

Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv

TEKST Magne Rogne

Nye skulereformer og nye læreplaner er storhendingar for dei som arbeider i og med skulen. For norskfaget var det no 14 år sidan førre store reform og sju år sidan siste revisjon av læreplanen. Laila Aase slår fast at «[m]ed nye læreplaner blir nye ideer implementert, men stundom ser vi at gamle ideer dukker opp igjen i en litt annen form» (Aase, 2019, s. 13). Faghistoriske tilnærmingar kan med andre ord gi oss nødvendig distanse i lesinga av den nye planen og hjelpe oss å sjå endringar som ein del av ei større norskfagleg utvikling.

Formålet med denne artikkelen er difor å sjå den nye norskplanen for grunnskulen i eit historisk perspektiv, der vekta ligg på å få fram likskapar og endringar frå tidlegare planar. Først i artikkelen blir teoretiske perspektiv og ein gjennomgang av forskning på feltet presentert, før ein omtale av materialet og den metodiske tilnærminga. Deretter kjem komparative analysar av norskplanane i M74, M87, L97, LK06, LK06-13 og L20. Til slutt kjem ei drøfting av utviklinga og ein konklusjon.

Læreplanen som statspedagogisk normtekst, forskning på norskplanar og L1-forskning

Ein læreplan blir i Noreg rekna for å vere ein statspedagogisk normtekst som historisk har fungert som bindeledd mellom politikk og skule (Madssen, 1999; Karseth og Sivesind, 2009). Den autoritative makta som statspedagogisk normtekst får planane gjennom offentlege vedtak i Stortinget og departementet, og oppfølging gjennom Utdanningsdirektoratet, fylke og kommunar. Læreplanen skal altså føre til handling ute i skulane, og dette pregar sjangeren (jf. Nordstoga, 2003, s. 55). Planane er ofte utvikla etter ein tydeleg mal som skrivarene må følgje, ein finn ei «bydende» tekstnorm» og



– Læreplanar vil difor ofte kunne framstå som intensjonelt kløyvde – dei skal både fremje orden og vere føreseielege, samstundes som dei skal bidra til endring og fornying.

«En læreplan skal ikke være en argumenterende tekst» (Madssen, 1999, s. 29). Dermed «[...] danner strukturen og språket en tekstlig form som gjør at læreplaner skiller seg fra andre forvaltningsdokumenter» (Karseth og Sivesind, 2009, s. 26).

Utforminga av planane blir gjort ved hjelp av faglege komitear, arbeid i direktorat og departement og dessutan offentlege høyringar, der mellom anna skular, UH-sektoren og ulike interesseorganisasjonar deltek. Slik blir den endelege planen prega av «[...] politiske, faglige og praktiske hensyn som ikke nødvendigvis er sammenfallende» (Karseth og Sivesind, 2009, s. 26). Vidare vil ofte nye læreplanar vere ein del av ei større skulereform, samstundes som målsetjinga vil vere å skape ei stabiliserande ramme for skulane på sikt. Læreplanar vil difor ofte kunne framstå som intensjonelt kløyvde - dei skal både fremje orden og vere føreseielege, samstundes som dei skal bidra til endring og fornying (Karseth og Sivesind, 2009, s. 38). Ein del av denne kløyvinga kan òg kome av spenningar mellom nasjonal utvikling og internasjonal påverknad, som t.d. ved innføringa av grunnleggjande ferdigheiter i LK06 og ideen om djupnelæring bak L20 (jf. Sivesind og Karseth, 2019; Sivesind, 2013; Engelsen, 2019).

Trass tyngda læreplanane får gjennom den politiske prosessen, kan vegen til handling i klasserommet vere lang, og på ingen måte sjølvsgd. Den amerikanske læreplanforskarer John I. Goodlad mfl. sitt skilje mellom den ideologiske, den formelle, den oppfatta, den gjennomførte og den erfarte læreplanen illustrerer dette godt (Goodlad, Klein & Tye, 1979, s. 58ff). Men det kan vere store forskjellar mellom ulike læreplanar i ulike land. Ei større evaluering av innføringa av Kunnskapsløftet syner ganske stor påverknad på praksis, i motsetnad til resultatane frå ein del internasjonal forskning. Evalueringa syner at «[...] det har skjedd store endringar i norsk grunnopplæring på relativt kort tid», og at «[...] LK06 har hatt stor gjennomslagskraft i prak-

sis» (Aasen, Prøitz og Rye, 2015 s. 17). Gjennomslaget blir her blant anna forklart med store ressursar i implementeringa, kombinert med ei vidareføring av kulturelle tradisjonar og profesjonsverdiar i skulesektoren.

I denne artikkelen er den historiske perspektiveringa viktig, og difor er faghistoriske arbeid retta mot norskplanar for grunnskulen som konsentrerer seg om eit lengre tidsrom, særleg interessante. Kjell Arild Madssens avhandling *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til - norskfaget mellom tradisjon og politikk* (1999) er allereie sitert, og her finst ein grundig historisk gjennomgang i tillegg til ein omfattande analyse av bakgrunnen for M87. Madssen kom m.a. fram til at M74 var ein plan «[...] som på flere måter representerte et faglig brudd med sentrale tradisjoner i norskfaget. Den nye niårige og uddifferensierte enhetsskolens norskfag "løser" et fag- og kulturpolitisk problem ved å utvide dets gjenstandsområde, dets territorium» (s. 345). Denne planen var premissgivar for M87, som han karakteriserte som ein relativt «flerstemt» fagplan.

Ein annan sentral faghistorikar er Inge Moslet. Hans inndeling i «vakkernorsken» (50-åra), «praktisknorsken» (60-åra), «kritisknorsken» (70-åra), «kreativnorsken» (80-åra) og «her-og-nå-norsken» (90-åra) har vore mykje brukt, særleg i lærarutdanningane. Han baserte inndelingane på nye tendensar han fann i styringsdokument, men òg didaktisk litteratur, lærebøker og klasseromspraksis for dei ulike tiåra, både for grunnskulen og vidaregåande skule (Moslet, 2001, s. 18-33; jf. Moslet, 1981).

Av meir tematisk avgrensa arbeid vil eg trekkje fram Pål Hamres avhandling *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1789-2013* (2014). Hamre slår fast at «[s]kjønnlitteraturen hadde sin klassiske periode i norsk skule frå 1889 til ca. 1970 [...]» (s. 485). Etter dette peikar han m.a. på L97 som ein del av ei restaurativ rørsle med vekt på den høg litterære arven, som blir dempa med LK06, før revi-

sjonen i 2013 gjer at «[o]mgrepet skjønnlitteratur langt på veg [forsvinn] inn i eit ekspanderande tekstomgrep [...]» (s. 470).

I *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys* (1995) tek Frøydis Hertzberg for seg legitimeringa av grammatikken i morsmålsfaget/norskfaget frå slutten av 1700-talet fram til høyringsutkastet til L97, med både læreplanar, fagbøker og lærebøker som kjelder. I omtalen av M87 skriv ho at «[...] grammatikken [...] er redusert fra å være selve språklæren» til å være en av mange disipliner [...]» (s. 121). Då endra òg legitimeringa seg - frå framandspråkstøtte og språkferdigheit til metaspråksargument, fordi eit aukande tal på norskfaglege delemne som «[s]pråkhistorie, språkbruksanalyse, medie- og dataspråk, dialekter/talemål, sidemål, sjanger- og tekst [...]» skapte behov for eit metaspråk (s. 131).

