

Masteroppgave i nordisk språk og litteratur

Fakultet for humanistiske fag
Høgskolen i Agder - Våren 2006

Norskfaget i endring

En sammenlikning av L97 og kunnskapsløftet

Kristin Storvold

FORORD

Dette er en masteroppgave i nordisk språk og litteratur. Oppgaven har tittelen ”Norskfaget i endring. En sammenlikning av *L97* og *Kunnskapsløftet*”.

Jeg er i den heldige situasjon at jeg tar praktisk-pedagogisk utdanning ved siden av mastergraden min i nordisk. Det har hatt direkte innvirkning på valget mitt av oppgave. Fra høsten 2006 skal det gjennomføres en større reform i den 13-årige norske grunnsopplæringen. Denne reformen har fått navnet *Kunnskapsløftet*. I fagdidaktikkstudiet jeg har fulgt i år, har vi studert hvordan man kan undervise i forhold til *L97*, men i undervisningstimene har vi brukt lite tid på å sette oss skikkelig inn i *Kunnskapsløftet*. For meg var det uforståelig at jeg som nyutdanna lærer høsten 2006 primært ville sitte inne med kunnskap om *L97*, og vite relativt lite om *Kunnskapsløftet*. Hvis ikke en gang vi som er nyutdanna lærere i 2006 sitter inne med kunnskap om den nye reformen, hvem kan man da forvente gjør det? Denne undringen inspirerte meg til å velge nettopp *Kunnskapsløftet* som tema for masteroppgaven min i nordisk. Jeg har studert den nye læreplanen for norsk, og analysert den i forhold til norskplanen for *L97*. Det har vært en utrolig spennende og interessant prosess, og vissheten om at dette er noe jeg kommer til å ha praktisk nytte av fra høsten av når jeg kommer i jobb, har motivert meg gjennom hele skriveprosessen.

Tusen takk til veilederen min Roy Johansen, for gode råd og konstruktive tilbakemeldinger.

Grimstad 8. mars 2006

Kristin Storvold

INNHALDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
	1.1 Problemstilling	1
	1.2 Oppbygging	2
	1.3 Teori og metode	2
	1.4 Historisk perspektiv	3
	1.5 Lærerens rolle i endring	4
	1.6 Bakgrunn for <i>Kunnskapsløftet</i>	4
	1.7 Dette er <i>Kunnskapsløftet</i> - en generell orientering om reformen	5
	1.8 <i>L97</i> og <i>Kunnskapsløftet</i>	9
2	TEORI OG METODE	11
	2.1 Sentrale begrep	11
	2.2 Grunnleggende ferdigheter	12
	2.3 Hva er læring?	13
	2.4 Kunnskapssyn	14
	2.5 Grunnleggende pedagogiske ideer	14
	2.5.1 Behaviorisme	14
	2.5.2 Kognitive læringsteorier	15
	2.6 Læreplananalyse	16
	2.7 Intervju som metode	17
	2.7.1 Det uformelle intervju med preg av samtale	18
	2.7.2 Intervjuguidetilnærming	18
	2.7.3 Standardisert open-ended intervju	19
	2.7.4 Gjennomføring av intervjuene	20
	2.8 Praktisk gjennomføring av intervjuene	20
3	LÆREPLANER I HISTORISK PERSPEKTIV	22
	3.1 1930–1950-tallet	24
	3.2 1960-tallet	28
	3.3 1970-tallet	32
	3.4 1980-tallet	35

3.5	1990-tallet	37
3.6	Konklusjon	39
4	EN SAMMENLIKNING AV L97 OG KUNNSKAPSLØFTET	42
4.1	<i>L97</i>	42
4.2	<i>Kunnskapsløftet</i>	46
4.3	Mål for opplæringen i <i>L97</i> og <i>Kunnskapsløftet</i>	54
4.4	Sammenlikning av Mål og hovedmoment og Kompetansemål	55
4.5	Konklusjon på sammenlikningen av læreplaner i norsk for <i>L97</i> og <i>Kunnskapsløftet</i>	69
4.6	Læringssyn og verbbruk i <i>L97</i> og <i>Kunnskapsløftet</i>	69
4.6.1	Småskoletrinnet	69
4.6.2	Mellomtrinnet	71
4.6.3	Ungdomstrinnet	72
4.7	Konklusjon læringsideologi og verbbruk	73
5	LÆRERENS ROLLE	74
5.1	Lærerens rolle i <i>L97</i>	75
5.2	Lærerens rolle i <i>Kunnskapsløftet</i>	77
5.3	Konklusjon	80
6	AVSLUTNING	83
6.1	Oppsummering og konklusjon	83

LITTERATURLISTE

VEDLEGG

Kommunalsjef Bjørn Kristian Pedersens kommentar til <i>Kunnskapsløftet</i>	vedlegg 1
Telefonintervju med Laila Aase	vedlegg 2
Intervju med enhetsleder Svein Frøylog	vedlegg 3

1 INNLEDNING

1.1 Problemstilling

Fra høsten 2006 skal det gjennomføres en større reform i det 13-årige skoleløp, som alle elever i Norge har krav på. Reformen kalles *Kunnskapsløftet*, og den skal gjennomføres i alle fag. Jeg har valgt å fordype meg i norskdelen av reformen. Det jeg ønsker å finne ut av i denne oppgaven, er *hvordan og hvorfor norskfaget er i endring*. Jeg vil sammenlikne læreplanene i norsk for *L97* og *Kunnskapsløftet*. Tittelen på oppgaven er: ”Norskfaget i endring. En sammenlikning av *L97* og *Kunnskapsløftet*”, og det jeg ønsker å finne ut av, er på hvilke måter *L97* og *Kunnskapsløftet* er forskjellige fra hverandre, hvilke endringer som vil komme innen norskfaget, og hvordan det vil virke inn på norsklærerens rolle.

Jeg ønsker også å ta med et historisk perspektiv på oppgaven, og gi en innføring i hvilke skolereformer som fant sted i siste halvdel av 1900-tallet. Ved å gjøre dette kan jeg få et perspektiv på hvordan læreplanutvikling har foregått før utarbeidelsen av *Kunnskapsløftet*. Da har jeg et sammenlikningsgrunnlag for å si noe om *L97* og *Kunnskapsløftet*. Ved å ta med en historisk bakgrunn for hva som har skjedd tidligere når læreplaner har vært byttet ut, har jeg mulighet til å se om jeg finner konturer av noe av det samme når *Kunnskapsløftet* innføres. Inge Moslet hevder i boka *Norskdidaktikk – ei grunnbok* at lærerens forståelsesramme må skifte mellom samfunnsnivå, skolenivå, elevnivå og klasseromsnivå. ”Den profilen grunnskoleundervisninga i norsk har til enhver tid, vil være en konsekvens av endringer på disse fire nivåene i rammeverket” (Moslet 2002:34). Når et læreplanverk byttes ut, skjer det nettopp endringer i det rammeverket læreren har å arbeide ut fra, og det er hvilke endringer som skjer med overgangen fra *L97* til *Kunnskapsløftet*, jeg ønsket å studere her.

Først og fremst vil jeg studere de endringene som gjelder norskfaget, men endring i norsklærerens rolle vil også bli drøftet, og jeg har med et kapittel om hvordan lærerens rolle kan komme til å endre seg når *Kunnskapsløftet* trer i kraft. Det vil ikke bli gjennomført praktiske undersøkelser som kan avdekke endringer, men fokuset vil være på lærerrollen som en teoretisk konstruksjon ut ifra læreplanene i norsk i *L97* og *Kunnskapsløftet*.

Læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring – grunnopplæring – danner fundamentet og rammen for opplæringen i skole og bedrift. Den består av en generell

del, læringsplakaten, fag- og timefordeling og læreplaner for fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplanen er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven og forpliktende for grunnopplæringen (www.skolenettet.no/lp: Læreplan Kunnskapsløftet 30.08.05).

Læreplanen er altså et retningsgivende dokument for skole og lærere, og dermed en kontrakt mellom læreren og staten. På den ene siden er læreplanen et politisk kompromissdokument, på den andre siden er det et ideologisk manifest. Hvordan læreplaner utarbeides og utvikles, er avhengig av svingninger i samfunnet. Hvilke politiske partier som sitter med makta, har mye å si for hvordan en læreplan blir seende ut. *Kunnskapsløftet*, som er utformet under en borgerlig regjering, er et nytt læreplanverk for den 13-årige grunnopplæringen. Læreplanene skal innføres fra høsten 2006.

1.2 Oppbygging

Oppgaven er bygd opp slik at jeg først gir en kort innføring i *L97* og *Kunnskapsløftet* i innledningskapitlet, og etter det følger det et kapittel om teori og metode. Siden det er vanskelig å skille disse to, velger jeg å skrive om dem sammen. Etter dette kommer et kapittel om læreplaner i historisk perspektiv. Dette har jeg skrevet for å avdekke hvor *Kunnskapsløftet* plasserer seg i en eksisterende læreplantradisjon. Gjennom det kan jeg undersøke hvor det er mulig å trekke paralleller mellom *L97*, *Kunnskapsløftet* og tidligere læreplaner. Pendelen svinger fra epoke til epoke, og muligheten er der jo for at ting fra tidligere læreplaner kan finnes i *L97* og *Kunnskapsløftet* også. Etter dette følger en utdypende sammenlikning av *L97* og *Kunnskapsløftet*. Så kommer et kapittel der jeg forsøker å skissere hvordan rollen til norsklæreren kan bli som følge av *Kunnskapsløftet*. Avslutningsvis kommer et kapittel med oppsummering av oppgaven og konklusjon.

1.3 Teori og metode

Utfyllende beskrivelse av teori og metode vil bli tatt opp i kapittel 2, men jeg vil kort kommentere det her. Siden jeg har skrevet en sammenlikningsoppgave, har jeg primært jobba med *L97* og *Kunnskapsløftet* når jeg har skrevet. I og med at temaet jeg har skrevet om, er så nytt at det ikke engang skal gjennomføres i skolen for fullt før høsten 2006, er det begrenset hvor mye faglitteratur som eksisterer om emnet. Jeg har brukt faglitteratur om teori og metode, og dratt nytte av fagbøker som er skrevet om *L97*, lærerens rolle, læreplaner i et historisk perspektiv og bøker om fagdidaktikk. For å få litt mer bredde i oppgaven min, har

jeg også brukt intervju som en metode for å se læreplanarbeid fra flere perspektiv. Jeg har intervjuet en skoleleder, en kommunalsjef og lederen for læreplangruppa i norsk ved utarbeidelsen av *Kunnskapsløftet*. Ved å gjøre det hadde jeg mulighet både til å få et innblikk i tanken bak *Kunnskapsløftet* og visjonene for den, og et inntrykk av hvordan den nye læreplanen skal innarbeides lokalt (i Grimstad).

Jeg har i stor grad benyttet meg av informasjon hentet fra Internett, siden mengden faglitteratur om *Kunnskapsløftet* er begrenset. Jeg har i hovedsak benyttet sidene ”www.utdanningsdepartementet.no” og ”www.skolenettet.no” fordi jeg finner disse kildene sikre og seriøse. Det er også opprettet et eget nettsted om *Kunnskapsløftet*, ”www.kunnskapsloeftet.no”, som jeg har benyttet meg av i forbindelse med oppgaven. Det som er bra med å kunne bruke disse kildene på Internett, er at de stadig blir oppdatert, og det er lett å følge med på hva som kommer av ny informasjon. Det som kunne vært en ulempe med det, er at det kunne vært vanskelig å finne igjen artikler jeg hadde brukt tidligere. Når sidene stadig er i endring, kan det kanskje virke vanskelig å holde oversikt over hva som er tilgjengelig av informasjon. På den andre side er disse seriøse nettsidene i stor grad veldisponerte og enkle å ta seg frem i. En annen ting er at jeg etter hvert opparbeidet meg gode teknikker for hvordan en benytter nettsidene, og hvordan en kan søke opp igjen eldre artikler.

1.4 Historisk perspektiv

Læreplanene for norskfaget har vært gjennom mange epoker i siste halvdel av 1900-tallet. Etter krigen blusset nasjonsbyggingsperspektivet som hadde rådet på slutten av 1800-tallet, litt opp igjen. Språkhistorie sto sentralt i faget, og det ble gitt stiloppgaver som ”En vårdag i skogen” eller ”En stormfull høstnatt” eller andre tema som bygde opp under den erkenorske identitet. Fra andre verdenskrig og frem til i dag har det skjedd store endringer både i læreplaner, og i norsklærerens rolle. Moslet (2002:20-21) karakteriserer norsklærerens endrede roller epokevis fra 1950–1990. Norsklæreren fra 1950-tallet beskriver han som skoleautoritær, kulturbærer og språkeier, på 1960-tallet som fagspesialist og pedagogisk arbeidsformann, på 1970-tallet som nyhumanisert og nyradikaliseret klasselærer, på 1980-tallet som språklig-kulturell støttekontakt, med ansvar for stimulering, mild tilrettelegging og terapi, på 1990-tallet som arbeidsorientert planlegger, og organisator av prosesser og prosjekter. I løpet av denne oppgaven har jeg også funnet et svar på hvordan en kan karakterisere norsklærerrollen på slutten av første tiår av et nytt årtusen.

Ved å ta med et historisk perspektiv på hvordan forskjellige ideologier for læringsstrategier har preget læreplanene i siste halvdel av 1900-tallet, var målet å undersøke hva slags paralleller det går an å trekke til *Kunnskapsløftet*. Jeg beskriver tidsepoken fra 1939 og frem til i dag, og har lagt vekt på hva som har spilt inn på de forskjellige læreplanene som ble utarbeidet. Siden dette er en fagdidaktisk oppgave, ligger fokus hele tiden på hva norskfaget defineres som.

1.5 Lærers rolle i endring

I takt med endringer i læreplanene er det trolig at det skjer en endring i lærers rolle i skolen. Sammenliknet med den mer eller mindre autoritære lærertypen som regjerte i skoleverket i deler av forrige århundre, er læreren som autoritetsperson i dagens skole svekket. Det kan blant annet være fordi eleven selv skal konstruere sin kunnskap, og det er ikke lenger den rådende metode at læreren kan *lære* elevene noe. En annen grunn kan være det at vi lever i et kunnskapssamfunn, der alle mennesker har tilgang på uendelige mengder informasjon. På grunn av dette har læreren mistet mye av sin autoritet som kunnskapsperson, og på visse fagområder vil elevene kanskje sitte inne med større kunnskap om emnet enn læreren. Det at elevene i visse emner vil sitte inne med mer kunnskap om emnet enn læreren, trenger ikke nødvendigvis være noe negativt. Dersom læreren er trygg nok på sin egen kunnskap og plass i klassen, kan hun dra veksler av å slippe eleven til som kunnskapsperson på akkurat dette emnet. Det skaper variasjon i undervisningssituasjonen, og det vil øke selvtilliten til eleven som får anledning til å slippe til. Dersom læreren derimot ikke er trygg nok på sin plass i klassen, og avfeier eleven som er ”ekspert” på emnet, kan det skape en negativ læringssituasjon. I løpet av oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan norsklærrollen kan bli som følge av *Kunnskapsløftet*.

1.6 Bakgrunn for *Kunnskapsløftet*

Arbeidet med *Kunnskapsløftet* ble blant annet startet på bakgrunn av tilbakemeldinger om at læringstilstanden i norsk skole hadde et forbedringspotensial. Ett kildemateriale som ble brukt, var PISA-undersøkelsene. PISA står for Programme for International Student Assessment, og er en internasjonal undersøkelse av 15-åringers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing. Undersøkelsen gjennomføres i OECD-land, og ble gjennomført for første gang i 2000. Den skal gjennomføres hvert tredje år, og den har fokus på elevenes evne til å anvende kunnskaper og ferdigheter i virkelighetsnære kontekster. Fokuset er lagt her fordi det

i dagens samfunn er viktig at elevene blir rustet til livslang læring. PISA-undersøkelsen skal avdekke elevenes konstruktive evner. Fagspesifikke og formelle sider kommer i skyggen av fokuset på det nyttige.

Siste PISA-undersøkelse ble gjennomført i 2003. I alle tre fagområdene skåra norske elever jevnt med eller under gjennomsnittet for OECD-landene samlet. Dessuten skåra de lavere enn i 2000 i alle emnene som går an å sammenlikne. I lesing var det store kjønnsforskjeller, hovedsakelig forårsaket av at guttene er blitt dårligere til å lese. Samtidig viste undersøkelsen tendens til at norske elever var blitt mer positive til leseaktiviteter. Mens norske elever oppga at de trives godt på skolen, ble det rapportert både fra elever og rektorer at bråk og uro i skolehverdagen er et problem. Disse resultatene viser at norsk skole står foran en rekke utfordringer. Et mål med PISA-undersøkelsen er at den skal bidra til debatt, og gi innsikt i sterke og svake sider ved utdanningssystemene i OECD-landene (www.pisa.no).

Pressemelding nr. 067-05 fra 11. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet slår fast at OECD-rapporten støtter *Kunnskapsløftet* (www.odin.no/ufd/).

I 2004 startet utgivelsen av *Utdanningsspeilet*. Dette er en årlig rapport fra Utdanningsdirektoratet om tilstanden i den norske skole. Gjennom statistikk og forskning skal den skissere tilstanden i grunnopplæringen. Målet er at tilstandsrapporten skal bidra til å stake ut videre kurs i norsk skole. Også denne rapporten stadfester at elever og lærere ved norske skoler trives, men plages av bråk og uro i skoletimene (Forord *Utdanningsspeilet 2004*). Den stadfester også at god struktur er avgjørende for hvordan elevene opplever læringsmiljøet, og på skoler som har svak struktur viser det seg å være vanskelig å tilby elevene et godt læringsmiljø (*Utdanningsspeilet 2004*: 14). Store internasjonale og nasjonale rapporter om det norske skoleverket, har altså vært med på å initiere arbeidet med *Kunnskapsløftet*.

1.7 Dette er *Kunnskapsløftet* – en generell orientering om reformen

Stortingsmelding 30: Kultur for læring førte til at det ble vedtatt å gjennomføre en reform i grunnskole og videregående skole. Denne reformen har fått navnet *Kunnskapsløftet*. Det utvikles nye læreplaner i alle fag i hele grunnopplæringen. *Grunnopplæring* blir den nye betegnelsen for hele det 13-årige skoleløpet fra og med grunnskole og til og med videregående opplæring. *Kunnskapsløftet* skal ha klare mål for hva elevene på de forskjellige trinn skal oppnå. Det skal være en gjennomgående plan, slik at alle trinn fra småskole til universitet skal ha kontinuitet og sammenheng. Det er delvis en strukturreform, fordi

læreplanstrukturen for videregående opplæring blir gjort om på, og delvis en innholdsreform fordi det legges opp til større lokal handlefrihet gjennom mindre detaljerte læreplaner. Det enkelte lærestedet skal selv ta avgjørelser som går på organisering, metode og arbeidsmåte, mens læreplanen setter tydelige mål for hva elevene skal kunne mestre etter opplæring på ulike trinn (*Rundskriv F-13/04*).

Det nye læreplanverket skal innføres i skolene innen 2008, og avløse det nåværende læreplanverket L97. Fra 2006 skal det innføres nye læreplaner for 1.–9. trinn og Vg 1, i 2007 for 10. trinn og Vg 2 og i 2008 for Vg 3. Færre detaljer og tydeligere mål i læreplanene er noen av kjernepunktene. Tydeligere mål er hevdet å være mer forpliktende for skolen. Evaluering av R-94 og L97 viser at det praktiseres for lite tilpasset og variert opplæring, at det er mye aktivitet uten klare læringsmål og at det er store sosiale forskjeller i skolen ([www.skolenettet.no/Ny læreplan med klare mål](http://www.skolenettet.no/Ny_læreplan_med_klare_mål). 12.08.05).

Et mål for det nye læreplanverket er å skape bedre sammenheng mellom alle trinn i utdannelsen, fra barnehage til universitet. Det nye læreplanverket skal bestå av gjennomgående planer. Dette er for å understreke sammenheng, helhet og progresjon i grunnopplæringen. Prinsipper og retningslinjer, som vi i dag kjenner som ”Broen”, skal erstattes av ”Læringsplakaten”. ”Læringsplakaten” fastsetter viktige prinsipper for skolens og bedriftens opplæringsvirksomhet, og må ses i sammenheng med bestemmelsene i lov og forskrift og læreplanens generelle del. Læreplanens generelle del beholdes slik vi kjenner den i dag. Målet i de nye læreplanene for hvert enkelt fag er at de skal være enklere, klarere og mer forpliktende. En av hensiktene med å lage mindre detaljerte læreplaner for fag er at sentrale sider ved innholdet skal prioriteres og gis oppmerksomhet (*Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag: 3*). ”Læreplaner for fag angir formål, hovedområder, omtale av grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for sluttevaluering i faget” (www.skolenettet.no/lp: Læreplan *Kunnskapsløftet* 30.08.05).

I alle fag skal det satses på de fem ”grunnleggende ferdighetene”: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. De fem grunnleggende ferdighetene skal innarbeides i det enkelte fag på fagets egne premisser. Ved å styrke de grunnleggende ferdighetene har elevene trolig større sjanse til å mestre oppgaver som går på å teste elevenes evne til å bruke sin kunnskap i virkelighetsnær kontekst. Målet med å styrke de grunnleggende ferdighetene er at elevene skal være rustet til

livslang læring, og det skal være avgjørende for utvikling av faglig kunnskap og viten (*Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag: 5*).

Praksisen med tilpasset opplæring for den enkelte elev skal videreføres i *Kunnskapsløftet*. Ifølge opplæringsloven § 1-2 skal skolen gi tilpasset opplæring til den enkelte elev, slik at han eller hun stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse. Daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet uttalte på et åpent møte om skole, undervisning og forskning i Grimstad 31.08.05 at det synes å være en generell misoppfatning av at tilpasset opplæring kun skal gis de svake elevene. *Kunnskapsløftet* ønsker å understreke retten til tilpasset opplæring for alle elever, dermed åpnes det opp for større grad av differensiert opplæring. Det vil ikke si at det åpnes opp for et steg tilbake til 1960-åras plandeling, men det ligger i korta at elevene skal organiseres på en ny måte. Klassebegrepet slik vi kjenner det i dag, skal opphøre, og elevmassen på hvert trinn skal deles inn i ulike typer grupper. I og med at kompetansemåla som elevene skal oppnå på ulike trinn, ikke kommer etter hvert år, men etter 2., 4., 7. og 10 årstrinn i grunnskolen, åpnes det også opp for større grad av aldersblanding. Det foreligger ikke en felles mal for hvordan elevene skal deles inn, men det er en del av den nye lokale handlefriheten at det blir opp til skolene lokalt å finne løsninger som fungerer.

Et mål for *Kunnskapsløftet* er altså at det skal satses på større lokal handle- og metodefrihet. Tydelige kompetansemål i læreplanene for fag fastsetter hva elevene skal kunne ved endt opplæring, men det blir opp til lærestedet lokalt å utarbeide organisering, metoder og arbeidsmåter for hvordan måla best kan nås (*Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag: 3*). Nasjonale prøver etter 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen, og etter vg 1, vg 2 og vg 3, var tenkt å kvalitetssikre den enkelte skole, blant annet slik at den lokale handlefrihet ikke skulle komme i veien for et like godt skoletilbud landet over. Allerede nå viser en større evalueringsrapport at de nasjonale prøvene er ineffektive, og videreføringen av dem er foreløpig satt på vent. Utdanningsdirektoratet har tilrådd en pause i alle fall frem til skoleåret 2007/2008. Det begrunnes med at prøvene har vært for dårlig forankra i skolen selv. Prøvene har vært dårlige, upålitelige og lite egnet som pedagogisk verktøy. Dette slo en forskningsrapport om nasjonale prøver som kom ut i september 2005 fast (<http://aftenposten.by.com/nyheter.asp?c4=@Kategori&query=Vanskelige+pr%F8ver>). Rapporten har navnet *Nasjonale prøver på ny prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*. Rapporten er ført i

pennen av Svein Lie, Therese N Hopfenbeck, Elisabeth Ibsen og Are Turmo, og er utført ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

I forbindelse med innføring av *Kunnskapsløftet* skal det satses på kompetanseheving hos lærere, instruktører og skoleledelse. 6. oktober 2004 ble det i forbindelse med statsbudsjettet offentliggjort en overordnet kompetanseutviklingsstrategi. Det skal utvikles lokale planer for hvilke grupper som trenger kompetanseheving, og midlene som tildeles det enkelte fylke skal disponeres etter behov lokalt. Kompetanseløftet for grunnopplæringen skal gjennomføres i perioden 2005-2008 (*Rundskriv F-13/04*).

På spørsmål til kommunalsjef Bjørn Kristian Pedersen, i Grimstad kommune, om hvordan de forbereder seg til innføringen av *Kunnskapsløftet*, svarte han at

Grimstad kommune har utarbeidet Strategiplan 2005–2008 og Kompetanseutviklingsplan 2005–2008 som bl.a. konkretiserer hvilke reformrelaterte tiltak som skal gjennomføres. Begge planene er vedtatt av Kultur- og oppvekstutvalget og vil bli jevnlig oppdatert. Alle skoleledere gjennomgår for tiden et eget opplegg med coaching og lærerne gjennomgår ulike former for kompetanseheving (vedlegg 1).

På kommunalt plan er altså arbeidet med innføringen av *Kunnskapsløftet* i gang. Inntil 25 % av undervisningstiden kan omdisponeres lokalt, og lærerne på de forskjellige skolene i kommunen får anledning til å delta i faggrupper som skal utarbeide lokale læreplaner. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2 på side 53.

Kunnskapsløftet er blant annet basert på arbeid gjort i *Kvalitetsutvalget, Kultur for læring* og *Rapport fra Stortinget om Kultur for læring*. *Kvalitetsutvalget* avga en rapport om helhetlig kompetanse og basiskompetanse i skolen, og anbefalte så hva som burde tas med i en ny læreplan. Etter dette fulgte *Stortingsmelding 30: Kultur for læring*. Her ble det blant annet foreslått at grunnleggende ferdigheter skulle integreres i alle fag. Så fulgte *Rapport fra Stortinget om Kultur for læring*. Da *Kultur for læring* skulle omsettes i praksis, fikk det navnet *Kunnskapsløftet* (Sagt av Rolf Mikkelsen på Nasjonalt fagdidaktisk seminar, Grimstad 18. oktober 2005).

Hvilke parti som sitter med makta, spiller inn på hvilke ideologier som får gjennomslag i utarbeidelsen av læreplaner. Selv om det ble regjeringsskifte som følge av stortingsvalget 12. september 2005, fra en borgerlig til en sosialistisk regjering, skal *Kunnskapsløftet* gjennomføres fra høsten 2006. Det er forventet at den nye rødgrønne regjeringen vil gjøre noen justeringer ved reformen for å sette sitt preg på den, men det foreligger ikke per dags dato (mars 2006) noe konkret forslag på hva disse endringene blir. Inge Vinje ved Høgskolen i Vestfold har holdt kurs for interesserte lærere i Grimstad, og han antydte at grunnleggende ferdigheter kanskje kunne få betegnelsen ”basiskompetanse”, og at det i tillegg til de fem grunnleggende ferdighetene som står nå, også kan bli snakk om ”basiskompetanse” blant annet i sosiale ferdigheter. På Nasjonalt fagdidaktisk seminar i Grimstad 18. oktober 2005, antydte Rolf Mikkelsen fra Universitetet i Oslo at de rødgrønne ønsker et bredere kompetansebegrep, og at sosial kompetanse, læringskompetanse og kulturell kompetanse er aktuelle kompetanseområder å tilføre *Kunnskapsløftet*. Dette er antydninger som verserer i dagens skolemiljø. Jeg kan ikke henviser til en skriftlig kilde som slår fast at slik blir det, og dette gjør det vanskelig å kommentere ytterligere hva den nye regjeringen kommer til å gjøre for å tilpasse reformen sin politikk.

1.8 L97 og Kunnskapsløftet

I løpet av 1990-årene kom det nye læreplaner for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. De ble gjennomført i fire deler. Først ble *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring* vedtatt av Stortinget i 1993. Jeg refererer heretter til denne som *Generell del*. Nytt med denne var at den var felles for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Et mål da den kom, var at den skulle skape større sammenheng mellom de ulike trinnene i utdannelsesløpet. *Generell del* av læreplanen beholdes og videreføres når *Kunnskapsløftet* innføres fra høsten 2006. I *Kunnskapsløftet* er det også et overordnet mål å skape bedre sammenheng mellom alle nivå gjennom hele utdannelsen.

Det som kan være en ulempe med å beholde *Generell del*, er at den muligens ikke i stor nok grad gjenspeiler at det norske samfunn i 2005 er et sammensatt, flerkulturelt samfunn. *Generell del* har med formuleringer som ”Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett” (s.10). På side 30 fastslår den at ”En persons evner og identitet utvikles i samspill med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem”. Dette er

gode intensjoner om samarbeid og toleranse på tvers av ulike sosial og kulturell bakgrunn, men det er svært generelle formuleringer. De er ikke eksplisitt rettet mot det flerkulturelle samfunn i Norge, men kan like gjerne gjelde annerledes kulturer i land utenfor Norge. Ifølge tidligere utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet ble *Generell del* beholdt av to grunner. Den ene var at den var så godt innarbeidet i skolen, og den andre var som kompromiss med den politiske motparten slik at arbeidet med å utvikle og gjennomføre *Kunnskapsløftet* kunne bli en realitet (sagt av Kristin Clemet på et åpent møte om skole, undervisning og forskning, Grimstad 31.08.05).

I 1994 fulgte *Reform -94* som innebar omfattende og detaljerte planer for all videregående opplæring. Som en oppfølging til *Generell del* kom "Broen" i 1995. Den beskrev prinsipper og retningslinjer for grunnskolens oppbygging, organisering og innhold. Den skisserte også synspunkter på hvordan læringen og oppdragelsen skulle foregå. Når *Kunnskapsløftet* innføres, skal "Broen" byttes ut med "Læringsplakaten". Denne vil også gjelde videregående skole (*Rundskriv F-13/04*).

Som siste del av reformtiltakene på 1990-tallet ble *L97* innført i grunnskolen fra høsten 1997. *L97* var en reform som gjaldt grunnskolen, og inneholdt planer for grunnskolens enkelte fag og emner (Digre m.fl. 1996:10-12). Disse planene var svært detaljerte når det kom til hva det skulle undervises i, og ideen om at elevene hadde ansvar for sin egen læring, sto sentralt.

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å sammenlikne læreplanene i norsk for *L97* og *Kunnskapsløftet*. Jeg ønsker å studere forskjeller og likheter mellom planene både når det gjelder form, innhold og læringssyn. Målet med dette er å finne ut om ny læreplan vil føre til store endringer i norskfaget og norsklærerens rolle. For å kunne plassere *Kunnskapsløftet* i forhold til tidligere læreplaner, har jeg også med et historisk perspektiv på læreplaner i oppgaven.

2 TEORI OG METODE

Jeg vil begynne dette kapitlet med å gjøre rede for sentrale begrep som blir benyttet i forbindelse med *Kunnskapsløftet* og utforming av læreplaner. Jeg vil også gjøre rede for grunnleggende pedagogiske ideer. Jeg synes det er viktig å legge vekt på pedagogisk læringspsykologi i teoridelen, fordi det gjør det mulig å sammenlikne pedagogiske retninger i *L97* og *Kunnskapsløftet* når disse sammenliknes. Videre i kapitlet følger en drøfting av metode, der jeg har tatt for meg læreplananalyse og intervju.

2.1 Sentrale begrep

For å gjøre rede for sentrale begrep for *Kunnskapsløftet* og læreplaner generelt, har jeg tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets skriv *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*. Denne er basert på *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring, Inst. S. Nr. 268 (2003-2004)*: Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kultur for læring og Stortingets behandling 17.06.04. Skrivet skisserer innholdet i enkelte sentrale begrep, og det er disse jeg har tatt utgangspunkt i. Skrivet har følgende inndeling *Innledning, Kort om enkelte sentrale begrep, Læreplaner for grunnopplæring og Utforming av læreplaner for fag*. I delkapitlet som følger, refererer jeg fra side 1–7.

