

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i
norskdidaktikk
August 2020**

**Språkets betydning: En analyse av fagplanene i norsk
1997-2020.
Fra «jeg arbeider» til «jeg reflekterer»**

Ragna Hovig Ødegaardshaugen

Kandidatnr: 909

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

© Ragna Hovig Ødegaardshaugen

2020

Språkets betydning: En analyse av fagplanene i norsk 1997-2020.

Fra «jeg arbeider» til «jeg reflekterer»

Sammendrag

Denne masteroppgaven behandler kompetansemålene i fagplanen i norsk i læreplanene fra 1997, 2006, 2013 og 2020. Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke syn på *kunnskap* og *dannelse* en finner i disse kompetansemålene i norskfaget i disse læreplanene, og hvilken eventuell utvikling som har skjedd i perioden. Gjennom en kombinasjon av kvantitativ innholdsanalyse og diskursanalyse av kompetansemålene avdekkes endringer knyttet til både syn på dannelse og kunnskap i nevnte fagplaner.

Oppgaven argumenterer for at faktorer som kan ha påvirket denne utviklingen er PISA sin taksonomi, i tillegg til både Nasjonale Prøvers og Blooms taksonomi. Videre viser analysene at Literacy-begrepet også kan ha spilt en avgjørende rolle i denne utviklingen.

Denne oppgaven argumenterer for at norskfaget har utviklet seg til å i dag preges av at det er *ferdigheter* og ikke *innhold* elevene skal tilegne seg, og at det er praktisk kunnskap som vektlegges i dagens fagplan i norskfaget. Dette hevdes videre å ha en konsekvens for hvilket syn på dannelse en finner i dagens norskfag. Videre blir det argumentert for at literacy-begrepet muligens har erstattet både begrepene kunnskap og dannelse i kompetansemålene i Fagfornyelsen. Resultatet av analysene viser også klare tendenser til en utvikling av en globalisering av norskfaget, der den norske virkeligheten har fått redusert sin tilstedeværelse i fagplanen.

Nøkkelord: *Fagfornyelsen, Kunnskapsløftet, Læreplanen av 1997, Norskfag, Fagplan, Dannelse, Kunnskap, Literacy, Diskursanalyse, Kvantitativ innholdsanalyse, Taksonomi, Klafki, Aristoteles, Nasjonale Prøver, Bloom, Utdanning, Språk*

Summary

This master thesis consists of a combination of a quantitative content analysis and a discourse analysis of the competence goals in the Norwegian curriculum from 1997- 2020 in the Norwegian L1 language. The aim of the thesis is to attempt to uncover what views the curriculum represents, connected to the term *knowledge* and the term *formation*. The thesis also discusses what kind of development has taken place during the period. The competence goals and the verbs used are the focus of the analysis in the mentioned curriculum. The results of the analysis will be discussed in light of relevant theory.

Through a combination of quantitative content analysis and a discourse analysis I have uncovered changes connected to both knowledge and formation during the period in the aforementioned curriculum. Factors that may have influenced this development is different taxonomies; PISA and their Reading Proficiency Levels, Bloom's taxonomy and the National Tests that is conducted by the Norwegian government. In addition, the development of the term literacy might have played its part as well.

The thesis concludes that the curriculum of the L1 language subject today is characterized by a practical approach to knowledge; the development of students' skills is a primary goal for the subject. The thesis also argues that this has a consequence for what kind of formation one finds in the subject. In addition, the literacy-term has possibly replaced both knowledge and formation in the competence goals. Furthermore, the results of the analysis show that the L1 Language subject is now more than ever an international subject, with very few references to a Norwegian reality.

Key words: Curriculum, Norwegian L1 Language, Formation, Knowledge, Literacy, Discourse analysis, Quantitative analysis, Taxonomy, Klafki, Aristotle, PISA, National Test, Bloom, Education, Language

Forord

Denne masteroppgaven behandler fire læreplaner; Læreplanen fra 1997, Kunnskapsløftet fra 2006, Revisjonen av Kunnskapsløftet fra 2013 og Fagfornyelsen fra 2020. Dette er også de fire læreplanene som har vært gjeldende i mitt utdanningsløp. Derfor vil mine erfaringer med disse planene uunngåelig danne et bakteppe for den tilnærmingen jeg har valgt. Jeg har gjennom arbeidet med læreplanene fått innsikter i opplevelser fra egen skolegang og studietid, jeg har eksempelvis fått større forståelse for noen av valgene mine gamle norsklærere gjorde. For samtidig som den nye læreplanen i 1997 ble innført begynte jeg på skolen, med det siste kullet som kun fikk 12-årig grunnskole. Da Kunnskapsløftet ble innført begynte jeg på videregående skole, og min skolegang er preget av at jeg har vært et reformbarn.

Revisjonen av Kunnskapsløftet fra 2013 er den første læreplanen jeg har arbeidet med som profesjonsutøver. Det er denne som har vært gjeldende i min studietid, det er dermed den jeg kjente best til før arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg har forholdt meg til den i løpet av studietiden min på en helt annen måte, sammenlignet med hvordan en elev forholder seg til en læreplan på ungdomsskolen. Det samme gjelder Fagfornyelsen, den blir innført i skrivende stund. Det har vært spennende å arbeide med disse læreplanene; Jeg har blitt kjent med læreplanene på en helt ny måte. Men det har også vært et krevende arbeid.

Derfor er jeg nødt til å takke alle som har holdt ut med meg i denne perioden. Og ikke minst alle som har støttet meg underveis:

Til tross for at en pandemi har herjet i landet har veileder Anne Lind svart på alle spørsmål og gitt meg veiledning hver gang behovet har meldt seg. Hun har vært faglig oppdatert og har hele veien vist entusiasme for arbeidet. Anne har også bidratt med gode råd, nyttige tilbakemeldinger og det har vært en særdeles lærerik prosess for meg.

Takk til familie og venner for alle heiarop, oppmuntringer og kloke råd. Jeg er også nødt til å takke medstudentene i P52, takk for gode samtaler og interessante faglige diskusjoner. Og sist men ikke minst en spesiell takk til Nora Hinjosa Håland for uvurderlig støtte og taxiturer til og fra OsloMet.

God lesing!

-Oslo, august, 2020.

Oversikt over bilder, figurer, tekstbokser og tabeller:

Bilde 1: Denne plakaten har jeg vokst opp med i mitt barndomshjem. Kilde ukjent.	9
Bilde 2: Faksimile av deler av fagplanen i norsk fra Normalplanen av 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 46).	10
Bilde 3: Faksimile av Blooms taksonomi (Øzerk, 2011, s. 43)	33
Bilde 4: PISA sine to høyeste nivåer for Reading Proficiency (Vedlegg 4)	35
Bilde 5: Faksimile hentet fra https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/ Mestringsnivå 5 for 8. og 9.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017)	36
Bilde 6: Faksimile av Blooms taksonomi (Øzerk, Pedagogikkens hvordan 2, 2011, s. 43) ..	133
Bilde 7: Faksimile hentet fra https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/ mestringsnivå 5 for 8. og 9.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017).	134
Figur 1: Diagram som viser utvikling av antall kompetansemål, antall ord og antall verb i fagplanen i norsk for ungdomstrinnet fra 1997-2020.	64
Figur 2: Gjennomsnittlig ordbruk per kompetansemål i fagplanen i norsk for ungdomstrinnet 1997-2020.	65
Figur 3: Oversikt over hyppighet av utvalgte verb i fagplanene i norsk fra 1997-2020.	70
Tekstboks 1: Oversikt over kompetansemål i F20 og deres tilknytning til en norsk virkelighet	81
Tekstboks 2: Oversikt over fordypningsoppgaver i kompetansemålene i fagplanen i norsk 1997-2013.	83
Verbtabell 1: Oversikt over verbfrekvens i prosent fra 1997-2020.	71

Innholdsfortegnelse:

Sammendrag	3
Summary	4
Forord	5
Oversikt over bilder, figurer, tekstbokser og tabeller:	6
1.0. Innledning	10
1.1. Oppgavens organisering	11
1.2. Tidligere forskning	11
2.0. Teori	15
2.1. Språk.....	15
2.2. Literacy og diskurs	16
2.3. Dannelse: Formal, material og kategorial.....	20
2.4. Dannelse i norskfaget og et utvidet tekstbegrep.....	24
2.5. Teorier om begrepet kunnskap.....	28
2.6. Episteme, techne og fronesis	29
2.7. Arven fra Aristoteles: Moderne perspektiver på kunnskap.....	30
2.8. Taksonomier: Bloom, Nasjonale Prøver og PISA.....	32
2.9. Teori om fagplan og læreplan.....	36
3.0. Materiale	38
3.1. Bakgrunn for L97	40
3.2. Bakgrunn for LK06.....	41
3.3. Bakgrunn for R13	44
3.4. Bakgrunn for F20	45
4.0. Metode	47
4.1. Kvantitativ innholdsanalyse	48
4.2. Kombinert med diskursanalyse	50
4.3. Reliabilitet og validitet	54
4.4. Hermeneutisk tilnærming	55
4.5. Framgangsmåte for analysearbeidet.....	57
4.5.1. Verbhyppighetsanalyse.....	57
4.5.2. Sporing av kompetansemål.....	58
4.6. Forskningsetikk: Begrensninger i framgangsmåten.....	59
4.7. Innhenting av informasjon om PISA.....	61
5.0. Resultater av analysen	63
5.1. Resultat: Antall ord, antall kompetansemål og verbhyppighet	63
5.2. Hvilke verb finner vi?.....	65
5.2.1. (Verbhyppighet) Resultater: L97.....	65

5.2.2.	(Verbhyppighet) Resultater: LK06	66
5.2.3.	(Verbhyppighet) Resultater: R13.....	67
5.2.4.	(Verbhyppighet) Resultater: F20	68
5.2.5.	(Verbhyppighet) Resultater: Sammenligning og utvikling over tid	69
5.3.	<i>Resultat: Sporing av kompetansemål</i>	72
5.3.1.	Oppsummering av sporingen av kompetansemål.....	79
5.4.	<i>F20: Hvilke kompetansemål krever kommunikasjon?</i>	80
5.5.	<i>F20: Oversikt over kompetansemål som kan knyttes til en norsk virkelighet</i>	80
5.6.	<i>Hvilke kompetansemål har falt fra?</i>	82
6.0.	Drøfting	84
6.1.	<i>Hvor var vi: Svekkelse av materiale dannelseteorier</i>	84
6.2.	<i>Ingen dannelse uten kunnskap</i>	88
6.3.	<i>Taksoniernes tale: Bloom, PISA og Nasjonale Prøver</i>	88
6.4.	<i>Taksoniernes tale: Konsekvenser for kunnskap og innhold</i>	94
6.5.	<i>F20: Formal eller kategorial dannelse?</i>	97
6.6.	<i>Diskurs: En oppsummering av L97, LK06 og R13</i>	100
6.7.	<i>Literacy: Det egentlige svaret på problemstillingen?</i>	102
6.8.	<i>Oppsummerende drøfting og forslag til videre forskning</i>	105
7.0.	Avsluttende kommentarer	108
	Litteratur:	110
	Vedlegg 1: Kompetansetabeller	115
	Vedlegg 2: Resultater av verbhyppighetsanalysen	125
	Vedlegg 3: Kontakt med Kunnskapsdepartementet	128
	Vedlegg 4: Faksimile av PISA Reading Proficiency Scale (alle nivåer)	130
	Vedlegg 5: Faksimile av Blooms taksonomi	133
	Vedlegg 6: Faksimile av Nasjonale Prøvers taksonomi nivå 5	134
	Vedlegg 7: Kontakt med Utdanningsdirektoratet	135
	Vedlegg 8: Kontakt med Fredrik Jensen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo	136

Man kjenner ikke barndommen, og jo lenger man går med de feilaktige ideene man har om den, desto mer forviller man seg. De lærdeste holder fast ved det som er viktig for mennesker å kunne, men uten å ta hensyn til hva barn er i stand til å lære. Alltid leter de etter den voksne i barnet, men uten å tenke på hva et barn er før det er voksent. (Rousseau, 2010, s. 14)

For barn.
Vedtatt i Østre Totens skolestyre den 27. februar 1912.

Høflighet og god opførsel er en pryd for de unge.

I. I hjemmet.

1. Vær ærbødig, lydig og hjelpsom mot dine foreldre eller foresatte.
2. Vær snild mot dine søskende og tjenerne. Træt ikke med dem.
3. Prøv at glede alle i dit hjem, saa blir du selv glad.
4. Opfør dig alltid sømmelig naar du spiser.

II. I skolen.

5. Vær ærbødig og lydig mot lærere og lærerinder.
6. Følg skolens regler. Fusk ikke. Lyv ikke. Behandle dine bøker pent.
7. Vær hjelpsom og venlig mot dine kamerater.
8. Tilstaa straks, dersom du har feilet.
9. Lat aldrig nogen bli mistænkt eller straffet i dit sted; ti dette er baade feigt og skammelig.

III. I lek.

10. Ojær aldrig nar av dine kamerater. Lat være at kommandere over dem.
11. Vær venlig og ikke stridslysten; den kloke gir efter.

IV. Paa veien, i skog og paa mark.

12. Høflig og venlig naar du møter nogen.
13. Ojær aldrig nar av gamle og skropelige folk, men hjelp dem naar det trænges.

V. Overalt.

14. Sæt ikke økenavn paa nogen.
15. Skrik og skraal ikke. Kast ikke papir eller velene.
16. Skriv ikke paa vægger, dører, veistolper, grunder eller lignende.
17. Luk altid grind og led efter dig. Klyv ikke ned gjærder, og bræk ikke av gjærdestaur. Ojær ikke bensst.
18. Vær snild mot dyrene. Kast aldrig sten efter dem.
19. Skræm ikke smaafuglene, og ødelæg ikke deres reder.

VI. Overalt.

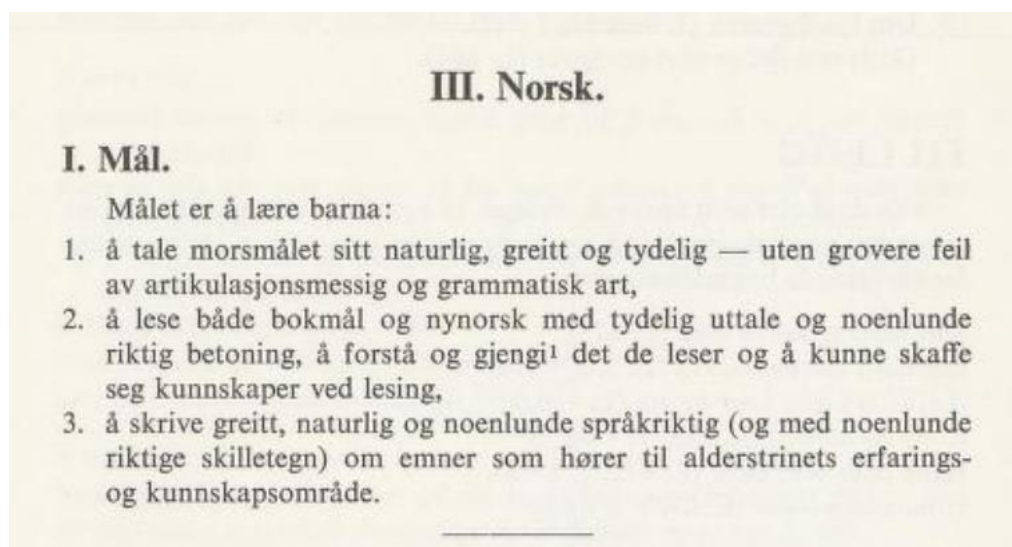
20. Vær høflig mot unge og gamle, fattige og rike.
21. Olem ikke at si: „Vær saa god!“ naar du leverer noget, og at takke naar du faar noget.
22. Gjær dig til regel at banke paa naar du gaar ind til fremmede.
23. Avbryt aldrig nogen, mens han taler, men vent med dine bemerkninger til han har talt ut.
24. Spyt aldrig paa gulver eller i trapper.
25. Hold dit legeme rent og dine klær hele og rene, om de end er tarvelige.
26. Olem ikke, at du skylder baade dig selv og andre at være høflig i al din færd.

Høflighet koster intet, men utretter meget.
Bedes opslaat i hjemmene og skolerne.

Bilde 1: Denne plakaten har jeg vokst opp med i mitt barndomshjem. Kilde ukjent.

1.0. Innledning

Den norske skolen er en offentlig institusjon som de siste 100 år har vært i konstant endring. Nedenfor kan en se en faksimile av målene for fagplanen i norsk, hentet fra Normalplanen av 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 46):



Bilde 2: Faksimile av deler av fagplanen i norsk fra Normalplanen av 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 46).

Denne fagplanen, sammenlignet med Fagfornyelsen sin fagplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019), er betraktelig mer tilbakeholden med hva som forventes av både elev og dermed også lærer. Fagplanen fra 1939 var mer detaljert enn Fagfornyelsen i hvordan en skulle oppnå disse målene. Likevel, målet med norskfaget i 1939 var altså å lære elevene til å skrive, lese og tale morsmålet sitt greit. Skolens fagplan i norsk har siden den gang gjennomgått en enorm utvikling, samtidig har det også foregått en voldsom utvikling av samfunnet. Å bli født i året 2020 vil innebære et liv i et ganske annet samfunn, sammenlignet med samfunnet de fødte i år 1920 møtte. Det innebærer også et møte med en ganske annen form for offentlig skole.

Denne masteroppgaven er bygget på det syn at våre utdanningsinstitusjoner vil speile fasetter av hvilket samfunn vi lever i, og hva vi ønsker at våre barn skal lære. Men våre utdanningsinstitusjoner påvirker også hva slags medborgere som deltar i samfunnet etter endt utdanning. Det er medborgere som også deltar i å forme vårt samfunn i fremtiden.

I Norge skal barn som starter på første trinn høsten 2020, dersom alt går etter planen, gå 13 år i grunnskolen. I løpet av denne tiden skal barna ha 106 200 minutter med norskopplæring, eller også 1770 timer med norskundervisning. 1770 timer er mye tid, det utgjør i overkant av 73 døgn. Hva er det samfunnet ønsker at denne tiden skal brukes til? Med dette i mente har jeg utformet en problemstilling som denne oppgaven er ment å belyse:

Problemstilling: *Hva kan kompetansemålenes formuleringer i norskfagets fagplan fra 1997-2020 fortelle om synet på kunnskap og dannelse i norskfaget? (Hvor var vi og hvor er vi på vei?)*

Å belyse denne problemstillingen innebærer her en undersøkelse av hvilket syn på dannelse og kunnskap fagplanenes kompetansemål i norskfaget formidler, med spesielt fokus på fagplanen i norsk i Læreplanen av 1997 og fagplanen i norsk i Fagfornyelsen slik den blir implementert i 2020/2021.

1.1. Oppgavens organisering

Framstillingen er organisert ved først å foreta en gjennomgang av tidligere forskning knyttet til problemstillingen. Deretter følger et teorikapittel, som tar for seg ulike begreper og definerer disse med relevant teori. Begrepene er omtalt fordi det er de som danner grunnlaget for drøftingsdelen i oppgaven. Videre beskrives materialet som danner grunnlaget for denne oppgaven; Henholdsvis fagplanene i norsk fra 1997 (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, ss. 125-129), 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2007), 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013) og 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Deretter drøftes metodevalg i et metodekapittel, der både forskningsmetode og framgangsmåte blir presentert, med relevante teorier knyttet til forskning. Deretter følger en gjennomgang av de oppnådde resultater. Resultatene av analysen blir så drøftet i lys av relevant teori i drøftingskapittelet. Avslutningsvis oppsummeres oppgavens funn, med forslag til videre forskning. Videre følger noen avsluttende kommentarer i kapittel 7. Helt til slutt i oppgaven vil en finne litteraturliste og vedlegg.

1.2. Tidligere forskning

Det eksisterer forskning på både dannelse og kunnskap i norskfaget, men mye av denne forskningen knyttes gjerne til undervisning, og dermed altså operasjonaliserte læreplaner.

Ettersom oppgaven er sentrert rundt fagplanen i norsk i en teoretisk forstand er derfor forskning knyttet til undervisning, eller andre praktiske situasjoner, ikke inkludert her.

Av de fagplanene som danner grunnlaget for oppgaven, ligger spesielt Fagfornyelsen nært i tid, men også Revisjonen av Kunnskapsløftet fra 2013. Dermed har det vært mer utfordrende å finne forskning tilknyttet disse, sammenlignet med Læreplanen fra 1997 og Kunnskapsløftet fra 2006, ettersom disse har vært gjenstand for forskning i en lengre tidsperiode. Derfor vil tidligere forskning på Læreplanen fra 1997 og Kunnskapsløftet fra 2006 være dominerende i dette kapittelet.

I boka *Norsk lærebokhistorie* behandler Skjelbred et al. utviklingen av norske lærebøker fra 1739-2013 (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017). Forfatterens fokus er på utviklingen av lærebøker, men de omtaler også ulike læreplaner ettersom læreplanene naturlig nok har påvirket utviklingen av lærebøkene. Forfatterne skriver om blant annet Læreplanen av 1997 at den var «(...) langt mer sentralstyrt og hadde detaljerte angivelser av innhold og pensum i de ulike fagene» (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 302), sammenlignet med Mønsterplanen av 1987, som var den foregående læreplanen. Elevene skulle også få «felles referanserammer» i skolen, noe som skinner igjennom i blant annet norskfaget. Skjelbred et al. påpeker at det at Læreplanen av 1997 hadde så tydelige føringer for skolens innhold, muligens kan ha bidratt til at utviklingen av godkjenningsordningen for lærebøker i 2000 var lite omstridt (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017).

Skjelbred et al. skriver at med Kunnskapsløftet som ble innført i 2006, innebar det særlig to endringer med konsekvenser for utformingen av lærebøker til fagene i skolen. I den nye læreplanen ble det innført ulike kompetanser som elevene skulle oppnå etter endt skolegang. Men hvordan elevene skulle oppnå disse kompetansene, altså det faglige innholdet, var det få føringer for. Videre var det en økt interesse for grunnleggende ferdigheter, samt lese- og læringsstrategier som også påvirket utformingen av lærebøkene. PISA-sjokket, som vil bli utdypet i denne oppgaven i både kapittel 2.8 og kapittel 3.2, bidro til denne økte interessen (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017).

I større grad enn tidligere kunne en ha forventet at lærebøkene ville variert i sitt faglige innhold i norskfaget, ettersom læreplanene etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 hadde færre føringer for faglig innhold. Men Skjelbred et al. finner i stedet en kontinuitet i norskfagets

lærebøker, og konkluderer slik: «Lærebøkene norskfag framstår som stabilt og tradisjonelt både med hensyn til innhold og arbeidsmåter. Faget er og blir et tekstfag som beskjeftiger seg med å lese, analysere, tolke og produsere tekster, selv om medier og uttrykksformer forandrer seg» (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 339). De hevder at en årsak til dette skriver de at kan være en sterk eksisterende fag- og læreboktradisjon.

I en artikkel fra 2010 (Andersen, Garaas, Norum, & Fredriksen) har fire medlemmer av Seksjonsstyret Grunnskole og Fylkesstyret Oslo i Utdanningsforbundet, sammenlignet Kunnskapsløftet fra 2006 med Læreplanen fra 1997. Denne artikkelen ligger nærmest denne oppgavens metodiske tilnærming til læreplanene. I artikkelen ser de på en mulig sammenheng mellom det de omtaler som økte krav og synkende læringsresultater, samt frafall i grunnskolen og videregående opplæring.

I artikkelen påpeker de at en endring fra 1997 og til 2006 er at «I LK06 har verbene endret seg, og blitt mer «aktive», da det (...) er kompetansemål som skal nås» (Andersen, Garaas, Norum, & Fredriksen, 2010). Videre hevder de at formuleringene i L97 som eksempelvis *arbeide med*, *oppdage* og *bli kjent med*, er mindre kompliserte og krevende enn tilsvarende i LK06, eksempelvis *tolke*, *forstå* og *reflektere*. Denne artikkelen viser dermed til en endring av hvilke verb en benytter. Dette reflekteres også i analysekapittelet i denne oppgaven.

I artikkelen peker de videre på en mulig sammenheng mellom økte krav til elevene, og frafallet i norsk skole. De advarer om at avanserte kompetansemål, men med manglende definisjon av begrepet kunnskap, potensielt sett kan ha hatt negativ læringseffekt for elevene, og kan ha bidratt til et økt elevfracfall i norsk skole. De argumenterer også for at en operasjonalisering av verbene som benyttes i Kunnskapsløftet «blir å forsere barns naturlige utvikling, de skal oppnå kompetanse i noe de ikke er modne for» (Andersen, Garaas, Norum, & Fredriksen, 2010). De hevder altså at å gjennomføre kompetansemålene i praksis vil kreve en form for modning elevene ikke har. Artikkelforfatterne etterlyser mer forskning på konsekvensene av innføringen av Kunnskapsløftet og økte krav.

Pedagogene Berit Karseth og Britt Engelsen har forsøkt å avdekke hvilke kunnskapsoppfatninger som karakteriserer Kunnskapsløftet fra 2006, gjennom en analyse av nevnte læreplan. De har tatt utgangspunkt i Læreplanen fra 1997, Kunnskapsløftet fra 2006 samt utdanningspolitiske dokumenter som lå til grunn for læreplanreformen i 2006. Gjennom

disse dokumentene hevder de å ha avdekket flere kunnskapsoppfatninger i Kunnskapsløftet (Engelsen & Karseth, 2007).

Om fagplanene sitt kunnskapssyn i Kunnskapsløftet fra 2006 skriver de at: «Kunnskapssynet bak disse tekstene beskriver ikke utdanning som et kulturelt prosjekt. Tvert i mot skal utdanningen støtte opp om økonomiske behov. (...) Skolens oppgave blir først og fremst å sikre at elevene utvikler de kompetanser som en antar at arbeidslivet trenger» (Engelsen & Karseth, 2007, s. 410). Videre knytter de kunnskapssynet i fagplanene i Kunnskapsløftet fra 2006, til termen «teknisk instrumentalisme». De henviser til en artikkel skrevet av Moore og Young om teknisk instrumentalisme, der det heter at: «From this perspective, education, the curriculum and even knowledge itself becomes a means to an end, not an end in itself» (Moore & Young, 2010, s. 449). Moore og Young hevder videre at instrumentalismen påpeker at «the curriculum has always been, albeit selectively, related to the economic needs of the country and the future employability of students, despite claims to the contrary by liberal educators» (Moore & Young, 2010, s. 450).

Karseth og Engelsen hevder altså at deres artikkel avdekker et teknisk-instrumentalistisk syn på kunnskap i Kunnskapsløftets fagplaner fra 2006 (Engelsen & Karseth, 2007). Målet med kompetansemålene er altså ifølge dem å sikre at elevene er klare for en fremtid som aktive deltakere i arbeidslivet. Gjennom dette kan elevene dermed bidra til å sikre landets økonomiske fremtid.

Engelsen skriver i en annen artikkel fra 2019 om utviklingen av Fagfornyelsen (2019). Hun omtaler mandatet som ble gitt i forbindelse med utviklingen av denne læreplanen. To viktige elementer var at en nå skal inkludere såkalte kjerneelementer i hvert fag, samt vektlegge dybdelæring. Engelsen har undersøkt utkastet til Fagfornyelsen, og er overrasket over mangelen på både kjerneelementer og krav om dybdelæring i kompetansemålene. Hun skriver at: «Det hadde vært rimelig at man tydeligere hadde vist hvordan de vedtatte kjerneelementene er nedfelt i kompetansemålene» (Engelsen, 2019, s. 63). Videre etterlyser hun dybdelæring, og advarer om at mangelen på tilstedeværelse i kompetansemålene kan medføre at idealet om dybdelæring kan forsvinne i hvert enkelt klasserom.

2.0. Teori

Jeg skal i dette kapittelet utdype sentrale teoretiske perspektiver denne oppgaven bygger på. Jeg skal først gjennomgå hvilken oppfatning av begrepet *språk* som legges til grunn i oppgaven, ettersom språk er så nært knyttet til oppgavens problemstilling og utgangspunkt. Videre vil jeg presentere enkelte teoretiske forståelser av begrepene *literacy*, *kunnskap* og *dannelse*. Ettersom en grunnleggende forståelse for disse begrepene er avgjørende for å svare på oppgavens problemstilling, blir de presentert i dette teorikapittelet.

2.1. Språk

Denne masteroppgaven senterer seg i sin kjerne rundt språk. Og oppgavens forståelse av hva språk kan være, synes i så måte relevant å kommentere. Den anerkjente lingvisten James Paul Gee (2011) skriver at «(...) language serves great many functions in our lives. Giving and getting information is by no means the only one» (Gee, 2011, s. 2). Han utdypet videre at språket «(...) allows us to do things and to be things, as well. In fact, saying things in language never goes without also doing things and being things» (Gee, 2011, s. 2). Sitatet kan tolkes til å omfatte språk utover det som er muntlig verbalisert, selv om Gee benytter seg av frasen «saying things». Ettersom Gee senere i boka befatter seg med både muntlige og skriftlige former for kommunikasjon synes dette å være en rimelig tolkning (Gee, 2011).

Den russiske psykologen Lev Vygotskij skriver blant annet om tilegnelse av tale og ord, i boka *Thought and language*. Avslutningsvis i boka skriver han at:

Thought and language, which reflect reality in a way different from that of perception, are the key to the nature of human consciousness. Words play a central part not only in the development of thought but in the historical growth of consciousness as a whole. A word is a microcosm of human consciousness. (Vygotskij, 1962, s. 153)

Dette synet på hva ord og språk er, synes å være dekkende for perspektivet i denne oppgaven. Det tar utgangspunkt i at de ord mennesker benytter seg av, forteller noe om hvem en er eller ønsker å være (eller ikke være). Språket er en nøkkel inn til menneskets egen bevissthet og forståelse av seg selv. Det er også derfor oppgavens formål går ut på å analysere nettopp språk og ord. Utgangspunktet er altså at de ordene som benyttes i en læreplan, forteller noe om hva de involverte i utformingen av læreplanen ønsker at skolen skal være, og ikke være. Til grunn

ligger dermed en forståelse av at nøkkelen til hva skolen er, har vært, eller ønsker å være blant annet kan finnes i de verbene og formuleringene som styringsdokumentene benytter seg av.

2.2. Literacy og diskurs

Knyttet til begrepet språk skriver Gee i sitt verk *Social Linguistics and Literacies* at:

Language makes no sense outside of Discourse, and the same is true for literacy. There are many different “social languages” (different styles of language used for different purposes and occasions) connected in complex ways with different Discourses. There are many different sorts of literacy – many literacies – connected in complex ways with different Discourses. (Gee, 2008, ss. 3-4)

To begreper som altså bør knyttes til språk, og den forståelsen av språk som jeg har lagt til grunn i denne oppgaven, i tråd med Gee, er *diskurs* og *literacy*.

Literacy er et begrep, som utover å kunne knyttes til språk, også kan kobles til norskfaget, og norskopplæring. Professor i tekstvitenskap, Dagrun Skjelbred, skriver i sin bok *Fra Fadervår til Facebook* at innenfor skandinavisk forskning kan en finne en rekke norske oversettelser av begrepet Literacy. Eksempelvis *skriftkyndighet*, *litterasitet* eller *skriftspråklig kompetanse* (Skjelbred, 2010). Jeg velger likevel å benytte meg av det engelske begrepet *literacy* i denne oppgaven, ettersom det er det som benyttes i internasjonale forskningsmiljøer, og også av enkelte teoretikere i Norge. En oversettelse av begrepet vil i denne oppgavens sammenheng kunne virke begrensende, og tale for en spesifikk posisjon innenfor literacy-debatten. Dette er en debatt som er svært interessant og spennende, men som ikke sammenfaller med problemstillingen og formålet med denne oppgaven. Derfor er ikke bruken av ordet literacy i denne oppgaven et uttrykk for en bestemt posisjon i denne debatten, men heller et forsøk på å unngå en slik posisjon. Videre benytter også Skjelbred selv det engelske begrepet literacy i sin bok, og viser blant annet til UNESCO sin definisjon av begrepet (Skjelbred, *Fra Fadervår til Facebook*, 2010).

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) skriver om Literacy i 2019 at:

It views acquiring and improving literacy skills throughout life as an intrinsic part of the right to education. The «multiplier effect» of literacy empowers people, enables them to participate fully in society and contributes to improve livelihoods. (...) Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world (UNESCO, 2019).

Meningsinnholdet synes å delvis samsvare med Skjelbred sin forståelse av begrepet. Hun skriver at:

Begrepet literacy omfatter i dag langt mer enn å kunne tilegne seg skrevet verbal tekst, og en snakker gjerne om literacies, som en bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende, eller det vi kan kalle semiotiske, ressurser i en sosial og kulturell kontekst. (Skjelbred, Fra Fadervår til Facebook, 2010, s. 13)

En kan tolke det dit hen at både Skjelbred og Unesco forstår begrepet som noe som omfatter mer enn bare tilegnelse av tekst. Begrepet knyttes utover dette blant annet til spesifikke ferdigheter, gjerne innenfor kommunikasjon og forståelse, og omhandler evnen til å bruke nevnte ferdigheter for å kunne nyttiggjøre seg betydningsbærende tegn, også kalt semiotiske ressurser, i en *sosial og kulturell kontekst* i en *fast-changing world*.

Norskdidaktiker Jon Smidt har oppsummert ulike debatter om norskfaget og hva faget skal være, og har inkludert debatten om begrepet literacy, i sin bok *Norskfaget mellom fortid og framtid*. Hans eget syn på literacy knytter han blant annet til fagfellene Sylvi Penne og Robert Scholes, og trekker frem begrepet *kritisk literacy*. Gjennom kritisk literacy får elevene «en makt som bygger på kunnskap om tekster og teksters bruk» (Smidt, 2018, s. 93). Jeg tolker Smidt til å mene at gjennom literacy får en tilgang på kunnskap om tekster, og en forståelse, som bidrar til en bevissthet rundt språkets makt. Og igjen ved å få tilgang til denne kunnskapen om språkets makt, vil en også kunne bruke språket og slik få ta del i den realiteten en omgir seg med.

Men kritisk literacy er bare en del av literacy-begrepet for Smidt, literacy favner bredere enn som så. Smidt skriver om literacy at «(...) Jeg ser literacy som evnen til å finne tekster, tolke tekster, reflektere over tekster, bruke tekster og produsere tekster, kort sagt: å handle med og gjennom tekster av alle slag, i ulike sjangrer og medier, i ulike sosiale sammenhenger» (Smidt, 2018, s. 17). I likhet med både Skjelbred og Unesco forstår altså Smidt literacy-begrepet som noe mer enn å kunne lese eller skrive tekst. Det inkluderer relevant og kritisk samhandling med, og bruk av, tekst i en sosial kontekst. Smidt knytter også literacy-begrepet til begrepet dannelselse. Videre drøfting av sammenhengen mellom literacy-begrepet og dannelsesbegrepet er presentert i kapittel 6.7.

Tidligere nevnte Gee synes også å være en som argumenterer for en forståelse av literacy som et begrep som inneholder mer enn bare å skrive eller lese. Han legger til grunn at literacy må forstås innenfor en kulturell og sosial kontekst, ikke kun som en «ability that resides inside people's heads» (Gee, 2008, s. 31). Han plasserer seg innenfor et sosiokulturelt syn på språk, diskurs og literacy som blant annet innebærer en anerkjennelse av at alle språkhandlinger skjer innenfor en kulturell og sosial kontekst. Gee bruker videre begrepene primær- og sekundærdiskurs. Om primærdiskursen skriver han at det er denne diskursen alle mennesker får gratis. Denne diskursen knytter han til omgivelsene og språket en blir sosialisert inn i, fra fødselen av. Han skriver at «A person's primary Discourse serves as a "framework" or "base" for their acquisition and learning of other Discourses later in life» (Gee, 2008, s. 173). Primærdiskursen vil altså danne grunnlaget for hvordan en vil tilegne seg en sekundærdiskurs.

Ifølge Gee kan også sekundærdiskursen påvirke primærdiskursen, disse diskursene er altså ikke nødvendigvis uavhengige av hverandre. Det eksisterer ulike sekundærdiskurser knyttet til ulike sosiale grupper. Gee skriver videre at:

(...) All these secondary Discourses involve uses of language, either written or oral, or both, as well as ways of thinking, valuing, and behaving, which go beyond the uses of language in our primary Discourse no matter what group we belong to. (Gee, 2008, s. 174)

Sekundære diskurser kobles altså til språk, handling og tenking som går utover det primærdiskursen kan bistå med. Han knytter literacy til sekundærdiskurser og skriver at: «I believe that any socially useful definition of "literacy" must be couched in terms of these

notions of primary and secondary Discourse. Thus, I define “literacy” as: Mastery of a secondary Discourse» (Gee, 2008, s. 177).

