

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Skal ikke yrkesfagelevne lære mer enn det de trenger for å være arbeidstakere?

En kritisk diskursanalyse av forholdet mellom det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» og læreplanen i norsk for yrkesfag i LK20.

Ingrid Klein Hedlund

Masteroppgave i pedagogikk, PED-3904, mai 2024



Deltakerne fotografert på Sørmarka foran minnesmerket over Martin Tranmæl. Til venstre bakerst Olav Hedlund, Halden. — papirindustriarbeiderforbundet, nummer tre fra venstre bak: Egil M. Pedersen, Skjeberg — papirindustriarbeiderforbundet, nest ytterst til høyre bak: Karsten Angvik, Rygge — Kjemisk. Ytterst til venstre, sittende: Bjørg Bohn, Sarpsborg — kjemiskindustriarbeiderforbundet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema og formål med studien	3
1.2	Definisjoner av sentrale begrep.....	4
1.3	Litteraturgjennomgang: Fra lesing til literacy.....	6
1.4	Oppgavens struktur	7
2	Læreplanens diskursive kontekst	9
2.1	Kort historisk perspektiv	9
2.2	Påvirkning utenfra	9
2.3	Teori eller praksis.....	10
2.4	Lesing og demokratisk deltakelse	11
2.5	Oppsummering	11
3	Teoretiske rammer.....	12
3.1	Formet og formende	12
3.1.1	Representasjoner	13
3.1.2	Diskursive muligheter og begrensninger.....	13
3.1.3	Selvet i sammenhengen.....	14
3.2	Makt og verdier	14
3.2.1	Begrensende makt og identifisering.....	15
3.2.2	Språkets funksjoner i styringsdokumenter	16
3.3	Det tredimensjonale rammeverket	17
3.3.1	Praksis	17
3.3.2	Diskursdimensjonene	18
3.3.3	Læreplanen som diskursiv begivenhet	18
3.3.4	Diskursiv praksis	18
3.3.5	Sosiokulturell praksis	19
3.4	Oppsummering	19

4	Metode.....	21
4.1	Hvorfor kritisk diskursanalyse?	21
4.2	Dokumentanalyser.....	22
4.2.1	Intertekstualitet og interdiskursivitet.....	22
4.3	Dominerende representasjoner	23
4.4	Oppgavens validitet.....	23
5	Analyse.....	25
5.1	Læreplanens oppbygging	25
5.2	Underveisvurdering på studieforbereidende og yrkesfag.....	26
5.3	Danne og utdanne – skolens doble samfunnsmandat.....	26
5.3.1	Verdikonsensus i overordnet del	27
5.3.2	Ulike premissleverandører – ulike representasjoner	28
5.4	Diskursive begrensninger?	29
5.4.1	Pedagogisk tyngde som legitimering	29
5.4.2	Opplæringens relevans	31
5.4.3	Eksklusjon av elevgrupper	32
5.5	Arbeidende arbeidere og tenkende akademikere	33
5.5.1	Å representere flere enn seg selv i praksis	33
5.5.2	«Space invader»	36
5.6	Oppsummering	37
5.6.1	Avsluttende kommentar	37
6	Referanseliste	39

Figurliste

Figur 1. Hågvar, Y. B. (2003). <i>Hele folkets diskurs. En kritisk diskursanalyse av den gode VG-sak</i> . Norsk sakprosa.....	17
Forsidebilde: Moss Dagblad, 14.6.1969.	

Sammendrag

Læreplanverket er det nasjonale styringsdokumentet for grunnsopplæringen i Norge. Det gjenspeiler verdier og behov i samfunnet, og hvilke ønsker vi har for den enkelte elevs utvikling. Skolens doble samfunnsmandat er definert i opplæringsloven, og legger føringer på innholdet i læreplanene. Med en overordnet del og tverrfaglige tema som følger alle fag og trinn, skal læreplanen fungere som en enhet. De senere årene har læreplandiskursen vært preget av nyliberalistiske strømninger, hvor nytte holdes fram som et viktig premiss for undervisningen. Samtidig har verdier som likeverd, bærekraft, livsmestring og medborgerskap blitt en formell del av skolens grunnverdier. I skjæringspunktet mellom å utdanne og danne ungdom, må skolens ansatte vekte hva som til enhver tid er viktig, rett og nødvendig.

Da jeg oppdaget at den nye læreplanen i norsk på yrkesfag ikke ber læreren legge til rette for at elevene utvikler leseutholdenhet, ble jeg både overrasket og bekymret. Og fordi læreplanene på vg2 og vg3 på studieforbereende og vg3 påbygg inneholder denne formuleringen, ble jeg interessert i å finne ut årsaker og mulige konsekvenser.

Med kritisk diskursanalyse har jeg sett på relasjonen mellom det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap i overordnet del opp mot læreplanen i norsk på yrkesfag, for å synliggjøre manglende samsvar. Det viser seg at også tidligere læreplanreformer har vært kritisert for å ikke få alle delene av læreplanen til å henge godt nok sammen.

I analysen har jeg brukt Faircloughs tredimensjonale rammeverk, og sett på tekst, diskursiv praksis og sosiokulturell praksis. Jeg har ved hjelp av dette og sakspapirer fra demokratiske prosesser, problematisert at store elevgrupper ikke får samme forutsetninger som sine jevnaldrende.

I den store utdanningspolitiske sammenhengen er det ikke nok å bare inkludere leseutholdenhet i læreplanen for norsk på yrkesfag. En må i tillegg gjøre noe med holdningene til både skole, arbeid og mennesket.

Nøkkelord: Kritisk diskursanalyse, representasjoner, språk og makt, overordnet del av læreplanen, verdier og prinsipper for grunnsopplæringen, norskfaget, LK20, leseferdigheter.

Forord

Noen få uker inn i nedstengingen våren 2020 fikk jeg akutt behov for å gjøre noe med livet. Så jeg ble student. Hovedfaget som jeg begynte på for 25 år siden finnes ikke lenger, og da falt valget på master i pedagogikk. Det har vært både spennende og lærerikt, frustrerende og tungt, men 100 prosent verdt innsatsen.

Jeg er veldig takknemlig for at Anna-Maria Stenseth ble min veileder. Du skjønnte hvor jeg ville og har hjulpet meg fram.

En stor takk til Brita for at du fikk meg til å våge, og til kolleger og elever på Rå videregående for inspirasjon i det daglige. Til Amir, familien og gode venner – takk for både katepass og moralsk støtte. Maya; takk for faglig drahjelp og korrekturlesing. Jeg rakk aldri å fortelle Øyvind Norderval at jeg var student igjen, men takker likevel for skarpe og kloke råd i Tromsø-tida.

Mamma og pappa:

Takk for at dere leste for meg og skrev til meg, helt fra jeg var bitteliten.

Takk for at dere aldri mistet troen på meg.

Denne masteroppgaven er skrevet til minne om dere.

«Det där med att han ska flytta upp en klass är något som hans föräldrar har slagit i honom. Pappan hans är ju vanlig arbetare och hans mamma är visst städerska. Vilket inte tycks hindra henne från at ringa hit och vara oförskämd».

(Leif Gustav Willy Persson, 2011)

1 Innledning

Etter opplysningstida har det utviklet seg en forståelse av at vi mennesker deler universelle verdier og oppfatninger om det å være menneske. Gjennom menneskerettighetene blir dette ytterligere understreket. Samtidig er ikke verdigrunnlaget statisk, og skolens læreplaner må justeres i takt med samfunnsutviklingen (Solberg, 2021, s. 164-165).

Verdier og menneskesyn, både humanistiske og kristne, speiler seg i hverandre. Og den norske skolens verdier har dette grunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I vår kulturelle krets er skriftlige tekster høyt verdsatt som kulturformidler, kunnskapskilde og underholdning. Lesing er en grunnleggende ferdighet som vi undervises i fra tidlig alder, og de aller fleste nordmenn leser hver dag. I et leseintensivt samfunn er tekst en naturlig del av våre omgivelser (Skaftun, 2006, s. 15).

Det offisielle og det allmenne synet på hva lesingen skal kunne brukes til, er et verdispørsmål, og ifølge LK20 trenger elevene å utvikle gode leseferdigheter blant annet for å bidra i samfunnet, både yrkesmessig og demokratisk.

Utdanningsdirektoratet redegjør i «Endringer i nye læreplaner for yrkesfag» om hvordan fagene skal være «relevant for elever, lærlinger og arbeidslivets behov. Det elevene lærer skal være relevant for arbeidslivet de møter» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er endringer som også påvirker norskfaget.

Samfunnet ønsker at elevene skal være motstandsdyktig mot blant annet «fake news», og ha en god porsjon dømmekraft i møte med informasjon. I tillegg anerkjenner læreplanen at lesing har en verdi i høyere utdanning, og dermed også på studieforbereidende i videregående. Læreplanen er en tekst som er skapt innenfor en diskursiv kontekst, og har i seg selv makt til å påvirke, altså produsere og reprodusere, sosiale strukturer. Ved å benytte kritisk diskursanalyse kan jeg gå inn i kombinasjonen av samfunnsvitenskapelige perspektiver og lingvistisk analyse (Skrede, 2017). Da er det av interesse å undersøke den samfunnsmessige kontekst, spesielt hva angår makt og innflytelse. Sosiolingvistiske analyser er i den forbindelse et nyttig verktøy for å avdekke hvordan språket blir brukt for å fremme makthavernes representasjoner (Fairclough, 2008, s. 21-22).

Fra 1990-tallet til 2024 har vi hatt utdanningsministere både fra høyre- og venstresiden, som i hovedsak har stått for det samme verdiinnholdet i læreplanverket. Det vitner om høy grad av

konsensus i utdanningspolitikken når den markedsorienterte holdningen til utdanning har bredt om seg (Skinningsrud, 2017).

Markedsorienteringen er merkbar i LK20, og kommer også tydelig uttrykk i pressemeldingen fra minister Sanner ved lanseringen av den nye læreplanen. Elever på yrkesfag skal forberedes enda bedre til arbeidslivet, mens elever på studieforbereende skal forberedes enda bedre til høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Alle diskurser er preget av deltakernes virkelighetsforståelse; representasjoner som blir en posisjon i diskursen når flere av deltakerne deler den samme forståelsen. Med kritisk diskursanalyse kan vi finne ut hvordan representasjonene konstitueres og legitimeres, og hvordan dette kan skape feil og selvmotsigelser (Neumann, 2001).

For å kunne ha en håndterbar retning i oppgaven, velger jeg å undersøke forholdet mellom læreplanen i norsk på yrkesfag og det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap i overordnet del. Det betyr også at jeg må utelate andre aspekt:

På grunn av at nyliberalistiske verdier er en dominerende representasjon i diskursen rundt norsk skole, er det flere stemmer hvis verdier, kritikk og skepsis ikke blir vektlagt i samme grad. Dette gjelder blant annet skolens ansatte og de yrkesfaglige bransjene, som mistet innflytelse ved innføringen av Reform 94 (Skinningsrud, 2017). Om dette er medvirkende årsak til denne oppgavens tema, skal jeg ikke gå dypere inn på. Men det er nødvendig å se det i sammenheng med de store endringsprosessene i norsk skole de siste årene.

Da Ludvigsen-utvalget leverte sin rapport om fremtidens skole i 2015, påpekte de at det har skortet på samsvar i flere av de tidligere utdanningsreformene (NOU 2015: 8).

I det ytre er LK20 bygd opp med en overordnet del, som inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I planene for de enkelte fag gjentas målsetningene fra overordnet del. Denne oppbyggingen bidrar til en helhetlig struktur i dokumentet, og skal gjøre det enklere å bruke de ulike delene sammen. Dokumentet er i sin helhet tilgjengelig på nettsiden til Utdanningsdirektoratet. Siden har en oversiktlig utforming, som gjør det lett å navigere mellom de ulike nivåene og delene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den tematiske sammenhengen og helheten er imidlertid ikke like gjennomført, og er bakgrunnen for min problemstilling.

1.1 Valg av tema og formål med studien

Å ha læreplanen som overordnet rettesnor for arbeidet mitt, og mistenke at den på enkelte punkt motsier seg selv, er en etisk utfordring. Hvis jeg skal etterleve overordnet del, som blant annet sier at elevene skal rustes til å delta i demokratiske prosesser, og at alle fagene skal virke sammen, blir det ei utfordring at yrkesfagelevne ikke skal oppøve utholdenhet i lesing av lengre tekster. Dermed blir min problemstilling som følger:

Hvorfor skal ikke yrkesfagelevne utvikle leseutholdenhet ifølge læreplanen i norsk i LK20?

Til tross for den oversiktlige og gjennomførte utformingen av læreplanen, er det manglende samsvar mellom norsk på yrkesfag og det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap. Jeg vil undersøke hvorfor norsk på yrkesfag skiller seg fra studieforbereidende ved at setningen om å utvikle leseutholdenhet ikke står i læreplanen, og hvilke konsekvenser det kan ha. Da ser jeg spesielt på deltakelse i demokratiske prosesser, som er en del av verdigrunnlaget i overordnet del av læreplanen. Jeg ønsker å se dette i lys av skolens mål om å fremme likeverd.

