

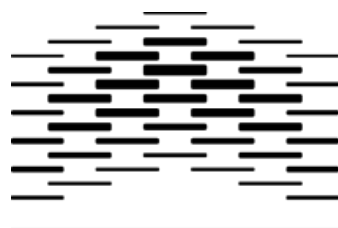
Danning og demokrati - Ord versus handling

av

Alina Viktoria Øverland

636

Veileder: Mette Birgitte Helleve, Pedagogikk og elevkunnskap



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Bacheloroppgave i GLU 1-7

G1PEL3900

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

08.05.2015

Antall ord: 6737

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven tar for seg tema dannelse og demokrati i den Ugandiske skolen. For å kunne drøfte dette, har det vært nødvendig å redegjøre for skolesituasjonen i Uganda da denne er svært annerledes enn i Norge. Skolene er i korte trekk preget av overfylte klasserom med manglende lokaler og ressurser. I denne oppgaven har jeg foretatt intervjuer og observasjoner av to lærere på skolen jeg hadde praksis på. Tendensene i studiet mitt viste at det foreligger en stor kontrast mellom det de *sier* og det de *gjør* i undervisningen. Det dominerende danningssynet i intervjuet er kategorialt, mens observasjonene mine viser til et materielt danningssyn. Drøftingen min er komparativ da det dreier seg om teori versus praksis i utdanningen. Mine nøkkelord i teksten vil være følgende: Dannelse, danningsteori, læringsteori, demokrati og demokratisk medborgerskap.

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	4
HVA SIER STYRINGSKORTER FRA NORGE OM DANNING OG DEMOKRATI I SKOLEN	4
UGANDAS SKOLESITUASJON	6
METODE	7
INTERVJU	8
OBSERVASJON	8
TEORI	9
HVA ER DANNING?	9
<i>Den borgerlige danningen og folkedanningen</i>	10
MATERIAL-, FORMAL- OG KATEGORIAL DANNING.....	10
SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI OG BEHAVIORISTISK LÆRINGSTEORI	11
DEMOKRATI PÅ TIMEPLANEN	11
<i>Demokrati</i>	11
<i>Demokratisk medborgerskap som status og rolle</i>	11
<i>Menneskerettighetene og tykt og tynt medborgerskap</i>	12
<i>Opplæring om, for og gjennom demokrati</i>	12
TENDENSER	12
TEORI - INTERVJUER.....	13
PRAKSIS - OBSERVASJONER	14
DRØFTING AV TENDENSER I STUDIET MITT	16
INTERVJU - SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI OG KATEGORIAL DANNELSE	16
OBSERVASJON - BEHAVIORISTISK LÆRINGSTEORI OG MATERIAL DANNELSE	17
NEOKOLONISERING	17
FORTOLKNING AV LÆREPLANER	18
ALDERSBLANDEDE KLASSE OG SOSIAL REPRODUKSJON.....	19
OPPLÆRING OM, FOR OG GJENNOM DEMOKRATI.....	20
STRENG DISIPLINERING SOM INKLUDERING	20
KONKLUSJON	21
LITTERATUR	22

Danning og demokrati – Ord versus handling

Innledning

Jeg valgte å ta utveksling i Uganda i tre måneder fordi jeg var interessert å se hvordan utdanningssystemet fungerer der. Jeg har lenge var interessert i å jobbe med barn med annen bakgrunn enn Norge. Temaet dannelse og demokrati i skolen har jeg vært interessert i siden det først ble introdusert til meg på lærerutdanningen ved HiOA.

Ifølge den tyske nettsiden Bundeszentrale für politische Bildung står det følgende: "Bildung! Bildung! Bildung!" - Über kaum ein Thema wird häufiger und härter gestritten (Bundeszentrale für politische Bildung, 2015). Oversatt betyr dette at hva begrepet danning innebærer er kontroversielt. Det er tema som alle kan identifisere seg med. Ulike danningssyn påvirker lærernes handlinger. Dette fasinerer meg og derfor har jeg valgt å skrive om nettopp dette.

Gjennom intervju og observasjon har jeg forsket på hvilke danningssyn som preger den ugandiske skolen, gjennom problemstillingen:

Hvilke tanker har to ulike lærere på en skole i Uganda om danning, og hvordan kommer dette til uttrykk i praksis?

Først vil jeg redegjøre for begrepene i styringsdokumenter i Norge. Videre vil jeg si noe om Ugandas skolesituasjon. Deretter vil jeg presentere relevant teori og begreper. Så vil jeg presentere tendensene i studiet mitt. I drøftingsdelen vil jeg knytte tendensene til teori, og til slutt vil jeg komme med en konklusjon.

Hva sier styringsdokumenter fra Norge om danning og demokrati i skolen

Danning er et diffust begrep, og tolkes derfor ulikt hos mange. Noen kaller det for "oppdragelse", og andre for "allmenndannelse". Enkelt sagt kan man si at det er en livslang prosess med læring. I Norge er det blitt et stort fokus på dannelse i skolen og demokrati i undervisning. Til tross for dette er begrepet "danning" lite direkte brukt i skolens styringsdokumenter. Ifølge Telhaug trenges dannelse i bakgrunnen av andre begreper, som for

eksempel kompetansemål og grunnleggende ferdigheter (Telhaug, 2011, p. 248). Indirekte finner vi begrepene danning og demokrati komme til syne i både læreplanen og Opplæringsloven. I læreplanenes generelle del og de syv mennesketypene er et eksempel på det. Under det ”allmenndannede mennesket” står følgende:

Det er ein føresetnad for heilskapleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band. Og det er ein føresetnad for å kunne velje utdanning og seinare skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhug.

(Læreplanen for Kunnskapsløftet, 2006)

Det ”integrerte mennesket” er også relevant fordi målet med opplæringen, og målet med danning, er å bli integrert i samfunnet.