Gee skiller mellom *Disourse* og *discourse*. Når han benytter liten d i begrepet sikter han til språket i bruk (Gee, 2008, s. 154), med stor D i begrepet innebærer det mer enn dette. Diskurs med stor D omtales av Gee som en måte å befinne seg i en sosial kontekst. Han skriver at:

Being in a Discourse is being able to engage in a particular sort of “dance” with words, deeds, values, feelings, other people, objects, tools, technologies, places and times so as to get recognized as a distinctive sort of *who* doing a distinctive sort of *what*. Being able to understand a Discourse is being able to recognize such “dances”. (Gee, 2008, s. 155)

Gee inkluderer diskurs med liten d i diskurs med stor D. Han forstår altså diskurs med stor D som noe sosialt situert, det handler om å være i, eller også å gjenkjenne, en sosial rolle tilpasset kontekst og handle deretter. I omtale av diskursanalyse benytter han diskurs med liten d, men i sammenheng med literacy-begrepet og sekundær- og primærdiskurs er det diskurs med stor D Gee viser til. Denne forståelsen av diskursbegrepet vil bli benyttet i denne oppgaven. Diskursanalysen hefter seg ved begrepet diskurs som *språket i bruk*, mens diskurs knyttet til literacy-begrepet og sekundær- og primærdiskurs behandler diskurs som noe utover dette. Det inkluderer måter å være på, måter å handle og måter å tenke på, som er tilpasset en sosial kontekst.

Ellen Bialystok har spesialisert seg på kognitiv språkutvikling hos barn. Hun skriver om literacy i boka *Bilingualism in development*. Der omtaler hun hvordan literacy kan knyttes til elevenes utdanning:

The pinnacle of young children’s educational development is the acquisition of literacy. Literacy is the ticket of entry into our society, it is the currency by which social and economic positions are waged, and it is the central purpose of early schooling. (...) Future academic success depends on how well they master that skill, and academic success in our part of the world determines much about children’s futures. (Bialystok, 2003, s. 152)

Hun understreker altså i sitatet viktigheten av literacy. Elevene går på skolen for å tilegne seg denne literacy-kompetansen, og denne tilegnelsen blir avgjørende for elevenes fremtid. Hvordan de evner å tilegne seg literacy blir dermed en sentral del av skolens formål, samtidig som en vellykket opplæring kan være avgjørende for elevenes framtid (Bialystok, 2003). Denne forståelsen kan synes å sammenfalle med Gee sitt poeng om at literacy innebærer en mestring av sekundære diskurser. Bialystok hevder i sitatet ovenfor at literacy er elevenes billett inn i samfunnet, hvilket jo kan hevdes å sammenfalle med det syn Gee hevder om sekundære diskurser (Gee, 2008).

Gee sin forståelse av en sekundær og primær diskurs legges med dette til grunn når temaet diskurser blir omtalt i denne oppgaven, med unntak av når diskurs blir omtalt i sammenheng med diskursanalysen, da vil forståelsen av diskurs være *språket i bruk*. Videre vil det utvidede perspektivet på literacy som til nå er presentert danne grunnlaget for forståelsen av begrepet. Literacy forstås som et begrep som i norskfaglig sammenheng innebærer en mestring av den norskfaglige sekundærdiskursen. Mestringen av literacy-kompetansen tolkes også til å være viktig for å kunne være en aktiv deltaker i et demokratisk samfunn. Dette inkluderer handling, tenking og ferdigheter knyttet til behandling av ulike former for tekst¹, samt sosiale situasjoner. Videre vil en forståelse av at språk skjer og alltid vil skje i en kontekst (Gee, 2008), være et bærende element i denne oppgaven. I det følgende blir Klafkis teorier om dannelselse presentert, fulgt av enkelte teorier om dannelselse knyttet spesifikt til norskfaget som formidlet blant annet av tidligere nevnte Smidt.

2.3. Dannelselse: Formal, material og kategorial

Ideen om dannelselse² kan ifølge pedagogen Mariann Doseth knyttes tilbake til antikken. Hun påpeker at «Fenomenet dannelselse og oppdragelse kan sies å være like gammelt som mennesket selv. I dette ligger det en grunnleggende bevissthet om menneskets erfaring. Det handler om å bli, og det handler om å være» (Doseth, 2011, s. 13). Det kan dermed være utfordrende å oppsummere begrepet dannelselse, ettersom det har en så lang tradisjon med tilstedeværelse i menneskets utdanning. Men den anerkjente dannelsessteoretikeren Wolfgang Klafki publiserte i 1959 en kritisk analyse av dannelsesstradisjonen. Han skapte tre kategorier for ulike

¹ Se kapittel 2.4 om *utvidet tekstbegrep* for forståelsen av tekstbegrepet som her legges til grunn.

² Laila Aase peker på at en på 1970-tallet begynte å skille på betydningen av begrepene *dannelselse* og *danning* (2005, s. 16). Dette skillet har i denne oppgaven ingen relevans, ettersom det er Klafki jeg tar utgangspunkt i og han ikke skiller på begrepene. Dermed vil *dannelselse* og *danning* i denne oppgaven bli behandlet som at de har samme meningsbærende betydning.

dannelses teorier; Material, formal og kategorial. Klafkis artikkel er gjengitt og oversatt av Arnt Gylland i Erling Lars Dales bok *Om utdanning: klassiske tekster* (Klafki, 2001). Klafki argumenterte her for at teorier om det han omtaler som *dannelsens vesen* i hovedsak kan plasseres i de to kategoriene materiale og formale dannelses teorier. Her presenteres disse kategoriene, og deretter Klafkis egen dannelses teori som han kaller for kategorial dannelses teori.

Klafki deler materiale dannelses teorier i det han kaller for to grunnformer. Den første grunnformen omtales som *den dannelses teoretiske objektivismen*. Kunnskapen individet tilegner seg er uavhengig av individet selv. Det skjer ingen betydningsendring når et dannelsesinnhold går over i individet. Klafki skriver at: «Etter denne oppfatningen er omfanget og mengden av dannelsesinnhold forutbestemt via de krefter som bærer kulturen fremover. Både pedagog og elev befinner seg inne i denne kulturen» (Klafki, 2001, s. 173). Han fortsetter med å kommentere at innenfor skolen vil denne retningen av dannelses teori medføre at kunnskap i vitenskapelig forstand blir den egentlige meningen med skolemessig dannelses.

Innenfor de materiale dannelses teoriene finnes det en annen grunnform ifølge Klafki, det han kaller for *den klassiske dannelses teori*. Om denne retningen skriver Klafki at:

Sett fra ståstedet til den klassiske pedagogiske teori fortøner dannelses seg som prosessen henholdsvis resultatet av den prosessen der et ungt menneske gjennom møtet med det klassiske tilegner seg sitt folks eller sin kulturkrets høyere åndelige liv, tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler. Og først gjennom disse ideelle indre verdier finner vedkommende frem til sin egen åndelige eksistens. (Klafki, 2001, s. 176)

Klafki kommenterer at et av de viktige skillene mellom denne formen og den foregående er altså at en her forstår dannelsen som menneskelige kvaliteter en tilegner seg, framfor objektiv kunnskap. Disse kvalitetene tilegnes gjennom det klassiske, altså innhold som «makter å presentere bestemte menneskelige kvaliteter så overbevisende, rystende og ettertenksomt at det maner til etterfølgelse» (Klafki, 2001, s. 175). Klafki plasserer disse retningene innenfor det han kaller materiale dannelses teorier, fordi de begge bestemmer «(...) dannelsens vesen ut fra en objektiv innholdsmessighet» (Klafki, 2001, s. 178).

I motsetning til de materiale dannelsessteoriene, omtaler Klafki det han kaller for formale dannelsessteorier. Der de materiale retter fokus mot innhold, retter de formale seg mot eleven, den som skal oppdras. Innenfor de formale dannelsessteoriene eksisterer det også, ifølge Klafki, to grunnformer der «(...) den formale grunnposisjonen har fått teoretisk betydning» (Klafki, 2001, s. 179). Den første grunnformen han omtaler er *teorien om den funksjonelle dannelselse*. Han beskriver denne retningen på følgende måte:

Det vesentlige ved dannelselse er ikke å oppta og tilegne seg *innhold*, men derimot forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige *krefter*. Dannelselse som verk er innbegrepet på det potensialet som finnes forenet i en person når det gjelder evne til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger, evne til å ville noe og ta beslutninger og så videre. (Klafki, 2001, s. 179)

Innenfor denne retningen er det altså ikke innholdet en skal tilegne seg som er avgjørende, men utviklingen av det han omtaler som sjelelige og åndelige krefter. Det er utviklingen av en person sine potensielle krefter som er det bærende elementet i teorien om den funksjonelle dannelselse. Innenfor denne retningen er det også en oppfatning om at en person vil kunne overføre disse kreftene, eller evnene, fra en situasjon til en annen, fra et innhold til et annet, på en adekvat måte (Klafki, 2001).

Den andre grunnformen innenfor de formale dannelsessteoriene kaller Klafki *teorien om den metodiske dannelselse*. Denne retningen ligger nært til *teorien om den funksjonelle dannelselse*, men skiller seg fra denne ved at den ikke forutsetter visse krefter eller evner i mennesket som skal utvikles ved hjelp av innhold. Klafki skriver at:

Tvert imot retter den blikket mot den *prosessen* som det unge mennesket skaffer seg dannelselse i. Dannelselse betyr her at man tilegner seg og behersker tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker, kort sagt de «metodene» som det unge mennesket kan bruke for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det. (Klafki, 2001, ss. 183-184)

Fellestrekket for de formale dannelsessteoriene er altså at elevens prosess og eleven selv er det som er i fokus.

Klafki kommer med en rekke kritiske kommentarer til både de formale og de materiale dannelsesteoriene. Kritikken sentrerer seg blant annet rundt de praktiske konsekvensene teoriene får for pedagogikk og utdanning. Han skriver også at ingen av de nevnte teoriene har «(...) maktet å bestemme dannelsesfenomenets og dannelsesprosessens vesen teoretisk» (Klafki, 2001, s. 186). Men han anerkjenner også at alle teoriene kan hevdes å ha elementer som bør bringes videre i en eventuell ny teori. Han advarer likevel mot å bare sammenføre enkeltelementene til en felles teori, basert på både formale og materiale dannelsesteorier. En bør se på dannelse som en helhet, og ikke enkeltdeler som kan separeres i formale eller materiale del-dannelser. Han omtaler en siste ny form for dannelsesoppfatning, det han kaller for *kategorial dannelse* (Klafki, 2001).

Han utdypet sitt syn på dannelse og skriver:

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

En kan altså forstå Klafki sin kategoriale dannelse som at dannelse skjer i møtet mellom mennesket og en tematisert material, eller også håndgripelig, virkelighet. For at dannelse skal skje må altså den materiale virkeligheten utforskes og utdypes for mennesket. Likevel vil ikke dannelsen oppstå av seg selv, den må hjelpes fram ved å bli knyttet til menneskets egen livsverden.

For å ytterligere presisere hva Klafki mener kan vi gå til pedagogen Per Bjørn Foros. Han omtaler Klafkis presentasjon av dannelsesteorier i sin tekst *dannelsens dialektikk*, og oppsummerer Klafkis syn på de ulike dannelsesteoriene slik:

Klafki finner både materiale og formale teorier mangelfulle og argumenterer for en dialektisk oppfatning, at det er i selve møtet med en material virkelighet (kunnskapen, verden, kulturen) barnet utvikler seg personlig. Men da må verden tematiseres, slik at barnet møter kategorier av kunnskap og erfaringer som kan konstituere deres livsverden og gjøre dem i stand til å finne ut av egen samtid, såkalt kategorial dannelse. (Foros, *Dannelsens dialektikk*, 2012, ss. 31-32)

Av sitatet kommer det fram at både *hva* og *hvordan* spiller en rolle i Klafki sin kategoriale dannelsesprosess. Det materielle elementet, eller også innholdet og konteksten, vil bidra til dannelsesprosess. Men ikke i sin natur, også *hvordan* dette innholdet tematiseres for mennesket har avgjørende betydning. Denne forståelsen av dannelsesprosess har ifølge Klafki to viktige konsekvenser for utdanningssystemet. Fordypning er en absolutt forutsetning for å oppnå det han kaller en «sann dannelsesprosess». En må fokusere på stoff som eleven kan relatere til sin virkelighet, alt annet må få en sekundær plass i utdanningsinstitusjonene. Han etterlyser også økt forskning på denne formen for dannelsesprosess (Klafki, 2001). I neste kapittel utdypes noen ulike perspektiver på dannelsesprosess, men da spesifikt knyttet til norskfaget.

2.4. Dannelsesprosess i norskfaget og et utvidet tekstbegrep

Klafki sine perspektiver på ulike dannelsesprosesser kan knyttes til utdanning generelt og pedagogikk. Men det eksisterer også teoretikere som knytter dannelsesprosesser spesifikt til norskfaget. Ifølge norskdidaktiker Laila Aase ligger dannelsespotensialet i norskfaget blant annet i at det er et språkfag; «å utvikle språk er å utvikle tanke» (Aase, 2005, s. 69). Videre peker hun på at når en i norskfaget arbeider med tekst, både gjennom å skape og å fortolke, vil en kunne finne et potensiale til dannelsesprosess (Aase, 2005). Tekst og språk er altså ifølge Aase en viktig del av norskfagets dannelsesoppdrag. Tidligere nevnte Smidt skriver at han ser på norskfaget som både et språk- og kommunikasjonsfag, men også som et kultur- og dannelsesfag. Smidt mener at disse forståelsene er knyttet sammen. Han skriver at:

Danning innebærer å kunne plassere seg sjøl, sine egne ytringer og andres i tid og rom, å kunne møte det nye og det fremmede, og å se det kjente i et nytt perspektiv. Det krever *kommunikasjon* med andre mennesker, i ulike sjangrer og medier, det krever sjangerforståelse, kulturforståelse og historisk bevissthet. (...) Alt skjer på de scenene og i de norskfaglige sjangrene som den kompetente norsklæreren klarer å organisere i norskrommet. (Smidt, 2018, s. 14)

Innenfor norskfaget vil dannelsesprosess altså ifølge Smidt være nært knyttet til språk og kommunikasjon, men også til kultur og kontekst slik jeg tolker ham. Videre hevder Smidt at alle sider av norskfaget, som kunnskap, identitet og kultur kan knyttes til dannelsesprosess. I likhet med Aase synes altså Smidt å hevde at språk er en viktig del av norskfagets dannelsesoppdrag.

I likhet med Smidt knytter også Penne norskfaget til dannelsesbegrepet. Hun hevder at i nyere tid har en i stedet benyttet identitetsbegrepet. Skillet mellom de to går, ifølge Penne, på at dannelse kan knyttes til noe som er felles; kulturen, eller det kollektive, og som er aktivt påført eleven utenifra. Identitet er i større grad knyttet til noe individuelt, og blir til hos eleven selv om omgivelsene rundt forholder seg passive (Penne, 2008).

Penne synes å argumentere for en opprettholdelse av dannelsesbegrepet i norskfaget, om enn i en ny form. Hun skriver at: «Dannelsens mål er ikke lenger å formidle norskfagets kanoniserte tekster, selv om disse tekstene fremdeles kan fungere som middel. Dannelse kan derimot knyttes direkte til det refleksive trekket ved moderne identitet» (Penne, 2008, s. 57). Med andre ord handler dannelse her om refleksjonen rundt en selv og sitt eget liv i en moderne verden. Videre argumenterer Penne for at gjennom språket kan elevene lære seg å utvikle empati, respekt, evnen til å utdype og nyansere og å bruke fornuften sammen med medlidenhet og engasjement. Gjennom språket kan elevene også lære respekt for ulike verdensoppfatninger, livsformer og holdninger. Hun avslutter med å skrive at: «Skolens dannelsesprosjekt er altså i vår tid langt fra å være det gamle tradisjonelle der læreren bestemte hvilket innhold som virket dannende» (Penne, 2008, s. 57). Hun henviser også til Thomas Ziehe som hevder at dannelse er å lære elevene å danne seg selv (Penne, 2008).

Ifølge den pedagogiske filosofen Paul Martin Opdal det slik at dannelse «impliserer a) en utvikling som kan kategoriseres som positiv, og b) har med vekst i kunnskap, innsikt og forståelse å gjøre» (Opdal, 2010, s. 22). Opdal knytter altså dannelsesbegrepet til kunnskap, og legger til grunn at dannelse er en positiv utvikling. I likhet med Klafkis kategoriale dannelse, synes også Opdal å oppfatte det dit hen at kunnskap er et element som spiller inn i dannelse. Opdal påpeker at både det han omtaler som påstandskunnskap, som en også kan knytte til Aristoteles sitt begrep episteme, ikke er den eneste formen for kunnskap som spiller inn på dannelsen. Også det han omtaler som ferdighetskunnskap, som vi kan knytte til Aristoteles sitt begrep techne, og fortrolighetskunnskap, som tilsynelatende kan knyttes til fronesis i denne sammenheng. Opdal opererer altså med et utvidet kunnskapsbegrep, og argumenterer for at kunnskap er en viktig del av dannelsesprosessen (Opdal, 2010). I norskfaglig sammenheng kan det da tolkes til å innebære at den kunnskapen som tilegnes i norskfaget vil ha betydning for den dannelsesprosess norskfaget kan tilby elevene.

I 2006 kom en rapport som heter *Framtidas norskfag*, på vegne av utdannings- og forskningsdepartementet, og som i likhet med Penne trekker paralleller mellom språk og dannelsesopplæring. I likhet med Opdal og Klafki trekker rapporten også paralleller mellom dannelsesopplæring og kunnskap. I denne rapporten ble fremtidens norskfag behandlet som tema, og som en del av dette også dannelsesperspektivet i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006). I rapporten står det blant annet at «Norskfaget sitt kunnskapsområde er språk og tekst, og det er på dette feltet norskfaget gir eit bidrag til skolens dannelsesopplæring. Å kunne vere deltakar i tekstkulturen er ein føresetnad for å vere deltakar i det moderne samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 29). Dannelsesopplæring blir altså satt i sammenheng med språk og tekst innenfor norskfaget. Videre omtales det som norskfaget sitt *kunnskapsområde*.

Videre kan en i rapporten finne et perspektiv på dannelsesopplæring, og hvordan en knytter det til et såkalt *utvidet tekstbegrep*. I rapporten står det om LK06 at:

Den nye norskplanen byggjer på eit vidt tekstomgrep der både skriftlege, munnlege og samansette tekstar har plass, både gjennom lesing, analyse, drøfting, vurdering og produksjon. Grunngevingane for dette er knytte til ei danningstenking der ein legg vekt på at elevane skal bli i stand til å delta i samfunnet med alle dei tekstformane som finst der. Dei skal kunne forstå, forholde seg kritisk til og produsere tekstar innanfor heile den moderne tekstkulturen. Dette betyr å forholde seg både til dei klassiske tekstane i den litterære kanon og tekstar frå kvardagsliv og kulturindustri. Tekstar som alle, på kvar sine vis, pregar både samfunnet og den enkelte sitt liv. (Utdanningsdirektoratet, 2006, ss. 29-30)

I rapporten valgte en altså å trekke paralleller mellom et utvidet tekstbegrep og dannelsesopplæring. Begrunnelsen for å benytte seg av et utvidet tekstbegrep er ifølge rapporten at elevene skal *bli i stand til å delta i samfunnet med alle de tekstformene som finnes der*. En kan tolke det til at dannelsesopplæring forstås som noe som er tilknyttet det å være en aktiv deltaker i samfunnet, i likhet med hvordan UNESCO definerer literacy. I tillegg kan en skimte et perspektiv på at elevene skal dannes gjennom møte med tekst, og da altså tekst som i et utvidet tekstbegrep.

Et utvidet tekstbegrep er dermed også det som benyttes i denne oppgaven når tekst blir omtalt. Det innebærer at tekst inkluderer mer enn det skrevne ord, det inkluderer alt fra skriftlige, muntlige og multimodale tekster. Et utvidet tekstbegrep er også det som har vært benyttet i fagplanene fra 2006-2020, men forståelsen av at tekst innebærer mer enn bare verbaltekst ble påbegynt allerede på 1990-tallet og hadde en viss innflytelse på Læreplanen fra 1997 (Rogne, 2008). Derfor er det også mest hensiktsmessig at denne oppgaven benytter tekstbegrepet i en utvidet forstand, i likhet med datamaterialet som danner grunnlaget for analysekapittelet.

I rapporten fra 2006 blir det henvist til filosofen Jon Hellesnes og hans to begreper; tilpassning og dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hellesnes skriver om nevnte begreper i boka *Det nye norskfaget*. Han skriver at:

Tilpassing inneber ei avgrensa form for sosial læring som ikkje fører med seg noka utvikling av evna til å vere medviten på det normative grunnlaget for dei åtferdsmønstra ein tileignar seg. Tilpassinga går ut på at menneska blir sosialiserte på plass i samfunnet; dei blir øvde opp til å godta – utan spørsmål – dei rammene dei heile tida eksisterer og arbeider innanfor. Danning inneber derimot ei form for sosialisering som verkar utviklande på evna til å reflektere over desse rammene, danning utviklar fornufta og fører med seg ei evne til sjølvstendig tenking. (Hellesnes, 2005, s. 28)

Hellesnes forstår altså begrepene dannelse og tilpassning som to ulike måter et menneske kan bli sosialisert på. Han understreker at han ikke bestrider at det muligens kan eksistere andre former for sosialisering i et samfunn, men av disse to vil tilpassning medføre en ukritisk tilpassning til den verden en blir sosialisert inn i. Dannelse vil derimot innebære en sosialisering som former mennesket, eller i dette tilfellet eleven, til et individ med evne til refleksjon og kritisk tenkning, med evne til å stille spørsmål til den virkeligheten som blir presentert (Hellesnes, 2005).

I denne oppgaven er de perspektiver på dannelse som til nå er nevnt relevante for drøftingen av analysen. Dannelse forstås her som en prosess, uten begynnelse og slutt, som foregår i et dialektisk møte mellom individ og innhold, individ og verden. Med presentasjonen av Klafkis teorier om dannelse anses det at leseren vil ha den nødvendige forforståelsen som kreves for lesing av drøftingskapittelet. Videre er det relevant for leseren å ha kjennskap til enkelte

perspektiver knyttet til begrepet kunnskap. Derfor presenteres nå hvordan en kan oppfatte Aristoteles sin forståelse av kunnskapsbegrepet, deretter supplert med enkelte moderne tolkninger av kunnskapsbegrepet. Deretter presenteres i avsluttende del av dette teorikapittelet teorier knyttet til måling av kunnskap, eller også kalt taksonomier, samt begrepene fagplan og læreplan.

2.5. Teorier om begrepet kunnskap

Denne oppgavens problemstilling søker å belyse begrepet *kunnskap*. Derfor bør en avklaring av de ulike teoretiske perspektivene på begrepet *kunnskap*, slik de benyttes i denne oppgaven, presenteres. Videre er noe av formålet med å gå på skolen, som en kan finne i opplæringslovens formålsparagraf, blant annet at «(...) Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Kunnskapsdepartementet, 2019, §1-1). De skal med andre ord utvikle *kunnskap* for å kunne mestre sine liv. I livet vil en ha bruk for ulike typer kunnskap, knyttet til ulike situasjoner. Men hva er egentlig *kunnskap*?

Førstelektor i pedagogikk, Anne Karin Rudjord Unneland (Mind the gap!, 2009) viser til Aristoteles i sin omtale av *kunnskap*. Unneland skriver at:

Aristoteles skiller mellom tre ulike kunnskapsformer. Vitenskapelig kunnskap: viten om de uforanderlige ting (*episteme*), teknisk kunnskap: viten om hvordan man utfører en målrettet handling (*techne*) og praktisk klokskap: viten om hvordan man skal handle i situasjoner med skjønn (*fronesis*). (Unneland, 2009, s. 318)

Jeg vil nå utdype de tre ulike kunnskapsformene til Aristoteles. Årsaken til at jeg har valgt å trekke frem Aristoteles sin forståelse av kunnskap er at ifølge Grimen var Aristoteles en av de første til å indeksere, eller også å gradsbestemme ulike former for kunnskap (Grimen, 2008). Aristoteles sin forståelse av begrepet kan i så måte antas å ha hatt indirekte innflytelse på også moderne tolkninger og forståelser av begrepet kunnskap. Derfor er det interessant å utforske Aristoteles sin inndeling. Videre har jeg også funnet enkelte paralleller mellom nyere perspektiver på kunnskap og Aristoteles sine inndelinger. Derfor vil jeg, etter en presentasjon av Aristoteles, blant annet med utgangspunkt i den amerikanske psykologen Anita Woolfolk og presentere enkelte moderne perspektiver på kunnskap.

2.6. *Episteme, techne og fronesis*

Aristoteles skriver at all *viten*, utledet fra det vi her omtaler som *episteme*, kan læres og dermed også læres bort. Videre hevder han at: «(...) det er først når man på en eller annen måte er overbevist og når man kjenner utgangspunktene for dette, at man har viten, for hvis man ikke kjenner disse bedre enn konklusjonen, så har man viten bare tilfeldigvis» (Aristoteles, 1996, s. 60). Altså er begrunnelsen for viten like relevant som konklusjonen. Filosof Harald Grimen trekker en parallell fra begrepet *episteme* til vitenskapelig kunnskap. Han skriver at «vitenskapelig kunnskap er demonstrerbar ut fra nødvendig sanne første prinsipper» (Grimen, 2008, s. 78). Aristoteles selv skriver blant annet at «Viten er altså en bevisberedt tilstand (...)» (1996, s. 60), som jo også gjelder nettopp vitenskapelig kunnskap, noe som underbygger Grimens påstand. Videre hevder Aristoteles at *episteme* er kunnskap som kan overføres gjennom ord, den gir innsikt i det som ikke forandres. Et eksempel på dette kan være at jorda er rund. Dette er i dag ansett som noe uforanderlig, og det kan læres i et auditorium (Unneland, 2009). *Episteme* «(...) bedrives for sin egen skyld for å gi innsikt i det som ikke forandres» (Unneland, 2009, s. 318) ifølge Unneland. *Episteme* er altså kunnskap som er resultat av teoretisk aktivitet og overføres gjennom ord.

Techne er knyttet til kunnskap om å skape eller produsere. Aristoteles skriver om *kunnen*, utledet fra begrepet *techne*: «All kunnen har å gjøre med tilblivelse og går ut på å *utøve* en kunnen, og spekulere ut hvorledes noe blir til, noe som både kan og ikke kan være og hvis utgangspunkt ligger i den som skaper og ikke i det skapte» (Aristoteles, 1996, s. 61). Ifølge Unneland kan en forstå *techne* som noe som har et mål utenfor selve aktiviteten, det gjøres for å oppnå noe (Unneland, 2009). Grimen utdyper også begrepet *techne*, han skriver at det i dag er det som gjerne knyttes til praktisk kunnskap (Grimen, 2008). Han påpeker i likhet med Unneland at en kan forstå *techne* som at målet ligger utenfor handlingen.

I motsetning til *techne* er *fronesis* et begrep som nettopp kan knyttes til handling der handlingen er målet i seg selv. Aristoteles sitt begrep *fronesis* kan også forstås som klokskap (Aristoteles, 1996). Aristoteles definerer det som «(...) en holdning som gjelder handlinger som innebærer en sann mening angående hva som er godt og vondt for mennesket» (Aristoteles, 1996, s. 62). I motsetning til det å skape, der handlingen har et mål utenfor seg selv, er altså handlingen i seg selv målet når det kommer til *fronesis*. Han utdyper og skriver at: «(...) skaping har et mål annet enn seg selv, men det er ikke tilfelle med handling. Den gode handling er selv et mål» (Aristoteles, 1996, s. 62). Ifølge Unneland kan evnen til å handle med *fronesis* kun læres i

praktiske situasjoner (Unneland, 2009). Aristoteles skiller altså kunnskapsformene sine knyttet til aktivitetsform. *Fronesis* og *techne* kan, om en tolker Aristoteles slik Unnland har gjort, kun læres gjennom praktiske aktivitetsformer. Dette synet støttes av Grimen som også knytter disse begrepene til dagens begrep om praktisk kunnskap (Grimen, 2008). *Episteme* er teoretisk og har som mål å gi oss innsikt og forståelse. Denne kunnskapen overføres verbalt, de andre gjennom egen handling (Unneland, 2009).

Oppsummert kan en altså forstå *Episteme* som kunnskap som er demonstrativ, og kan formidles og tilegnes kun gjennom verbaliserte formidlingsformer. Både *techne* og *fronesis* krever, som nevnt, handling. *Techne* forstås i denne oppgaven som handlinger som har et mål utenfor seg selv, og *fronesis* forstås som handlinger der handlingen er et mål i seg selv (Aristoteles, 1996). Samtidig eksisterer det også mer moderne perspektiver på begrepet kunnskap, og jeg skal nå presentere noen av dem som også kan knyttes til Aristoteles sine perspektiver.

2.7. Arven fra Aristoteles: Moderne perspektiver på kunnskap

Aristoteles er ikke den eneste teoretikeren som har forsøkt å skape ulike kategorier for kunnskap. Blant annet har Woolfolk i sin bok *Pedagogisk psykologi* oppsummert andre former for inndelinger. Årsaken til at jeg har valgt å trekke frem Woolfolk er fordi hun knytter ulike former for kunnskap spesifikt til pedagogikk. I motsetning til Aristoteles har hun altså benyttet skillelinjer som er tilrettelagt for arbeid med utdanning. Hun nevner blant annet begrepet deklarativ kunnskap. Ifølge Woolfolk er dette kunnskap som «(...) kan uttrykkes gjennom språket; faktaopplysninger; å vite noe (hva-kunnskap)» (Woolfolk, 2014, s. 165). En forståelse som en også kan knytte til tidligere nevnte *episteme*. Årsaken til at en kan trekke denne parallellen er at en kan uttrykke deklarativ kunnskap gjennom språket, i likhet med Aristoteles sin forståelse av *episteme*.

En annen kunnskapsform Woolfolk omtaler er prosedural kunnskap, eller også ferdighetskunnskap. Dette er kunnskap «(...) som blir demonstrert når vi utfører oppgaver; «å vite hvordan» (hvordan-kunnskap)» (Woolfolk, 2014, s. 165). En kan knytte proseduralkunnskap til Aristoteles sitt begrep *techne*. Det er handling som er i sentrum når det kommer til ferdighetskunnskap, men på en instrumentell måte. Noe gjøres for å oppnå noe utenfor handlingen, eksempelvis gjennom å utføre ulike oppgaver for å oppnå et mål. Det handler om å vite hvordan en skal gjøre noe, i likhet med *techne*.

Woolfolk omtaler også begrepet kondisjonal kunnskap: «Å vite *når* og *hvorfor* en skal bruke deklarativ kunnskap og prosedural kunnskap» (Woolfolk, 2014, s. 165). Dette begrepet kan en argumentere for at kan knyttes til nettopp Aristoteles sitt begrep *fronesis*. Om *fronesis* skriver Grimen at: «Den er knyttet til personers erfaringer, og vokser med erfaringer. Erfaringer er noe hver person må gjøre, og personers erfaringer varierer. Den er også indeksert til brukssituasjoner, siden det gjelder bedømmelse av det partikulære og det individuelle» (Grimen, 2008, s. 79). Det å vite når og hvorfor en skal bruke kunnskapen sin kan hevdes å være knyttet til nettopp erfaringer og brukssituasjoner. Videre kan en forstå det til at ettersom kondisjonal kunnskap handler om hvorfor og når, vil det altså være handlingen i seg selv som er målet. Som nevnt knyttes *fronesis* til handlinger der handlingen er målet i seg selv. Nettopp det å vite når og hvorfor en skal bruke sine deklorative og prosedurale kunnskaper tilsier at det er handlingen i seg selv som er målet.

Utover de perspektiver på kunnskap som nå er presentert, er det nyttig å nevne et par til for å utforske kunnskapsbegrepet tilstrekkelig. Woolfolk omtaler nemlig begrepene *generell* og *områdespesifikk* kunnskap. Såkalt *områdespesifikk* kunnskap er kunnskap som er «avgrenset til en viss oppgave eller et visst fag (...)» (Woolfolk, 2014, s. 165). *Generell* kunnskap kan i motsetning forstås som noe som kan anvendes i ulike situasjoner. Eksempelvis kan det å lage mat forstås som generell kunnskap, mens det å være en profesjonell kokk i en restaurant kan være mer knyttet til områdespesifikk kunnskap. Men ifølge Woolfolk er ikke dette et absolutt skille, og det eksisterer flytende overganger mellom kategoriene (Woolfolk, 2014).

En siste form for kunnskap som synes relevant å omtale i dette kapittelet er det som gjerne kalles for *taus kunnskap*. Den anerkjente filosofen og teoretikeren Michael Polanyi (1891-1976) skrev i sitt verk om taus kunnskap at «*vi kan vite mer enn vi kan si*» (Polanyi, 2000, s. 16). Dette sitatet kan tolkes på ulike måter, og årsaken til at kunnskap kan være taus kan ha mange forklaringer. Men det handler i sin kjerne om at mennesker har kunnskaper som de ikke kan, vil eller klarer å verbalisere, inkludert kunnskap som en selv ikke er klar over at en har (Polanyi, 2000).

Det er altså mulig å forstå begrepet kunnskap på en rekke ulike måter, men de perspektiver som til nå er presentert er de som vil bli sentrale i drøftingsdelen i denne oppgaven. Kunnskapsbegrepet inkluderer her altså kunnskap som både er verbal, taus, samt knyttet til

ferdigheter og handlinger, områdespesifikk og generell. Det opereres her altså med det en kan forstå som et utvidet kunnskapsbegrep. Men det er et annet begrep som er sentralt for å belyse problemstillingen til denne oppgaven, nemlig hvordan en kan måle kunnskap. Ulike teorier knyttet til tre ulike taksonomier blir presentert i det følgende.

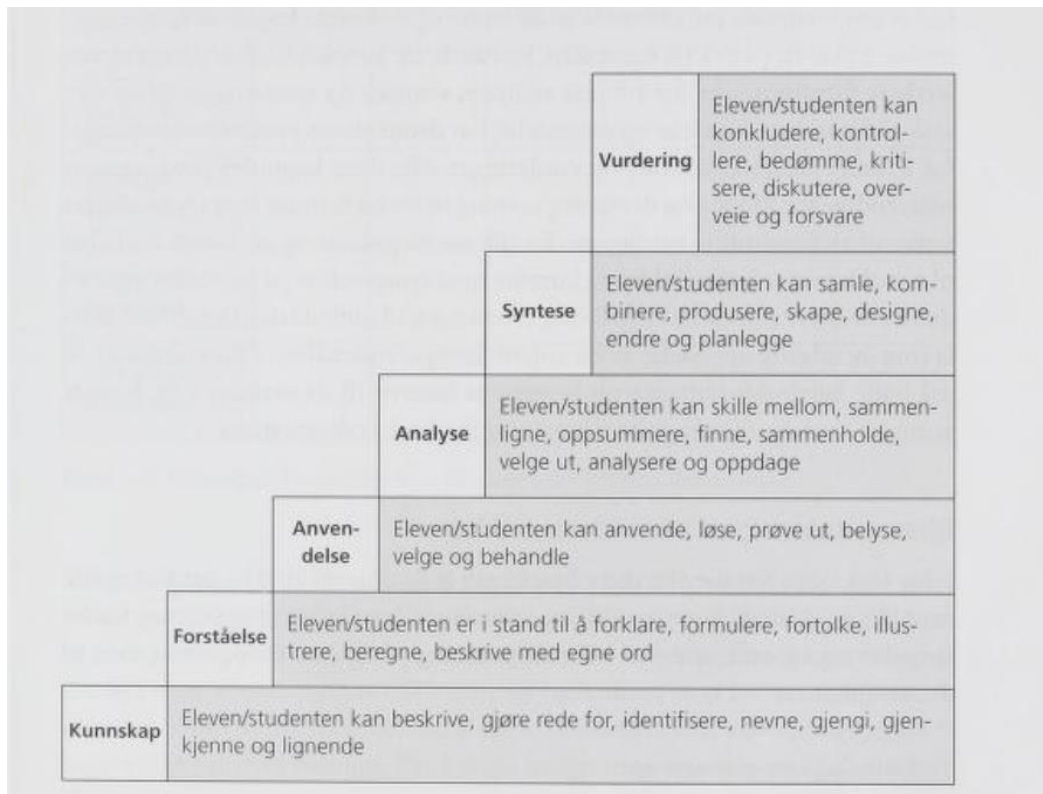
2.8. Taksonomier: Bloom, Nasjonale Prøver og PISA

Kamil Øzerk skriver at han var bidragsyter i arbeidet med Mønsterplanen av 1987, utarbeidelsen av Læreplanen fra 1997, samt Kunnskapsløftet fra 2006. Om arbeidet med de to sistnevnte skriver han at:

Da vi skulle utarbeide målformuleringer i L97, fikk vi utdelt en liste av verb som vi skulle bruke i målformuleringene. I forbindelse med LK06 ble jeg for tredje gang trukket inn i læreplanarbeid. Da fikk vi klar beskjed om hvilke verb og formuleringer vi kunne bruke når vi skulle formulere kompetansemålene i de læreplanene vi jobbet med. (Øzerk, 2011, s. 41)

Øzerk viser i sitatet ovenfor at formuleringene og verbene som ble benyttet i Læreplanen av 1997, og i Kunnskapsløftet fra 2006 var forhåndsbestemt og bevisst valgt ut. Det var Kunnskapsdepartementet som stod for utvelgelsen. Øzerk skriver at verbene og formuleringene som var utvalgt i forbindelse med LK06 blant annet stammer fra det han omtaler som Blooms taksonomi (2011).

