

Trøbbel med kjernen av norskfaget?

En studie av norsk-læreres møte med fagets kjerneelementer

TEKST *Nils Rune Birkeland, Tom Flaten og Jon Olav Sørhaug*

I perioden 2020-2023 implementeres de nye læreplanene i fagfornyings trinnvis i skolen. I skrivende stund er læreplanen tatt i bruk for heile grunnskolen samt opp til og med andre trinn i videregående opplæring. Som Rogne (2021) har vist, representerer den nye læreplanen (LK20) både kontinuitet og endring i norskfaget. Rogne trekker blant anna fram norskplanens seks nye kjerneelementer som «eit signal på fagleg vektlegging» (s. 70). Kjerneelementa er dessuten interessante fordi de representerer noe nytt i læreplanen. Jonas Bakken, som deltok i arbeidsgruppa bak læreplanen, kaller innføringa av kjerneelementer i alle fag «den store nyskapingen i fagfornyelsen» (Bakken, 2019, s. 30). Den politiske bakgrunnen for å innføre kjerneelementer i læreplanen var et ønske om å definere «det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag» (Regjeringen, 2018). Dette

henger sammen med Kunnskapsdepartementets intensjon om å styre skolen i ei faglig og mer kunnskapsbasert retning (Kunnskapsdepartementet, 2016). Innføringa av kjerneelementer kan dessuten ses på som ei internasjonal tilnærming i den norske skolen. Sjølve ordet *kjerneelement* er ifølge Igland (2019) et «ny-ord» i norsk læreplantradisjon som er inspirert av standarder for fag i det nordamerikanske utdanningssystemet og forsøksvis tilpassa en norsk kontekst. Hun ser kjerneelementa i norskfaget i sammenheng med de tre hovedområda i den forrige læreplanen. Som Igland (ibid., s. 101) påpeker, kan vi gjenkjenne noe innhold i kjerneelementa fra de tidligere hovedområda. Det gjelder for eksempel lesing av skjønnlitteratur, muntlig kommunikasjon og skriving i ulike sjangre fra tidligere læreplaner. Samtidig inneholder også kjerneelementa noen nye formuleringer og presiseringer i den nye læreplanen



– I hvilken grad opplever norsklærerne i Agder seg forberedt på de ulike kjerneelementa i læreplanen for norskfaget, og hva kan lærernes opplevinger fortelle oss om implementeringa av kjerneelementa og deres funksjon i norskfaget?

sammenligna med den forrige. Blant anna vektlegges kritisk refleksjon over tekster, kreativ eksperimentering med språk, samt innsikt i den nokså komplekse sammenhengen mellom identitet og det språklige mangfoldet som vi finner i dagens Norge. På denne måten brytes tradisjon mot fornying. Kjerneelementa trekker dermed norskfaget i flere retninger, og en kan diskutere - som for eksempel Aa og Neteland (2020, s. 17) gjør - om innføringa av kjerneelementa egentlig lykkes i å sette klare rammer rundt norskfaget.

Dersom det er slik at ikke bare strukturen, men også innholdet i kjerneelementa representerer ei retningsendring i det som nå utgjør de mest sentrale delene av norskfaget, vil dette nødvendigvis også medføre behov for nyorientering og eventuell kompetanseheving blant lærere i skolen - om læreplanen skal realiseres i praksis. Men åssen opplever lærere kjerneelementa i norskfaget? Det er et spørsmål vi som står bak denne artikkelen, er særlig interesserte i å vite noe om. Vi deltar på vegne av Universitet i Agder i den statlige ordninga for lokal kompetanseheving kalt *Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole og videregående skole*, kjent som Dekomp. I Meld. St. 21 (2017-18) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* sies det at ordninga «skal bidra til at alle kommuner gjennomfører tiltak for kompetanseutvikling (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 86). Den enkelte kommune skal sjøl styre sitt faglige utviklingsarbeid innafor gitte rammer. Dette gjelder også for fylka og videregående opplæring (vgo). Ordninga for vgo blei satt ut i livet skoleåret 2018-19. Etter som dette er ei statlig ordning, er det statsforvalteren

som leder og koordinerer arbeidet i fylka. For arbeidet i Agder er grunnskolene delt i sju kompetansenettverk, mens fylket er for seg sjøl. Alle de 18 videregående skolene som ligger under Agder fylkeskommune, deltar i dette nettverket.

For å kartlegge behovet for kompetanseutvikling gjennomførte vi i 2021 ei spørreundersøking blant norsklærere fra videregående skoler i Agder om hva som har blitt vektlagt i arbeidet med fagfornyninga samt åssen norsklærerne sjøl opplever å være forberedt til undervisning ut fra kjerneelementa i den nye læreplanen. Resultata fra undersøkinga indikerer at norsklærere opplever seg dårligere forberedt i enkelte av kjerneelementa. Det gjelder særlig for kjerneelementa *språket som system og mulighet* og *språklig mangfold*. I denne artikkelen vil vi presentere resultata fra den regionale undersøkinga og bruke disse som bakgrunn for en mer generell og prinsipiell drøfting av kjerneelementas implementering i norskfaget. I studien undersøker vi følgende spørsmål: *I hvilken grad opplever norsklærerne i Agder seg forberedt på de ulike kjerneelementa i læreplanen for norskfaget, og hva kan lærernes opplevinger fortelle oss om implementeringa av kjerneelementa og deres funksjon i norskfaget?* I den første delen av artikkelen vil vi presentere noen generelle trekk ved implementering av læreplaner som normtekster i skolen. Vi vil så presentere og drøfte resultata fra vår spørreundersøking om kjerneelementa i norskfaget. Avslutningsvis vil vi skissere noen muligheter for å arbeide videre med de kompetansebehova vi har pekt på i denne studien.