Grunnopplæring er ny samlebetegnelse på alle trinn i skolen, fra grunnskole til og med videregående opplæring i skole og bedrift. Begrepet for videregående skole blir byttet ut med videregående opplæring.

Kompetansemål er betegnelsen på de mål for opplæring som er satt i læreplanen for elever/lærlinger. Disse skal utvikles innenfor hovedområdet i faget, og skal beskrive hva eleven/læringsen skal kunne ved endt opplæring.

Grunnleggende ferdigheter er ferdigheter som skal integreres i faget på fagets egne premisser. Grunnleggende ferdigheter står også sentralt fordi de er viktige for læring og utvikling i de fleste fag. De skal forberede elevene på livslang læring, og gjøre det mulig for dem å kommunisere og samhandle med andre i et bredt spekter av sammenhenger. De fem grunnleggende ferdighetene er:

- å kunne uttrykke seg muntlig

- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy (*Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag: 5*)

Læreplanen for grunnopplæringen er betegnelsen på dokumentet som består av *Generell del*, *Læringsplakaten* og *Læreplaner for fag*. *Generell del* er et nasjonalt, overordnet styringsdokument som inneholder den verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige overbygningen for grunnopplæringen. Denne skal beholdes slik vi kjenner den er i dag. ”Læringsplakaten” definerer grunnleggende prinsipper og krav som skal prege og forplikte alle skoler og øvrige opplæringssteder. Den erstatter L97s ”Broen”. ”Læringsplakaten” skal være grunnlag for kvalitetssikring og vurdering ved det enkelte læringsstedet. *Læreplaner for fag* beskriver fagets formål, struktur og hovedområder. Den beskriver også mål for den kompetansen eleven/lærlingen skal utvikle, samt prinsipper for vurdering.

2.2 Grunnleggende ferdigheter

Utdanningsdirektoratet har også gitt ut et skriv som gjør rede for begrepsinnholdet for den enkelte av de fem grunnleggende ferdighetene. Skrivet heter *Grunnleggende ferdigheter* og består av fire sider tekst. Jeg tar utgangspunkt i dette for å beskrive de fem grunnleggende ferdighetene.

Å kunne uttrykke seg muntlig

”Grunnleggende muntlige ferdigheter er evne til å lytte og tale, [...]” Eleven skal kunne tolke konteksten det muntlige foregår i, og dermed være i stand til å respondere på det som blir sagt. Under dette punktet ligger også at eleven skal lære seg å utarbeide og gjennomføre muntlige fremlegg. Disse skal strekke seg fra den enkle dialog, til drøfting av avanserte kunnskaps- og problemområder.

Å kunne lese

Denne ferdigheten innebærer evne til å forstå og bruke skriftlige symboler, altså bokstaver, ord og tegn. Uavhengig av tid og sted skal eleven lære av, og reflektere over, andres erfaringer, innsikt, opplevelser og skaperkraft. Elevene skal forstå innholdet i ulike typer tekster, fra dikt til rutetabeller. I møte med stadig mer komplekse tekster gjennom skoleløpet,

øker leseferdighetene. Dette gjenspeiler målet om bedre sammenheng gjennom hele skoleløpet.

Å kunne uttrykke seg skriftlig

Denne ferdigheten skal dekke mange aspekter. Elevene skal lære å nedtegne egne tanker og refleksjoner, konstruere fortid og fremtid, og å kunne kommunisere med mennesker som ikke er til stede. Eller i vår digitale verden å kunne kommunisere med mennesker uten å bruke tale. Det går for eksempel greit an å sende en sms lydløst til en person som er i samme rom som deg. Elevene skal også lære å mestre et vidt spekter av sjangere. Her vil det i stor grad være fagavhengig hvilke sjangere eleven bør mestre.

Å kunne regne

Dette er en ferdighet som inngår i dagliglivet på mange områder. Blant annet er det å tolke tabeller, mønstre og former, og å tolke og analysere fenomener i tilknytning til endring, utvikling og usikkerhet. Å kunne regne er en primær ferdighet i noen fag, mens den er sekundær i andre. Målet med å innlemme regning i alle fag, er å styrke innlæringen både av fagene, og av regneferdighetene.

Å kunne bruke digitale verktøy

Denne ferdigheten er nødvendig fordi vi lever i et stadig mer digitalisert samfunn. Det er også en forutsetning for livslang læring, og det er en forutsetning for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv. Målet er å gi elevene tillit og fortrolighet til verktøyet, og dermed kunne velge, vurdere og bruke kritisk den informasjon de finner ved hjelp av digitale verktøy. Et annet mål er at elevene skal venne seg til å kunne kommunisere og samhandle med andre på tvers av tid og sted. Som de andre grunnleggende ferdighetene skal også denne bidra til en kontinuerlig progresjonsprosess gjennom hele opplæringsløpet.

2.3 Hva er læring?

Før jeg kan ta fatt på ulike læringsteorier, føler jeg det er viktig å sette ord på hva som ligger i begrepet læring. Ulike pedagogiske teorier fremmer ulike syn på hva læring er. Gunn Imsen fremsetter i sin lærebok i pedagogikk fra 2003 flere læringsmåter på sidene 50-52. Hun baserer disse på svar som er kommet inn i en svensk undersøkelse, Säljö 1979, om hva læring er. De ulike synene som kommer frem, er læring som økning av kunnskap, læring som gjenkalling av informasjon (memorering), læring som tilegnelse av fakta, læring som

abstraksjon av mening og læring som en tolkningsprosess med sikte på forståelse. Dette viser at det er vanskelig å svare på spørsmålet om hva læring er, og det kan kanskje være like hensiktsmessig å se læring i lys av de ulike pedagogiske læringsteoriene. For å gjøre det noe klarere hva læring er, er det blant annet hevdet at ”læring er en relativt permanent atferdsforandring som oppstår på grunnlag av erfaring” (Hilgard og Atkinson 1967, her sitert fra Imsen 2003: 53).

2.4 Kunnskapssyn

Det er en grunnleggende sammenheng mellom læring og kunnskapssyn. I henhold til Imsen kan kunnskap ”bare forstås som resultat av menneskets arbeid, virksomhet eller tenkning i forhold til omverdenen” (2003: 56). Dette er et syn som ser på kunnskap som en konstruksjonsprosess. Læreren kan formidle informasjon, men eleven må selv bygge opp sin egen kunnskap. Det gjør hun gjennom å organisere ny informasjon i forhold til den hun allerede sitter inne med. Dette er et konstruktivistisk kunnskapssyn. Nedenfor gjøres det rede for ulike pedagogiske læringsteorier.

2.5 Grunnleggende pedagogiske ideer

For å gjøre et utvalg blant de pedagogiske teoriene som finnes, har jeg bestemt meg for å ta for meg retningene behaviorisme, kognitiv-konstruktivisme og sosial-konstruktivisme. Jeg har valgt disse fordi de har stått sentralt som grunnleggende pedagogiske ideer i Vesten på 1900-tallet. Jeg tror dermed det er disse retningene man i hovedsak kan finne igjen i *L97* og *Kunnskapsløftet*.

2.5.1 Behaviorisme

Behaviorismen er en retning innenfor pedagogisk psykologi som ble utviklet i USA i første halvdel av 1900-tallet. Klassiske behaviorister er Thorndike (1874-1949), Watson (1878-1958) og Skinner (1904-1990). Behaviorismen ser på mennesket som et objekt, og er opptatt av det observerbare. Følgelig er den opptatt av ytre faktorer som det som kan telles, måles og veies. Den tar ikke hensyn til menneskers indre liv, som tanker og følelser. Den klassiske behaviorismen ser på mennesket mer eller mindre som noe mekanisk og reaktivt, nesten som en robot (Imsen 2003: 30). Ifølge behaviorismen lærer mennesker gjennom veiledende respons og stimuli. Dette kalles ytre motivasjon. Eksempler på respons og stimuli er belønning for positiv atferd, og straff for negativ atferd. Fordi en ikke kan telle, måle eller veie hva som skjer i menneskets hjerne ved læring, mener behavioristene at en heller ikke kan

regne tenkning som et vitenskapelig begrep. Behavioristene mener altså at mennesket er en ”tabula rasa”, en ubeskrevet tavle, ved fødselen, og derfor har alle mennesker gjennom respons og stimuli mulighet til å lære ”alt”. Det eneste som kan variere ifølge behavioristene er innlæringshastigheten, og sånn sett har de et positivt oppdragelsessyn (Imsen 2003:29-30).

2.5.2 Kognitive læringsteorier

Som et motstykke til behaviorismen står kognitiv læringspsykologi. Kognitiv læringspsykologi fremhever mennesket som et tenkende vesen, som tolker og organiserer verden rundt seg spontant og selvstendig. Målet med dette er å finne mening og sammenheng i tilværelsen. Menneskets kunnskap lagres i tankestrukturer i hjernen, og ved ny kunnskap restruktureres disse strukturene eller skjemaene. Begrepet kognitiv psykologi brukes i forbindelse med tankeprosesser. Det innebærer ting som har med læring, hukommelse, tenkning og problemløsning å gjøre. Sentrale tema er indre, høyere tankeprosesser som dreier seg om hva som skjer når vi tenker, og hvordan tenkning lagrer seg. Elevene trenes opp til å tenke og reflektere selv. Mennesket anerkjennes altså som subjekt. Dette står i kontrast til behavioristenes fokus på det ytre, og mennesket som objekt (Imsen 2003:35). Kognitiv læringspsykologi deles gjerne i de to retningene kognitiv-konstruktivisme og sosial-konstruktivisme.

Piaget er et sentralt navn innenfor den kognitive læringstradisjon. Han representerer kognitiv-konstruktivisme. I denne retningen står tankeprosesser sentralt. Hvordan mennesker tar til seg lærdom, og hvordan kunnskap oppstår og fører til utvikling hos en person, er sentrale tema. Piaget mener at lærdom lagres i kognitive skjema, det vil si tankestrukturer i hjernen. Ifølge Piaget skjer barns utvikling gjennom de to motsetningene assimilasjon og akkomodasjon. Ved assimilasjon bygges det videre på de kognitive skjema som allerede eksisterer hos barnet, mens i akkomodasjon tilpasses skjemaene ved at det gjøres bruk av nye momenter. Dette viser en læringsteori basert på at mennesket er et komplekst vesen (Imsen 2003:36). Piaget mener at vi lærer det vi lærer, i lys av det vi kan og vet fra før. Slik utvides de kognitive skjemaene våre. Vi konstruerer altså vår egen subjektive kunnskap, gjennom aktiv bearbeidelse av våre kognitive strukturer.

Ifølge Lev Vygotsky skjer læring alltid innenfor sosiale rammer. Han representerer retningen sosial-konstruktivisme. Denne teorien hevder at læring er et sosialt anliggende, fordi læring primært foregår gjennom språk. Språket står sentralt fordi det bidrar til å påvirke hvordan vi

forstår verden rundt oss. Språket er også den viktigste bidragsyter til dannelsen av kognitive skjema. Samhandling er altså sentralt for læring ifølge Vygotskys læringsteori. Han gjør språk til en forutsetning for læring, fordi han hevder at språket bidrar til å forme måten vi oppfatter verden på, og fordi læring skjer både gjennom språk og sosiale forhold (Imsen 2003:36). Til sammenlikning ser vi at tankeprosesser står sentralt hos Piaget.

Med disse tre sentrale teoretiske retningene innenfor læringspsykologi som base, finnes det en forutsetning for å sammenlikne læringssyn i *L97* og *Kunnskapsløftet*. Det vil ikke finnes én rendyrka teori gjennom hele læreplanverket, men en sammensetning av flere. Det som allikevel kan være interessant å se etter, er om det finnes én teori som skiller seg klart ut og er mer brukt enn de andre, og om det er noen forskjell mellom hvilke teorier som skiller seg ut i *L97* og *Kunnskapsløftet*.

2.6 Læreplananalyse

Det er lite tilgjengelig litteratur om emnet læreplananalyse, og det er derfor litt vanskelig å begrunne fremgangsmåten for hvordan jeg har analysert læreplanene basert på etablert litteratur. Jeg har benyttet meg av en helt ny lærebok i metode, *Variert undervisning – mer læring. Lærerens metodebok*, som tar opp temaet læreplananalyse. Her blir læreplananalyse behandlet i forbindelse med hvordan læreren kan forberede seg til en undervisningsøkt. Det er ikke direkte relevant for denne oppgaven, men jeg vil likevel ta utgangspunkt i dette for å forklare hvordan jeg har analysert fagplanene i norsk for *L97* og *Kunnskapsløftet*.

I boka står det at en må starte enhver læreplananalyse med å ta utgangspunkt i de overordna didaktiske spørsmåla

Hva skal det undervises i?

Hvorfor skal det undervises i dette?

Hvordan skal det undervises i dette? (Repstad og Tallaksen 2006: 35).

Dette er aktuelt for min oppgave, både når det gjelder *L97* og *Kunnskapsløftet*, og når det gjelder læreplaner i historisk perspektiv. Noe av det jeg ønsker å undersøke ved å ta med læreplaner i historisk perspektiv, er hvordan norskfaget har vært definert i løpet av 1900-tallet. Ved å stille disse tre overordna spørsmåla til alle læreplanene jeg skal jobbe med, vil jeg få et inntrykk av dette.

For å analysere læreplanene systematisk, trenger jeg også noen mer konkrete kriterier å sammenlikne etter. Det jeg først og fremst har studert i læreplanene er form, innhold og læringssyn. Ved analyse av form har jeg sett på hvordan læreplanene er strukturert, og i arbeidet med innhold i læreplanene har jeg gjort en analyse av hva det er elevene skal kunne ved endt opplæring. Ved analyse av læringssyn i planene, ønsket jeg å avdekke hvilke kunnskaps- og læringssyn som ligger til grunne for planene.

2.7 Intervju som metode

Det jeg har skrevet om intervju som metode, har hatt utgangspunkt i et kompendium med tittelen ”Intervju som metode” skrevet av Ann Therese Lotherington og er utgitt ved universitetet i Tromsø i 1990. Ann Therese Lotherington er statsviter fra universitet i Oslo, og disputerte i 2002 for graden dr. polit. ved universitetet i Tromsø (http://www.samf.norut.no/norut_samfunn/om_oss/ansatte/lotherington_ann_therese). Jeg har valgt å stort sett konsentrere meg om én kilde på emnet fordi jeg både finner kilden sikker, og fordi det som står der er oversiktlig, rett på sak, klart og lett forståelig.

Når det gjelder valg av metode, er det i stor grad problemstillingen som bestemmer hvilke metode som er passende for prosjektet. Siden dette er mitt første større avhandling, og jeg altså ikke er en erfaren og rutinert forsker, var det ikke umiddelbart klart for meg hvilke metoder som ville være passende for mitt prosjekt. Siden jeg ønsket synspunkter fra en skoleleder, en kommunalsjef og lederen for læreplangruppa i norsk, fant jeg intervju som en passende metode å benytte. Da dette var avklart, måtte jeg så bestemme meg for hvilken type intervju jeg ville benytte. Valget sto i første omgang mellom kvantitativt eller kvalitativt intervju.

Kvantitativt intervju er intervju med fastlagte svaralternativ, der nøyaktig de samme spørsmåla blir stilt mange mennesker. Det blir ofte produsert statistikker på grunnlag av slike intervjuer. Svare søker å avdekke kategorier av ulike slag. Det er for eksempel en vanlig metode å benytte for å undersøke ulike menneskers holdninger til forskjellige fenomen. Jeg ønsket å avdekke holdninger til den nye læreplanen i norsk da jeg skulle utføre intervju, men jeg søkte ikke først og fremst å kunne lage en statistikk over det jeg kom frem til, for å sammenlikne synet til de ulike informantene. For det første ville jeg måtte bruke langt flere

informanter enn det jeg hadde tenkt, og for det andre ønska jeg at informantene selv skulle ha anledning til å sette ord på det de ville svare.

Jeg mener kvalitativt intervju passer best for mitt prosjekt. Gjennom et kvalitativt intervju ønska jeg å få innsikt i informantens tanker, refleksjoner og oppfatning om læreplanbyttet. I et slikt intervju formulerer informanten selv svara. Jeg synes dette er viktig, fordi det trolig ville være vanskelig å lage svaralternativ som informanten kjenner seg igjen i når jeg er ute etter å avdekke deres tanker og refleksjoner for å få et bilde av hvordan deres syn på saken er. Da jeg hadde bestemt meg for å bruke kvalitativt intervju, måtte jeg videre avgrense metoden til hvilke type kvalitativt intervju jeg ville bruke. Valget sto mellom tre typer. Det uformelle intervju med preg av samtale, intervjuguidetilnærmingen og standardisert open-ended intervju. Jeg beskriver dem hver for seg under.

2.7.1 Det uformelle intervju med preg av samtale

Dette er en type intervju som er mye brukt i forbindelse med deltakende observasjon. Det er nemlig en type intervju som krever at forskeren ikke er avhengig av ett eller to intervjuer med hver intervjukandidat. Intervjukandidaten kan være uvitende om at det er et intervju, fordi det ikke på forhånd har blitt avtalt noe. Spørsmåla som blir stilt, avhenger av samtalesituasjonen og er ikke avklart på forhånd (Lotherington 1990: 3). Jeg så ikke denne typen intervju som hensiktsmessig i forhold til mitt prosjekt. Det ville vært svært tidkrevende, og det ville krevd at jeg tilbrakte mye tid som observatør på skoler der intervjuobjektene mine jobba. Selv om metoden har potensialet til å skape et avslappende og tillitsfullt forhold til dem jeg skulle intervjuer, ville den krevd at jeg klarte å produsere innholdsrike og oversiktelige spørsmål på stedet. Det ville trolig også bli store, og dels uoversiktlige mengder informasjon å bearbeide. Dessuten finner jeg det umoralsk at informanten ikke skulle være klar over at hun ble intervjuet. Jeg synes det bør være selvsagt at informanten skal kontaktes på forhånd, og selv kan ta stilling til om hun ønsker å la seg intervjuer.

2.7.2 Intervjuguidetilnærming

Dette er en intervjumetode som mer eller mindre kan forløpe som en samtale. Intervjueren har en sjekkliste med spørsmål hun vil ta opp i løpet av sekvensen, og spørsmåla kan stilles i vilkårlig rekkefølge. Intervjueren former spørsmåla underveis, og søker å følge opp det intervjuobjektet sier. Slik blir det en samtaleliknende situasjon.

Intervjueren regulerer selv hvor detaljert intervjuguiden skal være. Det avhenger både av hvor mye hun kan om emnet som tas opp, og hvor sikker hun er på seg selv i forhold til situasjonen (Lotherington 1990: 4). Denne metoden fant jeg hensiktsmessig til mitt formål. Jeg utforma selv intervjuguiden, og hadde dermed en grei struktur på intervjuet. En ulempe kunne vært at jeg ikke klarte å fange opp hva som var viktig for tema, og følge det opp med klare og gode spørsmål. Jeg forberedte meg mot dette ved å sette meg godt inn i *L97* og *Kunnskapsløftet* før jeg begynte med intervjuene. Gjennom det hadde jeg god oversikt over hva som var hensiktsmessig å få utdypet. Jeg ønska ikke å benytte båndopptaker da jeg gjennomførte intervjuene. En ulempe ved det var at jeg ikke hadde mulighet til å høre igjennom intervjuet igjen da jeg skulle bearbeide stoffet, dersom jeg var i tvil om det var feil i notatene mine. Grunnen til at jeg allikevel ikke ville bruke båndopptaker, var at jeg ønska å skape en uformell atmosfære mellom meg og intervjuobjektet, og jeg følte jeg letter kunne oppnå det ved ikke å ha en båndopptaker. Jeg tok fortløpende notater på en laptop under intervjuet, og jeg føler at det sikret meg mot å siter intervjuobjektet feil. Jeg skriver langt raskere på en laptop enn for hånd, og da intervjuet var over, sendte jeg det jeg hadde notert i løpet av intervjuet, til intervjuobjektet. Slik kunne han eller hun godkjenne mine intervjunotater før jeg bearbeidet dem.

2.7.3 Standardisert open-ended intervju

Når denne metoden for intervju benyttes, brukes et sett med nøye uttenkte spørsmål. Disse spørsmåla er laga med tanke på at hver informant skal stilles de samme spørsmåla. Det skal skje både med samme ord, og i samme rekkefølge. Denne typen metode for intervju er særlig aktuell hvis det skal brukes flere intervjuere (Lotherington 1990: 6). Dette hadde lite å si for min del. Jeg skulle utføre alle intervjuene selv. Men da det gjaldt sammenlikningsgrunnlag, så dette ut til å være en av de mest nøyaktige metodene. Jeg hadde bestemt meg for å intervjuer en skoleleder, en kommunalsjef og lederen for læreplangruppa i norsk i forbindelse med *Kunnskapsløftet*. Dersom jeg hadde ønska å sammenlikne synspunktene deres, ville denne metoden vært tjenlig. Jeg var derimot i tvil om det var hensiktsmessig å stille de ulike informantene nøyaktig de samme spørsmåla. Jeg tror heller mitt prosjekt var tjent med at jeg lagde en intervjuguide som jeg kunne ta utgangspunkt i til alle intervjuene, og moderere denne etter hvem jeg intervjuet. Jo mer detaljert intervjuguide jeg hadde lagd, jo nærmere ville den lagt et standardisert open-ended intervju. Et standardisert open-ended intervju er i sitt slag lite fleksibelt, og det er vanskelig å ta individuelle hensyn. Jeg kom dermed frem til at intervjuguidetilnærming som metode for intervju ville tjene mitt prosjekt best.

2.7.4 Gjennomføring av intervjuene

Når det gjaldt gjennomføringen av intervjuene, var det en del hensyn som måtte tas. For det første måtte jeg være bevisst på å stille åpne spørsmål. Det er fordi informanten ikke skal ledes inn mot en spesiell respons. I stedet for å spørre for eksempel ”Hva er verst med *Kunnskapsløftet?*”, kunne jeg spørre ”Hva synes du om *Kunnskapsløftet?*”. Dette kalles open-ended spørsmål. Videre var det viktig at spørsmåla var nøytrale. I det ligger at intervjueren ikke skal reagere voldsomt på det intervjuobjektet forteller, men gi diskret respons, og vise at hun setter pris på at informanten deler av sin tid og sine erfaringer. Å være bevisst på å stille klare spørsmål var også viktig. Det betyr spørsmål som informanten umiddelbart ville forstå (Lotherington 1990: 9). Dette kunne muligens vært et problem for en uerfaren intervjuer som brukte metoden intervjuguide. For å forberede meg på dette, i den grad det gikk an, forsøkte jeg å forestille meg intervjuene på forhånd, og prøvde å bevisstgjøre meg hvilke tema som kunne komme opp, og som det kunne bli nødvendig å stille spørsmål til.

Sist, men ikke minst var det viktig å ta hensyn til sensitive spørsmål. En skal ikke utelukke å stille spørsmål om tema som kan være sensitive, men en skal gjøre det nøytralt og hensynsfullt, slik at informanten ikke føler seg presset (Lotherington 1990: 10). Hva som kunne vært sensitive spørsmål i forhold til *Kunnskapsløftet*, kunne for eksempel vært eventuelle mediedebatter i forbindelse med *Kunnskapsløftet* som intervjuobjektet tok del i da jeg intervjuet dem. Jeg hadde sett det som et pluss, både for meg og intervjuobjektet, hvis de var delaktige i debatt rundt *Kunnskapsløftet* da jeg skulle intervjuer dem. Grunnen til det er at jeg da hadde hatt anledning til å få innblikk i deres personlige forklaring på debatten, og intervjuobjektet hadde fått anledning til å sette ord på deres syn i saken. Ingen av intervjuobjektene mine var delaktige i debatt rundt *Kunnskapsløftet* da jeg intervjuet dem.

2.8 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Når det gjaldt utvelgelse av informanter, bestemte jeg meg for at å intervjuer en skoleleder, Svein Frøytlog; kommunalsjefen i Grimstad, Bjørn Kristian Pedersen og lederen for læreplangruppa i norsk for *Kunnskapsløftet*, Laila Aase. Målet for intervjuene var å få et innblikk i hvordan *Kunnskapsløftet* vil bli mottatt og innarbeidet i skolen. Ved å velge disse informantene ville jeg få et innblikk i hvordan ulike instanser i samfunnet vil ta imot *Kunnskapsløftet*. Intervjuet med skolelederen ga meg et innblikk i hvordan en 1–10 skole jobber for å innarbeide den nye reformen. Intervjuet med kommunalsjefen tok meg opp et nivå, og ga meg et innblikk i hvordan det jobbes på kommunalt nivå for å innføre

Kunnskapsløftet, og intervjuet med lederen for læreplangruppa i norsk tok meg opp ytterligere et nivå og ga meg innblikk i hvordan den nye planen er utformet, og hva som er tanken bak den.

For å komme i kontakt med en skoleleder som var villige til å la seg intervju, tok jeg direkte kontakt med en skoleleder jeg selv har jobbet for. Jeg vet at han er en interessert og imøtekommende mann, og at han mest sannsynlig var interessert i å få muligheten til å presentere hvordan hans skole jobber frem imot *Kunnskapsløftet*. Hvis dette ikke lot seg gjøre, ville jeg presentert prosjektet mitt for andre skoleledere i distriktet, og forhåpentligvis kommet i kontakt med noen som syntes det virka interessant å stille til intervju. Fordelen med å intervju en skoleleder jeg selv har jobbet for, var at jeg vet at han er en seriøs og engasjert skoleleder, og det var med på å skape en trygg og avslappet ramme rundt intervjuet at vi kjenner hverandre fra før. En ulempe med å intervju en jeg har jobbet for, kunne vært at intervjusamtalen kunne skli ut og temaet for intervju kunne komme ut av fokus, men dette ble ikke noe reelt problem.

For å komme i kontakt med kommunalsjefen og leder for læreplangruppa i norsk, skaffet jeg meg e-postadressene deres og tok kontakt per e-post. For meg var det viktig å kontakte informantene i god tid, og jeg anså en måned i forveien for selve intervjuet som det. Da kontakten var opprettet, og informantene klare, satte jeg meg godt inn i *Kunnskapsløftet*, og da spesielt norskdelen. Etter det utarbeidet jeg en intervjuguide. Siden jeg tok kontakt med informantene i god tid i forveien for intervjuene, minnet jeg dem på intervjudagen et par dager i forveien igjen, slik at jeg var sikker på at avtalen vår sto ved lag.

Ved å benytte både læreplananalyse og intervju kombinerte jeg kvantitativ og kvalitativ metode, og brukte dermed metodetriangulering (også kalt flermetode-design). Gjennom dette kunne jeg belyse problemstillingen fra flere sider. Jeg ser på læreplananalyse som kvantitativ metode, og denne utgjør hovedvekten i oppgaven. Intervju er kvalitativ metode. Denne er en underordnet del av oppgaven, og jeg har tatt den med for å få et bredere perspektiv på oppgaven. Formålet med å kombinere ulike metodiske tilnæringsmåter, er å styrke tilliten til resultatet av analysen. Dette gjøres gjennom å vise at ulike metodiske tilnæringsmåter fører til samme resultat (Holme m.fl. 1991: 82-83).

3 LÆREPLANER I HISTORISK PERSPEKTIV

Når jeg skriver om læreplaner i et historisk perspektiv, kan jeg ikke gå helt tilbake til norskfagets opprinnelse. Det ville blitt for omfattende. Det er i seg selv en diskusjon når norsk ble et eget fag i skolen. Allerede ved innføringen av reformasjonen ble morsmålet styrket i kulturlivet. Det skjedde på den ene siden gjennom kirkens folkeopplysningsarbeid, på den andre siden gjennom statens tydeliggjøring av øvrighetens makt og embete. For Norges del var undervisningsspråket for morsmål dansk (Aase 2002: 29, 31). I den tidlige skolen var ikke morsmålsfaget slik vi kjenner det i dag, der det faglige fokus ligger på å trene elevene i ulike lesestrategier, slik at de kan få utbytte av å lese alle typer litteratur. I den tidlige skolen fikk barn leseopplæring slik at de ble i stand til å lese Bibelen og salmeboka. Slik kunne de komme gjennom konfirmasjonen, og ta fatt på et voksent arbeidsliv. Leseopplæringen ga ikke samme forutsetninger for leseglede som den gjør for elevene i dag. I 1739 kom det en landsskolelov som påla alle barn over 7 år å gå på skole der de kunne lære kristendomskunnskap og lesing. Med dette var grunnlaget for den norske folkeskole lagt (Høigård og Ruge 1971: 36).

Helt fram til 1860 var allmueskolen en kristendomsskole i den forstand at religion var hovedfaget. Lesning var et redskapsfag for tilegnelsen av de religiøse sannheter i Skriften og katekismen. I siste halvdel av 1800-tallet tok så det norske samfunnet flere viktige skritt bort fra en kirkebasert opplæring med sikte på konfirmasjon, over mot et allment skolebasert alfabetiseringsprogram som skulle sette den enkelte elev i stand til å lese ukjent tekst, skrive selv og regne (Andersen 2001: 204).

Jeg har valg å se på læreplanutviklingen i siste halvdel av forrige århundre. Målet med dette var å se *Kunnskapsløftet* i lys av tidligere læreplantradisjoner. Jeg har startet med *Normalplanen av 1939*. Drøye 60 år er kanskje litt knapt tidsperspektiv til å gi dette kapitlet tittelen *historisk perspektiv*, men jeg var nødt til å gjøre et utvalg. Dette utvalget ble basert på to ting. Det ene var at vi kjenner morsmålsfaget som et definert norskfag innenfor denne tidsrammen, det andre var å finne ut hvor i den eksisterende læreplantradisjonen *Kunnskapsløftet* plasserer seg. Betegnelsen *morsmålfag* er i våre dager en omdiskutert term, i og med at mange elever som går i den norske skole i dag, ikke har norsk som morsmål. I dag er det mer betegnede å snakke om førstespråk. *L97* plasserer seg i en tradisjon som bruker betegnelsen morsmålsfag om norskfaget, mens *Kunnskapsløftet* er mer bevisst på at mens de

fleste elever har norsk som morsmål, er det også en nokså betydelig andel elever som har et annet språk som morsmål. *Kunnskapsløftet* gjør kanskje et brudd med den eksisterende læreplantradisjon på dette feltet. Det jeg har skrevet i dette kapitlet, er til en viss grad basert på kapittel 2 i Inge Moslets lærebok i norsk fagdidaktikk *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Jeg har tatt utgangspunkt i det han skriver for de ulike periodene fra 1950, og knyttet det opp mot *L97* og *Kunnskapsløftet*. Jeg har også prøvd å si noe om hvordan situasjonen er for norskfaget i første tiåret av 2000-tallet.

Når det gjelder norskdidaktikk, har norskfaget en dobbel utfordring. Alle teoretiske fag er språkfag i den forstand at kunnskapsstoffet er språklig utforma, men norskfaget beskjeftiger seg også med språk som språk. Gjennom dette får språk og tekst en dobbelt funksjon, i og med at de er både *studieredskap* og *studieobjekt* (Moslet 2001: 12).¹

”Mosaikkfag” er en betegnelse Inge Moslet bruker om norskfagets utvikling utover 1900-tallet (Moslet 2001: 11). I det legger han at det utvikla seg til å skille mellom lesing, grammatikk, norskhefteøving, større skrivearbeid og så videre. De forskjellige aktivitetene ble fordelt på timeplanen på ulike dager utover uka. Dermed ble det opprettet kunstige skiller mellom ferdigheter og aktiviteter man i dag prøver å integrere. *Mønsterplan -87* og *L97* har bidratt til å rive ned en rekke avgrensninger i faget og bidratt til å normfeste en rekke koplinger mellom det en *gjør* gjennom språk og tekst, og det en *lærer* gjennom språk og tekst. Et eksempel på dette er et skifte av fokus blant annet når det gjelder grammatikkundervisning. Elevene i dag skal ikke skrive for å lære grammatikk bedre, men de skal lære en type grammatikk som hjelper dem til å skrive bedre. Vi ser altså konturene av en endring i norskfaget bort fra ”mosaikkfag” rundt årtusensskifte. Gjennom kapitlet vil jeg prøve å gjøre rede for om *Kunnskapsløftet* følger opp denne endringen. Jeg har tatt for meg tiåra fra 1930 og frem til i dag. Jeg har behandlet 1930–50-tallet under ett avsnitt. Dette har jeg gjort fordi *Normalplan av 1939* var gjeldende læreplan frem til *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* ble vedtatt i 1959. Så har jeg skrevet om tiåra fra 1960 og frem til i dag epokevis, i og med at det kom nye læreplaner i løpet av hvert av disse tiåra.

