

# **MASTEROPPGAVE**

## **Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk Mai 2021**

Nynorsk som sidemål på barnetrinnet

*En kritisk diskursanalyse av nynorsk som sidemål i tre læreplaner i norsk.*

Ida Marie Wold Øvergaard



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på hvordan nynorsk som sidemål gis plass i undervisningen på barnetrinnet, samt hvordan dette kan ha endret seg fra L97, og frem til LK20. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Norman Fairclough (Fairclough, 1992, 2003, 2010) sin tilnærming til diskursanalyse. Analysen er delt opp i to deler. I første del analyserer jeg hvordan fire utvalgte diskurser aktiveres i de tre tekstene, og hvordan disse fremmes i hver enkelt læreplan når det gjelder nynorsk som sidemål. De fire diskursene er: samfunnsdiskursen, elevdiskursen, styringsdiskursen og lese- og skrivediskursen. I analysens andre del, tar jeg for meg en nærlesing av de tre læreplanene. Det gjøres en tekstanalyse av tekstpartier som eksplisitt omhandler ordene *nynorsk* og *sidemål*, samt utvalgte tekstpartier hvor det er snakk om skriftspråket på en slik måte at det er underforstått at det er snakk om begge målformer.

Som en kortfattet besvarelse på problemstillingen, vil det være rimelig å anta at sidemålet gis større plass i undervisningen på barnetrinnet etter L97, med LK06 og LK20. Dette ses i lys av endringer i antall kompetansemål omhandlende nynorsk og sidemål i de enkelte læreplanene. Det har gått fra kun to hovedmomenter – omhandlende lesing av tekster på nynorsk – med L97, til flere kompetansemål omhandlende både lesing og skriving med LK06. Videre har sidemålets plass i undervisningen fått større plass med LK20, ved å eksplisitt formulere kompetansemål om lesing og skriving tidlig på barnetrinnet. Eksempelvis ved å implementere kompetansemål om skriving av tekster på sidemålet allerede på 4. trinn. Likevel kan konteksten rundt den enkelte læreplanen prege synet på hva som anses som nyttige ferdigheter og kunnskaper i en gitt periode. Et rådende syn på hva som er samfunnsnyttig, men også læreplanens rammer, kan påvirke hvordan læreplanens intensjon i praksis realiseres. Det har skjedd en endring i fokusområder fra felles referanserammer med L97, til grunnleggende ferdigheter med LK06 og til dybdelæring, kjerneelementer og tverrfaglige temaer med LK20. De ulike synene på hva som kan bidra til å god læring av samfunnsnyttige ferdigheter og kompetanser, kan igjen påvirke hvordan nynorsk som sidemål tillegges plass i undervisningen.

## Abstract

The aim of this thesis is to analyse how New Norwegian as a secondary language is given scope in the teaching curriculum at the primary level, and how this may have changed throughout the three curricula – L97, LK06 and LK20. I have chosen to base my analysis on Norman Fairclough's (Fairclough, 1992, 2003, 2010) approach to discourse analysis. My analysis is divided in two parts. In the first part I analyse how four discourses are activated in the three texts, and what potential functions these discourses appear to have regarding New Norwegian as a second language. The four discourses are: *samfunnsdiskurs* (the social discourse), *elevdiskurs* (the student discourse), *styringsdiskurs* (the management discourse) and *lese- og skrive* (the reading and writing discourse). The second part of the analysis, I look further into how the words *nynorsk* (New Norwegian) and *sidemål* (secondary language) appears in the three curriculums, and other chosen parts of texts where the written language is phrased in such a way that could imply both of these words.

It's reasonable to assume that New Norwegian as a secondary language is given greater scope in the teaching curriculum at the primary level after L97, to LK20. Presumably because it's been an increase in competence aims regarding New Norwegian and the secondary language at the primary level. With LK06 several aims has been implemented regarding both reading and writing. Furthermore, with LK20 these aims has been given greater inclusion in the curriculum by explicitly formulating competence aims for reading and writing at a younger age. Still, the context surrounding the individual curriculum can influence the view of what is considered favorable skills and knowledge in a given period. A prevailing view of what is considered beneficial for society, and the framework of the curricula, can in turn influence how the formal curriculum's intention is perceived. There are different views, depending on the curricula, on what contributes to good learning of what is considered useful skills and competencies. Example how the focus has shifted from giving all pupils shared frame of references (L97), to the basic skills (LK06), and focus on in-depth learning, core elements and interdisciplinary topics (LK20). These changes can influence how New Norwegian as a secondary language is in fact given further scope in the teaching curriculum at the primary level.

## **Forord**

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere Trine Gedde-Dahl og Pål Lundberg for verdifull veiledning og støtte gjennom de ulike fasene av arbeidet med denne masteroppgaven. Deres veiledninger har vært inspirerende og lærerike. Tusen takk for all hjelp – jeg kunne ikke gjort dette uten dere. Takk til professor Kim Gunnar Helsvig for god hjelp og faglige samtaler.

Til slutt vil jeg rette oppmerksomheten til de menneskene som i hverdagen har vært avgjørende for min motivasjon. En ekstra stor takk til mamma, som alltid har vært tilgjengelig for gode samtaler. Du stiller opp og støtter meg når jeg trenger det. Jeg vil gi en helt spesiell takk til pappa, for god hjelp til korrekturlesing og faglige diskusjoner. Du har hele veien vist en enorm interesse for min oppgave. Tusen takk til min søster Helene som har lest gjennom flere utkast av denne oppgaven og hjulpet meg med alt fra rettskriving, til kloke ord og støtte. Dere ga meg akkurat den drahjelpen jeg trengte for å komme i mål. Takk til Hanna, min medstudent, for mange motiverende samtaler. Og sist, men ikke minst: takk til deg Petter, min fantastiske samboer, som alltid er der for meg. Takk for at du har vært forståelsesfull og oppmuntrende når jeg har vært i kjelleren. Du har gjort denne skriveprosessen bedre.

Ida Marie Wold Øvergaard

Oslo, 2021

## Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>8</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	9
1.2 AVGRENSNINGER .....	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	10
<b>2. NYNORSK OG NYNORSK SOM SIDEMÅL – HISTORISK OVERSIKT .....</b>	<b>12</b>
2.1 NYNORSK SOM LIKESTILT MÅLFORM OG SOM SIDEMÅL .....	13
2.1.1 Historisk perspektiv på det norske skriftspråket .....	13
2.1.2 Dagens sidemåls-klima .....	15
2.2 NYNORSK SOM SIDEMÅL PÅ BARNETRINNET .....	16
<b>3. LÆREPLANER – HVA SLAGS DOKUMENTER ER DET OG HISTORISK OVERSIKT .....</b>	<b>17</b>
3.1 DISKURSANALYSE.....	17
3.2 LÆREPLANTEORI.....	18
3.2.1 Læreplan versus Curriculum .....	18
3.2.2 Historisk oversikt .....	19
3.2.3 Læreplanens funksjoner .....	20
3.2.4 Læreplanens intensjon versus realitet .....	21
3.3 DEN NORSKE LÆREPLANEN .....	24
3.3.1 L97 .....	24
3.3.2 LK06.....	26
3.3.3 LK20.....	28
<b>4. METODE OG MATERIALE .....</b>	<b>31</b>
4.1 STRATEGISK UTVALG AV MATERIALE.....	31
4.2 LITTERATURSØK .....	32
4.3 BEGRENŚING PÅ INNSAMLET DATA OG KILDEKRITIKK .....	33
4.3.1 Refleksjoner.....	34
<b>5. DISKURSANALYSE SOM TEORI OG METODE, UTVIKLING AV ANALYSEAPPARAT .....</b>	<b>36</b>
5.1 KRITISK DISKURSANALYSE.....	37
5.1.1 Faircloughs dimensjoner .....	38

5.2 LÆREPLAN: EN TEKST MED MAKT .....	41
5.3 ANALYSEAPPARAT .....	42
5.3.1 Samfunnsdiskurs og elevdiskurs .....	43
5.3.2 Styringsdiskurs .....	44
5.3.3 Lese- og skrive­diskurs .....	45
<b>6. ANALYSE AV TRE LÆREPLANER: L97, LK06 OG LK20 .....</b>	<b>47</b>
6.1 FUNN .....	47
6.2 TEKSTEN SOM UTTRYKK FOR DISKURS .....	49
6.3 SAMFUNNSDISKURS .....	50
6.3.1 L97 .....	50
6.3.2 LK06 .....	52
6.3.3 LK20 .....	54
6.3.4 Oppsummering .....	56
6.4 STYRINGSDISKURS .....	58
6.4.1 L97 .....	59
6.4.2 LK06 .....	60
6.4.3 LK20 .....	61
6.4.4 Oppsummering .....	62
6.5 LESE- OG SKRIVEDISKURSEN .....	64
6.5.1 L97 .....	65
6.5.2 LK06 .....	66
6.5.3 LK20 .....	69
6.5.4 Oppsummering .....	71
6.6 ELEVDISKURS .....	72
6.6.1 L97 .....	73
6.6.2 LK06 .....	74
6.6.3 LK20 .....	75
6.6.4 Oppsummering .....	75
6.7 TEKSTANALYSE AV TRE LÆREPLANER I NORSK: HVORDAN NYNORSK OG SIDEMÅL BLIR GITT MENING I NORSKPLANENE PÅ BARNETRINNET I L97, LK06 OG LK20 .....	76
6.8 KORT OVERSIKT OVER DE TRE LÆREPLANENE .....	77
6.8.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskole: L97 .....	77
6.8.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet: LK06 .....	78

6.8.3 Fagfornyelsen av læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK20 .....	79
6.9 NYNORSK I LÆREPLANENE .....	80
6.9.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97 .....	80
6.9.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK06 .....	80
6.9.3 Fagfornyelsen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK20 .....	84
6.10 SIDEMÅL I LÆREPLANENE .....	85
6.10.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97 .....	85
6.10.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK06 .....	86
6.10.3 Fagfornyelsen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK20 .....	87
6.11 IMPLISITT SPRÅKBRUK I LÆREPLANENE .....	89
6.11.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97 .....	89
6.11.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK06 .....	90
6.11.3 Fagfornyelsen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK20 .....	91
6.12 SAMMENLIKNING: ORDENE NYNORSK OG SIDEMÅL I L97, LK06 OG LK20 .....	92
<b>7. DRØFTING .....</b>	<b>94</b>
7.1 INTENDERT VERSUS REALISERT LÆREPLAN: POTENSIELL PÅVIRKNING AV SIDEMÅLET PÅ BARNETRINNET .....	94
7.2 HVORDAN HAR SIDEMÅLET ENDRET SEG? .....	98
<b>8. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING .....</b>	<b>101</b>
<b>9. LITTERATURLISTE .....</b>	<b>103</b>

## 1. Innledning

«*Det står ikkje ålreit til med nynorsken*» (Furevikstrand, 2019, s. 153).

Den obligatoriske skolen har i mer enn 100 år hatt formuleringer i læreplanene i norsk, som reflekterer den norske språksituasjonen med to likestilte norske skriftspråk (Skjong, 2011b, s. 136). Historisk har språk i Norge vært tema i en sosial, kulturell og politisk maktkamp på en helt annen måte, og i mye større grad, enn hos våre nordiske naboland (Det kongelege kultur- og kyrkjedepartement, 2007-2008). Ordningen med obligatorisk sidemålsundervisning er med jevne mellomrom tema i den offentlige debatten – gjerne i sammenheng med nye læreplaner – og diskusjonene tar så godt som alltid utgangspunkt i perspektivet til elevene som har nynorsk som sidemål. Et tilbakevendende synspunkt i den norske offentlige debatten er at undervisning i nynorsk som sidemål er krevende og lite motiverende for elevene, og at undervisning ikke lykkes med å skape gode kunnskaper i nynorsk, men bygger opp under en motvilje mot målformen (Språkrådet, 2018). Slike debatter bidrar til at ordningen med obligatorisk sidemålsundervisning stadig er under press. Et språk i mindretallsposisjon, slik nynorsk er, vil alltid ha vanskeligere levekår enn et språk i flertallsposisjon. Siden den norske læreplanen fungerer som styringsdokument og faglig og pedagogisk verktøy for skolene, vil dens innhold og form ha betydning for hvilken praksis som er rådende i skolen til enhver tid (NOU 2014:7, 2014), og hvordan sidemålet tildeles plass i undervisningen.

Teamet *nynorsk som sidemål* oppfattes som svært aktuelt, og vi skal ikke lenger tilbake enn til revideringen av Fagfornyelsen (LK20) for å finne ferske og opphetede debatter om sidemålets plass i skolen. Det er ikke til å komme unna at når det gjelder debatter knyttet til den norske skolen, er sidemålet et av temaene som vekker sterke følelser og engasjement i befolkningen – fra politikere og lærere til elever. Vi må heller ikke glemme at vi kan sette et likhetstegn mellom norsk, bokmål og nynorsk. Norsk er det nasjonale hovedspråket i Norge og består av de to likestilte målformene bokmål og nynorsk, som skal kunne brukes av alle deler av samfunnet (Språklova, 1980). Det er derfor interessant å undersøke hvordan læreplanene legger til rette for nynorsk som sidemål i undervisningen. Læreplanens presiseringer vil potensielt kunne være helt avgjørende for at målformen får fortsette som et levende bruksspråk i Norge. Dette er dette jeg ønsker å undersøke nærmere ved å gjøre en kritisk diskursanalyse av de tre læreplanene: Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97), Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) og Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (LK20).



## 1.1 Problemstilling

I undersøkelsen ønsker jeg å se på hvordan sidemålet har endret seg, og dets plass i undervisningen på barnetrinnet, fra L97 og frem til LK20 ved å belyse følgende problemstilling:

Hvilken plass gis undervisningen i sidemål i læreplanene for barnetrinnet og på hvilke måter har måten sidemålet omtales på, endret seg fra L97 til LK20?

Planformuleringer representerer læreplanenes intensjoner, men det kan stilles spørsmål til sammenhengen mellom intensjoner og praksis i norsk skole (Skjong, 2011b). Det kan derfor være vanskelig å si noe om hvordan sidemålspraksisen i skolen blir praktisert. Likevel er det interessant å se på hvordan læreplanene legger opp til undervisning av sidemålet, og dermed undersøke hvordan intensjon og det som realiseres potensielt kan avvike.

## 1.2 Avgrensninger

Nynorsk og sidemål er på ingen måter det samme, men i denne oppgaven har jeg valgt å avgrense begrepet sidemålet til nynorsk. Jeg leser dermed læreplanene med utgangspunkt i *nynorsk som sidemål*. Denne avgrensningen vil påvirke lesingen av tekstpartiene i denne undersøkelsen, og tolkningen tilknyttet tekstpartiene. Jeg ser på tekstpartier som tar for seg ordene *nynorsk* og *sidemål*, og som regel vil dette være tekstpartier hvor ordene er brukt hver for seg. Læreplaner er komplekse og omfattende dokumenter bestående av flere nivåer. Jeg har derfor videre valgt å avgrense min problemstilling til å omfatte de overordnede læreplandokumentene (L97, LK06, LK20), herunder generell/overordnet del, samt norsk fagplan. Det er verdt å merke seg at jeg har valgt å kun analysere læreplan i norsk for barnetrinnet (1-7. trinn). Grunnen til dette er at jeg selv har gått GLU 1-7, og synes en slik avgrensning var mest interessant basert på eget studiet og videre arbeidsliv.

Det er videre foretatt avgrensninger av teorien, konteksten tekstene ses i lys av. Teorien som er valgt er derfor basert på å gi økt kunnskap om generell læreplanteori, nynorsk som sidemål, samt teori om de tre læreplandokumentene L97, LK06 og LK20, og konteksten rundt de enkelte læreplanene. Det er i tillegg gjort avgrensninger når det gjelder diskursene som analyseres i lys av primærlitteraturen: de tre læreplandokumentene. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i fire diskurser: *samfunnsdiskursen*, *elevdiskursen*, *styringsdiskursen* og *lese- og skrive*diskursen. Samfunnsdiskursen og elevdiskursen er hentet fra Laila Aase (2012).

Styringsdiskurs er mitt eget bidrag, og er basert på teori om de tre planenes utforming og sentrale myndigheters styring gjennom planenes form. Lese- og skrivediskursen er utviklet ut fra Rut Ivanič (2004) sine skrivediskurser.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Undersøkelsen består av åtte kapitler. I kapittel 1 introduseres problemstillingen og det teoretiske bakteppe. Her begrunnes også problemstillingen og nødvendige avgrensninger. Kapittel 2 og 3 redegjør for det teoretiske utgangspunktet til denne undersøkelsen. Herunder teori og historisk perspektiv på nynorsk og sidemål, samt læreplanteori. Teorien og den historiske konteksten som blir redegjort for i disse kapitlene, vil fungere som bakteppe for den konteksten hver av læreplanene kan ses i lys av, og den konteksten som senere skal analyseres sammen med de valgte diskursene. Kapittel 4 er en kort redegjørelse for valg av metode som tilnærming til problemstilling. Det er kritisk diskursanalyse som her blir benyttet, slik metoden i hovedsak framstilles av Norman Fairclough (Fairclough, 1992, 2003, 2010). Diskursanalyse innebærer å se tekster i lys av andre sosiale faktorer som påvirker hva som er mulig å si i et gitt tidsrom (Fairclough, 2003). Begrensninger knyttet til valg av metode og utvalgte tekster blir også belyst i dette kapitlet. I kapittel 5 presenteres en nærmere forklaring på hva kritisk diskursanalyse er, og de ulike dimensjonene knyttet til metoden. Videre redegjøres det for analyseapparatet, som er fire valgte diskurser: samfunnsdiskursen, elevdiskursen, styringsdiskursen og lese- og skrivediskursen.

Kapittel 6 omhandler selve analysen av de tre læreplantekstene. De tre læreplanene er henholdsvis Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (Det kongelige kirke-, 1996), Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) og Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Innledningsvis skisserer jeg kort det som kan ses på som undersøkelsens hovedfunn. Den videre analysen er delt opp i to deler. I første del skal jeg analysere hvordan de fire utvalgte diskursene aktiveres i de tre tekstene, og hvilke verdier som fremmes i læreplanene ut fra de ulike diskursene. Diskursene ses i lys av konteksten – som i min undersøkelse er teorien skissert i kapittel 2 og 3. Ut fra teorien ser vi konteksten rundt de tre læreplanene og klimaet rundt nynorsk som sidemål. I analysens andre del gjør jeg en nærlesing av de tre læreplanene. Her gjøres det en tekstanalyse av de tekstpartiene som omhandler ordene *nynorsk* og *sidemål*, samt utvalgte tekstpartier hvor det er snakk om skriftspråket på en slik måte at det er underforstått at det er snakk om begge

målformer – en *implisitt språkbruk*. Med utgangspunkt i rammene skissert i kapittel 6, drøfter jeg – i kapittel 7 – endringer i de tre læreplanene hva angår sidemålet, og på hvilke måter sidemålet gis plass i undervisningen på barnetrinnet. Kapittel 8 gir en kort oppsummering og avslutning på undersøkelsen.

## 2. Nynorsk og nynorsk som sidemål – historisk oversikt

I denne delen vil jeg redegjøre for det som i undersøkelsen er den sosiale og historiske konteksten, samt de begrepene jeg vil bruke i den påfølgende drøftingen. Først vil jeg se på nynorsk som sidemål, og gi en historisk oversikt. I neste del – kapittel 3 – vil jeg redegjøre for generell teori om læreplaner. Herunder de tre siste læreplanene; L97, LK06 og LK20 – hvorav historiske trekk ved de tre læreplanene inkluderes.

Denne undersøkelsen omhandler, som nevnt innledningsvis, *nynorsk som sidemål* slik det fremkommer i de tre læreplanene. *Nynorsk* er et skriftspråk, og sammen med bokmål er det ett av to likestilte skriftspråk i Norge (Mållova, 1980). Den enkelte kommunen fastsetter hvilke skriftspråk som skal være hovedmål for den enkelte skole, og begrepet *sidemål* omhandler da det skriftspråket som ikke er elevens hovedmål. De elevene som ikke har nynorsk som sitt hovedmål, vil ha det som sitt sidemål. Disse elevene vil ha hovedvekten av sin skriftlige opplæring på sitt hovedmål, men skal få opplæring i sidemålet simultant. Det virker kanskje rart å forklare forskjellen mellom disse ordene – da det er nokså innlysende for de fleste. Likevel ser jeg det som nødvendig å forklare hvorfor min bruk av ordene videre kan virke overlappende og lite nyansert.

Ifølge læreplanene skal det være *reell* språklig likestilling innenfor norskfaget. De ulike posisjonene målformene har i samfunnet, gjør det likevel umulig å snakke generelt om sidemålsdidaktikk (Solheim, 2009, s. 199), fordi det eksisterer en rådende forståelse av at nynorsk er synonymt med ordet sidemål. Nynorsk og bokmål er to variasjoner av skriftspråket norsk, men bokmål blir i mange sammenhenger sett på som «det normale» og umarkerte norske skriftspråket. Bokmål med sin majoritetsposisjon i samfunnet assosieres med *norsk*, mens nynorsk i stor grad snakkes om som det generelle sidemålet. Det er slike verdier som ofte ligger til grunn når mange elever snakker om «norsk og nynorsk» (Solheim, 2009, s. 198-199). Det er viktig å kommentere at nynorsk på ingen måte er synonymt med begrepet sidemål, og at når det i læreplanen snakkes om sidemål vil dette omhandle både nynorsk og bokmål. Likevel er det i underkant av 90 % av dagens elever som har nynorsk som sitt sidemål. Det vil si at for ca. 90 % av norske elever vil læreplanens presiseringer om sidemålet i stor grad omhandle nynorsk. Fordi jeg har valgt å se på nynorsk som sidemål i min undersøkelse, mener jeg det er hensiktsmessig å behandle begge ordene samtidig i min analyse.

## 2.1 Nynorsk som likestilt målform og som sidemål

### 2.1.1 Historisk perspektiv på det norske skriftspråket

I over 120 år har norsk skole drevet toskriftspråklig opplæring (Bjørhusdal, 2018). Allerede på 1800-tallet ble det utviklet to norske skriftstandarder, og det var i etterkant av 1814 og spørsmål rundt hva det norske språket skulle være, at de to retningene ble etablert.

Den ene retningen var fornorskning, og tok sikte på å fornorske det allerede eksisterende danske skriftspråket. Den andre retningen ønsket utvikling av et nytt norsk språk med historiske røtter festet i tiden før unionen med Danmark (Skjæveland, 2011a, s. 54).

Henrik Wergeland (1808 – 1845) var en av de første til å sette ord på den nye begeistringen for det norske i kulturen vår (Skjæveland, 2010, s. 21). Han var blant dem som mente at et selvstendig Norge, trengte et eget språk, og det var slik tanken om fornorskning av det danske skriftspråket oppsto (Torp & Vikør, 2014). Ivar Aasen (1813 – 1896) er for mange kjent som nynorskens far. Han fikk i oppgave å finne ut om det var mulig å etablere et norsk språk som kunne erstatte det danske. Hans mer radikale løsninger førte til dannelsen av en helt ny skrivetradisjon basert på dialektene. Et viktig poeng for Aasen var at det nye skriftspråket skulle baseres på *alle* dialektene, som en fellesnevner for det talte målet i Norge (Skjæveland, 2010, s. 23). Dette arbeidet resulterte i landsmålet, dagens nynorsk.

Knud Knutsen (1812 – 1895) bedre kjent som riksmålets far, dagens bokmål, ønsket i likhet med Wergeland å fornorske det danske skriftspråket. Han ville ta utgangspunkt i den såkalte dannede dagligtalen og bruke denne talemålsvarianten som rettesnor for fornorskningen av det danske. En grunntanke hos Knutsen var at skrivemåten i det nye fornorskede skriftspråket skulle gjenspeile uttalen. Knutsen argumenterte derfor for at dialektene ikke var egnet som grunnlag for et allment norsk standardspråk (Torp & Vikør, 2014).

Å finne frem til et eget norsk språk ble viktig for mange som en søken etter «folkeidentiteten» (Skjæveland, 2010, s. 22). Motivasjonen for landsmålet var ifølge Haugland (1985, s. 34) både nasjonal, sosial og folkepedagogisk. Nasjonalt motivert, ved at målreisingen var et ledd i arbeidet for å styrke og bygge ut den norske nasjonaliteten. Den sosiale motiveringen innebar en prestisjemessig oppvurdering av bondestanden i forhold til øvre sosiale lag, mens den folkepedagogiske var grunnet på ønsket om å redusere avstanden mellom tale og skrift. Landsmålet skulle være et levende skriftspråk og praktisk brukbart i ulike funksjoner.

I 1885 ble landsmålet formelt likestilt med det norsk-danske skriftspråket. Dette med 78 stemmer for, og 31 stemmer mot Stortingets vedtak om å sidestille det norske «folkesprog» og «den almindelige skrift og bogsprog». Jamstillingsvedtaket slo fast at folkespråket og bokspråket skulle være to likeverdige målformer og bruksspråk – både til bruk i skolen og i det offentlige. I 1892 ble det lovfestet at de lokale skolekretsene skulle få lov til å velge hvilket mål som skulle brukes i elevenes skriftlige arbeid, samtidig skulle alle elever lære å lese landsmål i tillegg til det alminnelige bokmål. Innen 1905 hadde over 400 kommuner vedtatt landsmål som hovedmål, og innen 1909 hadde dette tallet økt med 790. I alt betydde dette at ca. 20 % av alle kommuner hadde vedtatt landsmål som hovedmål (Haugen, 1966, s. 31-32).

Etter jamstillingsvedtaket var den språkrettslige situasjonen i Norge likevel uklar. Spørsmål knyttet til hva språklig sidestilling i praksis skulle innebære, og hvordan dette skulle organiseres i forhold til staten, kirken og ikke minst skolen, var fremdeles spørsmål som sto ubesvart. Først i 1892 fikk man mer eksplisitte reguleringer på språkopplæringsfeltet, formulert i den såkalte målparagrafen i folkeskoleloven fra 1889. Det viktigste i denne paragrafen var prinsippet om at begge skriftspråkene skulle være opplæringspråk i folkeskolen. Når dette var bestemt, var neste spørsmål hvordan dette i praksis skulle organiseres. Det sto mellom et personlig og et territorielt forvaltningsprinsipp – om man skulle la foresatte avgjøre opplæringspråket til elevene individuelt, eller om det burde bestemmes kollektivt avhengig av geografisk område (Bjørhusdal, 2016, s. 185). I 1892 ble det bestemt at det territorielle prinsippet skulle råde på barneskolen, mens det personlige prinsippet skulle rådet på høyere utdanning. Fra 1892 og frem til i dag har det vært flere endringer i hvilke språkordninger som har vært rådende, men i 1998 slo Smith-utvalget fast at elevene fritt skulle velge mellom de to målformene i ungdomsskolen og videregående (personlig prinsipp). På barneskolenivå skulle fremdeles et territorielt prinsipp råde. Det er fremdeles denne ordningen som gjelder i dag (Bjørhusdal, 2018).

Først i 1929 vedtok Stortinget at de to målformene, riksmål og landsmål, skulle hete *bokmål* og *nynorsk* (Torp & Vikør, 2014).

### 2.1.2 Dagens sidemåls-klima

Dagens norske språk omfatter de to likestilte skriftspråkene bokmål og nynorsk. Mållova (1980) § 1 presiserer at bokmål og nynorsk er likeverdige målformer, og skal være likestilte skriftspråk i alle organ for stat, fylkeskommune og kommune.

I 2020 la Kulturdepartementet frem forslag til lov om språk (2019-2020). Fremlegget skal erstatte den gjeldene mållova (1980). I lovdelen er formålet å lovfeste statusen til norsk språk. Språklova verner om viktige elementer i en helhetlig språkpolitikk, der både språklige flertall og mindretall skal tas hensyn til. Loven skal bidra til å sikre god og systematisk forvaltning og bruk av det fremste kulturuttrykket vi har i Norge – nemlig språket vårt. Det er gjennom slike lover som mållova, og nå språklova, at blant annet mindretallsskriftspråket nynorsk får lovfestede bestemmelser. Skriftspråkene bokmål og nynorsk har vært likestilte skriftspråk siden likestillingsvedtaket i 1885, likevel er mindretallsspråket nynorsk stadig utsatt for press fra bokmål (Det kongelige kulturdepartement, 2019-2020).

I Norge er det kommunen som fastsetter ved forskrift om den enkelte skole skal bruke nynorsk eller bokmål i den skriftlige opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.-d). Målformen kommunen fastsetter, blir hovedmålet for skolen, jf. Opplæringsloven § 2-5 første ledd. Den målformen som ikke er hovedmål, er sidemål. Til og med 7. trinn må elevene bruke samme hovedmål som skolen i de skriftlige arbeidene sine, men fra og med 8. trinn kan elevene selv velge hvilken målform de ønsker å bruke. Prosentvis er det flere som har bokmål som sitt hovedmål og nynorsk som sidemål, enn omvendt. Ifølge Språkrådet (2018) var det i 2017 – 2018 kun 12,1 prosent av norske skoleelever som hadde nynorsk som sitt hovedmål, og det er ingen grunn til å tro at disse tallene har gått opp siden den tid.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b) skal elevene gjennom opplæring av begge skriftspråkene bli fortrolige med det norske språkmangfoldet. I norskfaget skal elevene lære å uttrykke seg skriftlig i både hovedmålet og sidemålet sitt. I Norge har vi obligatorisk sidemålsundervisning, som betyr at alle skal få opplæring i sidemålet. Det finnes lite systematisk forskning på sidemålsopplæringen i Norge, men det synes å være en bred enighet om at den ikke er god nok (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003-2004).

Ifølge Kunnskapsdepartementet (*Høyingsssvar - justering av læreplanen i norsk*, 2013) er sidemålsundervisningen et språkpolitisk virkemiddel for å kunne gjøre det mulig å oppfylle

kravene til målbruk i offentlig tjeneste. De presiserer videre at dette er et viktig poeng for sidemålsopplæringen, men at den overordnede forståelsen for hvorfor vi sikrer bruken av to likestilte offisielle skriftspråk er av hensyn til mindretallet, som bruker nynorsk. For å ta hensyn til minoritetsspråket, må de som til daglig bruker bokmål, også lære nynorsk.

## 2.2 Nynorsk som sidemål på barnetrinnet

Det er primært gjennom norskfaget at elever med nynorsk som sidemål møter nynorsk. Dagens læreplan, LK20, slår fast at elever med bokmål som hovedmål skal møte nynorsk allerede fra 2. årstrinn på barnetrinnet, og det er opp gjennom barneskoletrinnene flere kompetansemål som underbygger den obligatoriske sidemålsundervisningen. Hvordan dette gjennomføres i praksis kan det derimot være store forskjeller på. Ofte starter opplæringen i nynorsk som sidemål så sent som på 8. eller 9. årstrinn. slik det framgår av opplæringsloven § 2-5 sjette ledd: skal elevene ha opplæring i begge målformer de to siste årene i grunnskolen (1998). Dette kan gi elevene kort tid til å kunne utvikle gode skriveferdigheter før de skal vurderes i skriftlig sidemål etter 10. årstrinn (Språkrådet, 2018, s. 42-43). Ifølge Bender og Beller (2018) bør det å ha god språklig kompetanse i både bokmål og nynorsk anses som en resurs som bør verdsettes og videreutvikles i skolen. Ved å aktivt ta i bruk nynorsk som en del av alle fag i skolen fra en tidlig alder, vil elevene kunne utvikle en videre språkkompetanse. Det er derfor interessant å se på hvordan de tre læreplanene – L97, LK06 og LK20 – legger opp til arbeid med nynorsk som sidemål i undervisningen på barnetrinnet.



### 3. Læreplaner – hva slags dokumenter er det og historisk oversikt

#### 3.1 Diskursanalyse

I denne undersøkelsen tar jeg utgangspunkt i kritisk diskursanalyse slik den fremkommer av Norman Fairclough (Fairclough, 1992, 2003, 2010). Jeg vil i min analyse ta utgangspunkt i en operasjonalisering av de tre dimensjonene i Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse: *teksten*, *diskursen* og *konteksten*. Jeg har valgt å se diskurs og kontekst som en dimensjon, fordi konteksten (som her vil være teorien og det historiske bakteppet til læreplanene) vil påvirke hvordan de ulike diskursene kommer til uttrykk i de tre planene, og hvilke av aspektene ved diskursene som er mest dominerende. Deretter tar jeg for meg selve teksten, som her er de tre læreplandokumentene.

Den første dimensjonen i Faircloughs modell er *sosiale begivenheter* (tekst), hvor ord og setninger analyseres (Skrede, 2018). Ifølge Fairclough (2003) kan ikke sosiale begivenheter reduseres til tekster, men tekster er en del av sosiale begivenheter, hvor lingvistikken må studeres som en del av sosiale fenomener. Det er likevel primært tekst Fairclough er opptatt av. Alle de tre læreplanene må derfor forstås i lys av de overordnede delene i L97 (Det kongelige kirke-, 1996), LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) og LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og den historiske konteksten som preger tekstene. Ifølge Hitching og Veum (2011, s. 11) vil tekst og samfunn påvirke hverandre gjensidig, og alle språklige og sosiale handlinger vil bli påvirket av den sosiale sammenhengen de blir til i. Tekstpartier fra de overordnede delene i læreplanverkene og fagplanene i norsk, er derfor representert i analysen.

