

Selvdannelsens vilkår i aktuell dannelsesteoretisk allmenndidaktikk

En teoretisk studie

HELENE AALBORG CHRISTIANSEN

VEILEDER

Ilmi Willbergh

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord:

Først og fremst vil jeg takke for en fin tid ved Universitetet i Agder. Det har vært noen krevende, men spennende år hvor jeg har lært så mye. Det å gå fra en bachelor i pedagogikk til å starte på masterstudiet var litt av en overgang, men vi ble godt ivaretatt og motivert til å dyrke våre interesser. Jeg kom i en flott klasse hvor jeg fra første stund følte meg inkludert og motivert, og selv nå når jeg har flyttet til Oslo holder vi jevnlig kontakt.

I sammenheng med denne oppgaven vil jeg virkelig få takke min veileder, Ilmi, for gode tilbakemeldinger, tilrettelegging, kreative innspill og støtte gjennom denne prosessen.

Videre vil jeg gjerne takke mine medstudenter Elin og Gro for at dere alltid har vært med å filosofere og reflektere sammen med meg. Takk for deres kloke ord og perspektiver, for at dere alltid har et smil på lur, og et heiarop på lager.

I tillegg vil jeg takke mine to bestevenninner i Oslo. Mitike og Veronica tusen takk for tålmodigheten, forståelsen og all støtten dere har gitt meg den siste tiden.

Til slutt vil jeg gi en utrolig stor takk til min samboer, Marco for tålmodigheten du har hatt med meg. For alle timene du har sparret med meg, for alle oppmuntrende ord og hjelp på hjemmefronten. Ikke minst takk for at du har hjulpet med å lese igjennom og rette, du er min helt. Takk!

Oslo, 15. desember 2019

Helene Aalborg Christiansen

Sammendrag:

Det dannelseseoretiske allmenndidaktiske feltet er opprinnelig en filosofisk og humanistisk disiplin (Willbergh, 2019) som er skapt med utgangspunkt i det som omtales som det pedagogiske paradoks. Det er definisjonen på oppdragelsens problem som handler om hvordan en kan oppdra individet til selvstendighet til tross for tvangen som oppdragelsen innebærer (Kant, 2000; Oettingen, 2001). Dagens endring av læreplanen oppfordrer til en ny debatt om hva oppdragelsen skal inneholde ettersom revideringen setter søkelys på elevens psykiske helse, gjennom å inkludere det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Derfor ønsker dette studiet å nyansere hvordan det aktuelle dannelseseoretiske allmenndidaktiske feltet fokuserer på individet.

Studiets problemstilling ble som følge; *Hva er selvdannelsens vilkår i aktuell dannelseseoretisk allmenndidaktikk?* Studiet er gjennomført ved å analysere Klafkis kategoriale dannelseseori ettersom han knyttes opp til mye av forskningen på det didaktiske feltet (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Siden selvdannelse er et mangfoldig og komplekst begrep, behøvde det i likhet med dannelsesbegrepet en avklaring for å kunne foreta analysen. Til det ble forståelsen til de to klassiske dannelseseoretikerne Kant og Rousseau benyttet for å skildre to ulike bevegelser som begge oppfattes som selvdannelsens vilkår. Derfra anvendes deres forståelse som analyseverktøy for å nyansere hva selvdannelsens vilkår er i kategorial dannelse.

Resultatene av studien har vist hvordan kategorial dannelse gjennom begrepene eksemplarisk undervisning og didaktisk analyse vektlegger innholdstilegnelse som det primære for selvdannelse. Noe som i denne studien beskrives som en utenfra og inn bevegelse. Derfra argumenteres det hvordan Klafkis kategoriale dannelseseori inneholder normativitet og kan plasseres nærme Kant på dannelsens kontinuum som skisseres ved hjelp av den didaktiske trekanten. Videre argumenteres det også for hvordan Klafki bidrar til en løsning på det pedagogiske paradoks som minsker den styringen som ligger i læreplanen, ettersom han vektlegger lærerens autonomi og refleksjon i planleggingen og tilpasningen av undervisning. På bakgrunn av dette poengteres det på den ene siden at Klafki fremdeles er en relevant teori som bør benyttes i dagens skole fordi hans teori gjør læreplanen anvendelig og håndterbar for læreren. På den andre siden poengteres det at kategorial dannelse i mindre grad vektlegger

den didaktiske aksens elev-innhold, noe som oppfordrer til supplering fra annen teori. På denne måten tydeliggjør studiet at dannelsesteori som benyttes i undervisning omtalt som dannelsesteoretisk allmenndidaktikk, i større grad vektlegger det objektive og innehar en normativitet som følge av at begrepet forholder seg til skolens institusjonalisering. Samtidig handler studien om å bevisstgjøre at den dagsaktuelle endringen av læreplanen muliggjør at didaktikken i større grad enn tidligere vil kunne vektlegge et individfokus.

Innholdsfortegnelse

Forord:.....	2
Sammendrag:.....	3
Kapittel 1: Innledning	7
1.1 Tidligere forskning	8
1.2 Masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.3 Oppgavens struktur.....	11
Kapittel 2: Det pedagogiske paradoks	13
2.1 Opprinnelsen til det pedagogiske paradoks	13
2.1.1 Kant og det pedagogiske paradoks	14
2.2 Pedagogisk paradoks og dannelse	16
2.3 Dannelse	17
2.3.1 Dannelse forstått som et kontinuum mellom det subjektive og objektive	17
2.3.2 Dannelsesprosessen: en tolkningsprosess	19
2.3.3 Dannelsens normativitet	19
Kapittel 3: Metode	21
3.1 Metodevalg: teoretisk studie.....	21
3.2 Vitenskapssyn og forskerrolle	21
3.3 Analyseprosessen.....	22
3.4 Teoretisk litteraturutvalg	24
Kapittel 4: Selvdannelsens vilkår hos Kant og Rousseau	26
4.1 Lære å bli selvstendig: Rousseau og Kant.....	27
4.2 Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan selvdannelsens vilkår forstås i lys av kontinuumet mellom dannelsens subjektive- og objektive side?	30
4.2.1 Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 1: Hvordan kan selvdannelsens vilkår forstås i lys av kontinuumet mellom dannelsens subjektive- og objektive side? ..	32
Kapittel 5: Selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse	34
5.1 Introduksjon av Wolfgang Klafki og hans kategoriale dannelse	34

5.1.1	Klafkis liv og virke.....	34
5.1.2	Allmenndannelse.....	34
5.1.3	Kategorial dannelse.....	35
5.1.4	Innhold og betydning: Didaktisk analyse og eksemplarisk undervisning.....	38
5.2	Analyse: Hva er selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse? (Forskningsspørsmål 2)	39
5.2.1	Eksemplarisk undervisning: Tilrettelegging av undervisning.....	40
5.2.2	Bildungsinhalt og Bildungsgehalt.....	45
5.2.3	Didaktisk analyse: Planlegging av undervisning.....	47
5.2.4	Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 2: Hva er selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse?.....	50
Kapittel 6: Drøfting av analysedelens resultater.....		52
6.1	Innholdstilegnelse som utgangspunktet for dannelse.....	52
6.2	Normativitet i kategorial dannelse.....	54
6.3	Den kategoriale dannelsens relevans i dag.....	55
Kapittel 7. Konklusjon.....		58
7.1	Kritisk blick på oppgaven.....	59
Litteraturliste.....		61

Kapittel 1: Innledning

Dannelsesbegrepet har mange ulike betydninger og har vært oppe til vurdering ved flere anledninger i historien, noe som skildres gjennom de ulike epokene Paideia, Bildung og folkedanning (Straume, 2013). Grunnen til dette handler om at dannelse alltid har stått ovenfor et oppdragelsesproblem noe som har ledet til ulike dannelseteorier som vektlegger kunnskap og individet i ulik grad. Det vil si at noen teorier vektlegger i større grad fokus på kunnskapstilegnelse, mens andre vektlegger realiseringen av elevens evner (Klafki, 2001). Dette oppdragelsesproblemet omtales som det pedagogiske paradoks og dreier seg om hvordan lede til frihet gjennom tvang, der tvang oppfattes som oppdragelsens styring (Kant, 2000). Det er skolen som institusjon som i lang tid har stått for oppdragelsesansvaret og måten undervisningen har blitt gjennomført avhenger av hvordan læreren forholder seg til det pedagogiske paradoks (Oettingen, 2001).

I dag står en igjen ovenfor en ny stor debatt omkring det pedagogiske paradoks ettersom utdanningssektoren har begynt å rette fokus på psykisk helse hos de unge, samt å oppdra til politisk deltakelse og fremme ansvar for miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det handler i stor grad om at skolehverdagen har endret seg, noe som var regjeringens begrunnelse for å foreta en revidering av den generelle delen av læreplanen i 2018 (Regjeringen, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2018a). Videre ble de gjenstående delene av læreplanen revidert i november 2019, og skal tas i bruk fra skoleåret 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det er fremdeles like mange kompetansemål i den nye delen, men den inneholder mer tverrfaglighet. For den nye generelle delen som nå kalles overordna del inkorporerer de tre tverrfaglige temaene 1) folkehelse og livsmestring, 2) demokrati og medborgerskap 3) bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det er særlig temaet folkehelse og livsmestring som vekker oppsikt i mediene fordi det innebærer at skolen i større grad skal fokusere på elevens psykiske helse. Fordi temaet «folkehelse og livsmestring» handler om å gi elevene verktøy for å forstå, samt mestre sitt eget liv og de utfordringene som kommer med det (Utdanningsdirektoratet, 2018c). På denne måten vil fagenes overordnede hensikt handle om å lære elever hvordan mestre følelsesmessige og sosiale utfordringer. Eksempler på dette kan være verdivalg og betydning av meningen med livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, samt å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

Basert på dette vil en også kunne undres hvorvidt dagens allmenndidaktiske dannelsesteori også bør endres ettersom det er den som foreligger i opplæringen av dagens lærere. Herfra vil en kunne anta at det er nødvendig å foreta en ny diskusjon om dannelsesbegrepet med hensikt om å finne ut av hva begrepet handler om i undervisning og om det fremdeles er funksjonelt og aktuelt i dagens samfunn. Videre vil eventuell revisjon og/eller supplering av begrepet muligens oppfordre til ny tekning og forskning på fagfeltet. Dette gjøres gjennom å se på allmenndidaktisk dannelsesteori ettersom det er slik dannelseteorien kommer til uttrykk i undervisningspraksis, og derfra vil en kunne diskutere dens aktualitet i dagens samfunn. Videre vil hovedfokuset være å granske teoriens vektlegging av selvdannelse ettersom det virker som både samfunnet og utdanningspolitikken de siste årene har rettet blikket mer mot et individfokus i form av temaet «folkehelse og livsmestring».

1.1 Tidligere forskning

Det eksisterende forskningsfeltet i dannelsesteoretisk allmenndidaktikk benytter i dag en forståelse som dreier seg om at dannelsen behøver et triadisk samspill mellom et innhold, eleven og en lærer (Midtsundstad & Werler, 2011b). Denne forståelsen er det særlig Künzli (2000) som er kjent for gjennom sin beskrivelse av den didaktiske trekanten. Der beskriver han at måten læreren kan forberede og planlegge undervisning handler om at læreren reflektere over alle de ulike måtene han/hun vil legge opp undervisning på, der undervisningen kan handle om enten å i større grad vektlegge innholdet, eleven eller læreren ved at det er det som styrer undervisningen. Den samme tanken om undervisningens tre komponenter for dannelsen ser en igjen hos Hopmann (2010), som beskriver møte mellom et individ og et innhold som det nødvendige for læringsprosessen. Det handler om at læreren må gjøre innholdet tilgjengelig for eleven ved å fremstille det på en måte som gir mening for eleven. Denne tankegangen er basert på Klafkis (2000) begrep om *Bildungsinhalt* og *Bildungsgehalt* som er hans begrep for innhold og betydning. Disse to begrepene er en forutsetning for dannelsen i likhet som hos Hopmann, men hos Klafki poengteres det også hvordan det er læreren som må planlegge og tilrettelegge for dette møte. På denne måten virker det som dannelsesteoretisk allmenndidaktikk primært fokuserer på samhandlingen mellom lærer og innholdet i undervisning, og bidrar derfor til forskning på dette feltet. Der de

enes om at læreren må være reflekterende i undervisningen slik at han/hun ikke begrenser elevens autonomi (Klafki, 2002).

Imidlertid handler forskningsfeltet på dannelsesteori om å beskrive dannelse som en utviklingsprosess som skjer inni eleven, men uten å forholde seg til hvordan begrepet skal brukes i undervisning i skolen. Her er blant annet Korsgaard og Løvli (2003), Gustavsson (2001; 2003) og Hellesnes (1992) aktuelle dannelsesteoretikere som alle forstår dannelse som en prosess som handler om en individuell frembringelse som skjer i møte med kulturen en er en del av. Korsgaard og Løvli (2003) beskriver dannelse og selvdannelse som det samme, og forklarer dannelse som en treenig kombinasjon mellom at individet lærer å forholde seg til seg selv, samfunnet og verden. Det samme forklarer egentlig Gustavsson (2003), men da gjennom en tosidig kombinasjon mellom det objektive og subjektive. Der det objektive handler om de oppsatte kravene som samfunnet og kulturen har, mens det subjektive handler om å frembringe sin personlighet. Videre argumenterer han for at dannelse må inneholde begge aspektene for å være dannelse. Denne samme argumentasjonen finner en også hos dannelsesteoretikeren Hellesnes (1992) hvor han forklarer at en dannelsesprosess som kun vektlegger en av sidene vil kunne oppfattes som halvdanning. Videre forklarer han at dannelsen mister sin plass dersom den erstattes av kunnskap som er vitenskapelig basert (scientisme) eller basert på hverdagskunnskap (naivitet) ettersom det bidrar til et for ensidig og normativt perspektiv. For da vil individet ikke kunne oppnå dannelse ettersom det mangler autonomi ved at det subjektive perspektivet som tolkning og refleksjon ikke vektlegges.

Utfordringen med å ivareta subjektets autonomi i undervisning er fortsatt en høyst aktuell problemstilling i dagens utdanningspolitikk (Oettingen, 2019) ettersom en ser at den norske skolen preges av en markedsorientert tenkning som fokuserer på konkurranse og økonomisk avkastning, der en ser på kunnskap som kapital (Karlsen, 2015). Argumentasjonen som da føres handler i tråd med dannelsesteoretikerne over om at når det objektive vektlegges i for stor grad går det på bekostning av autonomien til eleven og autonomien til læreren, og kan derfor ikke lede til dannelse (Midtsundstad & Werler, 2011a). Det er særlig de nasjonale prøvene og PISA- testene det nordiske didaktiske feltet retter sin kritikk mot (Karlsen, 2015).

Oppsummert virker det som det nordiske didaktikkfeltet fremdeles står ovenfor utfordringen om hvordan dannelsesteori skal kunne benyttes i undervisning slik at elevens autonomi fremdeles blir ivaretatt til tross for den normativiteten som ligger i skolens rammer. På denne måten er fremdeles det pedagogiske paradoks en reell utfordring på didaktikkfeltet. Til nå virker det som dannelsesfeltet har fokusert på å beskrive hva dannelsesbegrepet handler om, samt fokusert på hva som skjer inni individet uten å forholde seg til undervisning. Videre har det dannelsesteoretiske allmenndidaktiske feltet benyttet dannelselse i undervisning, men legger da hovedvekten på samhandlingen mellom lærer og innholdet i undervisning. Samtidig som det meste av litteraturen på feltet i dag handler om å kritisere hvordan en markedsorientert styringslogikk har kommet inn i skolen og gjort kunnskap om til kapital (Karlsen, 2015). Men det virker som det er mangel på forskning som hovedsakelig setter søkelys på hvordan elevens subjektivitet kan ivaretas i undervisning. For som vist tidligere virker det som når dannelsesbegrepet benyttes i undervisning er fokuset heller rett mot lærerrollen og innholdet i undervisningen.

1.2 Masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det foregående fordrer dette en diskusjon som handler om hvordan den nåværende dannelsesteoretiske didaktikken vektlegger det subjektive. Ut ifra dette er denne problemstillingen konstruert:

Hva er selvdannelsens vilkår i aktuell dannelsesteoretisk allmenndidaktikk?

Det at selvdannelse er problemstillingens fokus handler om at det ønskes å poengtere at det er elevens individuelle resultat av dannelsesprosessen som skal analyseres i denne oppgaven. Derfra ligger fokuset på vilkår som i denne oppgaven oppfattes å handle om hva skal til for å få til selvdannelse. For å kunne belyse denne problemstillingen er det konstruert to forskningsspørsmål. Det første er konstruert med hensikt å avklare hva selvdannelsens vilkår dreier seg om. Det andre er en spissformulering av problemstillingen og poengterer at det er kategorial dannelselse som utgjør analysegrunnlaget og er utvalgt som den dannelsesteoretiske allmenndidaktikken som belyses i denne oppgaven. Disse formuleres slik;

Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan selvdannelsens vilkår forstås i lys av kontinuumet mellom dannelsens subjektive- og objektive side?

Forskningsspørsmål 2: Hva er selvdannelsens vilkår i kategorial dannelselse?

Oppgaven er en teoretisk studie som har som hensikt å analysere Klafkis kategoriale dannelsese teori. Valget er tatt med bakgrunn i at hans teori knyttes opp til mye av forskningen som er gjort på det didaktiske feltet (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Etersom innholdet i selvdannelsesbegrepet er mangfoldig og komplekst behøves det først en begrepsavklaring før en vil kunne analysere kategorial dannelse. For å få til dette nyanseres det hvordan Kant og Rousseau oppfatter dannelseskontinuumet som to ulike bevegelser, og på den måten også skisserer at en kan ivareta subjektet på to ulike måter. Dermed utgjør disse to bevegelsene både teorigrunnet for hva selvdannelsens vilkår er, samtidig som det utgjør analyseverktøyet. På denne måten benyttes resultatet fra forskningsspørsmål én for å videre kunne analysere kategorial dannelse og dermed svare på forskningsspørsmål to. Til slutt drøftes det hva som kan være forklaring på det jeg finner i analysen av selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse. Før det avslutningsvis drøftes relevansen til den kategoriale dannelsese teorien i dag.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert i syv kapitler, der kapittel 1 har presentert oppgavens aktualitet og tidligere forskning.

Kapittel 2 er oppgavens teoridel og gir en detaljert beskrivelse av oppgavens teoretiske grunnlag. Kapitlet skisserer den historiske utfordringen som har preget pedagogikken etter det ble satt fokus på å oppdra selvstendige individer. Kapitlet er delt i tre underkapitler der den første skisserer opprinnelsen til det pedagogiske paradoks, der særlig Kant sin forståelse blir poengtert. Videre forklares det kort hvordan det pedagogiske paradoks og dannelse henger sammen, før dannelsese teori til slutt forklares mer omfattende.