I oppgavens kontekst ligger også min egen representasjon og virkelighetsforståelse. Mine verdier er formet hjemmefra, i oppvekst og skolegang, fritidsaktiviteter og lesing. Jeg har alltid lest, og har alltid ønsket at andre skulle oppleve den samme gleden. Selboe uttrykker at «kunsten [...] tilbyr en erfaring som får oss til å se verden på en ny måte» (Selboe, 2001, s. 24). Dette betyr også at jeg har hatt flere innfallsvinkler underveis, som av hensyn til oppgavens omfang på 30 studiepoeng har måttet vike.

LK20 erkjenner at elevene skal møte et sammensatt arbeidsliv, hvor det er ulike krav til kompetanse. Læreplanen sier dessuten at skolen skal bidra til at elevene blir aktive medborgere. Hvordan dette skal skje, er ikke læreplanen like tydelig på. I analysedelen vil jeg vise eksempler fra det organisatoriske og politiske livet, hvor store dokumenter utgjør en stor del av det demokratiske arbeidet. Det at lesing stort sett er knyttet til funksjonelle ferdigheter, og ikke det overordnede temaet demokratisk deltakelse, kan representere en selvmotsigelse i LK20.

Yrkesfagelevne skal riktignok lese, men deres underveisvurdering i norsk sier ikke noe om lengre tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elever i yrkesfag skal spesialiseres tidligere

med tanke på framtidig arbeid, ifølge pressemelding fra departementet (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Når jeg velger å undersøke hva som kan ha skjedd når LK20 ikke inkluderer det å utvikle leseholdenhet i norskfaget på yrkesfag, er det fordi jeg frykter at det kan bli et steg i feil retning, tilbake til ei tid der utdanning utover obligatorisk skolegang og posisjoner i samfunnet var forbeholdt de allerede privilegerte (Iversen, 2014, s. 108). LK20 beskriver lesing som en viktig faktor for å utvikle elevenes kritiske sans, slik at de kan ta egne valg og være en aktiv og engasjert medborger (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er etter mitt syn verken tilfeldig eller likegyldig hva som produseres av tekster i det offentlige Norge, og læreplanen står i en særstilling fordi alle barn og unge i landet er berørt av den. Min undersøkelse vil derfor inkludere representasjoner som påvirker denne delen av skolepraksisen. Som bakteppe ligger Archers (1984) analyser av det sentraliserte utdanningssystemet som har holdt stand i den norske konteksten i flere tiår, og som ingen makthavere er villig til å endre.

Ønsket om å undersøke dette nærmere, bunner i en opplevelse gjennom egen praksis av at krav og bestillinger utenfra ikke nødvendigvis står i samsvar med skolens overordnede formål (Skinningrud, 2014). Nå skal det sies at den nye læreplanen ble innført midt i pandemi og nedstenging. De naturlige fysiske treffpunktene i skolen, hvor vi kunne drøftet og oppdaget eventuelle selvmotsigelser i faglige fellesskap, eksisterte ikke. Skoleåret 2022-2023 var i praksis det første året med «full fagfornyelse», hvor alle fagplaner i LK20 var innført. En av Faircloughs grunnideer med kritisk diskursanalyse er at feil må oppdages før de kan endres (Fairclough, 2008, s. 106). Og ifølge læreplanen er jeg som lærer forpliktet å være bevisst og kritisk til elevens faglige og sosiale danning: «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Definisjoner av sentrale begrep

Diskurs: Hos Foucault er diskurs «de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptert» (SNL, 2023).

Ifølge Fairclough er diskurs mer enn samtaler og diskusjoner. Diskurs er også handlinger i mellommenneskelige relasjoner og sosiale praksiser og strukturer som vi er en del av, og som omgir oss (Fairclough, 2008, s. 188).

Neumann beskriver diskurs som de systemene hvor utsagn og praksiser finner sted.

Diskursene danner virkeligheten for sine bærere, og skjer regelmessig i gitte sosiale relasjoner (Neumann, 2001, s. 18).

Fagfornyelsen og LK20: *Fagfornyelsen* er prosessen i forkant av den nye læreplanen *LK20*, og jeg vil fortrinnsvis bruke disse formuleringene. I dagligtale brukes «Fagfornyelsen» også om læreplanverket LK20.

Kontekst: Sammenhengen hvor diskurs finner sted (Ahmed, 2012).

Kritisk diskursanalyse (KDA): En forskningstradisjon med Norman Fairclough i spissen som kombinerer kritisk lingvistikk og samfunnsvitenskapelige analyser på mikro- og makronivå (Skrede, 2017).

Det fremste kjennetegnet på KDA er detaljerte analyser av språkbruk og maktkritiske perspektiv på teksters sosiale funksjoner (Fairclough, 2008).

Lesing: Historisk sett er lesing noe vi kan eller ikke kan (Skaftun, 2006, s. 14).

LK20 utdyper flere steder hva som menes med å kunne lese i et bredere perspektiv:

I *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk* står det at «utvikling av funksjonell leseferdighet er et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærmingen til tekst».

Rammeverk for grunnleggende ferdigheter slår fast at «Å kunne lese er å skape mening fra tekst [...] Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte».

Fra *Kjerneelement i norskfaget*: «Denne vektlegginga av kritisk tenking – og for norskfaget sin del kritisk tekstarbeid – spring ut av ei brei forståing av literacy-omgrepet som vi tidlegare har omtalt. «Literacy» skal bidra til at elevane tileignar seg det vi har omtalt som «tilgangskompetanse». Ein del av denne kompetansen har med demokrati og medborgarskap å gjere: Eit oppdrag for skolen er å gi elevane verktøy som gjerd ei i stand til å tolke, vurdere

og stille seg kritisk til alle typer tekstar og til å kunne delta i det offentlege samfunnet som myndige borgarar».

Utdragene er hentet fra læreplanens nettside på udir.no (Utdanningsdirektoratet, 2017). (Mine kursiveringer og understrekinger.)

Nytteperspektiv: I forbindelse med innføringen av LK20 publiserte utdanningsdirektoratet i 2019 artikkelen «Hva er nytt i norsk?». Der sier de at «på de yrkesfaglige studieretningene har en fjerdedel av kompetansemålene fått yrkesfaglig innhold for å gjøre opplæringen mer relevant for elevene. Tilsvarende er noen mål på vg1 studieforberevende utdanningsprogram gjort mer studierettet for å forberede elevene bedre på videre utdanning» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette baseres i utredningen *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8).

Representasjon: Representasjon er i kritisk diskursanalyse synonymt med virkelighet/virkelighetsforståelse (Neumann, 2001, s. 60).

Skolens doble samfunnsmandat: På oppdrag fra fellesskapet har grunnskolen og videregående opplæring ansvar for barn og unges utdanning og dannelse. Fra opplæringsloven til de enkelte fagplanene blir mandatet konkretisert (Meld. St. 31 (2007-2008), s. 6-7).

1.3 Litteraturgjennomgang: Fra lesing til literacy

Da Thorbjørn Egner skrev sin første lesebok på 1950-tallet, ønsket han at barna skulle fatte interesse for lesing, og utvikle leselyst og -glede. I kjølvannet av lesebøkene, har flere tema knyttet til Egners leseunivers blitt utdypet. Mortensen-Buan og Solstad (2008) undersøker leser-instansen, inkludert leserposisjoner, leserroller og lese måter. Brock-Utne og Haukaa skriver om kjønnsroller i boka *Kunnskap uten makt. Kvinner som lærere og elever* (1995, sitert i Mortensen-Buan & Solstad, 2008). Dette forteller om en interesse for *om* elevene leser, og *hva* de leser.

Psykologene Pearson og Gallagher (1983) er blant pionerene på feltet leseforståelse, og bidrar også med grunnleggende verktøy for pedagoger. De kartla prosesser som kan øke elever og læreres bevissthet om hva som hindrer lesing, hvordan en kan utvikle gode lesevaner, i tillegg til at de gjennomførte forsøk som hjalp elevene å forstå sin egen læring.

Brevik et al. tolker leseforståelse som en prosess, og er opptatt av *hvordan* vi leser. De sorterer lesestrategier ut fra kriteriene memorerings-, fordypnings- og kontrollstrategier. De tolker leseforståelse som «en prosess der leseren henter ut informasjon og skaper mening fra tekst» (Brevik, 2019, s. 63).

Motivasjon er et sentralt tema i det sosiokulturelle læringssynet. Leseforståelse er knyttet både til leseren selv, hvordan teksten er utformet og hvor og når det leses. I skolen har læreren en sentral rolle i å skape og opprettholde lesemotivasjon (Sweet & Snow, 2023). Dette er innlemmet i læreplanen i norsk fra de første trinnene på barneskolen. Beskrivelsen av lærerens rolle i Undervisvurdering i læreplanen gjenspeiler i stor grad Pearson og Gallaghers arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Weycker (2018), går i sin doktorgradsavhandling i dybden på et leseprogram ved en amerikansk high school, og ser blant annet på tekstlengde, teksttyper og leseomgivelser. Hun bygger videre på studier som viser at elever ved skoler som setter av tid til lesing, utvikler bedre leseutholdenhet.

De senere årene har begrepet lesing gradvis blitt erstattet med *literacy*. En har dermed utvidet forståelsen av lesing til å være mer enn en psykologisk prosess hos den enkelte, og innlemmet forskning på blant annet digital lesing. Et viktig premiss for endringen er at leseopplæringen i en stadig mer globalisert verden også handler om *empowerment*: Gjennom lesing, tale og skriving kan barn og unge forstå både seg selv og omgivelsene (Kulbrandstad, 2017).

Lesing og literacy er et stort forskningsfelt i store deler av verden. I Norge er Nasjonalt lesesenter ved Universitetet i Stavanger ledende fagmiljø på leseopplæring og leseforskning. De har mandat fra kunnskapsdepartementet, og samarbeider bredt med andre forskningsmiljøer og praksisfeltet (Nasjonalt lesesenter, 2024).

Bredden og variasjonen i den globale leseforskningen er viktige ressurser for lærere og studenter som er opptatt av leseferdigheter. Forskningen har utviklet seg de siste tiårene, og setter stadig nye perspektiver på dagsordenen. Et fellestrekk er at lesing i skolen er en av hovedfaktorene for utvikling hos både elev og samfunn.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2 vil jeg plassere læreplanen i sin diskursive kontekst, før jeg i kapittel 3 redegjør for de teoretiske rammene. Jeg bruker kritisk diskursanalyse som teori og metode, og har

Faircloughs tredimensjonale rammeverk som utgangspunkt for arbeidet. Da kritisk diskursanalyse åpner for en kombinasjon av innfallsvinkler (Fairclough, 2008, s. 93-94) vil jeg i tillegg til Fairclough bruke Ahmed (2012) som teoretisk grunnlag. Et hovedmål med kritisk diskursanalyse er ifølge Fairclough å finne og kartlegge problemer, før en kan bidra til økt demokrati, likhet og frigjøring (Skrede, 2017). Der Fairclough har sin styrke i analyse av hvordan makt kan påvises gjennom språkbruk i diskursene, er Ahmed tydelig på de sosiale strukturene. I kapittel 4 redegjør jeg for hvordan jeg vil bruke kritisk diskursanalyse, mens kapittel 5 inneholder selve analysen. Analysekapittelet består av en tekstanalyse og en sosial analyse. Jeg vil avslutningsvis diskutere analysefunnene opp mot problemstillingen ved å problematisere at setningen «legge til rette for at elevene får øvd opp utholdenhet i lesing» ikke er inkludert i punktet «Undervisvurdering» i fagplanen for norsk på yrkesfag.

2 Læreplanens diskursive kontekst

For å plassere læreplanen i sin diskursive kontekst vil jeg gi et kort historisk overblikk, før jeg ser på ulike nasjonale og internasjonale påvirkningsfaktorer. Jeg vil også presentere det jeg oppfatter som ekskluderende praksis, før jeg til slutt i kapittelet peker på hvordan leseutholdenhet er relevant for demokratisk deltakelse.

2.1 Kort historisk perspektiv

Fra allmueskolen, via folkeskolen til dagens grunnutdanning, har opplæringen hatt klare målsetninger og premissleverandører. I dag er læreplanverket regulert som forskrift med hjemmel i opplæringsloven, og er i stadig utvikling.

Ludvigsen-utvalget ble satt ned av regjeringen i 2013, og skulle vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elevene og samfunnet vil trenge i fremtiden (NOU 2015: 8). Dette er det formelle startskuddet for arbeidet med Fagfornyelsen, og munnet ut i LK20. I sin utredning slår de fast at yrkesretting av fellesfag på yrkesfag har ligget som premiss siden Reform 94 (NOU 2015: 8, s. 54).