Oppgåva er allsidig utvikling av evner og eigenart: til å handle moralsk, til å skape og verke, til å arbeide saman og i harmoni med naturen. Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet. (Læreplanen for Kunnskapsløftet, 2006)

Demokratisk opplæring formuleres ikke eksplisitt i LK06, men implisitt i Opplæringsloven (Stray, 2011). Gjennom formålsparagrafen i Opplæringsloven blir det synlig hvordan skolens samfunnsmandat er knyttet til utvikling av demokrati og demokratisk deltakelse. I §1-1 ”Formålet med opplæringa” omtales både demokrati og danning. ”Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte” (Lovdata, 1998). I dette sitatet kommer det frem at enkeltindividet er i fokus og samtidig fellesskapet og dets mangfold. I tillegg skal opplæringen fremme demokrati. Med andre ord skal undervisningen ha fokus på å ”forme” elevene til å bli demokratiske aktører i samfunnet. Videre står: ”Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast” (Lovdata, 1998). Her blir dialog sentralt da det dreier seg om tillitt og respekt ovenfor elevene, dialogen er en måte å praktisere det på. I tillegg til dette er danning og lærelyst i fokus.

Oppsummerende kan man si at danning og demokrati er viktige og sentrale i skolens styringsdokumenter. De er derimot ikke alltid beskrevet direkte, men kommer indirekte til syne eller gjennom andre begreper.

Ugandas skolesituasjon

Den Ugandiske skolesituasjonen følger britisk modell, slik som den ble introdusert i kolonitiden. Elevene begynner på Primary School når de er 6 år og går der i 7 år. Klassene er delt inn ut ifra elevenes nivå, og ikke alder. Året er delt inn i tre semestre, der den siste kalles ”examination term”. De som består året, får lov til å begynne på neste klassetrinn. De som ikke består, må ta året om igjen. Etter P7, syvende klasse, begynner elevene på Secondary School. Her går elevene fire år på såkalt ”Ordinary High School”. Etter S4, begynner de som består i såkalt ”Advanced High School”. Dette er to år. Deretter følger universitetet, eller college og så videre.

Det finnes både statlige og private skoler. De private krever skolepenger, mens statlige er gratis. I private skoler er det omtrent 60-90 elever i en klasse, mens i de offentlige kan det være opp mot 150 elever i en klasse. Uganda innførte i 1997 gratis grunnutdanning for alle. Ni av ti Ugandiske barn går på grunnskolen (Bolle, 2014). På den annen side vil jeg ikke påstå at skoleganger er gratis da skoleuniformer, lunsj og eksamener koster penger, noe ikke alle har råd til. Mange barn får ikke tatt avsluttende eksamen på grunn av økonomien. Mange barneskoler har problemer med få lærere, mye fravær blant elever, dårlige lokaler, overfylte klasserom og mange elever som ikke fullfører (Bolle, 2014).

Ifølge tall fra utdanningsdepartementet i Uganda startet 1,7 millioner elever i 1. klasse i 2007. Syv år senere var det kun rundt 600 000 som besto den avsluttende eksamen i grunnskolen. Altså et frafall på over en million elever, og frafallet er størst blant jenter. (Bolle, 2014)

Mindre enn 40 % av elevene som starter på skolen i Uganda kommer nå gjennom grunnskolen. I nabolandene Kenya, Tanzania og Rwanda ligger tallet på 80 % (Bjugstad, 2013). ”Og flere undersøkelser viser at rundt 30–40 prosent av de som fullfører grunnskolen likevel har mangelfulle lese- og regneferdigheter etter flere års skolegang ” (Bolle, 2014). Dette kan skyldes dårlig kvalitet i undervisningen og manglende tilpasset opplæring. Eller kanskje lærerens danningssyn?

I tillegg til dette frafallet går stadig mindre penger fra Ugandas statsbudsjett til utdanning. I 2011 gikk 20 % av statsbudsjettet i Uganda til utdanning. I 2012 ble dette redusert til 17 %, og i 2013 gikk bare 14 % til utdanning (Bjugstad, 2013).

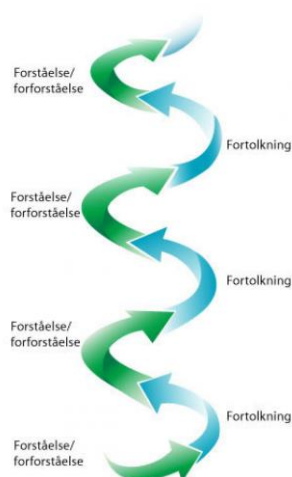
Grunnskoleforholdene i Uganda er spesiell og desidert vanskeligere enn i Norge. Med disse tallene og egne erfaringer i bakhodet skal jeg undersøke min problemstilling.

Metode

Jeg har benyttet meg av intervju og observasjon som metode. Informantene mine er to lærere ved den skolen jeg hadde praksis på i Uganda. Den ene informanten er en eldre dame med mye erfaring, og den andre informanten er en ung mann med litt mindre erfaring. Siden intervjuet og observasjonen skal være anonym, vil jeg fra nå av referere til dem som ”informant 1” kvinnen og ”informant 2” mannen.

Når det gjelder innsamlingen av data må man huske at tendensene i studiene, det noen kaller funn, er noe som skapes. Det utgjør en forbindelse mellom virkelighet og tolkningen av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hvor pålitelig dataen er, er avhengig av hvordan personen tolker dataen. Denne påliteligheten kalles for reliabilitet. Det handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data. Måten man samler inn data på kan påvirke forskningens reliabilitet. Spørsmålet blir da hvor relevant dataene representerer fenomenet. Dette kalles for validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Når det gjelder reliabilitet og validitet vil jeg påstå at studiet mitt til en viss grad vil være subjektiv fordi jeg betrakter omverdenen gjennom mine ”norske briller”. I underbevisstheten sammenligner jeg alt jeg ser med mine tidligere erfaringer, noe som ofte er relatert til Norge. Her blir den hermeneutiske spiralen sentral.



Figur 1. Den hermeneutiske spiralen (Ebdrup, 2012)

” Når vi skal forstå noe nytt – for eksempel en historie – begynner vi ikke på bar bakke. Vi bruker den kunnskapen vi allerede har (forforståelse) til å fortolke hva som skjer i historien”

(Ebdrup, 2012). Dette har jeg forsøkt å være bevisst på i studiet mitt. Jeg vil påstå at jeg mangler kulturell kompetanse for å vurdere en rekke faktorer i den Ugandiske skolen.