I Kapittel 3 redegjøres det for metode. Denne delen skisserer at dette er en teoretisk studie, mitt vitenskapssyn og forskerrolle, analyseprosessen og det redegjøres også for det teoretiske litteraturutvalg.

I kapittel 4 er formålet å redegjøre for selvdannelsens vilkår. Først beskrives og sammenlignes de to klassiske dannelsesteoriene til Kant og Rousseau, hvor deres forståelse så benyttes til å analysere seg frem til hva selvdannelsens vilkår handler om, og slik besvare forskningsspørsmål én gjennom å plassere dem på kontinuumet.

Kapittel 5 er delt i to deler der den første delen handler om å presentere Wolfgang Klafki og hans teoretiske ståsted, mens den andre delen handler om å analysere den. Dermed vektlegger kapittelet først en presentasjon av hans liv og virke, samt hans allmenndannelsesforståelse. Hvor det så videre redegjøres for hans begrep om kategorial dannelse, den didaktiske analysen og den eksemplariske undervisning. Den andre delen av kapittelet handler om å analysere selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse med intensjon å besvare forskningsspørsmål to.

I Kapittel 6 drøftes resultatet som fremkom i analysen av kategorial dannelse gjennom å benytte anvendt teori. Først tydeliggjøres det hvorfor Klafkis fokus på innholdstilegnelse som det primære for dannelse ikke er et overraskende funn, for så drøfte hvordan hans tankegang medbringer en normativitet. Til slutt drøftes det hvorvidt Klafkis perspektiv fremdeles har relevans i dag nå som læreplanen har gjennomgått en revidering.

Kapittel 7 er studiets konklusjon og utgjør oppgavens siste kapittel. Der oppsummeres studiets resultat, samtidig som det oppfordres til videre forskning. Til slutt reflekteres det over studiets begrensninger.

Kapittel 2: Det pedagogiske paradoks

Dette kapittelet er oppgavens teoridel og har som hensikt å forklare den historiske utfordringen som har preget pedagogikken etter det ble satt fokus på å oppdra selvstendige individer. Kapittelet er delt i tre underkapitler hvor det først beskrives opprinnelsen til det pedagogiske paradoks fordi det er det som utgjør grunnlaget for det vi i dag omtaler som pedagogikk og danning. Videre forklares forskjellen på det pedagogiske paradoks og danning for å tydeliggjøre at det er danning som er relevant å se på ettersom oppgavens intensjon er å skildre hvordan feltet fokuserer på individet. Til slutt presenteres og nyanseres dannelsesbegrepet som er av særlig relevans for den videre forståelsen av selvdannelsens vilkår.

2.1 Opprinnelsen til det pedagogiske paradoks

Opprinnelig er det danningsteoretiske allmenndidaktiske feltet en filosofisk og humanistisk disiplin (Willbergh, 2019), og som er et felt skapt med utgangspunkt i det som omtales som det pedagogiske paradoks. Følgelig har dette paradokset sin bakgrunn i opplysningstiden og den franske revolusjon, der de europeiske statene gikk i retning av en demokratisk styreform. Før handlet samfunnet om et religiøst paradoks som handlet om å utvikle mennesket i guds bilde til nå å heller handle om et pedagogisk paradoks (Korsgaard & Løvlie, 2003). Hensikten handlet nå heller om å bidra til at individet blir et godt menneske gjennom å oppdra det til å bli en selvstendig og opplyst borger (Korsgaard & Løvlie, 2003). Problemstillingen i det pedagogiske paradoks handler om "... For hvorledes hjelpe barnet til selvstændighed gennem en ydre afhængighed?" (Oettingen, 2001, s.33). Slik som at et spebarn er nødt til å få hjelp fra voksne for å kunne overleve, og dermed vil det foreligge en asymmetri fordi den voksne har mer kunnskap om verden en spebarnet. Derfra vil den voksne sin oppgave være å hjelpe barnet til å forstå verden slik at det også kan leve selvstendig. Det finnes flere filosofer som har omtalt det pedagogiske paradoks, der den første til å drøfte problemstillingen i sin helhet var Jean Jacques Rousseau (Korsgaard & Løvlie, 2003). Likevel er den mest omtalte og siterte filosofen på dette temaet Immanuel Kant (Willbergh, 2019), hvor han oppsummerer det pedagogiske paradoks som hvordan kan en oppdra til frihet gjennom tvang (Kant, 2000). Går en dypere inn i paradokset kan en si at problemstillingen i undervisningspraksis dreier seg om hvor stor grad undervisningen skal være preget av frihet og hvor stor del skal være preget av tvang. I tillegg handler teorier som drøfter det pedagogiske paradoks særlig om rekkefølge,

altså på hvilket stadium i undervisningen det subjektive skal være det primære (Oettingen, 2001).

2.1.1 Kant og det pedagogiske paradoks

Det pedagogiske paradoks handler i hovedsak om menneskesyn noe som vil bli tydelig senere i oppgaven. Immanuel Kant sin oppfatning av mennesket er særlig knyttet til utviklingen av demokratiet og derfor også politisk (Oettingen, 2001; Willbergh, 2019). Han omtaler det pedagogiske paradoks som oppdragelsens største problem fordi det dreier seg om å skulle fremme selvstendighet hos individet gjennom en oppdragelsesprosess som inneholder styring. I teksten «Om Pædagogik» beskrev han det slik;

“Et af opdragelsens største problemer er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig selv vejlede ham i at bruge sin frihet godt. Uden dette er alt rent mekanisk, og den, som gøres fri af opdragelsen, forstår ikke at betjene sig af sin frihed” (Kant, 2000, s.38).

Basert på dette kan oppdragelse i Kant sin teori forstås som tvang. Følgelig handler denne tvangen om kultivering som vil si at en lærer de ferdighetene en behøver for å passe inn i kulturen. Kultivering skal opptre gjennom formene disiplinering og sivilisering, som er de to neste punktene Kant (2000) beskriver at bør være en del av oppdragelsen. Disiplinering i denne sammenheng vil handle om lover og regler en som menneske skal bli lært opp til å følge (Kant, 2000). Dette er ifølge Kant (2000) for å begrense villskapen som mennesket er født med, slik at det ikke skal legge begrensninger for seg selv eller andre. Sivilisering handler om å erverve sosiale ferdigheter oppsatt av kulturen slik som klokskap og manerer (Kant, 2000). Grunnen til at en behøver tvang handler om at individet først skal lære seg det grunnleggende i kulturen, samtidig som denne samfunnstvungen skal bidra til at individet føler en slik avmakt at den motiveres til å senere bryte ut fra tvangen, og dermed bli sin egen forsørger, og dermed slik ha frihet over seg selv (Kant, 2000). Men før individet foretar denne løsrivningen og blir selvstendig er det også viktig at det har blitt oppdratt til å benytte sin frihet til det gode. Denne læringsprosessen til godhet omtales som moralisering og er det fjerde og siste punktet Kant (2000) beskriver at bør være en del av oppdragelsen.

Moralisering vil på denne måten forhåpentligvis være resultat av individets oppdragelsesprosess gjennom kultivering, disiplinering og sivilisering (Kant, 2000; Oettingen, 2001). De tre punktene kan ifølge Oettingen (2001) forstås som ytre tvang, mens moralisering kan forstås som indre tvang. Dette handler om at individet lærer samfunnsferdighetene den behøver gjennom tvang, og at disse prinsippene etter hvert skal bli en del av individet og dermed utgjøre det en omtaler som moral. Følgelig handler dette om at det utvikles en indre vurderingssans i individet som innebærer at en kan ta gode avgjørelser også i situasjoner en ikke har møtt tidligere. Grunnen til at en bør internalisere en slik evne er for å alltid ha en innebygd evne til å handle godt i enhver situasjon. Det og handle godt i denne sammenheng forstås som å handle til det beste for samfunnet, altså at en handler ut ifra en moralsk plikt som er konstruert av samfunnet (Kant 2000; Oettingen, 2001). Dette vil være hensiktsmessig fordi en kan umulig lære alle handlingsmønstre siden alle situasjoner er unike og noe en ikke har opplevd tidligere.

Det å oppdra mennesket til å bli et moralsk vesen gjennom ytre tvang er Kant sitt teoretiske løsningsforslag på det pedagogiske paradoks. Noe som vil si at han mener den oppdragelsesprosessen som er beskrevet over, så langt det er mulig innenfor en kultur bidrar til å skape frie individer. Denne tvangen er til for å gjøre barnet selvstendig, noe som vil si at en senere vil bli fri siden en kommer til å ha frihet over seg selv. Her mener Kant (2000) at skolens fellesskap er hjelpsomt ettersom en der opplever tvang siden en må ta hensyn til andre i fellesskapet og dermed ikke alltid får viljen sin. I tillegg omtaler han skolen som en institusjon som ruster barna for fremtiden, noe foreldrene kanskje ikke er i like god stand til.

Alt tatt i betraktning handler Kant sin oppfatning av individets frihet om at det gjennom sin ervervede moralske evne blir selvlovgivende (Oettingen, 2001). Noe som vil si at det har friheten til å bestemme selv hvordan det vil handle godt, og om det vil handle godt i det hele tatt. Likevel kan det argumenteres for at den friheten individet kan oppnå er svært begrenset av moralsk plikt ettersom det inneholder føringer for hva som er moralsk riktig basert på konsensus i samfunnet. Oppsummert virker det som denne måten å forstå det pedagogiske paradoks handler om å først beskytte individet fra seg selv og sin dyriske side gjennom undervisning i skolen, men også å beskytte det fra andre med dårlig innflytelse da særlig foreldre. Senere vil individet ta over dette beskyttelsesansvaret for seg selv, slik at det ikke lar

seg påvirke negativt, og derav heller ikke lar andre begrense dets frihet. Innenfor det dannelsesteoretiske feltet omtales denne friheten til å velge som autonomi. Men teoretikere diskuterer likevel over hvor stor grad av tvang og hvor stor grad av frihet som er en god løsning på det pedagogiske paradoks for at individet både skal være fritt, men og innordnet samfunnet. Oppsummert kan Kant (2000) sin løsning på det pedagogiske paradoks handle om at individet skal først oppleve tvang for slik å bli rustet til å senere foreta en løsrivningsprosess fra foreldre og skolen, som vil resulterer i et selvstendig og fritt individ som også er en solidarisk verdensborger.

2.2 Pedagogisk paradoks og dannelse

Som vist over handler det pedagogiske paradokset om motsigelsen av at individer skal oppdras gjennom ytre påvirkning til å bli selvstendige, slik at det ikke lar seg påvirke av ytre påvirkning (Oettingen, 2001). Paradokset er grunnlaget for det vi i dag kjenner og omtaler som pedagogikk, dannelse og humanisme (Willbergh, 2019; Korsgaard & Løvlie, 2003). Disse tre feltene er alle sammenvevd og eksisterer innenfor samme ramme, nemlig den demokratiske stat. Dette styresettet handler om å oppdra selvstendige, reflekterte og ansvarlige borgere som har frihet til egne meninger og har et ønske om å ytre sine meninger gjennom å stemme (Korsgaard & Løvlie, 2003). På bakgrunn av det vil en kunne forstå forskjellen på det pedagogiske paradoks og dannelse som at paradokset er metaperspektivet. Som vil si at paradokset beskriver utfordringen for alle pedagoger, mens dannelse bør beskrives som målet pedagogen ønsker for individet.

Det pedagogiske paradoks handler både om Kant sin kjente problemstilling hvordan oppdra til frihet gjennom tvang (Kant, 2000), men det handler også om "...Hvad skal der til for at holde sammen på et samfund?" (Korsgaard & Løvlie, 2003, s.14). Dermed kan en si at begrepet handler om en nødvendig kombinasjon av individ og samfunn der individet omtales som det subjektive og samfunnet som det objektive. Som en så i avsnittene om Kant er det utfordrende å kombinere disse to sidene slik at begge blir representert. En kan derfra tolke hans teori som at samfunnet er tvang ettersom det innebærer kultivering, disiplinering og sivilisering som alle handler om samfunnets normer. Videre kan det subjektive forstås som frihet, fordi hvis en i ytterste konsekvens kun innehar det subjektive vil en hypotetisk sett være helt fri, men da vil alle individer leve for seg selv. Derav blir spørsmålet hvor stor grad frihet og hvor stor grad

av tvang skal oppdragelsen dreie seg om, fordi en behøver begge dersom en skal skape frie, selvstendige individer som passer inn og opprettholder samfunnet.

2.3 Dannelse

Begrepet dannelse har sin opprinnelse i det tyske begrepet Bildung som historisk representerer tradisjonen som på 1750- tallet var en reaksjon som følge av opplysningstidens frigjørende tanker omkring humanitet (Korsgaard & Løvlie, 2003). Dette begrepet begynte å bli brukt i de tyskspråklige områdene og i Nordens lærerutdanning og skole i tråd med at vi fikk en skole for alle (Midtsundstad & Werler, 2011b; Hopmann, 2010). Som vist over har dannelses-/Bildungbegrepet sitt utgangspunkt i det pedagogiske paradoks og dannelse i den sammenheng kan "...betegne prosessen med å utvikle individualitet gjennom læring" (Hopmann, 2010, s.28). Videre på 60- 70 tallet var det en tydelig videreutvikling av Bildung tradisjonen der begrepet begynte å omfatte kritisk tenkning, noe som trolig var en reaksjon på andre verdenskrig og påvirkningskraften naziregimet hadde hatt (Adorno, 1972). I tillegg handlet dette om fremveksten av kritisk teori som hadde stor innflytelse i vitenskapen i denne perioden (Willbergh, 2008). Følgelig handlet begrepet nå om å fremme refleksjon og kritisk tankegang hos borgerne, både for å forstå hvordan noe slikt kunne skje, men og for å avverge gjentakelse. På denne måten handlet fortsatt dannelsesbegrepet om selvstendighet og autonomi, men for å kunne oppnå autonomi fokuserer nå dannelsesteorien på at individet behøver å lære kritisk refleksjon for å kunne ta stilling til den verden den møter, for eksempel ved å stille seg kritisk til tradisjonene en møter i sin eller andres kultur (Hellesnes, 1992; Klafki, 2002). Oppsummert er autonomi fellesbegrepet Bildung- tradisjonen benytter som løsning for å oppdra mennesker til selvstendighet, for gjennom refleksjon og kritisk tankegang vil subjektet inneha autonomi og slik kunne ivareta seg selv ved å ta selvstendige valg. Enten begrepet forklares som opplysning og myndighet (Kant, 2000), valgmuligheter (Illeris, 2009), selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2002) eller som refleksjon og kritisk bevissthet ovenfor seg selv og samfunnet (Korsgaard & Løvlie, 2003; Adorno, 1972; Hellesnes 1992) handler det om autonomi.

2.3.1 Dannelse forstått som et kontinuum mellom det subjektive og objektive

Begrepet dannelse kan forstås på mange måter, en av måtene en kan forstå begrepet på er presenteres av teoretikeren Bernt Gustavsson (2003) i hans bok «Dannelse i vor tid» som er

skrevet i 1998. Han omtaler sitt teoretiske forslag som et humanistisk og "...demokratisk syn på menneske, samfund og kultur" (Gustavsson, 2003, s.17). Der poengterer han at begrepet dannelse både bør oppfattes som prosessen og resultatet. Videre skisserer han dannelse som en tosidig kombinasjon av det objektive og subjektive. Den objektive siden handler om oppsatte krav eller forutbestemte mål (Gustavsson, 2003), og med disse mener han kulturens normer, utarbeidet av konsensusen i kulturen. Disse normene er historisk betinget og derfor har dannelsesidealene vært skiftende gjennom tiden (Gustavsson, 2003). Det subjektive i dannelse handler om å frembringe sin personlighet (Gustavsson, 2003). Noe Gustavsson (2003) omtaler som en fri uendelig utviklingsprosess der det ikke er oppsatt eksterne mål. Begge disse to sidene er nødvendige for dannelse for dersom "...den ene side af dannelsesbegrebet ensidigt betones, mens den anden får en altfor underordnet rolle eller forsvinder, så nedtones også dannelsens rolle i samfundsudviklingen, den afmattes og mister delvis sin betydning i kulturen" (Gustavsson, 2003, s.19). Dette tydeliggjør at hans oppfatning er at dannelse ikke kun skal handle om ens egen selvrealisering og heller ikke kun om kulturens oppsatte læringsmål om å utvikle ansvarlige samfunnsborgere, men heller en kombinasjon av de to.

Forklaringen til Gustavsson kan kanskje virke forvirrende fordi den ene delen handler om eksterne mål, og den andre ikke. Det er derfor en problemstilling som det pedagogiske paradoks skildrer fordi det å kombinere disse to er svært vanskelig, og slik det beskrives her kan kanskje også virke umulig. Derfra vil dannelses teorien behøve didaktikken for å formulere hvordan en slik forståelse vil fungere i undervisningspraksis, noe Klafkis teori om kategorial dannelse vil kunne være et eksempel på. Likevel er bidraget til Gustavsson svært verdifullt fordi dannelses teorien tidligere har skildret svingninger som enten har lagt hovedvekten på det subjektive eller hovedvekten på det objektive (Larsen, 2006). Derfor vil det å beskrive dannelsen som et kontinuum mellom det objektive og subjektive tydeliggjøre det at individets personlige dannelsesprosess ikke kan skje i et vakuum og er avhengig av omgivelsene (Gustavsson, 2003). For mennesket er naturligvis også en del av en samfunns kontekst som er preget av demokratiske og humanistiske verdier slik som sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske faktorer som vil legge føringer for individets utvikling (Gustavsson, 2003). Dannelse vil derfor alltid inneholde et paradoks, ettersom dannelse kun kan skje dersom en kombinerer de to motsetningene individualitet (subjektivitet) og kultur (objektivitet) (Korsgaard og Løvli, 2003). I likhet virker det som den aktuelle

allmenndidaktiske dannelsesteorien (Klafki, 2001) som blir presentert senere er preget av en dannelsesforståelse som innebærer en slik likevekt mellom det subjektive og objektive. Forskjellen mellom de to feltene er kun at dannelsesteorien fremstiller teoretiske løsninger på oppdragelsesproblemet, mens dannelsesteoretisk allmenndidaktikk skaper teoretiske løsninger på oppdragelsesproblemet i undervisningspraksis.