Stortingsbehandlingen av Reform 94 innebar i sin tid en spesifisering av skolens formål, uttrykt i «det integrerte menneske», som inkluderer det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende og miljøbevisste mennesket. Disse tydeliggjorte idealene skulle være basis for skolens arbeid (Tønnesen, 2011). Likevel oppsto det manglende samsvar mellom de ulike delene i den neste læreplanen LK06 (NOU 2015: 8, s. 62). Læreplanverket er preget av gode intensjoner, men arbeidet med å få de enkelte delene til å henge sammen med hverandre er et forbedringspunkt.

Andreassen og Tiller påpeker at New Public Management og målstyring sakte, men sikkert grep om seg i grunnopplæringen fra Reform 94 til Kunnskapsløftet i 2006. Dette innebærer blant annet at der undervisningen og faget tidligere sto i fokus, ble eleven nå «subjekt i målformuleringene» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 38).

2.2 Påvirkning utenfra

Med LK20 ser vi en enda mer målstyrt og kompetansebasert læreplan.

Kompetansemålbegrepet som ble innført i LK06 følger med over i LK20, og legger mer vekt på hva elevene skal settes i stand til å gjøre med innholdet, enn å betone innholdet i seg selv.

Andreassen og Tiller beskriver læreplanen som «læringsveiviser». Veivisere gir retning, og de ideologiske spørsmålene ligger utenfor skolen, heller enn i skolen (Andreassen & Tiller, 2021,

s. 34). Med andre ord kan vi bevege oss utenfor skolen for å finne hvilke verdier som har vært framtrepende i utformingen av læreplanen. At markedstankegangen har omfattet flere ledd i utdanningssektoren, ser vi blant annet innenfor høyere utdanning: Begrepet «vektallsproduksjon» ble introdusert ved årtusensskiftet (Universitas, 2002), og bidro til å forandre synet på både studier og studenter.

I tillegg ble det internasjonale Programme for International Student Assessment (PISA) en del av den norske skolen i 2001. Programmet er initiert av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), og tester blant annet leseferdigheter hos et utvalg 15-åringer i en rekke land. Den norske deltakelsen har vært grundig debattert, og Bringeland (2023) undersøker i sin avhandling hvilken innflytelse PISA har hatt på norsk skole. Der det pedagogiske innholdet i norsk skole tradisjonelt har vært gjenstand for demokratiske prosesser, innebærer PISA at den ikke-folkevalgte og ikke-pedagogiske organisasjonen OECD fungerer som en ekstern maktfaktor. OECD har sine representasjoner, som ikke nødvendigvis er sammenfallende med målsetningene for norsk skole (Bringeland, 2023, s. 13 og 64).

2.3 Teori eller praksis

Ved lanseringen av LK20 i juni 2018 het det i Sanners pressemelding: «Norskfaget vil fremdeles ha et særskilt ansvar for å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter». Både pressemeldingen og LK20 har likevel et element av *eksklusjon* når ministeren sier at noen fag blir gjort mer praktiske. For norskfaget innebærer dette at kompetansemålene for norsk på yrkesfag, skal yrkesrettes og gjøres «mindre teoritung». Han nevner imidlertid også *dybdeløring*, og sier at dette skal gjøre elevene bedre i stand til å «reflektere og tenke kritisk». Ekskluderingen er mest tydelig når Sanner sier at de yngste elevene skal utvikle forståelse gjennom utforskning, og at elever i videregående får mer trening i akademisk skriving. Yrkesfagene nevnes heller ikke i denne sammenhengen (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Det har vært mange andre stemmer som taler for mindre teori i skolen, uten at jeg skal gå i dybden på det. Men en kan nærmest spore en form for internalisering, når selv Mímir Kristjánsson i partiet Rødt tidligere i år sa at elevene ikke har bruk for diktanalyse og språkfag. Dette skapte debatt, hvor et av innspillene kom i Aftenpostens lederartikkel som sa at også fagarbeidere må kunne lese godt, både under utdanningen og i yrkeslivet (Aftenposten, 2024). Verken politikerne eller journalistene nevner for øvrig lesing i forbindelse med demokratisk deltakelse.

2.4 Lesing og demokratisk deltakelse

Diskurs kan forstås som politisk og ideologisk praksis. Og praksis er ifølge Fairclough stedet hvor den enes maktutøvelse fører til begrensninger for andre (Fairclough, 2008, s. 52).

Artikkelen «Mange unge voksne med kort utdanning sitter hjemme i valg etter valg» fra Statistisk sentralbyrå (2023) viser til tallmateriale om sammenhengen mellom utdanning og valgdeltakelse. Statistikken er en av årsakene til at demokrati og medvirkning har status som tverrfaglig tema i læreplanverket, og er en viktig del av skolens samfunnsmandat. Men så spør det om endringene i norskfaget kan motarbeide i stedet for å fremme dette idealet.

Bevisst eller ubevisst har en, ved å gjøre norskundervisningen på yrkesfag mer arbeidslivsvennlig, skapt en praksis som kan rokke ved skolens overordnede idealer. En går fra å forklare reduksjoner i norskfaget med ordene «teoritung skole», til å ikke ta med utvikling av leseutholdenhet i norsk på yrkesfag. Dette kan på sikt redusere våre framtidige fagarbeideres forutsetninger for å delta i demokratiske prosesser som innebærer lesing av store dokumentmengder. Dette kommer jeg tilbake til i analysen.

Lesing av lengre tekster, uansett sjanger, har potensial i seg til å bygge opp utholdenhet. Kulbrandstads leseforskning slår fast at når evnen til avkoding av tekst blir automatisert, vil mengde- og lengdelesing være essensielt for den videre utviklingen (Kulbrandstad, 2003). Av egen erfaring vet jeg at demokratisk deltakelse, i form av for eksempel politikk og fagforeninger, nesten uten unntak innebærer store mengder dokumenter. For å kunne delta i demokratiet, altså utøve sitt medborgerskap, må den enkelte både kunne søke i tekst, se sammenhenger, tolke og forstå.

I analysekapittelet vil jeg bruke eksempler på sakspapirer fra Haugesund bystyre og Fellesforbundets landsmøte, for å synliggjøre utfordringer slike dokumenter kan by på.

2.5 Oppsummering

Norsk skolehistorie viser at både myndigheter og sivilsamfunn har interesse for og nytte av det som skjer i skolen. Det er imidlertid en balansegang å være til gagn for både det arbeidende og det tenkende mennesket. I arbeidet med den nye læreplanen ser det ut til at uttrykket «teoritung skole» har fått uheldige konsekvenser, da leseutholdenhet knyttes sterkere til akademiske muligheter enn demokratisk deltakelse. Dette kan virke ekskluderende for elever som velger yrkesfag.

3 Teoretiske rammer

Jeg vil i det følgende redegjøre for oppgavens teoretiske rammer. Kritisk diskursanalyse er både teori og metode, og kan derfor omtales som metodologi (Fairclough, 2008, s. 94), og bygger på den sosialkonstruktivistiske tradisjonen. Hovedtesen i sosialkonstruktivismen er at samfunnet er en subjektiv virkelighet. I tradisjonens tidlige fase vektlegger Berger og Luckmann (1966) internalisering, eksternalisering og objektivering – prosesser som forklarer hvordan våre sosiale interaksjoner danner strukturer og praksiser som blir institusjonalisert. På individnivå innebærer det at vi godtar fellesskapets verdier og gjør dem til våre egne, og vi bidrar senere til at verdiene videreformidles gjennom oss (Berger & Luckmann, 1966, s. 150).

Denne teksten er i seg selv et resultat av min virkelighetsforståelse. Når jeg ut fra mitt ståsted undersøker andres posisjon og representasjon, må jeg forstå at deres virkelighetsforståelse er like reell som min. Sosialkonstruktivismen gir en fortolkningsramme for å leve med og forstå denne kompleksiteten; at vi omgir oss med flere sannheter som gir mening for den enkelte. Dette har ført til at denne retningen har blitt kritisert for den relativistiske tolkningen av tilværelsen som skaper en virkelighetsforståelse med få bastante sannheter (Skrede, 2017).

Likevel innebærer sosialkonstruktivismen en humanistisk forståelse for at den enkeltes opplevelse av seg selv og omgivelsene ikke nødvendigvis er den hele og fulle sannhet om verden. Det vi vet og forstår avhenger av hva vi er omgitt av og har lært. Ved å vokse opp i og høre til i en sosial sammenheng, tilegner vi oss sosiale ferdigheter, som blir reproduisert når vi selv utøver dem. I den sosiale konteksten oppstår også kunnskap, som vi i fellesskap graderer som gyldig eller ugyldig (Berger & Luckmann, 1966).

3.1 Formet og formende

Tekst vil formes i, og bære preg av, konteksten hvor den befinner seg, samtidig som den er sosialt konstituerende. Den utgjør dermed grunnlag for nye praksiser innenfor konteksten der den oppsto (Fairclough, 2008, s. 17).

Læreplanen er fellesskapets, altså nasjonens, pedagogiske styringsdokument. Det er formet og påvirket av skolen og øvrige samfunnsaktører som politikere, byråkrati, næringsliv og fagforeninger, og former ikke bare skolen, men også samfunnet som helhet.

Vi kan velge å godta den gyldige kunnskapen som læreplanen representerer, altså inkorporere andres virkelighetsforståelse. Hvis denne kunnskapen kommer i konflikt med det en selv

opplever som gyldig, kan vi i et demokratisk samfunn arbeide for endringer. Det kan skje gjennom academia, politikken og samfunnsdebatten.

3.1.1 Representasjoner

Den britiske lingvisten Norman Fairclough (født 1941) står sentralt i utviklingen av den kritiske diskursanalysen. Der *kritisk lingvistik* ikke var tilstrekkelig opptatt av språk, makt og ideologi, tok de kritiske diskursanalytikerne steget videre for å kartlegge de ideologiske interessene tekster representerer. Så ved å spørre hvorfor og hvordan tekster blir til, kan en avdekke den ideologiske hensikten med dem. En kan også identifisere prosesser som underbygger disse interessene (Skrede, 2017).

I dette ligger også at diskursive praksiser skaper representasjoner (virkelighetsforståelser), som i sin tur gir rom for makt, og bidrar til at de sosiale konstruksjonene ikke blir utfordret eller endret i nevneverdig grad (Fairclough, 2008, s. 59).

Jeg har valgt å bruke Faircloughs tredimensjonale rammeverk, som jeg mener er et nyttig verktøy for å analysere og tolke representasjoner i diskursen rundt læreplanen, og undersøke konsekvenser av mulige selvmotsigelser i læreplanen. Det betyr en analyse av deler av selve teksten, samtidig som jeg benytter sosiologiske teorier for å forstå praksiser rundt teksten og hvordan selvmotsigelser kan oppstå (Fairclough, 2008, s. 96).

3.1.2 Diskursive muligheter og begrensninger

Tekst oppstår ikke av seg selv, og er *situert*, altså formet i en sosial kontekst (Fairclough, 2008, s. 148-149). Når jeg undersøker læreplanen, er det fordi den i likhet med mange andre offentlige dokumenter, også er *sosialt formende*. Læreplanens verdisett og pedagogiske målsetninger skal gjelde for hele det norske skolesystemet, alle fag og alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Innhold og endringer i læreplanen får betydning for svært mange, både i og utenfor skolen. Dette er dens *konstituerende* karakter. Fairclough mener også at diskursen «formes og begrenses av sosiale strukturer.» Eksempler på disse strukturene er økonomiske klasser, utdanningsinstitusjoner, lovverk, normer og tradisjoner. Kritisk diskursanalyse innebærer utforskning av *spenningen* mellom de sosialt formede og sosialt formende aspektene ved tekster (Fairclough, 2008, s. 149). For læreplanens del er det en reell spenning mellom politiske idealer og pedagogiske målsetninger. Det hersker ulike virkelighetsforståelser, noe som kan skape konflikt mellom det vi ønsker at elevene skal lære, og det de faktisk lærer.

3.1.3 Selvet i sammenhengen

Kunnskap er ifølge Archer (2007) historisk og kulturelt betinget. Den kritisk realistiske virkelighetsforståelse innebærer at vi kan forstå virkeligheten, om enn stykkevis og delt. Ved påfyll av mer kunnskap, kan vi justere forståelsen. Vi tar også med oss forståelsen av oss selv inn i sosiale prosesser. Archers *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility* er en case-samling som gir interessante perspektiv på sosiale prosesser og reproduksjon av sosial status. Ikke minst gir den innblikk i våre indre monologer og selvpoppfattelse (Archer, 2007, s. 154).

Vi blir født inn i sosiale posisjoner som vi ikke kan velge, som mer eller mindre privilegert. Ifølge Archer (2007) betyr dette at våre handlinger og muligheter begrenses og muliggjøres av omgivelsene. Likevel er ikke livsbetingelsene låst fast av strukturer. Vi har aktørskap, altså mulighet til å påvirke våre egne liv. Derfor må vi forstå samspillet, eller vekselvirkningen, mellom struktur og aktørskap (Archer, 2007). Læreplanen kan forstås som en sentral del av en strukturell enhet, og bidrar til å forme norsk skole gjennom de føringene som blir lagt (se også Stenseth, 2022, s. 81). Dermed kan feil eller mangler i læreplanen ha både individuelle og sosiale konsekvenser, fordi utdanning er mer enn et isolert og personlig valg ungdom tar: Det er et spørsmål om hvilket samfunn vi ønsker, og hvordan vi ønsker at den enkelte elev skal bidra i samfunnet.