Intervju

”Et intervju er en samtale med en struktur og et formål.” ”En samtale er viktig for at mennesker skal forstå hverandre.” ”Det kvalitative intervjuet gjør det mulig å frem kompleksitet og nyanser” (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 77). Under planleggelsen av intervjuet la jeg vekt på både struktur og formål, altså hva jeg vil få ut av intervjuet, gjennom en planlagt intervjuguide. For meg var det viktig å snakke med lærerne for å få deres synspunkter formulert med egne ord. Jeg har benyttet meg av et kvalitativt intervju. I det kvalitative intervjuet er fokuset på kvalitet fremfor kvantitet. Det vil si at det er relativt få spørsmål som krever litt lengre svar. Intervjuet mitt er semistrukturert. Det vil si at det inneholder fastlagte temaer og spørsmål, men også noe improvisasjon. (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 79). Spørsmålene mine er relativt åpne og inviterer til utfyllende svar. Et godt intervju må være godt planlagt, og intervjuer må lede intervjuet. Når det gjelder intervju som metode kan det ha en rekke feilkilder. For det første kan informantene svare slik de tror det er forventet å svare. Typiske trekk ved den Ugandiske kulturen når det gjelder samtale er å tilfredsstille den andre. Enighet står i fokus. For det andre kan jeg stille ledende spørsmål. For det tredje kan jeg tolke informantenes ansiktsuttrykk og svar feil på grunn av blant annet kulturforskjeller. I mine intervjuer er det et risiko for at alle disse ”feilkildene” er til stede i større eller mindre grad. Dette kan påvirke mitt studie.

Observasjon

Jeg har observert gjennom tilstedeværende og delvis-deltakende observasjon. ”At observasjonen var delvis deltakende innebærer at lærere visste at jeg observerte dem i undervisningssituasjonen” (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 69). Jeg har tatt i bruk ustrukturert observasjon. Jeg hadde ikke planlagt hvilke timer jeg skulle observere, bare hvem. Jeg hadde verken gitt beskjed til informantene om hva jeg skulle observere, men de var klare over at jeg var i timen og noterte meg hva de gjorde. Jeg har ikke brukt noe skjema fordi ut ifra mine egne erfaringer stjeler det min oppmerksomhet fra hva som egentlig foregår i timen. Det gir lite rom for uventede situasjoner, og de er mindre fri enn for eksempel egne notater. Oppsummerende kan man si at observasjonene var tilfeldige.

Observasjon kan være vanskelig gjennomføre da man må tolke hva som skjer i *felten* uten å nødvendigvis kommunisere med aktørene. Ulik kultur og religion kan gjøre denne tolkningen enda vanskeligere for meg. Siden jeg også har vært på skolen en liten periode, kjenner jeg ikke til alle regler og rutiner, og relasjonene mellom lærer og elev blir også vanskelig å kommentere. Dette kan påvirke mitt studie.

Teori

I det følgende vil jeg presentere teori som jeg skal bruke i min oppgave. Jeg vil ha fokus på begrepene danning, formal-, material- og kategorial danning, sosiokulturell læringsteori og behavioristisk læringsteori, demokrati og demokratisk medborgerskap.

Først vil jeg gjøre rede for begrepet danning, og ulike tilnærminger og teorier tilknyttet dette. Jeg velger å knytte danningsteori og læringsteori sammen fordi mye av det som ble sagt i intervjuet og praktisert i klasserommet handlet om nøkkelbegreper i diverse læringsteorier. ”Danning er knyttet til selvbestemmelse, demokratiforståelse, refleksjon og handling.” (Arneberg & Briseid, 2008). Slik sitatet ovenfor angir er danning knyttet til demokratiforståelse. Essensen i danningstanken er at elevene skal gjøres i stand til å opptre myndig som samfunnsborger i demokratiske samfunn. Derfor vil jeg videre se på demokrati som begrep, demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter.

Hva er danning?

Danning stammer fra det tyske ordet ”bildung” og betyr å ”forme” eller ”skape”. Begrepet er vanskelig å oversette, derfor blir ”bildung” ofte brukt i internasjonale sammenhenger. Det finnes som nevnt innledningsvis en rekke ulike oppfatninger om hva dette begrepet innebærer. Ifølge Arneberg og Briseid er danning er noe mer enn utdanning. ”Det omfatter mer enn skolen og kan arbeides med hele livet” (Arneberg & Briseid, 2008). Det er altså en livslang prosess med læring. Hva som er betraktet som dannelse påvirkes av samfunnet og politikk. Når det gjelder dannelse på skolen betraktes elevenes danning som det som skjer med dem parallelt, samtidig og gjennom arbeidet med skolefagene (Christensen & Ulleberg, 2013). Filosofen John Dewey var opptatt at dannelsesprosessen, eller opplæringen i skolen, skulle være kreativ, og at relasjonen mellom lærer og elev skulle være god (Straume, 2013).

”Personlighetsdanning i retning av humanitet” innebærer at elevene dannes til frie, selvstendige, kritisk tenkende individ og tilegner seg verdier som hjelper dem med å håndtere de

livsutfordringene de møter (Christensen & Ulleberg, 2013). Dannelsesstanken fører til et pedagogisk paradoks som innebærer at barn har medfødt autonomi og skal være selvstendige på den ene siden, men voksne skal også styre og lede dem til å bli det på den andre siden (Arneberg & Briseid, 2008). Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev kan da være problematisk i dannelsesprosessen. Læreren må hver klar over sin makt og autoritet ovenfor elevene. I tillegg må lærer være klar over sitt eget danningssyn da dette påvirker undervisningen og dermed elevenes læring. Lærerens valg vil ha konsekvenser for hvilken form for dannelse som utøves i skolen, og hvilken erfaringer elevene får i forhold til utviklingen av egen identitet (Nordahl, 2010). Nordahl mener at dannelse er en balanse mellom enkeltindividets frihet, tilpasning til fellesskapet, læreraktivitet og egenaktivitet (Nordahl, 2010). For Briseid handler dannelse om veksling mellom frisetting og innordning, og fellesskap og solidaritet og individuell selvutfoldelse (Christensen & Ulleberg, 2013).

Den borgerlige danningen og folkedanningen

To danningstradisjoner som har preget det 19. og 20. århundre er den borgerlige danningen og folkedanningen. Den borgerlige danningen, "das bürgertum" som var inspirert av tyske nyhumanister, begynte på midten av 1700-tallet. Klassisk litteratur, kunst og historie sto i sentrum i denne tradisjonen. De "dannede" var en privilegert gruppe mennesker som hadde tilegnet seg visse kunnskaper og måter og snakke på. Denne tradisjonen førte til sosial avgrensning mellom de som kunne og de som ikke kunne, de dannede og de udannede (Arneberg & Briseid, 2008).

