

LK06 til LK20: en diskursanalyse av sentrale dokumenter. I hvilken grad har det funnet sted en diskursiv endring i to sentrale stortingsmeldinger og selve læreplanen?

Sarah Jacqueline Cyriel Vandenbrande

Master i Utdanningsledelse

30 Studiepoeng

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Tittel: LK06 til LK20: en diskursanalyse av sentrale dokumenter. I hvilken grad har det funnet sted en diskursiv endring i to sentrale stortingsmeldinger og selve læreplanen?

Av: Sarah Jacqueline Cyriel Vandenbrande

Eksamen: Master i Utdanningsledelse

Semester: høst 2023

Veileder: Eyvind Elstad

Sammendrag

I denne masteroppgaven møter man en dokumentanalyse, med formål om å se på til hvilken grad det har funnet sted en diskursiv endring i overgangen fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020. Teorien som brukes som utgangspunkt er *Analyzing discourse* formidlet av Norman Fairclough (2003). Problemstillingen som besvares i løpet av oppgaven er: *LK06 til LK20: en diskursanalyse av sentrale dokumenter. I hvilken grad har det funnet sted en diskursiv endring i to sentrale stortingsmeldinger og selve læreplanen?* Naturlige forskningsspørsmål i forbindelse med denne problemstillingen er: «På hvilken måte er det blitt foretatt konkrete språklige endringer i de foreslåtte eksamenene grunnet dette skifte? Kan en finne konkrete endringer i semantikken, syntaksen og ordbruken innad i eksamensformene – og hva er mulige implikasjoner av disse?». Disse besvares ikke hver seg, men veves heller inn i hoveddelen.

Empirien for analysen består av to sentrale styringsdokumenter, Stortingsmelding 30 (2003-2004) og Stortingsmelding 28 (2015 – 2016). Oppgaven tar en grundig dyppdukk ned på ordnivå innad i meldingene med fokus på felles kapitlene «innledning», «norskfaget», «fremmedspråk» og «lærerutdanningene». Den redegjør også kort for fremstillingen av begrepene «elev» og «lærer» i begge stortingsmeldingene. Ved å trekke ut enkelte felles kapitler kan analysen gå i dybden inn på både morfologien, syntaksen og semantikken i det brukte språket. Slik legger masteroppgaven både makronivået åpent, eller mer konkret den politiske konteksten rundt Stortingsmeldingene, i tillegg til å gå ned på mikronivået og se på lingvistiske kjennetegn for diskursene brukt i meldingene.

Ved å anvende denne metoden konkluderer jeg til slutt med en ganske stor diskursiv forskjell mellom LK06 og LK20, der diskursen brukt i Stortingsmelding 30 er demokratisk og veiledende, enkelte steder til og med lyrisk, men med klare direktiver og oppfordringer til læreren. Diskursen i Stortingsmelding 28 er mer politisk korrekt, og derfor mer byråkratisk, og rett fram der det er flere påbud og klare beskjeder ovenfor læreren og eleven. Samtidig blir her for første gang læreryrket omskrevet som en «profesjon». Profesjonsbegrepet ble tidligere introdusert i St.meld. nr. 11 (2008-2009), men blir videreført i Meld. St. 28 (2015–2016). Dermed markerer Meld. St. 28 (2015–2016) en tydeligere overgang til å se på læreryrket som en profesjon enn hva som er tilfelle i Stortingsmelding 30 (2003-2004). Denne overgangen har igjen betydning for hvordan skoleledere og lærere vil oppfatte styringsdokumenter (herunder også læreplaner). Videre kan igjen dette ha betydning for den pedagogiske praksis i skolene.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	6
1.1 Problemstilling.....	7
1.2 Komposisjonen til oppgaven	9
2. Teoretisk rammeverk	11
2.1 (Post)strukturalismen og språk	11
2.2 En sosialkonstruktivistisk ramme	13
3. Metode	15
3.1 Diskursanalyse: historisk bakgrunn og definisjon.....	15
3.2 Norman Fairclough: diskurs som teori og metode	17
3.2.1 Analysing discourse	18
3.3 Reliabilitet og validitet	22
4. Presentasjon av empiri samt analyse	24
4.1 Pedagogikkbegrepet og kunnskapsløftene.....	24
<i>Ideenes læreplan og pedagogikk</i>	24
4.2 Sosialpolitisk kontekst.....	27
4.3 Konkret: hva ble gjort i LK06 og LK20?	31
<i>Kunnskapsløftet 2006</i>	31
<i>Kunnskapsløftet 2020</i>	32
4.4 Diskursanalyse av stortingsmeldingene.....	33
<i>Innledning</i>	34
<i>Læreplanverket</i>	35
<i>Norskfaget</i>	36
<i>Fremmedspråkene</i>	38
<i>Innledning</i>	39
<i>Læreplanverket</i>	41
<i>Norskfaget</i>	45

<i>Fremmedspråkene</i>	47
<i>Lærernes rolle i St. Melding 30</i>	47
<i>Lærernes rolle i Stortingsmelding 28</i>	49
5. Diskusjon av funnene	52
5.1 Komparativ drøfting av diskursorden brukt i empirien	52
5.2 Styringsdokumentene og implikasjonene for vår sosial praksis.....	55
5.3 Har det funnet sted en språklig endring fra Stortingsmelding 30 til Stortingsmelding 28? 58	58
5.4 Mottakelse og implikasjoner av Kunnskapsløftet 2020	61
6. Konklusjon	65
6.1 Implikasjoner for videre forskning	66
Bibliografi	70

1. Introduksjon

I starten av veiledningsstudiet på UiO ble vi fort introdusert til muligheten for å fortsette på en master i Utdanningsledelse, og starte umiddelbart i det tredje semesteret. I utgangspunktet hadde jeg ingen behov eller ønsker om å skrive en master innenfor dette området. Jeg har aldri sett på meg selv som en skoleleder, selv om jeg har mange meninger og tanker om skole og utdanningssystemet her i Norge, som var et fremmed land for inntil 12 år siden. I perioden da jeg starter på veiledningsstudiet, var jeg nok misfornøyd med min leder, og det faktumet at det ble snakket varmt om Utdanningsledelse førte til at jeg faktisk ønsket å starte masteren innenfor det området. Mest fordi jeg mente at jeg kunne gjøre bedre enn min daværende leder. Nå er jeg ikke så sikker lenger.

Det var nok naivt å tro at lederjobben er enkel bare man kommuniserer, organiserer og delegerer godt nok. Studiet har vist meg kompleksiteten av yrket, og jeg har flere ganger vært forundret over hvor mye det krever å være en god leder, særlig innenfor nåværende landskap der AI, Jodel, elever (óg foresatte) med svært mange meninger og endringer på makronivået er hverdagen vår. Jeg *er* og vil alltid først og fremst være filolog, jeg er språkpurist, språklektor og litteraturentusiast. Det er en meget klisjépregede utsagn, jeg vet, men jeg liker klisjéer, akkurat slik jeg – som belger – liker pommes allerbest med majones og en iskald Duvel. Det finnes ikke et samfunn uten litteratur og lingvistikk, språk er det som binder oss sammen. Det var derfor naturlig for meg å rette fokuset for denne masteroppgaven inn mot språk, diskurs og lingvistikk: hvor kommer endringene fra som vi opplever i vår hverdag? Hvordan blir disse kommunisert? Hva er språklige tendenser i offentlige dokumenter som styrer skole Norge? Disse spørsmålene danner grunnlaget for denne masteroppgaven.

Å forske på språk har mennesket gjort helt siden språk oppstod. Måten vi formidler innhold på er styrende for hvordan vi oppfattes, og hvilket budskap vi oppnår. Språket som brukes av Utdanningsdirektoratet og Utdanningsetaten er grunnleggende for hvordan vi – som lærere – skal legge opp vår undervisningspraksis. Som lærere trenger vi konkret innhold som vi skal forholde oss til, ikke kun for at det ikke blir rene kaos i klasserommet, men fordi vårt samfunnsoppdrag er å danne gode borgere, som er kunnskapsrike, demokratiske og kritiske medborgere i en verden som er i kontinuerlig endring. Vi skal helst ha et felles utgangspunkt for å oppnå dette målet, og akkurat det utgangspunktet lager myndighetene for oss i form av læreplaner.

En hensikt med denne oppgaven er med andre ord å finne ut av om det finnes språklige tendenser, endringer, overganger mellom det som **var** hverdagen vår, kontra det som **er** hverdagen vår, slik dette er nedfelt i to sentrale dokumenter. Jeg har derfor valgt å rette analysen inn mot diskursen brukt i to styringsdokumenter: Stortingsmelding 30 og Stortingsmelding 28, for nettopp å finne ut om det faktisk har funnet sted en språklig endring fra Kunnskapsløftet i 2006 til Kunnskapsløftet i 2020. Dokumentene former utgangspunktet for både Overordnet del og læreplanene, og er dermed styrende for vår praksis i klasserommet. Formålet er å utforske diskursen brukt i meldingene, og på bakgrunn av det jeg finner ut vil jeg drøfte konsekvensene eventuelle endringer har for vår undervisningspraksis i klasserommet.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen som ønskes besvart i masteroppgaven er følgende:

Fra LK06 til LK20: en diskursanalyse av sentrale dokumenter. I hvilken grad har det funnet sted en diskursiv endring i to sentrale stortingsmeldinger og selve læreplanen?

Spørreordet «i hvilken grad» er valgt fordi jeg ønsker å se om overgangen i virkeligheten har vært så stor som den føles ut som for oss som skal sette læreplanmålene om til virkeligheten eller om endringen i bunn og grunn muligens ikke har vært så stor. Problemstillingen henger på en måte sammen med masteren jeg har skrevet innenfor lingvistikkstudiet jeg fullførte i Belgia i 2009, der jeg utforsket språklige tendenser i lyrikken til Pablo Neruda, en chilensk nobelprisvinnende forfatter. Teorien som jeg brukte til min første masteroppgave, var teorien til den franske litteraturforskeren Roland Barthes som uttrykker at språket avdekker både psykologiske og samfunnsmessige strukturer. Empirien handlet seg da om skjønnlitteratur, og teorien må tilpasses objektet man skal undersøke.

Hvilken litterære retning hører en stortingsmelding til i? En stortingsmeldings funksjon er at regjeringen, den utøvende makt, informerer Stortinget om dens politikk på et saksområde. En stortingsmelding må passere den aktuelle statsrådets bord og oppnå aksept. Dessuten blir regjeringens kollegium informert, og i prinsippet må sittende statsminister bifalle stortingsmeldingens innhold. Å informere betyr her å overbevise et tilstrekkelig omfang av stortingsrepresentanter om regjeringens politikk. På denne måten har stortingsmeldingen en

retorisk funksjon: den skal overbevise. Stortingsmeldingen er på samme tid også et styringsdokument som leses av mange aktører ut over stortingsrepresentantene. Stortinget vedtar så budsjett (ved siden av å bestemme lover). Forut for en stortingsmelding (Melding til Stortinget fra og med 2011), blir gjerne et saksforhold utredet i en NOU (Norges Offentlige Utredninger). Ofte er det eksperter og representanter fra ulike samfunnsområder som er medlemmer i en komite som skriver en NOU (ofte med bistand fra den offentlige administrasjonen). Med andre ord inngår stortingsmeldingen i en politisk prosess. Overfor andre aktører skal så regjeringen styre etter en gitt politikk. Dette skjer gjennom vedtak om bestemmelser, detaljutføring av bevilgninger og lignende. Læreplaner og den overordnede delen av læreplanverket informerer så skolesektorens aktører om politisk bestemte intensjoner. Alt dette tilsier en styring ovenfra og ned i en hierarkisk styringsstruktur. Imidlertid inngår styring i et mer komplekst nettverk med interaksjoner mellom institusjoner, både sidelengs og nedenfra og oppover i den hierarkiske strukturen. Dette omtales gjerne som 'governance'. Denne lille oversikten viser at en stortingsmeldings språklige utforming inngår i en større samfunnsmessig helhet. Med andre ord kan ikke språk og samfunnsmessige forhold skilles helt klart fra hverandre i en studie som denne. Et eksempel er uttrykket «trykk i opplæringen» som ble anvendt i St. Melding nr. 30. Dette begrepet har sklidd inn i forvaltningsspråket, ofte som «læringstrykk».¹ Dermed kan vi si at språket og argumentene i stortingsmeldinger kan ha betydning ut over den målgruppen som stortingsmeldinger i prinsippet er ment for.

En masteroppgave i utdanningsledelse skal ha et innhold som kan knyttes til fagets sentrale temaområder, som eksempelvis styring av utdanning.² Denne masteroppgaven bidrar til vår forståelse av to sentrale styringsdokumenter som inngår i en prosess som går over flere år. Ved å sammenlikne to sentrale dokumenter vil jeg hevde at jeg gir et bidrag til hvordan stortingsmeldinger inngår som styringsdokument i skolesektoren.

Til denne masteroppgaven består empirien av sakprosa: det er som nevnt snakk om 2 styringsdokumenter som danner grunnlaget for LK06 og LK20, dvs. to vesentlige endringsprosesser i skolesektorens styringssignaler. Jeg har valgt å bruke diskursteorien til Normann Fairclough og mer spesifikt verket hans *Analysing discourse* fra 2003. Den er omfattende og presis og dekker mye av det som ønskes belyst. Teorien er det den er: en teori,

¹ To eksempler: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Laringstrykket-har-okt-i-norsk-skole/> og <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/3.-hva-har-satsingen-fort-til/>

² <https://www.uv.uio.no/studier/master/ils/utdanningsledelse.html>

den skal fortolkes og tilpasses uten at den gir meget konkrete veier inn mot målet. Teorien er dessuten omfattende, og jeg har tatt ut det som er relevant for å besvare problemstillingen.

Naturlige forskningsspørsmål rundt problemstillingen er: «På hvilken måte er det blitt foretatt konkrete språklige endringer i de foreslåtte eksamenene grunnet dette skifte? Kan en finne konkrete endringer i semantikken, syntaksen og ordbruken innad i eksamensformene – og hva er mulige implikasjoner av disse?». Disse forskningsspørsmålene besvarer jeg dog ikke hver for seg, men blir en naturlig del av hoveddelen når jeg analyserer empirien. Diskurs består av semantikk, morfologi og syntaks, alle delene blir dermed vevd naturlig sammen for å besvare problemstillingen.

Problemstillingen er konkret, men likevel nokså åpen. Dette er en masteroppgave på 30 studiepoeng, og selv om jeg kunne ha skrevet mye mer, så har det vært viktig å avgrense både empirien og formålet med denne oppgaven for at jeg faktisk kan besvare problemstillingen. Empirien er dermed kun bestående av to dokumenter, og det er blitt analysert kun et utvalg av elementer. Mot slutten av oppgaven vil jeg dog også trekke inn Overordnet Del (LK20) og Generell Del (LK06). Dette for at analysen skal få nok hold, og at man – som leser – faktisk kan se til hvilken grad de språklige endringene som har funnet sted fra Stortingsmelding 30 til Stortingsmelding 28 har vært avgjørende for vår undervisningspraksis.

1.2 Komposisjonen til oppgaven

Oppgaven er bygget opp slik enhver masteroppgave er. Først så redegjøres det for det teoretiske rammeverket. Dette rammeverket skal veve hele oppgaven sammen og er sentral for at innholdet i analysen skal få nok validitet. Deretter redegjøres det for selve teorien der jeg starter på makroperspektivet før jeg dykker ned på mikroperspektiv. Slik får man med seg konteksten rundt teorien, og der tankene til Normann Fairclough har sitt opphav. Vi er nødt til å forstå konteksten rundt, før vi kan gå i dybden på det som kjennetegner teorien. Det innebærer at jeg trekker inn enkelte andre teorier for å vise til mangfoldet i dette teorilandskapet som er *diskurs*.

Planen er følgende: etter at jeg har lagt fram teorien – på en forenklet måte – vil jeg bruke denne for å gjennomføre analysen av Stortingsmeldingene. Avgrensingen innad i disse består av det som er felles for begge dokumentene og det som er av egen interesse (innledning – norskfaget – fremmedspråk og lærerutdanningene). Her brukes det farger for å markere ulike ordklasser, dette for å forenkle forståelsen og se sammenhengen mellom bruken av disse i begge

meldingene. Dette er den mest omfattende delen som på sin side har blitt strukturert med flere underkapitler for å skape oversikt, slik starter jeg – for eksempel – med en (politisk) kontekstbeskrivelse rundt Stortingsmeldingene.

Videre – i det nest siste kapitlet – dreier det seg om å drøfte det jeg har kommet frem til i analysedelen. I dette kapitlet trekker jeg inn Generell Del og Overordnet del, og ønsker jeg å dykke ned i konsekvensene av endringene som har funnet sted og hva det betyr for min praksis som lærer. Derfor er jeg nødt til å sammenlikne det jeg har kommet frem til, før jeg besvarer problemstillingen. Avslutningsvis ser jeg på implikasjonene av disse endringene i klasserommet, i praksisen som skolene håndterer for å bruke de nye læreplanene. Dette kapitlet er med andre ord basert på selve analysedelen, og legger frem en grundig drøfting av innholdet i meldingene.

Til slutt handler den siste delen om å konkludere. I konklusjonsdelen ser jeg på styrker og svakheter ved min studie, og hvordan denne masteroppgaven kan brukes til forskning videre. Det drøftes her også grundig implikasjoner for videre forskning. Bibliografien ligger helt til slutt.

2. Teoretisk rammeverk

Problemstillingen formulert i innledningen legger til grunn et teoretisk rammeverk som skal anvendes i denne masteroppgaven: teorien om diskurs. En diskurs er en rekke sammenhengende ytringer som gir mening i en gitt kontekst (Fairclough, 1996). Diskurs som metode vektlegger makten et språk kan ha om brukt riktig, innenfor den mest adekvate konteksten. Diskurs dreier seg med andre ord om språk, språk på sin side består av ulike deler: morfologi, syntaks, fonologi og semantikk.

Menneskets språk har det blitt forsket på i mange ti år, filologer i alle land analyserer, tolker og drøfter rundt språk som utgangspunkt for all kunnskap i verden, dets utvikling, eller mangel på det, samt verdien av selve språket for en befolkning. Språk preges av sosiale strukturer, politiske kontekster, geografisk bakgrunn, fysiske utfordringer, og – ikke minst – vår egen identitet som selvstendig individ. For å kunne anvende en diskursanalyse bør man dermed akseptere ulike filosofiske ideer om hvordan mening blir skapt.

Hovedelementet i denne masteroppgaven er språk, og mer presist språklige, diskursive tendenser innenfor det utdanningsvitenskapelige feltet. Språket er det som danner utgangspunktet for hver menighetsdannelse innad i en diskurs, og vi kan dermed ikke se bort i fra den poststrukturalistiske språkfilosofien slik den ble presentert av de Saussure i starten av 1900-tallet. Vi vil dermed starte med å presentere denne med fokus på det lingvistiske perspektivet. Deretter går vi ned til den sosialkonstruktivistiske greinen av poststrukturalismen, som er vesentlig for å forstå læreplanendringene som har blitt foretatt. Diskursanalysens grunnleggende prinsipp handler om å erkjenne at tekst og samfunn påvirker hverandre gjensidig (Hitching et al., 2011, s.11). Til slutt fokuserer jeg her grundig på den kritiske diskursanalysen som det sentrale verktøyet for selve drøftingen (som kommer i kapittel 3). Her brukes teorien til Normann Fairclough som utgangspunkt.

2.1 (Post)strukturalismen og språk³

Grunnmuren for denne masteroppgaven er språk, og spørsmålet om det er mulig å snakke om et språklig, diskursivt paradigmeskift i overgangen fra LK06 til LK20. I lang tid har det blitt

³ Denne delen er til dels basert på allerede tilegnet kunnskap fra min master i spansk lingvistik. Jeg refererer dermed kun til SNL.no, der det finnes en kort oppsummering av strukturalismen.

forsket på språk, og hvordan språk påvirker individet og samfunnet. Etter min mening legger språket vi bruker et grunnlag for vår kommunikasjon og derav har språket en betydning for både samfunnet, men også for individets identitet og identitetsdannelse. Språk er dynamisk, det tilpasser seg en sosial gruppe (sosiolekt), er preget av individet (etnolekt), eller har geografiske kjennetegn (geolekt). Som mange andre har jeg ingen tro på språk som et statisk, vitenskapelig element. Språk er ikke en eksakt vitenskap, språk er underlagt individet, samfunnet, tiden, stedet etc. det hører til i. Samtidig så er et språk avhengig av et system: hvordan får vi til meningsfulle setninger? Hvilket verb skal brukes, og plasseres hvor, for å danne mening i denne setningen? Disse tankene er klart inspirert av poststrukturalistene Michel Foucault og Roland Barthes.