¹ Mine kursiveringer

3.1 1930–1950-tallet

I 1936 kom det ny skolelov som avløste den av 1889. *Normalplan av 1939* ble bygd på den nye loven om folkeskole av 1936. Det kom én normalplan for byfolkeskolen, og én for landsfolkeskolen. Så langt det gjelder prinsipielle spørsmål, er det ingen forskjell mellom dem (*Forarbeid til normalplan for grunnskolen 1970*: 17). Jeg velger å referere til normalplan for byfolkeskolen. Bakgrunnen for at det kom en ny læreplan i 1939, var at skoleloven av 1889 gjorde det mulig å gå fra 5. trinn i folkeskolen og over i 4-årig middelskole. Som en konsekvens av dette, benyttet de elevene som hadde økonomisk mulighet til det, dette tilbudet mens resten fullførte 6. og 7. klasse. Denne ordningen førte etter hvert til at man ble redd for at folkeskolen skulle bli en b-skole, og i 1911 ble Enhetsskolekomiteen oppnevnt. Denne skulle jobbe for å finne en løsning på hvordan man kunne bygge 2-årig middelskole på fullført folkeskole (Briseid 2002: 40). Enhetsskoletanken står sentralt i den norske skole også i dag. ”Enhetsskolebestrebelsen var allerede ved århundreskiftet uttrykk for en samfunnspolitisk ide om å jevne ut sosiale skiller i samfunnet” (Briseid 2002: 29). I 1920 ble det gjort et vedtak som nektet statsstøtte til middelskoler som gikk parallelt med folkeskolen, og den nye skoleloven av 1936 formaliserte enhetsskolen, og det er altså på grunnlag av denne loven *Normalplan av 1939* er laget. Dette minner mye om den skoledebatten vi har i dag, om statsstøtte til privatskoler som konkurrerer med den offentlige skolen. I små samfunn som bare har elevmasse for én skole, er man redd for at det offentlige skoletilbudet vil bli utkonkurrert dersom det etablerer seg en privatskole der. Det vil føre til at elevenes valgfrihet blir eliminert, og de blir bundet til å gå på den private skolen i distriktet hvis de ikke vil bytte skoledistrikt.

Normalplan av 1939 er delt inn i *Innleiing, Undervisningsplaner, Karakterer og karatergiing. Års- og avgangsprøver og Instruksjer*. Innledningen er på 20 sider, og den tar for seg *Timefordelingstabellene, Fagfordeling og timetabell, Samlet undervisning og periodelesing, Minstekrav, Skilnaden på klasser og på elever, Individuelt arbeid og gruppearbeid, Arbeidsskoleprinsippet, Heimearbeid, Tilsyn og Læremidler*. Innledningen er detaljert, og den bærer preg av et positivt og omsorgsfullt elevsyn. I forbindelse med ”heimearbeid” står det blant annet

En må alltid sørge for at barna får tilstrekkelig tid til hvile og lek.

Hvor mye heimearbeid en kan gi en elev, avhenger av flere ting: lengden av skoletida, arbeidsforholdene i heimen, barnets evner og arbeidskraft o. a. Er den

daglige skoletida lang, blir det mindre tid til heimearbeid, og dette arbeid er da heller ikke så nødvendig som når skoletida er kort. Arbeidsforholdene i heimen kan være gode så barna får arbeidsro og kanskje til og med hjelp, men forholdene kan også være slik at det er vanskelig eller umulig å få gjort arbeidet på en skikkelig måte osv. (Normalplan 1939: 17).

Gjennom hele innledningen fremmes et elevsyn som bærer preg av omsorg for og tro på eleven. Dette skulle realiseres gjennom arbeidsskoleprinsippet. Planen er kritisk til tradisjonelle arbeidsmetoder i skolen, og hele planen er gjennomsyret av ideen om arbeidsskoleprinsippet.

Hvis det skal trekkes en parallell til *Kunnskapsløftet* og *L97* her, vil jeg påpeke at begge disse også fremmer et positivt elevsyn, men at *Kunnskapsløftet* er kritisk til *L97*s arbeidsmetoder. I *L97* ligger det klare metodeføringer, mens *Kunnskapsløftet* ønsker at metodevalg skal være et lokalt anliggende.

Normalplan av 1939 har som mål at elevens selvstendige arbeid skal komme i fokus, heller enn evnen til å reproducere kunnskap.

Planen tar m.a. o. sikte på å gjennomføre arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp, i den utstrekning det høver, og slik at arbeidet gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling. Arbeidsskolen vil således ved sin appell til initiativ og selvstendig virksomhet – og derved til vilje og handling – i stor monn bl. a. kunne hjelpe til å fremme den oppdragelse til karakter og karakterstyrke som alltid må være en viktig oppgave for skolen (Normalplan 1939: 16).

Gjennom arbeidsskoleprinsippet skulle skolen skape elever som lærte gjennom praktiske arbeidsmetoder som å venne seg til å slå opp i håndbøker, gruppearbeid og praktiske fag som håndarbeid og husstell. Sammenlikner vi dette med *Kunnskapsløftet* får vi et tosidig utslag. På den ene siden er reformene rake motsetninger, i og med at det ligger i reformens navn at *Kunnskapsløftet* har fokus på kunnskap. Altså det motsatte av *Normalplan av 1939* som ville tone ned kunnskapsaspektet ved skolen, og fokusere på arbeidsmetodene. På den andre siden minner reformene mye om hverandre, i det at de vil ruste elevene for læring også utenfor skolen. *Normalplan av 1939* gjør det gjennom å gi detaljerte instruksjoner for metode og

arbeidsmåte, *Kunnskapsløftet* gjør det motsatte, nemlig gjennom å gi mer eller mindre fullstendig metodefrihet der fokus på fem grunnleggende ferdigheter skal tilegnes hver enkelt elev som redskap for livslang læring. Selv om *Normalplanen av 1939* ønska å tone ned kunnskapsstoffet og ha fokus på arbeidsmetode, hadde den allikevel fokus på kunnskapsstoff i og med at det fastsatte minstekrav for hvert enkelt fag.

Når det gjelder selve fagplanen for norsk, består denne av *Mål, Minstekrav, Rettleiing og Arbeidsplan for klassene*. Det er lista opp syv punkt som det er mål å lære barna. Her står det ikke noe om hva de skal lære på hvilke trinn. Videre i planen følger minstekrav og rettleiing. Bare i forbindelse med noen punkt er klassetrinn spesifisert. Under arbeidsplan for klassene står det spesifisert hva elevene skal lære på hvert trinn. Det står ikke kategorisert for hvert trinn slik som hovedmoment for *L97* eller kompetansemål for *Kunnskapsløftet*.

Normalplan av 1939 var i bruk i skolen frem til 1959, da den ble avløst av *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Ikke alle kommuner i landet valgt å innføre denne, og for de som ikke gjorde det gjaldt fortsatt *Normalplan av 1939*.

Moslet har kalt epoken i norskfaget på 1950-tallet for ”vakkernorsken”. I det legger han at ”norsk” var en velavgrensa og veldefinert størrelse. Faghistorisk var perioden prega av en stabil felles fagforståelse, og det var unødvendig å problematisere, presisere og nyansere hva som var godt, verdifullt, vakkert og riktig. I våre dager står fagdidaktikk og diskusjon rundt hva som utgjør norskfaget, sentralt.

På 1950-tallet var læreren en autoritetsperson, og han hadde autoritet til å bestemme for eksempel hva som var gode og dårlige elevtekster. I det ligger at læreren hadde fortolkningsmonopol, og lærertolkning var overordna elevtolkning. Rettingstradisjonen bar preg av å være korrigerende, sensurerende og dømmende. Det var et subjekt-/objektforhold mellom lærer og elever. I læreplanen var det fastslått at læreren skulle ”styrke elevenes evne, utvide elevenes kjennskap, lære elevene å forstå, venne elevene til, øve elevene i osv.” (Moslet 2001: 22). Dette står i klar kontrast til slik vi kjenner lærerens rolle i skolen i dag. *L97* har fokus på at læreren skal legge til rette for elevens læring, og læreren skal være en aktiv deltaker i klasserommiljøet. Dessuten er det sterkt fokus på at elevene selv må bygge opp og tilegne seg sin egen kunnskap. Dette blir også fulgt opp i *Kunnskapsløftet*. I *Arbeidsmåtar i faget i L97* står det at ”Ein skal ta omsyn til at elevar er ulike og lærer på ulike

måtar. Opplæringa må sleppe elevane til som aktivt utforskande i si eiga læring” (L97: 2). I *Formål* med faget finner vi i *Kunnskapsløftet* blant annet målet om at ”Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse, ut fra elevens evner og forutsetninger” (*Kunnskapsløftet*: 1). Dette bærer preg av et subjekt-/subjektforhold, der lærerens oppgave er å sette i gang læringsprosesser hos elevene. Eleven er i høyeste grad aktiv i sin egen læring.

Når det gjelder elevoppgavene som ble gitt på 1950-tallet, var disse kanalisert inn mot tema som beskrev den storslåtte norske natur og levemåte. ”Tekstutvalg og teksttilnærming er heilt åpenbart prega av at norskfaget har en historieskapende og nasjonsbyggende funksjon” (Moslet 2001: 22).

Av emner som barna gjerne skriver om, kan nevnes: Turer, reiser, ferier, naturskildringer, heimstadskildringer, festdager, fornøyelser og lek, fantasioppgaver (selvlagde fortellinger), skildring av personer og idealskikkelser, dyreskildringer, idrett, liv og arbeid heime, oppgaver som er hentet fra skolearbeidet (Normalplan for byfolkeskolen 1939: 48).

I L97 og *Kunnskapsløftet* har dette mer eller mindre falt bort. Spesielt i *Kunnskapsløftet* står globale perspektiv sentralt, samtidig som det hjemlige skal bevares. ”Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale” (*Kunnskapsløftet*: 1).

1950-tallsskolen bar preg av et hierarkisk system, både når det gjaldt lærerens posisjon og faget. Læreren var autoritetsperson over elevene, men var selv plassert under kommandolinjer fra universitetet og nedover. Norskfaget i folkeskolen var underlagt norskfaget i realskolen, som igjen var underlagt norskfaget i gymnaset. ”Karakter- og eksamensordninga var systembevarende og disiplinerende, og den blokkerte nokså effektivt mot fagfornyng” (Moslet 2001: 22). I dette ligger at norskfaget i etterkrigstida videreutvikla sin sorterings- og kvalifiseringsfunksjon. Opp igjennom 12-års skolegang skilte lesing og skriving mer eller mindre lag. Lesing av skjønnlitterære tekster, og dannelsen av bærere av forfint litteratur, ble knyttet inn mot restene av en borgerlig dannelsesarv. Stilskrivingen arvet den gamle embetsmannsstandens ideal om å skrive sakprega med evne for resonnement, utredning og argumentasjon. Artiumsstilen skulle skrives i denne tradisjonen, ergo ble den virkelighetsnære

opplevelsesfortellingen nedprioritert, og det ble fra skolens side gjort et utvalg av hva som var ”bra” og ”dårlig” (ibid).

I dag skal elever på alle nivå integreres i en skole og en klasse. Undervisningen skal legges til rette slik at alle får utbytte av å gå på skolen, og elever på forskjellige nivå skal ikke fremelskes som ”vinnere” eller ”tapere”. Dette gjelder både for *L97* og *Kunnskapsløftet*. Opplæringsloven § 1-2 fastslår at skolen skal gi tilpassa opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse. Det er ikke slik at bare de flinkeste skal ha mulighet til å ta videregående utdanning. Alle elever har rett til 13-årig grunnopplæring. De siste tre åra av denne innbyr til valg mellom teoretiske og praktiske utdannelse, slik at alle får sjansen til å videreutvikle de talentene de sitter inne med. ”Læringsplakaten” fastslår hva den enkelte skole og lærebedrift er forpliktet til, og i første punkt står det: ”gi elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre”. Skolen har altså gått bort fra å fremelske noen sjangere fremfor andre, og gir dermed rom for kompetanseutvikling innen forskjellige sjangere, ergo er det håp om at flere elever har mulighet til å lykkes.

3.2 1960-tallet

Moslet har kalt denne perioden for ”praktisknorsken”. Ved inngangen til 1960-tallet ble samfunns- og skolerammene endret. Disse endringene var i stor grad basert på endringer i samfunnet. Vekstoptimisme og teknologisering prega hverdagen. Det nye Norge krevde et nytt norskfag, og lærerne ble til pedagogiske arbeidsformenn. Tanken om enhetsskolen ble videreutvikla (Moslet 2001: 23). Obligatorisk 9-årig skole ble innført i denne perioden, og *Normalplan av 1939* ble avløst av *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Denne ble vedtatt i 1959 og prega altså skoletilværelsen på 1960-tallet. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* gjaldt først og fremst ungdomsskolen, og når det gjaldt norskundervisning skulle barneskolen (1.–6. årskull) følge *Normalplan for klassene 1–6 i 7-årig folkeskole (Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1959: 57)*. Strukturen i ungdomsskolen var slik at 7. klasse fungerte som et felles grunnkurs, før elevene i 8. og 9. klasse kunne velge mellom tre forskjellige kursplaner.

Plan 1 er den minst omfattende når det gjelder krav til innlæring av teoretisk stoff
Plan 2 legger noe større vekt på innlæring av teoretisk stoff og ferdighet i skriftlig framstilling

Plan 3 er den mest omfattende og krevende plan (Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1959: 58)

Læreplan for forsøk med 9-årig skole har følgende inndeling: *Forord, Fag- og timebyteplanar, Mål og middel i skolen, Elevråd og fritidstiltak i ungdomsskolen, Rådgjeving og yrkesorientering*. Etter dette følger norsk og andre fagplaner. Læreplanen har ikke noe innledning slik som *Normalplan av 1939*, den begynner rett på et kort forord for første og andre utgave.

I kapitlet *Mål og middel i skolen* blir skolens formål, med hjemmel i *Lov om folkeskolen* fra 1959, fastsatt.

Skolen har til oppgåve saman med heimen å arbeida for at elevane skal bli gode samfunnsmenneske.

Han skal hjelpa til å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding, utvikla deira evner og anlegg og gjeva dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg (Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1959: 25).

(Skoleloven av 1936 fastsatte formålsparagrafen for skolen, men *Normalplanen av 1939* nevnte ikke denne eksplisitt i planen). Denne formålsparagrafen minner mye om den som er fastsatt i *Generell del*, og gjelder for *L97* og *Kunnskapsløftet*.

Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn (L97: 9).

I våre dager har det flere ganger vært oppe til debatt om det skal være en del av skolens oppgave å gi elevene en kristen oppdragelse. Debatten går både på at det norske samfunn i stor grad er sekularisert, og på at det i økende grad er et flerkulturelt samfunn som består av ulike typer trosretninger. Formålsparagrafen i proposisjon til ny skolelov i 1958 skapte også debatt. På denne tiden gikk debatten på om den nye formålsparagrafen ville føre til en svekkelse i forholdet mellom skole og kirke, og dermed føre til en redusering av kristendommens plass og betydning i skolen (Briseid 2002: 97).

Et sentralt mål for norskfaget på 1960-tallet ble at det skulle gjelde som et redskap for elevene. Slik skulle det bidra til fortsatt industriell og samfunnsmessig vekst. Pensum skulle være konsentrert rundt innøvelse og beherskelse av en rekke ferdigheter, og arbeidsformene skulle være friere. Studieteknikk ble innført i faget som et nytt hovedmoment, slik at elevene kunne oppnå raskt og maksimalt utbytte av læringssystemet (Moslet 2001: 23). Her er det flere ting som minner mye om *Kunnskapsløftet*. Nøkkelordet *redskap* er et høyt profilert ord også i forbindelse med *Kunnskapsløftet*. På 1960-tallet ble det brukt i forhold til *norskfaget*, i 2006 skal det brukes i forhold til fem *grunnleggende ferdigheter*. Hovedmålet i dag er ikke eksplisitt at det skal bidra til fortsatt samfunnsmessig og industriell vekst, men det skal bidra til livslang læring, som igjen implisitt må være et mål for fortsatt *samfunnsmessig* vekst i alle fall.

Tradisjonell industri står ikke så sterkt i Norge nå som på 1960-tallet, men utvikling av teknologi, og da spesielt data- og kommunikasjonsteknologi, er en sentral del av næringslivet. Å mestre de fem grunnleggende ferdighetene som redskaper for livslang læring, må implisitt ha som mål å sikre fortsatt samfunnsmessig vekst. Vi ser altså at 1960-tallsnorsken skulle bruke hele faget som redskap, mens 2000-norsken skal bruke fem utvalgte ferdigheter i faget som redskap. Målet om fortsatt vekst i samfunnet er nok felles for de to epokene, men samfunnet på 1960-tallet og 2000-tallet er svært forskjellige, og grunnlaget for satsingen er forskjellig. På 1960-tallet var industrisamfunnet i vekst, og det gjenspeilte metodevalg i norskfaget, i dag er data- og kommunikasjonssamfunnet i vekst, og det gjenspeiles i norskfaget ved at man anerkjenner at skolen ikke lenger er enestående læringsarena i livet.

At pensum skulle være konsentrert rundt innøvelse og beherskelse av en rekke ferdigheter, har sammenheng med at norskfaget skulle være et redskapsfag. Parallelt til dette fokuserer *Kunnskapsløftet* på fem grunnleggende ferdigheter som skal danne grunnlag for livslang læring. Hvilke ferdigheter det ble fokusert på på 1960-tallet, og hvilke som skal fokuseres på fra 2006 er forskjellig. Målet på 1960-tallet var å ruste elevene til organisasjons- og yrkesliv, og hjelpe elevene til å tilegne seg språklig informasjon på rasjonelt vis. Formaliserte skolesjangere ble erstattet av funksjonelle brukssjangere (Moslet 2001: 23). I *Generelle retningslinjer for undervisning i norsk i ungdomsskolen*, punkt 5 *skriftlige øvelser* heter det

De skriftlige øvingene må ikke på noe klassetrinn konsentreres bare om tradisjonell stilskriving. Det er like viktig at elevene får øving i f. eks. å skrive debattinnlegg i klasse- eller skoleavis, referater av program i skolekringkastinga, av møter og idrettsbegivenheter, intervjuer, korrespondanse, søknader o. l. (Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1959: 61).

Dette var virkelighetsnære sjangere som elevene ville få bruk for når de skulle ut og arbeide i blant annet industrien. Til sammenlikning fokuserer *Kunnskapsløftet* på grunnleggende ferdigheter for å hjelpe elevene å kunne gjøre seg nytte av den uendelige flommen av informasjon som strømmer i samfunnet, både mens de er elever og etter at de forlater skolen. Det utvida sjangerrepertoaret har blitt enda mer utvida og utvikla videre opp igjennom tiåra etter 1960, og er gjeldende fremdeles i dag.

Friere arbeidsformer skulle avløse ”tradisjonell undervisning med høytlesing, stilskriving og formell grammatikkdrill” (Moslet 2001: 23). Målet med dette var at elevene skulle få øve seg i virkelighetsnæresjangere, som de ville få bruk for i yrkes- og organisasjonsliv. Det er kanskje tvilsomt å trekke en parallell her, til *Kunnskapsløftet* og den økte lokale handlefriheten som skal følge med denne reformen, men det er fristende å gjøre det. På 1960-tallet var det friere arbeidsformer i faget som var målet, i 2006 er det friere arbeidsformer for skolene lokalt som er målet. Forskjellen mellom den økte frihetene i de to epokene er at alle skoler ble pålagt å bruke friere arbeidsmetoder i sin undervisning på 1960-tallet, mens det er opp til hver skole lokalt å velge arbeidsmetoder fra 2006. Mens det på 1960-tallet var sentralt styrt og pålagt at arbeidsmetodene skulle være friere, blir det fra 2006 opp til hver enkelt skole lokalt å fastsette arbeidsmetoder i norskfaget. Dette må skje innenfor læreplanenes rammer selvsagt.

Når *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* kom med mye av den samme kritikken mot *Normalplan av 1939*, som kritikken *Normalplanen* kom med mot læreplanen den avløste i sin tid, må det ha sammenheng med at arbeidsskoleprinsippet ikke kan ha blitt utført i praksis. Ifølge *Normalplan av 1939* lå alt til rett for at lærerne skulle ta i bruk friere og mer praktiske arbeidsmetoder, men dette skjedde i liten grad.

Flere forhold fikk betydning for skoleutviklingen fra Normalplanens tilblivelse i 1939 og frem til Forsøksplanen av 1960. Implementeringen av Normalplanen gikk ikke som

planlagt, - dels på grunn av sterkt befestede undervisningstradisjoner som det tok lang tid å endre, og dels støttet av lærerutdanningens pedagogikkundervisning, som tradisjonelt la vekt på fag- og kulturformidling som dannende faktorer (Briseid 2002: 56).

Her ser vi altså eksempel på at ny læreplan ikke er noen garanti for endring i skolen. Også i kapittel 4 har jeg tatt opp til diskusjon at det ikke er noe automatikk i at alt som står i en læreplan blir utført i praksis (se 4.4, s. 68).

1960-tallets skolehverdag var preget av strømninger i samfunnet rundt. Rasjonalisering, effektivitet og produktivitet var sentrale verdier og mål i samfunnslivet, og dette satt sitt preg på skolen. Samfunnets tenkemåte farga skoleutviklinga, og førte til et mer praktisk retta norskfag. Hvis vi sammenlikner med *Kunnskapsløftet*, ser vi at det ikke bare er strømninger i det norske samfunn som preger læreplanreformen, men strømninger i verdenssamfunnet. Planen har et nasjonalt og et globalt fokus, og utformingen av den er blant annet påvirket av den store internasjonale PISA-undersøkelsen. Fokus på grunnleggende ferdigheter har blant annet sitt forbilde i de engelske og danske læreplanene. Informasjonssamfunnet står sterkt i vår tid, og en av de sterkeste begrunnelsene for innføring av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, er nettopp at skolen ikke lenger er den oppvoksende generasjons enerådende læringsarena. Vi kan si at skolen har tatt konsekvensen av samfunnsutviklinga, og tar ansvar for å ruste elevene til å takle de store mengder informasjon som omgir oss. Men det vil alltid være en interessekonflikt mellom om det er ønskelig at samfunnet skal prege skolen, eller om det hadde vært bedre om skolen preget samfunnet.

3.3 1970-tallet

På 1970-tallet var det igjen behov for endring i norskfaget. Ved inngangen til tiåret dalte vekstoptimismen. Det antiautoritære sto i fokus, og ideologikritikk sto sterkt. Kvinnefrigjøring, marxisme, anti-EF, miljøbevegelse og anarkisme var noen av de retningene i samfunnet som det ble kjempet for. Ingen av bevegelsene sto sterkt i samfunnet generelt, men små sterke grupperinger i samfunnet representerte noen av dem. Allikevel ga de sitt preg også til norskfaget. Faget ble angrepet i forhold til sitt verdigrunnlag, i og med at det hadde rot i den borgerlige humanismen, og ble dermed beskyldt for å ha en tjenende funksjon i forhold til kapitalkreftene og teknokratiet. Motsatt ble norskfaget i tiåra før anklaga for å skape fremmedgjorte, systemtilpassa og bevisstløse elever. Målet for norskfaget i dette tiåret

var å skape et samfunn som skulle bevege seg bort fra klassesdeling og undertrykkelse. Det skulle gjøres blant annet gjennom emansipatorisk sosialisering, bevisstgjørende pedagogikk, ideologiavsløring og prosjektundervisning. Visjonen var at dette skulle skape bevisste og handlingsdyktige elever (Moslet 2001: 25). Disse strategiene ble satt opp som motsetning til dem som hadde vært rådende i tiåra før. Moslet kaller norskfaget i denne epoken ”kritisknorsken”.

Hvis vi sammenlikner dette med *Kunnskapsløftet*, kan vi ikke si at det går an å trekke en direkte parallell. *Kunnskapsløftet* kommer ikke som en reaksjon mot *L97*, men den føyer seg inn i en eksisterende læreplantradisjon. Den bryter fullstendig med *L97* i og med at den søker å være fri for metodeføringer, men den deler i stor grad læringssyn, elevsyn og kunnskapssyn med *L97*.

1970-tallets skole videreførte og utvikla videre også enhetsskoletanken. På begynnelsen av tiåret ble grunnskoleloven og spesialskoleloven slått sammen, og dette ble første del av en større integreringsprosess. Enhetsskolen skulle bli en skole for alle. Både for elever flest, og for de marginale elvene som til da hadde tilhørt spesialskolene (Ogden 2004: 182). Da jeg ba Laila Aase kommentere *Kunnskapsløftet* i forhold til enhetsskoletanken som har stått sentralt i norsk skole på hele 1900-tallet, svarte hun at *Kunnskapsløftet* ikke legger opp til noen annen skolepolitikk enn den som har vært rådende på 1900-tallet, og at den søker å bevare enhetsskolens grunntanke om å gi alle tilgang på skolen (Vedlegg 2).

I 1974 kom det igjen en ny læreplan, og nå var det *Mønsterplan av 1974 (M74)* som skulle avløse *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* og *Normalplan av 1939*. *M74* var delt inn i *Generell del* og *Fag og emner*. Planen starter med et forord som skisserer bakgrunnen for den nye planen, og lister opp hvilke emner som er nye eller helt omarbeidet i planen. Den fastslår at planen ikke har satt opp minstekrav, og at det er gjort for at undervisningen lettere skal kunne tilpasses den enkelte elevs evner og interesser. *M74* gikk også bort fra kursplanssystemet. Med *M74* kommer *Norsk som fremmedspråk* inn under *Obligatoriske fag i Fag og emner*. I forordet er det begrunnet med at det ”representerer et undervisningstilbud til elever som ikke har norsk som morsmål eller som hovedspråk, og kan gjelde både elever i språkblandingsdistrikter og elever av utenlandsk opprinnelse som i stigende antall søker norsk skole” (*M74*: forord). Her kan vi trekke en parallell til *L97* og *Kunnskapsløftet*. Det blir kanskje litt skjevt å trekke en parallell og sette det opp som en motsetning, i og med at både

L97 og *Kunnskapsløftet* også har egne norskløyper for elever som har et annet morsmål enn norsk, men poenget var å vise at skolen har vært bevisst Norge som et flerkulturelt samfunn helt tilbake til *M74*. Når det blir kritisert at *Generell del* fra 1993 beholdes fordi den kanskje ikke i stor nok grad tar hensyn til at Norge er blitt et flerkulturelt samfunn, kan en jo få inntrykk av at dette er noe læreplanene først tar på alvor på ordentlig i 2006, men dette har det altså vært bevissthet om og tatt hensyn til helt tilbake til 1970-tallet.

Når det gjelder norskfaget på 1970-tallet, var fokus satt på å studere 'språket i bruk' heller enn språket som system. Det utvida sjangerrepertoaret fra 1960-tallet ble videreført, og det ble åpnet for nye tekstformer. Eksempler på disse er kvinnelitteratur, trivallitteratur, bilder og medietekster. I samspill med dette ble det også innført nye og mer kritiske lese måter (Moslet 2001: 25). I forhold til *Kunnskapsløftet* tenker jeg umiddelbart på innføring av sammensatte tekster. Vi ser at *M74* åpnet for blant annet medietekst og bilder, og dette videreføres altså i *Kunnskapsløftet* med innføringen av sammensatte tekster. I kapittel 4 viser jeg at *L97* allerede dekket sjangere som tegneserie, film, reklame, avis og liknende. Det vil si tekster som kan omhandle bilde, tekst og lyd i ett samla uttrykk. Forskjellen til *Kunnskapsløftet* er at det er satt en samlebetegnelse på denne type tekster, og det er konkret fastsatt hvordan elevene skal jobbe med dem (se 4.2, s.48-49). Vi ser her et tydelig eksempel på hvordan det har vært progresjon i utvidelsen av sjangerrepertoaret innenfor norskfaget, og hvordan det i dette tilfelle er kontinuitet mellom planene fra 1960-tallet og frem til i dag. *Kunnskapsløftet* fører altså videre tradisjonen som ble innført på 1970-tallet med at skolen åpnet for, og forholdt seg til alle typer tekster som er en naturlig del av barne- og ungdomskulturen. På 1970-tallet fikk Donald Duck, Hardygutten og Morgan Kane sin plass i norskfaget.

M74 var en læreplanreform for grunnskolen. Den generelle delen av læreplanen var prega av progressiv pedagogikk. Planen bar ikke bud om noe revolusjonering av det norske skoleverket, men enkeltelevne skulle bli mer selvstendig og kritisk tenkende. Planen la grunnlag for å skape frie, systemkritiske og verdikritiske elever. Samfunnets grunnverdier ble satt i et kritisk søkelys, og elevene skulle ut ifra egne forutsetninger stille spørsmål og ta standpunkt i forhold til lærerne og andre voksnes syn og standpunkter, lærebøker og samfunnsverdier. Norskfaget skulle også skape språk- og tekstkritiske elever (Moslet 2001: 26). Forordet til *M74* fastslår at planen ikke behandler karaktergivning, men at den omtaler evaluering generelt, og at reglementet inneholder nærmere bestemmelser om karaktergivning. Til sammenlikning med *Kunnskapsløftet*, vil jeg si at prinsippet med kritisk tenkende elever er

ført videre. Når det gjelder å gi retningslinjer for vurdering, synes jeg dette er noe som bør være en naturlig del av en læreplan. Skolene trenger sentralt satte rammer for å ha en garanti for at elever ved ulike skoler, og i ulike deler av landet, blir vurdert likt. Både *L97* og *Kunnskapsløftet* har retningslinjer for vurdering.

3.4 1980-tallet

En politisk mellomperiode resulterte i de tre læreplanene *Mønsterplan 1984 (M84)*, *Mønsterplan 1985 (M85)* og *Mønsterplan 1987 (M87)*. De to første var foreløpige, mens *M87* ble gjeldende frem til *L97*. Moslet kaller norskfaget på 1980-tallet ”kreativnorsken”. Første utkast til *M84* hadde et læringssyn som fremmet egenaktivitet og skapende virksomhet hos elevene. Den var prega av en reformpedagogisk tradisjon, og en rekke idéer og metoder ble videreført fra 1930-åras arbeidsskolepedagogikk. Et regjeringsskifte gjorde derimot sitt til at planen aldri ble gjennomført i praksis. Under ledelse av stadsråd Langslet gjorde et ministerutvalg om på planen og strøk alle formuleringer som henspilte på skapende virksomhet. Dette resulterte i *Mønsterplan 1985*, som ifølge Moslet var et forsøk på å gjenskape 1950-åras ”vakkernorsk” (Moslet 2001: 27).

Enda et regjeringsskifte på 1980-tallet resulterte i *Mønsterplan 1987*. Denne tok opp idéer fra *M84*, og to sentrale metoder i norskfaget ble LTG (lesing på talens grunn) og ”kreativ skriving”. Lesing på talens grunn er en modell for leseinnlæring utvikla av Ulrika Leimar. Den tar utgangspunkt i det barna kan når de kommer til skolen, og barna lager en tekst på bakgrunn av sine tanker, erfaringer, opplevelser og interesser. Samtalen er i fokus, og læreren skriver ned de innspilla barna kommer med. Dette er en læringsmetode som bærer sterkt preg av de to pedagogiske retningene kognitiv-konstruktivisme og sosial-konstruktivisme, som jeg kommer mye inne på i forhold til *L97* og *Kunnskapsløftet* i kapittel 4. Denne tradisjonen er ført videre til *L97* og *Kunnskapsløftet*, men la meg understreke at disse pedagogiske idéene har røtter lenger tilbake i norsk skoletradisjon enn 1980-tallet. Allerede i *Normalplan av 1939* var det et sentralt poeng at elevene skulle ”lære å lære”, det kan vi lese ut av sitatet

Viktig for å holde interessen ved like og for å stimulerer arbeidslysten er det at elevene får være med på å legge plan for arbeidet og drøfte arbeidsoppgavene og framgangsmåten. De får snakke selv, ikke bare høre. De lærer å undersøke en sak og gå til kildene (Normalplan 1939: 13).

