

# Læreplan i norsk – skrevet, men ikke forklart – lest, men ikke forstått?

Janne Eilen Mienna Guttorm og Tina Louise Myreng

*Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn  
Mai 2016*





## FORORD

Vi har vært heldig og fått se læreplanen på en ny måte gjennom fem lærere og deres lokale planer. Takk for at dere ville dele deres erfaringer med oss. Dere har viktige erfaringer og mange gode faglige refleksjoner.

Morten Bartnæs og Svein-Erik Andreassen har vært våre veiledere gjennom prosjektet. Med ulik kompetanse, har dere bidratt med god veiledning på forskjellige områder som har utfyllt hverandre. Takk for at dere har gitt så mange gode tips i alle møter vi har hatt.

Spesielt vil vi takke Svein-Erik Andreassen som vekket vår interesse allerede for to år siden. Takket være deg har vi fått mange erfaringer og ny kunnskap som vi tar med oss videre i arbeidet som lærere. Du har stilt opp til alle døgnets tider, og vært vår viktigste kilde til ideer, inspirasjon og refleksjoner.

Takk til medstudenter som har bidratt til både faglige og mindre relevante samtaler på pauserommet. Dere har bidratt til motivasjon og gjort tilværelsen på K-bygget mer enn overkommelig. Faktisk ganske bra. Vi kommer til å savne studentmiljøet med dere.

Sist, men ikke minst må vi takke hverandre for at vi har klart å holde ut med hverandre i tykt og tynt. Vi har fått et vennskap som forhåpentligvis varer livet ut. Vi takker hverandre for tålmodighet, gode refleksjoner og til dels for mye og for lite ærlighet.

Med denne avhandlingen setter vi nå et punktum for studentlivet og skal endelig ta tak i læreryrket.

Tromsø, mai 2016

Janne Eilen Mienna Guttorm og Tina Louise Myreng



## SAMMENDRAG

Målsettingen for denne masteravhandlingen er å bidra til utvikling av læreplanforståelse for norskfaget i LK06. Det handler om vår tolkning og forståelse norsklæreplanens intensjoner og formål, læreres erfaringer med planen og hvordan de oversetter den i praksis.

Norskfagets formål og intensjon har ved følge av samfunnsendringene gått fra å være et redskapsfag til å omfatte noe mer. Det har aldri vært viktigere å kunne forstå, beherske og ta del i et mangfoldig samfunn i en omveltende tekstkultur. Med innføringen av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål er fokuset rettet mot hva elevene skal kunne. Ansvar for lese- og skrive opplæring hviler ikke lenger kun på norskfaget, men er i dag et ansvar for alle fag.

Studiet har flere datasett. Det første er fire læringsepisoder som har bidratt til vår læreplanforståelse, gjennom å bruke oss selv som informant. Vi har analysert læreplanen i norsk i LK06 med hensikt å få en forståelse for fagets intensjon og formål. For å få innblikk i hvordan norsklæreplanen blir praktisert på et lokalt nivå har vi analysert årsplaner og periodeplaner fra to ungdomsskoler. Vi har intervjuet fem lærere som har utarbeidet de lokale planene vi har analysert. Intervjuene har bidratt til empirisk tyngde og en dypere forståelse for læreplanen i norsk i LK06.

I undersøkelsen er læreplanen analysert med hensikt å finne meningsinnholdet.

Kompetansemålene er analysert fra to ulike perspektiv. Det første går ut på å skille *kunnskapsdimensjon* og *ferdighetsdimensjon* i kompetansemål etter 10. trinn. Det andre går ut på å identifisere *ferdigheter for dypere forståelse* og *ferdigheter som dokumenterer kunnskap*.

Prosjektet retter søkelyset mot dannelse som overordnet formål i norskfaget, hvor dybdelæring og kompetanse er avgjørende dimensjoner for å oppnå dette. Til sammen fordrer det en større oppmerksomhet mot dannelsingsoppdraget i norskfaget og hva som kreves for at dette skal få være en større del av faget.



# INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD.....	I
SAMMENDRAG.....	III
1 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn.....	2
1.2 Forsknings spørsmål.....	2
1.3 Tekstens struktur.....	3
2 TEORETISK GRUNNLAG.....	5
2.1 Norsk faget i Kunnskapsløftet.....	5
2.2 Teoretiske begrepsavklaringer.....	7
2.2.1 Formell og oppfattet læreplan.....	8
2.2.2 Begreper for å analysere kompetansemål.....	9
2.2.3 Kompetansebegrepet.....	11
2.2.4 Dybdelæring.....	15
2.2.5 Dannelse.....	16
2.2.6 Kategorial dannelse.....	19
2.2.7 Lærerkompetanse.....	21
2.3 Forskning på Læreplanen Kunnskapsløftet.....	22
2.3.1 Behov for felles læreplanspråk.....	23
2.3.2 Mer bevissthet om læring.....	24
3 METODE.....	27
3.1 Sin egen informant.....	28
3.2 Dokumentanalyse.....	29
3.2.1 Utvalg: Læreplan i norsk i LK06.....	30
3.2.2 Utvalg: Lokale læreplantekster.....	31

3.2.3	Kritiske vurderinger av utvalgte tekster .....	32
3.3	Intervju.....	34
3.3.1	Informanter.....	35
3.3.2	Kritiske vurderinger av intervju .....	36
3.4	Metode for å analysere datamateriale .....	36
3.4.1	Data fra oss selv som informant.....	37
3.4.2	Læreplan i norsk i LK06 .....	38
3.4.3	Lokale læreplaner .....	39
3.4.4	Intervju .....	40
3.5	Validitet og reliabilitet.....	41
3.6	Forskningsetikk .....	42
4	ANALYSE OG DRØFTING .....	45
4.1	Hvilke formål og intensjoner har læreplan i norsk i LK06?.....	45
4.1.1	Funn fra sin egen informant .....	45
4.1.2	Funn fra analysen av læreplanen i norsk .....	49
4.1.3	Oppsummering av sentrale funn til forskningsspørsmål 1 .....	58
4.2	Hvordan praktiseres læreplan i norsk i LK06 på lokalt nivå? .....	60
4.2.1	Funn fra lokale læreplaner skole A .....	60
4.2.2	Funn fra lokale læreplaner skole B .....	63
4.2.3	Funn fra intervju med lærere .....	66
4.2.4	Oppsummering av sentrale funn til forskningsspørsmål 2.....	76
5	MÅLSETTING: UTVIKLING AV LÆREPLANFORSTÅELSE .....	79
5.1	Norskfagets danningspotensial .....	79
5.2	Kompetanse og kompetansemål .....	81
5.3	Dobbeltkommunikasjon.....	83



6	AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE.....	85
6.1	Veien videre.....	85
7	REFERANSELISTE.....	89
8	VEDLEGG.....	93



# 1 INNLEDNING

I dagens samfunn er informasjon og kunnskap bare et klikk unna på et tastatur eller en skjerm. Derfor er det mer aktuelt nå enn noen gang at skoler skifter fokus, fra undervisning som vektlegger kunnskapsformidling til undervisning som vekker nysgjerrighet og utvider elevenes horisont.

Samtidig med samfunnsutviklingen har norskfaget blitt et omfattende fag med mange ansvarsområder. Norskfaget skal utvikle barn og unge til å bli dannede og kompetente borgere som skal bidra i forvaltningen av et samfunn i konstant utvikling. Skolen må derfor utvikle seg parallelt med samfunnet. Samtidig skal lærerne undervise, se hver enkelt elev, være kreativ og nyskapende i en ellers hektisk skolehverdag.

I de tidligste læreplanene framsto norskfaget som et kultur- og redskapsfag, der norsk kultur og fellesskapsfølelse skulle formidles gjennom lesing av nasjonal litteratur og bidra til nasjonsbygging. Mot slutten av 1900-tallet fikk faget et bredere mandat som kultur-, dannelsings- og redskapsfag, der kommunikasjon, opplevelse og identitetsutvikling inngikk som overordnede mål.

Ludvigsen-utvalget har i en NOU fra 2014 vurdert grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU:2014). De presiserer at nåværende Læreplan i norsk er vinklet i retning av forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet.

Ludvigsen-utvalget viser til et utvidet tekstbegrep i norsklæreplanen der tekster skal settes inn i større sammenhenger. Norskfaget har et omfattende formål og gjeldende læreplan er bred i omfang. For å kunne realisere den må bredde vektlegges. Resultatet av dette er at elevene ikke får anledning til å gå i dybden av norskfagets områder (NOU:2014).

Ludvigsen-utvalget retter fokuset mot den fremtidige skolen og tar et standpunkt til dagens læreplan. Iverksettingen av Ludvigsen-utvalget tyder på at den gjeldende norsklæreplanen er på dagsorden, og studier av denne er derfor svært dagsaktuell.

## 1.1 Bakgrunn

I løpet av studiet har vi økt et ytterligere engasjement for Læreplanen Kunnskapsløftet (heretter LK06). Vår interesse startet da vi skrev en profesjonsrettet bacheloroppgave. Vi utførte et aksjonslæringsprosjekt i praksis med mål om å forsøke å realisere kompetansemål i praksis. Aksjonslæringsprosjektet har gitt oss erfaring med hvordan en slik realiseringsprosess kan være.

Etter bacheloroppgaven har vi blitt mer oppmerksomme og observante på hvordan læreplanen blir implementert i praksis. Vi har lagt merke til at det blir gjort lokale tolkninger og oversettelser som kan være ganske ulik intensjonen bak LK06, slik vi forstår den. Det åpne handlingsrommet kompetansemålene bærer med seg gir skolen og lærere et stort tolkningsrom, noe vi tenker er interessant å undersøke.

Evalueringen av Kunnskapsløftet (2012) viser at strategien som ble utviklet for å gjennomføre endringer ikke var tilstrekkelig. De trekker særlig fram at det lokale nivået ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å kunne gjennomføre det lokale arbeidet med læreplaner. Flere påpekte også at prosessen ble for krevende og omfattende. Med bakgrunn i dette har vi et ønske om å rette denne avhandlingen mot læreplanforståelse i norskfaget.

## 1.2 Forskningsspørsmål

Vi har til nå skrevet om vårt engasjement om implementering av læreplan og kompetansemål i skolen.

Målsettingen med denne studien er derfor å *bidra til utvikling av læreplanforståelse for norskfaget i LK06.*

For å nå denne målsettingen ser vi det hensiktsmessig med to forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke formål og intensjoner har læreplan i norsk i LK06?*
- 2) *Hvordan praktiseres læreplan i norsk i LK06 på lokalt nivå?*

### 1.3 Tekstens struktur

Besvarelsen består av seks kapitler. I neste kapittel vil det teoretiske rammeverket for teksten bli gjennomgått. Kapittel tre handler om metode, der fremgangsmåten for innhenting og analyse av informasjon forklares. I kapittel fire analyseres og drøftes datamaterialet opp mot det teoretiske rammeverket. I kapittel fem trekker vi konklusjoner der vi forsøker å svare på forskningsspørsmålene. Avhandlingen avsluttes i kapittel seks. Der tar vi opp avhandlingens tittel og veien videre.





## 2 TEORETISK GRUNNLAG

Teorikapitlet har tre hensikter. Det første er å forklare feltet vi forsker på og få fram hva som har påvirket norskfagets utvikling etter innføringen av Læreplanen Kunnskapsløftet (heretter LK06). Det andre er å avklare teoretiske begreper som både brukes for å analyse kompetansemål, men som også skal støtte opp det empiriske grunnlaget. Den tredje hensikten er å presentere forskning gjort på LK06 som kan bidra til å støtte opp våre funn.

### 2.1 Norskfaget i Kunnskapsløftet

I dette kapitlet vil vi ta opp sentrale momenter som har påvirket norskfagets utvikling etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Læreplanen Kunnskapsløftet bærer preg av en vilje til nytenkning i norskfaget, spesielt med tanke på begreper som kompetanse og ferdigheter (Skaftun, 2006:13-14). Med vektlegging av de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, muntlige ferdigheter, digitale ferdigheter og regning, signaliserte den at ferdigheter som tidligere hadde blitt ansett som norskfagets redskaper og verktøy, nå var et felles ansvar i skolen (Berge, 2010).

I reformprosessen påpeker Ove Eide (2006) at norskfaget hadde forvandlet seg fra et kanonfag til et literacyfag. Med dette mener han at norskfaget i dag skal bygge på et utvidet og totaliserende tekstbegrep, der alle ytringer skal være forstått som tekst; muntlige, skriftlige og sammensatte. Han sier videre at norskfaget lenge har hatt innslag av populærkulturelle sjangere som tegneserier og reklamer, men at det med LK06 er innført et konsekvent utvidet tekstbegrep. Det åpnes nå for å anse oversatte tekster som en del av norsk tekstkultur.

Norskfaget har dermed utvidet kunnskapsfeltet til å omfatte alle tekster og forfattere i hele verden – nasjonsbyggingen som blant annet preget L97, ble byttet ut med en mer globalisert tekst og mediekultur (Fjørtoft, 2014:56).

Berge (2010) tar også opp norskfagets rolle og begrepet literacy:

For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget. Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet (Berge, 2010: 163).

Innføringen av grunnleggende ferdigheter innebærer derfor en forståelse av at grunnleggende ferdigheter er noe som finnes både på tvers av fag og i fagene. I en internasjonal sammenheng kalles den typen kunnskap, som omhandler kompetanse i skriving og lesing, for literacy (Goody, 1986 i Berge, 2010). Dette blir ofte omtalt som tekstkompetanse eller skriftkyndighet som en oversettelse av literacybegrepet. Skjelbred (2010) føyer på ordet skriftspråklig kompetanse, men ingen enkeltoversettelse har fått stor gjennomslagskraft (Skjelbred, 2010 i Fjørtoft, 2014:57). Med literacy forstås også utvikling- og læringsprosesser og inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster. Dette dekker den innflytelsen skriftkompetanse eller skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på (Berge, 2010: 165). Skjelbred (2010) sier at literacy viser til en «bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende, eller (...) semiotiske, ressurser i en sosial og kulturell kontekst (Skjelbred, 2010:13)

Da LK06 ble revidert i 2013, ble kravene til grunnleggende ferdigheter ytterligere tydeliggjort i kompetansemålene, og begrepet «redskapsfag» ble helt fjernet fra norsklæreplanen (Fjørtoft, 2014:56-57). Begrunnelsen fra Utdanningsdirektoratet var «å få en bedre overenstemmelse med nyere literacytenkning» (Udir, 2013:4). Fjørtoft (2014) påpeker at dette kan ha ført til at det i dag er blitt mindre selvfølgelig hva norskfagets oppgave skal være etter den første lese- og skriveopplæringen (ibid.:56). Skjelbred (2010) ser paralleller mellom det ansvaret for språkutvikling og tekstkompetanse som kjennetegnet skolegang i den norske skolens barndom, og den vektleggingen av kompetansene som Kunnskapsløftet representerer. At norskfaget ikke lengre er et «redskapsfag» for andre fag, innebærer en ny utfordring: Hva skal norskfaget forvalte som skiller det fra andre fag, og som er av spesiell verdi for elevene og samfunnet (Fjørtoft, 2014:57)?

Skraftun (2006) er inne på noe når han påpeker at høy kompetanse i de grunnleggende ferdighetene i norsk innebærer at elevene virkelig forstår situasjonene han eller hun befinner seg i. Det innebærer at elevene mer eller mindre intuitivt assosierer den med tilsvarende situasjoner fra egne erfaringer, og at elevene har opplevd at planer eller strategier har virket i tidligere situasjoner (ibid.:119).

Fjørtoft (2014) legger vekt på at elever som må forholde seg kritisk til tekster de leser, diskutere med medelever for å skape mening og som må bygge opp sin egen argumentasjon, utvikler seg over tid til å bli selvstendig tenkende mennesker. Gjennom de samme ferdighetene utvikler de også evnen til å kommunisere med andre gjennom tekst og tale. De må parallelt utvikle faglige kunnskaper, strategier og motivasjon for å lykkes når kravene til læring og forståelse øker, og som lærere behøver en kunnskap om hvordan disse kompetansefeltene tilegnes og utvikles over tid (ibid.:74).

Aasen og Nome (2010) tar opp noen utfordringer til læreplanens høye krav til lærerne. Selv om lærere får større metodefrihet, forventes det også at de tar faglig kompetente valg i undervisningen. Dette kaller Aase og Nome (2010) for *riset bak speilet*. Med det åpne handlingsrommet LK06 bærer med seg kan lærere gjøre akkurat hva de vil, så lenge elevene oppnår kompetansemålene (ibid.:19). De kritiserer dette og påpeker at en slik skole endrer forutsetningene for norsklærerne radikalt. Selv om kompetanseløftet skulle gi mange midler til kompetanseheving for lærere, har en ennå ikke sett hvordan dette skal fungere i praksis. For at lærere skal kunne lykkes med en slik læreplan, mener de, at politikerne må legge forholdene godt til rette for det faglige arbeidet. Det må bli lagt av tid til utvikling og faglig fordypning i arbeidstiden (Aasen og Nome, 2010:19).

## 2.2 Teoretiske begrepsavklaringer

De teoretiske begrepene som redegjøres i dette kapitlet har fire hensikter. Det første er å plassere læreplan i norsk og lokale læreplaner i nivåer. Det andre er å presentere begreper vi anvender for å analysere kompetansemål. Det tredje er å sette kompetansebegreper i et utvidet

perspektiv. Det siste er å redegjøre for kompetansen en læreren bør ha for å implementere læreplanen.

### 2.2.1 Formell og oppfattet læreplan

Å implementere en læreplan er et langvarig og omfattende arbeid, og på veien før læreplanen når fram til elevene skjer det fortolkninger på ulike nivå. Johan L. Goodlad (1979) har utviklet et begrepsredskap for å forstå læreplanene, med utgangspunkt i fem nivåer:

- 1) Den ideologiske læreplanen (nivå 1), er slik den framkommer i rådende ideer og ideologier som debatteres i samfunnet.
- 2) Den formelle læreplanen (nivå 2), er slik den framkommer i de offisielle dokumentene som utgjør rammeverket for et utdanningssystem. I denne avhandlingen knyttes denne til læreplan i norsk.
- 3) Den oppfattede læreplanen (nivå 3), er hvordan læreplanen blir forstått av blant annet lærere og foreldre, eller andre aktører.
- 4) Den gjennomførte læreplanen (nivå 4), er hva som skjer i klasserommet.
- 5) Den opplevde læreplanen (nivå 5), dreier seg om hvordan elevene erfarer læreplanen i undervisningen.

I denne avhandlingen vil vi kun bevege oss inn på nivå 2 og nivå 3 fordi fokuset er på læreplan i norsk, lokale læreplantekster og lærernes erfaringer med å praktisere planene. Videre i oppgaven erstattes læreplan i norsk av begrepet *den formelle læreplan*. De lokale læreplantekstene erstattes av begrepet *den oppfattede læreplanen*, og er det vi benytter videre. Selv om vi ikke beveger oss inn på Goodlads andre nivåer, vil vi trekke fram nødvendigheten med en overføringskompetanse når læreplanen overføres fra ideologi (nivå 1) til oppfattelse (nivå 3).

Det er tydelig at det å arbeide med en læreplan er et omfattende arbeid og veien fra idé til klasserom er lang. Når lærere arbeider med nye og eksisterende læreplaner er det viktig med faglig sterke lærere som aktivt tar tak i planen, leser og diskuterer dem. En gjennomlesning kan skape forskjellige reaksjoner, fra skepsis til glede.

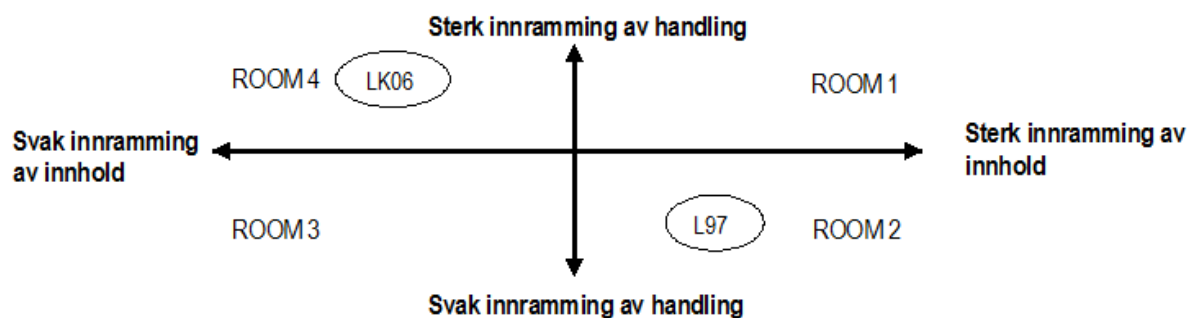


Røvik (2007) bruker begrepet *translasjonskompetanse* om hvordan kompetanse én eller flere personer besitter for å kunne «oversette fra noe», og den kompetansen en må ha for å «oversette til noe». En læreplan kan bli oversatt på ulike måter, og Røvik (2007) påpeker at en slik oversettelsesprosess enten blir kastet raskt ut av skolen, eller blir omformet slik at det passer bedre til den lokale konteksten. Det kan også hende at læreplanen kun sirkulerer på et «prateplan», og ikke blir uttrykt i strukturer og aktiviteter. Det er ingen garanti for at det som skjer i klasserommet, er i tråd med de intensjoner som ligger til grunn. Alle endringer i skolen er avhengig av læreres praksis, og vil være basert på at lærerne engasjerer seg og er involvert i implementeringsarbeidet. De må ha en forståelse for hvorfor og hvordan de skal utvikle og forbedre sin undervisningspraksis. Dette må forekomme gjennom engasjement fra lærerne, og tydelige veiledninger som gir konkrete måter å oversette læreplanen.

### 2.2.2 Begreper for å analysere kompetansemål

For å forklare overgangen fra en L97 til LK06, bruker vi Bernsteins (1975) begrepspar, *sterk- og svak innramming* (Bernstein, 1975 i Andreassen, 2014:6). I Andreassens oversettelse bærer begrepsparet med seg en ferdighets- eller handlingsdimensjon og en kunnskaps- eller innholdsdimensjon (Andreassen, 2014:8). Vi velger videre å bruke begrepene *ferdighetsdimensjon* og *kunnskapsdimensjon*.

En læreplan som er sterkt innrammet på kunnskapsdimensjon, har tydelig definert innhold for undervisningen. Altså hvilken kunnskap elevene skal tilegne seg. En læreplan som er sterkt innrammet på ferdighetsdimensjon, er tydelig og konkret på hvilke ferdigheter elevene skal utføre i undervisningen, for eksempel «vurdere», «gjenkjenne», «diskutere», og er typisk for LK06. En læreplan med svakt innrammet ferdighetsdimensjon kan bære preg av formuleringer som «arbeide med», «bruke» eller «snakke om» som er typisk for L97 (Andreassen, 2014:8-9).



Figur 1: Ulikheter på målformuleringer i L97 og LK06 (Andreassen, 2014:9)

Figuren ovenfor viser forskjellen på LK06 og L97 i innrammingsstyrke; Kompetansemålene i LK06 er sterkt innrammet på ferdighetsdimensjonen og kunnskapsdimensjonen er svakt innrammet. I hovedmomentene i L97 er det motsatt. Dette viser vi med et eksempel fra L97: «I opplæringa skal elevane studere reklame og lære om funksjon og verkemiddel, og lage reklame der dei tek i bruk bildete og tekst» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1996:127). I dette målet er ferdighetene svakt innrammet; «studere», «lære om», «lage», «ta i bruk». Kunnskapen er derimot sterkt innrammet ved at «reklame», «funksjon», «virkemiddel» og «bilde og tekst» er spesifisert.