Den andre dimensjonen i modellen er *sosial praksis* (også omtalt som diskurs), og omhandler konteksten og prosessen rundt teksten (Fairclough, 1992). En sosial praksis kan tenkes som en måte å kontrollere og selektere visse strukturelle muligheter på. I semiotisk forstand finnes det primært tre elementer av sosial praksis – genrer, diskurser og stiler (Fairclough, 2003, s. 23). Fairclough (2003) hevder at sosial praksis ikke kun er en semiotisk størrelse, men at all praksis er sosial.

Den siste dimensjonen i modellen er *sosiale strukturer* (kontekst), og beskriver samfunnsmessige makroforhold (Fairclough, 2003, s. 24). Sosiale strukturer kan være

økonomiske strukturer, maktforhold, byråkrati etc. Altså ulike sosiale strukturer som påvirker en rekke sosiale begivenheter i verden – slik som en læreplan (Skrede, 2018, s. 32).

For å kunne si noe om hvilke diskurser som er rådende i de ulike læreplanene, må jeg si noe om hvordan læreplanens kontekst har noe å si for innholdet i tekstene. Tekst og kontekst er avgrensbare, mens diskurs vil være «flytende» på tvers av de tre planene, og vil påvirkes av den konteksten planene står i. Derfor benytter jeg meg av ulike teoretiske rammer som supplement til det primære materialet (læreplanene), noe som kan belyse det politiske og samfunnsmessige klimaet rundt læreplanene. Dette er interessant da det sammen med det primære materialet kan si noe om helheten rundt planene.

## 3.2 Læreplanteori

### 3.2.1 Læreplan versus Curriculum

I engelskspråklige land brukes ordet *curriculum* om læreplan. I nordisk og tysk tradisjon er *læreplan* først og fremst å forstå som en skreven tekst – et dokument for sentral styring av lokal praksis (Gundem, 1990, s. 21). Ordet curriculum, fra den anglosaksiske tradisjonen, er mer vidstrakt. Ifølge Gundem (1990, s. 21) inngår det her alt som inngår i ordet læreplan, men også det som skjer av læring i undervisningen; opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper. Ordet læreplan har på sin side en mer snever betydning, og knyttes til *dokument*, mens curriculum har en videre betydning og dreier seg i tillegg om det som *i virkeligheten skjer* (Andreassen, 2016, s. 16).

Ifølge Karseth og Sivesind (2009, s. 23-24) har statlige myndigheter i Nord-Europa satset på læreplandokumentet som styringsredskap, mens det i den angloamerikanske konteksten er lange tradisjoner for å styre gjennom produktkontroller, som godkjenning av lærebøker og vektlegging av elevers prøveresultater. Til forskjell fra ordet «curriculum» er det norske ordet læreplan et sammensatt ord. Det gjør det umiddelbart lett å assosiere med og fremheve planaspektet ved læreplaner. Ifølge Øzerk (2006, s. 29) kommer dette perspektivet tydelig frem i 1959-utgaven av *Dictionary of education*, hvor begrepet forstås som «... en generell plan for innhold eller spesifikke lærestoff som skolen skal formidle til elevene med tanke på å kvalifisere dem for videre studier eller arbeidsfelt». Selve læreplanutformingen som en pedagogisk term og som et pedagogisk studiefelt, har ifølge Øzerk (2006, s. 25) sin bakgrunn i den progressive pedagogiske bevegelsen i USA på begynnelsen av det 20. århundre.

### 3.2.2 Historisk oversikt

I Norge er det tradisjon for sentralt gitte, nasjonale, læreplaner hvor nokså mye er bestemt av de sentrale myndighetene, men det varierer hvor detaljerte bestemmelsene er. Et evig stridstema rundt nasjonale læreplaner er hvor mye staten skal eller vil bestemme, og hvor mye den enkelte skole eller lærer skal få bestemme (Imsen, 2016, s. 266).

Allerede på 1800-tallet hadde Norge sine første læreplaner for folkeskolen. På denne tiden var det likevel ikke sterke tradisjoner for sentrale læreplaner, og det var først og fremst kommunene som hadde ansvaret for innholdet i skolen. Fra 1889 ble det laget et felles dokument av departementet som mange av skolene brukte. Disse ble brukt uforandret frem til 1920-årene, og regnes derfor som de første nasjonale læreplanene. Siden 1920-tallet har Norge hatt flere læreplaner, men det var fremdeles forskjellige læreplaner for byfolkeskolen og landsfolkeskolen. Det var ikke før på 1950-tallet og med *Forsøksplanene for 9-årig skole* at det ble vedtatt en læreplan som skulle gjelde for alle skoler. Siden den gang har det vært tradisjon for læreplaner som er felles for alle skoler (Imsen, 2016, s. 268-269).

Begrepet læreplan brukes også om undervisningsplaner som lages på lokalt plan, eksempelvis ved den enkelte skole. I Norge er det slik at skolene lager sine egne læreplaner som er en utdypning og nærmere spesifisering av de nasjonale planene. Tenkning om et lokalt læreplanarbeid har vokst frem siden 1970-tallet, og den ble reaktualisert av reformene etter tusenårsskiftet gjennom Kunnskapsløftets bestemmelser om «Nasjonale mål, tydeligere ansvars plassering og økt lokal handlefrihet» (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003-2004, s. 9). I de lokale læreplanene er ansvaret for hvordan elevene skal nå målene desentralisert til skoleeiere og lærere. Vektlegging av lokalt læreplanarbeid kan ha bakgrunn i ulike idestrømninger. Noen understreker at nasjonale læreplaner må bli konkretisert og tilpasset lokale forhold, kalt lokalt tilpassede læreplaner. Andre framholder at den må bli utformet av profesjonelle lokale aktører (lokalt utformet plan). Ved lokalt tilpasset læreplan ønsker man at den nasjonale læreplanen skal få en lokal konkretisering, ved at eksempelvis forhold som er særegne for lokalsamfunnet blir trukket inn i undervisningen (Engelsen, 2015, s. 120).

Tidligere var norske læreplaner *minimumsplaner* eller *minstekravsplaner*. Både Normalplanen av 1939 (N39) og Forsøksplanen av 1959 var såkalte minstekravsplaner. I slike planer angis et obligatorisk lærestoff – noe som gir klare begrensninger for den lokale skolens og lærerens

lærestoffvalg. Denne plantypen ble avløst av de retningsgivende rammeplanene (eller mønsterplanene) M74 og M87. *Rammeplanene* ble ofte betegnet som *maksimumplaner*, og fastsatte ingen minstekrav til hva elevene skulle lære. De innebar derfor en større grad av frihet for lærer og elever når det gjaldt valg av lærestoff. Med L97 ble den lokale friheten betydelig strammet inn. Med L97 var det et viktig prinsipp at alle elever skulle tilegne seg felles referanserammer. Obligatoriske mål og hovedmomenter for de ulike årstrinnene ble derfor angitt, samtidig som lærerens tradisjonelle metodefrihet ble begrenset med innføringen av obligatorisk tema- og prosjektarbeid (Engelsen, 2006, s. 25). Ved innføring av den nye opplæringsloven høsten 1999 fikk lærere tilbake noe av den lokale friheten ved at blant annet prosentandelen av tema- og prosjektarbeid ble gjort veiledende. Dermed endret L97 seg fra å være nærmest en minstekravsplan til å være en moderat rammeplan. LK06 videreførte den enkelte lærers og skolens lokale frihet, men innenfor rammene av klare og forpliktende kompetansemål (Engelsen, 2006, s. 25). Kunnskapsløftet ble til på samme tid som da målstyringsprinsippet fra 90-tallet skulle utvikles videre etter mønster av New Public Management-filosofien, hvor tyngden ble lagt på måloppnåelse og rapportering av resultat. Med større lokal frihet, kom også større kontroll og overvåking av elevenes måloppnåelse. Dette prinsippet ble videreført med LK20.

### 3.2.3 Læreplanens funksjoner

Med læreplanens funksjon menes hvilken nytte den er ment å gjøre, eller hva den skal være godt for (Imsen, 2016, s. 281). Ifølge Imsen (2016) har læreplaner i hovedsak tre funksjoner; 1) statlig styring av skolene, 2) veiledning for lærere og 3) informasjon til foresatte.

Læreplanene fungerer som et av statens viktigste styringsredskap overfor skolen, i spennet mellom lokal autonomi og detaljerte beskrivelser. Det er mest nærliggende å tenke på læreplaner som retningslinjer for hva som skal skje i skolen, både når det gjelder faglig innhold og arbeidsmåter. En viktig side ved en læreplan er at den skal fungere som et kommunikasjonsmiddel for ulike aktører i utdanningssystemet og til aktører utenfor, eksempelvis foresatte.

En læreplan er et dokument som viser innhold og mål for skolen. Her er det snakk om generelt innhold og mål, samt fagspesifikt innhold og mål. Læreplanen er en avspeiling av samfunnet ved at den utvikles i en utdanningspolitisk kontekst, som svar på ulike samfunnsutfordringer, og dens form og innhold vil dermed reflektere det samfunnet den er en del av. Læreplanen gir informasjon om intensjoner, prioriteringer og valg for opplæringen ut

fra hva som blir ansett som hensiktsmessig i en gitt utdanningspolitisk kontekst. Læreplanen styrer ved å gi forpliktende rammer for vurdering og innhold i opplæringen. Det er læreres praksis og profesjonelle handlingsrom som legger grunnlaget for at læreplanens intensjoner og mål for opplæringen blir realisert (Engelsen, 2015).

Nasjonale læreplaner er et av de viktigste styringsdokumentene for skolen. Disse gjelder for hele landet, og er formulert slik at skoleeier, skolene og lærerne skal videreutvikle og konkretisere dem (Imsen, 2016, s. 265). Engelsen (2008) presiserer at enhver læreplan må bli forstått i lys av sin samtidige samfunnsmessige situasjon. Læreplanen er et kontekststøttet dokument, og det blir ofte påpekt at læreplaner må bli sett og forstått på bakgrunn av den konteksten der de er blitt til. Læreplanen legger føringer for hvordan fagene tillegges plass i skolen, konkretisert i kompetansemål og vurdering.

Læreplanarbeidet i Norge er styrt fra sentralt hold. Departementet tar vanligvis initiativ for å få utviklet læreplaner som skal gjelde for opplæringen i skoler over hele landet (Engelsen, 2006, s. 21). Læreplaner blir til i komitéarbeid og høringer samt ved utredninger og forhandlinger, der mange ulike instanser og interessegrupper søker å gjøre sin innflytelse gjeldene (Engelsen, 2006, s. 22). Norske læreplaner har status som forskrifter som fastsettes av offentlige myndigheter. En forskrift er en rettslig bindende regulering som må ha hjemmel i lov – eksempelvis opplæringsloven – og er dermed bindende for skolene. Forskriftene er generelle regler knyttet til borgernes rettigheter eller plikter (Bernt, 2020). Læreplanens forskrifter omhandler rettigheter, plikter og regler knyttet til elevene, grunnopplæringen og skolens virksomhet. Det er derfor nokså interessant å gå nærmere inn på hvordan disse styringsdokumentene formulerer bestemmelser knyttet til nynorsk som sidemål. Læreplanens formuleringer har som forklart overfor en sentral rolle i hvordan norskfagets innhold vektlegges i skolen, og en analyse av de tre læreplanene vil kunne gi oss svar på hvilke måter sidemålets plass i undervisningen på barnetrinnet kan ha endret seg.

### 3.2.4 Læreplanens intensjon versus realitet

Det er viktig å merke seg at selv om læreplanen er et av de viktigste styringsdokumentene i skolesammenheng, kan man ikke basere seg på en antakelse om at læreplanen blir gjennomført til punkt og prikke. Det vil eksempelvis alltid være til stedet et tolkningsrom for aktørene, noe som kan medføre at ulike skoler og lærere kan oppfatte en læreplan nokså

forskjellig. Avstanden mellom læreplanens intensjon og skolens realitet kan til tider være stor (Imsen, 2016, s. 277).

I Norge er det vanlig å forbinde *læreplan* med det formelle læreplandokumentet. I dette dokumentet blir opplæringen beskrevet slik den ideelt sett blir ventet å foregå. Forholdet mellom en intendert og realisert læreplan kan forstås mer nyansert ved hjelp av den amerikanske pedagogen John I. Goodlads (1979) beskrivelser av ulike læreplannivåer. Goodlad har utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet, hvor han skiller mellom fem ulike sider ved en læreplan.

Slik Goodlad skisserer det er *den ideologiske læreplanen* den første siden ved en læreplan. De vil alltid eksistere idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen skal være, og hvilke ideer som blir fremmet i ulike samfunnsdebatter om skole, utdanning, undervisning og fag. Noen av disse ideene vil få betydning for innholdet i og utformingen av læreplanene (Engelsen, 2006, s. 27). Den ideologiske læreplanen blir aldri gjennomført i ren form – den vil alltid måtte bukke under for en rekke sosiopolitiske hensyn og hva som faktisk er praktisk gjennomførbart (Imsen, 2016, s. 278).

*Den formelle læreplanen* er den vedtatte læreplanteksten, som utgjør en ramme for skolens og lærernes virksomhet (Engelsen, 2006, s. 28). De nasjonale læreplanene i Norge er formelle læreplaner. Ofte vil den formelle læreplanen inneholde elementer som signaliserer hva som var ideene bak læreplanen.

*Den oppfattede læreplanen* er hvordan læreplanen blir oppfattet av ulike aktører, slik som skoleeiere, lærere og foresatte. Når lærere, eksempelvis, leser læreplandokumentet tolker de råd og retningslinjer i planen. Fordi den formelle læreplanen ofte er et produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkter, vil den også gi plass for et betydelig tolkningsrom der det går an å lese ulike perspektiver ut av læreplanen. Dette er ifølge Imsen (2016, s. 279) i høyeste grad tilfellet med norske læreplaner, og fører til at det kan være store forskjeller på hvordan aktørene oppfatter læreplanen. Deres tolkning vil igjen være preget av hvilke erfaringer og holdninger aktøren har. Deres oppfatning av læreplanen vil på denne måten bli deres utgangspunktet for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Engelsen, 2006, s. 28).

*Den gjennomførte læreplanen* handler om hva som faktisk skjer i klasserommet, og hva slags opplæring som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer – slik den oppfattes av læreren. Goodlad (1979) hevder at den gjennomførte læreplanen i realiteten også er en *oppfattet* læreplan fordi den eksisterer kun som en tolkning eller erfaring hos den som har observert undervisningsforløpet.

*Den erfarte læreplanen* handler ifølge Engelsen (2006, s. 28) først og fremst om elevenes erfaringer med og opplevelser av opplæringen – deres læring og sosialisering. Den erfarte læreplanen vil også omhandle foresattes opplevelser av den, og hvordan opplæringen blir opplevd av et vanlig samfunnsmedlem. Goodlad (1979) presiserer videre at denne siden av en læreplan ikke bare omhandler de sidene ved den formelle læreplanen som er gjennomført i praksis. Den erfarte læreplanen vil også omfatte det som ikke var planlagt, og som har karakter av mer «skjult budskap» overfor elevene. Dette er kalt for *den skjulte læreplanen*, en betegnelse brukt på de verdiene, holdningene og handlingsmønstrene som blir formidlet indirekte av skolen. Når det er snakk om en skjult læreplan, er det ikke snakk om noe som er direkte planlagt. Eksempelvis på skjult budskap vil være ulike former for disiplinering, å lære hvordan å innordne seg, å lære spesifikke former for reproduksjon av kunnskap som gjør at en får gode karakterer og lignende. Goodlads fem sider ved en læreplan viser til at det til tider kan bli stor avstand mellom intensjoner og virkelighet (Imsen, 2016, s. 280).

De ideene og synspunktene som står sentralt i dagens og tidligere læreplaner, har sin bakgrunn i historiske forhold (Engelsen, 2006). Undersøkelser forteller oss at det ofte er et gap mellom det utdanningsmyndighetene ønsker å få til, og det lærere og elever faktisk gjør – med andre ord er det store variasjoner mellom den intenderte planen og den realiserte (Engelsen, 2006, s. 78).

I denne oppgaven vil mitt perspektiv på læreplanene ta utgangspunkt i den ideologiske -, formelle - og oppfattede sidene ved læreplanene. Intensjonen læreplanen har, og det som i realiteten blir praktisert.

### 3.3 Den norske læreplanen

Den norske skolen har hatt flere og til dels svært forskjellige læreplaner gjennom tidene (Imsen, 2016, s. 268). Store svingninger i det utdanningspolitiske klimaet har vært med på å prege disse planenes innhold og fokusområder.

Det norske læreplanverket har, som nevnt tidligere, status som forskrift og er dermed bindende for skolen. Læreplaner er styringsdokumenter og faglige og pedagogiske verktøy for skolen. Læreplanenes innhold og form har derfor betydning for praksis i skolen (NOU 2014:7, 2014). Historisk sett tar arbeidet med å utvikle et sentralt læreplandokument utgangspunkt i hensyn til faglige og pedagogiske problemstillinger, i tillegg til at det blir påvirket av det politiske klimaet som er rådende i den gitte tidsperioden. De forskjellige læreplanene frem til i dag har derfor vært ulike, både i form og innhold. I kjølvannet av at skolen skulle utvides fra ni til ti år fra 1997, ble det nødvendig med nye læreplaner for hele grunnskolen. For første gang ble det utviklet et læreplanverk hvor deler var felles for hele utdanningssystemet. Den generelle læreplanen av 1993 (L93), bedre kjent som *den generelle læreplanen*, var et generelt idédokument som beskrev hvilke samfunnsmessige oppgaver skolen skulle ha, og hvilke pedagogiske ideer som skulle legges til grunn for undervisningen. De nyere læreplanene er ideologiske grundokumenter, og innebærer tre handlingsaspekt: læreplanen som et *direktiv* altså en ordre til lærere og skoleansvarlige, læreplanen som en *kommisiv* altså en forsikring til foresatte og elever om hva de skal få ut av skolen, samt læreplanen som en *kvalifisering* altså en definisjon på hva den norske skolen er. De norske læreplanene gir svar på hva den norske skolen *er* (Gedde-Dahl, 2002, s. 193). De tre handlingsaspektene kan koples opp mot læreplanens intensjon versus realitet, slik Goodlad (1979) skisser det, og hvordan læreplanens handlingsaspekter – dens intensjoner, her i forhold til nynorsk som sidemål – faktisk realiseres. Det er dette som i stor grad er det interessante å se på i denne oppgaven. I delkapittelet under vil de tre aktuelle læreplanene, L97, LK06 og LK20 skisseres, da de er gjenstand for nærmere analyse i kapittel 6.

#### 3.3.1 L97

Ved Reform 97 ble grunnskolen gjort 10-årig, og ble innført fra høsten 1997. L97 ble til i en tid preget av tanken om å gjenoppbygge den norske skole og utdanning. Planen var innholdsorientert og ga relativt entydige retningslinjer for hva slags innhold elevene skulle arbeide med. Begrunnelsen var at det var viktigst å gi elevene felles referanserammer for at



elevene skulle kunne bli likeverdige medlemmer i et demokratisk samfunn. Dette var et viktig prinsipp for arbeidet med L97 (Engelsen, 2015, s. 54), og fagplanenes hovedmomenter var for første gang formulert i måltermer – i motsetning til tidligere rammeplaner – dette resulterte i at fagenes innhold og arbeidsformer ble formulert som mål som elevene skulle jobbe mot (Imsen, 2016, s. 273).

L97 bygger på ideen om *enhetsskolen* – som fra samfunnets side ses på som et viktig prinsipp for å gjøre grunnkvalifiseringen av befolkningen best mulig som grunnlag for senere omstilling og tilpasning til endrede kvalifikasjonsbehov i arbeids- og næringsliv (Store Norske Leksikon, 2021). Fokuset lå på å gi alle elever et likt utgangspunkt. Med læreplanreformene i 1990-årene fikk vi for første gang en felles generell læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. Den generelle delen ble utarbeidet på grunnlag av de formålsparagrafene som i 1993 eksisterte i de den gang gjeldende lov for grunnskolen og videregående opplæring. Reform 94 (R94), som var en del av prosjektet mot en ny og felles læreplan (L97) innførte på bakgrunn av Stortingsmelding 33: *Kunnskap og kyndighet*, en lovfestet rett til 3 års videregående opplæring for alle mellom 16 og 19 år, samt ga en ny struktur og nye læreplaner i fag for videregående opplæring. Ambisjonen med R94 var å binde sammen to gamle tradisjoner i skoling og trening av de unge – den «teoretiske» katedralskolen og den «praktiske» laugsopplæringen (NOU 2014:7, 2014). Disse lovene ble i 1998 erstattet av en ny opplæringslov, og til den nye loven ble det formulert en ny formålsparagraf.

L97 besto av tre hoveddeler: en generell del (L93), den såkalte broen, og læreplanene for hvert fag. I den generelle delen ble seks dimensjoner ved mennesket beskrevet i høystemte vendinger: *det meningsskapende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske*. I opplæringen skulle det bli tatt utgangspunkt i disse dimensjonene ved elevene og samtidig bidra til å videreutvikle dem. De seks dimensjonene ble til slutt forent i det integrerte menneske, som det etter L93, var skolens oppgave å utvikle (Engelsen, 2015, s. 54-55).

Det var intet mindre enn en skolehistorisk begivenhet når nasjonens utdanningssystem i hovedsak ble reformert fra barnehage og helt opp til universitets- og høgskolenivå i løpet av 90-tallet. L97 bryter på mange måter med tidligere tradisjoner i arbeid med å lage

læreplanutkast. Tidligere praksis har vært å oppnevne en sakkyndig komité bestående av representanter fra ulike organisasjoner, samt skole og samfunnsliv, til å utarbeide forslag til læreplan (Hovdenak, 2000). Frem til 1990-tallet satt disse sakkyndige rådende med begge hendene på rattet i styring av skolen, mens departementet i stor grad fungerte som et passivt sekretariat for de sakkyndige rådende (Helsvig, 2017, s. 173). Ved en slik organisering fikk flere aktører mulighet til å bli hørt i den argumentative prosessen, og på den måten ville også læreplanen være et resultat av kompromisser fra til dels «motstridende» parter (Hovdenak, 2000). Utarbeidelsen av L97 var en mer lukket prosess der kun noen få utvalgte ble invitert til å legge premissene for den nye læreplanen. Statsråd Hernes ønsket at utformingen av læreplanene skulle tilbake til departementet, og i reformprosessen spilte departementet med Hernes en sentral rolle. Departementet tok et kraftig oppgjør med lærerorganisasjonens tradisjonelt sterke innflytelse over politikktutformingen, og tok tilbake makten. Med L97, og med Hernes i spissen, ble de sakkyndige rådene mer eller mindre «satt på gangen».

Selv skrev statsråden den generelle delen, noe som varslet en økende grad av politisk styring og kontroll. I arbeidet med læreplanens generelle del var Hernes omgitt av arbeidsgrupper som fungerte som referansegrupper for departementets stab. Ifølge Gudem (1993) og Telhaug (1992) skal den såkalte samfunnsgruppen, eller kultureliten, vært den mest innflytelsesrike når det kom til viktige innspill og visjoner i forhold til framtidens kunnskaps- og utdanningspolitikk (Hovdenak, 2000, s. 21).

### 3.3.2 LK06

Høsten 2006 ble Kunnskapsløftet, LK06, gjeldende læreplan for grunnopplæringen i Norge. På bakgrunn av PISA-undersøkelsen ble det tydelig at de språklige ferdighetene til norske barn og unge var langt dårligere enn det skole-Norge hadde trodd. Det såkalte «PISA-sjokket» fikk den norske utdanningsetaten til å forstå at en revidering i norsk læreplan var nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det var et stortingsvedtak i 2004 som innførte de grunnleggende ferdighetene, og arbeidet med disse ble deretter forankret i Kunnskapsløftet og skulle gjelde for hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Det ble lagt vekt på at alle elever, i alle fag, skulle lære de samme *grunnleggende ferdigheter*. Det ble rettet oppmerksomhet mot fem grunnleggende ferdigheter: *å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy*. Dette var ferdigheter som ble sett på som nødvendige redskaper for all læring og utvikling, og ble en forutsetning for å kunne vise kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Grunnleggende ferdigheter fikk en sentral plass i læreplanen. De skulle fungere som et verktøy i forhold til elevenes muligheter for læring, til å fungere som et selvstendig og autonomt individ, samt til å fungere i sosiale fellesskap og til å oppfylle kravene i arbeidslivet (Imsen, 2016, s. 335). De grunnleggende ferdighetene ble en integrert del av Kunnskapsløftet på bakgrunn av resultater fra internasjonale undersøkelser som viste til at den norske skolen hadde utfordringer knyttet til sentrale grunnleggende ferdigheter. Pisa undersøkelsen var en av disse undersøkelsene (Falch, u.å.).

Norskplanene ble i 2008 revidert for å løfte frem arbeidet med lesestrategier. I revideringen i 2013 var det derimot skrivestrategier og teksttyper som ble løftet frem i kompetansemålene, med særlig ønske om å løfte frem formålet med skrivingen (Bjerke, 2019, s. 52-53).

Den generelle delen av L97 ble videreført i LK06, og fungerte som læreplanens visjonsdokument og fikk navnet *Prinsipper for opplæringen*. Nytt i denne delen var den såkalte Læringsplakaten – en oversikt over elleve viktige opplæringskriterier, som skulle være forpliktende for lærestedenes arbeid med opplæringen (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004). Daværende statsråd for utdanning – Kristin Clemet – sto bak utviklingen av læringsplakaten. Clemet var del av den borgerlige samlingsregjeringen bestående av Høyre, Venstre og KrF. Den resterende delen ble utarbeidet av den grønnrøde regjeringen (AP, SV og SP) som kom til makten i 2005. LK06 var den første læreplanen som ble utgitt på nett, via Utdanningsdirektoratets hjemmesider, og med dette ble begrepet *levende læreplan* innført. Begrepet indikerer at læreplanverket kan gjennomgå endringer uten at man nødvendigvis må sette i gang hele prosessen for å utvikle et helt nytt læreplanverk (Engelsen, 2015, s. 62).

Der L97 opprinnelig var en innholdsorientert læreplan, var LK06 kompeansebasert. Engelsen (2020, s. 212) påpeker imidlertid at LK06 inneholdt motstridende læreplandeler: Den generelle delen fra L93 ble opprinnelig utformet til en innholdsorientert læreplan (L97), mens fagplandelen av LK06 var målorientert. Læringsplakaten som var nytt med LK06 var mer preget av å tilhøre en prosessorientert læreplan. Selv om både L97, LK06 og LK20 var målorienterte læreplaner, fikk målstyringen et sterkere fotfeste med LK06.

I kompetanseorienterte, eller målstyrte, læreplaner er mål for elevenes kompetanse den sentrale læreplankategorien. I LK06 ble de skisserte målene for elevenes forventede læring formulert som den sentrale delen av læreplanen. Læreplanen skulle være mindre detaljerte enn

tidligere, samtidig som læreplanen tydeligere skulle presisere hva som skulle prioriteres. Kompetansemålene skulle beskrive hva elevene kunne gjøre eller mestre (NOU 2014:7, 2014). Kompetansemålene ble med LK06 det styrende prinsippet for lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning, og var et viktig kjennetegn ved LK06.

Den begynnende innføring av mål- og resultatstyring fra midten av 1980-årene var inspirert av internasjonale forbilder som hadde satt sitt preg på alle de norske departementene.

Reformene var motivert av et ønske om en sterkere og mer effektiv statlig styring (Helsvig, 2017, s. 173). Dette ble en ny epoke i departementets og læreplanens historie.

Utformingsprosessen rundt L97, ble som nevnt overfor, av mange sett på som et drastisk brudd med hvordan man tidligere hadde laget læreplaner i Norge. Med LK06 og LK20 skulle denne trenden forsterkes.

Allerede i 2004 ble Utdanningsdirektoratet etablert. Norge hadde for første gang fått en fagkyndig aktør som hadde ansvar for utarbeidelsen av nye læreplaner. LK06 markerer starten på en læreplan med instrumentalistisk utforming og internasjonal orientering, og direktoratet og den rådende politiske ledelsen satt igjen med makten over skolens pensum (Helsvig, 2021).

### 3.3.3 LK20

I februar 2017 begynte arbeidet med å utvikle et nytt læreplanverk for grunnskoleopplæringen i Norge (Engelsen, 2019). Læreplanverket, LK20, trådte så i kraft høsten 2020. Til grunn for læreplanarbeidet ligger blant annet Ludvigsenutvalgets to innstillinger NOU 2014: 7 (2014) og NOU 2015: 8 (2015), samt stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartement, 2016) som ifølge Engelsen (2019) beskriver departementets intensjoner for det nye læreplanverket.

Myndighetene ønsket å beholde den målorienterte læreplantypen som ble innført med LK06, mens «nye» ord som blant annet *fagfornyelse*, *dybdelæring* og *kjerneelementer* ble introdusert med LK20. Begrepet dybdelæring ble, i Ludvigsenutvalget (2014), presentert som en sentral del av «fremtidens læring». Utvalget pekte på at fagene hadde for mange temaer og for stor stofftrengsel slik at det ble utfordrende for lærere å legge til rette for dybdelæring. Fokus på mer dybde – ikke bredde – skulle gi elevene mer dyptgående forståelse av faget (Talsethagen & Nyhus, 2019). Hensikten med dybdelæring var at man ikke lenger bare skulle huske informasjon, men forstå og kunne bruke kunnskapen i nye situasjoner. Fagstoffet skal forstås, og settes inn i en *relevant og forståelig* sammenheng, som skal kunne anvendes også utenfor skolen (Gilje et al., 2018). For at elevene skal tilegne seg varig kunnskap og forståelse må

læreplanen være mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære, og deretter legge til rette for dybdelæring av disse kompetansene (Kunnskapsdepartement, 2016).

Begrepet er på ingen måter et nytt begrep, men ifølge Talsethagen og Nyhus (2019, s. 125) er det et særnorsk fenomen at man er så opptatt av å skape fremtidens skole.

Med fagfornyelsen ble det innført en ny overordnet del. Overordnet del utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den består, i tillegg til formål med opplæringen, av tre deler; *opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og utdanning og prinsipper for skolens praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6).

En annen store nyskapningen i LK20 er imidlertid innføringen av kjerneelementer i alle fag. Kjerneelementene er det viktigste elevene skal lære i faget og består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområdet og uttrykksformer i faget. I den første fasen i fagfornyelsen arbeidet faggrupper med å identifisere og beskrive fagenes kjerneelementer, og etter flere åpne innspillrunder ble disse fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2018 (Bakken, 2019, s. 30). I norskfaget ble det fastsatt seks kjerneelementer, hvor hvert kjerneelement består av en kort tittel og en mer grundig definisjon. Kjerneelementene i norsk tar utgangspunkt i ulike deler av stortingsmeldingens definisjon (Bakken, 2019, s. 30). Norskfagets kjerneelementer er; *Tekst i kontekst, Kritisk tilnærming til tekst, Muntlig kommunikasjon, Skriftlig tekstskaping, Språket som system og mulighet og Språklig mangfold*. Ifølge Bakken (2019, s. 30) vil *Tekst i kontekst* og *Kritisk tilnærming til tekst* representerer sentrale metoder og tenkemåter i faget, *Muntlig kommunikasjon* og *Skriftlig tekstskaping* er fagets sentrale uttrykksformer, mens *Språket som system og muntlighet* og *Språklig mangfold* representerer sentrale kunnskapsområder i faget, og fagets sentrale begreper inngår i definisjonene av alle de seks kjerneelementene. Gjennom arbeid med norskfagets kjerneelementer skal elevene få tid til å forstå hva faget handler om, hva som er grunnleggende viktig for å forstå faget. Arbeid med kjerneelementer og dybdelæring kan anses som verktøy til å skape en dypere forståelse av faget (Gilje et al., 2018).

Læreplanen i norsk har som nevnt, blitt revidert flere ganger fra LK06 og frem til LK20. Planen ble revidert allerede i 2008, først og fremst for å styrke lesing som grunnleggende ferdighet i grunnskolen. I 2013 ble læreplanen i norsk revidert igjen, men denne gangen var endringene større. Den kanskje mest iøynefallende endringen er at antall kompetansemål er

halvert. I grunnskolen går antallet kompetansemål ned fra 104 til 61. Flere mål ble fjernet eller justert fordi de ble sett på som utdatert eller for omfattende (Bakken, 2019, s. 28).

## 4. Metode og materiale

For best mulig å kunne få svar på min problemstilling – Hvilken plass gis undervisningen i sidemål i læreplanene for barnetrinnet, og på hvilke måter har måten sidemålet omtales på, endret seg fra L97 til LK20? – vil et kvalitativt forskningsdesign være hensiktsmessig.

Undersøkelsen fordrer en systematisk tilnærming til tekstene. Ved systematisk tilnærming til tekstene mener jeg å ha en konsekvent tilnærming hvor jeg ser på spesifikke aspekter ved tekstene. Her har jeg valgt å ta utgangspunkt i tekstpartier hvor ordene *sidemål* og *nynorsk* eksplisitt fremkommer. Videre har jeg også valgt å se på tekstpartier hvor det ut fra språklige formuleringer kan tenkes at det kan være snakk om nynorsk og sidemål i en implisitt betydning. Dette innebærer å identifisere flere potensielle perspektiver ved tekstene som kan eksistere i tilknytning til nynorsk som sidemål.