Siste halvdel av 1800-tallet kom folkedanningen. Dagens norske skole er basert på folkedanningen. Dette var en reaksjon på borgerdanningen, og her gjaldt folkeopplysning til alle. Opplæringen skulle være identitetsskapende og moraldannende, nyttig, fornuftbasert og demokratisk. Det ble fokus på felles referanseramme og tilhørighet i opplæringen gjennom for eksempel en nasjonal læreplan. (Arneberg & Briseid, 2008)

Material-, formal- og kategorial danning

I artikkelen "Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk -den didaktisk tilnærming hos Wolfgang Klafki" presenterer Hansjörg Hohr tre ulike danningsteorier. Han har tatt utgangspunkt i Klafki og material dannelse, formal dannelse og kategorial dannelse. Material dannelse har hovedvekt på det objektive aspektet av undervisningen, altså innholdet. I en undervisning med vekt på material dannelse er elevene passive, og det er læreren som er

kunnskapsformidler. Slik undervisning kalles også for en innlæringspedagogikk der reproduksjon av fakta er sentralt. Formal dannelse har vekt på det subjektive, altså eleven. I en undervisning med vekt på formal dannelse er elevene aktive. Kategorial dannelse er en kombinasjon av material og formal dannelse. Det vil si at lærer er kunnskapsformidler samtidig som elevene deltar aktivt i sin egen læring. Her blir tanken om både undervisningens ”hva” og ”hvordan” sentral. Her er det likeverd mellom lærer og elev, og dette er målet med all undervisning. (Hohr, 2011)

Sosiokulturell læringsteori og behavioristisk læringsteori

Den sosiokulturelle teorien har en ”deltakermetafor” på læring (Dysthe, Bernhardt, Esbjørn, & Strømsnes, 2012). Mennesket lærer når det *arbeider* med kunnskap i en sosial sammenheng. Begreper som deltaking, fellesskap, relasjon, aktivitet, engasjement, samspill, samtale og dialog viser retning inn i det sosiokulturelle. Gruppearbeid og prosjekter er typiske metoder innen denne teorien (Nordahl, Helland, Lillejord, & Manger, 2009).

Den behavioristiske læringsteorien knyttes særlig til John Lock og tanken om at barn var blanke tavler, ”Tabula rasa”. Teorien har et ”mottakermetafor” på læring (Dysthe et al., 2012). I behaviorismen ser man på læring som en prosess hvor det formes assosiasjoner mellom en miljøpåvirkning (stimulus) og en reaksjon (respons) på denne påvirkningen (Nordahl et al., 2009, p. 157). Belønning og straff kan fungere som miljøpåvirkning og er sentrale metoder for å regulere atferd i denne teorien.

Demokrati på timeplanen

Demokrati

Demokrati betyr ”folkestyre” (Stray, 2011, p. 22). Et demokratisk samfunn bygger på frihet og likhet. Tolkningen av det private og offentlige påvirker demokratiet og medvirkerrollen. Hvordan et land tolker begrepet ”demokrati” påvirker borgernes medborgerrolle. Demokrati er både en måte å leve sammen på og en måte å styre på. (Nordahl et al., 2009, p. 157)

Demokratisk medborgerskap som status og rolle

Målet med danning er å utvikle elevene til å bli en del av et ”demokratisk medborgerskap”. På engelsk omtales det gjerne som ”democratic citizenship”. ”Demokratisk medborgerskap er en forventet konsekvens av undervisningen” (Stray, 2011, p. 15). Det demokratiske

medborgerskapet har to funksjoner, medborgerskap som ”status” og ”rolle”. Medborgerskap som status er passivt og innebærer en rekke rettigheter som pass, statsborgerskap. Det er juridisk og nasjonalt. Dette medfører følelse av tilhørighet. Medborgerskap som rolle er aktivt og har en handlingsdimensjon. Med andre ord utfører man praktiske handlinger i et demokratisk fellesskap. Utdanning påvirker demokratisk deltakelse. Demokratiet avhenger deltakelse fra borgere. Demokratisk medborgerskap utvikles gjennom erfaringer og praksis. Det handler om like rettigheter for alle. ”Demokrati” og ”medborgerskap” er begreper som gjensidig påvirker hverandre og virker sammen. Et såkalt ”tykt medborgerskap” kjennetegner streng kommunitarisme og individene er aktive. Et såkalt ”tynt medborgerskap” er preget av streng liberalisme der individet er passivt (Stray, 2011, p. 54). Den politiske ideologien i det aktuelle samfunnet vektlegger en aktiv eller passiv medborgerrolle ulikt. Opplæring til demokratisk medborgerskap kan forstås som å lære å leve sammen i et demokrati. Teorier om demokratisk medborgerskap er forankret i menneskerettighetene. (Stray, 2011, s. 15)

Menneskerettighetene og tykt og tynt medborgerskap

Menneskerettighetene gir rammer og normer for hvordan demokratiet kan praktiseres og organiseres. Den internasjonale Barnekonvensjonen fra 1989 er relevant da skolen handler om barns rettigheter. Den sier blant annet at barn er mennesker med fullt menneskeverd, de har spesielle behov og trenger støtte og beskyttelse. Barn har egne rettigheter og integritet og de skal respekteres. Deres meninger skal bli hørt (Stray, 2011, pp. 61-66).

Opplæring om, for og gjennom demokrati

Barn bør lære om, for og gjennom demokrati. Opplæring *om* demokrati innebærer læring om demokratiets historie, organisering, politiske prosesser og internasjonale forhold. Dette er et tynt medborgerskap da det har minimale rettigheter. På en annen side får elevene kunnskap om og forståelse av samfunnet og blir informerte medborgere. Opplæring *for* demokrati er basert på et tykt medborgerskap og har en aktiv dimensjon. Målet er å utvikle ferdigheter i kritisk tenkning og kommunikasjon hos elevene. Opplæring *gjennom* demokrati, er læring gjennom aktiv demokratisk deltakelse. Her får elevene får erfaringer med reell deltakelse (Stray, 2011, p. 107).

Tendenser

Jeg vil nå presentere tendensene i intervjuene og observasjonene mine. Her vil jeg ta tak i de viktigste momentene og komme med eksempler fra det som ble sagt og sett.

Teori - intervjuer

Tendensene i intervjuene var at lærere kjente til en rekke arbeidsmetoder, og mente at variasjon er veldig viktig. Informant 1 fortalte om at de synger mye, og at arbeidsmetodene varieres ut ifra hvilket tema de jobber med. Hun tilfører at de har rollespill i engelsken når det handler om samtale.