Blooms taksonomi har fått navnet sitt av pedagogikkprofessor Benjamin Samuel Bloom (1913-1999). Bloom utviklet taksonomien som et forsøk på å klassifisere kognitive prosesser, eller også prosesser for menneskers kognitive funksjoner. Taksonomien består av en seksdelt hierarkisk inndelt rekkefølge for kognitive mål (2011), som vist i faksimilen nedenfor:



Bilde 3: Faksimile av Blooms taksonomi (Øzerk, 2011, s. 43)

Ifølge Øzerk er det slik at det øverste nivået, *vurdering*, er den mest avanserte kognitive prosessen. Men de ulike nivåene kan ikke ses som enkeltstående, de bygger på hverandre som en trapp. For å eksempelvis kunne *forstå* må en også ha *kunnskap* og så videre (2011). Denne taksonomien kan en også finne i Vedlegg 5 i denne oppgaven. Blooms taksonomi ble utviklet på 1950-tallet, og i nyere tid har området fått fornyet interesse ifølge Øzerk. Andre taksonomier som er benyttet i drøftingen av resultatene av denne oppgavens analyse er taksonomien som PISA (PISA, 2018) benytter seg av og Nasjonale Prøver sin taksonomi (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Årsaken til at PISA og Nasjonale Prøver sine taksonomier er relevante har sammenheng med PISA-undersøkelsenes innflytelse på Kunnskapsløftet som vil bli utdypet i kapittel 3.2. i denne oppgaven. Videre kan Nasjonale Prøver forstås som en norsk ekvivalent til PISA og gjør seg dermed gjeldende.³ I oppgaven er det valgt å kun benytte PISA sine *Proficiency levels*, eller

³ Et forsøkte å få tak i en norsk utgave av PISA sin taksonomi, som PISA selv kaller for *Reading Proficiency levels* ble utført, men kontakt med Kunnskapsdepartementet førte bare til en henvisning til følgende nettside: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>. Samt henvisning til kapittel 15, der en kan finne de nevnte *Reading Proficiency levels*. Det antas dermed at det foreløpig ikke eksisterer noen norsk oversettelse som er tilgjengelig for mastergradsstudenter. Se Vedlegg.3.: Kontakt med Kunnskapsdepartementet for mer informasjon.

også forstått som deres taksonomi, knyttet til lesing, som anses som mest relevant for norskfaget.⁴

PISA (Programme for International Student Assessment) er et internasjonalt prosjekt ledet av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). I 2020 beskriver OECD PISA-prosjektet på følgende måte:

PISA focuses on the assessment of student performance in reading, mathematics and science because they are foundational to a student's ongoing education. PISA also collects valuable information on student attitudes and motivations, and formally assesses skills such as collaborative problem solving and global competence. It is also investigating opportunities to assess other important skills related, for example, to creative thinking. (OECD, 2020)

PISA har med andre ord som mål å teste og å kartlegge elevens prestasjoner innenfor lesing, matematikk og det som på norsk kalles for naturfag, i de landene som deltar i undersøkelsen. Men PISA har også som målsetning å undersøke andre forhold utover det rent faglige som sitatet over viser.

Nedenfor kan en se en faksimile av PISA sine to øverste nivåer knyttet til *Reading Proficiency Levels*:

⁴ PISA har også såkalte *Proficiency levels* knyttet til matematikk og naturfag, men det blir taksonomier som i denne sammenheng ikke synes å være spesielt relevant ettersom de tilhører andre fagdidaktiske tradisjoner.

Level	Characteristics of tasks
6	<p>Readers at Level 6 can comprehend lengthy and abstract texts in which the information of interest is deeply embedded and only indirectly related to the task. They can compare, contrast and integrate information representing multiple and potentially conflicting perspectives, using multiple criteria and generating inferences across distant pieces of information to determine how the information may be used.</p> <p>Readers at Level 6 can reflect deeply on the text's source in relation to its content, using criteria external to the text. They can compare and contrast information across texts, identifying and resolving inter-textual discrepancies and conflicts through inferences about the sources of information, their explicit or vested interests, and other cues as to the validity of the information.</p> <p>Tasks at Level 6 typically require the reader to set up elaborate plans, combining multiple criteria and generating inferences to relate the task and the text(s). Materials at this level include one or several complex and abstract text(s), involving multiple and possibly discrepant perspectives. Target information may take the form of details that are deeply embedded within or across texts and potentially obscured by competing information.</p>
5	<p>Readers at Level 5 can comprehend lengthy texts, inferring which information in the text is relevant even though the information of interest may be easily overlooked. They can perform causal or other forms of reasoning based on a deep understanding of extended pieces of text. They can also answer indirect questions by inferring the relationship between the question and one or several pieces of information distributed within or across multiple texts and sources.</p> <p>Reflective tasks require the production or critical evaluation of hypotheses, drawing on specific information. Readers can establish distinctions between content and purpose, and between fact and opinion as applied to complex or abstract statements. They can assess neutrality and bias based on explicit or implicit cues pertaining to both the content and/or source of the information. They can also draw conclusions regarding the reliability of the claims or conclusions offered in a piece of text.</p> <p>For all aspects of reading, tasks at Level 5 typically involve dealing with concepts that are abstract or counterintuitive, and going through several steps until the goal is reached. In addition, tasks at this level may require the reader to handle several long texts, switching back and forth across texts in order to compare and contrast information.</p>

Bilde 4: PISA sine to høyeste nivåer for Reading Proficiency (Vedlegg 4)

I oppgaven er det primært benyttet *Level 5* og *Level 6*, som gjengitt i faksimilen over, i drøftingen i kapittel 6. Alle nivåene kan en finne i Vedlegg 4 i denne oppgaven. Sammenlignet med Bloom og Nasjonale Prøver har PISA mer detaljerte nivåer. I nivåbeskrivelsene som en finner i PISA sin taksonomi finner en eksempler på ferdigheter som elevene trenger for å nå opp til de enkelte nivåene. Videre er det også beskrevet hva slags type oppgave som vanligvis knyttes til de ulike nivåene.

Nasjonale Prøver har også en taksonomi knyttet til lesing. Den kan ses i faksimilen nedenfor:

Finne - lokalisere og kombinere informasjon, ofte implisitt eller godt skjult, fra ulike steder i én eller flere tekster. Skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon

Tolke - forstå tvetydigheter, meningsinnhold som står i motsetning til det forventede, eller meningsinnhold som er implisitt eller negativt uttrykt i en eller flere tekster

Reflektere - vurdere form og/eller innhold i én eller flere tekster kritisk og analytisk ved å utforme hypoteser på bakgrunn av egen kunnskap, sammenligne, kontrastere eller kategorisere informasjon i tekstene

Bilde 5: Faksimile hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/> Mestringsnivå 5 for 8. og 9.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Her er det tre verb som forteller noe om hvilket mestringsnivå eleven som gjennomfører prøven ligger på. Disse verbene er gradert, det eksisterer fem ulike nivåer der faksimilen er hentet fra. Mestringsnivå 5 er det øverste nivået for 8. og 9.trinn, og det er dette nivået faksimilen er hentet fra. Denne taksonomien kan en også finne i Vedlegg 6 i denne oppgaven.

2.9. Teori om fagplan og læreplan

Professor i pedagogikk, Kamil Øzerk skriver i sin bok *Opplæringsteori og læreplanforståelse* at: «Læreplaner gir uttrykk for makthavendes forståelse av pedagogiske institusjoners rolle (skolens og barnehagens) og myndighetenes pedagogiske syn som det i stor grad er enighet blant befolkningens flertall om» (Øzerk, 2006, s. 27). Læreplanen som dokument kan likevel forstås som mange ulike tekster, og ut i fra flere ulike dimensjoner. Eksempelvis kan læreplanen forstås som en historisk tekst, en institusjonalisert tekst, en politisk tekst, eller en estetisk tekst. Dette er bare noen av de eksemplene Øzerk skisserer. Ikke alle måtene en kan forstå læreplanen på er relevante i denne masteroppgaven. Derfor anses det som hensiktsmessig å begrense det til noen konkrete prinsipper.

En læreplan kan forstås som en formell plan for elevenes læring, de innebærer noe planlagt og tar sikte på å nå et mål knyttet til læring (Øzerk, 2006). Læreplanen har ulike innholdsaspekter. For denne oppgaven vil det faglige innholdet være det som er relevant. Videre kan læreplanen forstås som en representant for gjeldende læringssyn og kunnskapssyn. Kunnskapssynet kan en finne i eksempelvis fagplanene. I fagplanen kan en finne en oversikt over hva

majoritetssamfunnet ønsker at elevene skal tilegne seg av kunnskap i de enkelte fagene. Videre kan en også finne hva en ønsker at elevene skal dannes til, gjennom nettopp hva en ønsker at de skal tilegne seg av kunnskap. Jeg skal nå gjennomgå noe av bakgrunnen for hver av de læreplanene som til sammen danner grunnlaget for denne oppgaven; Læreplanen av 1997, Kunnskapsløftet fra 2006, Revisjonen av Kunnskapsløftet fra 2013, samt Fagfornyelsen.

3.0. Materiale

Jeg vil nå presentere de dokumentene som danner datagrunnlaget for denne oppgaven. Det omfatter det som i Læreplanen av 1997 omtales som *hovudmoment* i fagplanene i norsk for 8., 9., og 10.trinn som en finner i læreplanen fra 1997 (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, ss. 125-129), samt *kompetansemålene* i fagplanen i norsk for endt 10.trinn som en finner i Kunnskapsløftet fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2007) og revisjonen av Kunnskapsløftet som kom i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013), og også Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019) som blir iverksatt i løpet av 2020/2021. Årsaken til at jeg har valgt ut disse fire læreplanene er fordi det er de som ligger dagens dato nærmest i tid. Og selv om skolehistorien i seg selv kan være spennende, er noe av det interessante med utvalget av nettopp dette materialet at det også vil være det mest dagsaktuelle, spesielt med tanke på Fagfornyelsen fra 2020. Samtidig, ved å gå helt tilbake til Læreplanen av 1997 inkluderes de endringene som oppstod mellom 1997 og innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, for slik å se etter endringsmønstre.

Videre avgrenses materialet til kun ungdomstrinnet, ettersom det blir for omfattende for denne oppgaven å behandle alle læreplanene i sin helhet. Det er også kun kompetansemålene i fagplanen i norsk behandlet i analysene, ettersom det er i disse en finner eksplisitte konkrete krav til elevenes kunnskap. I Læreplanen av 1997 opererer en ikke med begrepet kompetansemål, men en benytter seg i stedet av det som omtales som *hovudmoment*. Det er dermed disse hovedmomentene i fagplanen i norsk som har blitt behandlet i analysen av Læreplanen av 1997. Hovedmomentene har likevel samme funksjon som kompetansemålene i senere fagplaner, og derfor vil L97 sine hovedmoment bli omtalt som kompetansemål heretter. Det har sammenheng med at oppgaven vil bli tung å lese dersom det blir presisert forskjell på disse begrepene hver gang.

En annen grunn til at fagplanen i norsk er valgt er nettopp på bakgrunn av rammene som ligger til grunn for dokumentene. Fagplanen i norsk er et offentlig dokument som alle norsklærere ansatt i norsk skole er lovpålagt å forholde seg til. I opplæringsloven står det at «Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her» (Lovdata, 2015, ss. 9 §2-3). Dokumentene er også offentlig tilgjengelige for enhver som ønsker å lese dem.

Gjennom de fire læreplanene dekker en dermed deler av norsk skolehistorie gjennom de siste tretti år, noe som altså kan gi informasjon om en eventuell utvikling. Disse planene ble altså utvalgt fordi de ligger nærmest i tid, de representerer spennende endringer i læreplanene de siste tretti år, og datamaterialet er håndterbart og dagsaktuelt. Videre er de relevante for å belyse problemstillingen, de er offentlig tilgjengelige dokumenter og lærere er lovpålagt å forholde seg til dem.

Følgende forkortelser er forsøkt konsekvent gjennomført gjennom hele denne oppgaven som angitt i tabellen nedenfor:

Fullt navn	Forkortelser
Læreplanen fra 1997	L97
Kunnskapsløftet fra 2006	LK06
Det reviderte kunnskapsløftet fra 2013	R13
Fagfornyelsen	F20

Bakgrunnen for disse forkortelsene er at oppgaven vil bli tung å lese uten disse. Det er i tillegg disse forkortelsene jeg har benyttet i forskningsarbeidet. Felles for disse forkortelsene er at de refererer i denne oppgaven kun til kompetansemålene i norskfagets fagplan etter 10.trinn i de ulike læreplanene som blir omtalt. Med unntak av L97 som har en annen struktur; i L97 er hovedmomentene for 8., 9., og 10. trinn delt opp hver for seg, og forkortelsen henviser dermed til disse tre trinnene og deres såkalte hovedmomenter. I LK06, R13 og F20 er det kompetansemålene for 10. trinn forkortelsene henviser til. Videre er det eksempelvis et skille på L97 og Reform 97. L97 referer kun til hovedmomentene i fagplanen i norsk fra 1997, 8., 9. og 10. trinn. Reform 97 innebærer også de forhold som går utenfor innholdet i ny læreplan og fagplan, med andre ord rammene rundt kunnskapsinnholdet i skolen i tillegg. I det følgende beskrives bakgrunnen for hver læreplan kronologisk. I tillegg kommenteres hvordan de ble utviklet, og hvordan de bygger på eller også kritiserer hverandre intertekstuell.

3.1. Bakgrunn for L97

Peder Haug er professor i pedagogikk, og skriver blant annet om arbeidet med utviklingen av Reform 94 og Reform 97⁵ i boka *Pedagogisk utvikling* (Haug, 2012). Han belyser hvilke aktører som deltok i arbeidet, og også hvordan reformene ble evaluert. I Haugs tekst omtales altså reformen som helhet, ikke bare eksempelvis norskfagets fagplan. Ifølge Haug hadde noen av de store endringene som trådte i kraft i 1997 allerede blitt gradvis implementert i et flertall av kommunene som et prøveprosjekt på et tidligere tidspunkt. Av eksempler nevnes blant annet innføringen av 10-årig grunnskole og at skolestartalder ble senket fra 7 til 6 år (Haug, 2012). En kan derfor se på Reform 97 som i hovedsak en læreplanreform «(...) der ein vedteken læreplan skulle takast i bruk» (Haug, 2012, s. 29).

Ifølge Haug var arbeidet med Reform 97 «(...) sentralt initiert og sett i verk med utdanningsdepartementet i førarsetet» (Haug, 2012, s. 29). Det var en langvarig og mangesidig debatt på forhånd, med både lærerstanden og politiske aktører som deltok. Haug skriver selv at hans inntrykk er at reformen var godt planlagt og klar da den ble iverksatt (Haug, 2012). I tillegg kan en vel ikke omtale Reform 97 uten å nevne tidligere utdanningsminister og arbeiderpartipolitiker Gudmund Hernes. Hernes var en stor pådriver for reformen, og deltok aktivt i arbeidet med utviklingen av både den og Reform 94 (Haug, 2012).

Øzerk understreker hvilken betydning Gudmund Hernes hadde for utviklingen av selve læreplanen av 1997. Øzerk refererer til Telhaug, og hevder at Læreplanverket av 1997 primært var drevet fram av datidens politikere og ansvarlige samfunnsmyndigheter. Tidligere planer hadde, slik jeg tolker Øzerk, i større grad tilhørt skolefolk og skolesektoren (Øzerk, 2006). Haug refererer til Hernesutvalgets publikasjon *Med viten og vilje* fra 1988. I den finner vi noe av bakgrunnen for arbeidet med reformene på 90-tallet:

Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. (...) En slik forståelse er et startsted for forandring, for en politikk som kan føres med viten og vilje. (NOU 1988: 28, s. 7)

⁵ Det Peder Haug omtaler som Reform 97 i sin tekst (Haug, 2012), er altså ikke det samme som denne oppgaven har forkortet til L97. Forkortelsen L97 spiller direkte på kompetansemålene i norskfagets fagplan fra læreplanen av 1997.

Basert på sitatet kan en argumentere for at reformene på 90-tallet var resultatet av en villet politikk, men også et forsøk på å *få mer kompetanse ut av befolkningens talent*. Et annet motiv beskrives av Engelsen, hun omtaler hvordan læreplanen fra 1997 skulle bidra til felles kulturelle referanserammer for elever i norsk skole (Engelsen, 2006, s. 84). Dette poenget vil utdypes nærmere i drøftingsdelen av denne oppgaven, og kommenteres i analysen. Men det var altså et uttalt ønske om å bruke utdanningsinstitusjonen til å bygge opp under en felles kulturarv.

En sentral forskjell på Læreplanen av 1997 og senere læreplaner er oppbygningen av fagplanene. Fagplanene var mer detaljerte i sin utforming. Blant annet var det på ungdomstrinnet listet opp såkalte *hovedmomenter* for hvert trinn, altså 8., 9., og 10.trinn, der det stod hva elevene skulle gjøre i løpet av opplæringen. Innføringen av disse hovedmomentene brøt med den tidligere Mønsterplanen av 1997, som var forløperen til Læreplanen av 1997. I Mønsterplanen fra 1987 hadde en i stedet ulike overskrifter som eksempelvis *sidemålet*, under denne stod det hvordan en skulle arbeide med emnet i skolen, og i ulike trinn (Kirke - og undervisningsdepartementet, 1991). Hovedmomentene kan ses på som en forløper til *kompetansemålene* som en begynte å bruke i Kunnskapsløftet fra 2006.

3.2. Bakgrunn for LK06

I Stortingsmelding: St.meld.Nr.30: *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004) kan en hevde at det eksisterer en subtil kritikk av L97. I meldingen står det blant annet at: «Dagens detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen skal reduseres (...)» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 25). Der L97 ifølge Stortingsmeldingen detaljstyrte skolen, skal skolen nå få økt handlefrihet og større mulighet til lokal og individuell tilpasning. Det skal i stedet fastsettes tydelige kompetansemål, men hvordan målene skal nås bør ifølge stortingsmeldingen være opp til skolene å avgjøre. En skal altså innføre nye læreplaner i skolen, som åpner for dette (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004).

Naturlig nok var daværende utdannings- og forskningsminister og høyrepolitiker Kristin Clemet⁶ en av de som stod bak stortingsmeldingen (Aasen, 2007). I stortingsmeldingen finner en blant annet følgende sitat som omhandler endringen i samfunnet og de konsekvenser det bør ha for skolens innhold:

⁶ Kristin Clemet var utdannings- og forskningsminister fra 2001-2005 under Bondevik2- regjeringen.

Når kunnskapstilfanget i samfunnet øker, kan ikke grunnopplæringen forventes å dekke alle de temaer og fagområder som kan synes aktuelle. På den annen side er det grunn til å øke forventningene til skolen som arena for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 23)

Stortingsmeldingen anerkjenner altså den økte tilgangen på kunnskap i samfunnet, og peker på at en må øke forventningene til skolen. Skolen må, ifølge Stortingsmeldingen, i større grad enn tidligere sørge for at elevene tilegner seg ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje.

Øzerk trekker frem tre faktorer som påvirket utviklingen mot utarbeidelsen av Kunnskapsløftet (Øzerk, 2006). En faktor var nevnte Stortingsmelding, som blant annet bygget på en annen faktor, nemlig Søgner-utvalget, også populært referert til som Kvalitetsutvalget, sin innstilling i rapporten *I første rekke* (NOU 2003: 16). Utvalget ble ledet av Astrid Søgner, direktør for Utdanningsetaten i Oslo fra 2000-2018. Astrid Søgner var før dette blant annet statssekretær for Gudmund Hernes og hadde altså en tilknytning til Arbeiderpartiet⁷. Søgner-utvalget skrev i 2003 blant annet at «Det er utvalgets vurdering at grunnopplæringen både kan forbedres og moderniseres uten at visjoner og retning for norsk grunnopplæring forandres i betydelig grad» (NOU 2003: 16, s. 12).

Utvalget hadde en rekke forslag til forbedringer med den hensikt å blant annet øke kvaliteten på læringsutbyttet. Enkelte av forslagene kan knyttes til forslag om endringer av strukturen på og innholdet i læreplanen og de enkelte fagplanene. Blant annet var det forslag om:

- Basiskompetanse som er gjennomgående i alle læreplaner på alle trinn og nivå
- Gjennomgående og modulbaserte læreplaner for hele grunnopplæringen
- Arbeidslivets plass i opplæringen styrkes og gjøres mer forpliktende og gjennomgående (NOU 2003: 16, ss. 17-18).

⁷ I perioden Astrid Søgner var direktør for Utdanningsetaten i Oslo hadde Oslo kommune fram til 2015 en ordfører fra partiet Høyre. Den blå siden tapte valget for første gang på 20 år i 2015 og et nytt rødgrønt byråd ble dannet. Med byrådsskiftet oppstod det en tilsynelatende politisk dragkamp med SVs Inga Marte Thorkildsen som endte med at Søgner ble bedt om å fratre sin stilling i 2018. For mer informasjon se: <https://www.dagbladet.no/nyheter/tok-fire-maneder-for-sogner-skjonte-hvorfor-hun-ble-sparket--det-er-forste-gang-jeg-horer-dette/70646298>

Søggen-utvalget argumenterer for bruken av begrepet kompetanse, fordi dette inneholder «(...) både kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (NOU 2003: 16, s. 18), som elever og lærlinger har behov for å kunne mestre i en arbeidssituasjon og «(...) for å handle riktig» (NOU 2003: 16, s. 18). Hva å *handle riktig* innebærer spesifiseres ikke ytterligere. Videre utdypes begrepet basiskompetanse som «(...) den grunnleggende kompetansen som skal sette individet i stand til å styre sitt eget liv og sin egen læring. Basiskompetansen skal nedfelles innenfor de enkelte læreplanene i fag og formuleres som kompetanser som eleven skal nå på ulike trinn» (NOU 2003: 16, s. 18). Ifølge Øzerk bidro både Stortingsmeldingen og Søggen-utvalgets rapport til utarbeidelsen av Kunnskapsløftet, men det samme gjorde også PISA-undersøkelsene. I Stortingsmeldingen kan en blant annet finne en rekke henvisninger til disse. PISA-undersøkelsene i 2000 og 2003 må altså ses i sammenheng med Kunnskapsløftet (Øzerk, 2006).

Ifølge Øzerk var lesing hovedområdet for PISA-undersøkelsen i 2000, og matematikk hovedområde i 2003. Innenfor for lesing var resultatet for de norske elevene som deltok i testene begge år litt over gjennomsnittet sammenlignet med andre OECD-land, men dårligere enn både Finland og Sverige. Innenfor naturfag var Norges resultat svakere enn gjennomsnittet blant OECD-land begge år, det samme gjaldt matematikk⁸ (Øzerk, 2006). Resultatene av PISA-undersøkelsene i 2000 og 2003 bidro til en bred og offentlig debatt knyttet til kvaliteten i norsk skole, og hva som måtte til for å bedre resultatene. Man har i ettertiden gjerne omtalt resultatene fra disse undersøkelsene som PISA-sjokket og det er langt på vei enighet om at resultatene påvirket utviklingen og arbeidet med en ny læreplan (Hopfenbeck & Lillejord, 2013).

Professor i pedagogikk, Lars Erling Dale, hevder også at i tillegg påvirket overgangen fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn utviklingen av Kunnskapsløftet. Dale baserer seg på Andy Hargreaves som kilde, knyttet til forskjellene på disse formene for samfunn. Dale skriver at: «(...) Det sentrale i industrisamfunnet var produksjon av ting, mens i den postindustrielle økonomien er arbeidskraften i økende grad konsentrert om tjenesteytelser, idéproduksjon og kommunikasjon» (Dale, 2010, ss. 21-22). Konsekvensen av at samfunnet endres, blir, for skolen, at skolen også må endres og tilpasses samfunnets behov. Utover dette argumenterer Dale for at en nå også så utdanningsløpet mer sammenhengende enn tidligere, og det lå en mulighet for en økt kontinuitet mellom de ulike trinnene i skolen. Men han konkluderer kritisk til Kunnskapsløftet som prosjekt og skriver at: «(...) Foreløpig har vi en regjerende

⁸ PISA var i 2003 oppdelt i 4 ulike områder innenfor matematikk, norske elever presterte betydelig svakere enn gjennomsnittet av OECD-landene på 3 av områdene, med unntak av ett (Øzerk, 2006).

utdanningspolitisk forståelse av teori/praksis i skolen som ikke bidrar til å realisere intensjonen om et kunnskapssamfunn for alle i en fellesskole i et mangfoldig og komplekst kunnskapssamfunn» (Dale, 2010, s. 37).

Der en i Læreplanen av 1997 brukte begrepet *hovedmomenter* brukte en i stedet begrepet *kompetansemål* i Kunnskapsløftet. Fagplanene ble redusert, og en endret strukturen på fagplanene på ungdomstrinnet. L97 hadde hovedmomenter for hvert trinn på ungdomsskolen, i LK06 er kompetansemålene for ungdomstrinnet slått sammen, og en har i stedet kompetansemål for etter endt 10.trinn. Denne overordnede strukturen har blitt videreført i både R13 og F20. Kompetansemålene i LK06 var også delt inn i ulike underoverskrifter; muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, samt språk og kultur. I tillegg til innføringen av kompetansemål ble også begreper *grunnleggende ferdigheter* tatt i bruk. Dette innebar at en nå skulle implementere ferdighetene lesing, skriving, regning, samt muntlige og digitale ferdigheter i alle fag (Skjelbred, 2010). At en valgte å kalle det for nettopp ferdigheter ble kritisert av blant annet Aase. Hun peker på at «lesing, skriving og muntlig kompetanse i en norskfaglig kontekst, er noe mer enn rene ferdigheter og noe mer enn redskaper for læring og presentasjon av fagkunnskaper» (Aase, 2005, s. 81). Tross kritikerne er det slik at grunnleggende ferdigheter som begrep har fått styrket sin posisjon i senere fagplaner, og blir fremdeles benyttet i Fagfornyelsen.

3.3. Bakgrunn for R13

I 2013 kom en revidert utgave av Kunnskapsløftet, og den bør ses i sammenheng med Kunnskapsløftet fra 2006. Årsaken til det ligger i ordets natur, *revisjon*, det var altså kun en ny utgave men med samme struktur. Det var begrenset med endringer, sammenlignet med overgangen mellom L97 og LK06. Dermed er det bakteppet som er skissert i kapittel 3.2 også gjeldende for R13. Revisjonen i 2013 innebar kun en revisjon av fagplanene i norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Kunnskapsdepartementet skriver i Stortingsmelding nr. 20 fra 2013 at en rekke forskningsprosjekter som evaluerte Kunnskapsløftet fra 2006 stilte seg positive til de enkelte fagplanene. I stortingsmeldingen står det at: «Departementet ser på denne bakgrunn ikke behov for å foreta store endringer av læreplanen for fag, men vil arbeide for å videreutvikle dem»

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 62). Dette understreker dermed at revisjonen i 2013 ikke innebar noen dramatiske endringer knyttet til de enkelte fagplanene som ble revidert.

I nevnte stortingsmelding står det likevel at enkelte grep ble gjort for å forbedre Kunnskapsløftet i revisjonen i 2013. «I arbeidet med å følge opp og forbedre Kunnskapsløftet har departementet ønsket å gjøre progresjonen i de grunnleggende ferdighetene tydeligere i læreplanene» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 62). En ønsket altså en økt vektlegging av grunnleggende ferdigheter og elevenes progresjon knyttet til disse i revisjonen. Målet med revisjonen ble altså blant annet å styrke de grunnleggende ferdighetene.

Revisjonen fra 2013 bygger dermed videre på LK06. Noen av endringene innebar en endring av emnene en delte de ulike kompetansemålene inn i. I LK06 benyttet en termene muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, samt språk og kultur. I R13 er dette byttet ut med muntlig og skriftlig kommunikasjon, samt språk, litteratur og kultur. Begrepet tekster er altså byttet ut med kommunikasjon, begrepet sammensatt er fjernet. Dette har sammenheng med innføringen av et utvidet tekstbegrep som ble omtalt i kapittel 2.4. Litteraturbegrepet har også gjort sin entré i emneoverskriftene og er satt i sammenheng med språk og kultur. Endringer av konkrete kompetansemål vil bli presentert i kapittel 5 i denne oppgaven.

3.4. Bakgrunn for F20

I 2013 ble det oppnevnt et utvalg som skulle «vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014: 7, s. 4). Dette utvalget ble ledet av pedagogen Sten Ludvigsen, og utvalget har i senere tid blitt omtalt som Ludvigsen-utvalget. Ludvigsen-utvalget skrev to utredninger. I den første utredningen fra 2014 ble det vektlagt at en fagfornyelse måtte innebære en økt vekt på dybdelæring. Om norskfaget skrev de i utredningen at: «Gjeldende læreplan i norsk er bred i omfang, for å realisere den må bredde vektlegges, og det kan gjøre det utfordrende å ivareta dybdelæring og god progresjon i elevenes faglige utvikling» (NOU 2014: 7, s. 78). Sitatet kan tolkes som å indirekte argumentere for en slanking av kompetansemålene i fagplanen i norsk, med det mål å øke muligheten for dybdelæring i klasserommet. En strukturell endring som ble gjort i F20 var blant annet å gå vekk fra emneoppdeling av kompetansemålene i F20, i tillegg ble antall kompetansemål betydelig redusert.

Ludvigsen-utvalget definerer dybdeløring på folgende m te:

Dybdeløring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdeløring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse. (NOU 2014: 7, s. 35)

Dybdeløring innebærer dermed at elevene bruker sine evner for å tilegne seg en helhetlig og varig forståelse innenfor både fagområder men også temaer som går på tvers av fag- og kunnskapsområder. Viktigheten av dybdeløring ble også fremhevet i den andre utredningen forfattet av Ludvigsen-utvalget.

I 2015 kom denne andre av Ludvigsen-utvalgets utredninger (NOU 2015: 8). Der ble nødvendigheten av å vektlegge dybdeløring i en ny læreplan påpekt, og å se dybdeløring og kompetansebegrepet i sammenheng. Det står i utredningen at «kompetanseoppnåelse forutsetter dybdeløring» (NOU 2015: 8, s. 10). Videre fremhevet utvalget fire kompetanseområder som de mente at burde bli sentrale i skolefagene i en fremtidig læreplan. Kompetanseområdene var:

- fagspesifikk kompetanse
-   kunne lære
-   kunne kommunisere, samhandle og delta
-   kunne utforske og skape (NOU 2015: 8, s. 22).

Som en del av det å fremheve disse kompetanseområdene argumenterte utvalget for at ny læreplan burde ha «færre og mer likt utformede kompetansemål» (NOU 2015: 8, s. 61). De etterlyste en sterkere sammenheng mellom de ulike delene av den eksisterende læreplanen. I utredningen står det at: «En analyse av læreplanverket for Kunnskapsløftet fant at synet på læring, elever, lærere, kunnskap/kompetanse og dannelse i hovedsak er implisitt uttrykt og ikke behandlet på en konsistent m te i de ulike delene av læreplanverket (...)» (NOU 2015: 8, s. 62). Altså argumenterte utvalget for en mer konsekvent og eksplisitt bruk av de begrepene i en ny læreplan.

Til nå er bakgrunnen for materiale skissert i kapittel 3. I det folgende vil hvordan dette materialet har blitt behandlet og hvilke metoder som er blitt benyttet omtales.

4.0. Metode

I vitenskapelig sammenheng vil en som regel velge hvilken metode en skal benytte seg av i sin forskning etter å ha formulert en problemstilling. Problemstillingen jeg har forsøkt å belyse i denne oppgaven er:

Hva kan kompetansemålenes formuleringer i norskfagets fagplan fortelle om synet på kunnskap og dannelse i norskfaget? (Hvor var vi og hvor er vi på vei?)

En metode i vitenskapelig sammenheng er «(...) i realiteten en betegnelse for hvordan vi kan samle inn, behandle og analysere data» (Akselberg & Mæhlum, 2008, s. 74). Ulike metoder deles som regel inn i de to fellesbetegnelsene kvantitativ og kvalitativ metode (Akselberg & Mæhlum, 2008). Kvantitative metoder er særlig hensiktsmessig der en «er opptatt av å telle fenomener, det vil si å kartlegge utbredelse» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 31). Kvantitative metoder er gjerne generaliserbare, og kan altså eksempelvis kartlegge utbredelsen av et fenomen. Kvalitative metoder er derimot sjeldent generaliserbare, og behandler gjerne fenomener der en ønsker å gå i dybden på et tema. De er i større grad fleksible, med flere muligheter for spontanitet og tilpasning til forskningssituasjonen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Denne masteroppgaven har en problemstilling som ønsker å gå i dybden på et fenomen og belyse dette, i likhet med måten kvalitative metoder gjerne brukes. Oppgavens problemstilling og hensikt blir dermed et argument for at metoden som blir benyttet i oppgaven bør dreie i kvalitativ metodisk retning. Spesielt fordi valg av metode kan hevdes å bli avgjørende for hvilke resultater oppgaven kan vise til (Akselberg & Mæhlum, 2008). Samtidig er det ikke slik at kvalitative metoder utelukker bruken av kvantitative metoder. Metoden kan dreies i kvalitativ retning, men benytte seg av enkelte kvantitative elementer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne oppgavens metode har elementer hentet fra kvantitative metoder, der tall og analyse av tall har fått sin plass. Samtidig bærer metoden som er benyttet i stor grad preg av å dreie i en kvalitativ retning, ettersom forskningen har tatt for seg et mindre datautvalg.

Jeg skal i neste kapittel redegjøre for oppgavens kvantitative element; en kvantitativ innholdsanalyse. Deretter kommenteres de utfordringer denne analysen kan hevdes å ha, i kombinasjon med en diskursanalyse. Det blir også beskrevet enkelte fordeler og ulemper med å benytte kombinert kvalitativ og kvantitativ metode. Videre vil jeg redegjøre for hva slags

diskursanalyse jeg har benyttet meg av, det er diskursanalysen som utgjør oppgavens kvalitative element.

4.1. Kvantitativ innholdsanalyse

Statsviter Øivind Bratberg har skrevet om innholdsanalyse i boka *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Han skriver at: «I bred forstand viser innholdsanalyse til enhver analyse som systematisk sammenfatter tekstinhold» (Bratberg, 2017, s. 101). Bratberg henviser i sin bok til Klaus Krippendorff som har fordypet seg i blant annet språk og metode. Krippendorff definerer innholdsanalyser slik: «Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use» (Krippendorff, 2004, s. 18). Bratberg refererer til nevnte sitat i sin bok og argumenterer for at Krippendorff dermed inkluderer kvalitative metoder i sin definisjon av innholdsanalyser.

Kvantitativ innholdsanalyse innebærer derimot en innsnevring av Krippendorff sin definisjon av innholdsanalyse. Bratberg velger å avgrense kvantitativ innholdsanalyse til: «teknikker for sammenfatting og beskrivelse av innhold i tekst ved hjelp av kvantitative mål» (Bratberg, 2017, s. 101). Teksters innhold blir altså beskrevet ved hjelp av kvantitative metoder.

Bratberg utdyper videre om kvantitativ innholdsanalyse i boka. Han skriver at: «Analysen bygger på forekomsten av ord, formuleringer eller sammensetninger av ord som kan kodes, det vil si klassifiseres i lys av forhåndsdefinerte kategorier» (Bratberg, 2017, s. 103). I likhet med det Bratberg skriver i sitatet, har jeg i behandlingen av de dokumentene som tidligere er presentert, analysert forekomsten av forhåndsdefinerte enheter. Jeg har undersøkt både hvilke *verb som krever handling* en kan finne i dokumentene, og hvor hyppig de blir benyttet. Jeg har dermed benyttet kvantitativ innholdsanalyse i arbeidet med det jeg har valgt å kalle en verbhyppighetsanalyse.

Bratberg skriver at:

Et viktig premiss for innholdsanalysen er at mening er konstant og observerbar. Meningen som ligger nedfelt i bruken av bestemte ord og formuleringer bør være konstant, og behovet for tolking skal derfor være lite. Fanger man ordet, fanger man

meningen – og den kan sammenlignes i tid og rom. Og metoden er grunnleggende empirisk; det du ser, er det som finnes. (Bratberg, 2017, s. 117)

Bratberg skriver i sitatet at et kjennetegn for kvantitativ innholdsanalyse, er at behovet for tolkning skal være lite. I arbeidet med å kvantifisere verbene har det eksistert et tolkningsbehov, men årsaken til det ligger i tekstens natur. Krippendorff skriver at: «Text is always qualitative to begin with (...)» (Krippendorff, 2004, s. 87). Når en leter etter mening i en tekst, vil det dermed eksistere et kvalitativt element selv om en benytter seg av en kvantitativ metode. Men ved å ha en tydelig kategori, *verb som krever handling*, har jeg forsøkt å unngå individuell tolkning i størst mulig grad.