I dette arbeidet benytter jeg kritisk diskursanalyse slik den fremkommer av Norman Fairclough (Fairclough, 1992, 2003, 2010). All diskursanalyse vektlegger språk og språkbruk til en viss grad, men diskursanalytiske tilnærminger kan likevel være mer eller mindre lingvistisk orienterte (Hitching & Veum, 2011, s. 22). I motsetning til andre diskursanalytiske tilganger, er det den lingvistiske komponenten i kritisk diskursanalyse som skiller tilnærmingen fra andre mer abstrakte former for diskursanalyse, dette gjennom at den vektlegger nærlesing av tekst i analysen (Skrede, 2018, s. 12).

I forbindelse med undersøkelsen vil det primære materialet være de tre offisielle læreplandokumentene L97, LK06 og LK20. Det er disse som er utgangspunktet for analysen sammen med det teoretiske rammeverket jf. kapittel 2 og 3.

### 4.1 Strategisk utvalg av materiale

Å gjøre et strategisk utvalg, vil si at man velger ut et bestemt utvalg data som begrunnes ut fra spørsmålet (problemstillingen) som ønskes besvart. Undersøkelsens problemstilling ligger til grunn for innhentning av data, uansett kilde. Det er læreplanene L97, LK06 og LK20 som er primærmaterialet i min undersøkelse. Som nevnt innledningsvis, vil det kun bli tatt utgangspunkt i tekstpartier/avsnitt der ordene *sidemål* og *nynorsk* eksplisitt fremkommer, samt tekstpartier der det ut fra kunnskap om feltet var rimelig å tenke at nynorsk og/eller sidemål var inkludert. Med tekstpartier referer jeg til setninger som ordene er framstilt i og

den mengden tekst jeg mener setninger står i en meningsbærende relasjon til. Med andre ord, setninger jeg betrakter som nødvendige for å gi et fullstendig bilde av den tekstuelle konteksten setningen står i (Næsheim, 2017, s. 21). De tre læreplanene består av en generell del ved siden av læreplaner for hvert fag. I de respektive læreplanverkene presiseres det at læreplaner for fag må leses i lys av de generelle delene. Fordi læreplaner i norsk må forstås i lys av de generelle delene, har jeg også valgt ut tekstpartier hvor ordene er uttrykt i de generelle delene.

Av andre offentlige dokumenter er; Opplæringsloven (1998), Språkløva (1980), Stortingsmeldinger (Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement, 2007-2008; Det kongelige kulturdepartement, 2010-2011, 2015-2016; Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003-2004). De høringene som er valgt, er valgt på bakgrunn av at de på en eller annen måte problematiserer debatten rundt sidemål i læreplanen. Dette som supplement til både analysen og drøftingen av de tre læreplanene. Dokumentene ble fortrinnsvis valgt ut på bakgrunn av deres posisjon innenfor norsk skole. Lovverk, Stortingsmeldinger og høringer er redskap som blir brukt både som retningslinjer i forbindelse med revidering av nye læreplaner, men og i selve styringen av skolen. Derfor er det av betydning å få et innblikk i hva disse dokumentene kan fortelle oss om regler, lover og debatter knyttet til nynorsk og sidemål.

## 4.2 Litteratursøk

Dokumentanalyse generelt innebærer skumming (overfladisk undersøkelse), lesing (grundig undersøkelse), og tolkning (Bowen, 2009, s. 23). Dokumentene ble derfor først skummet manuelt (lese teksten) og digitalt (søker ord i PDF-er), med fokus på emner og ord relatert til nynorsk som sidemål. På bakgrunn av den systematiske tilnærmingen til tekstene, vil det i denne oppgaven bli viet mer tid til grundig undersøkelse av visse spesifikke ord i teksten, samt tolkning av disse.

I første omgang tok jeg for meg primærlitteraturen til denne undersøkelsen; læreplanene L97, LK06 og LK20. I første omgang foretok jeg direkte søk digitalt (PDF-versjoner) i de tre læreplandokumentene. Digitale søk ble gjort, og avgrenset, ved å eksplisitt søke på emneordene *sidemål* og *nynorsk*, for deretter å velge ut de tekstpartiene som omhandlet disse ordene – på barnetrinnet. Dette søket formet utgangspunktet for videre analyse av de



utvalgte tekstpartiene. Videre skummet jeg manuelt generell del og overordnet del etter de tekstpartiene der det ut fra kunnskap om feltet var rimelig å tenke at nynorsk/ og eller sidemål var inkludert – og dermed av interesse for min undersøkelse. Her ble det lagt vekt på læreplanenes generelle del og læreplan i norsk.

Det ble deretter foretatt databasesøk, hvor jeg søkte spesifikke emneord via OsloMet sin database (Oria), Idunn og Google Scholar, samt håndsøk av diverse pensumlitteratur og annen litteratur på universitetsbiblioteket. Slike søk dannet grunnlaget for sekundærlitteraturen i denne undersøkelsen. Det ble også foretatt noen frie søk, spesielt med tanke på søk i lovverk og søkemotoren Google. Søkeordene *sidemål* og *nynorsk* ble brukt hver for seg, eller i kombinasjon – eksempelvis «nynorsk som sidemål». I tillegg ble det brukt søkeord som: *L97*, *LK06*, *LK20*, *læreplan* og *målform*. Til tross for at databasesøk med spesifikke emneord dekket store deler av den relevante teorien, var det nødvendig å supplere utvalget ved hjelp av snøballmetoden. Disse håndsøkene ble funnet i litteraturlister til ulike artikler, masteroppgaver og bøker. Ved hjelp av denne metoden fant jeg flere artikler og bøker som var relevant for min undersøkelse.

#### 4.3 Begrensing på innsamlet data og kildekritikk

Det er viktig å se på dokumentenes relevans i forhold til oppgavens hensikt, men og se på valgte dokumenter med et kritisk blikk (Bowen, 2009, s. 33). Kildekritikk betyr å vurdere og karakterisere den litteraturen som er benyttet (Dalland, 2013, s. 72). For å skrive en god oppgave er det viktig å bygge på pålitelige kilder, samt fastslå dokumentenes autensitet, nøyaktighet og troverdighet. For å anslå dataenes kvalitet er det nødvendig å vurdere det opprinnelige formålet med dokumentet – årsaken til at det ble produsert og målgruppen. Informasjon om forfatteren av dokumentet kan også være nyttig i vurderingen av en kilde (Bowen, 2009, s. 33).

Læreplaner er pålitelige kilder i den forstand at de fungerer som statens viktigste styringsredskap overfor skolen. Lovverk, herunder opplæringsloven og språklova, er den viktigste rettskilden som fastlegger hva en rettsregel går ut på. Lovverket er en autentisk kilde, med høy grad av pålitelighet (Gisle & Holmøyvik, 2019). Det som likevel er interessant er læreplanenes funksjon som «maktens tekster», og hvordan disse tekstene med makt styrer opplæringen – gjennom deres status som forskrifter og er styringsdokumenter for den norske skolen.

Kritisk diskursanalyse kan benyttes for å forstå bakenforliggende årsaker til at undervisningsformer og lærerpraksiser er som de er. Metoden kan hjelpe til med å analysere hvordan språk og diskurs har bidratt til å reprodusere visse ideologier på kostnad av andre. Noe som overordnet sett former skolens syn på hva som er viktig og mindre viktig i læreplanen, og som kan få en direkte konsekvens for nynorsk som sidemål i skolen (Bjørhusdal, 2020, s. 172). På denne måten kan man se metoden som egnet i forhold til dens relevans til oppgavens hensikt. Likevel er det viktig å være klar over problemene som kan oppstå når man driver med diskursanalyse. De subjektive elementet i tolkningen – som slik analyse må innebære – gjør metoden mindre etterprøvbart. Etersom læreplaner er omfattende dokumenter, og på bakgrunn av de formelle begrensninger på oppgavens omfang, vil det være naturlig at det er utvalg – tekstpartier – av læreplanene som ikke har blitt analysert. Det betyr at det potensielt kan være deler av læreplanene som kunne vært aktuelt å analysere. Mine funn kan dermed ikke forstås som en objektiv sannhet, men vil likevel kunne løfte frem relevante perspektiver på nynorsk som sidemål slik det fremkommer i de tre læreplanene.

#### 4.3.1 Refleksjoner

Fairclough (2003, s. 14-15) hevder at en objektiv tekstanalyse som utelukkende beskriver hva som *er* i teksten ikke kan eksistere da personen som utfører analysen alltid vil bidra med subjektive oppfattelser i teksten, og deres oppfatning av hva som er i teksten vil alltid være en begrenset og oppstykket forståelse av virkeligheten (Næsheim, 2017). En konsekvens ved dette er, som tidligere nevnt, at undersøkelsen ikke nødvendigvis bidrar til en objektiv sannhet hva angår hvordan ordene *sidemål* og *nynorsk* fremgår i de tre planene, eller hvilke diskurser som er rådende for de ulike tekstene. Det må likevel understrekes at denne undersøkelsen tar utgangspunkt i min lesing og analyse av de tre læreplandokumentene. Undersøkelsen er dermed basert på min forståelse av tekstene, samt diskursene som er rådende i hver tekst på bakgrunn av konteksten (teorien).

Enhver forståelse forutsette en annen – forutgående forståelse (Krogh, 2009, s. 49). Min forståelse og tolkning av tekstene preges av egne fordommer og førforståelse, som i større eller mindre grad vil kunne prege analysen underveis i prosessen. Når jeg analyserer spesifikke tekstpartier i læreplanene vil jeg forsøke å forstå hva hver enkelt setningsdel betyr, samtidig som jeg forsøker å forstå hvordan det spesifikke tekstpartiet kan være med på å påvirke helheten. Sirkelbevegelsen i den hermeneutiske sirkel går ut på at man underveis i analyseprosessen justerer egen forståelse etter hvert som man veksler mellom helhet og deler i

de tre tekstene. Delene – her tekstpartiene – må forstås i lys av den helhetlige konteksten som preger læreplanene (Krogh, 2009, s. 49). I tolkningsprosessen vil min forståelse av læreplanenes kontekst ha betydning for hvordan jeg tolker hvert tekstparti. Min forståelse av tekstpartiene vil igjen ha betydning for tolkningen av læreplanen som helhet.

## 5. Diskursanalyse som teori og metode, utvikling av analyseapparat

Sosialkonstruktivismen kan ses på som et felles vitenskapsteoretisk utgangspunkt for metodene som faller inn under paraplybetegnelsen *diskursanalyse*, og er en samlebetegnelse for forskjellige språklig orienterte analysetilnærminger (Johannessen et al., 2016, s. 223). Sosialkonstruktivismen har hatt som fokusområdet å undersøke forholdet mellom språk og virkelighet (og sannhet). Språkbruken ble her betraktet som en form for sosial handling som medvirker til å skape mening og sannheter om vår verden, da vår kunnskap om verden blir til gjennom språket. Ord får sin betydning gjennom menneskets bruk av språket, og gjennom analyse av språket i bruk kan man avdekke hvordan sosiale virkeligheter konstrueres (Hitching & Veum, 2011, s. 31 - 32). Michael Foucault er den som for alvor utviklet diskursanalysen til å bli et analyseredskap. Foucault følger den generelle sosialkonstruktivistiske premisset om at vitenskap ikke er en avspeiling av virkeligheten, og hevder at vår forståelse av sannhet er konstruert gjennom diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21-22).

En *diskurs* er en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Å analysere diskurs, vil si å analysere språk og tekst i lys av det bestemte fellesskapet som språket og teksten er en del av (Bjørhusdal, 2020, s. 161). Diskursanalyse handler om å undersøke tekster og analysere samspillet mellom kontekst og språk. Det er ikke kun teksten eller ytringene som blir analysert, men også kontekst rundt hvordan teksten eller ytringen kan ha oppstått (Bjørhusdal, 2020, s. 161). En fellesnevner for de fleste diskursanalytiske tilnærminger er en kritisk innstilling overfor de kunnskaper som har blitt selvfølgeliggjort. Vår forståelse av verden er ikke nødvendigvis et speilbilde av den virkelige verden, men kan være farget av ulike interesser (Skrede, 2018). Å analysere læreplaner, vil bety å se dens innhold i sammenheng med hvordan dette innholdet kan være påvirket av det politiske og sosiale klimaet den er skrevet i. Ved hjelp av tekstanalyse kan man beskrive ulike funksjoner ved teksten, samt hvilke sosiale implikasjoner språkbruk faktisk kan ha. Diskurser kan ses på som bærer av verdier, og kan fortelle oss noe om hvilke verdier nynorsk som sidemål blir tillagt, samt hvilken argumentasjonsrekke de er en del av i de ulike læreplanene. Hvilken kontekst eller argumentasjonsrekke, disse diskursene blir til i, vil vi kunne se ut fra den sosiale og historiske konteksten som er gjort greie for i kapittel 2 og 3.

Diskursanalyse har til hensikt å bevisstgjøre individer om at sosiale ordninger og institusjoner er styrt av språket. Diskursteorien legger til grunn at diskurser konstruerer den sosiale verdens mening, og at man ved å snakke om samfunnet skaper den meningen som samfunnet og den sosiale virkeligheten har for oss. I analytisk sammenheng kan begrepet diskurs brukes for å belyse hvordan ideologier, forståelser av verden og de verdier vi tillegger fenomener i verden, kommer til språklig uttrykk i tekstene (Fairclough, 2003). I L97, LK06 og LK20 vil vi kunne finne trekk fra fire diskurser – samfunnsdiskurs, elevdiskurs, lese- og skrive-diskurs og styringsdiskurs – skissert i kapittel 5.3 *analyseapparat*. Spørsmålet blir dermed hvordan diskursene – og eventuelt hvilke aspekter av dem – representeres på tvers av de tre læreplanene. Neumann (2001, s. 50) understreker betydningen av å besitte kulturell kompetanse på området man undersøker i en diskursanalyse. Diskursanalyse innebærer å se på tekster i lys av andre kontekster som påvirker hva som er mulig å si i et gitt tidsrom, og det er nødvendig å avgrense en potensiell uendelig sosial kontekst (Fairclough, 2003).

### 5.1 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse blir ansett som en nyere retning innenfor diskursanalyse, og ble lansert rundt 1990 av den britiske lingvisten Norman Fairclough (Bjørhusdal, 2020, s. 165). Kritisk diskursanalyse vil si at diskurser skaper vår forståelse av den sosiale verden. Denne tilnærmingen legger til grunn at diskurser formes av ikke-diskursive samfunnsstrukturer og -prosesser. Måten man snakker på former samfunnet vårt, og samfunnsformasjonen former hvordan man snakker. Diskurser bidrar til å skape og gjenskape maktforskjeller mellom ulike grupper, og fungerer derfor ofte ideologisk (Johannessen et al., 2016, s. 226).

Fairclough har konstruert et rammeverk for analyse av diskurs som sosial praksis (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 64), og i min analyse er jeg inspirert av de tre dimensjonene han modellerer; *sosiale begivenheter (tekst)*, *sosial praksis (diskurs)* og *sosiale strukturer (kontekst)*. I min undersøkelse har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i en operasjonalisering av disse tre dimensjonene (Fairclough, 1992, 2003), men jeg har valgt å snu opp ned på den originale modellen som tar for seg dimensjonene i den rekkefølgen de er skissert over. I første del av analysen tar jeg dermed for meg analyse av diskurs og kontekst. Her ser jeg på hvilke diskurser som kommer til uttrykk i de tre læreplandokumentene, ut fra konteksten rundt læreplanene. Jeg har på forhånd valgt ut fire diskurser – samfunnsdiskurs, elevdiskurs, styringsdiskurs og lese- og skrive-diskurs – som basert på konteksten (teorien) anses som

relevante for min undersøkelse, og som jeg ønsker å analysere nærmere. I andre del av analysen vil jeg deretter analysere selve teksten – Fairclough sin første dimensjon – og hvordan ordene *sidemål* og *nynorsk* er brukt i de tre læreplanene.

På et overordnet nivå forsøker kritisk diskursanalyse å beskrive hvordan språket formidler og uttrykker ulike verdensbilder og ulike ideologier. Grunnantakelsen er at språk i bruk sjelden eller aldri formidler en nøytral virkelighetsbeskrivelse, men alltid bærer med seg et bestemt perspektiv. Slike perspektiver innebærer oppfatninger både om hvordan verden ser ut og hvordan den bør se ut. Kritikken som utføres gjennom kritisk diskursanalyse, handler i all hovedsak om å synliggjøre de ideologiske premissene for ulike former for språkbruk. Ideologikritikken er først og fremst det å vise hvordan noe som av mange oppfattes som naturlig, i virkeligheten er historisk, kulturelt og politisk betinget (Grue, 2011, s. 112). Kritisk diskursanalyse er ikke politisk nøytral, men forsøker å avsløre den rollen en diskursiv praksis spiller i opprettholdelsen av mulige maktforhold.

Fairclough bruker begrepet *diskurs* på to forskjellige måter. Han definerer den abstrakte bruken av navnet (diskurs) som referer til *språkbruk som sosial praksis*. Diskurs er ikke bare konstituerende, men også konstituert. Det er sentralt i Faircloughs tilgang, at diskurs er en viktig form for sosial praksis, som både reproducerer og forandrer vitenskap, identiteter og sosiale relasjoner, herunder maktrelasjoner. Samtidig som andre sosiale praksiser og strukturer formes. Videre anvender Fairclough begrepet diskurs, sammen med en artikkel (ordklassen), (en diskurs, diskurser, diskursene) som refererer til en bestemt måte å snakke på som gir mening ut fra et bestemt perspektiv. Dette konseptet referer til enhver diskurs som kan skilles fra andre diskurser, eksempelvis feministisk diskurs og marxistisk diskurs. Fairclough begrenser begrepet *diskurs* til semiotiske systemer som språk og bilder, i motsetning til Laclau og Mouffe, som behandler all sosial praksis som en diskurs (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 67).

### 5.1.1 Faircloughs dimensjoner

Den første dimensjonen i Faircloughs kritiske diskursanalyse er *sosiale begivenheter*, og handler i prinsippet om teksten. I denne dimensjonen blir ordvalg og setninger relativt grundig analysert. Det er dette som gjøres i andre del av min analyse. Språk er en sentral del av sosial praksis, men sosial praksis kan ikke reduseres til språklig virksomhet (Skrede, 2018, s. 34). At en tekst er en sosial begivenhet, refererer til den funksjonen som en tekst har gjennom

konkrete ytringer, meningsbærende språkbruk og funksjon i den sosiale verden. I min undersøkelse vil språkbruken observeres og analyseres gjennom konkrete analytiske grep. Eksempelvis gjennom å se på spesifikke ord, slike som *nynorsk* og *sidemål*, og deres forekomst i teksten. Videre vil det bli sett nærmere på andre ord og setninger, og hvordan disse ordene er stilt sammen med eller plassert ved siden av grammatiske fenomen, og positivt og negativt ladde karakteristikk. Dette er i tråd med det Fairclough kaller den første operasjonen i kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2003, s. 21 - 24 og 223).

I den andre dimensjonen, *sosial praksis*, er relasjonen mellom sosiale strukturer og faktiske begivenheter mediert. Forenklet kan man hevde at Fairclough ser på begrepet sosial praksis som nærmest det samme som *diskurs*. Her ser man på produksjons- og konsumpsjonsprosesser som er forbundet med teksten (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 80). Når man analyserer sosial praksis, prøver man å finne ut av hvordan tekster lager mening gjennom å vise frem, eller bærer, kontekster som former dem og som de også former. Analysen blir gjort gjennom å se på tekstens *interdiskursivitet* og spørre hvordan ulike diskurser, sjangre og stiler virker sammen (Fairclough, 2003). Interdiskursivitet er en form for intertekstualitet. Intertekstualitet viser til hvordan en tekst inkorporerer elementer fra andre tekster. Den referer til historiens innvirkning på en tekst og til teksters innvirkning på historien, idet teksten trekker på tidligere tekster og dermed bidrar til historisk utvikling og endring (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 85). Når man finner elementer fra ulike diskursordener i en tekst, vil dette være en form for interdiskursivitet. Konkret betyr det å finne ut hvordan spor av andre diskursive elementer kommer til uttrykk som språk og ytringer i teksten, og hvilke mønstre som blir skapt og dermed reproduert i tekster (Bjørhusdal, 2020, s. 167). I den andre operasjonen i kritisk diskursanalyse vil jeg forsøke å rette fokus mot hvilke sosiale strukturer som kommer til uttrykk i teksten, og som dermed konstituerer diskursen som er med på å styre den sosiale praksisen vår (Fairclough, 2003, s. 223) – altså hvilke diskurser bygger teksten på og oppunder.

I semiotisk forstand finnes det primært tre elementer av sosial praksis – sjangre, diskurser og stiler. *Sjangre* er semiotiske måter å kommunisere på (Skrede, 2018, s. 34). Sjangre er strukturerende for sosial samhandling, og kan sees på som mer eller mindre stabile rammer for sosial interaksjon. Vi kan bruke to enkle definisjoner av sjanger; den ene er språkbruk assosiert med en spesiell sosial aktivitet. Den andre er at en tekst har blitt «typisk» fordi den innehar karakteristikk som også kan gjenkjennes i andre lignende tekster (Skrede, 2018).

Læreplan som dokument har lenge hatt en egen måte å struktureres på. Læreplanens sjanger har mer eller mindre relative stabile rammer for sosial interaksjon, til tross for at det har vært variasjoner i utforming og stil. Alle de tre læreplanene har en generell del/overordnet del, som formidler sentrale verdier og prinsipper for opplæringen basert på formålsparagrafen. Videre en egen fagdel i norsk, som beskrev fagets relevans og fagets plass i skolen, samt kompetansemål/hovedmomenter og vurderingskriterier. Både generell del og overordnet del er overordnede læreplandokumenter, og fastsatte forskrifter.

*Diskurser*, som nevnt overfor, er måter å representere på. Diskurser kan knyttes til ulike posisjoner eller perspektiver ulike grupper av sosiale aktører har (Fairclough, 2010, s. 232). Diskurser er ikke bare en avspeiling av verden slik den er – eller slik verden er tatt for å være – diskurser er også forestillinger som representerer mulige verdener som er forskjellige fra den faktiske verden. Diskurser er delaktig i å dreie samfunnet i visse retninger, og det gjør de også i læreplanene. Ulike diskurser kan komplementere hverandre, konkurrere med hverandre og dominere hverandre (Fairclough, 2003, s. 124).

*Stiler* er semiotiske måter å være på. En personlig stil kan være en spesiell bruk av språket for å opparbeide en viss sosial tilhørighet (Fairclough, 2003, s. 26). Vi trenger ikke nødvendigvis bare å finne personlige stiler i en tekst, stilene kan også være mer tradisjonelle slik de ofte kan være i læreplaner. Forenklet, er det snakk om språkets funksjon i tekstene. Læreplanen bærer som regel preg av en tradisjonell stil, mulig basert på det at læreplanverkene har status som forskrifter og er styringsdokumenter for den norske skolen. Den semiotiske stilen bygger på mange måter på å bruke de «riktige» faglige begrepene, noe læreplanen i stor grad gjør. Likevel kan stilen i de tre læreplanene også bygges på holdninger som konstrueres språklig. Språket i den generelle delen i L97 og LK06 var ifølge Engelsen (2020, s. 211) preget av å være mer poetisk og litterært enn det LK20 er. Den generelle delen av L93 var preget av vide og mangetydige formuleringer. Den skiller seg i så måte ikke ut fra tidligere planer, om en ser bort fra at den har en språkform preget av konservative og fyndige uttrykk rik på metaforer (Imsen, 2016, s. 269-270). LK20 har en mer byråkratisk og befalende stil, og på den måten mer tradisjonell enn de to foregående. Engelsen (2020, s. 211) påpeker at overordnet del (LK20) er en byråkratisk tekst med bydende form, eksempelvis i de deler hvor skolens verdigrunnlag utledes av Opplæringslovens formålsparagraf. Det tidligere nasjonale språket man finner i den generelle delen, er dempet og til tider undertrykket.



Den tredje dimensjonen er *sosiale strukturer* (kontekst). Sosiale strukturer handler om det dialektiske forholdet mellom diskurs og den bredere sosiokulturelle praksis. Forholdet mellom diskurs, makt og ideologi står her sentralt (Fairclough, 1992, s. 86). En læreplan er en meningsbærende tekst og dermed en sosial begivenhet. Ytringene i læreplanen er satt sammen av, har alle andre ytringer i teksten som kontekst. I tillegg til de andre ytringene, har læreplaner også overordnede strukturer som del av sin kontekst (Bjørhusdal, 2020, s. 166). Ifølge Fairclough (2003, s. 23) er sosiale strukturer abstrakte samfunnsmessige mekanismer som påvirker alles liv. Disse mekanismene er relativt stabile og gir mulighet for avgrensninger av handlemåtene våre, inkludert de språklige handlemåtene – altså hvordan vi uttrykker oss. Eksempler på slike mekanismer er politiske system (som sosialdemokratiet), og internasjonale utviklingstrekk (som globalisering) (Bjørhusdal, 2020, s. 166).

## 5.2 Læreplan: En tekst med makt

På tross av manges påstander om det motsatte, synes det å være en påfallende enighet om hvordan makt skal forstås. Max Webers klassiske påstand om makt dekker de fleste sin forståelse av begrepet:

*Power is the probability that one actor within a social relationship will be in a position to carry out his own will despite resistance, regardless of the basis on which this probability rests* (Weber, 1964, s. 152).

Riktig nok, må noen modifikasjoner til; for det første behøver ikke «aktøren» å være en identifiserbar person. «Han» kan eksempelvis være en institusjon eller organisasjon. Utdanningsdirektoratet er en ekstern virksomhet som har ansvar for å forvalte og tolke lovverket som gjelder for skolen, for deretter å utvikle læreplaner for skolen (Kunnskapsdepartement, u.å.). For det andre forutsetter maktutøvelsen en gjensidig intensjonell retthet. Handlingen som utøves overfor en eller annen, av en eller annen, må – bevisst eller ubevisst – forstås noenlunde likt av begge parter (Berge, 2003, s. 25). Når lærere og andre aktører leser læreplanen, er det en felles oppfatning av at det som står i læreplanen skal være styrende for det som skal skje i undervisningen.

Jeg har valgt å analysere styringsdokumentene: L97, LK06 og LK20. Spørsmål om *hvorfor* ulike deler av norskfaglig opplæring er som den er, må ofte svares på gjennom å studere

*tekster med makt*. Vi kan se forholdet mellom makt og tekst gjennom to ulike dimensjoner når det kommer til læreplan som en tekst med makt. Den første dimensjonen handler om *teksten som unik handling*. Teksten kan ha eller skaffe seg makt som unik og individuell, avhengig eller uavhengig av tekstskaperens status og institusjonelle posisjon. Teksten får makt når den evner å overbevise eller overtale leseren.

Den andre dimensjonen handler om *teksten som forekomst av en tekstnorm*. Tekster kan ha eller skaffe seg makt ved at den er en forekomst av en viss type tekstnorm som i seg selv har makt. Eksempelvis at læreplan er en retningsgivende tekst (et direktiv), som kommer fra myndighetene. Den mektigste teksttypen er den som har makt i kraft av å være direkte styrende, ved eksempelvis å representere en instans som i seg selv har makt (Bjørhusdal, 2020, s. 163). Læreplaner er et eksempel på tekster med makt i kraft av å være et statlig styringsdokument (Engelsen, 2015). Det er mest nærliggende å tenke på læreplaner som retningslinjer for hva som skal skje i skolen, både når det gjelder faglig innhold og arbeidsmåter (Imsen, 2016, s. 267). Læreplanens presiseringer vil dermed være av betydning for hvilken plass sidemålet har i undervisning på barnetrinnet.

### 5.3 Analyseapparat

Det er viktig å presisere at jeg i denne undersøkelsen skiller mellom *metode* – som generell ide – og *analyseapparatet* for undersøkelsen. Jeg benytter meg av kritisk diskursanalyse slik den fremkommer av Fairclough (Fairclough, 1992, 2003, 2010), men det er diskurskategoriene – redegjort for under – som vil være analyseapparatet for undersøkelsen. Det finnes flere måter å forstå ulike diskurser på, og det er viktig å huske at en diskurs rommer flere ulike aspekter. Til tross for at en diskurs kan romme flere aspekter, betyr ikke det nødvendigvis at alle aspektene blir vektlagt like mye – ett aspekt kan komme til å dominere diskursen mer enn andre (Aase, 2012, s. 151). I de påfølgende avsnittene vil jeg redegjøre for og definere de valgte diskurskategoriene. Diskursene som er relevante for min undersøkelse er *samfunnsdiskurs*, *elevdiskurs*, *styringsdiskurs* og *lese- og skrivediskurs*. Samfunnsdiskursen og elevdiskursen er hentet fra Laila Aase (2012), lese- og skrivediskursen er inspirert av Roz Ivanič (2004), mens styringsdiskursen har jeg selv utviklet.

### 5.3.1 Samfunnsdiskurs og elevdiskurs

I pedagogiske diskurser ligger det ofte en konflikt mellom den individuelle eleven og ideen om å forme nyttige samfunnsborgere. Det betyr at det elevorienterte synet – med fokus på tilpasset opplæring og medvirkning – kan komme i konflikt med det som anses som viktig og samfunnsnyttig kompetanse alle borgere bør inneha. Aase (2012) kaller disse to konkurrerende pedagogiske diskursene: Samfunnsdiskursen og elevdiskursen.

*Samfunnsdiskursen* handler om *nytteperspektivet* i et samfunn, og hvordan skolen legger til rette for kravet om samfunnsmessig relevans (Aase, 2012). I en læreplan vil dette nytteperspektivet gjenspeiles i hvordan alt fra den generelle delen og til fagplanene kan realisere de overordnede målsetningene om tilgang og deltakelse i kulturen og samfunnet utenfor skolen. Kravet om samfunnsmessig relevans kan ifølge Aase (2012, s. 150) forstås på tre måter:

1. *Instrumentelt* – ved at skolen skal tilby kunnskap og ferdigheter som er praktisk anvendelig utenfor skolen for den enkelte og for samfunnet, samt at skolen skal ruste elevene på arbeidslivet og gi trening i arbeidsformer som er vanlig der.
2. *Kulturelt* – vet at innhold og arbeidsmåter skal bidra til å utvikle samfunnsborgere med evne til å forstå og beherske de mange uttrykks- og samværsformer som er vanlige og aksepterte i samfunnet.
3. *Modernitetsorientert* – vet at skolen hele tiden må henge med i tiden og inkludere ny kunnskap, nye samværsformer og nye verdier.

Som nevnt overfor, er det mulig å kombinere alle disse aspektene av samfunnsrelevans i målsetninger for skolens innhold, men det som er mest interessant å observere er om ett aspekt kan dominere mer av diskursen enn de andre i enkelte læreplaner.

Der målet med *samfunnsdiskursen* er nytteperspektivet i samfunnet, vil målet i *elevdiskursen* være *eleven* i sentrum. Begge diskursene tilbyr ulike posisjoneringer – politisk, faglig og pedagogisk, og begge vil prege fagenes innhold og relevans i en samfunnsmessig kontekst (Aase, 2012, s. 149-150). Elevorienteringen var tidligere et trekk ved reformpedagogiske ideer, men fikk i 70-årene ny kraft gjennom tiltak som søkte å reformere læringsprosessene. I elevdiskursen er eleven i sentrum, og det er eleven som er nytteverdien. Aase (2012, s. 150) skisserer flere ulike aspekter ved elevdiskursen, men jeg vil i min analyse fokusere på to aspekter: Det første aspektet er *retten til å lære*, som inkluderer ulike fortolkninger av begrep som tilpasset opplæring og differensiering. Det andre er *retten til medvirkning*, som inkluderer

kravet om elevdemokrati innenfor skolens beslutningsorganer og elvers rettigheter til medbestemmelse i valg av faglig innhold og arbeidsmåter. Spørsmål knyttet til tilpasset opplæring og individuelle rettigheter står ofte i bresjen for debatten mot sidemålet, det samme kan sies om elevers rett til medvirkning. Argumentasjonen forankres i en elevdiskurs som fokuserer på elevenes individuelle rettigheter.

### 5.3.2 Styringsdiskurs

Styringsdiskursen handler i denne undersøkelsen om økt statlig styring av skolens innhold og relevans. Diskursen tilbyr en politisk posisjonering ved at det ligger et politisk press bak ønsket om å forsikre seg om at de krav som stilles til skolen og utdanningen blir realisert. Styringsdelen handler ikke nødvendigvis kun om å legge spesifikke føringer på bestemt innhold, men om å styre hva elevene skal ha oppnådd ved endt skolegang. Dette gjøres i stor grad gjennom formuleringer av spesifikke *mål*. På samme måte som samfunnsdiskursen, er også styringsdiskursen nytteorientert, ved at skolen skal tjene samfunnet (Imsen, 2016, s. 315). Det er her de målstyrte læreplanene kommer inn. Målstyrte læreplaner kan plasseres innenfor ulike didaktiske tradisjoner, avhengig av målenes form, men alle har *intensjonale handlinger* som mål, og det er sånn styringsdiskursen kan uttrykkes ulikt i de tre planene. Intensjonelle handlinger vil i denne konteksten bety at uavhengig av målenes form, har de en bestemt intensjon om at eleven skal utvikle en bestemt kompetanse eller ferdighet. Ifølge Taba (1962) vil formulering av mål i læreplanen omfatte en hel nasjons oppvoksende slekt, og må derfor representere samfunnets behov, kulturen, elevenes læringsprosess, samt kunnskap og kunnskapens «natur».