Ungdom har ulike begrunnelser for sitt utdanningsvalg, og noen bestemmer seg tidlig, mens andre ombestemmer seg flere ganger. Faktorer som spiller inn kan være jobbmuligheter, personlige interesser, fysisk avstand mellom skole og hjem, hva vennene har valgt og oppfordringer hjemmefra. Uansett vil de ulike gradene av refleksivitet og selvforståelse hos ungdom spille inn når det kommer til å ta valg som påvirker voksenlivet (Stenseth & Rød, 2022).

3.2 Makt og verdier

Vi har mange konvensjoner i vår sosiokulturelle praksis som kan være vanskelig å finne opprinnelsen til, eller forandre. Dette skaper et rom for maktutøvelse (Fairclough, 2008, s. 54). I tråd med skolens doble samfunnsmandat har ulike grupper interesse av, og mulighet til å påvirke deler av skolepraksisen, fra ulike posisjoner: Sosiale strukturer, som politisk makt, påvirker altså skolens praksis både direkte og indirekte (Goodlad et al., 1979, s. 72).

Archer (2003) mener at den nyliberale utdanningspolitikken som myndighetene utøver kan redusere elevene til økonomiske objekter, noe som er i strid med skolens humanistiske idealer. Å overdrive nytteperspektivet og instrumentell rasjonalitet kan skade både opplæringen og elevenes personlige utvikling (Archer, 2003, s. 17).

Individet sosialiseres inn i fellesskapet, og tar opp i seg de gjeldende normer og regler. Vi anerkjenner at makt eksisterer, og at verdier og praksiser videreføres. Denne institusjonelle makten er et viktig premiss for at fellesskapet skal fungere (Berger & Luckmann, 1966, s. 80). Stenseth (2023) påpeker at den institusjonelle makten også kan bidra til større avstand mellom mennesker, ved å opprettholde en vi-og-dem-mentalitet. Verdiene som formidles i skolen kan påvirke elevenes identitet (Stenseth, 2023, s. 6). Hvis skolen indirekte eller direkte formidler at fagarbeidere ikke behøver gode leseferdigheter, vil det i neste omgang kunne internaliseres og bli en sannhet for ungdommen selv.

Det er flere enn de politiske aktørene som har innflytelse på skolens innhold og verdier, blant annet forlagene som produserer lærebøker og nettressurser. For å holde meg innenfor tekstens rammer vil jeg ikke gå nærmere inn på forlagenes posisjon, men vil likevel anerkjenne dem som en del av diskursen. I det daglige er lærebøkene en viktig faktor for gjennomføring av undervisningen; og har makt når det kommer til hvordan de overordnede verdiene formidles i det daglige.

3.2.1 Begrensende makt og identifisering

I kritisk diskursanalyse er forskeren interessert i makt som virker begrensende. Jeg vil derfor undersøke om nytteperspektivet i LK20 er tolket for snevert, og har ført til en læreplan med manglende samsvar mellom overordnet del og norsk på yrkesfag. Dermed kan jeg se hvordan teksten blir påvirket av samfunnet, og hvordan samfunnet blir påvirket av teksten.

Det er ulike posisjoner i diskursen rundt læreplanverket; både politikere, pedagoger, foresatte og næringsliv, som har sine meninger om hva som er «gyldig» kunnskap, og hvilke verdier skolen skal formidle. En hegemonisk ideologi i læreplandiskursen former selvforståelse, normer, holdninger og tenkemåter i «hele» samfunnet (Goodlad et al, 1979, side 51 og 53). Hvis det er feil og selvmotsigelser i læreplanen, er Faircloughs modell et nyttig rammeverk for å analysere hvordan makt kommer til uttrykk i den diskursive og sosiale praksisen. En kan også undersøke om den hegemoniske kampen kan ramme, i stedet for å utvikle deler av samfunnet.

Systematisk samling og gransking av informasjon er blant forskningens fremste oppgaver. Problemstillingen styrer ofte hvilke metoder som er mest hensiktsmessig (Kleven, 2008). Knyttet til problemstillingen, må dette forstås som at jeg i min diskursanalyse må se på teksten; altså LK20, som en diskursiv begivenhet. Skolens sosiokulturelle praksis er forbundet med kulturelle tradisjoner og rutiner, derfor trenger vi en sosial analyse for å identifisere maktfaktorer. Det er også viktig å undersøke om læreplanen opprettholder, omformer eller står i kontrast til skolens formål (Fairclough, 2008), og om alle elevene får de samme mulighetene, som er et uttalt mål i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3.2.2 Språkets funksjoner i styringsdokumenter

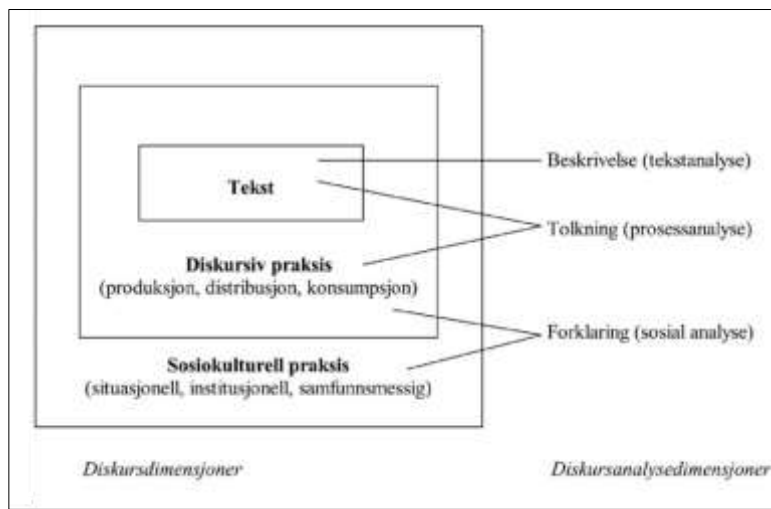
Ahmed (2012) diskuterer språk og makt og undersøker språkets funksjoner og offentlige institusjoners forhold til overordnede dokumenter. Hun problematiserer «diversity» (mangfold) i sitt studium av mangfoldsplaner ved universiteter i Australia og Storbritannia. Der kommer det fram at mange lever i den tro at slike dokument har handlekraft *i seg selv*: «It is as if having a policy becomes a substitute for action» (Ahmed, 2012, s. 11).

I mitt arbeid med å undersøke representasjoner i læreplanens kontekst og de institusjonelle praksisene rundt læreplanen, bidrar Ahmed med et kritisk blikk på prosesser, roller og premissleverandører. Hun løfter språk og språkbruk opp til systemnivået, og peker på hvordan enkeltpersoner eller gruppers problemer er hele institusjonens problem (Ahmed, 2012, s. 64). Læreplanen har i seg selv autoritet, både som politisk og ideologisk dokument, og som pedagogisk verktøy (Skinningsrud, 2017). Denne autoriteten må inkluderes i analysen, da det er en del av den diskursive og sosiokulturelle praksis læreplanen står i.

I og med at jeg har fattet interesse for ei setning som *ikke* står i læreplanen for yrkesfagnorsken, vil jeg i analysen gå nærmere inn i det Ahmed sier om ekskludering og inkludering. Hun advarer om at institusjonene, ved å ha en mangfoldsstrategi, kan behandle dokumenter som en sovepute. Spesielt når en som representerer en minoritet settes til å lede arbeidet, “The very face of your existence can allow others not to turn up” (Ahmed, 2012, s. 5). Ahmed berører også at ulike planer og strategier forteller noe om institusjonenes intensjoner, som ikke alltid omsettes i praksis. Hun kaller det «happy talk», som kan oversettes til «festtaler» (Ahmed, 2012, s. 10). På samme måte kan en spørre om vi har en instinktiv tro på at elevene automatisk får like muligheter til å delta i demokratiet, bare fordi det står i læreplanen.

3.3 Det tredimensjonale rammeverket

Innledningsvis i denne delen vil jeg beskrive oppbyggingen av Faircloughs tredimensjonale rammeverk. Så vil jeg gå gjennom de teoretiske aspektene ved *diskursdimensjonene* i modellens venstre side; *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosiokulturell praksis*. I analysekapittelet vil jeg anvende diskursanalysedimensjonene beskrivelse, tolkning og forklaring, som står til høyre i modellen.



Figur 1: Faircloughs tredimensjonale rammeverk (Hågvar, 2003).

3.3.1 Praksis

Begrepet *praksis* er i KDA mer enn det vi i dagligtale forstår som aktivitet. Faircloughs definisjon innebærer produktiv aktivitet, produksjonsmidler, sosiale relasjoner, sosiale identiteter, kulturelle verdier, bevissthet og semiotikk: Samtlige av disse danner grunnlag for egne studier, og er gjensidig forbundet til hverandre. KDA vektlegger semiotikken, som per definisjon er «alle former for meningsskapning, betydningsdannelse, visuelle bilder, kroppsspråk og verbalspråk» (Fairclough, 2008, s. 94-95).

Semiotikk er definert som «læren om tegn og tegnbrukende adferd» (SNL, 2023), og er til stede i våre sosiale praksiser. Det er en sentral del av den sosiale aktiviteten innenfor en praksis, der språket kan endre seg ut fra roller, situasjon og konvensjoner (Zlatev, 2018, s. 13). Slik kan en lærer bruke fagbegrep om sosiale roller på en personalsamling, og formidle det samme ved å bruke konkrete eksempler til elevene første skoledag.

3.3.2 Diskursdimensjonene

Modellen plasserer *teksten*; i KDA definert som skriftlig eller talt språk produsert i en *diskursiv hendelse*, i sentrum. En diskursiv hendelse er et «tilfelle av språkbruk analysert som tekst, diskursiv praksis og sosial praksis» (Fairclough, 2008, s. 154).

I tolkningen av den diskursive praksisen vil vi se hvordan læreplanen blir til, virker i flere lag og består av mange element som skal fungere som en enhet. For i sin forklaring av rammeverket hevder Fairclough at det er vesentlig å se konkrete diskursive begivenheter i lys av den sosiokulturelle praksis de forekommer i. Den sosiale praksis, i sin aktuelle kontekst, må altså forbindes til og forklares av den til enhver tid gjeldende diskursive praksis (Fairclough, 2008, s. 35).

3.3.3 Læreplanen som diskursiv begivenhet

Derfor trenger vi en sosial analyse av læreplanens innhold og verdier, og hvem som har makt til å påvirke de sosiale strukturene. Analysen kan også bidra med en forklaring av eventuelle negative konsekvenser for grupper og enkeltpersoner.

Læreplanen er blitt til innenfor en bestemt kontekst, hvor politiske idealer er synlig, sammen med vår nedarvede pedagogiske tradisjon. Når ideologi møter praksisfeltet, vil det kunne oppstå friksjon (Goodlad et al., side 53). Derfor har vi en tradisjon for medbestemmelse, både for pedagoger og elever. I arbeidet med Fagfornyelsen kom det «rekordmange innspill» fra fagmiljø og enkeltpersoner (utdanningsnytt.no).

3.3.4 Diskursiv praksis

Den diskursive praksis i modellen består av *produksjon*, *distribusjon* og *konsumpsjon*:

Produsenten har ulike posisjoner, avhengig av roller, og kan være både en og mange.

Distribusjonen betegner både enkle samtaler som finner sted der og da, og mer komplekse diskursive situasjoner hvor det er større avstand mellom sender og mottaker av et budskap.

Også her kan deltakerne ha ulike posisjoner, avhengig av teksttype og tradisjoner. Læreplaner tilhører en kategori tekst som distribueres ut i skolen i en forhåndsbestemt prosess, hvor også produsent og konsumpsjon er fastlagt (Fairclough, 2008, s. 37).

Konsumpsjon av tekster kan variere fra en sosial kontekst til en annen. Vi kan bruke en roman som avkobling på stranda, eller lese den mer nitid som del av et forskningsprosjekt som undersøker forfatterens intensjoner. Utdrag fra romanen kan brukes i ei lærebok, og dermed leses av andre målgrupper enn opprinnelig ment.

Noen tekster, som *Hamlet*, lever videre mange hundre år etter forfatterens død, mens andre, som et politisk partiprogram, kan gå direkte fra trykkeriet til postkassen til papiravfallet uten å bli lest. I likhet med produksjonsleddet, kan konsumpsjonsleddet være både en individuell og kollektiv prosess (Fairclough, 2008, s. 36-37). Læreplanen er felles for hele landet, og mitt verktøy i det daglige, og den angår både samfunnet og enkelteleven.