2.3.2 Dannelsesprosessen: en tolkningsprosess

Gustavsson (2003) er tydelig på at skal dannelse skje må en ta utgangspunkt i individet. Denne innsikten vil være en mulig løsning på det pedagogiske paradoks ettersom hans forståelse av dannelsesprosessen bidrar til å ivareta både det subjektive og det objektive. Han beskriver denne personlige utviklingen og dannelse gjennom metaforen «reise og eventyr» (Gustavsson, 2001). Der dannelse i individet skjer gjennom å ta utgangspunkt i det subjektive for at kunnskapen skal feste seg og bli en del av dem (Gustavsson, 2003). Dette utgangspunktet dreier seg om det kjente og trygge både individets eget tankesett, kultur og omgivelser (Gustavsson, 2001). Derfra vil det være nødvendig at individet møter det som er fremmed og annerledes for å kunne videreutvikle seg. For det er i møte med andre mennesker en opplever det ukjente og slik en blir utfordret og kan vokse (Gustavsson, 2003; Gustavsson, 2001). Dette kan både handle om at ens nysgjerrigheten bidrar til at en fysisk drar på en reise hvor en reflekterer over alt en har opplevd når en har kommet hjem, men det kan og handle om den mentale reisen der en i møte med andre mennesker starter en refleksiv prosess og vurdering av sin egen forståelseshorisont (Gustavsson, 2001). Dette sitatet oppsummerer akkurat dette “Vi forandres, og når vi kommer hjem igjen, ser vi på det vi forlot på en annen måte” (Gustavsson, 2001, s.32). Ut ifra dette tydeliggjøres det at dannelse er en aktiv prosess som individet må intendere for at det skal skje. Samtidig hevder Gustavsson (2001) at mennesket søker det fremmede og nye ettersom det å oppleve nye tankemåter og levesett er spennende. Dermed kan en si at dannelse er indre motivert, for skal det skje endring må individet ønske det.

2.3.3 Dannelsens normativitet

Det pedagogiske paradokset har blitt håndtert i vårt samfunn gjennom institusjonalisering. En kan derfra hevde at all pedagogikk er normativ, fordi det handler å påvirke individer gjennom undervisning til å lære de kollektive forventningene eller idealene samfunnet har (Gustavsson,

2003). Idealene handler om å videreføre kulturarven og å formidle egenskaper som individene bør tilegne for å sikre sin fremtid i samfunnet (Straume, 2013). De kan enten være uttrykte, omfattende og presise, eller mer vage og romslige. I likhet inneholder dannelsen bare det som regel omtales som det objektive slik det ble vist hos Gustavsson (2003), men det kan også beskrives som kultivering noe det gjør hos Kant (2000). På denne måten handler dannelsesbegrepet om at begrepet har en agenda eller en intensjon med oppdragelsen. Denne intensjonen handler som vist tidligere om at dannelsen har som målsetting at individet utvikler autonomi i kombinasjon med kulturtilegnelse. Det normative i dannelsen kan derfor forstås som utdanning hvis det der ligger en mulighet for å utøve maktmisbruk (Hellesnes, 1992).

Normativitet oppfattes antakeligvis som noe negativt, men i dannelsen er det nødvendig (Gustavsson, 2003). For det er gjennom det normative en opplever det kollektive som kultur og det å omgås andre mennesker. Men det er dersom individer helt ubevisst føyer seg og internaliserer alle kulturens føringer at det vil lede til begrensning av individets frihet og på denne måten blir individet underkastet samfunnets makt (Hellesnes, 1992). Med det sagt vil likevel undervisning behøve en asymmetrisk relasjon mellom lærer og elev, fordi det er læreren som skal undervise eleven og bør naturligvis derfor ha mer kunnskap (Willbergh, 2019). Her vil det ligge et enormt ansvar hos læreren, hvor læreren stadig må reflektere over hvordan ivareta eleven under opplæringen slik at eleven ikke mister sin subjektivitet (Klafki, 2002). For dersom utdanningens innhold kun får fokus, altså den objektive siden av dannelsen vil det ifølge Gustavsson (2003) ikke kunne skje dannelsen fordi individets subjektivitet mangler, og det vil da heller kunne omtales som halvdanning (Hellesnes, 1992). På denne måten ser en at det pedagogiske paradoks ikke kun eksisterer fordi opplæring er blitt institusjonalisert, men også fordi læreren står ovenfor paradokset i praksis (Willbergh, 2019) ved at læreren må reflektere over hvor mye styring han/hun kan legge i undervisningen før den begrenser elevens frihet i for stor grad.

Likeledes bør det poengteres at en overvekt av det subjektive heller ikke er ønskelig (Gustavsson, 2003) fordi da hadde ikke det demokratiske samfunnet blitt opprettholdt. For et demokratisk styresett behøver selvstendige individer som kan reflektere og ta stilling til samfunnet og derfra bruke sin stemmerett (Willbergh, 2019), og da må de oppleve tilknytning

til fellesskapet. Samtidig har individet selv et indre behov for å føle tilhørighet til samfunnet og har derfor også behov for fellesskapet (Bø & Schiefloe, 2007). Oppsummert fordrer dannelsesbegrepet denne kombinasjonen av det normative og subjektive, og uten en av dem vil begrepet gå i oppløsning (Gustavsson, 2003).

Kapittel 3: Metode

Hensikten med metodekapittelet er først å tydeliggjøre at det er en teoretisk studie, for så å nyansere hva min forforståelse handler om ettersom den kan ha preget oppgaven gjennom litteraturvalg, men også hvordan tekstene tolkes. Videre forsøkes det å tydeliggjøre hvordan analyseprosessen er gjennomført for å gjøre prosessen tydelig for leseren. Før det til slutt legges vekt på det teoretiske litteraturutvalget som har preget min analyse.

3.1 Metodevalg: teoretisk studie

Allerede i konstruksjonen av problemstillingen blir det åpenbart at dette er en teoretisk studie ettersom hensikten er å analysere Klafkis begrep om kategorial dannelse med fokus på selvdannelsens vilkår. På denne måten vil teorien både være utgangspunktet for å gi en introduksjon, men det vil også utgjøre utgangspunktet for analysen og kan derfra oppfattes som oppgavens «datamateriale», som i denne studien heller bør kalles teoretisk litteraturutvalg. Ettersom oppgaven er en teoretisk studie er det ingen nevneverdige etiske hensyn å ta høyde for.

3.2 Vitenskapssyn og forskerrolle

Med bakgrunn i et hermeneutisk vitenskapssyn har jeg forstått hvordan ens forforståelse kan påvirke hvordan en tolker (Krogh, 2014). Siden denne oppgaven handler om å tolke andres teoretiske verk var det særdeles viktig at jeg ble klar over min egen forforståelse før jeg begynte å skrive og velge ut teori. Av den grunn har jeg brukt mye tid på å reflektere over hva jeg oppfatter som selvdannelse før jeg begynte skriveingen, samtidig som jeg har tenke mye over dette underveis mens jeg har skrevet. Min forståelse av selvdannelsesbegrepet handlet først om at jeg forstod det som individets selvdannelsesprosess som handlet om å frembringe det som lå latent i individet. På den måten trodde jeg at selvdannelse kun var det subjektive i dannelsens kontinuum. Men ved å ha utforsket flere dannelsesteoretiske forståelser deriblant

Korsgaard og Løvli (2003), Gustavsson (2003) og Hellesnes (1992) har jeg forstått at selvdannelse bør forstås som resultatet av dannelsen (Korsgaard og Løvli, 2003). Hvor dannelsen kan forstås som kontinuumet mellom det subjektive og objektive (Gustavsson, 2003). På denne måten var ikke min tanke om at det handlet om en individuell prosess helt feil, men jeg undervurderte viktigheten av fellesskapet og dets normativitet som en del av individets selvdannelse.

Videre bør det poengteres at jeg fra før av har kjennskap til Klafki sin dannelsesteoretiske allmenndidaktikk fordi jeg tidligere i masterstudiet skrev en semesteroppgave i faget «PED520; Didaktikk, undervisnings- og opplæringspraksis». Oppgaven hadde tittelen «Læringsstiler og kategorial dannelsen», og handlet om å belyse hvordan kategorial dannelsen kan suppleres med teorien om læringsstiler i differensiert undervisning. Der oppgaven ledet frem til at kategorial dannelsen kan suppleres med læringsstilmodellen fordi den blant annet har et psykologisk fokus, samtidig som læringsstilmodellen gir konkrete eksempler på hvordan en kan legge opp det miljømessige omkring undervisning. Basert på dette satt jeg inne med en oppfatning av at Klafki sin kategoriale dannelsesteori i for liten grad fokuserte på elevens psykologiske perspektiver. Denne forståelsen ser en svært tydelig har influert problemstillingen, samtidig som den utgjør grunnlaget for at jeg i konklusjonen foreslår læringsteori og psykologiske teorier som forslag til videre forskning.

Oppsummert handler min forskerrolle i denne teoretiske studien i stor grad om å reflektere over den makten min forforståelse innebærer, slik at den i mindre grad vil kunne påvirke forskningsresultatene. På denne måten er ikke min forskerrolle objektiv og hensikten i dette underkapittelet har nettopp vært å gjøre leseren bevisst på dette.

3.3 Analyseprosessen

Oppgavens problemstilling handler om å analysere selvdannelses vilkår i kategorial dannelsen. Der begrepet vilkår i denne oppgaven handler om hva som skal til for å få til selvdannelse hos eleven. Først og fremst har selvdannelsesbegrepet innledningsvis blitt poengtert av meg som elevens individuelle resultat av dannelsesprosessen, dette er sagt med bakgrunn i Korsgaard og Løvli (2003) sin forståelse av at selvdannelse og dannelsen er det samme. Videre vil

dannelsesbegrepet av de fleste dannelsesteoretikere både forstås som prosessen og resultatet, hvor Gustavsson (2003) bare er ett av mange eksempler på denne forståelsen. Videre har dannelse blitt skissert som et kontinuum mellom det subjektive og objektive ved hjelp av Gustavsson (2003) sin forståelse. Der selvdannelse vil kunne forstås i lys av dette kontinuumet fordi det er det samme som dannelse. Selvdannelsesbegrepet til fordel for kun dannelsesbegrepet er valgt for å tydeliggjøre at det er elevens individuelle resultat studiet retter søkelys mot. Til tross for informasjonen som presenteres i teorikapittelet opplever jeg at oppgaven behøver en begrepsavklaring på hva selvdannelsens vilkår er, og det er utgangspunktet for kapittel fire og konstruksjonen av forskningsspørsmål én; *hvordan kan selvdannelsens vilkår forstås i lys av kontinuumet mellom dannelsens subjektive- og objektive side?*

For å kunne besvare dette spørsmålet benytter jeg de to klassiske dannelsesteoretikerne Kant og Rousseau sin forståelse for å nyansere dannelseskontinuumet som to ulike bevegelser. Hvor jeg oppfatter at Kant i større grad vektlegger det objektive, og Rousseau i større grad vektlegger det subjektive i dannelseskontinuumet. Denne påstanden er basert på at Kant i større grad vektlegger styring som et premiss for dannelse, fordi han anser kulturtilegnelse som det primære, mens Rousseau fokuserer primært på realisering av individets latente evner. Hensikten med denne fremstillingen er å komme frem til to ulike forståelser som begge handler om å ivareta subjektets autonomi ved å oppdra det til selvstendighet. Der beskriver jeg Kant sin forståelse som en utenfra og inn bevegelse og Rousseau sin forståelse som en innenfra og ut bevegelse. Videre plasserer jeg disse to forståelsene på dannelseskontinuumet ved å bruke den didaktiske trekanten som en grafisk fremstilling. Disse to bevegelsene utgjør svaret på forskningsspørsmål én og kan både oppfattes som teorien om hva selvdannelsens vilkår er, men utgjør også oppgavens analyseverktøy som vil benyttes til å besvare forskningsspørsmål to.

Forskningsspørsmål to er formulert som; *hva er selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse?* Først introduseres Klafkis liv og virke, samt hans teori om kategorial dannelse. Basert på oppfattelsen av at selvdannelse oppfattes som resultatet av dannelsesprosessen, eller som forståelsen til Korsgaard og Løvli (2003) om at selvdannelse og dannelse er det samme. Vil Klafki sitt begrep om kategorial dannelse i likhet kunne oppfattes som hans forståelse av

selvdannelse. For å analysere kategorial dannelse er det derfra lagt vekt på eksemplarisk undervisning og didaktiske analyse som analysemateriale fordi det er disse begrepene som beskriver hvordan læreren må arbeide i undervisning for å få til kategorial dannelse hos eleven. På denne måten vil forskningsspørsmål to også kunne bidra til svar på problemstillingen som handler om; *Hva er selvdannelsens vilkår i aktuell dannelseseoretisk allmenndidaktikk?* Den eksemplariske analysen handler om hvordan en tilrettelegger for kategorial dannelse hos eleven, ved å presentere relevante eksempler for eleven (Klafki, 2002). Mens den didaktiske analysen handler om å planlegge undervisning gjennom å reflektere over innholdets relevans for eleven (Klafki, 2000). Disse analyserer jeg med utgangspunkt i de to bevegelsene utenfra og inn, og innenfra og ut som jeg kom frem til i forskningsspørsmål én. Før jeg til slutt forsøker å plassere Klafki på dannelseskontinuumet ved å igjen benytte den didaktiske trekanten fra forrige forskningsspørsmål.

3.4 Teoretisk litteraturutvalg

Denne teoretiske studien handler først om å forklare selvdannelsens vilkår i lys av kontinuumet mellom dannelsens subjektive- og objektive side. Der benyttes Gustavsson (2003) sin forklaring på dannelsen som et kontinuum, mens dannelsesforståelsen til Kant og Rousseau benyttes for å beskrive selvdannelsens vilkår. For å kunne gjennomføre analysen tar jeg først utgangspunkt i Gustavsson (2003) sin dannelsesteori fordi han vektlegger balansen mellom det subjektive og det objektive som nødvendigheten for at dannelse skal kunne skje. Der benyttes boken hans «Dannelse i vor tid» (2003) og artikkelen hans «Dannelse som reise og eventyr» (2001) for å skildre denne forståelsen. Gjennom lesning av mange ulike teorier på dannelsesfeltet virker det som det er denne tanken som preger det moderne dannelsesfeltet. Så selv om de to verkene til Gustavsson er en del år gamle er hans beskrivelse av dannelsesbegrepet fortsatt aktuelt i dag. Særlig fordi han poengterer hva dannelse teoretisk sett handler om, samtidig som hans teoretisk forklarer hvordan dannelsesprosessen foregår.

Videre utgjør forståelsen til de to dannelsesteoretikerne Kant og Rousseau en sentral del i dette teoretiske studiet. Grunnen til at jeg omtaler dem som dannelsesteoretikere når de egentlig skiver sine teorier med fokus på oppdragelsen handler om at når disse teoretikerne levde var det ikke definert et skille mellom forståelser som oppdragelse, undervisning og

dannelse, noe det er i dag (Oettingen, 2001). Så når jeg leser disse tekstene oppfatter jeg med bakgrunn i Oettingen (2001) sin forståelse at alle disse begrepene kan oppfattes som dannelse.

For å beskrive franske Jean-Jacques Rousseau sin tilnærming til dannelse er det benyttet en norsk utgave av «Emile eller Om oppdragelse» oversatt i 2010 av Kirsten Marianne Bessesen. I hennes forord argumenteres det for at dette verket i sin tid kunne kalles en avhandling, men sett med dagens øyne vil det oppfattes som en roman. Dette fordi personen i boken Emile er fiktiv, og oppdragelsen han opplever med Rousseau som oppdrager er heller virkemidler for å skissere et nytt alternativ til datidens oppdragelse. På den tiden ble ikke boken godt tatt imot og ble bannlyst og brent på bål i flere land (Rousseau, 2010). Men i dag anerkjennes Rousseau sitt verk for å være et tilskudd til hvordan pedagogisk teori kan omsettes i praksis (Rousseau, 2010). Samtidig som hans verk skisserer en dannelsesforståelse der subjektivitet vektlegges som det primære i undervisning noe som blir hans tilskudd også i denne oppgaven. For å supplere benyttes også boken til Alexander von Oettingen (2001) «Det pedagogiske paradoks- et grundstudie i almen pedagogik», som er en dansk bok som skisserer flere dannelsesteoretikere sin forståelse med utgangspunkt i det pedagogiske paradoks.

Denne boken til Oettingen (2001) benyttes også til å supplere Immanuel Kant sin dannelsesforståelse. Men det er boken til Kant «Om pedagogik», med fokus på kapittelet «Opdragelsens kunst» som hovedsakelig har utgjort min forståelse av Kants dannelsesteori. Dette er en dansk utgave av Kant sitt verk oversatt av Bengt Moss-Petersen i år 2000. Videre er det viktig å presisere at boken «Om pedagogik» ikke er nedskrevet av Kant selv, men av hans elev Frederich Theodor Rink. Der grunnlaget til teksten baserer seg på forelesningsnotater han hadde fått av Kant (Kant, 2000). Boken kom ut i 1803 som er året før Kant sin død, og en kan ikke være sikker på om Kant har vært i stand til å foreta noen endringer (Kant, 2000). I tillegg bør det poengteres at når Kant omtaler barnet i denne boken refererer han til gutter.

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesteori som grunnlag for analysen i denne teoretiske studien. Valget er tatt med bakgrunn i at hans teori knyttes opp til mye av forskningen som er gjort på det didaktiske

feltet (Midtsundstad & Hopmann, 2011), og ansees derfor som aktuell dannelseseoretisk allmenndidaktikk. For å tydeliggjøre denne spesifiseringen har jeg konstruert forskningsspørsmål to med utgangspunkt å svare på *hva som er selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse?* Hovedsakelig benyttes boken «Dannelsese teori og didaktik: Nye studier» (2002) som er en dansk oversettelse av Klafkis kategoriale dannelsese teori som også inneholder hans senere utviklet teori om kritisk-konstruktive didaktikk. Denne danske utgivelsen benyttes i denne oppgaven spesielt i delene om Klafkis liv og virke, hans allmenndannelsesforståelse, samt utgjør denne oppgaven analysegrunnlaget for den eksemplariske undervisningen. Videre benyttes Klafki sin artikkel «Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsese theoretisk fortolkning av moderne didaktikk» for å kunne beskrive hva den kategoriale dannelsese teorien dreier seg om. Den er oversatt til norsk av Arnt Gylland og utgitt i Erling Lars Dale sin bok «Om utdanning: Klassiske tekster» (2001).