Vi tar også med et kompetansemål fra LK06 for å vise forandringen i formuleringene. I LK06 er det verbene som tilsier hva elevene skal lære i hvert enkelt kompetansemål. Det er altså ferdighetene som er i fokus; «Elevene skal kunne beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilde» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her ser vi at ferdigheten er sterkt innrammet gjennom tydelig verb; «beskrive» og «reflektere», mens kunnskapen er svakt innrammet; «estetiske virkemidler», «sammensatte tekster» og «lyd, språk og bilde».

Når kunnskapen er svakt innrammet blir det ofte opp til læreren å avgjøre hvilket innhold undervisningen skal fylles med. Læreren kan, ut fra kompetansemålet fra LK06, velge å vise elevene filmatiseringen av *Sult* av Knut Hamsund og gi elevene i oppgave å beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i filmen og reflektere over hvordan de blir påvirket av lyden, språket og bildet i filmen. Men læreren bør i realiteten gjøre elevene oppmerksom på at

hun bruker *Sult* (1966) som et eksempel for å lære dem fagbegreper de kan anvende for å beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler. Når elevene skal vise sin kompetanse gjennom de konkrete ferdighetene kan de like gjerne velge en annen type sammensatt tekst, eller for eksempel *Skam* (2015) av Therese Bergheim. Det essensielle er ikke alltid innholdet i seg selv, men å kunne anvende et eksempel på allmenne trekk ved samspillet mellom estetiske virkemidler og hvordan en blir påvirket av lyd, språk og bilde i sammensatte tekster. Innholdet brukes derfor som et redskap for å oppnå den forventede kompetansen.

For å beskrive hva som kreves av kompetansemålene i LK06, bruker Andreassen (2014) Blooms (1956) ligning på kompetanse. Bloom beskriver kompetansen som *Arts or skills + knowledge = Abilities* (Bloom, 1956 i Andreassen, 2014: 6). Andreassen oversetter ligningen som *ferdigheter + kunnskap = kompetanse*, der ferdigheter og kunnskaper forutsetter et komplementært forhold med hverandre (Andreassen, 2014). Denne definisjonen på kompetanse er for enkel til å kunne anvendes for å forklare hva kompetanse innebærer. Vi vil i det følgende underkapitlet forsøke å redegjøre for hva begrepet kompetanse innebærer i et større perspektiv.

### 2.2.3 Kompetansebegrepet

For å forstå intensjonen bak LK06 og hva elevene skal oppnå i opplæringen er det avgjørende at de som hører til skolesektoren har en felles forståelse for hva *kompetanse* innebærer.

I analyser av LK06s kompetansebegrep i forhold til kunnskapssamfunnet har flere brukt og forklart begrepet. Hargreaves (2004) viser implisitt til begrepets betydning. Han påpeker at stadig flere regjeringer, forretningsforetak og pedagoger oppfordrer lærerne i kunnskapssamfunnet sterkt til å gå inn for læring i tråd med høye standarder. Med høye standarder tenkes det her at elevene oppnår kognitiv læring på et høyt nivå. Kognitiv læring innebærer at elevene ikke bare har tilegnet seg kunnskap, men skaper kunnskap og anvender kunnskapen på uvante problemer, og at elevene formidler kunnskapen effektivt til andre (ibid.:47). Kompetanse innebærer, ifølge Hargreaves (2004), derfor at en anvender kunnskapen kreativt, både i forhold til nye situasjoner og at selve kunnskapen omskapes. Stehr (2005) forbinder kompetanse med en «kapasitet til å handle» (ibid.:305). Denne

kapasiteten til å handle knytter han ikke bare til naturvitenskapene, men også til det han kaller for «disciplines in the humanities» (ibid.:306). Jarvis (2007) beskriver kompetansebegrepet mer eksplisitt, ved å knytte kombinasjonen av kunnskap og ferdigheter til en kompetanse. Han mener at kjernen i kompetansen oppstår når kunnskaper og ferdigheter integreres. Han påpeker at «education has become competency based» (ibid.:93). Noe han videre mener omfatter evnen til å utføre en oppgave, og det igjen omfatter evnen til å lære hvordan en skal lære å utføre en oppgave (ibid.:93).

Utdanningsdirektoratet (2014) definerer kompetanse som *evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer*. Videre deler de definisjonen i tre for å forklarer hva de ulike elementene i begrepet kan innebære.

*Å mestre komplekse utfordringer* vil si at den konkrete oppgaven eller situasjonen er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Fordi mange oppgaver eller situasjoner er komplekse, krever kompetanse ofte noe mer enn kun én ferdighet eller én kunnskap. De påpeker også at kunnskaper og ferdigheter må kombineres, slik at de til sammen utgjør en kompetanse.

*Å mestre konkrete situasjoner* innebærer at elevene kan anvende kunnskaper og ferdigheter i ulike situasjoner og til å løse oppgaver. Det konkretiseres at det må legges til rette for oppgaver eller situasjoner som krever at elevene får øve på og at de får vise sin kompetanse.

*Å mestre områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan* handler om det Utdanningsdirektoratet mener er en del av det mer overordnede målet med opplæringen. Slik det er beskrevet i Generell del, Prinsipp for opplæringen eller i de ulike delene i læreplan for fag. Samtidig som det uttrykker en kompetanse i seg selv, kan bevissthet rundt de overordnede formålene med opplæringen bidra til å se flere kompetansemål i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Utdypingen av definisjonen viser til at kompetanse skal bidra til noe større enn kun kunnskap og ferdigheter hver for seg. Elevene skal forberedes og gjøres i stand til å mestre et komplekst samfunn.

Ut fra denne definisjonen mener Fjørtoft (2015) at det ligger en anerkjennelse av at vi lever i en kompleks verden. Fagene i skolen er uttrykk for forskjellige aspekter ved denne kompleksiteten. Norskfaget er en av de viktige aspektene som trengs for at elevene skal beherske, forstå og delta i et mangfoldig samfunn. Det er et stort og sammensatt oppdrag norskfaget har, og det kan være vanskelig å realisere dette i praksis. Læreren bør ha en forståelse for hvordan kompetanse kan iverksettes i skolen.

For å forklare hvordan begrepet kompetanse kan anvendes i praksis, henviser vi til Ericksons (2007) tredimensjonale modell. Den tredimensjonale modellen fokuserer på «concepts, principles and generalizations, using related facts and skills as tools to gain deeper understanding of disciplinary content, transdisciplinary themes and interdisciplinary issues, and to facilitate conceptual transfer through time, across cultures and across situations» (Erickson, 2007:4). Denne tredimensjonale forståelsen for kompetanse viser hvordan kunnskap, ferdigheter og forståelse henger sammen og gjensidig støtter og beriker hverandre. En lærer bør derfor tilrettelegge for erfaringer, situasjoner og aktiviteter der elevene må kombinere kunnskaper og ferdigheter på måter som skaper forståelse, og dermed også kompetanse (Erickson, 2007:5).

Ericksons (2007) tredimensjonale inndeling er en håndterbar måte for lærere å realisere kompleksiteten i kompetansemålene. En kan stille seg følgende spørsmål:

- 1) Kunnskap – hva skal elevene vite?
- 2) Ferdighet – hva skal elevene gjøre?
- 3) Forståelse – hva skal elevene skjønne?

Kunnskap kan på et enkelt nivå bestå av informasjon om steder, ting, hendelser, tekster og så videre. Men det er også viktig å skille mellom elevenes bakgrunnskunnskaper, kognitive skjema for kunnskap og det praktiske arbeidet med kunnskapstilegnelse gjennom tekster (Fjørtoft, 2015). Derfor innebærer ikke kunnskap kun om å huske faglig innhold, men også om det å kunne forholde seg kritisk til tekstene som formidler kunnskap. Men faglig kunnskap vil ikke hjelpe elevene å løse faglige oppgaver alene. Erickson (2007) vektlegger at kunnskap tilegnes gjennom erfaringer og aktiviteter, gjennom samspillet mellom elevenes eksisterende



kunnskap og ny informasjon i ukjente kontekster, og dermed bidrar til å utvikle kunnskap gjennom hele livet.

Fjørtoft (2015) deler elevers ferdigheter som skal læres på skolen inn i kognitive, motoriske og sosiale ferdigheter. Å undervise i ferdigheter innebærer å ha kunnskap om hvordan elevene utvikler seg fra nybegynnere til kompetente utøvere. Ferdigheter anvendes i en eller annen kontekst, og ferdighetsutvikling handler derfor også om å utvikle en forståelse for hvordan ferdighetene kan anvendes i ulike sammenhenger, både i og utenfor skolen. Å utvikle ferdighet kan i noen sammenhenger bety at de automatiseres. Noen ferdigheter er først og fremst et mål i seg selv, før de senere blir et middel til videre læring. Andre ferdigheter kan dreie seg om å kunne løse problemer i en bestemt kontekst. Slike ferdigheter kan ikke automatiseres, men de kan utvikles gjennom trening og veiledning.

Forståelse dreier seg om elevenes forståelse om det de lærer. I følge Fjørtoft (2015) kan ikke forståelse forstås som et enhetlig fenomen, men det er et sammensatt fenomen som kan uttrykkes på mange måter. Gjennom aktiviteter som deltakelse i samtaler og spørsmålsbesvarelser kan erfarne lærere enkelt se om elevene forstår eller ikke. Han beskriver forståelse som en hel gruppe kognitive prosesser. Handlinger som betinger en form for aktivitet fra elevens side. Forståelse kan dermed forstås i en større dimensjon enn å reprodusere informasjon passivt og ureflektert, men elevene som behersker dette stiller selv spørsmål som «hva skjer hvis...». Deretter kan de modifisere sine egne prestasjoner, produkter og handlinger på bakgrunn av spørsmålene (Fjørtoft, 2015:34). Å undervise i begrepsforståelse er ikke det samme som å undervise i et tema, fordi begrepene er tidløse og uavhengige av en historisk sammenheng. Begrepene kan derimot fungere som paraplyer for forskjellige sammenhenger og vise fellestrekk og ulikheter mellom dem. Begreper opptrer i sammenheng med kunnskaper og ferdigheter. Evnen til å overføre visse begreper mellom situasjoner er derimot noe som kjennetegner forståelse.

## 2.2.4 Dybdelæring

Det sentrale poenget med kompetanse er at en kan ta i bruk kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver. Pellegrino og Hilton (2012) opererer med begrepet dybdelæring (deeper learning) og definerer det slik:

«The process through which an individual becomes capable of taking what was learned in one situation and applying it to new situations. Through deeper learning, the individual develops expertise in a particular domain of knowledge and/or performance» (Pellegrino og Hilton, 2012:4).

Definisjonen vektlegger at å utvikle en forståelse innenfor et fagområde eller på tvers av fagområder krever at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og at de kan reflektere over det de har lært, og setter det i sammenheng med det de kan fra før eller nye sammenhenger. Ut fra denne definisjonen av er det tydelig at kompetanse og dybdelæring er tett forbundet med hverandre. For at elevene skal oppnå kompetanse er det viktig at elevene har kunnskap om og forståelse av det de har lært. De må også forstå hvordan de kan bruke det de har lært og i hvilke sammenhenger de kan bruke det (Pellegrino og Hilton, 2012:4).

Dybdelæring er derfor helt nødvendig for kompetanseoppnåelse.

En motsetning til dybdelæring er det Pellegrino og Hilton (2012) benevner som *surface learning*. Ludvigsenutvalget (2015) oversetter begrepet til overflatelæring, og knytter det til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring. Det vil si at det legges vekt på innlæring av faktakunnskaper, uten at elevene setter kunnskapen i en sammenheng. Både overflate- og dybdelæring krever at en lærer kunnskap, men forskjellen ligger i måten læreren og eleven forstår kunnskap på, at kunnskap behandles som en ressurs til anvendelse og problemløsning og ikke som en gitt mengde med opplysninger som skal gjengis på samme måte som de ble lært (ibid.).

Ludvigsen-utvalget (2015) påpeker også dybdelæring som nødvendig for elevenes oppnåelse av kompetanse. De poengterer at dybdelæring ikke er dybde i alt for alle. Elevene må ha mulighet for å gjøre valg om de skal gå i dybden på enkeltemner, og en aktiv involvering fra elevenes side påvirker deres evne til å lære noe grundig (NOU, 2015:11). Det er skolens ansvar å legge til rette for god læring, og tilstrekkelig tid til fordypning. Utfordringer tilpasset

den enkelte eleven og elevgruppens nivå, mener de er stikkord for læreres arbeid med å fremme dybdelæring (ibid.).

Å lære noe i dybden kan bidra til at elevene behersker sentrale elementer i fagene bedre og lettere kan overføre læring fra ett fag til et annet. Dybdelæring forutsetter at læreren har forståelse av det elevene har lært. Ludvigsen-utvalget (2015) fremmer at skoler som «legger bedre til rette for læringsprosesser som fører til forståelse, kan bidra til å styrke elevenes motivasjon og opplevelse av mestring og blir relevant i skolehverdagen» (ibid.:11). Videre poengterer de at en god progresjon i elevenes læringsforløp skaper utviklingsprosesser som muliggjør dybdelæring. Dette innebærer at kompetansemål og lærestoff må skape mulighet for gradvis mer nyansert forståelse av komplekse oppgaveløsninger. Men de ser en utfordring ved at utviklingen skjer hurtig og i et raskt temp. I skolen er dette med på å utløse en stofftrengsel som er en utfordring når skolene skal tilrettelegge for varig læring og progresjon i elevenes læring. For å sikre progresjon i opplæringen, kreves det en fleksibel gjennomføring av undervisning ved at læreren kan gjøre endringer dersom metoden eller arbeidsmåtene de har valgt, ikke gir ønskede resultater for elevenes læring (NOU, 2015:11).

### 2.2.5 Dannelse

I forrige kapittel har vi sett sammenhengen av hvorfor kompetanse er avhengig av dybdelæring i norskfaget. Et annet viktig moment er dannelse. For å oppnå norskfagets formål, krever det mer enn kun et ensidig fokus på hva en kan. En må samtidig tenke på hvem en er når en kan noe, og det en kan er avhengig av hvem en er.

Dannelsesbegrepet har alltid vært viktig i skolen, og regnes fortsatt som sentralt i norskfaget og skolen for øvrig, men innholdet er både endret og utvidet. Begrepet er i dag knyttet til en forståelse for kulturelle verdier, til enkeltmenneskets forhold til verden og til en form for opplysningsidé om kunnskap som noe verdifullt. Det er også knyttet til det å utvikle en egen identitet, til å reflektere over egne og andres verdier og til å delta i ulike kulturelle fellesskap (Fjørtoft, 2014).

Aase (2010) peker på en mulig utfordring med dannelse ved overgangen fra L97 til LK06, der det i dag angis krav til resultater. Hun mener at dreiningen mot at elevene skal bli vurdert på grunnlag av kompetansemål og vurderbare sluttprodukter, kan komme til å styre fagforståelsen i en instrumentell retning, særlig om en bare bruker kompetansemålene som rettesnor for faget (ibid.:35).

Læreplanen i norsk har en overordnet generell del og en norskfaglig formålstekst som beskriver faget på en annen måte enn det kompetansemålene gjør. Hvis en norsk skole skal bruke en slik læreplan, er det helt nødvendig at en klarer å bruke disse dokumentene og andre overordnede dokumenter. Dermed poengterer Aase (2010) at «... å kunne ivareta et norskfag som ikke bare dreier seg om hva en kan gjøre og vise fram, krever innsikt i fagets dannelsespotensial» (ibid.:35). Et fokus på den målbare kunnskapen kan komme til å underslå de dimensjonene ved faget som ikke så lett kan måles og dette kan bli helt avgjørende for om faget oppfyller sitt formål. Hun påpeker at danning er for viktig til å bli overlatt til tilfeldige hjemmemiljøer, og til den kulturelle kapital som enkeltpersoner kan utvikle på tilfeldige måter. Danning er en viktig samfunnsoppgave som alle skal få mulighet til å ta del i gjennom systematisert opplæring i skolen. Aase (2010) definerer danning slik:

En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt (Aase, 2003 i Aase, 2010:37).

Hun forklarer «vanlige, oppvurderte kulturformer» som en generell betegnelse for hele bredden av vitenskap, tenkning, moral og sosiale normer som skolen skal forvalte. Men at definisjonen likevel formidler en dannelsingsprosess knyttet til kultur og historie og til kulturavhengige verdier som endres, men som likevel gir perspektiver på fortid og framtid (Aase, 2010: 37).

Aase (2010) sier at norskfagets primære dannelsingsoppdrag handler om å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer gjennom å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte, altså ikke bare å ha lært om den. Den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen vil være å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket. Dette er norskfagets

hovedoppgave. Aase påpeker samtidig at språkbeherskelse ikke er hele danningen, men at det krever bestemte måter å bruke språket på, bestemte måter å tenke på og bestemte måter å handle på i forhold til andre. Det handler altså om å se seg selv og egne språkhandlinger i forhold til kulturelle verdier (ibid.:37).

Aase (2010) velger å presentere danning som et prekært prosjekt i vår tid, både fordi det er vanskelig å håndtere og definere, men også fordi det finnes mange motkrefter. Vi kan stille et spørsmål om vi lever i et samfunn som egentlig ønsker danning, eller er det tilstrekkelig med kompetanse? Når det er snakk om kompetanse og måloppnåelse, snakker en om hva elevene skal mestre, gjøre og kanskje til og med forstå, men ikke om hvem elevene skal være.

Danning handler i høy grad om det. Hvem skal elevene være, hvordan skal elevene delta i samfunnet. Det krever problematisering, refleksjon og dialog, men må også ses i sammenheng med viten og ferdighet. Aase (2010) tror på norskfagets danning som en motkultur. Et danningperspektiv på språkopplæring innebærer at elevene lærer seg å tenke kritisk, logisk konsistent, saklig, dristig og fleksibel (ibid:44).

«Danning må ikke stå i et motsetningsforhold til nytte. Nytte kan jo ha mange betydninger, langsiktige og kortsiktige, praktiske og åndelige. Men danningen blir satt på sidelinjen når den kortsiktige praktiske nytten blir eneste målestokk for verdien i kunnskap» (Aase, 2010:45).

Slik det kommer fram i sitatet er det et dilemma mellom danningmålsettingene i fagene og vurderingssystemene i skolen. Dersom prøveformene er konstruert slik at de kun måler deler av det kunnskapsområdet norskfaget forvalter, signaliserer de samtidig at det er dette som er viktig. Målsettingene om danning blir dermed stående som ønskelig, men som tilfeldige bivirkninger av undervisningen. Når en på den ene siden legger vekt på å utvikle forståelse gjennom utforskende og utfordrende samtaler i kollektive læringssituasjoner, og på den andre siden ikke premierer slik virksomhet i vurderingssammenheng, resulterer det i en dobbeltkommunikasjon fra læreplanens side (Aase, 2010:45).

Selv om en nok aldri klarer å lage prøveformer som vurderer hele fagets formål, er poenget til Aase (2010) at kravet om rask og effektiv dokumentasjon av kompetanse ofte fører til en type tekst som er basert på en instrumentell forståelse av kunnskapsinnholdet i faget. Hun mener



løsningen kan ligge i læreres evne til å vise fram kulturformenes relevans, uten påtrengende moralisering og gjennom samtaler og meta-samtaler, der vi forhåpentligvis kan møte elevene, ikke bare der de er, men der de kan ønske å komme.

For å oppsummere kan norskfagets rolle i elevenes dannelsingsprosess sies å bestå i å utvikle elevenes evne til å resonnerer, kritisere, trekke kloke og etiske avgjørelser. Å huske og reproducere lærestoff er ikke danning. Dannelsingsprosessen kan sies å kreve at elevene blir preget av kunnskapsstoff på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre. Dersom kunnskapsstoffet skal fungere dannende må elevene bli utfordret i sin tenkning gjennom kunnskapsstoffet. Noe som igjen forutsetter kommunikasjonssituasjoner i norskklasserommet, der elevene får komme til ordet, møte motforestillinger og nye perspektiver, ikke minst gjennom stemmer fra fortid og fra ulike kulturer, og der læreren våger å tilføre alternative tanker og kunnskaper (Aase, 2010:39).

Hvordan skal en da klare å få inn denne dannelsingsprosessen inn i et klasserom? Vi vil i de to følgende delkapitler redegjøre for hvordan lærere kan handle og tenke for å bidra til denne prosessen.

### 2.2.6 Kategorial dannelse

Både Fjørtoft (2015) og Aase (2010) trekker fram dannelsesoppdraget i skolen ved å skape møteplasser mellom elevene og kunnskapen på en slik måte at elevene blir kompetente deltakere i tekstkulturen. I denne sammenhengen trekker begge fram den tyske pedagogen Wolfgang Klafkis (1966) teori som et fruktbart tankeredskap for at dannelse skal bli en viktig del av opplæringen i norsk.

Klafkis (1996) arbeid med dannelse har som mål å forene ulike danningsteorier for å få en helhetlig forståelse av hva dannelsingsprosessen egentlig er. Med sin kritisk konstruktive dannelses teori deler han inn eldre danningsteorier, som forenes i en dialektisk relasjon. Klafki (1996) trekker et skille mellom det han kaller material og formal dannelse. *Material dannelse* handler om overføring av sentrale faglige kunnskaper fra lærer til elev. *Formal dannelse* handler derimot om utviklingen av elevenes evne til å tenke logisk og analytisk, til å lese tekster med kritisk bevissthet og til å utvikle resonnementer. Det handler om å danne

mennesket ved at arbeidsmetoden står i sentrum, der fokuset rettes mot eleven og de iboende egenskapene som skal utvikles. Ved å utvikle og overføre disse egenskapene vil mennesket i fremtiden kunne bruke disse i livets situasjoner, og ha nytte av disse i andre sammenhenger i livet (Klafki, 1966).

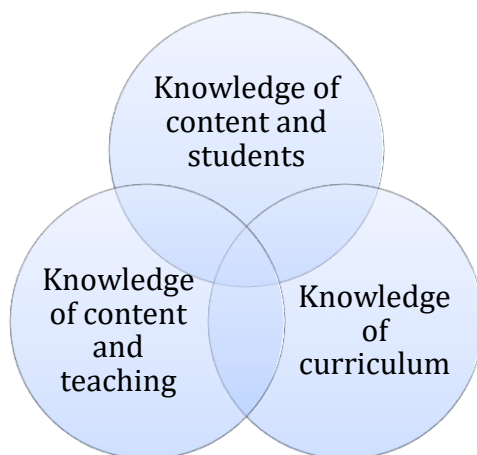
Et viktig poeng for Klafki (1966) er at den materiale og den formale dannelsen må virke sammen. Det gjør de ikke alltid og resultatet kan da bli en undervisning som utelukkende er orientert mot overføring av kunnskap fra lærer til elev, eller en undervisning som utelukkende vektlegger trening og tenkning i ferdigheter uten at elevene arbeider med viktig faginnhold. Gjennom det Klafki (1966) kaller en kritisk-konstruktiv didaktikk kan den materiale og den formale dannelsen forenes. Eleven bør oppleve eksempler på enkeltsituasjoner i klasserommet som er engasjerende i seg selv, men som også har en overføringsverdi til andre kunnskapsfelt. Eksempelene skal belyse sammenhengene mellom det allmenne og det spesielle. Dette kaller Klafki (1966) for eksemplarisk undervisning. Gjennom bruk av gode eksempler kan både innholdet og de mer formale elementene av læring smelte sammen til kategorial dannelse.