Denne arbeidsformen oppfordrer både til at elevene lærer gjennom det sosiale, og at de lærer ved selv å tilegne seg kunnskapsstoffet. Kirke- og undervisningsdepartementet følger i *Stortingsmelding nummer 35/1957* også opp den kognitiv-konstruktivistiske og den sosial-konstruktivistiske tradisjonen.

Et resultat av den nye og dypere psykologiske innsikt er den sterke understreking av prinsippet om elevaktivitet, elevenes egen – helst skapende – virksomhet. Anvendelsen av dette prinsipp har virket befruktende og befriende på arbeidsmåten i alle våre almenutdannende skoler. Den grunnleggende idé er på ingen måte ny, i visse fag er den like gammel som skolen selv (Læreplan for forsøk med 9-årig skole: 30).

La meg poengtere at når det gjelder tradisjon for kognitiv-konstruktivistisk og sosial-konstruktivistiske læringssyn, er begrepene nye men idéene bak dem gamle. Disse begrepene for å omtale læringssyn i læreplaner ble trolig ikke tatt i bruk før en gang på 1980-tallet. Grunnen til at jeg allikevel har valgt å bruke disse betegnelsene også når jeg skriver om eldre læreplaner, er at de omhandler kjent stoff, og at det letter forståelsen for læringssyn når jeg kan beskrive det med kjente betegnelser.

M87 består som *M74* av forord etterfulgt av de to hoveddelene *Generell del* og *Fagplandel*. I forordet stadfestes det at planen er en revisjon av *M74*, og at den bærer videre viktige prinsipp fra denne. Her ser vi planen føyer seg inn i en eksisterende læreplantradisjon, slik som *L97* gjorde etter den og *Kunnskapsløftet* etter den igjen. *M87* tok opp tråden fra *M74* og utvida sjangerrepertoaret ytterligere. Kreativ skriving ble en sentral type skriveoppgave, og denne åpnet for mer personlige, skjønnlitterære skrivemønstre. Subjektiv innlevelse, følelser, fantasi, følsomhet og fabulering fikk dermed større spillerom. Barna skulle også få eksperimentere med språket og prøve ut formmønstre og virkemidler (Moslet 2001: 29). Under hovedemne *Litteratur* står det ”vurdere budskap og språk i alle slags tekster og få syn for de verdier, holdninger og intensjoner som ligger bak” (*M87*: 135), og under delemne *Lage tekster selv* står det om elevene at ”de må vurdere ulike måter å bygge opp en tekst på, og selv eksperimentere med form og uttrykksmidler” (*M87*: 136). ”Eksperimentere” og ”prøve ut” er verb som går igjen også i *L97* og *Kunnskapsløftet* (se.4.6, s. 69ff), og også her ser vi at læreplanene som avløser hverandre skriver seg inn i en eksisterende læreplantradisjon med å videreføre bærende prinsipp fra tidligere læreplaner. Samtidig presenterer de også mye som er

nytt og annerledes, men som denne sammenlikningen avdekker går mye på å videreutvikle idéer og prinsipp som alt er kjent.

En ny kommunikasjonssituasjon oppsto også med den kreative skrivinga som ble innført på 1980-tallet. Elevtekstene ble ikke lenger skrevet for læreren som enemottaker, men de ble blant annet hengt opp på veggene i klasseromma, trykt i lokalavisa og lagt ut på biblioteket. Denne nye situasjonen skapte en ”klasseromsoffentlighet”, og denne ble ført videre på 1990-tallet (Moslet 2001: 29-30). Vi kan trygt si at den også vil bli ført videre med *Kunnskapsløftet*. Poenget med ”klasseromsoffentlighet” er å skape en realistisk skrivesituasjon for elevene gjennom å tilføye en realistisk mottaker av teksten. Det å kunne mestre digitale verktøy innbærer også muligheten for elevene til å publisere egne tekster på nettet. Internett gir mulighet til å nå ut til mange forskjellige typer mottakere. Elevene kan publisere tekstene sine både på skolens hjemmeside, på bibliotekets hjemmeside og på egne nettsider som er opprettet for publisering av elevarbeid for å nevne noen få. I dag er det også en vanlig eksamensform til skriftlig eksamen i norsk, at elevene blir delt inn i responsgrupper. De får utdelt en tekst som de skal lese og samtale om, så skal de gå hver til sitt og skriver en tekst. Etter en stund møtes responsgruppa igjen, og gir hverandre tilbakemelding på det hver enkelt i gruppa har skrevet. Slik blir ”klasseromsoffentligheten” videreført og utvidet i det nye årtusenet.

3.5 1990-tallet

Moslet kaller denne perioden i norskfaget for ”her-og-nå-norsken”, og fastslår at ’samhandling’ er selve nøkkelbegrepet i *L97* (Moslet 2001: 30). Skolehverdagen i norskfaget endra seg fra 1950-tallet og frem til 1990-tallet fra å være et fag der belønning for strevet lå i fremtida, det vil si ved tilbakelevering av prøven neste uke, artiumseksamen eller yrkeskarriere i voksenlivet, og med en lærer i spissen som autoritet, til en faghverdag der læreren deltok aktivt i klasserommiljøet og la til rette for læring. Endringer i samfunn, familiestruktur, ideologier og verdier bidro til dette. Det tilfredsstilte ikke 1990-tallets elever at belønningen for faget lå i fremtida. De trengte umiddelbar respons. Trolig som et resultat av dette, slo prosessorientert skriving an som læringsmetode i faget. Ønske om øyeblikkelig behovstilfredsstillelse ser vi også hos elevene i første tiår av 2000-tallet, og dette er skolehverdagen ved innføringen av *Kunnskapsløftet*.

Ved Grimstad ungdomsskole er det utviklet en egen læringsmetode basert på nettopp elevenes behov for umiddelbar behovstilfredsstillelse. Kort skissert er metoden utformet som et rollespill, der elevene kan velge ulike scenarier å spille innenfor, og de må løse fagrelaterte oppgaver for å komme forbi hindringer de møter underveis i scenariet. Metoden kalles *Lærelyst*, og er utviklet av Rune Andersen som er lærer ved skolen. 1. februar fikk han tildelt Høyskoleforlagets jubileumsstipend, et forfatterstipend på 30.000 kr for sitt arbeid med lærebøker i metoden *Lærelyst* (<http://grimstadungdomsskole.grimstadskole.no/index.php?artikkel=249>).

Moslet hevder at ”både i forarbeidet og i sjølve L97 fins det faktisk mange spor av at statsråd Hernes og hans læreplanstrateger ønsker å gjenoppvekke tålmodig flid og andre elevdyder. Og i planens poengteringer av ”fellesstoff” og ”felles mål” (bl.a. s. 68) kan vi skimte en norsklærer som er gjenreist som tradisjonell kulturbærer og kulturformidler” (Moslet 2001: 31). Hvis dette var et mål for L97, må vi vel kunne si at måloppnåelsen i skolene har vært relativt dårlig. Som kjent avdekket både PISA-undersøkelsen og *Utdanningsspeilet* at norske skolebarn opplever skolehverdagen som bråkete og urolig. Hadde skolehverdagen vært prega av *tålmodig flid* ville den vel ikke vært fullt så støyfull. Når det gjelder norsklæreren som tradisjonell kulturbærer og kulturformidler, er det vanskelig å si noe konkret om hvordan dette er i praksis, siden det ikke er gjort faktiske undersøkelser på det, men for å trekke linja videre til *Kunnskapsløftet*, kan vi si at både det tradisjonelle og det samtidige skal være representert i faget, og samtidig skal faget ha både et nasjonalt og et globalt perspektiv. Vektleggelsen av det globale kommer inn som et nytt moment i *Kunnskapsløftet*, men vi kan ikke dermed fastslå at norskfaget til nå har vært fri for globale perspektiv. Ta for eksempel litterære epoker som barokk og renessanse. Det går knapt nok an å undervise i disse uten å komme inn på deres europeiske opphav. Jeg vil ikke påstå at Moslets uttalelse er feil, det kan godt være Hernes hadde som visjon en skole med flittige og tålmodige elever, jeg ønsker bare å poengtere at det ikke ble slik i praksis som planen antydte at det kunne bli.

Når det gjelder globale perspektiv i læreplaner har L97 vært kritisert for å ha et proteksjonistisk syn på norsk kultur. Et mål for faget norsk er ”å styrkje den kulturelle tilhørsla hjå elevane gjennom å gi dei opplevingar med og kunnskap om norsk språk og litteratur, innblikk i andre kulturar og forståing for kva andre kulturar har å seie for utviklinga av vår eigen” (L97: 4). Den ser ikke på andre kulturer som en integrert del av den norske kulturen, men setter på et vis ”oss” og ”dem” opp som motpoler til hverandre. Her kan vi si at

L97 bryter med den foregående planen, M87. I hovedmål *Litteratur* står det nemlig at elevene skal ”få syn for historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger (lokalt, nasjonalt, nordisk og globalt)”² (M87: 135). Her kan vi si at M87 og *Kunnskapsløftet* har fokuset rettet inn ganske likt. Ifølge Laila Aase er bakgrunnen for det globale perspektivet at norsk språk- og tekstkultur er skapt i en europeisk sammenheng, og norske tekster må behandles som en integrert del av denne (Vedlegg 2).

Det er vanskelig å si noe om hvordan norskfaget vil utvikle seg ved innføringen av *Kunnskapsløftet*. Innføringen av ny læreplan er i seg selv ingen garanti for at skolehverdagen vil endre seg. Men ved oppsummering av hvordan faget utvikla seg gjennom siste halvdel av 1900-tallet, kan jeg kanskje komme med noen antagelser basert på dette.

3.6 Konklusjon

Det ser ut til at utvikling og strømninger i samfunnet har hatt stor innflytelse på læreplanutviklingen, og dermed norskfaget. Rådende strømninger i samfunnet har satt sitt preg på de forskjellige læreplanene. Gjennom drøye seks tiår har blant annet vekstoptimisme, teknologisering, ekskludering/inkludering, kvinnekamp, ideologikritikk, miljøbevegelse, kapitalisme, kjernefamilie og oppbrutt familiestruktur preget utviklingen av nye læreplaner. Strømninger og hendelser i dagens samfunn som kan ha påvirket utviklingen av *Kunnskapsløftet*, er blant annet terror, krig og frykt i verdenssamfunnet. Dette vil trolig ha noe å si for utarbeidelsen av den nye læreplanen, fordi verden i stadig større grad globaliseres, og Norge trekkes stadig tettere inn i verdenssamfunnet.

De som vokser opp i dag, vokser opp i et samfunn som vi kaller ”informasjonssamfunn”. Dette er basert på nye former for teknologi og kommunikasjonsmuligheter, som gjør uendelige mengder informasjon tilgjengelig for allmennheten. *Kunnskapsløftet* følger opp tradisjonen fra planene forut for den, og tar på alvor at skolen må sette elevene i stand til forholde seg til disse nye mediene.

Norge som samfunn er sakte på vei bort fra å være et egalitært samfunn, både når det gjelder økonomi og etnisitet. De sosiale forskjellene i Norge er økende, og Norge blir i stadig større grad et flerkulturelt samfunn. Alt dette påvirker barna som vokser opp i dag, og må

² Min kursivering

gjenspeiles i skolen og norskfaget. ”Matteuseffekten” er et begrep som betegner en utviklingstendens i dagens samfunn som går på at de som har gode forutsetninger for å klare seg, klarer seg bra på mange områder, mens de som har dårligere forutsetninger opplever mindre grad av mestring på mange områder. Som en effekt av dette har konturen av en polarisering i det norske klasserommet vokst frem. Disse to polene består av en relativt stor elevgruppe som klarer seg bra, og en relativt stor elevgruppe som ikke klarer seg så bra. Tidligere var det vanlig at en klasse besto av noen få svake elever, mange middels flinke elever og noen få veldig flinke elever. Forskning viser at de elevene som kommer fra ressurssterke hjem der foreldrene gjerne har høyere utdanning, klarer seg best på skolen, mens de elevene som kommer fra ressurssvake hjem klarer seg dårligst (*Utdanningsspeilet 2004*: 40). Begrepet ”Matteuseffekten” er basert på bibelordet i Matteus 13.12 hvor det står: ”For den som har, han skal få, og det i overflod. Men han som ikke har, skal bli fratatt selv det lille han har” (Bø og Helle 2002: 156).

Begrepet ”the Matthew effect” ble lansert av Robert Merton i *Science* allerede i 1968. Merton bruker begrepet i forhold til hvordan vitenskapsmenn oppnår prestisje i forskingsmiljø, mens uttrykket i mitt tilfelle er overført til å illustrere hvem som lykkes og ikke i skolen. Dette er fakta skolen og lærerne må forholde seg til, og *Kunnskapsløftet* tar dette på alvor ved å åpne opp for større grad av differensiering og tilpasset opplæring for alle elever. Også norskfaget må ta konsekvensen av samfunnsutviklingen, og kan ikke lenger være et fag som primært omhandler det å være norsk i Norge, slik det var for 100 år siden.

Endringer i samfunnet skjer fort, og i store deler av den vestlige verden skjer de nesten samtidig. For eksempel skjedde utviklingen av data- og mobilteknologien raskt og i store deler av den vestlige verden samtidig. Dette bidrar til at en ikke kan sette vanntette skott mellom Norge og resten av verden, men vi må dra vekslers både av det vi skaper lokalt, og av det som blir skapt av verdenssamfunnet. Jeg vil dermed konkludere med at det globale perspektiv i *Kunnskapsløftet* er produkt av dagens samfunn, og det er ikke lenger en reell diskusjon om det er skolen som påvirker samfunnet eller motsatt. Utviklingen har ført til at det er samfunnet som i størst grad påvirker skolen, og når læreplanene blir byttet ut, gjenspeiler de samfunnet de er et produkt av. Gjennom dette skriver *Kunnskapsløftet* seg inn i en eksisterende læreplantradisjon, og som denne epokegjennomgangen viser, har endringer i samfunnet ført til endringer i læreplanene. Vi har også sett at det globale perspektiv, som

fremstilles som nytt og spenstig for *Kunnskapsløftet*, også er å finne i *M87*, og viser at *Kunnskapsløftet* presenterer relativt kjent stoff.

På 1960-tallet ble det laget en tradisjon for å inkludere nye sjangere og lese måter i faget, og denne er fulgt opp også i *Kunnskapsløftet*. Fokuset på det vi betegner som kognitiv-konstruktivistisk og sosial-konstruktivistisk læringssyn er ført videre fra 1939 og tidligere læreplaner. Denne fremstillingen som har sett på *L97* og *Kunnskapsløftet* i et historisk perspektiv, har vist at selv om det har vært bytta læreplaner flere ganger fra 1939 og frem til i dag, og at alle bringer nye metoder eller pedagogiske idéer på banen, kan vi allikevel si at alle skriver seg inn i en eksisterende læreplantradisjon, der en del kjernepunkt og ideologibaser avløser hverandre opp igjennom de siste 50-60 åra. Slik skriver *Kunnskapsløftet* seg inn i en eksisterende læreplantradisjon, samtidig som den bidrar med en del nye ting.

4 EN SAMMENLIKNING AV L97 OG KUNNSKAPSLØFTET

Dette kapitlet har fokus på sammenlikning av læreplanen i norsk i L97 med læreplanen i norsk i *Kunnskapsløftet*. For å ha noen kriterier å gå etter, har jeg sammenliknet læreplanene med hensyn til form, innhold og læringssyn. Mens L97 har fokus på tre ”breie område” *Lytte og tale, Lese og skrive* og *Kunnskap om språk og kultur*, har *Kunnskapsløftet* fokus på de fem grunnleggende ferdighetene *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne* og *å kunne bruke digitale verktøy*. Prinsippet med grunnleggende ferdigheter som skal innføres i hvert enkelt fag, er nytt i forhold til L97. Men å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese og å kunne uttrykke seg skriftlig minner jo mye om ”breie område” i L97. En del av mitt prosjekt har vært å finne ut om noe av dette skal beholdes fra L97, og hva som blir nytt for *Kunnskapsløftet*. Jeg har søkt å finne ut hva som er likt og hva som skiller de to læreplanene når det gjelder form, det vil si strukturen på læreplanene, innhold, det vil si hva læreplanen fastslår at elevene skal kunne etter endt opplæring, og læringssyn, det vil si hvilke pedagogiske teorier som er lagt til grunn for hvordan planen er blitt seende ut.

13. desember 2005 hadde jeg et telefonintervju med Laila Aase. Hun var leder for læreplangruppa for norsk, og da jeg spurte henne om hva hun synes skiller de to planene, svarte hun at når det kommer til elevsyn, kunnskapssyn og læringssyn vil det ikke være særlig forskjell mellom L97 og *Kunnskapsløftet*. Hun mener at forskjellen mellom de to planene ligger på et annet nivå, nemlig i det at L97 er en kombinasjon mellom kompetansemålsplan og en plan med krav til lærestoff og sterkt fokus på metode, mens *Kunnskapsløftet* er en ren kompetansemålsplan (vedlegg 2).

4.1 L97

Læreplan for norsk har følgende struktur: *Innleiing* med underkapitlene *Faget sin plass i skulen, Arbeidsmåtar i faget, Strukturen i faget, Felles mål for faget* og *Mål og hovudmoment*. Jeg har brukt samme kapittelinndeling som planen gjør når jeg har skrevet om L97. Dette har jeg gjort for at det jeg har skrevet skal være mest mulig oversiktlig, og for å vise hvor i L97 det jeg skriver om, er hentet fra. Jeg bruker samme strategi når jeg skriver om *Kunnskapsløftet* senere i kapitlet. Jeg har skrevet ut læreplan i norsk fra nettsiden www.skolenettet.no/lp. Når det gjelder referanser til sidetall, begynner det med innledningen på side 1 så følger ”Arbeidsmåtar i faget” på side 2 og så videre.

Innleiing

Faget sin plass i skulen

I innledningen blir det stadfestet at norsk er ”eit identitetsfag, eit opplevingsfag, eit dannelsesfag, eit kulturfag, eit dugleiksfag og eit kommunikasjonsfag” (L97: 1). Alle områdene har språket i fokus. La meg kort skisserer innholdet i hvert av dem.

I betegnelsen identitetsfag ligger at språket er det fremste særdraget hos mennesket. Språket definerer både et menneskes identitet, og en nasjons identitet. Men språk og ord er stadig i endring, og det blir skapt i samspill med andre. Hver generasjon setter sitt preg på språket, og det språket en utvikler, setter rammer for hva en kan forstå og uttrykke.

I betegnelsen opplevelsesfag ligger at ord er mer enn nøytrale utsagn, de kan sette alle typer følelser og reaksjoner i sving. ”Forteljingar, litteratur og dikting er ikkje berre lesestykke, men også lærestykke, fordi vi møter situasjonar, lagnader og val som verkar formande på vår eigen karakter [...]” (L97: 1). I samfunnet har altså lesing og litteratur en sammenbindende kraft, og orda er nøkkelen til opplevelsene.

I betegnelsen dannelsesfag ligger at elevene skal ha kunnskap om egen kultur og nasjonal identitet, og slik være rustet for å føle seg trygg på andre kulturer. Det skal også bidra til større forståelse for andre kulturer.

I betegnelsen kulturfag ligger at elevene skal ha kjennskap til grunntema det stadig blir spilt på i kulturen vår. Dette skal gjelde både for nasjonale og internasjonale fenomen. Poenget er at disse skal være felles. Hvordan utvalget gjøres, blir noe tilfeldig, men det viktige er at stoffutvalget viser hvordan endring i samfunnet gir utslag i at språket endrer seg.

Under betegnelsen dugleiksfag argumenteres det for at ”læring skjer når ein forstår det nye ut frå det kjende” (L97: 1). Dette viser et klart kognitiv-konstruktivistisk trekk, i og med at dette er en læringsteori som legger vekt på at en lærer ved å bygge ny kunnskap på det en alt kan. Et rikt ordforråd, og å mestre grunnleggende regler i språket, er viktig for å kunne forstå og samhandle med andre.

I betegnelsen kommunikasjonsfag ligger at informasjonsteknologien gir nye muligheter for kommunikasjon. Eleven skal lære å bruke informasjonsteknologien kreativt og kritisk. Det er også et avsnitt som legger frem at ord og tekst ikke nødvendigvis formidles best alene, men man kan sette til bilder og toner, musikk og kunst slik at elevens evner til å sanse og formidle utvikles. Videre står det ”Å lære språk er blant dei mest sosiale av alle menneskelege fenomen.” (L97: 2). Denne setningen er som hentet ut fra Lev Vygotskys sosial-konstruktivistiske læringsteori.

Arbeidsmåtar i faget

”Læreplanen for norskfaget skal vere eit middel til å gi elevane eit felles kunnskapsgrunnlag, verdigrunnlag og kulturgrunnlag som femner om dei alle.” (L97:2). Dette skal oppnås gjennom arbeidsmetoder som på den ene siden tar hensyn til at den enkelte elev lærer på ulik måte, og på den andre siden er det fastsatt at elevene både skal arbeide selvstendig og gjennom samarbeid. Avsnittet er preget av ytringer som ”Opplæringa må sleppe elevane til som aktivt utforskande i si eiga læring”, ”Arbeidsmåtene i morsmålet må ha som mål å stimulere leselysta og lesegleda hjå elevane”, ”Tekstar blir til i prosess og samspel”, ”Elevane må få skrive seg fram til forståing og innsikt”, ”Arbeidsmåtene må leggje til rette for [...]” (L97: 2-3). Arbeidsmetoder som skal være preget av at læreren legger til rette for læring, bærer preg av et kognitivt læringssyn. Dette læringssynet fremhever nettopp mennesket som et tenkende vesen, som tolker og organiserer verden rundt seg med det mål for øyet å finne meninger og sammenhenger i tilværelsen. Et annet sentralt poeng er at elevene skal trenes opp til å tenke og reflektere selv. Det må være målet med formuleringer som elevene må få ”prøve ut” og ”eksperimentere” (L97:3). Jeg kommer tilbake til verbbruken i de to planene under avsnittet 4.6 fra side 69.

Det finnes også konkret kognitiv-konstruktivistiske trekk i teksten: ”Elevane må få undrast og forske ut omgivnadene og tileigne seg kunnskap og dugleik som byggjer på den kunnskapen og den røynsla dei har med seg når dei kjem til skulen” (L97: 3). Jeg synes dette sitatet beskriver noe av det mest sentrale hos Piaget, nemlig at ny kunnskap bygges på den kunnskapen en allerede sitter inne med. Det vil si at elevene lærer gjennom stadig å konstruere og rekonstruere sine kognitive skjema. Samarbeid og læring gjennom sosialt samspill bygger på Lev Vygotsky og hans læringsteori, sosial-konstruktivisme.

Strukturen i faget

”Vi lærer språk gjennom skriftleg og munnleg samhandling, gjennom å gi meldingar og gjennom deltaking. Vi får ny kunnskap – forstår noko på nye måtar – når omgrep blir utvikla i eit sosialt samspel” (L97: 3). Sitatet er første setningen i avsnittet, og følger opp formuleringer som hører hjemme i et kognitivt læringsssyn. På den ene siden er det kognitiv-konstruktivistisk, i og med at det fremmer synet om at ny kunnskap bygges på det eleven kan fra før, på den andre siden er det sosial-konstruktivistisk fordi det fremmer et læringsssyn som hevder at læring foregår i en sosial kontekst. Faget skal deles inn i tre ”breie område”:

- **lytte og tale**
- **lese og skrive**
- **kunnskap om språk og kultur**, som spring ut av arbeidet i dei to første områda, og som gir kunnskap om verdien, funksjonen og oppbygginga til morsmålet (L97: 3).

Disse tre er valgt ut på bakgrunn av at vi tilegner oss språket gjennom det folk før oss og rundt oss har skapt, og at det utvikles gjennom vår aktive bruk av det.

Felles mål for faget

Opplæringa i faget har som mål

- å styrkje elevane som morsmålsbrukarar og lære dei å gjere seg nytte av det høvet til samhandling som morsmålet gir, både munnleg og skriftleg, slik at dei får kunnskap og dugleik som både kan vere ei plattform for vidare læring i og utanfor skulen og gjere dei til aktive deltakarar i samfunnet
- å styrkje den kulturelle tilhørsla hjå elevane gjennom å gi dei opplevingar med og kunnskap om norsk språk og litteratur, innblikk i andre kulturar og forståing for kva andre kulturar har å seie for utviklinga av vår eigen
- å styrkje den personlege identiteten hjå elevane, evna deira til oppleving, kreativitet og tru på eigne skapande evner
- å gjere elevane til medvitne deltakarar i sin eigen læringsprosess, gi dei innsikt i si eiga språkutvikling og lære dei å ta språket i bruk som ein reiskap til å skaffe auka innsikt og kunnskap (L97: 4)

Mål og hovedmoment

I denne delen står det først en kort oversikt over hva som er mål for elevene på småskoletrinnet, det vil si 1.–4. klasse. Videre følger detaljerte hovedmomenter for hva elevene skal gjennomgå på hvert av disse trinnene. Både målene og hovedmomentene tar utgangspunkt i de tre områdene *Lytte og tale, Lese og skrive og Kunnskap om språk og kultur*. For hvert enkelt trinn er det foreslått litteratur og forfattere som kan dekke hovedmomentene. Videre utover i planen er samme prosedyre fulgt for mellomtrinnet 5.–7. klasse, og ungdomstrinnet 8.–10.klasse. Hovedvekten er altså på hva elevene skal gjennomgå i opplæringa på hvert trinn, mens mål for opplæringen er slått sammen på småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet, og står kort skissert før planen går detaljert inn på hva elevene skal møte i undervisningen på hvert trinn.

For videregående skole er det *Reform-94* som gjelder, og læreplanen for norsk består av de tre kapitlene *Generell informasjon, Mål og hovedmomenter og Vurdering*. Når *Kunnskapsløftet* innføres, får vi en gjennomgående plan for hele grunnopplæringen. Dette er nytt, og målet er at det skal skape bedre sammenheng mellom alle trinn opp igjennom utdannelsen. Jeg kommer i oppgaven kun til å konsentrere meg om *L97*, og dermed ikke utdype *R-94* og læreplanen i norsk for videregående opplæring.

4.2 Kunnskapsløftet

Læreplan for norsk har følgende oppbygning: *Formål, Struktur, Timetall, Hovedområder, Grunnleggende ferdigheter og Kompetansemål*. Jeg følger samme oppsett når jeg skriver om planen. Læreplan i norsk for *Kunnskapsløftet* er ikke endelig vedtatt, men det utkastet jeg har tatt utgangspunkt i, er det siste av Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk som foreligger. Den ble fastsatt av forrige regjering, og finnes i en midlertidig trykt utgave utgitt i september 2005. Jeg henviser til en nettutgave av den nye læreplanen som er lastet ned fra www.skolenettet.no/lp. Den starter med *Formål* på side 1, *Struktur* på side 2 og så videre. De nye læreplanene for *Kunnskapsløftet* skal vedtas våren 2006, og som nevnt i innledningen, er det foreløpig vanskelig å si hvordan den nye rødgrønne regjeringen eventuelt vil sette sitt preg på planene.

Formål

”Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utviklingen av identitet, respekt for andre kulturer,

aktiv samfunnsdeltagelse og livslang læring” (*Kunnskapsløftet*: 1). Dette skal norskfaget bidra til, fordi det er et fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. I dette ligger at barn og unge innlemmes i kultur og samfunnsliv gjennom å bruke språket til å skape egne tekster, og forholde seg til andres tekster. Gjennom dette arbeidet får de kjennskap til hvordan man deltar i den demokratiske offentlighet, og de blir rustet for et arbeidsliv som i økende grad krever at en behersker muntlig og skriftlig språk. En stadig mer globalisert verden gjør at elevene møter norsk språk og tekst på ulike premisser. I dette ligger at elevene for det første må forholde seg til at bokmål, nynorsk og samisk er offisielle skriftspråk i Norge. Videre må de forholde seg til en rekke ulike dialekter og sosiolekter. Dessuten er det norske språksamfunnet preget av stadig påvirkning fra engelsk og andre språk, samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk. I denne virkeligheten skal norskfaget både bygge opp om det historiske og nasjonale ved språk og tekst, for å skape innsikt og forståelse for den kulturen elevene vokser opp i, og gi en internasjonal profil på faget, for å skape kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. Dette skal gjenspeile dagens samfunn, som er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser.

Norskfaget skal også bidra til at elevene opparbeider seg lese- og skrivevane. Dette skal gjøres i møte med ulike tekster. Det gjelder både skjønnlitteratur og sakprosa av høy kvalitet, samtidig som faget skal bygge opp om et utvidet tekstbegrep som innebærer at eleven skal møte muntlige, skriftlige og sammensatte tekster av ulike slag (*Kunnskapsløftet*: 1). Som i *L97* brukes det formuleringer som ”[...] faget skal *stimulere til* utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning”, ”Norskfaget skal *legge til rette for* [...]” og ”Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan *gi elevene innsikt i og forståelse for* det samfunnet de er en del av” (*Kunnskapsløftet*: 1)³. Dette vitner om et kognitivt læringssyn, der elevene selv skal bygge opp sin kunnskap gjennom å utforske og reflektere. Det legges også vekt på at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. *L97* fremmer også tilpasset opplæring, men som nevnt i innledningskapitlet har det vært ytret påstander om at tilpasset opplæring i første omgang har vært gitt de svake elevene, mens hensikten er at opplæring skal tilpasses hver enkelt elev, også de sterke elevene. Dette skal det settes større fokus på i *Kunnskapsløftet*.

³ Mine kursiveringer

Struktur og timetall

De to neste avsnittene i læreplanen skisserer strukturen faget er bygd opp rundt, og antall timer norskundervisning det skal gis på hvert trinn i grunnopplæringen. Den første tabellen skisserer hvilke hovedområder som skal gjelde for hele grunnopplæringen, og den andre tabellen viser hvor mange timer norskundervisning elevene skal ha på de ulike trinna.

Struktur

Årstrinn	Hovedområder			
1.-2. 3.-4. 5.-7. 8.-10. Vg1 Vg2 Vg3	Muntlige tekster	Skriftlige tekster	Sammensatte tekster	Språk og kultur i endring

Timetall

BARNETRINNET

1.-7. årstrinn: 1729 timer

UNGDOMSTRINNET

8.-10. årstrinn: 532 timer

VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Vg1 studieforbereende utdanningsprogram: 150 timer

Vg2 studieforbereende utdanningsprogram: 150 timer

Vg3 studieforbereende utdanningsprogram: 224 timer

Vg1 yrkesfaglige utdanningsprogram: 75 timer

Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram: 75 timer

Påbygging til generell studiekompetanse: 373 timer

Norsk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen.

Norsk har kompetansemål etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforbereende utdanningsprogram, og etter Vg2 og påbygging til generell studiekompetanse i yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring.

Kompetansemål som omhandler skriftlig sidemål, gjelder ikke for yrkesfaglige utdanningsprogram etter Vg2.

4

Hovedområder

⁴ Tabell for *Struktur* og tekst for *Timetall* er kopiert fra den elektroniske utgaven av norskplanen for *Kunnskapsløftet*. I den midlertidig trykte utgaven har Hovedområdet *Språk og kultur i endring*, kun betegnelsen *Språk og kultur*. Se 4.2 side 54 for nærmere omtale.

Dette avsnittet beskriver hovedområdene i faget. Disse er *Muntlige tekster*, *Skriftlige tekster*, *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur*. Betegnelsen sammensatte tekster er nytt for *Kunnskapsløftet*, og den omfatter et utvidet tekstbegrep. Det vil si at elevene skal lære å forholde seg til tekster som kan være sammensatt av skrift, lyd og bilde i et samlet uttrykk. Eksempler på slike tekster kan være tegneserie, bildebøker, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater (*Kunnskapsløftet*: 3).