Perspektiver på læreplan

I denne delen redegjør vi for åssen *læreplan* fungerer i samklang med andre typer styringsinstrumenter som påvirker praksis i skolen. En mer overordna forståelse for dette forholdet er nyttig for seinere å kunne drøfte åssen norskfagets kjerneelementer i LK20 kan påvirke den faglige virksomheten. Rogne (2021, s. 58) omtaler norske læreplaner som *statspedagogiske normtekster*. Slike tekster er retta inn mot virksomheten i skolen som et særegent styringsområde i samfunnet og opererer følgelig ikke i et vakuum. Karseth og Sivesind (2009, s. 25) omtaler læreplan som myndighetenes reformer og dokumenter som gjelder skolens organisering og innhold, og nyanserer ei tidligere oppfatning om at det er læreplanteksten i seg sjøl som er dominerende ved endringer i skolen. Rogne (2021, s. 60) omtaler ei større evaluering som viser at de relativt hurtige endringene og den store gjennomslagskraften som Kunnskapsløftet (LK06) medførte, i praksis også kan forklares med store ressurser i implementeringa i kombinasjon med videreføring av kulturelle tradisjoner og profesjonsverdier i skolesektoren. John I. Goodlads (Goodlad, Klein & Tye, 1979, s. 58ff) skille mellom den *ideologiske*, den *formelle*, den *oppfatta*, den *gjennomførte* og den *erfarte* læreplan kan også brukes til å støtte opp under dette poenget, om den kronglete vegen fra de statspedagogiske normtekstene til erfart praksis ute i skolen.

Ofte blir læreres oppfatninger og erfaringer lytta til, og hørt på, under implementering av læreplaner. Det har vi sett mange ganger tidligere. Like etter innføringa av LK06 oppsummerte for eksempel Bjørg Brantzæg Gudem disse utfordringene i den foregående læreplanen (L97):

«... forskerne pek[te] på at de faglige krav ikke alltid var klare og tydelige nok, at det var viktig med aktivitet for aktivitetens egenverdi mer enn for å lære, at lærestoffet i de enkelte fag var så overveldende stort at lærerne resignerte, og at mange ikke maktet de nye arbeidsformene tema- og prosjektarbeid». (Gudem, 2008, s. 76)

Med bakgrunn i disse tilbakemeldingene, som til dels også blei gjengitt i Meld. St. 30, *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), blei LK06 legitimert som et *kunnskapsløft*. Samtidig blei det gjort grep for å redusere stofftrengselen, blant anna ved at *redskaper og ferdigheter* blei gitt prioritet framfor tradisjonelle innholdsmål i en rekke fag. Når det gjelder norskfaget, blei for eksempel bruksperspektivet på språk og grammatikk vektlagt i LK06 framfor mer tradisjonell ordklasselære (Skjelbred, 2021, s. 37), og grammatikken blei særlig sett i sammenheng med tekstskaping og skrivedidaktikk (Aa, 2021, s. 71). I læreplanrevisjonen i 2013 blei grammatikkdelen riktignok

igjen styrka, ved at nye kunnskapsmål om setningsanalyse og grammatisk metaspråk fant vegen inn i norskplanen. I ettertid har imidlertid fagfolk etterlyst ei ytterligere styrking av den lingvistiske delen av norskfaget i arbeidet fram mot fagfornyninga (Grov, 2018; Hognestad, 2019).

I motsetning til foregående læreplanreformer besto LK06 ikke bare av den statspedagogiske normteksten, men også av et system for resultatmålinger. Normteksten ga skolene større fleksibilitet gjennom fjerning av årstrinnsmål. På overflaten gir normteksten også større frihet i overgangen fra innholdsbeskrivelser (for eksempel om konkrete forfattere og verk i norskfaget) og metodeangivelser (for eksempel om bruk av prosjektarbeid) i L97 til en kompetansebasert læreplan i LK06. Men denne reduksjonen i nasjonal regelstyring skjedde til fordel for målstyring (Aasen, Prøitz og Rye, 2015, s. 420). Samtidig var innføringa av de fem grunnleggende ferdighetene, som har fått en svært sentral plass i planen, ei tverrfaglig nyskaping som fordra ekstra oppmerksomhet. Målstyring og fokuset på grunnleggende ferdigheter i LK06 skapte dermed behov for et kontroll- og støtteapparat utafør normteksten. Systemet for resultatmålinger, *nasjonale prøver i lesing, skriving, regning og engelsk*, blei slik en viktig del av læreplanreformen og motiverte samtidig opprettelsen av *Utdanningsdirektoratet* (Udir), et nytt statlig fagorgan og støtteapparat til forvaltning av dette kontrollapparatet. Som støtteapparat blei det nye direktoratet dessuten tilført økonomiske og faglige ressurser, og det fikk en viktig funksjon på flere arenaer i implementeringa av LK06 og trer slik inn i flere av «læreplanene» i Goodlads modell.

Hva slags relevans har så dette i ei undersøking av norsklæreres rapporterte beredskap for å undervise i fagets kjerneelementer? Innafor læreplantradisjonen, i spørsmålet om legitimitet for (nye) styringsvirkemidler i LK06, gikk det en lang periode før de nasjonale prøvene oppnådde aksept i skolen. Det skjedde først etter at ei ny regjering i 2007 både endra på prøvenes innretning og ikke minst prøvetidspunkt, der vgo ikke lenger var inkludert (Kavli, 2008; Bondgard, 2006). Utdanningsdirektoratets funksjon som nytt støtteapparat blei derimot raskt akseptert. I vgo sto en dermed kun igjen med denne funksjonen som supplement til normteksten for å oppfylle de skolepolitiske intensjonene i læreplanreformen, og ved innføringa av fagfornyninga er situasjonen den samme. Det betyr også at de støttefunksjonene som tilbys gjennom ulike tiltak kanalisert gjennom Udir, og som kommer i tillegg til systemet rundt nasjonale prøver, blir desto viktigere i forbindelse med innføringa av ny læreplan i vgo. Det er her Dekomp får en slik kritisk funksjon, spesielt når tradisjon brytes mot fornying slik innleiinga viser at tilfellet er med kjerneelementa. Ettersom LK20 akkurat nå er



under implementering, er det særlig interessant å undersøke åssen lærere oppfatter de nye kjerneelementa i norskfaget, og det er ei viktig oppgave for involverte aktører i Dekomp å støtte implementeringa av den nye norskplanen.