Læreren må fortsette arbeidet med å forsterke elevenes forståelse for de ulike prinsippene gjennom stadig nye eksempler, meningsfulle oppgaver og stadig større variasjoner. I følge Klafki (1959) finnes det måter å gjøre dette på. Å la elevenes allerede eksisterende kunnskap og ferdigheter anvendes i det videre arbeidet som en meningsfull og «arbeidende» kompetanse. Han minner om at fagdidaktikken ikke kan utledes fra de enkelte vitenskapsfagene. I et slikt perspektiv er det ikke nok å ha kjennskap til Ibsen. Aase (2010) mener det å lese Ibsen må ha satt i gang noen tankeprosesser som er produktive for den enkelte. Hun påpeker at det ikke handler om at elevene skal beundre Ibsen, men at tekster av Ibsen kan brukes til å tenke med eller mot, eller bli eksempel på hvordan vi forstår norsk tekstkultur (Aase, 2010:39). Det handler om å finne det fundamentale og det elementære i det faglige innholdet og knytte dette til elevenes personlige erfaringer; det nære. Klafki (1959) kaller dette den doble åpning, at eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven gjennom forståelsen. Å finne relevant innhold er en viktig oppgave hos læreren. Videre kaller Klafki dette for eksemplariske prinsipp. Det er viktig å bruke eksemplene slik at elevene selv kjenner et behov for å ville lære. Dannelse finner slik sett sted når eleven får en opplevelse av en større betydning og forståelse gjennom innholdet i opplæringen.

## 2.2.7 Lærerkompetanse

Å være en kompetent norsklærer krever noe mer enn det å være faglig dyktig. Det er viktig å kunne faget sitt, men det er også andre faktorer som er nødvendig for å kunne utøve faget. Shulman (1986) påpeker at det er forskjell på det å *kunne* og det å *undervise*. Han var opptatt av å karakterisere hvilken type kunnskap en lærer trenger for å undervise. Han utviklet en modell som primært handler om den fagdidaktiske kunnskap og fagkunnskapen en lærer må ha, definert som faglig innholdskunnskap (Subject Matter knowledge) og pedagogisk innholdskunnskap (Pedagogical content knowledge). Den faglige innholdskunnskapen handler primært om den rene faglige kunnskapen, mens den pedagogiske innholdskunnskapens kjernepunkt er nødvendig kunnskap for å undervise den faglige kunnskapen (Shulman, 1986 i Kind, 2009).

Flere ulike teoretiske modeller er utviklet for å beskrive undervisningskunnskapen en lærer bør ha. Vi velger her å vise til Magnusson, Krajick og Borkos (1999) eksempel på pedagogisk innholdskunnskap (pedagogical content knowledge) som gjennom årene er blitt et nyttig rammeverk. Rammeverket har fem komponenter: undervisningsstrategier, kunnskap om å forstå elevene, kunnskap om vurdering, lærerens formidlingsevne i undervisning, og kunnskap om læreplanen (Magnusson et.al. (1999 i Kind, 2009). Shulman (1986) mener komponentene er gjensidige aspekter for hvilken type kunnskap en lærer trenger for å utøve faget (Shulman, 1986 i Kind, 2009). Vi demonstrerer dette gjennom en figur for å forklare pedagogisk innholdskunnskap:



Figur2: Pedagogisk innholdskunnskap

Figuren er delt i tre, men delene beriker hverandre. Kunnskap om faglig innhold og elever handler om å forstå hva elevene tenker og for eksempel vite om typiske misoppfatninger. Kunnskap om faglig innhold og undervisning handler om hvordan en best legger opp undervisningen i norsk og legger til rette for læring. Kunnskap om læreplanen handler om å kjenne til innholdet i læreplanen, men også forstå den.

Læreplanen er grunnmuren som lærere skal følge. Læreren må derfor ha en forståelse for hvordan en kan oversette læreplanens innhold. For å kunne oversette læreplanens innhold må læreren ha kompetanse til å forvandle faglig kunnskap til former som har pedagogisk kraft og som kan tilpasses de variasjoner i evne og bakgrunn som kjennetegner elevene. I norskfaget vil det alltid være området som er vanskelig å forstå, og elevene kan komme med varierende førkunnskaper eller med bestemte faglige misoppfatninger. Vi har tidligere presentert et eksempel med utgangspunkt i kompetansemålet, *beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk, bilde*, der læreren har bestemt at de skal se filmatiseringen av *Sult* for å jobbe mot kompetansemålet. Noen elever kan være opphengt i å kun identifisere ulike virkemidler i filmen, uten at de hverken kan beskrive samspillet mellom dem, eller reflektere hvordan de blir påvirket av lyd, språk og bilde i filmen. Ifølge Shulman (1986) må læreren i slike sammenhenger beherske ulike undervisningsstrategier som gjør det mulig å omorganisere elevens forståelse. Da har læreren en unik innsikt i elevens forståelse og mestring av slike fenomener, og de har kunnskap om hvordan denne kompetansen kan læres og videreutvikles hos eleven.

### 2.3 Forskning på Læreplanen Kunnskapsløftet

Vi har gjort en forskningsgjennomgang for å identifisere og få en oversikt over tidligere forskning gjort på læreplanen. For å berike egen forståelse har vi hatt en bred tilnærming til flere forskningsrapporter, der vi etter hvert har fått en oversikt over forskningenes hensikt, problemstilling og viktige funn. Gjennomgangen har vært viktig for å kunne evaluere og avgrense hvilken forskning som kunne være aktuelle for å utvide eller forbedre vårt studie.

Utdanningsdirektoratet har fulgt innføringen av Kunnskapsløftet gjennom ulike forskningsprosjekter gjort fra 2006-2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012). Vi har tatt utgangspunkt i to av disse prosjektene. Prosjektene vi har valgt å trekke fram er relevante fordi sentrale funn fra disse kan bidra til å understøtte eller gjenkjennes i vårt arbeid med forskningsspørsmålene.

### 2.3.1 Behov for felles læreplanspråk

Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo har til sammen utgitt tre rapporter fra en omfattende analyse av Kunnskapsløftet. De har undersøkt sammenhengen mellom målsettingene for Kunnskapsløftet og virkemidlene som ble valgt for å nå målsettingene. I tillegg har de forsket på om styringsdokumentene og Kunnskapsløftet er utformet på en måte som gir sammenheng og konsistens. Til denne avhandlingen har vi valgt å anvende Britt Ulstrup Engelsens (2008) rapport 1, *Kunnskapsløftet – sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*, samt sluttrapporten av Dale, Engelsen og Karseth (2011), som er en oppsummering fra de tre forfatterne, *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer*.

Engelsen (2008) tar opp sammenhengen og formuleringer i LK06. Hun peker på mangelfull støtte fra staten i overgangen til den nye læreplanen. De sentrale styringsdokumentene som ble utgitt presenterte gjentakelser av tekst. Det var i liten grad konkretisert hvorfor det var nødvendig å endre skolens praksis, hva den nye praksisen skulle inneholde, og hva de ønskede endringene gikk ut på. Engelsen (2008) forklarer at dette har konkludert i en praksis der erfaringsdeling på lokalt nivå har vært det mest brukte virkemidlet for innføringen av reformen.

Når det gjelder LK06 gir den ingen tydelig «oppskrift» på hva elevene skal lære, men fokuserer på hvordan elevene kan bruke kunnskapen sin. Valg av innhold og arbeidsmåter i undervisningen overlates da til skoleleder og lærere. Kompetansemålene til hvert enkelt fag viser også stor åpenhet når det kommer til innhold. Hensikten med å gjøre fagplanene mindre detaljerte, var å gi grunnleggende ferdigheter større plass. Begrepet kunnskap var nå utviklet til kompetanse med basis i grunnleggende ferdigheter (Engelsen, 2008:84).

I sluttrapporten av Dale et.al (2011) tar de opp behovet for et felles læreplanspråk. Veiledning til lokalt arbeid med læreplaner ble utarbeidet i 2009 og skulle være til hjelp for å utvikle et felles læreplanspråk i fagene norsk, samfunnsfag og matematikk og gjøre det lokale læreplanarbeidet lettere. Ifølge Dale et.al (2011) kommer det ikke tydelig nok fram hvordan dette læreplanspråket kan brukes i planleggingsarbeidet, og hva lokalt læreplanarbeid faktisk er.

Dale et.al (2011) påpeker at praksisen som skal være kompetansebasert, på mange måter er blitt tilpasset tidligere etablert praksis i skolen. Med de andre funnene vi har presentert, kan en antyde hvorfor etablert praksis blir beholdt i stedet for å legge vekt på kompetanse.

### 2.3.2 Mer bevissthet om læring

Nordlandsforskning har forsket på *sammenhengen mellom undervisning og læring i naturfag, norsk og samfunnsfag*, også kalt SMUL prosjektet. De har til sammen utgitt fire rapporter, der de har undersøkt hvordan Kunnskapsløftet har endret undervisningen og måten lærere tenker om undervisning på. I vår avhandling har vi valgt å benytte Hogdson, Rønning, Skogvold og Tomlinsons (2010) rapport 2, *På vei fra læreplan til klasserom*. Samt sluttrapporten, som er en oppsummering av Hogdson, Rønning og Tomlinson (2012) *Undervisning og læring i Kunnskapsløftet*. Fra disse har vi tatt ut og sammenfattet relevante funn som kan gjenkjennes i vår studie.

Hogdson et.al (2012) mener blant annet at elevene ikke blir utfordret til å gå i dybden. Etter Kunnskapsløftet har undervisningspraksisen hatt positive tendenser i retning av mer samhandling mellom lærer og elev, men lærerne gir liten støtte til å utvikle elevens forståelse av det de lærer. Ifølge forskerne brukes det lite tid til å diskutere emnene elevene jobber med i klasserommet. Lærerne legger lite vekt på oppgaver som utfordrer elevene til å gå i dybden, men bruker mye tid på enkle oppgaver som går ut på at elevene skal identifisere, produsere og registrere ord, begreper og fakta. Læreboken har en sterk stilling og tavleundervisning er vanlig undervisningsmetode.

Forskningen viser at lærerne er blitt flinkere til å snakke med elevene om hva de ønsker å oppnå med opplæringen. Men det som regel blir målt er imidlertid knyttet til fagkunnskap og inkluderer i liten grad grunnleggende ferdigheter. Videre viser forskningen at kompetansemålene har gjort at lærerne tenker annerledes om undervisningen. Tidligere var mange mest opptatt av hvilke oppgaver som skulle gjøres. Nå legger de større vekt på hva elevene skal lære. Når forskerne spør hva de mener om fritt metodevalg, svarer nær halvparten at arbeidsmetodene er blitt mer variert etter innføringen av Kunnskapsløftet.





### 3 METODE

I dette kapitlet beskrives metodene vi har anvendt for å samle inn relevant data. Dette gjøres ved at vi først begrunner valg av metode. Deretter presenterer vi metodene der tilhørende utvalg og kritiske vurderinger blir beskrevet. Videre blir metodene for å analysere datamaterialet forklart. Til slutt oppsummerer vi metodenes reliabilitet og validitet, og deretter forskningsetiske refleksjoner.

Målsettingen med avhandlingen er å bidra til utvikling av læreplanforståelse for norskfaget i LK06. I vår studie er det de to forskningsspørsmålene<sup>1</sup> som avgjør hvilke metoder som er mest hensiktsmessig for å bruke for å få best mulig svar. For å belyse forskningsspørsmålene har vi valgt tre metoder; *Sin egen informant*, *dokumentanalyse* og *intervju*.

Fejes og Thornberg (2009) hevder at kvantitativ forskning jobber med forhåndsstrukturerte problemstillinger, der tall, statistikker og spørreskjema benyttes for å beskrive virkeligheten (Fejes og Thornberg, 2009:18). Den kvalitative forskningen gir grunnlag for å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldig data om personer og situasjoner (Thagaard, 2009:11).

En kvantitativ undersøkelse med telling av for eksempel forekomster av ord i den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen kan ikke bidra til en dypere forståelse av det vi vil undersøke. Et spørreskjema i intervjuene kunne undersøkt et bredt spekter med lærere for å gi et resultatet som er generaliserbart, men kunne også vært en årsak til at vi går glipp av viktig informasjon av hvordan den formelle læreplanen faktisk praktiseres og oppfattes. En kvalitativ tilnærming gir oss mulighet for en dypere og grundigere datainnsamling og kan gi tilgang til kunnskap som ellers kan være vanskelig å få tak i (Kleven, 2011). Fordi vi

---

<sup>1</sup> 1) Hvilke formål og intensjoner har læreplan i norsk i LK06?

2) Hvordan praktiseres læreplan i norsk på lokalt nivå?

anvender ulike kvalitative metoder kan vårt studie ha likhetstrekk med det Caelli et.al (2003) kaller for generisk kvalitativ tilnærming.

Kapitlet beskriver metoder med tilhørende utvalg for studien og kan fremstilles slik:

Forskningsspørsmål	Metoder	Utvalg	Analysemetode
Forskningsspørsmål 1: Hvilke formål og intensjoner har læreplan i norsk i LK06?	Dokumentanalyse	Læreplan i norsk i LK06	Temasentrert
	Sin egen informant		
Forskningsspørsmål 2: Hvordan praktiseres læreplanen i norsk i LK06 på lokalt nivå?	Dokumentanalyse	Lokale læreplaner ved skole A og B	
	Intervju	Lærere ved skole A og B	

Tabellen utdypes i de følgende kapitlene, der metode med tilhørende utvalg og kritiske vurderinger blir redegjort og diskutert. Først sin egen informant, deretter dokumentanalyse og til slutt intervju.

### 3.1 Sin egen informant

Vi vil i dette kapitlet redegjøre for hvordan vi bruker *oss selv som informant* som metode. Wadel (2006) forklarer hvordan forskning i egne erfaringer kan være en nyttig forskningsmetode. Innenfor samfunnsforskning, særlig dersom en forsker på sitt eget samfunn, blir forskning på en selv og ens egne roller sentral. Forskeren bruker dermed seg selv og sine erfaringer som informant. «Forskning i egne erfaringer fremstår som en særegen form for forskning i den forstand at ens egne erfaringer settes i fokus» (Wadel, 2006:114). Forskning i egne erfaringer er ikke det samme som forskning i egen praksis, en kan forske i egen praksis på andres erfaringer.

Vi forsker på oss selv og ikke andre. Vi forsker på vår egen rolle som lesere av læreplanen i norsk. Dette er et alternativ til å forske på *andre*, som lesere av læreplanen.

Vår egen samfunnsforskning har funnet sted på flere ulike måter. For det første i form av aksjonslæring og bacheloroppgave. For det andre i form av forskning i egne hverdagserfaringer, der refleksjoner og funn har oppstått ved ulike innlegg av læreplanforståelse. Å forske i egne erfaringer handler ofte om å være sin egen nøkkelinformant, å gjøre egne og andres tause hverdagslige erfaringer eksplisitte, og om å teoretisere over egne praksiserfaringer (Wadel, 2006:11-15). Våre erfaringer er blitt produsert gjennom oppdagelser eller aha-opplevelser, eller gradvise oppdagelser ut fra mange og gjentatte episoder i en rolle som en har over lengre tid.

Felles for disse erfaringene er at de har oppstått i samhandling med andre. «Forskning i egne erfaringer er ikke forskning om en selv. Det er forskning om en selv i forhold til andre. Det er altså samhandling, relasjoner og roller som står i fokus» (Wadel, 2006:115). Noen erfaringer er kommet som resultat av samhandling oss studenter imellom. Andre erfaringer har kommet som resultat av at andre har bidratt til vår forståelse. For eksempel når andre reflekterer over læreplanen sammen med oss, har vi ikke vært opptatt av deres refleksjoner som empiri, men av våre egne refleksjoner som resultat av andres refleksjoner.

## 3.2 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse som metode handler om hvordan forskere kan bruke og fortolke andres tekster som kilde til egen forskning (Leseth og Tellmann 2014:168). Kvalitativ dokumentanalyse tar sikte på å få fram meningen med det som blir uttrykt i tekstene, mens for eksempel å telle forekomster av ord eller uttrykk er karakteristiske for kvantitativ dokumentanalyse (Grimen 2004:242). Vi har en kvalitativ tilnærming til dokumentanalysen fordi vi vil tolke innholdet til både læreplan i norsk og lokale læreplantekster. Våre tolkninger av disse kan bidra til utvikling av læreplanforståelse for norskfaget.

Det essensielle med dokumentanalyser er at innsamling av data og analysen av data foregår til dels parallelt (Grønmo, 2011:187). Etter hvert som vi tolket og analyserte tekstene fikk vi en større forståelse for det vi undersøkte. Dette gjorde at undersøkelsen ble mer tilspisset.

For å svare på forskningsspørsmål 1), analyserer vi den formelle læreplanen, slik formål og intensjoner framkommer i læreplan i norsk i LK06. For å svare på forskningsspørsmål 2), analyserer vi den oppfattede læreplanen, der lærerens tolkning av den formelle læreplanen kommer til uttrykk i form av lokale læreplantekster<sup>2</sup>.

I vår studie har dokumentanalysen derfor to formål. For det første vil vi undersøke formålet og intensjonen med læreplan i norsk i LK06 slik at vi kan bidra til utvikling av læreplanforståelse. For det andre vil vi å møte læreplanen på en ny måte gjennom lokale læreplaner. Analysen av de lokale læreplaner gir oss et innblikk i hvordan læreplan i norsk blir praktisert på et plannivå. Fremgangsmåten for hvordan vi har analysert dokumentene presenteres i kapittel 3.4.

### 3.2.1 Utvalg: Læreplan i norsk i LK06

Læreplanen vi analyserer i denne studien er den regjerende læreplan i norsk i LK06, revidert i 2013. Målsettingen med studiet er å utvikle læreplanforståelse for norskfaget i LK06. Vi har derfor sett det som nødvendig å bruke utdrag fra hovedmomenter i norsk fra L97, og kompetansemål fra tidligere versjoner av læreplanen i norsk i LK06 som eksempler for å kunne identifisere de spesielle kjennetegnene med kompetansemålene i LK06.

Læreplanen i norsk gir rammer for innholdet i norskopplæringen. Den inneholder en formålsbeskrivelse av faget, timetall for trinn, en beskrivelse av fagets hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål fra 1.-13.trinn. Vår analyse av læreplan i norsk søker etter å identifisere formål og intensjoner med læreplan i norsk. Vi har derfor foretatt et strategisk utvalg av hvilke deler av denne det er mest hensiktsmessig å analysere. Et strategisk

---

<sup>2</sup> Vi anvender Goodlads (1979) begrepsredskap for å forstå læreplaner. Vi betegner læreplan i norsk i LK06 som den formelle læreplan og de lokale læreplanene som oppfattede læreplan.

utvalg handler om å ta en systematisk vurdering av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevant (Grønmo, 2011). Vi har utelukket timetall, da vi ikke undersøker rammefaktorer. De resterende delene er utgangspunkt for vår analyse. For videre avgrensning velger vi å holde oss til kompetansemål etter 10. trinn.

Formålsbeskrivelsen forklarer hensikten med norskopplæringen for den enkelte elev og hvilken verdi faget har for samfunn og arbeidsliv. Derfor er det avgjørende å analysere denne delen. De tre hovedområdene muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, og språk, litteratur og kultur beskriver hvordan opplæringen kan organiseres og struktureres. Vi vil analysere meningsinnholdet i hovedområdene for å se hvordan innholdet i formålsbeskrivelsen videre blir konkretisert og systematisert i de ulike hovedområdene.

De fem grunnleggende ferdighetene muntlig, skriftlig, lesing, digitale, regning gir en beskrivelse av hva de ulike bidrar til i hver enkelt fag. Vi analyserer hovedområder og de grunnleggende ferdighetene i norsk samtidig. Valget baseres på at vi ønsker å se på likheter og ulikheter mellom hovedområdene og de tre grunnleggende ferdighetene lese, skrive og muntlig. Vi velger å utelukke de grunnleggende ferdighetene regning og digitale ferdigheter fordi vi ønsker å se på de ferdighetene som spesielt fremtrer som sentrale elementer i norskfaget.

### 3.2.2 Utvalg: Lokale læreplantekster

Utvelgelsesprosessen startet med at vi henvendte oss til de fleste ungdomsskoler i Tromsø, men fikk enten negativt svar eller ingen svar. Dermed ble vi henvist av veileder til personer som var engasjert i temaet, og kunne sette oss i kontakt med lærere på to ungdomsskoler. Vi etablerte samarbeid med de to ungdomsskolene. Poenget er ikke å sammenligne skolens planer, men heller få et utvidet perspektiv på hvordan den formelle læreplanen blir praktisert i de oppfattede læreplanene<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Vi anvender Goodlads (1979) begrepsredskap for å forstå læreplaner. Vi betegner læreplan i norsk i LK06 som den formelle læreplan og de lokale læreplanene som oppfattede læreplan.

Vi hadde utfordringer med å få oversikt over mengden av dokumenter innenfor de to skolene, for så å velge ut de mest relevante for forskningsspørsmålet. Det var viktig at planene fra skolene fikk fram tolkninger av den formelle læreplanen. Dette påvirket vår utvelgelse, og vi kunne begrense oss til årsplaner og periodeplaner.

Årsplanene gir et innblikk i den overordnede og langsiktige planleggingen av opplæringen på ungdomstrinnet, mens periodeplanene gir et mer detaljert bilde av hvilke valg lærerne har tatt for undervisningen.

Fra skole A analyserer vi årsplan og periodeplaner i norsk for 8.,9. og 10. trinn. Fra skole B analyserer vi årsplan for 8., 9. og 10. trinn, og tre periodeplaner.

### 3.2.3 Kritiske vurderinger av utvalgte tekster

Vi vil i dette underkapitlet presentere og diskutere kildekritiske og kontekstuelle vurderinger av de nasjonale og lokale dokumentene. Slike vurderinger støtter opp tekstenes pålitelighet og troverdighet, og bidrar til mer systematikk i den videre analysen av dokumentene.

Kildekritiske vurderinger handler om dokumentets tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet. Tilgjengelighet omhandler i hvilken grad de ulike dokumentene er offentlig. Relevans avhenger av hva forskningsspørsmålet etterspør, altså om dokumentene tilsvare formålet i studiet. Autentisitet handler om at det er den opprinnelige forfatteren som har skrevet og at det fremstår som ekte. Selv om en kilde er autentisk må det vurderes om en kan ha tillit til den informasjonen som gis, altså at den er troverdig. Vi som leser bør ikke bli påvirket av forfatters subjektive interesser (Grønmo, 2004:122-123).

Læreplanen for norsk er lett tilgjengelig igjennom offentlig digitale og papirpublikasjoner. Dokumentet er relevant fordi det gir et innblikk i formålet for norskfaget. Den er styrende og er lovpålagt å følge for alle lærere. Læreplanen for norsk er allment oppfattet som ekte og anses dermed som autentisk. Vi forutsetter at forfatterne, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, ikke har andre interesser enn å opplyse om planlagt og vedtatt politikk. Dermed mener vi de er troverdig.

De lokale læreplanene vi anvender har i ulik grad vært offentlig digitalt publisert. Det har ikke vært tilstrekkelig tilgang til alle dokumentene, noe som har ført til manglende teksttilgang.