På mange måter kan man si at samfunns- og styringsdiskursen henger sammen – som to sider av samme sak. Det som anses som samfunnsnyttig i forhold til hva samfunnet trenger, jf. samfunnsdiskursen, vil gjenspeiles i de mål som formuleres i læreplanen. Framtidsorientering er en av de viktigste drivkreftene bak læreplanene (Imsen, 2016, s. 314), og hva de statlige aktørene ønsker for skolens og elevenes framtid kan belyses gjennom styringsdiskursen. Ikke alle læreplaner har hatt like sterk styringsdiskurs, men dette er en diskurs som er relativt rådene for de tre planene som analyseres i denne undersøkelsen.

### 5.3.3 Lese- og skrivediskurs

Jeg har valgt å kalle den siste diskursen *lese- og skrivediskurs*. Det er flere grunner at jeg har valgt å samle lese- og skriving i samme diskurs. For det første har jeg valgt å operasjonalisere diskursen slik på bakgrunn av det Helskog (2003) sier om at lesing og skriving må sees som to sider av samme sak. I tillegg til dette er det å kunne lese og skrive grunnleggende ferdigheter. Sammen er de to viktige verktøy i videre læringsarbeid og samfunnsliv. For det andre brukes begrepet *sidemål* overordnet om skriving som kompetanse, mens *nynorsk* brukes om lesing. Skriving av sidemålet tillegges generelt sett færre eksplisitte mål i læreplanene og har en tendens til å komme senere inn i planene. Mål knyttet til lesing av tekster på nynorsk (og bokmål), kommer i all hovedsak tidligere inn i læreplanene. En av mine antakelser, er at det fokuseres mindre på skriving av sidemålet kontra skriving av hovedmål på barnetrinnet. Det er derfor nødvendig å analysere lese- og skrivediskursen i de tre planene. Gjennom lesing av tekster på begge målformer kan elevene utvikle bredere språklige ferdigheter, som igjen kan gi elevene trening i målformenes likheter og særpreg.

Det finnes mange ulike diskurser om lesing og skriving i skolen – ulike syn på hva som er målet med lese- og skriveundervisningen, hva en skal vektlegge, og hvordan disse ferdighetene best utvikles (Smidt, 2009, s. 312). Diskursen handler i denne undersøkelsen om de ulike forestillingene om lesing og skriving vi finner i L97, LK06 og LK20.

Ivanic (2004, s. 225) skisserer i sin artikkel seks skrivediskurser, der skriving knyttes til enten *ferdigheter, kreativitet, prosess, sjanger, sosial praksis* eller *sosiopolitisk praksis*. Selv om Ivanic ikke eksplisitt skriver om lesing, vil mange av de diskursene hun fremstiller være av relevans for lesing så vel som skriving. Ut fra Ivanics seks diskurser, har jeg valgt å rette fokus mot to; ferdighetsdiskurs (a skill discourse) og sosial praksis (a social practices discourse). Ferdighetsdiskursen innebærer et syn på skriving som en ferdighet som krever bevisst opplæring og trening – hvorav det å knekke skrivekoden og riktig syntaks er viktige aspekter ved skriveferdigheten. Dette krever eksplisitt og aktiv opplæring hvor hensikten i størst grad er å automatisere ferdigheten. På samme måte som vi kan se skriving innenfor ferdighetsdiskursen, kan også lesing – som grunnleggende ferdighet – ses i lys av samme diskurs. Her rettes fokuset mot et mer automatisert syn på lesing, hvor trening i å lese vil gjøre elevene til bedre lesere.

Skrijving som sosial praksis derimot, fokuserer på at man lærer å skrive gjennom å ta del i sosiale situasjoner hvor skrijvingen oppleves som meningsfull for aktøren. Både i forhold til hva teksten handler om (tema) og hvem som er mottaker (Ivanič, 2004, s. 235). Innenfor dette synet på skrijving er det formålet med skrijvingen som er avgjørende, da skrijving blir forstått som å kunne tilpasse seg formålet og de sosiale rammene i den aktuelle konteksten. Det å lese en tekst som oppleves som meningsfull og motiverende for eleven, vil på samme måte potensielt kunne styrke leseferdigheten.

Som mye annet i norskfaget har også synet på lesing og skrijving, og undervisning knyttet til de to ferdighetene, endret seg over tid. Hva som skal vektlegges innenfor lesing og skrijving er avhengig av nasjonalt og internasjonalt syn på kunnskap, og det politiske og kulturelle klimaet rundt den enkelte læreplanen. Hva som er mest dominerende innenfor lese- og skrivediskursen kan derfor variere ut fra hvilke av de tre planene som er i fokus. Og på samme måte vil mange aktører kunne ha ulik oppfatning av hva som bør stå sentralt i skolens lese- og skrivediskurs. Det som er interessant å se nærmere på her er om beskrivelsene av lesing og skrijving i de tre læreplanene kan påvirke hvordan læreplanen vektlegger sidemålet – her nynorsk som sidemål – på barnetrinnet.

## 6. Analyse av tre læreplaner: L97, LK06 og LK20

I min analyse tar jeg utgangspunkt i en operasjonalisering av de tre nivåene i Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse (Fairclough, 1992, 2003), teksten, diskursen og konteksten. Jeg har, som tidligere nevnt, valgt å snu opp ned på den originale modellen, og tar derfor for meg analyse av kontekst og diskurs som første steg i analysen. I dette kapittelet tar jeg derfor først for meg analyse av hvilke diskurser som kommer til uttrykk i de tre tekstene ut fra konteksten rundt læreplanene. Jeg har, som nevnt tidligere, valgt ut fire diskurser som er relevante for min undersøkelse, og som jeg her ønsker å analysere nærmere. Videre, i neste del av analysen, vil jeg analysere hvordan ordene *sidemål* og *nynorsk* fremkommer i disse læreplanene.

### 6.1 Funn

Tar man utgangspunkt i læreplanenes kompetansemål/hovedmomenter, vil en rimelig tolking være at det har skjedd en «styrking» av sidemålets plass på barnetrinnet etter L97. En slik styrking kan ses ved at det med L97 har gått fra kun to hovedmomenter – omhandlende lesing av tekster på nynorsk på mellomtrinnet – til at både lesing og skriving kommer tidligere inn i undervisningen med LK06. Sidemålets plass i undervisningen har videre blitt styrket med LK20, ved å eksempelvis implementere kompetansemål om skriving av tekster på sidemålet allerede på 4. trinn. Videre kommer det frem at tradisjonen om å at målformen *nynorsk* (og bokmål) er knyttet til lesing som kompetanse, og at opplæringen av sidemålet er knyttet til skriving som kompetanse, er gjennomgående for alle de tre læreplanene (Skjong, 2011b, s. 136).

Læreplanens intensjon og det som i praksis blir realisert er likevel et komplekst aspekt. Det er derfor grunn til å tro at konteksten bak hver læreplan vil kunne prege synet på hva som anses som viktige kunnskaper og ferdigheter i en gitt periode. Dette kan igjen påvirke hvordan læreplanenes intensjon i praksis realiseres. Ut fra analysen kan vi se at det er ulike syn på hva som kan bidra til god læring av samfunnsnyttige ferdigheter og kompetanser. Slik de fremkommer i det påfølgende kapittelet, er det tre funn som kan indikere endringer i hva som anses som nyttig i skolen, og som igjen kan ha påvirkning på sidemålet i undervisningen. Disse er: 1) *innhold og felles referanserammer* (L97), 2) *grunnleggende ferdigheter* (LK06) og 3) *dybdelæring, kjerneelementer og tverrfaglige temaer* (LK20).

L97 var en innholdsorientert læreplan, som betyr at planen formulerte spesifikt innhold og arbeidsmåter. Det betyr at lærere hadde mindre handlingsrom når det kom til hvordan man skulle arbeide med planens hovedmomenter. Når det er få (kun to) hovedmomenter på barnetrinnet som omhandler lesing av tekster på nynorsk (og bokmål), og ingen som omhandler skriving av sidemålet – kan det på den ene siden se ut til at sidemålet ikke var vektlagt i stor grad. *Felles referanserammer* er likevel kjennetegnet for hva L97 bygger på og opp under. Under utarbeidelsen av L97 var fokuset rettet mot ideen om enhetsskolen og at elevene skulle få tydeligere felles rammer for å kunne bli likeverdige medlemmer i samfunnet (Engelsen, 2003, s. 65). Det var viktig at opplæringen skulle forstre medborgere til et samfunn i utvikling (Det kongelige kirke-, 1996, s. 50). Ved å vektlegge elevenes felles referanserammer, basert på basiskunnskaper og kulturarv, skulle man sikre at opplæringen skulle komme fellesskapet til gode. Ideen om at opplæring av begge målformer kan ses som forlengelse av vår nasjonale arv og kultur, kan på den andre siden reflektere planens presiseringer om at sidemålet skal anses som et *bruksspråk* (Det kongelige kirke-, 1996, s. 113). En slik presisering gjør det mulig å betrakte sidemålet som en viktig del av elevenes språklige ferdigheter, og viktige ferdigheter for å bygge felles referanserammer for barn og unge.

I motsetning til L97, ser implementeringen av *de grunnleggende ferdighetene* ut til å dominere LK06. Dette kan spesielt ses i lys av den rådende samfunns- og lese- og skrivediskursen. Det kom frem – etter det såkalte «PISA-sjokket» – at norske elever hadde flere utfordringer knyttet til lesing og skriving (Falch, u.å.). Fokuset ble dermed rettet mot å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter i alle fag. Ifølge Gamlem og Rogne (2018) kan begrepet «grunnleggende ferdigheter» i enkelte tilfeller mistolkes som kun de mest elementære ferdighetene som er viktig i opplæringen. Når det gjelder nynorsk som sidemål, kan det derfor stilles spørsmål til om lesing på nynorsk og skriving på sidemålet faller inn under læreres forståelse av de «viktigste» ferdighetene. LK06 er en målstyrt læreplan, og læreplanen skulle dermed tydeligere presisere hva som skulle prioriteres. Dette ble gjort gjennom kompetansemål som beskrev hva elevene skulle kunne gjøre eller mestre etter endt skoleløp (NOU 2014:7, 2014). LK06 har eksplisitte kompetansemål som omhandler lesing på nynorsk og skriving på sidemålet. Språkrådet (2013) hevder likevel at målene for sidemål i LK06 var for vagt formulerte, da de ikke gjenspeiler en likestilling mellom de to målformene. Med planens noe vage mål – åpne for tolkning – kan det knyttes spørsmål til hvordan formuleringene rundt nynorsk som sidemål i praksis realiseres.



Med LK20 ble fokuset rettet mot de ferdigheter som elevene vil trenge for å mestre ulike oppgaver, utfordringer og situasjoner i fremtiden. Med dette ble nye begrep som *dybdelæring*, *kjerneelementer* og *tverrfaglige temaer* implementert som et svar på hva fremtidens skole krever. Skolen har som mål å fremme dybdelæring – ikke overflatelæring (Gamlem & Rogne, 2018). Ved å presisere hva som anses som norskfagets kjerneelementer ønsker skole å ikke bare legge vekt på konkrete faglige kunnskaper. Selv om de grunnleggende ferdighetene er en viktig del av opplæringen, ønsker skolen å motivere elevene til å utvikle forståelse for begreper på tvers av fag, se sammenhenger og reflektere over, og anvende kunnskap i nye sammenhenger (Kunnskapsdepartement, 2016). Gjennom å arbeide på tvers av fag, og med de viktigste kjerneelementene kan skolen legge til rette for dybdelæring, og styrke elevenes forståelse av læring. Nynorsk som sidemål har fått større innpass på barnetrinnet med LK20 – ved å implementere disse kompetansemålene tidligere. Det er likevel interessant å se hvordan ulik vektlegging av hva som er *den viktigste kunnskapen*, kan gi lærere ulikt syn på hvordan læreplanens innhold bør og skal realiseres.

## 6.2 Teksten som uttrykk for diskurs

Diskursperspektivet er andre dimensjon av Fairclough sin analysemodell, og handler om å forsøke å se etter hvilke stemmer tekstene bygger på og oppunder. Konkret betyr det å forsøke å finne ut hvordan spor av andre diskursive elementer kommer til uttrykk som språk og ytringer i teksten, og hvilke mønstre som blir skapt og dermed reproduisert i tekster (Bjørhusdal, 2020, s. 167). Jeg vil her analysere hvilke diskurser som aktiveres i de tre tekstene, hvilke interesser de kan tenkes å tjene, og hvilke diskurser som fremmes på bekostning av andre (Skrede, 2018, s. 31).

Læreplanene forteller noe om hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, og hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir på denne måten et viktig styringsredskap i utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling (Hovdenak, 2000, s. 25). Det er derfor interessant å se på hvilke ulike diskurser som er fremtredende i de ulike læreplanene, hvilke som er mest dominerende og blir tillagt mest vekt. Ifølge Aase (2012, s. 146) er sammenhengen mellom norskfagets innhold og målsetninger og den overordnede utdanningsideologien tydeligere enn i noe annet fag. Språk- og tekstfag påtar faget seg et særlig ansvar for å formidle kulturell viten og danning i bred forstand samtidig som fagene

ivaretar grunnleggende kompetanser helt avgjørende for den enkelte elevs utvikling og mulighet til å få tilgang til samfunnets ulike arenaer som aktiv og fullverdig deltaker. Samtidig blir norskfaget utsatt for krysspress fordi faget skal ivareta store og til dels motsetningsfylte målsetninger (Aase, 2012, s. 146). Norskfaget er i sentrum for store debatter når det skjer fornying og endring i faget. Dette fordi det kan være store svingninger i hva politikere, kommuner, organisasjoner, offentlig virksomhet, næringsliv, skoler og lærere hevder er de viktigste prinsippene for faget, og hvorvidt læreplanen uttrykker dette tydelig nok. Gjennom høringer får alle disse instansene gitt uttrykk for sine meninger og forslag til ny læreplan. Av alle høringer som kommer inn for de ulike fagene i læreplanen, er det som regel norskfaget som får flest innspill fra ulike aktører (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse innspillene kan gi oss et bilde på hvordan klimaet rundt norskfaget er, og hvilke diskurser som fremmes i læreplanen på vegne av andre. Å identifisere diskurser i de tre læreplanene, vil være å forsøke å identifisere hoveddelen av den verden som representeres – hovedtematikken i teksten, samt det partikulære perspektivet som fremmes (Fairclough, 2003, s. 129). Ulike diskurser om utdanning vil påvirke skolens læreplaner på ulike nivåer. Når jeg nå skal forsøke å svare på hvilke diskurser som påvirker forståelsen av nynorsk som sidemål i de tre læreplanene, må dette ses i lys av den kulturelle konteksten planene er skrevet i.

### 6.3 Samfunnsdiskurs

*Samfunnsdiskursen*, slik Aase (2012) definerer den, er basert på nye krav om at skolens innhold måtte ha større relevans for samfunnet utenfor skolen, og at arbeidsmåter i skolen i større grad skal samsvare med arbeidsmåter i arbeidslivet. Diskursen handler forenklet om det som blir sett på som samfunnsnyttig i forhold til hva samfunnet trenger. Hva som var de sentrale samfunnsutfordringene for barn og unge var ikke nødvendigvis de samme på 1990-tallet som på starten og slutten av 2000-tallet. De tre læreplanene vil ha løst samfunnsdebatten og fremtidspremissene på ulike måter, og det er disse valgene som vil kunne gi oss en pekepinn på hvilke diskurser som var rådende i de ulike planene når det kommer til sidemålets posisjon.

#### 6.3.1 L97

Under utarbeidingen av L97, var fokuset rettet mot ideen om enhetsskolen og at elevene i den norske skolen skulle få tydeligere felles referanserammer for å kunne bli likeverdige medlemmer i et demokratisk samfunn. Det ble det betraktet som et problem i samfunnet at

barn og unge ikke fikk ta del i grunnlaget for vår europeiske kultur, noe som førte til en økt vektlegging av basiskunnskaper og kulturarv i L97. Gjeldende læreplaner var ikke presise nok, og man var bekymret over samfunnsutviklingen som kunne forsterke de sosiale ulikhetene (Engelsen, 2003, s. 65). På bakgrunn av dette var L97 innholdsorientert, og ga relativt entydige retningslinjer for hva slags innhold elevene skulle arbeide med (Engelsen, 2015, s. 54). Økt vektlegging av basiskunnskaper og kulturarv kunne potensielt bli styrket gjennom entydige rammer for hva skolens innhold skulle være. Dette resulterte i en løsning på utfordringen med at det i samfunnet manglet felles referanserammer (Næsheim, 2017, s. 83). I lys av de samfunnsutfordringene som var rådende i tidsrommet L97 ble utformet kan forståelsen av *sidemålet*, slik det presiseres i innledningen til norskfaget, knyttes opp mot ideen om at nynorsk som sidemål skulle være en forlengelse av vår kultur. Nynorsk som sidemål skulle ifølge L97 være et *bruksspråk*, ikke kun et prøvespråk og oppgavespråk (Det kongelige kirke-, 1996, s. 113). Denne presiseringen kommer inn under norskfagets formål, og gjør det mulig å betrakte kravet som en metode for å bygge felles referanserammer for barn og unge, og retter et større fokus på basiskunnskaper og kulturarv, uavhengig av deres kulturelle tilhørighet (Engelsen, 2003, s. 97). Bredere språkkompetanse ved innlæringen av begge skriftspråkene som bruksspråk, kunne potensielt styrke den kulturelle kapitalen i samfunnet, inkludering og likhet.

Det at den norske skolen, sammen med Hernes i spissen, ønsket klarere felles referanserammer for barn og unge var ikke nødvendigvis noe nytt, men mulig en konservativ reaksjon på noe som til nå hadde blitt tatt som en selvfølge innad i det norske utdanningssystemet. Reformene under Hernes på 1990-tallet var ikke bare preget av en oppvurdering av fagene gjennom et kunnskapsorientert faglig innhold i læreplanen, men også av den elevsentrerte pedagogiske ideologien for læring (Helsvig, 2021). Integrasjon og inkludering var viktige prinsipper i L97, og tilpasset opplæring skulle være overordnede prinsipper som skulle komme til uttrykk i alle sider av skolens virksomhet (Kirke-, 1994-1995).

Ifølge Stortingsmelding 29 (1994-1995) skulle læreplanen videreføre den nasjonale kulturarven, berike den lokale kulturen og bidra til å skape bånd mellom grupper og generasjoner. Likevel hevder Koritzinsky (1995), at til tross for planens fokus og diskurs, la Hernes mer til rette for det Koritzinsky selv kalte en *Oslo-utdanning*. Den innholdsorienterte planen la vekt på nasjonalt bestemt pensum og stramme årsplaner, noe som kunne gjøre det

vanskelig å si noe om hvordan lokale tradisjoner og språkarv i praksis ble vektlagt gjennom L97.

Nasjonsbygging var et klart sosialdemokratisk innslag hos Hernes, og i L97 (Slagstad, 2018). Han ønsket å forbedre det sosialdemokratiske byggverket, ikke rive det ned (Helsvig, 2017). L97 omtaler ofte ordformuleringer som: *Nasjonal arv, lokale tradisjoner og kulturell tilhørighet* både i generell del og i læreplan for norsk (Det kongelige kirke-, 1996, s. 113 - 116). Nynorsk som sidemål kan forstås som en sentral del av de overnevnte formuleringene. Dermed kan dette implisere at kunnskap om nynorsk som sidemål var en viktig ressurs i enhetsskolens målsetning, og i deres fokus på økt vektlegging av kulturarven. Velger man å se det slik, vil vi kunne finne trekk fra samfunnsdiskursen her. Gjennom et instrumentelt motiv (få mer kompetanse ut av befolkningen) og et identitetsskapende motiv (tilegnelse av en felles arv), ønsket Hernes å reformere den norske skole (Slagstad, 2018).

Samfunnsdiskursen i L97 kan grovt sett forstås ut ifra det instrumentelle og kulturelle aspektet. Det instrumentelle aspektet gjennom skolens fokus på felles referanserammer som et redskap til tilbud av kunnskap og ferdigheter til samfunnet utenfor skolen, samt det kulturelle aspektet som sier at skolens innhold skal bidra til å utvikle samfunnsborgeren gjennom å videreføre den nasjonale kulturarven.

### 6.3.2 LK06

Samfunnsdiskursen finner vi igjen i det som er viktig i samfunnet der og da, og som igjen gjenspeiles i læreplanens fokus og presiseringer. I utformingen av LK06 sto den norske utdanningsinstitusjonen ovenfor en annen problematikk enn i L97. Med PISA-undersøkelsen i 2001 kom det frem at de språklige ferdighetene til norske barn og unge var langt dårligere enn det skole-Norge trodde, og «PISA-sjokket» var på mange måter med på å få fortløpende i revidering av den norske læreplanen. Tanken om at den vestlige verden var på vei inn i det såkalte kunnskapssamfunnet, vokste frem allerede på slutten av 1980-årene, og fra årtusenskiftet og med LK06 kom denne tanken til å legge sterke føringer på skole-, utdannings- og forskningspolitikken i de aller fleste OECD-land. Internasjonale undersøkelser, slik som OECDs PISA-undersøkelse og Bologna-prosessen, satte dype spor i det skole- og utdanningspolitiske landskapet over store deler av verden, og var avgjørende for hvordan læreplanene ble formet (Helsvig, 2017, s. 209-210).

Det var Kristin Clemets gjennomgripende reformer i kjølvannet av PISA-sjokket i 2001 som for alvor markerte overgangen til en ny epoke i den norske skolen. Ifølge Clemets statssekretær Helge Ole Bergerens, satte de middelmådige PISA-resultatene scenen for det store norske oppgjøret om kunnskap i skolen. Disse resultatene ga det den nye politiske ledelsen i departementet «en flyng start» for å skape store endringer (Helsvig, 2021). LK06 representerte en overgang fra en tradisjon med innholdsorienterte læreplaner til en kompetansebasert læreplan (Andreassen, 2018). Kunnskapsløftet ble innført i en samfunnskontekst betegnet som *kunnskapssamfunnet*, et samfunn preget av mangfold og kompleksitet (Dale, 2010, s. 144). Skolens mål var å skulle gi elevene den læring og kunnskap som var nødvendig for å møte kunnskapssamfunnet etter skolen – og en del av denne nødvendige kunnskapen var språklige ferdigheter.

PISA-resultatene satte som nevnt et politisk fokus på norske elevers faglige resultater. Et slikt fokus på læringsresultater var nytt i norsk skolepolitisk historie, og brøt en over hundre år gammel tradisjon om at alt går bra bare de økonomiske rammene er sikret (Utdanningsdirektoratet, 2011). De grunnleggende ferdighetene ble implementert som et viktig verktøy i læreplanen for å styrke norske elevers språklige ferdigheter i tilstrekkelig grad, og som et av tre kjernemål for å sikre kvalitet i den norske skolen (Nusche et al., 2011). Dette kan på mange måter knyttes til det fremtidsrettede premisset som kjennetegner både LK06 og LK20, og som både det instrumentelle- og modernitetsorienterte aspektet trekker på.

Nynorsk som sidemål blir i LK06 på mange måter knyttet opp mot to grunnleggende ferdigheter; *å kunne skrive* og *å kunne lese*. På barnetrinnet møter elevene nynorsk tidlig gjennom lesing av ulik litteratur på de to målformene, men jeg vil likevel presisere at det i hovedtrekk er ferdigheten *å kunne skrive* hvor sidemålet i størst grad læres bort. Ifølge Nygård og Sture (2013) handler ikke sidemålsopplæringen først og fremst om å *forstå* skriftspråket, men om *å kunne skrive* det. Med tanke på at det er få kompetansemål på barnetrinnet – først etter 7. trinn – som trekker frem skriving av sidemålet, kan det virke som at skriveferdighetene knyttet til sidemål ikke nødvendigvis var det som sto i fokus på barnetrinnet. Skriving som grunnleggende ferdighet i kunnskapssamfunnet har som fokus at elevene skal lære å uttrykke seg på en hensiktsmessig måte, samt ruste dem til å bli kompetente språkbrukere (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c). På samme måte som i L97, var ønsket at læreplanen samlet sett skulle orientere seg sterkere mot arbeidslivets kompetanse- og effektivitetskrav (Møller et al., 2009, s. 23). I motsetning til L97 og dens fokus på nasjonen

og den kulturelle arven, var LK06 mer internasjonalt rettet, og mer instrumentalistisk i mål-middel tenkning. Det var et viktig fokus for skolen å utvikle barn og unge i takt med kompetansebehovet i verden også utenfor Norge. Behovet for en mer globalisert kunnskapsbase, herunder språklig kompetanse, og press fra det internasjonale samfunnet satte spor i utarbeidingen av planens innhold og fagenes kompetansemål.

Som tidligere nevnt, kan en diskurs inneholde flere ulike aspekter hvor ikke alle aspektene er like dominerende for diskursen i den settingen som analyseres. I LK06 ser vi at både det instrumentelle og det modernitetsorienterte aspektet er fremtredende. Det er ikke nødvendigvis slik at vi tydelig kan avgrense aspektene fra hverandre, og innenfor diskursen kan vi se at begge aspektene er representert gjennom LK06 nye og sterke kompetanse- og effektivitetskrav tilpasset kunnskapssamfunnet. Innføringen av de grunnleggende ferdighetene trekker i stor grad på det instrumentelle-, men også det modernitetsorienterte aspektet. Begge aspektene kan ses i lys av at skolen må tilby ny kunnskap og nye ferdigheter som er nyttig i samfunnet, jf. de grunnleggende ferdigheter, for å henge med i tiden. Med LK06 blir kunnskaps- og kompetansebehovet i økende grad rettet mot den internasjonale arenaen. Det som anses som de viktigste ferdighetene (key competencies), vil avhengige av det som defineres som mest verdifullt og nyttig for samfunnet. Dette vil igjen vil være et resultat av en politisk prosess (OECD, 2001) – preget av samfunnsdiskursen.

### 6.3.3. LK20

Det har skjedd store endringer i den norske skolen og samfunnet siden Hernes og utformingen av L97. Samfunnet har endret seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. På bakgrunn av disse endringene, stilles det nye krav til fremtidens skole og behovet for ny læreplan meldte seg. Det ble argumentert for at den generelle delen fra L97 var skrevet for læreplaner som i større grad fokuserte på opplæringens konkrete faglige innhold, enn for et læreplanverk med kompetansemål som i Kunnskapsløftet. Samfunnets nye behov og krav gjenspeilet nødvendigheten av en ny overordnet del, som bedre reflekterte de utviklingstrekk og endringer som har funnet sted i både skolen og i samfunnet siden begynnelsen av 1990-årene (Kunnskapsdepartement, 2016). Det kom frem av LK06 at læreplanen var for omfangsrike, og at det var for dårlig sammenheng i og mellom fagene. Med fagfornyelsen skulle det rettes et større fokus på bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, og målet var et verdiløft i skolen – hvor elevene skulle lære *mer og bedre*. En

fornyelse av læreplanen skulle gjøre innholdet i skolen mer relevant for fremtiden, og det er dette *fremtidspremisset* som tydelig representerer samfunnsdiskursen i LK20.

Et premiss for å få til en mer fremtidsrettet skole er gjennom å fokusere på de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anses å være felles og viktige for alle, og som kan bidra til å knytte fellesskapet sammen. Utviklingen i samfunnet krever at skolen fornyer fagene ved jevne mellomrom, slik at den kunnskapen som formidles innad og på tvers av fagene gjenspeiler fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet i et mer kunnskapsintensivt samfunn (NOU 2015:8, 2015). På bakgrunn av dette la Ludvigsensutvalget (2015) frem en rekke forslag til hva man mente var relevant å ha med i fremtidens læreplaner. Utgangspunktet måtte være økt vektlegging av det elevene ville få mest brukt for i samfunnet. Ifølge Stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 33) måtte skolen ha et tydeligere fokus på «hva som er det mest sentrale elevene skal lære i faget». Søken på denne kunnskapen ble besvart med planens implementering av dybdelæring, kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Gjennom dybdelæring og kjerneelementer, skulle elevene få mulighet til å opparbeide en forståelse for fagets sentrale begreper, tenkemåter og uttrykksformer. Videre ble læreplanens nye tverrfaglige temaer – herunder tre tverrfaglige temaer; *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* samt *bærekraftig utvikling*, sett på som viktige kunnskaper og egenskaper som hadde betydning for hvordan elevene lykkes i arbeidslivet etter skolen, og hvordan de mestret livet sitt på et personlig plan. LK20 – fremtidens skole – skulle ikke bare fokusere på konkrete faglige kunnskaper, men og motivere elevene til å være reflekterende, kritiske, standhaftige, nysgjerrige og målrettet (Kunnskapsdepartement, 2016). Skolens innhold skulle i enda større grad enn i LK06 samsvare med et arbeids- og næringsliv som har mer behov for globalisert og universell kunnskap. Det globaliserte og internasjonale samfunnet står relativt sterkt som diskurs i LK20, og påvirker igjen samfunnsdiskursen gjennom at både fag og kompetansemål er rettet mot en mer internasjonal arena.

Et annet samfunnsdiskursivt trekk ved LK20 var fornyingen av begrepet *kompetanse*. I LK06 var kompetansebegrepet rettet mot elevenes evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, samfunnsliv eller på det personlige plan (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a). Kompetansebegrepet i LK20 handler, i tillegg til å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger, også om kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling. Herunder holdninger, verdier og etiske vurderinger som forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse (NOU 2015:8, 2015, s. 14). Dette

vil påvirke hvordan planens fag, kompetansemål og vurderinger endres for å legge til rette for det endrede kompetansebegrepet. Fodstad (2020, s. 61) stiller spørsmål til hva som har skjedd med Hernes nasjonsbygging og fokus på kulturarven i det nye norskfaget. Han spør om norskfaget i fagfornyelsen er i ferd med å bli et instrumentelt ferdighetsfag uten substans. Hvor det forsterkede instrumentelle motivet (om å få mer kompetanse ut av befolkningen) går på bekostning av norskfagets kulturelle dimensjon, der nynorsk som sidemål er en del av arven.

Ifølge ny overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9), slås det fast at: «Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utviklingen av elevers identitet og skaper tilhørighet til samfunnet». Felles referanserammer nevnes eksplisitt som en viktig faktor for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Likevel må det presiseres at et resultat av globaliseringen vil være at forestillingen om nasjonalkulturell arv, identitet og fellesskap defineres på en annen måte i dagens internasjonale samfunn enn med Hernes og L97. Samfunnsdiskursen i LK20 vises gjennom en fornying av fagenes fokusområder og omorganisering av det tradisjonelle fokuset på vår nasjonale arv.

Samfunnsdiskursen i LK20 domineres i størst grad av det instrumentelle- og modernitetsorienterte aspektet. Begge aspektene kan ses gjennom planens krav om å generere et verdiløft i skolen. Elevene skulle ikke bare lære mer, men bedre. Noe som gjenspeiles i LK20s fokus på dybdelæring og tverrfaglige temaer. Videre er LK20 opptatt av å representere en skole og utdanning som henger med i tiden, og som inkluderer de kunnskaper og verdier som trengs i fremtidens skole. Skolen skal ikke lenger forme samfunnsborgere som kan del i det nasjonale, men også det internasjonale samfunnet.

#### 6.3.4 Oppsummering

I analysen har jeg sett på hvordan samfunnsdiskursen kan ses i lys av de tre læreplanene. Det mest markante skriftet kan ses gjennom hvordan de ulike aspektene ved samfunnsdiskursen dominerer de tre planene i ulike retninger. Det instrumentalistiske aspektet dominerende for øvrig alle de tre planene. Forenklet sett vektlegger de ferdighetene som anses som samfunnsnyttige, men ut fra analyse over kan man se at det har skjedd et skifte i fokusområdet og hva som betraktes som samfunnsnyttig fra L97 og frem til LK20.



I L97 kan det instrumentelle aspektet ses gjennom fokus på felles referanserammer for elevene som et redskap til tilbud av kunnskap og ferdigheter til samfunnet utenfor skolen. I LK06 og LK20 ligger fremdeles fokuset på å gi elevene de kunnskaper og ferdigheter som trengs videre i livet. Likevel legger nye krav til utdanningen premisser for hvilke kompetanser som skal vektlegges – slik som grunnleggende ferdigheter og dybdelæring. Hva som er relevant for samfunnet ble rettet mot den internasjonale arenaen, og kompetansen som trengs i fremtidens skole. Etter PISA-sjokket kom det frem at norske elevers språklige kompetanse ikke var på et tilstrekkelig nivå (Helsvig, 2021). Dette medførte et instrumentalistisk mål-middel tenkning i både LK06 og LK20. Endringen handler i stor grad om å utvikle elevenes kunnskapsbase i takt med kompetansebehovet i verden også utenfor Norge. Behovet for en mer globalisert kompetanse, og et økende press om å holde tritt med det internasjonale samfunnet, satte dermed sine spor i utarbeidingen av hva som ble sett på som samfunnsnyttig. Spørsmålet som er interessant å stille seg, er hvorvidt sidemålet i blir ansett som samfunnsnyttig og dermed vektlagt på barnetrinnet.

I L97 ser vi en større vektlegging av det kulturelle aspektet av samfunnsdiskursen – hvorav språket vårt, med de ulike målformene og dialektene vil være av stor verdi. Med LK06 og LK20 har det modernitetsorienterte aspektet kommet til å dominere mer enn det kulturelle. Dette kan ses ut fra et ønske om å henge med i tiden på hva som er den *viktigste* kompetansen – ikke bare nasjonalt, men internasjonalt.