Videre viste det seg at begge informantene mener at prosess er viktigere enn produkt når det gjelder evaluering. Informant 2 påpekte at han evaluerer hver dag. Han retter formelt i bøkene, etter en prøve. Men han understreker også betydningen av uformell evaluering, som gjøres gjennom observasjoner. Informant 1 sier etter undervisningen stiller hun spørsmål. Dersom flertallet ikke forstår, underviser hun det samme en gang til. Helt til flertallet forstår.

Så viste det seg i intervjuet at de har mål for en periode (1 term), men at målene ikke deles med elevene. De bruker heller ikke å skrive mål for timen på tavlen.

I intervjuene viste det seg at begge informantene har tilsynelatende reflekterende forhold til danning, syn på læring og elevenes behov og motivasjon. Ingen av informantene kjenner til begrepet "bildung", men påsto at de kjente seg i igjen da jeg forklarte hva det innebar. Når det gjelder motivasjon, sier informant 2 at han motiverer elevene ved hvordan man snakker til dem. Positiv feedback er viktig. I tillegg må man være en rollemodell og et forbilde for elevene. Informant 1 sier at hun motiverer elevene ved sangaktiviteter i timen. Også hun påpeker betydningen av positiv tilbakemelding til tross for feil svar. Hun tilfører "Otherwise you will shut that child down."

Begge informantene mener at barna skal være aktive i sin læring, og delta i demokratiske diskusjoner og valg av oppgaver. Informant 2 mener at elev-sentrert læring fører til mest læring. I tillegg må lærer involvere elevene i sin egen læring. Samtidig forteller han at man ikke lærer av å bare lytte til læreren og skrive av tavlen, men at man må oppleve det. Informant 1 påpeker betydningen av at barna bruker sitt eget språk og egne ord. "If you let them discuss in their local languages, mostly Luganda, they will understand better."

Videre spurte jeg om hva en god lærer er og informant 2 sier at læreren må være vennlig, men bare til en viss grad. Du kan nemlig risikere at de ikke respekterer deg. Læreren må også være takknemlig. En god lærer må også planlegge godt og kunne det han skal undervise om.

Informant 1 sier at en god lærer er en som lytter. En som noen ganger lar elevene selv velge arbeidsmetoder. Jeg spør om hun ofte lar elevene bestemme hvordan de vil jobbe, og hun svarer at det forekommer svært sjeldent. Og i så fall utenfor klasserommet.

Gjennom intervjuene viste det seg at de kjenner til mange ulike måter å korrigere uønsket atferd på. Informant 2 sier at du må gi råd til elevene, snakke med foreldrene, for å forsikre seg om at det ikke blir gjentatt. Informant 1 sier at hun bruker mange ulike metoder som for eksempel gjensitting, sende elever til skammekroken, eller plassere dem midt på gulvet under timen. Du kan til og med få elevene til å synge glosene på tavlen dersom de ikke forstår sier hun.

Så snakket vi om relasjoner, og begge informantene mener at gode relasjoner fører til læring. Først spurte jeg om informantene kan alle navnene i klassene sine. Informant 2 sier at han kan 90 % av navnene til elevene sine, mens informant 1 sier at hun gir seg selv 1 term (3 måneder) for å lære seg dem utenat. Jeg spurte videre om hvorfor de kan noen navn og andre ikke. Da svarte begge at de såkalte ”stubborn” elevene er de lærer seg først. I tillegg er det de svært aktive og svært inaktive, fordi det er de du legger merke til. De midt på treet er de du lærer til slutt sier informant 1.

Til slutt spurte jeg om hva som er et godt læringsmiljø og da svarte informant 2 at det må være ”accessible for individual learners”, altså at det skal være tilgjengelig for alle. Informant 1 sier at alle må sitte behagelig og være i stand til å se læreren. Jeg spurte videre om hva de gjør bevisst for å opprettholde og skape et godt klassemiljø. Informant 2 sier at gym, leker og musikk samt diskusjoner i klassen er viktige, mens informant 1 sier at improvisasjoner og rollespill er viktige. Hun tilføyer at en god lærer-elev- relasjon er meget viktig for elevenes læringsutbytte. Barna lærer ikke dersom de er redde for å komme på skolen. I tillegg påpeker hun at eleven må bli kjent med henne. Fordi de kjenner henne, vet de hvordan hun er, og da kan eleven tilpasse seg henne. “By the time we come to a disagreement they already know. They choose to do good or bad. Because they know me.”

Oppsummerende kan man si at lærere kjenner til en rekke arbeidsmetoder, og at variasjon er veldig viktig. De mener at prosess er viktigere enn produkt når det gjelder evaluering. De har et tilsynelatende reflekterende forhold til danning, syn på læring og elevenes behov og motivasjon. De mener at barna skal være aktive i sin læring, og delta i demokratiske diskusjoner og valg av oppgaver. De kjenner til mange ulike måter å korrigere uønsket atferd på, og mener at gode relasjoner og et godt læringsmiljø fører til læring.

Praksis - observasjoner

Siden jeg har observert ustrukturert og tilfeldig, vil jeg nå skrive om kortfattet og mer generelt om observasjonene mine. Både informant 1 og 2 er tydelige ledere når de kommer inn i klasserommet. ”Hello, class”, how are we today?” er som vanlig det første som blir sagt. Kort

etterfulgt av et felleskor som svarer ”thank you, we are allright sir/madam...”. De fleste øyne er rettet på læreren.

En av timene jeg observerte av informant 1, var en engelsktime på 5 trinn. Lærer begynte med å skrive dato på tavlen. Utenom tavlen, var alle veggene tomme i rommet. Tema for dagen var grammatikk og verbbygning. I introduksjonen kommer lærer med et par trusler som ”if you make a mistake, I will not be happy, and you know what that means”. Videre sier hun at hun kommer til å gi elevene ørefik dersom de ikke har med seg bøkene. Læreren går så igjennom gjennom leksen for i dag. Lærer snakker i vei, og stiller lukkede spørsmål som krever fasitsvar. Hun lager et bøyningsskjema på tavlen og de begynner å bøye verb i et felleskor. Et par ganger i timen går lærer ut av klasserommet for å ta noen telefoner. Klassen blir alene uten arbeidsoppgave. Lærer prøver å lære elevene et par huskereglene. Lærer forteller et par vitser, og de ler sammen flere ganger i løpet av timen. Lærer gjør narr av enkelte elever som tar feil et par ganger. Alle elever gjør det samme, det er ikke noe form for differensiering. Etter 2 timer er den egentlige 40 minutters timen ferdig. Den dominerende aktiviteten var å bøye verd for verb på tavlen. Jeg telte 70 verb på tavlen. Timen sluttet med at elevene skriver av det de har gjennomgått på tavlen i bøkene sine.

