringsdel og en praksisdel som foregår i arbeidslivet, der det forutsettes at de teoretiske kunnskapene skal anvendes.

Jeg ønsker i oppgaven å undersøke hvilke kriterier for dannelsen som må være til stede i den videregående opplæring. I forhold til elevenes dannelse, vil innhold, metode, krav til læreren/veilederen og evaluering i skole og arbeidsliv være noen temaer som går igjen i oppgaven. Min tese er at både "allmennfag" og "yrkesfag" har utviklingspotensial til å gi "åndelig" dannelse. I oppgaven bruker jeg begrepene "yrkesfaglig" og "allmennfaglig" dannelse som en presisering av to ulike aspekter ved et helhetlig dannelsesbegrep, men ser de ikke som motsetninger, men som innvevd i hverandre.

### Avhandlingens struktur

Kapittel 1 handler om dannelsesbegrepets historie. Dette er ikke noen fullstendig fremstilling på noen måte, men et lite utdrag av et omfattende felt. Jeg vil komme inn på hvordan det skarpe skillet mellom yrkesutdanningen og allmennutdanningen har påvirket dannelsesidealer opp gjennom historien. Dannelseshistorien ser jeg som et viktig felt for å belyse hvilke dannelseselementer som har påvirket, og

fremdeles påvirker synet på dannelsesstenkningen i den videregående skolen av i dag.

I kapittel 2 vil jeg ta for meg dannelsesbegrepet i tilknytning til Wolfgang Klafki og Jon Hellesnes teorier. Det er spesielt den "kategoriale" dannelse som her blir presentert.

Kapittel 3 omhandler John Deweys erfaringsbegrep. Det er elevenes erfaring og egenaktivitet sett i forhold til dannelsesprosessen som jeg her ønsker å belyse. Deweys syn på arbeidet som del av dannelsen vil også bli tatt opp her, sammen med Georg Kerschensteiner og Otto Salomon syn på "ånd" og "hånd" i dannelsesarbeidet.

I kapittel 4 ser jeg på rasjonalitet i forhold til dannelsen. Jeg legger vekt på Lars Erling Dales tekster, og presenterer også Erling Kristviks dannelsessyn. Utvikling av elevenes rasjonalitet knyttes til det senmoderne samfunn.

Kapittel fem består av en begrepsdiskusjon rundt mesterlære og dannelse. Dannelse og læring ses i forhold til praksisfellesskapet hvor fokuset er på den sosiale læringen. Mesterlære blir presentert hovedsakelig ut fra Klaus Nielsen og Steinar Kvale og Kjell Andersen. I dette kapittelet vil jeg også komme inn på et kroppsperspektiv på dannelsen. I kapittel seks avrunder jeg med en drøfting av forholdet mellom teori og praksis i den videregående opplæring i en senmoderne kontekst.

## 1. DANNELSESHISTORIE

### 1.1 Paideia - dannelsesstenkingens første begrep

Våre tanker om skole og utdanning har røtter tilbake til antikkens Hellas. Det greske begrepet "paideia" kan oversettes med vår tids dannelsesbegrep (Thavenius 1995). Paideia handlet om en allsidig oppdragelse hvor det "hele" mennesket skulle utvikles. I utdannelsen inngikk derfor teoretiske studier, fysiske kroppsøvelser og estetisk dannelses. Målet var å utvikle harmoniske mennesker til gode borgere som kunne delta i det offentlige liv. I dette bildet var kvinner og slaver utelukket. Studier som blant annet litteratur, historie, matematikk og filosofi var en del av fagkretsen i den antikke dannelsen, og regnes fortsatt som en del av allmenndannelsen (Nodding 1999:33). For Platon var det "gode liv" forbundet med lange teoretiske studier, frigjort fra det praktiske liv. Slaver sto for kroppsarbeidet, og dette ble sett ned på. Jeg vil likevel fremheve Paideia idealets vektlegging på allsidighet som et ideal for dagens skole, hvor teoretiske, kroppslige og estetiske aspekter bør tas hensyn til.

### 1.2 Middelalderen og det kristne dannelsesideal

I sentrum for middelalderens kristne dannelsesideal sto mennesket og dets frelse. Menneskets kropp ble oppfattet som syndig, og arbeidet som tukt (Thyssen 2004). I den kristne dannelses er menneskets frelse det overordnede, og på denne måten et rent åndelig aspekt. Det at kroppen ble sett på som syndig, førte til at kroppen ble utelatt fra dannelsen. I renessansehumanismen gikk man tilbake til antikkens kilder

og satte mennesket i sentrum for dannelsen. Kirken mister noe av sitt hegemoni over synet på hva som var gyldig kunnskap (Børhaug mfl. 2005:23). Individet i middelalderen var prisgitt sin rolle i samfunnet, men det åpnes nå opp for et syn der mennesket ses som sin egen skaper. Kroppen blir ikke lenger sett på som synd, men dannelsens medium. Arbeidet knyttes til dannelsen ved å være en kilde til identitet, rikdom og verdighet (Thyssen 2004). På slutten av middelalderen legges således den spede kimen til individets selvrealisering gjennom egne valg og dømmekraft, og dette får konsekvenser for dannelsesstenkningen.

### 1.3 Opplysningstid og samfunnsborgerdannelse

I opplysningstiden skjer det en verdsliggjøring av samfunnet og en sterk tro på fornuften. Begrepene "opplysning" og "dannelse" blir de nye slagord (Slagstad mfl. 2003). Industrialiseringen og den nye naturvitenskapen er samfunnskrefter som er med på å løsrive individet fra tro og overtro, og menneskets dømmekraft blir satt i fokus. I Kants artikkel fra 1784 "Hva er opplysning" heter det at: "Opplysning er menneskets utgang av dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglende evne til at betjene sig av sin forstand uden en andens ledelse". Valgspråket var derfor: "Ha mod til å betjene dig av din egen forstand" (Slagstad mfl. 2003:10).

Samfunnsborgerdannelse handler om både individets frihet og plikten overfor samfunnet. Kjernen i samfunnsborgerdannelsen er menneskets deltakelse i demokratiet. Praktiske kunnskaper vektlegges og utdannelsen skulle utdanne til nytteighet. Filantropene ønsket seg en oppdragelse som utviklet elevenes evne til å tenke selvstendig og evne til å handle. De ville

derfor styrke den personlige moral og disiplin gjennom arbeidet (Gustavsson 2003). Borgerskolene innførte en fagkrets som bestod av regning, moderne språk og naturfag. Disse skolene representerte en utfordring til latinskolen. I 1809 innførte den lærde skole en bredere fagkrets, inspirert av filantropismen og borgerskolene (Børhaug mfl. 2005:23).

#### 1.4 Det nyhumanistiske dannelsesideal

Nyhumanismen var en litterær og pedagogisk bevegelse med klar front mot opplysningstidens ensidige vektlegging av fornuften og fremskrittet. Bevegelsen var også sterkt kritisk til den formalistiske latinundervisningen i skolen. Bildung (dannelse) var de tyske nyhumanistenes nøkkelbegrep, og i dette idealet var man ikke opptatt av kunnskaper som sådan, men av foredling av mennesket gjennom møte med den greske kultur (Slagstad mfl. 2003).

Nyhumanistene var kritisk til industrialiseringen og den franske revolusjonens brutalitet og ønsket derfor å fremme en annen type dannelse enn de nyttige kunnskaper (Andresen 1994). Den greske antikkens kultur, dets språk og kunst blir dannelsens medium og slagordet var "sann humanitet". I følge Thyssen (2004) oppstår det således et motsetningsforhold mellom dannelsen og det praktiske arbeidet. På samme tid går også den helhetlige håndverkstradisjonen tapt (Kvale 2003), og dannelsen knytter seg tettere til ren "ånd".

I Norge etter frigjøringen i 1814, ble språkfagene gresk og latin styrket i den lærde skole på bekostning av det norske morsmålet og andre "nyttige " fag (Andresen 1994). Gresk språk ble oppfattet som mer høyverdig enn morsmålet, og praktiske nyttige fag kunne ikke gi den

personlighetsdannelse som var nødvendig. I William Humboldts Bildung-ide lå det en forestilling om dannelse som helhet. For Humboldt handlet ikke dannelse bare om fornuft og tenkning, men inkluderte også kroppslige og skapende krefter. Det var antikkens fokus på allsidighet som var hans inspirasjon.

I det nyhumanistiske gymnas var kunnskapen i seg selv ikke viktig. Kunnskapen skulle gi personlighetsdannelse, en indre forming av den enkeltes personlighet i møte med det greske. Opplevelsen av de "strålende" eksemplene i den greske historien skulle gripe dannende inn i personligheten. Dannelsesfagene i gymnaset var gresk, latin og matematikk og var således "åndelig" aktiviteter. Fagene hadde en formaldannende virkning og derfor "overføringsverdi" på andre områder ellers i livet. Kunnskapen måtte integreres i elevene og dermed sette de i stand til å tenke, handle selvstendig, høyverdig og klokt.

I følge Myhre (1994) var nyhumanismen en ren åndsaristokratisk bevegelse, langt borte fra folks vanlige liv. I følge Thyssen (2004) var det et tydelig skille mellom kropp og ånd i nyhumanismen. Det kan derfor sies at nyhumanismen representerte en dannelsesstenkning hvor den åndelige dannelsen var overordnet det praktiske og håndens dannelse.

### 1.5 Folkedannelse

"Folkedannelse" refererer til folkebevegelsene på 1800-tallet, med blant annet målsak, pietisme og grundvigionisme (Slagstad 2003). Bakgrunnen for bevegelsene var romantikkens betoning av folkets morsmål og dets særegne kultur. Disse



bevegelsene har et demokratisk dannelsessyn, hvor målet og utgangspunktet for dannelsen var folket. Folke-dannelsen var således en reaksjon mot nyhumanismens elitistiske dannelsesbegrep og den "europeiske dannelsen".

Disse folkelige bevegelsene kom til å påvirke den lærde skole. På slutten av 1800-tallet gikk latin og gresk ut av læreplanen og ble byttet til norsk oldtid og morsmål (Slagstad 2003). I Nikolai Fredrik Severin Grundtvigs folkehøyskoletanke lå det en sterk kritikk av latinskolen (den sorte skole) og dens terping og pugging av kunnskaper, langt borte fra elevenes virkelige liv. Grundtvig ønsket en skole som utdannet elevene til praktisk dyktighet. I følge Walstad ønsket ikke Grundtvig å skape polaritet mellom teori og praksis, men snarere ønsket han et samspill mellom det allmenndannende og det praktisk yrkesrettede (Walstad 2006:117). I folke-dannelsen var det praktiske livet og livsdyktighet viktige dannelseselementer. Det åndelige aspektet ved dannelsen forsvinner ikke, men knyttes til det levde livet.

Tanken om at alle samfunnslag skulle få ta del i kunnskapen ble sådd i opplysningstiden. Utover 1800-tallet ble allmenndannelse for alle et sterkere krav. Den økende embetsstanden og handelsborgerskapet etterlyste nyttige kunnskaper i skolen, og ikke bare latin og gresk. Den lærde skole fikk en utvidelse av fagkretsen i retning av encyklopedisme; naturfag, orienteringsfag, geografi, historie, morsmål og moderne fremmedspråk kom inn i læreplanene. Tanken om at utdanning kunne tjene nasjonens behov slo rot utover 1800-tallet. På slutten av 1800-tallet ble dannelsen et demokratisk prosjekt preget av nasjonale hensyn, nyttige fag og tradisjonell dannelsesstenkning, og enhetskolen ble grunnlagt (Aase 2005).

Samfunnsborgerdanninge mener jeg kan knyttet til skolens dannelsesoppgave i dag. Arven etter antikken og opplysningstidens samfunnsborgerdanninge kan ses gjennom skolens vektlegging av at elevene etter endt skolegang skal bli deltagere i et samfunn. I skolen praktiserer man derfor valgordningen, klassene velger elevformann, og elevene lærer å respektere flertallsavgjørelser. Et demokratisk dannelsesideal handler om å lære elevene til å ta selvstendige valg. Utviklingen fra nyhumanistenes begrep om personlighetsdanninge fram mot vår tids dannelsesbegrep har vært en utvikling mot et demokratisk og et utvidet kunnskapsbegrep hvor mange fag og ferdigheter er inkludert. Etter Reform 94 har man også måtte forholde seg til den yrkesfaglige dannelsen.

## 2. DANNELSE I UNDERVISNING OG OPPLÆRING

### 2.1 Kategorial dannelse - Wolfgang Klafki

#### 2.1.1 Dannelsens betydning og innhold

For å undersøke og forstå dannelsen hvor praktiske og teoretiske fag inkluderes, ønsker jeg å begynne med Wolfgang Klafki som tilhører den åndsvitenskapelige pedagogikken. I den åndsvitenskapelige pedagogikken er "dannelse" et kjernebegrep.

For å klargjøre sin kategoriale dannelsesteori, diskuterer Klafki noen av historiens overleverte dannelsesteorier og deler de inn i to hovedkategorier; "formale" og "materiale". To eksempler på materiale dannelsesteorier er "objektive" og "klassiske" teorier. I følge Klafki forlanger de "klassiske" dannelsesteoriene å ha "kanonisk" gyldighet uten å ta hensyn til det livsrom der dannelsen til enhver tid finner sted" (Klafki 1999:178). I følge Klafki vil det "klassiske" ikke være gitt en gang for alle, men forandre seg fra generasjon til generasjon. De "objektive" teorier velger dannelsens innhold ensidig ut i fra vitenskaplige strukturer. Både de objektive og de klassiske dannelsesteorier tar ikke hensyn til elevenes "livsrom" og ståsted, men tillegger innholdet og kulturen absolutt verdi. Å tilegne seg dette innholdet er det samme som å bli dannet. Klafki hevder at de materiale dannelsesteoriene kan være problematiske i forhold til stoffbegrensning og skolens utvelgelse av et innhold, og at en slik material dannelsestenkning kan føre til at man ensidig fokuserer på innholdet i opplæringen på bekostning av eleven.

Klafki deler de formale dannelsessteorier inn i "funksjonell" og "metodiske". Funksjonell dannelse handler om at innholdet skal utløse iboende "krefter" i elevene. Innholdet er ikke viktig i seg selv, men det sentrale er den virkningen det har på elevenes iboende evner eller "krefter". Her vil man for eksempel være opptatt av å utvikle elevenes kritiske tenkning, estetiske sans, evner til å løse oppgaver, eller evne til å skaffe seg informasjon osv. Et fokus på å utvikle elevenes ulike former for kompetanse er også et eksempel på dette. Denne type dannelsesstenkning fokuserer på elevenes personlig vekst og utfoldelsesmuligheter. Nyhumanismen beskrevet i kapittel 1 er et eksempel på en slik funksjonell dannelsessteori, der møte med den greske kulturen skulle vekke åndelige krefter i eleven. I forhold til en funksjonell dannelsessteori hevder Klafki at det er innholdets strukturer som er med på å forme disse evnene eller "kreftene". Elevenes "iboende krefter" kan derfor kun være et resultat av elevens møte med et innhold.

Metodisk dannelse handler om å gi en metode absolutt gyldighet. En metodisk dannelsesoppfatning går ut på å gi en metode forrang i opplæringen og bruke den på alle andre "innhold" elevene kommer i kontakt med. Disse ovenfor nevnte teoriene, er i følge Klafki for ensidige i sin dannelsesstenkning og verken universalmetoder (metodisk dannelse), eller holdninger omkring elevens iboende "krefter" (funksjonell), er en adekvat måte å tolke dannelsens vesen på (Klafki 1999:184-185). Klafki er opptatt av fagenes strukturer og tradisjoner, og hvordan innholdet blir formidlet eller presentert for elevene. "Kategorial dannelse" representerer en tredje variant av dannelsessteoriene, og kan ses som et forsøk på å ikke gjøre dannelsesstenkningen i skolen for ensidig. I forhold til de ulike teorier om dannelsens plass og funksjon i skolen, har

hver og en av disse dannelsesteoriene momenter av sannhet i seg, men Klafki understreker at dannelse er en helhetstenkning "...og det nytter ikke å gjøre en syntese av de ulike teoriene da: dannelse alltid er en helhet, ikke en sammenføyning av del-dannelser" (Klafki 1999:186).

Den kategoriale dannelse er et forsøk på å få frem et sentralt kjennetegn ved dannelsen. I forhold til skolens innhold betyr uttrykket "kategorial" at innholdet skal presenteres slik at elevene kan tilegne seg kategorier, holdninger og strukturer som gir et grunnlag for elevene å vurdere og tenke ut fra. Kategorial dannelse kan sies å være et utvelgelseskriteriet for elevenes dannelse. For læreren handler det om å få fram et allment prinsipp i faget som skal utvikle elevenes innsikt, slik at de på denne måten kan få en dypere forståelse for fagets egenart. Jeg mener at elevenes egenaktivitet er sentralt i opplæringen, men det er i følge Klafkis perspektiv sentralt at læreren setter aktivitetene inn i en sammenheng. Det gjør læreren best ved å gi elevene strukturer og kategorier i forhold til det innhold de skal arbeide med. Dette kan forklares videre ved begreper som "...det eksemplariske, typiske, representative og elementære" (Klafki 1999:187). Derfor mener jeg at dannelsen ikke handler om mengden kunnskap, men at fagenes dannelsespotensial, både yrkes- eller allmennfagene, ligger i å tilby allmenngyldige kunnskaper.