I sitatet til Bratberg i avsnittet over skriver han også at et utgangspunkt for analysen er at mening er konstant og observerbar, at det en ser er det som finnes. Dette utgangspunktet samsvarer med hvordan verbene i den kvantitative innholdsanalysen har blitt behandlet. Jeg har ikke tatt hensyn til at verbenes betydning kan ha endret seg over tid. Eksempelvis kan det hende at verbet å *reflektere* hadde en annen betydning i 1997, sammenlignet med 2020. Men dette har det altså ikke blitt tatt hensyn til, blant annet fordi jeg ikke har noen grunn til å tro at de har hatt en avgjørende betydningsmessig endring. Jeg har derimot gått ut fra at verbene har samme meningsbærende betydning i alle fagplaner jeg har behandlet. Årsaken til at denne posisjonen ble valgt i analysen har sammenheng med den intertekstuelle relasjonen mellom dokumentene, og at de befinner seg innenfor samme diskurs.

Hellspång og Ledin skriver om intertekstuell kontekst at «Ingen text är något helt för sig. I stället för den ett slags dialog med andra texter som den återskapar, lånar ur, omformar, replikerar på, vänder sig mot eller knyter an till. Dessa utgör en intertextuell kontext» (Hellspång & Ledin, 2013, s. 56). Alle tekster er altså i dialog med hverandre, og det utgjør en intertekstuell kontekst. Dermed kan de fagplanene i norsk som denne oppgaven har forholdt seg til, ses på som dokumenter som er i dialog med hverandre, og som befinner seg i samme intertekstuelle kontekst. Videre befinner de seg også innenfor samme diskurs, de er offentlige dokumenter, som derfor må forholde seg til andre offentlige dokumenter. Dermed legges det til grunn at verbene som benyttes i dokumentene, stort sett vil ha samme meningsbærende betydning. Framgangsmåten som ble benyttet vil bli kommentert i kapittel 4.5, og resultatene av analysene vil bli presentert i kapittel 5.

4.2. Kombinert med diskursanalyse

De resultatene som den kvantitative innholdsanalysen avdekket ble ansett å være mangelfulle. Det har sammenheng med at det ble spekulativt å si noe om utviklingen av synet på kunnskap og danning i fagplanene som ble analysert, når verbene var tatt ut av sin tekstuelle kontekst⁹. Likevel gav de en viss indikasjon på et potensielt svar, men altså ikke i et slikt omfang at det ga grunnlag for noen form for robust konklusjon. Dermed ble det nødvendig å forsøke å finne en metode som kunne styrke eller svekke resultatene av den kvantitative innholdsanalysen, samt bidra til å belyse problemstillingen ytterligere. Som omtalt innledningsvis i kapittel 4 kan denne oppgavens problemstilling trolig besvares med en kvalitativ tilnærming. Derfor ble ulike kvalitative metoder en kan benytte seg av i arbeid med dokumenter undersøkt.

I den kvantitative innholdsanalysen ble kun verbene i de ulike fagplanenes kompetansemål behandlet. Med verb menes *verb som krever handling*, heretter omtalt som *verb*. Noe av svakheten ved at kun verb ble behandlet var at ordene ble tatt ut av sin tekstuelle kontekst, og dermed kunne viktig informasjon om kunnskapssyn og dannelsessyn i tekstene forsvinne. Derfor ble det også nødvendig å analysere kompetansemålene i sin helhet. En diskursanalyse av kompetansemålene konkluderte jeg med at best ville kunne belyse oppgavens problemstilling. Ved å forsøke å avdekke hvilken dannelses- og kunnskapsdiskurs som blir benyttet i kompetansemålene kunne det bli mulig å avdekke hvilket dannelsessyn og kunnskapssyn som eksisterer i kompetansemålene. I kapittel 2.2 ble begrepet diskurs omtalt, og det er Gee sin definisjon på diskurs med liten d, altså diskurs som *språket i bruk*, som benyttes i omtale av diskursanalyse (Gee, 2008).

Diskursanalyse tilhører den kvalitative grenen av metode. En potensiell utfordring når en skal kombinere diskursanalyse med kvantitativ innholdsanalyse, er de ulike perspektivene på hva språk er. I den kvantitative innholdsanalysen forstår en, som tidligere nevnt, språk som noe synlig; finner en ordet finner en meningen. Diskursanalysen har et annet teoretisk utgangspunkt.

⁹ Tekstuell kontekst her forstått som «den umiddelbare tekstlige sammenhengen der analyseobjektet («vår» tekst) opptrer» (Grue, 2015, s. 71).

Jørgensen og Phillips har skrevet boka *Discourse Analysis, Theory and Method*, der de tar for seg ulike måter å gjennomføre en diskursanalyse. I boka skriver de om hva ulike metoder for diskursanalyse har til felles:

In discourse analytical research, the primary exercise is not to sort out which of the statements about the world in the research material are right and which are wrong (...). On the contrary, the analyst has to work with what has actually been said or written, exploring patterns in and across the statements and identifying the social consequences of different discursive representations of reality. (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 8)

Diskursanalyse handler altså om å undersøke hvilke mønstre en finner i teksten en analyserer. Det handler ikke om å finne hva som er rett og galt, men de ulike diskursive representasjonene av virkeligheten. For en diskursanalyse vil alltid legge til grunn at språket er en representasjon av virkeligheten, i likhet med hvordan forståelse av språk er beskrevet i kapittel 2.1.

Ettersom diskursanalyse og kvantitativ innholdsanalyse har et forskjellig teoretisk utgangspunkt, kan en stille spørsmål om valget om å kombinere disse to metodene. I en artikkelsamling fra et symposium i 2004, er spørsmålet om nettopp disse metodene kan kombineres temaet (Yoshiko, 2004). Enkelte av forfatterne argumenterer for at det er umulig å kombinere metodene. Men, det vil avhenge av hvilken form for diskursanalyse en benytter seg av. Kimberly Neuendorf, som blant annet har skrevet en bok om innholdsanalyse, deltar også med sine tanker rundt spørsmålet i nevnte artikkel. Der skriver hun om hva diskursanalyse og innholdsanalyse har til felles:

Both are concerned with drawing conclusions about some aspect of human communication from a carefully selected set of messages. How they do so is rather different, but ultimately their findings can fit together quite nicely, providing a good example of triangulation of methods, a highly desirable situation. (Neuendorf, 2004, s. 33)

Neuendorf påpeker altså at begge metodene forsøker å innhente mening fra menneskelig kommunikasjon. I denne oppgaven er målet å belyse en problemstilling gjennom en analyse av tekst, og det er disse to metodene har til felles. Men som Neuendorf understreker er måten en går fram i de to metodene ulik.

Jørgensen og Phillips understreker at for å bruke diskursanalyse som metode, må en akseptere at det ikke bare er en metode, men også et teoretisk rammeverk som hører til (Jørgensen & Phillips, 2002). I deres bok skisserer de tre ulike former for diskursanalyse. I boka var det særlig Laclau og Mouffe sin form for diskursanalyse som pekte seg ut som relevant i arbeidet med å belyse denne oppgavens problemstilling.

Jørgensen og Phillips plasserer Laclau og Mouffe innenfor et poststrukturalistisk syn på språk. Det innebærer at språket i bruk er et sosialt fenomen. De skriver at «(...) it is through conventions, negotiations and conflicts in social contexts that structures of meaning are fixed and challenged» (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 25). Det er den sosiale konteksten som strukturerer mening, og det er i denne konteksten meningene bli bestemt eller utfordret. Dette samsvarer med hvordan kompetansemålene som har dannet grunnlaget for diskursanalysen er forsøkt behandlet i oppgaven. De befinner seg i en felles intertekstuell kontekst, og ved å se på hvordan formuleringer benyttes og varierer, er det forsøkt å avdekke hvordan synet på kunnskap og dannelse blir bestemt og utfordret.

Laclau og Mouffe har ifølge Jørgensen og Phillips få konkrete rettesnorer for hvordan en skal gjennomføre en diskursanalyse. Men Laclau og Mouffe har enkelte begreper som kan brukes som verktøy. Det er spesielt ett begrep som synes relevant for oppgavens analyse, og det er *nodalpunkt* (Laclau & Mouffe, 2001). Nodal oversatt til norsk betyr knute. Laclau og Mouffe omtaler nodalpunkt som: «(...) the category of *point de capiton* (nodal point, in our terminology) or master-signifier involves the notion of a particular element assuming a “universal” structuring function within a certain discursive field (...)» (Laclau & Mouffe, 2001, s. xii). Nodalpunkt involverer altså forestillingen om at et spesifikt element inntar en universell strukturerende funksjon innenfor en diskurs.

I denne oppgaven er *kunnskap* og *dannelse* to nodalpunkt som diskursanalysen dreier seg rundt. Dette medfører i praksis at det er i relasjon til disse to begrepene kompetansemålene får sin mening, ettersom det er i relasjonen til et nodalpunkt andre tegn får sin mening (Jørgensen & Phillips, 2002). Det betyr at kompetansemålene ses i relasjon til begrepene kunnskap og dannelse, det er disse to begrepene analysen sentrerer seg rundt.

Valget om å benytte nodalpunkter, har konsekvenser for hvordan resultatene av den kvantitative innholdsanalysen behandles. Resultatet av denne vil bli behandlet i relasjon til nodalpunktene, og dermed er altså resultatene av den kvantitative innholdsanalysen inkludert i diskursanalysen. Samtidig kan bruken av disse nodalpunktene også virke begrensende. Gjennom bruken av disse ekskluderes andre potensielle måter å tolke tekstens betydning på. I denne sammenheng synes det fruktbart, ettersom det er to spesifikke begreper som ønskes belyst. Andre potensielle betydninger blir dermed irrelevante for problemstillingen.

Det er også på et annet punkt en kan velge å kritisere bruken av to ulike metoder. Som beskrevet i den kvantitative innholdsanalysen antas det at verbene har hatt samme betydning i alle fagplanene. Når en diskursanalyse er valgt i tillegg, som i sin natur er konstruktivistisk og altså ser på språk som noe konstruert som endrer betydning over tid (Jørgensen & Phillips, 2002), kan dette synes å være en umulig kombinasjon. Men samme prinsipp knyttet til det språklige i kompetansemålene er benyttet. Det er tatt for gitt at eksempelvis formuleringen «eleven skal kjenne til» har samme meningsbærende betydning i 1997 som i 2020.

Dette medfører videre en åpenbar selvmotsigelse. En kan forstå diskursanalysen som at det er gått ut i fra at ordene som blir benyttet i kompetansemålene har samme betydning i fagplanene som er undersøkt. Samtidig har et utgangspunkt vært at begrepene *kunnskap* og *dannelse* potensielt sett ikke har samme betydning i nevnte fagplaner. Problemstillingen er i sin natur konstruktivistisk, den indikerer at begrepene har endret betydning over tid. Denne selvmotsigelsen er forsøkt løst på en adekvat måte, ved at den doble posisjonen vil kreve en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode.

I det kvalitative arbeidet er det lagt vekt på å være bevisst på hvilke formuleringer kompetansemålene benytter seg av, og det er gjort forsøk på å tolke den meningsbærende betydningen i hvert kompetansemål, blant annet er kompetansemålene fra L97 sammenlignet med kompetansemålene fra F20. I dette arbeidet er det tatt hensyn til at en potensielt sett formulerer seg forskjellig i dag, sammenlignet med det en gjorde i 1997, 2006 eller 2013. Analysen av kompetansemålene bærer derfor i stor grad preg av tolkningsarbeidet. Men det foreligger også et kvantitativt element; den kvantitative innholdsanalysen. Tolkningsarbeidet har samsvart med resultatene av den kvantitative innholdsanalysen, hvilket er ment å bidra til å styrke diskursanalysens reliabilitet. I tillegg er resultatene av den kvantitative innholdsanalysen tolket, noe som medfører at den har fått et kvalitativt element i seg. I det følgende utdypes

begrepene reliabilitet og validitet, og hvordan de valgte metoder har forholdt seg til disse begrepene.

4.3. Reliabilitet og validitet

To sentrale begreper påvirket arbeidet med å finne fram til hvilke metoder som i størst mulig grad kan belyse oppgavens problemstilling. Begrepene knyttes til to følgende spørsmål; Hvilken metode vil ivareta vitenskapelige krav til reliabilitet? Hvilken metode vil ivareta vitenskapelige krav til validitet? Begrepet reliabilitet knyttes til påliteligheten og nøyaktigheten til innsamlede data, funnene må være etterprøvbare for andre forskere. En kan knytte reliabilitet til «(...) hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 229). Måten data innsamles, brukes og bearbeides på må altså være etterprøvbart for andre forskere, og må gjennomføres på en nøyaktig og pålitelig måte for å møte vitenskapelige krav om reliabilitet.

Begrepet validitet, eller også gyldighet, kan forstås som at det bør eksistere en relevant sammenheng mellom de innsamlede dataene og det fenomenet en faktisk forsøker å belyse (Akselberg & Mæhlum, 2008). Dataene som benyttes må ha en relevans for problemstillingen. Videre knyttes validitet til om en undersøker det en tror en undersøker – reflekterer framgangsmåte og funn formålet med undersøkelsen? Dette kan omtales som begrepsvaliditet, eller også troverdighet. Innenfor kvalitativ forskning eksisterer ulike former for begrepet validitet. Dersom resultatet av forskningen en har gjennomført kan overføres til liknende fenomener, vil en ha ekstern validitet, eller også overførbarhet. Videre er objektivitet en viktig faktor i forskningen – er funnene i forskningen et resultat av forskerens subjektive mening, eller kan resultatene bekreftes av andre forskere? (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Krippendorff skriver at: «Words are the smallest and, as far as reliability is concerned, the safest recording unit for written documents» (Krippendorff, 2004, s. 104). I den kvantitative innholdsanalysen er det nettopp ord som er analysert, ord som faller i kategorien *verb som krever handling*. Derfor forholder den kvantitative innholdsanalysen seg til vitenskapelige krav om både reliabilitet og validitet på en adekvat måte. Det vil ikke være utfordrende for andre å etterprøve resultatene av den kvantitative innholdsanalysen, dokumentene som er benyttet er offentlig tilgjengelige. Videre er kategorien presis, og dermed vil det være enkelt for andre å replisere resultatene. I kvantitativ forskning er også kravet om reliabilitet knyttet til for

eksempel om det teknologiske analyseverktøyet som benyttes er pålitelig. Det er avgjørende at datamaterialet er matet inn i analyseverktøyet og at utregningene er gjort på en hensiktsmessig måte (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Derfor er den kvantitative innholdsanalysen transparent, det fremgår av analysen hvilke programmer som har vært benyttet og hvordan de har blitt brukt. I tillegg bidrar den kvantitative innholdsanalysen til å belyse problemstillingen, særlig i kombinasjon med diskursanalysen. Dermed kan det hevdes at også krav om validitet er opprettholdt.

I kvalitativ forskning kan særlig krav om reliabilitet være utfordrende. Årsaken til det er at jeg i dette tilfelle har benyttet meg selv som et instrument, mine tolkninger har vært avgjørende for resultatet av diskursanalysen. Dermed kan resultatet være utfordrende å replisere for andre. Men jeg har arbeidet systematisk i mitt tolkningsarbeid, jeg har blant annet sammenlignet ord og formuleringer som et forsøk på styrke reliabiliteten til diskursanalysen. Videre kan reliabilitet styrkes i kvalitativ forskning ved at selve prosessen blir dokumentert og gjort tilgjengelig gjennom eksempelvis detaljerte beskrivelser (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Det er årsaken til at jeg i kapittel 4.5 vil beskrive den valgte fremgangsmåten i mer detalj. Videre er datamaterialet som er grunnlaget for analysen offentlige tilgjengelige dokumenter. Det betyr at alt analysearbeidet kan etterprøves, og utfordres av andre forskere. Og nettopp dette er noe av årsaken til mitt valg av datamateriale, det kan bidra til å styrke oppgavens reliabilitet.

4.4. Hermeneutisk tilnærming

Johannessen et al. trekker et skille mellom et positivistisk forskningsideal og en hermeneutisk tilnærming til forskning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). De peker på at innenfor den positivistiske retningen ligger et ideal om at all forskning skal forankres i samme vitenskapelige metode, den naturvitenskapelige. Forskeren skal ikke være en aktiv deltakende part, men kun studere et fenomen utenfra. Ifølge den hermeneutiske tradisjonen kan derimot enkelte forskningsspørsmål også bli besvart gjennom en kvalitativ tilnærming, med forskeren som aktiv deltaker og tolker (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I denne oppgaven er det benyttet en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet. Det har sammenheng med at diskursanalyse, metoden som er benyttet, krever nettopp at den som undersøker bør tolke aktivt. Ifølge Krogh kan en forstå begrepet hermeneutikk som forståelselære, eller også fortolkningslære (Krogh, 2009).

Hellspong og Ledin skriver at hermeneutikken også kan forstås som læren om lesingens kunst. Dette innebærer fire krav til den tolkende leseren; Det må leses oppmerksomt, leseren må anstrenge seg for å forstå, leseren er åpen for hva teksten formidler, og leseren er klar for å reagere på det som leses og kan bearbeide det i tankene. Dette innebærer samlet sett at leseren fører en dialog med teksten (Hellspong & Ledin, 2013, s. 220). Hellspong og Ledin (2013) understreker at i møtet med en tekst har teksten ulike tolkningspotensial, det innebærer at i ulike situasjoner i møte med forskjellige lesere vil teksten kunne tolkes på ulike måter. Videre vil teksten alltid være kontekstuell, den eksisterer alltid i en sammenheng, eller også kontekst. I denne oppgaven vil tekstene befinne seg i en tolkningskontekst, de er valgt ut nettopp fordi de skal tolkes og bearbeides som et forsøk på å belyse en problemstilling. Dette innebærer også at tolkningen her går i retning av å være saksorientert, det er i denne oppgaven forsøkt å belyse hvilket syn teksten representerer knyttet til begrepene kunnskap og dannelse. Dermed blir det irrelevant i denne oppgavens sammenheng hvordan lærerprofesjonen oppfatter og operasjonaliserer dokumentene, det er dokumentene selv som er gjenstand for undersøkelsen. Videre er intensjonen bak heller ikke det som undersøkes, det er hva teksten i seg selv kan fortelle som er gjenstand for tolkning her (Hellspong & Ledin, 2013).

Krogh skriver at en vil aldri oppnå noen endelig forståelse av en tekst, det vil alltid være rom for endringer i hvordan en tekst tolkes. Forståelseshorisonten vil altså alltid kunne endres. Dette innebærer at når det er snakk om fortolkning vil en alltid befinne seg innenfor en hermeneutisk *sirkel*, eller også *spiral* som Krogh omtaler det som (Krogh, 2009, s. 70). Ifølge Johannessen et al. innebærer dette at min bakgrunn og min forforståelse vil prege mine tolkninger, som igjen vil prege nye tolkninger som gjøres, og slik fortsetter tolkningene i en spiral som bygger på tidligere tolkninger (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I denne sammenheng betyr det at min rolle som lærerstudent, men også som tidligere elev av enkelte av de fagplanene som det her undersøkes, vil påvirke mine tolkninger. Derfor er det forsøkt å være bevisst disse forforståelsene i oppgaven, videre er det forsøkt å behandle datamaterialet så løsrevet fra disse forforståelsene som mulig. Det innebærer også at den egne forståelseshorisont er forsøkt utvidet i oppgaven, med bevisst arbeid i tråd med det Hellspong og Ledin skrev om de fire kravene til leseren. Hellspong og Ledin (2013) peker også på at i møte med en tekst vil vår forståelse vokse, og dermed vil vår forståelseshorisont utvides. Dermed blir denne oppgaven en del av en hermeneutisk spiral; En spiral, uten begynnelse og uten slutt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

4.5. Framgangsmåte for analysearbeidet

Som et ledd i å sikre den kvalitative delen av analysen presenteres her en gjennomgang av hvordan analysearbeidet har foregått. Det som har blitt analysert er det som omtales som *hovudmoment* i fagplanen i norsk for 8., 9., og 10. trinn i Læreplanen av 1997 (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, ss. 125-129). Videre analyseres kompetansemålene i fagplanen i norsk, etter endt 10. trinn, i Kunnskapsløftet fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2007), Revisjonen av Kunnskapsløftet fra 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013) og Fagfornyelsen fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hovedmomentene fra Læreplanen av 1997 har samme funksjon i teksten som det kompetansemålene i de andre læreplanene, og derfor har disse konsekvent blitt forsøkt behandlet på samme måte i analysearbeidet.

4.5.1. Verbhyppighetsanalyse

Ifølge Bratberg er en kodingsenhet en type enhet i en tekst som skal kodes og klassifiseres. En måte å definere en slik enhet er gjennom bruk av syntaks (Bratberg, 2017). I den valgte verbhyppighetsanalysen, som navnet indikerer, ble det undersøkt hvilke verb som ble benyttet og hvor ofte de ble benyttet i datamaterialet. De verbene som ble inkludert i kodingsenheten var de som hadde funksjon som *verb som krever handling* i kompetansemålene. Eksempler på slike er *arbeide, reflektere, eksperimentere* eller *drøfte*. Kun kompetansemålene i nevnte fagplaner ble undersøkt, ettersom kompetansemålene ble ansett som de mest relevante for oppgavens problemstilling. I tillegg sikret dette en håndterlig størrelse på datamaterialet. Av samme grunn ble kompetansemål som kun omfattet ungdomstrinnet i grunnskolen undersøkt. Kompetansemål knyttet til barnetrinnet og videregående trinn er dermed ikke en del av denne oppgaven, og vil heller ikke bli omtalt videre i denne oppgaven. På basis av det valgte datamaterialet ble deretter alle kompetansemålene for hver fagplan nummerert inn i et *tekst*-dokument, og de markerte verbene i hver enkelt fagplan ble så registret inn i et nytt dokument. Alle verb ble listet alfabetisk for å etablere en oversikt over hyppigheten til hvert enkelt ord og ordskyer ble generert av alle verb ved bruk av et egnet program¹⁰ for å få en effektiv oversikt over verbenes hyppighet. Dette programmet ble også benyttet som kontrollelement, ved at programmet telte antall verb. Manuell telling av verb ble foretatt tre ganger, fulgt av bruk av ordtellingsprogrammet i *Microsoft Word*, som sikring av tallmaterialet. Ved å benytte denne

¹⁰ Programmet kan en finne på: www.wordcloud.com

metoden kunne målbare resultater oppnås, som kvantitativt grunnlag for drøfting av analysen. *Microsoft Excel*¹¹ ble benyttet til grafisk framstilling av hvilke verb som utmerket seg på den ene eller andre måten. *Microsoft Excel* ble benyttet til å generere prosent – alle steder det i denne oppgaven henvises til tall oppgitt i prosent er alle utregninger gjort ved hjelp av *Microsoft Excel*. *Microsoft Excel* ble også benyttet til å regne ut gjennomsnitt der dette var nødvendig.

4.5.2. Sporing av kompetansemål

I arbeidet med verbhyppighetsanalysen som ble presentert i forrige kapittel, ble jeg nysgjerrig på verbenes tekstuelle kontekst i de ulike kompetansemålene. Mer presist; Hva skal elevene lære? Hvilken *kunnskap* skal de tilegne seg? I verbhyppighetsanalysen ble det undersøkt hva elevene skal *gjøre*, men dette kunne virke begrensende i besvarelsen av oppgavens problemstilling. Viktig informasjon kunne forsvinne når det kom til kunnskapsinnhold i fagplanene. Derfor ble det også foretatt det som her omtales som en *sporing av kompetansemålene*. Målet med dette var å undersøke den intertekstuelle relasjonen mellom de ulike dokumentene, samt utviklingen av syn på *kunnskap* og *dannelse*.

En eventuell eksisterende sammenheng mellom de enkelte kompetansemålene til fagplanene ble undersøkt; Fra F20, R13, LK06 og L97. Ved å undersøke kompetansemålene i sin helhet ble det forsøkt kartlagt hvilke kompetansemål som er nye i F20, og hvilke som er forsvunnet ut fra tidligere fagplaner. Slik er det mulig å vise til konkret kunnskap som en vektla i for eksempel L97, men som ikke er nevnt i F20, og motsatt, i resultatet av analysen. Årsaken til at det er tatt utgangspunkt i F20 er fordi det er utviklingen av gjeldende fagplan som synes å være mest relevant for å belyse oppgavens problemstilling. Samtidig ble det mulig å avdekke hvilke kompetansemål fra de eldre fagplanene som ikke lenger er representert i F20.

Den valgte framgangsmåten var å nummerere alle kompetansemålene i de ulike fagplanene. Deretter ble det tatt utgangspunkt i ett og ett kompetansemål i F20, etter 10.trinn. Videre ble det gjort et forsøkt på å identifisere essensen av kompetansemålet, deretter ble det lett etter noe tilsvarende i R13, LK06 og L97. Der liknende formuleringer og tematikk i kompetansemålene kunne påvises, ble disse markert med fargekoder. På dette grunnlaget ble såkalte *kompetansetabeller* utviklet, som viser relasjonen mellom kompetansemål i F20, og også kompetansemål i R13, LK06 og L97. På denne måten ble det mulig å tydeliggjøre hvilke

¹¹ Program som er del av Office-pakken til Microsoft

kompetansemål som har falt ut av tidligere fagplaner, og hvilke som er representert i alle eller noen fagplaner. Alle kompetansetabellene kan finnes i Vedlegg.1 i denne oppgaven. Dette arbeidet er det som er størst preget av mine egne vurderinger. Ved tvilstilfeller benyttet jeg meg av egen vurderingsevne. Enkelte problematiske sider ved analysen, er presentert i det følgende, og blant annet en eksemplifisering av enkelte av disse tvilstilfellene både knyttet til verbhyppighetsanalysen og sporingen av kompetansemål.

4.6. Forskningsetikk: Begrensninger i framgangsmåten

I arbeidet med å velge ut verb fra de ulike fagplanene ble egen skjønnsmessig vurdering benyttet. Spesielt gjald dette i tilknytning til L97, da denne har formuleringer som skiller seg fra de andre fagplanene, blant annet bruker en i L97 begrepet hovedmomenter og ikke begrepet kompetansemål som senere fagplaner. L97 er også skrevet på nynorsk, LK06, R13 og F20 er skrevet på bokmål. Dette har medført tolkning av hvilke verb som på nynorsk tilsvarer enkelte verb på bokmål. Eksempelvis ble *granske* som en finner i L97, tolket som en nynorsk versjon av verbet *utforske* på bokmål. Årsaken til det er at ordet har samme meningsbærende betydning på nynorsk, selv om det ikke nødvendigvis er tilfellet på bokmål.

Videre er også kompetansemålssporingen preget av skjønnsmessige vurderinger. Viktig informasjon kan ha blitt oversett i arbeidet med denne delen av undersøkelsen. Samtidig utgjør disse skjønnsmessige vurderingene det kvalitative leddet av oppgaven. Derfor ble det i forrige kapittel redegjort for framgangsmåten, slik at enhver som måtte ønske det kan kontrollere funn som et ledd i å styrke oppgavens reliabilitet. I det videre vil eksempler på utfordringer som krevde en større grad av skjønnsmessige vurderinger bli presentert, først knyttet til verbhyppighetsanalysen, og deretter knyttet til kompetansemålssporingen.

Det oppstod situasjoner i arbeidet med verbhyppighetsanalysen, spesielt i tilknytning til L97, der det oppstod tvil om hvorvidt et begrep var et verb eller ikke. Et eksempel på framgangsmåte kan ses i dette kompetansemålet fra F20, som sier at elevene skal: «**beskrive** og **reflektere** over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Verbene *beskrive* og *reflektere* er her uthevet, og er de to begrepene som har blitt benyttet i analysen av verbhyppighet. Det formulerte spørsmålet «Hva skal elevene gjøre?» har blitt stilt, og svaret som kan leses av teksten er at elevene primært skal *beskrive* og *reflektere*. Hva de skal beskrive og reflektere synes mindre relevant i verbhyppighetsanalysen.

Men særlig i arbeidet med L97 har det vært nødvendig å benytte mer skjønnsmessige vurderinger. Dette har trolig sammenheng med at L97 har en annen struktur enn de andre fagplanene, og benytter seg av andre formuleringer. Et eksempel på dette er kompetansemålet som sier at elevene skal:

lese eit utval tekstar av forfattarar som til dømes Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Cora Sandel og nyare norske forfattarar, og **få innblikk i** ulike menneskelagnader, **arbeide** fagleg med dramatiske tekstar av mellom andre Henrik Ibsen og nyare forfattarar, **presentere** stoffet i eit større skriftleg arbeid, til dømes som tema- eller prosjektoppgåve. **Bruke** røynsla frå arbeidet sitt med skjønnlitterære tekstar i eiga utprøvande skrivning. (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 128)

Det samme spørsmålet er stilt her; «Hva skal elevene gjøre?», men svaret kan diskuteres. Det står at elevene skal *arbeide*, men en kan også forstå det som at elevene skal *arbeide faglig*. Den valgte forståelsen er at de skal *arbeide*. Rett og slett fordi en kan argumentere for at dersom en *arbeider* med noe i norskfaget, er det jo naturlig å anta at det skal være knyttet til faget.

En kan videre diskutere om de kun skal *bruke*, eller om de skal *bruke røynsla*. I dette eksempelet er det forstått som at de skal *bruke*. Det er altså enkelte slike valg som har blitt gjort i løpet av arbeidet med analysen, som andre kan være uenige i og som kan bidra til å svekke resultatet. En kan likevel argumentere for at denne svekkelsen ikke er vesentlig. Det har sammenheng med at majoriteten av verbene som har blitt registrert var i infinitiv form og framstod som åpenbare valg, som i eksempelet i avsnittet over fra F20, og som dermed har begrenset kravet til skjønnsmessige vurderinger.

I tilknytning til sporingen av kompetansemål har det også forekommet skjønnsmessige vurderinger. Eksempelvis kompetansemål nr. 10 fra F20: «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2019). En kan forstå skriftlige sjangre til å inneholde dikt, som en finner i kompetansemålet fra 9. trinn i L97:

arbeide med eit utval lyrikk av forfattarar som til dømes Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhaven, Arne Garborg, Sigbjørn Obstfelder, Arnulf Øverland, Nordahl Grieg, Tor Jonsson, Jakob Sande, Inger Hagerup, Olav H. Hauge, Rolf Jacobsen, Halldis Moren Vesaas og nyare forfattarar, og skrive eigne dikt. (Det kongelige kirke-utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 127)

En kan tolke det som at å skrive egne dikt er en måte å eksempelvis fortelle eller reflektere i en skriftlig sjanger.

Det er likevel vurdert slik at disse kompetansemålene ikke hører sammen i en kompetansetabell. Årsaken til det er at formuleringene er så langt fra hverandre, og meningen med kompetansemålet er i så fall blitt så utvannet fra L97 til F20 at det blir lite hensiktsmessig å plassere de i en sammenheng. Kompetansemålet tilhørende F20 kan i bred forstand tolkes til å omfatte store deler av fagplanen til L97, fordi det er et stort rom for tolkning. I stedet er det valgt å evaluere formuleringer og ord som benyttes, for å avdekke sammenhenger. Det er derfor konkludert med at en ikke kan finne nevnte kompetansemål fra F20 i L97, som en kan se av kompetansetabell 10 i Vedlegg. 1 i denne oppgaven. Dette fordi det er ingen kompetansemål i L97 som favner så bredt og har så stort rom for tolkning tilknyttet det aktuelle temaet i kompetansemålet.

Denne måten å arbeide på, det vil si å finne en intertekstuell sammenheng mellom de ulike fagplanene, fordrer altså skjønnsmessige vurderinger. Dette kan være en svakhet ved denne framgangsmåten, ettersom viktig informasjon kan ha blitt oversett eller feiltolket. De foretatte vurderingene, som nevnt ovenfor, kan ha medført feilaktige resultater som gjør det mulig her å bestride oppgavens reliabilitet. Derfor ble *Micorosft Word* – programmets funksjon «søk i dokument», benyttet for søk på ord som kunne knyttes til kompetansemålet fra F20, ved bruk av et generert dokument der alle fagplanene var systematisert. Dette ble gjort for å etter beste evne sikre at ikke relevante kompetansemål ble oversett. Det kan også argumenteres for at å se på formuleringene er en måte å jobbe på som i stor grad kan sikre undersøkelsens reliabilitet.

4.7. Innhenting av informasjon om PISA

I arbeidet med denne oppgaven ble det forsøkt å innhente informasjon om PISA-undersøkelsene. Det resulterte i telefonisk kontakt og en e-postkorrespondanse med

Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Fredrik Jensen ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Svaret fra Kunnskapsdepartementet kan ses i Vedlegg.3: *Kontakt med Kunnskapsdepartementet* i denne oppgaven¹². I svaret ble det blant annet henvist til Utdanningsdirektoratet, noe som resulterte i en telefonisk kontakt med en ansatt ved sentralbordet til Utdanningsdirektoratet. I denne telefonsamtalen ble det hevdet av den ansatte ved sentralbordet at Norge ikke skal delta i PISA 2021. I telefonsamtalen fikk jeg opplyst hvem jeg skulle sende e-post til for å få dette bekreftet eller avkreftet, samt andre spørsmål knyttet til de økonomiske rammene for PISA. I Vedlegg. 7: *Kontakt med Utdanningsdirektoratet*, kan en se denne e-postkorrespondansen det resulterte i. I e-postkorrespondansen ble det den ansatte ved sentralbordet hevdet avvist, Norge skal delta i PISA 2021.

I tillegg har det forekommet både e-postkorrespondanse og telefonisk kontakt med Fredrik Jensen ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo. Jensen bekreftet at det ikke eksisterer en norsk oversettelse av PISA sine taksonomier i denne telefonsamtalen. En e-post ble sendt til Fredrik Jensen, som en kan se i Vedlegg. 8: *Kontakt med Fredrik Jensen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO* i denne oppgaven. Fredrik Jensen svarte på spørsmålene i en telefonsamtale med meg, men sendte også en e-postlenke til det engelske rammeverket for PISA som en kan se av vedlegget. I det følgende vil nå resultater av analysen bli presentert.

¹² Kontakten er journalført hos Kunnskapsdepartementet under nr.: 20/894-2.

5.0. Resultater av analysen

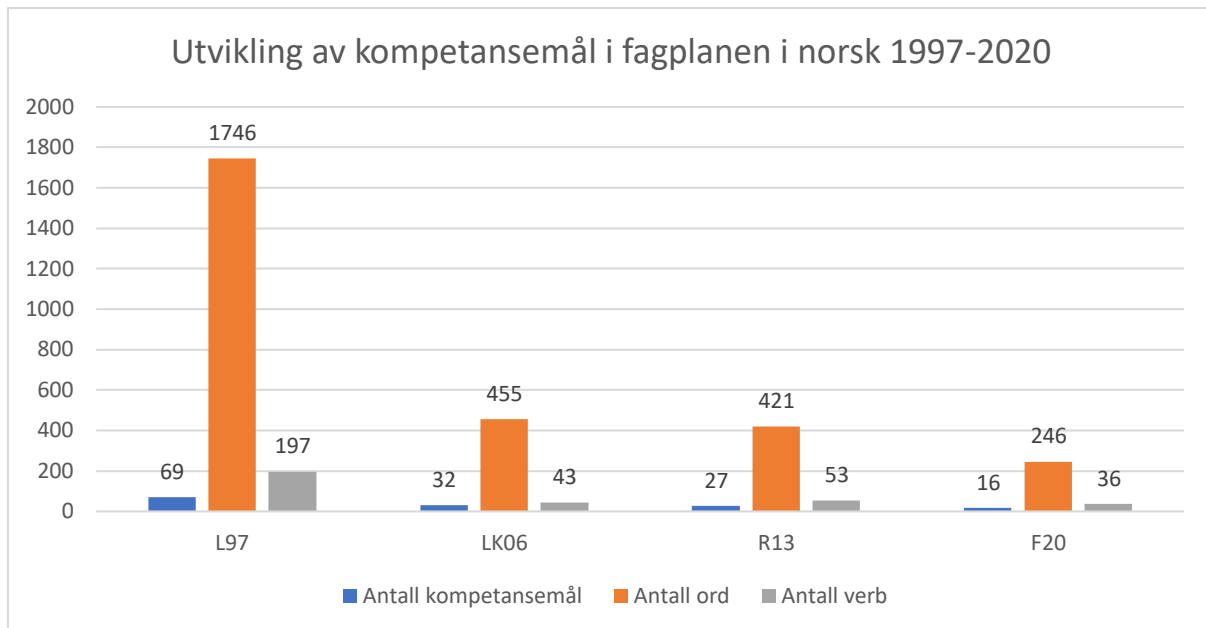
Materialet som danner grunnlaget for analysene er *hovudmoment* fra 8., 9., og 10. trinn i norskfagets fagplan i L97 (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, ss. 125-129), og kompetansemålene for norskfagets fagplan etter endt 10.trinn i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2007), R13 (Utdanningsdirektoratet, 2013) og F20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Som det ble nevnt tidligere i oppgaven vil hovedmomentene i L97 bli omtalt som kompetansemål.