Betegnelsen *sammensatte tekster* er ny for *Kunnskapsløftet*, men innholdet finner vi igjen i *L97*, blant annet under mål og hovedmoment *Lytte og tale* for 9. klasse: ”framføre viser, songar, rocketeksar og samtale om innhald og språk” og ”vurdere etiske og estetiske sider ved utval og fokus i musikkvideoar og ungdomsprogram på fjernsyn” (*L97*:17). Under mål og hovedmoment *Lese og skrive* for 9. klasse finner vi også punktet: ”studere reklame og lære om funksjon og verkemiddel, og lage reklame der dei tek i bruk bilete og tekst” (*L97*:18). For 10. klasse finner vi under mål og hovedmoment *Lese og skrive* ”bli kjende med eit utval norske aviser, arbeide med nokre avissjangrar, studere ulike tekstar i nokre aviser over eit visst tidsrom. Lage avis, gjerne med eigen profil”, og under *Kunnskap om språk og kultur* finner vi punktet: ”studere språk, sjanger, vinkling, stoffutval og presentasjonsform i norske aviser” (*L97*:20).

Slik jeg tolker disse punktene i *L97*, omhandler de sammensatte tekster, uten å ha en samlebetegnelse for det. Det er ikke eksplisitt uttrykt at dette er sammensatte tekster, men poenget mitt er at selv om benevnelsen er ny, er innholdet relativt kjent, og det er ikke nytt og revolusjonerende at det skal jobbes med i skolen. Jeg tror allikevel det kan være positivt at det settes fokus på hvordan det nye mediesamfunnet skaper nye premisser for språk og tekst. Ungdom blir i særlig grad eksponert for musikkvideoer og Internettbilder, og det er bra at disse uttrykksformene tas seriøst i skolen, slik at elevene kan lære å forholde seg til dem på ansvarlig vis. Laila Aase mente også at det utvida tekstbegrepet er en trend som er ført enda lenger i *Kunnskapsløftet* enn i *L97*, og at det er et forsøk på å modernisere norskfaget. Dette begrunnet hun med at elevene må lære å forstå, bruke, vurdere og produsere de tekstene det moderne samfunnet utvikler, ergo er kompetansemål om sammensatte tekster en konsekvens av utviklingen i samfunnet (vedlegg 2).

I et tidligere utkast til ny læreplan i norsk ble sammensatte tekster omtalt som multimodale tekster. Hovedområdet hadde overskriften *Sammensatte tekster*, men etter forklaringen på hva

dette var, sto det definert at dette kalles multimodale tekster. Begrepet multimodale tekster finner vi ikke i det nyeste utkastet til læreplan i norsk. I samtale med Laila Aase spurte jeg om grunnen til dette, og hun svarte at læreplangruppa for norsk gjerne ville beholdt betegnelsen multimodale tekster, men at departementet hadde endret den. Begrunnelsen var at høringsuttalelser viste at folk kanskje ikke forsto betegnelsen (vedlegg 2).

Grunnleggende ferdigheter

Disse er *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Det generelle innholdet i disse omtalte jeg under sentrale begreper i kapittel 2. Det er dette hvert enkelt fag har tatt utgangspunkt i når de formulerte det fagspesifikke innholdet i de grunnleggende ferdighetene, og jeg siterer de fem grunnleggende ferdighetene for norsk nedenfor.

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I norsk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon, som er en forutsetning for kommunikasjon med andre, både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv. Å tale og å lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangrer og aktiviteter.

Å kunne uttrykke seg skriftlig er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæring til den videre skriveopplæring gjennom 13 år. Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangrer har blitt større. Skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære.

Å kunne lese er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår

gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse, og for å forstå seg selv og samfunnet.

Å kunne regne er en ferdighet som forutsetter et annet språk enn verbalspråket. Men disse språkene har et felles kunnskapsområde når det gjelder begrepsutvikling, logisk resonnement og problemløsning. Det gjelder også forståelse for form, system og komposisjon. Ved lesing av sammensatte tekster og sakprosa blir arbeidet med grafiske framstillinger, tabeller og statistikk viktig for forståelse av tekster.

Å kunne bruke digitale verktøy åpner for nye læringsarenaer, gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon og komponering og redigering av tekster. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle kommunikasjon og muntlige prestasjoner, og legger til rette for at elevene kan utarbeide og publisere egne tekster. Å kunne bruke digitale verktøy er nødvendig for å mestre og vurdere nye tekstformer og uttrykk som er en del av norskfagets kunnskapsområde, og gir nødvendig informasjonskunnskap og kildekritikk større aktualitet (Kunnskapsløftet: 3).

Begrepet grunnleggende ferdigheter er nytt for *Kunnskapsløftet*, og målet med å innføre dem er at elevene skal kunne bruke de grunnleggende ferdighetene som redskap for livslang læring. Et annet viktig argument er at skolen ikke lenger er den eneste læringsarena for barna som vokser opp i dag. De tilegner seg kunnskap fra en rekke ulike instanser. I språkfag som norsk og engelsk har grunnleggende opplæring i det å kunne lese, skrive og uttrykke seg muntlig i lengre tid stått sentralt, også i *L97*. I denne type fag er altså ikke dette grunnleggende nytt, men at regning og bruk av digitale verktøy også skal integreres i alle fag, er nytt fra og med innføring av *Kunnskapsløftet*. Også her ser vi nye språklige uttrykk for fenomen som allerede eksisterer i undervisningen.

Jeg har dessuten lyst til å påpeke at det i ”Felles mål for faget” i *L97* er fastslått at opplæring i morsmål må foregå slik at det ”[...] kan vere ei plattform for vidare læring i og utanfor skulen [...]” (*L97*: 4). Her ser vi at også *L97* har tatt hensyn til at elevene lærer utenfor skolen. Et argument for *Kunnskapsløftet* for å fokusere på viktigheten av å innføre grunnleggende

ferdigheter i skolen, er at elevenes læring i stor grad skjer utenfor skolen, og derfor er det viktig at de mestrer disse fem grunnleggende ferdighetene, så de kan bruke dem som redskap for livslang læring. Selv om fokus på grunnleggende ferdigheter ikke er eksplisitt uttrykt i L97, er altså ikke målet om å ruste elevene for videre læring i og utenfor skolen nytt. Jeg mener ikke at dette slår beina under *Kunnskapsløftet*, jeg ønsker igjen bare å påpeke at mye av det vi finner i *Kunnskapsløftet* er kjent fra L97. På den andre siden er det nytt for *Kunnskapsløftet* at det er mestring av grunnleggende ferdigheter i alle fag som skal legge grunnlag for læring livet gjennom.

På spørsmål til Laila Aase om hva hun synes om fokuset på grunnleggende ferdigheter, svarte hun at det ligger et språksyn og et kunnskapssyn i de grunnleggende ferdighetene som hun synes er veldig spennende. På den ene siden er tre av disse grunnleggende ferdighetene kjerneområder i norskfaget, men på den andre siden må ikke grunnleggende ferdigheter forveksles med kompetansemål i norsk – disse er videre. De inneholder ikke bare grunnleggende ferdigheter, men kunnskap og kompetanse også. Norskkompetansen er bredere og videre enn grunnleggende ferdigheter. Det er problematisk å lage skille mellom lesekompetanse og grunnleggende ferdigheter i lesing, men man kan ikke forstå en tekst bare ved å kunne lese, en må også ha konteksten, for eksempel den norske kulturhistorie (vedlegg 2).

Kompetansemål

Kompetansemål beskriver hva eleven/lærlingen skal kunne etter endt opplæring. Disse målene er fastsatt for 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen, og i videregående opplæring er målene formulert for hvert årstrinn. For norsk, som alle andre fag, er de grunnleggende ferdighetene innlemmet i faget på fagets egne premisser. Hovedkategoriene innenfor kompetansemålene er *Muntlige tekster*, *Skriftlige tekster*, *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur*. Innholdet i disse hovedkategoriene er beskrevet i kompetansemål for hvert årstrinn elevene skal testes, det vil si ikke for alle 13 trinnene. I L97 er det et eget avsnitt kalt *Felles mål for faget*. Dette kommer for det detaljerte avsnittet *Mål og hovudmoment* som tar for seg hva elevene skal gjennom på hvert årstrinn. Dette avsnittet inneholder også, for alle trinn, forslag til forfattere eller tekstutvalg som kan dekke det læreplanen fastslår at elevene skal kunne innenfor litteratur. Til sammenlikning inneholder *Kunnskapsløftet* få detaljer, og vi finner ikke forslag til forfattere og/eller tekstutvalg i kompetansemålene. Det finnes heller ikke noe som tilsvarer avsnittet

Felles mål for faget.

Bare det at *Kunnskapsløftet* kun inneholder kompetansemål etter utvalgte trinn, forenkler læreplanen, og gjør den mer oversiktlig. På den andre side blir det i stor grad opp til skolene lokalt, det vil si kommuner, skoleledere og lærere, å fastsette hvordan målene skal nås. Det positive med dette, er at det gir større lokal handlefrihet. Det som derimot kan være en fare, er at det vil variere en del fra skole til skole hvordan man disponerer lærestoffet, og det kan for eksempel bli problematisk for en elev å bytte skole midt i året, fordi det kan gi en brist i kontinuiteten i forhold til hvor de to forskjellige skolene er kommet i forhold til kompetansemåla. Dette kan bli et reelt problem, fordi befolkningen i dagens samfunn i økende grad er mobile, og det er ikke lenger vanlig å bo på ett sted hele livet. Forhåpentligvis vil klare kompetansemål veie opp for ulike valg av lærestoff, slik at alle har anledning til å oppnå samme kunnskapsnivå, uavhengig av hvilke skole de går på.

I desember 2005 intervjuet jeg Svein Frøythog, som er skoleleder på 1–10 skolen Holviga skole. Han gjorde rede for hvordan de jobbet mot lokale læreplaner på deres skole. Ifølge *Kunnskapsløftet* kan inntil 25 % av undervisningstiden i fagene omdisponeres lokalt. I Grimstad kommune er lærere som ønsker å jobbe med lokalt læreplanarbeid, delt inn i faggrupper som skal utarbeide lokalplaner for fag på kommunalt nivå. I alt 10 planer skal utarbeides. Gruppene består av lærere fra forskjellige skoler i kommunen, og de ble sammensatt i desember 2005. Fra januar 2006 skal gruppene starte utarbeidelsen av lokale læreplaner. Det skal gjøres gjennom veilednings- og utviklingstjenesten i kommunen, og på et seminar i januar skal Inge Vinje fra Høgskolen i Vestfold veilede. Medlemmene i gruppene skal få opplæring i lokalt læreplanarbeid. Lærerne som blir valgt ut til å delta i arbeidet, får betalt, og det blir satt inn vikarer i undervisningstimene deres. Tilrettelagt arbeidstid fra rektor og personlig engasjement er målsetningen bak å gjøre det slik (vedlegg 3). I Grimstad har de altså valgt å la alle skolene i kommunen samarbeide om å utarbeide lokale læreplaner. Ved å gjøre det slik finnes det i alle fall forutsetninger for at skolene på kommunalt nivå vil ligge likt i forhold til kompetansemåla. Når det gjelder godtgjørelse for lokalt læreplanarbeid for lærerne, er den formelle regel slik at disse lærerne får en arbeidsdag og en dag på kurs for å drive dette arbeidet. Utover det må de bruke av sin egen fritid. Det vitner om at det i like stor grad som lønn er personlig engasjement og interesse som driver disse lærerne.

Mens L97 for hvert skoletrinn fastsetter mål og hovedmoment innenfor kategoriene *Lytte og tale*, *Lese og skrive* og *Kunnskap om språk og kultur*, er dette endret i *Kunnskapsløftet*, og vi sitter igjen med kompetansemål innen *Muntlige tekster*, *Skriftlige tekster*, *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur*. Sammensatte tekster er kommet inn som et nytt moment i forhold til L97. Dessuten var opprinnelig mål og hovedmoment *Kunnskap om språk og kultur* byttet ut med det mer dynamisk formulerte kompetansemålet *Språk og kultur i endring*. Det understreket og tok hensyn til at vi lever i et samfunn som stadig forandrer seg. Barna som vokser opp i dag, har fra fødselen av fått verden inn i stua gjennom en rekke medier, men fremfor alt gjennom tv og Internett. Den enkle tilgangen til verdenssamfunnet må nødvendigvis få innvirkning på hvordan vi opplever samfunnet vi lever i, og hvordan språket vi snakker og skriver utvikler seg. Norge er dessuten et flerkulturelt samfunn. Det internasjonale og det globale perspektiv er det gjeldende for dem som vokser opp nå, ergo kan ikke norskfaget ha det samme nasjonale fokuset som i deler av forrige århundre. Det nasjonale og historiske skal selvsagt, som vi så i avsnittet om formål med faget, ikke tas bort, men det skal integreres med det internasjonale og det globale. Da den trykte utgaven av *Foreløpige læreplaner for fag* kom ut i september 2005, var derimot det dynamiske aspektet ”i endring” tatt bort, og vi satt igjen med kompetansemålet *Språk og kultur*. Da jeg spurte Laila Aase om en kommentar til dette, svarte hun at også her hadde læreplangruppa ønske om at ”i endring” skulle bli stående, men at departementet hadde fjernet det (vedlegg 2).

4.3 Mål for opplæringen i L97 og Kunnskapsløftet

En annen forskjell mellom L97 og *Kunnskapsløftet* er hvilke formuleringer som blir benyttet i henhold til mål og hovedmoment og kompetansemål. Under betegnelsen mål og hovedmoment er alle hovedmomentene innledet med utsagnet ”I opplæring skal elevene” (L97:5-10, 11-15 og 16-20), og så finner vi moment som ”utfalde seg gjennom allsidig lek [...]”, ”leike og eksperimenter med ord, [...]” og ”bli sedde og hørde i faste forteljestunder” (L97: 5), for å nevne noen. Det er altså ikke eksplisitte krav til hva eleven skal kunne ved endt opplæring. Alle kompetansemåla i *Kunnskapsløftet* derimot, er innledet med formuleringen ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne” (*Kunnskapsløftet*: 4–11), og så følger formuleringer som ”leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer”, ”uttrykke egne følelser og meninger” og ”samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger” (*Kunnskapsløftet*: 4), for å nevne noen. Dette vitner om at det er kommet klarere krav til hva elevene skal kunne etter endt opplæring. Laila Aase

påpekte også at denne formuleringen ga læreplangruppa strammere rammer å jobbe innenfor enn det som var satt for L97.

4.4 Sammenlikning av Mål og hovedmoment og Kompetansemål

For å få klarhet i forskjellen vil jeg gjøre en sammenlinkning mellom mål og hovedmoment for L97 og kompetansemål for *Kunnskapsløftet*. Jeg tar for meg grunnskolen, og sammenlikner mål og hovedmoment *Lytte og tale* for 4. klasse med kompetansemål *Muntlige tekster* for 4. trinn. Videre sammenlikner jeg mål og hovedmoment *Kunnskap om språk og kultur* for 7. klasse med kompetansemål *Språk og kultur* for 7. trinn. Til sist tar jeg for meg 10. klasse, og sammenlikner mål og hovedmomentet *Lese og skrive* for L97, og kompetansemålet *Skriftlige tekster* for *Kunnskapsløftet*. Jeg har valg ut disse trinna, fordi de er sentrale i forhold til kompetansemåla. Siden *Kunnskapsløftet* kun har kompetansemål etter utvalgte trinn, velger jeg å foreta sammenlikningen på de trinna der det er fastsatt kompetansemål.

L97 4. klasse – Lytte og tale

I opplæringa skal elevane

- *arbeide med tekstar som tek opp konfliktar dei kan kjenne seg att i. Utforske vennskap og uvennskap, rettferd og urettferd, krangel og forsoning gjennom diskusjon, improvisasjon og rollespel*
- *høyre og fortelje eventyr, fablar, mytar og segner, også frå fjerne himmelstrok*
- *gi att og lage dramatiseringar av forteljingar, og eventuelt formidle dei med video eller kassettpelar*
- *øve seg i å framføre enkle talar og leggje fram fagstoff i klassen*
- *sjå film og samtale om innhaldet (L97: 9)*

Kunnskapsløftet 4. årstrinn – Muntlige tekster

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *uttrykke seg på ulike måter etter situasjon, formål og mottaker*
- *fortelle, forklare, gi og ta imot beskjeder*
- *delta i lek, samtale og diskusjoner*
- *lytte til andre og gi respons, tilpasset situasjon og emne*
- *delta i samtale om hvorfor noen uttrykk krenker andre, og hvordan man kan formidle negative følelser uten bruk av slike uttrykk*

- *praktisere regler for gruppesamtale*
- *framføre egne og andres tekster for et publikum på en forståelig måte*
- *gi uttrykk for opplevelse av litteratur gjennom rollelek, improvisasjon og dramatisering*
- *samtale om erfaringer med barnelitteratur, teater, film, dataspill og TV-program, og gi uttrykk for egne tanker og opplevelser (Kunnskapsløftet: 4–5)*

For å sammenlikne utdragene systematisk har jeg tatt for meg form og innhold for hver klasse/trinn jeg sammenlikner, og oppsummeringsvis tar jeg for meg læringsideologiene jeg mener kommer til uttrykk i alle utdragene.

Formmessig er de to utdragene like. Begge har en overskrift som innleder tema, og videre følger en oppstilling av punkter. Innholdsmessig er de derimot mer forskjellige. For det første er innholdet i innledningssetningen til mål og hovedmoment og kompetansemål ulikt. *L97* har fokus på hva eleven skal møte i undervisningen i løpet av 4. klasse, mens *Kunnskapsløftet* har fokus på hva eleven skal kunne ved utgangen av 4. trinn. Vi må også huske på at *L97* har mål og hovedmoment for hvert trinn, mens *Kunnskapsløftet* har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn, og etter hvert trinn i videregående opplæring. Det formmessige er likt for alle de tre parallelle utdragene fra *L97* og *Kunnskapsløftet*. Når det gjelder kompetansemålet *Skriftlige tekster* for 10. trinn, må vi huske at de ikke bare gjelder hva elevene skal møte i 10. trinn, men hva det skal møte gjennom hele ungdomstrinnet, og skal kunne ved utgangen av 10. trinn. Her blir det altså en forandring fra *L97* til *Kunnskapsløftet*.

La oss se nærmere hva som er likt og hva som skiller mål og hovedmoment for *Lytte og tale* for 4. klasse, og kompetansemål for *Muntlige tekster* for 4. trinn. *L97* er konkret og fastsetter at elevene skal arbeide med konflikter de kan kjenne seg igjen i. *Kunnskapsløftet* bruker ikke ordet konflikt eksplisitt, men har fokus på samtalen i ulike kontekster. Det vil si at elevene skal lære å respondere i forhold til situasjonen samtalen befinner seg i. *Kunnskapsløftet* har også med punktet ”delta i samtale om hvorfor noen uttrykk krenker andre, og hvordan man kan formidle negative følelser uten bruk av slike uttrykk” (*Kunnskapsløftet*: 4). Jeg tror dette punktet har langt mer for seg enn konfliktpunktet i *L97*. Punktet i *Kunnskapsløftet* gir rom for å for eksempel ta utgangspunkt i konflikt som overordnet tema, for å forklare og samtale om ord og uttrykk som kan krenke andre. Norge er i økende grad et flerkulturelt samfunn, og ofte blir ord for rase eller etnisitet brukt som skjellsord. *Kunnskapsløftet* gir mulighet til den

enkelte lærer eller skole til for eksempel å ta utgangspunkt i hvordan miljøet er på skolen eller i klasserommet, og så jobbe med tema krenkende uttrykk. *L97* gir også muligheten til dette, men ved at *Kunnskapsløftet* unngår å gå spesifikt inn på tema konflikt er trolig muligheten større for at lærerne ser flere tolkningsmuligheter for punktet, og kan dra nytte av det.

I *L97* er det fastsatt i et eget punkt at elevene skal ”høyre og fortelje eventyr, fablar, mytar og segner, også frå fjerne himmelstrok”. I et punkt lenger nede står det at elevene skal ”sjå film og samtale om innholdet” (*L97: 5*). *Kunnskapsløftet* samler alt dette i punktet ”samtale om erfaringer med barnelitteratur, teater, film, dataspill og TV-program, og gi uttrykk for egne tanker og opplevelser” (*Kunnskapsløftet: 5*). Her ser vi et eksempel på at *Kunnskapsløftet* er mindre detaljer enn *L97*, og jeg har tro på at denne formuleringen kan gi friere handlingsrom for læreren. Barnelitteratur er så mangt, og læreren får sjanse til selv å avgjøre hva elevene bør møte av denne type litteratur. Læreren kan også ta elevene med på råd, og de kan få anledning til selv å være med på å bestemme hva de skal lese og samtale om. Elevene kan selvsagt også være med på å bestemme hvilke eventyr, fabler, myter og sagn de har lyst til å jobbe med, men her er jo sjangrene fastlagt, og det begrenser valgmulighetene.

At *Kunnskapsløftet* også nevner dataspill og TV-program som egne samtaleemner, i tillegg til *L97s* film, synes jeg er positivt. Dataspill og TV-program er for de fleste elever en stor del av hverdagen. At skolen behandler disse mediene seriøst, viser elevene at også dette er verdifulle kunnskapskilder dersom de blir brukt riktig. Det kan bli lettere for elevene å navigere seg trygt gjennom jungelen av tilbud, dersom de lærer å ta hensyn til hvilke kriterier som avgjør om dataspill og TV-program er av god eller dårlig kvalitet. Det er også viktig å sette fokus på at selv om dataspill og TV-program kan være innholdsrike og lærerike, finnes det også mange useriøse aktører på markedet, og en bør tenke gjennom om de dataspillene og TV-programmene en velger å bruke tid på, er verdt det. Å innlemme dette i tillegg til film gir større mulighet til å trekke paralleller og sammenlikne de ulike medietypene elevene beskjeftiger seg med til daglig. Når det gjelder de ulike mediesjangrene i *Kunnskapsløftet* er det heller ikke antydnet noe om hvilke sider ved dem det skal legges vekt på, og hvordan elevene skal møte dem. I *L97* står det altså at elevene skal se film og samtale om den, og dette kan begrense tilnæringsmulighetene til tema sammenliknet med *Kunnskapsløftet*.

En av visjonene for *Kunnskapsløftet* er at planen skal være fri for metodeføringer. Et sentralt argument fra tidligere Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet for at det er behov

for nye læreplaner i norsk skole, er at det har vært mye positiv aktivitet i skolen, men at det har gitt lite utslag i konkret læring (Clemet, ”Derfor trenger vi nye læreplaner”, 11.09.2004). I dette ligger at det har vært fokus på gruppe- og prosjektarbeid, rollespill, improvisasjon og liknende metoder, men læreplanene har ikke hatt tydelige nok læringsmål, og dermed har ikke disse metodene gitt utslag i for eksempel bedre tallmestring i matematikk. *Kunnskapsløftet* holder mål når det gjelder tydeligere læringsmål. I tillegg til at grunnleggende ferdigheter skal integreres i alle fag på fagets egne premisser, er det satt opp fire kompetansemål som går igjen etter 2., 4., 7. og 10. trinn, pluss etter hvert trinn i videregående opplæring. Disse kompetansemåla skulle kun ta for seg hva elevene skal kunne ved endt opplæring, og ikke gi føringer angående metode. Dette finner jeg ved flere tilfeller ikke blir fulgt opp i de utdragene jeg sammenlikner for 4., 7. og 10. trinn. Jeg viser først hva jeg har funnet for 4. trinn, så kommenterer jeg det for 7. og 10. trinn når disse blir behandlet lenger ute i oppgaven.

Slik jeg tolker det, er det flere punkt som legger metodeføringer. Blant annet gir punktene ”gi uttrykk for opplevelse av litteratur gjennom rollelek, improvisasjon og dramatisering”, ”delta i lek, samtale og diskusjoner” og ”framføre egne og andres tekster for et publikum på en forståelig måte” (*Kunnskapsløftet*: 4) klare føringer for hvilke metoder som skal brukes. I det første punktet sies det ikke noe om hva slags litteratur som skal brukes, så her er det rom for lokal handlefrihet. I det andre punktet jeg har sitert, er det ikke sagt noe om hva leken, samtalen og diskusjonen skal handle om, så her blir det også opp til skole eller lærer å bedømme. I det tredje punktet er det heller ikke sagt noe om hva fremføringene skal handle om, men det er i alle tre sitatene like fullt klare metodeføringer i og med at det fastsettes *hvordan* undervisningen skal foregå. Det gir selvsagt rom for lokal handlefrihet å avgjøre *hva* innholdet skal være, men en må allikevel kunne fastslå at metode i mange tilfeller er satt. Slik jeg har forstått det skal lokal handlefrihet i like stor grad omhandle *hvordan* lærestoffet skal formidles, som *hva* innholdet i lærestoffet skal være. For å underbygge tesen videre kan jeg påpeke at vi finner noenlunde de samme punktene, skrevet litt om i *Kunnskapsløftet*, igjen i L97. Vi finner blant annet. ”[...] Utforske vennskap og uvennskap, rettferd og urettferd, krangel og forsoning gjennom diskusjon, improvisasjon og rollespel”, ”øve seg i å framføre enkle talar og leggje fram fagstoff i klassen” og ”gi att og lage dramatiseringar av forteljingar, [...]” (L97: 9). Når det gjelder metodeføring er det altså ikke sikkert at *Kunnskapsløftet* er så nytenkende som en i første omgang kunne få inntrykk av.

L97 7. klasse – Kunnskap om språk og kultur

I opplæringa skal elevane

- *finne ut noko om korleis språket varierer over tid og etter stad, situasjon og deltakarar. Observere nokre særtrekk ved andre dialektar, gruppespråk og språkbruken til jenter og gutar. Finne ord av engelsk opphav i norsk og prøve å finne norske synonym*
- *arbeide med ulike måtar for tekstbinding*
- *studere særtrekk ved dramatiske sjangrar dei arbeider med og drøfte kriterium for framføring av dramatiske tekstar*
- *diskutere kriterium for tilbakemelding på tekstar og kriterium for godt samarbeid i tema- og prosjektarbeid. Reflektere over si eiga skriveutvikling i ulike sjangrar. Plukke ut nokre tekstar dei er spesielt nøgde med, og grunngi kvifor*
- *tileigne seg kunnskap om ein del av dei forfattarane dei les tekstar av*
- *arbeide med ordklassane i tilknytning til tekstar med vekt på den funksjonen dei har i språket, og arbeide med setningslære (L97: 14)*

Kunnskapsløftet 7. årstrinn– Språk og kultur

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *snakke og skrive om personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk, og i oversettelse fra samisk, og presentere egne tolkninger*
- *utforske og beskrive språkforhold i eget miljø, i noen dialekter og nabospråk og peke på likheter og forskjeller*
- *snakke om likheter og forskjeller i muntlig og skriftlig språk, både nynorsk og bokmål*
- *forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap*
- *lese og forstå enkle tekster på svensk og dansk*

Ved første blick på de to utdragene er det første som slår meg, at her ser vi igjen et eksempel på at *Kunnskapsløftet* på den ene siden er mindre detaljert enn *L97*, og på den andre siden reproducerer mål fra *L97*. For å ta det første først, ser vi at punktet ”finne ut noko om korleis språket varierer over tid og etter stad, situasjon og deltakarar. Observere nokre særtrekk ved andre dialektar, gruppespråk og språkbruken til jenter og gutar. Finne ord av engelsk opphav i norsk og prøve å finne norske synonym” (*L97*: 14) er byttet ut med de to punktene ”utforske

og beskrive språkforhold i eget miljø, i noen dialekter og nabospråk og peke på likheter og forskjeller” og ”snakke om likheter og forskjeller i muntlig og skriftlig språk, både nynorsk og bokmål” (*Kunnskapsløftet*: 6). *L97* går altså detaljert inn på hva elevene skal møte i opplæringen når det gjelder dialektlære og sosiolingvistik. Innledningssetningen kunne vært brukt som mal for *Kunnskapsløftet*, fordi den skisserer hva eleven skal møte i opplæringen, men den går ikke spesifikt inn på hva det skal handle om og hvordan dette skal skje. Men dette er *L97*, og det kommer i setningene som følger. Her blir det fastsatt at dette skal handle om dialekter, gruppespråk og jenter og gutters språkbruk. Dessuten skal fokus være på engelske ord når det gjelder lånord i norsk. *Kunnskapsløftet* har ett punkt som skisserer hva eleven skal møte i opplæringen, men det er vidt formulert, og det blir i stor grad opp til lærer eller skoleleder å fastsette hva det detaljerte innholdet skal være. Det som klart skiller de to sitatene, er at *Kunnskapsløftet* har fokus på nabospråk, mens *L97* har fokus på engelsk. Ellers kan det hevdes at punktet i *Kunnskapsløftet* er en forenklet versjon av punktet i *L97*. I dette legger jeg at de overordna måla er noenlunde de samme, det som skiller de to, er bare at *L97* går detaljert inn på hvordan disse skal nås, mens *Kunnskapsløftet* gir rom for lokal tolkning.

Når det gjelder punktet om muntlig og skriftlig bruk av språket i *Kunnskapsløftet*, kan dette ses på som en oppgradering av dialektundervisningen. Dagens samfunn er i økende grad preget av muntlig og skriftlig språk i kombinasjon. Der hvor elevene trolig i størst grad opplever dette, er i TV- og radioprogram. TV-program som er lagd for ungdom har gjerne en muntlig og uformell stil. Det kan være program som for eksempel Hotell Cæsar, Homsepatruljen eller Big Brother. I disse programmene oppleves det for seerne som selvsagt at aktørene skal snakke sin naturlige dialekt. Noe annet ville virket kunstig og unaturlig. Det samme gjelder for ungdomsprogram i radio som for eksempel Petre morgen eller Radioresepsjonen på NRK Petre. Dette er forholdsvis nytt hvis vi ser dialektbruk i media i et historisk perspektiv. Selv om det helt siden 1878 har vært lovfestet at elever i skolen kan tale dialekt, skjedde det på 1970-tallet en revitalisering av dialektene, og det ble åpnet opp for dialektbruk i radio og TV (Folkedal m.fl.: 307).

Barn som vokser opp i dag reagerer neppe på at folk taler dialekt i alle samfunnsfora, derfor kan det være verdifullt å gjøre dem oppmerksomme på at det ikke er spesielt lenge siden dette var motarbeidet. Det gir lærerne en sjanse til å formidle språkhistorien vi har i Norge, og hvis de klarer å aktualisere dialektlære for elevene, vil dette kanskje tenne interessen hos dem. Med tanke på dette synes jeg det er en oppgradering av dialektlæren at forskjeller og likheter

mellom muntlig og skriftlig tekst tas opp som et eget punkt i den nye læreplanen. Denne oppgraderingen er viktig fordi det kan være mer interessant for elevene å lære om og jobbe med dialekt i et synkront perspektiv, enn det diakrone perspektiv som i stor grad benyttes i dag. Å lære om forskjellige språktrekk i forskjellige dialekter kan være interessant det også, men mange av de dialektprøvene som fremdeles brukes i skolen i dag, er over 100 år gamle. De ble samlet inn ved århundreskiftet til 1900, og det var vanlig å bruke de eldste dialekttalerne i bygda som informanter. Det vil si at dialektprøvene var foreldet allerede da de ble samlet inn. I andre tilfeller er dialektprøvene nyere. I læreboka *Bruer* for VK1 og VK2 står det for eksempel opplyste at informanten er født i 1944, er sykepleier og har vokst opp i Trondheim, men har også bodd mange andre steder i landet (Engelstad m.fl.: 329). Denne type prøver er da oppdaterte og aktuelle. Etter min mening vil det være større sjanse for å skape interesse for dialektlære og sosiolingvistikk hvis en tar tak i dagsaktuelle tema, og aktualiserer i forhold til disse. Det går for eksempel an å flette inne pop- og rocketekster, og jobbe med disse i forbindelse med dialektlære. Det er mange populære norske artister som synger på norsk. Det går an å bruke tekster til for eksempel Ravi & Dj Løv eller Kaizers Orchestra. Det dekker også kompetansemål for sammensatte tekster, som for 7. trinn blant annet innebærer å ”diskutere tekster, TV-program, reklame, musikk, teater og film[...]” (*Kunnskapsløftet*: 6).