Jeg mener at Jon Hellesnes utdyper dannelsen uten å komme i konflikt med Klafkis syn. Hellesnes kommenterer at dannelsen ikke innebærer et ensidig åndelig innhold. "Dana er altså noko vi "er" i verda, ikkje noko vi er i ånda... "Vi danar oss gjennom kulturell sjølvforståing ved å leve denne forståinga ut i praksis (Hellesnes 1997:84). Dannelse handler for Hellesnes om praksis, om dagliglivet og hvordan vi mennesker

omgås hverandre. Hellesnes definerer praksis: "Praksis er vår måte å leve sammen med andre på" (Hellesnes 1997:90).

Hellesnes kommenterer det skille som har nedfelt seg i dagligtalen, mellom "utdannelse" og "dannelse". Hellesnes understreker at dannelsen er forskjellig fra selve utdannelsen innenfor skolens rammer. Utdannelse har både en begynnelse og en slutt, mens dannelsen forbindes med en uavsluttet prosess (Hellesnes 1997:79). Dette er også mitt eget perspektiv på dannelsen, der jeg ser mennesket i en vedvarende utviklingsprosess. Hellesnes skiller mellom "danning" og "tilpasning" i utdannelsen. I følge Hellesnes bør en utdanning fremme dannelse og ikke tilpasning. Jeg mener at det er vanskelig å tenke seg sosialisering uten at individet tilpasser seg en viss grad. Poenget til Hellesnes er at utdannelsen utvikler elevenes kritisk tenkning og dømmekraft. Dette innebærer at utdannelsen ikke må bli for ensidig dominert av teknikk, men ha dannelsen som grunnlag. Opplæringen vil alltid visse tekniske sider, men blir instrumentell hvis teknikken blir enerådende (Hellesnes 1997:91).

Dannelsesprosessen er noe som pågår hele livet. "Daninga har heller ikkje noko byrjingstidspunkt, for når vi tek til å dane oss sjølve, så er vi alt dana av andre" (Hellesnes 1997:79). Hellesnes sier derfor her at lærernes innflytelse i elevens dannelsesprosess vil kunne påvirke elevenes muligheter og valg knyttet til dannelsesprosessen senere i livet. Innholdet i skolen vil derfor være av betydning i hele menneskets livsløp.

For Hellesnes er det viktig at skolen gir elevene dømmekraft slik at de kan reflektere over det samfunn og den kultur de lever i. Hellesnes vektlegger at skolen skal oppmuntre til

en kritiske holdning til samfunnet, og å "problematisere samfunnet som helhet". Dannelsen må derfor ta utgangspunkt i dagligverden (praksis). Den teoretiske kunnskapen i skolen kan derfor ikke være på et rent abstrakt nivå. Hellesnes ser videre dialogen som en del av dannelsen. Grunnlaget for dialogen er: "Det forstående subjekt prøver forståinga si ut på medsubjektet på ein slik måte at dei to forståingshorisontane etter kvart glir over i kvarandre, og begge forstår noko dei før ikkje forstod" (Hellesnes 1997:90). I klassens dialog kan elevene blir bevisstgjort på sin egen og de andre elevenes forståelseshorisont. På denne måten kan elevenes egen forståelseshorisont "vert opplyst og utvida" (Hellesnes 1997:90). Jeg mener derfor at dialog og kommunikasjon i opplæringen er viktig for elevenes dannelselse.

### 2.1.2 Kategorial dannelselse som dialektisk åpning

Klafki mener at dannelsens vesen må tolkes "innenfor rammen av en dialektisk tenkemåte". Først da vil en kunne "fortolke dannelsens vesen og de ulike isolerte ansatsene adekvat" (Klafki 1999:187). En dialektisk tolkning av dannelsen betyr at en ser de ulike momentene i de materiale og formale dannelsesteorier "åpenbare sin sannhet innenfor helheten og i samspill med de andre bestemmelser som opptrer innenfor helheten" (Klafki 1999:187). Dannelsen vil ligge i det dialektiske forholdet mellom eleven (subjektet) og skolens innhold (objektet). Dannelsens dialektiske karakter handler om at innholdet i skolen må "åpne" seg for eleven, som på sin side må "åpne" seg for dette innholdet.

Dannelsens "dobbeltsidige åpning" peker på dannelsen som en tosidig prosess: "Dannelse er innebegrepet på prosesser der innhold "åpner seg" for en fysisk og åndelig virkelighet, og

denne prosessen er - sett fra den andre siden - ikke noe annet enn at et menneske åpner seg henholdsvis blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet" (Klafki 1999:193). Her hevder Klafki at det eksistere et gjensidig avhengighetsforhold mellom eleven og innholdet. Skolens innhold må være av en slik art at elevene gjør det til sitt eget, men det betyr ikke at opplæringen bare skal ta hensyn til elevenes behov. Det er i samspillet mellom eleven og fagene at dannelsen vil fremtre. Dette innebærer at dannelsens innholdsside må være "tilgjengelig, forstått og mulig å kritisere, samtidig som eleven åpner seg for den historiske virkelighet" (Klafki 1999). For Klafki er det viktig at opplæringen bidrar til å åpne opp for elevenes forståelse av det samfunnet og den kultur de er en del av. Dette er også mitt eget syn, fordi jeg mener dannelsen skal bidra til at elevene ser seg selv i en større sammenheng og at elevene dermed kan få en dypere forståelse av hvem de er.

### 2.1.3 Dannelsens innhold og utvelgelse

Dannelsens hovedmål er for Klafki elevenes selv- og medbestemmelse over de forhold som de lever under. Dette ligger tett oppunder det demokratiske dannelsesmotiv og er nedfelt i skolens overordnede målsettinger. Skolen befinner seg ikke i et vakuum og dannelsesinnholdet som er nedfelt i fagene og i skolen som helhet, er ingen gitt størrelse. Det er i følge Klafki sentralt at dannelsens innhold og utvelgelse tar utgangspunkt i den historiske virkelighet elevene befinner seg i. Læreplanens innhold og den innsikt elevene skal arbeide seg fram til, må i følge Klafki forstås som "historiske". Det betyr at innholdet i skolen alltid kan bestemmes på nytt i samsvar med den historisk forandelige virkeligheten. Jeg mener at dette aspektet fremhever



individets plass i dannelsesprosessen, og at dannelsens innhold må ses i forhold til det samfunnet og den virkelighet elevene befinner seg i. Kunnskapsinnholdet i skolen må derfor ikke være isolert, men ses i sin samfunnsmessige kontekst. Det betyr at "alt det som ikke er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer, men som bare er isolert kunnskap eller ferdighet som ikke kan være kategorialt åpne; alt det som bare er "lagervare" med mulig betydning først en gang i fremtiden, og som eleven ikke allerede i sin nåtid kan oppleve som sin fremtid..." (Klafki 1999:194).

Innholdet i skolen bør klare å fange elevenes oppmerksomhet og relateres til elevenes spørsmålshorisont. "... kan ethvert innhold kun gjøre krav på å få status som bestanddel av en høyere allmenndannelse og dermed påkalle seg elevens oppmerksomhet i den grad det makter å utgjøre en levende funksjon i det unges menneskets åndelige liv ..." (Klafki 1999:189). Dannelsen må derfor ta utgangspunkt i at elevene er situert i en fortid, nåtid og fremtid. Dette er et fellestrekk med Hellesnes som hevder at dannelsen må ta utgangspunkt i elevenes forståelse av sitt eget liv i en samfunnsmessig og kulturell sammenheng. Hellesnes fokus på dagligverden og praksis som grunnlag for dannelsen, er i overensstemmelse med Klafkis syn på at skolen må relatere til det samfunn elevene er en del av. Skolens innhold bør ikke være et rent åndelig aspekt, men relateres til elevenes dagligverden. Kunnskap der "...fiksering på fag og vitenskap" jmf. den materiale dannelsesteori, vil ikke knyttes til elevenes egne liv, og derfor kan mening og motivasjon for skolens aktiviteter utebli.

Klafkis teori om den kategoriale dannelsen er en kritikk av de encyklopediske og materiale dannelsesteorier, og dannelsen

tolkes som fordypelse og forståelse. Lærerne skal ved klargjørende eksempler gi elevene mulighet til å få grunnleggende innsikt av det innholdet som skal læres. Innholdet må representere strukturer og allmenne prinsipper, slik at innholdet kan brukes i andre situasjoner ut over den spesielle konteksten. Jeg mener at elevenes dannelse i opplæringen uansett fag, er avhengig av slike gode klargjørende eksempler. Vellykket opplæring ligger derfor i å strukturere innholdet og gjøre det forståelig for eleven gjennom tydelige eksempler og kategorier. Det innebærer at lærerne må ha en god faglig forståelse for å tydeliggjøre innholdet, og det som er kategorialt vil lettere gi elevene forståelse og dannelse.

#### 2.1.4 Metodevalg og evaluering

Utvelgelse av innholdet må ses i forbindelse med metodevalget i skolen. I følge Klafki er skolens ulike metoder avhengig av innholdet. I det elementære, eksemplariske og typiske, er metoden, "veien", og dannelsesinnholdet uløselig knyttet sammen. For Klafki er det viktig å bestemme dannelsens innhold før man finner de rette metodene som passer. Det å reflektere over metoder er i følge Klafki viktig, men ikke nok til å løse nåtidens grunnleggende dannelsesmessige problemer. Disse spørsmålene må være av innholdsmessig art (Klafki 1999:170).

Dannelsesinnholdet er ikke noe som kan "overføres" utenfra til elevene. Det er viktig at: "eleven på egen hånd - i hvert fall i forenklet form - går den vei som fører dit" (Klafki 1999:190). Her sier Klafki at elevene selv må integrere kunnskapen som sin egen. Dette mener jeg er et grunnleggende kriteriet for dannelsen. Jeg ser det også som viktig at innholdet i skolen kombinerer samfunnets krav med

den enkelte elevens oppfatning av "innholdets" verdi og relevans.

Jeg vil trekke frem Klafkis (2001) syn på skolens evaluering. Klafki mener at det tradisjonelle prestasjonsbegrepet må revideres, og at skolen ikke bør være for "resultatorientert". Han mener at et humant og demokratiske samfunn krever et prestasjonsbegrep som er mer "differensiert". Mye av elevenes innsats i dagens skole blir bedømt ut i fra kravet om synlige og målbare resultater. Klafki mener skolen er tjent med et prestasjonsbegrep som har en mer dynamisk karakter. Evalueringen i skolen bør i følge Klafki ikke være for individualistisk og konkurranseorientert, fordi det favoriserer de elever som allerede har gode "sosiokulturelt betingede utgangspunkter" for å lære.

Klafki foreslår at evalueringen i skolen bør orienterer seg mer mot at elevene løser oppgaver i fellesskap. Resultatet av denne form for evaluering kan være gunstig for solidaritetsfølelsen i klassen/skolen. Klafki hevder videre at denne form for sosial læring stiller større krav til elevenes problemløsning og tenkning, enn bare ved de individuelle prestasjonene. Jeg mener at læreprosesser i en sosial sammenheng er positivt for elevenes tenkning og dannelsen. Det er også et paradoks at helhet og sosiale ferdigheter vektlegges i skolen, samtidig som evalueringen ofte kan bestå av prøver som tester snevre kunnskapsbrokker.

I dette kapittelet har jeg prøvd å få frem det dialektiske forholdet ved dannelsen, der innholdet og elevenes spørsmålshorisont må ses i forhold til hverandre. I elevenes møte med opplæringens innhold ser jeg det som viktig at fagene i den videregående skolen presenteres på en

avklarende måte, slik at elevene selv får mulighet til å jobbe seg fram til faglig innsikt. I et større perspektiv er det videre viktig at elevene i møte med innholdet i opplæringen, får en forståelse for det samfunnet de lever i og er en del av.

### **3. DANNELSE OG ERFARING**

#### 3.1 Erfaringsbegrepet i opplæringen - John Dewey

I dette kapittelet ønsker jeg å belyse John Deweys (1859-1952) vektlegging på elevenes rolle i dannelsen, og hans forståelse for at skolen er et sosialt fenomen som må stå i kommunikasjon med samfunnet rundt, slik at samfunnets ulike yrker ses som del av dannelsen og bør integreres i skolen. Dewey er en av de mest kjente amerikanske pedagogiske filosofer. Begrepet dannelsen har et tysk opphav og det finnes ikke et tilsvarende begrep i amerikansk språkbruk. Deweys nøkkelbegrep er erfaring, og jeg vil i oppgaven oversette "kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring" som hans dannelsesbegrep.

##### 3.1.1 Dannelsen som rekonstruksjon av erfaringen

I følge Dewey tilegner mennesket seg kunnskap gjennom erfaring. "For mennesket er det naturlig å handle, forsøke og eksperimentere for å finne ut hvordan verden henger sammen, og det man opplever blir læring" (Dewey 1999:55). I begrepet "learning by doing" (lære gjennom virksomhet) ligger det en forestilling om at elevene lærer best gjennom aktivitet. Deweys syn på skolen er avledet av hans menneske- og samfunnsyn. I følge Dewey har mennesket opp gjennom historien tilpasset seg sine omgivelser gjennom å reagere på gjenstander og hendelser i miljøet, og på denne måten fått kunnskap om verden. Det biologiske og sosiale livet ser Dewey derfor som en kontinuerlig reproduksjonsprosess: "Continuity of life means continual readaption of the

environment to the needs of living organisms" (Dewey 1997:2). En slik måte å se menneskets utviklingsprosess på stammer fra Charles Darwin og hans bok "Artenes opprinnelse" (Nodding 1999). Det betyr at Dewey ser menneskets utvikling hvor overlevelse og videreutvikling av mennesket som et biologisk vesen står sentralt. Jeg oppfatter Deweyes syn på den kulturelle reproduksjonen som mest interessant for vårt moderne samfunn i dag.

"Utdannelse" ses som en del av samfunnets kontinuerlige kulturelle/sosiale reproduksjonen: "Education, in its broadest sense, is the means of this social continuity of life" (Dewey 1997:2). Samfunnet fornyer seg stadig gjennom individenes samspill med hverandre og individets interaksjon med det sosiale miljøet er derfor viktig i en kontinuerlig dannelsesprosess. Vårt sosiale miljø har mye å si for hvordan vi ender opp som mennesker. Individet tilpasser seg ulike miljøer og lærer på denne måten gjennom deltakelse i kulturen. Det er i følge Dewey ikke slik at barn bare imiterer de voksne, de gjør et utvalg og har et formål med de ulike aktivitetene de deltar i. I miljøet finner mennesker redskaper ("instruments") for sin egen læring og tilpasser seg.

Kunnskap er for Dewey et instrument for handling. I den tradisjonelle var det en sterk forestilling om at elevene kunne "fylles" med kunnskap. Det var kun dannelsens innholdsside som ble tatt hensyn til. I Løvlies behandling av Dewey trekkes det frem at Dewey mente at "vi "får" ikke kunnskap, men vi "gjør" en erfaring ved å etablere en ny kognitiv og følelsesmessig balanse der den tidlige er blitt forrykket" (Løvlie 1994:151).

Utdannelse er for Dewey "... en konstant reorganisering eller rekonstruksjon av erfaring" (Dewey 1999:48). Dannelsen som en rekonstruksjonsprosess innebærer at erfaringene som elevene får i skolen, i omgivelsene og i kulturen, blir bearbeidet og videreutviklet i læreprosessen av den aktive elev. I sin dannelsesprosess står elevene altså i et aktivt forhold til de "redskaper" som finnes i skolemiljøet og i samfunnet rundt. I en opplærings situasjon blir det derfor viktig at elevene selv gjør sine erfaringer, og det blir lærerens oppgave å tilrettelegge opplæringen slik at det skjer en utvikling fra erfaring over til erfaring.

Læreplanens og skolens mål for elevens dannelsen kan ikke nås hvis det ikke gis muligheter for at elevene kan rekonstruere sine erfaringer. Elevenes erfaringer og anvendelse av disse står derfor sentralt. For at elevene skal kunne rekonstruere sine erfaringer i skolen er det viktig at skolefagene ikke blir "isolated from the subject matter of life-experience" (Dewey 1997:8). Dannelsesgrunnlaget i skolen bør altså ligge i de erfaringene fra dagliglivet som elevene har med seg til skolen. Det betyr at dannelsen ikke bare handler om utfolding av elevenes evner og interesser, men at elevenes erfaringer og innholdet i skolen må stå i en relasjon til hverandre. Dette vil være i samsvar med Klafkis dialektiske dannelsessyn i 2.1.2.