Metode

Studien er utført på bakgrunn av ei spørreundersøking, noe som er en vanlig metodikk i forskning på undervisning og læring (Frønes & Pettersen, 2021). Hensikten var å kartlegge åssen norsklærere i de videregående skolene i Agder har opplevd implementeringa av den nye læreplanen i norskfaget (LK20, NOR01-06). Som nevnt innleiingsvis var denne kartlegginga knytta til artikkelforfatternes engasjement i Dekomp-satsinga. Instrumentet som blei benytta, var et skriftlig spørreskjema som besto av til sammen 18 ulike spørsmål, 16 med lukkede svaralternativer og to med muligheter for «åpne» tilbakemeldinger. Det skriftlige spørreskjemaet blei digitalisert og gjort nettbasert gjennom verktøyet SurveyXact og distribuert som digital lenke til samtlige norsklærerne knytta til *Fagforum for norsk* i Agder fylkeskommune. Lenka til spørreskjemaet var åpen i siste halvdel av juni 2021, og ca. 35% av de aktuelle norsklærerne svarte på undersøkinga (N=55).

Ved siden av bakgrunnsopplysninger om arbeids erfaring (antall år) og utdanning i norsk/nordisk (antall

studiepoeng) inneholdt spørreskjemaet både graderte svaralternativer (data på ordinalnivå) og et utvalg lukkede, men ikke nødvendigvis internt ekskluderende svaralternativer. Svaralternativa var knytta til to hovedgrupper spørsmål, om henholdsvis kjerneelementa og de tverrfaglige temaene i læreplanen. I de graderte svaralternativa blei det benytta Likert-skala med fem kategorier (Flink, 2013). Kategoriene er dermed organisert og også formulert slik at respondentene kan plassere seg i et mulig nøytralt midtpunkt. De tvinges dermed ikke til å ta tydelig stilling, noe vi vurderte som en risiko for å miste relevant informasjon. Det blei som nevnt i tillegg gitt to åpne spørsmål for å øke bredden i datamaterialet, altså samle opp erfaringer som ikke dekkes av de to spørsmålsgruppene lukka svaralternativ. LK20 hadde ved undersøkingsstidspunktet vært gjeldende i bare et skoleår, og det har derfor ikke vært mulig å validere instrumentet mot svarkategorier brukt i lignende undersøkinger.

Datamaterialet blei bearbeida ved hjelp av analysefunksjonen i SurveyXact. Både svarprosenten og antallet respondenter er for lavt til å kunne etablere robuste sammenhenger mellom ulike variabler på tvers av spørsmåla. Resultatpresentasjonen og analysen i artikkelen er konsentrert om kjerneelementa. I analysen har vi også sett bort ifra arbeids- og utdanningserfaring, da antallet respondenter gjorde det vanskelig å etablere

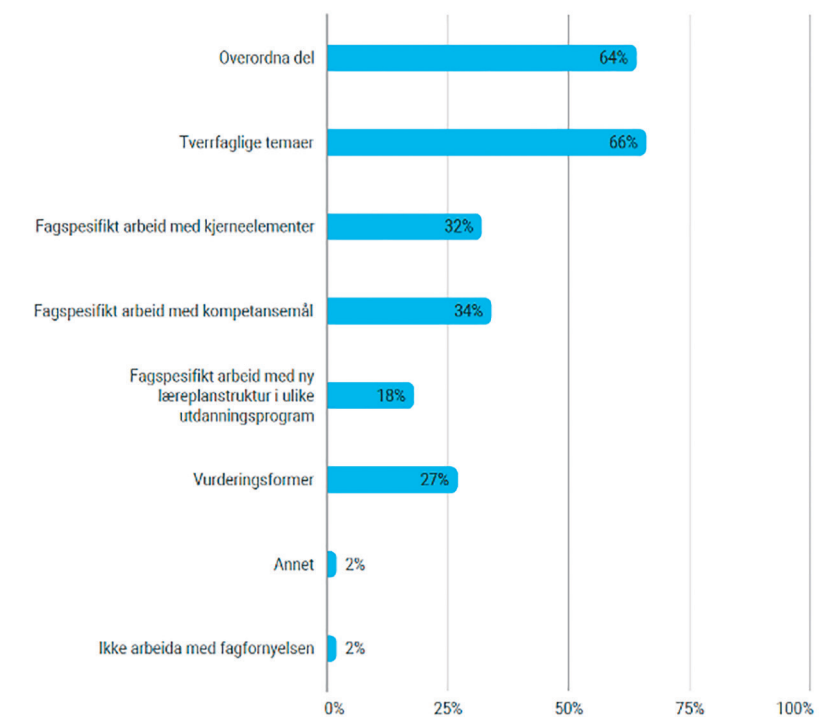
robuste underkategorier. Videre har det vært mest hensiktsmessig å analysere resultatene med ei holistisk tilnærming. Resultatene blei derfor kun analysert som prosenttall for variablene innafor hver spørsmålskategori og ulike spørsmålskategorier kun sammenligna med hverandre som heilheter. Med ei slik tilnærming er det ikke mulig å etablere noen form for kausalitet mellom variabler; vi gir kun en beskrivelse av de sammenhengene vi observerer, som et øyeblikksbilde i prosessen med å implementere en ny læreplan for norskfaget i vgo. På grunn av det relativt begrensede datamaterialet spørreundersøkinga gir, kan vi ikke trekke for bastante slutninger. Øyeblikksbildet som datamaterialet representerer, er likevel interessant både mer overordnet, som innblikk i første del av «livsløpet» til en ny normtekst, og mer spesifikt som kritisk kunnskap i Dekomp-ordninga, der det handler om fortløpende å utvikle støttefunksjoner tilpassa de spesifikt faglige behova.

