

# Om faglighet og språklighet i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) i lys av generell læreplan for grunntdanning (1-13)

*Sigmund Ongstad*

## Studiens kontekst og problemorientering

Artikkelen er en del av studien *En kritisk studie av læreplaner og kvalifikasjonsrammeverk i lys av forholdet mellom faglighet og språklighet* som igjen inngår i *Discursivity and Disciplinarity*, et delprosjekt under paraplyen *The Didactic Challenge of New Literacies in School and Teacher Education* (Literacy, 2011). Flere tidligere arbeider kan ses som teoretisk og empirisk grunnlag for delprosjektet, bl.a. studier av forholdet mellom faglighet og språklighet, både i matematikk (Ongstad, 2006b) og norsk/morsmål (Ongstad, 2012a). I studier i tilknytning til selve prosjektet har fokus bl.a. vært på læreplan som sjanger (Ongstad, 2009 og 2010), på forholdet mellom kunnskap og kommunikasjon (Ongstad, 2012c) og på såkalt dynamisk kontekst (Ongstad, 2013).

På den ene siden nærmer de mer prinsipielle sidene ved prosjektet seg humanistisk grunnforskning fordi det er grunnleggende aspekter ved fenomenet språk som studeres. På den annen side er prosjektet en kombinasjon av anvendt språkvitenskap og fagdidaktikk siden teoriutvikling rundt språk og språklighet legges til grunn for å få økt innsikt i ulike aspekter av faglighet. Det trekkes derfor flere steder veksler på kunnskapsområder som neppe er like godt kjent av alle leserne. På teorisiden vil jeg derfor forenkle, men kompensere for noe av tapet av kompleksitet ved å vise til arbeider hvor det aktuelle tema drøftes mer inngående.

På empiri-siden var Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) i utgangspunktet ikke med. Like etter prosjektstart bebudet imidlertid departementet et system for beskrivelser av kvalifikasjoner i læreplaner (KD, 2009). NKR innførte raskt en fullt utbygget taksonomi, med nivåer for kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse fra grunnskolen nivå 2 opp til doktorgradsstudier, nivå 8 (KD, 2011). Innen utgangen av 2013 skulle NKR være gjort gjeldende for alle fag på alle nivå i utdann-

ingssystemet. Det mest sentrale enkelttrekk ved NKR er sterk vekt på konsekvente læringsutbyttebeskrivelser (LUBer) og på kvalitetssikring av deres form, innhold og antatte funksjon ved implementering i fag- og læreplaner. LUBer ble viktig å få med i prosjektet fordi den form for språklighet som syntes å ligge til grunn for tenkningen kunne influere, ikke bare på de enkelte fags faglighet, men sannsynligvis også på faglighetsoppfatninger mer generelt. Forholdet mellom faglighet og språklighet i malene for beskrivelsene som Kunnskapsdepartementet (KD) utarbeidet utgjør følgelig ett av de tematiske tyngdepunktene for artikkelen (KD, 2011).

Både prosjektstudien og denne artikkelen er i utgangspunktet *eksplorative* i sin natur. Utforskningen er i liten grad tradisjonelt hypotesedrevet. Det tas heller ikke sikte på å beskrive utfyllende et mer avgrenset, gitt empirisk materiale. Det sentrale er å problematisere relasjonen faglighet - språklighet i en NKR-kontekst. Med kontekst menes her både selve rammeverket, tekster som var lagt til grunn for det og fag- og læreplaner som det kan være relevant for. Gitt et eksplorerende utgangspunkt, vil tilnærmingen heller ikke følge en bestemt metode, men hovedsakelig bestå i avklaringer av begreper frem mot en foreløpig avgrensning av de to mest sentrale teori-begrepene, faglighet og språklighet. Ulike aspekter av fag og faglighet undersøkes altså, men det etterstrebes ingen uttømming av begrepsbetydningene. Det fokuseres mest på faglighet og *læreplaner*. Faglighet, som er et stort og uoversiktlig, samt et ekstremt fagoppdelt problemområde, drøftes først og fremst i lys av den dominerende posisjonen begrepet *generell kompetanse* har fått i Norge og internasjonalt, i "økonomismens tid". Et stykke på vei vil faglighet og kompetanse problematiseres som *motsetninger*. Videre pekes det på at det fortsatt eksisterer en *generell* plan (KUF, 1993) for grunnskole og videregående skole, dvs. de to nivåene som nå samlet kalles grunntidning. Den har kommet mer i bakgrunnen etter innføringen av *Kunnskapsløftet* og NKR. Det spørres imidlertid, dels kritisk, om dannelses mål og former for faglighet som den generelle læreplanen synes å forvente, nå kan være på kollisjonskurs med ny, mer implisitt faglighet i NKR.

Avgrensning av *språklighet* vil ta sikte på å få frem to mer prinsipielle aspekter, nemlig et mer *kategorielt* og et mer *relasjonelt* språksyn, som grovt forenklet ser språk, henholdsvis som et mer lukket eller mer åpent system. Videre skisseres visse språktrekk i LUBene, NKR og konteksten for rammeverket, særlig tekster og taksonomier som synes å ha gitt premisser for NKR. Med utgangspunkt i avklaringene diskuteres om et kategorielt trekk i utbyttebeskrivelser og taksonomier kan være på kollisjonskurs med en mer relasjonell forståelse som synes å prege mye nyere forskning på fag, tekst og kultur. I så fall kan en stå en overfor en splittelse mellom et mer lukket og et mer åpent fagsyn, en motsetning mellom to ulike former for faglighet.

## Fag og faglighet under press

Fag er et vidt begrep (NFR, 2004). I følge ulike ordboks- og internettkilder kan det assosieres med en rekke ulike områder: *felt, fagområde, profesjon, akademisk fag, skolefag, disiplin, kunnskapsfelt, studiefag, yrke*, etc. Samtidig er det i forbindelsen *undervisnings-* eller *skole-fag* likevel en relativt presis størrelse, i Norge definert, fastsatt og forvaltet av departement, direktorat og faglige råd. Over tid er fag og disipliner, enten det gjelder profesjoner eller academia, kontinuerlig utsatt for splittelser, vekst og fall, avskalling, gjenreising, konsolidering, sammenslåing, utvidelser, oppløsning og 'drift' (Ongstad, 2006a og 2012a). Etablering, spesialisering, sammenslåing og utfasing av fag er et grunnleggende trekk ved konkurranse- og kompetansesamfunnet. Langt på vei utgjør fag og faginndelinger i høyt differensierte, postindustrielle samfunn grunnlaget for selve samfunnsformen. Et utdanningsamfunn er et fagsamfunn (Habermas, 1988).

I kapitaldrevne samfunn kan fag utvikle seg til tvetydige størrelser. Fagorganisasjoner og profesjoner vil forsøke å utvikle selvstendighet i forhold til statlig styring og privat kapital (Ongstad, 2006a). Formell fagkompetanse antas å bidra til avkastning siden fag inngår som vare i et markedsprissystem. Hvis avkastningen skal økes, søkes fagkompetansen styrket eller svekket (Barnett, 1997). Det kommer an på dens økonomiske relevans. Fag kommer under press. Styrking og svekking kommer i konflikt. Både markedsliberale krefter og politiske grupperinger har f.eks. villet tillate såkalt realkompetanse på områder hvor fagkompetanse er påbudt. I Stortingsmelding 16 (2001-2002) la KD frem forslag om *fag*-kompetanse lærere skulle ha (KD, 2001). Kort tid etter ble imidlertid opplæringsloven endret slik at rektorer lettere kunne ansette lærere uten fag-, men med 'real-kompetanse'.