Nok et eksempel på at *Kunnskapsløftet* er mindre detaljert enn *L97*, er at planen i punktet ”snakke og skrive om personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk, og i oversettelse fra samisk, og presentere egne tolkninger” (*Kunnskapsløftet*: 6) har samlet tre punkt om sjanger, tekst og forfattere i *L97*. Men la meg presiserer at en ikke kan sette likhetstegn mellom punktet fra *Kunnskapsløftet* og punktene fra *L97*. Det er to forskjellige læreplanverk, utarbeidet under to forskjellige regjeringer. Innholdet vil derfor også være ulikt. Det jeg mener med at punktene er slått sammen, er at punktet i *Kunnskapsløftet* er overordnet og vidt formulert. Det blir dermed opp til skolen lokalt å tolke og utarbeide en oppfatning av hva dette punktet i detalj skal innebære. Jeg ordlegger meg som om det skulle ha foregått en sammenslåing av punktene fra *L97* fordi de minner mye om hverandre, og vi ser igjen et eksempel på eldre prinsipper formulert på ny måte. På en måte kan dette bety at *L97* er enklere for den enkelte lærer å forholde seg til, fordi den fastsetter hva elevene skal gjennom i undervisningen, og den sikrer at skolen på det nasjonale plan har likt pensum. *Kunnskapsløftet* fastsetter også et felles nasjonalt pensum, men i og med den store lokale handlefriheten kan det, som jeg har vært inne på tidligere,

skape avvik mellom skolene, og det kan føre til at det blir lite gunstig for en elev å bytte skole midt i skoleåret.

Punktet ”forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap” (*Kunnskapsløftet*: 6) minner mye om punktene ”arbeide med ulike måtar for tekstbinding” og ”arbeide med ordklassane i tilknytning til tekstar med vekt på den funksjonen dei har i språket, og arbeide med setningslære” (*L97*: 14). Her ser vi igjen et eksempel på at formuleringen i *Kunnskapsløftet* er enklere og mindre detaljert enn *L97*, men til gjengjeld tar planen opp velkjent stoff.

Et punkt som er nytt for *Kunnskapsløftet*, er ”lese og forstå enkle tekster på svensk og dansk” (*Kunnskapsløftet*: 6). Jeg finner ikke noe tilsvarende under noen mål og hovedmoment for hele mellomtrinnet i *L97*. Det står heller ikke noe om tekster på svensk og dansk under noen av punktene under *Mål for mellomsteget, 5.–7. klasse* (*L97*:11). Under hovedmoment *Lytte og tale* for 8. klasse finner jeg punktet ”få noko røynsle i å lytte til svensk og dansk språk” (*L97*: 16). Dessuten står det under mål og hovedmoment *Lese og skrive* for 8. klasse at elevene skal ”lese noveller [...] der svenske, danske [...] tekstar [...] skal vere representerte” (*L97*: 16). Her kan altså ikke *Kunnskapsløftet* beskyldes for å reprodusere punkter fra *L97*. Jeg tror det er positivt at det å kunne lese og forstå enkle tekster på svensk og dansk er tatt inn som et punkt. Undersøkelser viser at nordmenn ligger på topp i Skandinavia når det gjelder å forstå de skandinaviske nabospråka (INS, <http://www.nordkontakt.nu/>). Å lese svenske og danske tekster i originalform i skolen vil trolig styrke denne forståelsen ytterligere. Faktorer som forklarer hvorfor nordmenns forståelse av skandinaviske nabospråk er stor, kan være at vi har to språknormaler i Norge. Dessuten har nordmenn et positivt forhold til dialekt, og de er vant med å måtte forholde seg til ulike språkvarianter i det daglige (Arne Torp, ”Skandinavisk nabospråkforståelse – ideal eller virkelighet?”).

Undersøkelser de siste tiåra har også påvist at nabospråksforståelsen i Skandinavia er retur (Språk i Norden 2005: 159). Dermed tror jeg det vil være bra for elevene å få lov til å ta seg tid til å arbeide med tekster på svensk og dansk. Det vil også være en styrke for dem når de skal jobbe med dialektlære og sosiolingvistikk, fordi det gir dem mulighet ikke bare til å trekke historiske paralleller i Norge, men de kan trekke historiske og nåtidige paralleller til de skandinaviske nabospråkene, og slik øke forståelsen for utvikling i sitt eget språk.

Når det gjelder kompetansemål *Språk og kultur* for 7. trinn, finner jeg ikke noen klare henvisninger til metode, slik vi så for kompetansemål *Muntlige tekster* for 4. trinn. Dette kan ha sammenheng både med at det er to forskjellige emner, og med at forfatterne av *Kunnskapsløftet* i dette tilfelle har vært mer bevisste på å unngå metodeføringer, og har i tilfellet klart det. Oppsummeringsvis kan det sies at mål og hovedmoment *Kunnskap om språk og kultur* for 7. klasse, og kompetansemål *Språk og kultur* for 7. trinn minner mye om hverandre i innhold, men formuleringene i *Kunnskapsløftet* er videre og mindre detaljerte.

L97 10. klasse – *Lese og skrive*

I opplæringa skal elevane

- *lese nye bøker etter eige val. Skrive vurderingar eller tilrådingar for jamaldringar*
- *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 erfaringar frå arbeidet sitt med skjønnlitterære tekstar i eiga utprøvande skriving*
- *lese og samtale om omsette tekstar frå andre kulturar, vere med i og lytte til framføringar og få innblikk i livsrøynsler og forståing for normer og verdiar i kulturen til andre land. Møte skriftkultur i innvandrarspråk eller minoritetspråk, mellom anna det samiske*
- *skrive informative og argumenterande tekstar, få noko erfaring med å skrive til dømes søknader, formelle brev og andre sjangrar dei har bruk for, samarbeide om å lage prosjekplanar, føre dagbok i samband med eit prosjektarbeid og skrive vurderingar av arbeidsgang, produkt og læringsutbyte. Samarbeide om rettleiingsarbeid på aldersblanda skrivedagar*
- *arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med eigne tekstar*
- *lese og vurdere tekstar og bilete i ulike typar propaganda, studere kunstbilete og skrive tekstar*
- *bli kjende med eit utval norsk aviser, arbeide med nokre avissjagrar, studere ulike tekstar i nokre aviser over eit visst tidsrom. Lage avis, gjerne med ein eigen profil (L97: 19-20).*

Kunnskapsløftet 10. årstrinn – Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *lese og skrive tekster i ulike sjangrer, både skjønnlitterære og sakspreget, på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri*
- *lese med god hastighet og bruke lesing som redskap i egen tverrfaglig utvikling*
- *bruke varierte lesestrategier tilpasset formålet med lesingen: hente informasjon fra og tolke både sammenhengende og ikke-sammenhengende tekster, trekke slutninger på grunnlag av tekstene og reflektere over og vurdere tekstens innhold og form*
- *delta i valg av litteratur og leseaktiviteter og begrunne valgene med utgangspunkt i bevissthet om egen leseprosess*
- *lese et utvalg tekster på svensk og dansk, tilpasset trinnet*
- *bruke et bredt utvalg av skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk som grunnlag for egen skriving*
- *formidle leseerfaringer og leseopplevelser skriftlig ut ifra innlevelse, tolkning og refleksjon*
- *uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster, på bokmål og nynorsk*
- *gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenlikninger, symboler og språklige bilder og ta dem i bruk i egne tekster*
- *mestre formverket i bokmål og nynorsk, og bruke sidemålet som arbeidsspråk*
- *gjennomføre et eget skriveprosjekt ved å utvikle en tekst fra idé til ferdig produkt, og gi og motta begrunnet og konstruktiv respons i skriveprosessen*
- *vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst*
- *bruke tekstbehandlingsverktøy i skriveprosesser og egnede verktøy for kommunikasjon, arkivering og systematisering av eget arbeid*
- *bruke tekster hentet fra bibliotek, internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder (Kunnskapsløftet: 7).*

*L97 fastsetter forslag til forfattere som elevene kan lese for å dekke mål og hovedmoment Lese og skrive. I forbindelse med dette punktet står det at dette skal kunne ut i et større skriftlig arbeid, og det kan gjøres for eksempel gjennom tema- eller prosjektoppgave. Siden valg av metode skal være et lokalt anliggende når *Kunnskapsløftet* innføres fra høsten 2006, skulle en tro at slike metodeføringer ville opphøre med *L97*. Jeg fant derimot noe tilsvarende*

i *Kunnskapsløftet*. Riktig nok foreslår ikke *Kunnskapsløftet* hvilke forfattere som kan eller bør være pensum for elevene i løpet av ungdomsskolen, den fastsetter bare hvilke sjangere de skal lese og skrive innenfor. I et punkt lenger nede i lista derimot, står det at elevene skal ”gjennomføre et eget skriveprosjekt ved å utvikle en tekst fra idé til ferdig produkt, og gi og motta begrunnet og konstruktiv respons i skriveprosessen” (*Kunnskapsløftet*: 7). Selv om dette punktet ikke eksplisitt sier noe om temaet elevene skal skrive om, peiler det jo metoden inn mot prosessorientert skriving og/eller mappevurdering. Dette er metoder som behandler skriving som en prosess, der elevene jobber med manus fra idé til ferdig dokument. Gjennom prosessen skal elevene med jevne mellomrom levere inn skrivearbeidet til veiledning. Det kan enten gjøres ved at elevene bytter tekster, og gir hverandre tilbakemelding, eller ved at de leverer teksten inn til læreren, og at hun gir tilbakemelding på den. Gjennom denne prosessen skal elevene komme frem til en gjennomtenkt og godt gjennomarbeidet tekst. Hvis jeg har tolket dette riktig, er altså ikke *Kunnskapsløftet* fri for å foreslå metoder for hvordan elevene skal arbeide med pensum heller på 10. trinn. Jeg har altså funnet metodeføringer på alle trinn jeg har sett på for *Kunnskapsløftet*. Det vitner om at det kanskje ikke går an å lage en læreplan uten metodeføringer. Prosessorientert skriving og/eller mappevurdering, er metoder for skriving som er fruktbare for elevene å kunne. Den metoden elevene kan tilegne seg kunnskap om disse metodene på, er gjennom å utvikle en tekst fra idé til ferdig produkt. Her viser det seg at metodeføring i læreplanen trolig er uunngåelig.

Jeg tok opp muligheten for å ha en læreplan fri for metodeføring med Laila Aase, og jeg brukte punktet med prosessorientert skriving som eksempel, og hun forklarte situasjonen slik at noen ting kan befinne seg i grenseland mellom metode og kompetanse. Det er ikke nødvendigvis bare én måte å drive prosessorientert skriving på, og det er en kompetanse å kunne veilede og å utarbeide en tekst fra idé til ferdig produkt. Læreplangruppa hadde ikke fått et fullstendig forbud mot å ha metodiske føringer, men bare der hvor metoden var en del av kompetanse fikk de lov til å ha det med. Idealet er at læreren i stor grad skal bestemme fremgangsmåte i forhold til kompetansemål (vedlegg 2).

Når det gjelder punktene om lesing, har *L97* og *Kunnskapsløftet* ulik tilnærming til emnet. Lesing innbærer både avkoding og forståelse. I dette ligger at begge elementene må være til stede for at leseren skal få utbytte av det hun leser. For eksempel er finsk et svært ortofont skriftspråk, det vil si at nordmenn med letthet kan ”lese” flytende finsk, men de som ikke kan språket, vil ikke ha idé om hva det er de leser. Det holder altså ikke bare å kunne avkode en

tekst, en må også forstå det en avkoder. Når *Kunnskapsløftet* fremmer lesing som en grunnleggende ferdighet opp igjennom hele grunnopplæringen, tar den også dette aspektet på alvor.

L97 har fokus på lesing som avkoding og forståelse i småskolen, og på mellomtrinnet står det nevnt i *Les og skriv, mål for mellomsteget, 5.–7. klasse* at ”Elevane skal utvikle varierte lesestrategiar [...]” (*L97*:10). På ungdomstrinnet faller derimot dette fokus mer eller mindre bort. For 10. klasse fastslår *L97* at elevene skal lese forskjellige typer tekster. De skal både *lese bøker etter eget valg, lese oversatte tekster fra andre kulturer og lese og vurdere tekst i ulike typer propaganda* (*L97*: 19-20). Jeg tolker disse punktene som at det forventes at elevene i 10. klasse kan lese, og det er ikke konkret leseferdighetene det skal trenes på her, men det er å lese for å møte ulike typer tekster.

Sammenlikner vi dette med kompetansemålet *Skriftlige tekster* i *Kunnskapsløftet* for 10. trinn, kommer det her tydelig frem at trening i ferdigheten å lese er like viktig som å lese for å møte ulike typer tekster. Eleven skal *lese med god hastighet, bruke lesing som redskap og bruke varierte lesestrategier* (*Kunnskapsløftet*: 7). Det er tydelig at lesing som en av de grunnleggende ferdighetene her er integrert i norskfaget. Dette er nytt for den nye læreplanen. Riktig nok står det under *Les og skriv* i *Mål for ungdomssteget, 8.–10. klasse* ”Elevane skal lære å lese kritisk og sjølvstendig, [...]” (*L97*: 15), så *L97* er ikke helt uten henvisning til lesestrategier på ungdomstrinnet, men det kommer ikke så tydelig frem som et eksplisitt mål som i *Kunnskapsløftet*. Vi kan kanskje si at mens *L97* er opptatt av å liste opp en kjerne av forfattere elevene bør kjenne til, for slik å videreføre den norske kulturarv, er *Kunnskapsløftet* opptatt av å produsere gode og sikre lesere, som selv kan finne frem til hvilke forfattere som vil skape deres oppfatning av den norske kulturarven.

I utdraget fra *L97* over, finner vi punktet ”lese og samtale om omsette tekstar frå andre kulturar, vere med i og lytte til framføringar og få innblikk i livsrøynsler og forståing for normer og verdiar i kulturen til andre land. Møte skriftkulturen i innvandrarspråk eller minoritetsspråk, mellom anna det samiske” (*L97*: 19). Vi finner ikke noe tilsvarende i utdraget fra *Kunnskapsløftet*, men det har den enkle forklaring at vi finner punktet ”samtale om oversatte tekster som på ulike måter framstiller samfunnsforhold, verdier og tenkemåter i samisk og andre kulturer” under kompetansemålet *Språk og kultur*, på side 7. Innholdet i de to punktene omhandler samme tema, de står bare under forskjellige overskrifter. Det har trolig

sammenheng med at det i *L97* spesifikt står at elevene skal møte skriftkulturen, mens i *Kunnskapsløftet* står det bare spesifisert at elevene skal samtale om temaet. Her ser vi et eksempel på at *L97* går relativt detaljert inn på hva elevene skal møte i forbindelse med samisk og andre kulturer, mens *Kunnskapsløftet* kort og presist fremstiller hva elevene skal kunne ved emnet, og den går ikke inn på eksempler eller forslag til hvordan de skal møte det. Her stemmer altså det Kristin Clemet hevder er målet for *Kunnskapsløftet*, at den har færre detaljer og er mindre omfattende (Clemet, ”Derfor trenger vi nye læreplaner”, 11.09. 2004).

Når det gjelder hovedmål og sidemål, har både *L97* og *Kunnskapsløftet* med punkt om dette. I *L97* heter det at elevene skal ”arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med egne tekstar” (*L97*: 20). Her skal altså elevene gjennom å lage egne tekster tilegne seg god språkføring og formell dyktighet i begge målformene. I *Kunnskapsløftet* heter det at elevene skal ”bruke et bredt utvalg av skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk som grunnlag for egen skriving” (*Kunnskapsløftet*: 7). Når vi sammenlikner disse punktene, er altså *Kunnskapsløftet* mer detaljert enn *L97*. *L97* stiller ikke krav til hva elevene skal bruke som grunnlag for tekstene de skal skrive på begge målformer, men i *Kunnskapsløftet* står det eksplisitt at tekstene elevene skriver, skal ha grunnlag i skjønnlitteratur og sakprosa på begge målformer. Videre kommer det to punkt til om bokmål og nynorsk i *Kunnskapsløftet*, nemlig at elevene skal kunne ”uttrykke seg presist og med et variert ordforråd i ulike typer tekster, på bokmål og nynorsk”, og at elevene skal ”mestre formverket i bokmål og nynorsk, og bruke sidemålet som arbeidsspråk” (ibid.).

At det i kompetansemål etter 10. årstrinn er skrevet tre punkter som omhandler bokmål og nynorsk, og bare ett punkt for det samme i mål og hovedmoment for 10. klasse, har trolig sammenheng med at *L97* har mål og hovedmoment for hvert klassetrinn, mens *Kunnskapsløftet* kun har kompetansemål etter 10. årstrinn. Det *Kunnskapsløftet* i disse tre punktene fastslår at elevene skal kunne i bokmål og nynorsk etter 10. årstrinn, vil forhåpentlig bidra til at tekster på bokmål og nynorsk kan brukes i like stor grad, eller at det i alle fall blir like naturlig for elevene å lese og skrive tekster på nynorsk som på bokmål. Når nynorsk som sidemål blir stående også i *Kunnskapsløftet* (jeg henviser til nynorsk som sidemål fordi de fleste norske skolebarn har denne målformen som sidemål. I 2001 hadde under 15 % nynorsk som hovedmål (<http://www.ssb.no/emner/00/norge/utd/05-utdanning.htm>)), synes jeg det er viktig at elevene får tilstrekkelig opplæring i det, slik at de får følelsen av å mestre det, og at det ikke føles som noe som er tvunget på dem. Hvis det blir like naturlig for elevene å lese

tekster på nynorsk som på bokmål, har de trolig større sjanse til å bli trygge skrivere av nynorsk også.

Når det også i *Kunnskapsløftet* eksplisitt fastsettes at elevene skal mestre formverket i begge målformer, og at elevene skal kunne bruke sidemål som arbeidsspråk, bør det føre til at sidemålet får en mer praktisk form i det nye norskfaget. Med en mer praktisk form mener jeg at elevene må få sjansen til å jobbe med selve språket, både gjennom å skrive og å lese. Slik vil de få et innblikk i systemet som helhet, og ikke bare kjennskap til fragmenter av det gjennom å pugge grammatiske regler. Hvis elevene i det nye norskfaget skal kunne beherske sidemål som arbeidsspråk må det også nødvendigvis settes av mer tid til å jobbe med det. Når det er sagt, føler jeg også det er viktig å påpeke at det i praksis kan avvike mellom hva som er fastslått i læreplanen, og hva som blir praktisert i klasserommet. I *L97* finner vi for 8. klasse i mål og hovedmoment *Lese og skrive* at elevene skal ”byrje å bruke sidemål som arbeidsspråk, [...]” (*L97*: 17), og på samme sted for 9. klasse finner vi at elevene skal ”bruke sidemål som arbeidsspråk for skriftleg arbeid i periodar” (*L97*: 18). *L97* har altså også gitt lærerne rikelig anledning til å integrere sidemål som en naturlig del av norskfaget. Som diskutert i 3.2 side 32 ser vi også her et eksempel på at det ikke er noen garanti for at det som blir fastslått i læreplanen, blir utført i praksis.

Gjennom denne sammenlikningen av mål og hovedmoment *Lese og skrive* i *L97* og kompetansemål *Skriftlige tekster* i *Kunnskapsløftet*, for 10. trinn, ser vi at begge læreplanverkene tar opp stort sett de samme emnene, men med ulike formuleringer og vektleggelse. Jeg vurderer de største forskjellene mellom *L97* og *Kunnskapsløftet* til å være at *L97* presenterer hva elevene skal møte i løpet av trinnet, mens *Kunnskapsløftet* gjennom kompetansemålene fastslår hva elevene skal kunne etter endt opplæring. Videre foreslår *L97* i klartekst hvilke forfattere som kan dekke mål og hovedområder for trinnet, mens *Kunnskapsløftet* ikke gjør noe tilsvarende. *Kunnskapsløftet* vitner også om en klar endring i norskfaget, i og med at lesing behandles som en grunnleggende ferdighet, og elevene skal kunne lese i et visst tempo, bruke ulike lesestrategier og mestre lesing som et redskap på 10. trinn. Dette er nytt for *Kunnskapsløftet*. *L97* behandler implisitt lesing, i 10. klasse, som noe eleven allerede mestrer, og har dermed fokus på hva eleven skal lese. Hva dette vil si i praksis, er vanskelig å si noe om. Forhåpentlig vil de klare læringsmålene hjelpe lærere og elever med å holde fokus på hva de skal kunne ved endt opplæring. Om det blir slik i praksis gjenstår å se.

4.5 Konklusjon på sammenlikningen av læreplan i norsk for L97 og Kunnskapsløftet

Gjennom sammenlikningen av L97 og Kunnskapsløftet på 4., 7. og 10. trinn har jeg kommet frem til at læreplanene både formmessig og innholdsmessig er forskjellige. I alle fall til en viss grad. I og med at L97 er mer detaljrik enn Kunnskapsløftet, blir strukturen på de to planene også forskjellig. Når det gjelder det innholdsmessige, har jeg flere steder påpekt at Kunnskapsløftet reproducerer punkt fra L97, og at den i en del tilfeller ikke er så nytenkende som vi kanskje er forespeilet. På den andre side er den mindre detaljert enn L97, og den holder løftet om større lokal handlefrihet. Vi har også sett at selv om det har vært et mål for de som har utarbeidet Kunnskapsløftet at denne skulle være fri for metodeføring, er ikke dette tilfelle i selve planen. Vi finner færre metodeføringer enn i L97, men den er absolutt ikke fri for å ha dem.

4.6 Læringssyn og verbbruk i L97 og Kunnskapsløftet

4.6.1 Småskoletrinnet

Som nevnt i presentasjonen både av L97 og Kunnskapsløftet, har vi sett eksempler på konstruktivistiske trekk i begge læreplanene. La oss nå se nærmere på verbbruken i planene, og se hva dette kan fortelle oss. Jeg ser på verbbruk i forhold til elevenes rolle. Når det gjelder eleven, blir det i L97 gjennom hele planen brukt verb som ”finne ut”, ”utforske”, ”undersøke”, ”granske” og ”eksperimentere”. Bare gjennom småskolen skal elevene ”få oppleve”, ”erfare”, ”tilegne seg”, ”utvikle”, ”utfalde seg”, ”eksperimentere”, ”delta i”, ”møte og oppleve”, ”ta del i”, ”arbeide med”, ”granske”, ”samtale om” og ”finne fram til” for å nevne en del (L97: 5–9). Tanken bak dette må være at elevene skal bli små forskere. Det er et klart konstruktivistisk læringssyn bak dette, i og med at elevene skal konstruere sin egen kunnskap gjennom å utforske nye ting.

Mange hovedmoment i planen for småskoletrinnet inneholder verbet ”samtale om” eller ”snakke om” (L97: 5–10). Dette vitner om et sosial-konstruktivistisk læringssyn. Dette går, som beskrevet i kapittel 2, ut på et syn på læring som fremhever det sosiale. Læring skjer i en sosial kontekst, og i samhandling med andre. Samtale krever flere deltakere, og følger dermed opp synet på læring som noe sosialt betinget. Andre verb som hører hjemme i denne kategorien, er ”delta i”, ”lære gjennom leik”, ”bli sedde og høyrdet” og ”venje seg til å vente på tur” (L97: 5–6). Alle disse aktivitetene krever mer enn én aktør, og har implisitt et sosial-konstruktivistisk læringssyn i seg.

Men *L97* er ikke en ren sosial-konstruktivistisk plan, den inneholder også mange verb som ikke krever at læringen skal foregå i en sosial kontekst. For eksempel kan elevene ”arbeide med” og ”granske” forskjellige ting på egenhånd. Dessuten har trolig det sterke fokuset på samtalen på småskoletrinnet sammenheng med at elevene ikke har erobret skriftspråket fullt ut enda, og da er det naturlig å samtale om ting heller enn å skrive om dem. Sammenlikner vi med *Kunnskapsløftet* opp til 4. trinn, finner vi også flere ganger verba ”samtale om” og ”snakke om” (*Kunnskapsløftet*: 4–5). Dessuten finner vi verb som ”leke”, ”eksperimentere”, ”ta i bruk”, ”tilegne”, ”delta” og ”reflektere” (*Kunnskapsløftet*: 4–5). Disse minner mye om verba jeg fant i *L97*, og tradisjonen fra denne planen om at elevene skal tilegne seg og konstruere sin egen kunnskap, ser ut til å bli ført videre i *Kunnskapsløftet*. Det som derimot skiller de to planene, er innledningen til disse verba.

Dette leder oss videre til en del verb som er nye for *Kunnskapsløftet*. Det vil si at vi ikke finner tilsvarende i *L97*. Ta for eksempel verba ”lytte og gi respons”, ”stille spørsmål”, ”uttrykke”, ”beherske”, ”mestre”, ”formidle”, ”ordne” og ”gjenkjenne” (*Kunnskapsløftet*: 4–5). Her er det klare krav til hva elevene skal kunne, og det er kort og presist formulert i kompetansemåla. Jeg tolker det som at målet med denne akademiske oppdragelsen er å skape kritiske og ryddige elever. De oppdras til å bli kritiske ved at de skal kunne lytte og gi respons og stille spørsmål. De oppdras til å bli ryddige gjennom at de skal kunne beherske, mestre, ordne og gjenkalle. Det vitner på den ene siden om et kognitivt læringssyn. Når elevene skal lytte, gi respons og stille spørsmål, krever dette at tankene tas aktivt i bruk. På den andre siden vitner det om et behavioristisk læringssyn, i og med at elevene skal mestre, beherske og så videre. Eller gjør det egentlig det? Et behavioristisk læringssyn er opptatt av det målbare, og tar ikke først og fremst hensyn til tankeprosessene som skjer ved læring, i og med at disse ikke kan observeres fra utsiden. Jeg vil jo tro at for å finne ut hva elevene behersker, mestrer og kan gjenkalle, må det måles på et eller annet vis. Det er et behavioristisk trekk, men siden *Kunnskapsløftet* har som målsetting at den skal være fri for metode, blir det jo opp til det lokale lærestedet å avgjøre hvordan elevene skal undervises, og dermed er det vanskelig å fastslå at dette er et behavioristisk trekk ved reformen. Det jeg faktisk kan fastslå, er at *L97* og *Kunnskapsløftet* har en del verb til felles, men vi finner også en del verb i *Kunnskapsløftet* som skiller den fra denne læreplanen.

4.6.2 Mellomtrinnet

På mellomtrinnet er ikke lenger ”samtale om” så sentralt som på småskoletrinnet. De verba vi finner hyppigst, er ”utvikle”, ”utforske”, ”oppleve”, ”finne ut”, ”arbeide med”, ”bruke”, ”granske”, ”undersøke”, ”vurdere”, ”diskutere”, ”oppdage”, ”reflektere” og ”tileigne seg” (L97: 10–14). Vi ser fortsatt verb som inviterer elevene til å bli små forskere, og det er fortsatt et konstruktivistisk læringssyn som ligger bak. Det kognitiv-konstruktivistiske kommer frem i verb av typen ”utforske”, ”bruke”, ”granske”, ”tileigne seg” og ”undersøke”. I dette legger jeg at det fremmer læring som prosesser som krever en aktiv elev. Kunnskap er noe elevene selv må tilegne seg, og L97 legger opp til at elevene får delta aktivt i sin læreprosess. Verb av typen ”diskutere” er sosial-konstruktivistisk, i og med at det gir rom for sosial samhandling og læring gjennom dette. Det at ”samtale om” ikke lenger er så sentralt, har trolig sammenheng med at elevene nå har erobret skriftspråket.

La oss se på verbbruken i *Kunnskapsløftet*. Jeg ser da på kompetansemål for 7. trinn. Vi finner verb av typen ”mestre”, ”utforske”, ”uttrykke”, ”delta i”, ”diskutere”, ”vurdere”, ”bruke”, ”beherske”, ”strukturere” og ”forklare” (*Kunnskapsløftet*: 5–6). Også her ser vi klare konstruktivistiske trekk. Verb som ”vurdere”, ”utforske” og ”forklare” viser til et kognitiv-konstruktivistisk læringssyn. Som i L97 oppfordrer dette elevene til å ta aktiv del i sin egen læring, fordi de gjennom å måtte sette ord på ting også må sette tankeprosessene i sving. ”Delta i” og ”diskutere” viser også påvirkning fra et sosial-konstruktivistisk læringssyn. Verba i *Kunnskapsløftet* har sterkere føringer i seg enn verba i L97. De er mer resultatorienterte og direkte. Å *mestre* og *beherske* noe legger andre føringer enn å *undersøke* noe.

I *Mål for mellomsteget, 5.–7. klasse* finner vi formuleringer som ”Elevane skal ha kjennskap til [...]”, “[...] ha ei viss forståing av [...]”, “[...] ha noko kjennskap til [...]” og “[...] ha noko kunnskap om [...]” (L97: 10). Dette er formuleringer som skiller seg klart fra *Kunnskapsløftet*. Et tydelig argument for å utvikle nye læreplaner var at de skulle ha klare læringsmål, derfor bruker *Kunnskapsløftet* konsekvent formuleringen ”eleven skal kunne” før den beskriver kompetansemåla. Også i L97 testes elevene i sine kunnskaper året igjennom, og hvem og hvordan skal avgjøre hva som ligger i begrep som *ha noe kjennskap til*? Reformen *Kunnskapsløftet* holder altså det den lover om klare læringsmål, men når kompetansemåla er så lite detaljerte, og så mye av detaljarbeidet skal utarbeides lokalt, kan det ikke da være en fare for at de nasjonale læringsmåla tilsløres, og forskjellen i hva hver enkelt skole underviser

i blir stor? Dette har jo ikke direkte noe med at *Mål for mellomsteget, 5.–7. klasse* er vagt formulert, men tanken har slått meg om ikke effekten kan bli den samme av den store lokale handlefriheten i *Kunnskapsløftet*.

4.6.3 Ungdomstrinnet

Verbbruken i planen for ungdomstrinnet fortsetter på tilsvarende måte som den vi har sett for småskole- og mellomtrinnet. Vi finner verb som ”arbeide med”, ”diskutere”, ”bruke”, ”tileigne seg”, ”finne ut”, ”få innsikt i”, ”drøfte”, ”granske”, ”eksperimentere”, ”vurdere”, ”undersøke” og ”prøve ut” (*L97*: 16–20). Når det gjelder verbbruken i *Kunnskapsløftet* på 10. trinn, er det heller ikke så mye nytt å spore. Vi finner verb som ”mestre”, ”delta”, ”drøfte”, ”bruke”, ”reflektere over”, ”vurdere” og ”gjøre rede for”. At verbbruken er nokså lik gjennom hele planen, har sammenheng med at *Kunnskapsløftet* er en gjennomgående plan. Det vil si at den legger opp til jevn progresjon opp igjennom trinna, og hvert trinn skal ha sammenheng med trinnet før og etter. *L97* har også et tydelig progresjonsmål ved at flere hovedmoment (blant annet på side 17) blir innledet med verbet ”videreutvikle”. *L97* er bygd opp rundt noe som kalles en sirkelmodell. Det vil si at på det nivået elevene går, vil de få en smakebit av det som kommer på neste nivå. Elevene har altså vært borti tema på et tidligere klassetrinn, og for hvert år skal denne kunnskapen videreutvikles. Også dette er et kognitiv-konstruktivistisk trekk ved planen. Det ser vi fordi den legger opp til at elevene skal bygge videre på den kunnskapen de allerede har tilegna seg.