For å belyse den didaktiske analysen benyttes i hovedsak Klafkis artikkel «Didaktik analysis as the core of preparation of instruction» utgitt i boken «Teaching as a reflective practice» (2000) av Westbury, Hopmann & Riquarts. Videre er også norsk litteratur som Willbergh sin doktoravhandling «Mimesis, didaktikk og digitale læremidler» (2008), samt Hopmann sin artikkel «Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne» (2010) benyttet som supplerings. Her er det nødvendig å påpeke at Klafkis didaktiske analyse har blitt revurdert i hans kritiske konstruktivistiske metode (Klafki, 2002), men det blir ikke tatt utgangspunkt i denne, men heller den originale versjonen. Til slutt vil jeg si at all litteratur som er benyttet i denne oppgaven har enten vært på pensumlister eller blitt nevnt i undervisning gjennom studieløpet mitt i bachelor og master i pedagogikk ved Universitetet i Agder.

Kapittel 4: Selvdannelsens vilkår hos Kant og Rousseau

Formålet i dette kapittelet er å redegjøre for hva selvdannelsens vilkår er. Det gjøres gjennom å analysere de to klassiske dannelsese teoriene til Kant og Rousseau med hensikt å besvare forskningsspørsmål én; *hvordan kan selvdannelsens vilkår forstås i lys av kontinuumet mellom dannelsens subjektive- og objektive side?* Først blir de to dannelsese teoriene drøftet for å vise hvor de er ulike, for så å tydeliggjøre at deres selvdannelse kan handle om to ulike bevegelser som begge ivaretar det subjektive i eleven. Denne granskningen leder avslutningsvis til besvarelse av forskningsspørsmål én.

4.1 Lære å bli selvstendig: Rousseau og Kant

De to tradisjonene tar begge utgangspunkt i det pedagogiske paradoks, der opplysningsdannelse gjennom Immanuel Kant (2000) defineres som; hvordan oppdra til frihet gjennom tvang, mens det i romantisk dannelses av Jean-Jacques Rousseau beskrives som; hvordan kan oppdragelsen fungere når det grunnleggende i individet er ukjent (Oettingen, 2001). Basert på den tidligere presiseringen om at dannelses alltid innehar en normativitet fordi den har en intensjon, kan en se likhet i disse to teoriene fordi de begge har som hensikt at oppdragelsen skal handle om å lære individet å bli selvstendig. Likevel vil det i det videre bli lagt hovedvekt på de forskjellene en kan finne i deres menneskesyn, der det hos Rousseau (2010) har større grad av det subjektive og hos Kant (2000) større grad av det objektive. Samtidig som det beskrives hvorfor de benytter ulik graden av tvang og frihet i oppdragelsen.

Overordnet kan Kant sitt menneskesyn i motsetning til Rousseau med fokus på det subjektive, beskrives som kosmopolitisk, noe en ser tydelig preg av i Kant (2000) sin tekst «Om pædagogik». Der benyttes jevnlig begrepet menneskeslekten for å vise at dannelses ikke kun skal handle om en individuell frembringelse, men heller er en kollektiv prosess. For han hevder at alt som er godt for fellesskapet aldri er til skade for det individuelle, selv om det til tider kan virke slik ettersom en må ofre noe (Kant, 2000). Samtidig som han presiserer at ikke foreldrene, men heller skolen bør stå for oppdragelsen siden der reflekteres det over hva som er best for verdens fremtid og ikke kun her og nå. Det er viktig å presisere at menneskesynet til Rousseau og Kant avhenger av den historiske konteksten som preget tiden de skrev sine verk, der Kant assosieres med opplysningstiden og Rousseau med romantikken (Oettingen, 2001). Men selv om romantikken og opplysningstiden befinner seg i en glidende overgang til hverandre, så kan en si at romantikken er sentrert rundt en individuell frihet der mye av fokuset handler om å uttrykke følelsene sine gjennom blant annet kunst og litteratur (Svendsen, 2019). Til forskjell fra Kant sitt menneskesyn som handler om etikk, men også politikk fordi han forsøker å ta for seg menneskehetens felles utvikling (Oettingen, 2001) som trolig har å gjøre med at hans samtid i opplysningstiden var preget av en demokratisk tankegang.

Kant oppfatter barnet som født uferdig og uten en indre moralsks vurderingssans hvilke individet derfor behøver å utvikle (Kant, 2000). Ved hjelp av oppdragelsen er dette mulig fordi da møter individet disiplinering, kultivering og sivilisering som etter hvert kan bli internalisert og lede til selvstendige og moralske individer. På denne måten vil individet bli oppdratt til "...en form, der passer sig for menneskeheden." (Kant, 2000, s.25). I likhet mener Rousseau (2010) at individet fødes ufullkomment og har behov for veiledning for å kunne realisere seg selv og sin dømmekraft. Men i motsetning til Kant (2000) som oppfatter at mennesket er født med en dyrisk side det må beskyttes i fra, så oppfatter Rousseau (2010) at mennesket er mer uforbeholdent godt fordi det er skapt av Gud. Derfra oppfatter han det latente i individet som det ønskelige å utvikle, for det som fremkommer da er godhet og vil ikke kunne skade verden. Men denne realiseringen er svært vanskelig fordi en som voksen oppdrager ikke kan vite hvilke tema innenfor politikk, arbeid og religion etc. barnet ønsker å utforske (Oettingen, 2001). I tillegg vet heller aldri oppdragerne hvilke forutsetninger og evner barnet er født med og oppdragelsen dreier seg derfor om prøving og feiling. På denne måten innebærer individets natur både muligheter for utfoldelse av sine latente evner, noe Rousseau omtaler som Bildsamkeit, samtidig som sitt naturlige anlegg også inneholder begrensninger verken barnet selv eller de voksne kan se.

Selv om Rousseau oppfatter mennesket som født godt, så blir det ikke riktig å se på Kant som en motsetning av dette. For Kant oppfatter ikke mennesket som ondt det handler heller om at barnet behøver styring fra starten av for å ikke kjenne på sin dyriske side, for han hevder at da vil mennesket bli avhengig av denne frihet og gjøre alt som er i sin makt for å opprettholde den (Kant, 2000). Så han anser heller mennesket ondskap som noe som læres dersom det ikke oppdras til å leve i et samfunn, og med denne ondskaper oppfatter jeg det som han mener egoisme. På denne måten kan en si at mennesket er født både med muligheten til å utvikle en ondskap, mens med oppdragelse gjennom utdanning ligger det kun (kime) til det gode i mennesket. Et sitat av Kant som oppsummerer dette er "Thi årsagerne til det onde finder man ikke i menneskets naturlige anlæg. Det ondes årsag er alene, at naturen ikke er bragt ind under regler. I mennesket ligger kun kim til det gode." (Kant, 2000, s.29).

Videre ønsker Rousseau (2010) i kontrast til Kant at individet fra starten av skal oppdras uten bruk av styring fordi det vil begrense hans frie utfoldelse. Det handler som basert på

Oettingen (2001) og verket «Emile eller Om oppdragelse» (2010) at Rousseau ønsker at barnet skal beskyttes fra ytre påvirkning fram til det har fått utfoldet seg. For dersom styring blir brukt fra tidlig av vil oppdrageren være autoritær, og da vil barnet kun lære andres tanker (Oettingen, 2001). På denne måten må individet opparbeide sin selvstendighet ved å finne sin egen oppfatning av verden, som Rousseau kaller det sin første fødsel. Deretter er han klar til å tre inn i den andre fødselen hvor han møter mennesker. Der vil individet bli introdusert for temaer som kjærlighet, død, gud og rettferdighet (Oettingen, 2001), som sammenfattet kan forstås som moralsk plikt eller tvang fordi en lærer fellesskapets oppfatning av disse temaene.

Dermed er det tydelig at dette ikke handler om en antipedagogisk tilnærming som handler om at barnet skal utvikle seg alene der en er imot innblanding fra voksne fordi det begrenser naturlig utfoldelse (Oettingen, 2001). Men for Rousseau er det viktige at det "...skal opdrage uden at *ville virke* opdragende" (Oettingen, 2001, s. 28). Derfor må pedagogen veilede gjennom å være avventende og imøtekommende (Rousseau, 2010). Før det mennesket senere behøver å lære seg å leve sammen med andre mennesker (Oettingen, 2001). Dette presiseres i hans fjerde del av boken hvor Emile drar ut i verden på leting etter Sophie, men også i sin femte del hvor Emile finner Sophie (Rousseau, 2010). Men særlig skrives dette om i verket «Om Samfunnspakten», som han skrev samtidig som boken «Emile eller Om oppdragelse» (Rousseau, 2010). Samfunnspakten betyr i denne sammenhengen at menneskene i samfunnet har en pakt eller kontrakt, som utgjør et felles grunnlag som alle medlemmene er klar over og kjent med (Rousseau, 2010). Denne samfunnsenigheten bidrar til beskyttelse av enkeltindivider og dets eiendom (Oettingen, 2001) gjennom blant annet lover og regler (Rousseau, 2010). Derfra behøves det også at individet er samfunnsengasjerte og ansvarlige som bidrar til at denne samfunnskontrakten opprettholdes, men og videreutvikles (Oettingen, 2001).

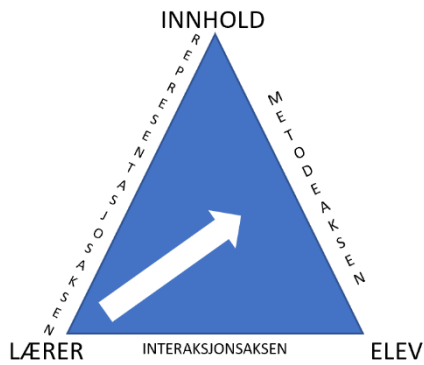
På denne måten når en sammenligner Kant og Rousseau sine menneskesyn blir det tydelig at de har ulike oppfatning av hvilket utgangspunkt dannelsesprosessen skal ha for å få frie individer som også er gode samfunnsborgere. Der det virker som Rousseau anser det nødvendig å arbeide innenfra og ut, ved at de første leveårene dreier seg om å realisere det latente også ta med seg denne kjennskapen til seg selv i møte med kulturen, hvor det derfra utvikler seg videre. På den annen side virker det som Kant sin tilnærming handler om en

utenfra og inn prosess ettersom individet først blir underlagt tvang ved å måtte tilegne seg kulturens tankesett og holdninger som resulterer i muligheten til å tenke og velge selv. På denne måten handler det ikke bare om utgangspunktet, men også rekkefølgen det subjektive og det objektive har i de to ulike tilnærmingene. Med det som utgangspunkt kan en si at det i begge teoriene finnes asymmetri, ettersom det hos Rousseau de første leveårene er større grad av frihet, mens det hos Kant først er stor grad av tvang helt frem til barnet er selvstendig.

4.2 Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan selvdannelsens vilkår forstås i lys av kontinuumet mellom dannelsens subjektive- og objektive side?

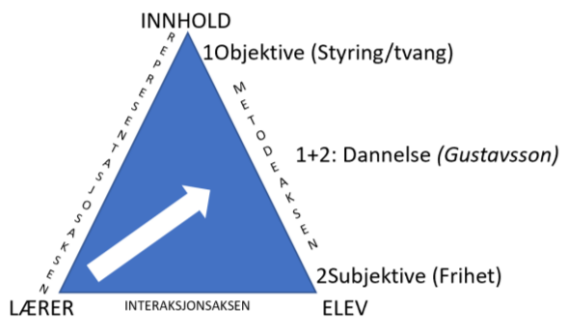
Tilnærmingen til de to klassiske dannelsesteoriene poengterer at all pedagogikk og dannelses dreier seg om menneskesyn fordi det pedagogiske paradoks fordrer problemstillingen om hva som skal til for å oppdra selvstendige mennesker. Derfra handler diskusjonen om hva en oppfatter at mennesket mangler og dermed behøver å lære for å være et menneske. Ut ifra dette skaper de ulike dannelsesteoriene målsetningen/intensjonen for deres dannelsesteori. Over tydeliggjøres det at deres menneskesyn var preget av mer eller mindre grad av styring ut ifra hvor sterk intensjon/målsetning de oppfatter at oppdragelsen behøver. Der Kant klart oppfatter at mennesket behøver å lære moral, og Rousseau fokuserer på realiseringen av medfødte evner. På denne måten ligger forutsetningen for selvdannelse hos Kant i det ytre omgivelsene, mens det hos Rousseau ligger det i individets indre. Dermed kan de begge enes om at mennesket har mulighet til å utvikle seg og derfor kan også selvdannelse skje, men det kan skje gjennom to ulike bevegelser, enten innenfra og ut eller utenfra og inn.

For å tydeliggjøre hvordan de to ulike menneskesynene over bidrar til to ulike måter å forstå selvdannelse på vil den samme informasjonen presenteres grafisk gjennom modellen den didaktiske trekant. Didaktikk er teori om undervisningspraksis (Jank & Meyer, 2006), og den didaktiske trekanten er en modell som viser hvordan undervisningspraksisen foregår. I undervisning benyttes modellen som et verktøy for å planlegge og forberede undervisning, men og for å kunne analysere undervisning underveis og i etterkant (Künzli, 2000). Modellen projeksjoner samspillet mellom lærer, undervisningsinnholdet og elev, der essensen handler om at alle sidene må være representert for at det skal kunne omtales som didaktikk (Künzli, 2000) (se figur 1).



Figur 1: Den didaktiske trekanten (Künzli, 2000, s. 49)

Det pedagogiske paradoks vil opptre i undervisningspraksis gjennom for eksempel hvilket innhold som skal velges, hvordan læreren kan forberede undervisning, og hvordan læreren kan tilpasse undervisningsmetoder. Men basert på dannelsesforståelsen tidligere forklar ved hjelp av Gustavsson, forstår en at det er i møtet mellom innhold og elev dannelse kan skje. På denne måten befinner dannelse seg på det Künzli (2000) beskriver som metodeaksen i den didaktiske trekanten. Følgelig handler denne aksen om metodikken som benyttes i undervisning, og en kan forstå det som at undervisning kan være mer eller mindre innholdsstyrt, eller mer eller mindre elevstyrt ut ifra hvor en befinner seg på aksen (Künzli, 2000). Oppgavens problemstilling og videre analyse vil derfor befinne seg på denne aksen.

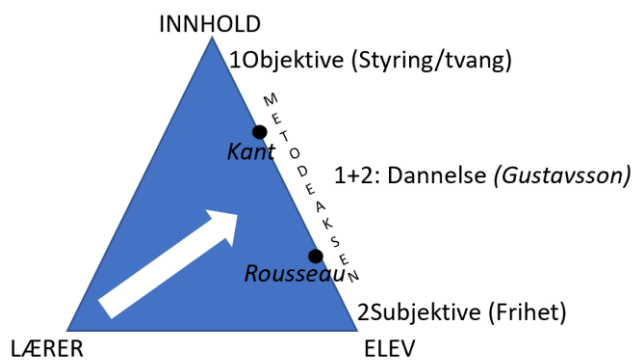


Figur 2: Gustavssons dannelsesteori i den didaktiske trekanten

Ettersom dannelse kan forstås som resultatet en ønsker at elevene skal oppnå gjennom undervisning, så forsøkes det i modellen (figur 2) over å vise hvordan dannelse hele tiden også er del av prosessen som foregår i undervisning. Sett i lys av Gustavsson sin forståelse av dannelse, vil metodeaksen i den didaktiske trekanten bestå av et kontinuum mellom det objektive og det subjektive der Gustavsson sin forståelse vil havne midt imellom. Tallene i

modellen over er kun satt inn for å vise at denne kombinasjonen til sammen utgjør dannelse, og ikke fordi det handler noe om dannelsesprosessens rekkefølge.

Dersom en plasserer opplysningstradisjonen ut ifra Kant sin forståelse og en plasserer Rousseau med sin forståelse preget av romantikken vil de begge ligge nærme Gustavsson sin forståelse av dannelse. Men som tydeliggjort tidligere inneholder Kant mer styring gjennom at en lærer individet kulturens innhold, og Rousseau større grad av frihet i form av at individet får utfolde sin latente subjektivitet før en møter kulturen. De vil begge ligge på metodeaksen, fordi de begge handler om tilrettelegging av innhold, men Kant vil ligge nærmere innhold (det objektive) enn Gustavsson, og Rousseau vil ligge nærmere eleven (subjektive) (se figur 3).



Figur 3: Opplysningsdannelse og romantisk dannelse i den didaktiske trekanten

4.2.1 Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 1: Hvordan kan selvdannelsens vilkår forstås i lys av kontinuumet mellom dannelsens subjektive- og objektive side?

Som presentert i innledningen oppfatter flere dannelsesteoretikere dannelse og selvdannelse som det samme (Korsgaard og Løvli, 2003). Hvor dannelsesbegrepet videre beskrives både som prosessen og resultatet (Gustavsson, 2003), men i denne oppgaven er det hensiktsmessig å heller dele opp de to begrepene. For på den måten poengteres det at oppgaven retter fokus mot elevens individuelle resultat av dannelsesprosessen. På denne måten vil selvdannelse forstås som resultatet av den utviklingsprosessen oppnås gjennom dannelsens kontinuum mellom det objektive og subjektive. Til dette bidrar Kant og Rousseau sin forståelse av dannelsesprosessen med to ulike tilnærminger for å oppnå selvdannelse. Der det hos Kant handler om en dannelsesprosess som bør gå utenfra og inn, og Rousseau oppfatter at dannelsesprosessen bør gå innenfra og ut for å lede til selvstendighet, som vist i figur 3. På

denne måten kan selvdannelse muliggjøres enten gjennom å ta utgangspunkt i seg selv eller gjennom å tilegne seg kulturen. Rousseau sin pedagogikk omtales som erfaringspedagogikk fordi læreren i undervisning skal være nesten usynlig i sin veiledning slik at barnet kan lære gjennom egne erfaringer (Gustavsson, 2007). Hensikten er at pedagogen til slutt skal bli overflødig og at individet da skal ha blitt selvstendig (Korsgaard & Løvlie, 2003), gjennom å ha realisert sine medfødte evner (Rousseau, 2010). Sett i lys av Kants opplysningsdannelse handler selvdannelse om at individet skal møte og internalisere kulturen. Målet er å oppnå autonomi gjennom den ytre styringen individet opplever i undervisning, for ved å internalisere samfunnsmoralen til å bli ens egen moral er individet blitt selvstendig. For da er det i stand til å gjøre gode valg som gagnar samfunnet, og som Kant (2000) oppfatter at da alltid også gagnar seg selv. På denne måten kan det tolkes som Rousseau sin selvdannelsesforståelse innebærer et mindre normativt aspekt enn Kant fordi han ikke setter opp mål basert på ytre standarder. Likevel bør ikke Rousseau sin selvdannelsesforståelse oppfattes som helt normfri fordi individets medfødte evner medfører også at det foreligger begrensning for utvikling.