Rundt hver femte innbygger i OECD-landene er nå knyttet til utdanningssektoren. Utdanning er dermed både en egen økonomisk sfære og står i et bytteforhold til øvrig økonomi (Barnett og Griffin, 1997). Fagene må være fleksible. Som varer bør de være lett omsettelige. Om ikke fag viser seg å være fleksible, relevante eller omsettelige nok, ser en seg om etter nye produkter som kan erstatte fag, ikke realkompetanse, men f.eks. *generell kompetanse*, den nye varen som NKR-systemet er tenkt å fremskaffe. 'Stivbente', 'gammelmodige', 'motstrebende', 'kritiske', 'markedssvake', 'hemmende' fag, kort sagt negativt omtalte kunnskapsområder som ikke kan omstille seg eller kaste nok av seg, kan altså komme i klemme. Tempoet i og omfanget av omskiftingene er stort. På sikt truer endringene med å uthule *begrepet* fag, altså *faglighet* per se. For fag må kunne tilpasse seg, være fleksible. Bruken av begreper som *moduler, delemner, fagelementer* og *emnegrupper* tvinger en til å tenke mindre monolittisk om fag.

Fag blir ikke dermed irrelevante eller overflødige. De settes i tjeneste. Kravene skjerpes, fordi avansert kunnskapsproduksjon forutsetter høy (fag-)kompetanse. På dette punkt kan en iakttatte et visst sammenfall mellom utdanningspolitikk og næringsliv (Karlsen, 2010). Internasjonale organisasjoner som OECD, EU og Europarådet har presset på for å få flest mulig regjeringer til å harmonisere utdanningsstruktur og fagkompetanse verden over, og kanskje særlig i Europa. Støtte til og deltakelse i store internasjonale prosjekter som TIMMS, PISA og PIRLS kan ved første øyekast tolkes som statlig vilje til faglighet. Men viljen kan av flere grunner være begrenset. For det første prioriteres hovedsakelig såkalte sentrale fag, som morsmål (norsk), matematikk, naturfag og engelsk. For det andre synes den politiske interessen primært knyttet til aspekter ved fag som en tror kan gi generell kompetanse. For det tredje konsentreres interessen om kontekstuavhengige kompetanser og kvalifikasjoner, dvs. målbare og mobile kvalitetsaspekter som kan flyttes tvers av økonomier og landegrenser.

Kunnskapskrevende jobber rekrutterer i stadig sterkere grad studenter som utdannes på de høyere nivåene. Samtidig blir det stadig flere jobber hvor relevansen av skolefaglighet er svekket eller fraværende. Motsetningen mellom disse utviklingstendensene leder frem til to sentrale utdanningspolitiske spørsmål, for det første hvilken egenverdi og hvilket overføringspotensial utdanningsfag har i dagens samfunn, og for det andre hva innføring av NKRs tre nye læreplankategorier *kunnskaper*, *ferdigheter* og *generell kompetanse* kan ha å si for oppfatninger av faglighet i og utenfor skolesystemet. Begge spørsmål utfordrer forskningen og didaktikken. Når det gjelder det første spørsmålet om verdi, relevans og funksjon, vet en bare at en *vet* lite. Langt på vei er fenomenet fag i en skole som vil være dannende, gjennomgående basert på erfaringer, antakelser og håp om at fag har verdi ut over seg selv. Også det andre spørsmålet vil være vanskelig å svare på. Denne artikkelen har ikke desto mindre en ambisjon om å få frem noen sentrale *premisser* for å kunne svare. Ett av premissene har altså vært en enkel problematisering av *faglighet*. Et annet er hvilken rolle bestemte oppfatninger av språk kan spille for vår forståelse av faglighet.

## Språk i fag

Ett aspekt har så langt blitt holdt unna fremstillingen - nye oppfatninger av språk og kommunikasjon kan ses som mulige *grunner* til endringer i synet på faglighet. En kan ta utgangspunkt i mega-prosjekter som TIMMS og PISA. Det hevdes at utformingen og kvalitetskontrollen av testene har bidratt sterkt til utviklingen av de mange nasjonale kvalitetsrammeverkene som nå utformes i land etter land (Valverde u.d.; Karlsen, 2010). Særlig viktig har faglighetsdiskusjonene i matematikk vært (Niss, 2003). Avklaringer av faglighet i matematikkfaget synes langt på vei synes å ha utgjort

mal for *andre* fag, først i tilknytning til PISA, men senere også som grunnlag for utforming av kvalitetsrammeverk på tvers av fag, ikke minst for det norske (OECD, 2006).

I internasjonal forskningslitteratur innen tekst- og språkvitenskap kan en registrere økt interesse for å studere hvilken rolle språk og kommunikasjon spiller i etablering av faglighet i skolen og vitenskapelighet mer generelt (CoE, 2009; Christie og Maton, 2011; Langer, 2011). Det har vært gjort flere empiriske analyser av hvordan fagfelt påvirkes av språkoppfatninger, og som kan legges til grunn for en diskusjon om hva en legger i begreper som språklighet og språkoppfatninger (Vollmer, 2006). Nystrand et al (1993) gjorde f.eks. metastudier av skriveforskning og skriveopplæring i Nord-Amerika. (Se også Nystrand, 2008.) De kom frem til at språkteoretisk og pedagogisk kunne en se en utviklingslinje fra mellomkrigstiden og frem til ca 1990 fra formalisme, via konstruktivisme og sosial-konstruksjonisme henimot dialogisme. Konkret innebar disse ulike posisjonene at en periodevis vektla henholdsvis skrivningens form, innhold og bruk.

Noe senere gjorde jeg selv en studie av skriveforskning i Norge, ved oppstart uten kjennskap til Nystrands studie (Ongstad, 2002). Hovedmønsteret var påfallende likt. De ulike periodene ble begrepsfestet slik: formalisme, essensialisme, funksjonalisme og relasjonisme. For de tre første ismene ble overaksenturering av aspektene form, innhold og bruk i ytringer sett som 'årsaker' til faglig ensidighet. Relasjonisme ble sett som ny erkjennelse av at bestemte aspekter ikke var dominante kategorier. En burde snarere se aspektene som *system*. Til forskjell fra systemtenkning som særlig bygde på lingvistens Saussures vekt på dualitet mellom syntaks og semantikk, ville en nå se det pragmatiske aspekt *i relasjon* til de to andre.

Når denne mer pragmatikk-orienterte systemtenkningen for alvor gjorde seg gjeldende i teoribygging fra 1980 og fremover, hadde en altså steg for steg blitt konfrontert med dilemmaet *kategori* versus *relasjon*. En måtte erkjenne at det oppstod prinsipielle motsetninger mellom mer essensialistiske og mer relativistiske språkoppfatninger (Bakhtin, 1986). Det ble derfor viktig å skille mellom kategoriell og relasjonell tenkning samt mellom teorier som anvender eller ikke anvender et eksplisitt, dynamisk kontekstbegrep (Ongstad, 2006b og 2013a). Dynamisk kontekst kan noe forenklet forstås som internaliserte forestillinger om eller beredskap for kommunikasjon som bevisst og ubevisst anvendes når en forsøker å gi egne og andres ytringer mening. Forestillingene ses som *aktive* mønstre. Teoriutvikling på feltet har særlig interessert seg for begreper som setter ytringer i et kontekstperspektiv, som register, sjanger og diskurs (Beaugrande, 1998; Halliday, 1994; Martin, 1997; Gee, 2012).

Både natur- og kulturfenomener kan forklares med det en kan kalle systemteori (Luhmann, 1984). Det finnes systemteori på mange områder og det er ikke poenget her å gå nærmere inn på disse. Hovedideen er at på det enkleste nivået kan systemer

sies å bestå nettopp av kategorier og relasjoner: *In the most general sense, system means a configuration of parts connected and joined together by a web of relationships* (Wikipedia, 2013). Et system kan være (så å si) lukket og kan da defineres som kategorier i relasjon. Det kan være relativt autonomt og kontekstuavhengig, men også delvis åpent og fornybart. Over tid kan det altså endres, men det er stadig gjenkjennbart som i hovedsak det 'samme'. *Språk* sett ut fra et saussuresk perspektiv kan være et eksempel på et slikt systembegrep. I naturvitenskap og deler av samfunnsvitenskap og humaniora er tilstrekkelig lukning av begrep som kategori som oftest et krav eller en nødvendighet for en strikt begrepsoppbygd faglighet. Særlig i kulturvitenskapene er det åpenbart at flere kulturelle fenomener som det forskes på, endrer seg over tid. Skal en forstå og kanskje også påvirke slike, må en kjenne både fenomenet og de kontekstforhold som bidrar til endringene. En tvinges til relasjontenkning.