Dagrun Skjelbredd *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv* (2010) nyttar òg læreplanar som kjelder, og dessutan metodikkbøker, lærarrettleiingar og lærebøker. Skjelbred dreg dei lange linjene frå innføringa av allmugeskulen i 1739 til og med LK06, og konkluderer slik:

I et historisk perspektiv er en av de viktigste endringene når det gjelder lese- og skriveopplæring i den obligatoriske skolen at lesing, og senere skrivning, fra å være egne skolefag har blitt en del av norskfaget og dermed norsklærerens ansvar. Slik har det vært helt til vi fikk den nye læreplanen i 2006. Her er som kjent lesing og skrivning to av fem grunnleggende ferdigheter som det skal arbeides med i alle fag. Derfor kan vi på en måte si at ringen er sluttet [...]» (s. 164)

Eit blick mot internasjonal og nordisk MTE-forsking (mother tongue/L1 education) kan perspektivere norsk forskning. I denne forskinga har omgrepet *paradigme* og

synet på L1-faga som *polyparadigmatiske* stått sterkt dei siste tiåra (Van de Ven, 2005; Sawyer & Van de Ven, 2007; Krogh, 2012; Ulfgard, 2012). Ut frå ein gjennomgang av historisk L1-forsking i ni vestlege land utleia Piet-Hein van de Ven (2005) fire konkurrerande paradigme som dominerte til ulike tider: 1. «The literary-grammatical paradigm»: Dette akademiske paradigmat prega av nasjonallitteratur og normativ grammatikk dominerte på 1800-talet. 2. «The developmental paradigm»: Utviklingsparadigmat tok over i byrjinga av 1900-talet. Det var meir barnesentrert og inspirert av reformpedagogikk. Læreplanane vart opnare, individuell språkutvikling viktigare, og grammatikken gjekk i deskriptiv retning. 3. «The communicative paradigm»: Det kommunikative paradigmat vart fremja frå 1960-70-åra. Her såg ein språk først og fremst som kommunikasjon i vanlege sosiale situasjonar, men ein la òg vekt på potensialet for frigjerung og sosial innsikt som låg i språkarbeid. Tekstomgrepet vart utvida. 4. «The utilitarian paradigm»: Det utilitaristiske paradigmat vann fram frå 1980-åra. Her la ein meir vekt på ferdigheitsreining og testing med eit smalare syn på kommunikasjon, der vekta låg på overføring av kunnskap. Eit sentralt poeng i artikkelen er at gamle paradigme aldri blir heilt erstatta av dei nye - L1-faga kan karakteriserast som polyparadigmatiske.

Dei faghistoriske innsiktene frå denne gjennomgangen dannar ein bakgrunn for mitt eige arbeid. Her tek eg som Madssen eit tematisk breitt perspektiv, men konsentrert rundt utviklinga av dei formelle norskplanane, utan å gå systematisk inn på den ideologiske læreplanen og aktørperspektivet. Vidare blir Moslets inndeling diskutert opp mot mine analysepunkt, og tenkinga ført vidare til dei nyaste planane. Dei meir tematisk avgrensa arbeida blir dregne inn der tematikken står i samband med mine funn. I slutten av drøftinga samanliknar eg mine funn med van de Vens



– *Grensene for faget i denne sammenhengen blir altså ramma inn av normtekstane, og dermed blir eit metodisk atterhald at norskfaget i klasseromma kan ha vore annleis enn det som blir framstilt her.*

paradigme. Målet med denne artikkelen er altså å sjå den nye norskplanen i lys av tidlegare planar og forskninga på desse.

Materiale og metodisk tilnærming

Granskingsobjektet her er norskfaget i grunnskulen slik det kjem til uttrykk gjennom dei formelle læreplanverka. Grensene for faget i denne sammenhengen blir altså ramma inn av normtekstane, og dermed blir eit metodisk atterhald at norskfaget i klasseromma kan ha vore annleis enn det som blir framstilt her. For ei meir omfattande framstilling av fagomgrepet og faggrensar, syner eg til Madssens avhandling (Madssen, 1999).

Me har tidlegare vist til det intensjonelt kløyvde ved læreplanar generelt. Pål Hamre slår dette òg fast for norskfaget, som «[...] endrar seg over tid i ei veksling mellom tradisjon og fornying, kontinuitet og diskontinuitet» (Hamre, 2017, s. 16). Her ligg det eit argument for faghistoriske framstillingar – dei kan auke forståinga for, og lette lesinga av, dagens normtekstar. Madssen peikar på læreplanen som sjanger, og seier det slik: «I fagplanteksten kan vi si at tidlige tekster innanfor tekstsystemet fremdeles til en viss grad ligger lagret i form av ein tradisjon, og denne tradisjonen skaper stadig ‘ekko’ i teksten» (Madssen, 1999, s. 28).

Starttidspunktet for ei historisk granskning er ikkje alltid lett å velje. Her er 70-talet valt fordi ein for første gong fekk ein felles læreplan i norsk for heile løpet 1.–9. klasse, og ein fekk ein annan plantype, dvs. *mønsterplan* i staden for *normalplan*. Fagleg sett skjedde det òg mykje med norskfaget i byrjinga av 70-åra – det etablerte nasjonale norskfaget kom under press; ein fekk blant anna ei sterkare elevorientering, ei meir subjekto-

orientert litteraturundervisning, eit utvida tekstmogrep, meir vekt på dialektar og ein meir funksjonell språkpedagogikk (Aase, 2012, 2019; Madssen, 1999, s. 345). Dette valet gir då eit materiale som omfattar fem større læreplanreformer (M74, M87, L97, LK06 og L20) og ein større revisjon (LK06-13). Planane har status som forskrift og blir her analysert som det Goodlad mfl. (1979) kallar formell læreplan.

Den metodiske tilnærminga til norskplanane kan karakteriserast som hermeneutisk, med innhaldsanalyse basert på nærlesing (Selander, 2010; Rogne, 2012, s. 76ff). Vidare er metoden komparativ, med samanlikning av tekstane for å syne diakron utvikling frå 1974 til 2020. Analysane har tatt utgangspunkt i dei før omtalte sjangertrekka for læreplanar, og hovudforskingsspørsmålet i arbeidet har vore: Korleis har struktur, overordna faginnhald og framstillingsform endra seg i norskplanane frå M74 til L20? Samanstillinga av analysepunkta er motivert av Madssens forskningstilnærming: «Fag har – omtrent så lenge vi har hatt skole – vært en grunnleggende innholdsorganiserende enhet. Tradisjonen legger sterke band både på form og innhold her» (Madssen, 1999, s. 39).

Strukturelt har eg sett på inndelingane planane har i overskrifter, deloverskrifter, fagområde og vektlegging av dei ulike delane. Inspirasjon til dette analysepunktet har eg mellom anna funne i Nordstogas analyse av L97, der han finn ei klar disponering av stoffet gjennom ei strukturell tredeling av faget og ein indre konsekvens i strekpunkta. Han held fram at «[d]enne stringente strukturen gjer at planen er ein grei plan å finne fram i [...]» (Nordstoga, 2003, s. 65).

Overordna faginnhald har blitt analysert fram gjen-

nom å finne metaomtale av faget, hovudmålsetjingar og tematisk vektlegging i overskrifter. Her er det særleg interessant å sjå kva type fag norskfaget blir omtalt som. Eit viktig skilje her går mellom M74, som berre har mål, og M87, som får ein innleiingsdel med metaomtale av faget. Madssen peikar på at ei slik metaomtale kom inn i norskplanane for første gang med høyringsutkastet til M87, og han koplar denne type refleksjon til interessa for fagdidaktiske problem som vaks fram på 70- og 80-talet (Madssen, 1999, s. 278).

Framstillingsforma kan seie noko om kva grad av fri-dom lærarar og elevar har i høve til formuleringsmåten i teksten. Her har eg særleg sett etter modalitetsform - om ulike moment/mål t.d. *skal/må* eller *kan/bør* vere med/gjerast. Ei slik tilnærming kallar Madssen (1999, s. 12) å finne fram til «de modale hjelpeverbs retorikk».

Føremålet med artikkelen er altså å få fram kva som er stabilt og kva som er endra i norskplanane, og dette pregar òg skrivemåten: I analysedelen må ein til ein viss grad skildre korleis planane faktisk er bygd opp før ein identifiserer utviklingstrekk.

M74

Mønsterplan for grunnskolen (M74) avløyste *Normalplanen* frå 1939 og «Læreplan for forsøk med niårig grunnskole». Ein fekk for første gong ein felles læreplan for heile løpet 1.-9. klasse, etter at ein hadde hatt ein midlertidig plan frå 1971 (KUD, 1974, forord). Omgrepet mønsterplan viste til at planen var ein rammeplan, der «[...] lokale instansar - skolestyret, den enkelte skolen og den enkelte læraren - kan verke mykje inn på det faglege innhaldet i skolen» (sst.). Norskfaget fekk òg eit nytt namn, «Norsk m/skriftforming», som signaliserte at dei to tidlegare åtskilde faga no var slegne saman til eitt, sjølv om dei i praksis framleis var delt i to «underfag» i planen (jf. Madssen, 1999, s. 233).