For å kunne få et innblikk i hvordan læreplanen i norsk blir praktisert på et lokalt nivå, ønsket vi å analysere de lokale planene. Ulike oppfattelse og hvordan læreplanen blir tolket tenkte vi ville komme til uttrykk i årsplaner og periodeplaner, og dermed bidra til å besvare forskningsspørsmål 2) hvordan praktiseres læreplan i norsk på lokalt nivå. Den formelle læreplanen skal komme til uttrykk på ulike måter i de lokale læreplanene. Om det er lærerne eller andre forfattere, som i tillegg kommer til uttrykk i de lokale læreplanene vil vi kunne finne ut av dette i analysen. Alle kildene lærerne velger å bruke vil være autentiske fordi det gir et innblikk i hvordan lærerne forstår og tolker den formelle læreplan. Hvis lærerne har ulike interesser eller noe de verdsetter som viktigere i norskfaget kan komme til uttrykk her. Troverdigheten vil være avhengig av hvorvidt det er i tråd med formålet med læreplanen i norsk.

Det er også viktig å betrakte teksten i lys av konteksten rundt tekstenes opprinnelse. Kontekstuelle vurderinger dreier seg om at konteksten også er viktig for å tolke og forstå innholdet. Dette handler om hvem eller hva tekstene er representative for. Altså er teksten utformet for seg selv eller er den utformet på vegne av andre (Grønmo, 2004: 190).

Læreplanen for norsk representerer et budskap fra rikspolitikken. Forfatterne av denne representerer det politisk vedtatte. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet er store institusjoner. Derfor må det skilles mellom institusjonene som formelle forfattere og de reelle forfatterne som faktisk skriver. Det er naturlig å forutsette at tekstene er godt forankret hos Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet gjennom prosesser, og er dermed representative.

De lokale læreplanene er utformet av de lærerne som senere skal intervjues. Om hvorvidt disse planene er utformet for ulike formål og hensikt ønsker vi å få utfyllende svar på i intervjuet. Er det lærerens stemme, egenart og autonomi som trer fram i planene eller en annen styrende stemme håper vi også å få en innsikt i under intervjuet.

### 3.3 Intervju

Dokumentanalysen av årsplanene og periodeplanene gir oss innblikk i hvordan læreplan i norsk blir overført til lokalt nivå. For å få en mer utdypende forståelse av hvordan læreplanen i norskfaget blir praktisert, ser vi det som mest hensiktsmessig å bruke intervju som datainnsamlingsmetode. Intervju som metode åpner opp for fyldig og omfattende informasjon om informantenes forståelse, oppfatning, refleksjoner, begrunnelser og erfaringer knyttet til et fenomen (Leseth og Tellmann, 2014:87).

Selv om det hadde vært interessant å observere hvordan læreplan i norsk blir praktisert i en undervisningssituasjon, er målsettingen med studiet å utvikle læreplanforståelse for norskfaget. Intervju med detaljerte beskrivelser av læreres erfaringer bidrar derfor i større grad til denne utviklingen.

Christoffersen og Johannesen (2008) beskriver fire ulike måter å strukturere et intervju: Ustrukturert, semistrukturert, strukturert og strukturert med faste svaralternativer. Vi har valgt å utføre semistrukturert intervju. Det vil si at intervjuet har en overordnet intervjuguide som bidrar til en viss grad av strukturering av samtalen mellom forsker og informant, der spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Christoffersen og Johannesen, 2012:79).

Da vi startet å utarbeide intervjuguiden tok vi utgangspunkt i det daværende delspørsmålet, *hvordan oppfatter og tolker lærere læreplan i norsk i LK06?* Vi vurderte hvilke spørsmål vi måtte stille for å få svar på delspørsmålet, og hvordan vi måtte spørre for å få utdypende svar. Vi utformet intervjuguiden med overordnede temaer, generelle spørsmål og spesifikke spørsmål som tok utgangspunkt i analysen vi hadde gjort av årsplanene og periodeplanene til hvert trinn (Vedlegg 1). Vi bestemte oss for å starte med et åpent spørsmål om *hvilke synspunkter de har på LK06*. Å starte med et åpent spørsmål var et bevisst valg fra vår side. Det var en måte å få lærerne til å snakke fritt om deres erfaringer og synspunkter på læreplanen. På denne måten kunne intervjusituasjonen bli mer som en friere samtale enn utspørring,



For å sikre at temaene og spørsmålene i intervjuguiden inviterte lærerne til å reflektere, svare ærlig og komme med utfyllende svar, gjennomførte vi et pilotintervju med en tidligere praksislærer. Dette var en praksislærer vi hadde god kontakt med og som kunne kritisere intervjuguiden og hjelpe oss til å omformulere spørsmål. Pilotintervjuet ga muligheten til å øve oss på en reell intervjusituasjon, der vi fikk kjenne på hvordan det var å håndtere ulike svar og trening i å stille gode oppfølgingsspørsmål.

Under intervjuene fungerte intervjuguiden som et hjelpemiddel og en huskeliste for oss i en friere samtale, samtidig som vi sikret at alle momenter i intervjuguiden ble belyst. Vi merket at det var en stor fordel å være to under intervjuet. Mens den ene ledet samtalen og stilte spørsmål, kunne den andre forsikre at de mest relevante spørsmålene ble stilt. Den andre hadde også en spesiell oppgave med å stille oppfølgingsspørsmål, spørre hvis noe var uklart eller om vi trengte bekreftelse på at vår oppfatning av det lærerne sa var korrekt. Dette var veldig nyttig fordi det lærerne svarte var ofte veldig utfyllende, og svarene omhandlet ofte flere momenter enn det vi stilte.

Med en godt utarbeidet intervjuguide var det enkelt å sikre at vi fikk de opplysningene vi trengte, og slapp å etterspørre nytt intervju. Mens intervjuene foregikk tok vi opp intervjuene på diktafon slik at vi kunne gå tilbake å høre på svarene i transkriberingsprosessen.

### 3.3.1 Informanter

Innenfor kvalitative studier bør en ta hensyn til om gruppen med informanter er heterogen eller homogen. Dersom gruppen kan beskrives som homogen, kan en begrense antall informanter mer enn hvis det motsatte er tilfelle (Christoffersen og Johannesen, 2012). Våre informanter kan karakteriseres som en homogen gruppe, fordi de har flere likhetstrekk enn forskjeller. Alle informantene jobber som norsklærere på ungdomstrinnet, og alle hadde utarbeidet årsplanene og periodeplanene vi ville analysere. Siden vi var ute etter å høre hvordan de praktiserer læreplan i norsk, var det et kriterium at de hadde jobbet med læreplanen og utarbeidet lokale læreplaner.

I utgangspunktet var det tenkt at vi skulle ha seks informanter til sammen. Tre fra hver skole som var fra hvert trinn. Antallet ble endret til fem stykker fordi en av lærerne ikke hadde mulighet til å delta. Vi valgte å ikke få tak i en annen lærer fra denne skolen da vi allerede hadde analysert planene denne læreren hadde utarbeidet.

### 3.3.2 Kritiske vurderinger av intervju

I møte med lærerne ville vi få fram at vi ønsket å få et nyansert bilde av læreplanforståelse. At intervjuene foregikk som en naturlig samtale var derfor avgjørende for å fremme lærernes refleksjoner og ærlige svar. I starten av hvert intervju understreket vi at vi selv synes det kan være et vanskelig område å jobbe med. Og at det var nettopp derfor vi ønsker å innvie vår oppgave til dette. Vi ville få fram nyanser av et tema, ikke at søkelyset skulle være spesifikt på intervjuobjektet. Ved å være ydmyk i inngangen til intervjuene kunne det kanskje fremme den naturlige samtalen. Hvis vi var usikre på om vi hadde forstått lærerne korrekt, stilte vi spørsmål for å forsikre at vi forstod dem rett første gang.

## 3.4 Metode for å analysere datamateriale

Formålet med å analysere er først og fremst å tolke og ta ut relevant informasjon som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålene.

I de følgende underkapitler vil vi gjøre rede for strategiene vi har anvendt til analysen av de ulike datasettene. Datasettene er behandlet ulikt i analysen, og presenteres derfor i fire underkapitler. Først presenteres fremgangsmåten for oss selv som informant, deretter læreplan i norsk, for så de lokale læreplanene og til slutt intervju.

Et sentralt spørsmål som representerer et utgangspunkt for en mer inngående analyse av data, er hva en vektlegger når det gjelder fremstilling av resultatene. Thagaard (2003) skiller mellom fremstillinger som fokuserer på temaer som sentrale i undersøkelsen, og fremstillinger som fokuserer på enkeltpersoner eller grupper av personer. Disse benevnes som temasentrert og personsentrert tilnærming (Thagaard, 2003:131). I vår analyse vil vi få fram et

nyansert bilde av hvilke formål og intensjoner læreplanen i norsk i LK06 har, og hvordan den blir overført og oppfattet på et lokalt plan. Konkrete personopplysninger som for eksempel kjønn, ansiennitet og utdanningsnivå er derfor ikke interessante for vår fremstilling av funn.

Vår analyseprosess har ikke foregått i en lineær prosess. Vi hadde på forhånd teori<sup>4</sup> vi ønsket å teste på datamaterialet. Teori som testes på data kaller Thagaard (2014) for en *deduktiv* tilnærming til datamaterialet. Det motsatte av deduktiv er *induktiv* tilnærming (ibid.:174). Det vil si at teori utvikles fra empiri. Ragin (1994, i Thagaard, 2004) fremhever at kvalitativ forskning er preget av et samspill mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. Forståelsen som forskeren kommer fram til kan både knyttes til å etablere teori, og til den oppfatningen forskeren danner seg av dataenes meningsinnhold (ibid.:174).

### 3.4.1 Data fra oss selv som informant

Datasettet inneholder empiri fra forskning i egne erfaringer fra vår bacheloroppgave, foredragsmanus, Power Point, kommentarer til *veiledning til lokalt arbeid med læreplaner* og egne notater fra samtaler og diskusjoner. Alle tekstene er utarbeidet av oss selv. Tekstene har ulik form, er skrevet til ulike formål, og befinner seg i forskjellige medium. Vi har derfor komprimert tekst og gjort det fragmenterte til en helhetlig tekst. Disse er omskrevet til fire forklarende læringsepisoder, som blir presentert og drøftet i kapittel 4.1.1.

Læringsepisodene vil sammen med teori være et grunnlag for videre analyse, og blir på den måten en bakgrunn for hvordan vi kategoriserer og tolker læreplanen i norsk. Vi støtter opp læringsepisodene med teori, som sammen bidrar til videre fokus i analysen. Teorien vi har tilegnet oss gjennom læringsepisodene, og teorien tilknyttet dette prosjektet former den deduktive kategoriseringen som blir brukt videre i analysen. Det vil si at vi på forhånd har teoretiske begreper som testes i forhold til datamaterialet<sup>5</sup> (Thagaard, 2004: 174).

---

<sup>4</sup> Andreassen (2014) bruker begreparene for å forklare LK06: Svak- og sterk innramming og kunnskap og ferdighet.

<sup>5</sup> Presentert i kapittel 2.2.2: Begreperne: *Kunnskap, ferdighet, svak- og sterk innramming*.

### 3.4.2 Læreplan i norsk i LK06

Datasettet inneholder ett dokument som deles inn i ulike deler, herunder formål med faget, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål etter 10. trinn. Først analyseres delene hver for seg. Deretter, slik intensjonen bak læreplanen er, analyseres delene i en sammenheng.

Formålet med faget, hovedområder og grunnleggende ferdigheter gjennomgås med hensikt å søke fram meningsinnholdet, og omfatter videre en dypere og mer kritisk fortolkning av innholdet i tekstene. Vi har lest tekstene i sin helhet, og deretter forsøkt å tolke hva de ulike beskrivelsene vil formidle. Dette kan vi knytte til det Kvale og Brinkmann (2012:213) kaller for rekontekstualisering av tekst. Å rekontekstualisere en tekst vil si at teksten analyseres i sin helhet, og en er ute etter å finne fram til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke direkte eller umiddelbart fremtrer i en tekst (ibid.). I denne prosessen kom det fram en induktiv kategori, *dannelse*, som ga retning for den videre analysen av både den formelle læreplanen, den oppfattede læreplan og intervjuene.

Det er til sammen 27 kompetansemål etter 10. trinn i norsk. Disse har allerede en fast struktur, oppbygning og innhold. Kompetansemålene blir analysert fra to ulike perspektiv.

Det første analyseperspektivet hadde til hensikt å skille mellom *ferdighetsdimensjon* og *kunnskapsdimensjon* i et kompetansemål<sup>6</sup>. Dette har vi gjort ved å streke under ferdigheten og streke under kunnskapen i hvert kompetansemål. Deretter kategoriserte vi ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene som enten svak- eller sterk innrammet. Vi gjorde det samme med kunnskapsdimensjon. De to begrepsparene, ferdighetsdimensjon og kunnskapsdimensjon, og svak- og sterk innramming, er valgt deduktivt.

Det andre analyseperspektivet gikk ut på å kategorisere ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene. Vi skilte mellom kategorien *ferdigheter for dypere forståelse* og

---

<sup>6</sup> Presentert i teorikapitlet 2.2.2: Kompetansemål inneholder en kunnskapsdimensjon og ferdighetsdimensjon, som skal bidra til en kompetanse.

kategorien *ferdigheter som dokumenterer kunnskap*<sup>7</sup>. Disse to kategoriene dukket opp induktivt i analysen av formålet med faget, og vi anvender disse som motpoler.

### 3.4.3 Lokale læreplaner

Datasettet fra de lokale læreplanene består av årsplaner og periodeplaner, og er til sammen 87 sider med tekst. Disse inneholder flere momenter enn det vi har til hensikt å undersøke. I årsplanene analyserer vi derfor kun kompetansemål, lokale læringsmål og tema for en periode. I periodeplanene undersøker vi lokale læringsmål, tema, tidsbruk og arbeidsoppgaver. Årsplanene og periodeplanene er behandlet ulikt og beskrives i det følgende hver for seg.

Innholdet i årsplanene er analysert med hensikt å identifisere hvordan skolene har tolket og oversatt læreplanen i norsk til egne planer. Dette har vi gjort med hjelp av de samme kategoriene vi anvendte for å analysere kompetansemålene<sup>8</sup>.

Periodeplanene er undersøkt med hensikt å få en mer detaljert oversikt over tiden som var lagt til rette for hvert tema og hva som var planlagt at elevene skulle gjøre i undervisningen. I prosessen med å få oversikt over hvor mange forskjellige oppgave som var satt og hvor lang tid til brukte på oppgavene, fikk vi inntrykk av at det var overflatelæring. Derfor laget vi en induktiv kategori *dybdelæring*. Dette gjorde at vi måtte tilbake å analysere kompetansemålene for å se om det er mulig å gå i dybden med utgangspunkt i denne læreplanen. Sammen med den induktive kategorien *dannelse*, ga også kategorien *dybdelæring* retning for videre analyse.

---

<sup>7</sup> Eksempler på verb i kompetansemål som gir ferdigheter for dypere forståelse er: analysere, drøfte, vurdere, resonnerer, kritisere, treffe kloke og etiske avgjørelser Ferdigheter som dokumentere kunnskap er eksemplifisert av Fjørtoft (2015:75) som: gjøre rede for, beskrive, presentere, gi oversikt over, gi eksempler på.

<sup>8</sup> Begrepene vi anvendte for å analysere kompetansemål etter 10. trinn: svak- og sterk innramming, kunnskapsdimensjon og ferdighetsdimensjon, og ferdigheter for dypere forståelse og ferdigheter som dokumenterer kunnskap.

#### 3.4.4 Intervju

Datasettet inneholder fem forskningsintervjuer på lydbåndopptak, som er skriftlig transkribert på 33 sider. Disse er transkribert med hensikt å hente ut relevant informasjon, som kan bidra til å svare på forskningsspørsmål 2) *hvordan praktiseres læreplan i norsk i LK06 på lokalt nivå?* I transkripsjonen ble opplysninger som direkte kunne identifisere lærere eller skoler anonymisert. For å sikre at vi hadde mest mulig korrekt informasjon om det tema vi undersøker, lyttet vi og transkriberte intervjuene to ganger. Første gang vi transkriberte ble alle utsagn skrevet ordrett, både spørsmål og svar. Andre gang ble innholdet meningskondensert, der blant annet avsporinger fra tema og irrelevante opplysninger ble fjernet. Deretter ble transkriberingen strukturert med beskrivende koder, som ga nøyaktige beskrivelser for det utsagnene handlet om, slik at vi senere kunne identifisere en uttalelse. I etterkant av dette ble de beskrivende kodene fortolket og plassert under de induktive kategoriene.

De induktive kategoriene som har vokst fram med intervjuene, bygger på vår forståelse av teksten i en større kontekstuell og teoretisk sammenheng. Kategoriene, *dannelse* og *dybdeløring*, som ble utviklet under analysen av den formelle- og oppfattede læreplanen gir oss en større forståelse av lærernes uttalelser. Noen av de fortolkende kodene tilsvarer kategoriene fra dokumentanalysen, og ble derfor omgjort til kategorier i den videre analysen av intervjuene. Induktive kategorier som vi ikke hadde tenkt på i forkant oppstod under analysen av intervjutekstene.

Hensikten med intervjuene var å få fram lærernes erfaringer og refleksjoner om hvordan de oppfatter læreplanen i norsk, men også for å få en dypere forståelse for det vi fant i de lokale læreplantekstene. Videre i analysen av intervjutekstene så vi etter årsaker og mulige forklaringer på det vi fant i dokumentanalysen. Dette var koder som videre kunne bidra til å forstå de andre overordnede kategoriene, *dannelse*, *dybdeløring* og *kompetanse*.

De induktive kategoriene, *dannelse* og *dybdeløring*, som har vokst fram fra de ulike datasettene, har gjort at vi har måttet se på datamaterialet i et større perspektiv, og som videre

har spisset vår oppgave. Sammen med de deduktive kategoriene er det disse som har bidratt til å strukturere og forme den videre gangen i denne avhandlingen.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Det er viktig å stille spørsmål om forskningsarbeid er til å stole på. På en eller annen måte må kvaliteten på arbeidet kunne forsvares av forskeren, leseren og informantene og oppleves som troverdig og pålitelig. Reliabiliteten knytter seg til påliteligheten av dataen; hvilke data som benyttes, måten de samles inn på, og hvordan dataen bearbeides (Christoffersen og Johanessen, 2012, 23). Validiteten handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009:250).

I kapittel 3.2.3 ble de kritiske og kontekstuelle vurderinger av nasjonale og lokale dokumenter drøftet. Nå som oppgaven skrives viser vi hvordan vi oppfatter visse enkeltheter, men vi er også vel vitende om at den som leser kan oppfatte noe annet. For å unngå feiltolkninger forsøker vi til enhver tid å ta høyde for tekstens kontekst. Dokumentets tilgjengelighet, relevans, autensitet og troverdighet støtter opp tekstens reliabilitet.

Kapittel 3.3.2 tar opp de kritiske vurderingene som vi måtte avgjøre til intervjuene. For at overføringen fra muntlig til skriftlig tekst, har vi gått over lydopptak i flere omganger for at vi skal beholde tekstens opprinnelige meninger.

Det er vanskelig å si noe om reliabiliteten til vårt datasett, da kvalitativ forskning og dokumentanalysen er fortolkninger gjort av oss. På den andre siden er vi to forskere, noe som gir oss muligheten til å drøfte underveis. Funnene fra seg selv som informant kan være vanskelig å avgjøre påliteligheten til, siden funnene har munnet ut av våre egne erfaringer. Men vi har benyttet oss av to ulike metoder, dokumentanalyse og sin egen informant, som kan styrke reliabiliteten for å besvare forskningsspørsmål 1. På denne måten kan vi si at vi bekrefter data gjennom to metoder. Dette benevner Ryen (2002) som triangulering, der to metoder bekrefter hverandres funn. Vi har brukt metodene dokumentanalyse og intervju for å svare på forskningsspørsmål 2. Disse to metodene utfyller hverandre.

### 3.6 Forskningsetikk

*Å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlig* er ifølge Birch (2002) et etisk problem når det gjelder intervjuforskning (Brich, 2002 i Kvale og Brinkmann, 2012). For oss gjelder det både i analysen av de lokale planene og i intervju. Vi forsker på planene lærerne har utarbeidet, for så å snakke med de slik at vi får en dypere forståelse for hva som ligger til grunn for de ulike avgjørelsene i planene. Det har vært nødvendig å diskutere ulike etiske og moralske overveielser, både før, underveis og etter forskningen. For å utdype dette bruker vi Kvale og Brinkmanns (2012:86) fireinndeling for etiske retningslinjer: 1) Informert samtykke, 2) fortrolighet, 3) konsekvens og 4) forskerens rolle.

*Informert samtykke* dreier seg om at vi som forskere informerer deltakerne om prosjektets formål og hva intervjuene vil dreie seg om (Kvale og Brinkmann, 2012:88). Det er opp til hver enkelt informant om de vil delta i prosjektet eller ikke. De har mulighet til å avslutte samarbeidet underveis om nødvendig og dette må vi som forskere akseptere og møte på en profesjonell måte. Deltakerne har fått utdelt informasjonsskriv om prosjektet, anonymisering og om muligheten til å trekke seg som informant uansett tidspunkt. På begge skoler har både rektor og lærere signert samtykkeerklæring der de bekrefter at vi kan analysere de lokale planene og bruke intervjuene til videre analyse i oppgaven.

*Konfidensialitet* innebærer at opplysninger vi får ikke kan identifiseres tilbake til deltakerne (Kvale og Brinkmann, 2012:90). Vi samler ikke inn sensitive personopplysninger, men prosjektet vårt er likevel meldepliktig hos NSD. Dette er fordi vi benytter lydopptak under intervjuene, som transkriberes og lagres på en passordbeskyttet pc. I transkriberingene og i oppgaven har skolene blitt kalt A og B. De fem lærerne blir kun identifisert ved og plasseres på skole A eller B.

*Konsekvenser* handler om å ta hensyn til den mulige skade forskningen kan påføre de som deltar (Kvale og Brinkmann, 2012:91). Siden vi har temasentrert tilnærming berøres ikke denne retningslinjen i så stor grad. Vi må være åpen for konstruktiv kritikk som gir oss mulighet til å revurdere og videreutvikle egne analyser og funn. Det må derfor være rom for kritisk refleksjon omkring funnene i forskningen. Dersom vi ikke finner en objektiv sannhet



vil løpende diskusjoner i alle fall skape en felles forståelse om resultater og videre i ny forskning. Dermed kan vi konkludere med at hovedformålet innenfor etiske overveielser er kvalitetssikring, at funnene må ses i en større kontekst. Etiske dilemmaer knyttet til temasentrerte tilnærminger er i hovedsak at konteksten omkring og sammenhengen til informanten blir stykkevis og delt. I og med at vi sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene kan dette blir et etisk dilemma. I følge etiske retningslinjer skal forskeren beskytte informantens anonymitet. Her har temasentrerte analyser er rekke fordeler. Når beskrivelsene av informantens situasjon ikke presenteres i sin helhet er det vanskelig for den enkelte informant å bli gjenkjent av andre, og vedkommende vil heller ikke så lett kjenne seg selv igjen i teksten.