For å forstå forskningen rundt språk, og mer presis lingvistikk, må vi tilbake til slutten av 1800-tallet og den sveitsiske filologen Ferdinand de Saussure. Han er en strukturalist, og til tross for et noe begrenset syn på lingvistikk, må vi regne ham som en av de viktigste språkforskere i historien. For de Saussure er språk et system hvor alle ord og struktur er avhengige av hverandre, ett ord har dermed kun én betydning, og denne ligger i selve ordet, altså den er ikke avhengig av konteksten rundt. Ifølge de Saussure er det helt vilkårlig hva betydningen av et ord er, og omvendt. Språkssystemet er derimot i kontinuerlig bevegelse når vi bruker det, dette endrer dog ikke meningsinnholdet i enkeltordene. Kort sagt, et ords betydning ligger innenfor tegnene den består av, ikke utenfor – språket (fransk, tysk, norsk) fryser meningsinnholdet, men språkssystemene er under utvikling. (Theil, R. – via Snl.no)

Denne oppfatningen rundt språk begrenser – mener jeg – grunnverdien av ethvert språk: mening dannes basert på ordene som blir brukt i en viss kontekst, det vil si at bestemte ord faktisk kan referere til andre elementer enn det de defineres som. Den franske språkforskeren Roland Barthes, på lik linje som Foucault (se neste delkapittel), viderefører den strukturalistiske tanken til Foucault i midten av 1900-tallet, men forkaster flere av hans konklusjoner. Ifølge Barthes kan betydning ikke begrenses til tegnene. Mening dannes i møte med konteksten eller samfunnet ordene blir sagt i. Leser vi en tekst, og begrenser vi oss til tegnene, og strukturene som trengs for å danne mening, så overser man at en tekst faktisk kan leses på ulike måter, og dermed også danner ulike meningsinnhold. Konkret betyr det at ifølge poststrukturalistene, så ligger det flere meninger bak den samme teksten fordi den kan leses utfra ulike samfunnsoppfatninger hos leseren.

Denne rammen rundt språk vil være vesentlig for det videre arbeidet med denne masteroppgaven. Tanken om diskurs er en klar poststrukturalistisk tanke, der ideen om diskurs defineres som «et felt av utsagn om et bestemt emne organisert etter en særlig forforståelse av

dette emnet» (Eliassen 2002, Nr.k.no). Det er denne grunntanken om diskurs som danner videre utgangspunkt for masteroppgaven, videre blir dette utvidet med utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk ramme.

2.2 En sosialkonstruktivistisk ramme

Ideen om sosialkonstruktivisme er ikke ny, eller postmodernistisk. Den er dog hverken eldgammel, eller godt etablert og noen norsklektorer kan til og med betegne sosialkonstruktivisme som en periode på 1970-tallet. Sosialkonstruktivisme er *ikke* en litterær periode, det er en metode innenfor filosofien som studerer sosiale konstruksjoner, ergo ikke det som *er*, men det som oppstår i samhandlingen mellom mennesker. Diskursanalyse er dermed *de facto* en av mange sosialkonstruktivistiske tilnærminger. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv handler om å forstå sosiale fenomener og finne deres mening. I denne prosessen mot meningshetsdannelse er språket vi bruker vesentlig. Språk er det vi mennesker konstruerer verden med, og det som gir vår verden mening.

Vivian Burr (1995) (i Jørgensen og Philips, 1999: 13-14) karakteriserer de fire premisser som binder de ulike formene for sosialkonstruktivisme sammen:

1. en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten
2. historisk og kulturell spesifisering
3. sammenheng mellom viten og sosiale prosesser
4. sammenheng mellom viten og sosial handling.

Ut fra disse premissene ser vi at det er stort fokus på sammenhenger, vi kan med andre ord ikke analysere resultat og prosess isolert, men bør se disse i sammenheng med hverandre. For at vi som individer kan forstå samfunnet, så bør vi se helheten og samspillet mellom delene. Mer konkret og i med betraktning til problemstillingen vår: en læreplanreform kan vi ikke se isolert, men bør vi se i sammenheng med konteksten som har ført til endringene. Denne endringen skjer nemlig som et resultat av sine (sosiale og politiske) omgivelser. Det er dermed nesten umulig å gjennomføre en analyse av sentrale dokumenter som ligger til grunn for Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020 uten å ta høyde for den sosiale konteksten disse har oppstått i.

Det er relevant å sette seg inn i hvordan begrepet «læreplan» defineres. Jeg er spesielt begeistret av hvordan skoleforskeren Ivor. F. Goodson i *Journal of Curriculum Studies* fra 1988 understreker denne sosiale siden ved læreplaner, og formulerer følgende hypoteser:

*«subjects are not monolithic entities but shifting amalgamations of sub-groups and traditions»,
“in the process of establishing a school subject base subject groups tend to move from promoting pedagogic and utilitarian traditions towards the academic tradition”, “in the conflict over environmental studies much of the curriculum debate can be interpreted in terms of conflict between subjects over status, resources and territory”.*

Læreplanen her ses på en skiftende, dynamisk modell, og ikke som en statisk, ikke bevegende entitet. Vi trenger dermed å benytte oss av et sosialkonstruktivistisk perspektiv for å forstå slike planer.

Hvorfor trenger vi dette perspektivet i en analyse som gjennomføres i denne masteroppgaven? Vi kan anta at hver leder, mellomleder og lærer tolker læreplanen på sin egen måte. Den tolkningen enkeltindividet har gjort seg, fører til unike handlinger i klasserommet. En direkte konsekvens av dette blir da at vi kan risikere å få meget ulik undervisning ut ifra hvem man har som lærer. Det er ikke til fordel for elevene – vi trenger dermed en nokså felles forståelse av rammene. Derfor trenger vi sosialkonstruktivisme: det er visse elementer i verden som er låst og fastsatt, men vi trenger i tillegg å se de sosiale betingelsene rundt disse entitetene. Med andre ord er det viktig å være kritisk ovenfor «viten» og se de i sammenheng med de sosiale prosessene som påvirker oss. Dette har en direkte sammenheng med den diskursive metoden vi skal benytte oss av for å analysere stortingsmeldingene. Ifølge Fairclough (2003) så oppstår tekst i sosial samhandling, og diskursanalyse dreier seg nettopp om å studere tekster som ytringer i sosiale samhandlinger. Det er dermed relevant å ha sosialkonstruktivismen som en ramme for denne masteroppgaven.

3. Metode

I denne delen legger jeg frem hovedmetoden som velges å anvende for å besvare problemstillingen. Det har allerede blitt forklart at vi bruker diskursanalyse som metode for å se etter tendenser, og eventuelle språklige endringer i overgangen fra LK06 til LK20. På et makronivå er diskurs del av det som heter «kvalitativ innholdsanalyse». Slik som begrepet innebærer handler om å undersøke, forske og fortolke innhold, i vårt tilfelle via en diskursanalyse av to stortingsmeldinger.

3.1 Diskursanalyse: historisk bakgrunn og definisjon.

Som språklektor og filolog har jeg mange antakelser om hvordan språk, tekst og omgivelser påvirker hverandre. Jeg har sett, opplevd og erfart at språk i bruk alltid bærer med seg et visst perspektiv, en språklig ytring er ikke nøytral. Den har et mål, en mening, som kan knyttes opp mot avsenderen, konteksten den blir sagt i, og hvordan det blir oppfattet av mottakeren. Vi har en oppfatning om hva man kan si, og ikke bør si. Dette fordi konteksten, historien og kulturen definerer hva vi oppfatter som naturlig, riktig og dermed også akseptabel.

Jeg er stor tilhenger av filosofien til Michel de Foucault og verket hans *Tingenes orden* fra 1966. Filosofen definerer i dette verket diskurs som de historiske, sosiale og kulturelle betingelser som muliggjør at språklige ytringer blir akseptable. Slik bruker han blant annet fenomenet «biologi» som eksempel, denne utvikler seg som en vitenskap på 1800-tallet, som diskurs er biologien dermed et system der visse utsagn er sanne, andre usanne. Foucault og verket hans *Tingenes orden* fra 1966 legger grunnlaget for det som er dagens moderne diskursteori. Fokuset på språket og dets verdi økte betraktelig på slutten av 1900-tallet. Jørgensen og Philips (1999: 9) hevder til og med at «diskursbegrebet er på mode» og at ordet diskurs «ofte brukes uden nogen nærmere bestemmelse af dets innhold». Vi skal dermed først konkretisere hvilke definisjon og metodisk tilnærming til diskursanalysen det tas utgangspunkt i for å besvare problemstillingen i denne oppgaven.

Det finnes svært mange innganger til diskurs som begrep. I arbeidet med denne oppgaven har jeg funnet over 10 verk som definerer begrepet «diskurs» og samler ulike tilnærminger til diskursanalyse. I disse verkene, av blant annet Jørgensen og Philipsen 1999, Hitching, Nilsen

og Veum 2011, Bratberg 2017, Lysgård 2001, konkluderes det av alle at diskursteorien til Normann Fairclough er den mest utviklede og komplette. Men hva er egentlig en diskurs?

Vi har sagt at tekst og samfunn påvirker hverandre. Mening skapes i møte mellom tekst og samfunn. Hitching og Veum (i Hitching et. al. 2011: 11) sier følgende:

På den ene siden vil alle språklige og sosiale handlinger være påvirket av den sosiale sammenhengen de blir til i. På den andre siden bidrar tekster og sosiale praksiser til å opprettholde og skape ulike former for relasjoner, kunnskap og viten om verden. All tekst- og meningsskaping som foregår innenfor ulike sammenhenger i samfunnet vårt, virker inn på hvordan vi tenker, forstår og oppfatter ulike fenomener i verden.

Det innebærer at en diskurs forandrer seg med tid og rom. Iver Neumann (2021: 21) sier følgende:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner.

Kort sagt, en diskurs er språket som anvendes og som blir påvirket av kulturelle, sosiale og politiske betingelser. Diskursanalyse dreier seg da om en analyse av dette språket for å forstå sosial interaksjon. Diskursanalytikere undersøker hvordan en tekst ble dannet, og hvordan den gjør seg gjeldende innenfor en viss kontekst. Når det gjelder vår problemstilling så handler det med andre ord om å analysere styringsdokumentene som førte til nye kunnskapsløfter, og – i et neste steg, læreplanene – for å avdekke meningen bak disse. Jeg forventer at det store tidsgapet mellom Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020 har stor påvirkning på språket og dermed meningen i dokumentene, med direkte konsekvens i form av endrede læreplaner og fornyet praksis på skolene. På lik linje med ovennevnte teoretikere mener jeg at teorien til Fairclough er den mest utarbeidede og konkrete når det gjelder diskursanalyse.

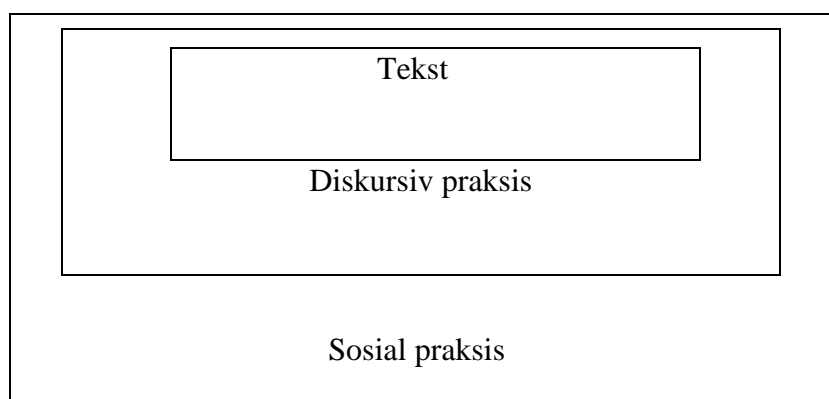
Neste kapittel vil ta for seg denne teorien på en konkret og forenklet måte. Verket *Analyzing discourse* er meget omfattende og er delt opp i 3 overordnede kapitler: «Social analysis, discourse analysis, text analysis», «Genres and action», «discourses and representations». Det er kapittel 1 og 2 som det tas utgangspunkt i kapittelet nedenfor, da de delene er mest hensiktsmessig og relevant for problemstillingen vår.

3.2 Norman Fairclough: diskurs som teori og metode

My approach to discourse analysis is based upon the assumption that language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life, so that social analysis and research always has to take account of language. (Fairclough 2003: 2).

Som filolog er jeg svært enig i påstanden til Fairclough over – han ser på språk, og mer presis diskurs, som et grunnleggende og vesentlig element i vårt sosiale liv, som på sin side igjen er tett knyttet opp mot andre elementer. Teorien til Fairclough er omfattende, har flere innfallsvinkler og den har blitt utvidet flere ganger. Jeg har orientert meg i det meste av hans teori, og med utgangspunkt i problemstillingen tas det utgangspunkt i verket *Analysing discourse* fra 2003. Her fokuseres det i stor grad på mikronivået, nemlig språklige elementer – forskeren trekker lingvistikken aktivt inn i teorien sin. Dette anser jeg som vesentlig for å kunne se om vi kan snakke om et diskursivt paradigmeskifte i overgangen fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020.

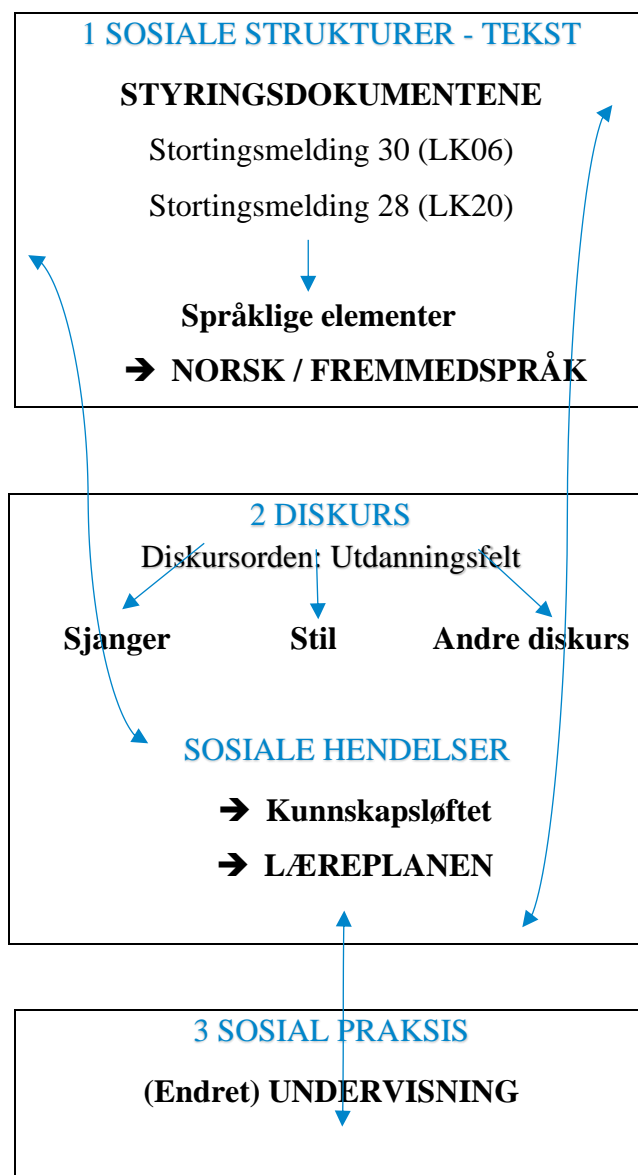
I denne delen skal jeg legge frem en kort og presis forklaring av hvordan forskeren mener de ulike nivåene er i sammenheng med hverandre. Det er – ifølge ham – en forbindelse mellom «discourse» (her: skolefeltet / utdanningsfeltet), «social practices» (selve undervisningen) og «text» (språklige entiteter) (Fairclough 2003). For oss betyr dette at språket som er til stede i styringsdokumentene, legger det direkte grunnlaget for læreplanene, som på sin side har en direkte innvirkning på den sosiale praksisen som foregår på skolene. Disse er – med andre ord – gjensidig avhengige av hverandre. Vi kan dog ikke hevde at det er et direkte kausalt forhold mellom disse. Forholdet er det som kalles for mediert eller «the movement of meaning» (Silverstone i Fairclough 2003: 30). Fairclough har redegjort for dette allerede i tidligere forskning, det som legges frem i *Analysing discourse* oppfatter jeg å være en utvidet variant av følgende modell:



Figur 1: Faircloughs tredimensjonale modell hentet fra Bratberg 2014:51.

Ifølge denne modellen er forholdet mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis gjensidig avhengig av hverandre. Om vi overfører denne modellen på problemstillingen, så kan vi si at det er diskursorden som påvirker skolenes, og mer presis lærerens sosiale praksis. Ut fra tidligere sett definisjon ser vi her på selve skolefeltet som diskursorden. Denne – ifølge Fairclough 2003 – består av ulike stiler, sjangre og andre diskurs igjen. Slik som dette kommer frem fra ovenstående modell, starter Fairclough innad i teksten (for oss styringsdokumentene og læreplanene), for så å kunne løfte slutningene om denne opp mot den sosiale praksisen. En valid diskursiv analyse inneholder dermed en analyse av disse tre dimensjonene der man starter på tekstnivået. Denne modellen utvides betraktelig i *Analysing discourse* fra 2003, og skal legges frem nå.

3.2.1 *Analysing discourse*



Tidligere UiO student Lina Birgitte Aarum har laget en liknende figur / tabell i sin masteroppgave «En kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet» (2009: s. 23) med utgangspunkt i Fairclough sin teori. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den, men bryte den ned til det som er utgangspunktet for denne masteroppgaven. Den er en utarbeidet versjon av modellen som ble nevnt i forrige delkapittel.

I og med at teorien til Fairclough fra 2003 er meget omfattende, og denne masteroppgaven må begrenses i lengden, har jeg tatt med det som er det mest sentrale. Jeg kommenterer nå tabellen over, den vil være utgangspunktet for selve tekstanalysen senere.

- 1) Den første dimensjonen dreier seg om selve teksten, for oss: **St.meld nr. 30 2003 – 2004** og **St.meld. nr. 28 2015 – 2016** – på dette nivået i tekstanalysen er det tenkt å se nærmere på språklige elementer som er like / ulike innenfor stortingsmeldingene, og da mer spesifikt noen delkapitler fra denne. Det legges med andre ord ikke vekt på enkeltbegreper, men heller på den helhetlige lingvistikken brukt i teksten.

I denne dimensjonen velger jeg å analysere den «interne» relasjonen som finnes i tekster, det er nede på det lingvistiske nivået der Fairclough legger opp til en analyse av følgende elementer (2003: 36-37): «Semantic relations», «grammatical relations», «lexical relations», «phonological relations». Den «eksterne» relasjonen handler da om å se på effekten av disse språklige elementer: har det noen konsekvenser at visse adjektiver blir brukt? Er det viktig for vår praksis hvordan setninger er bygd opp? Etc.

- 2) Den andre dimensjonen handler om diskursordren disse styringsdokumentene er en del av. I vårt tilfelle handler det om utdanning, eller mer generelt skolefeltet. I *Analysing Discourse* (2003: 26) sies det at diskurs fungerer på 3 ulike måter i den sosiale praksisen: «stil» (*ways of being*), «sjanger» (*ways of acting*) og «diskurs» (*ways of representing*).

Ifølge *Analysing Discourse* (Fairclough, 2003) er **stil** en væremåte, og knyttes det dermed tett opp mot identitet. Identitet for denne oppgaven kobles dermed opp mot aktørene: skolen – lærere – ledere, som leser nytt kunnskapsløft og jobber aktivt med det. Identitet er et sosialt fenomen og språk må dermed tas i betraktning, det er av en grunn begrep slik som «sosiolekt», «multietnolekt» og «etnolekt» har funnet sin vei inn i pensumet for norsk vg 1. Identitet for denne oppgaven vil da dreie seg om den sosiale praksisen lærere bruker på skolen: har vi en felles oppfattelse av norskfaget på skolen vår, så utvikler vi et felles sett med begreper og ideer rundt innholdet i selve faget.

Vi kjenner alle til begrepet **sjanger**, og som norsklærer er jeg glad i å øve elevene i å kunne skrive ulike sjangre: essaysjangeren, fagartikkelsjangeren, diktsammenlikningsjangeren, osv. Det handler om en rekke konvensjonelle og språklige elementer som man bruker for å oppnå et bestemt kommunikativt formål: å utfordre leseren til refleksjon, å informere, å sammenlikne, osv. Læreplanen er på den måten også en sjanger, og er en overordnet norm som vi lærere må forholde oss til, læreplanen er dog også et dokument til foreldre og elever som sier hva de skal lære på skolen. Læreplanen består med andre ord av ulike sjangre: den er både informativ, ideologisk og – ikke minst – lovpålagt. En sjanger er, dessuten, et produkt av sin tid grunnet konstant utviklende samfunn som trenger fornyelse innenfor sjangrene, det er – med andre ord – i konstant utvikling eller endring.

Fairclough utarbeider videre intertekstualitetsbegrepet (2003: 39): «the relations between one text and other texts which are external to it, outside it, yet in some way brought into it». I tekstanalysedelen bør jeg med andre ord se på hvilken sammenheng Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020 har med andre tekster, og om den er i samspill med disse. Det er ikke tvil om at styringsdokumentene er i samspill med samfunnet, og blir påvirket av mange andre tekster. Styringsdokumenter påvirkes – for eksempel – utvilsomt av grunnloven, men også av høringsutkastene som allerede finnes. Alle disse tekstene er i samspill med hverandre og har en påvirkningskraft på hverandre.