Nå er det ikke slik at planverkets kulturelle dimensjon ikke bare handler om kunnskap om, og forståelse av felles referanserammer. Ifølge Fodstad (2020, s. 70) kan det knyttes spørsmål til hva begrepet *kulturarv* egentlig betyr, og det er nærliggende å forstå dette som en nasjonal kulturarv – slik fokuset var i L97. Likevel kan det også forstås som et internasjonalt fellesskap, uten spesifisering av hva dette inkluderer. Fodstad argumenterer videre for at den politiske intensjonen med LK20 gikk mest i retning av en internasjonal kulturarv, hvor man både forsøker å være nasjonal og internasjonal på en gang, ved å basere kulturarven på et udefinert fellesskap. Tatt dette i betraktning, er det rimelig å anta at Hernes og L97s fokus på å pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner ikke lenger er på agendaen.

## 6.4 Styringsdiskurs

I tillegg til samfunnsdiskursen, finner vi også en rådende styringsdiskurs som i stor grad gjennomsyre de tre læreplanene. Styringsdiskursen kan potensielt ses på som en type parallell diskurs til samfunnsdiskursen, fordi økt vektlegging av nye krav til skolens innhold, mulig vil øke kravene om styring av skolen på et statlig nivå. Det som anses som samfunnsnyttig i forhold til hva samfunnet trenger, vil gjenspeiles i de mål som formuleres.

Styringsdiskursen ser vi gjennom implementeringen av målstyringsprinsippet – et overordnet styringsprinsipp som har vært forbundet med læreplanene siden innføringen av L97.

Innføringen av målstyringsprinsippet kan på mange måter ses på som et politisk verktøy for å kunne overvåke at skolen struktureres på en slik måte at elevene sitter igjen med en bestemt kompetanse som kommer samfunnet til nytte. Fordi de målstyrte læreplanene er opptatt av måloppnåelse, og måloppnåelse er relevant for samfunnet utenfor skolen, kan dette ses på som spor av styringsdiskursen vi finner igjen i alle de tre læreplanene. Til tross for at målstyringen er mest kjent med implementeringen av LK06, og videreført med LK20, trekker likevel L97 på den samme diskursen med en sterkere styring av den norske skolen. Den innholdsorienterte planen ga relativt sterke føringer av skolens kunnskapsinnhold ved hjelp av detaljstyrte læreplaner for fag som ble organisert i årstrinn (Hovdenak, 2004, s. 318).

Nasjonal styring gjennom læreplaner karakteriserer den norske utdanningshistorien i de siste 100 år. Det nasjonale læreplanverket har satt rammene for hva som er skolens mål og innhold. Læreplanens nedslagsfelt er av både politisk, pragmatisk og praktisk art. Nasjonale utdannings- og læreplanreformer vil vanligvis ikke fortelle aktører hva de skal gjøre, men skape betingelser eller situasjoner hvor en rekke valg er tilegnelige for aktørene. Læreplanene skal ikke foreskrive hva som skal skje praksis, på et detaljert nivå, men sette noen viktige parametere for hva som skal gjøres av profesjonen på skolenivå (Karseth et al., 2020).

Mål-middel-didaktikken er den didaktiske retningen som i sterkeste grad er knyttet til et naturvitenskapelig kunnskaps- og vitenskapssyn. Retningen kjennetegnes av kontroll og effektivisering av undervisningssituasjonene (Hiim & Hippe, 1998, s. 46).

Målstyringsideologien står sterkt i de norske læreplanene, til tross for kritikken mål-middel-didaktikken har møtt opp gjennom årene. Denne tenkningen av kontroll over elevenes kunnskaper opp mot fastsatte normer, er noe som preger alle de tre læreplanene. Det først og

fremst gjennom læreplanenes hovedmoment (L97) og kompetansemål (LK06 og LK20) at vi finner denne diskursen.

Styringsdebatten kan til tider være kompleks, og på mange måter kan vi se likheter mellom hva de sentrale styresmakter ønsker å kontrollere og hva de hevder er nyttig for samfunnet (samfunnsdiskursen). Det som er rådende for alle de tre læreplaner er at de styres i sterk grad av sentrale myndigheter – enten gjennom *innhold* eller *mål*. Poenget med å ta for seg styringsdiskursen i de tre læreplanene, er for å forsøke å belyse en eventuell problematikk knyttet opp mot denne diskursen og sidemålet som del av norskfaget. Dersom alle de tre planene trekker på målstyring som et aspekt av styringsdiskursen vil dette kunne påvirke hvilken kompetanse som oppleves som sentral – ut ifra de formulerte kompetansemålene – til fordel for annen kompetanse. En potensiell risiko vi kan stå overfor, kan være at det er den kompetansen som eksplisitt presiseres som mål i læreplanen det blir fokusert på.

#### 6.4.1 L97

Utover 90-tallet og starten av 2000-tallet fikk utdanningssystemet større politisk betydning ved at nasjonens konkurransemessige fordeler ble definert, og gjøres avhengig av det nasjonale utdanningssystemets tilpasning til internasjonale standarder. Tilpasningen innebærer å hele tiden fornye utdanningssystemet slik at det holder tritt med internasjonal vekst og utvikling (Hovdenak, 2000). I L97 var det den norske enhetsskoleideologien med felles referanserammer som styrte skolens innhold. Skolen var gjennom L97 forpliktet til *innholdet* som var angitt i hovedmomentene. De måtte sørge for at undervisningen omfattet det læringsstoffet som var angitt i hovedmomentene, med sikte på å nå *målene* (Imsen, 2016, s. 332). Intensjonen er at disse målene er styrende for opplæringen ved at innholdet som er valgt ut i læreplanen, reflekterer målene (NOU 2014:7, 2014). Hovedmomentene virket derfor sterkt styrende på hva som ble undervist i norsk skole under L97 (Imsen, 2016, s. 332). Gjennom nasjonalt angitt innhold – som temaer, lærestoff og arbeidsmåter – skulle norske styresmakter kunne ha kontroll over at elevene i den norske skolen lærte det som ble ansett som samfunnsnyttig – her: utvikle felles referanserammer. Når det gjelder sidemålet – og nynorsk som sidemål – er de hovedmomentene som i hovedvekt omhandler dette lagt til ungdomsskolen, og derfor ikke av interesse for min analyse. Vi finner likevel nynorsk nevnt under hovedmoment for 5-7. klasse, hvor lesing av tekster på begge målformene er i fokus. Styringsdiskursen i L97 ses gjennom sterke føring på planens innhold og målene angitt i hovedmomentene.

#### 6.4.2 LK06

Læreplanene etter tusenårsskiftet plasseres innenfor den teknologiske didaktikktradisjonen, der mål og evaluering utgjør de viktigste elementene. Den bygger på en normativ antakelse om at mennesket handler etter bestemte rasjonelle prinsipper som kan avdekkes, og som kan brukes til å styre elevenes læring (Imsen, 2016, s. 313). LK06 la stor vekt på klart definerte målsettinger for forventet utbytte av undervisning og læring. De kompetanseorienterte norske læreplanene ble utviklet med LK06 – og videreført og utdypet med fagfornyelsen (Helsvig, 2021).

Det utdanningsøkonomisk orienterte styringssystemet som utviklet seg i forbindelse med LK06, var basert på at departement skulle kunne måle både elevprestasjoner og kvaliteten på skoler og lærere (Helsvig, 2021). I lys av PISA-sjokket ble nasjonale prøver og kartleggingsundersøkelser en sentral del av styringsverktøyet til departementet. Målinger, undersøkelser og tester ble en stadig viktigere del av både hverdagen og internkontrollen ved skoler over hele landet (Helsvig, 2021). Dette voksende markedet for målinger og tester ble videreført med LK20. Ifølge Dale, Engelsen og Karseth (2011) sin sluttrapport av reformens intensjoner, forutsetninger og operasjonalisering, ønsket planen økt profesjonell frihet samtidig som klarere målstyring ble tydeligere ved hjelp av kompetansemål. Her ble elevenes ønskede læringsutbytte formulert som kompetansemål i en målstyrt læreplan. LK06 kombinerte imidlertid denne typen læreplan med en form for retningsgivende rammeplan, der det ble forventet at lokale profesjonelle (lærere og skoleledere) skulle velge konkret innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg. Statlige myndigheters skjerpene krav til læringsutbytte kombineres med et relativt stort handlingsrom for lokalt arbeid med læreplanen. Læreplanen skulle være tydeligere på hva som skulle prioriteres, og kompetansemålene skulle beskrive hva elevene skulle kunne gjøre eller mestre (NOU 2014:7, 2014).

LK06 brukte *kompetanse* som hovedbegrep, ikke det innarbeidede begrepet *kunnskap*. Ifølge Imsen (2016, s. 333) må denne endringen i språkbruk forstås på bakgrunn av en økt internasjonal innflytelse på norsk utdanningspolitikk. Oppfatningen av kompetanse i læreplanen var i tråd med kompetansedefinisjonen som ble lagt til grunn for internasjonale undersøkelser – slike som PISA. Fordi LK06 på mange måter var mer internasjonalt rettet enn L97, var det viktig at den norske skolen la seg på et nivå som ville være konkurransedyktig i forhold til resten av Europa. Økt fokus på elevenes kompetanse bidro til flere målformuleringer og økt styring av skolen. Styringsdiskursen kommer derfor også til uttrykk

gjennom nasjonale – og internasjonale prøver, hvor elevene testes i om de har oppnådd den bestemte kompetansen (Germenten & Lea, 2005). Slike prøver brukes fremdeles aktivt som styring og kontroll av den norske skole, og den enkelte lærer for å kontrollere at elevene har nådd de målene som er fastsatt. Kunnskapsløftet ble fundert på en styringsdiskurs som beveget seg fra en detaljert statlig styring gjennom regler og nasjonale tiltak og mot resultatstyring og tydelig ansvars plassering. Et mål med LK06 var dermed et systemskifte som skulle bidra til en bedre balanse mellom politikk og forvaltning på den ene siden, og faglig-pedagogisk profesjonalitet på den andre.

LK06 var en målorientert læreplan, jf. Kapittel 3.2.2, og det var de fastsatte kompetansemålene som la føringer på hva elevene skulle jobbe mot å oppnå. Ut ifra disse målene kunne sentrale styringsmakter kontrollere utdanningsinstitusjonen og elevenes måloppnåelse. I motsetning til L97, finner vi både nynorsk og sidemål nevnt i kompetansemål for barnetrinnet i LK06. Ordet nynorsk blir nevnt i kompetansemålene for 2., 4., og 7. trinn, og er knyttet til lesing som kompetanse. Videre finner vi kompetansemål knyttet til skriving av sidemålet etter 7. trinn. Til tross for at styringsdiskursen i LK06 trekker på styring av måloppnåelsen av kompetansemål, argumenterer Bjerke (2019) for at revideringene norskfaget hadde i 2008 og 2013, førte med seg innholdsorienterte kompetansemål. Dette brøt med LK06s intensjoner om kompetansebaserte fagplaner, og det skapte et ubalansert forhold mellom kompetansemål og detaljstyrte innholdsmål. Det kan tenkes at overordnet styring av skolen – både gjennom mål og til dels innhold - vil styre hva og hvordan skolen arbeider med norskfaget.

#### 6.4.3 LK20

Med LK20 fortsetter læreplanverket med målstyrte læreplaner – slik som i LK06 – i form av kompetansemål. Dette kom frem av stortingsmelding 30 (2003-2004), og betydde for det første at målene i fagene skulle beskrive det læringsutbyttet elevene er forventet å få ut av opplæringen, og for det andre skulle elevenes læringsutbytte uttrykkes som kompetanse. Vektleggingen av kompetanse og læringsutbytte ses på som nødvendig i et stadig mer kunnskapsdrevet samfunn med endrede krav i arbeidslivet (Karseth et al., 2020). Videre innebærer økt globalisering, at nasjonen i mye større grad må konkurrere i et internasjonalt marked, hvor kunnskap og kompetanse er våre viktigste konkurransefaktorer (Møller et al., 2009). Styringsdiskursen handler ikke om å kontrollere alle aspekter ved utdanningsinstitusjonen, men kan ses som et ønske om å at læreplanen fremdeles skal

inneholdende forpliktende kompetansemål, slik at forventningene til hva eleven skal mestre etter endt opplæring er klart for de ulike aktørene i skolen. Likevel har sentrale myndigheter ved målstyring tatt mye av kontrollen i skolen. Det har vært en bred enighet om at det fremdeles er behov for *mål* for utdanningen, og et behov for styring av utdanningssektoren (Bie-Larsen et al., 2013). Dette er antakelig for å ha kontroll over at skolen faktisk utvikler de ferdigheter og kunnskaper som anses som samfunnsnyttig. Styringsdiskursen i LK20 kan på samme måte som LK06, ses gjennom læreplanens målstyring eller resultatstyring på bakgrunn av planens kompetansemål. Med LK20 ønsket man mer dybde og mindre bredde, og dette resulterte i færre kompetansemål (Bjerke, 2019), likevel finner vi flere kompetansemål som omhandler både nynorsk – knyttet til lesing – og sidemål – knyttet til skriving.

Det er ikke bare kompetansemålene som legger viktige premisser for fagene slik de gjenspeiles i læreplanen. Fagovergrepene slik som de tverrfaglige temaene, samt det mye omtalte dybdelæringsbegrepet, vil ikke nødvendigvis kunne måles slik som den målbare kompetansen i kompetansemålene kan. Dersom man skulle måle kompetanse og resultater innenfor et av de tverrfaglige temaene – måtte man formulert vage mål som ikke endelig lar seg måle. På bakgrunn av dette kan det tolkes i den retning at LK20 må ha en mer synlig balanse mellom redskapssiden – målstyring – og danningssiden i skolen. Det er mange deler ved skolen og den kompetansen den utvikler som ikke kan måles på samme måte som annen kompetanse, men som likevel er samfunnsnyttig (Baskår et al., 2019).

Likevel er det ifølge Løken et al (2017) godt dokumentert hva som veier tyngst i skolehverdagen – nemlig kompetansemålene. Disse styrer i stor grad innhold og arbeidsmåter, og legger til grunn for det omfattende testregimet som preger skolene. Hvor målbare kunnskaper og ferdigheter står i fokus.

#### 6.4.4 Oppsummering

Slik det fremkommer av analysen kan vi se styringsdiskursen gjennom implementeringen av målstyringsprinsippet i alle de tre læreplanene. Målstyringsprinsippet kan på mange måter ses på som et politisk verktøy som brukes for å kontrollere at elevene sitter igjen med en bestemt type kompetanse som skal komme samfunnet til nytte. Likevel argumenterer Engelsen (1999, s. 21) for at læreplaner ikke er noe som skal følges slavisk. Lærere skal, gjennom det handlingsrommet som blir gitt dem, være i stand til å lese og tolke målene etter best evne slik at det passer til de spesifikke elevforutsetningene og rammebetingelsene.

Læreplanene er et viktig styringsmiddel ved at de forteller hva nasjonale myndigheter mener er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, samt hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige (Hovdenak, 2000, s. 25). Læreplanenes formuleringer av sidemålet vil dermed være av stor betydning, til hvorvidt det anses som nyttig i samfunnet. Læreplanene er en avspeiling av samfunnet ved at den utvikles i en utdanningspolitisk kontekst, som svar på ulike samfunnsutfordringer. Dens form og innhold vil dermed reflektere det samfunnet den er en del av.

Engelsen og Karseth (2007) påpeker at L97 opprinnelig ble utformet som en innholdsorientert læreplan, noe som medførte en kraftig innskrenking av lærernes frihet til å velge lærestoff. Kunnskapsinnhold og arbeidsformer ble formulert i *mål* som eksplisitt beskrev hva elevene *skulle arbeide med* i hvert fag (Imsen, 2016). Ifølge Onstad (2006) vil vår oppfattelse av språkligheten i tekster, her læreplaner, kunne avhengige av om språket har et lukket (kategorielt) eller åpent (relasjonelt) system, samt hvordan vi forsøker å gi disse ytringene mening. Ulike aktører kan oppfatte læreplanens tekster ulikt på bakgrunn av tekstens språklighet, og dette vil igjen få betydning for hvordan læreplanens innhold kommer til uttrykk i skolen. Hovedmomentene i L97 bærer preg av et mer lukket system som kan gi aktørene mindre mulighet til fortolkning. Planen var derfor mer tydelig i sine formuleringer når det kommer til hva og hvordan elevene skulle lære. I L97 presiseres kunnskapsinnholdet som relativt lukket, og Engelsen (2015, s. 54) presiserer at planen ga relativt entydige retningslinjer for hva slags innhold elevene skulle arbeide med. Dette vil kunne virke sterkt styrende på hva som faktisk blir undervist i skolen, og når *sidemål* ikke nevnes i hovedmomentene for barnetrinnet, kan en tolkning være at det heller ikke ble tillagt spesielt mye vekt i undervisningen på barnetrinnet. Likevel nevnes ordet *nynorsk* i sammenheng med lesing under hovedmoment for 5-7. klasse (Det kongelige kirke-, 1996). Det er dermed opplagt at det i L97 legges mer fokus på lesing av tekster på begge målformer, kontra skriving av begge skriftspråkene.

LK06 og LK20 er målstyrte læreplaner (Engelsen, 2006, s. 25), hvor forventet måloppnåelse måles ut fra fastsatte kompetansemål, og rapportering av resultat gir sentrale myndigheter mulighet til å kontrollere skolens «prestasjoner». Kompetansemålene begrenser ikke nødvendigvis hva som kan skje i faget, de fungerer som føringer for å nå et minimum av mål satt for skolen. Det kan likevel argumenteres for at i de tilfellene sidemålet ikke nevnes

eksplisitt i formulerte mål i læreplanene, vil man kunne risikere at mange velger det bort, eller ikke legger like stor vekt på sidemålet. Det trenger likevel ikke å være slik at man kun skal arbeide med sidemålet gjennom de kompetansemålene som eksplisitt sier det – det er flere områdene i læreplanene som underforstått kan omhandle nynorsk og sidemål. Eksempelvis i de tekstpartiene det er snakk om lesing og skriving av *norsk* jf. formål med norskfaget i LK06. Hvordan spesifikke kompetansemål, eller andre tekstpartier skal tolkes, er opp til lokale aktørers forståelse av planens innhold og mål, og det er her vi ofte ser et gap mellom læreplanens intenderte og realiserte plan (Goodlad, 1979). Det er ofte lang avstand fra de ideer som nedfelles i en læreplan, og det som faktisk skjer i skolens undervisning. Det hjelper ikke med all verdens flotteste intensjoner, råd og retningslinjer i et læreplandokument – dersom det ikke følges opp i undervisningen, eller hvis elevenes læring ikke er i samsvar med det som står presisert i læreplanen (Engelsen, 1999).

Med LK20 får vi betraktelig færre kompetansemål, som kan bety at visse aspekter ved norskfaget virker å være «tatt bort». Med LK06 forsvant mange spesifikke forfatternavn – eksempelvis Ibsen og Hamsun – ut av norskplanene. Flere argumenterte for at dersom forfatterne ikke eksplisitt ble nevnt i planen kunne det være fare for at lærere valgte de bort. Dette har derimot vist seg å være en ubegrunnet bekymring, da det i praksis ble en videreføring av bruken av disse forfatternes verker i norskfaget også i LK06 til tross for at de ikke ble eksplisitt nevnt (Bjerke, 2019, s. 48). Som en del av vår nasjonale språkarv, vil alltid nynorsk og sidemålet stå sentralt i den norske læreplanen – uavhengig av om det nevnes med ord. Likevel er det grunn til bekymring rundt hvordan sidemålet blir beskrevet i læreplanene. Det er ikke til å unngå at det som formuleres i læreplanen og læreplanenes mål, virker å være det som i undervisningen veier tyngst (Løken et al., 2017).

## 6.5 Lese- og skrivediskursen

En av skolens viktigste oppgaver er å gjøre elevene skriftkyndige – knyttet til literacy – slik at de kan delta i dagens tekstliggjorte samfunn. Lesing og skriving inngår i dag i alle fag, og er definert som en gjennomgående tverrfaglig kompetanse, som norskfaget har et særskilt ansvar for (Blikstad-Balas, 2018). Hvilke syn på lesing og skriving som er rådende vil variere fra de tre planene, avhengig av nasjonale og internasjonale syn på kunnskap, samt det politiske og kulturelle klimaet rundt hver enkelt læreplan.



Historisk sett ble skriving lenge sett på som en formell ferdighet hvor hovedvekten lå på korrekthet, som rettskriving og korrekt syntaks, og ifølge Smidt (2009) møter vi sjeldent skriving i en slik rendyrket form i skolen. Som regel ligger fokuset på skriving som en ferdighet som skal trenes opp. En slik forståelse gjelder i stor grad også for lesing. Definisjonen av hva lesing er, har endret seg parallelt med den kulturelle, sosiale og økonomiske utviklingen i samfunnet for øvrig, og vil ha mye å si for hvilke krav som stilles til en kompetent leser (Kjærnsli et al., 2007, s. 128). Lesing og skriving som viktige, men riktignok trenbare ferdigheter, kan ses gjennom innføringen av de grunnleggende ferdighetene med LK06, og som ble videreført med LK20. Når lese- og skrivekoden er knekt, handler det om å utvikle de lese- og skriveferdighetene som trengs for å kunne ta del i et samfunn utenfor skolen. Gjennomgående for lese- og skriveopplæringen i den norske skolen, med L97, LK06 og LK20, er at elevene gjennom lese- og skriveopplæringen skal kunne forstå, tolke, formidle og gjøre seg forstått.

#### 6.5.1 L97

I L97 blir språket sett på som det fremste særpreget til mennesket, et kjennetegn ved alle samfunn og et karaktertrekk ved hvert individ. Norskfaget blir betegnet som et identitetsfag, og vårt skriftspråk er nært knyttet opp til og gjenspeiler individet. Under *Det meningssøkende menneske* og avsnittet *kulturarv og identitet*, står det presisert at opplæringen på bakgrunn av dette skal ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner (Det kongelige kirke-, 1996, s. 19). I L97 hadde norskfaget ansvar for lese- og skriveopplæringen i skolen. Hernes var, jf. Kapittel 6.2.1, svært opptatt av at skolen skulle være en viktig byggestein i nasjonsbyggingen. Han ønsket å bygge en mer solid kunnskapsnasjon ved å gi elevene felles referanserammer, slik at alle hadde samme forutsetninger for å ta del i samfunnet utenfor skolen. Lese- og skriveopplæringen i L97 er preget av Hernes sitt fokus på nasjonen og kulturarven. Språket, herunder skriftspråket, skulle knytte oss sterkere sammen som en nasjon, og det presiseres at det var viktig at elevene kunne skrive på begge målformene for aktivt å kunne være med i den nasjonale skriftkulturen. Norskfaget må ta høyde for og evne å legge til rette for at hver enkelt elev får uttrykke seg på den målformen som er nærmest deres identitet. En realisering av enhetsskolen betyr at elevene skal få tilnærmet lik kunnskapsbase, for å ha best mulig grunnlag for senere omstilling og tilpasning til endrede kvalifikasjonsbehov i arbeids- og næringsliv, og det er dette som er kjernen for lese- og skriveopplæringen i læreplanen. På 90-tallet var det en forventning om at samfunnsborgere skulle kunne beherske begge målformer, og det ble sett på som en

kompetanse som var ventet innenfor offentlig tjeneste. Å få svar fra statlige styresmakter på egen målform er i dag en juridisk rett, og en rådende føring i samfunnet med L97. Derfor er det en sentral del å sikre at lese- skruvediskursen vektlegger begge målformene i skolen (Det kongelige kulturdepartement, 2019-2020).

Diskursen i L97 trekker på den ene siden på at det var viktig at elevene i den norske skolen ble skriftkyndige i begge målformer, slik at de kunne delta i det tekstliggjorte samfunnet utenfor skolen. Deltakelse i det tekstlige samfunnet utenfor skolen er for øvrig et prinsipp som er sentralt for alle de tre læreplanene, men lese- og skruvediskursen i L97 rettet et større fokus på at skriving på sidemålet skulle anses som et *bruksspråk* og ikke kun et oppgave- eller prøvespråk (Det kongelige kirke-, 1996). Formuleringen om at elevene skal erfare sidemålet som et bruksspråk kunne sagt mye om diskursen som preget læreplanen. Denne formuleringen kan vise til en forståelse av at sidemålet er, og burde fortsette å være, et sentralt kunnskapsperspektiv innenfor skriving i den norske skolen. Til tross for denne eksplisitte formuleringen, er det likevel viktig å huske at L97 var en innholdsorientert læreplan hvor innholdet ble tydeliggjort gjennom planens hovedmomenter. Som nevnt under avsnitt 6.3.1, blir ikke skriving av sidemålet formulert i hovedmomentene på barnetrinnet, og fordi hovedmomentene virket sterkt styrende på hva som ble undervist i norsk skole under L97 (Imsen, 2016, s. 332) kan det tenkes at skriving på sidemål ikke dominerer diskursen på barnetrinnet. På den andre siden presiseres det i hovedmomentene for 5-7. trinn, at «elevene skulle kunne lese tekster på bokmål og nynorsk» (Det kongelige kirke-, 1996, s. 6). Ved å presisere at elevene skal *kunne lese* tekster på begge målformene, legges det også opp til at elevene må kunne forstå og beherske begge målformer. De må altså ha utviklet en viss leseferdighet – en som rommer forståelse av og ferdighet i begge målformer. Ut fra en slik formulering er det rimelig å anta at lesing (av nynorsk) i større grad enn skriving (av sidemålet) dominerer lese- og skruvediskursen på barnetrinnet i L97.

### 6.5.2 LK06

Med LK06 ble språklige ferdigheter et viktig tema etter PISA-sjokket, hvor det kom frem at norske elever ikke hadde tilstrekkelig med kompetanse, og skåret under OECD-gjennomsnittet på lesing (Kjærnsli et al., 2007, s. 20). Tiltak måtte derfor settes i verk, og både lesing og skriving ble med LK06 en del av de grunnleggende ferdighetene. For første gang var ikke lenger disse ferdigheter som var avgrenset til norskfaget, men ferdigheter som var gjennomgående for alle fag i skolen. Ifølge de grunnleggende ferdighetene, vil ferdigheten

*å kunne skrive* i norskfaget handle om å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Ferdigheten *å kunne lese* vil i norskfaget handle om å skape mening fra tekster i et bredt utvalg sjangre, kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Ifølge Blikstad-Balas (2018) kan LK06s innramming av skriving som en grunnleggende ferdighet på tvers av fag forstås som en vektlegging av skriving som trenbar ferdighet – jf. Ivanic (2004). Dette vil på sin side også gjelde lesing som grunnleggende ferdighet, som forutsetter at elever både forstår innholdet og er i stand til å reflektere over og bruke skrevne tekster som redskap for egen læring, og egen utvikling (OECD, 2005, s. 16). Skriftkyndighet (literacy) vil ifølge OECD (2005) gi tilgang til samfunnet. Styrking av elevenes språklige ferdigheter skulle derfor gjennomsyre all opplæring i læreplanen, men om lese- og skrivediskursen i LK06 la til rette for nynorsk som sidemålet som en del av denne ferdigheten er ikke like klart. De grunnleggende ferdighetene kan se ut til å dominere norskfagets «domene», så vel som lese- og skrivediskursen i LK06 (Gamlem & Rogne, 2018, s. 14). På bakgrunn av det, kan en utfordring i skolen være at mange tolker begrepet «grunnleggende ferdigheter» smalere enn det literacy-forståelsen skulle tilsi (OECD, 2005). Fordi literacy i enkelte tilfeller mistolkes som elementære ferdigheter som er viktige i opplæringen (som det å lære seg å lese og skrive), kan en mulig konsekvens være at sidemålet ikke gis like stor plass i undervisningen – på bakgrunn av en slik forståelse.

Tar man utgangspunkt i kompetansemålene for skriftlig kommunikasjon i LK06, finner vi at det er først etter 7. trinn at skriving på sidemålet kommer inn, her formulert som: «(Eleven skal) eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skriving på bokmål og nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Skriving på nynorsk for bokmålelever vil i den første fasen være en utprøving og eksperimentering av språket. Likevel er det slik at desto tidligere elever med bokmål som hovedmål blir fortrolige med nynorsk, desto enklere vil det være å bli trygge og kompetente språkbrukere (Øvereng, u.å.). Ifølge Traavik og Jansson (2017) er kompetansemålet etter 7. trinn (overfor) både upresist og uforpliktende i sin formulering, og står i sterk kontrast til de andre målene knyttet til skrivekompetanse i læreplanen. De hevder at det er vanskelig å forstå at et så svakt formulert kompetansemål kan være i samsvar med de overordnede målene i læreplanen. Når eneste kompetansemål på barnetrinnet – som omhandler skriving på sidemålet – er såpass «svakt» formulert, virker ikke skriving av sidemålet å være et aspekt som var rådende for lese- og skrivediskursen i LK06.

Når det gjelder kompetansemål i lesing for øvrig, kommer ordet *nynorsk* alltid i ordpar med bokmål, eksempelvis «lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse» (4.trinn), samt «lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangre på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten» (7.trinn) (Utdanningsdirektoratet, 2013d). Ifølge Brunstad (2018, s. 135) handler disse kompetansemålene om å gi elevene basiskunnskaper slik at de skal kunne lese og forstå både nynorsk og bokmål – noe som gjenspeiler lesing som trenbar ferdighet – samt at målene legger til rette for språklig refleksjon, som igjen er et viktig aspekt ved lesing. En slik forståelse av lesing, samsvarer godt med formuleringene av lesing som grunnleggende ferdighet. Diskursen i sin helhet, vil omhandle ulike syn på hva lesing og skriving på skolen dreier seg om (Blikstad-Balas, 2018), og det er rimelig å anta at presiseringen av lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter legger sterke føringer for hva en god lese- og skriveundervisning bør legge vekt på.

I LK06 ligger det et internasjonalt press fra blant annet OECD og PISA, om å forbedre norske elevers språklige ferdigheter. Dette gjenspeiles i LK06s lese- og skrive-diskurs. I høringsuttalelsene fra Nasjonalt senter for skriveopplæring (*Høring om endringer i læreplaner for gjennomgående fag*, 2013) kom det frem i forbindelse med revideringen av norskfaget i 2013, at de mente at spørsmålet om hovedmål og sidemål ikke hørte hjemme under skriving som grunnleggende ferdighet. De foreslo at skriving i norskfaget burde fokusere på å kunne uttrykke seg på en hensiktsmessig måte, heller enn å fokusere på at skriving skulle skje innenfor hovedmål og sidemål. Dette innebar mer avansert mestring av tekstkunnskap, skrivestrategier og formelle ferdigheter. Ved å foreslå at man ikke bør fokusere på hovedmål og sidemål i skriving som grunnleggende ferdighet, men heller fokusere på om elevene kan uttrykke seg på en *hensiktsmessig måte* – mener jeg at det med stor sannsynlighet ville kunne påvirket sidemålets plass i undervisningen på barnetrinnet. Hovedmålet er det elevene i størst grad møter på skolen, og med størst sannsynlighet den skriftspråksvarianten de kommer til å bruke i livet etter skolen. Det er viktig at dagens befolkning kan uttrykke seg skriftlig på en hensiktsmessig måte, men spørsmålet er hvor hensiktsmessig sidemålet blir sett på. Selv om dette ikke fikk innpass i læreplanen – presiseringen ble inkorporert, men ordene hovedmål og sidemål er fremdeles en del av skriving som grunnleggende ferdighet i LK06 – sier det likevel noe om enkelte av verdiene som var rådende i prosessen rundt revideringen av norsk fagplan.

Det presiseres derimot tydelig under norskfagets *formål* at barn og unge skal lære å lese og skrive på både bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 30). På et overordnet nivå kan det se ut til at lesing og skriving på begge målformer er integrert i den generelle lese- og skriveopplæringen i norskplanen. Likevel kan det virke som at kompetansemålene i norskfaget på barnetrinnet ikke legger opp til at lese- og skriveopplæringen av de to målformene skal forstås som likestilte. En slik antakelse er basert på at det kun er et mål som eksplisitt nevner skriving av sidemålet. Når det gjelder lesing av tekster på nynorsk, skal dette – ut fra formålet med faget – være noe elevene skal kunne gjøre på begge målformer. Det betyr at de skal kunne lese tekster på nynorsk, forstå hva som står der og hva teksten handler om. For å kunne gjøre det, må elevene ha en viss ferdighet i målformen. Ifølge Nynorsksenteret (u.å.-a) må man lese mye og varierte tekster på nynorsk for å bli en god nynorskleser. Det er ingen tvil om at norskfaget har et stort ansvar i å fremme lesing og skriving på begge målformer, men ut fra antall mål – som eksplisitt omhandler lesing på nynorsk (og bokmål) og skriving på sidemålet – legger ikke nødvendigvis læreplanen opp til en likestilling mellom de to målformene, hvor nynorsk og sidemål er en integrert del av norskundervisningen. Det som virker rådende for lese- og skrivekursen i LK06 er det å utvikle generelt kompetente språkbrukere. OECD (2005) legger opp til at kompetanse (her lese- og skrivekompetansen) er mer enn bare kunnskap og ferdigheter. Kompetanse innebærer evne til å anvende kunnskap og ferdigheter i møte med komplekse krav i bestemte sammenhenger. Det virker rimelig å anta at lesing på nynorsk og skriving av sidemål, er inkluderte ferdigheter i læreplanen, men ikke likestilt med det som anses som den *viktigste* lese- og skrivekompetansen – og dermed heller ikke dominerende for kursen. Det som synes å være rådende for lese- og skrivekursen i LK06 er å utvikle språkkyndighet gjennom fokus på lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter.