Innen språkvitenskapelig systemteori brukes uttrykket *systemisk* om et relativt stabilt, men delvis åpent system, som hele tiden endrer eller kan endre seg (Halliday, 1994). For å illustrere forskjellen mellom et lukket og et systemisk 'åpent' system kan en metaforisk tenke på kuler med hull og pinner i et modell-sett som kan settes sammen og illustrere molekyl-strukturer, som f.eks. i moderne mineralogi. Dersom alle hullene i kulene og alle pinnene som forbinder kulene er fylt og brukt opp, er molekylet eller mineralet i prinsippet lukket og kan være vanskelig å endre. Er det pinner eller hull til overs, kan molekylet eller mineralet i prinsippet lettere endre seg. Det er delvis åpent, dvs. systemisk, amorft (Ongstad, 2012b).

Satt på spissen kan en si at forskningstradisjoner innen natur- og kulturvitenskap som overveiende er kategorielt orienterte, interesserer seg mindre for å teoretisere dynamiske kontekster, selv om det er essensielt å fjerne innvirkningen fra dem. Forskningstradisjoner, skoleretninger og 'ismer' som prøver å forstå fenomen som er i symbiose med kontekst, som må håndtere dynamikk mellom kategori og relasjon, vil på sin side ha en tendens til å interessere seg mindre for objektivitet som utfordring. Det er og en annen viktig forskjell mellom de to grunnholdningene. Kontekst- og systemteoretikere vil i større grad enn kategori-orienterte nok interessere seg for *forholdet* mellom kategori og relasjon fordi begge aspektene inngår i system. Alle fag og vitenskaper er likefullt basert på kontinuerlige *faglige* avveininger av betydningen av de to. I dette perspektivet kan *faglighet* ses som dynamikk og balanse mellom kategori og relasjon. Fag- og kunnskapsutvikling er dynamikk mellom gitt og nytt, tradisjon og fornyelse, produkt og prosess, kategori og relasjon (Ongstad, 2009 og 2010). En kategoriell tilnærming vil fokusere mer på hva faget og fagområdene 'er' og forholde seg til gitte kriterier, som f.eks. en vitenskapelig prosedyre, mens en relasjonell tilnærming mer forholder seg til dynamikk, koordinering og videreutvikling, og med mindre støtte i forhåndsbestemte kriterier, med andre ord en mer hermeneutisk eller fortolkende tilnærming.

I tradisjonelle analyser av språk og tekst skiller en mellom ulike nivåer, som f.eks. mellom ord-, setnings-, tekst- og kontekstnivå (Martin, 1997). Siden nivåene innbyrdes er over- og underordnede, blir mer omfattende analyser gjerne konsentrert om *dynamikk* mellom ulike nivåer. En kan f.eks. gjøre rene innholdsanalyser av ord i en tekst, men en tar løpende metodisk hensyn til i hvilken kontekst eller sjanger ordene inngår i. Det er gjerne nettopp i tilknytning til nivåspørsmålet at symptomene på ulike språksyn kanskje kommer tydeligst til uttrykk. En kan f.eks. se at enkelt-yringer i *sjangeren* læringsutbyttebeskrivelser grammatisk sett har form som en tradisjonell grammatisk *setning*, og i de fleste tilfeller bare én setning. I de senere årene synes denne stereotypien å ha økt i omfang. I NKR for grunnskolens trinn 1-9 (se nedenfor) brukes f.eks. stort sett bare to ulike grammatiske setningsformer, de som på hver ny linje begynner med (kandidaten) *har* og de som begynner med (kandidaten) *kan*, i praksis beskrivelser av henholdsvis kunnskaper og ferdigheter. På grunn av det semantisk-logiske slektskapet mellom begrepene ferdighet og kompetanse, er hjelpeverbet *kan* nærmest enerådende også når en skal beskrive kompetanse. Det sett av fagsjangerer som brukes som redskaper for å beskrive fag, lære bort fag og evaluere dem vil variere fra disiplin til disiplin, fra fag til fag og fra vitenskap til vitenskap.

Et språksyn som legger sterk vekt på avklarte og entydige enkeltaspekter, vil kunne karakteriseres som *kategorielt*. Måten språket brukes på, tilstrebing av klarhet og lukning, vekten på essens får et kategorielt preg. Det favoriserer mer begrepsmessige sider ved fag og språk, snarere enn det tekstuelle og kontekstuelle. En har primært fokus på ordnivået. Dessuten ses klare kategorier som en validitetsmessig fordel, ja, nærmest som en nødvendighet når en til syvende og sist skal evaluere, noe som er bevisst valgt premiss for å kunne formulere og senere teste og påvise et *utbytte*, som det er tale om ndg LUBer.

Et *relasjonelt* syn synes i mindre grad å basere seg på enkeltbegreper. En er mer opptatt av tekst i kontekst. Tekst betyr vev, og en vevsstruktur vil nettopp være relasjonell. Selv om det kanskje kan finnes en mer eller mindre sterk intensjon eller bestemt mening bak en konkret tekststyring, vil tekst i kontekst måtte *fortolkes*. Det finnes dessuten ulike tekst-*typer*, kommunikasjonsformer eller sjangerer som fortolkninger må forholde seg til. Vekt på sjanger-, diskurs- og kontekstbevissthet vil derfor gjerne være et trekk ved relasjonell kommunikasjon. Så langt kategori og relasjon.

## Språk og faglighet i NKR og andre sentrale tekster

Et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) ble av arbeidsgruppen som fikk i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å utarbeide forslag til rammeverk med lærings-

utbyttebeskrivelser definert som en systematisk beskrivelse av nivåene i et lands utdanningssystem, med vekt på beskrivelse av det enkelte nivå's læringsutbytte og sluttkompetanse (Arbeidsgruppe 2007:5). Definisjonen av læringsutbytte ble hentet fra det internasjonale arbeidet EQF (2005). Det er (...) *a written statement of what the successful student/learner is expected to be able to do at the end of the module/course unit, or qualification* (Arbeidsgruppe 2007:17).

Læringsutbytte inndeles bare i kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse på tross av at det i beskrivelser av læringsmål i rammeplaner i Norge har vært vanlig også å bruke *holdninger* som kategori, i tillegg til kunnskaper og ferdigheter. *Kunnskaper* er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker/yrkesfelt eller bransjer. Under *ferdigheter* beskrives evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter – kognitive, praktiske, kreative og kommunikative. Med *generell kompetanse* forstås evnen til å anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng.

Arbeidsgruppen drøftet ulike valg og prioriteringer, og gjorde flere 'innrømmelser'. For det første påpekte gruppen at det ikke kan trekkes noe absolutt skille mellom kunnskaper og ferdigheter, siden ferdigheter både er av teoretisk og kognitiv art og kunne vært plassert under kunnskaper. For arbeidsgruppen ble det likevel til slutt avgjørende at tilsvarende inndeling (todeling) benyttes i andre lands kvalifikasjonsrammeverk samt i EU-kommisjonens forslag til rammeverk for livslang læring (EU, 2008). For det andre var det problematisk å la *holdninger* være en utbyttekategori:

Selv om utvikling av *holdninger* slik det er definert i termlisten i kapittel 2.1. er relevant, går dette naturlig inn i beskrivelsene av generell kompetanse, samtidig sombegrepet "holdninger" i seg selv lett kan skape uheldige assosiasjoner eller misforståelser. Arbeidsgruppen har derfor konkludert med at holdninger ikke er egnet som kategori (Arbeidsgruppen 2007:22-23).

Siden holdninger ikke ble akseptert som egnet kategori, vil det si at grunnleggende aspekter ved kommunikasjon som f.eks. etikk, estetikk, ekspressivitet og emosjonalitet, kort sagt en rekke sentrale verdier innvevd i konkrete ytringer, ikke vil kunne inngå i begrepet læringsutbytte slik det defineres av NKR. Denne omfattende strippingen av mulige andre aspekter ved 'utbytte' betyr derfor også at det helt bevisst etableres et avgrenset, kategorialt ('snevert') *faglighets*-begrep. Det gjelder ikke bare innen et fag eller på et nivå, men for hele nasjonen, for hele Europa og de øvrige OECD-landene som har implementert rammeverket.