### 3.1.2 Erfaring og refleksjon

Når det gjelder skolens forhold til det teoretiske og det praktiske aspektet ved dannelsen, er Dewey kritisk til både en ensidig vektlegging av abstrakt kunnskap isolert fra dagliglivet og en opplæring av ferdigheter uten tenkning (Dewey 1997:152). Tenkningens materiale: "...er ikke tanker,

men handlinger, fakta, hendinger og forholdet mellom ting" (Løvlie 1994:155). Det er viktig at tenkningen ikke blir: "cultivated in isolation" (Dewey 1997:153). Her sier Dewey at erfaringen både er tenkning og handling, men ikke et rent åndelig fenomen. Det er samtidig refleksjonen som er avgjørende på kvaliteten av erfaringen. En erfaring uten en påfølgende refleksjon vil derfor ikke ha samme dannelsesbetydning for elevene. Dette synet mener jeg henger sammen med at Dewey ser verden som helhet og ikke i dualismer. Et overordnet begrep i Deweys filosofi er i følge Løvlie (1994:149) "kontinuitet". Alt i verden henger sammen, og det er derfor i følge Dewey kunstig å skille mellom "det mentale og det fysiske, indre og ytre, tenkning og følelse, arbeid og skaping". I dette perspektivet blir det også kunstig å skille mellom en ren kroppslig handling på den ene siden og en ren "åndelig" aktivitet på den andre, fordi de er av en og samme prosess. "Hvis en skiller mellom en kroppslig handling på den ene siden og en ren intellektuell aktivitet på den andre får erfaringene ingen mening" (Dewey 1999:54). Her sier Dewey at for å stimulere elevenes tenkning er det viktig at opplæringen tar hensyn til elevenes interesser og deres nysgjerrighet og behov for aktivitet.

Erfaring og tenkning henger spesielt sammen når elevene står overfor en oppgave de skal løse eller når de undersøker en sak for å finne ut av hvordan ting henger sammen. Tenkning knyttes her sammen med den problemløsende metode, som jeg kommer tilbake til nedenfor. Hvis elevene gjør erfaringer i skolen hvor tenkningen ikke blir stimulert, kan det lett bli til rutinehandlinger. Jeg mener at tenkningen også er en abstraksjonsprosess, men vil i sin essens være knyttet til de opplevelser og erfaringer man har gjort seg. Forandringer som skjer gjennom handling reflekteres tilbake, slik at det



skjer en forandring med oss:" da er selve strømmen av konsekvenser full av betydning, og vi lærer noe" (Dewey 1999:53).

### 3.1.3 Utvelgelse av mål og innhold

For Dewey ligger utvelgelse av mål først og fremst i det å legge til rette for erfaringer som fører til nye problemstillinger og vurderinger. Målet med dannelsen ligger i at det hele tiden finnes en kontinuerlig prosess hvor det blir mer vekst i erfaringene. Demokratiet er dannelsens grunnlag og mål, og skal ha sin plass i opplæringen i skolen. Demokratiet handler om de erfaringer og den felles forståelse for vårt kulturelle grunnlag. "Demokrati er noe mer enn en styreform; det er først og fremst en form for felles kommunisert erfaring" (Løvlie 1994:171). Demokratiet blir for Dewey på denne måten innholdet i den kulturelle reproduksjonsprosessen. Det er derfor viktig at elevene selv erfarer demokratiet i skolen og ikke bare får informasjon om det.

Målene i skolen skal ifølge Dewey velges gjennom å observere nøye de betingelsene som skal til for å nå et mål. I neste omgang må man foreslå den riktige rekkefølgen av midler som skal brukes. I siste fase skal man vurdere mulige alternativer til måloppnåelsen (Dewey 1997:102). Kunnskapen og det innholdet som elevene skal møte er ikke gitt, men vil få sin relevans i forhold til deres praktiske anvendelse i forhold til den livsverden elevene er en del av. Det må være en integrasjon mellom lærestoffet og eleven, og dette vil være i overensstemmelse med Klafkis syn på dannelsens historisitet i kapittel 2.

I forhold til elevenes mål for skoleaktivitetene sier Dewey: "...it is nonsense to talk about the aim of education [...] where conditions do not permit of foresight of results, and do not stimulate a person to look ahead to see what the outcome of a given activity is to be" (Dewey 1997:102). Dewey sier her at det er viktig at elevene er kjent med målet for de ulike aktivitetene de skal delta i, fordi de da vil se at aktivitetene har en retning. I den videregående skolen vektlegges det at elevene skal delta i planleggingen av sin egen læring. Det handler om at elevene selv skal eie målene for sin egen læring, og dette anses som viktig for deres motivasjon til å lære. Her vektlegger Dewey elevenes egen rolle i dannelsesprosessen. Elevene ses som handlende og aktive i forhold til omgivelsene sine og innholdet i skolen må være i samspill med elevenes interesser og tidligere erfaringer.

Når det gjelder utvelgelse av innhold, må skolefagene derfor "utledes fra materiale som i utgangspunktet faller innenfor rammene for vanlig livserfaring" (Dewey 1999:67). Ved å starte med det som er kjent, vil elevene kunne oppleve at erfaringene står i en sammenheng. Elevenes motivasjon og interesse for å lære ligger i et innhold som tar utgangspunkt i dagligdagse problemsituasjoner. Det er i følge Dewey bare en gradforskjell og ikke en vesensforskjell mellom elevenes egne erfaringer og læreplanens kunnskapsområder. Læreplaner består på denne måten også av erfaringer. "Det er viktig at barnet ser at deres egne erfaringer allerede inneholder elementer - fakta og sannheter - av akkurat samme slag som dem som inngår i læreplanen" (Dewey 1999:27).

Reproduksjonskravet skal kunne fungere som et utvelgelseskriterium for skolens innhold. I Løvlies artikkel

kommer det frem at Dewey selv mente at hans teori var "...et didaktisk alternativ med utgangspunkt i hverdagslivets problematiske situasjoner og deres reorganisering" (Løvlie 1994:163). Erfaringer elevene gjør i skolen bør omfatte og ta sitt utgangspunkt i elevens liv og vanlige aktiviteter som elevene deltar i. Læreplanen består av kulturens erfaringer og bør ikke oppfattes som motsetninger til elevenes. Elevenes erfaringer bør derfor ikke oppfattes som endelige eller definitive: "Elevens erfaringer kan derfor ses på som flytende og som noe i emning" (Dewey 1996:29). Lærerne må derfor forberede lærestoffet i fagene ut i fra elevenes tidligere erfaringer og med tanke på deres fremtidige erfaringer, slik at elevene beveger seg fremover og mesterer mer.

Når innholdet presenteres for elevene, er det viktig at lærerne strukturerer og ordner innholdet slik at det blir integrasjon i elevenes erfaringer. Det vil føre til at elevene ser sammenhenger som øker forståelsen. Blir innholdet i skolen presentert for elevene i en ordnet rekkefølge og satt sammen i en relasjon, vil det påvirke innholdets virkning som dannende. Hvis elevene ikke opplever orden og rekkefølge i sin læring, vil de få vansker med å få mening ut av det som gjøres i skolen. I undervisningen og opplæringen er det derfor viktig at læringssekvensene ledes over i hverandre, slik at innholdet framstår som en enhet.

#### 3.1.4 Metode

Dewey hevder at en utdanning skal føre til mer vekst, og at mer vekst er avhengig av at det finnes vanskeligheter som skal overvinnes ved hjelp av intellektet. For å virke dannende må erfaringen ledes inn i en fagverden. Det er

læreren som legger til rette for en organisering av innholdet, og utfordringen ligger i å knytte sammen innholdet med elevenes konkrete erfaringer. Dette vil bety tipasset opplæring. Det kan for eksempel være vanskelig for læreren å presentere innholdet, spesielt til eldre elever med utgangspunkt i deres tidligere erfaringer. Kunnskapen kan likevel ikke "overføres" utenfra til elevene. Elevene rekonstruerer de erfaringer hun/han gjør, og oversetter på denne måten de nye erfaringene til sitt handlingsmønster og sin forståelse. "Et symbol som avledes utenifra, som ikke er nådd gjennom tidligere aktiviteter, er som vi sier, et blott og bart symbol; det er dødt og goldt" (Dewey 1999:36). Den beste måten elevene kan forholde seg til skolens faglige innhold på er derfor gjennom løsning av en problematisk situasjon.

Problemløsningsmetoden går ut på at elevene tar tak i et problem og foreslår en løsning, som de selv logisk følger opp. I andre fase av metoden gjelder det for elevene å eksperimentere, for så på denne måten finne en logisk løsning. Til slutt skal de evaluere det de har funnet ut. Det er viktig at kunnskapen som elevene erverver seg gjennom problemløsning ikke ses som "gitt" for alltid, men at elevene må være villig til å endre sine synspunkter underveis (Løvlie 1994:165). Læreren legger til rette for oppgaver som relaterer til elevenes eksisterende erfaring, som vil få frem nye problemstillinger. Dette vil igjen stimulere nye måter å observere og vurdere på. Metoden er i følge Dewey det beste redskapet for å få kunnskap om verden, og oppfatningen går ut på at denne undervisningsformen ligger nærmere opp til den måten kunnskaper og ferdigheter tilegnes på i dagliglivet.

Jeg mener at en opplæring som bare knyttes til de undersøkelser elevene utfører, ikke vil innebære en helhetlig opplæring. Det at en vitenskapelige metode skal brukes på alt innhold i skolen vil gå under det Klafki i kapittel 2 betegnet som "metodisk" dannelses. Jeg vil trekke frem Deweys holdning til dannelsens subjektsside, elevene, aktivt må delta i læringsprosessen. I dag er prosjektarbeid i skolen en arv etter problemløsningsmetoden til Dewey. Dette knytter seg til et syn på læring som handling, og anerkjenner det forhold at undervisning ikke nødvendigvis fører til læring, men at læring som handling ofte genererer motiverte elever.

#### 3.1.5 Estetisk erfaring

Dewey trekker inn den estetiske erfaringen i skolens undervisning og opplæring. Den estetiske opplevelsen beskrives som en dimensjon ved all erfaring, og er ikke bare knyttet til opplevelser av musikk og malerier (Løvlie 1994:175).

Dewey knytter estetiske erfaringer til alle livets områder. Oppgaven til læreren blir "...det å vinne tilbake kontinuiteten mellom estetiske erfaringer og vanlige livsprosesser" (Løvlie 1994:175). Det er derfor i følge Dewey viktig at det legges til rette for slike erfaringer i skolen og utenfor. Det estetiske felt, som en naturlig del av erfaringen og ikke bare noe som tilhører finkulturelle arrangementer og museum, er et syn jeg deler. Jeg mener det er viktig at skolen tar hensyn til de unges egne estetiske uttrykk som kan fortone seg annerledes enn voksenkulturen, og kan fremstå som fremmed for de voksne. Her vil Hip Hop og grafitti være eksempler.

Jeg vil trekke frem Kirsten Drotners skille mellom det "det estetiske" og "det antropologiske" kulturbegrep. Det estetiske kulturbegrep oppstod på 1700-tallet og handler om den klassiske dannelsens holdning til estetikken (Drotner 1999). Det estetiske kulturbegrep innebærer at det estetiske felt ble, med Drotners ord; "rykket ut av hverdagslivet og inn i akademier og museer". Det kunstneriske feltet frigjøres på denne måten fra det praktiske livet og blir et opphøyet erkjennelsesområde hvor det bare er tillatt med visse estetiske former og erkjennelser som midler til den rette dannelsen. Denne "fin" kulturelle dannelsen fungerer som en avgrensning mot det "uestetiske" og folks "dårlige" smak. Det "antropologiske kulturbegrep" handler om at kultur ikke bare er gjenstander eller institusjoner eller noe man eier. I dette begrepet ligger det en forestilling om at alle mennesker har kultur, men at mennesker uttrykker kultur forskjellig. I dette perspektivet blir også idrett og fotball kultur. Det antropologiske kulturbegrepet dekonstruerer på denne måten det skarpe skillet mellom fin- og lavkultur.

I følge Drotner har skolen vært preget av et slikt estetisk kulturbegrep. Lærere har formidlet til barn og unge forskjellen mellom godt og dårlig, og riktig og galt. Ola Stafseng (2006) hevder at estetikken i den norske skolen i etterkrigstiden har blitt neglisjert og ikke blitt forbundet med det å kvalifiseres seg til noe, men kun blitt brukt som "et terapeutisk hjørne". På denne måten har ikke det estetiske felt vært forankret i et "utviklings- og kvalifiseringssyn, men har kun blitt dominert av finkulturelle danningssyn" (Stafseng 2006:7). På denne måten har ikke den estetiske praksis i skolen blitt tatt alvorlig og kun sett på som hygge. Jeg mener at utvikling og kunnskap gjennom estetikken bør handle om elevenes levde liv, og at

det estetiske felt bør være en del av kompetansegrunnlaget i utdannelsen. Dette mener jeg kan underbygge et klassisk dannelsesideal der utdannelsen skulle fremme allsidighet. I Deweys perspektiv vil dette bety at skolen ikke forholder seg til samfunnet rundt, og at erfaringene ikke reorganiseres. I Hellesnes perspektiv blir dannelsen bilder man har på veggen, eller hvordan man er i "ånden", og ikke hvordan man handler i praksis og med hverandre (kap. 2). Helga Eng var i følge Stafseng (2006:13) en representant for at estetisk praksis i barndom og ungdom ikke måtte stå i et utvendig eller i et atskilt forhold til den psykologiske utvikling, men at dette var to sider av samme sak. Dette er også mitt eget syn. Det estetiske feltet bør ikke handle om "terapi" atskilt fra den "alvorlige" kunnskapen, men også være knyttet til rasjonalitet og kvalifisering, så vel som følelser og opplevelser. Dette vil ikke være noen motsetning.

I følge Dewey vil opplevelser av det estetiske element i opplæring og undervisning, være medvirkende til at læringserfaringene blir rekonstruert av elevene gjennom refleksjon. Betingelsen for at eleven kan skape sitt eget integrerte kunnskapssystem med kvaliteter av helhet og kontinuitet i erfaringen, må ligge i en gjennomarbeidet undervisningsplanlegging. For at eleven skal oppnå en opplevelse av den estetiske dimensjonen i livet, må derfor undervisningen ha visse kjennetegn, beskrevet som "...fokus på signifikante erfaringer, dvs erfaringer som gjør en forskjell, bryter det monotone og markerer overgangen til nye erfaringer" (Løvlie 1994:175).

Læringserfaringene elevene gjør skal oppleves som vesentlig for elevenes videre liv og utvikling. At erfaringene skal gjøre en forskjell i elevenes liv, kan knyttes til de

kontinuerlige erfaringene som tilfører kunnskaper og holdninger av grunnleggende karakter. Integrasjon, helhet og harmoni må være til stede hvis opplæringen skal få estetisk kvalitet. Derfor mener jeg at det er viktig at opplæringen ikke fortøner seg som monoton og rutinemessig, fordi det kan gå utover elevenes opplevelse av mening i skoleaktivitetene.

### 3.1.6 Lek og arbeid som del av dannelsen

Skole betydde opprinnelig "fritid". Skole betyr fravær av arbeidslivets slit. Tidligere tiders utdannelsesstenkning har vært preget av at elevene skulle sitte rolige på sine pulter. Opplæringen skulle ta seg av det intellektuelle og "hode" dannelsen, og innholdet i skolen dreide seg hovedsaklig om religionsundervisning. I følge Dewey er det viktig at skolen står i relasjon til samfunnet rundt, fordi skolen på denne måten blir en del av den kulturelle reorganisering av erfaring. Det blir derfor i følge Dewey viktig å knytte yrkene ute i samfunnet til skolen. Opplæringen skal på denne måten unngå isolasjon fra samfunnet rundt, og dette ses som del av skolens demokratiske prosjekt og jeg mener dette vil være viktig med hensyn til elevenes dannelsesprosesser.

I følge Dewey bør "arbeid" være en del av læreplanen. Dewey definerer arbeid som: "Work is psychologically simply an activity which consciously includes regard for consequences as a part of itself; it becomes constrained labor when the consequences are outside of the activity as an end to which activity is merely a means" (Dewey 1997:206). "Arbeid" handler om de naturlige målrettede aktiviteter mennesket engasjerer seg i. De ulike aktivitetene bør handle om sosiale mål: "not as mere exercises for acquiring skill for



future use" (Dewey 1997:196). Jeg forstår Dewey dit hen at arbeid skal være del av dannelsen, og ikke ses som kun nytte.

Arbeid og lek står i følge Dewey i relasjon til hverandre og bør ikke ses på som helt ulike aktiviteter. "When exercises which are prompted by these instincts are part of the regular school program, the whole pupil is engaged, the artificial gap between life in school and out is reduced" (Dewey 1997:195). Skolen må derfor ta utgangspunkt i problemer som oppstår i dagliglivet utenfor skolen. Skolen er en del av det sosiale livet og må således fremstå som et samfunn i miniatyr.

Individene utfolder seg ute i samfunnet gjennom ulike typer aktiviteter; arbeid, organisasjonsliv og ulike fritidsaktiviteter. Det er i følge Dewey ingen prinsipiell motsetning mellom aktiviteter i og utenfor skolen. Derfor bør aktiviteter som finnes i samfunnet integreres i opplæringen. Den teoretiske kunnskapen bør få sin funksjon gjennom praktiske situasjoner. For eksempel bruker vi produkter som utvikles gjennom vitenskapen i vårt daglige liv, og elevene kan lære om vitenskapens natur ved å ta utgangspunkt i de erfaringene vi gjør her. Et annet eksempel kan være matematikkfaget som også på denne måten bør knyttes til konkrete handlinger og "gjøring". Det vil innebære praktiske regneoppgaver, men også at elevene fysisk måler gjenstander eller betaler i butikken.

I følge Dewey har både lek og arbeid det til felles at de begge er aktiviteter med mål. Utenfor skolen er barn og unge engasjerte i disse aktivitetene. De er motiverte og kan holde på i mange timer, og aktivitetene er fulle av mening. Skolen bør integrere denne kompetansen unge tilegner seg

utenfor skolens miljø og legge til rette for dette. I min videre diskusjon av det praktiske arbeidet som del av dannelsen, vil jeg ta for meg noen George Kerschensteiner, Otto Salomon og Uno Cygneaus.