Strukturen til faga er felles i heile planen, med inndeling i mål, lærestoff, rettleiande årsplanar, arbeidsmåtar, læremiddel og vurdering. Norskplanen er på 16 sider pluss fire til skriftforming. Størst plass tek skildringa av arbeidsmåtane. Ein har inga innleiing, men går direkte på måla. Desse er det berre fire av, og undervisninga skulle ta sikte på:

- å utvikle evna til å bruke morsmålet i tale og skrift,
- å utvide kjennskapet til norsk språk, nynorsk og bokmål, og lære elevane å bli glade i morsmålet,
- å ta vare på og styrkje leselysta og utvikle evna til å oppfatte og oppleve dei estetiske verdiar i diktinga, slik at elevane blir glade i god litteratur,
- å øve elevane i å oppfatte dansk og svensk i tale og skrift. (KUD, 1974, s. 96)

Her er det verdt å merkje seg at ferdigheitsida av faget kjem først, og så tilnærminga der elevane skal bli glade

i språk og litteratur. Ei så sterk vektlegging av «emosjonelle» mål var nytt i norskfaget (Madssen, 1999, s. 240). Omgrepa «kjennskap» og «oppfatte» kan seiast å peike meir mot ei innføring på barnesteget enn ei fordjuping på ungdomsskolen. Vidare utgjer altså nabospråksundervisninga ein fjerdedel av måla.

Under «Lærestoff» blir seks hovudemne for norskopplæringa presentert: 1. Høyre og sjå, 2. Munnleg bruk av språket, 3. Lesing, 4. Skriftleg bruk av språket, 5. Språklære og 6. Sidemålet (KUD, 1974, s. 96). Vidare får ein ei inndeling av faglege punkt ved bruk av deloverskrifter under ulike klassesteg, utan at desse seks hovudemna blir brukt som strukturerande prinsipp. Deloverskriftene ser slik ut: Lesing og skrivning i 1.-3. klassesteg, 4.-6. klassesteg: Taleopplæring, leseopplæring, språklære og skriftlege øvingar. 7.-9. klassesteg har dei same som 4.-6., med litteratur i tillegg. Punktet *høyre og sjå* blir til ein viss grad integrert i strekpunkt under dei andre på 1.-3., medan sidemålet kjem inn som strekpunkt under leseopplæring og språklære på 7.-9.

«Rettleiande årsplanar» gir ei meir detaljert framstilling, men denne er òg mest oppramsande, til dels i stikkordform. Heller ikkje her er hovudemna brukt i overskriftene, og særleg «Studieteknikk» får ein ganske dominerande plass på overskriftsnivå. Sjølv om planen i utgangspunktet skal vere rettleiande, kan måten ein set opp stikkordslister på, verke ganske styrande, t.d. under språklære: 2. kl. «kort å-lyd», 3. kl. «j-lyden» og 4. kl. «gn/ng», og tilsvarande med dei mange sjangrane under skriftlege øvingar på ungdomssteget, t.d. «Dagbøker og reisebrev» i 7. kl., og «Fullmakter og «Telegram» i 8. kl. (KUD, 1974, s. 98-102).

Bolken kalla «Arbeidsmåtar» følgjer inndelinga i hovudemne, med eit tillegg om «Norsk og andre fag». Skrivestilen i denne delen er mindre stikkordsprega enn i dei andre delane, og her finn ein alt frå råd og vink til delar som nærmast er faglege innføringar. Det siste er særleg tydeleg i hovudemnet lesing, som er sterkt prioritert og tek nesten halve plassen. Her er gitt ein del plass til ulike metodar i den første leseopplæringa, og seinare finn ein t.d. omtale av ulike stillelesingsteknikkar som «studielesing», «skumlesing», «djuplesing» og «opplevingslesing». Tonen i framstillinga kan til tider verke insisterande til å vere ein rammeplan, med formuleringar som «Ein må leggje stor vekt på god artikkulasjon [...]» og «Det er naudsynt med sterk individualisering [...]» (KUD, 1974, s. 104).

Oppsummert mot analysepunkta ser me at M74 er ein rammeplan med få målsetjingar og ganske stor vektlegging av arbeidsmåtar og rettleiande årsplanar nærmast i stikkordsform. Tonen i framstillinga kan likevel verke insisterande. Metaomtale av faget er ikkje vektlagt, og det gir ekstra tyngd til dei korte måla for undervisninga, som framhevar å utvikle skrift og tale, lesing, norsk språk og litteratur og dessutan nabospråk-



sopplæring. Vidare er det verdt å merkje seg at elevane skal bli glade i språk og litteratur, og at sidemålet er eige hovudemne i tillegg til dei som er knytte til måla.

M87

Den neste store reforma vart lansert gjennom *Mønsterplan for grunnskolen (M87)* i 1987. Norskdelene av planen er på 19 sider og er strukturert på den same måten som dei andre fagplanane i M87. Sentrale endringar frå M74 er at ein no har ein eigen innleiingsdel, ein går vekk frå rettleiande årsplanar, og skriftforming blir omgjort frå eige delfag til hovudemne. Eit signal i den same retninga er at skriftforming òg er ute i namnet til faget, som no berre heiter «Norsk». Vidare er bolken «Arbeidsmåtar» sterkt redusert, og størst plass går med til å skildre hovud- og delemne. Vurdering er ute av planen.

Innleiinga er på knappe to sider, med måla som strekpunkt midt i teksten. Norskfaget blir skildra som eit kommunikasjonsfag, estetisk fag, kultur- og tradisjonsberande fag, reiskapsfag og haldningsfag. Kommunikasjon blir framheva som særleg viktig: «Heilskapen i faget knyter seg til omgrepet kommunikasjon. Det er samanheng mellom dei mange fagemna på den måten at dei alle har å gjere med elevane si evne til å kommunisere» (KUD, 1987, s. 130).

Talet på mål er dobla til åtte, og hovudinnhaldet frå M74 er vidareført, men noko endra. Til dømes er «gleda» no berre knytt til litteratur, ikkje språk, der

«tolerante haldningar» har kome inn i staden. På språksida er det lagt meir vekt på reglar og normer, eit funksjonelt perspektiv og dialektar. Litteraturdelen av faget er styrkt og får tre av måla, med m.a. historiske perspektiv som nytt element. Andre tekstar og medium kjem òg inn under eitt av litteraturmåla. Det kan sjåast i samanheng med at kommunikasjon har fått eit eige mål. Dette er to grep som er i tråd med hovudvinklinga andre stader i innleiinga (KUD, 1987, s. 129f).

Hovudemna i faget er auka frå seks til åtte: Grunnleggjande lese- og skriveopplæring, munnleg bruk av språket, litteratur, språklære, skriftleg bruk av språket, skriftforming, sidemålet og medium og EDB. Her ser me at medielære og EDB har fått ein sentral plass i norskfaget. Vidare har «høyre og sjå» gått ut til fordel for den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa, som blir kalla «basismenne» for dei andre hovudemna. Dessutan har «lesing» blitt erstatta av «litteratur» (KUD, 1987, s. 130f).