Oppsummert handler ivaretagelse av subjektet i de to tilnærmingene enten om at det subjektive er det primære eller at det er det sekundære i dannelsesprosessen. På denne måten handler selvdannelse om den bevegelsen som pedagogen benytter for å utvikle selvstendige individer. Derfra kan den tolkningen som er gjort til nå av Kant og Rousseau sin tilnærming omgjøres til noen lettere håndterbare begreper som vil utgjøre analyseverktøyene for å undersøke selvdannelsens vilkår i kategorial dannelses. Ved å ta utgangspunkt i Kant sin utenfra og inn forståelse vil begreper som *tilegnelse* eller *det allmenne* virke som passende analysebegreper. For som vist tolkes hans oppfatning av selvdannelse som å bli selvstendig gjennom å ha internalisert en indre moral som gjenspeiler samfunnsmoralen. Imidlertid vil begrepene *selvrealisering* og *selvutfoldelse* tolkes som analysebegreper for Rousseau ettersom de tolkes å gjenspeile hans innenfra og ut forståelse. Dette fordi hans selvdannelsesforståelse baserer seg på at det allerede inni individet ligger et frø av evner og ved å la disse blomstre vil individet bli selvstendig. Svaret på forskningsspørsmål én er dermed at selvdannelsens vilkår kan enten oppfattes som en innenfra og ut forståelse, eller en utenfra og inn forståelse. Følgelig er det selvdannelsens vilkår i klassisk dannelsesteori som er denne oppgavens forståelse av hva selvdannelsens vilkår kan være.

Kapittel 5: Selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse

Hensikten i dette kapittelet er først å presentere Wolfgang Klafki, samt å gjennomgå hans teori om kategorial dannelse. I tillegg beskrives kort begrepene eksemplarisk undervisning og didaktisk analyse for å vise hvordan han mener læreren må arbeide i undervisning for å få til kategorial dannelse hos eleven. Videre er det disse to begrepene som vil utgjøre analyse materialet i oppgaven siden de demonstrerer med kategorial dannelse som mål gjennom å planlegge og tilrettelegge undervisning. Kapittelets andre del utgjør analysedelen og har som hensikt å besvare forskningsspørsmål to; *hva er selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse?* Der benyttes den forståelsen av selvdannelsens vilkår som utgjorde svaret på forskningsspørsmål én til å belyse Klafkis kategoriale dannelsesteori. Til slutt plasseres Klafki på kontinuumet.

5.1 Introduksjon av Wolfgang Klafki og hans kategoriale dannelse

5.1.1 Klafkis liv og virke

Klafki var en kjent tysk dannelsesteoretiker som levde fra 1972-2016 (Oettingen, 2019). Han ble født i Angeburg i Østpreussen som lå under tysk regime, men som i dag er en del av Polen (Klafki, 2002). Han var som ung med under andre verdenskrig og kjempet som soldat før han ble skadet, og da krigen var ferdig utdannet han seg som lærer (Klafki, 2002). Etter hvert starter han som lærer på landet, før han senere leverte sin doktorgrad om nyere dannelsesteorier og ble ansatt som professor i pedagogikk ved Marburg Universitet i 1963. Klafki sin teori tar i likhet med pedagogene Dilthey, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Herbert, Fröbel og Schleiermacher utgangspunkt i det åndsvitenskapelige (Oettingen, 2019). Det åndsvitenskapelige er en motsetning til det naturvitenskapelige og kan forstås som et perspektiv der en fokuserer på menneskets bevissthetsliv, hvor det ikke handler om å forklare, men om å forstå (Klafki, 2002). Hans teori om kategorial dannelse er en innflytelsesrik modell for lærerutdanningen i Tyskland (Hopmann, 2010), men er også svært relevant for den nordiske didaktikken i dag (Midtsundstad & Werler, 2011b; Midtsundstad & Hopmann, 2011).

5.1.2 Allmenndannelse

For å forstå Klafki sin konstruksjon av sin dannelsesteoretiske allmenndidaktikk vil det være hensiktsmessig å se på hans forståelse av allmenndannelse. Fordi det kan antas at det er denne

forståelsen som utgjør bakgrunnen for at han i sin artikkel om «Kategorial dannelse» (2001) retter kritikk mot de dannelsessteoriene som tidligere preget den pedagogiske tekningen og undervisningspraksisen. Samtidig som denne forståelsen antakelig er bakgrunnen for at han benytter innholdet som en forutsetning for dannelse. Allmenndannelse forklarer han som dannelse for alle, fordi han mener dannelse bør være en demokratisk borgerrett fordi det leder til selvbestemmelse (Klafki, 2002). Dessuten kan ikke det allmenne lenger forstås i nasjonal kontekst, men må forstås som den universelle konteksten som angår oss alle. Videre handler allmenndannelse for Klafki om tilegnelse av det fellesmenneskelige innhold, fordi det handler om å føre kunnskaper og erfaringer videre, slik at ikke hver generasjon behøver starte på nytt. Intensjonen med dette er ifølge Klafki (2002) ikke at individet lar seg begrense av det som er lært, men at denne tilegnelsen heller fungerer frigjørende fordi individet erverver evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Denne tanken tydeliggjøres i hans teori om kategorial dannelse, men der tas det også opp hvordan ivareta subjektet i en slik tilegnelsesprosess. På denne måten gjenspeiler teorien om kategorial dannelse det pedagogiske paradoks sin generelle utfordring om paradokset mellom frihet og tvang.

5.1.3 Kategorial dannelse

Opphavet til kategorial dannelse har sitt utgangspunkt i hans analyse av dannelsessteoriene som siden slutten av 1700- tallet har preget vår pedagogiske tenkning og praktisering (Klafki, 2001). Disse analyserer han ved å dele de opp i objektive eller subjektive teorier eller som han formulerer som materialdannelsessteorier og formaldannelsessteorier. Der han kritiserer de materiale teoriene for å ha for stort fokus på kunnskapsinnholdet, samtidig som de formale dannelsessteoriene kritiseres for å fokusere i for stor grad på det subjektive (Willbergh, 2019). Gjennom disse to hovedkategoriene analyserer han seg frem til fire dannelsessteoretiske underkategorier; objektivisme, klassisk, funksjonell og metodisk (Klafki, 2001). Der de to først nevnte befinner seg under materialdannelse og de to sist nevnte under formaldannelse.

Dannelsesforståelse preget av objektivisme handler om å internalisere fullt ut kulturens objektive innhold, i dette tilfellet vitenskapelig kunnskap (Klafki, 2001). Imidlertid handler den klassiske dannelsessteorien om at individet skal internalisere et visst sett med menneskelige kvaliteter som hylles av kulturen (Klafki, 2001). På denne måten handler de begge to om å internalisere det «riktige innholdet» og kan kritiseres for å være for dogmatiske

ettersom det innføres faste «regler» for hva som er «riktig» kunnskap og egenskaper for et menneske (Willbergh, 2019). Utfordringen med dette forklarer Willbergh (2019) er at en dogme ikke kan diskuteres og heller ikke videreutvikles og dermed passer de ikke like godt i det demokratiske samfunnet vi har i dag.

Underkategoriene i formaldannelse har også noen svakheter ifølge Klafki (2001) ved at de fokuserer primært på det subjektive. Dette ser en særlig i underkategorien omtalt som funksjonell dannelsesforståelse ettersom den fokuserer på utviklingen av sine kroppslige, sjelelige og åndelige krefter, og ikke vektlegger tilegnelse av innhold (Klafki, 2001). Videre forstås disse kreftene å ligge latent i individet fra fødsel av og innebærer dermed individet potensiale. Ut ifra dette kan en dra kjenselen på den romantiske dannelsesforståelsen til Rousseau, selv om Klafki ikke nevner dette i sin tekst om kategorial dannelselse. I artikkelen «Kategorial dannelselse» kritiserer Klafki (2001) denne underkategorien for å ha for stort fokus på de unike gjemte evnene i hvert individ fordi det ville gjøre det for vanskelig for en pedagog å vite hvilke evner han/hun skal fremkalle. Derfor mener han at for å legge til rette for dannelselse må en forholde seg til et innhold siden det vil gjøre begrepet mer holdbart og brukervennlig for pedagogene som vil kunne motivere eleven til dannelselse. Dette vil en se tydelig senere gjennom hans anvendelse av kategorial dannelselse gjennom begrepene didaktisk analyse og eksemplarisk undervisning.

Den andre underkategorien i formaldannelsesteori er metodisk dannelselse, som handler om at individet skal tilegne seg metoder de behøver (Klafki, 2001). Dette vil dreie seg blant annet om å lære tenkemåter, følelseskategorier og verdier som anses nødvendige å lære for å kunne mestre livets utfordringer (Klafki, 2001). Eksempler på disse universalmetodene kan være å lære seg og bruke ordbok (Klafki, 2001) eller grunnleggende matematikk, men likeledes moralsk atferd. Følgelig er det tydelig at denne dannelsesforståelsen i motsetning til det funksjonelle ikke tar utgangspunkt i individets medfødte evner, men heller fokuserer på å overføre metodene til eleven (Klafki, 2001). Ut ifra dette kan en tenke på Kant sin opplysningsdannelsesforståelse som et eksempel på et slik teoretisk ståsted, noe Klafki også eksemplifiserer i artikkelen «Kategorial dannelselse» (2001). Klafki (2001) presiserer at kategorial dannelselse muligens kan misforstås ved å tro at den baserer seg på metodisk dannelselse, men tydeliggjør gjennom sin kritikk at det ikke handler om det samme fordi han

oppfatter metodiske dannelsesprosesser som for dogmatisk ettersom metodene som formidles antas å være universelle. Samtidig som han hevder at metodene heller bør være basert på innhold som skal læres for å være kontekstavhengig og slik være mer anvendelige i praksis.

Hans løsning handler om å supplere disse dannelsesforståelsene til en dialektikk mellom material- og formaldannelse (Klafki, 2001). Denne oppfatning av dannelsesprosesser er det som utgjør grunnlaget for hans nye teori som betegnes som kategorial dannelsesprosesser. Videre kan hans forklaring av kategorial dannelsesprosesser med dets dialektikk utdypes gjennom dette sitatet:

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

Sitatet viser at kategorial dannelsesprosesser i hovedsak handler om tolkning og innhold. Der individet blir presentert for kulturen og dets allmenne innhold. Individet vil derfra tolke innholdet det møter basert på sin forforståelse. På denne måten virker det som Klafki sitt begrep om dannelsesprosesser forstås både som prosess og resultat (Jank & Meyer, 2006). Der dannelsesprosesser er en prosess som skjer i møte med et innhold, som forhåpentligvis skal lede til et resultat, nemlig kategorial dannelsesprosesser. Men hvilket innhold eleven sitter igjen med etter et slikt møte kan en aldri vite (Hopmann, 2010). Noe som i for seg er bra fordi en ikke ønsker å kontrollere individets oppfatninger (Willbergh, 2019). Videre kan en si at Klafki sin løsning på det pedagogiske paradoks handler om tolkningsfrihet fordi da ivaretas subjektet selv om det blir introdusert for et innhold. Basert på dette vil en ut ifra de tidligere skisserte figurene av den didaktiske trekanten og kontinuumet i dannelsesprosesser kunne plassere Klafkis begrep om kategorial dannelsesprosesser i midten av kontinuum mellom det subjektive- og objektive. Herfra vil det i det videre tydeliggjøres hvordan kategorial dannelsesprosesser fordrer et møte mellom innhold og betydning, samt hvordan læreren kan planlegge og tilrettelegge undervisningen gjennom å kort presentere verktøyene didaktisk analyse og eksemplarisk undervisning. Samtidig som disse to begrepene vil bli gått dypere gjennom i analysen ettersom de utgjør essensen for å forstå selvdannelsens vilkår i kategorial dannelsesprosesser.

5.1.4 Innhold og betydning: Didaktisk analyse og eksemplarisk undervisning

For å kunne redegjøre for hva didaktisk analyse og eksemplarisk undervisning er det nødvendig å tydeliggjøre ytterligere Klafkis sine begreper *Bildungsinhalt* og *Bildungsgehalt* som av Hopmann (2010) oversettes til innhold og betydning. Det handler om at dannelse fordrer et møte mellom eleven og et innhold, hvor det som blir igjen inni eleven etter møtet forstås om dannelse (Hopmann, 2010). På denne måten handler tilegnelsesprosessen av innholdet (inhalt) både om hvilken betydning (gehalt) eleven oppfatter i læringsprosessen, men og hvilken betydning (gehalt) eleven sitter igjen med etter dette møte (Hopmann, 2010). Forbeholdt at ingen kan vite hva eleven sitter igjen med handler Bildungsgehalt også om hvilken betydning læreren tillegger innholdet (inhalt) som skal undervises. Det vil i undervisningspraksis si at læreren må ta utgangspunkt i læreplanen og det som står skrevet der for så å tolke det fram til en mening (Willbergh, 2008). På denne måten vil lærerens planlegging av undervisning være av stor betydning for å kunne skape mening(gehalt) for eleven. Ettersom det er vanskelig å si hvilken tolkning eleven vil sitte igjen med til slutt, fokuserer heller Klafki på hvordan læreren bør arbeide, noe som er hans utgangspunkt for konstruksjonen av didaktisk analyse og eksemplarisk undervisning. Oppsummert handler derfor Bildungsgehalt (mening/betydning) om hvordan læreren velger å fremstille et spesifikt innhold (inhalt) for en bestemt gruppe med elever i en unik situasjon (Hopmann, 2010).

For å skape et møte mellom innhold og betydning oppfatter Klafki (2000) at læreren må benytte det han omtaler som *den didaktiske analysen* for å kunne reflektere over innholdets relevans for eleven. Den didaktiske analysen går derfor ut på å benytte seg av fem spørsmål som handler om innhold og ut ifra dem planlegge undervisningen (Willbergh, 2008). Ut ifra dette kan en si at “Klafki er ute etter å forstå hvordan læreren kan utføre en profesjonell og kvalifisert gjetting på hva som gir mening for eleven” (Willbergh, 2008, s.111). På denne måten kan en si at innholdet kan ha uendelig mange betydninger og vil være kontekstavhengig fordi tolkningen av innholdet vil avhenge av den konkrete eleven og av den kulturelle og historiske kontekst som eleven befinner seg i (Willbergh, 2008). Videre vil betydningen et innhold får i en konkret situasjon avhenge av pedagogens metodevalg (Hopmann, 2010) og det er her den eksemplariske undervisningen kommer inn.

Eksemplarisk undervisning er begrepet Klafki benytter for å beskrive hvordan en kan arbeide med å tilrettelegge for at kategorial dannelse kan kunne skje hos eleven i undervisning (Oettingen, 2019). Det gjøres gjennom at læreren finner frem til en del utvalgte eksempler som tar for seg faginnholdet (Willbergh, 2008). Dette faginnholdet blir presentert gjennom eksempler som skal være basert på eleven og hva som er relevant for dem. Denne tilnærmingen handler i likhet med didaktisk undervisning om å fordre et møte mellom Bildungsinhalt (innhold) og Bildungsgehalt (betydning) siden det er det som oppfattes å lede til vekst. I Klafkis (2001) forklaring av eksemplarisk undervisning benyttes begrepet det elementære som begrepet for innhold, og det fundamentale som begrepet for det subjektive. Derfra handler det om å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger (fundamentale) og dermed tilpasse det elementære (innholdet) slik at det kan gi mening for eleven. På denne måten vil det skje vekst ved at det elementære (innholdet) trer inn i elevens subjektivitet (det fundamentale) ved hjelp av det eksemplariske, altså gjennom bruk av relaterbare eksempler. Det vil si at når eleven tillegger innholdet mening og kan knytte det opp til forståelseskategorier den har fra før vil det være med på å utvide elevens forståelsesgrunnlag (fundamentale). Følgelig foregår det en indre personlig utvikling inni eleven som Klafki (2001) omtaler som kategorial dannelse. Til dette blir undervisning er en god arena for utvikling fordi en i felleskap kan diskutere temaer omkring kultur, samfunnshistorie og politikk, samtidig som en vil få veiledning og undervisning om disse temaene (Jank & Meyer, 2006). Oppsummert oppfattes den didaktiske analysen og den eksemplariske undervisningen som verktøy for å få til kategorial dannelse i undervisningspraksis og herfra vil analysen dreie seg om disse to begrepene for å finne ut hva selvdannelsens vilkår er i kategorial dannelse.

5.2 Analyse: Hva er selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse? (Forskningsspørsmål 2)

Basert på at forståelsen av at selvdannelse oppfattes som resultatet av dannelsesprosessen vil Klafki sin forståelse av kategorial dannelse som resultatet av dannelse kunne beskrives som selvdannelse ut ifra definisjonen som denne oppgaven bygger på. Videre gjenstår det å kunne nyansere hans forståelse av hvordan bevegelsen i kontinuumet bør foregå for å lede til selvdannelse, samt hvordan en bør tilrettelegge for å muliggjøre denne bevegelsen. For å kunne analysere seg frem til hvilken bevegelse Klafki oppfatter at dannelsesprosessen må ha for å lede til selvdannelse blir det nødvendig å få et innblikk i hvordan han mener at læreren skal tilrettelegge undervisning slik at det leder til kategorial dannelse. Som vist i teorien

oppfatter han at undervisning bør tilrettelegges ved at innholdet presenteres gjennom eksempler som er relaterbare for eleven. Derfor blir den eksemplariske undervisningen utgangspunktet for analysen, men en ser i det videre at det også blir behov for å inkludere begrepene Bildungsinhalt og Bildungsgehalt, samt den didaktiske analysen for å kunne nyansere vilkårene for selvdannelse i Klafkis kategoriale dannelsesteori. For det er både gjennom planlegging og tilrettelegging av undervisning læreren forsøker å få til at innholdet gir mening for eleven. Som analyseverktøy benyttes de to forståelsene innenfra og ut, og utenfra og inn som utgjorde svaret på forskningsspørsmål én.

5.2.1 Eksemplarisk undervisning: Tilrettelegging av undervisning

“Man kan anvende betegnelsen ‘*kategorial*’ om den virkning, som de kundskaber, evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal udvalgte eksempler.” (Klafki, 2002, s. 166).

Dette sitatet handler om at eleven utvider sin forståelse gjennom å møte et nytt innhold forklart gjennom eksempler som eleven har mulighet til å kjenne igjen. På denne måten er eksemplene ment å aktivere den forståelsen individet allerede har, og gjennom tilegnelse av dette nye innholdet vil elevens forståelse utvikles. En kan forklare dette som en metafor hvor elevens nåværende forståelse er som en lykt som peker kun på ett sted i et mørkt rom, derfra skal pedagogen hjelpe eleven til å flytte lykta og sammen lyse opp mer (Poulsen, 2010). Det innholdet som presenteres i undervisning representerer nye forståelseskategorier som blir en del av elevens allerede eksisterende forståelse. Selv om ikke begrepet «tilegne» benyttes direkte akkurat i dette sitatet, ser en at det benyttes ved flere anledninger i hans forklaring av det eksemplariske som skildres i boken «Dannelsesteori og didaktik-nye studier» (Klafki, 2002).