Georg Kerschensteiner mente at den "sanne" dannelsen oppstår ved at manuelle ferdighetene og det allmenndannende grunnlaget knyttes sammen. Målet med utdannelsen er å utvikle elevenes samfunnsfølelse og kan således ses som et demokratisk dannelsesideal. Teoretiske og praktiske fag bør etter Kerschensteiners syn være likeverdige i skolen. Arbeidsfelleskapet gjennom verkstedslæring står sentralt i hans arbeidsskole, og målet er å styrke den sosiale læringen.

Kerschensteiner ønsker som Dewey at skolens innhold knyttes til elevenes levde liv utenfor skolen. Dette synet må ses på bakgrunn av den tradisjonelle skolens statiske kunnskapssyn hvor elevenes naturlige evner og skapertrang ble neglisjert. I dette perspektivet vil ikke en ren teoretisk skole skape selvstendige individer, fordi en overvekt av teoretiske fag vil sette kroppen ut av funksjon. Den virkelige dannelsen knyttes til opplæring i et yrke. De praktiske arbeidsoppgavene skal skje på verkstedet, i laboratoriet, eller i skolekjøkkenet. Å arbeide med hendene settes på denne måten i sammenheng med den menneskelige dannelsen, og "ånd" (Sunnanå 1960).

Kerschensteiner er motstander av en ensidig dannelsesstenkning, og mener at allmennfaglige, håndverks- eller kunstutdannelse generelt er preget av denne ensidighet (Sunnanå 1960:204). I følge Kerschensteiners perspektiv bør den videregående skolen derfor tilby bredde i sine studieretninger; å jobbe på verksteder, forske i laboratorium, ha teoretiske, estetiske og sosiale fag. Dette

representerer en helhetlig dannelselse hvor vekten legges på det selvstendige arbeidet til elevene. Målet med utdannelsen er at elevene vinner dyktighet og kompetanse gjennom møte med både boklige og praktiske fag.

Kerschensteiner legger vekt på nøyaktighet og kvalitet i de praktiske fagene. Det betyr at disse fagene ikke skal gjøres tilfeldige eller retningsløse, men være en del av elevenes helhetlig kompetanse. Jeg mener at elevenes motivasjon for praktiske fag kan bli svekket hvis ikke aktivitetene gir dem kompetanse og det fysiske arbeidet må på denne måten derfor ikke skilles fra den menneskelige dannelsen.

Otto Salomon og Uno Cygneaus oppfatter jeg også som utfyllende til Dewey. De ønsket å innføre "pedagogisk sløyd", eller "nordisk sløyd" i skolen . I deres skoleplaner lå det en holdning til at dannelsens praktiske/tekniske og estetiske side måtte inngå i folkeskolen, fordi det var et todelt behov hos elevene, både å få kunnskap og være i aktivitet. "Pedagogisk sløyd" inneholdt praktiske aktiviteter som tegning, musikk dans/kroppsovelser, og det en ellers forbinder med sløyd (Stafseng 2006).

I følge Salomon var det vel så viktig at sløyd kom inn i den høyere skole: "because it has an important task, educating developmentally". Dannelsen er for Salomon noe annet en de rene kunnskaper: "...Education, cultivation of the mind, means what is left when we have forgotten what we learned in school" (Thorbjönsson 2000:3). Her knytter Salomon det manuelle arbeidet i læreplanen til dannelsen, og ikke først og fremst som praktisk nytte etter endt skolegang.

I følge Salomon er den problemløsende metoden det beste verktøyet til å utvikle elevenes evne til å tenke på et høyt komplisert nivå. Han mener at hvis elevene tilegner seg

kunnskapen passivt, blir elevene stående på det samme ferdighetsnivået. Det er derfor viktig å ikke legge for ensidig vekt på det teoretiske. I følge Salomon og Cygneaus innebærer en helhetlig dannelse at eleven er flink med hendene sine, og synet er at læring skjer mest effektivt ved en slik aktivitet.

Håndens dannelse og det å skape ting med hendene kan sies ha et todelt mål; å oppleve, skape, utvikle estetisk sans, og kompetanse. Pedagogisk sløyd skulle utvikle "general readiness of hand" og ikke spesifikke ferdigheter:

"Handicrafts must be considered and handled fore mostly as a formal means of civilisation and organised accordingly, that the aim will be development of child's sense for form and beauty and general dexterity, and the drill of craftsmanship of all the possible work will be avoided" (Thorbjörnsson 2000:3).

En utdanning hvor hendene jobber sammen med hode, innehar noen viktige egenskaper som jeg mener kan knyttes til den helhetlige dannelsen. Utdannelseskvalitetene for elevene ligger i å lage et produkt ferdig, og hvor de jobber selvstendig gjennom prosessen. Dette skal ikke ses på som tidsfordriv, eller lek, men som rasjonelt opplæringsarbeid på lik linje med den teoretiske kunnskapen. Det å jobbe med hendene handler ikke først og fremst om de ferdighetene elevene får, men om det menneskelige utviklingsaspektet med å jobbe med praktiske fag.

Elevene utvikler på denne måten en følelse for form og symmetri, men også orden og punktlighet. "Pedagogisk sløyd" skulle motvirke motvilje mot skolen:

"If practical manual work is introduced, the matter is changed, for many who are dull when the head works without the hand, excel when the use of the hand is required as well as that of the head, as in handicrafts. Children who are naturally skilful and dexterous when hand and head work together, although slow when the head works alone, have often more self-respect after discovering their power and skill; and if only one in 500 be so affected, even then the course would be worth introducing" (Salomon 2000:3).

Ola Stafseng hevder at Salomon og Cygneaus har stått i opposisjon til tradisjonelle utdanningsverdier. I Salomon og Cygneaus perspektiv snus de på hode, slik at "kunnskap og fornuft blir til i gangen fra hånd til ånd, fra kropp til hode (sinn) (Stafseng 2006:4). Det "hele" mennesket har vært et ideal siden antikken. Målet er å utdanne elevene til å bli fullstendige mennesker hvor de får utvikle alle sine evner. At lærerne underviser i både håndverk og teoretiske fag, kan bidra til at lærerne får en helhetlig forståelse av elevenes mentale, fysiske og moralske utvikling, jmf. Pestalozzis prinsipp om totalitet (innledningen).

John Dewey, Georg Kerschensteiner og Otto Salomon virket på begynnelsen av 1900-tallet, og må ses ut i fra sin historiske kontekst. I dag befinner vi oss i det senmoderne samfunnet, og dannelsen i skolen må ta utgangspunkt i yrker fra vår tid. I Reform 76 og 94 blir yrkesutdanningen integrert med gymnaset, og jeg mener dette kan ses som et forsøk på å utvide dannelsen til yrkesfagene. Dannelsen handler om dømmekraft og å ta seg frem i verden på egen hånd. I dette kapittelet har jeg forsøkt å sette fokus på erfaring og handling som en viktig del av dannelsen. Tenkning tilhører ikke bare de teoretiske fag, men også de "praktiske".

#### 4. DANNELSE OG RASJONALITET

I dette kapittelet ønsker jeg først og fremst å belyse utviklingen av elevenes rasjonalitet i forbindelse med dannelsen. Rasjonalitet i kommunikasjonen mellom lærer/elev og veileder/lærling kan ses som et dannelseskrav i den videregående opplæring. Videre er det sentralt at elevene selv får utviklet sin egen rasjonalitet i forhold til det senmoderne samfunnet. Dannelsen og rasjonalitet har vært knyttet sammen siden opplysningstiden. Et dannet mennesket var det myndige individ med kritisk dømmekraft. I dag skal rasjonalitet gjenspeiles i skolen og i opplæringen som helhet. Lars Erling Dale knytter kriterier for elevenes dannelsen i opplæringen til lærernes didaktiske rasjonalitet. Han definerer didaktisk rasjonalitet som: "lærerens vedvarende fortolknings- og analysearbeid i forbindelse med å planlegge, gjennomføre og vurdere utdanning" (Dale 1999:85). Det er vesentlig at læreren evner å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, og se innholdet ut i fra elevens evner og muligheter. Teoretikere som står sentralt i dette kapittelet er Erling Kristvik og Lars Erling Dale.

##### 4.1. Effektivitet i opplæringen - Erling Kristvik

I min diskusjon av Erling Kristviks (1882-1967) dannelsesbegrep tar jeg utgangspunkt i Lars Erling Dales behandling av et utvalg av Kristviks tekster. Dale knytter Erling Kristvik til den reformpedagogiske bevegelse (Dale 1999). Kristvik bruker begrepet "effektivitet" i sin dannelsesteori, men er sterkt kritisk til en ensidig naturvitenskaplig tenkemåte i pedagogikken. En oppnår i

følge Kristvik effektivitet i opplæringen når en tar hensyn til elevenes modenhetsgrad, interesser og selvtillit. Jeg vil oversette Kristviks begrep "effektivitet" i skolearbeidet med "rasjonalitet", fordi begrepet "effektivitet" sjelden brukes i forbindelse med dannelse og opplæring i dag.

For at dannelsen skal finne sted er det en viktig forutsetning for at opplæringen er lagt opp rasjonelt og målrettet. Rasjonalitet i opplæringen er i følge Kristvik avhengig av at visse læringsbetingelser er til stede; interesse, øving og strukturering av "viljelivet". Det første premiss for rasjonalitet i skolearbeidet er at skolearbeidet retter seg mot elevenes interesser. I følge Kristvik viser elevenes interesse seg i "dybde" og "inderlighet" i skolearbeidet. "Interesse" deler Kristvik videre inn i tre deler: 1. Vise interesse i å grunngi sine tanker og meninger. 2. Se etter årsaker bak det som skjer. 3. Å se en fornuftig ordning bak hendelser og forhold (Dale 1999:366). Elevenes interesse knyttes her til rasjonalitet.

Et annet viktig moment for elevenes læring er at det må være tilstede en vilje til å lære. Her er det derfor viktig at læreren legger til grunn en strukturering av "viljelivet". Det gjør læreren best ved å tilpasse oppgavene slik at elevene holder motet oppe. Elevenes vilje er avhengig av om elevene får en følelse av "å makta ytinga". Vilje ses derfor i sammenheng med elevenes selvtillit. Med dette sier Kristvik at læreren må tilpasse oppgavene til elevenes forutsetninger. "Vilje i skolearbeidet" ser en om elevenes interesse varer over tid. Da viser elevenes dyktighet seg i kombinasjonen interesse, øving og vilje. Er disse aspekter til stede i opplæringen blir resultatet i følge Kristvik

"undring, vitehug, granskartrong, opdagarglede, sanningselsk og kunnskapstorste" (Dale 1999:368).

Jeg vil hevde at selvtillit, vilje og elevenes interesse fører til motiverte elever. I skolen vil en rasjonell opplæring legge grunnlaget for læringens fremgang ved at elevene vendes mot det ukjente i lys av det kjente. Jeg mener at en rasjonell opplæring uteblir hvis elevene ikke trekkes mot nye opplevelser og erfaringer. I skolen er det derfor viktige at innholdet i opplæringen struktureres slik at kunnskapen integreres i elevene, og at de på denne måten kan få et personlig forhold til læringsaktivitetene. Det er sentralt at elevene ser innholdet i opplæringen som "verdifulle ytelser" (Dale 1999:358). Elevene vil da kunne oppnå konsentrasjon og motivasjon i skolen. Lærerens oppgave er å knyttet disse faktorene sammen med en rasjonell arbeidsmåte. For Kristvik er problemløsningsmetoden kjernen i den rasjonelle læringsmetode. Det er viktig at elevene vender seg mot "verkelege nye problem", og kritisk etterspør etter "sanninga". Utfallet av "granskninga" er elevenes selvstendighet (Dale 1999:360).

Når det gjelder skolens vurderingspraksiser, vil i følge Kristvik en rasjonell vurdering handle om at elevene får et positivt forhold til evalueringen av sitt eget arbeide. Vurderingen blir ikke rasjonell om den konsentrerer seg for mye om eksaminasjon. Det er viktig at elevene er klar over opplæringens målsetting og innhold som de skal undervises i, Jmf. Dewey i kapittel 3. På denne måten kan elevene utvikle et eierskap til det som skal læres. De kan sammenligne med sine tidligere prestasjoner og dermed selv bedømme sin egen fremgang. Jeg mener at det viktigste med vurderingen er å finne ut av hvor selvstendig barna er til å løse oppgavene. Hensikten med vurderingen må være å bidra til å fremkalle



elevenes selvkontroll og kritiske sans til å vurdere sine egne prestasjoner.

#### 4.1.1 Kristviks dannelsesbegrep

Kristviks begrep "oppsedning" (oppdragelse) vil jeg oversette med dannelselse. Kristviks dannelsessyn ses i sitatet: "I steden for "spreiding i vidda må kome vokster i djupna, i staden for å femne om den store mengda gjeld det å samle og organisere til heilskap" (Dale 2003:84). I skolen må derfor ikke kunnskapen bli overflatekunnskap, men nå inn til elevens "inste personliv". Innholdet i skolen må på denne måten integreres i eleven som person. Kristvik skiller mellom dannelselse og opplæring. Med opplæring menes læring og øving som fremmer elevens dyktighet til å "makta meir meiningsfulle verk". Elevene kan være flinke til å løse oppgaver på en lett og skikkelig måte, og da handler det om elevens læringsdyktighet. Dannelsen knyttes til elevens "kjennskap" i et emne eller ferdighet, og kjennskap utvikles når eleven har integrert kunnskapen som sin egen. Dannelselse knyttes til det å øke menneskeverdet (Dale 1999:363).

I skolen er det en målsetting at elevene blir del av samfunnet jmf. det demokratiske dannelsesideal. For Kristvik er dannelsen avhengig av at individet rammes inn i et fellesskap. Elevene er del av en familie, et naboskap og et samfunn. Dannelsen må derfor handle om elevens ansvar for fellesskapet. Kristvik er skeptisk til en ensidig dyrkelse av individet i moderniteten. Dannelsen er derfor for han først og fremst et sosialt og kulturelt fenomen. Når skolearbeidet knyttes til "sosial vigsel" og eleven "gror inn i forpliktende medansvar i kulturelle livsformer", da er målsettingen med opplæringen nådd (Dale 1999:374).

I følge Kristvik rommer dannelsen både intellektuelle, teknisk/praktiske og kunstneriske aspekter. På denne måten vil alle evnene til elevene bli utviklet. Når det gjelder det intellektuelle aspektet ved dannelsen, vil rasjonaliteten vise seg "i elevens interesser for det sanne og det adekvate". I den tekniske/praktiske dimensjonen vil rasjonaliteten vise seg i elevens "håndlag", "sans for virkningsfulle og tjenelige former", og gjennom elevens vurdering av estetiske og moralske kvaliteter. Den tekniske/praktiske dimensjonen viser seg i elevens vilje og evne til å gjøre det gode på den rette måten, i å tjene og glede andre. Den moralske kvaliteten i opplæringen vil vise seg i viljen til samarbeid.

En opplæring som gir en kombinasjon av "det indre sjelelige livet og formriksdommen" vil gi en kombinasjon mellom hånden og åndelige forestillinger, og bli i følge Kristvik til et "verktøy for skapende tiltak i den ytre verden". Kristvik uttrykker dannelsen i opplæringen slik: "...det er skapt en interesse for selvtolkning, og at eleven begynner å skape seg selv i sitt verk" (Dale 1999:380). Her ser man at Kristvik ser dannelsen i opplæringen som en kombinasjon mellom hånd og ånd og at elevenes får tilknytning til opplæringsaktivitetene.

#### 4.2 Elev og lærer i kommunikasjon - Lars Erling Dale

Mye av skolens opplæring foregår gjennom kommunikasjon. Her gjelder det i følge Dale at både lærer og elev deltar i en rasjonell argumentasjon. Det innebærer at "...de (lærer og elev) gjensidig er orientert mot forståelse, mot å fremelske innsikt" (Dale 1999:120). Dale understreker lærerens rolle

som "kunnskapsformidler", og definerer didaktisk rasjonell undervisning som "kunnskapsformidling i skolefagene som kulturformidling" (Dale 1999:93). I forhold til problemstillingen min vil jeg utvidede didaktisk rasjonalitet til også å inkludere den ikke-verbale, tause kunnskapen som spesielt kan knyttes til de yrkesfaglige studieretningene i den videregående opplæring.

Rasjonell opplæring forutsetter at elev og lærer er likeverdige. Både elev og lærer må ha status som subjekt. Det innebærer at begge har autonomi og er gjensidig opptatt av det som foregår i opplæringen. Dale hevder at "oppdragende undervisning betinger at lærer og elev deltar i en felles kommunikasjon ved å stille seg inn under gyldighetskravet" (Dale 1999:120). I skolen er det viktig at elevene og lærerne orienterer seg etter hva som er sant i motsetning av falsk, hva som er rett handling i motsetning til feil handling, hva som er adekvat i motsetning til ukorrekt osv. Jeg mener at elevenes dannelsesprosesser på denne måten vil være knyttet til en slik rasjonalitet i kommunikasjonen.