### 6.5.3 LK20

I kunnskapssamfunnet er fokuset rettet mot at barn og unge skal kunne bruke de grunnleggende ferdighetene til å orientere seg i et stadig økende samfunn preget av tekst. Å skrive handler i dag om å kunne kommunisere, uttrykke seg og gjøre seg forstått på flere ulike arenaer, både nasjonalt og internasjonalt. Å lese handler i stor grad om å forstå, tolke og reflektere over forskjellige teksters innhold (Kjærnsli et al., 2007, s. 129).

Med LK20 er det rettet et større fokus mot dybdelæring, og dette gjenspeiles i den rådende lese- og skrivekursen. Forenklet skal dybdelæringen fremme at elevene lærer visse

kompetanser godt (i dybden), enn at de lærer litt av alt (overflatelæring). Dybdelæring kan fungere som et godt argument til å arbeide med de to målformene som en helhetlig språklig kompetanse. Ifølge Brunstad (2018, s. 129) ble prinsippet om at begge målformer skal brukes i arbeidet for å nå kompetansemålene diskutert i første delrapport fra Ludvigsen-utvalget. Spørsmål ble knyttet til om dette egentlig bidro til at bredde ble prioritert fremfor dybde (NOU 2014:7, 2014, s. 7). Kritikken var rettet mot at norskfaget var for bredt, og ut fra sitatet fra Ludvigsen-utvalget framstår opplæring i nynorsk og bokmål som et problem. En mulig tolkning vil være at ved å fokusere mindre på sidemål, vil dybdelæring lettere oppnås. Flere av høringsinstansene, eksempelvis riksmålsforbundet, støttet et slikt syn og var negative til sidemålets plass i språkopplæringen. De mente at kompetansemålene i sidemål burde reduseres kraftig, slik at elevene fikk tid til dybdelæring i sitt hovedmål. Kravet om å beherske sidemålet, i like stor grad som hovedmålet, var for denne aktøren meningsløst og ikke i tråd med dagens samfunnskrav til språklig kompetanse i hverken arbeids- eller næringsliv. På en måte kan man si at vi kan finne trekk fra denne siden i lese- og skrivekursen i LK20. Når det kommer til skriving, kan vi eksempelvis se dette gjennom antall ganger sidemål er nevnt i kompetansemål. Her finner vi nemlig en reduksjon på omtrent halvparten av kompetansemålene som omhandler sidemål fra LK06, samt at underveisvurdering i sidemålet er tatt bort på 8. og 9. trinn på ungdomsskolen. Tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen hevdet i perioden før LK20 ble vedtatt, at man fremdeles burde ha sidemålsundervisning i skolen, men at undervisningen burde fokusere mer på lesing, forståelse, språk- og kulturhistorie, og mindre på skriving (Brunstad, 2018, s. 136). Et slikt syn vil ikke styrke skriving av sidemålet som er ferdighet som må trenes på, eller en ferdighet som er av verdi for samfunnet.

Likevel er det på et punkt lese- og skrivekursen i LK20 skiller seg fra de to foregående læreplanene, og dette er ved at skriving på sidemål kommer inn i kompetansemål allerede på 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Den nye og offensive språkloven får sånn sett innpass i lese- og skrivekursen i LK20 – her gjennom økt vektlegging av skriving på sidemålet. Ved å presisere at elevene skal begynne å utforske sidemålet allerede på 4. trinn, bygger LK20 opp under prinsippet om at målformene er likestilte. Dette prinsippet forsterkes videre gjennom kompetansemål for lesing av tekster på nynorsk (og bokmål) som er lagt under alle kompetansemålene etter 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I LK20 blir leseopplevelsen koplet til skriving og kjerneelementet *Skriftlig tekstskaping* som slår fast at elevene skal kunne «skrive på hovedmål og sidemål». Ifølge Furevikstrand (2019) blir den

eksisterende praksis fra LK06 videreført ved at elevene fremdeles skal skrive på hovedmål og sidemål, ikke nynorsk og bokmål. Ordvalget impliserer et skille mellom skriving på hovedmålet og skriving på sidemålet.

Videre presiserer et kompetansemål etter 7.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a) at elevene skal prøve ut skriving av tekster på sidemål. Valget av ordet (*å prøve ut*, gjør det mulig å anta at lese- og skruvediskursen ikke vektlegger sidemålet som likestilt med hovedmålet på barnetrinnet. Ordet er relativt vagt formulert i den forstand at det ikke gir noen indikasjon på hva det kreves av eleven, eller hvordan dette i praksis kan gjøres. Ved valg av ord gjør det mulig å tolke at skriving av sidemål ikke nødvendigvis ses på som den mest verdifulle faktoren som vil gi skolen det verdiløftet LK20 er på jakt etter – dette er heller forbeholdt styrking av grunnleggende ferdigheter og dybdelæring.

Et annet viktig prinsipp ved opplæringen i LK20 er at elevene skal utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Dette er presisert under opplæringens verdigrunnlag i den overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 11). Skolen skal da legge til rette for forskjellige muligheter elevene kan utforske og skape på, når det gjelder lesing og skriving. Ifølge Ivanic (2004, s. 235) vil elever lære å skrive – i mitt perspektiv også lese – gjennom å ta del i sosiale situasjoner hvor lesing og skriving oppleves som meningsfull for aktøren. Formålet med lese- og skruvediskursen i LK20 er å gi elevene den lese- og skrivekompetansen som trengs i samfunnet. Ifølge Kringstad og Kvithyld (2013) vil skriveglede være et viktig stikkord for skriveopplæringen i skolen, dette forutsetter at elevene opplever skriveaktivitetene som meningsfullt. Det samme prinsippet vil også gjelde leseopplæringen. På bakgrunn av læreplanens presiseringer overfor, vil meningsfulle lese- og skriveaktiviteter i innlæringen av de grunnleggende ferdighetene veier tungt for lese- og skruvediskursen i LK20.

#### 6.5.4 Oppsummering

I denne delen av analysen har jeg sett på hvordan den rådende lese- og skruvediskursen i de tre planene kan ha noe å si for nynorsk som sidemål på barnetrinnet.

Den endringen som er mest påfallende når det kommer til skriving av sidemålet på barnetrinnet, fra L97 og frem til LK20, er at det i L97 ikke var noen definerte mål som tilsa at elevene skulle skrive på sidemålet. Dette ble imidlertid konkretisert gjennom mål i LK06

(etter 7. trinn) og med LK20 (etter 4., og etter 7. trinn), hvor skriving av sidemålet på barnetrinnet blir tydeligere presisert som en del av den generelle skrivekompetansen elevene skal tilegne seg fra en tidlig alder. Det fremkommer imidlertid av tekstanalysen at L97 presiserer at sidemålet skal møtes tidlig og prøves ut som et *bruksspråk* (Det kongelige kirke-, 1996, s. 113). For at dette skal oppnås krever det at elevene får øving i sidemålet og oppleve at sidemålet kan være et relevant og nyttig skriftspråk i norskfaget. Likevel er det, slik analysen viser, ingen konkrete hovedmomenter som eksplisitt presiserer at elevene skal arbeide med skriving av sidemålet på barnetrinnet med L97.

På mange måter kan vi likevel se en relativt tydelig tenkt progresjon når det kommer til opplæring av sidemålet i de tre planene. Alle tre planene begynner med «lesing» av tekster på nynorsk (og bokmål) allerede på barnetrinnet. Gjennom å lese tekster på begge målformer vil elevene få mulighet til å bli kjent med språkets variasjoner og likheter. Dette legger opp til et tidlig møte med «det andre» skriftspråket. Språkopplæringen skjer gjennom både lesing og skriving, og lesing kan på mange måter fungere som en viktig motivasjonsfaktor for videre innlæring av skriftspråket (Nordal, 2012). Likevel er det viktig for å bli kompetente og trygge språkbrukere innenfor begge målformer, at elevene også kan skrive på sidemålet. Det betyr at både lesing på nynorsk og skriving på sidemålet må ses som viktige ferdigheter som skal trenes opp over tid. Dette kommer ikke like tydelig frem, slik planene er formulert.

Blikstad-Balas (2018) påpeker at det finnes mange andre lese- og skrive diskurser som er fremtredende i dagens norskfag, men likevel vil innramming av lesing og skriving som grunnleggende ferdighet i LK06, forstås som en vektlegging av skriving som trenbar ferdighet og dermed kan både lesing og skriving tolkes som et uttrykk for ferdighetsdiskurs. Likevel ligger ikke nødvendigvis fokuset i LK06 og LK20 på at elevene skal bli kompetente lesere av nynorsk, eller kompetente skrivere av sidemålet. Det er nærliggende å tenke at fokuset ligger på å utvikle ferdighetene knyttet til både lesing og skriving, som gir deltakelse i det tekstliggjorte samfunnet i og utenfor skolen.

## 6.6 Elevdiskurs

Tidligere var pedagogikkfaget, og dets gjenspeiling i skolen, preget av naturvitenskaplige inspirerte autoriteter. Den pedagogiske arven fra 1968 med Skjervheim i spissen endret store deler av det pedagogiske ståstedet i skolen. Sosialpedagogikken fikk sitt inntog i skolen, og



ble bærer av en anti-autoritær og elevsentrert pedagogikk. Denne formen for pedagogisk perspektiv fikk stor innflytelse på utviklingen av skolen fra 1970-årene (Helsvig, 2021).

Det finnes likevel mange ulike pedagogiske teorier og perspektiver, og det er ikke mitt mål å redegjøre for disse her. Jeg tar utgangspunkt i det elevsentrerte pedagogikksynet, herav *elevdiskursen*. Elevdiskursen tar utgangspunkt i eleven, og elevens forutsetninger er i fokus. På bakgrunn av dette ønsker jeg å forsøke å se hvordan elevdiskursen, i læreplanen og i skolesammenheng, potensielt bygger opp, eller river ned ideen om nynorsk som sidemål i den norske skole. På mange måter vil elevdiskursen være konkurrerende med samfunnsdiskursen i den grad at samfunnsdiskursen legger vekt på det som er nyttig for samfunnet, mens elevdiskursen legger vekt på hva som er best for eleven. De to diskursene kan derfor komme i skvis.

Elevdiskursen kan ses i alle de tre læreplanene. Under vil jeg skissere kort hvordan elevdiskursen kommer frem i de tre planene.

#### 6.6.1 L97

Reformene under Hernes på 1990-tallet var ikke bare preget av en oppvurdering av fagene gjennom et kunnskapsorientert faglig innhold i læreplanene, men også av den elevsentrerte pedagogiske ideologien for læring (Helsvig, 2021). Integrering og inkludering var viktige prinsipper i L97, og tilpasset opplæring skulle være overordnede prinsipper som skulle komme til uttrykk i alle sider av skolens virksomhet (Kirke-, 1994-1995). Det var likevel ikke en gitt tanke om at det var slik planen skulle være. Ifølge Engelsen (2003, s. 66-67) var det heftige debatter rundt temaet om hva skolen skulle vektlegge. På den ene siden fant man de som mente skolen primært skulle formidle faglig kunnskap, og på den andre siden av debatten var de som mente at skolen primært skulle ha blick for barnet og tilpasse sin undervisning til barnets egne forutsetninger. Den endelige planen (L93) framsto som et kompromiss mellom de fag- og kunnskapsorienterte tilslutningene på den ene siden, og de elevsentrerte innvendingene på den andre. Likevel presiserer Engelsen (2003) at kunnskapsorienteringen fremdeles sto relativt sterkt med L97.

L97 har likevel en egen del, lagt under den generelle delen og *Det arbeidende menneske*, som presiserer viktigheten med tilpasset opplæring: «Skolen skal ha rom for alle, og undervisningen må tilpasses den enkelte eleven» (Det kongelige kirke-, 1996, s. 26). Videre

presiserer planen, under *Det integrerte menneske*, at «(opplæringen) skal framelske den enkeltes særpreg» (Det kongelige kirke-, 1996, s. 50). Det å framelske særpreg, vil kunne ses i lys av at den norske skole, og opplæringen, skal ha plass til alle elever – uavhengig av deres evner og forutsetninger. Det var imidlertid visjonen om enhetsskolen og muligheten til å gi elevene felles referanserammer som preget politikken med L97. Elevdiskursen trekker på at skolen skal legge til rette for at alle elever skal få muligheten til å yte bidrag til fellesskapet og samfunnet etter skolen (Engelsen, 1999).

Det andre aspektet ved elevdiskursen – *retten til medvirkning* – er ikke nødvendigvis like fremtredende i L97. Ordet *medvirkning* nevnes kun en gang, dette under tekstpartiet *Plikter og ansvar* under kapittelet *Det samarbeidende menneske* (Det kongelige kirke-, 1996, s. 41). Her står det presisert at medvirkning i utvikling av et sosialt fellesskap kan bidra til personlig vekts. Det er i det sosiale fellesskapet elevene skal kunne ha mulighet til medvirkning. Faglig innhold og arbeidsmåter var allerede klart regulert og bestemt med planen – innholdsorientert – og mye kan tyde på at elevenes mulighet til å medbestemme på denne fronten ikke nødvendigvis var like klart formulert.

#### 6.6.2 LK06

Under den generelle delen, som for øvrig er lik som i L97, står det at opplæringen skal tilpasses hver enkelt, slik at alle tillegges evnen til å delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette ble enda tydeligere presisert som en av de viktigste endringene i norsk skole med LK06. Elevdiskursen, og aspektet *tilpasset opplæring*, står dermed relativt sterkt i LK06. Et av hovedmålene med læreplanen var å sikre opplæring for alle elever – uavhengig av evner og forutsetninger – slik at alle skulle få gode forutsetninger for å møte kunnskapssamfunnet. En visjon var dermed å representere en utdanning som skulle gi elevene de grunnleggende ferdigheter og den kompetansen som trengs for å klare seg i livet etter skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 3). Vi finner videre trekk fra det andre aspektet ved elevdiskursen – *retten til medvirkning* – som en sentral del av Læringsplakaten. Her presiseres det at skolen skal legge til rette for elevmedvirkning (Møller & Sundli, 2007). Det var likevel slik at LK06 hadde et stort fokus på at fastsatte kompetansemål skulle nås, og at opplæringen i størst mulig grad skulle stimulere til størst mulig måloppnåelse. I lys av elevdiskursen, kunne likevel grad av måloppnåelse i ulik grad variere, avhengig av den enkeltes elevs forutsetninger.

Et aspekt som preger de fleste læreplaner vil være presset mellom ønsket om å fremme og kontrollere danningen av samfunnsnyttig kompetanse – samfunnsdiskursen og styringsdiskursen – samtidig som man skal tilstrebe en elevsentrert pedagogikk. Det vil derfor være naturlig at deler av skolens kompetanse og ferdigheter, velges bort til fordel av å ivareta den enkelte elev.

### 6.6.3 LK20

I LK20 står det presisert under den overordnede delen og *Undervisning og tilpasset opplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2020a) at elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolen virksomhet, og at skolen skal gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling – uavhengig av deres forutsetninger. Det er et viktig prinsipp i elevdiskursen at elevene skal lære med utgangspunkt i deres forutsetninger og tempo – dette vil kreve at lærere tilrettelegger læreplanenes mål slik at de bedre passer elevenes progresjon og motivasjon. LK20 har som nevnt, et klart fokus på et kvalitetsløft i den norske skolen, men planen legger også opp til at kompetansemålene ikke burde være så detaljerte i beskrivelsen av progresjonen at de ikke gir rom for elevers ulike læringsforløp og tilpasset opplæring (NOU 2015:8, 2015).

Videre legger LK20 større vekt på å presisere elevenes medvirkning over egen utdanning. Under opplæringens verdigrunnlag i den overordnede delen, står det tydelig at det demokratiske samfunnet hviler på at hele befolkningen har muligheter til å delta i beslutningsprosesser, og at skolen skal være et sted hvor barn og unge opplever demokrati i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 12). Verdigrunnlaget trekker i stor grad på det andre aspektet ved elevdiskursen - *retten til medvirkning*.

### 6.6.4 Oppsummering

For de tre læreplanene er det gjennomgående med en opprinnelig gitt progresjon for innlæringen, som ses i form av at hovedmomenter og kompetansemål i stor grad bygger videre på hverandre. Likevel trekker både L97, LK06 og LK20 på elevdiskursen gjennom å ha fokus på at opplæringen må skje på elevenes premisser. Det vil si at planenes mål eller progresjon, tidvis må vike for den tilpassede opplæringen. Kravet om tilpasset opplæring er i tillegg forankret i Opplæringsloven §1-3 (1998), noe som gjør det til en inkorporert del av læreplanene.

Det er ikke til å legge skjul på at enkelte elevgrupper har større utfordringer enn andre knyttet til det å lese og skrive. Andre kommer til landet i en skolealder som gjør at de fra dag én henger flere år bak sine medelever i potensielt flere fag, men spesielt i norskfaget. Gjennom elevdiskursen vil mulig argumenter for at elever med dokumentert behov, bør har krav på fritak fra vurdering i sidemål (Nygård & Sture, 2013, s. 24). Dette er et godt eksempel på hvordan elevdiskursen kan virke «negativt» inn på sidemålets plass i undervisningen. Videre finnes det liknende argumenter mot sidemål som hevder at sidemålsopplæringen kan være et hinder for å t lære seg hovedmålet på en tilfredsstillende måte (Nygård & Sture, 2013, s. 25). I tillegg kan det handle om elevenes nyttelegitimering av sidemålet. Mange elever ser ikke nødvendigvis nytten av å måtte lære to skriftspråk, og kan stille spørsmål til hvorfor man må dette når de ikke ser for seg å skulle bruke nynorsk i livet etter skolen. Aspektet om *retten til medvirking*, vil nok ikke forutsette at lærere velger bort sidemålet i sin helhet, men det kan gi rom for at visse deler av sidemålsopplæringen velges bort for de elevene som både strever med skriving og som er lite motivert. Fra et pedagogisk ståsted vil man tilstrebe tilpasset opplæring for alle elever. Dersom den rådende pedagogiske illusjonen i norsk skole er at sidemålsopplæring kan være for vanskelig for visse grupper elever, vil dette kunne føre til en nedjustering av sidemålets plass i undervisningen.

\*\*\*

### 6.7 Tekstanalyse av tre læreplaner i norsk: Hvordan nynorsk og sidemål blir gitt mening i norskplanene på barnetrinnet i L97, LK06 og LK20

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan ordet *sidemål*, men også *nynorsk*, er brukt i disse læreplanene, og på hvilke måter sidemålet omtales på. Tekstanalysen av de tre læreplanene i norsk er andre steg i min analyse, og legger grunnlaget for videre undersøkelse av oppgavens problemstilling. Tekstanalysen i dette kapitlet har som funksjon å forsøke å identifisere hvilken plass nynorsk som sidemål har i de tre læreplanverkene.

Alle de tre læreplanene har gjort et skille mellom målformen nynorsk og kompetansen knyttet til dette skriftspråket, og sidemålet. Ordet nynorsk brukes for å omtale de to likestilte målformene, men er også knyttet til lesing i kompetansemålene. Det er her relevant å kommentere at når nynorsk er nevnt kommer det alltid i ordparet nynorsk og bokmål. Ordet sidemål brukes i de tekstavsnittene skriving som ferdighet er i fokus.

Ifølge Skjong (2011b, s. 136) ble det tidlig etablert en tradisjon for faste rammer for opplæringen, som bestemte når, hvordan og i hvilken grad elevene skulle utvikle språklig kompetanse i begge skriftspråkene. Denne tradisjonen skiller tydelig mellom møte med begge målformene og opplæringen i dem. Møtet med begge målformene er knyttet til lesing som reseptiv kompetanse, og opplæringen er knyttet til skriving som produktiv kompetanse. Det kan derfor se ut til at de tre læreplanene skiller mellom ordene i lik grad, selv om det i visse tekstpartier i LK06 ikke alltid er like markant.

I tillegg til å se på de delene hvor disse ordene eksplisitt er nevnt, vil jeg også se på noen utvalgte tekstpartier hvor ordene ikke er nevnt eksplisitt. Dette vil være tekstpartier hvor det er snakk om skriftspråk på en eller annen måte som underforstått gjør at det kan være snakk om begge målformene. Jeg vil i analysedelen under, analysere de tre læreplanenes generelle/overordnede del og læreplan for norsk. Videre avgrensers jeg analysen ved kun å ta utgangspunkt i læreplanen i norsk for 1. – 7. trinn.

## 6.8 Kort oversikt over de tre læreplanene

Jeg vil begynne med å gi en kort oversikt over de tre læreplanene – slik det er gjort i kapittel 3 – før jeg går nærmere inn på tekstanalysen av de valgte tekstpartiene. Ifølge Engelsen (2020), gir den generelle læreplandelen et bilde av den skole, utdanning og undervisning som de utdanningspolitiske myndighetene ønsker å løfte frem. Den fremstår som et visjonsdokument som skisserer hva utdanningsmyndighetene vil med skolen.

### 6.8.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskole: L97

Den fullstendige læreplanen for 10-årig grunnskole (L97) gjaldt fra høsten 1997, og besto av tre overordnede deler; en generell del, en del som skisserte prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen og en del som inneholdt læreplaner for fagene (Imsen, 2016, s. 272). Ny generell del kom imidlertid allerede i 1993, da *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring* ble vedtatt, og ble videreført med L97 (Imsen, 2016, s. 271). Engelsen (2020, s. 211) forklarer at historisk kan vi se at alle læreplaners generelle deler blir innledet med en henvisning til, og tolkninger av formålsparagrafen. L93 bygget derimot på en grundigere analyse av norske formålsparagrafer for utdanning enn man tidligere hadde sett. Den generelle delen besto av seks deler, disponert rundt presentasjon og beskrivelse av seks sentrale dimensjoner ved mennesket; *det meningsskapende menneske, det*

*skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske* (Engelsen & Karseth, 2007, s. 405).

Den generelle delen uttrykker at opplæringen skal formidle sentrale deler av vår kulturarv til kommende generasjoner. Elevenes felles referanserammer var derfor et sentralt fokus i utformingen av L97, og ble begrunnet som nødvendig for å sikre elevenes mulighet til å bli likeverdige deltakere i et demokratisk samfunn (Engelsen, 2015, s. 54). Det å eksempelvis kjenne til grunnleggende historiske begivenheter, grunnleggende prinsipper for vårt styresett og sentrale verk i den klassiske litteraturen ble i L97 sett på som nødvendige forutsetninger for at man kunne delta i samfunnet (Engelsen & Karseth, 2007, s. 405).

Læreplanen for norsk, er delt inn i fem deler: *Fagets plass i skolen, Arbeidsmåter i faget, Strukturen i faget, Felles mål for faget og Hovedmoment* for trinnene. L97 har delt opp hovedmomentene for barneskolen etter; 1. - 4. klasse og 5. - 7. klasse med spesifikke hovedmoment for hvert klassetrinn (Det kongelige kirke-, 1996).

#### 6.8.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet: LK06

LK06 besto av tre overordnede deler; *Generell del, Prinsipper og rammer for opplæringen og Læreplan for fag*. Reformen innebar en rekke endringer i prinsippene for nasjonal styring av grunnopplæringen, blant annet gjennom endringer av innholdet, organiseringen og strukturen fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring (Regjeringen, 2020).

Den generelle læreplandelen ble beholdt uforandret fra L93/L97 og frem til LK06. I tillegg til den generelle delen, utformet man med revisjonen av LK06 i 2013, Læringsplakaten. Læringsplakaten var et prinsippmanifest i elleve punkter og ble utformet av Stortinget (Imsen, 2016, s. 275). Plakaten beskrev en rekke prinsipper for opplæring og organisering av skolen. Hvor fokuset blant annet lå på hvordan skolen og lærebedriften skulle legge til rette for at barn og unge fikk mulighet til å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre. Videre skulle skolen styrke personlig utvikling og egen identitet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ifølge Sundli og Møller (2007) ble Læringsplakaten på mange måter skolens egentlige samfunnskontrakt. Fagdelen i LK06 var målorientert, mens Læringsplakaten bar preg av å tilhøre en prosessorientert læreplan (Engelsen, 2020, s. 212).

Fagdelen i LK06 var mer kortfattet enn L97. Fagplanene var fremdeles formulert i måltermer, men gjennom såkalte *kompetansemål*. I motsetning til L97, var målene for grunnskolen formulert for hvert hovedtrinn og ikke for hvert trinn (Imsen, 2016, s. 276). Målet for LK06 var å forbedre læringsresultater for alle elever. Noen av de viktigste endringene var blant annet innføringen av *grunnleggende ferdigheter* i alle fag og på alle trinn. Lese- og skriveopplæring ble vektlagt fra første årstrinn, og det ble større lokal frihet når det gjaldt arbeidsformer og organisering av opplæringen. Videre ble det presisert tydeligere mål for elevenes kompetanse (Regjeringen, 2020). Læreplanen i norsk i LK06 er noe ulikt bygget opp enn læreplanen i norsk i L97. Læreplanen i norsk i L97 hadde en lengre innledning hvor *Fagets plass i skolen* beskrives (Det kongelige kirke-, 1996), mens læreplanen i norsk i LK06 er innledet med delen som heter *Formål* (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 30). Begge delene i de respektive læreplanene omhandler overordnede beskrivelser av norskfaget.

Utdanningsdirektoratet (u.å.-b) viser til at LK06 representerte en overgang fra en tradisjon med innholdsorienterte læreplaner til en kompetansebasert læreplan. Læreplanen i norsk har blitt revidert flere ganger fra LK06 og frem til LK20. Planen ble revidert allerede i 2008, først og fremst for å styrke lesing som grunnleggende ferdighet i grunnskolen. Blant endringene ble eksempelvis flere kompetansemål fjernet eller justert fordi de ble sett på som utdatert eller for omfattende (Bakken, 2019, s. 28). I LK20 er antallet kompetansemål nesten halvert, og antall mål i norsk grunnskolen har gått ned fra 104 til 61.

### 6.8.3 Fagfornyelsen av læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK20

Etter mange år med den samme generelle plandelen fra L93, uttrykket utdanningsmyndighetene et behov for å endre på denne delen av læreplanen. Ifølge Engelsen (2020, s. 212) passet ikke lenger den generelle delen i en læreplan for vår tid. En ny læreplan måtte få en mer saksvarende generell læreplandel, og den nye læreplanen fikk dermed en ny generell del som fikk navnet; *Overordnet del* (Engelsen, 2020, s. 212). Den overordnede delen av læreplanverket, utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den består, i tillegg til formålet med opplæringen, av tre deler; *Opplæringens verdigrunnlag, Prinsipper for læring, Utvikling og utdanning* og *Prinsipper for skolens praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6).

Begrepet kjerneelementer introduseres som en norsk oversettelse av det som i internasjonal utdanningsforskning og utdanningspolitikk beskriver et fags bærende idéer (*big ideas*) eller

sentrale begreper (*core concept, key concepts*). Ifølge stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 34) er kjerneelementene i et fag det elevene må lære seg for å kunne mestre og anvende faget, og det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen.

Departementet har i denne meldingen definert begrepet kjerneelementer som sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget. For norskfaget ble det fastsatt seks kjerneelementer, og hvert kjerneelement består av en kort tittel og en mer utførlig definisjon, jr. Kapittel 3.3.3.

## 6.9 Nynorsk i læreplanene

### 6.9.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97

I den delen som beskriver hovedmomentene for 5. - 7. klasse i norskfaget, eller mellomtrinnet, er ordet *nynorsk* benyttet to ganger. Under *Mål for mellomsteget, 5. - 7. klasse* og avsnittet *Lese og skrive*, blir ordet *nynorsk* først nevnt. «Elevane ... skal kunne lese tekstar på bokmål og nynorsk.» (Det kongelige kirke-, 1996, s. 6). Videre finner vi ordet *nynorsk* under hovedmomentene i norskfaget til 6. klasse, under avsnittet *Lese og skrive*. «(Elevane skal) lese tekstar av nyare forfattarar på bokmål og nynorsk ...» (1996, s. 122).

Hovedmomentene i L97 var formulert eksplisitt ved å beskrive hva elevene *skulle arbeide med* i hvert fag – jf. innholdsorientert læreplan. Det er gjennomgående at språket ikke er i fokus slik hovedmomentene er formulert, og at lesing på målformene er likestilte. Det betyr at ordene *bokmål* og *nynorsk* er likestilte slik det fremkommer i læreplanen. Hovedmomentene bærer preg av å trekke på flere av diskursene. Formuleringene har spor av styringsdiskursen, ved å fremstille hva sentrale myndigheter forventer at undervisningen *skal* inneholde – og hvilke mål som skal gjelde for utdanningen. På samme måte gjenspeiler hovedmomenter i L97 generelt det som ble ansett som samfunnsnyttig på den tiden planen ble utarbeidet, jf. samfunnsdiskursen. Gjennom felles mål og læringsstoff skulle elevene opparbeide felles referanserammer for å ruste de for livet utenfor skolen.

### 6.9.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK06

I læreplan i norsk er ordet *nynorsk* benyttet flere ganger. Første gang ordet benyttes er i et tekstutdrag som beskriver norskfagets formål.



*I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både på bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 30).*

I dette tekstpartiet hevder jeg at ordet *nynorsk* blir tildelt en viss tyngde fordi ordet er satt i kontekst med ord som; *likestilte skriftlige målformer, bevisst forhold til språklig mangfold*, samt at de (elevene) skal *lære å lese og skrive* på begge målformene. Når det i LK06 eksplisitt presiseres i fagets formål at bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer, gir det en indikasjon på at det er viktig å tydeliggjøre at det norske skriftspråket består av både nynorsk og bokmål. Tekstpartiet trekker i stor grad på samfunnsdiskursen. Ut fra formuleringene over, kan det være rimelig å anta at tekstpartiet domineres av det kulturelle aspektet. Her vil kravet om samfunnsmessig relevans kunne forstås gjennom viktigheten av å utvikle samfunnsborgere med evne til å forstå og beherske samfunnets mange uttrykksformer (Aase, 2012, s. 150). Setningen «*Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barns og unges språkkompetanse*», kan vise til nettopp dette aspektet ved samfunnsdiskursen, ved at elever med kompetanse innenfor både bokmål og nynorsk anses som en ressurs for videre språkkompetanse i samfunnet.

Videre finner vi ordet *nynorsk* i kompetansemålene for norskfaget. Alle tekstpartier hvor ordet *nynorsk* blir nevnt, for både 2., 4., og 7.trinn, er alle fordelt på fagets hovedområder: *Muntlig kommunikasjon, Skriftlig kommunikasjon* eller *Språk, litteratur og kultur*. Et gjennomgående trekk for kompetansemålene under *skriftlig kommunikasjon* er at alle omhandler den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese*: «Lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse» (4. trinn) (Utdanningsdirektoratet, 2013d) og «Lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten» (7. trinn) (Utdanningsdirektoratet, 2013e). I disse kompetansemålene kommer det nokså tydelig frem at det er den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* som er i fokus, ikke skriveferdigheten. Bokmålelevne vil tilegne seg noe kunnskap om nynorsk som sidemål gjennom å lese tekster på nynorsk, men ut fra lese- og skriveferdigheten som preget LK06 er det likevel rimelig å anta at det å lese tekster på nynorsk vil kunne komme i andre rekke for lesing som grunnleggende ferdighet.

Ifølge Nordal (2012) skjer språkopplæringen i alle fag der elevene leser og skriver. For de elevene som har nynorsk som sitt sidemål kan det virke mer motiverende å lese tekster på nynorsk enn å skrive nynorsk. Det kan derfor ses på som en viktig faktor for motivasjon og videre læring av skriftspråket, at lesing av tekster på sidemålet kommer tidlig inn i læreplanen. Likevel presiserer hun at det å mestre nynorsk som skriftspråk, også betyr at elevene kan skrive på nynorsk.

Under hovedområdet *Språk, litteratur og kultur* er det, både for 2. og 4. trinn, kompetansen *å kunne samtale* som står i sentrum: «(Eleven skal) samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk» (2. trinn) (Utdanningsdirektoratet, 2013c) og «Samtale om sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk» (4. trinn) (Utdanningsdirektoratet, 2013d). På bakgrunn av ordet *samtale*, er det rimelig å anta at det er den grunnleggende ferdigheten *muntlighet* som blir vektlagt tyngst i disse kompetansemålene. Likevel vil det å samtale om begrepet *nynorsk*, gjennom utforskende samtaler om skriftspråket, være verdifullt for å vekke elevenes nysgjerrighet og interesse for «den andre» målformen. Ved å samtale om hvilke erfaringer elevene har med de ulike begrepene, kan man forsøke å engasjere og bygge opp under positive holdninger knyttet til målformene. Dette kan igjen bygges videre på når elevene skal begynne å arbeide med nynorsk som sidemål. I kompetansemålet etter 4. trinn, skal elevene samtale om tekster skrevet på nynorsk. Her er det derimot rimelig å anta at skriftspråkets form og system ikke nødvendigvis er i fokus, men tekstens tematikk, betydning og innhold. Hadde skriftspråket vært i fokus når det samtales om tekster skrevet på nynorsk, vil elevene kunne få kunnskap om skriftspråket. Dette vil likevel være avhengig av et direkte fokus på skriftspråket og dets unike språklige system når det leses tekster på nynorsk.