*Forskerens rolle* som person og forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som tas i forskningen (Kvale og Brinkmann, 2012:92). Som en del av det profesjonelle er det viktig med gode relasjoner til informantene. For at lærerne skal forstå at det ikke er de vi er kritiske til, men den generelle implementeringen av læreplanen i norsk, blir det viktig å formulere oss på en åpen og nøytral måte. Vår hensikt er ikke å henge ut noen i den forstand av hva som er riktig eller galt, men belyse ulike perspektiv som sammen kan være med på å besvare våre forskningsspørsmål.



## 4 ANALYSE OG DRØFTING

Hensikten med kapitlet er å analysere og drøfte datamaterialet. Når vi analyserer sorterer vi data i kategorier, og får på denne måten fram funn. Når vi drøfter belyser vi funnene med teori, og får på denne måten svar på forskningsspørsmålene. Vi gjør ikke analyse og drøfting adskilt. Analyse og drøfting gjøres sammen.

Kapitlet er strukturert etter de to forskningsspørsmålene: 1) *hvilke formål og intensjoner har læreplanen i norsk i LK06?* 2) *hvordan praktiseres læreplan i norsk i LK06 på lokalt nivå?*

### 4.1 Hvilke formål og intensjoner har læreplan i norsk i LK06?

For å svare på forskningsspørsmål 1), redegjøres og drøftes først funn fra forskning i egne erfaringer, og deretter læreplanen i norsk. Gjennom å bruke oss selv som informant har vi tilegnet oss erfaringer som danner et utgangspunkt for vår måte å tenke og reflektere på i den videre analysen av både læreplan i norsk og de lokale læreplanene.

#### 4.1.1 Funn fra sin egen informant

I dette delkapittelet blir de fire læringsepisodene fra forskning med oss selv redegjort og drøftet med utgangspunkt i forskningsgjennomgangen som ble presentert i kapittel 2.3.

Læringsepisode 1: Gjennom et aksjonslæringsprosjekt i praksis og en bacheloroppgave gjorde vi flere oppdagelser som førte til læring. Vi vil her presentere ett av de.

I aksjonslæringsprosjektet undersøkte vi om vi klarte å realisere kompetansemål i planlegging og undervisning, ved og kun gå ut fra utvalgte kompetansemål i læreplanen i norsk. Vi hadde en tanke om at så lenge vi ikke tok utgangspunkt i læreboka var vi i tråd med intensjonen til LK06. Vi vurderte selv hvilken kunnskap elevene skulle tilegne seg, og hvilket innhold undervisningen skulle ha. Et av kompetansemålene vi hadde valgt for denne perioden var:

*Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnende synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium.*

Vi delte opp kompetansemålet og tok utgangspunkt i at elevene skulle kunne *skrive argumenterende tekst på hovedmål med begrunnede synspunkter*. Elevene fikk i oppgave å skrive en argumenterende tekst med utgangspunkt i et av temaene, *felles ungdomsskole i Tromsø* eller *alkoholforbud i Norge*. Før de satt i gang med skrivingen var det en elev som lurte på om han kunne skrive om *regelendringer i fotball*. Vi avslo forslaget hans fordi vi mente temaene vi hadde valgt var gode, de var tilpasset lokalt og aldersgruppen, og kunne vekke engasjement hos elevene.

I etterkant av praksis da vi diskuterte, analyserte opplegget vårt, leste egne notater og fordypet oss i mer teori innså vi at vi hadde gått imot intensjonen bak LK06. Vi hadde lukket kunnskapsdimensjonen ved å sette tydelige grenser for hva elevene kunne skrive om i tekstene sine. Dermed ble vi like styrende som læreboken tidligere hadde vært. Her viste vi tendenser til sterk innramming på kunnskapsdimensjon av undervisningen<sup>9</sup>.

Det er ferdighetsdimensjon i kompetansemålene som er styrende og på den måten var vi i tråd med intensjonen. Ferdigheten i kompetansemålet lyder *skrive argumenterende*. Eleven skulle i realiteten derfor hatt mulighet til å velge hva han ville skrive om. Så lenge eleven kunne argumentere skriftlig hadde det ikke spilt noen rolle for hva han skrev om. Vi ga eleven lite mulighet til innflytelse ved at alle dimensjonene i kompetansemålet ble sterkt innrammet. Det er mulig å anta at eleven kunne hatt bedre motivasjon for skrivingen og kanskje hadde han skrevet en bedre tekst dersom vi hadde latt han velge.

Erfaringene fra aksjonslæringsprosjektet og bacheloroppgaven har gitt oss større forståelse for hva intensjonen bak LK06 er. Vi har fått oppleve hvordan det er å realisere kompetansemål i praksis, og vi har fått innsikt i hvordan læreplanen i norsk åpner opp for mange muligheter

---

<sup>9</sup> Dette har vi gjort rede for i kapittel 2.2.2. Sterk innramming på kunnskapsdimensjon vil si at en fastsetter innhold.

både for lærere og elever. LK06 gir lærerne et åpent handlingsrom, som gir mulighet for tilpasning til elevgrunnen og enkeltelever. Det åpne handlingsrommet gir eleven større valgfrihet når det gjelder medbestemmelse og ansvar for egen læring.

Læringsepisode 2: Vår neste erfaring kom under et innlegg for master i utdanningsledelse der vi presenterte funn og refleksjoner fra bacheloroppgaven, med fokus på lærebokas styringskraft og kompetansemålenes muligheter. I etterkant av presentasjonen var det en av tilhørerne som stilte seg kritisk til relevansen med våre funn. Vedkommende presiserte at læreboka ikke var en styrende faktor på deres skole. De tok utgangspunkt i skolen lokale læreplan. Denne kommentaren fikk oss til å reflektere over hva forskjellen på en lærebok og en lokal læreplan er.

Selv om en legger bort læreboka og kun tar utgangspunkt i de lokale læreplanene betyr det nødvendigvis ikke at en følger intensjonene bak LK06. På samme måte som vi satt en sterk innramming på kunnskapsdimensjon i aksjonslæringsprosjektet, kan en lokal læreplan gjøre det samme. Dersom en omgjør kompetansemålene til lokale læringsmål som fastlåser kunnskapsdimensjonen er en tilbake til kunnskapsorienterte læreplaner der elevene kun skulle dokumentere kunnskap.

Våre funn her sammenfaller med det tidligere studier har vist om at den etablerte praksisen følger samme løp som tidligere læreplaner. Det er ikke et brudd med tradisjonen slik det var tenkt med LK06 (Dale et.al, 2011)

Essensen bør ligge i at en ivaretar den forutsatte innrammingen av dimensjonene i kompetansemålene i skolens lokale læreplaner. Med bakgrunn i dette mener vi at et felles læreplanspråk er avgjørende for å kunne realisere kompetansemålene i praksis. Det er lærerne som har oppdraget med å finne fram et adekvat innhold og velge hensiktsmessige arbeidsmåter i opplæringen (Engelsen, 2008:89). LK06 gir en beskrivelse av en ønsket virkelighet, som det blir opp til lærerne å skape og utnytte slik at eleven får størst mulig utbytte av opplæringen i norsk.

Læringsepisode 3: På et seminar med ansatte fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk holdt vi et innlegg om hvordan vi har opplevd at en grunnforståelse for læreplanen er

nødvendig for fagdidaktikk. Erfaringer fra de to læringsepisoden beskrevet over, har bidratt til å utvikle vår oppfattelse av hvordan fagdidaktikk og generell pedagogikk påvirker hverandre.

For å fylle det åpne handlingsrommet LK06 gir fagene trenger en faglig kompetente lærere. For å kunne praktisere faget trenger en læreplanforståelse. Hvis en har fagkompetanse, men ikke en konkret forståelse for læreplanen, kan det bli undervisning som ikke har pedagogisk tilnærming. Hvis du kun har grundig læreplanforståelse, men ikke fagkompetanse, vet du ikke hva du skal fylle norskopplæringen med. Vi kan si at pedagogisk innholdskunnskap (Shulman 1986) er avgjørende for å kunne utøve faget. En lærer må ha kompetanse til å ta i bruk innholdet i læreplanen på en slik måte at den faglige kunnskapen gir pedagogisk kraft for elevene.

Læringsepisode 4: Vi kom i kontakt med Utdanningsdirektoratet ved at direktoratet spurte om vi kunne gi tilbakemeldinger på revideringen til *Veiledning til lokalt arbeid med læreplaner* (Udir, 2014). Denne er for øvrig ikke kommet ut enda, selv om det står på deres hjemmesider at den skulle utgis i løpet av 2015. Veiledningsdokumentet er ment å gi skoleeiere, skoleledere og lærere et felles forståelsesgrunnlag for LK06 som helhet og hva lokalt arbeid med læreplaner innebærer.

Veiledningen forklarer blant annet at formål for fag og hovedområdet i fagene utgjør et grunnlag for å tolke kompetansemålene, og kan derfor være til hjelp ved valg av innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Men som leser kan det være vanskelig å forstå hvordan dette bør gjøres i praksis. Definisjonen av kompetanse presenteres<sup>10</sup> og de viser et eksempel på hvordan et kompetansemål i samfunnsfag kan tolkes for å oppnå den definerte kompetansen.

Som leser og mottaker av denne veiledningen savner vi konkrete retningslinjer for hvordan en kan tolke og realisere kompetansemålene i praksis. Det gis ei heller tydelige måter handlingsrommet og metodefriheten bør utfylles og anvendes i praksis. Veiledningen peker på

---

<sup>10</sup> Vi har redegjort for kompetansebegrepet i kapittel 2.2.3.

forskning som tar opp utfordringer med disse, men viser ikke til forskning som forklarer hva som fungerer.

Våre funn kan samsvare med Engelsen (2008) og Dales et.al (2011) funn om uklare veiledningsdokumenter fra staten. De finner at det i liten grad blir konkretisert hvorfor det er nødvendig å endre praksis, hva den nye praksisen bør inneholde og hva de ønskede endringene skulle gå ut på. Også Røvik (2007) peker på at en oversettelsesprosess krever kompetanse i å oversette noe. Det er derfor nødvendig at staten gir konkrete veiledninger for hvordan en så ny og åpen læreplan skal oversettes.

Vi har bygget videre på våre refleksjoner om hvordan en kan iverksette læreplanen ved å lese grundig og gi tilbakemeldinger på denne veiledningen. Vi har gitt kommentarer med et kritisk blikk på hva som kommer fram i teksten. Hvilke eksempler som bør tydeliggjøres og hvilken forskning som bør fremmes. Det har vært lærerikt og har gitt oss en bredere forståelse for læreplanen.

#### 4.1.2 Funn fra analysen av læreplanen i norsk

I de følgende underkapitler redegjøres våre tolkninger av den formelle læreplanene opp mot teori. De ulike delene i læreplanen i norsk blir analysert separat og drøftes i dette kapitlet derfor hver for seg. Først formål med faget, deretter hovedområder, for så grunnleggende ferdigheter og til slutt kompetansemålene.

De tre delene, Formål med faget, Grunnleggende ferdigheter og Hovedområder, blir tolket for å forsøke å få innsikt i norskfagets formål. Som nevnt i kapittel 3.4.2 har vi analysert kompetansemålene fra to ulike perspektiv. Tolkningen av disse perspektivene blir presentert samtidig.

##### 4.1.2.1 Formål med faget

Hensikten med analysen av teksten *Formålet med faget* var å finne meningsinnholdet, altså det som ikke fremtrer direkte eller umiddelbart i teksten.

Da vi leste formålsbeskrivelsen forsto vi at norskfaget skal ha ansvar for store og omfattende områder. Teksten starter med *Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling*. Slik vi tolker denne setningen kan det virke som begrepene *kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling* er likeverdige hovedformål i norskfaget. Men etter vår oppfatning er *dannelse* overordnet de andre. For å forklare hvorfor, vil vi igjen ta opp definisjonen på dannelse av Aase (2010):

En sosialiseringssprosess som fører til at en forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt (Aase, 2003 i Aase, 2010:37).

Vi mener dannelse er overordnet de andre hovedformålene kommunikasjon, kulturforståelse og identitetsutvikling fordi sammensmeltning av disse kan utgjøre dannelse. Å kommunisere på en kvalifisert måte, både skriftlig og muntlig, er avgjørende for å kunne forstå, beherske og delta i ulike kulturformer. Dette vil altså innebære både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper som må formidles gjennom norskfaget.

Formålsbeskrivelsen inneholder flere store begreper som skal utgjøre hovedformålene i faget. Vi har strukturert vår tolkning av hva som inneholder *kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling*. Tabellen nedenfor viser det vi har vurdert til å høre under disse begrepene.



Tabellen 1: Dannelse er overordnet kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling

<b>Dannelse</b>		
<b>Kulturforståelse (Kulturarv)</b>	<b>Kommunikasjon (Redskap)</b>	<b>Identitetsutvikling</b>
Nasjonal kultur	Språkkompetanse	Språklig trygghet
Internasjonal kultur	Muntlige ferdigheter	Finne egne stemmer
Historisk litteratur	Tekstkompetanse	
Samtidig litteratur	Lesekompetanse	
Språkkompetanse	Skrivekompetanse	
Språklig mangfold	Lese og skrivelyst	
	Læringsstrategier	
	Bokmål og nynorsk	
	Tilpasse språk og form til formål, mottaker og medier	
	Skjønnlitteratur og sakprosa	

Slik vi forstår er *kulturforståelse* en omfattende del av norskfaget. I formålsbeskrivelsen framkommer kulturforståelse på en slik måte at ved å sammenligne nasjonale og globale, samtidige og historiske, kan det bidra til at elevene får nye perspektiver for det samfunnet de er en del av. Ifølge Eide (2006) skal norskfaget bygge på et utvidet og totaliserende tekstbegrep. Fjørtoft (2014) supplerer dette med at norskfagets kunnskapsfelt nå omfatter alle tekster og forfattere i hele verden. I formålsbeskrivelsen til norsklæreplanen fra 2010 var det globale nesten likestilt med det nasjonale. Nå kan det virke som at det globale er noe nedtonet. Det nasjonale og litteraturhistorien er løftet fram, men sammenligningsperspektivet er fortsatt beholdt. Med bakgrunn i at tekstkulturen i dag omfatter alle tekster er kanskje det å nedtone det globale en måte å forminske fagets egenart.

Vi skal ikke gå inn på om elever har interesse for litteraturhistorie eller ikke, men opplæringen bør legge til rette for at bruken av eldre litteratur gir mening for elevene. Det er ikke til å komme for uten at dette er et av norskfagets kunnskapsfelt. Poenget er at det må invitere elevene til å resonere, bli nysgjerrig, sammenligne det eldre med deres egne livssituasjoner og samfunn, slik at det gir mening for dem og dermed også en dypere forståelse som inngår i elevenes dannelsesprosess.

Muntlige ferdigheter og lese- og skrivekompetanse er avgjørende for at elevene skal kunne bidra og formidle kunnskap videre, som går under *kommunikasjon*. I formålsbeskrivelsen kommer det fram at elevene skal få mulighet til å utvikle både muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse. Norskfaget skal utvikle elevenes språkkompetanse ut fra hver enkeltes evner og forutsetninger, motivere til både lese- og skrivelyst, og bidra til å utvikle gode læringsstrategier. For å utvikle kommunikasjonskompetanse i norskfaget skal elevene blant annet orientere seg i et mangfold av tekster. Faget skal gi rom for opplevelse og refleksjon, og elevene skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa. I tillegg skal de utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom å lære seg å kommunisere muntlig og skriftlig, kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. Elevene skal selv produsere tekster ved bruk av hensiktsmessig verktøy, tilpasset språk og form til ulike formål, mottakere og medier. Etter hvert skal de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktige formidlere av et faglig innhold til andre.

*Identitetsutvikling* har en sammenheng med danning, men det er likevel et skille mellom de. Dannelse er knyttet til bestemte utviklingsprosesser, bestemte verdier og en bestemt kunnskap (Aase, 2010:38). Identitetsutvikling trenger ikke føre til danning, men dannelse forutsetter identitetsutvikling.

I formålsbeskrivelsen forklares det ikke eksakt hva som skal bidra i elevenes dannelsingsprosess. Hvis en da som lærer ikke har forståelse for hva dannelse innebærer kan det fort hende at dannelsesdimensjonen i opplæringa forsvinner eller blir flatet ut. Hvis en leser mellom linjene ser en at dannelse er nærmere et overordnet område i norskfaget. Kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling er en inngang til dannelse. Slik vi ser det må dannelse være integrert i hele opplæringen i norsk. Dannelse er et overordnet mål som skal hjelpe eleven til å utvikle evne til å resonnerer, kritisere og treffe kloke og etiske avgjørelser. Danning krever problematisering, refleksjon og dialog, men må også ses i sammenheng med kunnskap og ferdigheter. Det kreves at elevene tenker på hvem en er når eleven kan noe, og hvordan det en kan, er avhengig av hvem en er (Aase, 2010). Elevene må få mulighet til å resonnerer, diskutere, lytte til andre, respektere andres synspunkter, slik at de utvikler en dypere forståelse ved at innholdet aktualiseres (Fjørtoft, 2014).

For at lærere skal klare å aktualisere kunnskapen til elevene kan Klafkis (1966) inndeling av dannelse være et redskap. Når eleven opplever eksempler på enkeltsituasjoner i klasserommet som engasjerende i seg selv og som har overføringsverdi til andre situasjoner, kan det bidra til at eleven får en dypere forståelse ved å se meningen i det han lærer. Formålsbeskrivelsen skal hjelpe lærerne til å sette inn et innhold i opplæringen. Det gir en forklaring på hva kulturforståelse skal bidra med for eleven, men hvordan det er mest hensiktsmessig å overføre dette tydeliggjøres i liten grad i formålsbeskrivelsen.

Dersom lærere har kunnskap om hva en *danningsprosess*<sup>11</sup> kan innebære for elevene, kan en forstå hvordan det som står i formålsbeskrivelsen kan knyttes til opplæringen i norskfaget. Uten at det blir kunnskapsformidling. Alt som kan knyttes til dannelse står indirekte formulert i formålsbeskrivelsen. Vi mener det bør komme tydeligere fram hva som faktisk er norskfagets formål og hvordan en skal koble delene sammen. Kulturforståelse kan ikke stå alene, kommunikasjon kan heller ikke stå alene, ei kan identitetsutvikling. Alle delene bidrar til elevenes dannelsingsprosess, det må bare komme tydelig nok fram hvordan.

#### 4.1.2.2 Hovedområder og grunnleggende ferdigheter

Som nevnt i kapittel 3.2.1 (Utvalg av læreplan i norsk i LK06) har vi i analysen av hovedområder og grunnleggende ferdigheter tatt utgangspunkt i hovedområdene muntlig og skriftlig kommunikasjon, og de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlig.

Det kan være vanskelig å skille den grunnleggende ferdigheten *muntlig* i norsk og hovedområdet *muntlig kommunikasjon*. Det samme gjelder hovedområdet *skriftlig kommunikasjon* og de grunnleggende ferdighetene *lese* og *skrive*. Disse grunnleggende ferdighetene har alltid vært en selvfølge i norskfaget, men er et ansvar alle fag har i dag. Grunnleggende ferdigheter er å kunne bruke ferdigheter som har grunnlag i fagets spesifikke kunnskap, som kan anvendes både i og på tvers av fag, men også utenfor skolen.

---

<sup>11</sup> Oppgaver som gir elevene mulighet til å gå ut fra sin egen horisont og får mulighet til å gå i dybden.

Hovedområdene skal spesifisere fagets områder som videre skal gi føringer og struktur for kompetansemålene.

Etter revideringen av norsklæreplanen i 2013 ble de grunnleggende ferdighetene enda mer tydeliggjort i kompetansemålene. Fjørtoft (2014) påpeker at ordet «redskapsfag» er helt fjernet fra norskfaget etter revideringen. Med utdanningsdirektoratets begrunnelse om at *det må bli en bedre overensstemmelse med nyere literacytenkning* blir det et spørsmål om hva norskfaget skal forvalte? Etter at de grunnleggende ferdigheter ble implementert skal altså norskfaget, teoretisk sett, ha mulighet til å være noe mer enn et redskapsfag.

De grunnleggende ferdighetene er implementert i kompetansemålene. Vi mener derfor det kan være nødvendig å gå bort fra satsningsområder som krever at skolene må jobbe ekstra med å få inn for eksempel lesing i alle fag. Det bør heller vektlegges mer tid til å forstå innholdet i fagets beskrivelse av de grunnleggende ferdigheter, slik at en får en grundigere forståelse av hva de innebærer i de ulike fagene. Dersom en ser viktigheten med dannelsesoppdraget i norskfaget kan en også forstå hvordan dannelse er integrert i hele norsklæreplanen.

#### 4.1.2.3 Kompetansemål etter 10. trinn

Vi vil i dette kapitlet presentere og drøfte funn fra de to analyseperspektivene vi har anvendt<sup>12</sup>. Dette gjør vi ved å vise til ett eksempel på kompetansemål fra hvert hovedområde.

Kompetansemålet *samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering*, kan analyseres slik:

- *Samtale om (ferdighet) form, innhold og formål i litteratur* (kunnskap)
- *Samtale om (ferdighet) form innhold og formål i teater* (kunnskap)
- *Samtale om (ferdighet) form innhold og formål i film* (kunnskap)
- *Framføre tolkende (ferdighet) opplesing* (kunnskap)
- *Framføre tolkende (ferdighet) dramatisering* (kunnskap)

---

<sup>12</sup> Vi har redegjort for dette i kapittel 3.4.2: 1) *Ferdighetsdimensjon, kunnskapsdimensjon, svak- og sterk innramming*, 2) *Ferdighet for dypere forståelse, ferdighet som dokumenterer kunnskap*.

Dette kompetansemålet er noe vanskelig å tolke. Men vi oppfatter det slik at kompetansemålet inneholder to ferdighetsdimensjoner som er sterkt innrammet, *samtale om* og *framføre*. *Samtale om* ber elevene *dokumentere kunnskap*, mens *framføre* *tolkende* er *ferdighet for dypere forståelse*. Dette er ferdigheter for dypere forståelse fordi det inviterer elevene til tenkning og refleksjon. For at elevene skal kunne tolke, må de ha kunnskap om hvordan de kan tolke noe. Når denne kunnskapen behandles som en ressurs til anvendelse, bidrar det til at elevene utvikler en dypere forståelse for det de lærer.

I dette kompetansemålet er det flere kunnskapsdimensjoner som er svakt innrammet. Det oppgis ikke hvilken litteratur, teater og film som kan anvendes som eksempel. Det oppgis heller ikke hva de skal ha *opplesning* i, eller hva de skal *dramatisere*. Dette innebærer at det blir opp til læren, men også eleven, å avgjøre hva de vil ta i bruk. Kompetansemålet ligger under hovedområdet muntlig kommunikasjon, og innebærer derfor at ferdigheten skal vises gjennom den grunnleggende ferdigheten muntlig.

For å kunne *samtale om*, trenger eleven først ha kunnskap om form, innhold og formål i både litteratur, teater og film. Det er noe uklart hvordan den neste delen av kompetansemålet kan tolkes fordi det står implisitt forklart. Elevene skal *framføre tolkende opplesning og dramatisering* av noe. Skal elevene framføre egen tolkning av litteratur, teater og film? Skal de framføre tolkende dramatisering av litteratur, teater og film? Eller står en fritt til å velge hva de skal framføre tolkning av? Uansett blir dette opp til lærere å avgjøre, så lenge ferdighetsdimensjonen beholdes sterkt innrammet og kunnskapsdimensjonen beholdes svakt innrammet.