Om en ser nærmere på hvordan grammatikkens ordklasser, håndterer og uttrykker akkurat holdninger, kunnskaper og ferdigheter, vil holdninger gjennomgående karakteriseres med et *adjektiv* i kombinasjon med et substantiv, kunnskaper beskrives med *substantiver* og *ferdigheter* uttrykkes med verb. Ved testing av PISA-resultater har naturfag, i motsetning til matematikk, valgt å beholde kategorien *holdning*. Det innebærer at en i naturfag må velge kvalitetsgrad for antatt ønskelige verdier, f.eks. *høy* miljøbevissthet eller *tydelig* bevaringsvilje. Ordklassene *adverber* og *adjektiver* kan ha samme funksjon i graderinger og rangeringer av kunnskaper (f.eks. *grunnleggende*), ferdigheter og generell kompetanse (f.eks. *selvstendig*).

Slik tydeliggjøring fører imidlertid ikke nødvendigvis til en mer relasjonell forståelse. Kanskje snarere tvert imot. Graver en også litt dypere i ulike språkteorier, kan en finne et skille mellom tilnærminger som gjerne holder hovedaspekter adskilt og kommunikasjonsteorier som ser dem i sammenheng. Pragmatikk-orienterte teoretikere som Bühler (1934), Bakhtin (1986), Habermas (1988) og Halliday (1994) forutsetter at det finnes en indre systemisk sammenheng mellom *den* som ytrer, *det* som ytres og *de* det ytres til. I følge Habermas (1992) karakteriseres dette forholdet av *samtidighet*. De definerer hverandre gjensidig og blir dermed aspekter i et *åpent* relasjonelt system. I ytringer er alle tre alltid til stede. Ytringers tre hovedaspekter kan videre ses som henholdsvis form, innhold og handling, som igjen nettopp kan beskrives, fortsatt henholdsvis, gjennom adjektiver, substantiver og verb. Den som ytrer noe uttrykker derfor symptomatisk en viss *holdning*. Videre vil det som ytres, innholdet, uttrykke en viss *kunnskap*. Og til sist vil henvendtheten, måten en kommuniserer på, kunne gi signal om, være symptom på visse *ferdigheter*.

Mens mange kategori-orienterte forskere kanskje vil slå seg til ro med en slik inndeling, fordi den tilsynelatende gir mulighet for orden og oversikt, konsentrasjon og målbarhet, vil relasjonister nok peke på at ytringsaspekter samlet utgjør en (usikker) *helhet* som er mer enn en sum av aspekter. Enhver analyse av en *del* vil derfor risikere å øve vold på helheten. I en forventet læringsprosess frem mot et utbytte vil f.eks. deler underveis måtte læres som hele ytringer. Ytringer bearbeides videre mentalt til et sett sterkt *relaterte* aspekter (en *føler*, *tenker* og *gjør* noe samtidig). Til sist blir aspektene, forhåpentlig som gyldige og pålitelige symptomer på utbytte, forsøkt brakt til overflaten gjennom tester og prøver. Kompetanse til å skjelne og å balansere mellom kategoriell og relasjonell forståelse blir altså særlig viktig for fag- og læreplanutformere, lærebokforfattere, lærere og sensorer.

## Kunnskapstaksonomier i språkteoretisk perspektiv

*Generell kompetanse*, forstått som sum eller syntese av aspektene *kunnskap* og *ferdighet*,

er fra 2014 eneste tillatte overordnede faglighetsbegrep for alle utdanningsnivåer og fag i Norge (KD, 2009 og 2011). Den underliggende taksonomien som knytter seg til hvert av disse begrepene står indirekte i gjeld til Bloom og Krathwohls klassiske taksonomi for det kognitive domene (Bloom og Krathwohl, 1956). I 2001 ble nemlig taksonomien revidert av Anderson og Krathwohl (Anderson og Krathwohl, 2001). Revisjonen har utgjort et faglig, språklig og ideologisk underlag både for internasjonale og nasjonale kvalifikasjonsrammeverk (i Norge forkortet NKR) for utdanningssystemer (Arbeidsgruppen, 2007; Knain, 2005). En forskjell fra tidligere læreplaners målformuleringer er at en nå skal beskrive *læringsutbytte*, derav betegnelsen 'læringsutbyttebeskrivelser' (LUB). I Norge utgjør NKR som nevnt basis for utforming av LUBer på alle nivåer for fag- og læreplaner i Norge (KD, 2011). Det antas altså å være en utviklingslinje mellom de tre nevnte taksonomiene Bloom og Krathwohl (1956), Anderson og Krathwohl (2001) og NKR (Regjeringen, 2011).

#### Bloom og Krathwohl (1956)

evaluering	(evaluation)
syntese	(synthesis)
analyse	(analysis)
anvendelse	(application)
forståelse	(comprehension)
kunnskap	(knowledge)

*(substantiver)*

kognitiv?

semantisk?

produkt?

#### Anderson og Krathwohl (2001)

skape	(create)
evaluere	(evaluate)
analysere	(analyze)
anvende	(apply)
forstå	(understand)
huske	(remember)

*(verber)*

sosio-kognitiv?

pragmatisk?

prosess?

Wilson (2006) har sammenlignet Bloom og Krathwohl (1956) med Anderson og Krathwohl (2001). Oversettelsene i oppsettet ovenfor er mine. Wilson finner to-tre iøyenfallende trekk, for det første at substantivene nå er byttet ut med verb eller verbalsubstantiv, og for det andre at substantivet *syntese* nå er endret til verbet *skape* samt at dette verbet har inntatt den høyeste posisjonen i taksonomien. Dessuten er *kunnskap* endret til *huske*. Begge utgjør det laveste nivået i taksonomien. I Wilsons oppsett ses verbene som *kognitive prosesser*.

En kan spekulere over mulige årsaker til 'driften' fra *substantiv* til *verb* fra 1950-tallet og frem til århundreskiftet. Ytre sett, og sterkt forenklet, dreier det seg om en omprioritering av interessen for henholdsvis *produkter* og *prosesser*. Det er kjent at en på en rekke utdanningsvitenskapelige felt har sett en overgang fra en *kognitiv* til en mer *sosio-kognitiv* oppfatning av læring (som f.eks. i tilknytning til den noe forslitte motsetningen mellom Piaget og Vygotsky). Innen språkvitenskap har en sett en for-

flytning fra en *syntaktisk* til en *semantisk* og videre over mot en mer *pragmatisk* språkoppfatning, slik det ble pekt på innledningsvis. Oppfatningene kan i den siste fasen sies å ha gått fra å være mer *kategorielle* til å bli mer *relasjonelle*. Videre ses internalisering av språkholdninger og språkoppfatninger som mer eller mindre ubevisst sosialisering til ulike kontekster. Som språkbrukere er vi konstant omgitt av skiftende sjangrer eller diskurser som former eller utgjør de kontekstene vi kommuniserer i (Ongstad, 1996). Om en f.eks. tenker seg alle kommunikasjonsformer eller sjangrer spredd ut som en sammenhengende vifte fra de mest faste til de mest løse, vil behovet for klare kategorier være mer typisk for de faste og åpne relasjoner mer prege de løse. Alle mer omfattende språkbruksområder i samfunnet, som f.eks. utdanning, fagorganisering, administrasjon, kultur og vitenskap vil måtte velge fra en slik vifte. Læreplanutvikling er f.eks. et slikt felt (Ongstad, 2010).