Diskurser muliggjør handling, det ligger handlingspotensial i diskurs. Fairclough tar opp den overordnede diskursorden på den ene siden, og den som kan identifiseres i teksten. Det er den siste vi vil ha fokus på i denne oppgaven da denne vektlegger lingvistikken. I *Analyzing discourse* (2003: 129) kommer forskeren med en nokså konkret fremstilling av hvordan vi kan finne ulike diskurs i en tekst: 1) «Identify the main parts of the world which are represented – the main themes» 2) «Identify the particular perspective or angle or point of view from which they are represented. Vi skal med andre ord først avdekke hovedtema(ene), før så se etter den bestemte vinkelen tekstforfatterne har ment.

Her setter Fairclough søkelyset på «the most distinguishing feature of a discourse», som er ordbruken og betydningen av disse, eller semantikken. Det vil si at ulike diskurser kan bruke de samme ordene, med ulik semantisk betydning. Det er dette som blir meget interessant å se når det gjelder styringsdokumentene: brukes de samme ordene på ulike

måter, og hvilke konsekvenser har dette for vår sosiale praksis eller handlingene i klasserommet?

- 3) Den siste dimensjonen handler om hvordan å avdekke brukte språklige elementer og en brukt diskurs, har en direkte konsekvens på hvordan vi handler i klasserommet og generelt i skolen.

Til slutt er det viktig å sette søkelyset på det dialektiske forholdet mellom alle disse aspektene, slik som også pilene i tabellen representerer. Sosiale strukturer, sosiale hendelser, sosial praksis, diskurs, sjanger og stil er alle utvilsomt sammensveiset i en relasjon der alle delene er avhengige av hverandre.

Utgangspunktet for denne oppgaven er den første dimensjonen: **tekst**, mer spesifikt styringsdokumentene som har dannet grunnlaget for LK06 og LK20. Det er disse som læreplanene må basere seg på. Det er med andre de som legger grunnlaget for vår forståelse av enkeltfagets innhold og struktur. Elementene på mikronivået, her: språklige elementer, styrer med andre både hvordan læreplanene blir formulert, og – i et neste steg – hvordan vi oppfatter og tolker innholdet i disse. Når vi har avdekket språklige tendenser innad i stortingsmeldingene, vil dette kunne øke vår forståelse for hvorfor læreplanen har blitt som den har blitt.

Videre så bør vi se på diskursorden de språklige elementene er en del av. Denne diskursorden er et element som påvirker vår sosiale praksis ut i skolene. Praksisen vi anvender i skolene påvirker på sin side læreplanen, eller tekstene som driver og preger vår praksis. Samfunnet er dermed stadig i forandring – måten jeg snakker med elevene på, måten jeg underviser på, påvirker elevens læring. Læreplanene er forskrifter som dermed er forpliktende for lærernes arbeid. Læreplanene er dog ikke skrevet for elevene, men ettersom læreplanene er forpliktende for lærerens arbeid, vil de indirekte ha betydning for elevens læringsprosess. Kort sagt, selv om læreplanen er utgangspunktet for enkeltelevens læring, så er det min sosiale praksis i klasserommet som er sentral for mulighetene elevene får til læring.

Tekstanalysen som blir presentert i neste kapittel baserer seg på **St.meld nr. 30 2003 – 2004** og **St.meld. nr. 28 2015 – 2016**, og tar kun utgangspunkt i de felles paragrafene som er av egen interesse: : norsk – fremmedspråk II og overordnet del. Jeg ønsker å avdekke om det har funnet sted en diskursiv endring i overgangen fra LK06 til LK20. Empirien er med andre ord begrenset, men validiteten vil være på plass da det også er tenkt å se på mer generelle trekk i språket ellers.

3.3 Reliabilitet og validitet

Før jeg starter på selve analyse av stortingsmeldingene, så skal jeg kort redegjøre for hvordan jeg tenker at jeg får dekt både reliabilitets, - og validitetsbegrepet i denne masteroppgaven. Jeg har et ønske om at funnene som analysen min vil kunne brukes av andre i videre forskning rundt kunnskapsløftene. Jeg er dermed nødt til å tenke gjennom hvordan jeg oppnår både et pålitelig óg kvalitativt resultat.

Øivind Bratberg (2021: 138) ytrer en skepsis ovenfor kritisk diskursanalyse og dens reliabilitet og validitet:

Med diskursanalysen forholder det seg annerledes. Her er subjektivitet en erkjent – og anerkjent – del av analysen. Tolkning har med nødvendighet et subjektivt preg. Teksten og dens omgivelser er i seg selv et mangetydig materiale, og i tillegg er selve tolkningen en prosess som ikke er hundre prosent gjennomsiktig. Samlet sett gir dette et ulikt syn på potensialet for en analyse som er objektiv og etterprøvbart. (Om reliabilitet)

Diskursanalysen opererer med en annen validitetsforståelse. Her er analysen valid i den grad den har lyktes i å gi en presis gjengivelse av forskerens tolkning, samt at denne tolkningen er trygt forankret i en bredere lesning av kontekst og av beslektede tekster. De ulike underkategoriene av validitet er møtt med skepsis: Diskursanalyse snakker nødvendig om årsaksforhold og generalisering. (Om validitet).

Jeg er dermed nødt til å være meget klar i hvorfor jeg tolker slik jeg tolker, ergo redegjøre for konteksten rundt tolkning. Dessuten bør det være klart for de som skal lese oppgaven min hvilken empiri som ligger til grunn, hvordan jeg har lest den, og hva som er det teoretiske grunnlaget som analysen baserer seg på. Dette har jeg gjort: det empiriske grunnlaget er lagt frem, sammen med teorien som skal anvendes. I analysen av stortingsmeldingene vil det redegjøres grundig for konteksten, og andre sentrale dokumenter og forskrifter relevante for analysen.

Diskursanalyse er dog av natur - fortolkende, fordi hensikten nettopp er å være kritisk ovenfor begreper, å avdekke at begreper ikke er enstydige, men preget av konteksten de blir sagt eller skrevet i. Vi kan dermed ikke se bort ifra den subjektive siden av en diskursanalyse, hensikten er dog å være nøytral og objektiv ved å ta utgangspunkt i en teori og tilpasse denne nøye og presis. Analysen jeg skal foreta tar for seg konkrete tekstdeler, og skal mer presist se etter språklige tendenser samt forholdet mellom disse og konteksten rundt. Analysen jeg skal foreta

handler om å avdekke lingvistiske strukturer og elementer ved å se på situasjonen rundt empirien, samt sette meg inn i forholdet mellom meldingene. Videre skal jeg se på hvordan fag, lærer, -og elevbegrepet er knyttet sammen – her vil jeg ta opp tanken om hegemoni. Til tross for et mulig hypotetisk utgangspunkt, så vil - ifølge Bratberg (2021: 74) – en kritisk diskursanalyse «ikke være mindre verdifull, ei heller mindre vitenskapelig».

4. Presentasjon av empiri samt analyse

I denne delen skal jeg nå angripe den identifiserte empirien ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av den. I denne delen begrenser jeg meg til tekstdimensjonen slik den er definert av Fairclough i kapittelet ovenfor. Diskursdimensjonen vil forme en del av denne, men i og med at formålet med masteroppgaven er å avdekke om det har funnet sted et språklig paradigmeskifte i overgangen mellom Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020, så ligger fokuset på de lingvistiske elementene i empirien. I hovedsak vil jeg konsentrere meg rundt noen felles paragrafer i stortingsmeldingene: introduksjonen - norskfaget og fremmedspråk.

Før vi kan gå i gang med stortingsmeldingene er vi nødt til å skissere den historiske, politiske og pedagogiske bakgrunnen til Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020. Vi bør se på konteksten rundt dokumentene som har ført til nye læreplaner og endringer. I dette kapittelet starter vi dermed først og fremst med å gi konteksten rundt dokumentene både politisk og historisk. Det neste steget i denne delen blir deretter selve diskursanalysen av stortingsmeldingene.

Tidligere UiO- student Stine Kolstad Jensen har i 2020 gjennomført en mer generell diskursiv analyse av enkelte læreplantelekter med masteroppgaven sin: «Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplantelekter». I oppgaven vektlegger hun likheter og forskjeller mellom LK06 og LK20, spesielt læreplanene, og hvilke reformtrender disse gjenspeiler på generelt grunnlag. Hennes analyse er overordnet og avdekker trender rundt utdanning, kunnskap og lærer, - elevrollen. Jeg har lest hennes oppgave grundig, og velger til dels å anvende en lik form i dette kapittelet siden jeg har oppfattet hennes oppgave som oversiktlig og sammenhengende.

4.1 Pedagogikkbegrepet og kunnskapsløftene

Ideenes læreplan og pedagogikk

Før jeg starter på selve analysen er det viktig å skissere hvordan og hvorfor dokumentene ble til. Vi starter med ideen rundt hva en læreplan er, og her former teorien til Goodlad fra 1979 et sentralt utgangspunkt. Med sitt verk *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* introduserer han en læreplanteori hvor han er opptatt av 3 ulike fenomener: det substansielle,

det sosialpolitiske og det tekniskprofesjonelle. Det substansielle dreier seg om selve læreplanen og dets innhold: vurderingskriterier, fagets innhold etc. Det sosialpolitiske handler om konteksten læreplanen ble til i sosialt og politisk, eksempelvis hvilken regjering som var på plass da læreplanene ble vedtatt. Den tekniskprofesjonelle handler på sin side naturligvis om læreplanens omsetning i realiteten: hvordan blir læreplanen tatt i bruk. (Goodlad 1979, hentet fra Olsen, M. H 2010).

Videre skiller Goodlad, Klein, og Tye (1979, s. 58-64) mellom fem fremtredelsesformer av fenomenet «læreplan»: ideenes læreplan eller tanken om læreplanen, formell læreplan eller den faktisk vedtatte planen, oppfattet læreplan eller hvordan vi tolker læreplanen, iverksatt læreplan eller hvordan læreplanen praktiseres i klasserommet og erfart læreplan eller hvordan elevene oppfatter og erfarer læreplanen (i Olsen, M.H 2010). Ideen om disse ulike fremtredelsesformer sier noe om hvordan prosessen mot en læreplan fungerer og hvilke ulike faser som er viktige å ta høyde for.

Den tekniskprofesjonelle dimensjonen på makronivå, og den erfarte læreplanen sammen med den iverksatte er meget lik det Fairclough (1993) har utpekt som sosial praksis. Mer konkret: hvordan en rådende diskurs (for denne oppgaven Sts. Melding 28 og 30) preger måten vi underviser på. I likhet med en læreplan er den kontekstavhengig, men også personavhengig. Som lærer vil man tolke, fortolke og forstå læreplanene ulikt. Det på sin side vil ytre seg i ulik sosial praksis, ergo elevene vil oppfatte metodene og undervisningen ulikt fra lærer til lærer. Innholdsmessig bør det være få forskjeller, noe som dog – i realiteten – heller ikke alltid er det som skjer innad i klasserommet.

Ovenstående begreper er del av en større læreplanteori som mange forskere tar utgangspunkt i. I min masteroppgave vil jeg ikke jobbe noe konkret videre med fremtredelsesformene som er blitt redegjort for, men vi bør forstå godt hvilke ideer som ligger til grunn for LK06 og LK20. Derfor bør vi sette oss nærmere inn det Goodlad (1979) har kalt for «ideenes læreplan»: hvilke ideer ligger til grunn for kunnskapsløftene i 2006 og i 2020?

Bæreren av ethvert skolesystem er pedagogikken eller læren om oppdragelse og undervisning. Enhver lærer bør (i en ideell verden) være en utdannet pedagog eller et individ som har kunnskap om hvilke teknikker og metoder som er hensiktsmessige ved overføring av kunnskap til en bestemt målgruppe (Tjeldvoll, A. 2018). Pedagogikken har sitt opphav i antikken med Platon og Aristoteles, der den er ganske hierarkisk og forbeholdt «eliten», over tid har

pedagogikken dog utviklet seg betraktelig, og vi fokuserer i denne oppgaven på pedagogikken i Norge fra 1900-tallet.

Den amerikanske pedagogen John Dewey kritiserte på slutten av 1800-tallet den tradisjonelle skolen for å ikke se enkeltindividets egenskaper og ulike behov for læring. Utdanning bør, ifølge han, være individorientert. Med dette i bakhodet vokser ideen om det som i senere tid ble kalt for «progressiv pedagogikk». Disse progressive ideene står sterkt i departementet (Bergersen 2006), direktoratet, i læringsinstitusjoner og på universitetsinstitutter som forvalter kunnskapsfeltet og pedagogikk/utdanningsvitenskap i andre halvdel av 1900-tallet og – til dels – også i dag. Progressivismen handler om å se enkeltindividets interesser og styrker, gjerne i samarbeid med andre heller enn å «overføre» ren faglig kunnskap og fastsatte sannheter. I Norge munnet dette ut i mønsterplanene fra 1974 og 1987. Mønsterplaner er såkalte «rammeplaner» og konkretiserte dermed ikke nødvendigvis innholdet i fagene, men overlot valgene i stor grad til lærerne / pedagogene. Utgangspunktet var den progressive tankegangen om å se barnet, vise omsorg til det, og veilede det til å tenke løsningsorientert. (Tjeldvoll, A. 2018).

Fra 1974 skjer det kontinuerlig endringer i oppfatningene, tankene, og ideene rundt utdanning i Norge (cf. «ideenes læreplan»). Fra 1990- tallet skjer endringene og forslagene raskt etter hverandre: generell del av læreplanen blir vedtatt i 1993, R94 gjelder videregående skole, og R97 gjelder grunnskolen. Begge disse reformene vektlegger at læring starter hos elevene, reformene pålegger den såkalte «prosjektarbeidsmetoden», og læreplanene inneholdt en konkret prosentandel på hvor mye som skulle gå til akkurat dette. Reformene viderefører dermed i stor grad den progressive pedagogikken som ble nevnt tidligere. (Bolstad, B. 2021). Interessant er det hvordan det her velges begrepet «reform», og i senere tid «kunnskapsløft». Dette fremhever tanken om å reformere, og dermed drastisk endre utdanningssystemet i Norge. Som kjent får vi i nyere tid først LK06 og deretter LK20. Jeg understreker her hvordan det handler om et kunnskapsløft, og ikke en kunnskapsreform. Etter en lang periode med fokus på samarbeid, prosjektarbeid og elevenes motivasjon og interesser i fokus, ser vi en mild og svak overgang til en mer lærerstyrt skoleform igjen med LK06:

Det teknokratiske regimet som ble innført med Kunnskapsløftet i 2006 er utydelig med hensyn til pedagogisk ideologi og ser ut til å implisere en dreining i retning av den gamle, autoritære kunnskapsskolen. Ore surveyundersøkelser fra henholdsvis 2001 og 2012 blant norske grunnskolelærere om deres pedagogiske orientering viser at de progressive idealene er svekket, at tverrfagligheter på retur og at en lærerstyrt formidlingspedagogikk er i vekst. Resultatene

drøftes i lys av ny institusjonell teori og nyere forskning, og det reises spørsmål om den offentlige skolen er på vei i retning av hva morgendagens samfunn har behov for. (Imsen & Ramberg 2014: s. 10).

Det legges ingen retningslinjer for metodebruken, men det overføres en tillitt til læreren på at den skal velge metoder basert på sin egen faglige vurdering og bakgrunn (se også kp. 3.3.3 i denne oppgaven der det redegjøres for fremstillingen av læreren i St. Melding 28 og 30). I LK20 vektlegges det heller ikke å arbeide etter bestemte metoder, men det blir understreket et felles ansvar for å utfordre elevene til kritisk tenkning og sunn nysgjerrighet.

Hva er da ideenes læreplan? Hvor ligger grobunnen for alle endringene som Norge har vedtatt og iverksatt når det gjelder utdanning? Slik jeg oppfatter det ligger det en felles idé om eleven som individ med egne interesser og motivasjon til grunn for alle endringene. Vi har gått fra en «lærerstyrt undervisning» til det man kaller for «elevsentrert undervisning» i andre halvdel av 1900-tallet: en undervisning der eleven former utgangspunktet for undervisningen, og læreren heller coacher / veileder elevene. Disse ytterpunkter – selv om den siste typen har vært rådene i lang tid -, finnes det dog ulike grader av i Norge som det har blitt redegjort for i avsnittene over. Særlig i nyere tid merker man en overgang til et mer harmonisk samspill mellom elevstyrt, - og lærerstyrt undervisning, og fordelene av dette. Det er dessuten blitt gjort nokså mye forskning på temaet som nettopp viser de positive sidene ved en blanding. I et notat som heter *Læringseffekten av elevsentrert undervisning* fra Kunnskapscenteret for Utdanning i Stavanger (2020) står følgende:

Tilpassa undervisningsmetodar som tar omsyn til elevane sine individuelle behov, evner og interesser, har positivt effekt på læringsutfallet. Dette gjeld spesielt for elevar med spesialundervisning. Men læraren si rolle som tilretteleggjar er grunnleggjande i dette arbeidet, og om elevane får for mykje kontroll over progresjonen i faget, kan det påverka læringseffekten i negativ retning.

4.2 Sosialpolitisk kontekst

Resultater fra første runde med Pisa-testing ble lagt frem i desember 2001. Da hadde Kristin Clemet (H) akkurat overtatt som utdanningsminister i Norge. "Norge er en skoletaper", sa hun på pressekonferansen, og fortsatte: "Dette er som å komme hjem fra vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Og denne gangen kan vi ikke skylde på at finnene er dopet!" (Sjøberg 2013)

Skole er politikk, utdanning endres av politikerne. Det er dermed viktig at vi - etter å ha skissert ideen bak nye læreplaner i Skandinavia, og mer presist Norge, - vi nå går ned på det politiske nivået. Jeg skal i denne delen kartlegge og klargjøre hvordan prosessen med «å lage» nye læreplaner foregår i Norge. Tabellen under viser en kort tidslinje av dokumenter som har kommet i forbindelse med kunnskapsløftene:

LK06	Generell del og Prinsipper for Opplæringen	1997
NOU 2002: 10	Førsteklasses fra første klasse	2002
NOU 2003: 16	I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle. Statens forvaltningstjeneste	2003
Melding St. 30	Kultur for læring	2003-2004
NOU 2014:7	Elevers læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag.	2014
NOU 2015:8	Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser	2014
Melding St. 28	Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet	2015-2016
Melding St. 21	Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen	2017
LK20	Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	2017

De markerte dokumentene er grunnlaget for vår videre analyse, og danner empirien for vår tekstanalyse. Dette fordi disse dokumentene konkretiserer innholdet i de ulike fagene, før de ble nedskrevet i læreplanene og kompetansemålene senere. Det er den brukte diskursen i disse dokumentene det er av interesse å se på, fordi den diskursen danner ordleggingen i selve læreplanene. Først skal vi dog sette oss nærmere inn i den politiske konteksten rundt helheten av meldingene og veien dit.

Vi starter ved årtusenskiftet da det politisk sett er mest relevant for min oppgave. I 2000 deltok Norge for første gang på PISA undersøkelsen (Program for International Student Assessment). PISA gjennomføres hvert tredje år og måler kompetansen til 15 åringer i lesing, matematikk og naturfag. På internasjonalt nivå viser resultatene fra PISA undersøkelsene godt hvordan det ligger an med utdanningen i de landene som har deltatt, og på mange måter har PISA medbrakt en slags «status» for velfungerende utdanningssystem: Norge bør med andre ord skåre svært godt på målingene (det er en antakelse som de fleste av oss vil ha). Resultatene fra 2000 viser ikke nødvendigvis at det stod dårlig til med norsk skole, men det var «dårligere» enn

gjennomsnittet, og dermed dårligere enn antatt. (Sanden, C.H. 2010). Dette førte naturligvis til et sjokk i Norge (det såkalte «PISA-sjokket»), og på mange måter ble politikken i større grad involvert i utdanningssystemet: dette burde nemlig bli bedre (ifølge mediet, befolkningen og politikerne). Kristin Clemet satt dermed i gang det som ble til LK06.