For eksempel dette sitatet her tydeliggjør dette med forståelseskategorier og tilegnelse ytterligere:

“Hvis eleverne gennem den eksemplariske undervisning tilegner sig et voksende potensiale af kategoriale forståelsesredskaber, kan de nemlig også meningsfuldt arbejde ‘orienterende’. Fordi det førstnævnte princip imidlertid netop baner vejen for

det sistnevnte, må man have som mål, at eksemplarisk undervisning og arbejde bliver centrum for læringsmulighetene i skolen.” (Klafki, 2002, s.179).

Her tydeliggjøres det igjen at den eksemplariske undervisning sin hensikt handler om at eleven skal tilegne seg nye forståelseskategorier, og disse vil fungere som redskaper til å lære mer innhold. For gjennom å benytte eksempler vil eleven oppleve at det han/hun lærer gir mening og vil motivere eleven til å ønske å lære mer. På denne måten vil de «forståelsesredskaper» som eleven tilegner seg gjennom eksemplarisk undervisning muliggjøre at eleven kan bygge videre på disse og utvikle seg selv. Det er antakelig hvorfor han omtaler forståelseskategoriene som «voksende potensialer».

De forståelsesredskapene som læreren forsøker å formidle gjennom eksempler er basert på lærerens tolkning av hva som vil gi individet en grunnforståelse som det behøver for å bli selvstendig (Klafki, 2000). Dermed handler all utvelgelse av innhold i hovedsak om hva som kan lede til kategorial dannelse for eleven.

“Alle disse læringsformer og undervisningsmetoder er dog i den eksemplariske undervisning og lærings betydning underlagt et strengt kriterium, nemlig princippet om, at de skal føre frem til tilegnelsen af grundlæggende, kategoriale indsigter og evner.” (Klafki, 2002, s.170).

Dermed handler tilegnelse av innhold gjennom eksempler om å erverve de «grundlæggende kategoriale insigter og evner» som kan forstås som de innsiktene og evnene som er nødvendig for individet å lære seg for å bli selvstendig og dermed kunne fungere i et samfunn. Basert på dette virker det som selvdannelsesbegrepet i stor grad handler om å tilegne seg innhold fordi det å internalisere samfunnsverdier og kunnskaper er noe eleven behøver for å forstå verden, men og for å fungere i den. Likevel er det ikke slik at eksemplarisk undervisning sin hensikt er direkte overføring av et ferdig sett med evner, holdninger og kunnskaper. For det er jo nettopp denne direkte overføringen av vitenskap og kvaliteter som er grunnlaget for Klafkis (2001) kritikk av materialdannelse. På denne måten er ikke hensikten med eksemplarisk undervisning tvang på den måten Kant beskriver det.

For hensikten er at individet skal lære hvordan tenke selvstendig, noe sitatet under tydeliggjør:

“I den antydende betydning er den *anden* betingelse for selvstendig læring, at undervisningen ikke i afsluttet, færdig form som formel, resultat, model, skema eller faktum skal lægge de lovmæssigheder, principper, strukturer og sammenhænge frem, som skal læres, eller rettere: som eleverne skal arbejde sig frem til, produktivt tilegne sig og dernæst gennem anvendelse afprøve og huske. Undervisningen skal derimod hjælpe eleverne til enten gradvist at forstå eller opdage eller også analytisk, bevægende sig baglæns ud fra det ’færdige’ resultat, at rekonstruere de logiske udviklingstrin i sådanne lovmæssigheder, strukturer og sammenhænge.” (Klafki, 2002, s. 169).

Dermed handler tilegnelsen om at individet gennem eksempler skal internalisere visse kategorier som en tenker vil lede til selvstendig tenkning. Med det sagt kan det virke som dette handler om en utenfra og inn forståelse, fordi det handler om at individet skal internalisere et innhold som ligger utenfor seg selv. Dette innholdet baserer seg på kulturens konsensus av hvilke evner og kunnskaper som bør utgjøre et grunnlag for et selvstendig individ. Videre tydeliggjøres det i sitater over at eksemplariske undervisningen kun har en virkning dersom eleven selv «arbejde sig frem til» det. På den måten blir det en oppdagelsesprosess, hvor en bygger forståelsen sin stein på stein. Derfra virker det også som at elevens egne forutsetninger vil påvirke hvordan en forstår det ferdige resultatet. Så når Klafki snakker om at prosessen må gå «baglæns», handler det om at å komme frem til de kategoriene som bidrar til selvstendighet gjennom å ta utgangspunkt i den forståelsen som eleven allerede sitter inne med. På denne måten kan tilegnelsen av et innhold handle om makten læreren sitter med når han/hun konstruerer eksempler. Men ettersom innholdet må være tilpasset eleven nåværende forståelse for at det skal gi mening og lede til kategorial dannelse innehar også subjektet en del av makten. På denne måten ivaretar Klafki subjektets autonomi ved at innholdet presenteres gjennom eksempler som er basert på og tilpasset elevens forforståelse.

Denne ivaretagelsen av subjektet handler om at målet med innholdstilegnelsen er å muliggjøre kategorial dannelse for å frigjøre individet gjennom at det blir selvstendig. Videre beskriver han denne utviklingen som at innholdet skal trenge igjennom til det fundamentale og dermed utvikle det.

“Det ville i denne sammenheng bety at det gjennom dette eksemplet ble klart for eleven hva en eksakt-naturvitenskapelig metode *overhodet* betyr; at den «kom over» ham som en storartet mulighet og «oppfinnelse» gjort av den menneskelige ånd, og som kanskje ville vekke varig interesser i ham. Og denne dypeste fundamentale dannelsesvirkning ville igjen forene i seg de nevnte elementene av eksemplarisk-innholdsmessig art, av det som åpner det unge mennesket og av det metodisk-vedvarende.” (Klafki, 2001, s. 190).

Her ser en tydelig at eksemplene som benyttes i undervisning skal ha som hensikt å «vekke varige interesser i ham». Dette handler om som at læreren gjennom å benytte eksempler som er relevante for eleven føre til en økt motivasjon til å lære. Samtidig som ved å vekke interesse handler det om at eleven dermed åpner opp for dannelse, ved at han/hun er åpen for nye måter å tenke på. Noe Klafki beskriver i sitatet over som at eleven «åpner» opp for at nye «elementer» skal bli en del av det «fundamentale». På denne måten handler det om at eleven utvikler seg ved at det selv ønsker at innholdet som eksemplifiseres skal bli en del av dem. Dermed vil det fundamentale illustrere både ens grunnleggende forståelse, og den nye forståelsen en får etter tilegnelse av innhold. Følgelig er kategorial dannelse det resultatet en får gjennom at elevens fundamentale forståelse har utviklet seg på grunn av tilegnelsen av det elementære innholdet. Denne tilegnelsesprosessen fører til utvikling og oppfattes som dannelsesprosessen som må til for at kategorial dannelse skal skje. Dermed vil også denne dannelsesprosessen oppfattes som det vilkår som må til for at selvdannelse skal kunne skje.

Vilkårene for selvdannelse handler da i stor grad også om det elementære fordi det er det elementære innholdet som er utgangspunktene for eksemplene. Som sitatet under viser skriver Klafki om at kunnskapen må være generaliserbar for eleven:

“Hvad der i den eksemplariske undervisning og de eksemplariske arbejdsformer tilegnes af erkendelse, processer og holdninger ud fra et eller nogle få eksempler, det er først og fremmest - også fra den lærerendes synsvinkel - en foregriben, en nyvunden, generel forklaring eller synsvinkel, en (potentielt generaliserbar) proces eller et bevægelsesmønster osv., Kort sagt: noget alment, som med større eller mindre ret kan generaliseres og som for det første må rodfæste sig og sikres og for det andet først må bevise sin berettigelse og anvendelighed.” (Klafki, 2002, s.177).

På denne måten kan en si at det elementære er generell grunnleggende kunnskap som er anvendbar på mange enkelttilfeller. Dermed handler det om at eleven ved hjelp av å tilegne seg den nødvendige generaliserbar kunnskapen gjennom det enkelte eksempelet vil eleven videre kunne forstå lignende fenomener i verden. Dette beskriver dermed møtet mellom det elementære og det fundamentale og oppsummerer tydelig den eksemplariske undervisningens intensjon. For det er det som er hensikten at individet skal kunne bli selvstendig i verden og da må det kunne reflektere og forstå den verden han/hun lever i, og på den måten skjer kategorial dannelse. På denne måten oppfatter jeg at kategorial dannelse er noe som skjer mange ganger, i likhet med selvdannelse. Fordi de begge kan oppleves som delene individet må nå for at det til slutt sammen skal utgjøre en helhet. Videre vil også selvdannelsesprosessen i likhet med dannelsesprosessen kunne forstås som en evig prosess som har mange delmål, som kontinuerlig bygger på hverandre.

Oppsummert kan den eksemplariske undervisningen beskrives slik:

“Dette begrep er ensbetydende med en ensartet proces, der indeholder to konstitutive elementer: Ved at arbeide sig frem til det almene ud fra det specielle opnår den lærende en indsigt i en sammenhæng, et aspekt, en dimension ved sin naturbundne og/eller kulturel-samfundsmæssig-politiske virkelighed, og samtidig opnår han en struktureringsmulighed, en indgangsvinkel, en løsningsstrategi, et handlingsperspektiv, der ikke tidligere har været ham tilgængelig.” (Klafki, 2002, s. 166).

For som vis i den foregående nyanseringen av eksemplarisk undervisning sin funksjon er det akkurat dette det handler om. Det å arbeide seg fra «det spesielle» eksempelet som er situasjonelt fordi det er tilpasset de spesifikke elevene, til å arbeide seg frem til en ny forståelse gjennom tilegnelsen av et innhold. For som vist dreier denne forståelsen av det allmenne innholdet seg om at kunnskapen skal være generaliserbar slik at den bidrar til at elevene forstår verden og kan benytte kunnskapen i møte med nye situasjoner den ikke har opplevd før. Dette møtet er selve hensikten med den eksemplariske undervisningen og Klafki beskriver dette som møte mellom det elementære og det fundamentale. Der det fundamentale forstås som elevens grunnleggende forståelse, men det fundamentale er også de nye forståelsene som eleven sitter igjen med etter tilegnelse av nytt elementært innhold.

Basert på dette handler selvdannelsens vilkår hos Klafki dermed om å finne eksempler som er tilpasset elevens nåværende forståelse fordi det muliggjør at eleven kan forstå et nytt innhold. Samtidig som det å lære gjennom relevante eksempler vil motivere han/hun til å ønske å lære mer. Dermed forutsetter selvdannelse hos Klafki at individet oppfatter mening i det som undervises og selv ønsker å utvikle seg. Bevegelsen som dermed fremtrer i analysen, er en utenfra og inn tilnærming ettersom kategorial dannelse forutsetter først og fremst tilegnelse av innhold. Der utgangspunktet er at det elementære skal bli en del av det fundamentale. Likevel behøver en også å analysere den didaktiske analysen for å få nyansert hva det er som er utgangspunktet for utvelgelsen av innhold, ettersom det er innholdet som i stor grad legger føringer for elevens mulighet til kategorial dannelse. Videre vil begrepene *Bildungsinhalt* og *Bildungsgehalt* først analyseres for å gi en helhetlig forståelse av hva den didaktiske analysen handler om. Før det deretter handler om å fordype seg i den didaktiske analysen ved å analysere de fem refleksjonsspørsmålene som utgjør den.

5.2.2 *Bildungsinhalt* og *Bildungsgehalt*

“The principal purpose of instructional preparation can be summarized as follows: Preparation is intended as the design of one or several opportunities for children to make fruitful encounters with certain contents of education (*Bildungsinhalte*).”
(Klafki, 2000, s. 143).

Dette sitatet fremhever at det er viktig å planlegge undervisning for å kunne legge til rette for at elevenes møte med et innhold (*Bildungsinhalt*) oppleves hensiktsmessig. Videre presiserer Klafki (2000) at det er viktig å presisere dette fordi ofte tenker lærere at det viktigste å tenke på først er hvilken metode de skal anvende. For han mener det ikke har så mye å si om en for eksempel arbeider individuelt, i små grupper eller bedriver en klassesdiskusjon så lenge innholdet gir mening for eleven. Derfor omtaler han undervisningsmetode som «the crowning element» fordi det heller bør være det siste en ser på i planleggingen (Klafki, 2000, s. 143). “...The first step in preparation is the understanding of the *contents of education* (*Bildungsinhalte*).” (Klafki, 2000, s. 144). Videre forklarer han slik sitatet viser at det som heller bør fokuseres på først er å finne ut av hva essensen av læringsinnholdet er. Der essensen handler om å finne ut hva det kan brukes til for å forstå verden. Det handler om at læreren må reflektere og bli bevisst over hvilke pedagogiske avgjørelser og føringer som har preget resultatet av læreplanen (Klafki, 2000). For å slik kunne finne ut hvilke spesielle temaer og problemstillinger som bør tas opp i undervisningen for å kunne illustrere innholdet.

“But this “matter” is from the very beginning av “object” seen through a pedagogical lens that a young person’s mind is to “possess”: It is, in short, content of education (*Bildungsinhalt*).” (Klafki, 2000, s.145).

Likevel handler det ikke om at læreren skal overføre en objektiv kunnskap videre til eleven. For som sitatet viser handler det om at læreren skal se på innholdet som er representert i læreplanen og ut ifra den tolke seg frem til hvilke aspekter ved innholdet som bidrar til dannelse (Klafki, 2000).

“The “objectivity” demanded of the teacher in preparation requires a certain type of questioning. The teacher must adopt two positions, and must be able to assimilate both. He or she represents on the one hand the “layperson” the students will later become, and on the other hand the young people themselves and their individual potential.” (Klafki, 2000, s. 145).

På den måten vil forberedelsen av undervisning i førsteomgang handle om at læreren er en rollemodell som gjennom sin væremåte viser det han/hun ønsker å formidle gjennom innholdet. Klafki (2000) illustrerer dette videre gjennom en del ulike eksempler som viser hvordan læreren skal være en idealperson som viser at de selv lar seg påvirke av det innholdet de møter i undervisningen. I andre omgang må læreren utforske elevens forståelsesnivå gjennom å reflektere over blant annet hva elevene interesserer seg for og hvilke holdninger de har (Klafki, 2000). For gjennom å forstå elevens forforståelse vil læreren finne ut hvilken dannelsesmulighet (*Bildungsmöglichkeiten*) eleven har, altså at læreren finner ut av hvordan skape mening hos eleven slik at innholdet fører til dannelse (Klafki, 2000, s.146).

På denne måten har innholdet som hensikt å “...fill the young mind while, at the same time, pointing forward to future tasks and opportunities of a mature life” (Klafki, 2000, s. 146). Det handler om at innholdet ikke bare må gi mening ut ifra elevens nåværende forståelse, men også bidra til kunnskap som en anser som relevant for dem i fremtiden, ellers vil kunnskapen de lærer begrense dem i fremtiden (Klafki, 2000). Derfra handler det om å planlegge slik at innholdet gir mening for eleven slik at det internaliserer kunnskaper og ferdigheter som det vil ha bruk for i fremtiden, for på den måten vil individet bli selvstendig. Basert på dette virker det som den didaktiske analysen i likhet med den eksemplariske undervisningen handler om

en utenfra og inn bevegelse ettersom begrepene Bildungsinhalt og Bildungsgehalt presiserer at det er gjennom å forstå innholdet eleven har mulighet for kategorial dannelse. Dermed virker det som forutsetningen for selvdannelse i kategorial dannelsesteori handler om å tilegne seg et innhold. Der måten eleven tilegner seg et innhold avhenger av valgene læreren har gjort i planleggingen av undervisningen. Der lærerens valg handler om å bli bevisst de pedagogiske avgjørelsene og føringene som har preget læreplanen, og derfra velge temaer som muliggjør elevens kategoriale dannelse. For temaene bidrar til at eleven kan internalisere nye kunnskaper og ferdigheter som de vil ha bruk for i fremtiden, slik mener Klafki at elevene blir selvstendige, noe jeg omtaler som selvdannelse. Likevel vil en måtte analysere refleksjonsspørsmålene som utgjør den didaktiske analysen for å kunne dra denne slutningen.

5.2.3 Didaktisk analyse: Planlegging av undervisning

Den didaktiske analyse handler om fem refleksjonsspørsmål som læreren skal stille seg selv i planleggingen av undervisning (Klafki, 2000). Det er disse fem spørsmålene som blir utgangspunktet for analysen etter som planleggingen av undervisning også vil være et vilkår for selvdannelse. De er nummerert, men den didaktiske analysen handler ikke om å følge spørsmålene i en fast rekkefølge, det handler heller om å forstå den som en helhet for det er da de er av verdi (Klafki, 2000). Likevel deles spørsmålene opp her i analysedelen for å gi en oversikt over de forskjellige spørsmålene og vise hvordan de er ment å fungere.

Det første spørsmålet i didaktisk analyse formulerer Klafki slik:

“I. What wider or general sense or reality does this content exemplify and open up to the learner? What basic phenomenon or fundamental principle, what law, criterion, problem, method, technique, or attitude can be grasped by dealing with this content as an “example”?” (Klafki, 2000, s. 151).

I følge Klafki (2000) forklarer han at dette spørsmålet handler i første omgang om å finne ut av hvilket tema som eksemplifiseres eller representeres i læreplanen. For deretter å reflektere over hvordan dette temaet kan tas opp og føre til kunnskap som kan benyttes ved et senere tidspunkt. Videre eksemplifiserer Klafki (2000) dette gjennom å si at når en i andre klasse lærer $2+2=4$ vil dette utgjøre grunnmuren for den matematikken en videre vil lære i videregående. Dette eksempelet er antakelig ment som veiledning for leseren, for å konkretisere det vi så i den eksemplariske undervisningen. For dette refleksjonsspørsmålet handler i likhet om at innholdet må tilpasses elevens forståelse gjennom eksempler for at

eleven skal utvikle nye forståelseskategorier. Dermed kan en si at dette spørsmålet handler om at læreren skal reflektere over hva av innholdet i læreplanen som kan lede til utvikling av det fundamentale. På denne måten handler det elementære om at kunnskapen skal være generaliserbar for eleven som vist til tidligere i forrige analysedel. Dermed handler det om at læreren tolker seg frem til og velger ut de «elementene» i læreplanens innhold som vil være nødvendige for at eleven vil bli selvstendig. Følgelig benyttes eksemplene som verktøy for å tilrettelegge innholdet slik at kategorial dannelse kan skje.