Først blir enkelte generelle resultater presentert som gjelder både antall ord, antall kompetansemål og verbhyppighet som en kan finne knyttet til alle fagplanene. Deretter presenteres resultatene fra verbhyppighetsanalysen fra L97, LK06, R13 og til sist F20. Videre redegjøres det for enkelte funn fra kompetansemålssporingen, og noen av disse kommenteres. Det vil også bli presentert enkelte funn knyttet til F20 sine kompetansemål. En avsluttende oppsummering av hovedfunn presenteres deretter, og danner grunnlaget for drøftingen i kapittel 6.

5.1. Resultat: Antall ord, antall kompetansemål og verbhyppighet

Diagrammet nedenfor viser antall kompetansemål, antall ord kompetansemålene består av totalt og antallet verb som har blitt trukket ut, for å se om det eksisterer en sammenheng. Antall verb har blitt talt manuelt, og via *Microsoft Word* sitt ordtellingsprogram og programmet for generering av ordsky¹³ som kontroll. Resultatet kan ses i *figur 1*:

¹³ Tidligere nevnte www.wordcloud.com



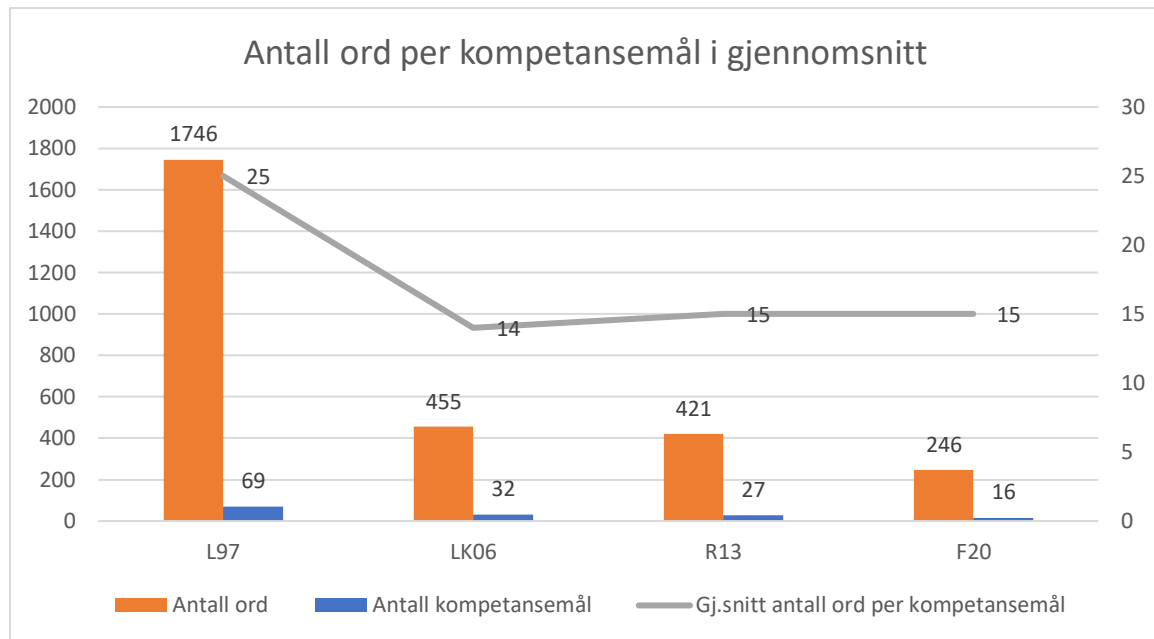
Figur 1: Diagram som viser utvikling av antall kompetansemål, antall ord og antall verb i fagplanen i norsk for ungdomstrinnet fra 1997¹⁴-2020.

Av Figur 1 kommer det tydelig fram at antallet ord en benytter i kompetansemålene har blitt redusert dramatisk fra 1997 og fram til 2020. Det er altså en klar tendens til at en velger å bruke færre ord i kompetansemålene fra LK06. En marginal nedgang kan ses fra LK06 til R13, sammenlignet med en nærmest halvering av både antall ord fra R13 til F20. Det kan påvises en sammenheng mellom antall ord som benyttes, antall verb som har blitt funnet og antall kompetansemål. Prosentvis kan en se at det eksisterer en reduksjon på antall ord på rundt 85% fra L97 og til F20. Antall kompetansemål er redusert med rundt 76 % og antall verb som er funnet er redusert med 81,73%. Oppsummert er det altså i alle tilfeller foretatt en reduksjon på over 75%. Årsaken til at det er såpass mange flere ord og kompetansemål knyttet til L97 kan ha sammenheng med at en i L97 har valgt å ha kompetansemål knyttet til hvert enkelt trinn, henholdsvis 8.,9., og 10.trinn, mens man fra LK06 organiserer det slik at en har kompetansemål knyttet generelt til ungdomstrinnet som en helhet.

I figur 2 er gjennomsnittet av antall ord en bruker per kompetansemål vist. Denne utregningen er oppnådd ved først å benytte *Microsoft Word* til å telle antall ord i hele fagplanen til hver av dokumentene som danner grunnlaget for analysen, for deretter å dele antall ord på antall kompetansemål. Den grå markeringslinjen viser dermed gjennomsnittet av antall ord per

¹⁴ Læreplanen av 1997 benytter seg av begrepet hovedmoment og det er disse som har blitt analysert, men begrepet er oversatt til kompetansemål i denne figuren.

kompetansemål. L97 skiller seg ut ved å i gjennomsnitt ha ti flere ord per kompetansemål enn alle de andre fagplanene. De andre fagplanene har en relativt stabil bruk av gjennomsnittlig ordbruk per kompetansemål. Dette er gjort for å kunne avdekke konkrete endringer i fagplanenes struktur.



Figur 2: Gjennomsnittlig ordbruk per kompetansemål i fagplanen i norsk for ungdomstrinnet 1997/15-2020.

5.2. Hvilke verb finner vi?

I forrige avsnitt ble noen funn presentert knyttet til antall ord totalt, antall kompetansemål og antall verb som ble funnet i fagplanene. Neste spørsmål er hvilke verb som kan finnes i kompetansemålene. For å sikre at enkelte fraser ikke skulle bli sett på som separate ord, ble begrepene skrevet på formen *FåInnblikkI* framfor *Få innblikk i*, i arbeidet med alle ordskyene.

5.2.1. (Verbhyppighet) Resultater: L97

Resultatet av verbhyppighetsanalysen til L97 kan en se i *Ordsky 1*. I *Ordsky 1* ser en tydelig at det er enkelte verb som skiller seg ut. Spesielt ordet *Arbeide* forekommer hyppig i kompetansemålene i L97. *Lese* og *skrive* er også ord som er fremtredende. Elevene skal også *drøfte* og *vurdere* en god del, i tillegg til å *samtale*.

¹⁵ Læreplanen av 1997 benytter seg av begrepet hovedmoment og det er disse som har blitt analysert, men begrepet er oversatt til kompetansemål i denne figuren.

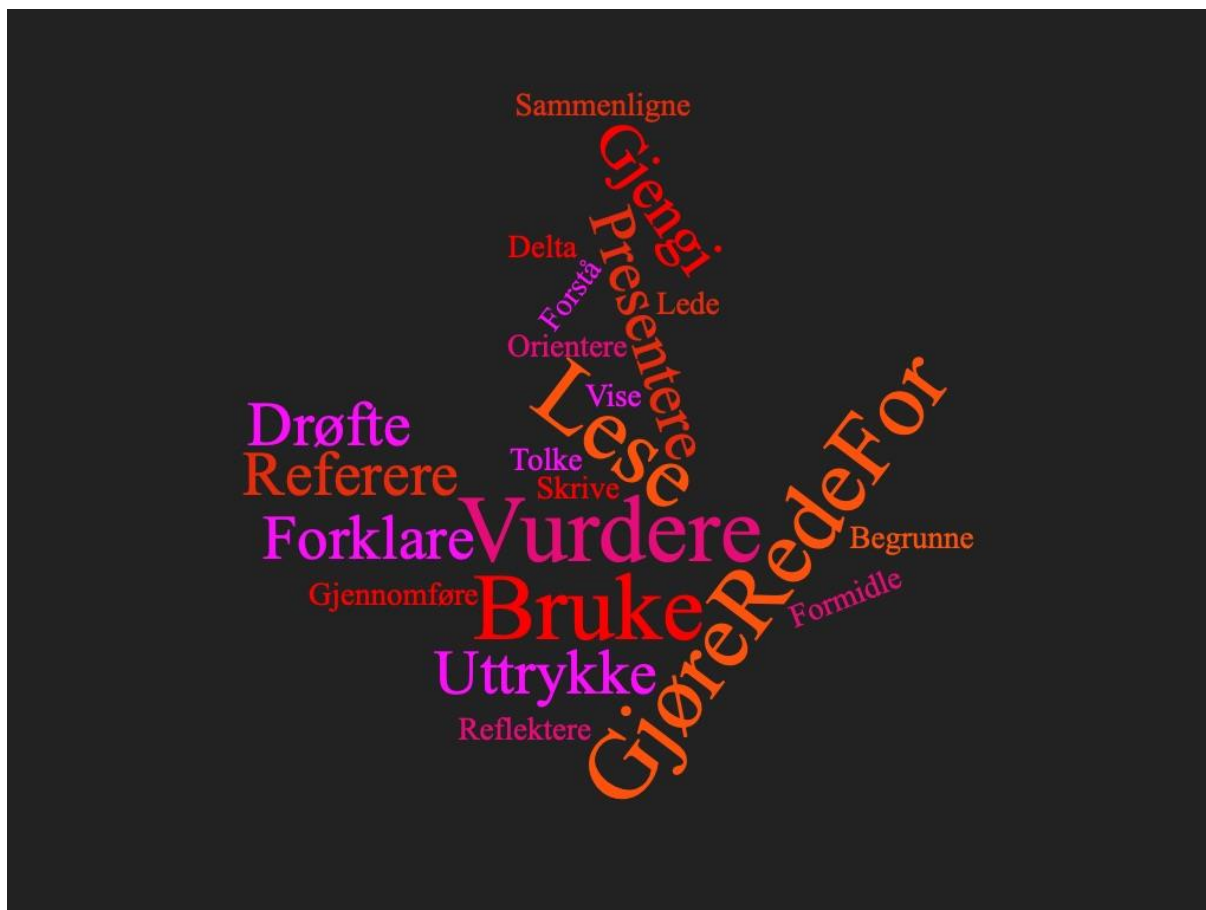


Ordsky 1: Verb fra L97

I L97 er det, som vist i *Ordsky 1*, funnet flere verb fra kompetansemålene sammenlignet med de nyere fagplanene. Det er hele 197 verb som er representert, og en kan finne den helhetlige analysen av verbhyppigheten i Vedlegg 2.

5.2.2. (Verbhyppighet) Resultater: LK06

I arbeidet med LK06 er samme prosedyre benyttet som i arbeidet med L97. Men her var altså kompetansemålene ikke organisert på samme måte som i L97. Kompetansemålene har vært gjeldende for hele ungdomstrinnet som helhet, i stedet for som i L97 med kompetansemål knyttet til hvert enkelt trinn. Samme sammenslåingsmetode av ord er benyttet som i arbeidet med ordskyen til L97. Som en kan se har eksempelvis *gjøre rede for* blitt til *GjøreRedeFor*. Resultatet kan ses i *Ordsky 2*:



Ordsky 2: Basert på verb fra LK06

Av Ordsky 2 kan en se at elevene skal *vurdere*, *bruke*, *lese* og *gjøre rede for* en god del. Ordet *arbeide* som er hyppigst i L97 har eksempelvis falt helt bort, det samme gjelder *få innblikk i*. *Skrive* er mindre omtalt, *granske* og *samtale* har falt helt bort.

5.2.3. (Verbhyppighet) Resultater: R13

I Ordsky 3, som er ordskyen generert av verbene fra R13 kan en se en endring. Elevene skal fremdeles *vurdere* en god del, samt *gjøre rede for* mye fremdeles. Men nye ord som har kommet til er eksempelvis *analysere* og *mestre*.



Ordsky 3: Basert på verb fra R13.

5.2.4. (Verbhyppighet) Resultater: F20

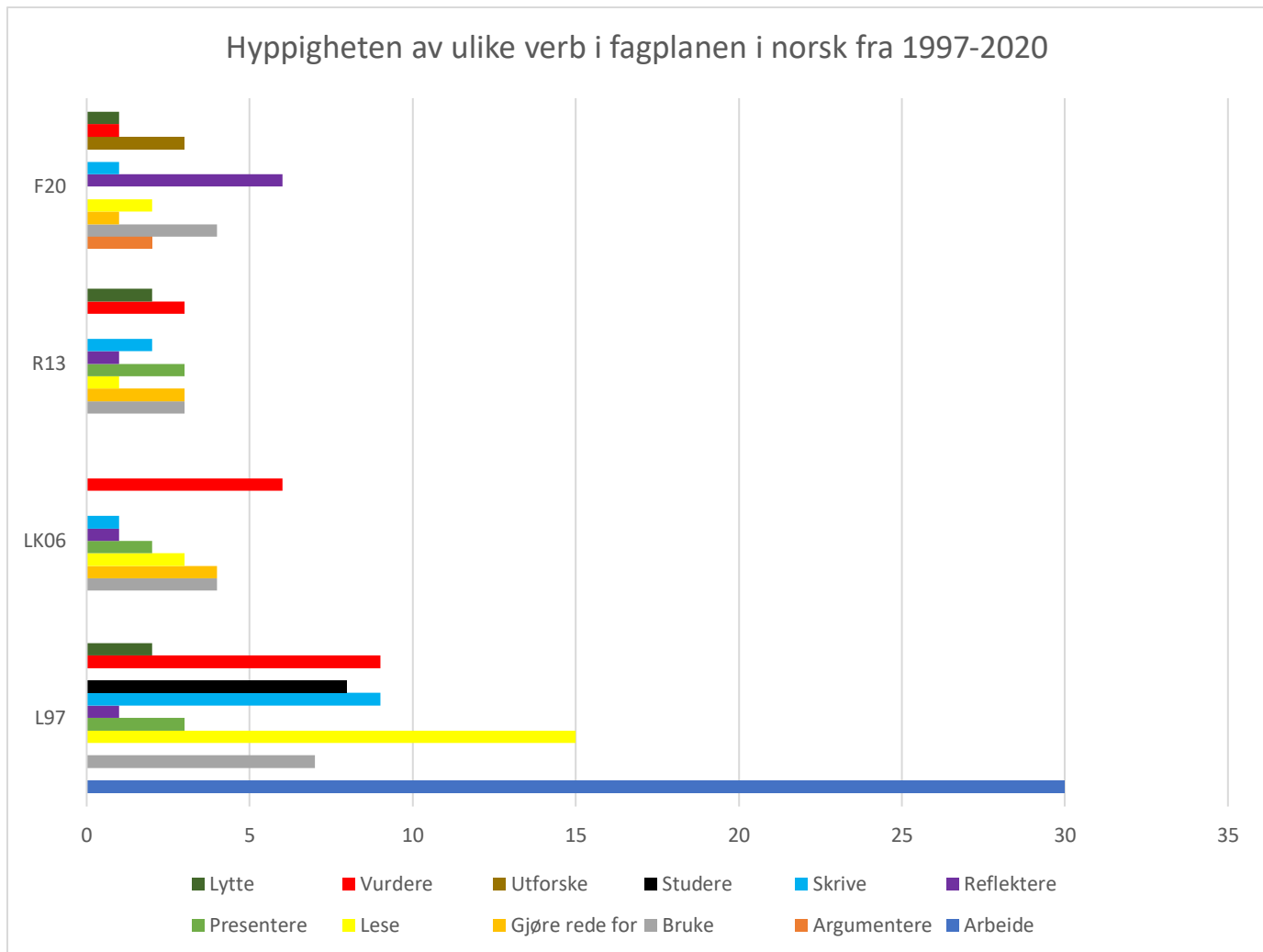
I *Ordsky 4* er ordene hentet fra F20. En kan se at elevene i større grad enn tidligere blir bedt om å *reflektere*. Et nytt ord som har kommet inn er *eksperimentere*, et ord benyttet i L97, men ikke i LK06 og R13. Ord som har falt ut er eksempelvis *oppsummere* og *gjengi*.



Ordsky 4: Basert på verb fra F20.

5.2.5. (Verbhyppighet) Resultater: Sammenligning og utvikling over tid

Basert på resultatet av analysene er det gitt en oversikt over de ordene som fremkommer hyppigst i kompetansemålene, for å se endringer over tid i hver enkelt fagplan. Resultatet kan ses i figur 3. Av diagrammet kommer det tydelig fram at verbet *arbeide* dominerer i særklasse i L97, men faller ut av senere fagplaner. Videre kan en eksempelvis se at *reflektere* er nevnt én gang i L97, LK06 og R13, mens det i F20 er desidert det hyppigste verbet, brukt seks ganger. Å *gjøre rede for* er en frase som ikke er benyttet i kompetansemålene i L97, men som oppstår i LK06. Gjennom R13 og F20 foretas det en gradvis reduksjon. Fra å bli benyttet fire ganger i LK06, til tre ganger i R13, og kun én gang i F20. *Bruke* er ett av de verbene som framstår som mest stabilt i representasjon i fagplanene. Det blir benyttet henholdsvis to ganger i L97, fire ganger i LK06, tre ganger i R13 og fire ganger i F20. Prosentmessig har *bruke* likevel en økning fra L97 og til F20, der det i L97 står for 1,02% av verbene til å i F20 ha økt til 11,76%.



Figur 3: Oversikt over hyppighet av utvalgte verb i fagplanene i norsk fra 1997-2020.

I Figur 3 kan en se at *Skrive* og *lese* er verb som er brukt hele fem ganger i L97, men som får en nedgang i LK06. De varierer litt, men ligger på rundt én til tre omtaler i senere fagplaner. I figur 3 kan en se tendensen til at verbene er benyttet et høyere antall ganger i L97 enn i de senere fagplaner. Dette kan ha sammenhengen med at L97 har en annen struktur og består av langt mer enn dobbelt så mange ord som i de senere fagplaner. Det er noe en bør være bevisst når en leser diagrammet. Det er derfor valgt å legge til en prosentmessig oversikt over verbene til F20, og deres tilstedeværelse i prosent i datamaterialet. Resultatet kan en se i *Verbtabel 1* nedenfor:

Verbtabell 1: Oversikt over verbfrekvens i prosent fra 1997-2020.

VERB	F20	R13	LK06	L97
Argumentere	5,5%	-	-	-
Begrunne / grunngi	2,78%	2,33%	1,89%	0,51%
Beskrive	2,78%	1,89%	-	-
Bruke	11,11%	5,66%	9,30%	3,55%
Eksperimentere	2,78%	-	-	1,52%
Forklare	2,78%	3,77%	4,65%	-
Fortelle	2,78%	-	-	-
Gjenkjenne	2,78%	3,77%	4,65%	-
Gjøre rede for	2,78%	5,66%	9,30%	-
Informere	2,78%	-	-	-
Lage	2,78%	-	-	0,51%
Lese	5,56%	1,89%	6,98%	7,61%
Lytte	2,78%	3,77%	-	1,02%
Markere	2,78%	-	-	-
Mestre	2,78%	1,89%	-	-
Reflektere	16,67%	1,89%	2,33%	0,51%
Sammenligne / samanlikne	2,78%	1,89%	2,33%	0,51%
Samtale	2,78%	1,89%	-	4,57%
Skrive	2,78%	3,77%	2,33%	4,57%
Tolke	2,78%	-	2,33%	-
Utforske / granske	8,33%	-	-	3,05%
Uttrykke	2,78%	1,89%	4,65%	-
Vise til	2,78%	-	2,33%	-
Vurdere	2,78%	5,66%	13,95%	4,57%
Arbeide	-	-	-	15,23%
Drøfte	-	1,89%	4,65%	3,55%
Forstå	-	1,89%	2,33%	0,51%
Finne	-	3,77%	-	2,03%

I verbtabelen er verbene som er markert i lys oransje tilstede i F20. De som er markert i gult er ikke tilstede i F20, men utmerket seg enten ved tilstedeværelse i L97, R13 eller LK06 og er inkludert i verbtabelen. Som en kan se i verbtabelen er det enkelte ord som ikke har lik skrivemåte på nynorsk og bokmål, og derfor har begge skrivemåter blitt inkludert for å gjøre forskningen transparent. Tallene viser verbenes prosentmessige tilstedeværelse basert på det totale antall markerte verb i dokumentene. I de fagplaner der verbet ikke har vært representert er dette markert med strek; – for å tydeliggjøre fraværet av verbet.

Verbet *sammenligne*, eller også *samanlikne* på nynorsk skrivemåte er representert én gang i hver fagplan. Jeg har valgt å sette ordet som er på nynorsk i skrå skrifttype i verbtabelen for å

tydeliggjøre hva som er nynorsk og bokmål. Det samme gjelder *utforske* og *granske*, disse verbene kan tolkes til å ha samme meningsbærende betydning på nynorsk skrivemåte. De prosentmessige tallene viser altså der hva som tilsvarer 1 i hver enkelt fagplan. Av tallene kan en som tidligere nevnt se at verbet *bruke* er representert, men at bildet nå blir mer nyansert. Det er representert i tall like ofte i hver fagplan, men i prosent kan vi se tydeligere den faktiske endringen. Både F20 og LK06 benytter seg av verbet dobbelt så mye som R13 og L97. Gjennom prosentregning får vi altså avslørt endringer i fagplanene som ikke er umiddelbart synlige. *Gjøre rede for* har en eksplosiv vekst fra L97 til LK06, men blir halvert fra LK06 til R13, og fra R13 til F20. *Argumentere* debuterer ikke bare i F20, men opptar også en stor prosentmessig plass sammenlignet med majoriteten av de andre verbene i F20 i tabellen. *Reflektere* er det verbet som definitivt blir mest benyttet i F20 og har en markant prosentmessig økning fra L97 og fram til F20.

Verbene avslører pågående endringer, som vist i eksempelvis *Verbtabell 1*. Det er derfor valgt å i tillegg spore kompetansemålene fra F20 for å undersøke ordlyd, formuleringer og innhold i tidligere fagplaner. For selv om bruken av verb har endret seg, kunne det jo tenkes at det kun handler om endringer i formulering framfor endringer i innhold i kompetansemålene som helhet. Dette er bakgrunnen for forsøk på å spore kompetansemålene gjennom fagplanene, som blir presentert i det følgende.

5.3. Resultat: Sporing av kompetansemål

Etter å ha sporet alle kompetansemålene ble det generert såkalte *kompetansetabeller*, som gir oversikt over hvert kompetansemål fra F20. Tabellene er nummerert etter hvilket nummer kompetansemålet har i F20. Eksempelvis er da *kompetansetabell 1* en oversikt over sporingen av kompetansemål nr.1 i F20. I tabellen er deretter alle kompetansemålene fra de andre fagplanene fylt inn som kan knyttes til det aktuelle kompetansemålet til F20. Dersom et kompetansemål ikke er funnet i andre fagplaner som kan knyttes i mening relativt til F20, er dette markert det med en bindestrek: -. I tabellene er nummereringen av kompetansemålene i de ulike fagplanene inkludert. Tallene som står foran kompetansemålene representerer altså hvilket nummer kompetansemålet har i sin tilhørende fagplan, for å lette arbeidet med etterprøving av resultatene, og med tanke på transparens. Her blir bare relevante funn trukket fram, mens alle kompetansetabellene kan leses i Vedlegg 1 i denne oppgaven.

I det jeg har valgt å kalle *kompetansetabell 7* kan resultatet av sporingen av kompetansemålet som er nr. 7 i F20 ses:

KOMPETANSETABELL.7	
F20	7: bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster
R13	15: Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte der det er hensiktsmessig
LK06	21: Bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder 11: Lese kritisk og vurdere teksters troverdighet
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	23: arbeide med hovudtrekka i norsk grammatikk. Bruke ordlister, oppslagsverk og annan referanselitteratur

Av *kompetansetabell 7* kommer det fram at det eksisterer et kompetansemål i alle fagplanene som kan knyttes til kompetansemål nr.7 i F20. Det er brukt ulike formuleringer, noe er bevart og noe har falt fra. Men det eksisterer en sammenheng i ordlyd med hensyn til meningsessens; Bruk av kilder og kildekritikk. Det er likevel bare nevnt som kompetansemål for 10.trinn i L97, og ikke på 8.- og 9.trinn.

Et annet eksempel er kompetansemål nummer 3 i F20 som omhandler lesestrategier. Resultatet av sporingen kan ses i *kompetansetabell 3*:

KOMPETANSETABELL.3	
F20	3- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
R13	-
LK06	9- Bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	-

I *kompetansetabell 3* kommer det fram at det ikke har blitt avdekket noen kompetansemål som kan knyttes til lesestrategier i R13 og L97, det er kun omtalt i LK06 og F20.

I arbeidet med de ulike kompetansemålene til F20 var det kun to kompetansemål som jeg ikke kunne finne noe tilsvarende i hverken R13, LK06 eller L97. Det kan ses i *kompetansetabell 5* og *kompetansetabell 13*:

KOMPETANSETABELL.13	
F20	13: uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter
R13	-
LK06	-
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	-

Ingen kompetansemål i de andre fagplanene lot seg knytte til ordlyden i kompetansemål 13 fra F20. Ordene sjanger, uttrykke, eksperimentere og kreativ er nevnt i andre kompetansemål i R13, LK06 og L97. Men noe tilsvarende til formuleringen til F20, nettopp det at elevene skal kunne *uttrykke seg i ulike sjangre, og eksperimentere med sjangre* og at det skal *gjøres på kreative måter*, kunne ikke påvises.

KOMPETANSETABELL.5	
F20	5: utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon
R13	-
LK06	-
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	-

Heller ikke i de andre fagplanene kunne noe knyttes til at elevene skal få kjennskap til hvordan unges livssituasjon blir framstilt i tekst. Dette kan en se i *kompetansetabell 5*. Det nærmeste jeg kom var kompetansemål nummer seks i L97 for 8.trinn som sier at elevene skal; «diskutere innholdet og verkemiddel i ungdoms- og underholdningsprogram i radio og fjernsyn» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 125). Via en skjønnsmessig

vurdering, ble det konkludert med at de to kompetansemålene står for fjernt fra hverandre, fordi kompetansemålet fra L97 ikke vektlegger hvordan unges livssituasjon fremstilles.

Et annet funn kan ses i *kompetansetabell 15*, som baserer seg på kompetansemål nummer 15 i F20:

KOMPETANSETABELL.15	
F20	15: forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag
R13	18: Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål 20: Bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål 21: Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag 22: Gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge
LK06	30: Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske skriftspråk og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag 31: Gjøre rede for rettigheter i forbindelse med samisk språk og om utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland
L97 8.trinn	19: arbeide med den nasjonale skriftkulturen fram til rundt 1850 og få innsikt i utviklinga av språk og skrift gjennom å arbeide med tekstar frå denne perioden. Sjå litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje litteratur og forfattarar inn på ei tidslinje 20: finne ut noko om korleis talemålet i Noreg har endra seg og kva som har påverka talemålsutviklinga. Bli kjende med språkarbeida til Ivar Aasen og Knud Knudsen og utviklinga av nynorsk og bokmål
L97 9.trinn	8: fordjupe seg i nasjonalromantikken, sjå korleis han voks fram i litteratur, språk, musikk og biletkunst 18: finne ut noko om utviklinga av språk og skrift i tekstar. Arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje forfattarar dei arbeider med, inn på ei tidslinje. Samtale om samanhengen mellom litteratur og sosial og politisk historie for å forstå korleis diktning, språk og samfunnssituasjon kan påverke kvarandre
L97 10.trinn	13: arbeide med norsk språk- og litteraturhistorie frå 1850 til i dag, og ordne kunnskapen sin om sentrale norske forfattarar i perioden. Fordjupe seg i nokre forfattarar, kva dei var opptekne av, og korleis dei skreiv. Lese om livet deira og lage seg eit bilete av forfattarane og samtida

	14: arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i sammenheng og i tilknytning til tekstar dei les
--	--

Kompetansetabell 15 viser hvordan F20, slik jeg tolker det, har sammenfattet tidligere kompetansemål inn i ett enkeltstående. Dersom en studerer tabellen kan en se at ikke alt fra kompetansemål 13 i L97 10.trinn kan finnes igjen i kompetansemål 15, F20. Men en kan se en viss sammenheng, i L97 skal elevene på 10.trinn ifølge kompetansemål 13 *arbeide med norsk språk- og litteraturhistorie fra 1850 og til i dag*. I F20 skal de ifølge kompetansemål 15 *forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk*. For å kunne gjøre det er elevene nødt til å kjenne til, eller også *arbeide med norsk språk- og litteraturhistorie fra 1850 og til i dag*. Den samme tendensen kan en se i *kompetansetabell 14* der en ser at fire kompetansemål fra L97 har blitt redusert til ett i F20:

KOMPETANSETABELL.14	
F20	16: lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer
R13	-
LK06	23: Bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster
L97 8.trinn	13: arbeide med teikneseriar, vurdere tekst og bilete, også med vekt på det estetiske, lage teikneseriar sjølv og prøve ut noko av kunnskapen sin om sjangeren. Arbeide med biletbøker, kunstbilete og plakatar
L97 9.trinn	16: studere reklame og lære om funksjon og verkemiddel, og lage reklame der dei tek i bruk bilete og tekst
L97 10.trinn	12: bli kjende med eit utval norske aviser, arbeide med nokre avissjangrar, studere ulike tekstar i nokre aviser over eit visst tids rom. Lage avis, gjerne med ein eigen profil

I *kompetansetabell 14* har eksempler på sammensatte tekster gått fra å være eksplisitt nevnt i L97 til å bli redusert til frasen sammensatte tekster i F20. Det synes også i kompetansemålet fra F20 å være en tydeligst kobling til L97, for noe tilsvarende i R13 kunne ikke påvises, og kun ett under tvil i LK06. Kompetansemålet fra LK06 ble inkludert på grunn av frasen *tverrfaglige tekster* som gjerne kan tolkes til å være nettopp sammensatte, og at det handler om *estetiske uttrykk*, som kan kobles til *uttrykksformer* som en benytter seg av i F20.

Samme tendens kan en finne i *kompetansetabell 6* som vises nedenfor:

KOMPETANSETABELL.6	
F20	6: gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer
R13	16: Gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på

	11: Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster
LK06	12: Gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster 16: Gjenkjenne de språklige virkemidlene, humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	1: ta opp dagsaktuelle spørsmål og andre tema dei er opptekne av, til kritisk og etterprøvande samtale. Utvikle ein idé, grunnngi, tale for og forsvare eit standpunkt 13: lese og arbeide med argumenterande tekstar, prøve ut struktureringsmåtar, spesifisering, generalisering og eksperimenterer med verkemiddel 21: lese nokre døme på talar av nordmenn og utlendingar, til dømes Håkon 7., Fridtjof Nansen, Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King, drøfte bruk av verkemiddel og lære noko om retorikk
L97 10.trinn	2: vere aktivt med i reflekterande samtale om til dømes innhald, struktur og verkemiddel i litterære tekstar

I L97 som helhet kan en se av tabellen at det er totalt fire kompetansemål som synes å ha blitt redusert til ett i F20. Det som synes å være mest påfallende er oppramsingen av personer som en finner i L97, 9.trinn, kompetansemål 21. Oppramsingen av eksempler på virkemidler som en finner i LK06 er også blitt redusert til frasen *språklige virkemidler og retoriske appellformer* i F20. Den samme tendensen kan en også finne i *kompetansetabell 2* nedenfor:

KOMPETANSETABELL.2	
F20	2: sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
R13	23: Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur
LK06	26: Presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar
L97 8.trinn	19: arbeide med den nasjonale skriftkulturen fram til rundt 1850 og få innsikt i utviklinga av språk og skrift gjennom å arbeide med tekstar frå denne perioden. Sjå litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje litteratur og forfattarar inn på ei tidslinje
L97 9.trinn	9: lese eit utval tekstar av forfattarar som til dømes Camilla Collett, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Alexander Kielland og Amalie Skram og få eit visst bilete av tida dei levde i og kva dei var opptekne av 18: finne ut noko om utviklinga av språk og skrift i tekstar. Arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje forfattarar dei arbeider med, inn på ei tidslinje. Samtale om samanhengen mellom litteratur og sosial og politisk historie for å forstå korleis dikting, språk og samfunnssituasjon kan påverke kvarandre
L97 10.trinn	14: arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og i tilknytning til tekstar dei les

I *kompetansetabell 2* kan en i likhet med *kompetansetabell 6* se hvordan omtale av konkrete personer er fjernet i overgangen mellom L97 og LK06. I tillegg kan en av tabellen se hvordan en fremdeles i LK06 har en tendens til opprømsing tilknyttet litteratur, mens denne blir komprimert i R13 for så å få en ny formulering i F20.

Et annet funn kan en se i *kompetansetabell 10* nedenfor:

KOMPETANSETABELL.10	
F20	10: informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium
R13	14: Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
LK06	7: Gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering tilpasset ulike mottakere
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	-

I *Kompetansetabell 10* kan en se at ordlyden er ny i LK06. Men en går fra å i LK06 nevne *dramatisering, rollespill og tolkende opplesing* til å omtale det som muntlige sjangre i F20. I R13 ser en at kompetansemålet kun er knyttet til skriftlig sjanger, men det er likevel inkludert ettersom formuleringen *tilpasset mottaker* er liknende den i LK06. Mottakerbevissthet blir altså videreført fra LK06, til R13 og fram til F20 som en rød tråd. F20 kan også leses som en oppsummering av kompetansemålene fra R13 og LK06.

Ett funn er også at en i L97 benytter seg av begrepet *hovudmoment*, mens en i LK06, R13 og F20 bruker begrepet *kompetansemål*. Det kommer likevel fram av hovedmomentene til L97 at de har tilnærmet samme funksjon som kompetansemålene i senere fagplaner. L97 sine hovedmoment er mer omfattende som analysen har vist, men de er i likhet med kompetansemålene en opprømsing av kunnskaper og ferdigheter som elevene skal tilegne seg. En annen strukturell endring er at en i L97 har hovedmomenter tilknyttet hvert enkelt trinn på ungdomstrinnet, mens senere fagplaner behandler ungdomstrinnet som helhet. Disse strukturelle endringene vil imidlertid ikke bli behandlet i drøftingskapittelet i denne oppgaven,

ettersom det er kompetansemålene i seg selv som har vært gjenstand for analysene. Videre viser analysene at hovedmomentene til L97 har tilnærmet samme funksjon som kompetansemålene i senere fagplaner, noe som også har bidratt til at dette funnet ikke blir utforsket ytterligere.

I neste kapittel oppsummeres resultatet av sporingen av kompetansemålene. Deretter følger en analyse av kompetansemålene i F20 og hvilke som kan knyttes spesifikt til en norsk virkelighet. Avslutningsvis kommenteres hvilke kompetansemål som har forsvunnet ut av fagplanen i overgangene mellom L97, LK06, R13 og F20.

5.3.1. Oppsummering av sporingen av kompetansemål

Resultatet av kompetansemålsanalysen viser at det ikke eksisterer kompetansemål i F20 som er direkte videreført fra tidligere fagplaner med samme ordlyd og formuleringer. Men av de totalt seksten kompetansemålene i F20 er det ti av dem som kan spores gjennom hver fagplan helt tilbake til L97. Av de resterende fem kompetansemålene er det to som kan spores gjennom R13 og tilbake til LK06. Det er ett som kan spores tilbake til LK06, men som er falt bort i R13. Dette kan ses i *kompetansetabell 3*. Det er altså kun to kompetansemål som er vurdert som nye i F20, uten en tydelig kobling til tidligere fagplaner. Disse kan ses i *Kompetansetabell 5* og *kompetansetabell 13*. Det er videre funnet at alle kompetansemålene i F20 har fått ny ordlyd. I tillegg er det vist at det først er i LK06 en benytter begrepet *kompetansemål*, i L97 bruker en i stedet begrepet *hovudmoment*. Likevel indikerer disse funnene som helhet en kontinuitet i disse fagplanene, framfor tydelige brudd, men med enkelte unntak.

Den totale oversikten over sporingen av kompetansemålene kan en finne i Vedlegg 1: Kompetansetabeller. Felles for de kompetansetabellene som hadde tydelige koblinger til tidligere fagplaner var reduksjonen av eksempler, samt økt bruk av paraplybegreper. Noe av det som har blitt videreført gjennom alle fagplanene er et kompetansemål tilknyttet kilder og kildekritikk. Det er likevel helt tydelig at en dreier i en retning av en mer generell ordbruk eller også paraplybegreper i F20, sammenlignet med L97. I L97 er det blant annet en god del henvisninger til norske forfattere, noe en ikke finner i senere fagplaner. Derfor er fagplanen til F20 analysert, med leting etter formuleringer i kompetansemålene som kan knyttes til en norsk virkelighet. Resultatet av den analysen vil presenteres i neste kapittel.