Fra dette første sjokket ser vi en tydeligere kobling mellom politikk og skole, der det er regjeringen som «bestemmer» læreplanen, og Stortinget «informeres» gjennom disse såkalte *Stortingsmeldingene* eller i senere tid kalt for *Meldinger til Stortinget* (endret fra 2009). Det er kort sagt de som sitter i regjeringen som legger frem tanker, ideer for reformene og informerer deretter Stortinget; ergo utdanningssystemet i Norge preges av den rådende regjeringen. Tabellen under viser kunnskapsministrene fra år 2000 til i dag, samt partiet de tilhører – disse kan kobles tett opp mot dokumentene det er blitt referert til i forrige tabell:

- Kristin Clemet (Utdanningsminister fra Høyre fra 19. oktober 2001 til 17. oktober 2005 i regjeringen Bondevik II)
- Øystein Djupedal (Kunnskapsminister fra SV fra 17. oktober 2005 til 18. oktober 2007 i regjeringen Stoltenberg II)
- Bård Vegar Solhjell (Kunnskapsminister fra SV fra 18. oktober 2007 til 20. oktober 2009 i regjeringen Stoltenberg II)
- Kristin Halvorsen (Kunnskapsminister fra SV fra 20. oktober 2009 til 16. oktober 2013 i regjeringen Stoltenberg II)
- Torbjørn Røe Isaksen (Kunnskapsminister fra Høyre fra 16. oktober 2013 til 17. januar 2018 i regjeringen Solberg)
- Jan Tore Sanner (Kunnskapsminister fra Høyre fra 17. januar 2018 til 24. januar 2020 i regjeringen Solberg)
- Trine Skei Grande (Kunnskapsminister fra Venstre fra 24. januar 2020 til 13. mars 2020 i regjeringen Solberg)
- Guri Melby (Kunnskapsminister fra Venstre fra 13. mars 2020 til 14. oktober 2021 i regjeringen Solberg)
- Tonje Brenna (Kunnskapsminister fra Arbeiderpartiet fra 14. oktober 2021 til 16. oktober 2023 i regjeringen Støre)
- Kari Nessa Nordtun (Kunnskapsminister fra Arbeiderpartiet fra 16. oktober 2023 – i regjeringen Støre)

(Ajourført tabell hentet fra Wikipedia, [Liste over Norges kunnskapsministre – Wikipedia](#))

Organet som utarbeidet læreplanene, reformene og undersøkelser knyttet til utdanning i 2000 var Kunnskapsdepartementet. I 2004 blir Utdanningsdirektoratet opprettet. Forskjellen mellom disse to er følgende:

Kunnskapsdepartementet (KD) har ansvar for barnehager, grunnskole, kulturskole, videregående opplæring, fagskoleutdanning, høyere utdanning, forskning, voksnes læring og kompetansepolitikk. (Regjeringen.no)

Utdanningsdirektoratet (UDIR) er et direktorat for barnehage, grunnskole, videregående opplæring og IKT.

Direktoratet skal sikre at norsk utdanningspolitikk iverksettes slik at barn, unge og voksnes rettigheter til likeverdig tilbud i barnehage, skole og opplæring blir ivaretatt.

Direktoratet har ansvar for det overordnede nasjonale tilsynsarbeidet og for tilsynet med de private skolene. Videre har direktoratet ansvar for å forvalte og tolke lovverket som gjelder for barnehager og skole i Norge. Direktoratet har også ansvar for å utvikle læreplaner for skolen og rammeplan for barnehagen. (Regjeringen.no)

Fra disse oppgavebeskrivelsene til begge organene ser vi at hovedforskjellen ligger i at UDIR har en mer utøvende funksjon med å iverksette tiltak, mens KD har som hovedoppgave å utforme og utvikle politikken som skal sikre kvaliteten i opplæringen. Ansvar for selve læreplanene og utviklingen av disse ligger hos UDIR, som på sin side blir påvirket eller kanskje til og med «styrt» av den daværende politikken. Skolesektoren i sin helhet styres av læreplanene som UDIR har laget.

Slik som skrevet over, er innholdet i norsk skole siden årtusenskiftet og «PISA-sjokket» i større grad satt på dagsorden. I både St. Melding 28 og St. Melding 30 henvises det til mange nasjonale og internasjonale undersøkelser og forskning som brukes som en begrunnelse for å foreslå endringer basert på det som er avdekt utfordrende i norsk skole. I forbindelse med dette blir det publisert rapporter, så kalte NOU- er eller Norges offentlige utredninger, disse er det første steget i lengre offentlige prosesser rettet mot spesifikke saksområder (Hansen, T. 2020). En slik NOU-rapport vil som regel bli bearbeidet av departementet, her KD, før det blir sendt ut på høring. Deretter blir det – igjen som regel og slik som kommer frem fra tabellen over med en oversikt over alle politiske dokumentene rundt LK06 og LK20 – videreført til en stortingsmelding (Hansen, T. 2020), en slik melding defineres på SNL (Gisle, J. 2022) på følgende måte: «Melding til Stortinget er et dokument som regjeringen sender til Stortinget når den vil presentere saker for Stortinget og få dem drøftet der uten å foreslå vedtak». Det er da

altså Stortinget som – til slutt – vedtar eller ikke vedtar Stortingsmeldingene. Når disse blir vedtatt, starter (i vårt tilfelle) arbeidet med å lage nye læreplaner. Prosessen er med andre ord meget lang, og vil dermed ofte gå over flere regjeringer til de faktisk iverksettes.

Det ble dermed både til LK06 og LK20 foreslått en del endringer basert på NOU-rapportene. Selve læreplanen blir – basert på Stortingsmeldingen og NOU-rapportene - foreslått av en gruppe enkeltpersoner, som på sin side ble valgt ut etter å ha blitt foreslått, og som deretter blir utnevnt av UDIR, Utdanningsdepartementets utøvende organ. Disse gruppene lager forslag til nye læreplaner og består naturligvis av ulike representanter for skolen: både lærere, men også høyskole, og / eller universitetssektoren er representert. Forslagene blir på sin side bearbeidet av UDIR før de sendes digitalt ut på høring der alle kan komme med kommentarer innenfor en viss frist. Jeg har opplevd (i norskfaget) at kommentarene vi kom med på vår skole har blitt tatt til følge, men det er nok ikke alle som har opplevd det samme. Endelige læreplanen blir da en bearbeidet versjon av forslaget der med tar hensyn til hovedkommentarene i høringsuttalelsene. Disse er det vi i dag kaller for LK06 og LK20.

4.3 Konkret: hva ble gjort i LK06 og LK20?

Kunnskapsløftet 2006

Veien til nye kunnskapsløfter er slik som beskrevet over lang, og består av ulike formelle og juridiske prosesser som kan ta lang tid. Slik ble prosessen med å utvikle L06 allerede påstartet i 2001, mens Trond Giske var utdannings- og forskningsminister. Senere ble denne videreført av Kristin Clemet, mens den ble avsluttet og tatt i bruk i Øystein Djupedals periode som kunnskapsminister. Utdanningsreformen Kunnskapsløftet ble presentert i Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* i 2004: «Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og den kompetansen de trenger for å klare seg i livet» (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004: 3). Med LK06 var de mest sentrale endringene nye prinsipper for nasjonal styring av grunnskolen, et nytt kvalitetsvurderingssystem, et nytt læreplanverk med grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. De tilhørende læreplanene ble tatt i bruk høsten 2006 og gjaldt både grunnskolen og videregående skolen.

Generell del av læreplanen ble innført i Reform 97, og skulle konkretisere overordnede mål for opplæringen i Norge. St. Melding 30 *Kultur for læring* s. 30 sier følgende om disse mål: «Selv om formålsparagrafene angir prinsippene for organisering og tilrettelegging av

opplæringen, sluttet Stortinget seg til at disse måtte operasjonaliseres i klare mål som skulle forskriftsfestes». Generell del er med andre ord et nasjonalt vedtatt styringsdokument som «inneholder den verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige overbygning for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet 2004: 30). Generell del i LK06 ble beholdt slik den var i Reform 97: «generell del bør videreføres i sin nåværende form, med sitt nåværende innhold og opprettholdes som forskrift» (Kunnskapsdepartementet 2004: 30). Som lærer ser man på generell del av læreplanen som rammeverket rundt vår felles praksis i skolen. Verdigrunnlaget som fremmes anses å være en slags guideline for oss inn i klasserommet. Den er dog ikke frivillig å forholde seg til, vi er alle klar over at denne nedfeller krav som alle opplæringssteder i Norge skal forholde seg til.

Kunnskapsløftet 2020

Hva er formålet med fagfornyelsen? Hovedmålet med fagfornyelsen er å legge bedre til rette for at elevene lærer og utvikler seg. Det gjøres en prioritering og oppdatering av fagenes innhold. Læreplanene skal bli mindre omfangsrike og gi tydeligere retning for arbeidet med fagene i skolen. Det skal bli bedre progresjon innad i læreplanene i fag og god sammenheng mellom fag. Elevene skal få bedre mulighet til å se sammenhenger mellom fagområder og utvikle evnen til å tenke kritisk og reflektere over det de lærer. Det nye læreplanverket (LK20 og LK20S) skal bidra til et verdiløft i skolen. Tre tverrfaglige temaer innføres i fagene der dette er relevant: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Læreplanene skal bli gode arbeidsverktøy for lærerne og de skal gi større mulighet til å gå i dybden på ulike tema. Vi skal sikre et lokalt og profesjonelt handlingsrom, samtidig som læreplanene og veiledningsmaterieell må gi god støtte. (Regjeringen.no)

Generell del av læreplanen ble utformet på slutten av 1990- tallet, og den ble videreført uten endringer i 2006. Siden 2006 har det dog funnet sted mange, og ofte inngripende endringer i det norske samfunnet. På den ene siden har Norge vært gjennom to flyktningkriser, som har ført til at Norge har blitt et enda mer flerkulturelt samfunn. På den andre siden har teknologien i større grad fått en vei inn i våre, og barnas / ungdommenes liv. Det er to elementer som ikke har en plass i generell del av læreplanen slik den var i Reform 97 og LK06, og derfor har ført til et behov for endring av generell del av læreplanen slik den var før. Dette kommer frem i den andre stortingsmeldingen som er objekt av min forskning: Sts. Melding 2008 fra 2015 – 2016 som heter *Fag, Fordypning, Forståelse*: «Gjeldende Generell del bygger på et annet formål enn

dagens formål med opplæringen, og Generell del reflekterer ikke like godt utviklingstrekk som har preget det norske samfunnet i de siste 20 årene» (s. 19).

Med Kunnskapsløftet 2020 kom det med andre ord en ny generell del for opplæringen i Norge. I St. Melding 28 (2015: 17) presiseres det at det er ulike gode kvaliteter ved LK06 som ønskes beholdt, og at ny generell del skal være en videreutvikling av denne:

Den nye generelle delen skal fortsatt utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen og løfte frem opplæringens brede lærings- og kunnskapssyn og vise skolens rolle i samfunnet. I tillegg skal den bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket, mellom læreplaner for fag og generell del. Den nye teksten skal også reflektere at nøkkelen til å utvikle elevenes kompetanse og læring, er det profesjonelle lagarbeidet på skolene.

Ny generell del har fått navnet «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Overordnet del har tredd i kraft høsten 2020 sammen med de fornyede læreplanene for de ulike fagene, og gjelder hele grunnskolen og videregående opplæringen. På lik linje med LK06 danner LK20 utgangspunktet for vår praksis i skolene, denne kan vi ikke velge bort fordi vi ikke orker eller er uenige, men er et juridisk vedtatt styringsdokument som vi skal forholde oss til. Det som gjelder for begge endringsprosesser som omtaler som kunnskapsløft er at det handler om en fornyelse, ikke om en Reform (som for eksempel i R87 og R97).

4.4 Diskursanalyse av stortingsmeldingene

I denne delen skal jeg nå gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse med utgangspunkt i kritisk diskursanalyse (cf. Kapittel 2.4). Jeg starter først med Stortingsmelding 30 som førte til LK06, deretter tar jeg før meg Stortingsmelding 28 som førte til LK20. På denne måten får jeg klart frem om det har funnet sted en endring når det gjelder språket. Til denne analysen tas det kun utgangspunkt i det som er felles for stortingsmeldingene, og er av egen interesse: 1) innledning 2) læreplanverket 3) norskfaget 4) fremmedspråk 5) lærerutdanningene. Deretter skal det ses på begrepet «elev» og hva det medbringer i stortingsmeldingene, før jeg skal se på sammenhengen mellom funnene og sette LK06 opp mot LK20.

Tenkt metode er en tekstnær lesing av to sentrale stortingsmeldinger, med vekt på grammatiske og semantiske kjennetegn for begge. Dette vil gi det mest konkrete svaret på problemstillingen min. Målet er å kartlegge hvordan bestemte fremstillinger av virkeligheten er satt sammen grunnet den brukte diskursen, og hvilke andre fremstillingen dermed havner i skyggen. Er det

med andre ord slik at kunnskapsdepartementet, ved bruk av den anvendte diskursen, stiller andre perspektiver aktivt i skyggen? Ergo: har det funnet sted et skifte, eller dette «bare» en trend som videreføres?

4.4.1 Diskursiv analyse av St. Melding 30 *Kultur for Læring*

Innledning

Innledningen til *Kultur for læring* er en sammenfatting av 1) hvorfor foreslår vi endringer og 2) når, hvem og hvordan har vi gått til verks for å få på plass de foreslåtte endringene som kommer frem i meldingen. De starter med å peke på positive og negative sider av skole Norge slik det fantes i starten av det 21. århundre. Det er påfallende at det brukes **sterke adjektiver** for å understreke disse sidene (markert med turkis farge). I tillegg så brukes det **adverb** (som er markert med grønn farge) for å utheve enkelte elementer:

*Norge har gode forutsetninger for å skape verdens **beste** skole. Vi har skoler som er **tilgjengelige** for alle i hele landet. Vi har **høyere** deltagelse i videregående opplæring enn **de aller fleste** andre land. Vi har dessuten en **meget høyt utdannet** befolkning og **relativt små sosiale** forskjeller. Det er **svært få** land som bruker så **store** økonomiske ressurser på skolen som Norge. Det er **bred politisk** oppslutning om skolens mål – å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter.*

*På den annen side viser norsk og internasjonal forskning at vår skole har svakheter. Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag. Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lykkes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er **store og systematiske** forskjeller i læringsutbytte, og en **uforholdsmessig høy** andel elever tilegner seg **for dårlige grunnleggende** ferdigheter. Det er **svak** gjennomføring i videregående opplæring, og forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter*

Bruken av sterke adjektiver, enkelte ganger i kombinasjon med adverb, understreker behovet for endring. Det rettferdiggjør med én gang at vi kort tid etter Reform 97 gikk i gang med en ny reform. Dette behovet legitimeres videre når det refereres til nyere forskning som en del av grunnlaget for endringene:

*I løpet av de siste årene er det lagt frem resultater fra **omfattende internasjonale** undersøkelser og norsk forskning knyttet til grunnopplæringen, og det regjeringsoppnevnte Kvalitetsutvalget*

la frem sin utredning i 2003. Vi har derfor **mer** kunnskap om grunnopplæringen i Norge enn vi har hatt **noen** gang før.

Evalueringen omfatter **mange** temaer som er belyst ved bruk av **ulike** opplegg, metoder og data. I alt 27 ulike prosjekter har sammen gitt **et bredt og detaljert** bilde av grunnskolen.

Et påfallende høyt antall adjektiver i innledningen til *Kultur for Læring* er med på å styrke og legitimere Departementets foreslåtte endringer slik de ligger frem videre i dokumentet. Motsetningen mellom det vi har lyktes med og det vi ikke har klart å gjennomføre tidlig på 2000-tallet fører til at vi som lesere i større grad har troen på at disse endringene trengs, og er legitime. Med Fairclough (cf. 2.4.1) i bakhodet, og utfra innledningen, så kan vi si at hovedtemaet i *Kultur for læring* antakeligvis er økt læring og økt gjennomføring i grunnskolen. Vinkelen (2) som tekstforfatterne er valgt fremstår å være å jobbe utfra der vi har «feilet» for så å forbedre og utvikle oss. Diskurser muliggjør handling.

Læreplanverket

Denne delen av stortingsmeldingen utdyper hvilke endringer som foreslås i læreplanverket, og gir leseren en begrunnelse for de foreslåtte endringer. I *Læreplanens generelle del* (St. Melding 30, 2003-2004: s. 30) der det gjøres uttrykk for at generell del av læreplanen slik det er formulert i Reform 97 ønskes beholdt, finnes det en vekslende bruk av **verb i presens** (som er markert med fiolett farge) og **preteritum** / **perfektum** (som er markert med gul farge):

Nasjonale utdanningsmyndigheter har fastsatt / Dagens læreplanverk er fastsatt / ble det lagt stor vekt på å fastsette klare nasjonale mål i lov og forskrifter / Kvalitetsutvalget forslår å videreføre generell del av læreplanen uten endringer / Et samlet Storting sluttet seg til Generell del i 1993 og den blir vurdert / Læreplanens generelle del er forankret i formålsparagrafen.

Denne vekslende bruken av fortid, - og nåtidsformer presiserer jobben som har blitt gjort, og forklaringen på at det blir beholdt. Legg også merke til hvordan det er gjentakelse av verbene «fastslå», «forankre» og «vurdere». Dette er verb som – semantisk sett – i liten grad åpner for andre konnotasjoner enn de som ligger i tegnene, selv ikke fra et mer fortolkende perspektiv. Om departementet hadde brukt verb slik som «skissere», «antydde», «drøfte», så er det større rom for usikkerhet. De valgte verb er konkrete, tydelige verb som har som formål å vise at det er fastslått enkelte elementer, som har en forankring i formålsparagrafen, men som har blitt vurdert. Punktum. Verbet «foreslår» er et eksempel på et slikt «mykere verb»: det er et forslag, det er hverken sikkert eller vedtatt.

Videre i denne delen under 4.1.2 *Fagspesifikke læreplaner* (s. 30) ønskes det – i motsetning til generell del – endringer. På lik linje med introduksjonen der fordelene og ulempene med Reform 97 i dagens samfunn (tidlig 2000-tallet) ble oppramset ved bruk av positive og negativladde adjektiver, samt enkelte steder adverb og styrkingsmarkører, gjøres det også i denne delen. Dette fordi det ønskes en forandring, og det er et behov for å peke på det som man ser ikke har vært godt nok, og hvordan det er tenkt å endres.

Evalueringen av Reform 97 viser at grunnskolelærere i hovedsak er tilfreds med dagens læreplaner og bruker dem mye i sin planlegging. Innvendingene mot læreplanene er at brukerne oppfatter dem som for ambisiøse, at stoffmengden er for stor og for krevende for elevene i grunnskolen, og at de inneholder uklarheter. Samlet peker både evalueringen av Reform 94, Reform 97 og Kvalitetsutvalgets innstilling på to hovedområder for forbedring av dagens læreplaner. For det første er det enighet om at visse sider ved innholdet bør prioriteres og gis større oppmerksomhet. Derfor foreslår Kvalitetsutvalget å innføre begrepet «basiskompetanse». For det andre synes det å være en generell oppfatning at dagens læreplaner er for omfattende og detaljerte, og at de bør bli klarere og mindre omfattende. Høringsinstansene gir i stor grad prinsipiell tilslutning til denne vurderingen av dagens læreplaner.

Utelater man disse styrkingsmarkørene, så blir budskapet mindre kraftig: *Innvendingene mot læreplanene er at brukerne oppfatter dem som for ambisiøse, at stoffmengden er for stor og for krevende for elevene i grunnskolen / For det andre synes det å være en generell oppfatning at dagens læreplaner er for omfattende og detaljerte, og at de bør bli klarere og mindre omfattende.* Bruken av «for» vekker en følelse av et dette bør / må vi få gjort noe med på leserne, uten «for» blir tonen mildere og behovet dermed noe svekket. Jeg mener det er et veldig bevisst bruk av disse styrkingsmarkører, særlig fordi de er gjentakende i tillegg.

Norskfaget

Norskfaget i grunnskolen er det største faget enhver elev står ovenfor. Norskopplæringen er den meste sentrale delen av elevenes opplæring, god opplæring utjevner sosiale og faglige forskjeller og er vesentlig i et konstant endrende samfunn. I denne meldingen blir dog ikke dette tatt opp. Norskfaget blir definert på følgende måte: *Departementet understreker at norsk ikke bare er et redskapsfag, men også et kultur- og dannelsesfag og vil legge vekt på at dette blir synliggjort i de nye læreplanene for norskfaget.*

Delen om norskfaget i Sts. Melding 30 handler om måten det ønskes å styrke norskopplæringen på, men legger fokuset særlig på utviklingen av nynorsk som fag: «Det er, som det fremgår av

det foregående, foreslått en rekke tiltak som vil være et betydelig bidrag til å styrke flere sider ved norskfaget.» (s. 42), «Departementet mener sidemålet representerer en stor utfordring for norskfaget og der ved for grunnopplæringen. Den viktigste av disse utfordringene gjelder skriftlig opplæring i nynorsk som sidemål.» Det blir brukt forskning for å vise til dårlige resultater, og motivasjon hos elevene. Det er dog slik at denne delen i hovedsak utreder forskjellene i motivasjon og kunnskap i fagene hovedmål og sidemål, og i bunn og grunn legger frem et ønske om å styrke sidemålsopplæringen: «Departementet vil opprette et nasjonalt senter for nynorsk i opplæringen som et ledd i arbeidet med å styrke nynorsk.»