Gitt det teoretiske utgangspunkt som er skissert ovenfor, kan det knyttes et par kritiske spørsmål til hvilke roller språk og kommunikasjon kan ha: Kan en utpreget taksonomisk tankegang delvis springe ut av eller resultere i f.eks. en overveiende kategoriell bruk og oppfatning av språk? Kan ulike læreplantyper, med eller uten påvirkning av taksonomisk utformede kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbyttebeskrivelser, være basert på bestemte språksyn, selv om dette ikke uttrykkes eksplisitt? Taksonomier av Bloom og Krathwohls type står i et symbiotisk forhold til læreplanutvikling. Den analytiske undersjangeren læreplantaksonomi både stammer fra og påvirker læreplaner. Nå gir isolerte ramser av rangerte substantiver og verber nok et delvis feilaktig inntrykk av hva de to taksonomiene egentlig er. Det dreier seg jo egentlig om prinsipiell gjennomtenkning av bruken av læringsmål i fag- og læreplaner. Hvis en tar utgangspunkt i Anderson og Krathwohls rangerte verber, vil hvert enkelt av dem i praksis, f.eks. som i LUBer, bli etterfulgt av et konkret læringsinnhold, som oftest i substantivisk form. Det er systematisering av 'universet' av faglige verber og substantiver som gir grunnstrukturen for konkrete læringsmål og læringsutbyttebeskrivelser. Systematiseringen innebærer imidlertid et *skisma* mellom verbdelen og substantivdelen, og i det ligger en mulig kime til polarisering eller brudd mellom kategori og relasjon. I det følgende vil forholdet bli problematisert med utgangspunkt i et konkret eksempel fra en NKR-mal.

### Semantiske utfordringer knyttet til LUBenes definisjon og struktur

Om en tar utgangspunkt i det som i rammeverket kalles Nivå 2, dvs. grunnskolekompetanse, fremtrer en klart sjangeraktig struktur. (Understrekningene og bruk av fet skrift er mine.)

**Kunnskap** *Kandidaten...*

- har grunnleggende kunnskap om sentrale fakta og begrep i og på tvers av fag
- har kunnskap om grunnleggende politiske, sosiale, kulturelle og miljømessige forhold
- har grunnleggende kunnskap om bruk av kilder, om hvordan informasjon innhentes, dokumenteres, vurderes og anvendes
- har grunnleggende kunnskap om det å lære å lære
- har kunnskap om ulike utdanningsvalg og yrker

**Ferdigheter** *Kandidaten ...*

- kan utrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy i faglige sammenhenger
- kan presentere emner på norsk/samisk og minst ett fremmedspråk
- kan bruke erfaringer, kreativitet og utforskende arbeidsmåter i tilegnelse av ny kunnskap
- kan bruke praktisk-estetiske arbeidsmåter på flere fagområder
- kan reflektere over egen deltakelse i ulike medier

**Generell kompetanse** *Kandidaten...*

- kan bruke kunnskaper og erfaringer for å delta i et demokratisk og inkluderende samfunn
- kan samarbeide med andre både faglig og sosialt
- kan drøfte og vurdere andres og egne faglige arbeider under veiledning
- kan foreta selvstendige valg, begrunne og handle ut fra dem

Siden et læringsutbytte i prinsippet og i praksis skal være målbar, vil formuleringene i vesentlig grad måtte finne frem til og prioritere læringsaspekter som er tilstrekkelig *kontekstuvhengig*. Slik uavhengighet er dels en metodisk, dels en språkfilosofisk eller en semantisk utfordring. Metodisk består vansken bl.a. i å utforme tester, prøver og eksamener som ikke favoriserer bestemte grupper av elever. Semantisk sett oppstår det et dilemma - er det mest verb- eller substantivdelen som skal bære hovedansvaret for målbarheten? Svaret kan kanskje ligge et sted midt i mellom. I oversynet over LUBer for grunnskolen ovenfor finnes f.eks. det konkrete ferdighets-utbyttet (... kandidaten) - *kan presentere emner på norsk* (...). Generelt vil substantiver gjerne være mer konkrete og tilsynelatende mer 'objektive' enn verbalhandlinger. Men verb og substantiv kan i noen tilfeller betinge hverandre rent logisk-semantisk. Sjangeren presentasjon eller den retoriske handlingen å presentere impliserer gjerne et tema, et emne, *noe*. Når termen *emner* står i flertall, menes det sannsynligvis at det er det å kunne *presentere* som skal veie tyngst. Underforstått ser en i så fall bort fra alle de

kontekster, fagsituasjoner og nivåer som *emner* kan inngå i. Det kan kanskje også implisere det syn at presentasjon som sådan er en egen handlingskategori, en egen kommunikasjonsform, en egen sjanger som en kan lære, delvis *uavhengig* av emner.

Kontekst kan utgjøre et betydningsproblem. Går en f.eks. tilbake til den aktuelle formuleringen i oversikten ovenfor, heter det egentlig - (kandidaten) kan presentere emner på norsk/*samisk og minst ett fremmedspråk*. I en slik kontekst kan det derfor egentlig se ut til at det primært dreier seg om presentasjonsevner som en *språkferdighet*. I utformingen av generelle kompetanser for grunnskolen gis det imidlertid ikke klare eksplisitte oppgaver for bestemte fag. De er generelle. Utbytte i denne konteksten er tenkt *fagovergripende*. Ikke desto mindre kan ulike fag komme til å tolke beskrivelser forskjellig, idet de leses inn i ulike ideologiske fagkontekster ved utforming av LUBer i fagplaner.

Det spørs om en i fremtiden vil kunne finne belegg for at det hierarkiet av verber som styrer forholdet mellom nivåene 2 - 8 i rammeverket er til å stole på, om de er adekvate. En vet lite om hvorvidt kombisjoner av *bestemte* verber og *bestemte* faginnsikter på et definert område egentlig kan rangeres over eller under kombinasjoner på et annet område. F.eks. kan en sammenligne kompleksiteten av verbet *analysere* i følgende konstruerte setningspar: *å kunne analysere saltgehalt* sammenlignet med - *å kunne analysere påvisning av Higgs partikkel*. Eller videre - verbet *skape* i praktisk estetiske fag *å kunne skape en enkel tegning* sammenlignet med *å kunne skape en større komposisjon*.

Eller om en sammenligner verb på tvers av fag, f.eks. *å kunne anvende en sløydeniv* sammenlignet med - *å kunne anvende Faircloughs diskursteori*. Følgelig kan en også spørre om læringsutbyttet *å kunne skape en tegning* skal rangeres over læringsutbyttet *å kunne analysere partikkelteorier*? Og skal det *å komponere (skape)* rangeres over eller under det - *å analysere*? Slike og andre semantiske utfordringer vil kunne forstyrre selve det taksonomiske prinsipp, nemlig at kognitive 'læringsverb' kan og bør rangeres kategorielt. (Jf. den hierarkiske strukturen i Anderson og Krathwohl, 2001.) Da NKR ble innført, prøvde en å omgå utfordringen ved å knytte rangeringen til utdanningsnivåene (nivå 2 til 8), snarere enn til progresjon innen det enkelte fag. Det reiser spørsmålet om hvorvidt utmyntede nivåer i Bloom og Krathwohl (1956) og Anderson og Krathwohl (2001) kan gjøres generelt gjeldende helt uavhengig av de faglige kontekster slike verber måtte inngå i. Selv om det didaktisk sett måtte være ønskelig å rangere kognitive prosesser, vil det, med utgangspunkt i relasjonell, kommunikativ tenkning være knyttet ulike former for usikkerhet til at bestemte verber i en taksonomi vil utgjøre gyldige og pålitelige nivåer for tenkning, helt uavhengig av enhver *kontekst* verbene måtte stå i (Oates, 2002; Niss, 2003; Adams, 2004; Knain, 2005; Aamodt et al, 2007; Exley og Singh, 2012). Det er også grunn til å merke seg at mens kunnskap er plassert lavest i de to nevnte taksonomiene er, utgjør det et hovedbegrep i NKR.