Resultat

Bakgrunnen for undersøkinga var å gjøre ei kartlegging av status i arbeidet med fagfornyninga og av åssen lærerne så på vegen videre for norskfaget. I den første delen av undersøkinga stilte vi derfor spørsmål om i hvilken grad norsklærerne opplever at de er forberedt på å undervise i de ulike kjerneelementa. Deretter spurte vi om hvilke kjerneelementer som var viktigst å vektlegge i det videre arbeidet med fagfornyninga. Til sist stilte vi spørsmål om hva skolene og lærerne allerede hadde arbeida med, blant anna om kjerneelementa. Vi begynner med det siste.

Hva rapporterer norsklærerne at har blitt vektlagt i arbeidet med fagfornyninga fram til og med skoleåret 2020-2021? Ut fra vår kartlegging ser det ut til at mange har jobba med den overordna delen, samt de tverrfaglige temaene, for rundt 2/3 svarer at dette har blitt vektlagt.

Hva har blitt vektlagt i arbeidet med fagfornyelsen på din skole? Du kan velge flere alternativer.



Figur 1: Hva har blitt vektlagt så langt?

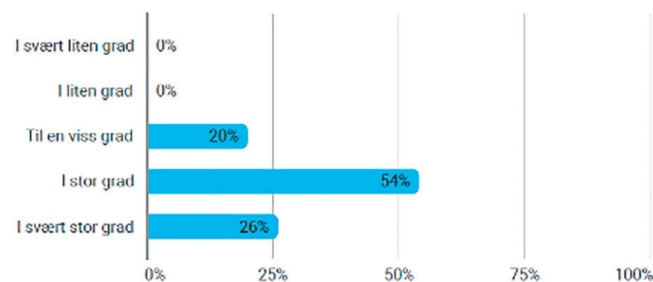
Derimot svarer kun 1/3 at henholdsvis kjerneelementer og kompetansemål i faga er blitt vektlagt. På videre spørsmål om hvilke kjerneelementer i norskfaget en har arbeida særlig med, svarer over halvparten av norsklærerne «Ingen». Flertallet i undersøkinga (52 %) svarer altså at de ikke har jobba med kjerneelementa overhodet. Bare 32 % av respondentene oppga at de hadde jobba fagspesifikt med kjerneelementa som forberedelse til fagfornyninga. Det er derfor svarea omkring kjerneelementa synes å være de mest interessante resultatene i denne spørreundersøkinga.

Som kjent er det formulert seks kjerneelementer i læreplanen for norskfaget i skolen. Vår undersøkning kan tyde på at norsklærere i varierende grad opplever

seg forberedt til å undervise i disse. For noen av kjerneelementa opplever en relativt høy andel av respondentene at de er foreberedte «i stor grad» eller «i svært stor grad». For andre kjerneelementer opplever norsklærerne seg mindre forberedt. Av hensyn til leseren gjengir vi her resultatene fra de kjerneelementa som har høy oppnåelse først og så gradvis lavere.

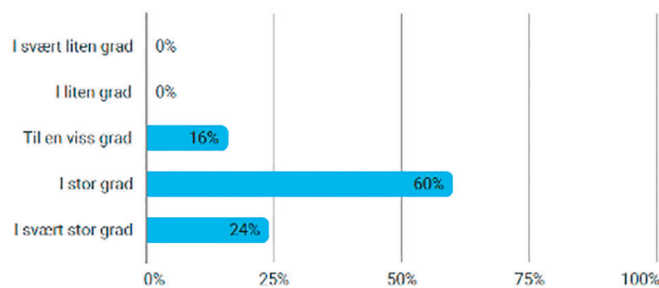
Skriftlig tekstskaping og muntlig kommunikasjon er kanskje de to kjerneelementa som inneholder mest tradisjonelt innhold i norskfaget. Innafor begge disse kjerneelementa er det mange lærere som opplever at de «i stor grad» eller «i svært stor grad» er forberedte til å undervise.

I hvilken grad opplever du at du er forberedt til å undervise i kjerneelementet "Skriftlig tekstskaping"?



Figur 2: Skriftlig tekstskaping

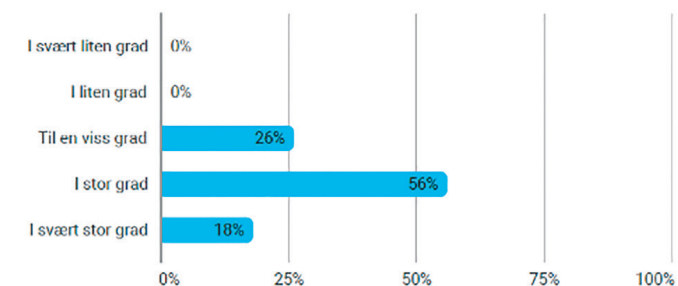
I hvilken grad opplever du at du er forberedt til å undervise i kjerneelementet "Muntlig kommunikasjon"?



Figur 3: Muntlig kommunikasjon

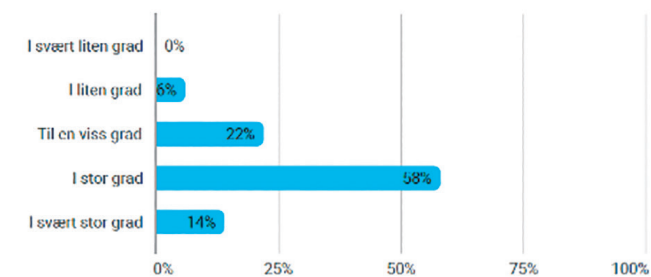
Vi skal samtidig legge merke til at det er om lag like stor andel respondenter som opplever at de «til en viss grad» er forberedte som «i svært stor grad». Den samme tendensen gjør seg også gjeldende for kjerneelementa *tekst i kontekst* og *kritisk tilnærming til tekst*, om enn med et litt lavere antall respondenter som opplever seg forberedt «i stor grad» eller «i svært stor grad».