Jeg vil trekke inn Dales bruk av kompetansenivåer i lærernes undervisning og opplæring. I følge Dale handler didaktisk rasjonalitet innenfor utdanningssystemet om tre praksisnivåer: Gjennomføring av undervisning/opplæring (K1), å planlegge undervisningen/opplæringen (K2), og framstille begreper om opplæringen (K3). Det er viktig at rasjonaliteten kommer til syne på alle tre kompetansenivåer. Da vil grunnlaget kunne legges for en rasjonell opplæring. I planlegging av opplæringen (K2), er det sentralt at læreren har evne til å vurdere sin egen opplæring. Det vil være viktig med et godt faglig samarbeid mellom kolleger, og at hele skolen fremtrer som et sted for refleksjon angående

opplæringen. Det tredje praksisnivået handler om å utvikle begreper i pedagogisk teori (K3). På dette nivået har lærerne fravær av praksis. Etterutdanning på høyskolenivå vil være et eksempel på K3-nivået.

Opplæringsopplegg som utarbeides av lærerne på K2- nivået har til hensikt å skape kontinuitet og integrasjon i elevenes erfaringer. I den daglige praksis må lærerne vurdere hva som fører til suksess eller mislykkethet i opplæringen. Lærerens rasjonalitet vil vise seg i dyktighet i å vurdere og revurdere opplæringen, og eventuelt foreta endringer. Dette vil handle om lærerens evne til didaktiske rasjonalitet. Læreren må være observant både i forhold til elevens forutsetninger og uventede situasjoner som kan oppstå i opplæringen. I gjennomføringen av undervisningen (K1) foregår den direkte kommunikasjonen mellom lærer og elevene. Læreren er i en opplæringsssituasjon preget av det Dale (1999:174) kaller handlingstvang. Det innebærer at læreren må handle der og da ut i fra sin forståelse. Den daglige opplæringen vil derfor være avhengig av K2 og K3 nivåene for å bidra til en vedvarende rasjonalitet i opplæringen.

I den direkte kommunikasjonen mellom lærer og elev vil jeg trekke frem Per Lauvås og Gunnar Handal. De hevder at kommunikasjonen mellom lærere og elever må knyttes til diskursen. Diskursen definerer de i fire punkter:

- 1) Maktfri samtale mellom likeverdige parter.
- 2) Samtale om et saksforhold som er av betydning for begge.
- 3) Samtale der den overordende interessen knytter seg til erkjennelse.
- 4) Samtale der det bedre argument skal tillegges avgjørende vekt (Lauvås og Handal 2000:226).

I punktene ovenfor fremheves det at en lærer og elev er to likeverdige parter. Det vil likevel eksistere et asymmetrisk forhold mellom de to. Læreren sitter med mer erfaring enn eleven, og det er en form for maktposisjon. Jeg mener at rasjonalitet, maktfrihet og likeverdighet likevel er noe som må etterstrebnes i et lærer-elev forhold. Elevene er i en sårbar situasjon og har sine bilder av virkeligheten. Ved at læreren stiller seg åpen for kritikk og gjennom refleksjon og vurdering om sin egen opplæring på K2- nivået, opphever læreren sin autoritet og går inn i en gjensidig samtale og dialog med sine elever.

Uansett skolefag vil opplæringen være nedfelt i et sosialt fellesskap mellom lærer og elev og medelever. Dannelsen oppstår i et kulturelt fellesskap preget av samfunnets verdier. Jeg vil trekke frem opplæring til demokrati som en overordnet verdi dannelsen skal bidra til. Vår demokratiske styreform er grunnlag for våre liv og en vesentlig forutsetning for at vi kan snakke om elevenes frihet og mulighet til å delta i en dannelsesprosess i skolen. Den sentrale muligheten for viktige erfaringer i et samfunnsperspektiv som demokratiet innebærer, bør derfor vektlegges i skolens utvikling av elevene.

Opplæring til demokrati vil jeg knytte til forholdet mellom lærer og elev, og mellom elevene. Det sosiale grunnlaget i opplæringen er samspill med andre gjennom kommunikasjon. Ved at elevene er i stand til å meddele og formulere sine erfaringer, vil det skapes et sosialt fellesskap. Dette vil dyktiggjøre eleven til å bearbeide og løse konflikter på alle plan, og samtidig vil det legge til rette for medbestemmelse og demokrati som jeg mener er sentrale verdier i dannelsen.

#### 4.2.1 Rasjonalitet og motivasjon

For at opplæringen får dannelsesbetydning for elevene er det viktig at kunnskapen integreres i elevene og blir del av elevenes kunnskapsverden. Dale hevder at: "Opplæring med høy kvalitet betyr at elevene får læringserfaringer i verdifulle aktiviteter på en slik måte at de får subjektiv tilknytning til dem ut i fra sin egen erkjennelse av gyldighet" (Dale 1999:210). Jeg vil knytte rasjonalitet i opplæringen til elevenes motivasjon og opplevelse av mening i skoleaktivitetene. Jeg mener at elevenes motivasjon for å delta i skolens aktiviteter vil minske hvis ikke skolekunnskapen blir en del av elevens kunnskapsverden. Eleven kobler seg bort fra opplæringen og kan begynne å skulke, for kanskje å slutte helt på skolen. Det vil derfor være sentralt at opplæringen bygger opp under elevenes identitet.

Dale (1999:246) referer til Kenneth Strike: "Elevene trenger en opplæring som gjør det mulig for dem å reflektere over hvilke visjoner om det gode liv de ønsker å realisere". Jeg synes sitatet klargjør viktigheten av at opplæringen skal bidra til at elevene selv tar føringen for sitt eget liv. En rasjonell opplæring viser seg i elevenes og lærernes motivasjon for å samhandle med hverandre. Det viser seg i tillitsforholdet og trivsel i skoleaktivitetene. Dale setter opp som et krav til undervisning og oppdragelse at elevene skal få utvidet sin egen rasjonalitet. Dale kaller dette "gyldig normalitet". "Gyldig normalitet ses i sammenheng med vellykte læreprosesser som får sin legitimitet ved at læringen får kvalitet som oppdragende og læreprosessen som dannende" (Dale 1999:210).

Skolens opplæring må forbindes med dannelsen av eleven som person for at en kan snakke om vellykkede pedagogiske læreprosesser. Elevens rasjonalitet er knyttet til både til den åpne kommunikasjonen i klasserommet, men også til elevens bearbeidingsprosess og indre dialoger. Jeg vil knytte indre dialoger til elevenes "tause" kunnskap. I opplæringen i de praktiske fag, i verksteder, sy- og sykestua lærer elevene gjennom observasjon og imitasjon. I opplæringen vil kunnskapen som læres knyttes til den indre dialogen hos elevene gjennom de handlingene de utfører sammen med andre. I opplæringen ser eleven hva den mer erfarne eleven eller læreren gjør, og gjennomfører en indre dialog i prosessen.

Dale forklarer de indre dialoger slik: "...elevene sikrer at de selv bekymrer seg om kunnskapen, om at det som læres er riktig, sant estetisk eller adekvat, dvs. gyldig" (Dale 1999:121). Rasjonalitet i opplæringen viser seg derfor i om elevene bryr seg om de aktivitetene de deltar i, og om at skolens forskjellige aktiviteter får subjektiv relevans for elevene. Når opplæringsaktivitetene blir en integrert del av elevenes repertoar, har opplæringen fått dannelsesbetydning for elevene.

Opplæringen i skolen er preget av de verdier som samfunnet ser som ønskelige. Samtidig er ikke det moderne samfunn kjennetegnet ved politisk konsensus. Vedtak fra Stortinget påvirker derfor elevenes dannelsesprosess i samfunnet. Vedtak angående innhold i opplæringen kan utfordre elevenes egen rasjonalitetsutvikling, og elevene kan oppleve mangel på sammenheng i sin skolehverdag. Dette vil jeg knytte til Mjeldes (2003) lærlingundersøkelse.

Mjelde (2001) hevder at målet med Reform 94 var å fortsette integrasjonen mellom yrkesutdanningene og gymnaset, fordi man etterstrebet liket i utdanningen. Det var et politisk ønske om å skape likestilling mellom disse skolene, men som Gundem (1998) peker på kan det kan være en motsetning mellom formell og reell likhet når det gjelder disse spørsmål. I den videregående opplæring har som nevnt allmennfagene på yrkesfag fått en større plass. Dette mener Gundem må ses i forhold til læreplanens ønske om både å bevare og forandre (Gundem 1998:97). I Mjeldes (2003) undersøkelsen fant hun at det eksisterte en stor motstand mot allmennteori blant yrkesfagselevne. Elevene hadde problemer med å se at så mye allmennteori var relevant for deres liv og utdanning. Dette kan også leses ut av den store frafallsprosenten som oppleves på de yrkesfaglige studieretninger. Jeg mener at dette kan ses som en mangel på rasjonalitet i opplæringen. Opplæringen må ta utgangspunkt i elevenes livsverden for å skape mening og gi motivasjon for å lære. Dannelsens subjektside må tas hensyn til. I følge Dale blir læreprosessene dialektiske og får dannelseskvalitet for eleven ved at innholdet får karakter av å være et Du. "At ethvert opplæringsobjekt, enten før eller etter at det er blitt gjenstand, kan fremstå for elevsubjektet som et Du". Dette innebærer at eleven har internalisert innholdet i opplæringen og "eier" kunnskapen. Å eie kunnskapen og få aktiviteten til å fremstå som et Du, mener jeg er et viktig krav til dannelsen i den videregående opplæring.

Dannelsesmomentet ligger altså i at elevene gjør kunnskapen til sin. Å få en subjektiv tilknytning til skolens aktiviteter vil i følge Klafki (kapittel 1) bety at innholdet relateres til elevens spørsmålshorisont. Det betyr at innholdet må si noe til eleven som person og hva han/hun oppfatter som verdifullt. For Kristvik kan innholdet i



opplæringen vurderes etter når "eleven speiler seg i sitt eget verk" (4.1.1). Oppfatter eleven aktivitetene som verdifullt knyttes de til elevenes identitet og dannelsesprosesser.

#### 4.3 Refleksivitet i det senmoderne samfunn

Elevens og lærerens rasjonalitet skal utvikles og anvendes i det som kalles det "senmoderne" samfunn. Hvis dannelsen kan karakteriseres ved elevenes møte med et kulturinnhold som både innebærer praktiske og teoretiske fag, er det videre nødvendig å klargjøre hvilke samfunnsbetingelser dannelsen finner sted under.

I begrepet senmodernitet referer "sen" til at samfunnet er inne i en sen fase av moderniteten. Det innebærer at fellesskapet i samfunnet, i form av delt kunnskap, felles verdigrunnlag og felles mål, ikke kan betraktes som objektive størrelser, men som hele tiden må reforhandles (Aasen og Haugaløkken 1994). Det er informasjonsteknologien og det flerkulturelle samfunnet som har skapt disse endringene.

Det norske samfunn blir beskrevet som et kunnskaps- eller et informasjonssamfunn. "Postmoderne" er også et begrep som blir brukt om vårt samfunn i dag. "Post" henviser da til at samfunnet befinner seg i en fase etter (post) moderniteten. Løvlie knytter det "postmoderne" til den filosofiske diskusjonen innenfor det "moderne", hvor man kritiserer modernitetens klokkeetro på vitenskap som sannhetssøkende, troen på fremskrittet og fornuften (Dale og Krogh-Jespersen 2004:309). Det postmoderne handler om protesten mot de store fortellingene som moderniteten representerer.

I dette senmoderne samfunnet beskrevet overfor er elevene konstant omgitt av alternativer til valg av livsvei og identiteten kan sies å være et refleksivt prosjekt. Giddens hevder at selvets refleksive prosjekt består i å opprettholde sammenhengende, men konstant "reviderede biografiske fortællinger" (Giddens 1999:14). I det tradisjonelle og enkle samfunnet gikk individet den vei forfedrene hadde gått og identiteten var knyttet til opphavet. Identitet i det senmoderne har ikke på samme måten noe klart sentrum og må hele tiden "skapes" av individene selv. Dette mener jeg kan skape usikkerhet hos de unge. Thyssen (2004) peker på at de unge i dag likevel vokser opp med kontinuitet gjennom faser av midlertidig sikkerhet. Dannelsen i det senmoderne står derfor ikke nødvendigvis på utrygg grunn, men vil ikke ha en enhetskarakter. Identiteten i det senmoderne, vil som nevnt være avhengig av en livslang dannelsesprosess og er ikke en fast kulturell kapital investert en gang for alle (Thyssen 2004).

Samfunnets kompleksitet og raske endringer er en utfordring for skolen. Synet på kunnskap, hva som er sant og falsk, rett og galt, godt og dårlig er på mange måter blitt utfordret av den refleksiviteten som kjennetegnes av det senmoderne samfunnet. Det er et mål for skolen å utvikle elevenes fleksibilitet, slik at de kan stå rustet til de skiftende omgivelser som kjennetegner det senmoderne samfunn. Samtidig skal "opplæringen [...] ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner - den hjemmelige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden" (Læreplanen 1993:9). Den nasjonale kulturarven fremheves her som et viktig verktøy som kan veilede elevene i sine valg og bidra til en trygg identitet. Læreplanen vektlegger den norske kulturarven som den plattform dannelsen skal stå på. Thavenius (1995) hevder

at dannelsen i sin essens må dreie seg om å skape noe felles i kulturen, men faren er hvis homogeniseringen blir drevet for langt (Thavenius 1995). Jeg mener dette da kan gå utover elevenes opplevelse av rasjonalitet og motivasjon i skolen jmf. 4.2.2.

Jeg mener at utvikling av elevenes rasjonalitet også må knytte seg til det flerkulturelle mangfoldet i samfunnet. Skolen må utvikle elevenes kunnskap om og respekt for andre kulturer. Jeg vil hevde at kriterier for elevenes dannelselse i det senmoderne vil være knyttet til demokratiet. Dette vil være i tråd med det Klafki kaller menneskets med- og selvbestemmelse over rådende samfunnsforhold. Menneskerettighetene står for de grunnleggende verdier jeg mener bør ligge til grunn for dannelsen.

Det senmoderne kjennetegnes av forskjellighet i smak, kultur og livsformer. Kvalitet i opplæringen vil etter mitt syn ikke handle om at alt er like godt, verdifullt og sant. Det vil heller ikke være adekvat med en dannelselse som tar utgangspunkt i en kulturell kanon. I følge Monica Rudberg (2003:112) er det viktig å balansere mellom det normative grunnlaget og den historiske kontekst. Dannelsen vil implisitt måtte handle om normer. Det sentrale vil være å se dannelsen ut ifra hva slags samfunn og hvilken historisk kontekst skolen befinner seg i.

Elevene i den videregående skolen vil ha et naturlig forhold til samfunnets kompleksitet, da det er det samfunnet de har vokst opp i. Ungdom tar til seg ny teknologi raskt og informasjonssamfunnet og IKT er således en naturlig del av elevenes hverdag. Det kan være en utfordring for skolen at informasjonsformidlingen foregår på andre steder enn på skolen. De kommersielle mediene tilbyr en rekke tilbud av

symboler og personer som de unge identifiserer seg med. I følge Drotner (1999:217) bruker ungdommen mediene som symbolske redskaper til å forstå seg selv, andre og omverden på. Samtidig ser hun at det eksisterer en utakt mellom skolens dannelsesidealer og ungdommens egne kulturelle uttrykk på fritiden. Drotner (1999) hevder at det er viktig at skolen gir elevene verktøy til å håndtere medieformidlede budskaper. Hun mener at skolen må utvikle elevenes evne til vurdere kvalitet, fordi dannelse og kvalitetbedømmelse hører sammen. I vårt fragmenterte samfunn kan det være vanskelig å vurdere hva som er godt eller dårlig, sant eller usant. Det vil likevel være vanskelig for skolen å forsvare et standpunkt der alt er like godt. I forhold til det budskapet media formidler, foreslår Drotner at skolens kvalitetsbegrep må forholde seg til både det "estetiske kulturbegrep" og lokale kriterier for kvalitet. Det er således viktig at skolen forholder seg til både action- og Bergman filmer. Denne balansen tror jeg er et viktig kriteriet for elevenes dannelse i skolen, fordi det vil minske gapet mellom elevene aktiviteter utenfor og innenfor skolen, og på denne måten kan elevene lettere gjøre innholdet i skolen til sitt eget.

Det senmoderne samfunn er preget av IKT. Internett gjør noe med hvordan vi kommuniserer og tolker oss selv på, og dette får derfor betydning for dannelsen. Kommunikasjon og innhenting av informasjon på nettet viderefører, i følge Løvlie, den klassiske dannelsen hvor et møte kommer i stand mellom selvet og kulturen. På nettet skjer det en "fri interaksjon mellom selvet og verden, og IKT og Internett hører derfor med i et begrep om dannelsen. I følge Løvlie kan nettet også ivareta den politiske dannelsen. På nettet foregår det "offentlig meningsbryting og kritikk, og den postmoderne dannelse kommer derfor ikke i svart-hvitt versjoner, men som en bevisstgjøring i mange valører og på

mangfoldige plasser..." (Løvlie 2003:356). Rasjonalitet, fornuft og sannhet vil være bærende momenter i opplæringen, men det er vanskelig å forsvare bastante konklusjoner og meninger i det senmoderne. I et flerkulturelt samfunn som det norske må elevene godta at det ligger en ubestemthet i hva som er sant og rett, og det utvikles en ydmykhet og en åpenhet for det som er annerledes. Det blir derfor viktig å håndtere kulturell forskjellighet.