## Kategori og relasjon, fokus og kontekst i sjangeren læreplan

En kan altså spørre seg om *generell* taksonomi kan være på kollisjonskurs med *spesifikk faglig* taksonomi, gjennom forskyvning i viktighet og prioritering, bort fra faglig forankrede substantiver, til svært generelle og vanskelig analyser- og evaluerbare verb. På den annen side kan det hevdes at en slik forskyvning *bør* skje. Skolers og utdannings overordnede mål er tross alt av *generell* natur og bør ikke bare behandles som en tilfeldig sum av fagavgrensede kunnskaper og ferdigheter. Formulert på en annen måte - hvis skolens mål skal være allmenn danning, må fagene innstille seg på å være midler, ikke mål. På den annen side igjen, hvis den ønskede generelle kompetansen i NKR faktisk kommer til å begrenses av bestemte evalueringsmessige og ideologiske hensyn, samt av sterk politisk vilje til dramatisk forenkling og harmonisering, kan nye kontekster som kunnskapene og ferdighetene skal være fremtidig relevante for, når alt kommer til alt, vise seg å være få og avgrensede. Med andre ord kan det språksyn som (implisitt) preger Anderson og Krathwohl (2001) og følgelig NKR, komme til å (*over-*)styre fagene på ikke tiltenkte måter. En kategoriell språklig tilnærming kan bidra til en sterkt endret *faglighet* i en rekke fag.

NKR har, gjennom planrevisjonen satt de didaktiske kron-begrepene *lærer, undervisning, læring* og *elev* på sidelinjen ved at de ikke lenger skal finnes i LUBer. Sjangeren læreplan er slik sett omdefinert. Lærerne blir ikke direkte *instruert*, men siden et departement formelt og reelt har instruksjonsmakt, har utdanningsystemet *påført* lærerne ordningen. Demokratisk sett har en full ryggdekning for innføringen. KD (2011) redegjør i detalj for prosessen som førte frem til NKR. Det er tydelig at KD har lyttet til signaler om behov for *skjerpning* av læreplaner. I følge Valverde (uten dato) ble det i 1980- og 1990-årene i flere fag, men kanskje særlig i matematikk, lagt sterkere vekt på begrepsforståelse, kunnskapsprosesser og mer akademisk pregede mål. Skjerpelsen var uttrykk for økt interesse for den intenderte læreplan som policy- og styringsinstrument. I arbeidet med det stort anlagte TIMMS-prosjektet ble en rekke nasjonale læreplaner sammenlignet:

The significance of these documents varied substantially by country. Curriculum guides in Australia, for example, had titles such as “Course Advice,” whereas in Japan they were known as “National Courses of Study” and in Norway as “Curriculum Guidelines.” These diverse titles suggest different statuses and functions. (Valverde, uten dato.)

Valverde vil ha det han kaller *fokuserte* læreplaner. Han hevder at flere ‘høytpresterende’ land har slike. Andre land har planer som han derimot ikke finner *utfordrende* nok.

I *sjangeren* læreplan ligger det gjerne at *en kan ta en rekke premisser for gitt*. I Danmark er det f.eks. en viss tradisjon for å la læreplanytringer nettopp være *korte*. Det finnes en stille overenskomst om hvordan læreplaner (som på dansk kalles *bekendtgørelser*) skal se ut (*form*), hva de består av (*innhold*) og hva de skal bevirke (*handling/funksjon*). I tillegg til å være korte skal de være *klare, faglige og funksjonelle*. Utviklingen i Skandinavia de siste tiårene synes å ha gått i retning av stadig kortere plantekster. I Norge synes denne trenden å forsterkes gjennom innføring av NKR.

Det som derfor gjerne 'mangler', om en ser det fra et tidligere norsk, tradisjonelt læreplanperspektiv, er eksplisitt beskrevne og problematiserende *kontekster*. Beskrevne kontekster kan bidra til fornuftig fortolkning av læreplaner og kan tjene motiverende som analyseredskap og didaktisk redskap for iverksettelse. I noen grad har nok det uforutsigbare tradisjonelt blitt tatt hånd om gjennom metodiske veiledninger. Gjennomgående er veiledninger likevel mer rettet mot gjennomføring enn mot å klarere forutgående premisser og begrunnelser, som kan bidra til å forklare hensikten. Som en kontrast kan en peke på et utkast til ny lærerutdanning for India. Teksten er på 60 sider. Kapittel 1 begynner med *Context, concerns and vision of teacher education*, og på et sentralt punkt lenger ned i teksten heter det, med avsenders egen understrekning: *We also do not think of teacher education as a prescriptive endeavour; we want it to be open and flexible. Our emphasis is on changing contexts and our aim to empower the teacher to relate himself/herself to them* (NCFTE, 2009:14).

Forslaget tar altså direkte avstand fra at planen skal være foreskrivende. Det dominerende handlingsverbet er *empower*. Lovgiverne gir fra seg makt. Lærerne som lærerutdanningen skal utdanne skal altså primært settes i stand til å forholde seg til dynamiske lærings- og samfunns-kontekster *selv*. Senere i teksten følges det bevisst valgte kontekstperspektivet opp ved at det understrekes at lærerutdanning skal gi rom for engasjement rundt temaer og utfordringer knyttet til Indias sammensatte egenart, som identitet, kjønn, likeverd, fattigdom og sosiale forskjeller:

This would enable teachers to *contextualize* education and evolve a deeper understanding of its purpose and its relationship with society and humanity. It is also important to understand the classroom as a social *context*, as it provides a setting for interaction, generation of dialogue and the opportunity to appreciate diverse perspectives on a given issue (NCFTE, 2009:21, mine uthevinger).

Motsetningen mellom Valverdes fokus-orientering og det indiske planforslagets kontekst-orientering kan ses som prototypiske eksempler på henholdsvis kategoriell og relasjonell tilnærming til læreplaner qua tekst. I malen for nasjonale kvalifikasjonssammeverk utviklet av EU, er det den konsekvent taksonomiske strukturen av kompetanse på alle nivå, samt LUBenes stereotypiske form som særpreger ytringen/teksten

(EQF, 2005; EU, 2008). Riktignok er også tradisjonelle og målstyrte læreplaner hierarkisk bygd opp; den generelle læreplanen skal styre fagplaner og fagplaner emneplaner igjen. Målformuleringer er gjerne også stereotypiske og den generelle strukturen er hierarkisk. Slik sett er derfor et tradisjonelt læreplanverk en taksonomi, om enn kanskje mer implisitt enn det Norge har fått etter innføring av NKR.

Fokusering, eller rettere, avgrensning og bortvalg av sentrale *sluttmaal* har imidlertid skapt en nærmest motsatt situasjon når det gjelder styrke-forholdet mellom læreplannivåer. Ved bevisst å flytte fokuset fra lærer og undervisning, fra elev/student og læring til *kandidat* og *utbytte* (resultat) har en gjennom NKR fått en *kortere, en mer fokusert* og tilsynelatende en mer *utfordrende* læreplan av typen Valverde ønsker seg.

## Den generelle læreplanen og språksynet i NKR

Uten en styrende generell læreplan risikerer imidlertid sluttmålet for NKR å ende opp som en sum av generelle kompetanser. Om en til sammenligning skulle sette en enkel, generell merkelapp på gjeldende generell læreplan i Norge som ytring og som instrument, kunne det være at den fremstår som en *danningsvisjon* for nasjonen:

Sluttmålet for opplæringen er å *anspore* den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling. (...) En tydelig hovedlinje i oppfostringen må være å forene økt viten, kyndighet og ferdighet med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans (KUF 1996:50, SOs utheving).

Sluttmålet er med andre ord et *integrert* menneske, et menneske som ikke bare består av kategorier, men som har møtt en *undervisning* og en faglig og didaktisk plan som har satt kategorier i relasjon til hverandre. Tolket som endimensjonal pragmatisk teksthandling er skolens oppgave, ut fra visjonen ovenfor, heri inkludert også fag- og læreplaner som redskap, altså *ansporing*. Å anspore er noe *en lærer* må *gjøre*, men initiativet vil måtte overføres til den lærende. Selvrealisering skal i sin tur balansere gitte aspekter i og utenfor den lærende. Det angis seks aspekter. De tre første ligner sterkt på to kronbegreper i NKR, de tre siste inngår ikke i NKR. Det viktigste underveis for å få dette til er å holde sammen, *forene*, et sett av seks bestemte verdier. Med litt språklig velvilje kan kyndighet ses som kunnskap. Av alle prioriterte verdier og mål i gjeldende generelle plan er altså bare *kunnskap* og *ferdighet* beholdt. *Selvrealisering, fellesskapsorientering, menneskelighet, viten, sosiale krav, etisk orienteringsevne* og *estetisk sans* er *fokusert* bort i den ellers gode hensikt å gjøre kunnskapene og ferdighetene



tydeligere. Med utgangspunkt i analysene ovenfor kan en også argumentere for at det kategorielle perspektivet har blitt sterkt prioritert. Skulle en (fortsatt) ta hensyn til gjeldende generell læreplan og kravet om integrering og balansering, er det kanskje et noe mer relasjonelt syn som kan ha håp om bringe *alle* aspektene i samspill. Situasjonen er imidlertid at begge sett forventninger, i det minste i navnet, er gjeldende utdanningspolitikk. Et samlet Storting står bak begge. For faglighet kan skismaet imidlertid få store konsekvenser.