Prinsippet med sirkelmodell var nytt for *R-94*, og ble altså fulgt opp i *L97*. Et mål for *Kunnskapsløftet* er å være en gjennomgående plan, slik at det blir større sammenheng mellom alle trinn i grunnopplæringen. Men selv om det er hevdet at det er dårlig sammenheng mellom de ulike trinna i skolen etter *R-94* og *L97*, er det altså ikke en ny tanke at elevene på hvert trinn skal få innblikk i hva de kan forvente seg på neste trinn. I *L97* kalles det en sirkelmodell, og i *Kunnskapsløftet* kalles det en gjennomgående plan. *R-94* og *L97* har vært kritisert for å ha dårlig sammenheng mellom trinna, og da særlig i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Dette kan kanskje unngås med innføringen av *Kunnskapsløftet* ved hjelp av at hele det 13-årig skoleløpet gjennom grunnskole og videregående skole har fått samlebetegnelsen grunnopplæring. Dette signaliserer i større grad sammenhengen mellom de 13 skoleåra, og det kan kanskje hjelpe til med å skape større sammenheng mellom alle trinn i grunnopplæringen.

4.7 Konklusjon læringsideologi og verbbruk

Når det gjelder læringsideologi kan vi altså si at de to planene *L97* og *Kunnskapsløftet* i stor grad deler læringsyn. Vi finner hovedsakelig kognitiv-konstruktivistiske og sosial-konstruktivistiske trekk i begge planene. Det som skille planene mest, er formuleringene for mål og hovedmoment og kompetansemål. Mens *L97* beskriver hva elevene skal møte i opplæringen, stadfester *Kunnskapsløftet* hva elevene skal kunne ved endt opplæring på ulike trinn. Forhåpentligvis vil denne forskjellen føre til at de små forskerne i *Kunnskapsløftet* forsker med et klart mål for øye, og arbeider målbevisst for å nå måla. I *L97* er det kritisert at det er aktiviteten i klasserommet som er i sentrum, ikke hva elevene skal forske seg fremt til. Da jeg ba Laila Aase om en kommentar til verbbruken i *L97* og *Kunnskapsløftet*, påpekte hun nettopp at de ulike innledningssetningene foran mål og hovedmoment og kompetansemål ga strammere rammer å jobbe innenfor når det gjaldt *Kunnskapsløftet*. Læreplangruppa ønska å kunne bruke flere verb av typen utforske og undersøke, men det lot seg ikke gjøre i forhold til en kompetansemålsplan. ”I *L97* skal eleven *få møte* – det er ikke et kompetansemål – så vi kunne ikke bruke det i *Kunnskapsløftet*. Jeg ville gjerne ivareta undringen og det usikre, men samtidig det rasjonelle – kunne lese kritisk, delta i diskusjoner med logiske resonnement – bli kloke og fornuftige mennesker – det er en stor og viktig målsetning her” (vedlegg 2). I og med at elevene skal gis avsluttende vurdering på utvalgte trinn, kan vi også si at begge planene har behavioristiske trekk ved seg.

5 LÆRERENS ROLLE

I dette kapitlet skisserer jeg hvordan lærerens rolle kan bli som følge av *Kunnskapsløftet*. Jeg har ikke mulighet til å gjennomføre praktiske undersøkelser, så det jeg har kommet frem til, er kun teoretisk basert. Grunnen til at jeg ikke kan utføre praktiske undersøkelser, er både at *Kunnskapsløftet* ikke er innført i skolen enda, og at dette kapitlet skal være en del i en større helhet, og ikke et hovedprosjekt i seg selv. Jeg starter kapitlet med å skissere hvordan lærerrollen kan tolkes ut fra *L97*, så ser jeg sett på lærerrollen i *Kunnskapsløftet* sammenliknet med dette. Før jeg går spesifikt inn på læreplanene og prøver å definere lærerens rolle, vil jeg vise til en definisjon av lærerens rolle som er uavhengig av læreplan. Definisjonen er hentet fra Terje Ogdens *Kvalitetsskolen*. Den kom ut mens *L97* var gjeldende læreplan og må derfor implisitt ha en henvisning til denne planen. Ogden hevder i forbindelse med lærerens rolle at ”mens hovedvekten tidligere ble lagt på formidlingsoppgaven, har læreren nå også rollen som aktivitetsleder, inspirator og veileder. Det er mulig å identifisere tre viktige aspekter ved lærerrollen: a) undervisningsfaktoren, b) relasjonsfaktoren og c) planleggings- og organiseringsfaktoren”. (Ogden 2004: 119). Som vi ser, er lærerrollen i utgangspunktet sammensatt, og det er ikke bare rådende læreplan som bestemmer hvordan lærerens rolle i skolen er, men den er like fullt en viktig faktor for lærerrollen. Videre prøver jeg å identifisere lærerens rolle i *L97* og *Kunnskapsløftet*. Jeg har både sett om læreplanene legger opp til at norsklæreren skal være aktivitetsleder, inspirator og veileder, og om det går an å si noe om undervisningsfaktoren, relasjonsfaktoren og planleggings- og organiseringsfaktoren.

Når det gjelder de seks faktorene og aspektene ved lærerrollen jeg har prøvd å avdekke gjennom læreplanene i norsk for *L97* og *Kunnskapsløftet*, kan en ikke sidestille dem og vektlegge dem likt. Alle seks faktorer og aspekter er en integrert del av lærerrollen, og hvilke som har størst betydning, er i stor grad situasjonsbetinget.

Når det gjelder lærerens rolle og hva som kreves og forventes av en lærer, er det mange aspekter som spiller inn. Tidligere var læreren en autoritetsperson med mer eller mindre eneråderett over sitt klasserom. Det var slik fordi lærerens kunnskap ga makt, og samfunnet fungerte slik at bare et fåtall hadde høyere utdanning. Innsyn i klasserommet var ikke normen. Det var heller slik at læreren kom inn i klasserommet, lukka døra bak seg, og ingen skulle legge seg opp i hva han drev på med bak den lukka døra. Slik er det ikke i dag. Lærerne er ikke i samme grad autoritetspersoner, og det er helt utelukka at hver lærer underviser bak sin lukka klasseromsdør. Innsyn i klasserommet og samarbeid innenfor og på tvers av

faggrensene er det normale. Krav og forventninger til læreren stilles fra mange hold – fra elevene, fra foreldrene, fra skoleledelsen, fra lokalsamfunnet og fra kollegene. Dette er med på å forme den rollen norsklæreren skal fylle, og dette er aspekter ved lærerrollen som kan være vanskelig å avdekke gjennom å studere læreplaner. Men det er vel verdt et forsøk.

For å ha et sammenlikningsgrunnlag mellom de to planene, har jeg tatt utgangspunkt i *Arbeidsmåtar i faget* når jeg har skrevet om lærerens rolle i L97. For *Kunnskapsløftet* har jeg tatt utgangspunkt i utvalgte *Kompetansemål*. Siden planene er forskjellig strukturert, og *Kunnskapsløftet* er langt mindre detaljert enn L97, er det ikke lett å få til en nøyaktig sammenlikning etter struktur, men jeg har sammenliknet på grunnlag av de seks faktorene aspektene jeg listet opp tidligere i innledningen.

5.1 Lærerens rolle i L97

I teorien kan en liste opp seks separate faktorer og aspekter å definere lærerrollen ut ifra, men i praksis spiller alle disse faktorene sammen, og en kan vanskelig behandle alle hver for seg. I *Arbeidsmåtar i faget* har jeg funnet flere eksempler på dette. ”Arbeidsmåtene må fremje utfolding og refleksjon omkring lærestoffet” (L97: 2) heter det i første avsnitt i delkapitlet. Hva innebærer dette for norsklæreren? For det første innebærer det at læreren må være en inspirator. For at elevene skal motiveres til å utfolde seg og reflektere over noe, må læreren gi inspirasjon til å starte disse prosessene hos elevene. Her kommer planleggings- og organiseringsfaktoren inn. En erfaren lærer vil ha prøvet og feilet med ulike undervisningsopplegg og kan dermed trekke veksler av sine erfaringer i planleggingsprosessen, mens en mer uerfaren lærer trolig må bruke mer tid i planleggingsfasen for å kunne komme opp med ideer og undervisningsopplegg som kan fenge elevene og dermed gi dem inspirasjon til å utfolde seg og reflektere over undervisningsemnet. Læreren må organisere undervisningen slik at elevene får størst mulig utbytte av den. Hvordan læreren velger å organisere undervisningen, gir seg uttrykk i om hun i timen vil fungere som aktivitetsleder, inspirator eller veileder, eller mest sannsynlig, en blanding av alle tre.

”Opplæringa må sleppe elevane til som aktivt utforskande i si eiga læring og på den måten stimulere dei til å bli meir forvitne, få større lærelyst og meir fantasi” (L97: 2). Dette legger klare føringer for lærerens rolle. Læreren kan ikke ensidig benytte seg av tavleundervisning og enveiskommunikasjon. Det vil være å behandle elevene som passive mottakere, mens dette

sitatet viser at elevene skal fungere som aktive deltakere i sin egen læring. Her kommer relasjonsfaktoren mellom lærer og elev inn. For at elevene skal få noe ut av sin aktive utforskning av lærestoffet, må læreren vite hvilke metoder som egner seg for elevdeltakelse for de ulike undervisningsemnene, og hvordan disse metodene kan organiseres i klassen og settes ut i live. Dette hører også sammen med tilpassa opplæring, som er et svært sentralt prinsipp i norsk skole.

”Arbeidsmåtene må leggje til rette for oppleving, til dømes gjennom litteratur og utprøving av eiga skriving” (L97: 3). Her ser vi et sitat som direkte pålegger læreren å bruke arbeidsmetoder som fører til at elevene møter *opplevelse* i norskfaget, og den gir til og med konkret eksempel på hvordan det kan gjøres. Her kommer relasjonsfaktoren inn gjennom at læreren må ha følelse ute på hva elevene opplever som opplevelse. Planleggings- og organiseringsfaktoren kommer inn gjennom at læreren må legge til rette for opplevelse. Undervisningsfaktoren kan komme inn gjennom at læreren velger å bruke klasserommet til opplevelse, eller hun kan for eksempel velge å la elevene oppleve en teaterforestilling i stedet. Hvis klassen heller velger å selv øve inn og fremføre et drama eller teaterstykke, vil læreren trolig fungere både som aktivitetsleder, inspirator og veileder. Her ser vi igjen et eksempel på at lærerrollen består av mange faktorer som spiller sammen og utgjør en helhet.

”Når ein knyter arbeid med språket til ulike tema som elevane er opptekne av, får språkleg arbeid eit innhald for elevane” (L97: 3). Dette høres enkelt og greit ut, men det er i stor grad opp til hvordan læreren velger å angripe denne oppgaven, hvilket innhold det får for elevene. Læreren må kjenne elevene for å vite hvilke tema som opptar dem, og dermed kan gi språklig arbeid innhold. Hun må ha en relasjon til elevene. Lærers evne til å planlegge og organisere språkundervisningen vil trolig ha effekt på i hvilken grad hun klarer å inspirere og motivere elevene til å skape innhold i det språklige arbeidet. Videre må hun også her ha evne for å lede elevaktiviteten og veilede de elevene som trenger det.

”Elevane må oppmuntrast til å ta utfordringar i den faglege utviklinga si” (L97: 3). Her blir lærers rolle å inspirere og motivere elevene til å presse seg litt ekstra faglig. Også her vil undervisningsfaktoren, relasjonsfaktoren og planleggings- og organiseringsfaktoren spille inn på hvordan undervisningen blir, og hvordan elevene opplever læreren sin.

Som vi har sett av de ulike sitatene, er lærerens rolle sammensatt og variert. *Arbeidsmåtar i faget* fastsetter hvordan elevene skal jobbe med norskfaget, og dermed indirekte hvordan norsklærerrollen skal fylles. Men mye ligger implisitt i planen, og en kan ikke definere en nasjonal enhetlig norsklærerrolle. Det er helt klart at lærerrollen består av å være aktivitetsleder, inspirator og veileder, og at undervisningsfaktoren, relasjonsfaktoren og planleggings- og organiseringsfaktoren er sentrale for lærerrollen. I tillegg er det også en viktig del av lærerrollen å kunne motivere elever med ulike forutsetninger til størst mulig grad av måloppnåelse.

5.2 Lærerens rolle i Kunnskapsløftet

Mens *Arbeidsmåtar i faget* skisserer nettopp arbeidsmåter i faget i L97, finnes det ikke noe tilsvarende delkapittel i *Kunnskapsløftet*, og en må se direkte på kompetansemåla for å kunne gjøre seg opp en mening om hvordan lærerrollen vil bli når denne planen settes i verk. Det er ikke noe poeng i å liste opp ett kompetansemål for hvert trinn, fordi en vil avdekke mye av det samme ved lærerrollen for alle kompetansemåla, og det ville bli en del repetisjon av poeng. Jeg ønsker derimot å ta for meg et par kompetansemål for å skissere hvordan jeg tror lærerrollen kan komme til å bli. Jeg har valgt å behandle kompetansemåla *Muntlige tekster* for 2. årstrinn og *Skriftlige tekster* for 4. årstrinn. Utvalget er gjort tilfeldig fordi målet med presentasjonen er å skissere hvordan en kan tolke at lærerrollen vil bli, ikke å gjøre en presentasjon av kompetansemåla i seg selv. Når en skal prøve å sammenlikne lærerrollen i L97 og *Kunnskapsløftet*, kommer en igjen tilbake til forskjellen mellom måla for mål og hovudmoment og kompetansemål. Mens L97 har rikelig rom for eleven til å undres, utfolde og eksperimentere, er dette begrenset i *Kunnskapsløftet*, i og med at elevene skal *kunne*. Dette, sammen med at *Kunnskapsløftet* er langt mindre detaljert enn L97, spiller inn på hvordan en kan tolke at lærerrollen kan komme til å bli. Færre detaljer gir svakere tolkningsgrunnlag, men det er allikevel mulighet for å prøve seg på en tolkning.

Kunnskapsløftet 2. årstrinn – Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer*
- *fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer*
- *uttrykke egne følelser og meninger*
- *samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper ulik mening i tekst*

- lytte og gi respons til andre i samtaler, under fremføringer og ved høytlesing
- sette ord på forventning til stemning i tekster de hører og leser og kunne snakke om sammenhenger mellom innholdet i tekstene og egne erfaringer
- samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger (Kunnskapsløftet: 4).

Hvilke signaler om lærerens rolle sender beskrivelsen av dette kompetansemålet ut? Det går helt klart an å anta noe om hvordan lærerens rolle vil bli ut ifra dette kompetansemålet, men det som gjør det problematisk, er at beskrivelsen ene og alene beskjeftiger seg med hva eleven skal kunne. Det samme gjelder for mål og hovedmoment i L97, men det som skiller de to planene, er nettopp at L97 har med et avsnitt i innledningen som beskriver arbeidsmåter i faget, og legger dermed føring for hvordan lærerne skal gå frem i forhold til hva elevene skal møte i opplæringen. Vi finner ikke noe tilsvarende til dette i *Kunnskapsløftet*, og må derfor forsøke å tolke lærerens rolle ut ifra kompetansemåla. De fem grunnleggende ferdighetene som skal integreres i faget, stiller også krav til hvordan lærerrollen vil bli som følge av *Kunnskapsløftet*. Læreren må forholde seg til og ta på alvor at det i norskfaget ikke bare skal drives med lesing, skriving og muntlig uttrykksevne, hun må også integrere regning i faget, og bruke IKT som et naturlig verktøy i norskfaget.

For at elevene skal få gjennomføre det som er satt opp i kompetansemåla, må læreren for det første planlegge og organisere aktivitetene. Dette må hun gjøre for at undervisningstiden kan utnyttes best mulig, blant annet gjennom et velorganisert og strukturert undervisningsopplegg. Med dette mener jeg ikke et strengt og tidspresset undervisningsopplegg, men et velorganisert opplegg i den forstand at det gjør best mulig nytte av undervisningstiden, og gir rom for lek, eksperimentering og improvisasjon, slik kompetansemålet fastslår at eleven skal kunne. For å få dette til, må læreren være både aktivitetsleder, inspirator og veileder. Hun må også motivere elevene til å ønske å delta aktivt i undervisningssituasjonen. På dette lave klassetrinnet er verba *eksperimentere* og *improvisere* bevart i læreplanen, og innledningssetningen som fastslår at eleven skal *kunne*, har ikke satt grenser for elevenes utforskertrang. Det må læreren ta vare på og stimulere.

Samtale og lytting står i fokus i dette kompetansemålet, og læreren må ta ansvar for at alle elevene får slippe til i det muntlige fellesskapet. Noen elever liker å ta ordet og få sin stemme hørt i klassen, mens andre helst vil unngå å måtte snakke høyt så hele klassen hører det. Gjennom sin relasjon til elevene må læreren vurdere i hvilken grad hun skal slippe elevene til

i det muntlige klasseromsfellesskapet. Med det mener jeg at gjennom å kjenne elevene må hun vite hvilke elever som kan utfordres til å ta ordet i klasserommet, og vokse på det, og hvilke elever som må få lov til å slippe å ta ordet i klassen. Relasjonsfaktoren er altså en viktig faktor i denne sammenheng.

Kunnskapsløftet 4. årstrinn – Skriftlige tekster

Målet for opplæringen er at eleven skal kunne

- *Les barnelitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse for innholdet, og uttrykke egne lesepreferanser*
- *Beherske datamaskin gjennom bruk av mus og tastatur*
- *Skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift og bruke datamaskinen til informasjonssøk, tekstskaping, lagring, gjenhenting og læring*
- *Gjenkjenne og bruke de språklige virkemidlene gjentakelse, kontrast og enkle språklige bilder*
- *Mestre høyfrekvente småord både i lesing og skriving*
- *Skrive fortellinger, dikt og brev med utgangspunkt i tekst og bilder*
- *Formidle kunnskaper, opplevelser, følelser og meninger i egen skriving*
- *Ordne tekst, både fortellinger og sakprosa, med overskrift, innledning og avslutning*
- *Gi tilbakemelding på andres tekster med utgangspunkt i egen opplevelse av teksten*
- *Snakke om egne tekster og sammenlikne dem for å følge engen skriveutvikling*
- *Finne fram til fagstoff på biblioteket og på internett (Kunnskapsløftet: 5).*

Både dette kompetansemålet og resten av kompetansemåla på alle trinn, er konkrete på hva elevene skal kunne. Det blir opp til læreren å vurdere hvordan elevene skal tilegne seg denne kunnskapen, og det influerer lærerens rolle. Når det ikke skal skisseres metoder og arbeidsmåter for faget, blir det viktig at læreren har god struktur på sin planlegging og organisering av undervisningen. Læreren må hele tida ha en plan for hvilke tema som skal gjennomgås når, og etter hvert som emnene kommer opp, planlegge innholdet i undervisningen. Jeg tror også at det i denne situasjonen er viktig at norsklærerne samarbeider, og slik både deler erfaringer og drar nytte av hverandres kompetanse. Det blir et stort ansvar for norsklæreren å både planlegge hvordan progresjon det skal være på hvert enkelt trinn i forhold til kompetansemåla, og å stå for metodevalg av hvordan dette skal formidles til elevene. Dessuten blir det en utfordring at elevene vil nå kompetansemåla til ulik tid, og

læreren må finne en god løsning på hvordan hun kan tilpasse opplæringen til den enkelte elev i forhold til dette.

At lærerrollen har gjennomgått en forskyvning bort fra formidlerrollen, og fått et bredere aspekt ved seg, slik sitatet fra Terje Ogden i innledningen viste, betyr ikke at formidlerrollen er fullstendig borte. Selv om lærerne velger å benytte en kombinasjon av flere forskjellige måter å jobbe med kompetansemåla på, blant annet metoder som gjør at elevene blir mer aktive deltakere i læringen sin, har lærerrollen fortsatt et aspekt av formidling ved seg. Dette forekommer selvsagt i samspill med de andre faktorene ved lærerrollen.

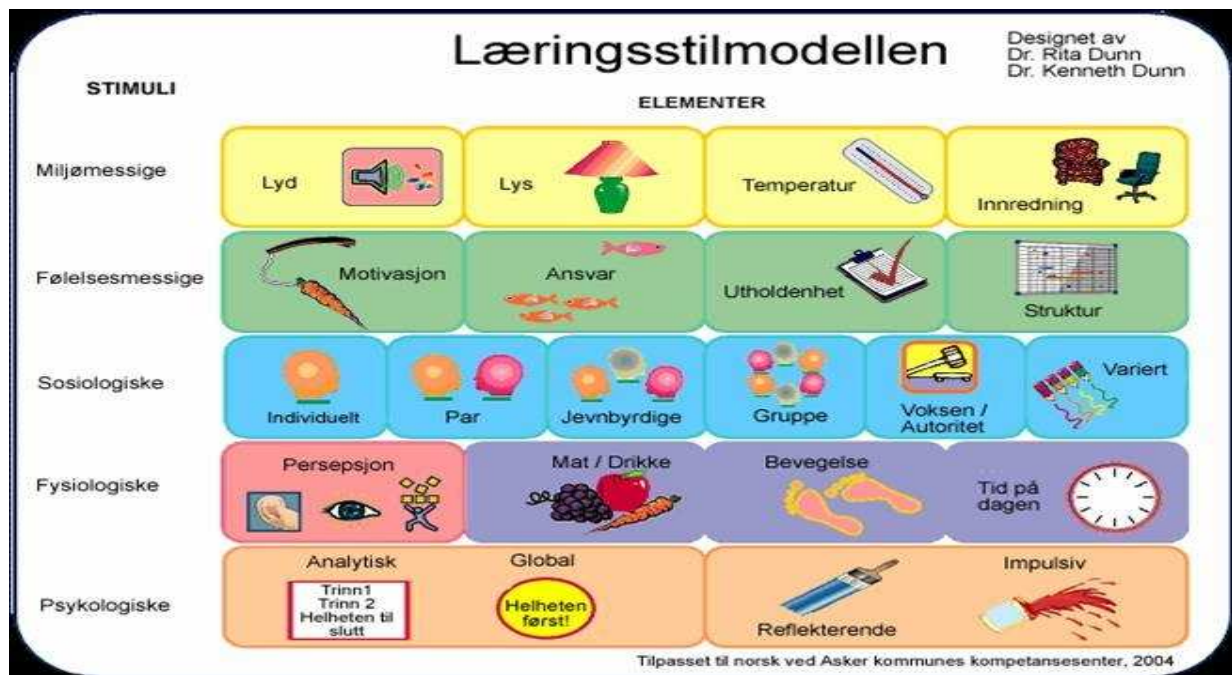
5.3 Konklusjon

Som i L97 er alle de seks faktorene og aspektene aktivitetsleder, inspirator, veileder, undervisning, relasjon og planlegging og organisering til stede også i *Kunnskapsløftet*. Undervisningsfaktoren og planleggingsfaktoren er de som kanskje sterkest kommer til å prege lærerrollen når *Kunnskapsløftet* tas i bruk. Det som gjør utslaget for dette, er for det første at det i minst mulig grad skal legges føringer for metode i læreplanen, det andre er at kompetansemåla går over flere år. Dette gir stor lokal handlefrihet, og det blir opp til læreren å planlegge progresjon i forhold til kompetansemåla, og det blir opp til læreren å avgjøre hvilke fremgangsmåter som vil føre hennes elever frem til størst mulig grad av måloppnåelse. En viktig del av lærerens rolle blir altså utført utenfor klasserommet, når hun planlegger og strukturerer progresjon, struktur på undervisning og fremgangsmåter.

Å motivere elevene er også et viktig aspekt ved lærerrollen jeg synes bør komme inn i tillegg til de seks faktorene og aspektene som er listet opp fra Terje Ogden. Det er også en viktig del av lærerrollen for de som underviser etter L97.

En annen ting *Kunnskapsløftet* kanskje i større grad enn L97 åpner opp for, og som læreren må forholde seg til er fokus på ulike læringsstiler basert på ulike typer intelligens.

Læringsstilen beskriver hva som påvirker den enkelte når han/hun skal konsentrere, absorbere, organisere og lære nytt og vanskelig stoff. Rita og Ken Dunn kom gjennom mange års forskning fram til 21 elementer som påvirker en slik innlærings situasjon. Ikke alle elementene er viktige for alle, men vi har alle elementer som påvirker oss når vi skal konsentrere oss om noe nytt og vanskelig (<http://milliskien.net/laeringsstiler.asp>)



Modellen er hentet fra <http://milliskien.net/laeringsstiler.asp>. Med ulike typer intelligens, tenker jeg på Howard Gardners teori om åtte ulike intelligenser (http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm#multiple_intelligences). Det blir en utfordring for læreren å tilrettelegge for hver enkelt elev med tanke på hvordan eleven lærer best. I og med at det ligger i reformen at klassebegrepet skal opphøre, og elevene skal organiseres på nye måter kan det hende at de bli delt inn etter hvilken læringsstil de foretrekker. Det vil helt klart spille inn på lærerrollen. Effekten av å vektlegge ulike typer læringsstiler og intelligens ved undervisning er omdiskutert, og det råder stor uenighet i fagmiljøer om dette har noen reell effekt.

For å summere opp kan det hevdes at lærerrollene for *L97* og *Kunnskapsløftet* for det meste har mye likt i seg, men at lærerrollen ved innføring av *Kunnskapsløftet* trolig vil få et sterkere fokus på planleggings- og organiseringsfaktoren.

Det kan settes spørsmålstegn ved flere ting angående måten jeg har valgt å organisere kapitlet om lærerens rolle på. For det første er det diskutabelt om det går an å ta utgangspunkt i seks forskjellige faktorer og aspekter som Ogden hevder preger lærerrollen, og prøve å identifisere disse i *L97* og *Kunnskapsløftet*. Det er sentrale faktorer og aspekter ved lærerrollen, og de er også blitt funnet i rikt monn i begge planene, slik jeg har tolket det. Men så er det nettopp det kontroversielle ved at det *er* ren tolkning fra min side når jeg hevder det ene og det andre om hvordan lærerrollen vil bli som følge av *Kunnskapsløftet*. *L97* skisserer i det minste hvordan

arbeidsmetoder det skal benyttes i norskfaget, og tolkningen for lærerrollen kan begrunnes ut ifra dette. *Kunnskapsløftet* derimot har ikke noe tilsvarende kapittel i sin innledning, og tolkningen for hvordan lærerrollen kan bli *kan* bli hengende litt i løse lufta. Med det sagt føler jeg allikevel at jeg har klart å begrunne det jeg har kommet frem til vil bli annerledes ved lærerrollen i forhold til *Kunnskapsløftet*, og at det styrker tolkningen at jeg i innledningen gjorde det klart at dette er en rent teoretisk basert tolkning.

6 AVSLUTNING

I avslutningskapitlet har jeg oppsummert oppgaven og konkludert. Jeg har sett tilbake på hva jeg satte meg som mål å undersøke i denne oppgaven. I innledningskapitlet presenterte jeg *Kunnskapsløftet* som et læreplanverk som har som mål å ha færre detaljer og tydeligere mål. Læreplanene for hvert enkelt fag skal være enklere, klarere og mer forpliktende. Videre er det et mål at det nye læreplanverket skal bestå av gjennomgående planer, slik at det blir bedre sammenheng mellom alle trinn i grunnopplæringen. De fem grunnleggende ferdighetene *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy* skal integreres i hvert enkelt fag, på fagets egne premisser. Et viktig mål for å innføre disse er livslang læring. Retten til tilpasset opplæring for den enkelte elev skal videreføres også i *Kunnskapsløftet*. Et annet mål for *Kunnskapsløftet* er at det skal satses på større lokal handle- og metodefrihet (s. 6–7).

Tittelen på oppgaven er ”Norskfaget i endring. En sammenlikning av *L97* og *Kunnskapsløftet*”. Det jeg satte meg som mål å undersøke gjennom oppgaven var hvordan og hvorfor norskfaget er i endring. Jeg ønsket å finne ut av dette gjennom å undersøke hva som skiller *L97* og *Kunnskapsløftet*, hvilke endringer som kan komme innen norskfaget som følge av dette og hvordan dette kan endre norsklærerens rolle (s. 1).

6.1 Oppsummering og konklusjon

Jeg har sammenliknet *L97* og *Kunnskapsløftet* etter form, innhold og læringssyn. Det som skiller de to læreplanverkene er blant annet at de formmessig er forskjellige. *L97* er langt mer detaljert enn *Kunnskapsløftet*, og strukturen på de to blir dermed ulik. *L97* fastsetter både mål og hovedmoment for hvert klassetrinn, og den skisserer hvilke forfattere som til enhver tid kan dekke disse. *L97* inneholder dessuten et avsnitt som legger føringer for hvordan læreren kan arbeide med undervisningen. I *Kunnskapsløftet* er mål og hovedmoment for hvert år byttet ut med kompetansemål for utvalgte trinn. Disse er 2., 4., 7. og 10. trinn i tillegg til etter hvert trinn i videregående opplæring. *Kunnskapsløftet* inneholder ikke noe tilsvarende til avsnittet *Arbeidsmåtar i faget* som vi finner i *L97*. Dette har sammenheng med at det følger større lokal handlefrihet med *Kunnskapsløftet*. Inntil 25 % av undervisningstiden i fagene kan omdisponeres lokalt, og for eksempel i Grimstad kommune skal det utarbeides 10 lokale læreplaner for fag. Dette er det som formmessig skiller de to planene mest.

Innholdsmessig har jeg også funnet skiller mellom de to planene. Hovedsakelig går dette skillet på forskjellen mellom mål og hovedmoment og kompetansemål. Mens *L97* i mål og hovedmoment fastsetter hva eleven *skal*, fastsetter kompetansemåla hva elevene skal *kunne*. I *L97* er det dermed større rom for elevene til å *utforske, undersøke* og *eksperimentere*, men det har igjen den effekten at læringsmåla er mindre tydelige enn i *Kunnskapsløftet*. I og med at *Kunnskapsløftet* er en kompetansemålsreform, er fokus i fagplanene på hva eleven skal kunne ved endt opplæring. Vi finner verb som *mestre, beherske, ordne* og *gjenkjenne* i kompetansemålsplanen (*Kunnskapsløftet*: 4–5). Dette er nytt i forhold til *L97*.

Innføring av fokus på fem grunnleggende ferdigheter som skal integreres i alle fag, utgjør også et skille mellom *L97* og *Kunnskapsløftet*. Det er ikke dermed sagt at dette vil utgjøre et skille i praksis. I norskfaget har fokus på lesing, skriving og muntlig aktivitet stått sterkt lenge, og fordi om dette fokuset skal innføres også i andre fag, trenger ikke det nødvendigvis ha noen effekt på norskfaget. Fokus på IKT i norsk utgjør heller ikke nødvendigvis et skille fra *L97*. IKT har vært brukt i norskfaget gjennom at elevene har gjort skriftlige arbeid på data, de har hentet informasjon fra Internett, og de har kanskje hatt kontakt med norskelever andre steder i landet gjennom e-post. Grunnleggende ferdigheter i regning må vel heller kunne sies å være et nytt element ved norskfaget, men jeg tror det vil bli en marginal del av faget, og dermed ikke gi særlig utslag i endring i norskfaget.

Metodeføring i læreplanverket skiller *L97* og *Kunnskapsløftet*. *L97* har åpne metodeføringer gjennom hele planen, mens *Kunnskapsløftet* har som visjon å i størst mulig grad være fri for metodeføringer. Som sammenlikningen i kapittel 4 viste, virker dette å være vanskelig å gjennomføre fullt ut i praksis.

Når det gjelder innholdet i de to planene generelt, viste sammenlikningen i kapittel 4 at mye av dette var felles for de to planene. Det som skilte innholdet var i størst grad formuleringer i planene. Mens *L97* i hvert mål og hovedmoment går detaljert inn på hva eleven skal i opplæringen, skisserer kun *Kunnskapsløftet* innholdet i sine kompetansemål. Det som var påfallende ved sammenlikningen, var at mange av kompetansemåla i *Kunnskapsløftet* fremsto som en reproduksjon fra *L97*. Det som skilte dem var bare at kompetansemåla var mindre detaljerte og litt annerledes formulert enn mål og hovedmoment i *L97*. Det blir dermed kanskje ikke de helt store endringene i faget på grunnlag av innholdet i planene heller.