I dag er internett det mediet som opptar de unges tid mest. Læreren med sin kunnskap og erfaring vil ved å nøste opp i inntrykk, få sin tydelige funksjon her. Det vil være skolens oppgave å forenkle en komplisert verden og å lære elevene til å gjøre valg i informasjonsflommen. Skolen må bidra til å skape helhet på tross av kompleksiteten. Læreren må kunne sitt fag, samtidig som det er viktig å organisere, strukturere og integrere kunnskapen slik at elevene opplever mening.

Jeg vil hevde at i det senmoderne samfunnet kreves det at elevene utvikler problemløsningsatferd, fleksibilitet og kritisk dømmekraft. Opplevelsen av usikkerhet innenfor det senmoderne samfunn kan eleven bearbeide gjennom sin refleksjon og analyse for forståelsens ulike sider. Derfor kan det usikre likevel få mening og verdi i elevens liv. Et dannet mennesket i det senmoderne har evne til å takle forskjellighet, og det å leve med usikkerhet kan derfor ikke være knyttet til at elevene utviser mangel på refleksivitet. Det må nettopp være samfunnets mål at elevene kan mestre ulike situasjoner og endringer i livet på kort og lang sikt, ut fra det innhold som skolens læreplan tilbyr dem.

I dette kapittelet har jeg forsøkt å belyse dannelsens forhold til rasjonalitet. Refleksiviteten i det senmoderne

samfunnet, fordrer at lærerne bidrar til å skape helhet av inntrykkene fra informasjonsflommen. Lærerens blir viktige rollemodeller og veiledere. For at elevenes læring skal gi dannelse er det viktig at lærerne/veilederne har didaktisk kompetanse. Lærerne må reflektere over sin egen undervisning/veiledning, slik at de kan tilpasse innholdet til elevenes forutsetninger, og dette anser jeg som viktig for at elevenes motivasjon for å delta i skoleaktivitetene skal opprettholdes.

## 5. DANNELSE OG MESTERLÆRE

Jeg ønsker i dette kapitlet å se på læring i en større kontekst enn undervisningskonteksten, for på denne måten nærme meg et dannelsesbegrep for hele opplæringsfeltet i den videregående opplæring. I kapitlet skal jeg ta for meg begrepet "mesterlære" og et kroppsperspektiv på dannelsen. Kriterier for elevenes dannelses ses i forhold til elevenes deltakelse i et sosialt praksisfellesskap hvor "kroppen" er deltaker.

Mesterlære har røtter til middelalderens europeiske laugvesen, og har vært en vanlig opplæringsform i generasjoner. Mange av dagens videregående elever møter mesterlære i sin utdanning. En lærling får lærlingplass og sykepleierstudenter og lærestudenter får tildelt praksisplasser. Mesterlære er en opplæringsform hvor elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter gjennom å være aktiv deltaker i en sosial sammenheng. Det er en uformell opplæringsform som rommer andre aspekter enn den læring som skjer gjennom undervisning. Mesterlære er ikke et entydig begrep, men kan forekomme i mange former. Klaus Nielsen og Steinar Kvale definerer mesterlære som: "Læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom" (Nielsen og Kvale 1999:243). I definisjonen går det frem at mesterlære foregår i et praksisfellesskap. Det innebærer at elevenes læring ikke bare er knyttet til en "mester", men hele miljøet på arbeidsplassen.

Mesterlære kan beskrive den tradisjonelle lærlingordningen hvor forholdet mellom en lærling og en mester, med gjensidig forpliktelser er sentral, slik som i de europeiske håndverklaugene. Mesterlære kan også være en metafor på et asymmetrisk forhold, der en novise lærer av en mer erfaren "mester" (Andersen 2003). Jeg vil i oppgaven legge vekt på mesterlærebegrepet som en metafor, fordi jeg mener dette kan gi en bredere innfallsvinkel til læring og dannelse generelt, enn bare å fokusere på mester - lærling relasjonen.

### 5.1 Synet på kunnskap og læring i mesterlæren

Før elevene i den videregående skole får opplæring i praksis, har de fullført to års skolegang, og fått teoretisk skolering. I skolen legges det vekt på kommunikasjon gjennom det skrevne ord og tale, og kunnskapen oppfattes som kontekstfri og abstrakt (Jensen 1999). Andersen hevder at det er en utbredt oppfatning at "kunnskap" kun finnes i bøker og i mentale forestillinger i menneskets hjerne (Andersen 2003:17). Når elevene går ut i "praksis", tilegner de seg kunnskap og ferdigheter på en annen måte enn det de har gjort i skolen. Kunnskap i mesterlære kalles "taus" kunnskap. Andersen definerer "taus" kunnskap slik:

"Taus kunnskap er kunnskap som ikke kan formidles gjennom skrift og tale, og som har sin bakgrunn i det fenomenet at en betraktelig del av de ferdigheter, kunnskaper, verdier og holdninger som eksempelvis en lærling utvikler, ikke er spesifisert verbalt, men har utgangspunkt i observasjon av mesterens praktiske handlinger i forbindelse med utførelsen av en arbeidsoperasjon" (Andersen 2003:17).



I forhold til sitatet ovenfor, er "taus" kunnskap noe som tilegnes gjennom elevenes observasjon og imitasjon av "mestre" og/eller andre mer erfarne i praksisfellesskapet. Det betyr at kunnskap er noe som materialiserer seg i objekter i den ytre verden, og finnes ikke i, men mellom mennesker. Den tause kunnskapen er knyttet til elevenes indre dialoger som nevnt i kapittel 4. Kunnskap og ferdigheter i mesterlære utvikles gjennom utførelse og øvelse. Læring skjer gjennom elevenes egne konkrete handlinger og kunnskapen kalles derfor også "kroppslig". Det skal jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet. Mesterlære preges ikke bare av "taus" kunnskap. Åpen kommunikasjon er også sentralt i mesterlære. Språket brukes når en oppgave skal læres, eller når veilederen kommenterer elevenes handlinger og gjennom dette bidrar til at elevene utvikler refleksjon i forhold til handlinger i praksis (Andersen 2003:48).

Jeg ser mesterlære som overlappende til Deweys tenkning (kapittel 3). For Dewey er det naturlig for mennesket å handle, forsøke og eksperimentere for å finne ut hvordan verden henger sammen. Dewey fokuserer ikke først og fremst på elevenes mentale prosesser, men at elevene selv gjør erfaringer gjennom problemløsningsmetoden. I hans begrep "learning by doing" ligger det en forestilling om at elevene lærer best gjennom aktivitet og at tenkning og erfaring er del av samme prosess.

Evalueringen i mesterlære skjer i arbeidssituasjonen og skiller på denne måten ikke mellom læring og anvendelse av det som læres. Det at evalueringen skjer med en gang etter at handlingen er utført, ses som spesielt gunstig for læringsprosessen (Andersen 2003). Jeg vil trekke frem

at læringsaktivitetene i mesterlære har en tydelig kontekst og sammenheng. Elevenes interesse i faget og den tydelige konteksten læringen forekommer i, kan være gunstig for elevenes motivasjon.

## 5.2 Dannelse gjennom praksisfellesskapet

Mesterlære er blitt sett på som en foreldet måte å lære på. Imitasjon og observasjon av mesteren, kan ses som en autoritær opplæringsform. Hvordan dannelsen og mesterlære er knyttet sammen mener jeg kan ses i både den faglige tilegnelsen elevene får, og den helhetlige sosiale opplæringsarenaen praksisfellesskapet utgjør.

Praksisfellesskapet er en sentral del i mesterlære. Et praksisfellesskap kan være en skole, et sykehus eller en bedrift. Når elevene kommer ut i praksis er det en spesifikk yrkeskultur og en bestemt kontekst som eleven skal delta i. Læringen og dannelsesprosesser er knyttet til denne spesielle konteksten. Det å delta i et praksisfellesskap betyr at eleven ikke bare lærer av en "mester" på arbeidsplassen, men av hele miljøet. Alle i praksisfellesskapet fungerer som rollemodeller, men det vil alltid være enkelte som får en større rolle i forhold til den nyankomne (Andersen 2003).

I mesterlære er de sosiale prosessene som elevene må delta i sentralt. Eleven lærer derfor ikke bare faglige og yrkesrelaterte oppgaver, men sosialiseres inn i et sosialt nettverk. Eleven lærer av det "totale" praksisfellesskapet. Når eleven trår inn i fellesskapet, fortsetter alle aktørene med sine vanlige daglige gjøremål. Dette er sentralt i mesterlæren. Dette skaper et "naturlig" læringsmiljø for eleven. Den nyankomne er i begynnelsen perifer i forhold til

praksisfellesskapet og trenger nær oppfølging på arbeidsplassen. Etter hvert vil eleven delta i flere og flere aktiviteter, fra det enkle til det mer komplekse. Eleven går da gjennom en prosess som gjør han/hun stadig tryggere på seg selv. Til slutt utvikler eleven sin personlige fagidentitet knyttet til dette fellesskapet. Den personlige utviklingen av fagidentitet kan knyttes til elevens refleksjon og selvstendige utvelgelsesprosess i forhold til hva han/hun vil være med på. Dette vil foregå en kreativ prosess ved en slik læring ved at en selv velger ut hvilke erfaringer en selv ønsker å tilegne seg. Jeg mener derfor at dannelsen i mesterlære kan ses som en personlig utvikling i en kulturell og samfunnsmessig sammenheng.

### 5.3 Et kroppsperspektiv på dannelsen

Kunnskap i mesterlære kan sies å være kroppsliggjort. Mange av de ulike aktivitetene som elevene er med på i et praksisfellesskap skjer ved at "kroppen" og "hode" jobber sammen. "Kroppen" til elevene har i skolen også vært tilgodesett gjennom gymnastikkfaget. Samfunnets forestillinger knyttet til "kropp" og "hode" kan ses i uttrykket "et sunt legeme i et sunt sinn". Gymnastikkfaget har derfor blitt sett på som viktig for elevenes helhetlige oppdragelse. Kroppslig aktiviteter som en del av den helhetlige dannelsen kan ses i forhold til nordmenns tilknytning til naturen. Å gå i fjellet, gjerne være alene på vidda, kan ses som del av dette dannelsesprosjektet. Jeg mener at gymnastikkfaget også representerer noen verdier som kan forklare at mange elever har hatt et anstrengt forhold til faget. Idealene i gymnastikkfaget har dreid seg om å mestre kroppen og har hatt det sterke mannelige som ideal (Hafstad 2007).

Jeg mener at kroppens plass i skolens dannelsesprosjekt har handlet om å temme kroppen for å gi plass for åndelige aktiviteter. Kroppen med følelser har derimot ikke vært del av skolens curriculum. Hafstad hevder at "kroppen", følelser og seksualitet har vært et ikke-tema opp gjennom skolens historie. Sitatet nedenfor mener jeg illustrerer dette veldig godt:

"Alt i alt var seksualitet noe elevene bare snakket om, og det med noen få fortrolige kamerater på skolen. Alt som hadde med følelser og seksualitet så hele lærerkorpset og skoleadministrasjonen ned på. De gav skinn av at de bare hadde å gjøre med åndsmennesker. Generelt var det kroppen som skapte besvær. Dette var en arv fra middelalderens tanker om oppdragelse, likesom også skille mellom kjønnene. Bevis på denne kroppsforakten var mangelen på hygiene, nesten fravær av kroppsøving, og den nesten fengselslignende overvåkingen av elevenes ensomme seksuelle atferd" (Hafstad 2007:88).

Opp til vår tid har lærerne syntes at seksualitet og følelser har vært vanskelige. Dette har ført til at de ikke har "vært til stede" for å hjelpe barna med å tolke kroppens signaler. Seksualundervisningen og skolepsykologi i skolen har siden blitt bedre, men jeg synes eksempelet illustrerer skolens manglende evne til å se elevene som hele mennesker. Opp gjennom skolens historie har følelser og kroppens utfoldelse blitt stuet bort under overflaten. Fokuset har vært å dempe kroppens følelser slik at elevene kan fordype seg i åndelige aktiviteter.

Gymnastikkens idealer om å tøyle kroppen kan også være med på å nedvurdere kroppen. Kroppen som "besværlig" kan ses i

forhold til jenters forhold til kropp og slanking. I samfunnet i dag fungerer kroppen som et synlig bevis på hvordan vi er inne i oss, og hvor vellykket vi oppfatter oss selv og andre. Å mestre kroppen blir på denne måten et synlig bevis på hvem man er som person. Den slanke kroppen kan derfor ble en del av dannelsesprosjektet. I dag er dette et gjennomgående tema i reklame og filmer, og vil være vanskelig for unge mennesker å snu seg unna. Kroppen som del av dannelsen kan spores tilbake til antikken. Grekerne mente at en helhetlige utvikling av mennesket ble ivaretatt ved at kroppen fikk en plass i oppdragelsen. Kroppskontrollen i vår tid mener jeg er et uttrykk for at kroppen ikke er en del av et sunt dannelsesprosjekt. I Drottners (1999) mediadannelse begrep (kap. 4), er det viktig at elevene lærer seg å gjennomskue mediabildet. Å ha kunnskap og refleksjon om disse påvirkningene vil utvilsomt være hjelpsomt for dagens ungdom. Dagens samfunn innebærer mange muligheter og mye frihet for elevene, samtidig er det også et konformitetspress.

Den franske fenomenologen Maurice Merleau-Ponty hevder at det er feilaktig å tenke på subjektet og objektet som to strengt atskilte størrelser. Dette mener jeg kan overlappes John Dewey (kap. 3) som ønsket å overkomme en dualistisk tenkning i filosofien. Merleau-Ponty hevder at individet og verden er sammenvevde på ulike måter gjennom kroppen. Kroppen er bindeleddet mellom subjektet og objektet, og er derfor selv et subjekt for læring. Dette representerer et brudd med det klassiske skille mellom bevisstheten og kroppen som oppstod med Deskartes (Bengsson og Løkken 2004). I Merleau-Pontys perspektiv er det et grunnleggende fellesskap mellom kroppen og verden: "The body annexes neutral objects by diverting them from their immediate significance, it makes tools for itself, and projects itself

into the environment in the shape of cultural objects”  
(Merleau - Ponty 2005:389).

I vår omgang med verden er kroppen med oss hele tiden og vi erfarer verden gjennom kroppen. En kan kjenne at følelser sitter i kroppen og at kroppen husker. I ulike situasjoner oppstår disse følelsene, ofte før en får tenkt seg om. På denne måten kan det sies at bevisstheten er kroppsliggjort og forankret i de ulike situasjoner mennesket går igjennom. Når barnet for eksempel skal lære seg å sykle, er det først en distanse mellom barnet og sykkelen. Etter hvert blir sykkelen en forlengelse av kroppen og på denne måten dannes en vane (Bengtsson og Løkken 2004). Det betyr at barnet ikke trenger intellektuelt å frembringe i minnet hvordan det er å sykle hver gang, fordi kroppen husker.

Merleau-Ponty ser individet som situert i verden. Det betyr at individet ikke er en tilskuer til verden, men integrert i verden gjennom den levde kroppen. Vår egen kropp kan ikke ses alene, men i relasjon til verden og til sitt miljø. Det at kroppen er nærværende i alt vi gjør betyr at kroppen er integrert i og kommuniserer med verden. I den daglige interaksjonen med mennesker tas dette for gitt. Den kroppslige handling er et fundament for varen og det er derfor umulig å peke på nøyaktige grenser mellom kropp, bevissthet og verden.

I vår omgang med verden ser vi den gjennom våre briller. Vi har et perspektiv på verden formet av det miljø og den historie vi er en del av. Den kategorien som preger oss mest er "kjønn". Dette betyr at våre tanker tilhører en bestemt kropp, en kjønnet kropp, en kropp som har historie og som er formet av en kultur. I følge Hafstad er mye av dannelsens historie preget av å nedprioritere kroppen: "I Kant-

tradisjonen dreide det seg om å rydde bort tilbøyelighetene som beror på følelsene. Først da kommer universelle og allment tvingende moralnormer fram" (Hafstad 2007:129). Det er opplysningstidens fornuftstenkning som her skinner igjennom. Tenkning blir i dette perspektivet løsrevet fra den situerte kroppen. I følge Merleau-Ponty vil denne dannelsesstenkningen bygge på et feil grunnlag, fordi subjektet alltid er forbundet med verden gjennom kroppen.

Monica Rudberg mener jeg kan overlappes Hafstad. Rudberg hevder at dannelsesstenkningen opp gjennom historien har vært preget av menns ståsted: "Tradisjonelt har dannelsesprosjektet vært et prosjekt hvor det offentlige stilles mot det private, fornuften mot følelsene, kulturarven mot populærkulturen, de elitistiske hierarkier mot massenes forbruk og dannelsens forpliktelse mot det gode liv" (Rudberg 2003:111). Kvinnene har vært knyttet til privatsfæren og følelser, og slik sett vært utelatt fra dannelsesprosjektet. På denne måten har heller ikke kroppen vært knyttet til dannelsen.

Forestillingen om at bevisstheten vet bedre enn kroppen hva verden er og hva som bør gjøres, har derfor vært utbredt for måten vi tenker på. Dette får igjen konsekvenser for hvordan vi tolker dannelsen. Jeg vil hevde at kroppen som subjekt er det grunnlaget som dannelsen skal bygge på. Erfaringene til kroppen kan være flertydige og kroppens erfaringer vil være ubevisste, men jeg mener skolen må tilgodese kroppen som del av dannelsen. Det vil være sentralt for å gi en helhetlig dannelsesprosess og harmoniske elever.