5.4. F20: Hvilke kompetansemål krever kommunikasjon?

På basis av kompetansetabellene som så langt er presentert, eksisterer det noen kompetansemål i F20 som *ikke* krever noen form for kommunikasjon med enten en selv, tekst eller noen rundt? Det ble utført en analyse av kompetansemålene i F20, med undersøkelse av hvilke kompetansemål som ville kreve kommunikasjon. Resultatet av denne undersøkelsen er at *alle* kompetansemålene krever kommunikasjon eller dialog, med enten tekst, en selv eller noe(n) utenfor.

5.5. F20: Oversikt over kompetansemål som kan knyttes til en norsk virkelighet

I arbeidet med sporingen av kompetansemålene synes det som har en tilknytning til en spesifikt norsk virkelighet å bli redusert fra L97 og fram til F20. En analyse av F20 sin fagplan som helhet ble derfor utført for å undersøke hvordan situasjonen er i dag. I rødt er de formuleringer markert som kan knyttes spesielt til en norsk virkelighet. Med andre ord, er dette formuleringer en trolig ikke ville ha funnet i en fagplan for offisielle språk i andre land, eksempelvis svensk, fransk, og så videre. Resultatet kan en se i tekstboksen nedenfor:

1. lese skjønnlitteratur og sakprosa **på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk**, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
2. sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
3. beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
4. lytte til og lese tekster **på svensk og dansk** og gjøre rede for innhold og språklige trekk
5. utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon
6. gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer
7. bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster
8. utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon
9. bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om **norsk**faglige og tverrfaglige temaer
10. informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium
11. skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på **hovedmål og sidemål**
12. bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster
13. uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter
14. lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer
15. forklare den historiske bakgrunnen **for bokmål og nynorsk** og reflektere over statusen til de offisielle språkene **i Norge** i dag
16. utforske språklig variasjon og mangfold **i Norge** og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter

Tekstboks 1: Oversikt over kompetansemål i F20 og deres tilknytning til en norsk virkelighet

Som en ser av *Tekstboks 1* det svært lite som kan knyttes spesifikt til norske forhold i kompetansemålene til F20. Med et par justeringer kunne dette vært fagplanen i et offisielt språk i et helt annet land enn Norge. Det er kun seks kompetansemål som er markert i rødt, og de innebærer minimale endringer. Dersom en velger å undersøke om kompetansemålene kan knyttes til en norsk kultur vil de samme som er markert i rødt bli stående. Men i tillegg kan en velge å markere kompetansemål 2 i *Tekstboks 1*, ettersom en henvisning til *historisk kontekst og egen samtid* kan forstås som en del av norsk kultur. Videre kan kompetansemål 5 i *Tekstboks 1* også markeres ettersom *unges livssituasjon* kan knyttes opp mot en norsk kultur.

Kompetansemålene er likevel ikke markert fordi de ikke krever at en norsklærer skal knytte kompetansemålene opp mot en norsk kultur, det blir helt opp til læreren selv å tolke hvilken historisk kontekst, hvilken samtid og hvilke unges livssituasjon en skal arbeide med i forbindelse med kompetansemålene.

5.6. Hvilke kompetansemål har falt fra?

I kapittel 5.3 beskrev jeg hvordan jeg har sporet kompetansemålene fra F20 og tilbake til de andre omtalte fagplanene og hovedfunnene ble oppsummert i kapittel 5.3.1. Her følger en utdypning av resultatene ved omtale av det som kom som en konsekvens av analysen: Nemlig hvilke kompetansemål som har falt fra. Ved å markere hvilke kompetansemål som kan spores til F20, har de kompetansemålene som ikke ble markert i R13, LK06 og L97 vist hva som har forsvunnet. Hva som forsvinner ut av L97 presenteres først, fulgt av funn fra LK06 og til slutt R13. I forbindelse med LK06 og R13 kommenteres også enkelte formuleringer som blir benyttet for første gang.

L97 er, som en kan se i *figur 1* og *figur 2* i kapittel 5.1, et dokument som består av både flere ord og kompetansemål sammenlignet med de andre dokumentene som danner grunnlaget for denne analysen. Det er kanskje derfor ikke spesielt overraskende at det er i L97 flest kompetansemål møter sin død. Noe av det som er avdekket er at L97 er den siste fagplanen som har et kompetansemål eksplisitt knyttet til *håndskrift*, *runer*, *gotisk skrift* og *latin*. Den er også den siste som omtaler *aviser* og *intervju*. I L97 er det to kompetansemål som omtaler intervju, og to kompetansemål som omtaler aviser. Videre er dette den siste fagplanen som stiller krav om *sang* i klasserommet, *føring av dagbok*, å se på *debattprogram* og *oppleve teater* eller andre sceniske uttrykk eksplisitt. I L97 er det eksemplifisert ulike forfattere og personer elevene kan få kjennskap til gjennom undervisningen, dette er også falt bort i senere fagplaner. Det er også siste gang begrepene *kultur* og *kunst* blir nevnt i et kompetansemål.

I LK06 blir ordet *bibliotek* blir nevnt for siste gang, og det er her første og siste gang ordet *Internett* blir brukt. Samtidig er det her begrepet *lesestrategi* gjør sin entré, det samme gjelder *sammensatte tekster* og *medier*. For første gang blir elevene bedt om å *begrunne egne tekstvalg*. Kompetansemålet knyttet til å *lede* og å *referere møter* forsvinner etter LK06, det var tilstede i L97 også. Videre blir ordet *poplyrikk* nevnt for første og siste gang. I LK06 kommer et nytt kompetansemål inn knyttet til *bevissthet rundt språkbruk som er diskriminerende og trakasserende* inn. Det videreføres i R13, men forsvinner i F20. I R13 blir kompetansemål

knyttet til *personvern* nevnt for siste gang. I R13 forsvinner *lesestrategier* ut, men det kommer som nevnt tilbake i F20. I R13 er siste gang ordene film, teater, informasjon og lyd nevnes i kompetansemålene.

I L97, LK06 og R13 er det et kompetansemål som eksplisitt krever dybdelæring. Kompetansemålene varierer litt i ordlyd men går ut på at elevene i løpet av ungdomstrinnet skal gjennomføre en fordypningsoppgave. Nedenfor er en oversikt over de kompetansemålene som eksplisitt krever fordypning, i henholdsvis L97, LK06 og R13:

L97: 8.trinn: fordjupe seg i lesing over tid, til dømes leseprosjekt. Lese bøker og korttekstar som blant anna tek opp tema dei unge er opptekne av, og som kan vere viktige for identitetsutviklinga deira

L97: 9.trinn: fordjupe seg i nasjonalromantikken, sjå korleis han voks fram i litteratur, språk, musikk og biletkunst

L97: 10.trinn: arbeide med norsk språk- og litteraturhistorie frå 1850 til i dag, og ordne kunnskapen sin om sentrale norske forfattarar i perioden. Fordjupe seg i nokre forfattarar, kva dei var opptekne av, og korleis dei skreiv. Lese om livet deira og lage seg eit bilete av forfatarane og samtida

LK06: Presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema

R13: Presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne og begrunne valg av tekster og emne

Tekstboks 2: Oversikt over fordypningsoppgaver i kompetansemålene i fagplanen i norsk 1997-2013.

Som en ser av *Tekstboks 2* er det i L97 ett kompetansemål på hvert trinn knyttet til en fordypningsoppgave, altså totalt tre kompetansemål for ungdomstrinnet. I LK06 og R13 er det kun ett for ungdomstrinnet som helhet. I F20 eksisterer det ikke lenger et kompetansemål knyttet til en slik fordypningsoppgave.

Det som så langt er presentert i dette kapittelet viser altså hvilke kompetansemål som ikke er videreført i F20. I neste kapittel drøftes resultatene som har blitt presentert i kapittel 5.

6.0. Drøfting

I skoleåret 2019-2020 gikk det rundt 636 250 elever i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Hva elevene skal lære og gjøre på skolen er altså noe som kan hevdes å ha en enorm påvirkning på mange elever. I foregående kapittel ble en analyse av kompetansemålene i norskfagets fagplan fra 1997 og frem til 2020 presentert. I det følgende drøftes resultatene av analysen, ved hjelp av relevant teori som tidligere er blitt presentert, opp mot oppgavens problemstilling, som lyder:

Hva kan kompetansemålenes formuleringer i norskfagets fagplan fra 1997-2020 fortelle om synet på kunnskap og dannelse i norskfaget? (Hvor var vi og hvor er vi på vei?)

Først drøftes hvilken av Klafki sine dannelseteorier fagplanene er på vei vekk fra. Videre drøftes hva slags utvikling av kunnskapssyn analysen kan indikere. Underveis drøftes også enkelte potensielle faktorer som kan ha påvirket utviklingen. Deretter gjøres det rede for hvilken av Klafki sine dannelseteorier som har fått styrket sin posisjon i fagplanene, med en parallell til literacy-begrepet. Avslutningsvis i dette kapittelet følger det en oppsummering, det kommenteres også enkelte mulige konsekvenser av denne utviklingen med forslag til videre forskning.

6.1. Hvor var vi: Svekkelse av materiale dannelseteorier

I teorikapittelet i denne oppgaven ble Klafki sine ulike dannelseteorier presentert. Kan Klafki sine dannelseteorier som utgangspunkt belyse hvilken retning norskfaget er på vei vekk fra? Et dannelsessyn som synes å ha tapt terreng i fagplanens utvikling, basert på analysene, er det som Klafki kaller for materiale dannelseteorier. Ifølge Klafki er det innenfor materiale dannelseteorier en oppfatning om at dannelse skjer når eleven møter og tilegner seg *kulturkretsen sitt høyere åndelige liv*, som det ble påpekt til i kapittel 2.3 (Klafki, 2001). I de materiale dannelseteoriene mener en altså at det er *innholdet* elevene møter, og ikke *arbeidsmetodene*, som vil være avgjørende for deres dannelse. Dersom en ser utviklingen av norskfagets fagplan i lys av dette, blir det tydelig at denne retningen stod sterkere i L97 enn den har gjort i de senere fagplaner.

I overgangen fra L97 og til LK06 ble det gjennomført en stor reduksjon av antall kompetansemål og antall ord, dette kan en se av *figur 1* og *figur 2* i kapittel 5.1. En konsekvens av dette kan hevdes å også være en reduksjon av faglig innhold, noe sporingen av

kompetansemålene bekrefter i kapittel 5.3. Eksempelvis forsvinner en nasjonal kanon ut av fagplanene etter L97. Videre kan en se av sporingen av kompetansemålene at der L97 kunne brukes nærmest som en oppskrift på undervisningsopplegg, krever F20 mer av læreren som skal utforme undervisningen. Et eksempel på dette kan en finne i *kompetansetabell 6* i kapittel 5.3.

I radene til L97 i *kompetansetabell 6*¹⁶ er det hele fire kompetansemål som har blitt kombinert til ett kompetansemål i F20 sin rad. Hva er det som er felles for det som har forsvunnet? Dette er selvsagt noe som kan diskuteres, og er avhengig av øyet som ser. Men dersom en eksempelvis ser på kompetansemål nummer 21 som en kan finne i tabellen på raden til L97, 9.trinn, vil en kunne se at oppramsingen av ulike kjente personer er forsvunnet. En kan forstå det som at fagplanens episteme, kunnskap som kan overføres verbalt, er svekket. Et annet eksempel på dette kan vi finne i *kompetansetabell 2*¹⁷. Igjen finner en at eksplisitt nevnte forfattere¹⁸ har forsvunnet ut av fagplanen. Dette kan sies å være en klar indikasjon på en svekkelse av det materiale dannelsesaspektet i fagplanen. Denne oppfatningen støttes av Foros og Vetlesen, de skriver blant annet at «(...) I våre øyne har det materiale aspektet ved dannelsen tapt terreng (...)» (Foros & Vetlesen, 2015, s. 107). De peker på at en i skolen er opptatt av dannelse, men hva innholdet i dannelsen skal bestå av har havnet i andre rekke. Som det er vist til i kapittel 5.3.1, synes det å være en klar tendens til en endring fra spesifikke eksempler i L97, til paraplybegreper i F20.

I *kompetansetabell 6* kan en se at det i F20 er opp til læreren selv å definere hva som er *språklige virkemidler* og *retoriske appellformer*, og hvordan dette skal formidles til eleven. Fram til F20 var dette i stor grad definert for læreren. De nevnte begrepene er likevel fremdeles inkludert i fagplanen, så de har altså ikke forsvunnet ut. Det har også skjedd et skifte i formuleringen fra L97 og til LK06. I L97 skal elevene *lese, arbeide, drøfte, begrunne* og *forsvare*, i LK06, R13 og F20 skal elevene *gjenkjenne* eller *bruke*. En har altså begrenset seg i bruken av verb i fagplanene etter L97, og dette kan brukes som et argument for at L97 i større grad representerer det materiale dannelsesaspektet. L97 har 197 ulike verb som krever handling, hvilket kan indikere at en ikke er like bevisst hvilke konkrete ferdigheter en ønsker at elevene skal utvikle,

¹⁶ Se kompetansetabell 6 i Vedlegg. 1

¹⁷ Se kompetansetabell 2 i Vedlegg. 1

¹⁸ se L97, 9.trinn, kompetansemål 9, i *kompetansetabell 2*, Vedlegg. 1

sammenlignet med senere fagplaner. Som en kan se av *figur 1* i kapittel 5.1 har antall verb som krever handling blitt kraftig redusert i senere fagplaner.

Et ytterligere argument for en svekkelse av det materiale dannelsesaspektet, kan knyttes til innføringen av begrepet *grunnleggende ferdigheter* i alle fag i LK06. Begrepet ble videreført i R13, og i F20 er det blitt laget en overordnet del som behandler temaet. De grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017). I kapittel 2.3 er det vist til hva Klafki skriver om *teorien om den metodiske dannelse*, som havner inn under de formale dannelsesteoriene. En måte å tolke Klafki sitt sitat på, kan være å forstå det han omtaler som *metodene* elevene skal tilegne seg og bruke for å mestre innhold, som *evner* eller nettopp *ferdigheter*. En kan deretter trekke en parallell til de grunnleggende ferdighetene. Det er ikke en grunnleggende ferdighet å kunne lese, kun for lesingen skyld, eleven skal heller ikke kunne regne simpelthen for regningens skyld. Det er en *ferdighet* eleven må ha for å kunne «(...)delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020b), ifølge den overordnede delen til Fagfornyelsen.

En kan dermed forstå det som at en i LK06 og senere fagplaner har redusert det som kan argumenteres for å tilsvare Klafkis begrep *kulturkretsen sitt høyere åndelige liv*, til fordel for ferdigheter som en anser for å være essensielle for å kunne fungere i samfunnet. Innenfor de *formale* dannelsesteoriene er det nettopp *hvordan* dannelsesarbeidet utøves som står i sentrum, prosessen og eleven selv vil være det som er i fokus (Foros & Vetlesen, 2015). Videre er nettopp *kulturkretsen sitt høyere åndelige liv* knyttet til materiale dannelsesteorier. Når de grunnleggende ferdighetene innføres i 2006, kan en dermed hevde at dette ikke kan knyttes til en material dannelsesforståelse, men heller en formal.

En mulig årsak til at eksplisitt nevnte forfattere og tekster forsvinner ut etter L97 kan en finne i rapporten *Framtidas norskfag* (Utdanningsdirektoratet, 2006). I rapporten ble det vist til at en i LK06 begynte å operere med et utvidet tekstbegrep i norskfaget. Dette begrunnes blant annet med at elevene må forberedes på å møte alle samfunnets tekstformer. I rapporten står det at:

Eit hovudpoeng er at i det samfunnet som elevane våre skal ut i, trengst det øving i å lese mange ulike slags tekstar. Eit slikt danningssyn vil derfor vere utfordrande for oppfatningar som rangerer kultur-ytringar i hierarki, med nasjonal skjønnlitteratur øvst. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 30)

I sitatet ovenfor trekkes det paralleller mellom samfunn, et utvidet tekstbegrep og dannelsessyn. Sitatet kan hevdes å vise at å forberede elevene på et møte med ulike former for tekst er en del av norskfagets dannelsesoppdrag. En pris å betale for dette blir da en nasjonal kanon, en foretrekker heller å se på alle tekster og tekstformer som like viktige for dannelsesoppdraget i norskfaget. Videre understrekes viktigheten av at elevene får trene på å lese mange ulike typer tekst, slik at de blir forberedt på et liv i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Sitatet kan knyttes til Klafkis materiale dannelses teorier, rapporten viser at en ikke ønsker å innlemme elevene i en kultur som rangerer kultur-ytringer hierarkisk. Det viser en klar svekkelse av de materiale dannelses teoriene som nettopp baserer seg på *kulturkretsen sitt høyere åndelige liv* (Klafki, 2001).

Et annet argument for en svekkelse av de materiale dannelses teoriene var at en i Fagfornyelsen valgte å knytte tilegnelsen av visse grunnleggende ferdigheter til nettopp mestring av utdanning, arbeid og samfunns liv (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det kan argumenteres for at denne forståelsen av de grunnleggende ferdighetene havner innenfor formale dannelses teorier, eventuelt i alle fall utenfor det synet de materiale dannelses teoriene representerer. En ønsker ikke at elevene skal tilegne seg de grunnleggende ferdighetene fordi det er kunnskap som har en egenverdi. Det er i stedet altså ferdigheter elevene skal ha for å være deltakere i samfunnet. En kan også forstå det som den type kunnskap som Aristoteles omtaler som *techne* og *fronesis*. Det har altså skjedd en bevisst endring fra viten til ferdighet, eller også fra *episteme* til *techne* og *fronesis*. Dette medfører som konsekvens at en må konkludere med at de materiale dannelses teoriene har tapt terreng i utviklingen fra L97 og fram til F20. En er ikke lenger like opptatt av utdanningens materiale aspekt.

Denne svekkelsen av de materiale dannelses teoriene kan videre hevdes å bli bekreftet av Ludvigsen-utvalget, som i sin utredning fra 2014 skriver at:

Bak grunnskolereformen L97 lå tanken om at grunnskolens hovedoppgave var å gi elevene felles referanserammer i form av kunnskaper og ferdigheter. For å ivareta dette beskrev læreplanmålene relativt detaljert og konkret hvilket felles lærestoff elevene skulle tilegne seg, og hvordan de skulle gjøre det. (...) Kunnskapsløftet innebar et skifte av oppmerksomhet mot elevenes utbytte av opplæringen og var et brudd med den

innholdsorienterte læreplantradisjonen som hadde dominert i læreplanene fra grunnskolen. (NOU 2014: 7, s. 71)

Sitatet kan hevdes å ha en todelt betydning, det bekrefter at L97 var sterkere knyttet opp mot innhold og dermed implisitt materiale dannelsesteorier. Samtidig bekrefter den også et brudd med denne tradisjonen med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Men, er det da et formalt eller kategorialt dannelsessyn i norskfaget vi sitter igjen med etter dette skiftet?

6.2. Ingen dannelse uten kunnskap

For å kunne besvare foregående spørsmål må det nødvendigvis være hensiktsmessig å belyse hva slags kunnskapssyn en finner i fagplanen. I kapittel 2.4 ble det vist til at eksempelvis både Opdal og Klafki anser kunnskap for å være en viktig del av dannelsen. Dermed må en forsøke å avdekke hva slags kunnskapssyn en finner i fagplanen, for å kunne gi et godt nok begrunnet svar på hva slags dannelse en finner i fagplanen. En kan argumentere mot at kunnskapssynet vil ha en innvirkning på hva slags dannelse en benytter, men da vil en møte på utfordringer.

I foregående delkapittel ble det argumentert for at materiale dannelsesteorier har tapt terreng, men det er med delvis basis i nettopp hva slags kunnskap som vektlegges i fagplanene. For å undersøke om det er en utvikling i retning av et formalt eller kategorialt syn på dannelse i fagplanene, vil en avdekking av hva slags syn på kunnskap vi finner være nødvendig. Fordi kunnskap og dannelse er uløselig knyttet sammen i disse dannelsesteoriene. Formale dannelsesteorier hefter seg i stor grad ved *hvordan* framfor innhold, men det betyr ikke at kunnskap er irrelevant i denne sammenheng. De formale dannelsesteoriene vektlegger utviklingen av elevenes ferdigheter, og ferdigheter kan forstås som en form for kunnskap i det utvidede kunnskapsbegrepet som denne oppgaven har lagt til grunn.

6.3. Taksonomienes tale: Bloom, PISA og Nasjonale Prøver

Som det ble nevnt i kapittel 2.8 skriver Kamil Øzerk at han var bidragsyter i arbeidet med både L97 og LK06. I sitatet som en kan finne i nevnte kapittel bekrefter han at de verbene som er benyttet i L97 og LK06 på ingen måte er tilfeldig utvalgt (Øzerk, 2011). Det betyr at *endringen* mellom de ulike fagplanene også må være en bevisst og villet utvikling. Øzerk hevder at Blooms taksonomi¹⁹ ble benyttet i arbeidet med LK06. Samtidig ble det også i denne oppgaven

¹⁹ I vedlegg 5 kan en se en faksimile av Blooms taksonomi.

vist til at Norges resultater på PISA-undersøkelsene også hadde en innflytelse på utviklingen av LK06. Videre vil Nasjonale Prøver sin taksonomi også kunne ses på som relevant, ettersom denne kan forstås som en norsk ekvivalent til PISA. Jeg skal nå først kommentere fellestrekk mellom nevnte taksonomier, og deretter trekke paralleller til fagplanene som har blitt analysert i kapittel 5.

Kunnskapsdepartementet bekrefter nemlig at PISA gir informasjon om norske elevers kunnskap og læring, og at denne informasjonen blir brukt i arbeidet med å utvikle norsk skole²⁰. Samtidig, måten informasjonen blir behandlet og brukt på har min kontakt med Kunnskapsdepartementet ikke gitt noen klare svar på. Men dersom en studerer de to høyeste nivåene av PISA sin taksonomi for *Reading Proficiency Levels*, altså Level 5 og 6 som er gjengitt i *Bilde 4* i kapittel 2.8, blir imidlertid synet på hva lesing er eller bør være ifølge PISA klart. Å lese synes ifølge PISA å dreie seg om å innhente informasjon på en kritisk måte. Bruken av ordene *sammenligne* og *kontrastere* er gjennomgående for PISA sin taksonomi. Det framstår som helt tydelig at innhenting av informasjon er noe PISA er opptatt av. Det handler om å forstå en komplisert tekst og å innhente informasjon som er relevant. Lesere som tilhører *Level 5* (Vedlegg. 4) må kunne resonnerer seg fram til et svar basert på informasjonen som er tilgjengelig, og hoppe fram og tilbake i teksten for å sammenligne og kontrastere informasjon. Det er tydelig at å nyte en god bok ikke er noe en må strebe etter for å oppnå en god score på PISA sin test. Det er påfallende hvor bruksorientert nivåene er; Det handler om å få mest mulig informasjon ut av en tekst.

Dersom en ser på PISA sin taksonomi, og deretter tar en titt på Blooms taksonomi, vil en kunne finne enkelte likheter. Om en ser på det øverste nivået i Blooms taksonomi *vurdere*, så står det at elevene kan «(...) konkludere, kontrollere, bedømme, kritisere, diskutere, overveie og forsvare» (Øzerk, 2011, s. 43). PISA sitt øverste nivå innenfor *Reading Proficiency, Level 6*, krever at elevene skal «compare, contrast and integrate information representing multiple and potentially conflicting perspectives (...)» (Vedlegg. 4). For å kunne sammenligne, kontrastere og integrere informasjon som representerer flere og motstridende perspektiver, kan det hevdes at elevene er avhengig av egen vurderingsevne. Elevenes evne til å reflektere rundt informasjonen i teksten blir dermed essensiell.

²⁰ Se vedlegg 3: Kontakt med Kunnskapsdepartementet.

En kan også trekke en parallell til Nasjonale Prøver sin taksonomi²¹ om lesing, som også ble presentert i kapittel 2.9 i denne oppgaven. I denne taksonomien er det tre verb som er gradert; *Finne*, *Tolke* og *Reflektere*. Verbene er beskrevet og kan hevdes å vise et slektskap til både PISA og Blooms taksonomi. Elevenes evne til å *reflektere*, *tolke* og *finne* noe i en tekst må være det som blir målt av Nasjonale Prøver dersom en tar utgangspunkt i nevnte taksonomi. Under *Finne* står det at det innebærer å: «lokalisere og kombinere informasjon, ofte implisitt eller godt skjult, fra ulike steder i én eller flere tekster. Skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon» (Vedlegg. 6). En kan se klare paralleller til tidligere nevnte *Level 6* i PISA sin taksonomi, motstridende informasjon blir gitt og eleven må evne å finne den informasjonen som er relevant.

Under *Tolke* i Nasjonale Prøver, nivå 5 for 8. og 9. trinn står det: «Forstå tvetydigheter, meningsinnhold som står i motsetning til det forventede, eller meningsinnhold som er implisitt eller negativt uttrykt i en eller flere tekster» (Vedlegg. 6). I *Level 6* knyttet til PISA sine *Reading Proficiency* står det at «Target information may take the form of details that are deeply embedded within or across texts and potentially obscured by competing information» (Vedlegg 4). I begge nevnte sitater kan en argumentere for at evnen til å kunne *tolke* en tekst, og å forstå meningsinnholdet, selv om det er skjult eller uventet, er essensielt. Og en kan derfor argumentere for at en nok en gang finner en klar parallell mellom både PISA sin taksonomi og Nasjonale Prøver sin taksonomi. Videre er koblingen til nettopp Blooms øverste nivå om å *vurdere* her implisitt, for å evne å tolke teksten må eleven igjen klare å eksempelvis bedømme, konkludere, diskutere eller også reflektere.

Under *Reflektere* i Nasjonale Prøver er ordlyden påfallende lik PISA sin ordlyd. Under *Level 5* i PISA sin *Reading Proficiency* står det blant annet: «Reflective tasks require the production or critical evaluation of hypotheses, drawing on specific information» (Vedlegg. 4). Videre står det i *Level 6* at: «They can compare and contrast information across texts (...)» (Vedlegg. 4) Satt sammen har en nesten dekket hele ordlyden vi finner i Nasjonale Prøver sin taksonomi under *Reflektere*, der står det at «vurdere form og/eller innhold i én eller flere tekster kritisk og analytisk ved å utforme hypoteser på bakgrunn av egen kunnskap, sammenligne, kontrastere eller kategorisere informasjon i tekstene» (Vedlegg. 6).

²¹ En faksimile av Nasjonale Prøvers taksonomi kan en finne i Vedlegg 6 i denne oppgaven.

De tre ulike taksonomiene som har blitt presentert i de foregående avsnittene har altså enkelte likheter seg i mellom knyttet til formulering av ord og verb. Men en kan spore enkelte likheter også med kompetansemålene i norskfagets fagplan. Det kan ikke påvises kompetansemål som åpenbart kan knyttes til PISA sine *Reading Proficiency Levels* eller Nasjonale Prøver sin taksonomi i L97, men enkelte likheter forekommer i både LK06 og R13. I fagplanen i norsk fra LK06 kan en for eksempel finne følgende kompetansemål:

- Orienter seg i store tekstmengder for å finne relevant informasjon
- Lese kritisk og vurdere teksters troverdighet
- Tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2007).

En kan spore både PISA og Nasjonale Prøver i disse kompetansemålene. Elevene skal tolke, vurdere, orientere og finne. Verbene avslører en viss likhet med både PISA sine *Reading Proficiency Levels* og Nasjonale Prøver sin taksonomi. Dersom vi går videre til R13 finner vi kompetansemålet:

- Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget (Utdanningsdirektoratet, 2013).

En kan se likheten mellom dette kompetansemålet og de som er vist til fra LK06 ovenfor. Målet om å kunne orientere seg i teksten for å finne relevant informasjon er noe som er lett gjenkjennbart i både PISA og Nasjonale Prøvers taksonomier. Men når det kommer til F20 er det imidlertid ikke like lett å spore formuleringer fra PISA og Nasjonale Prøvers taksonomi. Ett kompetansemål kan likevel under tvil knyttes til nevnte taksonomier:

- lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Elevene blir bedt om å reflektere over formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler. For å kunne reflektere over dette må elevene nødvendigvis også ha kunnskapene dette krever.

Totalt sett blir inntrykket likevel at når det kommer til formulering er R13 og LK06 mer åpenbart knyttet til PISA og Nasjonale Prøvers taksonomier, sammenlignet med F20 og L97. Imidlertid ble det presentert i kapittel 5 at det kun er to kompetansemål fra F20 som ikke kan spores tilbake til tidligere fagplaner i norsk. Og det er som vist i avsnittet ovenfor ganske

åpenbart at både PISA sin taksonomi og Nasjonale Prøvers taksonomi kan spores til enkelte av både LK06 og R13 sine kompetansemål. Dette kan gi en indikasjon på at selv om en ikke nødvendigvis kan finne de konkrete formuleringene i utstrakt grad i F20, har i alle fall arven fra både LK06 og R13 spilt inn på utviklingen av F20.

Dersom en i tillegg tar hensyn til *Verbtabell 1* som ble presentert i kapittel 5.2.5 kan denne antagelsen hevdes å bli styrket. For eksempel øker bruken av ordet *reflektere* dramatisk, fra å bli nevnt henholdsvis én gang i hver av de foregående fagplaner til å bli nevnt seks ganger i F20. En annen måte å se det på er at 0,51% av verbene i verbhyppighetsanalysen av L97 består av verbet *reflektere*, imidlertid består 16,67% av verbene i verbhyppighetsanalysen til F20 av det samme verbet. Økningen av bruken av verbet *reflektere* er altså på over 16% fra L97 og til F20.²² Verbet *Utforske* har et opphold i R13 og LK06, men i F20 er det et av de verbene som brukes hyppigst, det tar opp hele 8,33% av verbene fra verbhyppighetsanalysen.

Utforske er et verb som har en pause i LK06 og R13, mens det benyttes hyppig i F20. *Reflektere* er et verb som har fått en påfallende prosentmessig økning i kompetansemålene i norskfaget i F20. Derfor ble enkelte andre fagplaner i Fagfornyelsen undersøkt, og en tilsvarende verbhyppighetsanalyse av kompetansemål gjennomført av følgende fag en finner i Fagfornyelsen, etter 10.trinn: Kunst & Håndverk, Samfunnsfag, Musikk, Engelsk og KRLE. Årsaken til at disse fagene ble analysert var at det var de som utmerket seg etter et enkelt ordsøk på verbene i alle fagplanene for endt tiende trinn i Fagfornyelsen. I de andre fagplanene som ble undersøkt, henholdsvis naturfag, matematikk, mat og helse og kroppsøving, viste det seg at verbene kun er benyttet mellom én og null ganger. Det er valgt å ikke gå videre med mangelen på disse verbene i nevnte fagplaner fordi det synes å falle utenfor oppgavens problemstilling.

Samtidig kan det vises til følgende resultater knyttet til de fagene som ble analysert²³:

	Norsk	Kunst&Håndverk	Samfunnsfag	Musikk	KRLE	Engelsk
<i>Reflektere</i>	16,67%	5%	32,35%	14,29%	10%	9,38%
<i>Utforske</i>	8,33%	15%	11,76%	14,29%	23,33%	12,50%

²² For kilde se *Verbtabell 1* i kapittel 5.2.5

²³ Alle utregninger er gjennomført i *Microsoft Excel* med utgangspunkt i verbhyppighetsanalyser.

Ut fra tabellen ovenfor vil en raskt kunne regne seg fram til at i hvert av fagene som er analysert står ordene *reflektere* og *utforske* for mellom rundt 20-40% av verbene som er funnet i alle kompetansemålene i nevnte fagplaner i Fagfornyelsen. Mest dramatisk er kanskje bruken i Samfunnsfag der de står for ca. 40%. Til sammenligning har de fått rundt 25% tilstedeværelse i kompetansemålene i norskfaget. Dette kan synes å være overraskende funn, da spesielt Musikk og Kunst & Håndverk tradisjonelt har tilhørt andre fagtradisjoner.

Med utgangspunkt i funnet ble det foretatt en undersøkelse knyttet til L97. Hvilke verb er det som drøye tjue år senere har blitt erstattet med *reflektere* og *utforske* i norskfaget? I L97 er det ordet *arbeide* som er klart mest brukt, det står for 15,23% av verbene fra L97. Det neste verbet som opptar nest mest plass er *lese*, det står for 7,61% av verbene, og til sammen utgjør altså *lese* og *arbeide* 22,84% av verbene som er benyttet i L97. Dette kan en lese av *Verbtabell 1* i kapittel 5.2.5.

Både *lese* og *arbeide* er ord som synes fjernt fra taksonomiene til PISA, Bloom og Nasjonale Prøver, koblingen til disse er i alle fall utfordrende å spore. *Utforske* og *reflektere* derimot, kan hevdes å ha en større grad av åpenbar tilknytning. *Utforske* kan for eksempel tolkes som F20 sin versjon av Nasjonale Prøvers definisjon på å *tolke* og å *finne*. Det samme gjelder PISA sine krav til den lesende eleven. En kan hevde at elevene er nødt til å nettopp *utforske* teksten for å kunne nå opp til PISA sine høyeste nivåer av *Reading Proficiency*. Videre står det i Blooms taksonomi *oppdage* hvilket kan hevdes å vise en mulig kobling til å *utforske*. *Reflektere* er tydelig koblet både til PISA og Nasjonale Prøver. Når det kommer til Blooms taksonomi er ikke *reflektere* mulig å spore, men en kan se et lite ekko i ord som *vurdere* og *konkludere* for eksempel.

Oppsummert kan altså dette kapittelet hevdes å avsløre en klar kobling mellom tre ulike taksonomier og de kompetansemålene en kan finne i norskfagets fagplan fra 2006-2020, samt også andre fag sine fagplaner etter 10. trinn knyttet til Fagfornyelsen. Og det er nettopp denne tydelige koblingen som gjør dette kapittelet relevant. For hvilket syn på kunnskap kan nevnte taksonomier representere, knyttet opp mot norskfaget? Basert på analysene som er presentert i analysekapittelet i denne oppgaven, samt taksonomiene som er avdekket som relevante, drøftes i det følgende hva slags kunnskapssyn dette kan avdekke.

6.4. Taksonomienes tale: Konsekvenser for kunnskap og innhold

I kapittel 6.1 ble det vist til en endring mellom L97 og LK06, det ble argumentert for at det har skjedd en svekkelse av det materiale dannelsesaspektet i fagplanen. Men også kravet til elevenes kunnskaper har endret seg. Det ble i kapittel 5.6 i denne oppgaven kommentert enkelte kompetansemål som møtte sin død i L97. Hva er felles for disse kompetansemålene? Noen kompetansemål som faller ut kan trolig forklares med samfunnsendringer. Eksempelvis kan den teknologiske utviklingen som foregikk på denne tiden ha bidratt til endringer i fagplanen. Men mye av det som er felles kan hevdes å kunne knyttes til to diskurser: Det nasjonsbyggende og det konkrete.

Dette kan hevdes å eksemplifiseres gjennom to ulike kompetansemål. Det nasjonsbyggende kan en eksempelvis finne i dette kompetansemålet hentet fra L97, 10.trinn:

Lese eit utval tekstar av forfattarar som til dømes Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Cora Sandel og nyare norske forfattarar, og få innblikk i ulike menneskelagnader, arbeide fagleg med dramatiske tekstar av mellom andre Henrik Ibsen og ny are forfattarar, presentere stoffet i eit større skriftleg arbeid, til dømes som tema- eller prosjektoppgåve. Bruke røynsla frå arbeidet sitt med skjønnlitterære tekstar i eiga utprøvande skrivning. (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 128)

Kompetansemålet som er sitert fra L97 ovenfor kan definitivt argumenteres for å være et nasjonsbyggende kompetansemål. Et kompetansemål som blant annet inkluderer Hamsun, Undset, Ibsen eller andre nyere norske forfattere, vil trolig være utfordrende å finne i andre fagplaner i nasjonale språkfag tilknyttet andre land. Dette kompetansemålet bekrefter dermed inntrykket av at L97 kan forstås som et prosjekt med nasjonsbyggende elementer. En ønsket å gi elevene felles referanserammer, og gjennom det potensielt en følelse av nasjonal tilhørighet.

Utover dette kan en også argumentere for at nevnte kompetansemål representerer det som tidligere i denne oppgaven har blitt omtalt som epistemisk og deklarativ kunnskap. En kan tolke kompetansemålet til å handle om viten, en skal arbeide med litteraturen for å få innblikk i, eller også viten om, norsk kultur. Samtidig kan en også hevde at kompetansemålet kan knyttes til techne, altså det å mestre ferdighetene lese og skrive. Likevel, dersom evnen til å *lese og skrive*

var kompetansemålets kjerne kan det hevdes at en ikke hadde trengt å formulere det på den måten det er blitt gjort i L97. Da kunne en i stedet for eksempel ha skrevet *lese et utvalg bøker, arbeide faglig med dramatiske tekster og presentere stoffet i et større skriftlig arbeid*. Altså kan en vanskelig se bort i fra nettopp det deklorative og nasjonsbyggende elementet i dette kompetansemålet. Det alternative oppkonstruerte kompetansemålet, som en kunne valgt, ligger eksempelvis mye nærmere LK06 i formulering, sammenlignet med L97.