Spørsmål to og tre bør analyseres sammen fordi de begge handler om eleven (Willbergh, 2008).

“II. What significance does the content in question, or the experience, knowledge, ability, or skill to be acquired through this topic already possess in the minds of the children in my class? What significance should it have from a pedagogical point of view?” (Klafki, 2000, s. 151).

“III. What constitutes the topic’s significance for the children’s future?” (Klafki, 2000, s. 152).

Disse to spørsmålene handler at læreren må reflektere over hva temaet/innholdet betyr for akkurat disse elevene nå og derfra finne ut av hva de vet om temaet fra før. I tillegg er det viktig at læreren reflekterer over hvilken hensikt temaet vil ha for elevens fremtid. Følgelig handler disse to spørsmålene om å gjøre læreren bevisst på at dannelse ikke noe som kun skjer i skolen og elevene har antakelig allerede møtt disse temaene også utenfor skolen (Klafki, 2000). Dette må læreren forholde seg til og reflektere over hva disse forståelsene innebærer. For eksempel nevner Klafki (2000) sykkel og bil som temaer eleven allerede kan ha kjennskap til før eleven møter skolen. I tillegg kan en tenke seg at elever i dag har enda et større perspektiver enn tidligere ettersom de fleste barn i Norge har tilgang til mobiltelefon, pc eller Ipad. Dessuten må læreren reflektere over hvilke perspektiver eleven ikke innehar fra før for slik å kunne kartlegge hvilke temaer den behøver å lære mer om.

Det fjerde spørsmålet i den didaktiske analysen kan forstås som at handler om innholdets struktur (Willbergh, 2008) og formuleres slik:

“IV. How is the content structured (which has been placed in a specifically pedagogical perspective by Questions I, II, and III)?” (Klafki, 2000, s. 153).

Spørsmålet handler om at innholdet ikke har en fast struktur, noe som også ble nevnt i analysedelen av den eksemplariske undervisningen (Willbergh, 2008). For som vist tidligere kan innhold tolkes ulikt og derfor bidra til ulike betydning (Bildungsgehalt) ut ifra hvem det er som tolker. På denne måten handler dette også om at læreren har mulighet til å fritt velge hvilket læringsmål nivå som skal være utgangspunktet for undervisningen (Willbergh, 2008). Derfor må dette spørsmålet forstås på bakgrunn av de tre første. Klafki (2000) benytter seks delspørsmål for å tydeliggjøre hvordan læreren kan strukturere innholdet slik at det befinner seg på et nivå som eleven kan forstå. Det første handler om å bryte ned innholdet i deler eleven kan forstå, for deretter gjennom spørsmål to forklare hvordan de individuelle delene henger sammen, mens spørsmål tre handler om å tydeliggjøre hvordan delene bygger på hverandre og utgjør en helhet (Klafki, 2000). Videre dreier spørsmål fire seg om å forstå innholdet i en bredere kontekst, mens spørsmål fem handler om at læreren skal reflektere over hvilke deler av temaet som vil kunne bli utfordrende for eleven å forstå, slik at læreren kan være forberedt på dette. Til slutt handler det sjette spørsmålet her om hva av innholdet som undervises i undervisning er minimumskunnskap som det er helt nødvendig at eleven lærer seg for å være et «fungerende» menneske (Klafki, 2000).

Det siste spørsmålet i den didaktiske analysen uttrykkes slik:

“V. What are the special cases, phenomena, situations, experiments, persons, elements of aesthetic experience, and so forth, in terms of which the structure of the content in question can become interesting, stimulating, approachable, conceivable, or vivid for children of the stage of development of this class?” (Klafki, 2000, s. 155)

Dette handler om at læreren må finne frem til det ved temaet du kan gjøre forståelig og spennende (Klafki, 2000). Dette spørsmålet deler Klafki opp i tre underdeler, der det først dreier seg om at læreren må reflektere over hvilke spesifikke ting han/hun kan gjøre for å få eleven til å stille spørsmål til undervisningsinnholdet (Willbergh, 2008). Videre handler det andre blant annet om å reflektere over for eksempel hvilke bilder, situasjoner, fortellinger eller modeller som vil være hjelpsomme slik at eleven selv klarer å besvare spørsmålene. Mens den siste underkategorien handler om det eksemplariske fordi, her løfter han frem at læreren må reflektere over hvilken situasjon og oppgaver som det lønner seg å benytte for at eleven skal kunne internalisere det innholdet som blir presentert i eksemplene. På denne måten vil eleven forstå og lære hvordan de nye kunnskapene benyttes i praksis.

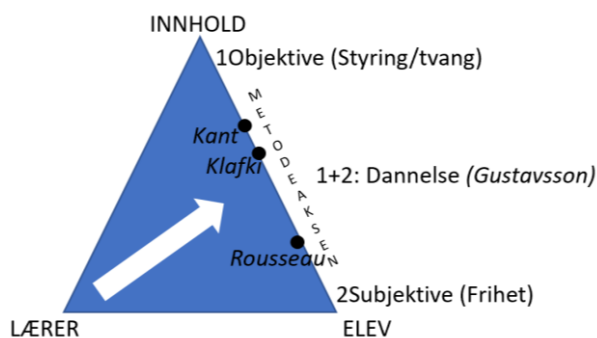
Oppsummert handler den didaktiske analysen om at læreren skal tolke innholdet som står i læreplanen med hensikt om å bidra til at eleven lærer temaer den vil behøve både nå og i fremtiden, noe som også ble tydelig poengter tidligere gjennom begrepene Bildungsinhalt og Bildungsgehalt. Spørsmålene som skisseres i den didaktiske analysen handler derfor om å reflektere over hvilket tema som skal velges, hvordan eleven vil forstå eller ikke forstå dette temaet, for så å planlegge hvordan gjennomføringen av undervingen bør foregå for å kunne nå elevens forståelsesnivå slik at det gir mening for han/henne. Basert på dette virker det som den didaktiske analysen i likhet med den eksemplariske undervisning benytter en utenfra og inn tilnærming, fordi planleggingen av undervisning i hovedsak handler om at eleven skal tilegne seg ett innhold. Derfra handler den didaktiske analysen i stor grad om gjetting ettersom læreren forsøker å gjette seg frem til hvilket innhold som vil bidra til dannelse i eleven. Likevel virker det som innholdets betydning i første omgang avgjøres av læreren ettersom det er hans/hennes tolkning av innholdet som blir utgangspunkt for undervisningen. På denne måten oppfattes innholdet som presenteres i undervisning som kontekstbasert ettersom det kan ha mange forskjellige betydninger (Willbergh, 2008).

5.2.4 Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 2: Hva er selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse?

Denne oppgaven har så langt skissert begrepet selvdannelse som et resultat av dannelsesprosessen, som i forskningsspørsmål én ble tydeliggjort igjennom å beskrive dannelsens kontinuum mellom det subjektive og objektive. Samtidig som det har blitt poengtert i analysen hvordan begrepet selvdannelse kan benyttes om Klafki sitt begrep kategorial dannelse fordi den skisserer resultatet ved dannelse som at selvet utvikler seg. Videre har analysen nyansert hva som er selvdannelsens vilkår i kategorial dannelse, basert på at vilkår oppfattes å handle om hva som skal til for å få til selvdannelse hos eleven. Derfra vil en på en måte kunne oppfatte eksemplariske undervisning og didaktiske analyse som vilkår for selvdannelse, fordi Klafki mener at det er gjennom disse undervisningsverktøyene en kan tilrettelegge for at kategorial dannelse skal kunne skje. Men vilkåret for selvdannelse vil kunne presiseres enda mer ettersom det gjennom analysen fremkommer at fellesnevneren for begge disse undervisningsverktøyene er et innhold (Bildungsinhalt). Der det i først omgang handler om at læreren må planlegge undervisning (didaktisk analyse) gjennom å reflektere over hvilket tema en bør velge for å muliggjøre at innholdet blir en del av eleven. I likhet

handler det om å tilrettelegge undervisning (eksemplarisk undervisning) gjennom eksempler som gir mening for eleven, slik at han/hun lærer seg det relevante innholdet. Dette vil si at vilkåret for selvdannelse i kategorial dannelse er et innhold som oppleves som betydningsfullt for eleven. Mens den eksemplariske undervisningen og didaktiske analyse er undervisningsverktøy for å få dette til.

Basert på denne forståelsen og den foregående analysen vil vilkåret for selvdannelse i kategorial dannelse oppfattes som en utenfra og inn tilnærming ettersom vilkåret for kategorial dannelse er at innholdet får betydning for eleven. På denne måten vil en kunne plassere Klafki nærme Kant på kontinuumet (se figur 4) enn det som ble antatt i teoridelen. For der ble det skissert at kategorial dannelsesteori kunne plasseres i midten av kontinuumet. Grunnen for dette flyttet handler om at jeg gjennom analysen kan kommet frem til at Klafki i likhet med Kant forstår dannelse som en bevegelse som går utenfra og inn, ved at prosessen først dreier seg om å internalisere noe allment (det objektive) siden det så vil lede til selvstendige og frie individer (subjektive). På denne måten inneholder de begge større grad av normativitet enn Rousseau sin dannelsesforståelse som handler om en bevegelse som går innenfra og ut.



Figur 4: Kategorial dannelse i den didaktiske trekanten

Likevel vil jeg poengtere at Kant og Klafki er ulike i hvor stor grad av normativitet det er i selve tilegnelsen. Der Kant sin oppfatning inneholder større grad av styring fordi han som vist tidligere mener individet skal tilegne seg kulturens allmenne innhold gjennom direkte tilegnelse. På denne måte vil innhold hos Kant forstås som noe fast og objektivt som må tilegnes i sin helhet, fordi det er gjennom å internalisere kulturens moral en selv lærer seg hva som er moralsk riktig. Det handler som vist i forrige kapittel om at han ønsker at

kulturtilegnelsen skal fungere som hjelp til å styre alle mennesker til å oppnå samme moral. På denne måten virker det som individet ikke har en subjektivitet før den har tilegnet seg samfunnsmoralen. Derimot vektlegger Klafki det subjektive i tilegnelsen av et innhold ved å poengtere at læreren må analysere læreplanens innhold basert på de subjektive og virkelige elevene de har ansvar for i undervisning. På denne måten benytter læreren som vist tidligere sin kjennskap til enkeltindividene for å kunne gjette seg frem til hvilke eksempler som kan treffe dem og gi mening. Ut ifra dette kan en si at det er svakere grad av normativitet i Klafki sin kategoriale dannelsesteori enn hos Kant fordi innholdet i mindre grad er styrt av kulturen, fordi innholdet oppfattes som noe kontekstbasert. Til slutt bør det poengteres at det gjennom analyseprosessen ikke ble funnet perspektiver som støtter Rousseau sin innenfra og ut forståelse fordi Rousseau sin tankegang handler først og fremst om selvrealisering og selvutfoldelse av sine latente evner, og ikke om tilegnelse av et innhold. Svaret på forskningsspørsmål to er dermed at vilkåret for selvdannelse i kategorial dannelselse er en utenfra og inn bevegelse, som forutsetter at et innhold får betydning for eleven.

Kapittel 6: Drøfting av analysedelens resultater

Problemstillingen i denne teoretiske studien er «*Hva er selvdannelsens vilkår i aktuell dannelsesteoretisk allmenndidaktikk?*» som i for seg egentlig har blitt besvart over gjennom å analysere Klafkis begrep om kategorial dannelselse. Der det poengteres at selvdannelsens vilkår i kategorial dannelselse handler om en utenfra og inn bevegelse, som forutsetter at et innhold får betydning for eleven. Videre anses det likevel nødvendig å nyansere hvorfor ikke svaret på forskningsspørsmål to er overraskende, det gjøres gjennom å drøfte det i lys av anvendt teori. For på den måten vil en kunne forstå bakgrunnen for at Klafki oppfatter dannelselse som en prosess som bør ha sitt utgangspunkt i innholdet, noe jeg kaller utenfra og inn. Samtidig som det blir enda tydeligere hvorfor han kan plasseres nærme Kant på kontinuumet fordi kategorial dannelselse også innehar noe normativitet. Til slutt drøftes det hvorvidt Klafkis perspektiv har relevans i dag nå som læreplanen har gjennomgått en revidering.

6.1 Innholdstilegnelse som utgangspunktet for dannelselse

Dersom en tar utgangspunkt i introduksjonsdelen om Klafki i kapittel 5 presenteres det tydelig at Klafki mener at innhold er utgangspunktet for dannelselse basert på det han skriver i sin artikkel «Kategorial dannelselse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne

didaktikk» (Klafki, 2001). For der kritiserer han som nevnt tidligere den funksjonelle dannelsesforståelsen fordi den i for liten grad legger vekt på tilegnelsen av innhold. Videre kritiserer han den dannelsesforståelsen fordi han mener at hva som er medfødte evner er aldri noe en kan være sikker på ettersom det som realiseres likeså godt kan være den forståelsen eleven har ervervet før den begynte i skolen. Ut ifra dette er det ikke rart at det gjennom analyseprosessen ikke er funnet perspektiver som støtter Rousseau sin innenfra og ut forståelse ettersom den forståelsen innehar begge de aspektene Klafki argumenterer imot.

Videre i sin artikkel om «Kategorial dannelse» (2001) poengterer han at er det er lettere for pedagogen og ta utgangspunkt i et allment innhold og derfra finne ut av hvordan de kan motivere eleven til å forstå innholdet som relevant. Herfra ser en tydelig preget av hans allmenndannelsesforståelse ettersom han oppfatter dannelse som noe som skal være for alle, noe som jeg antar er basert på den demokratiske tanken om at kunnskap leder til frigjorte individer. På denne måten antar jeg at han mener at det er lettere å få til en like «god» dannelse for alle dersom pedagogene har et likt utgangspunkt for å ivareta alle individene. Denne tanken kan ved første øyekast virke helt lik med Kant sin tilnærming ettersom også han ønsker å forholde seg til en ytre faktor for å lettere kunne få til dannelse i eleven. Men til forskjell fra Kant handler det som vist tidligere ikke om at kulturens innhold skal bli internalisert i sin helhet, det handler heller om at innholdet skal bli tolket og anses derfor som kontekstbasert. Denne forskjellen handler antakeligvis om at Klafki kritiserer den metodiske dannelsen der han selv anvender Kant som eksempel og argumenterer for at den er for dogmatisk ettersom den er for opptatt av å videreføre universelle metoder som tenkemåter, følelseskategorier og verdier. Herfra hevder Klafki som poengtert flere ganger tidligere at det heller er formålstjenlig å lære kunnskap gjennom kontekstbaserte eksempler som vil lede til en forståelse som er mer anvendelig ettersom eleven senere vil kunne reflektere over lignende fenomener i verden. Basert på dette er det ikke rart at Klafki ikke plasseres sammen med Kant på kontinuumet, ettersom Kant inneholder større grad av normativitet ettersom det finnes et moralsk ideal på hva dannelsesprosessen skal resultere i, altså hva selvdannelsen skal være. Likevel innehar også kategorial dannelse en normativitet som bør adresseres ettersom det gjennom min analyse fremkommer at kategorial dannelses vilkår også handler om en prosess som må skje utenfra og inn.

6.2 Normativitet i kategorial dannelse

Det har tidligere blitt presisert at læreplanen er preget av pedagogiske avgjørelser og føringer. Derfor vil det å undervise med hensikt om å overføre alt som nevnes der bli for normativt fordi elevens læringsresultat blir for mye styrt av ytre krav. Basert på dette kan en anta at Klafki konstruerer den didaktiske analysen for å bidra til at den samfunnsstyrte intensjonen for hva elevene skal lære ble regulert, slik at elevens dannelse ikke går på bekostning av å tilegne seg kunnskap. Denne argumentasjonen om at undervisningen ikke må inneha for mye normativitet er det flere dannelsesteoretikere som tidligere i denne oppgaven har argumentert for blant annet Gustavsson (2003) og Hellesnes (1992). Men det er også et svært dagsaktuelt tema for som vist innledningsvis argumenteres det for at Nasjonale prøver og PISA- testene begrenser dannelsesbegrepet vi har i Norden (Midtsundstad, 2011). Det handler om at testene oppfattes å fremme et konkurransepreget samfunn der undervisning handler om å tilegne seg kunnskap fordi det ansees å gi økonomisk avkastning for nasjonen, og dermed vektlegges individet subjektivitet i for liten grad (Hopmann, 2010).

Klafki sin løsning på dette normproblemet vil som vist i analysen handle om at læreren skal ha tolkningsfrihet og avgrensingsfrihet. For ved hjelp av den didaktiske analysen bidrar det til at læreren reflekterer over læreplanens innhold med hensikt om hva som er beste for elevens dannelse vil begrense det objektive. Samtidig som det subjektive integrerer det som er en del av utvelgelsesprosessen av undervisningsinnholdet. Likevel kan en hevde at den kategoriale dannelsesteorien inneholder normativitet fordi undervisningsverktøyene eksemplarisk undervisning og didaktisk analyse er lærerstyrt. For det er læreren som både velger ut hvilket tema det skal undervises i og det er læreren som velger hvilke eksempler hun benytter for å tydeliggjøre innholdet mening. Så selv om utvelgelsen av tema og tilpasning av eksempler blir gjort med elevenes for forståelse i tankene, er det allikevel læreren som sitter med styringen, samt et håp om hvilken mening innholdet skal ha for eleven.

Dette utgjør da et asymmetrisk forhold, hvor læreren «vet best». Men som vist tidligere utgjør dette en nødvendighet for dannelse i skolen fordi det er nødvendig at læreren sitter med mest viten ettersom det er han/henne som skal formidle kunnskapen, eller da temaene. Det at læreren må vite mest vil også Rousseau (2010) kunne stille seg bak, men det er her en ser forskjellen på en innenfra og ut, og utenfra og inn forståelse fordi Klafkis forståelse fordrer en

intensjon for dannelsesprosessen som allerede er bestemt av læreren før undervisningen skjer. For å forstå den normativitet jeg beskriver i den kategoriale dannelsens utenfra og inn prosess vil jeg igjen vise til den eksemplariske undervisningen. For selv om eksemplene er basert på elevens forforståelse så handler den eksemplarisk undervisning om å tilrettelegge for at det er størst mulig sjans for at eleven tolker undervisningsinnholdet slik læreren har tiltenkt det. Men dette behøver ikke å bli tolket som maktmisbruk for som vi har sett tiltenker læreren at innholdstilegnelsen skal skape kategorial dannelse, som er ment til det beste for eleven, for slik oppnår individet ifølge Klafki sin selvstendighet og frihet. Videre bør det nevnes at Klafki sitt begrep om kategorial dannelse er ment å fungere innenfor skolen, noe hverken Kant eller Rousseau tar høyde for i sine verk. På denne måten vil det være vanskelig å argumentere for en annen måte en Klafki sin utenfra og inn forståelse i skolen, ettersom undervisningsplanlegging og undervisningsmetodene må som vist forholde seg til skolens institusjonelle rammer som blant annet læreplanen. Videre bør det drøftes om Klafki sitt begrep om kategorial dannelse er relevant fremdeles i dag nå som læreplanen har gjennomgått en revidering.