Elevenes "kropp" krever aktivitet og å være i bevegelse, men også sitte i ro og trekke seg tilbake. Jeg vil trekke frem lærernes forteller- og formidlingsevne, som jeg mener er viktig for elevenes opplevelser i skolen. Opplevelser som kan

oppleves sanselige og kroppslig, og som også kan "vekke" elevene. Tenkning og abstraksjon, fri fra praksis, klargjør sammenhenger som elevene ikke ser klart for seg i praksis.

Den klassiske dannelsesstenkningen bygger på selvets møte med verden og den etterfølgende forvandlingen av individet. I Merleau-Pontys perspektiv kompliseres dette bildet. Subjektet "oppløses" ikke i verden, men er innleiret i den, og dannelsesstenkningen må ta utgangspunkt i denne forståelsen. Det betyr at elevenes og lærernes kropper er situerte og har sine erfaringer og sin historie. Det handler om å anerkjenne kroppen som aktiv og som innehar en selvstendig rolle i læringen, i mesterlære, og i andre former for læring. Det mener jeg skolen må ta høyde for i sin planlegging av innholdet. I neste avsnitt skal jeg ta for meg noen eksempler på mesterlære, for å belyse hvordan mesterlære kan ses i forhold til dannelsen.

#### 5.4 Mesterlære hos Vai-gola skredderne

Laves (1999) mesterlærestudie av Vai-og gola skredderne i Vest-Afrika er en kontekst langt unna den videregående skole, men jeg synes forskningen til Lave gir et viktig perspektiv på læring og dannelsesprosesser som forekommer i mesterlære. Lave bruker begrepet "legitim perifer deltakelse" som sitt analysebegrep for læring (Lave 1999). Det betyr at lærlingene lærer av mestre, men at lærlingene beveger seg gjennom det totale praksisfellesskapet, fra å være en slags nybegynner til selv å bli mester en dag.

Vai- og gola mesterne i Vest-Afrika er skreddere som produserer ferdig sydde bukser. Mestrene tar inn lærlinger med et par års mellomrom. Det er det de har råd til og det



er mest hensiktsmessig for å opprettholde de komplementære posisjoner i arbeidsdelingen. Det Lave var interessert i å finne ut av var om mesterlæren hos skredderne representerte en mekanisk reproduksjon av ferdigheter, og om det å fremstille bukser var det eneste resultat av læreårene. I følge Lave lærte lærlingene mange komplekse og fundamentale ting på en gang, både: "det å skape seg en tilværelse, tjene til livets opphold, lage klær, bli gamle og modne nok til å oppnå respekten som mester" (Lave 1999:41).

Gjennom praksisfellesskapet forandrer lærlingene seg og kan sies å gå gjennom en dannelsesprosess. Lave bruker ikke selv begrepet dannelse, men ser at lærlingene forandres gjennom årene som lærling. De får en identitet knyttet til faget. Deres posisjon i fellesskapet går gjennom ulike stadier. Lave så mesterlæren som en særlig effektiv form for læring, fordi mesterlære: "bryter ned skillelinjene mellom læring og handling, mellom sosial identitet og kunnskap, mellom utdanning og arbeid, og mellom form og innhold" (Lave 1999:41-42).

Læringen inngår på denne måten som en naturlig del av praksisfellesskapet. Mesterlæren handler derfor ikke bare om å lære og sy bukser, men bevegelsen i de ulike fasene av skreddernes mesterlære gir lærlingene økende status og selvrespekt. Lave fant videre ut at mesterlæren hos skredderne var et velfungerende praksisfellesskap. Aktiviteten var situert i den daglige praksis i folks liv der: "innviklede relasjoner mellom praksis, rom, tid, kropp, sosiale relasjoner - både er innholdet i læringen og betingelsene for effektiv læring" (Lave 1999:41-42).

Jeg mener eksempelet viser at mesterlære innebærer at den kroppslige siden ved dannelsen blir ivaretatt. I mesterlære

blir kunnskapen kroppslig lært. Tenkningen er koblet til de erfaringene som gjøres jmf. Dewey. På denne måten er teori og praksis i opplæringen integrert i hverandre. Det at skredderne inkorporerer faget fysisk og kroppslig i en kontekst over tid, gjør noe med lærlingene, som tar form av en dannelsesprosess. Lærlingene tilegner seg kunnskap i bevegelse gjennom et fellesskap. Lave fant at lærlingene erverver kunnskap som sitter i helheten av arbeidsfellesskapet og at deres identitet formes ved å møte innholdet i dette miljøet.

Lave oppfatter all læring som del av den sosiale praksis og som situert (Lave 1999:40). Skredderlærlingene lærer vaner og tenkemåter som eksisterer i en spesifikk kontekst. Rollemodeller i miljøet blir viktige identifikasjonsmodeller. Jeg mener at et slikt praksisfellesskap kan innbære gunstig miljø for læring. Resultatet av læring kan ta form av en dannelsesprosess for lærlingen, der ansvar og selvstendighet utvikles. Lærlingen får adgang til differensierte oppgaver innad i praksisfellesskapet og er på den måten i bevegelse i ulike kontekster. Det kan handle om alt fra adgang til teknologi, informasjon, ressurser og generelt få mulighet til å delta i de ulike oppgaver i praksis.

Jeg mener at et premiss for at mesterlære kan ta form av en dannelsesprosess, er at lærlingen får delta i alt det medlemskapet medfører. Blir lærlingen utstengt fra vesentlige sider ved praksisfellesskapet, mener jeg at helheten ved opplæringen kan bli borte. Det vil gå utover elevenes oppnåelse av fagidentitet. Det handler om at lærlingen må få tilgang på de ulike oppgaver som handler om bevegelse fra perifer til full deltakelse i faget. Dannelse som en reise fra det kjente til det ukjente vil kunne brukes

som metafor her og i et slikt perspektiv mener jeg at vedvarende rutineoppgaver vil kunne gå utover lærlingens dannelse. I skreddernes mesterlære var det ikke et entydig skille mellom læring og handling, mellom sosial identitet og kunnskap, mellom utdanning og arbeid, og mellom form og innhold. En slik form for læring mener jeg vil være i overensstemmelse med Merleau-Ponty og hans vektlegging av intersubjektiviteten og sammenvevingen med den "andre" som en forutsetning for subjektets utvikling og dannelse.

### 5.5 Smedlæringer

Carl Elmholdt og Jan-Henrik Winsløv (1999) har intervjuet to lærlinger på vei inn i smedyrket, Ib og Karl. I begynnelsen handler Ibs perifere deltakelse i praksisfellesskapet om blant annet å lage kaffe og tørke av bord i kantina. Karl forteller om feiing av lagerhallen og henting av rundstykker hver fredag. Slike oppgaver konstituerer lærlingenes posisjon i fellesskapet. Oppgavene har ikke direkte å gjøre med utviklingen av ferdigheter, men er likevel en nødvendig del av arbeidsfellesskapet i produksjonen. Når enkle arbeidsoppgaver er kommet i gang forteller Ib om at han ble heist opp i kranen, som en "practical jokes" for å lære at "man skal være litt omhyggelig med det man lager" (Elmholdt og Winsløv 1999:107). Å delta i miljøet bidrar til at elevene lærer arbeidskulturen på stedet. Lærlingene kan observere de andre i praksisfellesskapet som viser ved handling og kommunikasjon hvordan arbeidsoppgavene skal gjøres. I denne første fasen er lærlingene perifere i forhold til praksisfellesskapet, men vil få mye informasjon om arbeidsoppgavene gjennom de mer erfarne arbeiderne.

Arbeidsoppgavene er litt forskjellig for de to lærlingene. Karl rapportere om rutinepregede oppgaver, mens Ib får flere forskjellige og mer krevende oppgaver. For eksempel fikk ikke Karl lov til å utføre oppgaver selvstendig det første året, mens Ib i begynnelsen jobbet med sveising av en svinevekte, en forholdsvis enkel og rutinepreget oppgave i flere uker. Ibs neste steg var å sveise en brovekt sammen med en svenn. En forutsetning for en bevegelse mot mer fullstendig deltakelse i praksisfellesskapet er at lærlingene viser initiativ og er oppsøkende. Det at lærlingene er aktive og interesserte vil derfor være viktig i deres lærings- og dannelsesprosess.

Ib beskriver seg som "en som er på vei inn av porten", altså en som er på vei til full deltakelse. Emholdt og Winsløv (1999) finner ikke at forholdet mellom lærlingene, de erfarne svennene og mestrene, kun er preget av reproduksjon og enveispåvirkning. For eksempel må lærlingene hjelpe de eldre svennene med ny teknologi, som de eldre synes er vanskelig. Lærlingene påvirker på denne måten praksisfellesskapet. Andersen (2003) peker på at læring på tvers av generasjoner er et karakteristisk kjennetegn ved mesterlære, og at det kan foregå spenninger mellom nye lærlinger og eldre arbeidstakere. Dette mener han enten kan fremme eller hemme læringsprosessen. Jeg mener at dannelsen til elevene vil være avhengig av at læringsmiljøet legger til rette for en opplæring der både elevenes forutsetninger og elevenes nytenkning i forhold til praksisfellesskapet blir tatt hensyn til.

Ib forteller også om svenner som evaluerer det han gjør i form av praktisk veiledning og verbal tilbakemelding. Lærlingene går trinn for trinn gjennom oppgaver gjennom fellesskapet. I tillegg opplever lærlingene at de er en del

av et større fellesskap og at deres rolle, selv om den er liten i begynnelsen, bærer ansvar med seg som får direkte konsekvenser. Begge lærlingene opplever at det er plass til å feile. Som Karl sier: "Jeg er jo kun i lære". Evalueringen blir på denne måten en naturlig del av praksis og ikke som en fryktet del av hverdagen. Jeg mener at denne form for evaluering kan være viktig i forhold til lærings- og dannelsesprosessen. Lærlingene kan på denne måten få et positivt forhold til evalueringen av sine egne ytelser jmf. Kristvik, og vil kunne være med på å øke motivasjonen for å lære. Det at evalueringen skjer i selve læringsprosessen og oppstår mens handlingen er "fersk" mener jeg kan være effektiv måte å lære på. I skolens undervisning vil slik evaluering kalles "stillasbygging" eller "kognitiv mesterlære" (Andersen 2003).

I sin bevegelse i praksisfellesskapet er lærlingene ikke passive, men aktive og utvelgende. Læreprosessen utvikler ikke bare ferdigheter, men gir også lærlingene en identitetforandring. Det som spesielt trekkes frem som positivt er det ansvaret alle har, også lærlingene, for fellesskapet. Smedlærlingene lærer gjennom deltakelse i praksisfellesskapet, og ikke først og fremst gjennom observasjon og imitasjon, selv om dette også er sentralt. Den kunnskapen og de ferdighetene lærlingene tilegner seg, ligger "innbakt" i fellesskapet og er ikke knyttet til en person slik som i den klassiske mester - lærling - relasjonen.

Jeg mener at lærlingens dannelsesprosess i mesterlære ligger i den identitetsforandringen som skjer gjennom læring av ferdigheter og hvor lærlingen på denne måten kan speile seg i sitt verk jmf. Kristvik. Videre vil jeg knyttet det opp til det samarbeidet som skjer i praksisfellesskapet og

spesielt den formingen av personligheten som knyttes opp til det ansvaret lærlingene utvikler. Jeg mener at "håndens" og "kroppens" dannelse, det å skape når kroppen og hode jobber sammen, er noe som ligger grunnleggende i mennesket.

Tenkningens plass i mesterlære vil handle om den aktive bearbeiding av den viten og de kunnskaper de til daglig konfronteres med. Det at opplæringen skjer uformelt tror jeg bidrar til at selvtillit og trygghet kan vokse. I skolens undervisning krever man at kropper skal sitte rolig på rekke og rad. Det mener jeg kan gå utover elevenes initiativ. Sammenhengen mellom det eleven lærer og bruk av det lærte kan bli langt fra hverandre.

#### 5.6 Musikalsk mesterlære

Mesterlære kan knyttes til såkalte eliteyrker. I forhold til kunst har det vært vanskelig for ettertiden å bedømme om et kunstverk er av "mesteren", eller av lærlingen. I vitenskapen har nobelprisvinnere "gått i læra" hos forskere som på denne måten har fungert som mestre. I vitenskapelig forskning lærer elevene ved å delta i forskningen sammen med en professor/er. Eleven ser hvordan "mesteren" tenker og gjør faget sitt. Elevene er med i prosessen når forskeren er i laboratoriet og blir trinnvis ført inn i forskningsprosedyrene. Medisinstudentene lærer gjennom observasjon og imitasjon i praksisfelleskap hvordan rutiner og undersøkelser gjøres. I middelalderen dro håndverksvennene rundt i Europa for å lære av mange ulike mestere. Dette var sett på som en dannelsesreise, og slike "wandervogel" mener jeg kan knyttes til den klassiske dannelsens mål om allsidighet. Det handler om å smelte sammen påvirkning og inntrykk fra de ulike mestre til sin egen personlige stil.

Pianister har i tradisjoner gått i lære hos en mester for på denne måten å "løftes" opp ved hjelp av mestrenes musikalske kvaliteter. På et musikkonservatorium i Århus har Klaus Nielsen (1999:112) har forsket på mesterlære blant musikkstudenter. Musikkonservatoriet har en formell struktur i den forstand at skolen har regler og eksamener. Nielsen er interessert i den uformelle læringen som skjer på skolen og de ulike miljøer knyttet til skolen. Dette er en desentrert forståelse av mesterlærebegrepet. Elevene ses i bevegelse gjennom ulike "deltagerbaner", fra perifer deltager til full fagidentitet.

Musikkonservatoriet har to linjer en pianistlinje og en musikkklærerlinje. Elevenes ulike deltagerbaner har å gjøre med hvilken linje de velger på skolen. Nielsen følger elevene fra den perioden de søker om opptak til skolen, og til det avsluttende året. Mesterlære skjer altså gjennom de ulike kontekstene elevene går inn og ut av. Deltagerbaner er blant annet konsertmiljøer utenfor skolen, familien eleven har vokst opp i og selvet miljøet på skolen. Dette er kontekster som er med på å forme elevenes musikalske identitet. Dannelsen kan ses som en sosialiseringssprosess som foregår knyttet til konservatoriet.

Nielsen (1999) finner i sin forskning at elevenes musikalske forhistorie (familiekonteksten) har betydning for hva elevene har lyst til å lære videre. Studentene har vokst opp i en familie og har på denne måten en forhistorie og sine erfaringer før de begynner på skolen. Skolen blir således en del av den dannelsesprosess som elevene allerede har begynt på jmf. Dewey. "Simon" kommer ikke fra noen spesiell musikalsk familie, men moren har spilt en del. Han har i

oppveksten lekt og improvisert mye ved pianoet, og hans musikkinteresse har på denne måten blitt vekket.

"Grethe" har en annen bakgrunn. Hennes far er lærer på musikkonservatoriet og Grethe har øvd til fast tid hver dag sammen med han. Her ser man at allerede i tidlig barneår har elevene gjort ulike erfaringer og blitt stimulert forskjellig. Deres musikkambisjoner har derfor en personlig historie. Jeg mener at dette viser at mesterlære ikke er en ren mekanisk opplæring, fordi elevene opptrer ofte utvelgende i opplæringssituasjonen ut i fra sine tidligere erfaringer og interesser. Nielsen (1999) hevder at det kan være noe misvisende å se en person som "elev" eller "novise", fordi de har med seg erfaringer fra andre kontekster.

På musikkonservatoriet foregår det en slags "prekonservatoriekultur". Før elevene søker til skolen oppholder de seg mye på skolen. I det uformelle samværet med eldre elever og lærere blir det tydelig for de unge hvilke krav som trengs til opptaksprøven. De eldre studentene og lærerne på konservatoriet tegner forskjellige deltakerbaner for de unge, gjennom å være rollemodeller og veiledere. For å komme inn på skolen, studerer "studentene" med en lærer og gir amatørkonserter. Å arbeide sammen med en erfaren lærer som vet hva som skal til for å komme inn, er en viktig del av denne fasen. I denne perioden handler det ikke bare om en opptaksprøve, men å utvikle elevenes forståelse av faget de senere skal studere. Elevene tilegner seg på denne måten skolens kultur.

I den første tiden som student ved musikkonservatoriet, er det viktig for de nyankomne å bygge opp et godt forhold til hovedfagslæreren. Eldre studenter, hovedfagslærere og andre lærere viser ved sitt eksempel hvordan elevene bør utrykke



seg på pianoet og eller som formidlere av musikk. Carsten (student ) hevder: "Her kan jeg bruke Otfrieds metode, her har jeg bruk for Georges, og her passer Dianas. Så på den måten elter man det hele sammen til en stor deig og bruker det til sitt eget spill" (Nielsen 1999:122). Jeg mener dette belyser at individet i mesterlæren lærer gjennom en kreativ prosess, hvor de kulturelle uttrykkene smeltes sammen til en personlige tolkning.