I hvilken grad opplever du at du er forberedt til å undervise i kjerneelementet "Tekst i kontekst"?



Figur 4: Tekst i kontekst

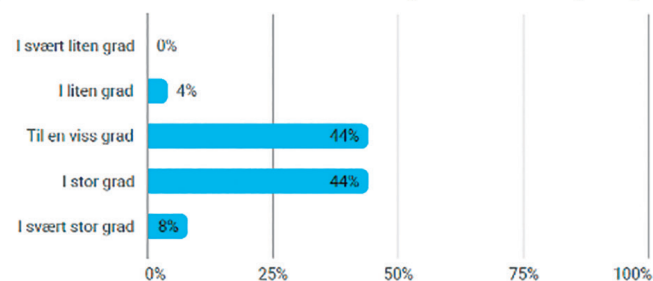
I hvilken grad opplever du at du er forberedt til å undervise i kjerneelementet "Kritisk tilnærming til tekst"?



Figur 5: Kritisk tilnærming til tekst

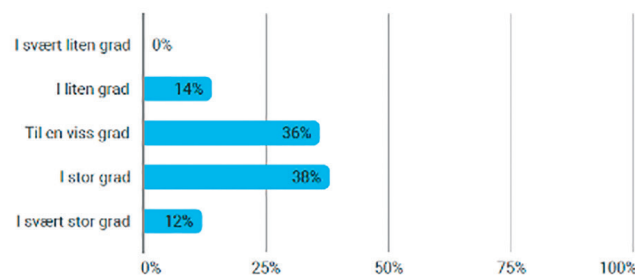
Gjennom alle disse fire spørsmåla ser vi at lærernes opplevde mestring er jamt fallende. Når det gjelder spørsmålet om kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* (figur 5), ser vi for første gang respondenter som svarer «i liten grad». Samtidig er det også her ganske mange som opplever å være forberedt «i svært stor grad». Den opplevde mestringa fortsetter å falle når vi kommer til de to siste kjerneelementa. Det er disse som behandler mer lingvistisk orienterte emner.

I hvilken grad opplever du at du er forberedt til å undervise i kjerneelementet "Språklig mangfold"?



Figur 6: Språklig mangfold

I hvilken grad opplever du at du er forberedt til å undervise i kjerneelementet "Språket som system og mulighet"?



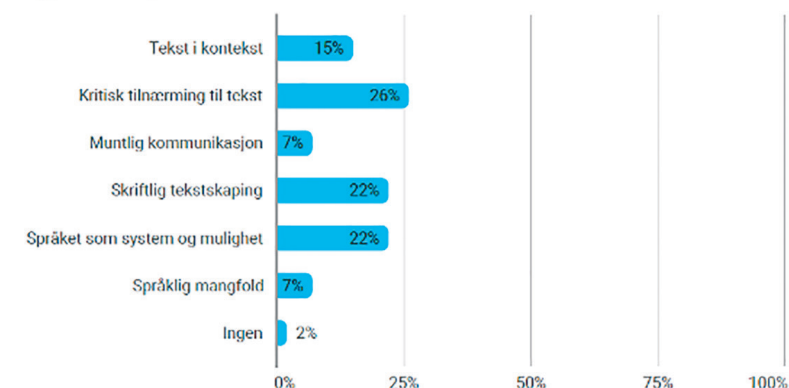
Figur 7: Språket som system og mulighet

Særlig i det siste kjerneelementet, vist i figur 7 ovafor, er resultatene ganske polariserte. Det er flere som opplever å være forberedt «i svært stor grad» her sammenligna med *språklig mangfold*, men det er samtidig langt flere som opplever å være lite forberedt.

På spørsmål om hvilket kjerneelement lærerne

meinte at burde vektlegges i det videre arbeidet med fagfornyninga gjennom Dekomp, var det likevel ikke de to kjerneelementa som lærerne opplevde seg dårligst forberedt i, som blei trukket fram. På dette spørsmålet måtte lærerne velge det ene kjerneelementet de meinte var viktigst å vektlegge.

Hvilket kjerneelement meiner du er viktigst å vektlegge som del av kompetanseutviklinga (Dekomp) i norskfaget?



Figur 8: Hvilket kjerneelement er viktigst å vektlegge?

Her valgte 26 % *kritisk tilnærming til tekst*, mens 22 % pekte på *skriftlig tekstskaping*, og samme antall på *språket som system og mulighet*. Deretter fulgte tekst i kontekst med 15 %, og til slutt *muntlig kommunikasjon* og *språklig mangfold* begge med 7%. Når lærerne så skulle begrunne valget sitt, altså hvorfor de meinte dette kjerneelementet var viktig å arbeide særlig med, var et svaralternativ dominerende. Her svarte nemlig over halvparten av lærerne at de hadde valgt kjerneelementet fordi «fagområdet var særlig krevende for elevene». Dermed valgte lærerne det særlig viktige kjerneelementet ut fra elevenes behov. En viss andel pekte også på faktorer knytta til læreren, som at fagområdet var lite vektlagt i utdanninga eller at de ikke hadde fått faglig oppdatering, men begge disse lå langt under alternativet om at fagområdet var særlig krevende for elevene.