Kompetansemålet *Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger* kan analyseres slik:

- *Lese* (ferdighet) *et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk* (kunnskap)
- *Analysere* (ferdighet) *et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk* (kunnskap)
- *Formidle* (ferdighet) *mulige tolkninger* (kunnskap)

Kompetansemålet består av tre ferdigheter som er sterkt innrammet. Ferdigheten *lese* kan ikke plasseres i våre analysekategorier. Det er en grunnleggende ferdighet som i denne sammenheng er en nødvendig ferdighet for å kunne *analysere og formidle mulige tolkninger* av et bredt utvalg tekster. Disse to ferdighetene er begge *ferdigheter for dypere forståelse* fordi de krever at elevene gjør noe mer enn å dokumentere kunnskap.

Kompetansemålet står under hovedområdet skriftlig kommunikasjon og innebærer derfor at elevene må vise at de kan *analysere og formidle* gjennom skriving. Kunnskapsdimensjonen er her også svakt innrammet. Det gir ingen tydelig retningslinjer om hvilke tekster, sjangre og medier elevene skal lese og analysere. Dette blir opp til lærer og elev å avgjøre.

Ferdighetsdimensjonen kan ikke sees uavhengig av kunnskapsdimensjonen. Elevene trenger mulighet for å gjøre valg hvis de skal kunne gå i dybden på enkeltemner. Dersom elevene skal analysere og formidle mulige tolkninger av det de har lest, kan det være vesentlig at de selv får velge hva de vil lese om. Fordi kunnskapsdimensjonen er svakt innrammet er det også mulig å la elevene selv bestemme hva de ønsker å ta tak i, i analysen. Læreren kan da vise et eksempel til elevene der hun bruker fagspesifikke begreper for å forklare hva som kreves av en analyse. Elevene trenger kunnskap om og en forståelse av det de lærer. Hvordan de da kan bruke den fagspesifikke kunnskapen, og når de kan bruke den er viktig for å oppnå kompetanse (Pellegrino og Hilton, 2012). Ved å anvende et eksempel har læreren brukt det Klafki (1966) kaller for det eksemplariske prinsipp.

Kompetansemålet *Gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på*, kan analyseres slik:

- *Gjenkjenne (ferdighet) retoriske appellformer* (kunnskap)
- *Gjenkjenne (ferdighet) måter å argumentere på* (kunnskap)

Ferdigheten *gjenkjenne* og kunnskapen *retoriske appellformer* er sterkt innrammet. Kunnskapen *måter å argumentere på* er svakt innrammet.

Kompetansemålet er under hovedområdet språk, litteratur og kultur. Her har alle kompetansemål gjennomgående åpen metode for utførelse. Det vil si at elevene kan vise sin

kompetanse i å *gjenkjenne* både gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon. At metoden for å vise ferdigheten står åpen er gjennomgående for kompetansemålene under hovedområdet språk, litteratur og kultur.

For å kunne *gjenkjenne* må elevene først ha kunnskap om retoriske appellformer og måter å argumentere på. Hvordan elevene tilegner seg denne kunnskapen er svakt innrammet, og må tilpasses hver enkelt elev og elevgruppen.

Kompetansemålet har en ferdighetsdimensjon som ber elevene *dokumentere kunnskap*. Noe som også er gjennomgående i de fleste kompetansemål i læreplan i norsk. Elevene skal kun gjenkjenne og byr i utgangspunktet ikke til en dyp forståelse om en holder seg til målformuleringen i kompetansemålet. Læreren skal ikke fjerne eller bytte ut den opprinnelige ferdigheten i kompetansemålet fordi det er den de skal ta utgangspunkt i når de vurderer elevenes kompetanse. Dersom læreren vurderer *drøfte* eller *bruke retoriske appellformer* i egne tekster som en høyere måloppnåelse enn *gjenkjenne retoriske appellformer*, graderer hun ferdigheten. Gradering av ferdighetsdimensjon kan resultere i at elever som viser kompetanse i å *gjenkjenne* oppnår lavere måloppnåelse enn de som kan *drøfte*. Det er så klart mulig å gjøre ulike oppgaver der elevene bruker retoriske appellformer, men det er ferdigheten *gjenkjenne* som skal vurderes som høy måloppnåelse.

Progresjon er lagt inn i kompetansemålene i norsklæreplanen gjennom opplæringsløpet fra 1.-13. trinn. Retoriske appellformer kommer opp som tema for første gang på ungdomstrinnet. Når vi ser på kompetansemålene etter VG1, endres kompetansemålet til *bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner*. Her er progresjonen lagt til at elevene skal *gjenkjenne* etter 10. trinn, til at de skal *bruke* de etter VG1. Men det er likevel en *ferdighet som dokumenterer kunnskap*.

Læreplanen kan sies å være resultatstyrt og legger opp til at elevenes kompetanse skal vurderes. Aase (2010) mener det kan bli et ensidig fokus på kompetansemålene. I analysen av kompetansemålene i norsklæreplanen i LK06 finner vi at de fleste kompetansemål inneholder *ferdigheter som dokumenterer kunnskap*. Det kan være fare for at det er dette som da også blir

prioritert og får plass i skolens praksis, og ikke at elevene blir utfordret til å løse problemer. På den måten dobbeltkommuniserer norsklæreplanen (Aase, 2010).

Ferdighetsdimensjonen er sterkt innrammet og derfor den styrende dimensjonen. En praktisk håndterbar måte å utfylle kompetansemålene kan gjøre det mulig for lærere å aktualisere og vise nødvendigheten for det elevenes skal lære gjennom kompetansemålene (Erickson, 2007). Ved å tilføye *for å forstå* bak et kompetansemål kan det være mulig å realisere den potensielle kompleksiteten i kompetansemålene.

I fag der kompetansemål har stor avstand mellom læringsutbytte i målet og aktiviteten i klasserommet er det naturlig å bryte ned og dele opp kompetansemålene. Dette kan medføre at skoler som har korte ukeplaner på en til to uker, deler målet i ulike perioder, og dybden i kompetansemålet forsvinner. Det blir en fragmentert tilnærming til målet der elevene ikke forstår hensikten ved å lære dette, og elevene blir presentert for mange delmål. Det kan heller være hensiktsmessig og beholde det opprinnelige målet som er formulert i læreplanen, slik at elevene er klar over hva de skal lære. På en slik måte får elevene ta del i egen læring og får være med på å avgjøre hvordan de på best mulig måte kan jobbe for å nå kompetansemålet.

#### 4.1.3 Oppsummering av sentrale funn til forskningsspørsmål 1

Datamaterialet er hentet fra oss selv som informanter og fra nasjonal læreplan. Vi har delt funnene i fem bolker.

##### Dannelse:

- Dannelse er etter vår mening det overordnede formålet i norskfaget. Det er integrert i alle deler av læreplanen i norsk, men kommer noe utydelig fram.
- Kunnskap om og forståelse av hva dannelse er, er nødvendig for å gjenkjenne dannelsingsinnholdet i norsklæreplanen.

##### Tilpasning:



- Kompetansemålene i norsklæreplanen i LK06 er sterkt innrammet på *ferdighetsdimensjon* og svakt innrammet på *kunnskapsdimensjon*. Dette gir mulighet for tilpasning til enkelt elever og elevgruppen.
- Elevene skal bli vurdert på grunnlag av hva de kan gjøre (ferdigheten) med kunnskapen. Kunnskapen i de aller fleste kompetansemål i norsklæreplanen åpen. Derfor byr det opp til at elevene kan velge kunnskap på veien mot kompetanse.

#### Dypere forståelse:

- De fleste kompetansemål er *ferdigheter for å dokumentere kunnskap* (gjøre rede for, presentere, gjengi og lignende). Det er et mindretall av *ferdigheter for dypere forståelse* (vurdere, drøfte, tolke og lignende). Noen ferdigheter kan ikke plasseres innenfor våre kategorier, for eksempel lytte, lese, skrive, delta.
- Å tilføye *for å forstå* bak kompetansemålene og utdype hvilke forståelse målet inneholder, kan realisere den potensielle kompleksiteten i kompetansemålet.

#### Grunnleggende ferdigheter:

- Det kan være vanskelig å skille mellom hovedområdene i norskfaget og de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlig. Disse grunnleggende ferdighetene har tidligere kun vært norskfagets ansvarsområder, men skal i dag gjelde for alle fag.

#### Felles læreplanspråk:

- Dannelse, dypere forståelse og kompetanse er tre komplementære begreper. For å oppnå kompetansen utdanningsdirektoratet definerer må kompetansemålene invitere til resonering, problemløsning, tolkning, sammenligning og så videre.
- Felles læreplanspråk i skolen er avgjørende for å kunne iverksette norsklæreplanen i praksis.

## 4.2 Hvordan praktiseres læreplan i norsk i LK06 på lokalt nivå?

I dette kapitlet vil vi presentere og drøfte empiri fra analysen av de lokale læreplantekstene og utsagn fra intervjuene. Først presenteres analysen av de lokale læreplantekstene, først skole A og deretter skole B. Deretter blir datamaterialet fra intervjuene fremstilt med læreres utsagn om erfaringer med læreplanen i norsk i LK06.

### 4.2.1 Funn fra lokale læreplaner skole A

I det følgende presenteres analysen av årsplanene fra skole A. Vi har valgt å vise ett eksempel på hvordan kompetansemålene er oversatt til lokale læringsmål. Vi ser ikke behovet for å vise til flere fordi det gjennomgående er slik årsplanene er utarbeidet. Vi vil ikke vise eksempler fra periodeplanene, men bruker de som et supplement for å utdype årsplanene.

Når vi leser årsplanene ser vi at de er godt utarbeidet og gjennomtenkt, spesielt med tanke på kompetansemålene fra norsklæreplanen. Kompetansemålene er nummerert og telt opp, slik at lærerne selv kan være forsikret om at alle blir dekt i løpet av ungdomstrinnet. Likevel ser det ut til at disse ikke blir fulgt opp i utarbeidelsen av de lokale læringsmålene.

Kompetansemålene er omgjort til lokale læringsmål, der deler av kompetansemål forsvinner. Dette er gjennomgående på alle trinn og kan resultere i at de opprinnelige kompetansemålene ikke blir oppnådd.

I årsplanene blir periodene fordelt inn i tema. Noen av disse temaene er fra læremidlet kontekst, mens andre er egne formulerte temaer. I periodeplanene blir både tema og lokale læringsmål fulgt opp. Det kan virke som at det er tema og lokale læringsmål som legger føringer for hva undervisningen skal gå ut på og hva elevene skal jobbe med. For eksempel på 8. trinn skal elevene arbeide med temaet tegneserie, sangtekster og film. På 9. trinn jobbes det med temaet saktekster og ulike artikkel. På 10. trinn skal elevene jobbe med temaet kreative tekster og skrive kåseri.

Tabellen nedenfor viser et lite utdrag av hvordan kompetansemål er blitt omgjort til lokale læringsmål i årsplanene.

Tabell 2: En periode på fire uker med temaet «Kreative tekster» på 10. trinn

Tema	Kreative tekster
Kompetansemål	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>vurdere</i> egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier</li> <li>- <i>skrive</i> ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder</li> <li>- <i>gjenkjenne</i> virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og <i>bruke</i> noen av dem i egne tekster</li> <li>- <i>planlegge, utforme</i> og <i>bearbeide</i> egne tekster manuelt og digitalt, og <i>vurdere</i> dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst</li> <li>- <i>uttrykke seg</i> med et variert ordforråd og <i>mestre</i> formverk, ortografi og tekstbinding</li> <li>- <i>skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende</i> tekster på hovedmål og sidemål med <i>begrunnede</i> synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium</li> </ul>
Lokale læringsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Du skal kunne <i>forklare</i> disse begrepene: ironi, kåseri, kåsør, muntlig språktone</li> <li>- Kunne <i>gjenkjenne</i> og <i>bruke</i> virkemidlene muntlig språkbruk, ironi og overdrivelse i tekster</li> <li>- Kunne <i>skrive</i> og <i>framføre</i> underholdende tekst (blogg, kåseri eller essay)</li> <li>- <i>skrive</i> teksten med klar hensikt til en bestemt målgruppe</li> </ul>
Tidsrom	4 uker

For perioden er det valgt seks kompetansemål fra LK06, som er omgjort til fire lokale læringsmål.

Vi har kursivert *ferdighetsdimensjonen* i både kompetansemålene og de lokale læringsmålene, for å vise hvordan ferdighetene endrer seg. Flere verb fra kompetansemålene blir borte i de lokale læringsmålene. *Forklare* og *framføre* er nye ferdigheter som blir lagt til, mens ferdighetene *gjenkjenne* og *skrive* er ferdigheter som blir beholdt fra kompetansemålene. Ferdighetsdimensjonen i disse lokale læringsmålene er *ferdigheter som dokumenterer kunnskap*. Men vi finner unntak noen steder, utenom eksemplet presentert i tabell 1, der de opprinnelig verbene i kompetansemålene er beholdt i de lokale læringsmålene: *samtale om form, innhold og formål i litteratur, delta i diskusjoner og begrunne egne meninger, og bruke retoriske grep i egen skrivning/muntlig kommunikasjon*

*Kunnskapsdimensjonen* er svakt innrammet i kompetansemålene fra LK06, som for eksempel (...) *virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder*. Mens i de lokale læringsmålene er *kunnskapsdimensjonen* sterkt innrammet ved at virkemidlene er spesifisert, (...) *mundlig språkbruk, ironi og overdrivelse i tekster*. Sjangeren er også bestemt ved at elevene kan velge mellom enten *blogg, kåseri eller essay*. Men når vi ser i periodeplanen er det *kåseri* elevene skal skrive.

I tillegg til å skrive kåseri har elevene mange andre oppgaver som skal gjøres i norskfaget på en ramme på fire uker. Dette er gjennomgående i periodeplanene. Elevene skal jobbe med flere forskjellige oppgaver samtidig som de har større oppgaver.

Det lokale læringsmålet *Du skal kunne forklare disse begrepene: ironi, kåseri, kåsør, muntlig språkbruk*, er et nytt mål skolen har laget som vi ikke finner i kompetansemålene i LK06<sup>13</sup>. Et slikt mål er gjennomgående i alle årsplaner og periodeplaner fra denne skolen. Faglige begreper og kunnskap er nødvendig for å kunne forstå, lære og utøve et fag (Berge, 2010). Men dersom de kun blir brukt i en sammenheng som ikke gir større mening for elevene enn at de skal vise at de kan forklare fagbegreper, kunne en brukt tid på noe annet.

For at elevene skal kunne skrive kåseri har skolen satt virkemidlene muntlig språkbruk, ironi og overdrivelser som viktig for å kunne gjenkjenne og bruke i egne tekster. Vi får ikke se oppgaveteksten til kåseriet elevene skal skrive, men ut fra det lokale læringsmålet kan det virke som elevene får velge hvilken målgruppe de vil tilpasse teksten til. Ulempen med å fastsette det til sjangeren kåseri, er om noen elever har vanskeligheter med denne sjangeren. Kompetansemålet fra LK06 gir elevene mulighet til å skrive ulike sjangre dersom underholdende tekst er målet.

I årsplanene og periodeplanene er *kunnskapsdimensjonen* i de lokale læringsmålene sterkt innrammet. Vi ser tegn til at innholdet ofte er spesifisert med utgangspunkt i hovedmoment

---

<sup>13</sup> Lærerne forklarte hensikt med dette. De ønsket å legge til fagbegreper som de mente elevene trengte å kunne i faget. Lærerne sier at elevene viser at de kan forklare gjennom å samtale med hverandre under en fagsamtale. Elevene spiller inn fagsamtalen og sender den inn til læreren.

fra L97. For eksempel blir de samme forfatterne L97 foreslår brukt i undervisningen, som for eksempel Sigrid Undseth, Cora Sandel og så videre.

Vi ser også tegn til spesifikke sjangre elevene skal lære om og skrive. Disse har fulgt konkretiseringen av innhold fra kompetansemålene i norsklæreplanen fra 2010: (...) *artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri* (LK06:2010).

Nå er det åpnet opp for valgmuligheter i kompetansemålet i gjeldende norsklæreplan: (...) *kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium* (LK06:2013). Formålet med å benytte seg av svak innramming av kunnskapsdimensjon er ikke bare lek og gøy. Det er læring. Elevene skal lære å bli selvstendig og de skal ta avgjørelser.

Men en kan stille spørsmål om hvordan arbeidet med kompetansemål egentlig bør løses i praksis. Vi foreslår å dele opp kompetansemålene til lokale læringsmål der den sterke innrammingen på ferdighetsdimensjon og den svake innrammingen på kunnskapsdimensjon blir beholdt<sup>14</sup>. På denne måten er en i tråd med intensjonen bak LK06. Elevene blir da presentert for de opprinnelige kompetansemålene, som er gjort håndterbar og forståelig. Eleven kan denne måten tydelig se hva de skal oppnå og hva som egentlig forventes av dem. De blir da også introdusert for kompetansemål som gir elevene mulighet for medbestemmelse og dermed også ansvar for egen læring.

#### 4.2.2 Funn fra lokale læreplaner skole B

I dette kapitlet presenteres analysen av årsplanene fra skole B. Periodeplanene blir kun brukt som et supplement for å kunne forklare årsplanen. Årsplanene blir også her analysert med utgangspunkt i de kategoriene vi har anvendt for å analysere kompetansemål i den formelle læreplanen.

---

<sup>14</sup> Vi har forklart dette med et eksempel i kapittel 2.2.2

Når vi leser årsplanene ser vi fort at de lokale læringsmålene ikke stemmer overens med kompetansemålene. Periodene blir fordelt inn i tema, og det refereres gjennomgående til en lærebok. Når vi undersøker periodeplanene ser vi at den planlagte undervisningen har et fastsatt innhold, og det henvises til direkte sidetall i læreboka.

Vi hadde ikke til hensikt å analysere lærebøker, men så det nødvendig å undersøke innholdet til disse. Vi finner at temaene som er satt for periodene er hentet fra lærebøkene skolen anvender. Dette læreverket tar ikke utgangspunkt i læreplanen i norsk fra 2013, men læreplanen i norsk fra 2006. Tabell 2 og tabell 3 viser eksempel på et utdrag av hvordan en årsplan gjennomgående er utarbeidet, der kompetansemålene blir omgjort til lokale læringsmål.

Tabell 3: En periode på åtte uker med temaet «Grip ordet» ordet på 8. trinn.

Tema	Grip ordet
Kompetansemål	- <i>Lytte til, oppsummere</i> hovedinnholdet og <i>trekke</i> ut relevant informasjon i muntlige tekster - <i>Delta</i> i diskusjoner med <i>begrunnede</i> meninger og <i>saklig</i> argumentasjon
Lokale læringsmål	- Å <i>delta</i> i samtaler og <i>lytte</i> oppmerksomt til andre - <i>Delta</i> i samtaler med egne meninger - Å bli sikrere til å <i>fremføre</i> enkle foredrag og rollespill - Å <i>fremføre</i> fagstoff med bevissthet om hvem mottakeren er - Å <i>trene</i> på å argumentere saklig for egne standpunkter - Å kunne <i>gi konstruktiv respons</i> på egne og andres fremføringer - Å <i>trene</i> på å delta i litterære samtaler
Tidsbruk	8 uker

Ferdighetsdimensjonen i både kompetansemål og lokale læringsmål er kursivert for å vise hvordan verbene endrer seg. For perioden er det valgt to kompetansemål, som er omgjort til syv lokale læringsmål. Vi undersøkte læreboka for dette trinnet og fant at de lokale

læringsmålene var direkte kopiert fra læreboka<sup>15</sup>. Dermed kan vi anta at handlingsrommet er gitt til lærebokforfatterne.

Lærebokforfatterne har bestemt læringsmålene for temaet *Grip ordet* og læreren har valgt kompetansemål som kan passe inn med læringsmålene. Dette er gjennomgående i årsplanen for 8.trinn.

*Framføre, trene på og gi konstruktiv respons* er ferdigheter som blir lagt til i de lokale læringsmålene. Ferdigheter som *oppsummere, trekke ut, begrunne* og *være saklig* er ferdigheter som blir borte<sup>16</sup>. *Lytte til* og *delta* er ferdigheter som er beholdt. Alle er sterk innrammet, men er *ferdigheter som dokumenterer kunnskap*.

Kunnskapsdimensjonen i de to kompetansemålene er svakt innrammet. Foruten om *litterære samtaler, enkle foredrag og rollespill*, er også kunnskapsdimensjonen i de lokale læringsmålene svakt innrammet. Dette er positivt med tanke på at det ikke legges føringer på kunnskapsdimensjon. Men når lærebokforfatterne får fylle den svakt innrammede kunnskapsdimensjonen, forsvinner poenget med handlingsrommet.

---

<sup>15</sup> Under intervjuet bekreftes det at læreboka brukes som utgangspunkt for det undervisningen går ut på.

<sup>16</sup> Det er ferdigheten i kompetansemålene som skal vurderes.

Tabell 4: En periode på fire uker med tema «Bruddstykker – litteratur fra 1900-tallet for 10. trinn

Tema	Bruddstykker – litteratur fra 1900-tallet
Kompetansemål	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lese et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og <i>formidle</i> mulige tolkninger (LK06, mangler <i>analysere</i>)</li> <li>- <i>Formidle</i> skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon</li> <li>- Lese noen utdrag fra norsk ungdomslitteratur og sammenligne dem med noen klassiske tekster og sakpregede tekster fra vår tid</li> <li>- <i>Bruke</i> ulike lesestrategier</li> </ul>
Lokale læringsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sjangerlære; novelle</li> <li>- Oskar Braaten, Sigrid Undset, Cora Sandel, Aksel Sandemose, Arnulf Øverland, Amalie Skram</li> </ul>
Tidsbruk	4 uker

Årsplan for 10. trinn skiller seg ut fra den andre årsplanen. Den skiller seg ut med at det ikke er utarbeidet noen lokale læringsmål. I stedet er det satt inn et innhold der sjanger og forfattere er spesifisert og listet opp. Altså har lærerne valgt en sjanger og noen forfattere, og valgt bort andre. Hva om elevene kan noe om de som er valgt bort?

Kompetansemålene skiller seg også ut. Kompetansemålet *lese et utvalg tekster (...)*, er fra norsklæreplanen (2013). De resterende er hentet fra norsklæreplanen (2010) og læreboka. Tema for perioden er hentet fra læreboka.

#### 4.2.3 Funn fra intervju med lærere

I dette delkapitlet vil vi beskrive læreres ytringer og drøfte det opp mot det teoretiske rammeverket som ble redegjort i kapittel 2. Vi presenterer hva lærerne beskriver i henhold til erfaringer de har med å praktisere læreplanen i norsk, hvilke utfordringer de opplever med planen og hvilke synspunkter de har på læreplanen generelt. Hensikten med intervjuene er å møte den formelle læreplan på en ny måte gjennom lærerne.



For å få orden og et samlet blikk over utsagnene har vi delt kapitlet inn i fem overordnede temaer *synspunkter på LK06, lærerkompetanse, kompetansemålenes styringskraft, norskfagets rolle og elevmedvirkning*. Vi identifiserer lærernes uttalelser ved å navngi skole A og B. For oss er det ikke relevant å avgjøre hvem av lærerne som uttaler seg om hva, men heller få et bidrag for utviklingen av læreplanforståelse.