3.3.5 Sosiokulturell praksis

Modellens *sosiokulturelle praksis* er delt inn i aspektene *situasjonell*, *institusjonell* og *samfunnsmessig*. Alle tekster er produkt av sine omgivelser, det være seg store eller små. Læreplanen er på mange måter en «super-tekst» som kan være gjenstand for politisk strid på toppnivå, jamfør striden om K-en i KRLE. Samtidig er den rettesnor for innholdet i neste musikktime i en fjerdeklasse på Vannøya.

Denne kompleksiteten gjør læreplanen til et sterkt samfunnsdokument, men den er også sårbar for feil og motsetninger. Når jeg etter hvert skal gå inn i analysedelen, vil jeg komme tilbake til andre som allerede har påpekt motsetninger i læreplanverket, og hvilke konsekvenser eventuelle feil og motsetninger kan ha.

Begrepet hegemoni gir, ifølge Fairclough, diskursen en *matrise*; en måte å analysere sosial praksis i sin kontekst. Jeg forsøker derfor å se om den diskursive praksisen rundt læreplanen er en form for hegemonisk kamp, som reproducerer, omstrukturerer eller utfordrer eksisterende diskursordener. (Fairclough, 2008, s. 56 og 130). Slik kan jeg undersøke spenningsfeltet i den sosiokulturelle praksis. Ved å spørre om de ytre premissleverandørene påvirker læreplanen i yrkesfagelevenenes disfavør, ved at de ikke får samme forutsetninger for demokratisk deltakelse, går jeg inn i spenningsfeltet språk og makt. Som kritisk diskursanalytiker blir jeg på sett og vis et bindeledd mellom mine egne omgivelser og teksten jeg analyserer (Skrede, 2017).

3.4 Oppsummering

Gjennomgangen av det teoretiske grunnlaget for kritisk diskursanalyse viser at læreplanen er en tekst skapt innenfor en diskursiv kontekst. Den har i seg selv makt til å påvirke, altså produsere og reproducere, sosiale strukturer. På bakgrunn av dette kan jeg anvende kritisk diskursanalyse som metode for å diskutere hvordan endringer i læreplanen kan føre til manglende forutsetninger for demokratisk deltakelse hos elever som velger yrkesfag på videregående. Jeg vil også kunne drøfte hvilke strukturer som reproduseres i læreplanen, og

problematisere den underliggende antakelsen hos makthaverne om at elever på yrkesfag ikke behøver leseutholdenhet.

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg begrunne mitt valg av metode, og beskrive hva som kjennetegner analyser av politiske dokument. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg vil bruke kritisk diskursanalyse til å kartlegge hvilke representasjoner som dominerer i læreplanen. Til slutt vil jeg ta opp oppgavens validitet.

4.1 Hvorfor kritisk diskursanalyse?

Kritisk diskursanalyse innebærer å bidra til sosiale endringer gjennom å avdekke negativ makt. Noen må ha makt for at samfunnet skal fungere, og det er lite uenighet om at utdanningspolitikken i Norge skal styres av myndighetene, og at Utdanningsdirektoratet er den utøvende part.

Med kritisk diskursanalyse kan vi undersøke om denne makten forvaltes til alles beste. Ved å problematisere ideer og holdninger som preger diskurser, kan vi også finne svar på hvorfor de opprettholdes over tid. Analytikerens oppgave er å kartlegge de dominerende representasjonene som styrer diskursene (Bratberg, 2017, s. 67-68). Når jeg ser på årsaken til at elever på yrkesfag ikke skal utvikle leseutholdenhet, kan jeg også finne representasjonen som rettferdiggjør det.

Problemstillingen åpner for undersøkelse og kritikk av de spesifikke diskursive praksisene som læreplanen blir til i. Hvis hovedansvaret for utforming av læreplanen fortsatt skal ligge hos regjeringen, må vi akseptere at dokumentet er gjenstand for politikk og ideologi. Vi kan gjennom den kritiske diskursanalysen kartlegge i hvor stor grad myndighetenes makt er til stede i teksten (Skrede, 2017, s. 29).

I avsnittet «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling» i overordnet del av LK20, står det at «Lærere vil i konkrete opplærings situasjoner oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier. De må hele tiden gjøre krevende avveininger mellom [...] skolehverdagen her og nå og arbeidet med å forberede for fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Jeg leser dette som en plikt til å problematisere innholdet i læreplanen, spesielt når jeg opplever at deler av min praksis ikke forbereder elever for fremtiden.

Innfallsvinkel og retning i analysen er avhengig av hva man vil ha svar på. I tillegg kan vi også forsøke å avdekke dypere liggende fenomener som maktstrukturer og bevisste og ubevisste utelatelser (Kleven et al., 2011, s. 12). Jeg vil derfor diskutere om det er en bevisst

ekskludering av yrkesfagelevne, eller om det er en uheldig konsekvens av at leseutholdenhet ikke er sett i sammenheng med demokratisk deltakelse.

Da jeg har valgt et tekststudium, velger jeg nødvendigvis bort stemmer og maktfaktorer *innad* i skolen. Læreplanen er imidlertid et nasjonalt dokument, som legger premissene for grunnopplæringen i hele landet. Endringer og utelatelse i deler av dokumentet kan påvirke hele samfunnet, derfor ønsker jeg å undersøke hva som ligger bak endringene, og hva de i praksis kan føre til.

Som metode er kritisk diskursanalysen åpen for et *eklektisk* sinnelag når det kommer til innfallsvinkler, metodiske valg og analytiske innganger. Fairclough oppfordrer til å være åpen og utforske grensene mellom ulike tradisjoner og metoder (Fairclough, 2008, s. 94). Det kan imidlertid også bidra til en altfor løs struktur og sprikende analyse. Min opplevelse av den kritiske diskursanalysen er delt: Den gir et forholdsvis rigid mønster for teksttolking, men det betyr også at den kan bidra til økt nøytralitet. Men den har også basis i marxistiske hensikter, og ønsker å bidra til samfunnsendring. Dette innebærer en forpliktelse som påvirker min praksis.

4.2 Dokumentanalyser

Det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» i overordnet del av LK20 og læreplanen for norsk på yrkesfag er hovedfokus i min analyse. Som styringsdokumenter reflekterer de både politiske og pedagogiske målsetninger. Hensikten med å analysere politiske dokumenter er å kartlegge ideologi og makt som ligger i den pedagogiske diskursen. Med utgangspunkt i kritisk diskursanalyse leser jeg dokumentene på en beskrivende måte, hvor målet er å finne ut hvilke verdier og representasjoner som er tydelig i tekstene.

4.2.1 Intertekstualitet og interdiskursivitet

Læreplanverket er preget av intern tekstrelasjon, da alle delene er koblet sammen tematisk. Overordnede temaer og grunnleggende ferdigheter blir gjentatt i de enkelte fagplanene. Vi finner også eksterne relasjoner, blant annet til tidligere læreplaner og offentlige utredninger. Både det innbyrdes forholdet mellom deler av teksten, og tekstens forhold til øvrige tekster, praksiser og strukturer er av interesse for den kritiske diskursanalysen (Fairclough, 2008, s. 154).

Det fins en rekke dokumenter som støtter opp om og gir læreplanen autoritet. Jeg har valgt å se på konklusjoner fra Ludvigsen-utvalget (2015), da de utgjør fundamentet for retningen i

den nye læreplanen. Utvalgets arbeid førte til utredningen *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* og legger tydelige premisser for skolen og resten av samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Da utdanningsdirektoratet publiserte artikkelen «Hva er nytt i norsk?» i 2019, var representasjonen preget av et utstrakt nytteperspektiv: «På de yrkesfaglige studieretningene har en fjerdedel av kompetansemålene fått yrkesfaglig innhold for å gjøre opplæringen mer relevant for elevene. Tilsvarende er noen mål på vg1 studieforberevende utdanningsprogram gjort mer studierettet for å forberede elevene bedre på videre utdanning» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Samfunnsopinionen og media bidrar også i diskursen, noe som bekrefter at læreplanen er en del av en større sammenheng.

4.3 Dominerende representasjoner

Siden læreplanen vil være preget av de som har makt til å utforme den, er det også nødvendig å undersøke hva som påvirker deres avgjørelser. Den kritiske diskursanalysen bidrar til å finne de ideologiske føringene hos maktutøverne (Skrede, 2017). Behovet for å gjøre skolen mer relevant for yrkesfagelevne, og i sin tur arbeidslivet, gir mening når vi forholder oss til utdanningsperspektivet i skolens samfunnsmandat.

På den andre siden viser tall fra Statistisk sentralbyrå (2014) at sosiale forskjeller går i arv. Det er mindre sannsynlig at ungdom velger høyere utdanning hvis foreldrene har lav utdanning.

Disse tallene er også bakteppe for Ludvigsen-utvalgets anbefalinger i Fagfornyelsen, og årsak til at problemet blir forsøkt løst ved hjelp av skolen. Jeg vil i analysen gå nærmere inn på konsekvensene av at hensynet til yrkesrelevans ser ut til å undergrave målet om økt demokratisk deltakelse.

4.4 Oppgavens validitet

Både mitt yrke som lærer i videregående og oppgaven som tidligere folkevalgt i utdannings- og oppvekstkomiteer kan være en ulempe i arbeidet med denne teksten. Derfor har jeg gradvis tonet ned den politiske aktiviteten i løpet av studiet. På den andre siden har disse erfaringene gitt meg en annen innsikt i forskningsfeltet enn en som står utenfor. Paulgaard (1997) tar opp hvilke fordeler og dilemma en kan oppleve ved å forske i eget felt, og hvordan min egen representasjon, empiri og kontekst kan ha både positive og negative konsekvenser. Jeg må

være bevisst forforståelsen, og forsøke å ikke være forutinntatt overfor funn jeg gjør i dette arbeidet (Paulgaard, 1997, s. 73).

Tekstene jeg undersøker ligger på nettet og er tilgjengelig for allmennheten, og blir lest og brukt. Læreplanen er et offentlig dokument som er kvalitetssikret gjennom både politiske og byråkratiske prosesser, som i svært stor grad er offentlig.

Problemstillingen min er basert på antakelser som det vil være mulig å bekrefte eller avkrefte, både med forskning og statistiske undersøkelser i årene framover.

Jeg må i tillegg vurdere om kritisk diskursanalyse fungerer som verktøy for å undersøke det jeg vil undersøke, og om Faircloughs metodiske tilnærming er nyttig. Han blir kritisert av sin danske oversetter for å være antikapitalistisk, og hans politiske ståsted kan stå i veien for forskningen. Samtidig maner han til å bruke kritisk diskursanalyse som verktøy for å endre samfunnet, noe som er i tråd med de marxistiske idealene. Når han oppfordrer forskerne til å være aktive og kreative deltakere (Fairclough, 2008, s. 117) opplever jeg at det samsvarer med mitt oppdrag som lærer. Elevene skal ikke være passive tilskuere til utviklingen, men selv bidra til å gjøre samfunnet bedre.

5 Analyse

Med utgangspunkt i Faircloughs tredimensjonale rammeverk vil jeg i det følgende analysere styringsdokumentet LK20. Arbeidet innebærer å kartlegge hvilke virkelighetsforståelser som har dominans i dokumentet.

Jeg starter med å beskrive læreplanens oppbygging, før jeg forklarer undervisvurdering og forskjellen den har i norskfaget på studieforbereende og yrkesfag. Deretter beskriver jeg hvordan verdiene i skolens doble samfunnsmandat kommer til uttrykk i det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap i overordnet del.

Jeg går videre til å tolke vektleggingen av nytteperspektivet, og hvordan denne representasjonen legitimeres i læreplanen i norsk på yrkesfag. Dette innebærer en undersøkelse av maktfaktorer, altså hvem som har makt og hvordan dette er synlig.

Til sist vil jeg forklare hvilke konsekvenser jeg anser det kan ha for elev og samfunn at leseutholdenhet ikke settes i sammenheng med deltakelse i demokratiske prosesser.

5.1 Læreplanens oppbygging

LK20 er bygd opp med en overordnet del, som inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Disse har tre underkategorier:

Opplæringens verdigrunnlag delt inn i seks punkt; Menneskeverdet, Identitet og kulturelt mangfold, Kritisk tenking og etisk bevissthet, Skaperglede, engasjement og utforskertrang, Respekt for naturen og miljøbevissthet og Demokrati og medvirkning.

Prinsipper for læring, utvikling og danning består av Sosial læring og utvikling, Kompetanse i fagene, Grunnleggende ferdigheter og Å lære å lære. Samt tre *tverrfaglige temaer*; Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling.

Siste del av overordnet del er *Prinsipper for skolens praksis*, som har underpunktene Et inkluderende læringsmiljø, Undervisning og tilpasset opplæring, Samarbeid mellom hjem og skole, Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv og Profesjonsfellesskap og skoleutvikling.

I avsnittet «Om overordnet del» er det slått fast at «Hele læreplanverket er grunnlaget for opplæringen, og de ulike delene henger tett sammen og må brukes sammen». Og ved innledningen til den enkelte fagplan finner vi menyvalgene Fagets relevans og sentrale verdier, Kjerneelementer, Tverrfaglige temaer og Grunnleggende ferdigheter.