«Arbeidsmåtar» er vigd berre ei halv side, og her dreg ein særleg fram drama, nærmiljøet og tverrfaglege prosjekt. Studieteknikk, som var eit sentralt tema i M74, er berre nemnd i ei setning (KUD, 1987, s. 131f). Til gjengjeld er skildringa av hovud- og delemne ganske omfattande, med to til fire sider på kvart emne. Strukturen er lik for alle emna. Først kjem ei rekkje strekpunkt, dei fleste innleidd med «Undervisninga skal ...» eller «Elevane skal få ...». Under «Skriftleg bruk av språk-

ket» heiter det til dømes at undervisninga skal «gje elevane skrivetugleik til å meistre skrivesituasjonar i dagleglivet» (KUD, 1987, s. 139). Måten punkta er sette opp på, kan minne om målsetjingar, og dermed verkar planen strukturelt meir målstyrt enn den førre. Vidare finn ein ulike delemne, som «Skrivesituasjonar», og mange stader er det ein bruk av modale hjelpeverb som verkar insisterande i det som skal vere ein mønsterplan:

Impulsar frå nærmiljøet, frå verda utanfor, frå fantasi og draum må brukast medvite når læraren legg til rette varierte skrivesituasjonar. Det må vere skrivesituasjonar som inspirerer både jenter og gutar. (KUD, 1987, s. 139, mine uthevingar)

Til slutt i kvart hovudemne står ei oversikt over tre årsbolkar (1.-3., 4.-6. og 7.-9.), med meir oppramsande punkt som elevane skal igjennom, og dette oppsettet minner ein del om M74. Her finn ein til dømes mange sjangrar, aktivitetar, teksttema og grammatiske element. At ein har gått vekk frå rettleiande årsplanar, kan likevel gi ein del meir fridom til skulen og lærarane i planlegginga av m.a. progresjon.

Samla sett ser me at M87 skil seg tydeleg frå M74. Når det gjeld struktur, har norskplanen fått ein eigen innleiingsdel om faget, ein går vekk frå årsplanar, reduserer omtalen av arbeidsmåtar og tek vekk vurderingsdelen. Til gjengjeld får ein ganske omfattande omtalar av hovud- og delemne, og her er framstillingsforma eit hakk meir insisterande enn i førre plan. I den overordna fagomtalen legg M87 vekt på norskfaget som kommunikasjonsfag, estetisk fag, kultur- og tradisjonsberande fag, reiskapsfag og haldningsfag. Dessutan har medium og EDB for første gong fått ein sentral plass gjennom statusen som hovudemne.

L97

1997-reforma vart lansert gjennom *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (KUF, 1996). Norskdelen er, som i M87, på 19 sider, inkludert den nye 10. klasse. Strukturelt er det ein del endringar – innleiingsdelen inneheld no faget sin plass i skulen, arbeidsmåtar i faget og strukturen i faget. Deretter kjem felles mål for

faget, før organiseringa er knytt til skulesteg, med inndeling i mål for steget og så hovudmoment for klassetrinn. Det siste ei organisering ein kjenner igjen frå M74.

I innleiinga blir faget skildra som identitetsfag, opplevingsfag, dannelsingsfag, kulturfag, dugleiksfag og kommunikasjonsfag. Endringar frå M87 er at ein kallar det opplevingsfag i staden for estetisk fag, ein får identitet i staden for haldningar, og ein kallar det dannelsingsfag i tillegg til kulturfag, altså ei styrking av den sida.

Under «Arbeidsmåtar i faget» ligg vekta i første avsnitt på at arbeidsmåtane skal sikre eit dynamisk og heilskapleg fag. Neste avsnitt er vigd lesing og litteratur, igjen med vekt på lyst og glede. Andre sentrale moment er sidemålet, skriving og munnleg, før ein til slutt poengterer at elevane på ungdomssteget blir meir kritiske, og i større grad kan utforme arbeidsoppgåvene sjølv. Til slutt i innleiinga peikar ein på ei tredeling av faget i den vidare organiseringa av planen:

- lytte og tale
- lese og skrive
- kunnskap om språk og kultur [...] (KUF, 1996, s. 115)

Ein ser altså ein sterk reduksjon i høve «hovudemna» i førre plan, samt at «lytte» no er inne igjen frå M74. Emne som litteratur, sidemål og medielære er ikkje lenger framheva på overskriftsnivå.

Fellesmåla for faget er igjen redusert til fire, om enn noko meir utbroderte enn tidlegare. Essensen er å styrkje elevane som morsmålsbrukarar, kulturell tilhøyrse, identitet og å gjere dei til «medvitne deltakarar i sin eigen læringsprosess [...]» (KUF, 1996, s. 116). Reduksjonen fører nødvendigvis til mindre breidde, og både nabospråk, kommunikasjon, ulike medium, sidemål og dialekter er ute som eksplisitte mål. Det same er formuleringane knytt til leselyst og leseglede. Fleire av desse elementa såg me var framheva under arbeidsmåtar, slik at dei kan seiast å vere «dekte» i innleiinga. Mest slåande er det kanskje at nabospråk her er heilt ute. Det siste punktet, som kan seiast å ta opp i seg noko av det studie-

tekniske frå M74, blir dessutan løfta fram til eit av fire hovudmål for faget, men her meir retta inn mot språket som reiskap for eiga innsikt og prosessorientert skriving.

I resten av planen er nesten all plassen brukt til hovudelement for klassetrinn. Her er tonen stort sett insisterande, med hovudformuleringa «I opplæringa skal elevane», etterfølgt av ei rekkje strekpunkt inndelt etter dei tre hovudområda. Slik strammar ein inn handlingsfridomen til skular og lærarar. Når det gjeld innhaldet, så er det ei klar styrking av munnleg arbeid, i og med at «Lytte og tale» er eitt av tre hovudområde. Vidare går ein i retning av ei kanonisering ved å nemne døme på skjønnlitterære forfattarar som elevane skal arbeide med, for eksempel i 7. klasse: «[...] Bjørnstjerne Bjørnson, Ivar Aasen, Aasmund Olavsson Vinje og Margrethe Munthe [...] Per Sivle, Oskar Braaten og Sigrid Undset [...]» (KUF, 1996, s. 123). Slik følgjer planen opp ambisjonen om å styrkje norskfaget som dannelsings- og kulturfag. Ei friare og meir aktiv elevrolle finn ein òg igjen i denne delen, særleg gjennom vekta som blir lagt på prosessorientert skriving og prosjektarbeid. På språksida ser ein at tekstgrammatikk får ein meir sentral plass, og i skriveopplæringa er det framleis stor vekt på sjanger.

Samanfattande kan me peike på ein del sentrale endringar frå M87. Strukturelt går ein no tilbake til eigne punkt for klassesteget. Dei er ganske detaljerte, og fellesformuleringa «I opplæringa skal elevane ...» verkar meir styrande enn i dei førre planane. Den viktige endringa i overordna fagomtale er at «dannelsingsfag» kjem inn, og det kan òg sjåast i samheng med den detaljerte framstillingsforma som t.d. går i retning av kanonisering ved oppramsing av aktuelle forfattarar. Vidare fører den tredelte organiseringa av planen til at emne som litteratur, sidemål og medielære ikkje lenger er framheva på overskriftsnivå.

LK06

I Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) er norskdelen ein god del komprimert i høve til tidlegare, med 15 sider, der halvparten av dei igjen er vigd vidaregåande

opplæring og vurdering. Strukturelt er her store endringar etter ein felles mal for alle faga: Formål med faget, hovudområde, grunnleggjande ferdigheiter og kompetansemål etter årssteg, for norskplanen i grunnskulen gjeld det 2., 4., 7. og 10. Ein går altså igjen vekk frå mål for enkeltklassetrinn, hovudmål/fellesmål for faget, og arbeidsmåtar er ute av planen for første gang sidan M74, og ein tek inn nyskapinga *grunnleggjande ferdigheiter* (Udir 2006).

Innleiinga «Formål med faget» er på ei side, og norskfaget blir skildra som eit sentralt fag for «[...] kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Udir, 2006, s. 41). Endringar frå L97 er at *opplevingsfag* er tatt bort, i lag med *dugleiksfag*. Det siste blir organisatorisk til gjengjeld tydeleg markert gjennom innføringa av grunnleggjande ferdigheiter som eigen del av planen. Vidare i innleiinga finn ein avsnitt som tek opp historiske og internasjonale perspektiv, språkmangfald, tekstmangfald og tilpassa opplæring. I avslutninga kjem ei formulering om at eit hovudmål for faget er «[...] språklig selvtilitt og trygghet i egen kultur [...]» (sst.). Denne formuleringa har klare likskapar med fellesmåla i L97, der opplæringa m.a. skulle styrkje elevane som morsmålsbrukarar og den kulturelle tilhøyrsla deira.