Videre er det påfallende at den brukte diskursen her fremstår som usikkert, dette grunnet et interessant utvalg verb slik som: «Det **synes** å være enighet om / Regjeringen **har åpnet for** / Ellers **pågår det forsøk** / går ut på **å prøve** ut / Evaluering av forsøkene **foreligger ikke** foreløpig / Kvalitetsutvalget **har foreslått** / Departementet **mener** at / Departementet **vil foreslå** / Departementet **vil opprette**.» «Å syne», «å mene», «å ville», «å foreslå», er alle verb som antyder at det noe er subjektivt og ønskelig, dette i motsetning til verbene brukt under *Læreplan* delen: «å fastsette», «å forankre», «å slutte seg til», som er konkrete og åpner ikke for tvil eller usikkerhet. I tillegg så er «har åpnet for» å ta det enda et hakk videre, i bunn og grunn sier de at «vi er usikre rundt praksisen vi har håndtert, og dermed har vi åpnet for andre alternativer». Helhetlig sett har man som leser inntrykket av at departementet gjør et forsøk på å jobbe aktivt med nynorskopplæringen, uten å være helt sikre på hvordan. Det er dog slik at de bruker nokså instruerende verb når det nye organet tas opp:

Det nasjonale senteret skal lede og koordinere arbeidet med å utvikle fagets innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer, bidra til kompetanseutvikling og tilby skoleeiere/skoler støtte og veiledning i arbeidet med motivasjon for og læring av nynorsk. Andre oppgaver skal være formidling av informasjon og erfaringsspredning.

Dette – i motsetning til norskfaget ellers – er et mål de har tillagt organet. «Å skulle» som hjelpeverb er mildere enn «å måtte», men det er fortsatt nokså instruerende og det gir lite rom for at det ikke kan / skal gjøres. Kort oppsummert er bruken av verbene i delen om norskfaget svært interessant, departementet fremstår som usikker når det gjelder de foreslåtte tiltak hvor de «mener», «vil» og «synes» mye om sidemålsopplæringen, mens de har klare mål for senteret som skal styrke og veilede arbeidet med dette.

Fremmedspråkene

Avsnittet om annet fremmedspråk skiller seg fra den om norskfaget. Avsnittet er skrevet på en nokså saklig måte, fremstår som konkret og presist og fremmer klare mål som er tenkt *skal* gjennomføres: «Etter en samlet vurdering mener departementet at 2. fremmedspråk **bør** bli obligatorisk på ungdomstrinnet. Skolene **skal** gi elevene tilbud om opplæring i tysk, fransk, spansk eller russisk, og hvis de har anledning til det, også andre språk, blant annet ikke-europeiske språk. Elevene **skal** bare velge ett 2. fremmedspråk» (St. Melding 30, 2003 – 2004: 46). Bruken av de instruerende verbene «å burde» og «å skulle» tillater lite rom for andre muligheter enn at dette skjer.

Påfallende i dette avsnittet er dessuten det faktumet at argumentasjonen inkluderer motargumenter slik som (St. Melding 30, 2003 – 2004: 46):

De som er skeptiske, begrunner dette med at ungdomstrinnet kan bli for teoretisk.

Argumentene mot obligatorisk 2. fremmedspråk har bakgrunn i hvordan opplæringen i faget ofte skjer, og en oppfatning av at språkfag er teorifag som er tilpasset elever med særlig gode forutsetninger og interesser. Departementet vil vise til at det ikke er forskningsmessig belegg for å hevde at noen fag i seg selv er mer teoretiske enn andre. Ethvert fag i grunnopplæringen kan gjøres mer eller mindre teoretisk eller praktisk.

Dette styrker departementets diskurs om viktigheten av annet fremmedspråk. Dessuten er det et påfallende høyt antall referanser til forskning og statistikk, noe som Fairclough (2003: 98) også kaller for «legitimation». Departementets *Kultur for læring* (2003 – 2004: 47) henviser til Telemarksforskning fra 2002, EUs informasjonsnettverk, erfaring fra multilaterale programmer, tall fra SSB og EUs handlingsplan 2004-2006. Ved å henvise til kjente kilder og store institusjoner tilføres diskursen en større form for logikk: «ja, det er riktig, fordi den og det har sagt / viser / har undersøkt» osv. Det handler mer spesifikt om *Rationalization* (Fairclough 2003: 98), det er en logikk i argumentene som støttes av det rasjonelle – det vi kan forske på, det vi har tall på. Det i sin helhet styrker den brukte diskursen, og fører til en tanke om den obligatoriske innføringen om annet fremmedspråk som nødvendig og – ikke minst – riktig.

4.4.2 Diskursiv analyse av St. Melding 28 Fag – Fordypning – Forståelse / En fornyelse av Kunnskapsløftet

Innledning

Påfallende i innledningen til Kunnskapsløftet 2020 er hvordan departementet ønsker – tilsynelatende å vektlegge verdien av kunnskap heller enn å sette søkelys på hvorfor det ønskes endringer. På lik linje med Stortingsmelding 30 brukes det også her en drøss med adjektiver, det starter allerede med tittelen på del 1 av innledningen «Høye ambisjoner», disse vil ikke understreke hvor mislykka det forrige kunnskapsløftet var, men heller understreke verdien av kunnskap for regjeringen:

Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. ... Regjeringens mål er god kvalitet i hele utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Barnehage og skole er viktige felles arenaer for det enkelte barnets læring og utvikling. Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn.

Det blir ikke brukt styrkingsmarkører eller adverb, nettopp fordi formålet her identifiseres å være å vektlegge verdien av kunnskap, heller enn å peke på områdene der Kunnskapsløftet 2006 ikke har strukket til. I kombinasjon med de brukte substantivene som alle omhandler temaet «utdanning» får vi en myk inngang til det nye Kunnskapsløftet.

Meget interessant med innledningen er hvordan det umiddelbart pekes på den endrede konteksten, og hvordan det har bidratt til et behov for endringer innenfor skole Norge:

Utdanning er nøkkelen til utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn. Det er det viktigste virkemidlet for sosial utjevning.

Opplæringen skal gi den enkelte elev, lærling og lærekandidat de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet.

Det er 14 år mellom Kunnskapsløftet 2006 og 2020, mens det er 8 år mellom Kunnskapsløftet 1996 og 2006, det er dermed naturlig at samfunnet i større grad har endret seg i overgangen fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020. Bruken av færre negativt ladde substantiver, og adjektiver kan være en antydning på at Kunnskapsløftet 2006 har lyktes i større grad en

Kunnskapsløftet 1996, men at tilpasninger trengs grunnet endringene i samfunnet. Del 2 av innledningen «Opplæringens verdigrunnlag» bekrefter denne tanken:

*Barn og unge **har rett** til å bli møtt med tillit og respekt, og **har rett** til medvirkning. De **skal** delta i det sosiale fellesskapet som skolen er, preget av respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, solidaritet og toleranse. De **skal** få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis. I fellesskapet **skal** den enkelte ansføres og støttes i utviklingen av sin identitet. Samtidig **skal** de møtes med tydelige krav og forventninger. Holdninger og meninger **skal** utfordres og forsvares i tråd med demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter. Skolen er et sosialt fellesskap der de grunnleggende verdiene formidles og praktiseres, utvikles og formes. Skolen **skal** støtte opp under og stimulere til en positiv selvopfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære. Alle **skal** kunne bidra inn som verdifulle deltakere i fellesskapet i barnegruppen, i klassen og i samfunnet.*

Etter å ha presisert rettighetene til barn og unge ved bruk av «har rett til», så endres verbbruken til direktiver, i dette tilfellet verbet «å skulle». Jeg leser avsnittet som et overordnet påbud ut til skolene om kravene / rettighetene elevene har, og hvordan skolene skal angripe dette: «skal ansføres», «skal støttes», «skal utfordres», «skal forsvares», «skal få kunnskap om». Ansvaret ut mot skolene er stort og ganske omfattende, og verbbruken tillater lite rom for feil, om departementet eksempelvis hadde valgt «bør», så ville oppfordringen vært mildere, som om det også fantes et annet alternativ, eks.: «i fellesskapet bør den enkelte ansføres og støttes i utviklingen av sin identitet».

Videre i neste del av innledningen «Kontinuitet og fornyelse» er det her det konkretiseres hensikten og bakgrunnen for nytt kunnskapsløft, det er først her årsaken til ideen om et nytt kunnskapsløft trer frem:

*Samfunnets økende mangfold og nye kommunikasjonsformer **utfordrer** på ulike måter utdanningssystemet. En av de viktigste sidene ved globalisering, er at land blir mer avhengige av hverandre – økonomisk og politisk. Mennesker som flytter **bidrar** til mer sammensatte tilknytninger på tvers av landegrensene og kulturer, og til et mer mangfoldig norsk samfunn. Norge har siden 1970-årene i stigende grad **blitt berørt** av denne internasjonale mobiliteten.*

*Det har gått ti år siden innføringen av Kunnskapsløftet. Innholdet i grunnopplæringen skal gi barn og unge grunnlaget for sitt voksne liv. Barn og unge er fremtiden som formes i nåtiden. Grunnopplæringens store betydning for fremtiden **krever** en jevnlig vurdering av om innholdet i opplæringen gir et godt grunnlag for å møte endringene i arbeidslivet og samfunnet.*

Del 1.3 oppfatter jeg nærmest som en appell, der departementet nærmest skriker ut endringene som har foregått i samfunnet som krever en endring i læreplanene. Dette er dog en myk appell der det (enda) ikke pekes på alt som har vært mislykka, men hvor man – kollektivt – ser nødvendigheten for endringene. Dette angår hele Norge, og skaper dermed en slags fellesskapsfølelse.

Det er først mot slutten i 3. delen av innledningen at vi møter en slags kritikk mot det forrige kunnskapsløftet. Kritikk er nok ikke et helt riktig begrep, men det er her vi møter adjektiver, adverb og styrkingsmarkører som antyder hva som ikke er på plass, og hva som ønskes endret. Legg merke til hvordan dette skjer avslutningsvis når målene for nytt kunnskapsløft legges frem. I Stortingsmelding 30 ble innledningen starter med mange negativt ladde adjektiver, og svært mange adverb (cf. 3.2.1).

Kunnskapsløftet har bidratt til økt oppmerksomhet og større vekt på elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Det er imidlertid fortsatt store utfordringer i grunnopplæringen som ikke er løst. Mange elever har et for svakt faglig utbytte av opplæringen. Dette fører til at altfor mange elever ikke fullfører videregående opplæring.

Disse delene har vært utviklet på ulike tidspunkter, og sammenhengen mellom dem er ikke god nok.

Utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter er svært viktig.

Skolefagene skal derfor videreutvikles slik at det legges enda bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene.

Oppsummert kan vi si at innledningen til Stortingsmelding 28 er lang, konkret, tydelig og myk. Den har ikke som formål å påpeke der hvor Kunnskapsløftet 2006 har falt gjennom, for så å jobbe med forbedring. Med Fairclough (cf. 2.4.1) i bakhodet, og utfra innledningen, kan vi si at hovedtema i Fag – Fordypning – Forståelse / En fornyelse av Kunnskapsløftet derimot er et endrede samfunn som nødvendiggjør endringer i utdanningen. I innledningen kan vi ikke snakke om en direkte henvendelse til mottakeren, men en appell som spiller på vår fellesskapsfølelse om å være et inkluderende og åpent samfunn. Dette er vinkelen tekstforfatterne har valgt. Kort sagt: «Denne fornyelsen skal sikre bedre læring og faglig forståelse for alle elever.».

Læreplanverket

I Stortingsmelding 28 inntar læreplanverket stor plass og blir begrepet nevnt kontinuerlig. Det starter med kapittel 2 «Bakgrunnen for å fornye innholdet i grunnopplæringen». I dette

kapittelet redegjøres det saklig for Kunnskapsløftet 2006, de gjennomførte endringer og resultatet av disse i form av evalueringer og undersøkelser:

I følge evalueringen sluttet skoleledere og lærere fortsatt opp om målene i Kunnskapsløftet fem år etter innføringen. Det ser ut til at det nye læreplanverket har motivert og aktivisert skoleledere og lærere.» (St. Melding 28, 2003: 10).

Klasseromstudiene i Evalueringen av Kunnskapsløftet fant ikke vesentlige endringer i undervisningspraksis i perioden 2007 til 2010. Samtidig oppgir lærere at de har fått økt bevissthet om bruk av vurdering som redskap for læring, at de snakker mer med elevene om mål for læringen og at vurderingen av elevene i større grad har blitt et kollektivt ansvar på skolene. Klasseromsstudier fra grunnskolen viste at lærerne brukte varierte undervisningsmetoder og hadde gode relasjoner til elevene, men at de i liten grad ga støtte til elevenes utvikling av dybdeforståelse av lærestoffet. (St. Melding 28, 2003: 11)

Ovennevnte elementer bekrefter det vi har fastslått med innledningen: Stortingsmelding 28 ønsker ikke å påpeke eller fremheve det som ikke har vært bra med Kunnskapsløftet 2006, men det ønsker å bygge videre på arbeidet og forbedre innholdet i læreplanverket. Basert på ulike forskning og ulike evalueringer har det blitt gjort tilpasninger på Kunnskapsløftet 2006, i perioden 2007 – 2019: «Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei* redegjorde for tilstanden i grunnopplæringen sju år etter Kunnskapsløftet og peker på videre oppfølging. Strategien *Lærerløftet: på lag for Kunnskapsskolen (2014)* er en satsing på lærerne og kunnskapsskolen. *Tett på realfag: nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015–2019)* viser hvordan regjeringen skal styrke barn og unges kompetanse i realfag. *Språkløyper: nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016–2019)* har som hovedmål å styrke alle barn og elevers språk- og tekstkompetanse og slik også den faglige kompetansen» (St. Melding 28, 2003: s. 11-12). Kontinuerlig henvisning til forskning, evaluering og undersøkelser handler igjen om det Fairclough kaller for *Rationalization* (Fairclough 2003: 98), det er en logikk i argumentene som støttes av det rasjonelle – det vi vet, det vi har konkrete tilbakemeldinger på, gir et grunnlag for endring. Påfallende her er det ikke gjøres ved å peke på feil og mangler ved Kunnskapsløftet 2006, men heller på forbedringspotensialet – det er også det forskningen har vist.

Innledningen legger, kort sagt, hjemmelen for at departementet gjennomfører nye endringer i læreplaner for både grunnskolen og videregående skolen. Denne gangen handler det om forbedring, heller enn om en komplett revurdering av de gjeldende planene. Høyest står behovet for en større forankring i samfunnets sosiale strukturer, under «Bakgrunnen for å fornye

innholdet i grunnopplæringen» vies det et helt kapittel til dette som heter «Skolen i samfunnet». Her klargjøres hele målet med endringene:

*Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere. **At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv, er derfor et avgjørende hensyn i en fornyelse.** (St. Melding 28, 2014: 13)*

Meget interessant i denne delen er fremstillingen av eleven:

«hver enkelt elev kan realisere sitt potensial»

«betydningen av den enkeltes allmenndannelse»

«elevene forberedes til livslang læring»

«elevene får kunnskap på viktige områder som helse, økonomi og forbruk, og at de utvikler et positivt selvbilde er viktig for at hver og en skal være bedre rustet til å mestre ulike sider av livet»

«Frafallet er høyere for gutter enn for jenter»

«at alle elever får utfordringer og tilbakemeldinger som gjør at de kan utvikle sitt potensial»

Vi ser hvordan det kontinuerlig vektlegges enkeltindividet og dets utviklingspotensial, samtidig er dette enkeltindividet en del av et felleskap, og omtales det dermed også deretter. Vekslingen mellom «den enkelte», «hver og en» og «elevene», «gutter og jenter», «alle elever» viser at departementet ser på elevene som individer samtidig som de er et felleskap. Det er veldig synlig at elevene blir sett på som *ulike*, men som del av en *gruppe*. Dette tyder foreløpig på en ganske demokratisk diskurs.

Videre i denne delen så redegjøres det for Ludvigsen- utvalget (NOU 2015: 8 og NOU 2014: 7). Deres mandat bestod av å vurdere grunnopplæringens fag, gruppen ble ledet av professor Sten Ludvigsen under Stoltenberg 2 regjeringen i juni 2013. Utvalget ønsket å besvare følgende spørsmål (St. Melding 28, 2014: 15):

I hvilken grad dekker dagens faglige innhold i skolen de kompetansene og grunnleggende ferdighetene som utvalget vurderer at elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv?

Hvilke endringer bør gjøres dersom disse kompetansene og ferdighetene i større grad bør prege innholdet i skolen?

Bør dagens fagstruktur fortsatt ligge til grunn, eller bør innholdet i skolen struktureres på andre måter?

Reflekteres innholdet i formålsparagrafen for grunnopplæringen i tilstrekkelig grad i opplæringens innhold?

Vi har tidligere gjort rede for verbet «å burde», og definert det som en mildere variant av «å skulle», «å måtte». Det faktumet at «å burde» brukes her, viser en slags åpenhet, og undring rundt endringer, og en forståelse for at arbeidet kan bli krevende. Hadde det derimot stått «å skulle»: «Hvilke endringer skal gjøres ...», får vi en konnotasjon som innebærer at dette er noe som skjer. Senere blir det videre skrevet «Utvalgets anbefalinger» som støtter opp under ideen om forslag, åpenhet og forståelse for kritikk: «Utvalget mener samfunnsutviklingen fører med seg nye krav og andre forventninger til hva elever skal lære, og at det derfor er behov for endringer i innholdet og strukturen i læreplanene.» Påfallende derimot er bruken av verbet «å må» senere:

*Utvalget mener at tre flerfaglige temaer er særlig viktige framover. Disse **må** være tydelige i læreplanverket og ha kompetansemål i fag på tvers av fagområdene. De flerfaglige temaene utvalget foreslår er: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring.*

Verbet «å måtte» har jeg ellers IKKE funnet i Stortingsmeldingen, det blir kun brukt i ovennevnte sitat. Det er meget påfallende, og understreker at det ikke er noe valg rundt de tre tverrfaglige temaene, disse må inn i læreplanverket, og må brukes på tvers av fagene.

Oppsummert fremmer delen om læreplanverket en diskurs som er preget av demokrati og åpenhet, der eleven blir fremstilt som et individ som del av et felleskap. De er unike brikker hvor alle trengs for å få helheten til å fungere. I delen undres det over hva Kunnskapsløftet 2006 har ført til, og hva som kan bli endret – forskning kommer med konkrete forslag, som da videreutarbeides av Ludvigsen- utvalget. De, på sin side, kommer med en påfallende konklusjon der de tverrfaglige temaene «må» inn i læreplanverket. Det er påfallende grunnet verbbruken, men de tverrfaglige temaene er i tråd med den hittil brukte diskursen om en større forankring av skolefagene i samfunnet.

Norskfaget

Et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (St. Meld. 28, 2014: 49)

Vi har kartlagt formålet med de foreslått endringene, og har identifisert en mulig diskurs. Store deler av begrunnelsen departementet har lagt frem handler om et endrede samfunn der migrasjon og flerkultur preger hverdagen, og dermed fremmer et større behov for å få dette inn i læreplanverket, og læreplanmålene. I Stortingsmelding 30 ble norskfaget definert som et språkfag, dette er begrep som begrenser norsk som et språk elevene skal tilegne seg, samt ha forståelse for dets bakgrunn og kultur. Er norsk et rent fagspråk opp mot det innledningen og læreplanverket i Stortingsmelding 28 har lagt frem hittil?

Svaret er NEI, og i Stortingsmelding 30 blir det definert som «både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». Definisjonen av norskfaget er med andre ord mer omfattende, og større og har et økt samfunnsoppdrag, ifølge meg. Dette blir ganske synlig videre i meldingen (St. Meld. 28, 2015: 50):

*Norskopplæringen **skal bidra** til at både elever med norsk som morsmål og elever med et annet morsmål enn norsk, **blir** aktive deltakere i det norske språksamfunnet.*

Det forventes at norskfagets rolle er aktivt i utviklingen av enkeltindividet i samfunnet. Formuleringen ovenfor legger et «mykt», men viktig ansvar hos faget ved å bruke verbet «skal bidra». Ordnett.no definerer verbet med «å yte, medvirke til», det er jeg mener med «mykt», det er ikke kun norskfagets, og dermed norsklærerens, ansvar at elevene blir (merk verbet er brukt aktivt) aktive deltakere i samfunnet. Faget, og – igjen – norsklærere, skal medvirke, bistå i dette oppdraget.

*Språk **bind**er det norske samfunnet **sammen** på tvers av tradisjonelt norskspråklig mangfold og et stadig økende innslag av flerspråklig mangfold, og på tvers av sosiale og kulturelle skillelinjer.*

Kontrasten mellom «tradisjonelt norskspråklig mangfold» og «flerspråklig mangfold» er interessant, men det er desto interessantere at det er norsk som språk skal binde disse sammen. Spørsmål jeg har her er: hva defineres som et tradisjonelt norskspråklig mangfold? Ordet mangfold antyder jo at det er mangfoldig, og gjerne allerede flerkulturelt, men samtidig sies det senere «et økende innslag av flerspråklig mangfold». I og med at det står norskspråklig mangfold, så bør man kanskje tenke seg at det handler om dialektriket Norge som mangfoldig, men dekker ikke dette også «flerspråklighet» da? «Et økende innslag av flerspråklig mangfold»

kan på sin side handle om at flere barn og unge vil være flerspråklig, både barn fra EØS-land og fra land utenfor EØS. Helhetlig sett er dette dog en merkelig setning som ikke er klart definert, og ganske så diskriminerende på mange vis: er det tradisjonelt med mamma og pappa som snakker norsk, og er dermed homoseksuelle norskspråklige unntatt dette «tradisjonelle mangfoldet», eller er det alle som har norsk som morsmål? Valg av adjektivene «tradisjonelt norskspråklig» og «flerspråklig» skaper utfordringer, og legger på en viss måte diskursen om litt: er det så demokratisk som de skal få oss å tro at det er?