I kompetansemål etter 2. årstrinn, tar hovedområdet *Muntlig kommunikasjon* for seg kommunikasjon i form av å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Ordet *nynorsk* er satt i kontekst med den muntlige kompetansen *å kunne lytte*: «(Eleven skal) lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Lytting er ifølge LK06 forklart som: «En aktiv handling der elevene skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn. Kompetansen er ment styrkende på elevenes evne til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap med et variert ordforråd» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Ifølge Børresen et al (2012) vil muntlige ferdigheter –

herunder lytting – være et redskap for videre læring og tolkning, samt en viktig ferdighet i et dannelsesperspektiv. Selv om det ikke knyttes tvil til hvor viktig muntlige ferdigheter er for å ruste den kommende generasjonen til deltakelse i det demokratiske samfunn, kan det likevel knyttes tvil til om kompetansemålene virker styrkende på opplæringen av sidemålet. Dette fordi det er teksten som virker å være i fokus, ikke nødvendigvis skriftspråket. Dersom man bruker anledningen til å samtale om ordenes betydning, forskjeller og likheter mellom de to målformene, vil det derimot kunne virke styrkende på elevenes opplæring i sidemålet ved at de blir mer bevisste på språkvariasjonene vi har.

Videre finner vi ordet *nynorsk* nevnt i kompetansemål etter 7. trinn, under avsnittet *Språk, litteratur og kultur* (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Gjennomgående for de to første kompetansemålene under dette avsnittet er at kompetansen å *sammenligne* er i fokus: «Sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2013e) og «Sammenligne talemål i eget miljø med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Her er det et tydeligere språkfokus som kan ses ved at elevene skal kunne sammenligne språket og språkbruk i tekster på begge målformer.

I motsetning til kompetansemålene over, er en mulig tolkning at det ikke er språket som er i fokus, eller skal tolkes: «Presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk» (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Selv om ordet *nynorsk* er nevnt i kompetansemålet, er det tekstenes handling, tema og tolkning som er i fokus, ikke selve skriftspråket. Likevel kan det tenkes at elevene vil få et visst kjennskap til de to skriftspråkene gjennom å lese tekster på begge målformer.

Generelt for LK06 og planens kompetansemål, er at de trekker på både samfunnsdiskursen og styringsdiskursen – herunder målstyringsprinsippet. Læreplanens formuleringer bygger, i likhet med de tre andre planene, på det som anses som nyttig kompetanse i den tiden planen ble utformet. I LK06 kan vi se et alternerende fokus på det instrumentelle- og modernitetsorienterte aspektet ved samfunnsdiskursen, hvor fokuset er rettet mot at elevene skal forbedre språklig kyndighet (literacy). Dette skal gi tilgang til det nasjonale og internasjonale samfunn. Som nevnt under 6.4.2 og lese- og skrivediskursen, er lesing på

nynorsk en inkludert ferdighet i læreplanen. Fordi nynorsk kommer i ordpar med bokmål i disse kompetansemålene, kan de anses som likestilt. Likevel kan det knyttes spørsmål til om det å opparbeide leseferdighet innen nynorsk er likestilt med det å opparbeide generelle leseferdighetene.

### 6.9.3 Fagfornyelsen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK20

Det er først under norskfagets *Kjerneelementer* og *Tekst i kontekst* at *nynorsk* nevnes eksplisitt: «De (elevene) skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 23). Tekst i kontekst legger opp til at elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep, dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer (Bakken, 2020). I tekstavsnittet er det en sidestilling av begrepene skjønnlitteratur og sakprosa, og slik jeg tolker det er det lesing av disse to sjangrene som er i fokus. Til tross for at det tydelig står skrevet at elevene skal utforske og reflektere over slike tekster på både bokmål og nynorsk, kan en rimelig antakelse være at det er tekstens innhold og sjangertrekk, og ikke nødvendigvis målformen som veier tyngst. Det skjer mye læring av de norske skriftspråkene ved å lese tekster på de to målformene. Likevel må det presiseres at for at en målform skal oppleves som et bruksspråk krever det en mer metodisk tilnærming til språket.

Videre finner vi ordet *nynorsk* brukt i kompetansemålene etter 2., 4., og 7. trinn. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b) skal kompetansemålene i norsk fra 2. trinn og oppover vise at alle elever skal bli godt kjent med nynorsk gjennom lytting, lesing og refleksjon. Slik det fremkommer fra Utdanningsdirektoratets og kompetansemålenes presiseringer, er det kompetansene *å lytte, å lese og å reflektere* som står i fokus. Dette er et påfallende trekk for de tre tekstavsnittene under. Kompetansemålet etter 2. og etter 4. trinn sier at: «(Elevne skal) lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» og «(eleven skal) lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 26). Det kommer ikke eksplisitt frem hvordan elevene skal arbeide med nynorsk eller bokmål som bruksspråk. I likhet med tekstpartiet i avsnittet overfor kan en antakelse være at intensjonen bak kompetansemålene handler om kompetansen *å kunne samtale* om ulik skjønnlitteratur og sakprosa. Det er sjangeren som er i

fokus, ikke skriftspråket tekstene er skrevet på. Likevel må det påpekes at norsk skole har en lang tradisjon for høytlesing i undervisningen, og ifølge Nordal (2011, s. 14) kan man gjennom høytlesing demonstrere uttale og forklare enkeltord og begrep. Ved samtale og spørsmål kan teksten bli satt inn i en sammenheng. Gjennom høytlesing av tekster på nynorsk, kan læreren modellere hvordan ordene uttales, hva de betyr, samt gi elevene mulighet til å utforske forskjeller og likheter mellom nynorsk og bokmål. Fordi man allerede etter 2. trinn har kompetansemål som retter fokus mot høytlesing av tekster på nynorsk (og bokmål), kan elevene tidlig bli kjent med at vi i Norge har to målformer, og gjøres oppmerksom på de to skriftspråkene.

Kompetansemålet for etter 7. trinn: «Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 27), legger vekt på lesing av ulike tekster, på ulike språk. Når man jobber med ulike tekster, og gjerne tekster på ulike skriftspråk, vil det være naturlig å snakke om tekstens språklige form og -komponent. Ved å samtale om tekstens formål, form og innhold kan elevene opparbeide en dypere forståelse av teksten og dens formål. Å bli språklig kompetent gjennomsyrrer hele utdanningsløpet. Lesing på både bokmål og nynorsk – samt de andre skandinaviske språkene – vil kunne virke støttende inn på elevenes språklige kompetanse (Hognestad, 2019, s. 92). Elevene trenger kunnskap om språket, og i denne betydning kunnskap om det norske skriftspråket.

## 6.10 Sidemål i læreplanene

### 6.10.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97

Ordet *sidemål* nevnes først eksplisitt i innledningen til norskfaget, under *Arbeidsmåtar i faget*:

*Elevane møter sidemålet tidleg og får høve til å prøve det ut gjennom lesning og skriving over lengre tid utan at dei skal vurderast. Dei får røynsle med sidemålet som eit bruksspråk, ikkje berre som eit oppgavespråk og prøvespråk* (Det kongelige kirke-, 1996, s. 113).

Det er flere elementer i tekstpartiet som antyder at *sidemål* skal være en sentral del av opplæringen i skolen. Den semantiske betydningen av *over lengre tid*, kan indikere at sidemål er noe elevene skal jobbe med systematisk og over en lengre periode, før de skal vurderes. Et

systematisk arbeid med sidemål i den norske skolen kan være grunnleggende for at elevene skal bli fortrolige med det norske språkmangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2020b), samt bli kompetente språkbrukere. Ordet *bruksspråk* indikerer nytteperspektivet av å kunne ta del i og bruke sidemålet som noe annet enn kun som et oppgavespråk. På mange måter kan vi her se trekk fra samfunnsdiskursen som var gjeldene for L97. Ifølge Nynorsksenteret (u.å.-b) kan det tolkes at ordet *bruksspråk* hentyder til sidemålet som en integrert del av den norskfaglige hverdagen. Dette er med andre ord en ferdighet som må læres, og gjenspeiler dermed lese- og skrivekursen.

#### 6.10.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK06

I delen som beskriver de grunnleggende ferdighetene i LK06 er ordet *sidemål* benyttet en gang under ferdigheten *å kunne skrive*: «Å kunne skrive i norsk ... innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål»

(Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 32). Å kunne skrive er en av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag, men kan anses som å være et av norskfagets hovedansvarsområder (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Betydningen av leddsetningen/infinitivfrasen *å kunne uttrykke seg* handler om formidlingsevne – at elevene kan formidle det de kan og er opptatt av. Å kunne gjøre seg forstått vil være avhengig av at man har opparbeidet nødvendig kompetanse innenfor den sentrale ferdigheten, som her handler om å kunne uttrykke seg på både sitt hovedmål og sidemål. Å kunne uttrykke seg med større språklig sikkerhet vil gå hånd i hånd med en grunnleggende opplæring i nynorsk som sidemål. Det er kun mulig å oppnå denne ferdigheten dersom elevene får tilstrekkelig opplæring i sidemålet. Et viktig prinsipp i LK06 var å styrke elevenes språklige ferdigheter. En måte man kan gjøre dette på er gjennom en konsekvent opplæring av sidemålet. Ut fra LK06s fokus på å styrke elevenes språklige ferdigheter, vil innføringen av de grunnleggende ferdighetene trekke på samfunnsdiskursen som var rådende for planen. Den domineres på mange måter av det instrumentelle- og modernitetsorienterte aspektet (Aase, 2012). De grunnleggende ferdighetene legger med LK06 føringer for hva lese- og skriveopplæringen i skolen skal og bør ta utgangspunkt i. Den rådende lese- og skrivekursen, samt samfunnsdiskursen, legger vekt på hva skolen må tilby og inkludere av ny kunnskap og ferdigheter som trengs i samfunnet (Aase, 2012).

Videre finner vi ordet *sidemål* brukt i avsnittet *Skriftlig kommunikasjon*, under kompetansemål etter 7. årstrinn. Her formulert som: «(Eleven skal) eksperimentere med skriving av enkle tekster på sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2013e). For barnetrinnet er

dette første gang det eksplisitt nevnes at elevene skal jobbe med skriving på sidemålet. I motsetning til L97 – hvor sidemålet skal anses som et bruksspråk – finnes det ingen slike formuleringer i LK06. Likevel kan det betraktes som styrkende på innlæringen av sidemålet at læreplanen presiserer at elevene skal jobbe med skriveferdighetene tilknyttet sidemålet allerede på barnetrinnet. På en annen side, kan det at elevene ikke møter skriving på sidemålet før siste året på barneskolen gi elevene relativt kort tid til å kunne utvikle gode skriveferdigheter på sidemålet, før de skal vurderes i skriftlig sidemål etter 10. årstrinn (Språkrådet, 2018, s. 42-43).

Det er verdt å bemerke seg at verbet (*å eksperimentere*) er brukt i målformuleringen, og spørsmålet man kan stille seg er hvorvidt valg av verb legger opp til en implisitt forståelse av at det skal skje en systematisk innlæring av sidemålet. Å eksperimentere betyr å prøve ut (noe nytt) (Det norske akademis ordbok, u.å. -a), og det er naturlig å resonnerer seg frem til at det ikke nødvendigvis er det samme som en systematisk innlæring. Her skal elevene få utforske, gjøre seg kjent med, og leke seg med sidemålet. For at barn og unge skal bli kompetente språkbrukere – stødige i begge målformer – må det nok mer til enn å eksperimentere med sidemålet så sent som på 7. trinn. Det er først ved å aktivt ta i bruk nynorsk som sidemål, fra en tidlig alder, at elevene vil kunne utvikle kompetanse i begge målformer. Det er slike tekstpartier som tydelig trekker på lese- og skrivediskursen. Det er et viktig poeng at elevene får prøve ut og eksperimentere med skriving på «den andre målformen», slik at de blir tryggere og opplever mestringsfølelse (Øvereng, u.å.). Likevel må det påpekes at for at elevene skal bli kompetente språkbrukere av det norske språk, må elevene få en systematisk opplæring i sidemålet. Når læreplanene L97 og LK06 ikke begynner med skriving av sidemålet før første år på ungdomsskolen, og siste år på barneskolen (LK06), gjør vi kanskje barn og unge en bjørnetjeneste ved å ikke introdusere det tidligere.

### 6.10.3 Fagfornyelsen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK20

I likhet med LK06 er ordet *sidemål* nevnt under de grunnleggende ferdighetene – under ferdigheten *å kunne skrive*. Formuleringen er lik for LK20 som den er for LK06, og presiserer at elevene skal kunne utrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på begge målformene (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I motsetning til avsnittet om grunnleggende ferdigheter i norskfaget i LK06, poengteres det i de grunnleggende ferdighetene i LK20 at den første skriveopplæringen likevel skal foregå på elevenes *hovedmål*. Det betyr at opplæringen i begge målformene på ingen måte trenger å skje simultant. Likevel argumenterer blant annet Bull

(2018) for at det å lære to skriftspråk på samme tid gir en større fordel enn ulempe når det gjelder elevens kognitive utvikling. Dersom man skulle tatt utgangspunkt i Bull sin argumentasjon – noe forenklet forklart her – burde det kanskje ikke vært nødvendig med den siste formuleringen under avsnittet om den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive*.

Videre finner vi ordet brukt under fagets *Kjerneelementer* – eksplisitt formulert under *Skriftlig tekstskaiping*: «Eleven skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 24). Kjerneelementet *skriftlig tekstskaiping* er fagets sentrale uttrykksformer (Bakken, 2019, s. 30), hvor elevene skal få oppleve engasjement ved å skape egne tekster. Dette tekstpartiet kan ses i lys av Ivaničs (2004, s. 235) syn på skriving som sosial praksis, hvor man lærer å skrive ved å ta del i skrivesituasjoner som oppleves som meningsfulle for elevene, og hvor formålet med skrivingen er avgjørende for skrivehandlingen. Å få skrive tekster på sidemålet som oppleves meningsfullt – hvor formålet er presisert – kan mulig bidra til at elevene anser skriftspråket som mer relevant, og mer engasjerende. Videre kan det presiserte kjerneelementet ses i lys av det overordnede prinsippet om dybdelæring. Her forklart med at dybdelæring skal bidra til en dypere forståelse for faget. Dette kan oppnås ved å gi elevene rom for å skape egne tekster på sidemålet, og som igjen kan bidra til en dypere forståelse for sidemålets plass i norskfaget.

Ordet *sidemål* nevnes eksplisitt to ganger i løpet av kompetansemålene i læreplan for norsk. Første gang ordet blir brukt er under kompetansemål etter 4. trinn: «Utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 27). I setningsfragmentet over er det verbet *å utforske* som veier tyngst. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2018) handler verbet *å utforske* blant annet om å oppleve og eksperimentere, å sanse, søke, oppdage, observere og granske. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut. Bjerke (2019) argumenterer for at verbet uttrykker flere kompliserte prosesser som må tilpasses hvert klassetrinn. Siden dette er et kompetansemål for 4. trinn, trekker jeg den slutningen at det som oftest skjer i klasserommet, er at elevene får *prøve seg frem*. De skal få prøve å finne forskjeller og likheter mellom hovedmål og sidemål. Likevel rommer verbet flere ulike metodiske dimensjoner som legger til rette for at elevene kan arbeide med kompetansemålet på mange ulike måter. Dette kan potensielt legge til rette for at man bruker mer tid og går mer i dybden. Uavhengig av hvilken metodisk dimensjon av verbet



å utforske den enkelte lærer velger å benytte seg av, vil det likevel bety at elevene må få noe undervisning i sidemålet.

Videre finner vi *sidemål* brukt i et tekstavsnitt fra kompetansemålene etter 7. trinn: «Prøve ut skriving av tekster på sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 27). Å skulle prøve ut skriving av tekster på sidemål, vil bety å utforske og teste ut regler og språklige systemer for å kunne danne seg en oppfatning om og kjennskap til skriftspråket. En stor andel elever i den norske skole har nynorsk som sitt sidemål. For å oppnå kjennskap til sidemålet vil en systematisk undervisning – hvor skriving på sidemålet er i fokus – være av betydning. Likevel fremgår det ikke eksplisitt av kompetansemålet at dette er noe elevene skal jobbe systematisk med. En antakelse vil være at det å *prøve ut noe*, i prinsippet kan bety at man i visse – og begrensede mengder – tester ut skriving på sitt sidemål, men at dette ikke nødvendigvis er noe som blir tillagt mer fokus enn som så.

## 6.11 Implisitt språkbruk i læreplanene

### 6.11.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97

I den generelle delen, under kapittelet *Det integrerte menneske* finner vi tekstpartiet: «Å kjenne (til) og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner ...» (Det kongelige kirke-, 1996, s. 50). Hverken *sidemål* eller *nynorsk* blir eksplisitt nevnt i dette tekstpartiet, men kunnskap om sidemål, kan likevel falle inn under den overnevnte formuleringen. Dette på bakgrunn av ordformuleringene *nasjonal arv* og *lokale tradisjoner*, som sidemål er en del av. Den generelle delen i L97 beskriver målene for elevenes læring og utvikling gjennom syv dimensjoner av mennesket. Hver av disse mennesketypene beskriver ulike sider ved det elevene skal lære. Ordet *integrert* kan bety å innlemme eller få innpass som medlem av et større felleskap (Det norske akademis ordbok, u.å.-b). Det kan tolkes dithen at beskrivelsene tillagt kapittelet *Det integrerte menneske*, omhandler kunnskaper og ferdigheter elevene bør ha for å integreres i et større fellesskap (samfunnet). Enhetsskolen var et viktig ideal med L97, og planen skulle gi tydeligere felles referanserammer, som på sin side skulle legge til rette for at barn og unge skulle bli likeverdige medlemmer av det demokratisk samfunn. På bakgrunn av dette kan vi i den øvrige formuleringen se trekk fra den rådende samfunnsdiskursen. Med L97 var det viktig å gi elevene felles kunnskap om nasjonal arv og lokale tradisjoner, som nynorsk som sidemål faller inn under. De kunnskaper som er med på å forme integrerte mennesker i et samfunnsperspektiv, vil være viktige kunnskaper å formidle i den norske

skolen. Dette gjenspeiler på mange måter nytteperspektivet rådende i L97. Vårt skriftspråk er en viktig nasjonal arv og gjenspeiler for mange lokale tradisjoner.

Til tross for at sidemålet ikke nevnes eksplisitt i målformuleringene for småskoletrinnet eller i hovedmomentene for noen av årstrinnene, finner vi formuleringer som implisitt kan tolkes til at det kan omhandle nynorsk som *sidemål*. Eksempelvis i læreplan for norsk, under *Felles mål for faget*: «Å styrkje den kulturelle tilhøyrsla hjå elevane gjennom å gi dei opplevningar med og kunnskap om norsk språk ...» (Det kongelige kirke-, 1996, s. 116). Å ha kunnskap om norsk språk vil innebære kunnskap om begge målformene – både hovedmål og sidemål. Som presisert i Mållova (1980) §1, er bokmål og nynorsk likeverdige målformer, og skal være likestilte skriftspråk. På bakgrunn av læreplanens *Felles mål for faget*, kan det være rimelig å anta at å styrke elevenes kunnskaper i begge målformene vil være grunnleggende mål for å oppnå kunnskap om norsk språk som helhet. I likhet med tekstpartiet over, gjenspeiler også dette tekstpartiet samfunnsdiskursen i L97, hvor fokuset lå på Hernes sin nasjonsbygging. Gjennom økt fokus på elevens kulturelle tilhørighet ville man potensielt kunne styrke kulturarven.

#### 6.11.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK06

I læreplan i norsk i LK06, i delen som beskriver fagets formål, finner vi tekstpartier hvor det ut fra kunnskap om feltet var rimelig å tenke at nynorsk og/eller sidemål var inkludert. Det første tekstpartiet finner vi under beskrivelsen av *Skriftlig kommunikasjon*: her står det presisert at hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Som nevnt tidligere, presiserer Mållova (1980) at bokmål og nynorsk er likeverdige målformer, som i tillegg skal være likestilte skriftspråk. På bakgrunn av dette vil ordet *norsk* omhandle både bokmål og nynorsk. Det betyr at elevene skal lære seg å lese og skrive på både bokmål og nynorsk, uavhengig av hva som er deres hovedmål eller sidemål. I norskfaget presiseres det at grunnleggende lese- og skriveferdigheter på norsk, innebærer kompetanse innenfor begge målformene (Utdanningsdirektoratet, 2006). Når grunnleggende ferdigheter skal bidra til læring og utvikling i samfunnet, vil dette innebære at elevene må få mulighet til å utvikle språklig kompetanse innenfor begge målformene.

De to andre tekstpartiene finner vi under avsnittet *Språk, litteratur og kultur*, som er et av tre hovedområder for norskfaget. Tekstpartiet: «Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2006), gir i likhet med tekstpartiet overfor, en underforstått forståelse av at ordene *norsk* og *språk* representerer både bokmål og nynorsk, samt hovedmål og sidemål.

«Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk.» (2006). Kunnskap om språket som system og hvordan språket er konstruert, er nødvendig for å forstå språket i bruk, for å kunne forklare ulike språkfenomen og for å forstå hvorfor språkfeil oppstår (Børseth & Eide, 2019). Både nynorsk og bokmål er innebefattet det norske språk som helhet, derfor må elevene få en grunnleggende opplæring i begge målformene, for å få kunnskap om språket som system og språket i bruk.

### 6.11.3 Fagfornyelsen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet: LK20

I innledningen til norskfaget, i kapittelet *Om faget* står det skrevet: «Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 23). Ordet *arv* betyr en overføring av egenskaper fra generasjon til generasjon (Det norske akademis ordbok, u.å.-a), mens ordet *språk* kan bety et system av konvensjonelle tegn og symboler som mennesker bruker for å uttrykke seg og for å kommunisere med hverandre (Det norske akademis ordbok, u.å.-c). At norskfaget skal gi elevene innsikt i den *mangfoldige språkarven* i Norge, kan på bakgrunn av ordenes definisjon bety at elevene skal få en forståelse og kjennskap til den store variasjonen av tegn og symboler (språk) vi bruker for å kommunisere og uttrykke oss med, og som til gjengjeld har blitt overført fra en generasjon til en annen. Til tross for at ordet *sidemål* eller *nynorsk* ikke eksplisitt nevnes, mener jeg det er rimelig å anta at formuleringen *språkarv* impliserer nynorsk og sidemål som en del av den norske språklige arven. Dette på bakgrunn av at nynorsk og bokmål er to sidestilte skriftspråk i Norge (Mållova, 1980). Allerede på 1800-tallet ble det utviklet to norske skriftstandarder som med tiden utviklet seg til å bli dagens bokmål og nynorsk.

Ordet *kulturarv* kan på den andre siden bety kulturelle verdier som er overlatt fra tidligere generasjoner (Det norske akademis ordbok, u.å. -b). Det å finne frem til et eget norsk språk var for mange nøkkelen til norsk folkeidentitet etter mange år i union (Skjekkeland, 2010). Den språklige og kulturelle arven til begge målformene kan derfor være viktig å få innsikt i,

fordi den gjenspeiler viktige aspekter ved norsk historie og kultur. Å ikke legge til rette for innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge, kan bety et kulturtap for Norge som nasjon (Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement, 2007-2008). Det offentlige har en særlig viktig rolle i arbeidet med å styrke vårt nasjonalspråk, både norsk språk generelt og nynorsk skriftkultur. Derfor er skolen en viktig arena for språkforvaltning. En del av språkforvaltningen er å forsikre seg om at elevene blir trygge språkbrukere, men også at kommende generasjoner har kunnskap og innsikt i historiske perspektiver ved vårt språk og kultur.

### 6.12 Sammenlikning: Ordene *nynorsk* og *sidemål* i L97, LK06 og LK20

Hvordan, i hvilken kontekst og i hvilket omfang ordene *nynorsk* og *sidemål* blir brukt i de tre læreplanene, vil kunne gi en indikasjon på hvordan nynorsk som sidemål har endret seg fra hver plan og hvor stor plass i undervisning nynorsk som sidemål har på barnetrinnet. Det første vi kan merke oss er antall ganger ordene blir brukt på tvers av læreplanene. Vi kan se en betraktelig økning i bruk av begge ordene (*nynorsk* og *sidemål*) fra L97 og fem til LK06. I LK20 er det en nedgang i antall ganger ordene blir brukt. I L97 er ordet *sidemål* kun brukt tre ganger, hvorav det kun er en gang ordet blir brukt innenfor de tekstpartiene jeg analyserer. I LK06 kan vi se en nokså drastisk oppgang i antall ganger ordet *nynorsk* blir brukt. Ordet blir til sammen brukt tjue ganger gjennom læreplanen. Når det kommer til ordet *sidemål*, kan vi se en dobling i antall ganger ordet er nevnt. I LK20 har det derimot skjedd en nedskjæring av ordbruken *sidemål* og *nynorsk*. Ordene blir i gjennomsnitt nevnt færre ganger (omtrent halvparten) i LK20 enn i LK06, men dette har nok sammenheng med at antall kompetansemål er kraftig redusert fra den foregående planen, og at LK20 er et mer komprimert dokument.

Det er ikke nødvendigvis slik at antall ganger ordene blir nevnt er synonymt med hvordan eller hvor ofte nynorsk som sidemål blir undervist i skolen. Nynorsk – som likestilt målform til bokmål – vil inngå i andre og mer overordnede deler av norskfaget, uten at det er behov for å nevne det eksplisitt. Eksempelvis der det er snakk om *språk og kulturarven i Norge*, eller det *norske språk*. En konsekvens kan imidlertid være at dersom nynorsk og sidemål i liten grad nevnes – i eksempelvis kompetansemål/hovedmomenter – velges dette potensielt bort til fordel av andre mål i norskfaget.

Det er i alle de tre læreplanene gjort et skille mellom målformen *nynorsk* og *sidemål*, samt den kompetansen som blir knyttet til disse to begrepene. Som nevnt tidligere, er det gjennomgående er at ordet *nynorsk* brukes om lesing som ferdighet, og at ordet *sidemål* er knyttet opp mot skriveopplæringen. Dette viser at fra L97 og frem til LK20 har vi videreført den eksisterende praksisen med å bruke begrepene *nynorsk* og *bokmål* i sammenheng med lesing (Furevikstrand, 2019). Det er likevel visse unntak, eksempelvis i LK06, hvor ordet *nynorsk* blir brukt under *Formål med (norsk)faget*. Her blir det tydelig presisert at elevene skal lære å *skrive* på både bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Ordbruken er dermed ikke like konsekvent i LK06 som den er i de to andre læreplanene.

Når det gjelder L97 brukes ikke ordet *sidemål* i sammenheng med hovedmomentene før for ungdomstrinnet, annet enn under *Prinsipper og retningslinjer for opplæringen* (Det kongelige kirke-, 1996). Dette har derimot endret seg med LK06 og LK20 hvor ordet *sidemål* har blitt inkorporert i kompetansemålene allerede på barnetrinnet. I LK06 finner vi sidemål formulert i kompetansemål fra 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013e), og i LK20 implementeres det i enda større grad ved å nevnes i de gitte kompetansemålene på både 4. og 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

## 7. Drøfting

Med utgangspunkt i analysen av de valgte diskursene, samt tekstanalysen av ordene *nynorsk* og *sidemål* i de tre læreplanene, ønsker jeg i dette kapitlet å se på hvordan de to dimensjonene (diskurs og tekst) kan påvirke hvilken plass sidemålets gis i undervisningen på barnetrinnet. Dette spørsmålet innebærer en drøfting av mine overordnede funn fra analysen opp mot undersøkelsens problemstilling: *Hvilken plass gis undervisningen i sidemål i læreplanene for barnetrinnet og på hvilke måter har måten sidemålet omtales på, endret seg fra L97 til LK20?*

Slik det fremkommer av analysen, har det skjedd visse endringer når det kommer til hvilken plass undervisning i sidemål gis i læreplanene for barnetrinnet fra L97 og frem til LK20. Det gjelder eksempelvis endringer i hvor tidlig sidemål kommer inn på barnetrinnet. Dette kan spesielt ses ved måten eksplisitte mål er formulert. Videre er det gjennomgående at målformen *nynorsk* knyttes til lesing, og opplæring av *sidemålet* knyttes til skriving, i alle de tre læreplanene (Skjong, 2011b, s. 136). I L97 kommer ikke skriving av sidemålet inn som mål på barnetrinnet, og det vil kunne gi visse assosiasjoner til av skriving av sidemålet ikke ble vektlagt som en del av den intenderte planen. Det at L97 var en innholdorientert læreplan, vil i tråd med den rådenende styringsdiskursen legge sterke føringer på undervisningen ut fra det spesifikke innholdet og de målene som er presisert (Engelsen, 2015, s. 54). Det som ikke eksplisitt nevnes kan dermed stå i fare for å ikke bli realisert. Det er derfor interessant å trekke frem hvor konkret målene om sidemålet i de tre læreplanene er, og ikke minst hvor konkret de må være for at det intenderte realiseres.

### 7.1 Intendert versus realisert læreplan: Potensiell påvirkning av sidemålet på barnetrinnet

Alle læreplaner har ifølge Goodlad (1979) en intendert plan som skisserer idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen skal være, og hvilke ideer som skal fremmes når det kommer til undervisning og fag. Det er likevel ikke slik at disse idealistiske forestillingene blir gjennomført i sin helhet, nettopp fordi slike ideologier må ta høyde for andre hensyn i samfunnet. De formelle læreplanene, slike som L97, LK06 og LK20, bærer derfor preg av å ha inngått kompromisser mellom ulike interesser, standpunkter og verdier (Imsen, 2016, s. 279).

De fire diskursene som analyseres i det foregående kapittelet, viser tidvis hvilke ideer, interesser og verdier de tre planene bærer preg av, og hvordan de ulike diskursene kommer til språklig uttrykk i tekstene gjennom ulike verdier og formuleringer. Det er likevel ikke bare læreplanutformingen som trekker på disse diskursene. Ulike aktører kan også påvirkes av diskursene når de vektlegger og tolker det som står skrevet om sidemålet i den enkelte læreplanen. Eksempelvis kan vi se dette gjennom å problematisere en dominering av elevdiskursen. Dersom den realiserte læreplanen bærer preg av å være dominert av elevdiskursen, kan en antakelse være at lærere forsøker å posisjonere seg ved å inkludere de to aspektene av elevdiskursen – *retten til å lære* og *retten til medvirkning*, i sin undervisning. Aase (2012) belyser – ut fra egen forskning – at elevene er nytteorienterte i sin forståelse av (norsk)faget, og kan avvise deler av faget som ikke oppleves som meningsfullt eller relevant for videre bruk. På bakgrunn av elevdiskursen er det dermed rimelig å anta at lærere på en eller annen måte vil forsøke å legge til rette for alle elevers motivasjon og forutsetninger i en undervisningssituasjon. Grepstad (2005) viser til en undersøkelse som konkluderer med at holdningene til nynorsk som målform i stor grad er påvirket av at et klart flertall av elever er negative til nynorsk. Det må tas i betraktning at holdninger knyttet til nynorsk kan variere geografisk, og at forskjeller selvfølgelig kan forekomme. Majoriteten av norske elever har likevel nynorsk som sitt sidemål (Språkrådet, 2018), noe som dermed kan påvirke deres holdninger til sidemålet - da nynorsk for disse elevene er deres sidemål. Det kan tolkes slik at holdningene knyttet til elevenes forståelse av nytten av nynorsk som sidemål mulig ikke har fått en bredere oppslutning de siste årene. En potensiell konsekvens av elevdiskursen, når det kommer til sidemålets plass i undervisningen, kan være at sidemålet kommer i skvis med det elevene selv anser som nyttig, eller det elevene selv føler de mestrer, og at lærere på bakgrunn av dette tidvis kan velge sidemål bort til fordel for andre lese- og skriveoppgaver på barnetrinnet. Oppgaver som kanskje den spesifikke lærer også selv finner mer nyttig enn innlæringen av sidemålet.

Læreplaner er retningslinjer for hva som skal skje i skolen (Imsen, 2016, s. 267), likevel er det ikke nødvendigvis slik at en læreplan gjennomføres til punkt og prikke. Det ligger et tolkningsrom i hvordan den intenderte læreplanens formuleringer tolkes og oppfattes av de ulike aktørene. Eksempelvis kan ordene *nynorsk* og *sidemål* for mange gi assosiasjoner til vår kultur og nasjonale språkarv, og en mulig antakelse vil være at det å legge vekt på innlæring av de to målformene kan bidra til historisk og kulturell innsikt. Dette kan igjen hjelpe elevene til å utvikle egen identitet og styrke det inkluderende og mangfoldige samfunnet – slik det

presiseres i LK20 og opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Ulike aktør – her lærere – kan ha positive assosiasjoner til *nynorsk* som viktig del av norsk språk- og historie, men likevel ha negative assosiasjoner til *nynorsk* som *sidemål*. Med dette mener jeg at noen aktører kan se på *nynorsk* som en viktig arv å lære elevene i form av dets historie og innvirkning på det norske språk, men ikke nødvendigvis i form av å lære seg skriftspråket. Basert på tekstanalysen av de tre læreplanene, kan vi se at *sidemål* på ingen måte har fått mindre plass i skolen – om man skal basere seg på antall ganger det er nevnt eller hvor tidlig lesing og skriving på *sidemålet* kommer inn i skolen og i kompetansemålene. Derimot kan man ut fra kompetansemål som omtaler *sidemålet*, si at *sidemålet* generelt sett er bedre representert med både LK06 og LK20. På den andre siden hevder Språkrådet (2013) at målene for *sidemål* i LK06 var for vagt formulerte, i den grad av det ikke gjenspeiler en likestilling mellom de to målformene. Det at elevene utvikler seg til å bli trygge språkbrukere er og har vært en viktig ferdighet for alle de tre planene, og er viktig for at elevene skal fungere som likestilte samfunnsborgere utenfor skolen. Likevel kan funnene i analysen tyde på at det som inngår i begrepet *skriftlig kompetanse*, eller *språkbruker* eller begrepet *skrivning*, ikke nødvendigvis omfatter *nynorsk* og bokmål som to likeverdige deler av opplæringen. Elevene skal, ifølge alle de tre læreplanene, kunne skrive på både hovedmålet og *sidemålet* – eller på bokmål og *nynorsk*. Likevel kommer ikke skriving av *sidemålet* inn før på 7. trinn med LK06, og 4. trinn med LK20. En mulig tolkning er at den kompetansen som inngår i «å kunne skrive» på *sidemålet*, ikke nødvendigvis blir sett på som den samme, grunnleggende, kompetansen elevene burde ha for å kunne skrive på sitt hovedmål. Dette vil kunne påvirke hvilken plass *sidemålet* gis i undervisningen på barnetrinnet.