Modellen med hovudområde, som òg strukturerer måla på trinn, er vidareført frå L97. Det gjeld òg hovudinnhaldet, men omgrepa er endra og meir retta mot *tekst*: «Lytte og tale» har blitt til «Muntlige tekster», «Lese og skrive» har blitt til «Skriftlige tekster», medan «Språk og kultur» er likt. Det nye er eit fjerde område «Sammensatte tekster», og det markerer ei større satsing på eit utvida tekstomgrep, der «[...] tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttryk.» (Udir, 2006, s. 42). Som strukturell satsing minner dette meir om hovudemnet «Medium og EDB» frå M87 enn noko ein finn i L97.

Den tverrfaglege nyskapinga *grunnleggjande ferdigheiter* har fått ein sentral plass i planen, og det er fem av dei: å kunne uttrykke seg munnleg, å kunne uttrykkje seg skriftleg, å kunne lese, å kunne rekne og å kunne

– Alle ferdigheitene skulle integrerast i kompetansemåla og reknast som ein del av fagkompetansen i norskfaget.

bruke digitale verktøy. Fire av desse kunne nok vere meir uvante å arbeide eksplisitt med i andre fag enn norsk, medan rekning kom som ei overrasking på mange norsk lærarar. Alle ferdigheitene skulle integrerast i kompetansemåla og reknast som ein del av fagkompetansen i norskfaget.

Sjølve kompetansemåla er ganske korte punkttoppstillingar med eit opprimsande preg, og alle blir innleidde med «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne ...». Dermed får ein ei meir individuell innretting enn i tidlegare planar, sjølv om innleiingsverba er mange av dei same som i L97 - lytte, samtale, lese, skrive, bruke, vurdere, presentere osv. På innhaldssida går ein no vekk frå opprimsing av forfatarar, og får i staden meir komparative tilnærmingar, t.d. å samanlikne sentrale samtidstekstar med klassiske verk. Vidare står sjangeropplæring framleis sterkt, og eksempelvis skal eleven etter 10. årstrinn kunne lese og skrive «[...] artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri» (Udir, 2006, s. 47).

Eit anna viktig poeng er at det er færre metodiske føringar, t.d. knytt til prosjektarbeid. Når ein ser det i samanheng med fjerninga av årstrinnsmål, gir planen skulen og lærarane større fridom til å planleggje undervisninga enn tidlegare. Til gjengjeld fekk ein innføringa av nasjonale prøver, der prøva i lesing vart den viktigaste for norskfaget (jf. Skaftun, 2006, s. 9ff). Til slutt i norskplanen kjem no ein bolck om vurdering i faget, men denne gongen berre med ei formell omtale av sluttvurdering knytt til standpunktarakterar og eksamen.

Oppsummert ser me at me får nokre større strukturelle endringar - planen er ein del kortare, ein går vekk frå fellesmål for faget, og omtalen av arbeidsmåtar er tatt bort. I staden kjem omtale av grunnleggjande ferdigheiter, og ein går tilbake til punkt på årssteg framfor enkeltklassetrinn. Desse punkta er i form av *kompetan-*

semål, som handlar om av kva den enkelte eleven skal kunne. I overordna fagomtalen er no både *opplevingsfag* og *dugleiksfag* ute av metaomtalen av faget, medan det siste kjem tungt inn med eigne overskrifter i form av *grunnleggjande ferdigheiter*. Vidare kjem omgrepet *tekst* tungt inn på overskriftsnivå, med det nye hovudområdet *samansette tekstar* som ei sentral satsing.

LK06-13

Frå 2008 innførte Utdanningsdirektoratet ein modell med mindre revisjonar av læreplanar. For norskfaget kom det endringar i 2008, 2009, 2010 og 2013. I 2008 fekk ein nokre justeringar som skulle styrke leseopplæringa i planen, og det synte seg særleg igjen i omtalen av hovudområde, grunnleggjande ferdigheiter og i kompetansemåla for småskulen. Versjonane frå 2009 og 2010 har berre små justeringar, medan det er gjort ein del meir i 2013-versjonen. Den viktigaste endringa her er at ein går frå fire til tre hovudområde: «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig kommunikasjon» og «Språk, litteratur og kultur» (Udir, 2013). Ein fjernar altså satsingsområdet *samansette tekstar* frå 2006, nyttar kommunikasjon i staden for *tekstar* i dei to første og innfører *litteratur* i det siste (Rogne, 2017).

L20

Norskdelen av planen er om lag like stor som i førre plan, men strukturelt er det gjort fleire større endringar. Hovudinnleiinga, som tidlegare heitte «Formål med faget», heiter no «Fagets relevans og sentrale verdier». Denne delen er redusert frå ei side til to avsnitt, men opninga er lik og skildrar norskfaget som eit fag for «[...] kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Udir, 2019a, s. 2). Internasjonale perspektiv er no ute av denne delen, og det same er døma på språkmangfald som bokmål, nynorsk, samisk,



– Kompetansemåla har blitt færre, men planen verkar likevel ikkje mykje meir oversiktleg, fordi ein manglar inndeling innanfor trinna.

dialektar, nabospråk og minoritetsspråk. Av nye moment er det verdt å merkje seg at faget no skal bidra til at elevane får respekt for naturen.

Vidare får generelle strukturelle endringar for alle fag stor påverknad på norskfaget gjennom innføringa av faglege kjerneelement og tverrfaglege tema, som begge er sett inn før omtalen av grunnleggjande ferdigheiter. Kompetansemåla er delt inn etter trinns, som tidlegare, men no er måla samla lagt som punkt under kvart trinn, utan vidare inndeling som tidlegare. Dette er ein konsekvens av at ein har fjerna hovudområda i faget, sidan desse var strukturerande for kompetansemåla. Ei anna nyskaping er ein bolck kalla «Undervisvurdering» etter kvart trinn, med «Standpunktvrdering» som eit tillegg etter 10. trinn.

Dei seks kjerneelementa er «Tekst i kontekst», «Kritisk tilnærming til tekst», «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig tekstsaking», «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold» (Udir, 2019a, s. 2f). Det er tydeleg at desse skal ha ein annan funksjon enn hovudområda frå førre plan, sidan kjerneelementa ikkje er strukturerande for kompetansemåla, men det kan likevel vere interessant å samanlikne dei på overskriftsnivå, sidan dei begge er omtalt sentralt i innleiande delar, og slik sett kan lesast som eit signal på fagleg vektlegging. I den nye planen får me altså to kjerneelement knytt til tekst (både skjønnlitteratur og sakprosa), to til språk, eitt til skriftleg tekstsaking og eitt til munnleg kommunikasjon. Det språklege og det tekstkritiske er altså styrkt i høve til førre plan, og ein framhevar tekst i kontekst. Vidare er omgrepet *kultur*, som kom inn på overskriftsnivå med L97, her teke ut av overskriftene igjen.

Tre tverrfaglege tema er lagt inn i norskfaget – «Folkeshelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling» (Udir, 2019a, s. 3f).

Norskfagleg ser ein samanhengar til munnleg kommunikasjon og lesing i framstillinga av alle tre, medan det tekstkritiske er framheva i dei to siste. Skrivning er særleg knytt til dei to første.

I bolcken «Undervisvurdering» legg ein vekt på korleis elevane utviklar og viser kompetanse etter dei ulike trinna, men ein nyttar òg ein del plass på å forklare korleis lærarane skal leggje opp undervisninga på ein måte som minner om metodisk rettleiing og «Arbeidsmåtar» i tidlegare planar. Her er òg føringar som peikar mot eit anna norskfag enn det ein finn i kompetansemåla, til dømes etter 7. trinn: «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevane får bruke kreativitet og fantasi og arbeide prosessorientert med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter» (Udir, 2019a, s. 8). Etter 10. trinn kjem i tillegg omtale av summativ vurdering knytt til halvårsvurderingar og standpunktarakterar.