«Opplæringens verdigrunnlag» punkt 1.6 heter «Demokrati og medvirkning», og har formuleringen «Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser». Dessuten står det «Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere.» Med «slike erfaringer» menes medbestemmelse og elevdemokrati, noe som skal øves opp i skolen, for å gi gode vaner i voksenlivet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.2 Underveisvurdering på studieforbereidende og yrkesfag

Underveisvurdering står sammen med kompetansemålene for hvert fag, og skal hjelpe læreren å hjelpe eleven, ved å «bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Plasseringen indikerer at det har samme status som kompetansemålene og er derfor en viktig del av opplæringen.

Underveisvurdering er definert som *vurdering for læring*, og det skal skje gjennom hele skoleåret. Hensikten er at elevene skal få informasjon om hvor godt de mestrer de ulike kompetansemålene, og ikke bare få en karakter helt til slutt. Slik kan de være bevisst sin egen læring og utvikling, og øke innsatsen der det trengs. Læreren skal også tilpasse undervisningen ut fra elevenes mestringsnivå. Denne praksisen har «betydning for elever og lærlingers lærelyst og selvfølelse» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Underveisvurdering er altså en presisering av lærerens oppgaver og ansvar i alle fag i hele grunnopplæringen, og er i praksis en videreutvikling av læringsmetodikken hos Pearson og Gallagher (1983).

I underveisvurdering for norsk på vg2 og vg3 studieforbereidende og vg3 påbygg står det blant annet at «Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i større arbeider, enten det gjelder lesing av lengre tekster eller utforskende arbeid med faglige problemstillinger.» Formuleringen er tilnærmet lik på 10. trinn. Setningen er imidlertid ikke inkludert i norsk på yrkesfag (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Jeg vil i det videre diskutere om denne praksisen som læreren er en aktiv deltaker i, kan stå i kontrast til skolens mål om at alle skal ha likeverdige muligheter i samfunnet.

5.3 Danne og utdanne – skolens doble samfunnsmandat

Skolens oppdrag er definert i lovverket, og slår fast at eleven skal finne seg selv og sin plass i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Med mål om å dekke både elevens behov og samfunnets behov, fungerer skolen på flere plan samtidig. Denne dualiteten er en verdimeisig konsensus som læreplanen gjenspeiler.

Læreplanen bidrar med sin status til en felles identitet for norske elever, og er et sammensatt dokument som virker både innover og utover. Innover i den forstand at den legger premissene for skolens aktivitet over hele landet, og utover ved at den forteller samfunnet hva skolen skal bidra med, både for eleven og samfunnet. Det store vi-et har et ønske om at elevene skal utvikle seg, ikke bare for egen vinning, men også for å berike samfunnet. Dette skal blant annet skje gjennom arbeid og deltakelse i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.3.1 Verdikonsensus i overordnet del

Læreplanen er en forholdsvis statisk tekst, som endres gjennom åpne og formelle prosesser. I overordnet del får vi skissert hva det norske samfunnet ønsker av og for skolen, og hvilke verdier som skal ligge i bunnen for all opplæring. Det blir også slått fast at læreplanen skal virke og være i bruk som en helhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tverrfaglige temaene blir gjentatt og eksemplifisert i hele læreplanverket.

Dokumentet er likevel fleksibelt, i den forstand at det åpnes for lokale tilpasninger, og at tilrettelegging for den enkelte elev er lovpålagt (Opplæringslovens paragraf 1.3, 1998). En kan også tone ned problematiske element som heller burde vært endret eller fjernet fra læreplanen. På den måten kan uheldige verdier og praksiser videreføres, ved at en reproducerer holdninger til visse utdanninger og synet på de som velger de ulike utdanningene.

Det er et stort behov for fagarbeidere, og myndighetene ønsker at flere skal komme raskere i arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2022). Samtidig legger en ikke opp til at fagarbeiderne skal lære mer enn det de trenger for å utføre jobben sin. Dette nytteperspektivet på læring, elever og lærere har fått utvikle seg over tid gjennom ytre krav (Skinningrud, 2017).

Den sosiokulturelle praksisen består av en offentlig diskurs om innholdet i skolen, og forteller om synet på elever, læring, utdanning, arbeid og samfunnsliv. «Praksis» er ifølge Fairclough noe som har skjedd over lengre tid (Fairclough, 2008, s. 98-99).

Vi kan følge sporene av verdiinnholdet i Fagfornyelsens overordnede del til Arbeiderpartiets utdanningsminister Hernes' arbeid tidlig på 90-tallet. I og med at den generelle delen i Reform 94 ikke var endret nevneverdig da Kunnskapsløftet kom i 2006, må det forstås som at verdigrunnlaget og prinsipper for læring, utvikling og danning ligger fast, uavhengig av hva som ellers skjer i samfunnet. Dette er et kjennetegn på det sentraliserte utdanningssystemet,

og forklarer hvorfor strukturen i læreplanens verdigrunnlag opprettholdes over tid. Det er også mindre sårbart overfor store politiske og ideologiske endringer (Archer, 1984).

Vi risikerer på den andre siden at læreplanen blir ei sovepute; at de overordnede målene blir tatt for gitt (Ahmed, 2012, s. 80). Hvis det for eksempel ikke er god nok dialog mellom faglærere, kan hovedtrekk i læreplanens verdigrunnlag svekkes, selv om de er innlemmet i alle fag.

Verdisettet er uansett gjenstand for makt, og den som til enhver tid har makt, definerer virkelighetsforståelsen. Premisset om at regjeringen er ansvarlig for utforming og innhold i læreplanen, bidrar til å opprettholde maktstrukturene. I det hele tatt å ha en overordnet del, betyr at den institusjonelle sosiokulturelle praksisen ikke utfordres (Ahmed, 2012, s. 65).

Dermed blir innholdet og verdiene stående, og kan siden skape presedens for nye læreplaner. Den kan samtidig skape konsensus om representasjoner som kan være uheldig for enkeltelever og elevgrupper. Solberg (2021) påpeker at forskjeller i menneskesynet kommer i spenn når politiske idealer står i kontrast til pedagogiske idealer. I denne analysen ser jeg på hvordan dette kan påvirke ungdoms valgmuligheter og selvfølelse.

5.3.2 Ulike premissleverandører – ulike representasjoner

I 2015 presenterte Ludvigsen-utvalget sine konklusjoner i utredningen *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. Her definerer en både kunnskap og holdninger som sentrale element i samfunnsutviklingen, og som del av skolens oppdrag. Det blir slått fast at et trykt demokrati og god velferd ikke vedlikeholdes av seg selv, og at skolen er en viktig arena hvor elevenes innlemmes i nasjonens fellesprosjekt. Prinsippet om at alle elevene skal rustes til å delta, for å utjevne forskjeller i samfunnet, vektlegges i tråd med konsensusen som omgir skolen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Samtidig blir det understreket at skolen er en del av langsiktige investeringer med tanke på «norsk næringslivs konkurransekraft» (NOU 2015:8, s. 19-20).

Når Fairclough analyserer tekster som handler om studietilbudene ved universiteter i England, påpeker han hvordan språket i disse på samme måte endres over tid. Han viser hvordan markedsstyringen sakte, men sikkert brer om seg i utdanningssektoren. Det som tidligere var ren informasjon, ligner mer på markedsføring av det enkelte institutt (Fairclough, 2008, s. 162).

I innledningen peker jeg på at markedsrettede endringer i læreplanen kan få alvorlige konsekvenser for noen elevgrupper. Selv om «Demokrati og medborgerskap» er definert som

et tverrfaglig tema, og funn fra Statistisk sentralbyrå om valgdeltakelse og utdanningsnivå understreker skolens mandat, må det diskuteres om noen av skolens oppgaver får mer oppmerksomhet enn andre i LK20.

Som lærer er jeg ifølge læreplanen forpliktet til å stille spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017), og som bruker av kritisk diskursanalyse, er jeg ifølge Fairclough forpliktet til å problematisere at skolen er arena for ideologi (Fairclough, 2008).

Derfor vil jeg i det videre gå nærmere inn på henholdsvis årsaker og konsekvenser ved at nytteperspektivet knyttet til arbeid og studier dominerer i målsetningene for lesing i videregående. Jeg vil undersøke om LK20 i praksis motsier sin egen formulering om at «Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser». Det er et uttalt mål at elevene skal bidra til å utvikle demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da må en forstå demokratisk deltakelse som mer enn bare å avlegge stemme ved valg.

5.4 Diskursive begrensninger?

I læreplandiskursen finner vi både politiske, ideologiske og pedagogiske argumenter. Her kan det oppstå selvmotigelser og spenning mellom ulike interesser.

Ludvigsen-utvalget tar opp det faktum at det er flere tilfeller av manglende samsvar mellom overordnede mål og de enkelte fagplanene i forløperne til LK20. Dette har gjentatt seg i flere tiår (NOU 2015: 8).

I kontrast til dette sier utvalget samtidig at «Samhandlingsbegrepet [...] viser også sammenhengen mellom samarbeid i skole og arbeidsliv og samfunnets behov for samhandling og demokrati lokalt, nasjonalt og globalt (NOU 2015: 8, s. 27). Likevel kan vi registrere at sammenhengen mellom leseutholdenhet og et aktivt organisasjonsliv ikke er til stede i læreplanen for norsk på yrkesfag.

5.4.1 Pedagogisk tyngde som legitimering

Det eksisterer flere representasjoner i norsk skolekontekst, og en av dem er at videregående skole er for *teoritung*. Ludvigsen-utvalget har pekt på at språkfagene har for store kultur- og litteraturdeler (NOU 2015: 8, s. 52). Dette ga kunnskapsminister Sanner belegg for å viderebringe sannheten om «problemet» teori. Da han lanserte den nye læreplanen i juni 2018, gjentok han utvalgets formulering om teori: «Innretningen på mange av fagene endres, og flere skal bli mer praktiske og mindre teoritunge enn før» (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Utvalget har representanter fra både utdanningssektoren og næringslivet, og står for kunnskapsgrunnlaget som regjeringen fattet sine beslutninger på. At det blir ledet av en professor i pedagogikk, betyr i sin tur at det har skolefaglig tyngde.

Likevel kan utvalget videreformidle, uten å oppgi kilde, «at strukturen med fellesfag og innholdet i disse av mange blir trukket fram som en del av årsaken til dårlige elevresultater og manglende gjennomføring på yrkesfaglige utdanningsprogrammer» (NOU 2015: 8, s. 54). På denne måten institusjonaliseres det sosiale faktum at teori og lesing er et problem enda sterkere, og blir del av en strukturell sirkel i den sosiokulturelle praksis rundt læreplanen (Ahmed, 2012). Dermed kan det bli større avstand mellom yrkesfag og studieforbereidende, både i faglig innhold og i holdninger til elevene som velger studieprogram.

Forståelsen fra makthaverne kan forplante seg og internaliseres hos fagarbeiderne (Archer, 2007), og risikoen er at det skapes en sannhet om at leseutholdenhet ikke er nødvendig. Siden skolen i stor grad er premissleverandør for sentral fagkunnskap, kan vi få en ide om at dette er mindre viktig. Dette kan i sin tur bidra til enda større avstand mellom samfunnsgrupper, ved at vi risikerer at vi får fagarbeidere som ikke er øvet i å lese lengre tekster. Dette kan på sikt bli et demokratisk problem, siden deltakelse i demokratiske prosesser i stor grad forutsetter denne ferdigheten.

Når i tillegg alle norskfagets fire timer på yrkesfag er flyttet til vg2, mot to timer på vg1 og vg2, bør en undersøke om arbeidet med den nye læreplanen har vært demokratisk. Lærernes innflytelse ble svekket allerede ved Reform 97 (Andreassen & Tiller, 2021), og for eget vedkommende vet jeg at timefordelingen mellom vg1 og vg2 skjedde uten noen bred involvering av lærerne. Dette er en gjentakende praksis, som forsterkes av seg selv.

Aasen, Prøitz og Stensaker (2004) har sett på hvordan reformene i 94 og 97 ble evaluert. «Det er mer enn antydning at evalueringen ble brukt strategisk eller symbolsk som ammunisjon for å underbygge politiske standpunkt og for å gi en omstridt reform legitimitet».

Dette forteller at den pedagogiske tyngden som skolens ansatte har, ikke blir vektlagt på samme måte som Ludvigsen-utvalget. Dermed har utvalgets virkelighetsforståelse fått forrang, på bekostning av perspektiver innenfra skolen. At det heller ikke er lærere representert i utvalget, kan i verste fall bidra til å svekke lærernes tillit til utdanningsmyndighetene på sikt.

5.4.2 Opplæringens relevans

Utdanningsdirektoratets redegjørelse «Endringer i nye læreplaner for yrkesfag» (2021) viderefører representasjonen fra utredningen. De fastholder nytte- og framtidsperspektivet, og sier at fagene skal være «relevant for elever, lærlinger og arbeidslivets behov. Det elevene lærer skal være relevant for det arbeidslivet de møter».