6.3 Den kategoriale dannelsens relevans i dag

For å kunne belyse hvorvidt kategorial dannelsesteori vil være relevant i dagens skole vil en først behøve og se på hva som preger den norske skolen. For ved en slik forståelse vil en kunne basere seg på fellestrekkene en finner i den didaktiske posisjonen i Norden. Her understreker Midtsundstad & Hopmann (2011) at et av skolens mest sentrale prinsipp handler om å være en sosial utjevne funksjon. Det handler om at skolen ikke skal være en arena som produserer sosiale forskjeller (Midtsundstad, 2011). Dette handler om at dagens skole er bygd på enhetsskoletanken som er et velferdsprosjekt som er basert på humanistiske verdier som handler om å gi alle mennesker lik mulighet til skolegang (Midtsundstad & Werler, 2011b; Midtsundstad, 2011). Skolen forsøker dermed både å gi kunnskap til individene gjennom demokratiske arbeidsmåter, samtidig som det å oppdra demokratiske borger blir en støtte for å opprettholde et demokratisk samfunn (Midtsundstad & Werler, 2011b).

Denne tanken kan oppfattes å være skolens løsning på det pedagogiske paradoks (Midtsundstad & Werler, 2011b). I praksis iverksetter man sosial utjevning ved hjelp av begrepet sosial fostring (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Dette begrepet handler om at alle

elever uansett sosial bakgrunn skal gå i en klasse og der få samme undervisning. Derfra handler sosial fostring i praksis om å undervise alle elevene slik at de først får en basiskunnskap gjennom de allmenne fagene, for å så senere tilby elevene valgfag slik at de kan spesialisere seg (Midtsundstad, 2011). Det at differensieringen med valgfag først kommer senere påpeker Midtsundstad (2011) at handler om at elevens selvrealisering skal utsettes til senere i utdanningsforløpet. På bakgrunn av dette oppfatter jeg det som at innholdstilegnelse er det primære og elevens selvrealiseringsprosess er det sekundære i form av hva skolen som institusjon prioriterer.

Videre nevner også Midtsundstad og Hopmann (2011) tre prinsipper til som verdsettes høyt i den nordiske didaktikken. Det ene er *det levende samspill mellom lærer og elev*, samt blant elevene seg imellom. Det neste prinsippet er *skolens kultiveringsoppgave*, som jeg antar handler om å gi individet kunnskaper det behøver for å kunne fungere i kulturen. I tillegg oppfattes *troen på læreren* som et sentralt prinsipp innen nordisk didaktikk. Der læreren som det har vært inne på tidligere forventes å være eksperten i undervisning (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Sammenfattet virker det som det som preger den norske skolen handler om at eleven skal tilegne seg undervisningsinnholdet, der undervisning hovedsakelig skal gjennomføres i fellesskap. Herfra er det ikke oppsiktsvekkende at mye av forskningen som er gjort på det didaktiske feltet knyttes opp til begrepet allmenndidaktikk slik Klafki (Midtsundstad & Hopmann, 2011) formulerer det gjennom sine begreper didaktisk analyse og eksemplarisk undervisning. For det virker som både den norske skolens prinsipper og Klafkis begrep om kategorial dannelse innehar en utenfra og inn forståelse ettersom innholdet er det primære. Derfor vil Klafki sin teori om kategorial dannelse være hensiktsmessig og bruke i undervisning ettersom den vektlegger tilegnelse av innhold, samtidig som den vektlegger fokus på lærerrollen gjennom å beskrive hvordan læreren bør planlegge og tilrettelegge undervisning gjennom å reflektere over elevens dannelse. Klafkis teori gjør læreplanen anvendelig og håndterlig gjennom å fokusere på hvordan læreren kan reflektere over den, samt hvordan velge ut innhold (Hopmann, 2010) og tilrettelegge undervisning som også er et viktig prinsipp innenfor den norske skolen (Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

Tiltros for at læreren fokuserer på elevens dannelse i planleggingen og tilegnelsen av undervisning tydeliggjør analysen at tilnærmingene som blir brukt gjennom den didaktiske

analysen og eksemplarisk undervisning likevel inneholder mer normativitet ettersom innholdets betydning handler om lærerens tolkning, samt lærerens tolkning av hvilken mening elevene forhåpentligvis skal tillegge innholdet slik at det har dannende effekt. En slik lærerstyrt undervisning som Klafki beskriver stemmer godt overens med prinsippet over om at læreren skal være ekspert i undervisning. Basert på dette virker det som antakelsen som blir gjort i innledning om at når dannelsesteori benyttes innen utdanning så vektlegges subjektet i mindre grad fordi innholdet er det primære, stemmer basert på analysen som er gjennomført i denne oppgaven. Selv om det kan argumenteres for at Klafki ikke innehar stor grad av normativitet dersom en sammenligner han med Kant. Trolig vil dannelsesteoretikerne (Korsgaard og Løvli, 2003; Gustavsson, 2001; 2003 og Hellesnes, 1992) som presenteres innledningsvis kunne støtte denne påstanden ettersom Klafki i større grad enn dem vektlegger det normative, ettersom han vektlegger en bevegelse som tar utgangspunkt i innhold, noe jeg kaller utenfra og inn. Men en kan også argumentere for at den normativitet en finner i kategorial dannelse bør være der fordi dannelsesbegrepet må forholde seg til den institusjonaliseringen (for eksempel læreplanen) som befinner seg i skolen når begrepet blir knyttet til undervisning. Derfra vil det være vanskelig å kunne argumentere for en annen teoretisk tilnærming enn det Klafki fremstiller gjennom sitt begrep om kategorial dannelse, ettersom begrepet passer godt inn i de nordiske prinsippene, samtidig som han ivaretar individet og dets selvdannelse gjennom å inkludere elevens selvdannelse som fokus for lærerens tolkning og praktisering av undervisning.

Likevel blir det viktig å poengtere helt avslutningsvis at nå som læreplanen har rettet fokus på eleven og dens psykiske helse gjennom det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» vil det innebære en del emosjonelle utfordringer og et mer psykologisk fokus enn det didaktikken har i dag. Forklaringen på denne mangelen handler om at når den tyske didaktikken utviklet seg var det med fokus på filosofi, mens da pedagogikken ble institusjonalisert i Norge ble pedagogisk psykologi satt opp som motsetningen til didaktikk (Midtsundstad & Hopmann, 2011). På denne måten vil en kunne anta at den nordiske didaktikken vi har i dag som er basert på den tyske allmenndidaktikken som Klafki også benytter i sin teori i større grad vektlegger filosofi til fordel for psykologiske perspektiver. Videre tydeliggjøres analysen i denne oppgaven at kategorial dannelsesteori i større grad er funksjonell til å beskrive den didaktiske aksen lærer-innhold (Künzli, 2000), og vil kunne behøve supplerings fra annen teori for å beskrive aksen elev-innhold. Derfra vil en kunne

oppfordre til supplering fra teorier som innehar en innenfra og ut forståelse, altså som i større grad vektlegger det subjektive i dannelselse. Ettersom en slik tilnærming antakelig vil både kunne fokusere på hva som vil bidra til at eleven har en god psykisk helse basert på den helsen og forutsetningene eleven allerede har. På denne måten blir heller eleven innholdet det skal læres mere om, og didaktikken vil i større grad handle om aspekter som selvrealisering og selvtutfoldelse. Eksempler på perspektiver som kan være verdt å se på vil være læringsteorier og psykologiske teorier, men også annen dannelsesteori. Dette handler ikke om at den dannelsesteoretiske allmenndidaktikken skal endre seg i trå med læreplanen, men heller se på det at læreplanen endrer seg som en mulighet til å i større grad vektlegge det subjektive perspektivet enn det skolens institusjonalisering har gitt rom for tidligere.

Kapittel 7. Konklusjon

Formålet til denne teoretiske studien har vært å undersøke hva dannelsesbegrepet handler om når det benyttes i undervisning, samt å se om det fremdeles er funksjonelt og aktuelt i dagens samfunn. Derav har oppgavens mål vært å belyse den dannelsesteoretiske allmenndidaktiske teorien kategorial dannelselse ettersom den oppfattes å være den mest aktuelle teorien som benyttes på det nordiske didaktikkfeltet. Hovedfokuset har vært å granske denne teoriens vilkår for selvdannelse.

Gjennom å ha analysert Rousseau og Kant sin dannelsesforståelse har selvdannelsens vilkår blitt skissert som to ulike bevegelser. Videre har den kategoriale dannelsesteorien blitt analysert med utgangspunkt i denne forståelsen av selvdannelsens vilkår. Analysen har nyansert hvordan kategorial dannelselse gjennom begrepene eksemplarisk undervisning og didaktisk analyse handler om en bevegelse som går utenfra og inn, ettersom teorien vektlegger innholdstilegnelse som det primære for selvdannelse. På denne måten plasseres Klafki nærme Kant på kontinuumet ettersom teorien også innehar en grad av normativitet, siden læreren må forholde seg til læreplanen. Klafki sin løsning på det pedagogiske paradoks er å minske den styringen som ligger i læreplanen ved å legge vekt på lærerens autonomi og refleksjon i planleggingen og tilpasningen av undervisning. Likevel påpeker jeg at en slik tilnærming også innebærer en normativitet. Basert på dette virker det som Klafki fremdeles er en relevant teori å benytte i dagens skole fordi den også vektlegger en utenfra og inn perspektiv, ettersom det først handler om at elevene skal tilegne seg det allmenne. Samtidig

som hans teori gjør læreplanen anvendelig og håndterbar for lærerne, ettersom det å overføre alt som står skrevet til undervisning er umulig.

Men nå som den nye læreplanen retter søkelys på elevens psykiske helse gjennom det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» fordrer det forskning som også er rettet mot psykologiske aspekter. Det bidrar til at didaktikken i større grad får mulighet til å inkludere det subjektive i dannelsesbegrepet. Men da behøves det mer forskning på hvordan dannelsesteoretisk allmenndidaktikk i større grad kan vektlegge et individfokus. Videre oppfordrer denne teoretiske studie å forske på hvordan kategorial dannelse kan suppleres med annen dannelsesteori, samt læringsteorier og psykologiske teorier.

7.1 Kritisk blikk på oppgaven

Etter endt analyse av kategorial dannelse blir det tydelig at en inkludering av Klafkis begrep om nøkkelproblemer kunne vært prioritert. Fordi det er gjennom disse han tydeliggjør nøyaktig hva han mener bør være innholdet i skolen. Nøkkelspørsmål ville da kunne blitt belyst ut ifra de samme analyseverktøyene som benyttes her. For å tydeliggjøre ytterligere om han faktisk oppfatter at innholdet i større grad skal vektlegge tilegnelse av det allmenne fremfor utforskning av elevens indre. Likevel tørr jeg å anta basert på analysen som er gjennomført i denne studien at resultatet ville blitt det samme, fordi det er hans forståelse av kategorial dannelse som ligger til grunn. Der han som vist oppfatter at dannelse bør skje gjennom tilegnelse av et allment innhold som er relevant for eleven, der det allmenne innholdet handler om det eleven behøver å tilegne seg for å fungere godt i samfunnet nå og i fremtiden. Noe jeg omtaler som en utenfra og inn forståelse. Derfra vil antakelig innholdet han presenterer formulert gjennom sine nøkkelspørsmål handle om det allmenne innholdet. Likevel vil en kanskje kunne finne aspekter som vektlegger en innenfra og ut forståelse som burde vært nyansert, selv om hovedvekten antakelig vektlegger en utenfra og inn forståelse. Men for å kunne argumentere for dette med ytterligere sikkerhet vil nøkkelproblemene behøve en analyse. For å begrense oppgavens omfang var dette en faktor som det ble tatt høyde for og valgt bort med bakgrunn i at å belyse den eksemplariske undervisningen og den didaktiske analysen ville bidra til en tydelig nyansering av selvdannelsens vilkår i dannelsesteoretisk allmenndidaktikk.

Videre har jeg reflektert over at min oppgave kan bli kritisert for å ha misforstått Klafkis budskap, ettersom argumentasjoner som tidligere har påpekt at Klafki i større grad vektlegger det objektive har blitt anklaget tidligere. Herfra har jeg vært opptatt av å poengtere at dannelsesbegrepet behøver en normativitet fordi det har som intensjon om å oppdra individet til selvstendighet. Videre har diskusjonen jeg har vært opptatt av handlet om å kartlegge hva kategorial dannelse handler om, hvordan det kan være relevant i dagens skole, men også hvordan begrepet bør løftes opp til en ny diskusjon nå som læreplanen inkluderer «folkehelse og livsmestring». Samtidig som det ved å sammenligne med Kant har hatt som hensikt å nyansere den objektiviteten, eller normativiteten som jeg kaller det. For kategorial dannelse vektlegger ikke i for stor grad det objektive, det opplever jeg heller at Kant gjør, det er derfor Klafki sin dannelsesteoretiske allmenndidaktiske argumenteres å passe inn i Nordens demokratiske skole slik den ser ut i dag. Hensikten med å påpeke at Klafki også oppfatter dannelsesbevegelsen som en utenfra og inn forståelse er å bevisstgjøre om dette og synliggjøre at læreplanens endringer muligens vil kunne bidra til at en i større grad vil kunne vektlegge det subjektive perspektivet som dannelsesbegrepet også behøver. Likevel er det vanskelig å kunne ta høyde for hvorvidt læreplanen faktisk fører til endringer i skolen, for det er kun i den overordnede delen det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» inkluderes. Muligens vil det at temaet ikke vektlegges som et eget fag bidra til at det ikke har tyngde nok til å bli diskutert for forskning.

Over har jeg likevel beskrevet læringsteorier og psykologiske teorier som utgangspunkt for videre forskning fordi jeg tror at de vil kunne bidra med perspektiver til didaktikken som oppfordrer til et individfokus. I etterkant av studien opplever jeg at problemstillingen om hva selvdannelsens vilkår skal være, i stor grad handler om hvordan undervisningen skal differensieres, og det er nok der jeg egentlig oppfordrer til supplering. Dette har nok sin bakgrunn i at jeg tidligere i en semesteroppgave har analysert hvordan kategorial dannelse kan suppleres ved hjelp av læringsstilteori, noe jeg beskriver i metoden. Til tross for at disse aspektene er svært interessante opplevde jeg at temaet behøvde først å kartlegge aktuelle dannelsesteoretiske allmenndidaktikk, før en kan komme med muligheter for supplering. Derfor oppfordres det heller til videre forskning på dette.

Til videre forskning ser jeg at det kanskje ikke vil være behov for å benytte selvdannelse som begrep fordi dannelse vil av flere teoretikere både forklares som prosessen og resultatet, som hos Klafki. En slik tanke vil for de som ikke er kjent med dannelsesbegrepet antakelig virke forvirrende, og jeg ønsker derfor heller å benytte begrepet selvdannelse om dannelsens resultat. I retrospekt vil samme analysen kunne vært gjennomført og en ville kunne brukt de samme analyseverktøyene som benyttes i denne studien, fordi de er basert på dannelsens kontinuum. Grunnen til at selvdannelsesbegrepet fortsatt ble benyttet handler altså om at det oppfattes mest hensiktsmessig for leseren å ha et begrep som poengterer tydelig at det er elevens individuelle resultat som er fokuset i studien. Hensikten med dette har vært å tydeliggjøre koblingen mellom dannelse og individfokuset, slik som oppgaven argumenterer for at skolen gjør i større grad ved å inkludere temaet «folkehelse og livsmestring» i læreplanen.

Litteraturliste

- Adorno, T. W. (1972). Oppdragelse etter Auschwitz. I Qvale, P. (Red). *Kritikk og krise i pedagogikken* (s. 138 – 170). Oslo: Pax Forlag.
- Bø, I., & Schiefloe, P.M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2001). Dannelse som reise og eventyr. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, (s. 31-48). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gustavsson, B. (2003). *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I Dale, E.L. (Red). *Pedagogisk filosofi* (s. 79 – 105) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hopmann, S.T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s.19-43). Oslo: Cappelen.
- Illeris, K. (2009). *Ungdomsliv: Mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Århus: Klim.
- Karlsen, G.E. (2015). *Utdanning, styring og marked- norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. (2. utg.). Oslo, Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice. The german didaktik tradition* (s. 139-159). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E.L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s.167-203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Århus: Klim.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I Slagstad, R., Korsgaard, O. and Løvlie, L. (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s.9-36). Oslo: Pax.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice : The German didaktik tradition* (s.41-54). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen, J.E. (2006). *J.N. Madvigs Dannelsestanker: En Kritisk Humanist I Den Danske Romantik*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Midtsundstad, J.H (2011). Skandinavisk skoleforståelse i møte med OECDs utdanningspolitikk. I J.H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden*. (s. 113-135). Kristiansand: Portal forlag.
- Midtsundstad, J.H & Hopmann, S.T. (2011). Didaktiske posisjoner i et nordisk perspektiv. I J.H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden*. (s. 47-65). Kristiansand: Portal forlag.
- Midtsundstad, J.H & Werler, T. (2011a). *Didaktikk i Norden*. Kristiansand: Portal forlag.

- Midtsundstad, J.H & Werler, T. (2011b). *Nordisk didaktikk- et spørsmål om perspektiv?* I J.H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden*. (s. 12-24). Kristiansand: Portal forlag.
- Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim.
- Oettingen, A. (2019). *Pædagogiske tænkere: Bidrag til empirisk uddannelsesforskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Poulsen, J. (2010). Om små lygter i store mørke rom. I T. Lavik og H. Nyvold (Red.), *Dannelse i kontekst? ELE – tradisjon i endring* (s. 292-304). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Regjeringen. (2014). *Vil ha ny generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1/id2008329/>
- Rousseau, J.J. (2010). *Emile eller Om oppdragelse*. Oslo: Vidarforlaget.
- Straume, I.S. (2013). *Danningens filosofihistorie: En innføring*. I I.S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s.15-54) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svendsen L.F.H. (2019). *Romantikken-filosofi*. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/romantikken - filosofi>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018c). Overordnet del-folkehelse og livsmestring.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Willbergh, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Willbergh, I. (2019). «Som om»-opplevelser – viktig for demokratiet: Undervisningens estetiske dimensjon og dens begrunnelse. I K. H. Karlsen og G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Oslo: Universitetsforlaget.