Kompetansemåla har blitt færre, men planen verkar likevel ikkje mykje meir oversiktleg, fordi ein manglar inndeling innanfor trinna. Det blir altså opp til lærarane å finne fram til og kople mål som til dømes går på munnleg kommunikasjon med kvarandre. Kompetansemåla er no òg noko strammare ved at innhaldsida er ytterlegare svekt. Blant anna er sjangrane elevane skal lese og skrive, ikkje nemnt eksplisitt, anna enn dei litterære hovudsjangrane. Dette gir då elevar og lærarar meir fridom når gjeld korleis dei kan nå kompetansemåla, og desse måla blir mindre spesifikke og meir generelle. På språksida ser me òg døme på dette når «dialekt» blir «talespråk».

Samla sett ser me at kompetansemålstrukturen er lik dei andre planane under Kunnskapsløftet, men ein har tatt bort *hovudområda* og innført *kjerneelement* og *tverrfaglege tema*, utan at desse overtek den strukturerande funksjonen til førstnemnde. Vidare har ein fått

«Undervisvurdering» som ein eigen tekstbolck etter kvart årssteg. Metaomtalen av faget er uendra, men gjennom kjerneelementa ser me ei styrking av det språklege, det tekstkritiske og tekst i kontekst, medan *kultur* er ute på overskriftsnivå.

Drøfting

Når det gjeld *struktur*, viser analysane at ein alltid får større strukturelle endringar ved kvar reform, noko som tydeleg syner det dynamiske i sjangeren. Ein finn mindre element som er stabile frå ein plan til den neste, men endringane i heile løpet frå M74 til L20 blir omfattande. Ei reindyrking av ein strukturell planvariant ser òg ut til å vere vanskeleg. Til dømes forsvann arbeidsmåtar/metode strukturelt ved LK06, men var likevel å spore i kompetansemåla som krav om komparative tilnærmingar. Når ein så reduserte desse spora i kompetansemåla i dei to neste planane, ser ein altså at liknande metodiske spor kjem inn igjen under «Undervisvurdering» i L20.

Målformuleringane går frå mål/fellesmål til formål, fordi *mål* språkleg blir *kompetansemål* i 2006. Elles er overgangen meir glidande enn ein kan få inntrykk av, sidan ein innfører fellesmål og eigne mål for stega. Men det går eit klart skilje mellom dei tre første og dei tre siste planane – kompetansemåloppbygginga, i lag med at arbeidsmåtar forsvinn, fører til kortare planar. Andre viktige skilje er grunnleggjande ferdigheiter frå LK06 og tverrfaglege tema frå L20. Tidlegare har slike grep vore lagt til fellesdelen overordna faga.

Historisk har detaljnivå for klassetrinna variert mykje, med punkt for enkeltklassetrinn i M74 og L97, og for større årssteg i M87, LK06, LK06-13 og L20. Dette har særleg konsekvensar for lærarfridomen til å planleggje progresjonen til klassa og enkeltlevane. Til dømes vart M74 av mange opplevd som ein «maksimumsplan»

(Madssen 1999, s. 286). Ser ein dette opp mot at ein i L20 for første gong heller ikkje har fagleg inndeling i hovudområde e.l., er planen historisk sett den norskplanen som stiller læraren friast i planlegginga av undervisninga. Ein annan diskusjon er sjølvstogd om den fridomen blir brukt, eller om lærarane heller blir meir avhengige av læremidla. Det verkar i alle fall ganske krevjande å sortere kompetansemåla både etter progresjon og fagområde/kjerneelement og ferdigheiter. I tillegg til dette verkar planen noko framtung, med innleiing og omtale av tretten ulike element med eigne overskrifter (kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggjande ferdigheiter), før ein kjem til kompetansemåla, som mange lærarar legg vekt på i undervisninga. Det er heller ingen hjelp i planen til å sjå desse tretten elementa i samanheng med kompetansemåla.¹

Framstillingsforma endrar seg òg ein del i planane over tid, men kanskje ikkje så radikalt som det har vore vanleg å framheve. M74 og M87 skulle vere mønsterplanar, altså rammeplanar, men tonen var til dels insisterande, med ein del bruk av modale hjelpeverb som «må». Dessutan kunne måten punkta i M87 var sett opp på, minne om målsetjingar. L97, som ikkje var mønsterplan, strammar noko til med formuleringar om at elevane «skal» stort sett over heile linja. Dette kan retorisk minne om målstyring (jf. Nordstoga, 2003, s. 60). Læreplanane under Kunnskapsløftet får kompetansemål, der formuleringa blir at eleven «skal kunne». Dermed får ein ei meir individuell innretting, men innleiingsverba som *skrive*, *bruke*, *presentere* er stort sett dei same som i L97. Ei vanleg oppfatning av overgangen frå L97 til LK06 generelt sett er at «[i]nnføringen av en kompetansebasert læreplan reduserer den nasjonale regelstyringen til fordel for målstyring» (Aasen, Prøitz og Rye, 2015, s. 420). Men mine analysar av norskplanane viser at det reint språkleg kan vere

grunn til å stille spørsmål om ein her like gjerne kan tale om ei utvikling som eit brot?

Overordna faginnhald har stabile element. Dei tre første måla frå M74, knytt til å utvikle skrift og tale, lesing, norsk språk og litteratur, går på ulike vis igjen i alle planane fram til L20. Slik sett kan me sjå dette som kjernen i faget. Vektlegginga mellom dei har likevel endra seg over tid, og innanfor desse elementa er det til dels store endringar av ulike delemne og fagleg innretning/legitimering i norskplanane (jf. Hertzberg, 1995; Skjelbred, 2010; Hamre, 2014).

Av sentrale endringar ser me at vektlegginga av kommunikasjon kjem inn med M87, og har vore i overordna fagomtalen sidan. Nabospråk forsvann ut med L97, og det same gjorde sidemålet. Noko av dette kan seiast å kome inn igjen med kjerneelementet «Språklig mangfold» med L20. I M74 var «estetiske verdiar» ein del av måla, og i M87 kom omgrepet «estetisk fag» inn i direkte fagomtale, utan at det vart med vidare. Reiskapsfag/dugleiksfag frå M87/L97 blir erstatta av grunnleggjande ferdigheiter i dei tre siste planane. Dei meir emosjonelle sidene knytt til «glede» og opplevingsfag går samstundes ut. Elles ser me at vektlegginga av ulike emne varierer på overskriftsnivå og kan gå inn og ut frå plan til plan. Eit døme på dette kan vere «medielære», som kom inn i M87, går så ut i L97, kjem inn igjen som «Sammen-satte tekster» i LK06, og går så ut igjen med LK06-13. Eit anna kan vere «tekst», som kjem inn i tre av fire hovudområde i LK06, går heilt ut i LK06-13 og kjem inn igjen i tre av seks kjerneelement i L20.

Sjølv om me har identifisert ei fagleg kjerne over tid, så er altså variasjon i høgste grad eit kjenneteikn i overordna fagomtalen. I det lange spennet frå M74 til L20 har dette ført til ein del sentrale endringar i norskfaget, ikkje minst ved at omgrepsbruken har blitt meir generell. *Litteratur* er ute på overskriftsnivå, men kjem inn under tekstomgrepet (jf. Hamre, 2014). *Sidemål* er likeins ute på dette nivået, men kan reknast inn under «språklig mangfold», «skriftleg tekstskapning» og den grunnleggjande ferdigheita «å kunne skrive». Vidare har *kommunikasjon* og *tekst* blitt sentrale faglege omgrep i L20 - ingen av dei er

nemnt på overskriftsnivå i M74. Kritiske tilnærmingar er òg nytt på overskriftsnivå.

Dersom me ser desse funna opp mot tidlegare forskning, så syner Madssen (1999, s. 232) at omgrepet *kommunikasjonsfag* var eit moteord på 70-talet som prega norskfagdebatten. Likeins kom det «[...] en stadig meir fargerik flora av tekster: reklame, avistekster, sang- og poptekster, tegneserier» inn i faget (s. 236). På overskriftsnivå kan me altså her snakke om ei slags forseinking - *kommunikasjon* kjem inn i M87, medan *tekst* kjem først i LK06, og utan at faget enno har blitt kalla «tekstfag» i metaomtalen av faget. Dette er slik sett døme på at ein går sakte fram - evolusjon framfor revolusjon.