Videre i kapittelet om faget defineres norsk både som et «ferdighetsfag», et «kulturfag», og et «litteraturfag»:

*Norskfaget er **et ferdighetsfag** hvor eleven skal utvikle gleden over sitt eget språk og evnen til å uttrykke egne meninger og tanker. Norsk er også **et kulturfag** som forvalter og utvikler norske tekstkulturer både i et samtidsperspektiv og et historisk perspektiv.*

*Som **litteraturfag** skal norsk bidra til at elevene får ta del i den litterære kulturarven. De litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform.*

Her ser vi igjen verbet «å skulle», «å bidra», «å utvikle», «å bygge», som skaper et mildt, men viktig oppdrag for norskfaget. Samtidig legger denne definisjonen sterke føringer for hva lærerne skal jobbe med: «de litterære klassikerne», «norske tekstkulturer» etc.

Ut fra innledningen, og kapittelet om læreplanverket, forventer man et demokratisk, nøkternt, klart språk når man kommer til norskfaget. Et språk som vektlegger verdien av et flerkulturelt samfunn, det har hittil blitt gjentatt og understreket flere ganger at samfunnet har endret seg og skolen skal følge etter. Norskfaget får på mange måter tilegnet dette oppdraget i størst grad, grunnet dets multimodale egnethet, og slik blir faget også definert i Stortingsmelding 28. Vi har dog kartlagt at språket brukt i kapittelet *Norskfaget* er noe motstridende det kartlagte formål, siden det skaper en slags kontrast mellom «et tradisjonelt norskspråklig hjem» og «et stadig økende flerspråklig hjem», den kontrasten undergraver det innledningen har bygget opp til. Diskursen faller gjennom, og får et mindre demokratisk preg da det skilles så tydelig mellom disse hjem uten å redegjøre for verdien av et slikt «flerspråklig samfunn». Et enkelt grep kunne vært å identifisere hva som menes med disse begrepene, klargjort forskjellene som jeg antar departementet har tenkt over: «et tradisjonelt norskspråklig mangfold» kan innebære norskspråklige barn med ikke-norsktalende foreldre, mens «et stadig økende innslag av flerspråklig mangfold» nok tyder på høyere grad av innvandring og språklig variasjon innad i

disse hjem, eksempelvis barn av marokkansk-armenske foreldre. Det burde dog vært konkretisert.

Fremmedspråkene

Når det gjelder fremmedspråk så handler det i Stortingsmelding 28 om å avvikle forsøket om å tilby annet fremmedspråk allerede fra 6. og 7. trinn. Dette forsøket har vist seg å være kostnadskrevende, og at ansettelsen av kompetente fagfolk har vært en utfordring. Dermed legges dette forsøket på is. Diskursivt sett er det lite å hente i denne delen, dermed bruker vi ikke mer plass til det.

4.4.3 Fremstilling av lærerne i Stortingsmelding 28 og Stortingsmelding 30

Vi har gjennomført en separat diskursiv analyse av ovennevnte Stortingsmeldingene når det gjelder de overlappende elementene, før vi skal drøfte disse funn, så kan vi ikke unnlate å se på den språklige fremstillingen av lærerne i empirien. Dette fordi det er disse som skal ta i bruk, og gjennomføre de foreslåtte endringene. Et kjapt søk viser oss at ordet «lærer», både som eget ord, eller innenfor et sammensatt ord finnes 508 ganger i St. Melding 30, og 347 ganger i St. Melding 28, det er et meget hyppig brukt ord som krever en nærmere titt.

I masteroppgaven «Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplankstater» (Jensen, S.K. 2020), ses det på fremstilling av både lærere og elevene i ulike, og flere dokumenter. Jeg har her valgt å vektlegge lærernes fremstillinger i Sts. Melding 28 og Sts. Melding 30, fordi det er disse som skal endre / tilpasse / justere sin «sosiale praksis» utfra diskursen som er brukt.

Lærernes rolle i St. Melding 30

Lærerne er drivkraften i skolen, uten lærerne finnes det ikke opplæringssted. Det vises også i antallet ganger begrepet brukes. Under vises det hvor mange ganger ordene brukes for seg selv, altså ikke som del av sammensatte ord (eks. lærerstyrt), eller som eiendomspronomen (eks. lærernes). Det tallet står i parentes. Begrepene «lærer» og «elev» er utelatt siden disse er en del av «elever» og «lærere», samt som verb «de lærer», og empirien da ikke skulle være riktig. Det bør dog gjøres oppmerksom på at disse også brukes jevnt og hyppig:

Elever	296 (391)
Elevene	351 (394)

Lærere	161 (182)
Lærerne	86 (93)

Vi legger med en gang merke til hvordan begrepet «elev»- begrepet brukes tilnærmet dobbelt så mye som «lærer»- begrepet. Lærerne er dermed mindre fremtredende enn det elevene er i St. Melding 30, dog på ingen måte usynlig. Generelt sett legger Stortingsmelding 30 et ansvar hos lærerne, det er en slags forpliktning lærerne skal forholde seg til. Et utvalg sitater viser dette: «Lærerens rolle er å kjenne faget, ha evne til å motivere og kunne formidle stoffet tilpasset den enkelte» (s. 55), «Den enkelte skole og lærer skal kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev» (s. 50), «Det er da viktig at skolen og lærerne sørger for tilstrekkelig ytre trykk i opplæringen» (s. 55). Skolen og lærerne blir ofte nevnt i «samme slengen», noe som viser det overordnede ansvaret skolen har for sine ansatte.

Under kapittel 9 *Kompetanse for utvikling* (s. 94 i St. Melding 30, 2003-2004), så kommer det først noen konkrete tanker om lærerne og deres kompetanse med underkapitlene *Lærerutdanningen: å rekruttere de beste* og *Kompetanseutvikling: å beholde og utvikle gode lærere*. Meget interessant er at det her brukes verbet «å måtte», slik vi har identifisert tidligere er det et sterkt instruerende verb som ikke tillater andre alternativer:

Det stilles mange og ulike krav til lærerne. De må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidler. Lærerne må ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og, hvis nødvendig, endre egen undervisningspraksis. De må også ha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kolleger, og de må ha yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere. Lærere må også bidra til at barn kan vokse opp og bli en del av et samfunn basert på likeverd og likestilling mellom kvinner og menn. (s. 94)

Her stilles det store krav til lærerne som går på deres identitet og rolle som utøvere av profesjonen. Det handler her både om personlige kvaliteter, kompetanse, og evne til refleksjon som departementet «krever» at lærerne skal ha. Dette er et ansvar som de i stor grad legger over på utdanningsinstitusjonene ved å si: «Mye av den kompetansen lærerne trenger for å utøve sin profesjon på en god måte, gis gjennom formell utdanning. Derfor må lærernes yrkesutøvelse baseres på en god og relevant lærerutdanning, og lærerne må ha mulighet til å fornye og komplettere sin kompetanse gjennom yrkeslivet.» (St. Melding 30, 2003-2004, s. 94). Begrepet

«profesjon» blir dog ikke forklart videre, det blir nevnt «profesjonskunnskap» (s. 95) som obligatorisk enhet i utdanningen, men selve begrepet blir ikke omtalt videre i St. Melding 30.

Kort sagt, lærer som profesjon blir ikke omtalt i St. Melding 30, men det er store forventninger rundt lærernes rolle i klasserommet fra første siden: «Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som **profesjonelle yrkesutøvere**» (s. 3). Lærere blir «pålagt» et stort ansvar, som ytrer seg ved bruken av verbet «må». Selv om det vises til «profesjonskunnskap», så blir læreren egentlig fremstilt mer som en person med en oppdragerrolle, som «må» ha både kompetansen, refleksjonsevnen og holdningene på plass for å kunne være lærer, og ha dette ansvaret overfor elevene.

Lærernes rolle i Stortingsmelding 28

På lik linje med Stortingsmelding 30, har vi sett på frekvensen av ordene «elever», «lærere», «elevene» og «lærerne» i Stortingsmelding 28.

Elever	110
Elevene	457
Lærere	133
Lærerne	82

Slik som i den andre tabellen ser vi også her at frekvensen av «elev»-ordene er betraktelig høyere enn «lærer»-ordene. Elevene er mer fremtredende enn lærerne, og innholdet i dokumentet (St. Melding 28, 2003-2004) understreker igjen forpliktelsen / ansvaret lærerne har overfor elevene:

Skolen og lærerne skal legge til rette for at elevene tilegner seg solid faglig kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter, ... (s. 26)

Lærerne skal planlegge og gjennomføre opplæringen og vurdere elevene i samsvar med læreplanverket. De skal tilpasse opplæringen til enkeltelever og elevgrupper gjennom å velge innhold, vurderings- og arbeidsmåter og organisering som er egnet til å gi elever et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. (s. 69)

Jeg finner ingen videre forklaring på hva et «tilfredsstillende utbytte» er, og eleven blir her tilsynelatende en kunde som må tilfredsstilles. Det lærerne «skal» er høyst frekvent til stedet i dokumentet, og det er så å si hver gang som en slags påbud, om forpliktelsene lærerne har

overfor elevene. Kombinasjonen «elevene / elever skal» er dog også til stedet. Under kommer et utvalg av fraser som konkretiserer hva elevene skal:

*Alle elever **skal bli tatt på alvor, de skal oppleve** at de er viktige for andre, og **de skal gis** opplevelse av mestring. (s. 21)*

*Formålet slår fast at **elevene skal ha** medansvar for og rett til medvirkning (s. 22)*

*Elevene **skal utvikle** empati og respekt for andre, og evne til å samarbeide og samhandle. (s. 22)*

*Elevene **skal møte** krav til oppførsel og respekt for andre (s. 23)*

*Elevene **skal lære** en rekke ulike kunnskaper og ferdigheter og anvende dem til å løse oppgaver og mestre utfordringer av ulik art. (s. 29)*

*Departementet er opptatt av **at elevene skal** utvikle kunnskap om egen læring og strategier for å lære og arbeide godt i fagene. (s. 40)*

*Elevene **skal også involveres** blant annet ved å vurdere sitt arbeid, sine produkter og sin utvikling. (s. 57)*

Disse sitater viser oss at elevene skal være aktive i egen opplæring, og motsier dermed oppfatningen om å være kunder. De skal medvirke, ta ansvar, og handle og reflektere etisk. Elevene anses å være enkeltindivider som dog er sentrale for at fellesskapet fungerer. Læreren er den som skal bidra / veilede i dette arbeidet mot selvstendige, oppegående mennesker. Læreren skal være en slags naturlig rollemodell, samtidig som det legges mange krav på individet.

Interessant er det dog at – i motsetning til Stortingsmelding 30 – begrepet «profesjon» i større grad tas opp i dette dokumentet. «Profesjonene i skolen» er et eget underkapittel i Stortingsmelding 28 (cf. Kp 7.1), også kompetanseutvikling og lærerutdanningene omtales i stor grad. Alle lærere har et ansvar – i fellesskap - for at skolen som organisasjon utvikler seg: «Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon» (s. 68). Meldingen konkretiserer dette videre ved å si følgende:

Lærere og skoleledere, de sentrale profesjonene i skolen, har avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte og for læringsmiljøet på skolen. Lærerprofesjonen og skoleledere har et felles ansvar for at egen praksis er i tråd med formålsparagrafen og læreplanverket, for å ivareta elevenes beste, og for at skolen i fellesskap utvikler seg for å nå sine mål. Profesjoner kjennetegnes av at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i

en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen. (s. 67-68).

Den første setningen i dette sitatet viser at departementet har meget stor tillitt til lærerprofesjonen. Det er de som er «avgjørende» i læringsutbytte til elevene. Samtidig understrekes også det profesjonelle ansvaret lærerne har overfor elevene. I tillegg så ser vi her igjen kravet om kunnskap og utdanning, som også er til stedet i Stortingsmelding 30. Kort sagt, er det lærerne som er ansvarlig for hvor vidt elevene lykkes, både sosialt og faglig. Ansvaret for resultatene av et utdanningsløp legges dermed over på lærerne. Allikevel blir ikke utdanningsbakgrunn konkretisert, så selv om «læreren» omtales som en profesjonsutøver, kan fremdeles hvem som helst utøve denne profesjonen. Ingen steder i dokumentet står det noe om at «profesjonen» skal utøves av en med praktisk pedagogisk utdanning, «en felles kunnskapsbase» er foreløpig nok.

5. Diskusjon av funnene

Formålet med denne delen er å besvare problemstillingen slik den er formulert i introduksjonskapittelet, samt å se på konkrete konsekvenser eller følger av de eventuelle språklige endringene som har funnet sted i overgangen fra LK06 til LK20. Denne delen diskuterer og drøfter funnene, samt ser på konsekvensene av disse. Det vil også settes lys på mottakelsen av Kunnskapsløftene, og implikasjoner av dem. Oppbyggingen av kapittelet er som følgende: i første omgang diskuterer vi analysen av Stortingsmelding 28 og Stortingsmelding 30, det forsøkes å komme frem til en konkret diskursorden og følgene denne har for den sosiale praksisen til lærerne og lederne. Deretter ser vi på mottakelsen av de foreslåtte óg gjennomførte endringene, før problemstillingen besvares grundig og konkret. Til slutt ser vi på implikasjoner for lærerne og lederne i skolen i dag.

5.1 Komparativ drøfting av diskursorden brukt i empirien

Det er utvilsomt ulikheter mellom Stortingsmelding 28 og Stortingsmelding 30, samtidig er det også en del elementer som er like. Situasjonsteksten til begge Stortingsmeldingene viser at endringene som ble foreslått på mange måter var en følge av sin tid. Ideene (cf. Ideenes læreplan) bak LK06 og LK20 handlet begge to om å skape en klarere sammenheng mellom læreplan og klasserom. Kunnskapsløftet 2006 leverte en læreplan som tok opp kompetansemål heller enn en presisering av et konkret innhold for fagene (slik som i Reform97), overordnet del for LK06 ble dog ikke endret, noe som førte til akkurat en slik manglende sammenheng mellom delene: «Kvalitetsutvalget foreslår å videreføre generell del av læreplanen uten endringer. Mange av høringsinstansene støtter dette.» (St. Melding 30, 2003-2004: 30). I tillegg så viste deg seg at denne overordnede delen i liten grad ble brukt. Denne kombinasjonen av faktorer førte til en fornyelse av læreplanene, ny Overordnet del (LK20) bygger dog klart videre på Generell del (LK06): «Departementet legger til grunn at kjennetegnene skal utformes på et overordnet nivå for å opprettholde intensjonene i LK06 om profesjonelt skjønn og lokalt handlingsrom» (St. Melding 28, 2015-2016: 61). Fornyelsen av Kunnskapsløftet er med andre ord ment for å forbedre sammenheng mellom læreplanverket og innholdet i skolene / fagene.

I en enorm rapport som heter «Kunnskapsløftet – en tung bær å bære» publisert av Møller, Schiøtz og Aasen i 2009 konkretiseres de tre hovedgrunnene for innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (Møller, Schiøtz & Aasen 2009: 25):

*Bak Kunnskapsløftet lå tre hovedbegrunnelser. For det første hadde Norge i løpet av relativt kort tid utviklet seg fra å være et homogent til et **pluralistisk samfunn**. Den nye reformen skal møte det nye etniske, religiøse og kulturelle mangfoldet i det norske samfunnet, men også mangfoldet når det gjelder den enkeltes behov og ønsker, evner og interesser. For det andre viste myndighetene til de **betydelige endringene i arbeidslivet**. (...) Den tredje begrunnelsen sprang ut av bekymringen for **nivået i norsk utdanning**. Globaliseringen innebærer at nasjonen i mye større grad må konkurrere i et internasjonalt marked.*

Jeg har ikke funnet en tilsvarende rapport som konkretiserer hovedgrunnene for innføringen av Kunnskapsløftet 2020, og jeg skal ikke hevde å være en forsker på lik linje med Møller og Aasen med denne lille masteroppgaven, men slik jeg ser det etter å ha gjennomført en grundig analyse av Stortingsmeldingen som ligger til grunn for Kunnskapsløftet 2020, mener jeg hovedgrunnene både er en videreføring av det Møller, Schiøtz og Aas formulerte i 2009, samt noe mer: 1) Flyktningkrisene har økt de siste årene, senest med innvandringen fra Ukraina grunnet krigen. Vi er nødt til å møte mangfoldet i samfunnet, og særlig norskundervisningen trenger å gjennomgå en viss tilpasning igjen. Om vi utdanningssystemet ikke tilpasser seg samfunnet, så risikerer vi å få en utdatert skole som ikke møter behovene til individene. Det er ikke bare demografien som endrer seg bestandig i verden, men også teknologien, farene og forventningene barn og ungdom står ovenfor. Dette fører til 2) en endring i overordnet del der «demokrati og medborgerskap», «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling» har blitt innført som tverrfaglige temaer. Vi kan ikke lenger rent jobbe med fag, men bør på tvers av fag jobbe med kritisk tenkning, samfunnets utfordringer og hvordan vi skal møte disse.

Resultatene av Stortingsmelding 30 og Stortingsmelding 28 er LK06 og LK20 og mer konkret: læreplanene slik vi finner de på UDIR.no. Den muligens største endringen er at det som het «Generell del og Prinsipper for Opplæringen» i LK06 har blitt til ett overordnet dokument som heter «Overordnet del» i LK20. Vi har gått fra en omfattende generell del til en kortere versjon der instruksene er klare og brukbare, men hvor visjonene er blitt borte. Dette fører oss til innholdsanalysen vi har gjennomført i det forrige kapittelet der jeg har pekt på konkrete morfologiske og semantiske egenskaper ved språket brukt i Stortingsmelding 28 og Stortingsmelding 30. Språket som er brukt i styringsdokumentene har en direkte sammenheng med utformingen av læreplandokumentene, dette indikerer muligens allerede et svar på

problemstillingen om at det nok bør ha funnet sted en språklig endring når utformingen av selve læreplanen er så pass forandret.

Vi har lagt frem at Stortingsmelding 30 i stor grad peker på alt hvor Reform97 har mislykkes, ergo det den ikke har fått til godt nok. Språket preges dermed i stor grad av å understreke der hvor det har gått galt ved bruk av sterke adjektiver og adverb slik som «svært» og «meget». Dette gjelder ikke kun innledningen, men alle delene vi har sett på. Helhetlig sett er Stortingsmelding 30 nokså negativ ovenfor Reform97 og er formålet å gjennomføre endringer i tråd med samfunnets endrede strukturer (se også hovedgrunnene til endringene formulert av Møller, Schiøtz og Aasen over), dette endrede samfunnet fremstilles som noe positivt og vakkert (St. Melding 30, 2003-2004):

Samtidig må skolen forandres når samfunnet forandres. Ny kunnskap og erkjennelse, nye omgivelser og nye utfordringer påvirker skolen og måten den løser sitt oppdrag på. Skolen skal også forberede elevene på å kunne se utover Norges grenser og være en del av et større, internasjonalt samfunn. Vi må ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole – og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring.

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritørte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt.

Stortingsmelding 28 gjør dette derimot i mindre grad, noe som indikerer at Kunnskapsløftet 2006 har ført til en bedre sammenheng mellom læreplaner og samfunn. Selv om Stortingsmelding 28 starter mykere, så er det et hyppigere bruk av instruerende verb slik som «å måtte» og «å skulle» til stedet. Det stilles på en måte større krav til både elever, lærere og fagene. Begge styringsdokumenter tar opp hva elevene skal tilegne seg i løpet av grunnopplæringen. Elevene skal – ifølge begge Stortingsmeldingene – være aktive deltakere i egen opplæring og i klasserommet ellers. Lærerne får tildelt en mer utøvende rolle i Stortingsmelding 28, der den pålegges ganske mange oppgaver (se 4.4.3). I tillegg så tar meldingen opp begrepet «profesjon», noe som fører til et profesjonelt ansvar som legges på læreren. Helhetlig sett er kravene ovenfor lærerne større slik de er formulert i Stortingsmelding 28 enn det de er i Melding 30.