Informant 2 er også engelsklærer men på 4 trinn. Jeg observerte en time der de var omtrent 100 elever. Tema for dagen er ”describing people” noe som er en repetisjon fra forrige gang. Han går igjennom adjektiv på tavlen og forklarer begrepet. Han bruker elevene som eksempler, gir masse positiv feedback som ”good job” ved riktig svar eller ”flowers” der alle elevene retter seg mot eleven med rett svar og later som at de drysser blomster på vedkommende. Når lærer sier ”give him a 100 %”, retter alle elevene seg mot vedkommende og klapper en gang hardt. Han ler masse med elevene. Det er mye felles gjentakelse. Klassen er svært aktiv, men litt bråkete. Han bruker overengasjert og urolig elev, og forklarer at han får svare dersom han rekker opp hånden. Elev gjør som han sier, og lærer velger han med det samme. Det er ikke bare fasitsvar, men lærer er åpen for å diskutere flere av svarene med elevene sine. Lærer spør også mange elever om svaret før han eventuelt avslører det. Deretter jobber de med ”comparing people”. Han henter opp elever og de sammenligner deres høyde felles i klassen. Det blir visuelt og mange elever er aktive. For å få ro har de en såkalt klapperytme. Timene sluttet med at elevene skriver av det de har gjennomgått og som står på tavlen.

Oppsummerende kan man si at timene fokuserte på innholdet fremfor arbeidsmåter og mål. Læreren sto hovedsakelig for pratingen og elevene kopierte det som ble sagt i bøkene sine. Det ble som oftest stilt lukkede spørsmål som krever fasitsvar. Lærerne tok i bruk noen sangaktiviteter. Lærerne brukte en del verbal positiv feedback, og annen kreativ elevfeedback.

Det var lite variasjon av aktivitet og det foreligger ingen tydelig form for tilpasset opplæring til tross for elever med ”synlige diagnoser”.

Drøfting av tendenser i studiet mitt

Jeg vil nå foreta en drøfting av tendenser i studiet mitt. Ut ifra mine intervjuer og observasjoner vil jeg påstå at det foreligger en forskjell på det lærerne *sier* og det de *gjør*. I korte trekk kan man si at de har mye kunnskaper om og relativt reflekterende syn på hva som vil føre til dannelse i eleven, men deres undervisning gjenspeiler ikke dette synet i stor grad. Denne delen av oppgaven min vil derfor bli komparativ. Jeg vil sammenligne teori versus praksis, altså ord versus handling. I de fleste land er det et sprik mellom læreplan og handlinger i klasserommet, også i Norge, men graden av spriket er spesielt tydelig i Uganda.

Intervju - sosiokulturell læringsteori og kategorial dannelse

Tendensene i intervjuet er følgende: lærere kjenner til en rekke arbeidsmetoder, og at variasjon er veldig viktig. De mener at prosess er viktigere enn produkt når det gjelder evaluering. De har et tilsynelatende reflekterende forhold til danning, syn på læring og elevenes behov og motivasjon. De mener at barna skal være aktive i sin læring, og delta i demokratiske diskusjoner og valg av oppgaver. De kjenner til mange ulike måter å korrigere uønsket atferd på, og mener at gode relasjoner og et godt læringsmiljø fører til læring.

Synet på læring og eleven slik jeg tolker det ut ifra intervjuene, vil jeg knytte til en sosiokulturell læringsteori. Den sosiokulturelle læringsteorien som tidligere nevnt handler om at elevene er aktive deltakere i undervisningen. Jeg velger å knytte danningssyn og læringsteori sammen fordi mye av det som ble sagt i intervjuet handlet om nøkkelbegreper i læringsteorien som for eksempel deltaking, fellesskap, relasjon, aktivitet, engasjement, samspill, samtale og dialog. Mye av dette kan man knytte til et bestemt danningssyn, nemlig det kategoriale. Begge informantene er opptatt av undervisningens innhold, altså *hva*, men også om undervisningen arbeidsmåter, altså *hvordan*. I følge Skjervheim er det et subjekt-subjekt forhold (Stray, 2011). Ut ifra intervjuene vil jeg påstå at de støttet undervisning som både fremmer selvbestemmelse og samfunnstilpasning. Dette mener jeg fordi informantene la vekt på gruppearbeid, felles diskusjoner samt individuelle selvvalgte arbeidsoppgaver. Informant 1 mente også at det var viktig å la elevene bestemme arbeidsmetoder og oppgaver selv en gang i blant.

Observasjon - behavioristisk læringsteori og material dannelse

Tendensene i mine observasjoner vil jeg først og fremst knytte til en behavioristisk læringsteori fordi lærerne ser elevene som ”blanke ark” som skal fylles. Fokuset er i hovedsak på innholdet av undervisningen, belønning og straff. I følge Skjervheim er det her et subjekt-objekt forhold der eleven er objektet som skal ”overtales”. (Nordahl, 2010)

I boken ”klasseledelse, fag og danning” blir klasseledelse delt inn i to deler. På den ene siden har vi ”teacher effectiveness” læringsledelse, og på den andre siden har vi classroom management, disiplinering. Classroom management har sin opprinnelse i behaviorismen. Ifølge Briseid kan classroom management og dannelse være problematisk da det er fare for at elevenes ”stemmer” ikke blir hørt (Nordahl, 2010).

De strenge timeplanene både læreren og elevene må forholde seg til gir lite rom for frihet. Hver time har et tett program og dette har i mine observasjoner foregått på en måte: tavleundervisning med direkte avskrift fra tavlen. Flertallet av elevene er for det meste passive, altså objekter. Til lekse skal de pugge notatbøkene sine utenat. Elevene skal ofte gjenta etter lærer eller svare på lukkede spørsmål som har et fasitsvar. Produktet gjelder i evalueringen, og det forekommer ingen tydelig form for tilpasset opplæring. Jeg vil derfor også knytte dette til et material danningsteori der innlæringspedagogikken står sentralt (Christensen & Ulleberg, 2013). Undervisningen er preget av både et objektivistisk perspektiv med fokus på innholdet, tilpasset elevenes nivå og et klassisk perspektiv med fokus på å formidle verdier, symboler, tankesett og kultur (Raaen, 2008).