Drøfting

Det mest interessante i undersøkninga er hvor ulikt lærerne opplever seg forberedt på å undervise i de ulike kjerneelementa. I all hovedsak uttrykker lærerne at de er godt forberedt på kjerneelementa *skriftlig tekstskaping* og *muntlig kommunikasjon*, hvor over 80% svarer at de «i stor grad» eller «i svært stor grad» er forberedte. Nesten like høyt antall svarer tilsvarende for kjerneelementa *kritisk tilnærming til tekst* og *tekst i kontekst*, begge nesten 75%. De to siste kjerneelementa skiller seg derimot tydelig ut. Undersøkninga viser at *språklig mangfold* og *språket som system og mulighet* i langt mindre grad oppleves som noe lærerne er forberedte på å undervise i. For disse to kjerneelementa svarer kun halvparten av lærerne at de opplever seg i «stor» eller «svært stor grad» forberedt, og videre er andelen som svarer «svært stor grad» betydelig lavere, særlig

sammenligna med *skriftlig tekstskaping* og *muntlig kommunikasjon*. For mens henholdsvis andelen som svarer i «svært stor grad», er på 26% og 24% for *skriftlig tekstskaping* og *muntlig kommunikasjon*, er den tilsvarende bare på 12% og 8% for *språklig mangfold* og *språket som system og mulighet*. Videre finner vi også at andelen som sier at de i «liten grad» er forberedte, er spesielt høy for kjerneelementet *språket som system og mulighet* hvor heile 14% svarte dette alternativet. Sjø om begge disse mer lingvistisk orienterte kjerneelementa skiller seg ut i denne undersøkninga, er det tydelig, ut fra figur 8 ovafor, at lærerne etterlyser mest kunnskap om kjerneelementet *språket som system og mulighet*. Denne tendensen er allerede godt dokumentert fra ei rekke tilsvarende nasjonale undersøkinger. Nygård (2021, s. 19) hevder, på bakgrunn av en grundig forskningsgjennomgang, at norske lærere generelt er usikre på egne ferdigheter i grammatikk, har lav kompetanse i praksis og lite metaspråk om grammatikk.

Hva dette kan skyldes, er derimot ikke like enkelt å svare på. Det er likevel noen momenter vi vil trekke fram som mulige forklaringer. For det første kan lærernes faglige interesser være med på å påvirke deres kompetanse, og i sin tur det de opplever seg godt eller dårlig forberedt på å undervise i. Solem (2021, s. 55) peker på lærerutdanninga som en forklarende faktor for læreres manglende grammatiske kompetanse og meiner at de lingvistiske delene av læreplanen ikke kan realiseres uten at lærerutdanninga i større grad prioriterer arbeid med grammatikk. Sjø om Solem tar opp grunnskolelærerutdanninga, er det grunn til å tro at norsklærere også i videregående skole har større interesse for andre områder i faget. Det er jo stor grad av valgfrihet i utdanningsløpet - særlig i et mastergradsløp. En gjennom-

gang av tema på innleverte masteroppgaver i nordisk språk og litteratur på vår egen institusjon (Universitetet i Agder) de siste 15 åra, til sammen rundt 100 masteroppgaver, viser at litterære temaer blir langt oftere valgt. Omtrent halvparten av disse masterstudentene skreiv litterære masteroppgaver, mens kun en fjerdedel valgte språklige emner. De resterende var fordelt på norskdidaktiske temaer, for eksempel læremiddelanalyse, samt ulike former for diskursanalyse. Dersom morgendagens lærere skal ha en høyere kompetanse, må flere mastergradsstudenter velge språklige tema til fordypning. Det vil føre til mer grammatikkunnskap i de enkelte klasseromma, men også på lærerromma og i fagforuma der norsklærerne møtes.

For det andre kan det også ligge noen årsaker til denne tendensen i sjølve læreplanen som normtekst. Vi opplever at det er en viss innholdsmessig avstand mellom kjerneelementa og kompetansemåla, slik de er formulert i læreplanen. Kjerneelementa er mer generelle og inneholder til en viss grad også flertydige formuleringer. For eksempel er det ikke heilt opplagt åssen den lett poetiske ordlyden «språket som mulighet» skal innarbeides i det enkelte klasserom. Igland (2019, s. 102) spekulerer på om denne ordyden er inspirert av Debra Myhills formulering om grammatikk som elevens aktive valg, «grammar as choice» (Myhill, 2019, s. 62), men Igland hevder like fullt at formuleringa er vag og ikke fungerer som et nøkkelbegrep i norskfaget. Aa (2021, s. 76) påpeker at det kan være nærliggende å kople «språket som mulighet» til systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL) med tilvising til Myhills «grammar as choice».

I en artikkel om grammatikkundervisning argumenterer Haugen (2019, s. 13) eksplisitt for å bruke SFL i skolen: «(...) SFL [er] ein funksjonell teori som nærast er skreddarsydd for skulen, sjølv om han sjølv sagt lyt didaktiserast for ulike nivå.» Vi ser også at det er et potensial for bruk av SFL, men slik vi vurderer det, er det ei utfordring at kompetansemåla i læreplanen i liten grad orienterer seg mot denne grammatiske tilnærminga, og denne muligheten blir derfor ikke tilstrekkelig forankra i norskplanen.

Kjerneelementa skal representere det viktigste innholdet i faget, men det spørres om kjerneelementa likevel blir overskygga av *kompetansemåla* som det viktigste i praksis. De konkrete kompetansemåla vil trolig oppleves mer forpliktende både for den enkelte lærer og for lærebokforfattere/læremiddelutviklere. I motsetning til de tidligere hovedområda i LK06 er kjerneelementa i LK20 dessuten ikke direkte tilknytt kompetansemål. Her må man i tilfelle orientere seg ved hjelp av det digitale planleggingsverktøyet i læreplanvisninga på Udirs egne nettsider. Den koplinga som opprettes mellom bestemte kjerneelementer og spesifikke kompetansemål, er ikke eksklusiv og gir på denne måten et vell av

muligheter. Dette fører til at den indre strukturen etter vårt syn heller ikke her framstår som særlig tydelig. Konsekvensen kan dermed bli at kjerneelementa får funksjon som ei mer generell overbygning for den fagspesifikke virksomheten, på linje med funksjonen den overordna delen av læreplanen har for virksomheten i skolen som heilhet, med nedtoning av bestemte deler av kjernen som resultat. En kan spørre seg om den faglige kjernen for videregående skole kanskje heller blir danna av de kompetansemåla som oftest finner vegen inn i skriftlig eksamen, snarere enn av uoversiktlige koplinger på ei nettside. *Kjerne* framstår i alle tilfelle som en mindre egna metafor dersom innholdet i kjerneelementa oppleves og praktiseres som ei generell overbygning.