Noko liknande kan me sjå om me samanliknar med Moslets (2001) faghistoriske framstilling. Trekk frå vakkernorsken, til dømes estetiske verdiar og ferdigheitstrening, er tydelege i M74-måla, men dei estetiske tilnærmingane blir etter kvart svekte, medan ferdigheitssida klart blir styrkt i planane frå og med Kunnskapsløftet. Praktisknorsken peikar mot friare arbeidsformer, og studieteknikk blir ein viktig del av faget. Dette ser me òg tydeleg i M74, medan studieteknikk så å seie er ute av M87. I L97, derimot, dreg ein elevane tyngre inn i sin eigen læringsprosess igjen. Kritisknorsken, som Moslet tidfestar til 70-åra, dukkar ikkje opp på overskriftsnivå før i 2020. Kreativnorsken knyter Moslet særleg til skriveopplæringa i 80-åra, og me kan sjå spor av tenkinga i den overordna fagomtalen i M87 gjennom vekt på «skrivesituasjonar». Eit anna spor kan me finne i omtalen av «språket som system og *mulighet*» (mi utheving) i L20.

«Her-og-nå-norsken» var generelt prega av norsk-elevane som såg på timane som «væretid», ikkje «ventetid»; elevane ville ha sjølvstadfesting med det same. Moslet såg m.a. styrkinga av det munnlege, samtalen og prosessorientert skrivning i L97 som eit utslag av dette (s. 30), og me ser det igjen òg på overordna fagnivå, særleg ved at lytting kjem inn likestilt med tale. Eit anna poeng kan knytast til dette for å fram korleis nye element gradvis kjem inn i faget: I innleiinga til L97 blir den munnlege samhandlinga knytt til at «Tekst er farga av kontekst» (KUF, 1996, s. 112), og sett i saman-

heng med språket, litteraturen og retorikken. Fagomgrepet «kontekst» har ikkje vore nytta i tidlegare planar, men kan seiast å vere førebudd av omgrep som «språksituasjonar» og «språkbruksanalyse» i M87 (KUD, 1987, s. 143), noko som igjen kan knytast til «kritisknorsken» si vekt på kommunikasjon og kontekstuelle aspekt i vidaregåande skule (jf. Nordstoga, 2003, s. 28). Til dette kjem det ei oppblomstring av faglitteratur kring emnet på 90-talet, med titlar som *Tekst i kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* (Vagle, Sandvik, Svennevig, 1993) og *Tekst i kontekst. En artikkelsamling* (Fretheim, Evensen, Sivertsen, (red.) 1993). Omgrepsbruken som kjem med L97, står altså ikkje i noko vakuum, men kan sjåast i samband med ei større fagleg utvikling. I dei neste planane er omgrepet ikkje nytta, før det kjem inn på overskriftsnivå med kjerneelementet «Tekst i kontekst» i L20. Her er det òg brukt gjennomgåande i planen. I skulane var omgrepet godt førebudd, mellom anna med det mykje brukte læreverket *Kontekst* for ungdomskulen frå 2006 (Blichfeldt, Larsen, Heggem) og *Nye kontekst* (Blichfeldt, 2014).

Men sjølv om nye element gradvis kjem inn i læreplanane, er det fleire døme på at gamle element både kan halde stand og gjere «comeback». Moslet kalla 90-åra for «Her-og-nå-norsken», men han peika òg på at element frå *vakkernorsken*, særleg kultursida og vekta på fellesstoff, kom sterkare inn med L97 (s. 31). Denne sida ved planen har seinare blitt framheva med tyngde i faghistorisk forskning - Pål Hamre seier til dømes at «[m]ed sterk historisk forankring (re)identifiserer planen den høglitterære arven som elevane gjennom historisk-kronologisk lesing og innleving skal bli ein del av» (Hamre, 2014, s. 169). «Her-og-nå-norsken» kan med andre ord òg bli kalla «Der-og-då-norsken».

Med desse perspektiva i bakhovudet kan me la oss inspirere av Moslet til å lage ein liknande karakteristikk av utviklinga i norskplanane på 2000-talet: Ser me analysane av struktur, framstillingsform og overordna faginnhald saman, peikar analysane mot ei sterkare individualisering av opplæringa. I LK06 gjeld det moment som innføringa av grunnleggjande ferdigheiter, kompetansemålsstrukturen og fråværet av felles

danningsprosjekt som t.d. kanonisering av skjønnlitteraturen (jf. Ongstad, 2015. Sjå Bergöö, 2005, s. 297f for omtale av ei liknande utvikling i Sverige). I L20 fører ein desse vidare, og i tillegg kjem moment som at omgrepet «kultur» no er ute på overskriftsnivå, og ein får inn omgrep som «livsmestring». Ein passende karakteristikk av norskfaget på 2000-talet kan altså vere *individnorsken*.

I undersøkinga av utviklingsbakgrunnen for M87 peikte Madssen (1999, s. 356ff) på at planen vart eit konsensusdokument prega av polyfoni. Fire ulike regjeringsadministrerte arbeidet med planen, og målsetjingane deira stod til dels i motsetning til læringsssynet som fagplangruppa og Grunnskolerådet ville ha inn. Sjølv om bakgrunnen ikkje er like dramatisk for alle norskplanane, kan me kjenne igjen spenningane frå gjennomgangen av struktur og overordna faginnhald. Politiske strukturelle grep som skal gjerast gjeldande for alle fagplanar, får store konsekvensar for norskplanane. Som døme her kan me nemne innføringa av grunnleggjande ferdigheiter i LK06 og kjerneelement i L20. Ideen bak dei grunnleggjande ferdigheitene, med vekt på m.a. lesing og skrivning i alle fag, var forskingsmessig vel grunngitte for mange skulefag. For norskfaget, der dette allereie var kjernefaglege aktivitetar, verka grepet noko unødvendig og førte til mykje gjentakning i planen. Innføringa av faglege kjerneelement, samstundes som ein fjerna hovudområda i L20, kan gjere denne planen noko framtung og uoversiktleg, med mange kompetansemål på dei ulike stega, utan forsøk på fagleg organisering utanom nettstøtte.

Faglege utviklingstrekk syner òg preg av politisk innverknad. Eit døme er korleis meir emosjonelle sider ved faget forsvinn ut frå overordna fagnivå når grunnleggjande ferdigheiter blir prioritert. At faglege utviklingstrekk som vekt på *kontekst* brukar lang tid på å kome inn på overordna fagnivå, kan ha samanheng med at omgrepa verkar framande i direktorat og departement, som står fjernare frå fagutviklinga. Fagplangruppene har i alle fall ved fleire høve blitt frårådd å nytte fagomgrep (jf. Kvinlaug, 2018, s. 56).

Eit interessant utslag av dei siste læreplanendrinn-



gane er fjerninga av det sentrale kompetansemålet «presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne» (Udir, 2013, s. 9). Målet har røter tilbake til L97, då elevane i samband med litteraturarbeidet skulle «[...] presentere stoffet i eit større skriftleg arbeid [...]» (KUF, 1996, s. 128). Eit sentralt satsingsområde med den nye reforma er nettopp *djupnelæring* (Udir, 2019b), og då tek ein paradoksal nok vekk det viktigaste målet for slikt arbeid i planen. Dette er slik sett eit godt døme på det polyfone i planarbeid, med spenningar mellom overordna målsetjingar og endringar på fagplannivå.

Her kan ei samanlikning med van de Vens (2005) internasjonale metastudie vere på sin plass. I mine funn finn me igjen trekk frå alle dei fire paradigma i van de Vens studie, til dømes frå det akademiske paradigmet i M74 (estetisk litterær tilnærming, grammatikkøvingar) og L97 (nasjonallitteraturen), frå utviklingsparadigmet i M87 (meir funksjonelt grammatikkysn) og L97 (prosjektarbeid, prosessorientert skriving). Det kommunikative paradig-

met ser me døme frå i M87 (kommunikasjon, medium/EDB) og LK06 (samansette tekstar), og det utilitaristiske paradigmet kjenner me igjen i LK06 og L20 (grunnleggjande ferdigheiter). Det polyparadigmatiske frå dei andre L1-faga kan i høgste grad kjennast igjen i norskfaget.