Den Ugandiske skolesituasjonen er relevant her igjen. Mange elever fullfører ikke grunnskolen, og mange av de som gjør det har manglende lese- og regneferdigheter Dette må jo ha en sammenheng med hvordan undervisningen foregår.

Neokolonisering

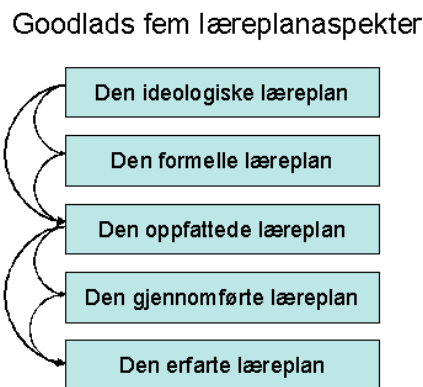
Hvorfor er det slik at informantene bruker det kategoriale danningssynet og deltaker-aspektet i teorien, men på den annen side ikke gjør det i praksis? Her kan neo-koloniseringen være relevant. Neokolonisering er:

the policy of a strong nation in seeking political and economic hegemony over an independent nation or extended geographical area without necessarily reducing the subordinate nation or area to the legal status of a colony. (Dictionary.com)

Neokoloniseringen innebærer med andre ord en sterk nasjon som søker politisk og økonomisk herredømme over et selvstendig land. Dette gjøres ofte i form av bistand og investeringer. I Uganda er dette tilfelle. På grunnskoleutdanningen pugger de vestlig forskning uten å ha sett det i praksis. Den nasjonale læreplanen er sosiokulturell med arbeidsmåter i fokus. Denne læres kanskje utenat, og de får dermed lite erfaringer til hvordan man utfører en såkalt sosiokulturell og kategorial praksis. Dette kan være en forklaring på kontrasten mellom teori og praksis. (Bundeszentrale für politische Bildung, 2012)

Fortolkning av læreplaner

I 1979 utviklet Goodlad et. al. fem sider ved en læreplan som beveger seg fra en ideologisk forestilling om hva læreplanen skal omfatte, og ned til hvordan læreplanen faktisk følges og erfares i klasserommet (Imsen, 2009). Fremstillingen er illustrert slik:



Figur 2. De fem sidene ved en læreplan. (Imsen, 2009)

Den formelle og den ideologiske siden er statlig og fungerer som et styringsdokument. Disse tar ikke hensyn til de ulike skolers utfordringer som for eksempel økonomi. Den enkelte skolens utfordringer påvirker lærerens praktiske handlinger i klasserommet, og dette fører oss til neste nivå. Den oppfattede læreplan, den gjennomførte læreplan og den erfarte læreplan. Lærerens tolkning av læreplanen påvirker hvordan læreplanen gjennomføres. Også lærerens erfaringer og arbeidsforhold spiller en rolle for hva som skjer i klasserommet. Den Ugandiske læreplanen er basert på et kategorialt danningssyn. Men praksisen til lærerne er et materielt. Dette kan ha noe med tolkningen av læreplanen å gjøre. Også i Norge også gjør følger vi ikke LK06 på ordet. Dette kan være en forklaring på kontrasten mellom teori og praksis.

Så hvilke tanker har to ulike lærere på en skole i Uganda om danning, og hvordan kommer dette til uttrykk i praksis?

Det er kanskje litt simpelt å si at tankene deres er preget av et kategorialt danningssyn med trekk fra sosiokulturell teori, og at deres praksis er preget av et materielt danningssyn med behavioristiske trekk. Jeg vil derfor se på sider av undervisningspraksisen som jeg ble positivt inspirert av for å sette ting i perspektiv.

Aldersblandede klasser og sosial reproduksjon

Undervisningen jeg observerte besto av aldersblandede klasser. Elevene må bestå eksamen for å komme videre til neste klassetrinn. Det er for så vidt positivt fordi elevene lærer på det kunnskapsnivået de er på. De små og store elevene samarbeider og lærer av hverandre. De store elevene kan virke som forbilder for de yngre. Dette betrakter jeg som en form for tilpasset opplæring. ”Tilpasset opplæring betyr at det som skal læres, lar seg tilpasse den som skal læres opp, slik at vedkommende person kan oppnå den kompetansen opplæringen forutsetter” (Raaen, 2008, p. 27). En dannende TPO innebærer at det er rom for den enkelte elevs vekst og utvikling, og den befinner seg i spenningsfeltet mellom retten til individuell selvbestemmelse og innordning.

Realiteten sier på den annen side at det ofte er de fattige elevene som dropper ut av klassen på grunn av manglende økonomi. Dette forårsaker sosial reproduksjon og tilsvarer ikke en demokratisk opplæring der alle har like muligheter. Dette kan minne om trekk fra borgedannelsestradisjonen, der de som hadde muligheten fikk lov til å bli dannet. Selv om utdanning er gratis i Norge, har foreldrenes utdanningsnivå betydning for hvordan vi presterer på skolen. Barn av foreldre med høy utdanning presterer bedre, og barn av foreldre med lav utdanning får færre grunnskolepoeng. ”Hele 80 prosent av guttene på yrkesfag med lavt utdannende foreldre fullfører ikke videregående opplæring på normert tid.” ”Det blir stadig flere studenter ved universiteter og høyskoler, men bare 40 prosent av studentene med lavt utdannede foreldre har fullført en grad etter ti år” (SSB, 2014).

Opplæring om, for og gjennom demokrati

Skolen skal oppdra elever til å bli myndige, og demokratiske deltakere i et demokrati. Forberede dem på livet. De skal oppdras til å tenke kritisk og selvstendig. Hvordan kan elevene bli selvstendige kritiske mennesker dersom opplæringen ikke fokuserer på det? Hva med ”opplæring om, for og gjennom demokrati”? I hovedsak er det ikke fokus på dette i timene til informantene mine, men det er allikevel innslag av noe diskusjon. Spesielt opplæring *om* demokrati vektlegges. Når det gjelder opplæring *gjennom* demokrati, diskuterte informant 2 flere av elevenes svar med hele klassen, de lo sammen og jeg føler at de ulike meningene ble respektert. Når det gjelder demokratisk medborgerskap vil jeg påstå at det er mer fokus på medborgerskap som status enn rolle. Elevene er ikke handlende i stor grad. Og derfor kan man si at det er et tynt medborgerskap (Stray, 2011).