Et tredje og siste forsøk på å forklare dette resultatet finner vi ved å se på den plassen språkemna og særlig grammatikken historisk har hatt i norskfaget. Skjelbred (2021) oppsummerer grammatikkens plass i skolens normtekster gjennom 130 år ved å se på terminologi og begrunnelser for undervisning. Fra et syntaktisk og morfologisk utgangspunkt har morsmålsfaget gradvis tatt inn nye emner og ny terminologi fra fonologi, sosiolingvistikk, tekstlingvistikk, språkhistorie, multimodalitetslære, osv. I de nyeste læreplanene er det ifølge Skjelbred særlig hensynet til elevens arbeid med språket i bruk og tekstarbeid, samt elevens språk om språket (metaspråksargumentet) som blir framheva som sentrale begrunnelser for grammatikkundervisninga. Samtidig har erkjennelsen av stofftrengsel i læreplanen også ført til at grammatisk innhold tidvis har blitt fjerna fra normtekstene, for så å ha blitt lagt inn igjen. Mens grammatikken - kanskje særlig den normative grammatikken - hadde stått sterkt i skolen i mange tiår, oppfatta lærere og fagpersoner at grammatiske emner blei nedprioritert i LK06. Hognestad (2019, s. 84) skriver om LK06 at «dette [var] den reformen som langt på vei avskaffet grammatikken i norskfaget». Dette underbygger han blant anna med at grammatikk var heilt utelatt i læreplanen for ungdomstrinnet. Så sjøl om revisjonen av læreplanen i 2013 gjorde at «de største 2006-problemene blei forsøkt reparert» (Hognestad 2019, s. 85), er det likevel klart at det signalet som LK06 sendte, kan ha bidratt til ei svekking av grammatikkens plass i norskfaget. Det vil videre kunne resultere i mindre oppmerksomhet omkring disse emna både i skolen og i utdanningsinstitusjonene.

Når grammatikken nå kommer til uttrykk i to kjerneelementer i LK20, skjer det i konkurranse med redskapsperspektivet i LK06/2013-revisjonen, godt etablert både gjennom hovedområdene *muntlig* og *skriftlig kommunikasjon* så vel som gjennom de grunnleggende ferdighetene *å kunne lese* og *å kunne skrive*. På denne bakgrunnen er det ikke vanskelig å forstå at norsklærere opplever seg mindre forberedt til å under-

viser i lingvistiske emner, og at de søker mer kompetanse - særlig for kjerneelementet *språket som system og mulighet*.

Avslutning – kjerneelementa som system og mulighet?

I denne artikkelen har vi undersøkt åssen norsklærere i Agder opplever å være forberedt til undervisning i de nye kjerneelementa. Resultata fra undersøkinga tyder på at det særlig er de lingvistisk orienterte kjerneelementa som lærerne opplever seg minst forberedt til å undervise i. Videre har vi diskutert disse resultatene i lys av norskfaget og læreplanen som system. Vi har forsøkt å bruke resultatene fra undersøkinga til å beskrive et område i norskfaget som stadig forandrer seg og tidvis står i konkurranse med andre deler av faget, også andre grammatiske emner. Det er en konkurranse som har hardna ytterligere til når norskfaget i LK20 i tillegg skal yte støttefunksjoner til tre nye tverrfaglige temaer (som vi har holdt utafør denne diskusjonen, blant anna av hensynet til stofftrengsel). Med bakgrunn i vår teoretiske inngang til læreplanen og vår analyse av spørreundersøkinga er vi likevel bekymra for at LK20 som normtekst - sjøl ledsaga av Udirs mange støttefunksjoner - ikke er tilstrekkelig for å yte alle kjerneelementa rettferdighet i denne konkurransen.

Kjerneelementa med lingvistisk innhold er ikke i tilstrekkelig grad kopla på resten av læreplanen. Det kan være ei forklaring på at lærere oppgir å være lite forberedt til å undervise i disse emna. I møte med våre læreres tilbakesendinger er det fristende å gå tilbake til Bjørg Brantzæg Gundems oppsummering av læreres erfaringer fra L97, som dreide seg om (u)tydelige faglige krav, stofftrengsel og uvante arbeidsmetoder. Det viktigste faglige innholdet i læreplanen som kjerneelementa skal være et uttrykk for, framstår fremdeles ikke som *tydelig* nok, og koplinga til det øvrige innholdet i norskfaget er usikkert. Både stofftrengsel og arbeidsmetoder skaper spenning nå, som da. I tillegg kommer utdanningsmyndighetenes tiltak fra sidelinja, med sine normativt formulerte veiledere til læreplanen, si potensielle målforskyvning gjen-

nom økende bruk av sentraliserte prøver (særlig i grunnskolen) og i form av nye digitale planleggingssystemer som skal skape vegger gjennom læreplanens mangefasettede innhold. Hvilken posisjon skal norsklæreren ta i dette stadig skiftende landskapet, og åssen kan kjerneelementa i norskfaget peke på de prioriteringene som må til, om læreplanens øvrige innhold skal realiseres i praksis? Det er spørsmål som reiser seg som et resultat av drøftinga i denne artikkelen.

Etter vårt syn er nettopp kjerneelementa nøkkelen til slike valg. Ved å artikulere det viktigste av det viktige kan de være med på å gi norsklæreren retning i faget, inn mot sentrum av det skremmende store området som norskfaget til tider kan oppleves å skulle dekke. Men her trengs det et sterkere fokus og en økt oppmerksomhet rundt de lingvistisk orienterte kjerneelementa. De er, billedlig talt, dører som må åpnes på nytt i faget. Utdanningsinstitusjonene må dessuten gi tilstrekkelig undervisning og støtte i grammatiske emner til nye lærere som er under utdanning. I tillegg er det etter vårt syn ikke minst svært viktig at det finnes tilgjengelig tid og mulighet for norsklærere til å stoppe opp og reorientere seg i faget. Her kommer Dekomp inn som et tiltak der den enkelte skole og den enkelte norsklærer kan få muligheten til å øke sin kompetanse på de områdene en trenger.