Det er imidlertid slik at både LK06 og LK20 sier noe om viktigheten av å få innsikt i vårt mangfoldige språk og kulturarv, og at det norske språk og kultur kan gi større forståelse av det samfunnet elevene er en del av (LK06). L97 legger på sin side stor vekt på dette gjennom vektlegging av elevenes basiskunnskaper og kulturarv (Engelsen, 2003, s. 65), for å gi likhet i evner til å delta i samfunnet (Det kongelige kirke-, 1996, s. 15). Nicolaysen (2005) forklarer at begrepet mangfold er en stor del av den norske tradisjonen. I dette ligger en forståelse av at vi skal respektere ulike morsmål, talemål og skriftmål. En protest mot om *sidemål* er nødvendig i den norske skole, kan dermed ses på som en protest mot kulturelt mangfold. Det å lære om nasjonens ulike målformer vil lære elevene om språket vårt, og styrke verdien av ulikhet. Språket er en viktig del av vår identitet og nasjonale arv, og styrking av og oppfølging



av sidemålet kan dermed være med på å stryke demokratiprosesser i skolen og motvirke monokultur/hegemoni.

Et slikt tolkningsrom vil muligens være tydeligere med LK06 og LK20, da begge er målorienterte læreplaner som legger føringer på *hvilke* mål som skal nås, men ikke *hvordan* målene skal nås. Dette medfører et større handlingsrom – men og et større profesjonelt ansvar i tolkningsarbeidet av planenes formuleringer. Selv om læreplanene ikke skal følges slavisk, kan tolkningsrommet føre til at visse deler av norskfaget og deler av fagets mål – her sidemålet – blir tolket ulikt av forskjellige aktører basert på deres kompetanse og ikke minst verdier. Hvordan sidemål omtales i læreplanene, og i hvor stor grad disse målene er åpne for tolkning, vil derfor kunne få konsekvenser for hvordan sidemålet gis plass i undervisningen.

I L97 derimot, var planen innholdsorientert, noe som tilsa at hovedmomentene virket sterkt styrende på hva som ble undervist gjennom nasjonalt angitt innhold, lærestoff og arbeidsmåter (Imsen, 2016, s. 332). En slik måte å strukturere en læreplan på kan påvirke skolens aktører – herunder læreres– tolkningsrom ved at det foreligger sterkere styring på både *hva* som skal undervises og *hvordan*. På samme måte vil slik styring av innhold og arbeidsmåter påvirke i hvilken grad det er mulig å tolke de formulerte målene ut fra egne tolkninger og verdier, og ikke minst hvordan dette skal realiseres i praksis. På bakgrunn av planens relativt entydige rammer for undervisningen, vil det være rimelig å anta at det som er intendert i den formelle læreplanen for L97 og dens hovedmomenter, potensielt realiseres slik det er intendert i større grad. Til tross for at det er en svært forenklet antakelse. Derimot vil intensjonen med LK06 og LK20 være å nå målene, men hvordan disse målene nås kan være ulikt, noe som potensielt kan medføre at den intensjonen sidemålets skal ha i undervisningen står i fare for å ikke bli realisert. Likevel kan vi ikke utelukkende vite hvordan hver enkelt lærer tolker formuleringer i et kompetansemål, eller generelle tekstpartier. Eksempelvis kompetansemål for skriving av sidemål i LK06. Her forklares det at elevene skal eksperimentere med skriving av enkle tekster på sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Hvordan lærere tolker dette kompetansemålet vil kunne få betydning for hvordan sidemålet gis plass i undervisningen. På den ene siden kan en mulig tolkning av målet være at det skal legges opp til å jobbe med å sammenlikne ord på bokmål og nynorsk – ved eksempelvis å lage egne ordlister med nynorske ord. Utfordringen er at dette kan bli en svært begrenset aktivitet, som dermed gis begrenset med plass i undervisningen. På den andre siden kan tolkningen være at målet burde fungere som en utprøving av den andre målformen. Her gjerne gjennom samme metode som

tolkningen over, men at elevene i tillegg skal bruke egne ordlister til å skrive setninger, og deretter enkle tekster over en lengre periode. De to tolkningene vil legge frem to ulike syn på hvordan ordet *eksperimentere* kan gi skriving av sidemålet plass i undervisningen – hvor en tolkning potensielt kan legge vekt på en dypere innlæring av skriftspråket enn den andre. Dette vil igjen påpeke konsekvenser av hvordan læreplanenes mål kan realiseres ulikt – til tross for at alle i prinsippet tar utgangspunkt i de samme formuleringene.

Det er grunn til å tro at det er viktig for sidemålets plass i skolen at formuleringene i læreplanene tydeliggjør for de ulike aktørene at innlæring av sidemålet er av verdi, og at det er samfunnsnyttig at elevene får bedre undervisning i sidemålet. Formuleringene i læreplanen, og språket i kompetansemålene, bør brukes eksplisitt slik at den er effektiv og målrettet for å gi målformen status og prestisje. Vi kommer likevel ikke unna at det først og fremst er et politisk spørsmål hva elevene skal lære på skolen (Nygård & Sture, 2013, s. 37). Språket og formuleringene i læreplanene bærer derfor med seg et bestemt perspektiv – som i min undersøkelse er basert på de dominerende diskursene – som innebærer oppfatninger om hvordan verden ser ut og hvordan den bør se ut (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 64). Det er nettopp slike perspektiver som er avgjørende for hvordan målene tilknyttet sidemålet i praksis realiseres. Spørsmålet vil således være hvor konkret en læreplans formuleringer må være for at vi skal være sikre på at disse målene blir realisert slik det er tenkt.

## 7.2 Hvordan har sidemålet endret seg?

Til tross for debatter og medieoppslag om at sidemålet er på vei ut av den norske skolen – under revideringen av LK20 – er det ikke nødvendigvis grunnlag for å si at sidemålet gis mindre plass på barnetrinnet nå enn før. Slik det fremkommer av analysen av de tre læreplanene. Hvis man ser på de tre læreplanenes kompetansemål/hovedmomenter isolert fra den konteksten som preger samfunnet, vil en nærliggende antakelse være at det har skjedd en styrking av sidemålets plass på barnetrinnet etter L97, med LK06 og LK20. Både når det kommer til lesing av tekster på nynorsk og skriving av sidemålet. LK06 tydeliggjorde, ut fra kompetansemål, at sidemålet skulle komme tidligere inn i undervisningen på barnetrinnet. Dette ved å presisere at elevene skulle bli lest for på sidemålet i de to første skoleårene, for deretter å lese selv, og til slutt eksperimentere med skriving på sidemålet. Slik kan man se at undervisning i sidemålet i LK06 bærer preg av en relativt tenkt progresjon. Det samme gjelder for sidemålsundervisningen i LK20. Til tross for at skriving av sidemålet ikke kommer inn i

undervisningen med L97, er det likevel formulert eksplisitte mål som omhandler at elevene skal kunne lese tekster på nynorsk og bokmål (Det kongelige kirke-, 1996, s. 6). Det er grunn til å tro at endringene i sidemålsundervisningen – slik det er problematisert over – handler like mye om læreres kompetanse og holdninger knyttet til sidemålet, og om det anses som samfunnsnyttig i en gitt kontekst. Disse nytteverdiene og holdninger preger samfunnet i stor grad, og vil igjen prege hvordan sidemålet kan ha endret seg.

Opprinnelig skulle nynorsken legges til grunn for litterær, sosial og pedagogisk frigjøring fra en fremmed dansk overklassekultur, og skulle representere nasjonens eget naturlige uttrykksmiddel (Askedal, 2007, s. 378). En ny, ekte norsk språkarv. Hele det norske språk, inkludert bokmål og nynorsk, er en del av vår felles språkarv. Ut fra den rådende samfunnsdiskursen, som dominerte L97, kan vi se at et viktig fokusområde for læreplanen var å gi elevene kunnskap om nasjonal arv og lokale tradisjoner, hvorav nynorsk som sidemål vil kunne falle inn under. Slik det fremkommer av analysen av L97 var det norske skriftspråket en viktig del av den nasjonale arven – en arv læreplanen hadde som mål å videreføre. Det kan derfor argumenteres for at L97 i større grad la opp til en bevaring av sidemålet gjennom sine formuleringer.

Å bli skriftkyndig er en forutsetning for å kunne ta del i et samfunn utenfor skolen, og viktig for at elevene skal kunne gjøre seg forstått og kommunisere med andre på en bredere og mer internasjonal arena. Det kan derfor argumenteres for at det viktigste prinsippet når det kommer til skrivekyndighet er å opparbeide et visst ferdighetsnivå innenfor den målformen eleven selv kommer til å trenge i samfunnet. Slik det fremkommer av min analyse av samfunns- og lese- og skrivekursene i LK06 og LK20, er det grunn til å tro at det er dette perspektivet som er dominerende i de to planene, og som dermed kommer til uttrykk gjennom læreres forståelse av de grunnleggende ferdighetene. Dersom det å være – eller bli – skriftkyndig i sidemålet ikke ubetinget ses på som en nødvendig kompetanse for samfunnet utenfor skolen, vil oppjusteringen av sidemålets plass i skolen være umulig. Konsekvensen av dette er at sidemål kan bli lagt mindre vekt på dette i undervisning, og de mål som eventuelt presiserer arbeid med sidemålet tillegges minimalt med tid og ressurser.

Når det gjelder dybdelæring – som kom inn med LK20 – påpekes det i analysen at dette er et begrep som på den ene siden kan gi sidemålsundervisningen et sterkere fotfeste i norsk skole – gjennom å arbeide med de to målformene som en helhetlig språklig kompetanse. Innlæring

av de to skriftmålene kan bidra til å fremme en dypere forståelse av det norske språk, gjennom refleksjon og kunnskap av dets språklige form og uttrykk. På den andre siden kan begrepet også brukes som en begrunnelse for å ikke legge like mye fokus på sidemålet, ved at kravet om å lære to målformer tilbyr bredde og ikke dybde (Brunstad, 2018, s. 129).

Det er mulig at læreplanene nå, i større grad enn med L97, vektlegger de ferdigheter som regnes for å være relevante å ha i fremtidens samfunn (Det kongelige kulturdepartement, 2015-2016). Selv om læreplanene ikke nødvendigvis tilsier at sidemålet er en mindre verdifull ferdighet, kan en mulig tolkning være at de holdningene som dominerer skolen bærer preg av at nynorsk som sidemål ikke nødvendigvis regnes som den kompetansen det er mest behov for i det internasjonale kunnskapssamfunnet. Det er rimelig å anta at det for noen vil virke lite samfunnsnyttig å tviholde på sidemålet i undervisningen, og ut fra et kost-nytte perspektiv ville det mulig vært fordelaktig å gjøre sidemålsundervisningen valgfri. Nygård og Sture (2013, s. 45-46) påpeker at man skal være forsiktig med å sette en «prislapp» på verdien ved sidemålet. De argumenterer videre for at et viktig poeng som ofte blir glemt i debattene rundt sidemålet i skolen, er at språk er mye mer enn kommunikasjon. Å skrive på et annet (skrift)språk er kanskje et av de sterkeste kulturuttrykkene vi kjenner til. I Norge snakker vi høyt om verdier som demokrati, danning, toleranse og respekt for andre kulturer, og i den kontekst stiller de spørsmålsteget til hvorfor ikke dette gjelder for den norske kulturen og sidemålet.

Ifølge Solheim (2009) er derimot det å undervise i nynorsk som sidemål – å undervise i *norsk*. Det dreier seg om språk og litteratur, om kultur, historie og identitet – og om egne og andres tekster. Hun argumenterer videre for at dersom man klarer å gjøre nynorsk og sidemål til en integrert del av norskfaget, har man allerede kommet langt på vei i å markere målformens verdi. Dette krever at man tar grep om nynorskundervisningen når det gjelder elevens språklige basiskunnskaper. Det hjelper selvfølgelig noe i seg selv at nynorsk og sidemål blir enda mer synlig i en læreplan, slik det har blitt med de to siste planene, men likevel er det ikke slik at dette alene er med på å styrke sidemålets plass i undervisningen. Det krevet at utdanningsinstitusjonen som aktør – med hver enkelt lærer og skole - har en ide om at sidemålet er en viktig og meningsfylt del av elevenes grunnleggende lese- og skrivekompetanse, og at denne kompetansen burde styrkes for å gi elevene de ferdighetene som trengs for å kunne møte samfunnet utenfor skolen. Først hvis dette oppnås vil det være mulig å gjøre en endring i sidemålets marginaliserte plass i skolen.

## 8. Oppsummering og avslutning

I samfunnet generelt kan det virke som at det opererer en type språkforvirring. Mange snakker ikke tydelig nok om at *norsk* faktisk er både nynorsk og bokmål. En konsekvens av en slik oppfatning kan medføre at bokmål blir synonymt med norsk, og at nynorsk blir synonymt med sidemål. Det er slike verdier som ofte ligger til grunn når mange elever snakker om «norsk og nynorsk» (Solheim, 2009, s. 198-199). Ved en slik oppfatning, vil sidemålet over tid kunne bli marginalisert, i den grad av at målformen kan ses på som det «uvanlige» norske.

Det er interessant hvordan endringer i læreplanene i norskfaget ofte ender med store debatter om sidemålet. Vi må ikke glemme at den norske språksituasjonen er i dag basert på et kulturforlik der nynorsk og bokmål offisielt er likestilte målformer. Elevene skal dermed ha et bevisst forhold til det språklige mangfoldet, og de skal lære å skrive på både bokmål og nynorsk. Fordi de to målformene er likestilte i lovverket, står det ingen steder at hovedmålet skal vektlegges tyngre enn sidemålet, slik begrepene i seg selv kan forstås (Solheim, 2009, s. 199). Det at sidemålsundervisningen i nynorsk blir oppfattet som vanskelig, må tilskrives den ujevne fordelingen mellom målformene i samfunnet. Elever med nynorsk som sitt sidemål møter i liten grad nynorsk utenfor norskfaget i skolen, og mange møter ikke nynorsk før etter mange års skolegang. Det er ikke et godt grunnlag for å nå målet om at alle elever i Norge skal mestre både nynorsk og bokmål (Språkrådet, 2018). Det er et gjennomgående prinsipp for den norske skolen at barn og unge må lære seg språket for å kunne ta del i samfunnet. Å lære det norske språk vil dermed bety å lære seg de likestilte målformene – nynorsk og bokmål. Ifølge Jansson og Skjong (2011, s. 10) er nynorsk og bokmål en del av språkmangfoldet i Norge, og opplæring i de to målformene bør ses på som en ressurs når elevene skal utvikle språkkompetanse og norskspråklig danning.

Gjennom analysen kan vi se at det er endringer i sidemålets plass i undervisningen på barnetrinnet. Ut fra et nokså forenklet ståsted vil de eksplisitte målene knyttet til lesing og skriving av sidemålet virke styrket fra L97 og frem til LK20 – basert på hvor tidlig og hvor ofte elevene i prinsippet kan møte sidemålet. Det er likevel grunn til å tro at sidemålets rolle i undervisningen kunne vært annerledes dersom det overordnede målet for språkpolitikken – at norsk består av to likestilte skriftspråk – hadde en utbredt konsensus om sidemålets nytteperspektiv. Det er vanskelig å si konkret – eller konkluderende – hva angår hvordan sidemålet i praksis gis plass i undervisningen. Formuleringene om sidemål i læreplanene, vil

likevel kunne være avgjørende for dets plass i undervisningen, og for at språket skal videreføres som et levende bruksspråk i Norge (Noregs mållag, u.å.). Dersom læreplanene ikke helt eksplisitt legger opp til at elevene skal få en generell og samlet kunnskap om sidemålet, kan en konsekvens være at denne språklige kunnskapen potensielt står for fall.

## 9. Litteraturliste

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Norges arktiske universitet]. Tromsø.  
[https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis\\_entire.pdf?sequence=3](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3)
- Andreassen, S.-E. (2018). Fornyhet læreplan: Noen didaktiske råd til Utdanningsdirektoratet. *Bedre skole*, 3. <https://utdanningsforskning.no/artikler/fornyhet-lareplan-noen-didaktiske-rad-til-utdanningsdirektoratet/>
- Askedal, J. O. (2007). Hvordan bør fremtidens nynorsk se ut? Et norsk fellessakspektiv. *Nytt Norsk tidsskrift*, 24(4), 378-393.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I *Det nye (nye) norskfaget* (s. 27-46). Vigmostad & Bjørke AS.
- Bakken, J. (2020). *Lesing, skriving og muntlige ferdigheter i det fornyede norskfaget*.  
<http://noles.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2020/02/BakkenJonas-NOLES2020.pdf>
- Baskår, E., Norendal, A. & Johannsen, E. H. (2019). Nye læreplaner: Mål i framtidens skole. *Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nye-laereplaner-mal-i-framtidens-skole/206939>
- Bender, A. & Beller, S. (2018). Psykologiske perspektiver på kognitive implikasjoner av tospråklighet. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål - nye tverrfaglige perspektiver*. Samlaget.
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I *Maktens tekster* (s. 24 - 41). Gyldendal akademisk.
- Bernt, J. F. (2020). *Forskrift*. Store norske leksikon. Hentet 11.12.20 fra  
<https://snl.no/forskrift>
- Bie-Larsen, A. G., Harsvik, T. & Skulberg, H. (2013). *Målstyring eller styring etter mål - utfordringer og muligheter*. Utdanningsforbundet. Hentet 29.03.21 fra  
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2013/malstyring-eller-styring-etter-mal--utfordringer-og-muligheter.-temanotat-42013/?fbclid=IwAR2bo04IC1NNO6LQjLYcPp7g4IAvQaLQv6ihECSgYBzQ5n-6JnhNFOqt38A>
- Bjerke, C. (2019). Å slanke en plan. I *Det nye (nye) norskfaget* (s. 47 - 61). Fagbokforlaget.
- Bjørhusdal, E. (2016). Kritiske vegval for det norske språkregimet *Nytt Norsk tidsskrift*, 33(3), 183-193. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2016-03-02>

- Bjørhusdal, E. (2018). Ei språkhistorie om ungdomsskolen. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv*. Samlaget.
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I *Master i norsk - metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivdiskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/skrivediskurser-i-norskfaget---en-analyse-av-hvordan-norsklarere-gir-skriveoppgaver-pa-attende-trinn/>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fremje djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftopplæringa. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv*. Samlaget.
- Bull, T. (2018). Kognitive effektar av tospråklegheit - eit sosiolingvistisk perspektiv. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A.-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 97-111). Samlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Børseth, H. & Eide, M. K. (2019). *Språket som system: norsk språkstruktur*. Fagbokforlaget.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet - på vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Forutsetninger og operasjoniseringer: en analyse av en læreplanreform*. Universitetet i Oslo.  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi\\_sluttrapport\\_2011.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf)
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving* (Bd. 5). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Det kongelege kultur- og kyrkjedepartement. (2007-2008). *Mål og meining. Ein heilskapeleg norsk språkpolitikk (Meld. St. 35 (2007-2008))*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=1>
- Det kongelege kulturdepartement. (2019-2020). *Lov om språk (Prop. 108 L (2019-2020))* (Prop. 108 L , 2019-2020).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nno/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kirke-, u.-o. f. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. u.-o. f. Det kongelige kirke-. <https://www.nb.no/items/URN:NBN:no->



[nb\\_digibok\\_2008080100096?page=0&fbclid=IwAR0NXSbdONmCluzLc3Dyz9iDsqSTTFC\\_Wq7rXcv2NkEwrvB8n0OkDZeE\\_0g](https://www.nb.no/publikasjoner/digibok/2008080100096?page=0&fbclid=IwAR0NXSbdONmCluzLc3Dyz9iDsqSTTFC_Wq7rXcv2NkEwrvB8n0OkDZeE_0g)

Det kongelige kulturdepartement. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010-2011))*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Det kongelige kulturdepartement. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016))*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2003-2004). *Kultur for læring (Meld. St. 30 (2003-2004))*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring. Rundskriv F-13/04*. U.-o. forskningsdepartementet.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv\\_kunnskapsloftet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf)

Det norske akademis ordbok. (u.å.-a). *Arv*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur.

<https://naob.no/ordbok/arv>

Det norske akademis ordbok. (u.å.-b). *Integrere*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur.

<https://naob.no/ordbok/integrere>

Det norske akademis ordbok. (u.å.-c). *Språk*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur.

<https://naob.no/ordbok/spraak>

Det norske akademis ordbok. (u.å. -a). *Eksperimentere*. Hentet 23.03.21 fra

<https://naob.no/ordbok/eksperimentere>

Det norske akademis ordbok. (u.å. -b). *Kulturarv*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. <https://naob.no/ordbok/kulturarv>

Engelsen, B. U. (1999). *Læreplanstudier: forskning på samfunnsfenomener*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. U. i. Oslo.

Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.

Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* Gyldendal Akademosk.

- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Pedagogisk Forskningsinstitutt.  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1\\_reformens\\_forutsetninger.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf)
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (Bd. 7). Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 203, 53-64. <https://doi.org/>  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del - et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (104), 206-217. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (91), 404-415. [https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/33194550/lereplan\\_for\\_kunnskapsloftet\\_-\\_et\\_endret\\_kunnskapssyn.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/33194550/lereplan_for_kunnskapsloftet_-_et_endret_kunnskapssyn.pdf)
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. . Routledge.
- Fairclough, N. (2010). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis. . I N. Fairclough (Red.), *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (Bd. 2). Longman.
- Falch, R. (u.å.). *Grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet.
- Fodstad, L. A. (2020). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 61-82). Fagbokforlaget.
- Furevikstrand, T. E. (2019). Den fornya nynorskopplæringa. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 153-164). Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. T. M. & Rogne, W. M. (2018). *Dybdeløring og kjerneelementer i fag*. Pedlex.
- Gedde-Dahl, T. (2002). Å lese læreplaner. I *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 190-217). Fagbokforlaget.
- Germenten, S. & Lea, A. (2005). Kunnskapsløftet - et løft mot hva? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 259-262.  
[https://www.idunn.no/file/pdf/33194011/leder\\_kunnskapsloftet\\_et\\_loft\\_mot\\_hva.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33194011/leder_kunnskapsloftet_et_loft_mot_hva.pdf)

- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Gisle, J. & Holmøyvik, E. (2019). *Lov*. Store norske leksikon. <https://snl.no/lov>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw Hill.
- Grepstad, O. (2005). *Nynorsk faktabok 2005*.
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I R. T. Hitching, B. A. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 111 - 115). Høyskoleforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori - en innføring*. Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet?* Ad Notam Gyldendal.
- Haugen, E. (1966). *Riksspråk og folkemål: Norsk språkpolitikk i det 20. århundre* (D. Gundersen, Overs.). Universitetsforlaget.
- Haugland, K. (1985). *Striden om skulespråket frå 1860-åra til 1902*. Det Norske Samlaget.
- Helskog, G. H. (2003). Grunnskolenes lese- og skriveopplæring - et dannelsesperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87. [https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/npt/2003/05-06/innhogg\\_grunnskolenes lese- og skriveopplering - et dannelsesperspektiv](https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/npt/2003/05-06/innhogg_grunnskolenes lese- og skriveopplering - et dannelsesperspektiv)
- Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine - Kunnskapsdepartementets historie 1945-2017*. PAX forlag.
- Helsvig, K. G. (2021). Det lange 1968 i norsk pedagogikk og skole. I D. Knut, Ø. Tønneson & R. H. Vaags (Red.), *Arven etter 1968*. Cappelen Damm.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : en studiebok i didaktikk* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Hitching, R. T. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 11 - 36). Høyskoleforlaget.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I *Det nye (nye) norskfaget* (s. 83 - 96). Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene - et instrumentalistisk mistak?* Gyldendal akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2004). Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4), 316-330. [https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/file/pdf/33193776/et\\_kritisk\\_blikk\\_pa\\_reform\\_97\\_og\\_dens\\_grunnlagstenkning.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/file/pdf/33193776/et_kritisk_blikk_pa_reform_97_og_dens_grunnlagstenkning.pdf)
- Høring om endringer i læreplaner for gjennomgående fag*, (2013).

- Høyringsssvar - justering av læreplanen i norsk*, (2013).
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden*. Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Jansson, B. K. & Skjong, S. (2011). *Norsk = nynorsk og bokmål: ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Samlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskurs analyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. SAGE Publications Ltd.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Evaluering av fagfornyelsen: intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) Rapport nr. 1*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. U. i. O. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/eva2020--delrapport---ap1-05102020.pdf>
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanestudier - perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan: et forskningsperspektiv* (s. 23 - 61). Universitetsforlaget.
- Kirke-, u.-o. f. (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan (Meld. St. 29 (1994-1995))*. [https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1994-95&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325&pgid=b\\_1057&fbclid=IwAR0X3CMSvhoIMwk6EAtkGxcVbVeSdQQ7c-U36XQxxknwhuCKENteeAbK\\_cs](https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1994-95&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325&pgid=b_1057&fbclid=IwAR0X3CMSvhoIMwk6EAtkGxcVbVeSdQQ7c-U36XQxxknwhuCKENteeAbK_cs)
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Universitetsforlaget. [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale\\_undersokelser/5/tid\\_for\\_tunge\\_loft.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/tid_for_tunge_loft.pdf)
- Koritzinsky, T. (1995). Hernes byrjar i feil ende. I J. I. Sørbo (Red.), *Syn og segn* (Bd. 3, s. 209-214). Det Norske Samlag.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/fem-prinsipper-for-god-skriveopplaring/>
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Gyldendal akademisk.

- Kunnskapsdepartement. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28). D. k. Kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartement. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet 03.04.21 fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartement. (u.å.). *Utdanningsdirektoratet*. Kunnskapsdepartement. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/etater-og-virksomheter/underliggende-etater/utdanningsdirektoratet/id426533/>
- Løken, Ø. K., Andersen, T., Grimsbø, E. & Orskaug, H. M. R. (2017). Når delene blir viktigere enn helheten. *Bedre skole*, 3. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/lareplanverket-nar-delene-blir-viktigere-enn-helheten>
- Møller, J., Prøitz, T. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (42). NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.  
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/publikasjoner/andre-delrapport.pdf>
- Møller, J. & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt* Høyskoleforlaget.
- Mållova. (1980). *Lov om målbruk i offentlig teneste (LOV-1980-04-11-5)*. Kulturdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Fagbokforl.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgang til deltaking. Nynorsk si rolle for norsk demokrati. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiver på nynorsk* (s. 143-180). Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa.
- Nordal, A. L. S. (2012). Med glede og respekt - Meir merksemd til nynorskelevane. *Bedre skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/med-glede-og-respekt---meir-merksemd-til-nynorskelevane/?fbclid=IwAR22n3x7ISgl1NecQYLMf0CHhkb0xlvuO6LinMfdFbz-4Mqog1-8pwd5kwU>

- Nordal, A. S. (2011). Høgtlesing på nynorsk. *Nynorsk i bruk*, 12-15.  
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/oEsL0XMo0hOoeKBHBgdnF3TLL2CEJhiNexNKtUSi6Xbz52hL3e.pdf>
- Noregs mållag. (u.å.). *Kva vil Noregs Mållag?* Hentet 2.05.21 fra  
<https://www.nm.no/politikken/kvifor-nynorsk/>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartement. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartement. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2011). *OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning: Norge* OECD. OECD.  
[http://www.oecd.org/education/school/Evaluation-and-Assessment\\_Norwegian-version.pdf](http://www.oecd.org/education/school/Evaluation-and-Assessment_Norwegian-version.pdf)
- Nygård, J. & Sture, V. (2013). *Kva skal vi med sidemål? Argument og fakta*. Det Norske Samlaget.
- Nynorsksenteret. (u.å.-a). *Lesing*. Hentet 20.04.21 fra  
<https://nynorsksenteret.no/ungdomsskule/lesing>
- Nynorsksenteret. (u.å.-b). *Nynorsk som brukspråk*. Høgskolen i Volda.  
<https://nynorsksenteret.no/vidaregaande/nynorsk-som-bruksprak>
- Næsheim, I. (2017). *Identitet og norskfaget. En kritisk diskursanalyse av ordet identitet i tre læreplaner i norsk*. [Master, Høgskolen i Innlandet]. Høgskolen i Innlandet.  
<https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2498831/Naesheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OECD. (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. OECD. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*.  
<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Regjeringen. (2020). Kunnskapsløftet. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Skjekkeland, M. (2010). *Dialektlandet*. Portal forlag.
- Skjong, S. (2011a). Norsk som undervisningsspråk og opplæringspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. J. Kolberg (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 49-75). Samlaget.
- Skjong, S. (2011b). Toskriftskompetanse på barnetrinnet: Nynorsk for elever med bokmål som opplæringskriftspråk. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 136-140). Samlaget.
- Skrede, J. (2018). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Slagstad, R. (2018). Når OECD tar makten - om det nye, skolepolitiske kunnskasregime. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (s. 311-316). Universitetsforlaget.
- Solheim, R. (2009). Å arbeide med og på nynorsk. I *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (s. 198-206). Universitetsforlaget.
- Språklova. (1980). *Lov om språk (språklova) (LOV-1980-04-11-5, LOV-1998-07-17-61, LOV-2007-12-14-116, LOV-2017-06-16-50)*. <https://lovdata.no/dokument/ISL/isl/2021-04-08-89>
- Språkrådet. (2013). *Høyringsfråsegn om foreslåtte endringar i læreplanar i fleire fag*. Hentet 05.04.21 fra <https://www.sprakradet.no/upload/Aktuelt/Hoyringsfrasegn.pdf>
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge - kultur og infrastruktur*. Språkrådet.
- Store Norske Leksikon. (2021). *Enhetskole*. Store Norske Leksikon. Hentet 12.03.21 fra <https://snl.no/enhetsskole>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Talsethagen, A. S. & Nyhus, J. Ø. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? - Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 123-143). Fagbokforlaget.
- Telhaug, A. O. (1992). Teskt i kontekst. *Grunnskolenytt*, 2.
- Torp, A. & Vikør, L. (2014). *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Gyldendal akademisk.

- Traavik, H. & Jansson, B. K. (2017). God i både nynorsk og bokmål allereie på barnesteget?  
*Norsklæreren*, 104-119.  
[https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/NL1\\_2017\\_Jansson\\_Traavik.pdf](https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/NL1_2017_Jansson_Traavik.pdf)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring*. U.-o. forskningsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.  
Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*.  
Utdanningsdirektoratet. Hentet 25.02.21 fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale\\_studier\\_om\\_norsk\\_skole\\_temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet.  
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Grunnleggende-ferdigheter/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk (NOR1-05) formål*.  
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Læreplan i norsk (NOR1-05) kompetansemål etter 2. årstrinn*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-2.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2013d). *Læreplan i norsk (NOR1-05) kompetansemål etter 4. årstrinn*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2013e). *Læreplan i norsk (NOR1-05) kompetansemål etter 7. årstrinn*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for kunnskapsløftet - prinsipper for opplæringen*. Utdanningsdirektoratet.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnska-psloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska-psloeftet/prinsipper_lk06.pdf)



- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring - nye læreplaner*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 22.03.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/horing-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Vogmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Nynorsk som sidemål*. Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nynorsk/nynorsk-som-sidemal/#:~:text=Norsk%20spr%C3%A5k%20omfattar%20dei%20to,fortrullege%20med%20det%20norske%20spr%C3%A5kmangfaldet.>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). *Kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 6.03.21 fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/4/kompetansebegrepet-i-kunnskapsloftet.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen. Del 3. Frampek mot fagfornyelsen*. Hentet 30.03.21 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/del-3/#>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-c). *Læreplan i norsk (NOR1-05) Grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 04.03.21 fra [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-d). *Målformer i grunnskolen*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Malform/malformer-i-grunnskolen12/1-Skriftlig-malform/>
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organization*. The Free Press.
- Øvereng, L. K. B. (u.å.). *Eksperimentere med skriving på nynorsk*. Hentet 25.03.21 fra <https://nynorsksenteret.no/barneskule/sidemal-5-7-trinn/skriving/eksperimentere-med-skriving-pa-nynorsk>
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.
- Aase, L. (2012). Fagdidaktisk refleksjon som balansepunkt i sprikende profesjonsforventninger IN. Frydensbjerg Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinavisk morsmålsfag* (s. 146-167). Novus forlag.