Hvilken diskursorden kan vi lempe det brukte språket i styringsdokumentene inn på? Diskursorden handler om at faktorer i samfunnet gjenspeiles i tekster. Analysen bekrefter at

samfunnets endrede demografi, utfordringer og strukturer kommer klart til synet i begge Stortingsmeldingene. Vi har ikke tatt utgangspunkt i enkeltbegreper, men sett på helhetlige mønstre i språket. Selv om språket i Stortingsmelding 30 er nokså hardt mot Reform97, så er det helhetlig sett en nokså demokratisk, mild diskurs i fremstillingen av fagene, elevene og lærerne. Vi er i en endret verden, og den skal vi øve elevene våre i å være en del av. Det stilles krav ovenfor elevene og lærerne, men ikke så drastisk som i Stortingsmelding 28. Av og til fremstår diskursen i Stortingsmelding 30 som noe idealiserende ovenfor samfunnet og forventningene.

Slik som nevnt før viderefører Stortingsmelding 28 (LK20) i stor grad tankesettet slik det blir presentert i LK06, dermed er den i starten mykere og mer demokratisk i diskursbruken enn det Stortingsmelding 30 er. Den blir dog mer byråkratisk jo lengre ut i dokumentet vi kommer, der verb slik som «å skulle» og «å måtte» blir nokså fremtredende. Diskursen gjenspeiler også her samfunnets endrede tankesett rundt skole der lærerne i større grad har et ansvar i elevenes opplæring enn en oppdragerrolle. Helhetlig sett tørr jeg å påstå at diskursen brukt i Stortingsmelding 30 er preget av globale endringer i større grad enn det Stortingsmelding 28 er, der lille Norge i større grad er i fokus:

*Utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapskapitalen. Utviklingen i arbeidslivet vil i stor grad avhenge av evnen til å utnytte ny teknologi som skapes utenfor landets grenser. **Evnen til å lære av andre land er nært knyttet til befolkningens samlede kunnskaper og ferdigheter.** (Stortingsmelding 28, 2015-2016: s. 6).*

Kort sagt og i et forsøk om å konkretisere en diskursorden, mener jeg at vi har en demokratisk, idealiserende diskurs i Stortingsmelding 30 kontra en mer byråkratisk, nesten «befalende» diskurs i Stortingsmelding 28. Slik jeg ser det stemmer det overens med samfunnet og synet på utdanning begge meldingene er en del av (dette er blitt forklart i delen om Ideenes Læreplan, cf. 4.1). En kort analyse av produktene av Stortingsmeldingene (ergo læreplanene) bør bekrefte dette.

5.2 Styringsdokumentene og implikasjonene for vår sosial praksis

Stortingsmelding 30 og Stortingsmelding 28 former grunnlaget for tilsvarende kunnskapsløft i 2006 og i 2020. Læreplanene er produktet av disse Stortingsmeldingene og de forteller oss mye

om den ovennevnte diskursorden, i tillegg legger den føringer for lærernes praksis i klasserommet eller det Fairclough (2013) identifiserer som *sosial praksis*, og det Goodlad (1979) kaller for *den tekniskprofesjonelle dimensjonen*. Det handler på sin side naturligvis om læreplanens omsetting i realiteten: hvordan blir læreplanen tatt i bruk. I denne delen ønsker jeg med andre ord å se på brukt diskurs i styringsdokumentene og konsekvensene dette vil ha for klasserommet via læreplanene.

Læreplanene er vår vei inn i klasserommet, selv om læreplanen kan oppfattes å være en slags «guide» for lærere som sammenfatter innhold i de enkelte fagene, så er læreplaner definert som styringsdokumenter. Læreplanene «styrer» med andre ord vår praksis i skolen, og de skal dermed ikke kun være en «guide», men et slags regelverk som vi må innrette oss etter. Vi begrenser oss her med å se kort på Generell Del (LK06) og Overordnet Del (LK20). Vi har definert en demokratisk, idealiserende diskurs i Stortingsmelding 30 kontra en mer byråkratisk, nesten «befalende» diskurs i Stortingsmelding 28. Viser læreplanene konsekvensene av den brukte diskursen i Stortingsmeldingene?

Vi har allerede – flere ganger – pekt på begrepet «fagfornyelse» kontra «reform». Kunnskapsløftet 2020 er en fornyelse av Kunnskapsløftet 2006, rent semantisk sett er dermed LK20 en videreførelse i en «fornytt»-drakt av Kunnskapsløftet 2006. Det i seg selv er et mindre inngripende begrep enn det «reform» er. Vi er dog alle enige i at det har funnet sted mange, og ofte inngripende endringer i overgangen fra LK06 til LK20. LK06 har blitt evaluert og forsket på og – slik som nevnt før – så ble det tydelig at Generell Del i liten grad ble brukt. Ludvigsen-utvalget som ble utpekt av Stoltenberg regjeringen i 2013, fikk i oppdrag å se på sammenhengen mellom kompetansemål, fag og det vi faktisk trenger i samfunnet. Som resultat leverte de to rapporter: NOU 2014: 7 og NOU 2015:8, 2015, og derfra kom det frem at en kompetansebasert læreplan er fornuftig, men at vi trenger 1) dybdelæring 2) fleksibilitet og forenkling i fagene og 3) sosiale og emosjonell kompetanse likestilt med kognitiv kompetanse.

Generell del er språklig sett nokså annerledes fra Overordnet del. Engelsen sin artikkel fra 2020 med navn *Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv* viser en interessant tilnærming til språket brukt i begge dokumentene, hun peker på et mer nasjonalromantisk, nærmest poetisk språk i Generell del der det ofte henvises til kjente norske malere og forfattere, mens ny Overordnet del derimot er kortere, og mer formelt i språket. Jeg er enig i at Overordnet del (LK20) på en måte er renvasket for mange av de mer lyriske elementene som Generell del (LK06) har, eksempelvis:

Skolen har fått mange elevar frå grupper som i vårt land utgjer språklege og kulturelle minoritetar. Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Sikker kunnskap om andre folk gir eigne og andres verdiar ein sjanse til prøving. Oppfostringa skal motverke fordommar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis.

Utdanninga skal øve opp evna til samarbeid mellom personar og grupper som er ulike. Men ho må også gjere dei konflikhtar tydelege som kan liggje i møtet mellom ulike kulturar. (Generell del 2006)

*En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. **Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap.** (Overordnet del 2020)*

Språket er blottet for alt det som kan være fordelsaktig med flere kulturer slik som «til rikare innhald» eller «motverke fordommar og diskriminering». Det er mer konsist og politisk «korrekt» i Overordnet Del (LK20). Det er – etter min mening – et enklere dokument å forholde seg til enn det Generell Del (LK06) er. Det er konkret, konsist og tydelig i forventningene ovenfor både lærerne, skolen og skoleeier med høy andel av verb slik som «Opplæringen skal sikre», «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i», «Skolen skal støtte den enkeltes identitet» etc. (Overordnet del 2020), men også ovenfor elevene med «Elevene skal kunne vurdere», «Barn og unge skal håndtere» etc. (Overordnet del 2020). Det er med andre en direkte sammenheng mellom diskursen brukt i Stortingsmeldingene og resultatene av disse med Generell Del i 2006 og Overordnet del i 2020, men hvor vidt preger det min sosiale praksis?

Overordnet del preger i meget stor grad min sosiale praksis som lærer. På vår skole er vi svært godt kjent med de ulike delene av dokumentet, vi er klar over viktigheten av styringsdokumentet og at vi plikter oss til å ta det i bruk både i tankeprosessen og utformingen av undervisningen i skolen. Det er et instrument som er ryddig og nokså konkret, men som – selvsagt – kan tolkes på ulike måter. Eksempelvis kan «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling.» (Overordnet Del) oppfattes ulikt: hva er definisjonen av «et raust og støttende læringsmiljø»? Det vil være avhengig av lærer til lærer, basert på alder, erfaringer, egne tankesett og holdninger. Selv om definisjonen til «raus» - ifølge den norske akademiske

ordboken – blir forklart som «rundhåndhet», så er vi alle «rause / sjenerøse» på hver vår måte. Det er akkurat her de største utfordringene i møte med LK20 ligger: språket og dets utvilsomme komponent av «tolkning», språk er mening, og mening tolkes på ulike måter.

Videre oppfatter jeg som lærer at Overordnet Del er et viktig dokument å ta i bruk på min arbeidsplass i skolen, dokumentet diskuteres og drøftes ofte med fokus på tverrfaglighet, kritisk tenkning, kunst og kultur. Var det mindre av det før med Generell Del? Muligens – men dette skyldes nok også i stor grad bevisstheten rundt nytt kunnskapsløft, mediedekning, ulike saker rundt innvandring, et mye mer heterogent samfunn som vi umulig ikke kan forholde oss til etc. På mange måter føles disse prinsippene som en naturlig del av verdens utvikling og ville disse ha preget vår sosiale praksis uansett. Det er dog fint å ha et konkret sett med målsetninger, krav og tanker rundt undervisning, elever, og lærere. Jeg opplever dog også at det i større grad er en «veileder» i vår praksis, heller enn at dette er noe vi anvender hver dag aktivt i undervisningen. Dette i motsetningen til læreplanen.

Kort sagt kan vi si at diskursen brukt i Stortingsmeldingene utvilsomt preger sine produkter. Den mer idealiserende, demokratiske diskursen fra Stortingsmelding 30 har ført til et langt, (kanskje for langt?), Generell Del som inneholder et nokså poetisk, lyrisk språk. Den mer byråkratiske, nesten befalende diskursen fra Stortingsmelding 28, har ført til et nokså kort, konsist dokument med Overordnet Del, som er mer «politisk korrekt» og har større fokus på alt det som «skal» klares, overføres og veiledes i. Det fremstår dog som en god helhet. Jeg konkluderer videre med at Overordnet Del preger vår sosiale praksis i stor grad, uten å være kontinuerlig til stedet i planleggingen av undervisningen.

5.3 Har det funnet sted en språklig endring fra Stortingsmelding 30 til Stortingsmelding 28?

Etter å ha redegjort for den utvilsomme sammenhengen mellom Stortingsmelding – læreplan og lærerens arbeid i klasserommet, skal det videre drøftes rundt å konkretisere et svar på problemstillingen:

Fra LK06 til LK20: en diskursanalyse av sentrale dokumenter. Til hvilken grad har det funnet sted en diskursiv endring i to sentrale stortingsmeldinger og selve læreplanen?

I utgangspunktet ville jeg undersøke om det hadde funnet sted et språklig paradigmeskifte. Et paradigmeskifte defineres av det norske akademis ordbok som en revolusjonerende endring i måten å tenke på som er av betydelig størrelse og / eller rekkevidde (NAOB 2023). Det ble fort klart at det ikke har funnet sted et paradigmeskifte språklig i overgangen fra LK06 til LK20 – vi har eksempelvis ikke gått fra en utelukkende lærerstyrt til en utelukkende elevstyrt undervisningspraksis. Ideenes læreplan – slik som redegjort i kapittel 4.1 – er i stor grad lik: eleven som individ skal respekteres og undervisningen skal tilpasses dets motivasjon og interesser, dog med læreren som en profesjonell fagutøver. Dette viser også de store overordnede begrepene som har blitt brukt – vi har gått fra Reform-begrepet i 1997 til Kunnskapsløft i 2006 og 2020. Det handler om en fornyelse heller enn en reform. Vi kan dermed ikke snakke om et paradigmeskifte, men analysen av empirien har vist oss at vi utvilsomt kan snakke om en diskursiv endring, men er det i hele tatt mulig at det ikke ville ha funnet sted?

Språk – slik som snakket om før – er dynamisk, språk endrer seg i tråd med samfunnet og tiden. Det innebærer ikke at ord nødvendigvis får en annen semantisk betydning: «å måtte» oppfattes som en sterkere direktiv enn det «å skulle» er, uansett når og innenfor hvilken kontekst det blir sagt: «Vi må jobbe mer med elevmedvirkning» vs. «Vi bør jobbe mer med elevmedvirkning i skolen», men at enkelte begreper oppfattes ulikt og er produkt av forståelse på individnivå: «å utforske» - «å delta» - «å bidra» er slike verb. Jeg kan mene at «eleven skal delta» innebærer en aktiv deltakelse i fremmedsspråkundervisningen i form av muntlige bidrag, mens en kollega kan mene at det holder med aktiv tilstedeværelse. Enkelte begreper kan fortolkes i større grad enn andre, og språk er de facto subjektivt.

Om vi hadde blitt stående stille i vår tankegang rundt undervisning, utdanning, elever, så ville vi ikke hatt behov for en endring i læreplanene. Det norske samfunnet har dog forandret seg, og samfunnet har ført til at menneskene har forandret seg. Derav har behovene til den enkelte blitt annerledes. I et samfunn der ChatGPT har blitt en aktiv deltaker i ungdommenes liv, bør vi som utdanningsinstitusjon ha større fokus på kritisk tenking enn det vi måtte i 2006 når ChatGPT ikke fantes enda. Det samme gjelder ideen om å være en god medborger, med en pågående krig og flere flyktningkriser i vår fortid, er det enda mer aktuelt å veilede elevene i å være gode verdensborgere. Innholdet er dermed riktig i lys av vår tid, med et endret fokus på innhold, endrer også språket seg.

Diskursen i Stortingsmelding 30 i sin helhet oppfatter jeg dog i stor grad å være forskjellig fra den som er brukt i Stortingsmelding 28, slik som vist i den komparative drøftingen av diskursen

brukt i begge meldingene. Det faktumet av Stortingsmelding 28 kun er halvparten så lang som Stortingsmelding 30 kan ikke overses, vi har gått fra 142 sider til 85 sider. Det innebærer et mer kortfattet, mindre poetisk språk, ergo en mer formell, byråkratisk diskurs samtidig som man *egentlig* ville oppnå det samme: en bedre sammenheng mellom plan og klasserom. I sin helhet oppfatter jeg, og viser analysen oss, at produktet av Stortingsmelding 28, Overordnet Del, er et klarere styringsdokument enn det Generell Del (LK06) er. Skolen som institusjon inntar stor plass i Overordnet del (LK20) med punkter slik som:

Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf.

Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst.

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.

Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.

I Generell del er dette begrenset til:

Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blikk for den einskilde.

Skolen skal gi brei førebuing for livet - for samvirke og samhald i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv.

Den svært hyppige forekomsten av «Skolen skal ...» i Overordnet del (LK20) er et direkte resultat av diskursen brukt i Stortingsmelding 28. Overordnet Del er et styringsdokument som faktisk kan endre praksis i skolene. Det er klarere forventninger til skolen, læreren (som omtales som en profesjon), og – ikke minst – elevene. Dette viser også henvisningen til Opplæringslovens formålsparagraf, forankringen i loven er ikke til stedet i Generell Del.

Oppsummert ønsker jeg å konkludere med at det i stor grad har funnet sted en diskursiv endring i overgangen fra LK06 til LK20, der språket er dempet for poetiske utsagn og klare nasjonalromantiske motiver, og helheten er mer formell og byråkratisk med svært mange direktiver. Hensikten har dog hele veien vært klart og tydelig, og det blir ikke lagt skjul på at dokumentet ønskes brukt på skolene og i klasserommet. Det skal gi klare instruksjoner ovenfor skolen, elevene og lærerne. På mange måter har jeg pekt på logikken bak en slik endring, språk endrer seg i takt med samfunnet og noe så aktuelt som utdanning vil alltid være del av den offentlige debatten og dermed være et objekt til endring og refleksjon. Interessant videre ville

vært å gjennomføre en stor undersøkelse som bekrefter / avkrefter om det faktisk har ført til en større forankring i klasserommet en det Generell Del gjorde.

5.4 Mottakelse og implikasjoner av Kunnskapsløftet 2020

Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. (Regjeringen.no)

Det er foreløpig ikke noe konkret data som foreligger enda om hvordan nye læreplaner har blitt tatt i bruk eller til hvilken grad de har blitt tatt i bruk. Meninger har dog menneskene hatt om dette nye løftet, dette gjelder både politikere, lærere, skoleledere, foresatte og elever. Å danne seg et overblikk over mottakelsen er et verdifullt element i denne masteroppgaven da den kan belyse konsekvensene av en endret diskurs, og dermed tankegang. Noen av de mest fremtredende og iøynefallende tanker om LK20 skal vi gjennomgå her.

Jeg har pekt på det faktumet at LK06 ble mottatt godt (Imsen & Ramberg 2014), men at lærerne i etterkant har følt seg alene med fortolkningen og bruken av denne (Møller, Schiøtz & Aasen 2009). Man ønsket en klarere sammenheng mellom LK06 og klasserommet. På mange måter har LK20 hatt dette som mål, noe som diskursanalysen av Stortingsmelding 28 også viser oss, det er klarere og tydeligere mål som gir lærerne og lederne en klar retning. Læreren identifiseres som en utfører av en profesjon, og tverrfaglighet er et element man ikke lenger kan velge bort. Samtidig må vi fortolke mye av det som kommer frem i Stortingsmelding 28, og dermed trenger vi gode ledere for å vise oss veien.

Berit Karseth ved UiO er prosjektleder for det som heter «Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)», en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen som gjennomføres mellom 2019 og 2025. Forskerne har kommet et stykke på vei, og har hittil publisert 5 rapporter, i den femte: «Underveis med nytt læreplanverk: ledelse, styring og støtteressurser» av Gunnulfsen, Jensen, Hall og flere, peker de på det faktumet at flere ledere er på god vei med innføringen av LK20, men at de ikke er i mål. Fra rapporten fremgår det også at store skoler som har stabil ledelse som er en aktiv del av de pedagogiske prosessene har kommet lengre enn mindre skoler (eksempelvis ute i distriktene), der ledelsen ikke har kapasitet / mulighet til å følge opp:

Vi som skoleeier påpeker jevnlig at det er skolelederne som må lede utviklingsarbeidet på hver enkelt skole. De må gå foran, de må modellere videre ut til lærerne for at vi skal få en endring. Så vi har forventninger til at skolelederne følger opp, og vi påser at skolelederne følger opp sin oppgave på hver enkelt skole. Vi legger føringer. Vi styrer. Men vi pålegger ikke. Men styringen er sterk. (Skoleeier 4)» (Gunnulfsen et al. 2022: 65).

Kort sagt viser evalueringen at ikke alle har kommet like langt enda, endringsarbeid krever tid og implementeringen av LK20 vil ta en del år igjen før den er godt plantet i enhver norsk skole. Ledelsen inntar en avgjørende rolle i implementeringen av nytt kunnskapsløft, og bør være seg ansvaret bevisst.

Ovennevnte rapport viser også at oppslukningen om LK20, og egentlig spesielt ny Overordnet Del, har vært stor (Gunnulfsen et al. 2022). Ny overordnet del definerer en mer aktiv elev som i større grad tar ansvar for egen læring, den tar i bruk tverrfaglige temaer og understreker dybdelæring. Historisk sett har venstre og høyre i politikken hatt ulike syn på utdanning og skolepolitikken, – ifølge Kristin Clemet (Clemet K. 2019) – har de vært kjent «til å være for henholdsvis «fotformskolen» og «puggeskolen»». Vi vil aldri kunne unngå at det er politisk uenighet rundt skolepolitikken, det er tilfellet i mange europeiske land, og det er nok det som holder diskusjonen levende og aktuelt.

All forandring skaper diskusjon, og kunnskapsløftet og tankene rundt det har blitt mottatt på ulike måter. Ifølge Bjørn Bolstad, forsker i FIKS, handler det om å innføre nye læreplaner, ikke implementere de, og dette definerer han som «et kunnskapsarbeid» (Bolstad, B. 2019), der lærere og ledere må jobbe sammen om å forstå og tolke læreplanene. Verbet «implementering» finnes faktisk kun 4 ganger i Stortingsmelding 28 og dette i stor grad i forbindelse med et ønske om å implementere endringer i læreplanene nasjonalt. Berit Karseth ved UiO, og ansvarlig for prosjektet om evalueringen av LK20, stiller seg – i et intervju med *Dagsavisen* juli 2022 - heller kritisk til denne åpenheten læreplanene legger opp til: «Jeg mener vi hadde vært tjent med å ha et læreplanverk som differensierte mer, og dermed var tydeligere rettet mot de ulike trinnene, men det er politikere og ikke forskere som har ansvar for det.». Videre har hennes forskning (delrapport 4 i EVA2020) vist at «Fagfornyelsen har ført til færre kompetansemål, men de har blitt mer generelle og de favner bredere enn de gjorde i 2006-læreplanene. Dermed er mengden som skal læres like stor». Forskingen har hittil dermed vist at mye av det som har vært målet med LK20 ikke nødvendigvis har vært vellykket, og at mye av målene er avhengig av hvem elevene møter i klasserommet, og hvordan strukturene på makronivået er.

Forskningen tilsier foreløpig at man ikke nødvendigvis har oppnådd større sammenheng mellom læreplan og klasserom (enda), men flere lærere er fornøyde med kunnskapsløftet likevel. Ane Christiansen, lektor i spansk og lærerspesialt, mener noe liknende ved å si at «Vi må ta noen valg for elevene våre, vise dem vei i språkjungelen, vise de som strever hva de må kunne dersom de skal komme seg gjennom faget, og hjelpe de flinke videre» (Christiansen, A. 2020), samtidig som hun er meget positiv ovenfor fremmedspråk omtalt som et «ferdighetsfag» i LK20. Dette kan jeg som språklektor kjenne meg igjen i, selv om fremmedspråk ikke nødvendigvis omtales aktivt i Stortingsmelding 30, så er læreplanen i fremmedspråk betraktelig dempet i forhold til LK06, og ligger fokuset nå i sterkere grad på å forstå det og å bli forstått heller enn å være verdifull i elevenes hverdag: «å lære fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kommunisere hensiktsmessig både muntlig og skriftlig» (LK20, kjerneelementer).