#### 4.2.3.1 Synspunkter på LK06

Selv om forskningsspørsmålene ikke etterspør lærernes synspunkter på LK06 generelt har det vært et nødvendig spørsmål å stille. Lærernes holdninger, refleksjoner og praksiseksempler om praktiseringen av LK06 i skolen ligger til grunn for å få et utvidet perspektiv på læreplanen.

Lærerne virker enig i at det kan være utfordrende å jobbe med LK06, men de ser også positive sider ved den. De fleste er positive til at lærerne får stor tillit og frihet til å selv definere hva de mener er viktig at elevene skal lære i skolen. De mener innholdet i læreplanene er vag, favner bredt og kan være forvirrende å tolke. Noen av lærerne påpeker frustrasjon over arbeidet med å tolke læreplanene. En av de sier:

«Jo mer vi diskuterer og jobber med det, jo større blir frustrasjonene. Følelsen av utilstrekkelighet blir bare større. Og det er ingen god følelse (B)».

De hevder også at med LK06 har de fått et større fokus på læring, men hvor heldig det er i skolen er lærerne usikker på. Dette kan vi gjenkjenne med Hodgson et.al (2012) sine funn som viser at kompetansemålene har gjort at lærerne tenker annerledes om undervisning. Tidligere var mange mest opptatt av hvilke oppgaver som skulle gjøres, men nå legger lærerne større vekt på hva elevene skal lære. Lærers problematisering av dette kommer vi tilbake til under delkapittel 4.2.3.3 kompetansemålenes styringskraft.

To lærere savner mulighet til å kunne jobbe med lengre prosjekter, spesielt tverrfaglige. De mener det tar for mye tid og at de da går de glipp av alt det andre elevene skal lære. En av lærerne forklarer dette:

«Prosjekt har egentlig vært borte, dem har ikke sagt at vi kan holde på med det. I den forrige læreplanen sto det at vi kunne holde på med det (B)».

Sitatet over kan vi koble til Engelsens (2008) funn der hun beskrives mangelfull støtte fra nasjonalt nivå. Det er viktig å poengtere at det er åtte år siden denne rapporten kom, og mye kan ha endret seg i praksis siden den gang. Likevel kan vi antyde at disse to lærerne har til dels manglende forståelse for hvordan det åpne handlingsrommet kan anvendes, slik at lærerne forstår at prosjektarbeid kan praktiseres under LK06. Selv om prosjektarbeid ikke står i kompetansemålene er det fortsatt mulig å jobbe med det. Lærerne forteller selv om eksempler på prosjekter de har jobbet med. De betegner de som lærerik og elevene lærer å være selvstendig.

#### 4.2.3.2 Lærerkompetanse

Læreres kompetanse ble påpekt som avgjørende avgjørende for å kunne ta i bruk og tolke læreplanen. Samtidig er det ulike kompetansefelt lærerne trekke frem. For å få et innblikk i hvordan læreplanforståelse lærerne har trekker vi inn her spørsmålene omkring definisjon på kompetanse, og hvordan de jobber med og skiller dimensjonene i kompetansemålene.

I kapittel 2.1 så vi på hvilken hensikt Kunnskapsløftet hadde når den kom i 2006, særlig omkring grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Det frie handlingsrommet skulle gjøre det enklere for hver enkelt lærer å tilpasse metode og innhold for å oppnå det overordnede kompetansemålet. Samtidig stilles det høyere krav til lærerens kompetanse, altså både pedagogisk-, fagdidaktisk- og lærerplankompetanse (Pedagogisk innholdskunnskap). Lærerne må ta autonome valg av både innhold (fag) og metoder (pedagogikk) som skal være i tråd med intensjonen til LK06 (læreplanforståelse). Det holder altså ikke bare å ha faglig innholdskunnskap (Shulman, 1986)

Tre lærere mener felles læreplanspråk er avgjørende for å kunne forstå og bruke læreplanene på riktig måte. En lærer poengterer at kunnskap om litteraturhistorie er avgjørende for å kunne fylle det åpne handlingsrommet i LK06. Med andre ord trekker noen av dem fram både nødvendigheten i ha læreplanforståelse og faglig kunnskap. De påpeker at det er viktig å avgjøre hva verbene i kompetansemålene betyr.

Når vi spør lærerne hvordan de definerer kompetanse er det enighet om at ferdighet og kunnskap skal bidra til en kompetanse. Men utdypelsen av begrepet kommer i ulik grad. En av lærerne definerer kompetanse som:

«(...) å ha en evne til å utføre et ferdighet på et vis (B)».

En annen kommer med et mer utdypende svar der læreren forklarer hvordan små brikker bidrar til en stor kompetanse:

«Det at du bruker de små brikkene du har lært innenfor forskjellige temaer og områder, tar det med deg, og viser at du kan bruke det. For eksempel at du har kunnskap om en enkel ting som sjanger, og/å regelen. Og når du kan vise alle de tingene i en tekst, da har du en stor kompetanse (B)».

De små brikkene som nevnes her kan være det Fjørtoft (2015) beskriver som faglig innhold men som ikke blir knyttet til en større sammenheng. Når elevene forstår en dypere sammenheng med hvorfor det er nødvendige brikker å bruke i en kommunikasjonssituasjon, bidrar dette til en kompetanse. Da åpner elevene seg for verden, og verden åpner seg for elevene gjennom forståelse (Klafki, 1959). De resterende lærerne er opptatt av at:

«(...) elevene skal ha en bred kompetanse. De skal rustes til livet. Til eksamen som er det nærmeste, men også videre i livet (A)».

#### 4.2.3.3 Kompetansemålenes styringskraft

Selv om lærerne ser at de har stor handlingsfrihet mener de også at læreplanen dobbeltkommuniserer ved at det til syvende og sist er kompetansemålene som regjerer. Dette problematiserer også Aase (2010). En målstyrt læreplan der kun kompetansemål blir rettesnor og de andre delene av læreplanen ikke inkluderes leder til en dobbeltkommunikasjon fra læreplanens side. Samtlige lærere hadde tanker og meninger omkring dette:

«Skolepolitikken er dobbel og skoleintensjonen er dobbel. Det er for stor måling og vurdering på den ene siden, mens der vi starter har vi ganske stor frihet som kan gjøre oss litt stresset, rett og slett. Vi har ikke så tydelige rammer å forholde oss til. Men sluttproduktet må være tydelig og vi må kunne målet det, og da må det være tydelig (A)».

En annen lærer fra skole A nevner videre at en står fritt til å velge innhold, men det er ikke alltid like lett å nå målene. Læreren mener at det er bra at det er fritt fordi de kan tilpasse undervisningen etter hvem de selv er:

«Liker at jeg kan tilpasse undervisningen etter hvem er jeg, hvem er klassen og hva er det som er i tiden. Men den er litt vanskelig også, man trenger litt mer hjelp til å finne ut hva dem vil (A)».

Men det er variabler mellom lærernes meninger. En lærer kjenner på frustrasjon og usikkerhet omkring denne dobbeltheten og synes en er for låst i kompetansemålene. Videre sier læreren at kompetansemålene detaljstyrer og det blir et konstant faglig fokus:

«Det er jo bra det også, men skolen er så mye mer enn det faglige. Norskfaget i dag er mye større enn fra da jeg begynte som lærer (B)».

Man kan si at lærerne kanskje ikke mener at denne friheten er så fri likevel. Fordi kompetansemålene er det som blir vurdert til slutt. Dermed hviler ansvaret på lærerne som i handlingsfriheten blir ansvarliggjort for resultatene.

Da de begynte å snakke om hvordan de jobber med kompetansemål beskriver de arbeidet med å tolke målene som krevende. De ser på kompetansemålene som ullen, detaljstyring og vanskelig å måle. Lærerne på skole A forklarer videre hvordan de praktiserer og overfører kompetansemålene videre til undervisningen:

«De 27 målene er vide, vi lager spesifikke mål ut av de målene, og da blir det mange flere. Standarden på hva det vil si å oppnå et kompetansemål står ikke i LK06, den lager vi (A)».

Fjørtoft (2015) legger fram faren ved å dele opp et kompetansemål i for stor grad.

Konsekvensen av dette kan medføre at elevene blir presentert for mange fragmenterte delmål og ser ikke den endelige kompetansen. Lærerne får også utfordringer med å forholde seg til de mange delmålene som kan bli vanskelig å vurdere til en helhet. Vi har sett i de lokale læreplanene at skolen lager mål som ikke alltid stemmer overens med kompetansemålene.

Et nytt aspekt med kompetansemål er at ferdighetsdimensjonen er dominerende. Når vi i intervjuet prater omkring verb er det ulike oppfatninger om hvordan de bør tolkes. De påpeker også nødvendigheten med å diskutere og tolke målene sammen med andre. Her kommer det fram to ulike praksiser. På skole B er de enig i at lærere er uenig om hvordan en tolker ulike verb i kompetansemålene:

«Så er det slike småord som tolke, beskrive. De ordene vi må grunne litt på, hva mener de med det. Det er jo ikke det at vi ikke forstår kompetansemål, men jeg kan ha en annen oppfatning enn de andre, på et ord for eksempel. Vi har begreper, men vi har ulik oppfatning av begrepet (B)».

Dette viser en praksis der vi kan antyde at de jobber med å forstå kompetansemål og verbene individuelt. Når læreren videre forteller at de på noen få fellesmøter diskuterer og da kommer fram til at det ikke er så ulike oppfatninger, men at det er nyanser av hva begreper vil si. Ved å diskutere verbene i fellesskap gir det en større grad av en felles forståelse. Dermed kan vi si at dialog og diskusjon av dette fremmer en bedre praksis og som en av lærerne vektlegger som viktig:

«Tror det er viktig å diskutere i en fagseksjon hva en legger i målene, hvordan skal vi forstå de. Vi møtes for sjeldent for å diskutere de. Hvis det ikke er blitt lagt av spesiell tid til å jobbe med det, er det ikke slik at vi sitter og diskuterer det ellers (A)».

Det er nødvendig å diskutere og bli enig om hva de ulike dimensjonene i et kompetansemål innebærer. Det er også viktig å samarbeide om hvordan de andre delene i en læreplan kan implementeres i kompetansemålene og undervisningen.

#### 4.2.3.4 Norskfagets rolle

Med bakgrunn i spørsmålet om hva hensikten med norskfaget er sier lærerne mye av det samme. Alle sier tydelig at norskfaget er det viktigste faget i norsk skole, men beskriver faget i hovedsak som et språk-, redskaps- og funksjonsfag. En av lærerne legger vekt på at i norskundervisningen skal elevene:

«(...) lære språket og faget, sånn funksjonelt. Du vil at elevene skal kunne formulere seg, kunne skrive, dem er jo bare i startfasen på å bli gode skrivere når de går ut av 10. klasse (B)».

En annen mener at:

«Elevene skal lære å skrive hensiktsmessig, ønsker å gi dem ulike måter å jobbe på og hvordan en kan jobbe for å huske ting. Det er jo et fag som rommer ganske mye, hvis en bare tar seg tid til det (A)».

En tredje, som også er den eneste, trekker norskfagets rolle i tråd med samfunnsutviklingen ved det mangfoldet av tekster elevene omgås med i dagens samfunn:

«Synes det er helt forferdelig at elevene skriver dårligere og dårligere, og at det ikke lengre er viktig at en skriver rett. Det er viktig å skrive rett og ha et rikt ordforråd, fordi det de leser er så fragmentert. De leser litt her og litt der».

Når lærerne videre snakker og reflekterer rundt hensikten de beskriver kommer det fram at de ser på språk og funksjon som både stort og veldig nødvendig i faget. Noen av de påpeker at implementeringen av grunnleggende ferdigheter har vært en utfordring i norskfaget, og at de andre fagene tar for lite ansvaret med å implementere disse i fagene sine:

«Vi skal skrive i alle fag og så videre. Dette blir kanskje ikke fulgt opp så godt i de andre fagene. Norskfaget tar det jo uansett. (...) Vi har fått så mye fokus på teknikk- og kommunikasjonsferdigheter, vi har blitt veldig retoriske. De lærer om hvordan du best kan overbevise noen, så snakker vi ikke noe mer om det er rett å overbevise noen (A)».

Etter revideringen i 2013 er grunnleggende ferdigheter i norsk enda mer tydeliggjort, men her kan vi antyde at det likevel blir norskfaget som får hele ansvaret for lese-, skrive- og muntlige ferdigheter. Begrepet redskapsfag skal ikke lengre betegne læreplanen i norsk. Skjelbred (2010) snakker om LK06 som literacyreform. Hun sier videre at det handler om å kunne tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende semiotiske ressurser i en sosial og kulturell kontekst. Ved lærernes utsagn kan det være tilfelle at det sentrale som Skjelbred (2010) nevner, ikke får plass i opplæringen.

Det er tydelig at noen av lærerne mener de grunnleggende ferdighetene får en for stor rolle i norskfaget:

«I praksis har norskfaget en større oppgave enn det vi gir faget (B)».

De stresser med å komme i mål og vurdere elevene opp mot kompetansemålene i norskfaget. De påpeker at det legges for stor vekt på den instrumentelle delen av faget, fordi de grunnleggende ferdighetene, muntlig, skriving og lesing, alene hviler på norskfaget. En av lærerne reflekterte mye rundt dette aspektet og tok indirekte opp dannelsesoppdraget til norskfaget:

«Kanskje kunne man fått tatt bort det her med at norskfaget tar seg av alt. Slik at man kunne fått hvilt litt ut i faget. For eksempel lese skjønnlitteratur over tid, jobbe med lengre prosjekter, snakke om hva litteratur kan gjøre for meg som menneske og hvordan jeg kan vokse på den. Hvordan kan jeg kjenne igjen elementer fra tankene mine. Synes det er for mye pes i norskfaget på at de skal både lese og skrive og produsere (A)».

De ser på dette som en utfordring fordi de ser behovet og viktigheten med å reflektere og diskutere hva faget kan bidra til hver enkelt elev på et mer personlig plan. Til tross for at lærerne ser nødvendigheten i dette, mener de at målstyringen og detaljfokuset i kompetansemålene krever at elevene må produsere et produkt som viser hva de kan. Det store fokuset på de grunnleggende ferdigheter resulterer i at lærerne nedprioriterer dannelsesoppdraget i faget.

Et annet viktig aspekt lærerne ofte tok opp var hvordan norskfaget har endret seg med tanke på sjanger. De er enig om at elevene nå skal kunne noe bredere enn kun sjanger. De forklarer hvordan kompetansemålene og oppgaveteksten på eksamen stiller høyere krav til elevenes tverrfaglig kompetanse. Det poengteres at det ikke spiller en særlig stor rolle om hvor god en er til å skrive en novelle, når oppdraget er at en skal kommunisere:

«Etter å ha vært sensorveileder, da skjønner man hva dem ser etter, hva er det dem leter etter. Det å få elevene til å skjønne at de kan bruke sin totale kunnskap om alt, kan de få bruk for på for eksempel norskeksamen. Så det sitter tydeligvis noen der som vet hva man skal med de her målene, men dem skal ikke si det før det er for sent for elevene. Alle bør være sensor skriftlig. Man får en realitysjekk for hva det er dem er ute etter (A)».

Selv om lærerne er klar over endringen med sjanger, kan det virke som at det er vanskelig å realisere endringen i praksis. Når vi har sett i de lokale planene til skolene, ser vi hvilke tekster elevene skal skrive, der sjanger er bestemt. Kompetansemålene spesifiserer ikke lengre hvilke sjanger elevene skal skrive, og dette er lærerne klar over. En kan jo stille spørsmål ved

om hvor viktig det er å fastslå at elevene skal skrive for eksempel tegneserie eller kåseri, hvis fokuset er at de skal skrive med hensyn til formål, mottaker og medium.

#### 4.2.3.5 Elevmedvirkning

Når vi spør lærerne hvordan elevene inkluderes i egen læring er det mange felles meninger omkring dette. De påpeker at elevene på ungdomstrinnet ikke er i stand til å ta selvstendige valg. Elevene får delta i utformingen av vurderingskriterier og noen ganger får de velge hva de vil skrive om. Hvis elevene får i oppgave å skrive en tekst vil de aller helst ha konkrete oppskrifter, gjerne også overskrift, slik at de slipper å tenke for mye. En av lærerne eksemplifiserer dette ved at de hjemme

«(...) får sydd puter under armene og er derfor ikke vant til å kunne være selvstendig (A)».

Lærerne mener at elevene først på 10. trinn er klar for å prøve å være selvstendig. Vi har sett i periodeplanene at mye allerede er bestemt av innhold og oppgaver for elevene, og at disse ikke byr til problemløsning og refleksjon. Dermed syr også skolene puter under armene på elevene. Det øverste oppdraget til skolen er å gjøre elevene klar til samfunnet. Elevene må ta del i egen opplæring for at innholdet skal klares å aktualiseres for eleven. De trenger å ta egne valg.

En lærer påpeker videre at elevene ikke klarer å se at noe de lærer i et fag kan brukes i et annet fag. Dybdelæring vil si å kunne generalisere enkelte kunnskaper og ferdigheter til at elevene ser nytten i det de lærer. Det kan være at de ser nødvendigheten i hverdagen utenfor skolen, og på tvers av fag. For at elevene skal kunne få denne kompetansen, mener vi at det er avgjørende at dannelse blir en del av enhver læringssituasjon. For å oppnå norskfagets formål, påpeker Aase (2010) at det krever mer enn at elevene ensidig fokuserer på hva en kan. Når eleven selv reflekterer over hvem han er når han kan noe, og det eleven har lært seg er avhengig av hvem han er. Dermed krever dannelse problematisering, refleksjon og dialog, hvor elevene lærer å tenke kritisk, logisk, saklig, dristig og fleksibelt. Dette krever at læreren vet hvordan en kan få til slike læringssituasjoner.



Danning og dybde er avhengig av hverandre. I intervjuene kommer det fram to utfordringer som ufrivillig tar plassen til dannelsesoppdraget i norskfaget. For det første føler lærerne at de alltid må få elevene til å produsere noe, slik at de kan måle hvor de ligger i løpet. For det andre at det instrumentelle med grunnleggende ferdigheter har fått for stor plass. En av lærerne sier at:

«Det er krevende å gjøre norskfaget spenstig, fordi det er alt for mye som skal kremes inn (A)».

Samlet sett antyder lærernes svar på at en kombinasjon av at kompetansemålene er blitt en rettesnor og et målingsinstrument for opplæringen, og at norskfaget får for stort ansvar for de grunnleggende ferdighetene; muntlig, lesing og skriving, tar plassen til innholdet som har med danning å gjøre. Dannelsesperspektivet i norskfaget blir ikke lagt opp som et vurderingsgrunnlag i læreplanene. Derfor prioriteres det heller ikke i praksis. Men oppgaver som kan få elevene til å se sammenhenger, løse problemer, reflektere og få en dypere forståelse, kan integreres i deres lokale læringsmål. Det er ikke behov for å fastsette kunnskap.

En lærer reflekterer omkring å se samfunnets utfordringer i tråd med norskfaget. Samtlige lærere nevner at det å kunne lese og skrive funksjonelt er viktig, men denne læreren legger til at det å skrive rett og ha et rikt ordforråd er viktig fordi elevene skriver mer fragmentert på fritiden. På samme måte leser de fragmenterte tekster. På denne måten kan innholdet om språklæring koples til aktuelle tekster elevene møter i dag. Det kan være en måte for at elevene skal få en dypere forståelse for hvorfor det er så sentralt i dagens samfunn. Læreren mener også at formålet med faget og formålet for hovedområdene taler veldig godt og tydelig i forhold til kompetansemålene. Hun mener at det er dette som burde være veien til det en skal lære. Denne læreren viser at disse delene av læreplanen i norsk har tydeligere føringer for hva som burde ligge til grunn i norskfaget.

Med denne framstillingen ser vi klare sammenhenger mellom gjennomgåtte temaer. Implementeringen av LK06 har vært vag og diffus til å ta de store endringene tatt i betraktning. Dette fører til mange ulike praksiser som prøver å ta utgangspunkt i læreplanen, men at de på grunn av manglende forståelse enten lar kompetansemålene styre

norskopplæringen i for stor grad, eller at de grunnleggende ferdighetene tar for stor plass i undervisningen. Dette kan konkludere i frustrasjon omkring implementeringen av læreplanen, og at handlingsfriheten blir nærmere en tvangstrøye og et hinder for læring. Lærerne på skole B viser tydelige beskrivelser for hvordan elevene kan vise en bredere forståelse og dybdelæring gjennom tverrfaglige prosjekter, men de føler ikke at det kan gjøres innenfor denne læreplanen, fordi det ikke er formulert. Det frie handlingsrommet har snarere blitt det motsatte hvor kompetansemålene blir en rettesnor for faget.

At kompetansemål blir definert som vanskelig å jobbe med hos alle lærere, viser også at disse burde bli lettere å jobbe med. Vi mener at dette burde skje igjennom at lærerne får en forståelse for hvordan dybdelæring og dannelse får en større del av norskfaget, og at de vet hvordan lærings situasjoner som gir rom for dette. Dette vil kanskje minimere mengden av delmål i faget. Dette vil gi elevene og lærerne utfordringer ved å se hvilken kompetanse elevene egentlig skal sitte igjen med. Dette vil kanskje også dempe fokuset, eller at det blir en annen innfallsvinkel på sjangerlære i opplæringen. Det ensidige svaret om at det ikke er viktig å kunne instrumentelt sjangertrekkene, men heller å se hvordan de på ulike måter kan brukes for en hensikt, burde få en endring i undervisningsmetodene.

#### 4.2.4 Oppsummering av sentrale funn til forskningsspørsmål 2

Datamaterialet er hentet fra lokale læreplaner og intervju med lærere. Vi har delt funnene i to bolker.

##### Kompetansemålene endres fra LK06 til lokalt nivå:

- Kompetansemålene blir omgjort til lokale læringsmål der verb blir endret, fjernet eller lagt til.
- Lærebokforfatterne og lærerne bestemmer hva *kunnskapsdimensjonen* skal inneholde.
- Vi finner tegn til at sjangre og forfattere er de samme som ble listet opp i hovedmålene i L97.

### Overflatelæring:

- Skolens praksis er preget av overflatelæring fordi lærerne mener norskfaget omfatter for mye og de må innom flere områder for å sjekke at elevene har oppnådd alle kompetansemål.
- Lærerne har påpekt at elevene ikke er moden nok til å være selvstendig og ta ansvar for egen læring fordi de får «sydd puter under armene hjemme». Men de får også sydd puter under armene på skolen. De får servert alt på et sølvfat der lærerne har tatt avgjørelser.



## 5 MÅLSETTING: UTVIKLING AV LÆREPLANFORSTÅELSE

Målsettingen med studien har vært å bidra til utvikling av læreplanforståelse i norskfaget i LK06. Vi har selv forsøkt å tolke meningsinnholdet i læreplan i norsk i LK06, men vi har også møtt planen på en ny måte gjennom lærere. Det har vært svært givende å se læreplanen fra lærernes ståsted og høre hvordan de opplever iverksettingen av planen i praksis. Det har bidratt til at vi nå har utviklet en enda større forståelse for norskfaget og læreplan i norsk.

Denne studiens bidrag til læreplanforståelse oppsummeres i tre punkter; 1) Norskfagets danningspotensiale, 2) Kompetanse og kompetansemål og 3) Dobbeltkommunikasjon.

### 5.1 Norskfagets danningspotensial

Gjennom analysen av formålsbeskrivelsen til norskfaget har vi tolket at dannelse er det overordnede formålet i norskfaget. Dette er fordi vi mener kommunikasjon, kulturell forståelse og identitetsutvikling er området som skal bidra i elevenes danningsprosess.