Det skjer underveis en forandring i den måten elevene oppfatter seg selv på, og hvordan andre i praksisfellesskapet oppfatter dem. Gjennom denne prosessen skjer det altså en forandring av elevenes selvoppfatning og identitet. Jeg mener elevenes ulike deltakerbaner gir dem bred erfaring hvor de kan trekke kritiske konklusjoner av de erfaringer de gjør underveis. Dette mener jeg kan vise den selvstendighet og den kritiske refleksjon som elevene kan utvikle i mesterlæren. Det handler om å nå et personlig uttrykk, enten man er håndverker, pianist eller lege.

## 6. DEN VIDEREGÅENDE SKOLE I DET SENMODERNE

### 6.1 Allmennfagenes plass i yrkesutdanningen

Teorien som elevene møter i yrkesutdanningen skal anvendes i praksis. Det har vært knyttet spenning til utdanning i skole og opplæring i arbeidslivet siden de første verkstedsskolene ble opprettet i 1911 (Andersen 2003). Hva slags plass allmennfagene skal ha i forhold til yrkesteori og praksis i arbeidslivet, er det som nevnt også knyttet spenning til jmf. Mjeldes (2001) lærlingundersøkelse. Når det gjelder yrkesutdanningens forhold mellom teori og praksis vil jeg trekke frem Dag Østerbergs (1972) inndelinger i tre typer forhold:

1. et utvendig
2. et identitets- og
3. et innvendig forhold

Et utvendig forhold betyr at teori og praksis defineres uavhengig og upåvirket av hverandre. Et eksempel vil være hvis allmennfagene formidles uavhengig av yrkespraksisen og i "såfald er det det ikke tale om en vekselvirkning mellom teori og praksis, men om rene sekvenser af henholdsvis teori og praksis - som perler på en snor" (Bredo og Brinkkjær 2003:241). Et identitetsforhold eksisterer når erfaringspraksis har lik status som det teoretiske. Et innvendig forhold eksisterer når teori og praksis defineres som hverandres forutsetninger eller at de kompletterer hverandre.

I følge Bredo og Brinkkjær (2003) er det sentralt for dannelsen i de yrkesfaglige linjene hvordan teori og praksis

er definert i forhold til hverandre. Dannelsen kan etter deres syn kun finne sted innenfor en utdanning hvor teori og praksis er innvendig forbundet med hverandre. Dette betyr at dannelsen i yrkesutdanningene må ta utgangspunkt i det yrke som definerer utdannelsen og at teori i skolen må sentreres rundt yrket som elevene har valgt.

Jeg mener at i yrkesutdanningen vil det være et viktig kriteriet for dannelsen at allmennfagene yrkesrettes. Hvis teori som elevene skal gå i gjennom gis en kontekst, vil kunnskapen lettere integreres i eleven. Jeg mener at faginnholdet i skolen vil gi mening for den enkelte elev, når for eksempel engelsk, norsk, matte og samfunnsfag anvendes i forhold til det konkrete yrket elevene velger. Dannelsen kan ikke skje uten elevenes deltakelse og kommunikasjon med lærer og faget.

Dette mener jeg er i overensstemmelse med det Tor Bergli (1997) viser i sin evaluering av Reform 94. Et flertall av elevene i yrkesfag (80%) opplever ikke noen sammenheng mellom verksted og allmenne fag. De 20% som opplever sammenheng har "gode lærere", og de "gode lærerne" er nettopp de som klarer å integrere yrkesfag og allmenne fag. Jeg mener at det er viktig for elevene å veksle mellom teori og praksis, slik at de kan stille spørsmål til teorien ut i fra egne erfaringer. Elevene kan på denne måten lettere se meningen med teorien som jeg mener er viktig for den helhetlige dannelsen.

Erfaringene elevene gjør på skolen og i arbeidslivet innebærer en stadig reorganisering av erfaringer. Både i mesterlæren og i skolen skjer læring gjennom et miljø med et spesifikt siktemål. Både opplæringen i klasserommet og i mesterlære er målrettede aktiviteter. Skolen ønsker å

utvikle selvstendighet og ansvarlighet i tillegg til nyttige kunnskaper. Jeg mener at dannelsen må knyttes til innholdet i skolefagene. I mesterlære og i prosjektarbeid vil kriteriet for elevenes dannelse være avhengig av om innholdet relateres til elevenes spørsmålshorisont.

## 6.2 Mesterlære versus skolelæring

Norske utdanningsmyndigheter ønsker at skolen skal fremme verdier som likestilling, demokrati og toleranse. Konsensus er vanskeligere å nå når innholdet konkretiseres; hva slags kunnskap, hva slags ferdigheter og hva slags kulturinnhold. I vårt senmoderne pluralistiske samfunn er det vanskeligere en noen gang å konkretisere disse spørsmålene. Det er knyttet til hva slags ståsted, identitet og ideologi man har.

Hvordan skolen forholder seg til et samfunn med hurtige endringer kan leses i læreplanen. Skolen skal: "...tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, å legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt" (Læreplanen 1993:5). Jeg mener at det kan være vanskelig å forutsi hva slags kunnskap som elevene trenger for et fremtidig arbeidsmarked. Hafstad mener at forestillingen om at kunnskap må bygges stein på stein må revideres. "Det viser seg i praksis at vi har vanskelig for å bli enige om hva som er grunnleggende kunnskaper på de ulike fagområdene [...]. Hva som er grunnleggende kunnskap i skolen, har slik danset omkring fra område til område" (Hafstad 2007:210). Kunnskaps- og dannelsessyn som nedfeller seg i læreplaner er således knyttet til de rådende verdier i samfunnet; politiske, kulturelle og pedagogiske (Gundem 1998).

Globalisering og informasjonsteknologi gjør at mange yrker forsvinner og flyttes ut av landet. Det er først og fremst datateknologien som har fortrenget behovet for visse typer arbeidskraft. Tarrou peker på at derfor vil språket få en fremtredende plass i det senmoderne samfunn (Tarrou 2005:221). Jeg mener at språk og kommunikasjon er viktig i det senmoderne samfunn. I skolen må lærerne ta hensyn til kulturinnholdet, endringer i samfunnet, fagenes tradisjoner og samtidig tilpasse dette til elevenes verden.

Læreplanen ser det som problematisk at unge i dag står utenfor arbeidslivets prosesser: "Barn og unge gis liten anledning til å treffe avgjørelser med umiddelbare praktiske virkninger eller med følger for andre, slik at de kan lære av egne tiltak" (Læreplanen 1993:30). Opplæring i mesterlære situasjoner mener jeg vil være viktig for at elevene gjør slike erfaringer som får "ekte" konsekvenser. Elevene tilegner seg faget, ferdigheter og kunnskaper i et fellesskap hvor hele det sosiale feltet gir læring. Jeg vil også trekke frem håndens dannelselse i det senmoderne. Skoleaktiviteter der hode jobber sammen med hånden mener jeg er viktig for dannelsen. Det vil dreie seg om både nytte og elevenes estetiske dannelselse, og det å "skape".

Kvale peker på at mesterlære kan være en opplæringsform som nettopp kan være egnet i det senmoderne. Han hevder at mesterlære kan forene arbeid og læring på en god og fleksibel måte. Kvale hevder at å lære i lokale arbeidssammenhenger kan være viktig for dannelsen i det senmoderne, fordi de kontinuerlige endringene i produksjonsformer og markedskrav vil kreve "kontinuerlig ny læring for å sikre fleksible produsenter og konsum" (Kvale 2003:295). I fagenes egenart og tradisjoner skal fokuset ikke bare ligge på nytte, men også dannelsen. Jeg mener at i

den videregående skole er det viktig at dannelsen tar utgangspunkt i at elevene er en del av et større fellesskap jmf. Kristvik, og at både teoretisk refleksjon og læring gjennom handling er viktig i forhold til elevenes helhetlige utvikling.

Fagene inneholder strukturer, begreper, handlinger og tradisjoner, og er det innhold elevene skal få sin dannelse gjennom. Jeg mener at skal elevene oppnå forståelse så må saken angå dem. Dette vil være det Klafki kaller dannelsens dialektiske natur. Likevel er det slik at i skolens undervisning kan det være vanskelig for elevene å få tak i meningen i det som læres, fordi konteksten er borte og fordi teori er knyttet til tenkte oppgaver. Skolen løser ikke ting i fellesskap, men oppfordrer til individorientert læring. Dette er spesielt viktig i mesterlære der læring og kunnskaper utvikles gjennom deltakelse i et arbeidsfellesskap.

Det uforutsigbare ved praksisfellesskapet kan være tøft for mange elever. Det at skolen ikke er underlagt arbeidslivets krav kan skape en arena for læring, i fred fra samfunnet rundt. I klasserommet vil lærerne kunne styre læreprosessen på en helt annen måte en praksis kan. Lærerne tilrettelegger læreprosessen som går fra det enkle til det mer komplekse. Skolen representerer således en trygg ramme for læring der elevene kan få prøve seg uten at det får praktiske konsekvenser.

Undervisning og metoder i skolen har vist seg å være motstandsdyktig for endringer. I læreplanen fremheves prosjektarbeidet: "Med mer utstrakt bruk av teamundervisning og prosjektarbeid blir lærerne viktigere både som partnere og arbeidsledere" (Læreplan 1993:24). I evaluering viser det

seg likevel at undervisningen i skolen fortsatt er preget av kateterundervisning (Børhaug mfl.2005:239).

Prosjektorientert undervisning har en intensjon nettopp å begrense avstanden mellom skole og livet utenfor skolen.

Med prosjektarbeid ønsker man å knytte teoretisk viten til den konkrete virkelighet. I prosjektarbeid er det elevenes opplevelse av innholdet som har en dannende effekt;

nysgjerrighet, selvstendighet, samarbeidsevne, initiativ og ansvarlighet.

### 6.3 Avsluttende kommentarer

Innholdet i den videregående opplæring dreier seg om de kunnskaper, ferdigheter og opplevelser som elevene møter. I oppgaven har jeg belyst noen av historiens ulike dannelsesidealer i forhold til yrkes- og allmennutdanningen. I antikken var dannelsen og det gode liv knyttet til lange teoretiske studier borte fra det praktiske liv. Historisk har forestillinger om dannelsen vært knyttet til allmennfagene. Siden reform 94 har elevenes kriterier for å oppnå dannelsen i den videregående skolen måttet forholde seg til både et yrkes- og et allmennfaglig dannelsesideal, samtidig har timene i allmennfagene økt på de yrkesfaglige linjene. I dag viser det seg at mange elever ikke fullfører videregående opplæring på grunn av dette.

Jeg har i oppgaven prøvd å se dannelsen i en yrkes- og allmennfaglig sammenheng. For Wolfgang Klafki handler dannelsen om grunnleggende begreper, prinsipper, og metoder innenfor et fag. Klafki tolker dannelsen som et dialektisk forhold mellom et subjekt og et innhold, og jeg mener en dialektisk tenkning rundt dannelsen vil være grunnleggende i forhold til både yrkes- og allmennfagene.

Selv om prosjektmetoden kom inn for fullt med reformene på 90-tallet, foregår fortsatt mye av skolens undervisning som kateterundervisning. John Dewey er spesielt opptatt av elevenes aktive rolle i opplæringen. Samtidig ser han det som lærerens oppgave å føre elevene til det ukjente slik at elevene får ny erkjennelse, og at deres erfaringer kontinuerlig reorganiseres. Georg Kerschensteiner og Otto Salomon fremhever elevens kompetanse gjennom "håndens" dannelsesbegrep, og kan ses som bidrag til et utvidet dannelsesbegrep. Disse teoretikerne hevder at en slik utdanning gir personlighetsdanning, men også kompetanse og samfunnsnytte. Jeg har i oppgaven argumentert for at praktiske fag også må sees i forhold til dannelsen, og at disse fagene handler om kulturarv og samfunnsnytte.

Refleksiviteten i samfunnet fordrer at skolen som helhet fremstår som en motvekt til fragmentering og til den økende informasjonsflommen i det senmoderne. Læreren blir her en sentral rollemodell og veileder. Lars Erling Dale hevder at lærernes/veilederens didaktiske kompetanse er viktig for elevenes lære- og dannelsesprosesser. Erling Kristvik er opptatt av å ta hensyn til elevenes forutsetninger i opplæringen. Han hevder at dannelsen betyr både teoretiske og tekniske/praktiske aspekter. Begge teoretikerne vektlegger at kunnskapen i skolen må integreres i elevene for å være dannende. Jeg har argumentert for at dette er viktig for elevenes motivasjon i skolen, og kan ses i forhold til de funn som Mjelde (2002) fant i sin lærlingundersøkelse.

I mesterlære lærer elevene av en mer erfaren person/er, og i denne type opplæring reflekterer elevene gjennom handling, og bruk av det lærte er sentralt. Dannelsen ses ikke bare i forhold til de faglige ferdigheter som tilegnes, men også i



forhold til den læring som elevene oppnår ved å være deltaker i et praksisfellesskap. Elevene tilegner seg faglige ferdigheter og vil samtidig utvikle ansvarlighet og selvstendighet. Et kroppsperspektiv på dannelsen innebærer et syn hvor for mye kateterundervisning og teori i skolen kan gå utover den helhetlige dannelsen til elevene, fordi elevene blir sittende mye stille og kroppen blir satt ut av funksjon.

Jeg hevder i oppgaven at skolens fokus på prosjektarbeid er viktig for elevenes helhetlige dannelse, fordi i denne opplæringen jobber "kropp" og "hode" tett sammen. Jeg mener opplæringsformer som "mesterlære" og prosjektarbeid har egenskaper som nettopp knytter elevenes behov for aktivitet og tenkning sammen. Egenaktivitet vil være en viktig del av dannelsen, fordi "kroppen" er med i læringsprosessen.

I praksisperioden til yrkesfagelevne lærer de gjennom å være aktive, men i skoledelen har jeg argumentert for at teorien i yrkesfagene må sentreres rundt yrket som elevene velger, og ikke "hente" dannelsen fra allmennfagene.

I avhandlingen har jeg prøvd å få frem at dannelsen skal være nedfelt i den videregående skolen som helhet, og det innebærer at praktiske, estetiske og teoretiske fag bør sidestilles i et helhetlig- og utvidet dannelsesideal.

## Litteraturliste

Andersen, Kjell (1999): *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Andresen, Anton F.(1994): *Opplysningsideer, nyhumanisme og nasjonalisme i Norge i de første årene Etter 1814. Nytt lys på vår første skole debatt. Norges forskningsråd / KULTs skriftserie nr. 26/ Nasjonal identitet*.

Børhaug, Ketil. Fenner, Anne Berit. Aase, Laila. (2005): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. (red.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Dewey, John. (1999): *Barnet og læreplanen*. I: Dale, Erling. L. red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dewey, John (1997): *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Dewey, John (1999): *Erfaring og tenkning*. I: Dale, Erling. L. red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dewey, John. (1999): *Planmessig ordning av lærestoffet*. I: Dale, Erling. L. red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dewey, John (1999): Utdannelse som konservativ og progressiv. I: Dale, Erling. L. red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Drotner, Kirsten (1999): *Unge, medier og modernitet - peilinger i et forandelig landskab*. Valby: Borgens forlag

Giddens, Anthony (1999): *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gustavsson, Bernt (2003): *Dannelse i vår tid*. Århus: Klim.

Hellesnes, Jon (1997): Ein dana mann og eit utdanna menneske. I: Dale, Erling. L. (red.): *Pedagogisk Filosofi*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.

Hellesnes, Jon (1997): Tilpassnings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I: Dale, Erling. L. (red.): *Pedagogisk Filosofi*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.

Klafki, Wolfgang (1999): Kategorial dannelse. I: Dale, Erling L. (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal

Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier*. Århus: Klim.

Knudsen, Lars. E. (2005): *Selvdannelse og det kroppslige perspektiv. En kroppsfænomenologisk kritikk af Lars-*

Henrik Schmidt. Oslo: Nordisk pedagogikk.

Lauvås, Per og Handal, Gunnar (1990): *Veiledning og praktisk Yrkesteori*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.

*Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring - Generell del*. 1993. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Mjelde, Liv (2002): *Yrkenes pedagogikk. Fra arbeid til læring. Fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur AS.

Myhre, Reidar (1994): *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*". Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (2003): *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom arbeide*. København: Akademisk forlag.

Nodding, Nel. (1999): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Slagstad, Rune. Løvlie, Lars. og Korsgaard, Ove (2003): *Dannelsens forvandlinger*. (red.) Oslo: Pax.

Stafseng, Ola: *Estetikk - Pedagogikk - Ungdom: En trist historie: Et tilbakeblikk på formings- eller kunstpedagogikk*. Faglig-pedagogisk dag, UiO, 3.1. 2006

Steinsholt, Kjell og Løvlie, Lars (2004): (red)  
*Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sunnanå, Olav (1960): *Georg Kerschensteiner og arbeidsskulen.* Oslo: Det Norske Samlaget.

Telhaug, Alfred Oftedal (2002): *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2002.* Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.

Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsefulla bildningen.* Stockolm: Brutus Østlings bokforlag Symposion.

Thorbjörnsson, Hans (2000): *Otto Salomon (1849-1907).* Paris: UNESCO.

Thuen, Harald. Vaage, Sveinung (1994): *Oppdragelse til det moderne.* Oslo: Universitetsforlaget AS.

Walstad, Pål. H (2004): *Dannelse og duelighet for livet. Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon.* Trondheim: NTNU

Aasen, Petter. Haugaløkken, Ove K. (1994):  
*Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (red.) Oslo: Ad notam. Gyldendal