Egentlig trengs ikke avanserte innholdsanalyser for å komme på sporet av tendensene som er beskrevet i kapitlene ovenfor. Et hovedpoeng har snarere vært å koble endringene med 'språksyn'. Verdier og trekk som konsentrasjon, korthet og konsekvens i læreplaner synes ideologisk å være knyttet til en tro på språkets iboende klarhet. Jo 'klarere' kategoriene blir forsøkt fremstilt desto mindre antas kontekstenes mulige innflytelse å være. Motsatt synes et kontekstorientert syn å føre til større grad av åpenhet og mindre skarpt *fokus*. En kategoriell tilnærming synes å høve mer for departemental styring og for en mer ensidig skjerping av kunnskapsaspektet i fag, og mindre for en *ansporing* av elever i grunnutdanning. En mer kontekstorientert strategi, som den foreslåtte indiske, vil sannsynligvis være avhengig av en *selvstendig* profesjon, dvs. en profesjon med kompetanse på kvalifisert fortolkning av læreplaner. Med Bernsteins rammefaktorteori som utgangspunkt kan en anta at jo sterkere fokuseringen er desto mindre blir handlingsrommet (Bernstein, 1990).

Svært forenklet kan en tenke seg at ytringer i et visst språk (som det norske) ofte følger en viss lineær, grammatisk gjenkjennbar sekvens av en subjektsdel (S), verbaldel (V) og objektsdel (O) i språklige ytringer. En slik enkel oppdeling kan kaste lys over et par utfordringer.

S	V	O
<i>The candidate</i>		<i>remembers</i>
Kandidaten		husker
		<i>simple historical facts.</i>
		enkle historiske fakta

For det første vil det innbyrdes forholdet mellom subjekt og verbal kunne føles som viktigere enn forholdet til objektsdelen. Forenklet vil subjekter ofte være substantiver og verbaler verb og altså bli plassert fremst i setninger/ytringer. Substantiver ses gjerne som klart avgrensede fenomener. De blir objekter ('ting'), stabile former eller kategorier som kan legges til grunn for relativt presise beskrivelser eller analyser. I en kategorial tenkemåte vil også oppfatningen av verb, selv om de kan være prosessuelle i sin natur, lett kunne farges av samme tenkemåten. Når verb underkastes *klassifisering*, som er den overordnede språkhandling som har drevet frem Bloom og Krathwohls taksonomi, tvinges de inn i hierarkiske strukturer. *Huske* i eksemplet ovenfor f.eks. risikerer å bli definert som noe mekanisk, og mekanisk bruk understøttes i sin

tur av ord i objektsdelen som *enkle* og *fakta*. Om en hypotetisk erstatter *enkle historiske fakta* med *Einsteins relativitetsteori* i objektsdelen, provoseres forestillingen om å huske som noe mekanisk. I prinsippet er grensedraining og hierarkisering av verber for kognitive prosesser en risikabel affære, slik jeg var inne på tidligere.

For det andre er S-delen i NKR i så å si alle sammenhenger kun ett ord, *kandidaten*. Den rent typografiske utformingen av LUBene gjør at verbene i V-delen får en *særlig* fremtredende posisjon helt til venstre og først i lesesekvensen. Når dessuten både ferdigheter og generell kompetanse kan assosieres med noe en *kan* og *gjør*, svekkes bevisstheten om og betydningen av det konkrete fagstoffet som måtte bli føyd til i O-delen. For spørsmålet om faglighet betyr fokuseringen at perspektivet flyttes fra det faglig konkrete over mot det over- og metafaglige. Forholdet mellom verb og substantiv behøver likevel ikke være skarpt. En spesiell grammatisk form, mye brukt i engelsk, *-ing*-formen, kan sies å utgjøre en problematiserende mellomkategori: *to know, knowing, knowledge*. Formen kan i metaforisk forstand illustrere en hovedutfordring for en kategoriell tenkemåte - dette implisitte språksynet er bare valid og relevant i den grad de enkelte substantiv og verb selv er det, og de nasjonale språkenes grammatiske struktur inndeler livsverden på måter som passer en utpreget kategoriell tenkemåte.

Det er også andre forhold ved språk og kommunikasjon som gjør tenkemåten problematisk. Det er selvsagt ikke slik at det skulle finnes to diamentralt og prinsipielt ulike språksyn basert på hvordan ulike teorier forholder seg til lukking for å fremskaffe gyldige og målbare kategorier. I følge de Beaugrande finnes det sannsynligvis flere enn 80 typer grammatikk (Beaugrande, 1998), og i tillegg kommer en lang rekke varianter av sjanger-, diskurs- og kontekstteorier (Ongstad, 1997) som på ulikt vis prøver å forklare disse spørsmålene. Blant alle disse finnes det teorier og vitenskaper som på prinsipielt grunnlag søker etter mer lukkede eller etter mer åpne systemer. En jakter på henholdsvis gyldig essens eller gyldig relativitet, altså en avveining mellom validitet og relevans (Ongstad, 2013a). I forbindelse med bruk av sjangrer og bruksområder som dødsattester, personnummer, bestemmelse av kjønn, programmering, patenter og i spørsmål om skyld i rettsspørsmål f.eks. finnes det dessuten et rent praktisk og prinsipielt behov for entydighet. For forståelse av kulturelle, komplekse systemer, for diktetolkning, for analyser av kompliserte situasjoner og fenomener, for kommunikasjon i det daglige, vil et relasjonelt perspektiv komme mer til sin rett eller eller noen ganger rett og slett være nødvendig.

For nasjonal og internasjonal test-industri har motsetningen blitt et av de mest sentrale spørsmål. Også i bakgrunns materialet og forarbeidet til NKR kan en finne en klar forståelse for viktigheten av å bli kvitt kontekstens innflytelse, om målet skal være valide kategorier på tvers av kjønn, klasse, kultur og land (Weinert, 2001; Oates, 2002; Niss, 2003; OECD, 2005; Arbeidsgruppen, 2007). Men det er vanskelig å på-

visе (eksplicit) teoretisk bevissthet om mer *språkfilosofiske* implikasjoner av utformingen av LUBene. En kan altså få det inntrykk av selve prosessen at utrederne startet ut med en mer åpen holdning. Derneѕt ble aktuelle hoved- og underkategorier betraktet som *ønskelig* å avgrense. Etter hvert syntes det *mulig* og til slutt *nødvendig*. I overgangen fra sjangeren utredning (Arbeidsgruppen, 2007) til sjangeren forskrift (Regjeringen, 2011), gikk tenkningen fra å være deskriptiv til å være preskriptiv. Regjeringer *utøver* makt. Det var derfor ikke helt uventet at modaliteten gikk fra *kan* til *skal*, fra beskrivelse til påbud. I praksis gikk kategoriene fra å bli betraktet (deskriptivt) som delvis åpne til å være (normativt) lukkede. Kontrasten til den indiske tekstens *kontekstorientering* og L97s ønske om at lærerne skal være *ansporende*, er slående.