Drøftinga vår viser at det er behov for å løfte kunnskapen om språklige emner og grammatikk blant lærere i Agder, noe som trolig også er overførbart til andre landsdeler. Kanskje kan Dekomp bidra til økt oppmerksomhet om *språket som system og mulighet*, og slik «(De)komp-ensere» for den målforskyvninga og stofftrengselen som truer gjennomføringsevna i norskfaget. Å styrke kjerneelementa *språket som system og mulighet* og *språklig mangfold* vil også bidra til å støtte arbeid med skriving og lesing, og slik styrke faget som heilhet. Håpet vårt er at denne artikkelen kan være et lite bidrag til å aktualisere de lingvistiske kjerneelementa og til å veilede skolene som Dekomp-bestillere, slik at flere norsklærere på sikt opplever seg bedre forberedt til å undervise også i disse sentrale emna.

Litteratur

- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bondgard, T. (2006, 27. mars). Nasjonale prøver tilbake i 2007. VG. Henta fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/B5p1E/nasjonale-proever-tilbake-i-2007>
- Flink, A. (2013). *How to conduct surveys: a step-by-step guide* (5. utg., s. XIX, 173). Sage Publications.
- Frønes, T.S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen (red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Universitetsforlaget.
- 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.
- Grov, A.M. (2018). Språkundervisningen som forsvant? Språknytt, 2/2018. Henta fra <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraknytt/spraknytt-22018/sprakundervisningen-som-for-svant/>
- Gundem, B.B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Haugen, T.A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen - ei mulighet for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 9-22.
- Hognestad, J.K. (2019). Språkemnene i norskfaget - fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 83-96). Fagbokforlaget.
- Igland, M. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Fagbokforlaget.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E.L. Dale, E. Elstad, B.U. Engelsen, F. Hjordemaal, I. Morken, B. Karseth & K. Sivesind (red.), *Læreplan. Et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Universitetsforlaget.
- Kavli, H. (2008). *Nasjonale prøver 2007 - brukernes evaluering av gjennomføringen*. Synnovate.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Henta fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>
- Myhill, D.A. (2019). Linguistic choice as empowerment. Teaching rhetorical decision-making in writing. *Utbildning & Demokrati* 28(2), s. 55-75.
- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J.O. Bakke & I.B. Budal (red.), *101 grep om grammatikk - om språket som system og språket i bruk* (s. 15-32). Fagbokforlaget.
- Regjeringen. (2018). Fornyer innholdet i skolen. (Pressemelding nr. 132-18). Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren* 2/2021, s. 58-77.
- Skjelbred, D. (2021). Fra "Kjendskab til sætningen og dens dele, ordklasserne og det væsentligste af form- og sætningslæren" til "Språket som system og mulighet". Grammatikkundervisningens hva, hvordan og hvorfor i 130 år. I K. Kverndokken, J.O. Bakke & I.B. Budal (red.), *101 grep om grammatikk - om språket som system og språket i bruk* (s. 33-52). Fagbokforlaget.
- Solem, M.S. (2021). Talemålsvariasjon og kontekstualisert grammatikkundervisning - et didaktisk eksempel. I K. Kverndokken, J.O. Bakke & I.B. Budal (red.), *101 grep om grammatikk - om språket som system og språket i bruk* (s. 53-72). Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk instrument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433. DOI: 10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03
- Aa, L.I. (2021). Grammatikkdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren* 4/2021, s. 65-81.
- Aa, L.I. & Neteland, R. (2020). *Master i norsk. Metodeboka 1*. Universitetsforlaget.



Nils Rune Birkeland

Nils Rune Birkeland er førstelektor ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Han underviser i språklige emner og er for tida mest engasjert med videreutdanning i norsk i "Kompetanse for kvalitet", samt i Dekomp. En hovedinteresse, både når det gjelder forskning og undervisning, dreier seg om skolens, lærerutdanningas og norskfagets vilkår i lys av pågående endringer i læreplanverk, i styringsvilkår og i teknologiske og kulturelle betingelser. Tidligere har han blant anna publisert tekster om lærerstudenters skriving og bruk av multimodale tekster i utdanninga, og mer generelt om ansvarsstyring og bruk av vurdering i skolen.



Tom Flaten

Tom Flaten er førstelektor ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Han underviser i lærerutdanningene i språklige og språkdidaktiske emner og han er fagkoordinator for norsk i lektorutdanninga 8-13. Han har tidligere arbeida med satsinga «Ungdomstrinn i utvikling» og er nå involvert i desentralisert kompetanseutvikling i skolen, Dekomp. Flaten har blant anna forska på skoletekster, som ukeprøva. Hans forskningsinteresser er særlig knytta til norskfaget i skolen og nyere språkhistorie.



Jon Olav Sørhaug

Jon Olav Sørhaug er universitetslektor og stipendiat ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Han forsker på skriving og teknologi i skolen, underviser i språklige og litteraturdidaktiske emner, og er tilknyttet Dekomp. Sørhaug arbeider også med å utvikle læremidler, og har blant anna vært medforfatter på et norskverk for videregående skole. Av forskningsinteresser er han særlig interessert i å utforske åssen elevtekster blir til, og åssen litterære tekster og hverdagstekster på ulike vis blir realisert i klasserommet.

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN

LEDER

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

MEDLEMMER

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, Skrivesenteret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopp-læring og skriveforskning. arne.j.aasen@ntnu.no

Annika Bøstein Myhr, Universitetet i Sørøst-Norge
Professor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur. annika.bostein.myhr@usn.no