Av ulikheiter er det mest slåande tidsforskyvinga som ligg i våre norskplanar for grunnskulen i høve til van de Vens studie: Kjenneteikna for dei ulike paradigma blir sentrale på seinare tidspunkt, gjerne fleire tiår seinare. Til dømes vinn det utilitaristiske fram i 80-åra i den vestlege verda, medan det først kjem tungt inn i 2006 her heime. Eit anna trekk som skil seg, er at paradigmeskifte i kuhnsk forstand ikkje er like tydeleg i mitt materiale: Analysane av framstillingsform avdekte meir glidande overgangar frå punktoppsett via mål til kompetansemål, og overordna fagnivå syner ei klar forseinking i høve til moment i andre plandelar. Dessutan gjer sentrale element «comeback», som til dømes den høglitterære arven i L97. Utviklinga i norskplanane frå M74 til L20 kan altså karakteriserast som evolusjonær framfor revolusjonær.

Konklusjon

Fagplanen for norsk i L20 syner tydeleg slektskap med tidlegare planar, både når ein ser dei lange linjene og dei siste endringane. I det lange perspektivet har me identifisert måla frå M74 knytt til å utvikle skrift og tale, lesing, norsk språk og litteratur som kjernefaglege element som me finn igjen i alle planane sidan. Ei slåande endring på overordna fagnivå er at gleda ved språk og litteratur, og norskfaget som opplevingsfag, er ute med Kunnskapsløftet, og det kjem eit større alvor over faget. Vekta ligg på å utvikle ferdigheitene til enkelteleven framfor felles dannelsingsprosjekt - *individnorsken* kan vere ein passende karakteristikk av norskfaget på 2000-talet.

Vidare syner analysane at større faglege endringar kjem gradvis inn i faget, og at pålagte strukturelle endringar utanfrå får store konsekvensar for norskplanane. Dei språklege endringane i målformuleringane er kanskje ikkje så store frå L97 til LK06, men kompetansemålformuleringane kombinert med stendig aukande

krav til metodefridom fører til meir innhaldslause planar, der ein del av det som før var spesifikt, no blir generelt. L20 viser at denne utviklinga held fram, òg dersom me ser dei lange linjene på overskriftsnivå: Litteratur blir underordna tekstomgrepet; sidemål kjem inn under «språklig mangfold». Eit interessant spørsmål for komande norskdidaktisk forskning vil dermed kunne vere om denne dreininga òg vil føre til reelle endringar av det utøvde norskfaget i skulen.

L20 blir skildra som eit fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Vekta på grunnleggjande ferdigheiter gjer at her òg kunne ha stått «dugleiksfag» som i L97. Analysane av overordna fagnivå peikar likeins mot «tekstfag» som karakteristikk. Dei nye kjernefaglege elementa syner breidda i fagutviklinga dei siste tiåra. Utfordringa her er om dei er tydeleg nok knytte til kompetansemåla når norsk-lærarane tek fatt på arbeidet. Dersom dei ikkje er det, kan me få sjå konsekvensane av det fleirstemmige som har prega alle norskplanane gjennom tiåra.

Litteratur

- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Blichfeldt, K. (2014). *Nye kontekst 8-10. Basisbok*. Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Larsen, E. & Heggem, T.G. (2006). *Kontekst 8-10: norsk for ungdomstrinnet. Basisbok*. Gyldendal.
- Engelsen, B.U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1/2019.
- Fretheim, T., Evensen, L.S. & Sivertsen, E. (red.) (1993). *Tekst i kontekst. En artikkelsamling*. Studier i språkvitenskap fra Universitetet i Trondheim. Nr. 1. Novus.
- Goodlad, J.-I., Klein, M.F. & Tye, K.A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I Goodlad mfl. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1789-2013*. Doktorgradsavhandling. UiB.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningfag. I Fondevik, B. og Hamre, P. (red.) *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Samlaget.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo-studier i språkvitenskap 12. Novus.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I Dale, E.L. (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Universitetsforlaget.
- Krogh, E. (2012). Skrivning i modersmålsfagene i skriftkyndigheds æra. I Elf, N.F. & Kaspersen, P. (red.) *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus forlag.
- KUD (Kyrkje- og undervisningsdepartementet). (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. (M74). Aschehoug.
- KUD (Kyrkje- og undervisningsdepartementet). (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. (M87). Aschehoug.
- KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet). (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (L97). Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kvinlaug, H. (2018). *Læreplanen i norsk etter 10. årstrinn i et klarspråkperspektiv - En tekstanalytisk klarspråkstudie av læreplanen i norsk etter 10. årstrinn*. Masteroppgave. UiO.
- Madssen, K-A. (1999). *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til - norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Doktorgradsavhandling. NTNU.
- Moslet, I. (1981). Mønsterplanens fagsyn. I Madssen, K-A. (red.) *Norskdidaktikk*. LNU Cappelen.
- Moslet, I. (2001). (red.) *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Abstrakt.
- Ongstad, S. (2015). Competing disciplinaryities in curricular L1. A Norwegian case. In L1 - *Educational Studies in Languages and Literature*. (<https://11.publication-archive.com/publication/1/1525>).
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag - ein studie i norskfagets tekstomgrep*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger, nr. 152.
- Rogne, M. (2017). Digitale tekstar i norskfaget. Ein analyse av læreplanar og eksamensoppgåver. I Fondevik, B. og Hamre, P. (red.) *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Samlaget.
- Sawyer, W., & Van den Ven, P.-H. (2007). Starting points. Paradigms in Mother tongue Education. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 7 (1). (<https://11.publication-archive.com/publication/1/250>).
- Selander, S. (2010). En hermeneutisk læsning av pedagogiska texter. I Knudsen, S.V. & Aamotsbakken, B. (red.) *Teoretiske tilnærmingar til pedagogiske tekster* (s. 32-51). Høyskoleforlaget.
- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6/2013.
- Sivesind, K. & Karseth, B. (2019). An officially endorsed national curriculum: institutional boundaries and ideational concerns. *Curriculum Perspectives* (2019) 39. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00074-4>.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. LNU Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Udir (Utdanningsdirektoratet). (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-01). (LK-06). <http://www.udir.no/kl06/NOR1-01>.
- Udir (Utdanningsdirektoratet). (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). (LK06-13). <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Udir (Utdanningsdirektoratet). (2019a). *Læreplan i norsk* (NOR1-06). (L20). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.
- Udir (Utdanningsdirektoratet). (2019b). Dybdelæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.
- Ulfsgard, M. (2012). Den polyparadigmatiske modersmålslæraren: Inte antingen eller" utan både och". Om den komplexa legitimeringen av modersmålsämnet. I Elf, N.F. & Kaspersen, P. (red.) *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus forlag.
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst i kontekst . En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. LNU Cappelen.
- Van de Ven, P.-H. (2005). Stabilities and changes in (mother tongue) education. In Kiefer, S. & Sallama, K. (Eds.) *European identities in mother tongue education*. Universitätsverlag Rudolf Trauner.
- Aase, L. (2012). Fagdidaktisk refleksjon som balansepunkt i sprikende profesjonsforventninger. I Elf, N.F. & Kaspersen, P. (red.) *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv. I Blakstad-Balas & Rognes Solbu (red.) *Det (nye) nye norskfaget*. LNU Fagbokforlaget.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk instrument. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6/2015.

Fotnoter

1 Dette gjeld papirutgåva som er sendt ut til skular og høgare utdanning, og PDF-utgåva. Utdanningsdirektoratet har freista å kompensere for desse grepa ved å lage eit digitalt system for å kople kjerneelement, ferdigheter og tverrfaglege emne med kompetanssmål på eigne nettsider («Støtte til læreplanen»: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>): TilknyttedeKompetansemaal=true)



Magne Rogne

Magne Rogne er førsteamanuensis i norskdidaktikk og arbeider ved Universitetet i Stavanger.

VITSKAPLEG REDAKSJON NORSKLÆRAREN 2021

LEIAR

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
Jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMAR

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge.
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge.
dagrun.skjelbred@usn.no

Arne Johannes Aasen, Skrivsenteret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Nina Goga, Høgskulen på Vestlandet.
Professor ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking.
nina.goga@hvl.no