Det er i og for seg ikke problematisk at det foretas avgrensninger av denne typen. Det er en vanlig prosedyre i forskning og utredning. Det som blir et vanskelig etisk, epistemologisk og didaktisk spørsmål er at drøftings- og avklaringsprosessene fra utredningsfasen frem til LUBer i fag- og læreplaner er lite synlig, og kan indirekte frata *lærere* mer direkte innsikt i de valg, avveininger og prioriteringer som ligger bak. Om en ikke kjenner konteksten, fremstår de konkrete verbene og substantivene i den endelige versjonen derfor mer eller mindre som *gitte*, som klare *kategorier* som en må stole på og forholde seg plikttoppfyllende til. På den ene siden kan en innvende at motsetningen mellom påbud og profesjonell frihet egentlig har vært også den tradisjonelle læreplanstyringens utfordring i alle år. Heller ikke krav om klare evalueringskriterier ikke er noe nytt.

I dagens situasjon står en likevel overfor en ganske *dramatisk* forenkling av læreplantekster og kategoriene skal være testbare. Planverket fylles med et stadig større antall *isolerte* og *spesifikke* LUBer i form av lange lister med korte kulepunkter. Skal alle disse følges opp alltid, står en overfor et monomant evalueringssystem. Sist, men ikke minst, savnes det selvkritiske overveininger om forholdet mellom opplæringslovens ånd og forskriftenes bokstav, siden den generelle læreplanen i gavnet virker å være satt på sidelinjen og heller ikke synes å være i sterk nok posisjon verken blant lærere eller i styringsverk til å kunne demme opp for og stoppe mulig misbruk av LUBer. Den er ironisk nok denne konteksten som 'mangler'.

## Litteratur

- Adams, S. (2004). *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Edinburgh: Herriot-Watt University.
- Anderson, L. W. og Krathwohl, D. R., et al (red.) (2001). *A Taxonomy for Learning*,

- Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon. Boston MA.
- Arbeidsgruppe (2007). *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet .
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barnett, R. (1997). A Knowledge Strategy for Universities. I Barnett, R og Griffin, A. (red.) *The end of knowledge in Higher Education*. London: London UP.
- Barnett, R. og Griffin, A. (red) (1997). *The End of Knowledge in Higher Education*. London: London UP.
- Beaugrande, R. de (1998). Society, Education, Linguistics, and Language: Inclusion and Exclusion in Theory and Practice. *Linguistics and Education* 9/2: 99-158.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bloom, B. S. og Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans.
- Bühler, K. (1934/1965). *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer.
- Christie, F. og Maton, K. (red.) (2011). *Disciplinary. Functional and Sociological Perspectives*. London og New York: Continuum.
- COE (2009). *Language(s) of Schooling*. Strasbourg: Europarådet (COE). [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_en.asp) Besøkt 10.11.2013.
- EU (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EQF (2005). *Towards a European Qualification Framework for Lifelong Learning*. Brussel: EU [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf).
- Exley, B. og Singh, P. (2012). *Social Studies Disciplinary Knowledge: Tensions between State Curriculum and National Assessment Requirements* 237.
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London: Routledge.
- Habermas, J. (1988). *Kommunikativt handlande*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1992). *Postmetaphysical Thinking*. Cambridge: Polity.
- Halliday, MAK. (1994). *An Introduction to Functional Grammar. Second Edition*. London: Arnold.
- Karlsen, G. (2010). Kvalifikasjonsrammeverk – virkemiddel for kvalitet eller ensretting? *Uniped*, 33/3/s. 5–17.
- KD (2009). *Fastsettelse av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- KD (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2001). *St.meld .16: Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig krevende relevant*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser – DeSeCo. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89, s. 125-134.
- KUF (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring - generell del*. Oslo: KUF.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: KUF.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York og London: Teachers College Press.
- Literacy (2011). *The Didactic Challenge of New Literacies in School and Teacher Education*. <http://blogg.hioa.no/literacy/2011/10/30/introl/>.
- Luhmann, N. (1984). *Sociale Systemer*. København: Hans Reitzels forlag.
- Martin, J. (1997). Analysing genre: functional parameters. I Christie, F. og J. Martin (red.) *Genre and Institutions*. London: Cassell.
- NCTFE (2009). *National Curriculum Framework for Teacher Education*. [Draft.] New Delhi: National Council for Teacher Education.
- NFR (2004). *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Nielsen, F. V. (1999). *Det musikpædagogiske forskningsterritorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet*. København: Danmarks Lærerhøjskole (Arbejdsrapport nr. 14).
- Niss, M. (2003). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project*. Paper presentert på 3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education, Athens, Greece.
- Nystrand, M. (2008). The Social and Historical Context for Writing Research. I MacArthur, C., Graham, S. og Fitzgerald, J. (red.) *Handbook of Writing Research* (s. 11 - 27). New York: The Guildford Press.
- Nystrand, M., Greene, S. og Wiemelt, J. (1993). Where Did Composition Studies Come From? An Intellectual History. *Written Communication*, 10/3.
- Oates, T. (2002). Key Skills/Key Competencies: Avoiding the Pitfalls of Current Initiatives. I Rychen, D. S., Salganik L. H., McLaughlin, M. E. (red.): *Definitions and Selections of Key Competencies: Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office, s.171-193.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary* [www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf) [Besøkt 27.02.2013].
- OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. <http://www.oecd.org/dataoecd/63/35/37464175.pdf>.

- Ongstad, S. (red.) (1996). *Hva vil vi med sjangrene - og de med oss*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Dr.avhandling. Trondheim: NTNU.
- Ongstad, S. (2002). Positioning Early Norwegian Research on Writing. *Written Communication*, 19/3.
- Ongstad, S. (red.) (2006a). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2006b) Mathematics and Mathematics Education - Language and/or Communication? Triadic Semiotics Exemplified. *Educational Studies in Mathematics*. 61/1.
- Ongstad, S. (2009). The Concept of Lifeworld and Education in Post-Modernity. I Murphy, M. og Fleming, T. (red.) *Habermas, Critical Theory and Education*. London: Routledge.
- Ongstad, S. (2010). Synchronic-diachronic Perspectives on Genre Systemness: Exemplifying Genrification of Curricular Goals. I Kvam, S. (red.) *Genre and Cultural Competence: An Interdisciplinary Approach to the Study of Texts*. Berlin: Waxmann, s. 35–50.
- Ongstad, S. (red.) (2012a). *Nordisk morsmålsdidaktikk. Fag, felt og forskning*. Oslo: Novus.
- Ongstad, S. (2012b). Før en sammenligner fag og fagfelt. Om begrepene amorf, sentripetal og sentrifugal i fagdidaktisk forskning. I Ongstad, S. (red.) *Nordisk morsmålsdidaktikk. Fag, felt og forskning*. Oslo: Novus.
- Ongstad, S. (2012 c). Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon. En fagdidaktisk utviklingslinje? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2012 : 2 (<http://kau.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:417293>).
- Ongstad, S. (2013). Å studere sjangrer, diskurser og literacy. Metodologiske utfordringer for tekstvitenskapelig forskning. I Skjeltved, D. og Veum, A. (red.) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm, Akademisk.
- Regjeringen (2010). *Høringsbrev. Læringsutbyttebeskrivelse for fag og yrkeskompetanse*. [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2010/200905741/Hoeringsbrev\\_Laeringsutbyttebeskrivelser\\_for\\_fag\\_og\\_yrkeskompetanse.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2010/200905741/Hoeringsbrev_Laeringsutbyttebeskrivelser_for_fag_og_yrkeskompetanse.pdf).
- UF (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Valverde, G. A. (Uten dato). International Curriculum - Authority and Function, Curriculum and Globalization, Curriculum and Learning. <http://education.stateuniversity.com/pages/1897/Curriculum-International.html>.
- Vollmer, H. J. (2006). Fachlichkeit und Sprachlichkeit: Zwischenbilanz eines DFG-Projekts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17(2), 201-244.

- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual Clarification. I: Rychen D., Salganik L. H. (red.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle og Göttingen: Hogrefe & Huber, s. 45–65.
- Wikipedia (2013). *System theory*. [http://en.wikipedia.org/wiki/Systems\\_theory](http://en.wikipedia.org/wiki/Systems_theory). [11.11.2013]
- Wilson, L. (2006). *Beyond Bloom - A new Version of the Cognitive Taxonomy*. <http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm> [22.08.2012].
- Aamodt, P. O., Prøitz, T. S. , Hovdhaugen, E. og Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning*. Oslo: NIFU STEP.