I tillegg til at det nasjonsbyggende ser ut til å forsvinne med L97 kan vi eksempelvis se på et annet kompetansemål også hentet fra L97, 10.trinn:

Opplive teaterframvisningar, eventuelt videoopptak, drøfte innhald og framføring. Spele teater og framføre/dramatisere/spele dramatiske tekstar av skodespelforfattarar eller tekstar dei sjølv har laga. Forme ut roller og replikkar, arbeide med stemmebruk, pausar og kroppsspråk. Få røynsle med reelle og imaginære rekvisittar. (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 128)

I sitatet kan en se at det er mye som er konkret formulert, eller også områdespesifikt formulert, knyttet til både innhold og arbeidsmåter. Der en i senere fagplaner finner paraplybegreper som *språklige virkemidler* og *kommunikasjon*, kan en se at en i L97 velger å være konkret. I L97 finner en formuleringer som *spele teater, og stemmebruk, pausar og kroppsspråk*. Skulle en oversatt dette kompetansemålet til F20, ville formuleringen kanskje blitt noe i retning av *utforske og skape ulike kulturelle uttrykksformer, drøfte innhold og ulike virkemidler*, eller noe i den retningen. Det konkrete forsvinner helt ut, kun paraplybetegnelser står igjen. I tillegg kan en se på kompetansemålene i F20 som en helhet, og en vil da finne at det ikke lenger er noe krav om sang, teater eller lignende, slik det var i L97. Det nærmeste en kommer denne formen for kultur er kanskje det vi finner i *kompetansetabell.10* som en kan finne Vedlegg. 1 eller i kapittel 5.3.

I kompetansemålet til F20 som en kan se i *kompetansetabell 10* står det *ulike muntlige og skriftlige sjangre* som jo kan argumenteres for å inkludere både sang og teater. Men det bekrefter at en har gått fra såkalt konkret epistemisk kunnskapsinnhold, til noe mer generelt knyttet opp mot ferdigheter. Likevel synes kompetansemålet til F20 å være såpass fjernt fra det siterte kompetansemålet til L97 i avsnittet over, at det ikke har blitt inkludert i kompetansetabellen. Kompetansemålet er blitt så utvannet at det ikke lenger eksisterer en

åpenbar sammenheng. Det kan også hevdes at arbeid med for eksempel *reelle og imaginære rekvisitter*, en formulering som er hentet fra det tidligere nevnte kompetansemålet fra L97, ikke nødvendigvis er utelukket fra formuleringen *muntlige sjangre*. Men å jobbe med reelle og imaginære rekvisitter som en del av arbeid med nettopp muntlige sjangre er ikke noe som nødvendigvis fremstår som åpenbart for enhver norsklærer.

En kan dermed hevde at de kompetansemålene som forsvinner med L97 har til felles at de representerer en form for konkret innhold i kompetansemålene. Noe som er konkret, områdespesifikt eller spesielt knyttet til Norge, og som kan tolkes til å falle innenfor Aristoteles sitt begrep om episteme, eller eventuelt det som tidligere har blitt omtalt som deklarativ kunnskap. Ettersom en kan finne et slektskap fra de nyeste fagplanene til de ulike taksonomiene i kapittel 6.3 medfører det at dette ikke er et spesielt overraskende funn. For det som er felles for disse taksonomiene er at de ikke måler konkret deklarativ kunnskap, de måler i større grad andre former for kunnskap.

Hva slags former for kunnskap er det så fagplanen går i retning av å vektlegge? Reduksjonen av antall verb i fagplanene de siste årene, som ble avdekket i verbhyppighetsanalysen i kapittel 5, kan tolkes på ulike måter. Kanskje en simpelthen har opplevd det som ryddig å forholde seg til færre verb, og på den måten lette lærerens tolkningsarbeid knyttet til fagplanen. Samtidig bekrefter Øzerc at reduksjonen av verb er en bevisst og villet utvikling (2011). Hva kan denne reduksjonen av verb da indikere? Jo, en kan tolke det dit hen at en nå ønsker å spisse kunnskap knyttet til nettopp *handlingene* som verbene indikerer. Det ligger i verbets natur at det er noe som skal *gjøres*. Og ved å begrense bruken av antall verb, begrenser en seg også til kravene til *hva* som skal *gjøres*. Med andre ord, en kan tolke det slik at verbene har fått en viktigere plass i fagplanen. Videre kan en med det som utgangspunkt også argumentere for at *techne* og *fronesis* har fått en større plass i fagplanens forståelse av kunnskap. En kan også tolke det til at de tidligere nevnte taksonomier gjennom dette implisitt har fått styrket sin posisjon i F20.

Felles for både *techne* og *fronesis* er at det kan forstås som praktisk kunnskap. Som tidligere påpekt kan en også trekke en parallell fra disse begrepene til prosedural og kondisjonal kunnskap. Fagplanen synes å vektlegge kanskje spesielt det som en kan forstå som kondisjonal kunnskap. Altså å vite *når* og *hvordan* en skal bruke kunnskapene sine. Eksempelvis kan det å *drøfte* kreve at en skal vite *når* og *hvordan* en skal presentere sine argumenter. Samtidig kan en også se at eksempelvis *utforske* kan forstås som en handling der handlingen i seg selv er målet.

En skal utforske noe for å lære å utforske. Det å vite *hvordan* kan også forstås som en i større grad *generell* kunnskap, framfor *områdespesifikk* kunnskap i tråd med Woolfolk sin definisjon av disse begrepene (Woolfolk, 2014). Det kan muligens indikere at områdespesifikk kunnskap har fått svekket sin posisjon i F20, mens generell kunnskap knyttet til techne og fronesis har fått styrket sin posisjon. Områdespesifikk kunnskap kan også knyttes til fagspesifikke ferdigheter, men når det kan påvises at både *reflektere* og *utforske* frekventerer hyppig i andre fagplaner utover norskfaget, kan det ses som et argument for at en i større grad ser disse ferdighetene som generell kunnskap.

Dermed kan en bli sittende igjen med en konklusjon på hva som kan hevdes å være et rådende kunnskapssyn i norskfagets fagplan. Norskfaget er på god vei til å bli et ferdighetsfag. I analysekapittelet viste jeg til en utvikling fra LK06 til F20 som indikerer en sammenheng, framfor tydelige brudd. Det kan tolkes til å bety at utviklingen de siste 15-20 år har holdt relativt stø kurs. Og kompasset er stilt inn på ferdigheter eller kompetanser. Vitenkunnskapen synes å tape mer og mer terreng, taksonomiene får styrket sin posisjon. Dermed kan det hevdes at vi sitter igjen med et norskfag som har som formål å lære elevene å *reflektere* og *utforske*, framfor kjennskap til eksempelvis Henrik Ibsen eller metaforer. I neste kapittel drøftes hvilket syn på dannelse som dette kunnskapssynet kan knyttes til.

6.5. F20: Formal eller kategorial dannelse?

Innledningsvis i dette drøftingskapittelet ble det konkludert med at L97 lå nærmere Klafkis materiale dannelses teorier, sammenlignet med senere fagplaner. Resultatet av analysene avslørte også at en går i retning av et kunnskapssyn som kan knyttes til Aristoteles sine begreper techne og fronesis (Aristoteles, 1996), eller også Woolfolk sine tidligere omtalte begrep prosedural og kondisjonal kunnskap (Woolfolk, 2014). Dette kan hevdes å ha konsekvenser for hva slags syn på dannelse en kan finne i fagplanene fra LK06 og fram til F20. Gjennom analysene har det blitt vist til en utvikling som peker i retning av at en vektlegger elevenes kompetanser og ferdigheter, dette prioriteres over deklarativ kunnskap. Å *mestre* er blitt det nye å *vite*, kan en hevde, satt på spissen. Og hvilken av Klafki sine gjenværende dannelses teorier kan en så knytte til denne utviklingen av kunnskapssynet?

De formale dannelses teoriene er de som framstår som mest åpenbare i denne sammenheng. Klafki er sitert i kapittel 2.3 på det han skriver om *teorien om den metodiske dannelse*. Innenfor

denne retningen er dannelsen ifølge Klafki knyttet til de *metodene* som eleven trenger for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det (Klafki, 2001). Dette poenget kan hevdes å framstå som dekkende for F20 sitt syn på dannelse. Fra L97 og fram til F20 har en i stadig større grad gått i retning av å vektlegge ferdigheter framfor epistemisk innhold.

Samtidig, kan det være et kategorialt dannelsessyn en finner i F20? Klafki hevder at for at dannelsen skal være kategorial, må innholdet kunne relateres til elevenes virkelighet (Klafki, 2001). En forståelse om at dybdelæring er en forutsetning for å kunne tilegne seg dannelse kan en også trekke inn. Dannelse skjer, ifølge Klafki, i møtet mellom eleven og en material virkelighet. Men det er ikke bare *hva* eleven blir presentert for, men også *hvordan* møtet med innholdet skjer (Klafki, 2001). For å avdekke om F20 går i retning av et formalt eller kategorialt dannelsessyn kan en dermed undersøke om kompetansemålene inviterer til dybdelæring, og om de oppmuntrer til innhold som *kan relateres til elevenes virkelighet*.

Det er særlig ett kompetansemål fra F20 som utmerker seg knyttet til kategorial dannelse. Det er kompetansemålet som en kan finne i *kompetansetabell 5* i kapittel 5.3, alternativt i Vedlegg. 1. Det lyder som følger: «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kompetansemålet var ett av to som framstod som helt nye i F20, løsrevet fra de andre fagplanene som ble analysert. Dette kompetansemålet kan hevdes å være veldig generelt, det inviterer til tolkning. Det er ikke urimelig å hevde at kompetansemålet kan resultere i svært ulike undervisningsopplegg hos hver enkelt lærer. En lærer kan velge å se for eksempel en episode fra den velkjente TV-serien *SKAM* fra NRK, og be elevene reflektere; kjenner de seg igjen i noen av karakterene? En annen lærer kan velge å ta for seg *Anne Franks dagbok* og be elevene reflektere rundt hvordan det var å være ung under andre verdenskrig. Kompetansemålet er altså åpent, men det er to ting ethvert undervisningsopplegg har til felles. Det vil kreve *refleksjon* og *utforskning*, fordi det er de ferdighetene kompetansemålet krever at elevene skal bruke.

Videre kan en hevde at når elevene skal reflektere og utforske hvordan tekster framstiller *unges livssituasjon*, kan det knyttes til det kategoriale dannelsessynet. Det er ikke hvordan tekster framstiller barn, voksne eller eldre, det er derimot nettopp de *unge*, de som elevene på ungdomstrinnet vil kunne kjenne seg igjen i, som er vektlagt. Dermed kan en vise at kompetansemålet hefter seg ved både *hva* og *hvordan*. Samtidig er også dette det eneste kompetansemålet som kan hevdes å være spesifikt knyttet til målgruppen. Det eksisterer andre

kompetansemål i F20 som knyttes til historisk kontekst og samtid, men ikke noe annet som går spesifikt på ungdommers livssituasjon.

Dersom en leter etter ytterligere bevis for et kategorialt dannelsessyn, kan en lete etter et kompetansemål som krever dybdelæring. I *tekstboks 2* i kapittel 5.6 er alle kompetansemålene fra L97, LK06 og R13 som inneholder ordet *fordypning* inkludert. I L97 er det tre kompetansemål, ett på hvert ungdomstrinn. Kompetansemålet som er hentet fra L97 8.trinn kan hevdes å spesielt representere et kategorialt dannelsessyn, det står at elevene skal fordype seg i temaer som kan være *viktige for deres identitetsutvikling og temaer som de er opptatt av*. Det kan tolkes til å være temaer som de kan relatere til egen virkelighet og identitetsoppfatning.

Alle kompetansemålene hentet fra L97 i *tekstboks 2*, representerer en stor variasjon i hva elevene skal fordype seg i, inkludert alt fra temaer som elevene er opptatt av, nasjonalromantikken, språk-og litteraturhistorie og ulike forfattere. I LK06 er disse kompetansemålene blitt slått sammen til tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema. Med andre ord paraplybegreper som åpner for tolkning. I R13 er kompetansemålet redusert ytterligere til to selvvalgte emner: Et forfatterskap, et litterært emne *eller* et språklig emne. Men nå må elevene også begrunne valg av tekster og emne. I F20 er kompetansemålet fjernet.

Fordypningsoppgaven, som i alle fall har røtter tilbake til L97, faller altså ut av F20. Det kan tolkes som et argument for at F20 i større grad lener seg i retning av å være en fagplan med et formalt dannelsessyn. En kan selvsagt argumentere motsatt, med at kompetansemålene i F20 ikke *utelukker* dybdelæring, og dermed havner F20 innenfor et kategorialt dannelsessyn. Videre kan en argumentere for at verb som nettopp *reflektere, utforske, argumentere* og *tolke* krever en form for dybdelæring. Samtidig, det blir helt opp til hver enkelt lærer i arbeid med kompetansemålene. Det er ingenting i kompetansemålene som eksplisitt krever fordypning. I stedet blir en presentert for en mengde paraplybegreper og spesifikke ferdigheter, eller også kunnskap som faller innenfor techne og fronesis, som elevene skal tilegne seg. Dermed kan det hevdes at det i grunn blir opp til hver enkelt norsklærer om F20 representerer et kategorialt eller formalt dannelsessyn. Det eksisterer likevel en alternativ måte å forstå F20 på, som blir belyst i kapittel 6.7. Men først oppsummeres de funn som er drøftet så langt i et diskursanalytisk perspektiv i det følgende.

6.6. Diskurs: En oppsummering av L97, LK06 og R13

Ettersom denne oppgaven har benyttet diskursanalyse som metode, er det hensiktsmessig å oppsummere tidligere kapitler i et diskursanalytisk perspektiv. Hvilken dannelsesdiskurs, og hvilken kunnskapsdiskurs har fagplanene gått i retning av? L97 er innledningsvis omtalt som den fagplanen som i størst grad heller i retningen av et materialt dannelsessyn. Likevel, andre vil kanskje konkludere med at det er et kategorialt dannelsessyn. Det kan likevel hevdes at verbhyppighetsanalysen avkrefter dette. Verbhyppighetsanalysen avslører at en benytter 197 ulike verb i L97, og den avslører at *arbeide* er det verbet som frekventerer hyppigst. Dette indikerer at en ikke har vektlagt kondisjonal kunnskap i like stor grad som i senere fagplaner. Og i det kategoriale dannelsessynet er både *hva* og *hvordan* like viktige komponenter.

L97 vil dermed falle innenfor en dannelsesdiskurs som i stor grad hefter seg hovedsakelig med *hva*, og *hvordan* havner i andre rekke. Dette medfører igjen en kunnskapsdiskurs, der også deklarativ kunnskap prioriteres. Diskursanalysen av kompetansemålene avdekket at L97 sin *episteme* vektlegger det nasjonsbyggende og det konkrete. L97 hadde en nasjonal kanon og et klart fokus på detaljerte emner som elevene skulle introduseres for. Det kan tolkes til å være en representant for en kunnskapsdiskurs som vektla *hva* i større grad enn *hvordan*.

LK06 og R13 framstår som halvferdige dokumenter. De klarer ikke helt å bestemme seg for hva de ønsker å være. Samtidig som en nå spisser seg inn, i større grad enn L97, på *hvordan* med en reduksjon av antall verb, og en fjerner eksempelvis en nasjonal kanon, er det fremdeles spor fra L97. Eksempelvis dette fra LK06:

- Forklare hvordan mening og uttrykk videreføres og endres når enkle fortellinger, tegneserier og poplyrikk oversettes til norsk (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Hvorfor velger en å trekke frem poplyrikk og tegneserier i et eget kompetansemål i LK06? En kan tolke det til å være en arv fra L97, der sang og tegneserier var vektlagt i egne kompetansemål. En har ikke klart å bryte helt med L97, men det kan forstås som at det gjøres et forsøk. En bruker eksempelvis begrepet poplyrikk framfor sang, og det er oversettelsen fra andre språk en hefter seg ved. Likevel framstår kompetansemålet som litt tilfeldig, hvorfor er poplyrikk så viktig at det har fått plass i kompetansemålene?

Et mulig svar på det kan tolkes til å være en videreføring av L97 sin forståelse av kunnskap, samtidig som en begynner å benytte seg av en literacy-diskurs. En er i kompetansemålet opptatt

av at elevene skal lære hvordan mening og uttrykk videreføres og endres i oversettelser. Med andre ord *techne* og *fronesis*, eller også kondisjonal kunnskap. Poplyrikk og tegneserier kan hevdes å være gode alternativer for å lære seg det, ettersom det er vanlig å oversette både tegneserier og poplyrikk til norsk fra andre språk. Men hvorfor trekke det fram spesifikt? Hvorfor ikke bare skrive *ulike tekster*? Dette eksempelet synes å avsløre at LK06 er på vei inn i literacy-diskursen og et utvidet tekstbegrep, samt en endring av kunnskapsbegrepet. Samtidig har LK06 fremdeles ikke tatt innover seg omfanget og konsekvensene literacy og et utvidet tekstbegrep vil ha for fagplaner. En opererer fremdeles i utstrakt grad med konkrete sjangre i kompetansemålene.

I R13 finner vi et lignende eksempel:

- Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Hvorfor er disse virkemidlene trukket frem? Virkemidlene skal brukes i egne tekster, mener en her et utvidet tekstbegrep? Kan elevene bruke virkemidlene når de lager en film, og kompetansemålet vil være dekket? Eller mener en her verbaltekst? Dette viser igjen at R13, i likhet med LK06, faller mellom to stoler. En forsøker å løsrive seg fra arven til L97, men klarer det bare delvis. Virkemidlene som trekkes fram synes å være tilfeldige, men som tidligere vist kan spesielt kontraster og sammenligninger knyttes til de tidligere omtalte taksonomiene. Hvorfor er symboler eksplisitt nevnt, samtidig som en opererer med språklige bilder som paraplybegrep, som jo omfatter nettopp symboler? Nok en gang får en inntrykk av at det er litt tilfeldig utvalgt. Kanskje var det slik at det stod i LK06, og en så ingen grunn til ikke å videreføre det til R13. Det kan godt tenkes at det ligger en faglig begrunnelse bak selvsagt, men den er i alle fall ikke åpenbar for norsklæreren.

I likhet med LK06 kan en dermed tolke R13 til å falle mellom to stoler. LK06 og R13 blir holdeplasser på strekningen mellom L97 og F20; L97 er ombordstigning og F20 er den foreløpige endestasjonen. I både R13 og LK06 ser en antydninger til et utvidet tekstbegrep og en literacy-diskurs, men arven fra L97 er likevel tilstedeværende. Det medfører at når en skal snakke om kunnskap og dannelse innenfor R13 og LK06, blir det kunstig og oppstykket. R13 og LK06 slik de er tolket her, har ingen klar dreining. De plukker litt her og der, og vandrer på en tilsynelatende tilfeldig utvalgt vei. I begge fagplaner finnes kompetansemål som opererer med et utvidet tekstbegrep, og kompetansemål som tilsynelatende ikke gjør det. I noen

kompetansemål vektlegger en *hva* og i andre kompetansemål *hvordan*. Inntrykket er altså at LK06 og R13 representerer en fragmentert kunnskaps- og dannelsesdiskurs. Samtidig går de i en mer global og mindre nasjonsbyggende retning. Tendensen til paraplybegreper er også tilstede.

Dette kapittelet oppsummerer hvilken dannelses- og kunnskapsdiskurs en kan finne i L97, LK06 og R13 basert på analysene som ble presentert i kapittel 5. I neste kapittel vises hvordan literacy-begrepet kan hevdes å være det egentlige svaret på deler av denne oppgavens problemstilling i tilknytning til F20; *Hvor er vi på vei?*

6.7. Literacy: Det *egentlige* svaret på problemstillingen?

Det er ett begrep som kan hevdes å være helt avgjørende for hvordan en tolker resultatet av analysene som ble presentert i kapittel 5, *literacy*. Gjennom literacy-begrepet kan vi finne svaret på deler av denne oppgavens problemstilling; *Hvor er vi på vei?* Det har sammenheng med at F20 framstår, i motsetning til LK06 og R13, som en fullstendig tilslutning til literacy-begrepet.

Dersom en benytter Gee (2008) sin definisjon på literacy; en mestring av en sekundærdiskurs, kan en tolke begrepet til å fungere som en oppsummering av norskfagets kunnskaps- og dannelsesdiskurs i F20. I kapittel 6.3 ble det argumentert for at LK06, R13 og F20 kan hevdes å ha et slektskap til tre ulike taksonomier. Disse tre taksonomiene sett i lys av norskfaget kan hevdes å ligge tett opp mot forståelsen av at literacy-begrepet innebærer en mestring av en sekundærdiskurs. Når PISA krever at elevene skal kunne tolke teksten innebærer det nettopp en mestring av en sekundærdiskurs. Når Bloom krever at elevene skal vurdere og bedømme innebærer det en mestring av en sekundærdiskurs. Nasjonale Prøver krever at elevene skal kunne reflektere, finne og tolke i teksten, dette krever igjen en mestring av en sekundærdiskurs. Samtidig ble det i foregående kapittel vist hvordan LK06 og R13 fremdeles har tydelige rester fra L97, og dermed mangler en fullstendig aksept av Literacy-begrepet, samt et utvidet tekstbegrep. Men F20 har derimot tatt innover seg hvilke konsekvenser disse begrepene får for fagplanen.

I kapittel 6.5 ble det poengtert at en kan hevde at F20 lar det være opp til læreren selv å velge om den blir en representant for et kategorialt eller formalt dannelsessyn. Videre ble det hevdet i kapittel 6.4 at F20 kan tolkes til å hefte seg i større grad ved *techne* og *fronesis*, eller også

kondisjonal kunnskap. Men ser en dette i lys av Gee sin definisjon på literacy, kan en argumentere for at F20 ikke egentlig hefter seg ved kunnskaps- og dannelsesbegrepene. F20 kan i stedet ses på som en fagplan som vektlegger literacy-kompetanse og har det som sin kompasskurs. Videre kan en argumentere for at denne literacy-kompetansen må forstås innenfor en globaliserende sekundærdiskurs i norskfaget.

I *tekstboks 1* i kapittel 5.4 kan en se en oversikt over hvilke kompetansemål i F20 som åpenbart kan knyttes til en norsk virkelighet. Analysen viser at av seksten kompetansemål i F20 er det kun seks kompetansemål som spesifikt kan knyttes til en norsk virkelighet. Springingen av kompetansemålene viser også at det nasjonsbyggende elementet blir nedprioritert. Springingen av kompetansemålene kan tolkes til at dette skjer til fordel for en vektlegging av literacy-kompetanse og et forsøk på å innlemme elevene i en global takstfaglig sekundærdiskurs. En presentasjon av en felles kanon i norskfaget blir dermed irrelevant, og det blir med literacy-begrepet åpenbart hvorfor denne forsvinner. Jo, en kjennskap til Henrik Ibsen kan hevdes å være elementært for enhver ungdomsskoleelev i norsk skole. Men hva hjelper vel det dersom en ikke evner å forstå, tolke eller reflektere rundt eksempelvis *Et dukkehjem? Hvilken* tekst en analyserer er ikke lenger viktig, det er at en har *kompetansen* å analysere som er viktig for F20, i alle fall slik resultatene av analysen er tolket i denne oppgaven. For å være en medborger i samfunnet er ikke nødvendigvis kjennskap til en litterær kanon noe elevene må ha. Men de må kunne orientere seg i ulike mengder tekst for å mestre en global hverdag.

Verbhyppighetsanalysen viser hvilke verb F20 benytter. Disse verbene kan kobles til literacy-begrepet og de ulike taksonomiene som tidligere er omtalt. I kapittel 2.2 ble ulike perspektiver på literacy presentert. Både Skjelbred (2010) og UNESCO (2020) har definisjoner på literacy som krever visse ferdigheter eller også kunnskaper. Eksempelvis må en kunne tolke, forstå og vurdere. Det er verb som en kan finne i formuleringene til F20. Derfor kan en argumentere med at verbhyppighetsanalysen støtter opp om påstanden om at det ikke eksisterer en tydelig dannelses- og kunnskapsdiskurs i F20, men i stedet en literacy-diskurs. I tillegg ble det vist i kapittel 5.4 at alle kompetansemålene i F20 krever en form for kommunikasjon. Det er kanskje ikke et spesielt overraskende funn, ettersom norskfaget i sin natur vil dreie seg rundt kommunikasjon. Men det kan knyttes opp mot literacy-begrepet, som det ble vist til i kapittel 2.2. Derfor kan en basert på analysene som ble presentert i kapittel 5 hevde at F20 viser seg som en fagplan som tilhører en literacy-diskurs som inkluderer begrepene kunnskap og dannelses.

Samtidig kan en også argumentere mot dette ved hjelp av andre perspektiver på dannelsesbegrepet i norskfaget, utover det Klafki presenterer. I kapittel 2.4 ble enkelte norskfaglige perspektiver på dannelse presentert. Smidt hevdet at alle sider av norskfaget, som kunnskap, identitet og kultur kan knyttes til dannelse (Smidt, 2018). Hellesnes ser på dannelse som en form for sosialisering, der eleven utvikler evnen til å stille spørsmål til den virkeligheten som blir presentert (Hellesnes, 2005). Penne viste til Thomas Ziehe og hevdet blant annet at dannelse er å lære elevene til å danne seg selv (Penne, 2008). Aase viser også til viktigheten av å utvikle elevenes tekstkompetanse, det er i språket og tekstene dannelsespotensialet i norskfaget ligger (Aase, 2005). Alle disse perspektivene kan knyttes til literacy-begrepet, spesielt med tanke på Gee (2008) og Bialystok (2003) sine definisjoner; literacy innebærer en mestring av en sekundærdiskurs. Med dannelsesperspektivet til Penne, Smidt og Aase kan en tolke dem til å mene at dannelse i norskfaget innebærer nettopp en mestring av en norskfaglig sekundærdiskurs. Supplert med Hellesnes som knytter dannelse til en sosialiseringsprosess, der en blant annet evner å stille kritiske spørsmål. I norskfaget kan en derfor argumentere med at dannelsen vil innebære at elevene utvikler en tekstkompetanse som krever visse kunnskaper. Og disse kunnskapene kan en hevde at en finner i verbene i F20, som vist i *Verbtabell 1* i kapittel 5.2.5. Dermed kan en også hevde at norskfagets dannelsesmandat har blitt styrket i F20.

Likevel kan den argumentasjonen som ble presentert i avsnittet ovenfor hevdes å fungere mot sin hensikt. Det har sammenheng med at en da velger å se bort i fra literacy-begrepet. Og det kan hevdes at analysene viser at literacy er det egentlige svaret på *hvor vi er på vei*. De verbene som benyttes i F20 kan knyttes til dannelse som det ble argumentert for i forrige avsnitt. Likevel er det helt tydelig i kompetansemålene som helhet at en i større grad velger å vektlegge literacy-kompetanse. Det har sammenheng med hvordan tekstbegrepet blir behandlet, og også hvordan kompetansemålene er formulert.

Et ytterligere argument for at det eksisterer literacy-diskurs framfor en dannelsesdiskurs i F20 er at en eksempelvis ikke har noen eksplisitte krav om dybdelæring i kompetansemålene, og at alle kompetansemålene krever en form for kommunikasjon. I tillegg representerer F20 en reduksjon av en norsk virkelighet, det globale er i ferd med å ta over. Og nettopp kultur er en viktig komponent i dannelsesbegrepene til både Aase, Smidt og Penne, slik jeg tolker dem. Men literacy er noe en kan ha løsrevet fra eksempelvis den nasjonale kulturen en befinner seg i, slik begrepet blir forstått her. Det har sammenheng med at literacy er et begrep som nettopp benyttes

løsrevet fra nasjonal kultur, det forstås som noe universelt innenfor tekstkompetanse. Det blir dermed heller hvilken sekundærdiskurs en befinner seg i som er avgjørende, altså forstått som den sosiale konteksten her og nå. Reduksjonen av det nasjonsbyggende blir dermed et argument for at F20 representerer en fullstendig tilslutning til literacy-begrepet, og som konsekvens havner begrepene dannelse og kunnskap i andre rekke. Det er norskfagets sekundærdiskurs med påfølgende krav om tekstkompetanse elevene skal tilegne seg, ikke *kulturkretsens høyere åndelige liv*.

6.8. Oppsummerende drøfting og forslag til videre forskning

Så langt har kapittel 6 i denne oppgaven argumentert for at en globalisering av norskfaget har funnet sted. Det kan forstås som at norskfaget ikke lenger er et nasjonsbyggende fag, men et globalt literacy-fag. Videre er det argumentert for at det materiale dannelsessynet til Klafki har fått svekket sin posisjon, det stod sterkere i L97 enn i senere fagplaner. Kunnskapssynet har også utviklet seg, i større grad enn før vektlegger en nå ferdigheter, eller også kompetanser, framfor deklarativ kunnskap. Videre kan det hevdes å eksistere en sammenheng mellom Bloom-, PISA- og Nasjonale Prøver sine taksonomier og utviklingen av fagplanen i norsk de siste femten-tjue år.

Kompetansemålene i F20 synes å være mer opptatt av å invitere elevene inn i en sekundærdiskurs, enn å sørge for at de tilegner seg deklarativ kunnskap. Med andre ord framstår det nå som at det er opp til lærerne hva slags episteme eller også hva slags tekst det skal undervises i, det er *hvordan* elevene arbeider og bruker kunnskapene sine som er det sentrale for myndighetene i dag. Dette kan ha store konsekvenser for både norske skoleelever, og norsklærere og deres rolle som kunnskapsformidlere.

Aase hevder at hvilke tekster elevene møter i klasserommet, og hvordan de blir presentert, kan være avgjørende for dannelsespotensialet i norskfaget. Hun skriver at:

Læreren må selv ha utviklet et totaliserende kulturperspektiv på fortidens og samtidens tekster for å kunne tilby prinsipielle poenger ved teksten eller konteksten som legitimerer plassen lærestoffet skal ha i faget. Hvis målet er at elevene skal forstå en tekst, både i lys av tekstens samtid og elevens samtid, må tekstene framstå med minst et

estetisk poeng, et kulturhistorisk poeng, et allmennmenneskelig poeng eller et tekstteoretisk poeng – gjerne alle på en gang. (Aase, 2005, s. 77)

Aase hevder altså at læreren må evne å velge ut tekster med et estetisk poeng, et kulturhistorisk poeng, et allmennmenneskelig poeng og/eller et tekstteoretisk poeng for at elevene skal klare å forstå en tekst i lys av tekstens og elevens samtid. Hun understreker videre i teksten at dette krever at læreren har en inngående kompetanse som går lang ut over det å kjenne til litteraturhistorie. Og dette knytter hun opp mot norskfagets dannelsespotensial, elevene må forstå tekstene i lys av både tekstenes og egen samtid for at dannelse skal kunne skje (Aase, 2005). Når en norskfaglig kanon da forsvinner ut fra fagplanen, kan en tolke det som at kravene til norsklæreren økes. Lærerne må ikke bare tolke kompetansemålene, de må også finne tekster til undervisningen som nettopp inkluderer de fire poengene til Aase.

Samtidig viser en analyse gjort av Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) at læreboka har en stor innflytelse på hvilken skjønnlitteratur elevene møter i det norskfaglige klasserommet. De har undersøkt hvilken skjønnlitteratur som blir benyttet i 47 ulike klasser på 8.trinn i norskfaget i skoleåret 2014/2015. Et resultat de viser til er at kun én av klassene leser en roman i fellesskap. Videre hevder de at majoriteten av den skjønnlitteraturen elevene møter i klasserommet er utdrag eller litteratur som passer inn i en sjangeroppskrift. En konsekvens av dette, hevder de, er at «det tyder på at elevene i liten grad får mulighet til å gå i dybden og delta i et tolkningsfellesskap der en sammen leser mellom linjene og tolker litterære verk» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 95). Dette kan indikere at norsklærerne i de klassene som Gabrielsen og Blikstad-Balas undersøkte manglet nødvendig kompetanse knyttet til tekstutvalg i undervisningen, dersom målet er å danne elevene som en del av undervisningen. Årsaken til det er at det tyder på at lærerne ikke har vært bevisst de fire poengene til Aase som ble omtalt i avsnittet over (Aase, 2005).

Gabrielsen og Blikstad-Balas sine funn blir dermed et argument for at lærernes tekstkompetanse må undersøkes, evner lærerne å velge ut tekster som bidrar til å utvikle nettopp de ferdighetene F20 vektlegger i kompetansemålene? Operasjonaliseringen av F20 vil det nok være hensiktsmessig å forske på framover. Hvilke konsekvenser har innføringen av denne fagplanen for norsklærerne, og hvilke konsekvenser har den for elevenes møte med norskundervisningen? Å undersøke om det er forskjeller i hvordan nyutdannede og erfarne lærere tolker F20 ville også vært interessant å se på. Men som det ble vist i kapittel 6.3 er det ikke bare norskfaget som

krever evnen til å *reflektere* og å *utforske*, det er gjennomgående for flere ulike fagplaner etter 10.trinn i Fagfornyelsen. Det kan muligens få store konsekvenser for elever som sliter med selvstendig refleksjon. Det kunne også vært interessant å undersøke hvordan dette gir seg utslag i vurderingssituasjoner, hvordan vurderer lærerne om elevene har *reflektert* og *utforsket* det de skal reflektere og utforske? Å kunne *reflektere* og å kunne *utforske* kan være taus kunnskap hos elevene, dermed blir det viktig at lærerne har tilstrekkelig kompetanse for å kunne vurdere denne kunnskapen. Det hadde videre vært interessant å utforske de andre fagplanene i Fagfornyelsen på samme måte som det har blitt gjort i denne oppgaven; hvilke *verb som krever handling* benytter de andre fagene? Eksisterer det noen tydelige skiller mellom ulike fagtradisjoner? Et annet aspekt som ville vært interessant å undersøke er om literacy-diskursen er like tydelig i alle fagene i Fagfornyelsen, og hvilke konsekvenser det får for læring i skolen.

7.0. Avsluttende kommentarer

Rousseau skrev *Emilé, eller om oppdragelse* på midten av 1700-tallet. Boka vakte kolossal oppmerksomhet i hele Europa i sin samtid. Rousseau argumenterte blant annet for at barndommen i seg selv har en verdi (Høigård, Ruge, & Hansen, 1963, s. 41). Han skrev også at:

Man kjenner ikke barndommen, og jo lenger man går med de feilaktige ideene man har om den, desto mer forviller man seg. De lærdeste holder fast ved det som er viktig for mennesker å kunne, men uten å ta hensyn til hva barn er i stand til å lære. Alltid leter de etter den voksne i barnet, men uten å tenke på hva et barn er før det er voksent. (Rousseau, 2010, s. 14)

F20 kan ses i lys av poenget til Rousseau, det at en alltid leter etter den voksne i barnet uten å ta hensyn til hva barnet er i stand til å lære. For F20 kan hevdes å være ambisiøs med sine mål om utvikling av elevenes kompetanse, men samtidig kan den også hevdes å være uten konkret substans når det kommer til deklarativ kunnskap. Likevel, i en globalisert verden er det kanskje ikke spesielt overraskende at norskfaget har endret seg dramatisk. Fra L97, med sine detaljerte utgreiinger om *hva og hvordan* til F20 med sine generelle *kompetanser*.

Avhengig av øyet som leser, kan denne oppgaven hevdes å ha vist til en alarmerende eller en gledelig utvikling. Det som imidlertid er klart er at relasjonen mellom norskfagets fagplan og internasjonale fagmiljøer har fått en tettere kobling. Dette ble implisitt bevist i kapittel 6.2 om taksonomier. Videre ble det gjennom oppgavens analyser avslørt en retning av et kunnskapssyn innenfor norskfaget, som synes løsrevet fra nettopp norskfaget. Der L97 kan hevdes å være et nasjonsbyggende prosjekt, full av referanser til norsk litteratur og kultur, sitter vi igjen med F20 som representerer en massiv reduksjon av dette. Fra LK06 og fram til F20 går en i en åpenbar retning av generalisering, med større rom for tolkning for den enkelte lærer. Dette har naturlig nok konsekvenser for de tusenvis av elever som går i skolen, men også de tusenvis av lærere som arbeider i skolen. Kravet til lærerprofesjonen er dramatisk endret fra 1997, og det samme kan sies om kravet til elevene. Derfor bør det framover forskes på disse konsekvensene, en kartlegging av hvordan operasjonaliseringen av fagplanen påvirker både lærer og elev i norsk skole i dag synes å være nødvendig.