Danning er implementert i hele norsklæreplanen, men kommer etter vår mening noe utydelig fram. Dersom en ikke leser formålsbeskrivelsen med et tolkende blikk kan det være en oppfatter kulturforståelse og kommunikasjon som det mest sentrale med norskfaget. Kulturforståelse og kommunikasjon er nok kanskje de som i størst grad bidrar i elevenes danningsprosess i norskfaget, men poenget er at en må vite hvilke oppgaver elevene bør møte for å sette i gang en danningsprosess hos eleven. Ved å lese formålsbeskrivelsen uten en forståelse for hva danning er kan det være at en lærer heller vektlegger det redskapelige i faget.

Det kan være vanskelig å skille mellom de to hovedområdene muntlig og skriftlig kommunikasjon, med de tre grunnleggende ferdighetene *lese*, *skrive* og *muntlig*. Disse områdene har alltid vært en selvfølge i norskfaget, men innebærer i dag noe mer enn å kun lese, skrive og fortelle. Å gjøre oppgaver som er dannende og gir elevene en dypere forståelse

for hva, hvorfor og hvordan de lærer kan bidra til at elevene i større grad oppnår den kompetansen som norske utdanningsmyndigheter har definert.

Danning er altså implisitt formulert i hele læreplanen. I analysen av kompetansemål etter 10. trinn finner vi at det er flere *ferdigheter som dokumenterer kunnskap enn ferdigheter for dypere forståelse*. De fleste kompetansemål som byr til en dypere forståelse finner vi under hovedområdet språk, litteratur og kultur. Selv om ordet redskap er helt fjernet fra norsklæreplanen kan vi se tegn til at det er denne delen som kommer tydeligst fram i kompetansemålene, spesielt under hovedområdene muntlig og skriftlig kommunikasjon. Dermed er det heller ikke så rart at det er dette vi også finner i de lokale læreplanene. Men dersom lærerne hadde hatt kunnskap om hvilken betydning danning hadde for elevene og hvordan det kan implementeres i undervisning ville de kanskje også forstått at elevene muligens får større utbytte av det de lærer. En mulig grunn til at lærerne fokuserer mest på det redskapelig med norskfaget er at de mener norskfaget fortsatt har hovedansvaret for de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlig. De mener andre fag hviler mer ut med å integrere lesing, skriving og muntlige ferdigheter fordi norskfaget tar det ansvaret uansett. Men alle fag har egne særrområder knyttet til de grunnleggende ferdighetene, så kanskje bør norskfagets kjerneelementer innenfor grunnleggende ferdigheter tydeliggjøres

Norskfaget har ansvar for store områder. Kulturforståelse har parallelt med samfunnsutviklingen utvidet seg til å ikke bare gjelde vår nasjon, men også et flerkulturelt samfunn med mange ulike kulturer. I tillegg skal elevene få et nytt perspektiv på kultur gjennom både historiske og samtidige tekster. Tekstkulturen er utvidet og elevene skal både beherske, forstå og delta i denne tekstkulturen på en kvalifisert måte. Måter å kommunisere på er utvidet og etterspørselen på å kunne beherske, forstå og delta i det komplekse samfunnet er et krav for de unge i dag. Skolen må derfor i større grad enn skifte fokus fra kunnskapsformidling til kunnskap som vekker nysgjerrighet og utvider elevenes horisont til en bredere sammenheng i og utenfor skolekretsen.

Fra tidligere læreplaner da norskfaget var et redskapsfag og språkfag ble det norskfagets ansvar å lære elevene om sjangre. Norsklæreplanen etter 2013 har åpnet opp muligheter for større tilpasning til hver enkelt elev og elevgruppen. I følge lærerne vi har snakket med er

sjanger også borte fra eksamenstekstene. Det er ikke lengre et krav om at elevene kan alle sjangre, men de skal kunne ta avgjørelser for hvordan de kan kommunisere på en kvalifisert måte. Da trenger elevene å forstå at sjangertrekk finnes for en grunn. Noen av lærerne vi intervjuet hadde erfaringer med å være sensor for skriftlig eksamen i norsk. De mente det var en realitycheck og en aha-opplevelse for hva som egentlig krevdes av elevene på eksamen.

Lærerne mener LK06 er vag i formuleringene sine, noe vi også kan se. Det kan være vanskelig å tolke innholdet, spesielt formålsbeskrivelsen. Det er flere som også poengterer at prosjektarbeid og tverrfaglig arbeid er fjernet fra LK06. Men vi mener at selv om det ikke står ordrett hvilke kompetansemål som skal brukes til prosjektarbeid, kan en likevel gjøre prosjektarbeid fordi LK06 har et åpent handlingsrom og metodefrihet.

Å implementere danning i norskfaget må ligge i hvor vidt læreren har evne til å vise fram kulturformene som relevant uten påtrengende moralisering, men gjennom samtaler og metasamtale. Der en forhåpentligvis kan møte elevene, ikke bare der de er, men der de kan ønske å komme. Læreres kompetanse bidrar på denne måten da til å forvandle faglige kunnskaper til former som har pedagogisk kraft og som kan tilpasses de variasjoner og med bakgrunn i det som kjennetegner eleven.

## 5.2 Kompetanse og kompetansemål

Gjennom læringsepisodene har vi forstått hvordan en kan skille *ferdighetsdimensjon* og *kunnskapsdimensjon* og *svak- og sterk innramming* i kompetansemålene. Disse kan gjøre det lettere å forstå, tolke og praktisere kompetansemål i skolen. Den svake innrammingen på kunnskapsdimensjon gir både lærere og elever mulighet for tilpasning, men det krever også en forståelse for hvordan en kan utnytte den slik at elevene ser relevansen i det de lærer. Fordi ferdighetsdimensjon er sterkt innrammet kan den ikke byttes ut med andre ferdigheter. Dersom ferdigheten i et kompetansemål er å gjenkjenne skal en ikke vurdere drøfte som noe høyere enn de som faktisk bare kan gjenkjenne. Hvis en elev viser at han kan gjenkjenne

retoriske appellformer er dette høy måloppnåelse på dette kompetansemålet. Hvis en elev viser at han kan gjenkjenne og drøfte retoriske appellformer er dette også høy måloppnåelse.

Det er til sammen 27 kompetansemål etter 10. trinn. Disse favner bredt og kan inneholde flere ferdigheter og flere kunnskap. For å gjøre de håndterbar kan en dele kompetansemålene opp slik at de blir mindre, men den sterke innrammingen på ferdighetsdimensjon skal bli beholdt og den svake innrammingen på kunnskapsdimensjon skal bli beholdt. For å få fram kompleksiteten i kompetansemålene kan en tilføye *for å forstå* bak kompetansemålene. Ved å dele opp kompetansemålene slik vi har foreslått kan i praksis resultere i mange flere kompetansemål enn bare 27, men det blir klart og tydelig hva elevene faktisk trenger å lære. Læreplanen bærer også med seg metodefrihet. Dersom det ikke står hvordan elevene skal tilegne seg fagkunnskap eller utøve en ferdighet er dette opp til læreren å gjøre en pedagogisk avgjørelse.

De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene. Dersom noen kompetansemål ikke har en grunnleggende ferdighet er det ikke nødvendig å presse det inn der de ikke skal være.

Denne avhandlingen har gitt oss en grundigere forståelse for hva kompetanse egentlig er. Vi hadde i utgangspunktet en snever definisjon da vi tenkte det var *kunnskaps + ferdighet = kompetanse*, noe vi også opplevde at lærerne hadde. Dette er så klart den grunnleggende måten å forklare kompetanse på, men det innebærer noe mer. Danning og dybde er to komplementære begrep som gjør det mulig for elevene å oppnå kompetanse.

I analysen av de lokale læreplanene så vi hvordan skolene åpenbart prøver å nå over alle kompetansemål og integrering av grunnleggende ferdigheter. De vil at elevene skal lære om alt. Dette har da resultert i at det blir en overfladisk tilnærming til ulike emner. Elevene får da ikke tid eller mulighet til å lære noe i dybden. Danning handler om at elevene ikke bare tilegner seg kunnskap, men forstår det de lærer ut fra hvem de selv er og hvordan kunnskap påvirker eleven som person. Det er derfor avgjørende at lærere har pedagogisk innholdskunnskap slik at de kan tilpasse opplæringen til hver enkelt elev.



Vi har videreutviklet læringsepisode 1 for å få fram hvordan eleven som ville skrive om regelendringer i fotball kunne brukt sin totale kompetanse. Selv om vi ikke vet om det var tilfelle kunne det å argumentere om regelendringer i fotball vært en reell og aktuell situasjon for eleven i en annen sammenheng. Hvis han så nødvendigheten i å øve seg på å argumentere forstår eleven at han kan utvikle en kompetanse han kunne bruke i andre sammenhenger. Elever har ulike evner og forutsetninger og enkelte har kanskje ikke en forståelse for at de kan overføre det de lærer på skolen inn i hverdagssituasjoner og videre i livet. Da er det lærernes ansvar å hjelpe elevene til å utvikle denne kompetansen. Dette krever at danning er en integrert del av hele norskfaget. At en lærer har pedagogisk innholdskunnskap betyr at læreren tar de tre elementene fagkunnskap, pedagogikk og læreplanforståelse som nødvendige for å kunne skreddersy undervisningen slik at hun forvandler kunnskapen til former som har pedagogisk kraft. Dette er mulig med norsklæreplanen fordi kompetansemålene er svakt innrammet på kunnskap.

### 5.3 Dobbeltkommunikasjon

Vi kan si at læreplanen dobbeltkommuniserer på to måter. For det første peker lærerne vi har snakket med at de på den ene siden har stor frihet til å fylle det åpne handlingsrommet, mens på den andre siden må de vurdere elevene med bakgrunn i kompetansemålene. Da er det lærerne som stilles ansvarlig for resultatene til elevene dersom det er for stor avstand mellom eksamenskarakter og standpunkt karakter.

For det andre dobbeltkommuniserer læreplanen også innenfor norskfaget. Kompetansemålene blir en rettesnor for lærerne, enten de er klar over det frie handlingsrommet eller ikke. De stresser med å krysse av for at elevene har oppnådd ett og ett kompetansemål. Danning og dybde krever tid, men lærerne har ikke tid til det. Til tross for at lærerne sier at de gjerne skulle ønske å gi danning en større plass i opplæringen, så føler de ikke at det er plass til det. Selv om lærerne som har vært sensor på eksamen har sett at elevene må kunne noe mer enn å vise sjangertrekk, tar ikke læreren med seg dette i undervisningen. De har ikke tid på grunn av de må sjekke kompetansemålene.

Det krever kanskje en for stor endring i praksis, nye måter å tenke på og ny struktur i norskfaget til at lærerne tør å prøve. For at en skal klare å gå over fra å tilegne kunnskap til å få en total kompetanse, må lærerne tørre å prøve og feile. De må tørre å finne nye måter å utøve faget og hvordan en kan løse disse nye måtene å tenke på i norskfaget. Det er ikke farlig å ta seg tid til å prøve noe nytt sammen med elevene. Dersom en tar seg tid til å lære bort, forsøke, diskutere, samarbeide og utøve sammen med elevene, vil de uansett lære noe selv om det kanskje ikke ble vellykket første gang en forsøkte.

En mulig løsning vi ser er at kompetansemålene i større grad må inneholde *ferdigheter for dypere forståelse*. Selv om det ligger en progresjon i kompetansemålene mellom trinn er det nødvendig at kompetansemålene er formulert på en slik måte at det krever problemløsning og selvstendighet fra elevene. Lærerne føler de står ovenfor et dilemma de nå ikke kommer seg foruten, selv med en forståelse om at danning er viktig i norskfaget.

Dersom elevene kun blir vurdert ut fra å dokumentere kunnskap gir det signaler om at det er det som er viktig. Hvis en da baserer seg på reproduksjon av kunnskap gjennom tester og prøver blir dannelsesmålingene stående som ønskelig, men som tilfeldige bivirkninger av undervisningen. Lærere som legger vekt på å utvikle forståelse gjennom utforskende og utfordrende samtaler i kollektive læringssituasjoner, får kanskje elever som har følt at deres interesser blir verdsatt i skolen. Elevene har fått tilpasset opplæringen slik at de har blitt utfordret til å utvikle egne forutsetninger på måter som er egnet deres horisont. Men slik virksomhet premieres ikke i vurderingssammenhenger. Satt på spissen kan resultatstyringen som har fulgt med LK06 sette en stopper for mulig danning og dybdelæring. Lærerne ser det kanskje som en enkel løsning å enten følge en lærebok eller fastsette kunnskapsdimensjonen i læreplanen, fordi da har elevene i alle fall vært lært noe og kan prestere noenlunde bra på eksamen. Utdanningsdirektoratet deler definisjonen på kompetanse i tre deler, *Å mestre områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan*, er integrert i de større delene av læreplanen. De er integrert i Generell del, Prinsipp for opplæring og i formålsbeskrivelsen til fagene, men ikke i kompetansemålene. På denne måten dobbeltkommuniserer læreplanen.

## 6 AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE

Tittelen på denne avhandlingen er *Læreplan i norsk – skrevet, men ikke forklart – lest, men ikke forstått?* Nasjonale plan har skrevet læreplan i norsk og den er gjennom veiledninger og stortingsmeldinger blitt forklart. Vi opplever at læreplan i norsk gjennom sine formuleringer, ikke har blitt gitt gode nok forklaringer på hvordan den bør implementeres og tolkes.

Læreplan i norsk har mange gode intensjoner og vi ser alle fordelene med den, men det har krevd mye tid og refleksjon for å forstå den. Selv om læreplan i norsk ikke lengre skal gi noen oppskrift på kunnskapsdimensjon, kan man gi en oppskrift på hvordan den bør tolkes og implementeres. Vi har etter denne avhandlingen forstått at det kanskje ikke er så enkelt å gi en oppskrift på dette. For at vi selv skulle forstå og forsøke å svare på forskningsspørsmålene for avhandlingen har det vært nødvendig å anvende analyseverktøy, teori, egne erfaringer, tidligere forskning på LK06 og timevis med refleksjon og analyse. Vi har selv erfart hvor vanskelig det kan være å realisere intensjonen i læreplan i praksis. Tidligere forskning og lærernes erfaringer tyder på at læreplanene har tatt tid å forstå. Med bakgrunn i dette kan vi si at læreplan i norsk er skrevet, men ikke forklart tydelig nok, og dermed lest men ikke fullstendig forstått.

### 6.1 Veien videre

Framstillingen og drøftingen av de ulike funnene skaper flere framtidige prosjektmuligheter som kan gi svar på nye spørsmål som har meldt seg i løpet av prosjektets slutfase.

Vi har vist hvordan kompetansemål kan gjøres håndterbar i praksis og vi har forklart hvilke fordeler LK06 bærer med seg. Vi har også møtt læreplanen på en ny måte gjennom lærernes planer og erfaringer. Dette har vi gjort gjennom analysebegrepene *sterk ferdighetsdimensjon* og *svak kunnskapsdimensjon*. Vi har fått en forståelse for hvordan det åpne handlingsrommet kan praktiseres og utnyttes for at eleven skal få størst mulig utbytte av opplæringen. Gjennom å søke fram meningsinnholdet i læreplanen i norsk har vi funnet ut av dannelse er et overordnet formål i norskfaget. Lærerne står fritt til å kunne velge innhold til det åpne handlingsrommet som kompetansemål gir rom for. For at dannelse skal integreres og få en sterkere posisjon i opplæringen må det ses i sammenheng med dybdelæring. Da vil elevene få

utvide horisonten sin ut fra en kompetent lærer som besitter pedagogisk innholdskunnskap. Med bakgrunn i denne avhandlingen har det vekt en interesse for om det faktisk er mulig å utføre våre funn i praksis. Hva skjer hvis elevene blir presentert for kompetansemålene der de blir forklart hva ferdigheten er og hva kunnskapen er, og at de får vite om deres muligheter til medbestemmelse?

Et annet interessant funn er at de lærerne som har vært eksamenssensor får en aha-opplevelse om hva skriveopplæringen egentlig bør bygge på. Ifølge lærerne vi har snakket med er sjangerkunnskap ikke lengre like relevant som før. Elevene blir ikke testet i om de kan sjangertrekk. De hevder at eksamensoppgavene vektlegger blant annet kommunikasjon, tolkning og sammenligning. I kompetansemålene ser vi blant annet at tekstene elevene skal skrive ikke er en oppramsing av sjanger. Det er åpnet opp for at man ikke må innom alle mulige sjangre, men heller at de skal skrive reflekterende, argumenterende, informative og underholdende tekster. Dersom kommunikasjon er det som vektlegges kan det være nødvendig at elevene får en dypere forståelse for hvordan språket faktisk kan brukes i ulike kommunikasjonsformer. Ut fra dette kan det være interessant å undersøke hvordan skriveopplæringen kan være spennende ved utgangspunkt i dannelsen.

I april 2016 kom Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*. Regjeringen har vedtatt at det er behov for endring og fornyelse av Kunnskapsløftet. Noe av det første Regjeringen påpeker er at fornyelsen skal implementeres gradvis og ikke skje over natten. De har tatt utgangspunkt i Ludvigsen-utvalget og vurdert deretter hva som kan være best for den norske skolen. Blant annet kommer det fram at det har oppstått utfordringer med LK06. Noe er blitt lagt til, uten at noe er tatt ut. Ludvigsen-utvalget mener det har resultert i at læreplanen nå gaper over for mye, og lærere må haste seg gjennom uten at elevene når målene (NOU:2015). Nå vil Regjeringen gjøre en vurdering av fagenes innhold og forsøke å slanke fagene slik at fagets kjerneelementer står tydeligere i fokus.

Med bakgrunn i dette kan det være interessant å undersøke læringsutbytte til elevene. Vil elevene faktisk lært mer dersom de fikk mer ansvar og medbestemmelse for egen læring? Hadde det økt motivasjonen? Og hvordan ville en undervisningssituasjon og resultater sett ut dersom en vektla oppgaver som er dannende og bidrar til en dypere forståelse? Dette er

spørsmål vi selv kommer til å ta med oss videre i lærerjobben, og gjennom denne avhandlingen har vi fått åpnet øynene for alle muligheter man har som lærer.



## 7 REFERANSELISTE

- Andreassen, S-E. (2014). Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen og E.M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 373–402). Oslo: Cappelen Damm.
- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategi. I: Aasen, A. J. & Nome, S. (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Christoffersen, L., og Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abtakt forlag.
- Caelli, K., Ray, L., Mill, J. (2003). *Clear as Mud: Toward Greater Clarity in Generic Qualitative Research*. Hentet 10.05.16 fra [file:///C:/Users/Janne/Downloads/Generisk\\_International%20Journal%20of%20Qualitative%20Methods-2003-Caelli-1-13.pdf](file:///C:/Users/Janne/Downloads/Generisk_International%20Journal%20of%20Qualitative%20Methods-2003-Caelli-1-13.pdf)
- Dale, E. L., Engelsen, B.U. og Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer*. Sluttrapport. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Engelsen, B.U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo.
- Ericson, H. L. (2007). *Concept-based teaching and learning*. International Baccalaureate Hentet 07.05.16 fra [http://www.ibmidatlantic.org/Concept\\_Based\\_Teaching\\_Learning.pdf](http://www.ibmidatlantic.org/Concept_Based_Teaching_Learning.pdf)
- Feies, A. og Thornberg, R. (2009). *Handbook of kvalitativ analyse*. Liber
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2015). *Effektiv planlegging og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodlad, J, L (1979). *Curriculum Inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Grimen , H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hogdson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. og Tomlinsons, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., W. Rønning og P. Tomlinson (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.

- Jarvis, P.(2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society*. London: Routledge.
- Kind, V. (2009). *Pedagogical Content Knowledge as a tool for developing high quality science teachers: evidence from research*. Hentet 11.05.16 fra [http://ses.web.ied.edu.hk/ease2013/speaker\\_files/Pedagogical%20Content%20Knowledge%20Oas%20a%20tool%20for%20developing%20high%20quality%20science%20teachers\\_evidence%20from%20research.pdf](http://ses.web.ied.edu.hk/ease2013/speaker_files/Pedagogical%20Content%20Knowledge%20Oas%20a%20tool%20for%20developing%20high%20quality%20science%20teachers_evidence%20from%20research.pdf)
- Klafki, W. (1959). Kategorial dannelse. I: Dale, E. L (1996) (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling* (167-203). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet(2015-2016). *St.Meld 28 Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Forfatteren.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Leseth, A.B. og Tellmann, S.M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8 Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pellegrino, J. W. og Hilton, M. L. (2012). *Education for Lifes and Work: Developing Transferble Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Røvik, A.K. (2007). *Trender og translasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ryen, A. (2002). *Triangulering i Det kvalitative intervjuet – fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen.: Fagbokforlaget
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowlege growth in Teaching*. American Educational Resears Association. Hentet 08.05.16 fra [http://www.jstor.org/stable/pdf/1175860.pdf?\\_=1462735080706](http://www.jstor.org/stable/pdf/1175860.pdf?_=1462735080706)
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skjelbred, D. (2010). *Fra fadervår til facebook*. Bergen: Fagbokforlaget



Stehr, N. (2005): «Knowledge societies», i *Society and knowledge*. New Brunswick and London: Transaction Publishers

Thagaard, T. (2004). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i norsk*. Hentet 14.05.16 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-01>

Utdanningsdirektoratet (2010). *Læreplan i norsk*. Hentet 14.05.15 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-03>

Utdanningsdirektoratet (2006-2012). *Evaluering av Kunnskapsløftet*. Hentet 25.04.16 fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl\\_presentasjoner\\_sluttrapporter/udir\\_evaluering\\_kunnskapsloeftet\\_2012\\_korr3.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl_presentasjoner_sluttrapporter/udir_evaluering_kunnskapsloeftet_2012_korr3.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 14.05.16 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 09.05.15 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>

Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: SEEK A/S.

Aase, L. (2010). Norskfagets dannelsepotensial i fortid og samtid. I: Aasen, A.J. & Nome, S. (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.

Aasen, A. J. og Nome, S. (2010). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.



## 8 VEDLEGG

### Vedlegg 1 – intervjuguide

#### Briefing

- Fortelle om prosjektet
- Informere om bruk av lydopptak og anonymitet

#### Generelt om læreplanen:

- Hvilke synspunkter har du på LK06?
- Hvordan synes du den fungerer?
- På hvilken måte tenker du LK06 er annerledes fra tidligere læreplaner?

#### Kompetansebegrepet:

- Hvordan vil du definere kompetanse?
- Hvordan vurdere kompetanse?
- Hva synes du om kompetansemålene?
- Hvordan jobber dere med å tolke kompetansemål

#### Læreplan i norsk:

- Hva vil du si er formålet med norskfaget?
- Hvordan velger du innhold til undervisning? Hva skal elevene jobbe med?
- Dine prioriteringer i faget?
- Hva bidrar norskfaget med til elevene?

#### Samarbeid og planlegging:

- Kan du fortelle litt om hvordan dere lager årsplaner?
- Hvilke ressurser/hjelpemidler bruker du i planleggingen?
- Hvordan tilpasser du undervisningen til elevene/klassen?

#### Årsplaner og periodeplaner:

- Hvordan lager dere elevvennlige mål
- Begreper i starten av hver periode, hva er hensikten?
- Hva blir vurdert med karakter?
- Diskutere planen sammen med læreren

Noe du vil legge til, eller fortelle mer om?