Når det gjelder læringssyn, fortsetter *Kunnskapsløftet* i samme tradisjon som *L97*. I hovedsak har begge læreplanverka et konstruktivistisk læringssyn, og de inneholder elementer både fra et sosial-konstruktivistisk læringssyn og et kognitivt-konstruktivistisk læringssyn. I praksis betyr dette at elevene behandles som selvstendig tenkende vesen, og at de i hovedsak lærer gjennom å tilegne seg sin egen kunnskap. Det kan blant annet gjøres i en kombinasjon av å jobbe selvstendig og i grupper. Gjennom at elevene skal vurderes med standpunktkarakter, kommer et behavioristisk trekk inn i læreplanene. Ellers er fokus i hovedsak på det konstruktivistiske. Også her fortsetter *Kunnskapsløftet* i en eksisterende læreplantradisjon.

Når det gjelder form, innhold og mål i læreplanene finner vi den største forskjellen i hvordan læreplanene er strukturert. Innholdsmessig er planene slettes ikke så forskjellige som en ved første møte med *Kunnskapsløftet* kunne få inntrykk av. Mye av innholdet i planene er likt, men formuleringene rundt det er forskjellig i de to planene. *L97* går detaljert inn på hva elevene skal møte i opplæringen, og skisserer til og med et sett forfattere som kan dekke mål og hovedmoment på ulike trinn, mens *Kunnskapsløftet* kun skisserer overordna mål, og overlater til lærestedene lokalt å fylle inn detaljene.

Som vi ser er det lite trolig at *Kunnskapsløftet* vil føre til en stor endring av norskfaget. Fokus på grunnleggende ferdigheter er kjent i norskfaget, men det går kanskje an å integrere IKT i faget i enda større grad. Det er også et krav fra samfunnet at elevene må kunne mestre IKT når de går ut av skolen, og her ser det ut til at blant annet norskfaget må ta et ansvar. En annen endring som bør komme i faget som følge av *Kunnskapsløftet*, er at lesing skal behandles som grunnleggende ferdighet gjennom hele grunnopplæringen. Det er ikke slik at elevene lærer å lese i småskolen, og så kan de lese. Det må være slik at elevene lærer å lese i småskolen, og oppover i skolen blir leseopplæringen preget av tilegnelse av ulike typer lesestrategier.

Andre endringer som kan komme i faget er blant annet at det sterke fokuset på kompetansemål kanskje kan slå uheldig ut i faget. Det kan skje i den forstand at det blir så sterkt fokus på hva elevene skal kunne til eksamen at dette blir hovedfokuset i faget, heller enn opplevelse av og glede ved ulike sider ved faget, som for eksempel litteratur, poesi og skriveglede.

Hvordan innføringen av et nytt læreplanverk kan få innvirkning på norsklærerens rolle, kan også bare skisseres som en teoretisk basert antakelse. Når det ikke skal skisseres metoder og

arbeidsmåter for faget i læreplanen, blir det viktig at læreren har god struktur på sin planlegging og organisering av undervisningen. Det blir opp til norsklæreren både å planlegge hvordan progresjon det skal være på hvert enkelt trinn i forhold til kompetansemåla, og å stå for metodevalg av hvordan dette skal formidles til elevene. Jeg vil hevde at lærerrollene for *L97* og *Kunnskapsløftet* for det meste har mye likt i seg, men at lærerrollen ved innføring av *Kunnskapsløftet* trolig vil få et sterkere fokus på planleggings- og organiseringsfaktoren.

LITTERATURLISTE

- Andersen, Per Thomas 2001: *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Briseid, Lars Gunnar 2002: *Form eller innhold? Norsk læreplanreform 1939-1960*.
Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Bø, Inge og Helle Lars 2002: *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Digre, Leif m.fl. 1996: *Reform -97 Fra skybrudd til jordnær virkelighet*. Universitetsforlaget AS.
- Engelstad, Arne m.fl. 1996: *Bruer. Norsk språk og litteratur. VK1 og VK2*. H. Aschehoug & Co.
- Folkedal, Kåre m.fl. 1993: *Kolon. Studiebok for VK1 og VK 2*. Oslo: Det Norske Samlaget.
Forarbeid til Normalplan for grunnskolen 1970, Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Imsen, Gunn 2003: *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn 1991: *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Engers Boktrykkeri A/S.
- Høigård, Einar og Ruge, Herman 1971: *Den norske skoles historie*, 1971: Oslo 3. opplag
Reistad & Sønn, J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Lotherington, Ann Therese 1990: "Intervju som metode", NORUT Samfunnsforskning,
Universitetet i Tromsø.
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1959*, 1966: Oslo Aschehoug 3. opplag.
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del*, 1993.
- Moslet, Inge 2002: *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mønsterplan for grunnskolen*, 1974 Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Mønsterplan for grunnskolen, revidert og midlertidig utgave 1985*, 1986:
H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Mønsterplan for grunnskolen 1987*, Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Normalplan for byfolkeskolen*, Utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet i samsvar med
byskolelovens § 9 c, 3. opplag, 1965: Oslo H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Ogden, Terje 2004: *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Repstad, Kari og Tallaksen, Inger Margrethe 2006: *Variert undervisning – mer læring. Lærerens metodebok*. Bergen: Fagbokforlaget.

Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag. Basert på *St.meld. nr. 30* (2003-2004). Kultur for læring. Inst. S. Nr. 268 (2003-2004): Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kultur for læring og Stortingets behandling 17.06.04.

Utdanningsspeilet 2004. Aurskog: Utdanningsdirektoratet 2005.

Aase, Laila 2002: *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget.

Internettadresser og artikler

Jeg har valgt å organisere Internettadressene alfabetisk etter første bokstav i nettadressen. Det vil si at de er alfabetisert etter nettadresse, og ikke etter navn på artikkelforfatter eller artikkel. Trykte artikler er satt inn alfabetisk etter forfatters etternavn.

<http://aftenposten.by.com/nyheter.asp?c4=@Kategori&query=Vanskelige+pr%F8ver>

”Vanskelige prøver”. 15.11. 2005.

<http://grimstad-ungdomsskole.grimstadskole.no/index.php?artikkel=249> 01.03. 2006

<http://milliskien.net/laeringsstiler.asp> 03.03. 2006

<http://skolenettet.no/templates/News.aspx?id=9288&scope=ScopeLaerAns&epslanguage=NO>

Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet, ”Derfor trenger vi nye læreplaner”. 11.09. 2004.

http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm#multiple_intelligences 03.03. 2006

<http://www.nordkontakt.nu/>, INS.

http://www.samf.norut.no/norut_samfunn/om_oss/ansatte/lotherington_ann_therese

<http://www.skolenettet.no/>”Ny læreplan med klare mål”. 12.08.05.

<http://www.sprakrad.no/templates/Page.aspx?id=7560>

Arne Torp, ”Skandinavisk nabospråkforståelse – ideal eller virkelighet?”

<http://www.ssb.no/emner/00/norge/utd/05-utdanning.htm>

Merton, Robert K 1968: “The Matthew Effect in Science”, *Science*, January 5, Vol. 159, No. 3810, pages 56-63.

www.kunnskapsloeftet.no

www.odin.no/ufd/

www.pisa.no

www.skolenettet.no/lp

www.utdanningsdepartementet.no

Åkesson, Katarina Lundin 2005: ”Hur väl förstår vi varandre i Norden i dag?”. I: *Språk i Norden 2005*, s. 159-177.

Stortingsmeldinger

Rundskriv F-13/04: Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Stortingsmelding nummer 35/1957.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring, Inst. S. Nr. 268 (2003-2004).

Muntlige kilder

Clemetsen, Kristin 31.08.05: Åpent møte om skole, undervisning og forskning. Grimstad.

Mikkelsen, Rolf 18.10.05: Nasjonalt fagdidaktisk seminar. Grimstad.

KOMMENTARER TIL INNFORINGEN AV KUNNSKAPSLØFTET:

BJØRN KRISTIAN PEDERSEN

Kommunalsjef i Grimstad kommune, desember 2005

1. Hvordan forbereder Grimstad kommune seg på den nye reformen?

Grimstad kommune har utarbeidet Strategiplan 2005-2008 og Kompetanseutviklingsplan 2005-2008 som bl.a. konkretiserer hvilke reformrelaterte tiltak som skal gjennomføres. Begge planene er vedtatt av Kultur- og oppvekstutvalget og vil bli jevnlig oppdatert. Alle skoleledere gjennomgår for tiden et eget opplegg med coaching og lærerne gjennomgår ulike former for kompetanseheving.

2. Synes du det er behov for en ny reform i skolen?

I tråd med den raske samfunnsutviklingen på mange områder er det behov for økt satsing på grunnleggende ferdigheter og på IKT.

3. Hva blir annerledes ved innføringen av Kunnskapsløftet?

Både i forkant av og ved innføringen av *Kunnskapsløftet*, vil enkelte ting åpenbart bli annerledes. Flere skoler har allerede innført basisgrupper. Det blir større lokal frihet i forhold til læreplanene i de ulike fagene og nye kvalitetsvurderingssystemer er og vil bli innført bl.a i form av Nasjonale prøver.

4. Hvordan har lærerne reagert på Kunnskapsløftet?

- oppslutning på kurs
- lønnet/ i arbeidstid
- motivasjon blant lærerne
- har lærerne evaluert kursa i forbindelse med Kunnskapsløftet

Lærerne har generelt en positiv innstilling til *Kunnskapsløftet* og motivasjonen er god. Oppslutningen om kurs er også god. De fleste kurs gjennomføres i arbeidstiden med noe midler til vikarer. Våren 2006 skal vi gjennomføre en egen motivasjonsdag for lærerne og til høsten skal det være en 'verksteddag' basert på nye lokale læreplaner.

TELEFONINTERVJU LAILA AASE

14.12.05. Leder for læreplangruppa for norsk.

(45 minutter)

1. Hvorfor kommer det en ny lp nå?

Laila Aase:

Politisk spørsmål, vi i læreplangruppa er fagfolk har ikke tatt stilling til det. Når vi ble spurt om å være med på å utarbeide en ny plan, benytter vi anledningen til å gjøre endringer.

2. Hvilke læringssyn/kunnskapssyn ligger til grunne for den nye lp?

Laila Aase:

Det er et kjempestort spørsmål. Ved å sammenlikne Kunnskapsløftet med L97, vil en ikke finne så store forskjeller i læringssyn, kunnskapssyn eller elevsyn. Felles syn på eleven som en deltakende og lærende person. Det mest påfallende er kanskje det nye tekstbegrepet planen formidler og vekten på metaforståelse og blikket på egen læring. L97 kritisert for å ha et etnosentrisk syn på norskklasserommet – vi ønsket å gjøre den nye norskplanen romsligere og mer generøs når det gjelder at en del elever ikke har norsk som morsmål, men allikevel gjøre dem deltakende i samfunnet. Norsk språkt må beherskes både for å lære i alle fag, og for å kunne være deltaker i alle samfunnets språklige sammenhengert. Norskfaget er altså grunnleggende for deltaking i samfunne og for tilgang til skolens kunnskap.

3. På hvilke måte avviker Kunnskapsløftet fra L97?

Laila Aase:

På mange måter. Vi har fått en ny mal for læreplaner. L97 er en kombinasjon av kompetansemålsplan og en plan med krav til lærestoff og sterkt fokus på metode. Kunnskapsløftet er en ren kompetansemålsplan. Det skal ikke angis metode, og den skal i liten grad være detaljert i innhold. Krav til kompetanse synliggjøres gjennom planen. Kunnskapsløftet er en plan som styrer på andre måter enn det planer har gjort før. Men dette betyr ikke at ikke planen styrer. Det finnes likevel norm for hva norskfaget skal ivareta. Styrer på andre måter. Ta for eksempel kanondebatten – L97 anga en rekke forfattere som elevene skulle/burde lese. En kompetansemålsplan kan ikke gjøre det. Det er ikke en spesifikk kompetanse å kunne lese for eksempel Hamsun. En kompetansemåls-

plan kan verken angi metode eller konkret innhold, den kan heller ikke si noe om hvilke tekster som skal leses. Den nye læreplanen styrer litteraturlesingen ved å vise hvilke perspektiver som skal legges til grunn for arbeidet. Det krever for eksempel en viss lesekompetanse for å kunne lese visse tekster. Konkrete forskjeller mellom L97 og Kunnskapsløftet, er f.eks. at Kunnskapsløftet har et annet tekstbegrep, større fokus på metaperspektiv, læringsstrategier, det flerkulturelle samfunn, større vekt på systematisk skriveopplæring på lave trinn. Norskfaglig kompetanse blir definert som det å beherske alle tekstformer som er vanlig i vår kultur.

i. Hvilke utslag vil dette få for norskfaget/norskeleven/norsklæreren?

Laila Aase:

Det blir et annet norskfag. Det vil kreve kompetanse knyttet til å reflektere over form og innhold i tekster i et større perspektiv enn det som er vanlig i dag. Innholdet endres, både på lavere og høyere trinn. En slik plan stiller store krav til norsklærerens faglige og pedagogiske kompetanse. Læreren får ikke direkte krav om å jobbe på bestemte måter, men må selv kunne vurdere arbeidsformer i forhold til egne elever og til faglige mål. Egentlig er lærerene også i dag stilt overfor de samme faglige og pedagogiske kravene, men dette blir mer synlig når lærerene ikke får direkte påbud til læreren om hvordan han skal arbeide. Dette stiller igjen nye krav til lærerutdanningen og til lærernes faglige autoritet. Læreren må for eksempel i større grad være aktiv når det gjelder å velge læreverk, fordi disse i større grad vil bli styrende for undervisningen.

4. Kan en læreplan være fri for metodeføring?

Dette ser for meg ut som en metodeføring:

”gjennomføre et eget skriveprosjekt ved å utvikle en tekst fra idé til ferdig produkt, og gi og motta begrunnet og konstruktiv respons i skriveprosessen” (Kunnskapsløftet: 7.

Skriftlige tekster 10. årstrinn)

Laila Aase:

Å kunne skrive en tekst er å kunne utvikle en tekst fra ide til ferdig produkt. Vi sier ikke hvordan dette skal gjøres, men mange vil nok tro at dette er et påbud om å arbeide

Vedlegg 2

proessorientert. Men det er ikke nødvendigvis bare én måte å drive proessorientert skriving. Det er en kompetanse å skrive en tekst og det er en kompetanse å revidere tekster gjennom å veilede andre og å ta imot veiledning. Vi fikk etter første utkast kritikk for å styre for mye i forhold til metode. Kommentarene gikk på at det skjulte seg metode i mye av det vi anga som kompetansemål. Det må legges til at det ikke var et fullstendig forbud mot å ha metodiske føringer i planen, men bare der hvor metoden var en del av kompetansen. Idealet er at læreren i stor grad skal bestemme fremgangsmåte i forhold til kompetansemål.

5. Kompetansemål

- a. Hvorfor forsvant betegnelsen ”multimodale tekster”? (til sammensatte tekster)

Laila Aase:

Det var ikke vi som bestemte dette. Læreplangruppen brukte begrepet multimodale tekster. Personlig synes jeg dette er en mye bedre betegnelse. Departementet endret det fordi høringsuttalelser viste at folk kanskje ikke forsto betegnelsen.

- b. Hvorfor har ”i endring” falt bort fra kompetansemålet språk og kultur i endring?

Laila Aase:

Vi ville gjerne ha ”i endring” med, og du stiller nok dette spørsmålet til feil adressat. Men mye skyldes nok kompromisser som skjer i løpet av en slik læreplanprosess. Du kjenner sikkert den. Fra september til 15. desember i fjor fikk læreplangruppa i oppdrag å lage utkast til en læreplan. Utdanningsdirektoratet laget ut fra det forslag til høringsutkast. Vårt utkast ble publisert på nettet først. Så kom utkastet fra UD. Så kom tilbakemeldingene. Ut fra høringsuttalelesene ble planen delvis ført tilbake til det vi hadde foreslått. Så var det nye runder med diskusjon. Til slutt kom en plan som både ligner på vårt opprinnelige utkast, men som avviker på noen punkter, blant annet er overskriften på det siste hovedområdet endret. Planen ble til gjennom kompromisser og drakamper, og det var mange som hadde ønske om å få sin stemme hørt, før den ble sendt ut som den gjør i dag.

6. Hva synes du om fokus på GRF? (Lese, skrive, uttrykke seg muntlig, regne, digitale verktøy). REDSKAP VS. DANNING

Laila Aase:

GRF er en nyskaping. Det angår norskfaget, men ikke minst alle andre fag. Grf er noe som skal arbeides med i alle fag, og er sånn sett veldig spennende. Ved å kreve at naturfags- og samfunnsfagslærere helt bevisst skal arbeide med muntlig lesing og skriving innenfor fagets sjangrer og uttrykksformer, understreker en et syn på forholdet mellom kunnskap og språk som ike tidligere har vært så uttalt i norsk læreplanhistorie. Det ligger altså et språksyn og kunnskapssyn i GRF som jeg synes er spennende. Kunnskap tilegnes og formidles i stor grad i og gjennom språk.

På den ene siden er tre av disse GRFene kjerneområder i norskfaget, men GRF må ikke forveksles med kompetansemål i norsk - disse er videre. Norskfagets kompetansemål er altså ikke bare GRF i å kunne lese, skrive og tale som generell kompetanse, men dreier seg om spesifikke norskfaglige mål knyttet til kunnskap, språkbeherskelse innenfor et bredt sjangerspekter og forståelse for språk og tekst. Norskkompetansen er altså bredere og videre enn GRF. Likevel må det sies at det er problematisk å lage skille mellom lesekompetanse og grunnleggende ferdigheter i lesing. Det er nemlig slik at ren leseferdighet ikke gjør deg i stand til å forstå en tekst. Man må kjenne tekstkulturen og konteksten for det en leser, for eksempel den norske kulturhistorie. Å kunne lese blir altså mer enn en ferdighet. Det henger sammen med kunnskap, kultur og danning .

7. Vil du kommentere verbbruken i *Kunnskapsløftet* i forhold til L97?

- i. i L97 gjennom hele planen brukt verb som ”finne ut”, ”utforske”, ”undersøke”, ”granske” og ”eksperimentere”. Bare gjennom småskolen skal elevene ”få oppleve”, ”erfare”, ”tilegne seg”, ”utvikle”, ”utfalde seg”, ”eksperimentere”, ”delta i”, ”møte og oppleve”, ”ta del i”, ”arbeide med”, ”granske”, ”samtale om” og ”finne fram til” for å nevne en del (L97: 5–9).
- ii. Kunnskapsløftet (opp til 4. trinn) finner vi verb som ”leke”, ”eksperimentere”, ”ta i bruk”, ”tilegne”, ”delta” og ”reflektere” (Kunnskapsløftet: 4–5). → minner mye om hverandre
- iii. Dette leder oss videre til en del verb som er nye for *Kunnskapsløftet*. Det vil si at vi ikke finner tilsvarende i L97. Ta for eksempel verba

Vedlegg 2

”lytte og gi respons”, ”stille spørsmål”, ”uttrykke”, ”beherske”, ”mestre”, ”formidle”, ”ordne” og ”gjenkjenne” (Kunnskapsløftet: 4–5). Her er det klare krav til hva elevene skal kunne, og det er kort og presist formulert i kompetansemåla. Jeg tolker det som at målet med denne akademiske oppdragelsen er å skape kritiske og ryddige elever.

→ kommentar?

(For eksempel hvordan dere har forholdt dere til: L97: ”I opplæringa skal elevane...”

Kunnskapsløftet: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne...”)

Laila Aase:

Forskjellen mellom L97 og Kunnskapsløftet er at vi har måttet arbeide innenfor strammere rammer. Eleven skal kunne, i Kunnskapsløftet, i L97 ”skal” han bare. Vi måtte være mye mer presise når det gjaldt hvilke verb vi skulle bruke, for ikke å snevre dette inn. Vi ønsket å kunne bruke flere verb av typen utforske, undersøke, men det var ikke alle disse vi fikk lov til å bruke i forhold til en kompetansemålsplan. Noe av prosessen er blitt luket bort (utforske, undersøke osv). Vårt handlingsrom var altså mindre enn i L97. I L97 skal eleven få møte – det er ikke et kompetansemål – så vi kunne ikke bruke det i Kunnskapsløftet. Vi ville gjerne ivareta undringen og undersøkelser av det usikre, men samtidig det rasjonelle – kunne lese kritisk, delta i diskusjoner med logiske resonnement – bli kloke og fornuftige mennesker. Norskplanen har noen store og viktige målsetning her.

8. Hvor plasserer *Kunnskapsløftet* seg i en eksisterende læreplantradisjon?

(1960-åra: utvidet sjangerbegrep, norsk et redskapsfag – ruste elevene til organisasjons- og yrkesliv, enhetsskole for fullt, 1970-åra: ’språket i bruk’, utvidet sjangerrepertoar (kv.litt, triviallitt.), 1980-åra: kognitiv-konstruktivisme, sosial-konstruktivisme, kreativ skriving, 1990-åra: ’samhandling’, prosessorientert skriving). Kan du kommentere det spesielt i forhold til enhetsskoletanken som har stått sterkt i Norge på hele 1900-tallet?

Laila Aase:

I innledningen til norskplanen finner vi noe av den grunnleggende danningstenkningen. Målsetningen er knyttet til tilgang for alle til kunnskap og til adgang til en demokratisk deltaking i samfunnet. Dette er tenkning som er grunnleggende for enhetsskolen. Norsk skal være et fag som gir alle elever tilgang til tekstkulturen, både slik den ser ut i det moderne samfunnet og slik den har vokst fram historisk. Kunnskapsløftet legger ikke opp til en annen skolepolitikk enn den som har vært rådende i Norge i etterkrigstiden. Lik tilgang for alle elever. Det har imidlertid skjedd en endring i synet på tilgang – når det

gjelder videregående skole, men det skjedde ved R-94 og har ikke endret seg ved denne læreplanen. Og den problemstillingen er jo ikke så aktuelt i forhold til grunnskolen, i og med at det har vært en sterk felles målsetning for tilgang i grunnskolen for alle. En trend som blir enda mer utviklet i Kunnskapsløftet enn i L97er forsøket på å modernisere norskfaget, særlig gjennom det utvidete tekstbegrepet. De tekstene det moderne samfunnet utvikler og bruker må eleven lære å forstå, bruke, vurdere og produsere. Det er en konsekvens av en slik tenkning som gjør at sammensatte tekster har fått en så tydelig plass i planen.

9. Kommentarer til det globale perspektiv?

Laila Aase:

Globalt er et problematisk uttrykk, men vi kan si det at vi i denne planen har et perspektiv som er knyttet til det flerkulturelle samfunnet Norge er blitt. L97 hadde et litt proteksjonistisk syn på egen kultur – morsmålsfaget skulle ha en oppgave i å verne om vår kultur. I Kunnskapsløftet er norsk et fag som skal være et identitets- og kulturfag for alle som bor i Norge, uansett bakgrunn, og selv om ikke norsk er deres morsmål. Det er et fag som tilbyr en kunnskap som alle må beherske om de lykkes i vårt samfunn. Norskfaget skal først og fremst fokusere på norsk språk og tekster på norsk, men vi må også forstå hvilke sammenhenger denne tekstkulturen inngår i og vi må løfte blikket mot andre kulturer for å se vår egen. Hvis vi ser på den norske tekst- og språkkultur, er den utviklet i stor grad innenfor et europeisk kulturfellesskap. Vi påvirkes, har influert på og er en del av et større fellesskap. Jeg mener derfor at oversatte tekster også er norske tekster, selv om de ikke er skrevet av forfattere som er født i Norge. Hvilken rolle vi har i en større sammenheng er viktig. Vi vet at norsk språk og norsk tekstkultur delvis er truet og må vernes om, men vi må også verne om den ved å forstå den i forhold til andre. Vi har prøvd å tydeliggjøre dette perspektivet mer enn det kanskje var tydelig i L97.

Vedlegg 3

INTERVJU MED SVEIN FRØYTLOG

Enhetsleder Holviga skole, 1. des. 2005, 470 elever

(ca 1 time)

1. Hvordan forbereder Holviga skole seg på den nye reformen?

Svein Frøytlog:

- *informasjonsfase om Kunnskapsløftet*
- *aktualisert generelt – på bakgrunn av info.materiale*
- *etter jul for fullt*
- *lærere skal jobbe m 25 % tilpasning – grupper som skal jobbe med lokal tilpasning av planen på kommunalt nivå – alle skoler rekrutterer lærere til å jobbe med lokale læreplaner for fag – diskutert; hver skole sitt fag – eller; faggruppe, ikke skolegruppe, kommunalt nivå – trolig denne varianten som blir valgt, dvs. lærere fra forskjellige skoler blir blandet i faggrupper, og utarbeider en lokal plan for fag på kommunalt nivå. I alt 10 planer skal utarbeides*
- *lærere fra forskjellige skoler diskuterer og kommer frem til kommunale planer – gruppene settes sammen nå (desember 2005) – gjennom veilednings- og utviklingstjenesten i kommunen – gruppene kommer sammen 12.jan – Norlandia hotell – Inge Vinje skal veilede – Høgskolen i Vestfold*
- *lærerne som blir valgt ut får betalt – vikarer blir satt inn i timene deres – oppfordret til å reise bort og fordype seg i læreplanarbeid + møter på skolen – tilrettelagt arbeidstid fra rektor og personlig engasjement er målsettingen bak å gjøre det slik – reise bort i startfasen, dvs. jan/feb 2006 – få god tenketid sammen – relativt tidlig i prosessen*
- *Medlemmene i gruppa skal få opplæring i lokalt læreplanarbeid – ”L97 legges død” – jobbe mot lokale kompetansemål*
- *Ferdig lokale læreplan 1.juni – 25 % av faget som kan omdisponeres lokalt*
- *Alle lærerne ved Holviga skal jobbe med Kunnskapsløftet – faste møter hver uke etter nyttår – faggrupper jobber med fag – alle må melde seg på i det fagområdet de finner mest interesssant for seg*

Vedlegg 3

2. Synes du det er behov for en ny reform i skolen?

Svein Frøytlog:

- ja

- står foran utfordringer som gjør at vi må framstå som en Kunnskapsnasjon i en åpen verden

- ny læreplan tydeliggjør hva vi skal drive med i skolen

- kompetansemålreform, bra – ikke en for eksempel arbeidsmåterreform

- tilpasse læringsaktivitet til måloppnåelse – tydeliggjøring – i forhold til å gi gode læringsresultater

Kunnskapsløftet bidrar til to viktige ting:

1. modernisering av skolene – digitale sida – redskap, utstyr og læremidler

2. kompetanseheving av lærerne – Kunnskapsløftet bidrar til behov for kompetanseheving og tydeliggjøring av læringsmål

- samfunnet får en større oppmerksomhet mot skolen

3. Innføring høsten 2006 – problemfritt? Lærebøker etc.

Svein Frøytlog:

- lærebøker er ikke pensum – beholder de lærebøkene vi har

- forskjell – må bruke penger på å kjøpe nytt materiell – bøker, dvd'er, dataprogrammer – læremidler

- må se hvor regjeringen vil sette inn midler – for eksempel 8.trinn

- klarer ikke å kjøpe inn midler til alle trinn samtidig, med mindre regjeringen kommer med store midler (ikke forventet)

- kjøper inn bøker etter de føringene som kommer fra departementet – trolig 8. trinn

- opptrapping etter hvert som Kunnskapsløftet innføres – (følger de føringene som blir lagt)

- viktig å bli tydelig på kompetansemål – ikke en forlagsstyrt skole

- går fornyelsen for sent (i forhold til midler fra regjeringen) tror jeg nok noe av motivasjonen for den nye reformen faller bort (kan bli store tanker uten substans) – da blir det ikke forandring

Vedlegg 3

4. Hvordan har lærerne reagert på *Kunnskapsløftet*?

- oppslutning på kurs
- lønnet/ i arbeidstid
- motivasjon blant lærerne
- har lærerne evaluert kursa i forbindelse med *Kunnskapsløftet*

Svein Frøylog:

- foreløpig ikke systematisk evaluert, men Lisa (dataansvarlig) og jeg skal ha et møte snart der det blir satt opp som tema

- jeg har inntrykk av at lærerne setter veldig pris på det som er blitt gjort foreløpig – frekvensen av databruk har steget – tilgjengeligheten er der, og når de får opplæring kan de bruke det umiddelbart

- enkelte lærere som har vegringstendenser for bruk av digitale hjelpemidler strever nok med å gå og delta på disse datakursa – til nå frivillig å delta, etter jul blir det lagt inn i medarbeidersamtalen hvordan du bruker IKT i undervisning – tydeligere krav fra rektor, vil gi veilederstøtte til de som ik bruker data

- *interesse for å være med i faggruppene*
- *12-15 personer har vist interesse – ca 25 % av faglærerne*
- *blanda repons*
- *eldre lærere har vært igjennom en del reformer, nye læreplaner og endringer – ”på an igjen...”-respons*
- *ynge lærer som ikke har vært med på så mye endringer/jobbet så lenge – mer positive*
- *genrelt en positiv nysgjerrighet til den nye reformen*
- *Skolen drar til Praha i slutten av mars/ begynnelsen av april på seminar – fokus på Kunnskapsløftet og digital kompetanse – skolen har satsset sterkt på IKT og har en høy standard – baser (ikke klasserom) med mulitmediamuligheter – lærerpc, elevpcer, projektor og tv-tilkoping*
- *Egen data lærer som har ansvar for opplæring av lærerne i data bundet opp mot Kunnskapsløftet*

Vedlegg 3

- *Alle spesialrom har pcer tilgjengelig for å hente info – for eksempel oppskrifter i heimkunnskap*
- *Investert for millioner – lærerne må ta Kunnskapsløftet alvorlig både faglig og praktisk – utnytte de datamulighetene som skolen har i forhold t Kunnskapsløftet*
- *Samling i april sammen med andre skoler ”motivasjonssamling” – motivasjonsforelesere*
- *En del møter i mai når det nærmer seg ferdigstilling av lokale læreplaner – også organisering lokalt i forhold til Kunnskapsløftet – for å være godt forberedt til å starte opp høsten 2006 – god kunnskap om Kunnskapsløftet*
- *Verksteddag oktober 2006 samarbeid mellom alle skoler – planleggingsdag der alle lærerne i kommunen kommer hit (til Holviga) – alle skal vise det arbeidet de har gjort i forhold til Kunnskapsløftet*
- *Kunnskapsløftet skal være i fokus både frem mot innføring og utover*

5. Har dere jobbet noe for å forberede elevene på Kunnskapsløftet?

Svein Frøytlog:

- *elevne har fått info, men ikke nedsatt noen elevgrupper på tilsvarende måte som i profesjonelle miljø*
- *rektor jobber med foreldre og elever → planleggingsgrupper for hver basisgruppe – går igjennom Kunnskapsløftet og ser på de kompetansemålene som skal nås*
- *elevkonferanse i januar 2006 – elevene får info – skal sitte sammen og drøfte – 4 personer fra hver basisgruppe – før elevkonferansen skal elevene i basisgruppene i gruppens time jobbe med probelmstillinger knytta til Kunnskapsløftet – det blir gjort et arbeid mellom kontaktlærer og elever forut for konferansen*
- *ønsker å invitere foreldre til et info.møte om Kunnskapsløftet før planleggingsgruppene tar fatt – generelt om Kunnskapsløftet – foreldre blir koplet inn i planlegging i forhold til Kunnskapsløftet i løpet av våren, sammen med lærere og elever*

Mitt inntrykk:

Holviga skole virker reflektert og bevisste i forhold til hvordan de skal håndtere innføringen av Kunnskapsløftet.

Vedlegg 3

De har brukt høstsemesteret til å gjennomføre datakurs knytta opp mot digital kompetanse, blant annet i norsk – se: http://holviga.grimstadskole.no/index.php?sideID=129&side=ikt_i_norsk

Lærerne er blitt bedt om å melde sin interesse i forhold til å delta i faggrupper for lokalt læreplanarbeid, og slik er tankeprosessen hos den enkelte lærer i forhold til *Kunnskapsløftet* satt i gang.

Holviga skole har konkrete planer for kurs- og seminardager, og tema i forhold til *Kunnskapsløftet* er allerede satt opp.

I vårsemesteret skal også elever og foreldre informeres og bevisstgjøres i forhold til *Kunnskapsløftet*.