Videre er mange lærere enig i og forstår de viktigheten av de tverrfaglige temaene, samtidig som forskningsprosjektet BRIDGES (gjennomført av Universitet i Sør-Øst-Norge) har kommet frem til at tradisjonelle undervisningsmetoder fremdeles er rådende og at undervisning i ett fag av gangen fremdeles er den mest valgte metoden (Biseth, H. forskningsleder). Er det fordi vi – som lærere – er mer fastgrodd i metodene vi bruker enn det vi tror, eller er det manglende velvilje til å sette oss inn i det som er nytt? På mange måter krever læreplanene for mange av lærerne at mye av byggverket må reises på nytt, vi må tenke annerledes. Ane Christiansen (2020) kaller LK20 for «en praksisreform», og jeg kan si meg ganske enig i det. Diskursanalysen av Stortingsmeldingene har vist oss at de grunnleggende ideene er nokså like, men at det forventes en annen pedagogisk tilnærming til dem. Dette bekrefter læreplanene der færre kompetansemål er brukt, og det er mindre fokus på sluttresultatene.

Det finnes mange flere tanker, meninger og ideer rundt nytt kunnskapsløft som vi ikke får tid til å drøfte her. Politikerne har på mange vis diskutert og kranglet seg imellom om hva, hvordan og når, men kunnskapsløftet har kommet på plass og vi er midt i innføringen av den. Slik som antyd før vil både skoleeier og ledelse ha en sentral rolle i hvordan lærere jobber og faktisk tar i bruk nye læreplaner. Mottakelsen av dette løftet er tvetydig, selv om store deler av læreplanene får stor oppslukning hos mange, så er det andre som synes overgangen er stor og vanskelig og dermed tviholder på «gamle» arbeidsmetoder og innhold.

All forandring er på en måte skummel, og selv om alt ligger til rette for at fagfornyelsen skal bli en suksess, så er veien dit enda lang. Personlig appellerer den mest til meg grunnet

anerkjennelsen av «læreren» som en profesjon, og mine ideer om hvordan skolen bør være. Det er klart jeg har kommentarer til den og kunne tenke meg noen andre elementer som en del av den, men jeg kjenner meg igjen i prinsippene, tankene bak og målet med den. All forandring tar tid, og på generelt grunnlag har vi nok kommet oss et steg på veien, uten å være i mål. Eller slik professor Atle Skaftun ved UiS sier (Skaftun, A. 2019): «Fagfornyelsen handler dypest sett om å gi elevene mer plass til å gruble og løse problemer. Det innebærer tenking – også kritisk – og resulterer gjerne i dypere forståelse. Hvis vi skal skape slike rom for elevene, så må vi også selv gå inn i dem. Vi må “tenke sjæl og mene” – sammen med kolleger – og etablere lokale kulturer som verdsetter gode argumenter».

6. Konklusjon

Utgangspunktet til denne oppgaven var problemstillingen: *Fra LK06 til LK20: en diskursanalyse av sentrale dokumenter. Til hvilken grad har det funnet sted en diskursiv endring i to sentrale stortingsmeldinger og selve læreplanen.* Etter endt analyse og drøfting kan jeg nå konkludere med å si: i stor grad har det funnet sted en diskursiv endring. Det har vært enkelte store språklige forskjeller mellom Stortingsmelding 30 og Stortingsmelding 28, der læreren som profesjon omtales aktivt i Stortingsmelding 28. Dette peker på en direkte anerkjennelse for læreprofesjonen. I tillegg så har jeg pekt på det faktumet at Melding 28 er betraktelig kortere enn Stortingsmelding 30, språket er kortet ned, blottet for lyriske og «overflødige» elementer. Diskursen er dermed mer byråkratisk og dikterende enn det det var i Stortingsmelding 30. Samtidig har jeg påpekt at disse endringene på mange måter kan anses å være naturlige. Språk utvikler seg i tråd med samfunnets strukturer, Stortingsmeldingene dekker i stor grad det skolen har behov for respektivt i 2006 og i 2020, der utfordringene er ulike.

Analysen jeg har gjennomført peker på sammenhengen mellom stortingsmeldingene og læreplanene, der vi har fått færre punkter i LK20 enn det vi hadde i LK06. Samtidig oppleves kravene som like store og omfattende. Selv om det dermed er blitt kortet betraktelig ned, så inneholder mange av læreplanmålene de samme objektive som i LK06. Samtidig har det dog også funnet sted betraktelig med endringer. Stortingsmelding 28 – grunnet et stort antall «skal» og «må» verb – oppfattes i større grad som et styringsdokument, styrende for vår arbeidshverdag, enn det Stortingsmelding 30 var, som kan oppfattes å være mer veiledende. Analysen har bekreftet dette ved å kort se på «produktene» av meldingene, og sammenhengen mellom Generell Del (LK 06) og Overordnet Del (LK20).

Mottakelsen av kunnskapsløftet er omdiskutert og varierende, enkelte opplever en større sammenheng mellom samfunn, læreplan og klasserom (cf. Ane Christiansen, språklektor), mens andre ikke er der helt enda (cf. Skolene ute i distriktene). Innføringen av læreplanene er – selv 3 år etter kunnskapsløftet kom – på ingen måte på plass i hele Norge. Gode ledere er sentrale for dette arbeidet. UiO har ansvaret for en stor undersøkelse som forsker på fagfornyelsen (EVA2020). Foreløpig har funnene her vært varierende, og det gjenstår å se hva som blir konklusjonen i dette prosjektet som har tiltenkt slutt i 2025.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

«Om fremtiden! Men herre gud, den vet vi jo slett ingen ting om.»
Ibsen, H. 1890

Et halvt år med forskning og skriving når sin ende, og det er mye å si om denne masteroppgaven som jeg har skrevet. Masteroppgavens fremste styrke er dens fokus på diskurs og språk og viktigheten av disse i vår hverdag. Stortingsmeldinger har som retorisk formål å overtale stortingsrepresentanter om å vedta nye ideer og tanker, dermed har meldingene en meget stor påvirkning på vår hverdag i klasserommet. Diskursen som anvendes i disse er styrende for hvordan vi skal handle i klasserommet. Stortingsmeldinger er del av en politisk kjede, og språket som anvendes vil i løpet av en lengre periode oppnå hegemoni, den vil bli rådende innenfor emnet «utdanning». Språket vil snike seg inn i vårt tankesett, og etter hvert bli dominerende i hvordan vi tenker skole og utdanning. Det er uunngåelig å tenke skole i 2023 uten å tenke «tverrfaglighet» for eksempel. Det er et begrep som har oppnådd hegemoni siden det ble introdusert i Stortingsmelding 30, og som nå har blitt en naturlig del av vårt vokabular i utdanningsinstitusjonene. Faktum er at vi – blant annet jeg - tilsynelatende ikke har tenkt over det, det har bare blitt sånn. Det er her kraften til språk ligger.

Masteroppgaven viser videre hvor styrende språk er for måten vi tenker på, handler på og vurderer på. Språk er subjektivt og individuelt og selv om instruksene kan være soleklare, så kan man møte 5 ulike meninger om hva «eleven skal delta» innebærer, nettopp fordi vi alle har en annen mening om verbet «å delta», og fortolker dette på ulike måter. Samtidig kan man tenke seg at denne sammenhengen er logisk og uunngåelig, slik at endringer må finne sted. Det fantes ikke Facebook før i 2006, og ChatGPT ble først i 2023 et fenomen. Masteroppgaven har muligens i for liten grad pekt på likheter og det som har blitt videreført. Selv om diskursen har vært gjennom en endring, så har ikke ideene bak læreplanene vært så fundamentalt annerledes mellom LK06 og LK20. Interessant og hensiktsmessig kunne ha vært å ha større søkelys på de diskursive likhetene mellom begge Stortingsmeldingene. Jeg har – for eksempel – lagt merke til hvordan begge meldingene omtaler elevene på en generelt sett nokså positiv måte, og – selv om læreren ikke omtales som profesjon – så er også Departementets syn på læreren ganske lik i Stortingsmelding 28 og 30. Jeg ser en tillit og respekt ovenfor oss som har vært der helt siden 2006.

Videre mener jeg at en annen styrke er at masteroppgaven viser den utvilsomme sammenhengen mellom språk og samfunn, og hvordan læreplanene vi forholder oss til i dag har sammenheng med Stortingsmeldingenes innhold og form slik de ble presentert i 2003-2004 og 2015-2016. Både LK06 og LK20 har blitt kalt for et «kunnskapsløft», men jeg stiller spørsmålsteget ved dette begrepet. På mange måter videreføres verdigrunnlaget fra LK06 inn mot LK20, der progressiv pedagogiske tanker er ledende for profesjonen vår. Eleven står i fokus, vi skal ivareta enkeltindividets «egenart» og tilpasse oss så godt det lar seg gjøre. Ja, vi blir kalt for «profesjonsutøvere» nå, men er vi ikke fremdeles veiledere som jobber iherdig for å unngå klager fra foresatte og misfornøyde elever? Språket brukt i Stortingsmelding 30 viser oss at det *egentlig* handler om reform. Både Overordnet Del og læreplanene er kortet ned i motsetning til Generell Del og dens læreplaner, det lyriske og poetiske er borte, det finnes få geografiske elementer og det brukes iherdig med «skal» / «må» direktiver. Fagfornyelsen vil mye mer enn kun å gi skolen og læreplanene et såkalt *løft*.

Dagens retorikk handler om hvor «skjøre» elevene er, hvor høye forventninger samfunnet har ovenfor ungdommer, hvor tungt det er å måtte skrive en lengre tekst i norskfaget og at eksamen – til fordel for elevene – like gjerne kan kuttes. Eksamen skaper tross alt stress, noe som ikke er bra for ungdommens psykiske helse. Allerede i år er vår skole med i et forsøk med langvarsoppgave i biologi fremfor eksamen. Hva som er ønsket å være sluttresultatet av vårt arbeid i klasserommet, er for så vidt heller ikke presisert i læreplanene for fagene, sluttmålene står ikke der. Det innebærer at vi i stor grad må fortolke læreplanene i takt med det vi tror myndighetene forventer av oss. Eksamen har vært en meget konkret pekepinn der, hva når den også forsvinner? Skal vi bare håpe på at vi har tolket læreplanene riktig, og at flesteparten av lærerne i landet har i hvert fall litt peiling på sitt fag? Hva med de nyutdannede da?

Masteroppgaven kan dermed være et utgangspunkt for videre forskning rundt diskursen brukt i læreplanene og konsekvensene på mikronivået. Videre forskning kunne sett på hvordan dette såkalte løftet faktisk har blitt satt om i realiteten: hvilke konsekvenser har det for lærerprofesjonen vår? Hvordan klarer elevene seg innenfor dette løftet – (eksempelvis se på nasjonale resultater i norskfaget over en lengre periode)? Vi bør se på sammenheng mellom diskursen brukt på makronivået og effekten / konsekvensen av denne på mikronivået. Slik inneholdt eksamen i norsk hovedmål vår 2023 verbet «å utforske»: «Skriv et essay der du utforsker og reflekterer over innholdet i tekstvedleggene.» (Eksamen hovedmål vår 2023). Dette er et direkte resultat av Stortingsmelding 28, men kan mulig ha store følger for elever. Som lærere er vi nødt til å være klar over endringene og jobbe målrettet inn mot en nokså felles

forståelse av begrepene. Det kan være relevant og hensiktsmessig å komme ned på elevnivået og deres oppfatning av begrepene. Delrapport 3 i EVA2020: «I delprosjekt 3 studerer vi fagfornyelsen i klasserommet; hvordan det påvirker lærere og elevers syn på kunnskap og læring?» har til en viss grad fokus på elevenes syn på kunnskap, men ikke nødvendigvis på deres forståelse av fagfornyelsen. Jeg mener at vi helhetlig, også de store utdanningsinstitusjonene slik som UiO, bør rette fokuset mer inn mot elever (ergo mikroperspektivet). UDIR håper nok på at læringen øker, og at elevene på generell basis får et bedre psykososialt miljø ved å jobbe med store overordnede temaer slik som «folkehelse og livsmestring». Har det faktisk blitt bedre, eller sliter ungdommer fremdeles på lik linje som de gjorde i 1988 og 2008, men har de bare blitt bedre til å snakke om det – nettopp fordi vi nå faktisk har det som et emne i skolene? Det må da ha vært elever som ikke likte å presentere i 1988 også, de bare kalte det ikke for «sosial angst».

Mitt akademiske bidrag med denne masteroppgaven er kort oppsummert en diskursanalyse av to stortingsmeldinger som uttrykker politiske intensjoner der og da. Dette er en konsekvens av en naturlig avgrensning av oppgavens scope, gitt at vi snakker om en masteroppgave innenfor en studie som er dimensjonert til 30 studiepoeng. Dette er selvsagt en begrensning, gitt formålet med å utforske et komplekst fenomen som strekker seg ut over tid. Det er klart at den politiske prosessen omfatter noe langt mer enn stortingsmeldinger. Dette har jeg prøvd å vise til underveis i oppgaven. En klar implikasjon for videre forskning blir dermed også å se på flere komponenter i myndighetenes utdanningspolitikk enn de to stortingsmeldingene som er grunnlag for denne oppgaven. De to stortingsmeldingene er to punktnedslag i et diakront fenomen. Sentrale myndigheter kommuniserer fortløpende om den politikk. For videre forskning vil det å se stortingsmeldingene i lys av den fortløpende politikken være en viktig oppgave. LK20 er nytt, det er en enda en ferskvare i kjøledisken, og det er svært mye her vi ikke vet hvordan ting forløper og blir til.

Hva vil jeg nå egentlig si? Masteroppgaven har «bevist», dog basert på en begrenset empiri, at det har funnet sted en stor språklig overgang fra LK06 til LK20, likevel omtales LK20 som et kunnskapsløft, og ikke en reform. Jeg kan være enig / uenig i begrepsbruken, men dokumentanalysen har pekt på diskursen som byråkratisk og befalende. Denne masteroppgaven kan danne grunnlaget for videre forskning rundt diskurs og språk med en videre forgreining inn mot elevene. Jeg håper egentlig først og fremst at den som leser blir seg mer bevisst makten språk har. Hvor mye vi handler uten å tenke over det, basert på antakelser og ideer som har sneket seg i vårt tankesett gjennom en sakte, men sikker oppmarsj av ord, fraser, begreper som

har blitt overført gjennom – blant annet – styringsdokumenter. La oss som lærere bli mer bevisst over hvor dette kommer fra, og hvor sentralt våre egne fortolkninger av dette blir inn mot elevene. Vi velger tross alt fremdeles selv metodebruken vår, og har en stor frihet i fortolkningen av læreplanene. La oss gjøre det riktig.

Bibliografi

- Anonym. «Liste over Norges kunnskapsministre». *Wikipedia.no*. Hentet ned fra: [Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor \(utdanningsforskning.no\)](#)
- Aarum, L. B. (2009) *Kontinuitet eller brudd? en kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet*. UiO. Hentet fra: [\[Klikk her og skriv tittel\] \(uio.no\)](#)
- Bergersen, O. H. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2021). «Bakgrunn og læringsutbytte». Hentet 07.08.2023 fra [Bakgrunn og læringsutbytte - FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen \(uio.no\)](#)
- Bolstad, B. (2019) «Nei, vi skal ikke implementere nye læreplaner». Hentet fra: [Nei, vi skal ikke implementere nye læreplaner | EN \(forhenværende\) REKTORS BEKJENNELSER \(wordpress.com\)](#)
- Bratberg, Ø. (2021. 3. utg.) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Christiansen, A. (2020) «Hva er egentlig nytt i fremmedspråkene?» *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: [Hva er egentlig nytt i fremmedspråkene? \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Det utdanningsvitenskapelige fakultet. «Evaluerer av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)». UiO. Hentet fra [andre-delrapport.pdf \(uio.no\)](#)
- Det utdanningsvitenskapelige fakultet. «Podkast: slik får du selvtillit til å puste liv i LK20». UiO. Hentet fra: [Podkast: Slik får du selvtillit til å puste liv i LK20 - Det utdanningsvitenskapelige fakultet \(uio.no\)](#)
- Eliassen, O.K (2002) «Diskurs? Ta ordet „sex“ for eksempel». *Nrk.no*. Hentet fra: [12. Diskurs? Ta ordet "sex", for eksempel. – NRK Kultur og underholdning](#)
- Engelsen, B. U. (2020) «Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 104(02). Hentet fra ResearchGate.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. Oxon: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1979). *The Scope of the Curricular Field. I: J. I. Goodlad et al. Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGrawHill.
- Goodson, I. (1988) *The Making of Curriculum. Collected essays*. London: The Falmer Press. Hentet fra [The Making of Curriculum \(daneshnamehicsa.ir\)](#)
- Gisle, J. (2022) «Melding til Stortinget» i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 10. august 2023 fra [melding til Stortinget – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)

- Hansen, T. (2020). Norges offentlige utredninger - *NOU* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 10. august 2023 fra [https://snl.no/Norges offentlige utredninger - NOU](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_-_NOU)
- Hitching, T. Nilsen, A.B & Veum, A. (2011, red.) *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen G. & Rammberg M. (2014) *Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012*. Sosiologi i dag. Årgang 44: nr. 4. Hentet fra: [Visning av Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? \(novus.no\)](#)
- Jensen, S. K. (2020) «Fra LK06 til LK20: en sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplantelekter.» UiO. Hentet fra: [PED4490 Masteroppgave Stine Kolstad Jensen.pdf \(uio.no\)](#)
- Jørgensen, M. & Philips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapscenter for Utdanning (2020). *Læringseffekten av elevsentrert undervisning*. Forskningsnotat, Stavanger: Universitetet i Stavanger <https://www.uis.no/nb/forskning/elevsentrert-undervisning>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). Meld.St.30 (2003-2004): *Kultur for læring* Regjeringen.no: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St.28 (2015-2016): Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Regjeringen.no: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St.28 (2015-2016): Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Regjeringen.no: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapscenter for utdanning. *Læringseffekten av elevsentrert læring*. Universitet i Stavanger (notat). Hentet fra: [m4ROBEq09Fo2S4zKOE9ykVvXTRzrdwKA1qMCFAluvyfyY3Pbb.pdf \(uis.no\)](#)

- Lunde, I. (2019, 3.7). "Mikhail Bakhtin" i *Store Norske leksikon* på snl.no. Hentet den 7.8.2023 fra [Mikhail Bakhtin – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/Mikhail_Bakhtin)
- Meland, K. (2022) «Lærarar lukkast ikkje heilt med tverrfagleg arbeid i undervisninga». *Forskning.no* Hentet fra: [Lærarar lukkast ikkje heilt med tverrfagleg arbeid i undervisninga \(forskning.no\)](https://forskning.no/lararar-lukkast-ikkje-heilt-med-tverrfagleg-arbeid-i-undervisninga)
- Møller, J. Schiøtz, T.S. & Aasen, P. (2009: 42) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. UiO. Hentet fra: [andre-delrapport.pdf \(uio.no\)](https://www.uio.no/aktuelt/utdanning/rapporter/andre-delrapport.pdf)
- Neumann, I. B. (2021, 2. utgave). *Innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Olsen, M.H. (2010). «Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor». *Bedre skole*. Hentet fra: [Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor \(utdanningsforskning.no\)](https://www.undanningsforskning.no/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor)
- Regjeringen. *Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra: [Kunnskapsdepartementet - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/kunnskapsdepartementet)
- Regjeringen. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra: [Utdanningsdirektoratet - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/utdanningsdirektoratet).
- Sanden, C. H. (2010). «PISA testen ble et sjokk for Norge» i *Aftenposten* på [aftenposten.no](https://www.aftenposten.no). Hentet den 09.08.2023 fra [- PISA ble et sjokk for Norge – NRK Norge – Oversikt over nyheter fra ulike deler av landet](https://www.nrk.no/norge/oversikt-nyheter-til-landet)
- Skagen, K. (red.) (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2023). «John Dewey» i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 7. august 2023 fra [https://snl.no/John Dewey](https://snl.no/John_Dewey)
- Sjøberg, Svein (2013) «Pisa styrer skoledebatten» i *Aftenposten* på [aftenposten.no](https://www.aftenposten.no). Hentet 08. august 2023 fra [Pisa styrer skoledebatten \(aftenposten.no\)](https://www.aftenposten.no/pisa-styrer-skoledebatten)
- Tjeldvoll, Arild (2018) «Pedagogikk» i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 7. august 2023 fra <https://snl.no/pedagogikk>
- Theil, Rolf (2023) «Ferdinand de Saussure» i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 6. mars 2023 fra [http://snl.no/Ferdinand de Saussure](https://snl.no/Ferdinand_de_Saussure)