Direktoratet sier også i artikkelen «Hva er nytt i norsk?» fra 2019 at «på de yrkesfaglige studieretningene har en fjerdedel av kompetansemålene fått yrkesfaglig innhold for å gjøre opplæringen mer relevant for elevene. Tilsvarende er noen mål på vg1 studieforberevende utdanningsprogram gjort mer studierettet for å forberede elevene bedre på videre utdanning». Det er grunn til å spørre hvem opplæringen skal være relevant for. Det virker som at elevenes behov er de samme som arbeidslivets behov. Direktoratet gir inntrykk av at de vet hva alle elever synes er relevant, og antar at alle som velger yrkesfag tenker likt. Hvordan kan da elever som er glad i å lese, få sine behov dekket og vist sine ferdigheter, med dagens læreplan for norsk på yrkesfag? Vi ser at ytre krav om ensretting og kvalifisering kan gå framfor målsetningen om likeverd i skolen, og føre til at vi begrenser individ og samfunn framfor å utvikle dem (Solberg, 2021).

Punktet «Fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen for norsk legger riktignok opp til at elevene blir i stand til å delta i demokratiske prosesser. I tillegg skal de forberedes på jobber som har ulike krav til lese- og skrivekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er ingen uenighet om at skolen skal være relevant for yrkesliv og studier. Men når manglende samsvar mellom de ulike delene av læreplanen har vært påpekt av forskere og understreket av Ludvigsen-utvalget, er det verdt å bemerke at nytteperspektivet i LK20 ikke tar høyde for at demokratisk deltakelse fordrer leseutholdenhet. Jeg vil komme tilbake til de store dokumentmengdene som besluttende organer i politikk og organisasjoner ofte har.

Fagfornyelsen bygger blant annet på Skaftuns leseforskning (NOU 2015: 8, s. 28-29). Det er likevel gjort et selektivt utvalg, siden en ikke finner den samme forskningen relevant når det kommer til norsk på yrkesfag og elevenes forutsetninger for demokratisk deltakelse. Skaftun sier at «målet for leseopplæringen i skolen må [...] være å gi elevene en leseferdighet som gjør dem til deltagere i nettopp det samfunnet de er en del av» (Skaftun, 2006, s. 14). Han skiller altså ikke mellom elever på yrkesfag og studieforberevende, slik LK20 gjør.

5.4.3 Eksklusjon av elevgrupper

Skolens formålsparagraf slår fast at opplæringen skal fremme likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Men når ulike verdier som nytte og dannelse kjemper om plass i læreplandiskursen, kan ikke begge vinne. Det kan være et arbeidsuhell som har ført til at formuleringen om leseutholdenhet er fraværende i yrkesfagnorsken. Men sett sammen med Ludvigsen-utvalgets utredning og den øvrige presentasjonen av LK20, virker det mer åpenbart at lesing av lengre tekster er ansett å være mest nyttig med tanke på videre studier.

Det skal imidlertid nevnes at det ikke er noe til hinder for at den enkelte norsklærer på yrkesfag *kan* la elevene lese lengre tekster. Men det bidrar til en vilkårlighet som ikke er i tråd med målet om likeverd, verken fra klasserom til klasserom, eller på landsbasis. Det blir da den enkelte lærers ansvar å bringe lesing av lengre tekster inn i undervisningen (se også Stenseth, 2023).

Elevene skal forberedes til et arbeidsliv med ulike behov, og det er interessant å se at en har utdefinert leseutholdenhet fra yrkesfagene. En kan tydelig se at den nyliberalistiske ideologien brer om seg, og at dens talsmenn i skolediskursen vinner fram. Arbeidsmarkedets behov preger nytteperspektivet på yrkesfag, og dermed dekkes bare deler av samfunnets behov. Kan dette påvirke framtidige fagarbeidernes innsats i å videreutvikle demokratiet? Det samfunnsøkonomiske hensynet om å «produsere» flere fagarbeidere er ikke et problem i seg selv, det er like legitimt som at universitetene ønsker seg lesekyndige studenter. Men når leseutholdenhet er helt fraværende i yrkesfagnorsken, kan vi som nasjon på lang sikt tape på at yrkesfagelevne «bare» skal bli fagarbeidere. I og med at selvforståelsen og konsekvenstenkingen er under utvikling hos ungdom (Stenseth & Rød, 2022, s. 134), kan ikke utdanningssystemet være så rigid at en ved å velge yrkesfag som tenåring, samtidig ekskluderer seg selv fra å kunne delta aktivt i demokratiet.

Statistisk sentralbyrå undersøkte sammenhengen mellom valgdeltakelse og utdanningsnivå ved valget i 2017. En av konklusjonene er at innbyggere med lav utdanning har lavere valgdeltakelse enn de med høyere utdanning. Det er knapt noen som vil være uenig i at skolen er en viktig ressurs for å motvirke dette. Likevel kan innsatsen i læreplanarbeidet kritiseres for å være for snever med tanke på å oppfylle målet om deltagelse i demokratiske prosesser. Ved at leseutholdenhet utelukkende knyttes til studier, virker språket i læreplandiskursen ekskluderende (Ahmed, 2012). For i store deler av yrkesfagopplæringen handler det om å

forberede elevene på et framtidig arbeidsliv, med vekt på faglig innhold som de trenger i et framtidig yrke. De skal, grovt sagt, ikke lære mer enn de trenger for å kunne være arbeidstaker.

5.5 Arbeidende arbeidere og tenkende akademikere

Ungdom som velger yrkesfag har mange muligheter etter to år på videregående. De kan ta fagbrev og påbygg, og fagskoletilbudet er bredt. Flere høyere studier slipper fagarbeidere inn via y-veien, altså uten generell studiekompetanse, fordi selve yrkesutdanningen er inngangsbilletten. Undervisningen på disse studiene er tilrettelagt for fagarbeidere, og gir mulighet både for å øke sin kunnskap og søke seg til andre typer jobber enn hva fagbrevet åpner for (utdanning.no, 2024). I tillegg har flere arbeidsplasser interne kursprogram. Men livet er, for de aller fleste, mer enn arbeid. I opplæringens verdigrunnlag er det et mål at elevene også skal gjøres i stand til å være ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det norske organisasjonslivet er rikt og mangfoldig, og sakspapirer fra ulike demokratiske prosesser er krevende lesning, både når det kommer til innhold og mengde. Jeg må derfor diskutere om den sterke vektingen av nytteperspektivet i norsk på yrkesfag kan representere et klasespørsmål, fordi det kan ha konsekvenser for elevenes framtidige demokratiske deltakelse. Det kan selvsagt også ha konsekvenser for elevenes litterære dannelse, at de går glipp av rike kulturelle opplevelser gjennom lesing av nye og gamle klassikere. Jeg velger imidlertid å konsentrere meg om deltakelse i demokratiske prosesser, fordi læreplanen selv vektlegger dette i sin overordnede del.

5.5.1 Å representere flere enn seg selv i praksis

Leseutholdenhet handler om mer enn antall ord i minuttet. Det handler også om kritisk tenking, refleksjon og opplevelse. Som delegat på et landsmøte eller representant i et bystyre, er en valgt av ei gruppe mennesker som har tillit til at vervet er i de beste hender. Hvordan ser det ut i praksis, det som overordnet del av læreplanen kaller å «delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge», og hva betyr det at elevene skal «oppleve demokratiet i praksis»? (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Landsmøtet

Fellesforbundet organiserer mange fagarbeidere, og ved deres landsmøte i oktober 2023 besto sakspapirene av åtte hefter med totalt 772 sider (Fellesforbundet, 2023). Et av heftene handler om rekruttering, noe som kan sies å være høyst relevant for denne oppgaven. Heftet består av totalt 136 sider, og starter med en innholdsfortegnelse. Det første problemet er at sidetallet på nettleserens tellesystem ikke samsvarer med sidetallene i dokumentet. Heftet er tematisk inndelt, og presenterer forslag fra lokale klubber i forbundet, med vurderinger og innstillinger fra representantskapet underveis. Hvis en ikke leser alt selv, blir en nødt til å stole på representantskapets vurderinger.

Avstemminger går gjerne raskt for seg, og hvis en mister oversikten kan det være lett å gi opp. Et annet alternativ er at en stemmer som sidemannen gjør, for å ikke avsløre at en har falt av. Sakspapirer er dessuten ofte preget av sjargong og internt språk. Hvis en tillitsvalgt skal kunne uttale seg om følgende forslag er gode tiltak, krever det ekstra arbeid fra vedkommende:

I samme forslaget ønsker vi å foreslå til FF at det skal lages en sikker side for å legge inn kontonummer og info som kan brukes i tilfelle streik. Likt som EL&IT har i dag. Dette pga strengere GDPR regler.

Finner heller ikke EVU på FF nettside.

Hick` lov

- Ha enkle, begrensede menyer for navigasjon
- Begrens antall skjemaer
- Ha en klar Call to Action
- Kun henvis til sosiale medier du er aktiv på
- Sørg for at hver side kun har et mål. (Fellesforbundet, 2023, s. 91)

Det er etter mitt syn ingen tvil om at alle har godt av å utvikle leseutholdenhet. Både mengde og innhold kan påvirke leserens motivasjon, og jo tryggere leseren er, jo mer selvstendig blir lesingen (Ytreberg, 2023). I demokratiske prosesser må en ofte lese tilleggs litteratur, som møteprotokoller og saksutredninger. For å kunne delta i debatter og andre meningsutvekslinger, er det en fordel å ha grundigere informasjon enn det som kommer fram i det enkelte møte sine sakspapirer. Da kan en fremme gode forslag, og i tillegg vite hva en selv stemmer for og mot. Både hukommelse og tekstforståelse blir påvirket av om leseren er fortrolig med emnet (Kulbrandstad, 2003), og i organisasjoner og politikken er dette egenskaper som blir verdsatt.

Bystyret

På sakslista til bystyremøtet i Haugesund 13. mars 2024 sto blant annet «Sluttbehandling av detaljregulering av Haugaland Kraft». I et av de 21 vedleggene til denne ene saken, ligger en planbeskrivelse på 82 sider. Den er representativ for lignende dokument i alle landets folkevalgte organ.

Selv om dokumentet er illustrert med både bilder, kart og tegninger, er det nokså krevende lesing. En kan velge å lese konklusjoner og anbefalinger fra kommunens administrasjon eller eget parti, men er også her prisgitt andres vurderinger. Som regel velger man en mellomting. En går dermed glipp av muligheten til å ta valg basert på det en selv har lest og forstått. Det er ingen garanti at en representant som ønsker lavere bygningshøyde i kommunen, får med seg konsekvensene av det som står i dette tekstutdraget:

Figur 5-15 Planområde sett fra sørøst. Etter at bildet er tatt er det ført opp brakker på området. Kilde: COWI, foto 22.06.20. På parkeringsplassen på gnr/bnr. 35/100 er det tilrettelagt for lading av ansattes biler. Dagens bygningsmasse har en topp høyde på ca. kt. 42 inkl. tekniske installasjoner. Parkeringshuset har topp høyde ca. kt. 34 ifølge høydedata.no. Planert område er på ca. kt. 28-29. De to boligtomtene i vest er planert til kt. 26. (Haugesund kommune, 2024, s. 36)

Konsekvensene av å ikke forstå hva «kt.» betyr, kan skape en sårbarhet ved at representanten stemmer feil. Og gjør man det i flere saker, kan man risikere å ikke bli tatt seriøst. I verste fall blir noen andre nominert ved neste valg. I stedet for å måtte lese sakspapirene med ordbok ved siden av, eller spørre andre, kan det være lett å heller la være. Alternativt må en jobbe for å lære seg å lese disse tekstene. Det er ikke umulig, men det tar tid. Å delta i demokratiske prosesser kan derfor i verste fall velges bort, fordi det blir for krevende.

De fleste demokratiske organisasjoner opererer dessuten med taletid. Uten å være godt forberedt, blant annet gjennom lesing, vil mange kunne komme til kort. Som fellesskap kan vi dermed miste gode innspill, både fra talerstoler og i uformelle samtaler. Vi blir inkludert i det sosiale livet når vi snakker, noe som igjen kan føre til at vi blir aktive deltakere i større sosiale prosesser (Ahmed, 2012, s. 81). Denne opplevelsen kan også virke forsterkende og bidra til å styrke selvbildet, da en kan delta i prosessene med trygghet og selvsikkerhet.

Dette er også uttalte mål for norsk skole; læreplanens overordnede del slår fast at faglig læring og sosial læring er gjensidig avhengig av hverandre. Den sier også at alle elevene skal

lære å «fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Studier av det amerikanske leseprosjektet *Book Love Initiative* antyder at ungdom som hører og ser andres leseglede, blir mer interessert i å lese selv (Weycker, 2018, s. 123). Dette taler for at lesing i skolen også er en sosial prosess som burde vektlegges enda sterkere, også på yrkesfag. Det vil styrke den enkelte elev og skape ringvirkninger utenfor klasserommet. Som Ytreberg (2023) har tatt opp i diskusjonen om lesing i akademia, er det ingen automatikk i at noen som har gått studieforbereidende er bedre i stand til å avkode og lese store dokument. Selv studenter sliter med leseutholdenhet. Elevene på yrkesfag er imidlertid omgitt av en sosial praksis som har en representasjon som framstiller lesing som noe negativt.