I F20 kan en argumentere for at vi finner en kulminering av de siste tjue års utvikling; reduksjon av episteme og en endring av synet på nødvendige kunnskaper. I dag er det kompetanser, som vil havne innenfor Aristoteles sine begreper om *techne* og *fronesis* som er vektlagt i fagplanen, eller også Woolfolk sine begreper om prosedural og kondisjonal kunnskap. Det er elevenes *kompetanser*, som synes å være målet for utdanningen, ikke en økt tilgang på viten. Videre kan en forstå resultatene av analysen som at materiale dannelseteorier har tapt terreng, og muligens er begrepene kunnskap og dannelse blitt erstattet av literacy-begrepet i fagplanen.

Dette er for enkelte en gledelig og en ønsket utvikling. For andre kan det blant annet synes å være alarmerende at en i større grad nå løsriver norskfaget fra en norsk virkelighet. Eksempelvis stiller Nergård og Penne seg kritiske til den utviklingen de har sett i fagplanen. I en artikkel fra 2016 skriver de at i skolen er fagene: «allerede på god vei til å bli oppløst» (Nergård & Penne, 2016, s. 126). Dersom utviklingen av fagplanene fortsetter i samme stø kurs som ble skissert i kapittel 6.4, med et kompass som er stilt inn på ferdigheter og kompetanser, kan en om nye tjue år potensielt sett ende opp med en helt annen norsk skolehverdag enn den vi kjenner til i dag. Dette kan i ytterste konsekvens resultere i timeplaner bestående av fag som eksempelvis; *Refleksjon*, deretter dobbeltime *drøfting*, én økt med *tolking*, og etter lunsj blir det *utforsking*. Dette er selvsagt satt på spissen, men det er viktig og nødvendig at forskningen følger fagplanenes utvikling fremover, og ikke minst hvilke konsekvenser utviklingen får for skolehverdagen til lærere og elever.

Litteratur:

- Akselberg, G., & Mæhlum, B. (2008). Sosiolingvistisk metode. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & H. Sandøy, *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (ss. 73-87). Fagernes: Cappelen Damm AS.
- Andersen, A. S., Garaas, S., Norum, A. K., & Fredriksen, J. B. (2010, September 23). *Utdanningsnytt*. Hentet Mai 2020 fra www.utdanningsnytt.no:
<https://www.utdanningsnytt.no/kunnskapsloftet-laereplaner/laereplanverket-for-kunnskapsloftet-lk06-2006/152447>
- Aristoteles. (1996). *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt "Den Nikomakiske etikk"*. (A. Stigen, Red.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, F. Anne-Brit, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv* (ss. 69-84). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv* (ss. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, P. (2007). Kapittel 1: Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller, & L. Sundli, *Læringsplakaten* (ss. 23-43). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bialystok, E. (2003). *Bilingualism in development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge, New York og Melbourne: Cambridge university press.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, L. E. (2010). *Kunnskapsløftet, På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Doseth, M. (2011). Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt, & S. Dobson, *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 13-38). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Engelsen, B. U. (2019, februar 28). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(01), ss. 53-64.
- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91, ss. 404-415.
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk. I G. Eikseth, *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama* (ss. 31-46). Oslo: Akademia.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *EDDA*, 107(02), ss. 85-99.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourse*. Abingdon/ New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis*. New York / Oxon: Routledge.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2012). Reform 97 - politikk og evaluering. I Y. T. Nordkvelle, G. Haugsbakk, & L. Nyhus, *Pedagogisk utvikling* (ss. 26-44). Latvia: Cappellen Damm Akademisk.
- Høigård, E., Ruge, H., & Hansen, K. I. (1963). *Den norske skoles historie*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a-s.
- Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A. J. Aasen, & S. Nome, *Det nye norskfaget* (ss. 27-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellspong, L., & Ledin, P. (2013). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalyse*. Malmö: Studentlitteratur, AB.
- Hopfenbeck, T. N., & Lillejord, S. (2013). Kapittel 9: Vurdering etter Kunnskapsløftet. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö, *Praktisk-pedagogisk utdanning* (ss. 229-254). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis, as Theory and Method*. London: SAGE Publications Ltd.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstract forlag AS.
- Kirke - og undervisningsdepartementet. (1991). *Mønsterplan for grunnskolen (Bokmål)*. Aurskog: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Achehoug & CO. (W.Nygaard).
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale, *Om utdanning: Klassiske tekster* (ss. 167-204). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2013, mars 15). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen (Meld.St.20. 2012-2013)*. Hentet fra www.regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. New York, London: Verso.
- Lovdata. (2015). *Norges Lover. Opplæringslova med forskrifter. Lov 17 juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moore, R., & Young, M. (2010, juni 28). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), ss. 445-462.
- Nergård, M. E., & Penne, S. (2016, juni 28). *Fagene oppløses i framtidens skole*. Hentet 2020 juni fra www.idunn.no:
https://www.idunn.no/kok/2016/02/fagene_opploeses_i_framtidens_skole
- Neuendorf, K. A. (2004, Mars 1). *Content Analysis - A Contrast and Complement to Discourse Analysis*, s.33-35. Hentet Juni 2020 fra wcfia.harvard.edu:
https://wcfia.harvard.edu/files/wcfia/files/870_symposium.pdf
- NOU 1988: 28. (1988, september 9). *Med viten og vilje*. Hentet 2020 mai fra www.nb.no:
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081704023?page=3
- NOU 2003: 16. (2003, Juni 5). *I første rekke*. Hentet 2020 mai fra www.regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014: 7. (2014, september 3). *Elevenes læring i framtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet juni 2020 fra www.regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

- NOU 2015: 8. (2015, juni 15). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og fagkompetanser*. Hentet juni 2020 fra www.regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2020, mai 27). www.oecd.org. Hentet fra <https://www.oecd.org/pisa/>:
<https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke, *Dannelse i skole og lærerutdanning* (ss. 18-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2008). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PISA. (2018). *Chapter 15: Proficiency Scal Construction. Introduction*. Hentet februar 2020 fra www.oecd.org:
<https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018%20TecReport-Ch-15-Proficiency-Scales.pdf>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus forlag.
- Rogne, M. (2008, 02 06). Mot eit moderne norskfag. *Acta Didactica Norge Vol.2.Nr1. Art2*, s. 24.
- Rousseau, J.-J. (2010). *Emilé, eller om oppdragelse*. (K. M. Bessesen, & H. Kolstad, Red.) Vidarforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: allmueskolen, fellesskolen, grunnskolen: 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2019). en.unesco.org. Hentet juni 2020 fra en.unesco.org:
<https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Unneland, A. R. (2009). Mind the gap! *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(5), ss. 316-327.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring (St.meld.nr.30)*. Hentet fra www.regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006, januar). *Framtidas norskfag*. Hentet juni 2020 fra www.regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrappen.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Om læreplanverket for Kunnskapsløftet. Grunnskolen.* (M. Saabye, Red.) Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, August 01). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet januar 2020 fra [www.udir.no: http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf](http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2014, oktober 20). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013*. Hentet juli 2020 fra [www.udir.no: https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/)
- Utdanningsdirektoratet. (2017, Mai 23). *Udir: Mestringsnivåer 8. og 9.trinn: Mestringsnivå 5*. Hentet Mai 2020 fra [www.udir.no: https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provenemaler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provenemaler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/)
- Utdanningsdirektoratet. (2019, November 15). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet januar 2020 fra [www.udir.no: https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf](https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, desember 19). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20*. Hentet juni 2020 fra [www.udir.no: https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/)
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, juni 15). *Overordnet del: Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra [www.udir.no: https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/)
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. United States of America: The Massachusetts institute for Technology.
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Yoshiko, M. H. (2004, Mars 1). *Symposium: Discourse and Content Analysis*. Hentet fra [wcfia.harvard.edu: https://wcfia.harvard.edu/publications/symposium-discourse-and-content-analysis](https://wcfia.harvard.edu/publications/symposium-discourse-and-content-analysis)
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2*. Oslo/Kautokeino: Cappelen Damm AS.

Vedlegg. 1: Kompetansetabeller

KOMPETANSETABELL.1	
F20	1: lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
R13	8: Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger 11: Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster
LK06	8: Lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt dramatekst og kåseri 9: Bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa 16: Gjenkjenne de språklige virkemidlene, humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster
L97 8.trinn	11: lese eit utval omsette eddadikt og utdrag av sagalitteraturen. Lese tekstar av forfattarar som til dømes Petter Dass, Ludvig Holberg, Johan Herman Wessel. Arbeide med eventyr innsamla av Asbjørnsen og Moe, nokre segner, eventuelt eventyr og segner med lokal tilknytning, mellom anna samiske segner av til dømes Just Quigstad 12: lese noveller av forfattarar som til dømes Johan Borgen, Torborg Nedreaas, Tarjei Vesaas og eit utval tekstar med vekt på spenning og fantasi, der svenske, danske og omsette tekstar, mellom anna samiske, skal vere representerte. Skrive forteljingar og noveller, også med utgangspunkt i eiga røynsle og egne opplevingar, og arbeide med litterære verkemiddel 21: studere sjangertrekk i dei episke tekstane dei arbeider med. Undersøkje variasjonen i ein episk sjanger, drøfte kva som kjenneteiknar ein god sakprosatext, og også vurdere dei estetiske sidene. Granske språket vi bruker når vi skriv eit intervju, til dømes direkte og indirekte tale, verbtider og verb-bruk og måtar å flette inn personskildring på
L97 9.trinn	12: undersøkje verdiar, tenkjemåtar og livsførestellingar i den samiske kulturen gjennom å lese eit utval moderne samisk litteratur, dikt, forteljingar og noveller 19: arbeide med nokre sentrale trekk ved sakprosa, til dømes underbygging, om tekstane er saklege, kva dei legg vekt på og omgrepsbruk. Få røynsle med arbeidsgangen i eit prosjektarbeid
L97 10.trinn	2: vere aktivt med i reflekterande samtale om til dømes innhald, struktur og verkemiddel i litterære tekstar 7: lese eit utval tekstar av forfattarar som til dømes Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Cora Sandel og nyare norske forfattarar, og få innblikk i ulike menneskelagnader, arbeide fagleg med dramatiske tekstar av mellom andre Henrik Ibsen og ny are forfattarar, presentere stoffet i eit større skriftleg arbeid, til dømes som tema- eller prosjektoppgåve. Bruke røynsla frå arbeidet sitt med skjønnlitterære tekstar i eiga utprøvande skriving

KOMPETANSETABELL.2	
F20	2: sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
R13	23: Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur
LK06	26: Presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar
L97 8.trinn	19: arbeide med den nasjonale skriftkulturen fram til rundt 1850 og få innsikt i utviklinga av språk og skrift gjennom å arbeide med tekstar frå denne perioden. Sjå litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje litteratur og forfattarar inn på ei tidslinje
L97 9.trinn	9: lese eit utval tekstar av forfattarar som til dømes Camilla Collett, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Alexander Kielland og Amalie Skram og få eit visst bilete av tida dei levde i og kva dei var opptekne av 18: finne ut noko om utviklinga av språk og skrift i tekstar. Arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje forfattarar dei arbeider med, inn på ei tidslinje. Samtale om samanhengen mellom litteratur og sosial og politisk historie for å forstå korleis dikting, språk og samfunnssituasjon kan påverke kvarandre
L97 10.trinn	14: arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og i tilknytning til tekstar dei les

KOMPETANSETABELL.3	
F20	3- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
R13	-
LK06	9- Bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	-

KOMPETANSETABELL.4	
F20	4: lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk
R13	2: Lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk til dansk 9: Gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk
LK06	4: Forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale 14: Lese og gjengi innholdet i et utvalg tekster på svensk og dansk
L97 8.trinn	9: få noko røynsle i å lytte til svensk og dansk språk 12: lese noveller av forfattarar som til dømes Johan Borgen, Torborg Nedreaas, Tarjei Vesaas og eit utval tekstar med vekt på spenning og fantasi, der svenske, danske og omsette tekstar, mellom anna samiske, skal vere representerte. Skrive forteljingar og noveller, også med utgangspunkt i eiga røynsle og eigne opplevingar, og arbeide med litterære verkemiddel
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	-

KOMPETANSETABELL.5	
F20	5: utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon
R13	-
LK06	-
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	-

KOMPETANSETABELL.6	
F20	6: gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer
R13	16: Gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på 11: Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster
LK06	12: Gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster 16: Gjenkjenne de språklige virkemidlene, humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	1: ta opp dagsaktuelle spørsmål og andre tema dei er opptekne av, til kritisk og etterprøvande samtale. Utvikle ein idé, grunnngi, tale for og forsvare eit standpunkt 13: lese og arbeide med argumenterende tekstar, prøve ut struktureringsmåtar, spesifisering, generalisering og eksperimentere med verkemiddel 21: lese nokre døme på talar av nordmenn og utlendingar, til dømes Håkon 7., Fridjtof Nansen, Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King, drøfte bruk av verkemiddel og lære noko om retorikk
L97 10.trinn	2: vere aktivt med i reflekterande samtale om til dømes innhald, struktur og verkemiddel i litterære tekstar

KOMPETANSETABELL.7	
F20	7: bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster
R13	15: Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte der det er hensiktsmessig
LK06	21: Bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder 11: Lese kritisk og vurdere teksters troverdighet
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	23: arbeide med hovudtrekka i norsk grammatikk. Bruke ordlister, oppslagsverk og annan referanselitteratur

KOMPETANSETABELL.8	
F20	8: utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon
R13	25: Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
LK06	24: Vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	17: undersøke språkleg variasjon i Noreg, som til dømes dialektar og sosiolektar, og drøfte den språkpolitiske situasjonen. Studere korleis språk endrar seg, sjå på lånord og nyord, internasjonalisering og påverknad frå andre språk, og finne døme på utanlandske ord og uttrykksmåtar

KOMPETANSETABELL.9	
F20	9: bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer
R13	4: Delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon 5: Presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier
LK06	1: Uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	-

KOMPETANSETABELL.10	
F20	10: informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium
R13	14: Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
LK06	7: Gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering tilpasset ulike mottakere
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	-

KOMPETANSETABELL.11	
F20	11: skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål
R13	13: Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding
LK06	17: Uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og og nynorsk
L97 8.trinn	16: byrje å bruke sidemål som arbeidsspråk, arbeide med teiknsetjing og arbeide grundig med å tileigne seg korrekt ortografi i hovudmålet 22: arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med egne tekstar
L97 9.trinn	22: arbeide med formverket i sidemålet i tilknytning til tekstar
L97 10.trinn	10: arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med egne tekstar

KOMPETANSETABELL.12	
F20	12: bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster
R13	3: Samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesning og dramatisering
LK06	3: Delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	20: arbeide med nokre trekk ved lyrikk som til dømes språklege bilete, assosiasjonsrikdom, mangfald i tyding og andre verkemiddel, og samtale om kva som gir oss estetisk oppleving når vi les skjønnlitteratur 21: lese nokre døme på talar av nordmenn og utlendingar, til dømes Håkon 7., Fridtjof Nansen, Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King, drøfte bruk av verkemiddel og lære noko om retorikk
L97 10.trinn	2: vere aktivt med i reflekterande samtale om til dømes innhald, struktur og verkemiddel i litterære tekstar

KOMPETANSETABELL.13	
F20	13: uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter
R13	-
LK06	-
L97 8.trinn	-
L97 9.trinn	-
L97 10.trinn	-

KOMPETANSETABELL.14	
F20	16: lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer
R13	-
LK06	23: Bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster
L97 8.trinn	13: arbeide med teikneseriar, vurdere tekst og bilete, også med vekt på det estetiske, lage teikneseriar sjølv og prøve ut noko av kunnskapen sin om sjangeren. Arbeide med biletbøker, kunstbilete og plakatar
L97 9.trinn	16: studere reklame og lære om funksjon og verkemiddel, og lage reklame der dei tek i bruk bilete og tekst
L97 10.trinn	12: bli kjende med eit utval norske aviser, arbeide med nokre avissjangrar, studere ulike tekstar i nokre aviser over eit visst tids rom. Lage avis, gjerne med ein eigen profil

KOMPETANSETABELL.15	
F20	15: forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag
R13	<p>18: Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål</p> <p>20: Bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål</p> <p>21: Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag</p> <p>22: Gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge</p>
LK06	<p>30: Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske skriftspråk og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag</p> <p>31: Gjøre rede for rettigheter i forbindelse med samisk språk og om utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland</p>
L97 8.trinn	<p>19: arbeide med den nasjonale skriftkulturen fram til rundt 1850 og få innsikt i utviklinga av språk og skrift gjennom å arbeide med tekstar frå denne perioden. Sjå litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje litteratur og forfattarar inn på ei tidslinje</p> <p>20: finne ut noko om korleis talemålet i Noreg har endra seg og kva som har påverka talemålsutviklinga. Bli kjende med språkarbeida til Ivar Aasen og Knud Knudsen og utviklinga av nynorsk og bokmål</p>
L97 9.trinn	<p>8: fordjupe seg i nasjonalromantikken, sjå korleis han voks fram i litteratur, språk, musikk og biletkunst</p> <p>18: finne ut noko om utviklinga av språk og skrift i tekstar. Arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje forfattarar dei arbeider med, inn på ei tidslinje. Samtale om samanhengen mellom litteratur og sosial og politisk historie for å forstå korleis diktning, språk og samfunnssituasjon kan påverke kvarandre</p>
L97 10.trinn	<p>13: arbeide med norsk språk- og litteraturhistorie frå 1850 til i dag, og ordne kunnskapen sin om sentrale norske forfattarar i perioden. Fordjupe seg i nokre forfattarar, kva dei var opptekne av, og korleis dei skreiv. Lese om livet deira og lage seg eit bilete av forfattarane og samtida</p> <p>14: arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og i tilknytning til tekstar dei les</p>

KOMPETANSETABELL.16	
F20	16: utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter
R13	18: Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål
LK06	29: Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av norske talemål
L97 8.trinn	<p>19: arbeide med den nasjonale skriftkulturen fram til rundt 1850 og få innsikt i utviklinga av språk og skrift gjennom å arbeide med tekstar frå denne perioden. Sjå litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje litteratur og forfattarar inn på ei tidslinje</p> <p>20: finne ut noko om korleis talemålet i Noreg har endra seg og kva som har påverka talemålsutviklinga. Bli kjende med språkarbeida til Ivar Aasen og Knud Knudsen og utviklinga av nynorsk og bokmål</p>
L97 9.trinn	<p>8: fordjupe seg i nasjonalromantikken, sjå korleis han voks fram i litteratur, språk, musikk og biletkunst</p> <p>18: finne ut noko om utviklinga av språk og skrift i tekstar. Arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje forfattarar dei arbeider med, inn på ei tidslinje. Samtale om samanhengen mellom litteratur og sosial og politisk historie for å forstå korleis diktning, språk og samfunnssituasjon kan påverke kvarandre</p>
L97 10.trinn	<p>16: granske rolla til den munnlege forteljinga i vår kultur og i andre kulturar, granske nokre språklege stilarter</p> <p>17: undersøkje språkleg variasjon i Noreg, som til dømes dialektar og sosiolektar, og drøfte den språkpolitiske situasjonen. Studere korleis språk endrar seg, sjå på lånord og nyord, internasjonalisering og påverknad frå andre språk, og finne døme på utanlandske ord og uttrykksmåtar</p>

Vedlegg. 2: Resultater av verbhyppighetsanalysen

L97 8-10: Antall verb:197

30	Arbeide
15	Lese
9	Vurdere
9	Samtale
9	Skrive
8	Studere
7	Drøfte
7	Bruke
6	Granske
6	Sjå
4	Finne
4	Lage
3	Undersøkje
3	BliKjendeMed
3	Dramatisere
3	Samarbeide
3	Presentere
3	Eksperimentere
3	Framføre
3	Fordjupe
3	PrøveUt
3	Lære
2	FåRøynsleMed
2	FåInnblikkI
2	Diskutere
2	VereMedI
2	Opplive
2	Spele
2	Setje
2	Samle
2	Lytte
2	Møte
2	Tilegne
1	VidareutvikleHandskrift
1	SkaffeSegOpplysningOm
1	FåNokoKjennskapTil
1	LeggjeTilRette
1	SjåSamanheng
1	BliMedvitne
1	Lage (referat)
1	Dokumentere
1	Oppsummere
1	Samanlikne
1	Reflektere

1 Registrere
1 FøreDagbok
1 FåInnsiktI
1 LeggjeFram
1 Forsvare
1 FormeUt
1 TaNotat
1 Grunngi
1 Utvikle
1 Forstå
1 Syngje
1 Erfare
1 Gjere
1 Ordne
1 Danse
1 Dikte
1 Kunne
1 Tale

LK06: Antall verb: 43		R13: Antall verb: 53		F20: Antall verb: 36	
6	Vurdere	3	GjøreRedeFor	6	Reflektere
4	GjøreRedeFor	3	Presentere	4	Bruke
4	Bruke	3	Vurdere	3	Utforske
3	Lese	3	Bruke	2	Argumentere
2	Gjenkjenne	2	Gjenkjenne	2	Lese
2	Presentere	2	Forklare	1	GjøreRedeFor
2	Uttrykke	2	Gjengi	1	Sammenligne
2	Forklare	2	Skrive	1	Gjenkjenne
2	Referere	2	Finne	1	Informere
2	Drøfte	2	Lytte	1	Fortelle
2	Gjengi	1	GiEksemplerPå	1	Forklare
1	Sammenligne	1	Sammenligne	1	Begrunne
1	Gjennomføre	1	Oppsummere	1	Uttrykke
1	Reflektere	1	Reflektere	1	Beskrive
1	Orienterere	1	Kommentere	1	Samtale
1	Begrunne	1	Integrere	1	ViseTil
1	Formidle	1	Diskutere	1	Markere
1	Forstå	1	Orienterere	1	Vurdere
1	Skrive	1	Kombinere	1	Mestre
1	Tolke	1	Bearbeide	1	Skrive
1	Delta	1	Planlegge	1	Tolke
1	Vise	1	Analysere	1	Lytte
1	Lede	1	Referere	1	Lage
		1	Beherske	1	Eksperimentere
		1	Beskrive		
		1	Begrunne		
		1	Framføre		
		1	Uttrykke		
		1	Formidle		
		1	Utforme		
		1	Samtale		
		1	Drøfte		
		1	Sitere		
		1	Trekke		
		1	Forstå		
		1	Mestre		
		1	Delta		
		1	Lese		

Vedlegg. 3: Kontakt med Kunnskapsdepartementet

Kontakten er også journalført hos Kunnskapsdepartementet under nr.: 20/894-2.



Ragna Hovig Ødegaardshaugen

Deres ref

Vår ref

Dato

20/894-2

11. februar 2020

PISA og læreplanene

Takk for e-post med spørsmål om PISA til masteroppgave. Her er svar fra oss.

- 1) Hvordan bruker Kunnskapsdepartementet informasjonen som Pisa-undersøkelsene gir?

PISA inngår i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som en av flere kilder til kunnskap om elevenes læring og utvikling. PISA og de internasjonale undersøkelsene som TIMSS og PIRLS er særlig godt egnet til å følge utvikling i læringsresultater over tid for noen utvalgte, men viktige områder som lesing, regning og naturfag. Du kan lese mer om kvalitetsvurderingssystemet her <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=6>

- 2) Hvordan tolkes resultatene av Pisa-undersøkelsene? Hva mener Kunnskapsdepartementet at en høy poengsum egentlig betyr?

Resultatene fra PISA er delt inn i seks nivåer. OECD definerer elever på nivå 5 og 6 som høytpresterende. Nivå 2 anses som et minimum for å være forberedt til videre utdanning og arbeidsliv, og elever som presterer under dette nivået betegnes som lavpresterende. I denne rapporten, kap 15 kan du lese mer om hvordan OECD beregner nivåene og hvilken kompetanse man forventer at elevene har på de ulike nivåene. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>

Postadresse
Postboks 8119 Dep
0032 Oslo
postmottak@kd.dep.no

Kontoradresse
Kirkeg. 18
www.kd.dep.no

Telefon*
22 24 90 90
Org.nr.
872 417 842

Avdeling
Avdeling for
barnehage og
grunnskole

Saksbehandler
Hallvard Thorsen
22 24 74 19

- 3) Er det et uttalt mål for Kunnskapsdepartementet å forbedre norske elevers prestasjoner på Pisa-undersøkelsene?

I Granavolden-plattformen skriver regjeringen at skolens viktigste oppgave er å utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og forståelse, samt evne til å anvende kompetansen. PISA er en av mange kunnskapskilder i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som gir kunnskap om elevenes læring og utvikling.

- 4) Eksisterer det en oversikt over hvor mye penger den norske stat/ Kunnskapsdepartementet har brukt på Pisa-undersøkelsene siden oppstarten og fram til i dag?

Utdanningsdirektoratet har ansvar for gjennomføring av PISA og de internasjonale undersøkelsene. De kan gi deg en oppdatert oversikt over budsjettet for PISA.

Med hilsen

Borghild Lindhjem-Godal (e.f.)
avdelingsdirektør

Hallvard Thorsen
seniorrådgiver

Dokumentet er elektronisk signert og har derfor ikke håndskrevne signaturer

Vedlegg. 4: Faksimile av PISA Reading Proficiency Scale (alle nivåer)²⁴

Level	Characteristics of tasks
6	<p>Readers at Level 6 can comprehend lengthy and abstract texts in which the information of interest is deeply embedded and only indirectly related to the task. They can compare, contrast and integrate information representing multiple and potentially conflicting perspectives, using multiple criteria and generating inferences across distant pieces of information to determine how the information may be used.</p> <p>Readers at Level 6 can reflect deeply on the text's source in relation to its content, using criteria external to the text. They can compare and contrast information across texts, identifying and resolving inter-textual discrepancies and conflicts through inferences about the sources of information, their explicit or vested interests, and other cues as to the validity of the information.</p> <p>Tasks at Level 6 typically require the reader to set up elaborate plans, combining multiple criteria and generating inferences to relate the task and the text(s). Materials at this level include one or several complex and abstract text(s), involving multiple and possibly discrepant perspectives. Target information may take the form of details that are deeply embedded within or across texts and potentially obscured by competing information.</p>
5	<p>Readers at Level 5 can comprehend lengthy texts, inferring which information in the text is relevant even though the information of interest may be easily overlooked. They can perform causal or other forms of reasoning based on a deep understanding of extended pieces of text. They can also answer indirect questions by inferring the relationship between the question and one or several pieces of information distributed within or across multiple texts and sources.</p> <p>Reflective tasks require the production or critical evaluation of hypotheses, drawing on specific information. Readers can establish distinctions between content and purpose, and between fact and opinion as applied to complex or abstract statements. They can assess neutrality and bias based on explicit or implicit cues pertaining to both the content and/or source of the information. They can also draw conclusions regarding the reliability of the claims or conclusions offered in a piece of text.</p> <p>For all aspects of reading, tasks at Level 5 typically involve dealing with concepts that are abstract or counterintuitive, and going through several steps until the goal is reached. In addition, tasks at this level may require the reader to handle several long texts, switching back and forth across texts in order to compare and contrast information.</p>
4	<p>At Level 4, readers can comprehend extended passages in single or multiple-text settings. They interpret the meaning of nuances of language in a section of text by taking into account the text as a whole. In other interpretative tasks, students demonstrate understanding and application of ad hoc categories. They can compare perspectives and draw inferences based on multiple sources.</p> <p>Readers can search, locate and integrate several pieces of embedded information in the presence of plausible distractors. They are able to generate inferences based on the task statement in order to assess the relevance of target information. They can handle tasks that require them to memorise prior task context.</p> <p>In addition, students at this level can evaluate the relationship between specific statements and a person's overall stance or conclusion about a topic. They can reflect on the strategies that authors use to convey their points, based on salient features of texts such as titles and illustrations. They can compare and contrast claims explicitly made in several texts and assess the reliability of a source based on salient criteria.</p> <p>Texts at Level 4 are often long or complex, and their content or form may not be standard. Many of the tasks are situated in multiple-text settings. The texts and the tasks contain indirect or implicit cues.</p>

²⁴ (PISA, 2018) Se Vedlegg 3 for ytterligere kilde.

Level	Characteristics of tasks
3	<p>Readers at Level 3 can represent the literal meaning of single or multiple texts in the absence of explicit content or organisational clues. Readers can integrate content and generate both basic and more advanced inferences. They can also integrate several parts of a piece of text in order to identify the main idea, understand a relationship or construe the meaning of a word or phrase when the required information is featured on a single page.</p> <p>They can search for information based on indirect prompts, and locate target information that is not in a prominent position and/or is in the presence of distractors. In some cases, readers at this level recognise the relationship between several pieces of information based on multiple criteria.</p> <p>Level 3 readers can reflect on a piece of text or a small set of texts, and compare and contrast several authors' viewpoints based on explicit information. Reflective tasks at this level may require the reader to perform comparisons, generate explanations or evaluate a feature of the text. Some reflective tasks require readers to demonstrate a detailed understanding of a piece of text dealing with a familiar topic, whereas others require a basic understanding of less-familiar content.</p> <p>Tasks at Level 3 require the reader to take many features into account when comparing, contrasting or categorising information. The required information is often not prominent or there might be a fair amount of competing information. Texts typical of this level may include other obstacles, such as ideas that are contrary to expectation or negatively worded.</p>
2	<p>Readers at Level 2 can identify the main idea in a piece of text of moderate length. They can understand relationships or construe meaning within a limited part of the text when the information is not prominent by producing basic inferences, and/or when the text(s) include some distracting information.</p> <p>They can select and access a page in a set based on explicit though sometimes complex prompts, and locate one or more pieces of information based on multiple, partly implicit criteria.</p> <p>Readers at Level 2 can, when explicitly cued, reflect on the overall purpose, or on the purpose of specific details, in texts of moderate length. They can reflect on simple visual or typographical features. They can compare claims and evaluate the reasons supporting them based on short, explicit statements.</p> <p>Tasks at Level 2 may involve comparisons or contrasts based on a single feature in the text. Typical reflective tasks at this level require readers to make a comparison or several connections between the text and outside knowledge by drawing on personal experience and attitudes.</p>
1a	<p>Readers at Level 1a can understand the literal meaning of sentences or short passages. Readers at this level can also recognise the main theme or the author's purpose in a piece of text about a familiar topic, and make a simple connection between several adjacent pieces of information, or between the given information and their own prior knowledge.</p> <p>They can select a relevant page from a small set based on simple prompts, and locate one or more independent pieces of information within short texts.</p> <p>Level 1a readers can reflect on the overall purpose, and on the relative importance of information (e.g., main idea vs.non-essential detail) in simple texts containing explicit cues.</p> <p>Most tasks at this level contain explicit cues as regards what needs to be done, how to do it, and where in the text(s) readers should focus their attention.</p>

Level	Characteristics of tasks
1b	<p>Readers at Level 1b can evaluate the literal meaning of simple sentences. They can also interpret the literal meaning of texts by making simple connections between adjacent pieces of information in the question and/or the text.</p> <p>Readers at this level can scan for and locate a single piece of prominently placed, explicitly stated information in a single sentence, a short text or a simple list. They can access a relevant page from a small set based on simple prompts when explicit cues are present.</p> <p>Tasks at Level 1b explicitly direct readers to consider relevant factors in the task and in the text. Texts at this level are short and typically provide support to the reader, such as through repetition of information, pictures or familiar symbols. There is minimal competing information.</p>
1c	<p>Readers at Level 1c can understand and affirm the meaning of short, syntactically simple sentences on a literal level, and read for a clear and simple purpose within a limited amount of time.</p> <p>Tasks at this level involve simple vocabulary and syntactic structures.</p>

Vedlegg. 5: Faksimile av Blooms taksonomi

Kunnskap	Eleven/studenten kan beskrive, gjøre rede for, identifisere, nevne, gjengi, gjenkjenne og lignende
Forståelse	Eleven/studenten er i stand til å forklare, formulere, fortolke, illustrere, beregne, beskrive med egne ord
Anvendelse	Eleven/studenten kan anvende, løse, prøve ut, belyse, velge og behandle
Analyse	Eleven/studenten kan skille mellom, sammenligne, oppsummere, finne, sammenholde, velge ut, analysere og oppdage
Syntese	Eleven/studenten kan samle, kombinere, produsere, skape, designe, endre og planlegge
Vurdering	Eleven/studenten kan konkludere, kontrollere, bedømme, kritisere, diskutere, overveie og forsvare

Bilde 6: Faksimile av Blooms taksonomi (Øzerk, Pedagogikkens hvordan 2, 2011, s. 43)

Vedlegg. 6: Faksimile av Nasjonale Prøvers taksonomi nivå 5

Finne - lokalisere og kombinere informasjon, ofte implisitt eller godt skjult, fra ulike steder i én eller flere tekster. Skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon

Tolke - forstå tvetydigheter, meningsinnhold som står i motsetning til det forventede, eller meningsinnhold som er implisitt eller negativt uttrykt i en eller flere tekster


Reflektere - vurdere form og/eller innhold i én eller flere tekster kritisk og analytisk ved å utforme hypoteser på bakgrunn av egen kunnskap, sammenligne, kontrastere eller kategorisere informasjon i tekstene

Bilde 7: Faksimile hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/> mestringsnivå 5 for 8. og 9.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Her er det tre verb som forteller noe om hvilket nivå eleven som gjennomfører prøven ligger på. Disse verbene er gradert, det eksisterer fem ulike nivåer der faksimilen er hentet fra. Mestringsnivå 5 er det øverste nivået for 8. og 9.trinn, og det er dette nivået faksimilen er hentet fra (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Vedlegg. 7: Kontakt med Utdanningsdirektoratet

E-post sendt til Utdanningsdirektoratet:

 **Ragna Hovig** <ragna.hovig@gmail.com> tor. 20. feb., 14:24 ☆ ↶ ⋮
til hhu ▾

Heil

Jeg fikk din e-post gjennom sentralbordet til Utdanningsdirektoratet. Jeg er masterstudent ved OsloMet, og skriver om blant annet Pisa (Hovedfokuset mitt er egentlig læreplanene fra 1997-2020). I den forbindelse forsøker jeg å finne ut av om det eksisterer et budsjett knyttet til utarbeidelsen og gjennomføringen av Pisa-prøvene i Norge? Jeg er rett og slett ute etter hvor mye penger en rundt regna har brukt på Pisa siden oppstarten i 2000. Har du noe kjennskap til dette?

I tillegg ble jeg tipset av sentralbordet om at det har blitt bestemt at Norge ikke skal delta i Pisa i 2021, har du noen kjennskap til dette? Og eventuelt hva navnet på dokumentet der dette står heter?

Mvh,
Ragna Hovig Ødegaardshaugen,
student,
OsloMet

Svar fra Utdanningsdirektoratet:

 **Hilde Hultin** <Hilde.Hultin@udir.no> fre. 21. feb., 13:08 ☆ ↶ ⋮
til meg ▾

Heil!

Takk for din henvendelse om PISA-undersøkelsen. Når det gjelder kostnader, så har disse variert over tid fra undersøkelsen startet opp. De siste årene har Norge rundt regnet betalt ca 1 mill kr til OECD for deltakelse, og i gjennomsnitt ca 4 mill kr til forskningsmiljøet i Norge som gjennomfører undersøkelsen her.

Det er besluttet politisk at Norge skal delta i PISA-undersøkelsen, og det må dermed en ny politisk beslutning til for at Norge ikke skal delta i 2021. Arbeidet med gjennomføring av PISA 2021 i Norge er allerede godt i gang.

Håper dette hjelper deg videre i arbeidet!

Mvh

Hilde Hultin
Seniorrådgiver
Avdeling for prøve- og eksamenstjenesten
+47 913 52 351

Utdanningsdirektoratet
...

Vedlegg. 8: Kontakt med Fredrik Jensen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo

E-post sendt til Fredrik Jensen:

 **Fredrik Jensen** fredrik.jensen@ils.uio.no via oslomet.no
til Ragna ▾ man. 10. feb., 15:44 ☆ ↶ ⋮

<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>

-----Original Message-----
From: Ragna Hovig Ødegaardshaugen <s303021@oslomet.no>
Sent: Saturday, February 8, 2020 12:04 PM
To: Fredrik Jensen <fredrik.jensen@ils.uio.no>
Subject: PISA - Proficiency levels - Masteroppgave

Heil!

Jeg er student ved OsloMet og skriver for tiden en masteroppgave som omhandler læreplanene fra 1997-2020 i norsk skole. I den forbindelse er jeg på jakt etter norske oversettelser av Pisa-skalaene (Reading Proficiency levels). Jeg fant deg som kontaktperson for Pisa 2018.


Jeg har antatt at det eksisterer en norsk oversettelse av poenggrensene for Pisa (6-1b), er dette noe du kan bekrefte eller avkrefte? Om det eksisterer en norsk oversettelse, har du mulighet til å sende meg denne / eventuelt peke meg i retning av en person som har kunnskap om dette?

Med vennlig hilsen,

Ragna Hovig Ødegaardshaugen
Student,
Lærerutdanningen ved OsloMet

...

Svar fra Fredrik Jensen:

 **Fredrik Jensen** fredrik.jensen@ils.uio.no via oslomet.no
til Ragna ▾ 10. feb. 2020, 15:46 ☆ ↶ ⋮

Rammeverket:

https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en

...