Streng disiplinering som inkludering

Classroom management og danning kan være problematisk ja, men streng disiplinering kan på den annen side gjøres på en involverende måte. Man kan for eksempel diskutere regler med elevene. Dette bidrar til å gi elevene ”tillitt til egen fornuft”. Det kan også bevisstgjøre dem på at de er en av mange og en del av fellesskapet. At elevene får være med på å bestemme, altså medvirke, er viktig i prosessen der elevene skal dannes til demokratiske og ”myndige” borgere. Denne diskusjonen må dog være basert på en ”reell dialog” der begge partes meninger blir ytret og møtt med respekt (Christensen & Ulleberg, 2013).

Verbal positiv feedback er veldig viktig for begge av lærerne. I intervjuet sa begge informantene at de bruker det som motivasjonsmetode, og dette var jeg også vitne til i praksis. De hadde en rekke ulike og kreative metoder som elevene syntes var kjempeartig. På samme måte som de brukte positiv forsterkning, brukte de fysisk avstraffelse. Dette minner om stimuli-respons-tanken som eksisterer i behaviorismen. (Nordahl et al., 2009)

Det er mye innordning og fellesskap i de Ugandiske klasserommene i dag. Dette vises også i timenes første hilsen: ”Hello class, how are *we* today?” Kort etterfulgt av et felleskor som svarer ”thank you, *we* are allright sir/madam...”. Vi-et er alltid i fokus. Fellesskap skaper en felles referanseramme og tilhørighet (Christensen & Ulleberg, 2013). I Norge er det fokus på forhandlingsfamilier der barna rett til å kritisere eller ”forhandle” med sine foreldre. I Uganda har jeg blitt fortalt at barna helst skal holde seg i ”bakgrunnen”. Tradisjon og kultur kan dermed avgrense mulighetene for vår identitet (Nordahl, 2010).

Wolfgang Klafki mener at en dannende tilpasset opplæring er en ”opplæringsprosess der et bestemt faginnhold (et materielt dannelsingsaspekt) ”åpner seg” for mennesket, og at denne prosessen sett fra den andre siden ikke er noe annet enn at et menneske åpner seg, henholdsvis blir åpnet, for dette innholdet” (Raaen, 2008, p. 36). Et materielt danningssyn er ikke negativt, men tvert om nødvendig. Faktakunnskaper er grunnlaget for refleksjon og kritisk tenkning. Kanskje vi i Norge fokuserer for mye på arbeidsmåter og kreativ aktivitet? Problemet oppstår dersom det *bare* er innholdet som teller. Dessuten vil en skole med mye reproduksjon stå i fare for å ”reducere elevenes muligheter til å handle praktisk” (Nordahl, 2010).

Konklusjon

Hvilke tanker har to ulike lærere på en skole i Uganda om danning, og hvordan kommer dette til uttrykk i praksis?

Tankene deres er preget av et kategorialt danningssyn med trekk fra sosiokulturell teori, og praksis er preget av et materielt danningssyn med behavioristiske trekk. Ut ifra tendensene i studiet mitt har konkludert med at det er stor forskjell på det de *sier* og det de *gjør*. Innhold dominerer timene. Fellesskapet er i fokus og elevene er lite aktive. Et materielt danningssyn er dog ikke bare negativt, men nødvendig i all undervisning. Uten et meningsfullt innhold, vil ikke elevene lære noe. Grunnen til hvorfor de sier en ting, og handler annerledes er ikke lett å forstå. Neokoloniseringen kan være en faktor. Tolkningen av læreplanen kan ha noe å si. Kanskje det ligger i den Ugandiske kulturen at barna skal holde seg i ”bakgrunnen” ? Mange av utfordringene skolene møter i Uganda har vi også i Norge. Frafall og sosial reproduksjon er et eksempel. Siden utdanning påvirker deltakelse i demokratiet er dette negativt. Begge land kan forbedre seg på dette området.

I Uganda er det en folkedanningstradisjon, det vil si at det er fokus på opplæring for *alle*. I prinsippet skal alle barn gå på grunnskole, men da det koster penger, er ikke dette alltid realiteten. Gratis skolegang for alle hadde tjent demokratiet.

Litteratur

- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). *Fag og danning : mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Bjugstad, H. (2013). Mindre til utdanning i Uganda. Retrieved 10.03, 2015, from <http://www.reddbarna.no/nyheter/mindre-til-utdanning-i-uganda>
- Bolle, T. A. (2014, 17.07.2014). Sultne elever, overfylte klasserom. from <http://www.bistandsaktuelt.no/nyheter-og-reportasjer/arkiv-nyheter-og-reportasjer/sultne-elever-overfylte-klasserom>
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2012). Neokoloniale Weltordnung? Brüche und Kontinuitäten seit der Dekolonisation. from <http://www.bpb.de/apuz/146977/neokoloniale-weltordnung?p=all>
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2015). Zukunft Bildung Retrieved 05.05., from <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145147/was-ist-bildung>
- Christensen, H., & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dictionary.com. Neocolonialism. from <http://dictionary.reference.com/browse/neocolonialism>
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L., & Strømsnes, H. (2012). *Dialogbasert undervisning : kunstmuseet som læringsrom* (Vol. nr. 189). Bergen: Fagbokforl.
- Ebdrup, N. (2012). Hva er hermeneutikk? , from <http://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk -den didaktisk tilnærming hos Wolfgang Klafki. . s.163-175.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Lovdata. (1998). Opplæringsloven. from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1-KAPITTEL_1
- Læreplanen for Kunnskapsløftet. (2006, 2011). from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., Helland, T., Lillejord, S., & Manger, T. (2009). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1*. Bergen: Fagbokforl.
- Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv - illustrert med utviklingen fra M87, L97 til k06 In S. N. Halvor Bjørnsrud (Ed.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (pp. 26-58): Gyldendal Akademisk.
- SSB. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? , from <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Straume, I. (2013). *Danningens filosofihistorie : en innføring*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2013.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolenes læreplaner- fra 1939 til 2006. In K. D. Steinholt, S (Ed.), *Dannelse - introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (pp. 211- 254). Tapir Trondheim: Akademisk Forlag.