5.5.2 «Space invader»

Ahmeds funn i studiet av mangfoldsplaner ved universiteter tar meg videre til hvorfor temaet lesing og demokratisk deltakelse opptar meg. Hennes opplevelser som farget kvinne i akademia er noe Puwar kaller «space invader» (Puwar, 2004, referert i Ahmed, 2012, s. 13). Forfatter og kriminolog Leif G. W. Persson (2011) er en space invader som måtte kjempe hardt for sin plass. I sin selvbiografi skildrer han hvordan «Frøken» ikke aksepterte at han kunne lese da han begynte på skolen, fordi foreldrene hans var vanlige arbeidsfolk. Han møtte i femtitallets Sverige en lærer som ikke verdsatte hans ferdigheter, men kom seg videre takket være familiemedlemmer som leste mye og på den måten var til inspirasjon.

Jeg vokste opp i ei tid hvor den norske skolen skulle virke som en sosialt utjevnende faktor, med større rammer som rommet de ulike elevene. Jeg var også heldig i den forstand at foreldrene mine var aktiv i organisasjonslivet, og dermed så jeg ikke min egen deltakelse som noen hindring med tanke på vår sosioøkonomiske status på 80-tallet.

Det er ikke mange årene mellom Perssons skolegang og min, så utviklingen har gått raskt. Jeg har likevel en bekymring for at framtidens fagarbeidere kan oppleve at samfunnet går tilbake til holdningene som rådet på 50-tallet.

Leseboka, for mitt vedkommende den store ABC-en med hanen på forsida, tilhører en av skolens mest grunnleggende identiteter og funksjoner. Den var mange barns første møte med systematisert lesing i skolen, en aktivitet som blant annet Weycker (2018) har undersøkt effekten av. Vi har allerede sett at unge voksne med lav utdanning ikke har samme demokratiske deltakelse som jevnaldrende med høyere utdanning (SSB, 2023), til tross for at skolegang er mer tilgjengelig enn for noen få tiår siden. Så når læreplandiskursen kobler

lesing til det negative «teoritung», er det grunn til å spørre om LK20 skaper nye space invaders og hindrer demokratisk deltakelse for fagarbeidere.

Ja, vi har behov for ulike mennesker med ulike kompetanser i ulike yrker, men har vi rett til å bestemme at yrkesfagelevne ikke skal opparbeide seg leseutholdenhet på skolen? De kan ikke være prisgitt heimens engasjement og oppmuntring, spesielt ikke når læreplanen slår fast at alle skal ha samme muligheter til å utvikle seg i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Strukturelle endringer i skolesystemet skyldes ofte «what people have wanted of it and have been able to do to it» (Archer 2013, referert i Skinningsrud, 2017). Endringer som er basert på krav, enten de kommer innenfra eller utenfra systemet, kan i mange tilfeller få uheldige følger (Skinningsrud, 2017). Selv om selvmotsigelsen i læreplanen ikke nødvendigvis er planlagt, bidrar den til å opprettholde de sosiale skeivhetene som kommer fram i statistikken fra SSB.

5.6 Oppsummering

Gjennom diskursanalysedimensjonene beskrivelse, tolkning og forklaring i Faircloughs tredimensjonale rammeverk har jeg vist hvordan læreplanen er bygd opp. Deretter har jeg redegjort for forskjellen mellom læreplanen i norsk på yrkesfag og studieforbereende. Jeg har i tillegg beskrevet verdier som kommer til uttrykk i det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap. Jeg har undersøkt om hensynet til framtidig nytte i arbeidslivet har skilt norskfaget på yrkesfag så tydelig fra studieforbereende, og sett hvordan ulike maktfaktorer sine behov er synlig i læreplanen. Til slutt har jeg gjort rede for mulige konsekvenser av at sammenhengen mellom leseutholdenhet og demokratisk deltakelse ikke er tydelig i LK20.

5.6.1 Avsluttende kommentar

Jeg har ved hjelp av sakslister til et landsmøte og et bystyremøte vist at deltakelse i ulike demokratiske prosesser stiller krav til gode leseferdigheter. Hvis en skal kunne manøvrere i de store dokumentene, er det en fordel å beherske både sjangeren og mengden. Det er ingen automatikk i at mennesker som har gått studieforbereende program behersker det, men de øves i alle fall opp i leseutholdenhet på videregående. Noe yrkesfagelevne våre ikke gjør. I dagens Norge er mange fagarbeidere aktiv i organisasjonslivet og politikken, så det er ingen motsetning mellom det å ha yrkesfaglig bakgrunn og være et reflektert og deltakende menneske. Men all den tid LK20 formidler et noe snevert nytteperspektiv, står vi i fare for at nye generasjoner fagarbeidere kan falle utenfor, hvis de ikke har sterk motivasjon og egeninteresse for lesing. Også med tanke på å ønske mer utdanning etter videregående, vil

veien bli tøffere. For på vg3 påbygg må yrkesfagelevne klare seg med leseutholdenheten de utviklet på ungdomsskolen.

Etter mitt syn kommer en ikke utenom systemkritikk. Selv om formuleringen om leseutholdenhet ble satt inn i læreplanen for norsk på yrkesfag, vil en måtte jobbe med holdninger i og utenfor skolen. På den måten kan en motarbeide negative strukturelle sirkler. Målet om likeverd og økt demokratisk deltakelse er til stede i LK20, men er middelet utelatt?

Videre forskning

I og med at SSB allerede undersøker utdanningsnivå og demokratisk deltakelse, vil det være mulig å forske kvantitativt på konsekvensene av endringer i læreplanen i norsk. En kan også kartlegge framtidige fagarbeideres refleksivitet knyttet til demokratisk deltakelse i kvalitative prosjekt. Det kunne også være interessant å se nærmere på lærernes tillit til myndighetene som styrer store strukturelle endringer i læreplanverket.

6 Referanseliste

- Aftenposten. (Publisert 27.2.2024) *Mímir Kristjánssons skoleforslag er en skikkelig no-brainer*. Lederartikkel. <https://www.aftenposten.no/meninger/leder/i/rlkq2K/mimir-kristjanssons-skoleforslag-er-en-skikkelig-no-brainer>
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Andreassen, S. E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Archer, M. (1984). *The University Edition of Social Origins of Educational Systems*. Sage Publications
- Archer, M. (2003). The private life of the social agent. What difference does it make? I Cruickshank, J. (Red.). *Critical realism: The difference it makes* (s. 17-29). Routledge.
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press.
- Berg Eriksen, T. (2003). *Hva er idehistorie*. Universitetsforlaget.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Penguin Books.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Brevik, L., Tengberg, M. & Ekström, L. (2019). Lesestrategier: En kunnskapsoversikt. *Bedre skole*, årgang 31, s. 62-69.
- Bringeland, T. A. (2023). *PISA effects' on Norwegian education. A critical realist perspective*. [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: En tekstsamling* (E. H. Jensen, overs.). Hans Reitzels forlag.
- Fellesforbundet. *Landsmøtehefter*. Hentet 3.3.2024 fra <https://www.fellesforbundet.no/om-fellesforbundet/styrende-dokumenter/landsmote-2023/landsmotehefter/>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Haugesund kommune. *Detaljregulering av Haugaland Kraft*. Hentet 3.3.2024 fra https://ainnsyn.haugesund.kommune.no/innsyn_haugesund/wfinnsyn.ashx?response=journalpost_detaljer&journalpostid=2013330517&
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse*. Gyldendal.
- Iversen, R. (2014). Utdanning og ulikhet i Norge. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årgang 98, 105-114.

- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28, s. 219-233.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Knudsen, S. (2008). Lærebogen i modvind – nogle teoretiske og metodologiske indspill til studiet i norsk lærebokhistorie. I Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (Red.) *Norsk lærebokhistorie – En kultur- og dannelseshistorie* (s. 179-195). Novus forlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2017). Fra lesing til literacy: Et perspektivskifte i undervisning og forskning. *Sprogforum*, 65, s. 12-18.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (Publisert 26.6.2018). *Fornyer innholdet i skolen*. Pressemelding. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606080>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (Publisert 2.6.2022). *Kraftfull satsing på yrkesfag og kvalifisering i 2022*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kraftfull-satsing-pa-yrkesfag-og-kvalifisering-i-2022/id2917183/>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Mortensen-Buan, A. B., & Solstad, T. (2008). Med lesebøker skal landet bygges. Gjennom leseboka skal leseren dannes. Om leserinstansen i Thorbjørn Egners lesebøker 1 og 2. I Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (Red.) *Norsk lærebokhistorie – En kultur- og dannelseshistorie* (s. 83-103). Novus forlag.
- Nasjonalt lesesenter. (Sist oppdatert 15.4.2024). *Om Nasjonalt lesesenter*. <https://www.uis.no/nb/nasjonalt-lesesenter/om-nasjonalt-lesesenter#>

- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001>
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger*. [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2451746>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. & Aase, T. H. (Red.) *Metodisk feltarbeid*. Universitetsforlaget.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317–344.
- Persson, L. G. W. (2011). *Gustavs grabb. En roman om min klassresa*. Bonnier Pocket.
- Selboe, T. (2001). Kunsterfaring hos Hans-Georg Gadamer. I Reinton, R. E. & Iversen, I. (Red.) *Litteratur og erfaring* (s. 15-27). Spartacus.
- Skaftun, A. (2006/2014). «Å kunne lese». I Stray, J. og Wittek, L. (Red.) *Pedagogikk. En grunnbok* (s. 503-520). Cappelen Damm.
- Skinningrud, T. (2014). Struktur og prosess i norsk utdanning på 1990- og 2000-tallet. Et makrososiologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årgang 98, 222-234.
- Skinningrud, T. (2017). Et historisk-komparativt perspektiv på norsk utdanning. I Nilsen, V. & Stølen, G. (Red.) *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Solberg, M. (2021). Hvilken rolle spiller menneskesyn i pedagogisk tenkning? I Torjussen, L. P. S. & Hilt, L. T. (Red.) *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 151-167). Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (Publisert 9.12.2014). *Sosial reproduksjon av utdanning?*
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Statistisk sentralbyrå. (Publisert 1.11.2023). *Mange unge voksne med kort utdanning sitter hjemme i valg etter valg*.

<https://www.ssb.no/valg/stortingsvalg/statistikk/valgdeltakelse/artikler/valgdeltakelsen-sank-litt-blant-de-middelaldrrende-copy>

- Stenseth, A. M. (2022). *Rural pupils making their way through the Norwegian education system: Enablements, constraints and agency in a Northern Norwegian context*. [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Stenseth, A. M. & Rød, D. (2022). Reflexivity and educational decision-making processes among secondary school pupils. I *The Morphogenesis of the Norwegian Educational System* (s. 122-144). Routledge.
- Stenseth, A. M. (2023). «I am Sámi, but I am not a Sámi»: Coastal Sámi students' articulations of identity in a colonial-blind Norwegian state. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 11 (1). <https://doi.org/10.7577/njcie.5036>
- Store norske leksikon. (Sist oppdatert 2.3.2023). *Diskursanalyse*. <https://snl.no/diskursanalyse>
- Store norske leksikon. (Sist oppdatert 14.6.2023). *Semiotikk*. <https://snl.no/semiotikk>
- Sweet A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. The Guilford Press.
- Tønnesen, L. (2011) *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitas. (Sist oppdatert 2.9.2017). *Alle studier ikke lengre like mye verdt*. <https://www.universitas.no/alle-studier-ikke-lengre-like-mye-verdt/308094>
- Utdanning.no. (Sist oppdatert 12.2.2024). *Y-veien*. https://utdanning.no/tema/hjelp_og_veiledning/y-veien
- Utdanningsdirektoratet. (Sist endret 18.11.2019). *Hva er nytt i norsk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (Sist endret 22.9.2021). *Endringer i nye læreplaner for yrkesfag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/endinger-nye-lareplaner-yrkesfag/> (sic).
- Utdanningsdirektoratet. (Sist endret 4.2.2022). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsnytt. (Sist oppdatert 28.6.2019). *Over 7000 innspill til nye læreplaner*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-laereplaner-utdanningsdirektoratet/over-7000-innspill-til-nye-laereplaner/173291>

- Weycker, L. (2018). Filling the reading void: Studying reading stamina in a suburban high school through action research: A companion research study. [Doktorgradsavhandling]. Gardner-Webb University.
- Ytreberg, E. (2023). Hva kan vi gjøre med studentenes lesing og skriving? Debattinnlegg khrono.no, 27. januar 2023. <https://www.khrono.no/hva-kan-vi-gjore-med-studentenes-lesing-og-skriving/754398>
- Zlatev, J. (2018). Meaning making from life to language: The semiotic hierarchy and phenomenology. *Cognitive Semiotics*, 11(1), 1-18.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Stensaker, B. (2004). Evalueringen av Reform 97 i et utdanningspolitisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årgang 88, s. 297-315.

