

Hørings svar fra Landslaget for norskundervisning

Landslaget for norskundervisning (LNU) står ikke oppført på departementets liste over høringsinstanser, men anser seg likevel for å være en relevant instans i denne sammenhengen. NOU-en foreslår endringer som kan få store konsekvenser for norskfaget, skolens største fag, og LNU representerer over 2000 norskfaglige medlemmer i skoleverket. LNUs hørings svar støttes også av leder for Nasjonalt fagråd for nordisk, professor Norunn Askeland.

Siden LNU er en organisasjon med særlig interesse for ett skolefag, vil hørings svaret i hovedsak kommentere spesifikt norskfaglige problemstillinger, ikke rapporten som helhet. Samtidig henger det fagspesifikke sammen med de mer overordnede og strukturelle perspektivene i rapporten, slik at noen av disse også vil bli berørt.

Sammenfattende hovedpunkter

- LNU advarer på det sterkeste mot å gjøre norskfaget til et språk- og kommunikasjonsfag i snever forstand, slik rapporten legger opp til.
- LNU advarer mot å gjøre store kutt i kultur- og litteraturdelen av faget.
- LNU påpeker at norskfaget som L1-fag har andre og bredere formål enn de andre språkfagene, noe utvalget ikke ser ut til å ha tatt innover seg.
- LNU advarer mot å redusere timeantallet i språkfagene generelt og norskfaget spesielt.
- LNU advarer mot at fagfornyelsen skal starte i faggrupper, ikke i de enkelte fagene.
- LNU påpeker at forholdet mellom faglig dybde og bredde synes uforløst i rapporten, og at spørsmål omkring de enkelte fagenes kjerne og egenart i liten grad er berørt.
- LNU er positive til at utvalget tar tak i spørsmål om vurdering, og vi støtter forslaget om å nedsette et ekspertutvalg for å vurdere dagens eksamenssystem kan videreutvikles, og hvordan standpunktvurdering og eksamen samlet kan gi pålitelig og relevant informasjon om elevenes kompetanse.

Kompetanser i fremtidens skole

LNU stiller seg i utgangspunktet positive til den firedelingen av kompetanser rapporten opererer med. Kompetanseområdene viser at utvalget opererer med et vidt kompetansebegrep, forankret i dannelsesoppdraget i skolens formålsparagraf. En slik bred kompetanse- og dannelsesforståelse synes særlig viktig i en tid hvor skolen opplever et ytre press i retning av innsnevring og testing.

Det må samtidig påpekes at fremstillingen av de fire kompetansene truer med å marginalisere selve faginnholdet i skolen. Denne trusselen blir særlig tydelig når kompetansene fremstilles grafisk (fig. 1.3. s. 11): Fagspesifikk kompetanse fremstår her på lik linje med de andre, fagovergripende kompetansene, noe som synes å innebære at skolens innhold er en fjerdedel fag og tre fjerdedeler generelle kompetanser. En slik forståelse av skolens innhold truer fagenes substans til fordel for generelle kompetanser med utgangspunkt i generell læringsteori. Forvarslet om en slik svekkelse av fagenes innhold og autonomi bekreftes for norskfagets del senere i rapporten av den særdeles mangelfulle behandlingen av faget. De generelle kompetansene er viktige gjennomgående nøkkelkompetanser som både utvikler faglige kunnskaper og ferdigheter og som utvikles gjennom arbeidet med fagene. Men å la de enkelte fagenes innhold fortrenkes av generell kompetanse er ikke veien å gå for å fremme det rapporten kaller dybdelæring, snarere tvert imot.

Reformulering av dagens grunnleggende ferdigheter

Utvalgets vide kompetanseforståelse er i tråd med OECDs definisjon av såkalte *key competencies* – et begrep som ble feiloversatt til *grunnleggende ferdigheter* ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Utvalget foreslår å rette opp i feiloversettelsen. Forslaget er i tråd med gjengs oppfatning i fagmiljøene, og LNU støtter derfor en slik begrepsendring. Vi er også positive til den «omfordelingen» som er foreslått mht. dagens fem grunnleggende ferdigheter.

Fagfornyelse og læreplanmodell

Fra et norskfaglig perspektiv er forslaget til fagfornyelsesprosess svært problematisk. Dette skyldes delvis at utvalget ikke synes å ha tilstrekkelig innsikt i norskfaget, noe som igjen fører til manglende forståelse for sammenhengen mellom den fagspesifikke norskkompetansen og de overgripende kompetansene. Forslaget om at fagfornyelsen skal starte i såkalte fagområder, ikke i de enkelte fagene, er også problematisk.

Dybdelæring, faglige byggesteiner og stofftrensel

LNU støtter videreføringen av fag som organiserende prinsipp i skolen. Vi mener også at satsingen på *dybdelæring* synes i tråd med det vide kompetansebegrepet utvalget legger til grunn. Fra vårt ståsted er satsingen på dybdelæring også i tråd med den literacy-vendingen vi har sett i L1-fag internasjonalt, hvor skriftkyndighet ikke bare knyttes til tilegnelse, men også til anvendelse av kunnskaper og ferdigheter, samt deltakelse i ulike språklige kontekster.

En konsekvens av dybdelæringsfilosofien er at elevene skal tilegne seg det utvalget omtaler som fagenes «byggesteiner» – altså metoder, begreper og tenkemåter. Dette er i seg selv

ganske opplagt og lite kontroversielt. Samtidig åpner dybdelæringen for spørsmål og mulige kontroverser som rapporten i liten grad tar for seg.

Dybdelæringens begrepsmessige motsetning er overflatelæring, men motsetningen mellom disse to er så opplagt og ensidig at dybdelæringsbegrepet fremstår som litt selvfølgelig. Alle vil ha dybdelæring fremfor overfladisk kunnskap. I praktisk skolepolitikk vil motsetningen derfor heller stå mellom dybde og bredde. I hvor stor grad skal/bør/må satsingen på dybde gå ut over bredden? Er forholdet mellom dybde og bredde omvendt proporsjonale? Er dybdelæring i det hele tatt mulig uten bredde? Fordrer ikke for eksempel evnen til rekontekstualisering en viss bredde? Forholdet mellom dybde og bredde fremstår som en helt grunnleggende problemstilling innenfor det kompetansebegrepet og kunnskapssynet utvalget opererer med, og det er derfor betenkelig at dette problemet synes så uforløst i rapporten.

Rapporten omtaler fagenes «byggesteiner» som om de er nøytrale kjensgjerninger, mens de i virkeligheten er faglig og politisk forhandlingsbare. Hvem og hva avgjør hva de enkelte fagenes egenart og kjerne er – deres sentrale begrep, metoder og tenkemåter? Også dette er et avgjørende spørsmål i forlengelse av rapportens konklusjoner. Både byggesteins- og dybdemetaforen brukes for innforstått og uproblematisert.

For norskfagets del er spørsmålene særlig aktuelle, siden dette faget er særlig kjent for såkalt stofftrengselproblematikk. Norsk er skolens største fag i timetall, og trolig også det mest sammensatte mht. disipliner, metoder og emner samt ansvaret for grunnleggende kompetanser i lesing og skriving. Et påtrengende spørsmål fra norskfaglig ståsted blir derfor: Hvordan sikrer vi dybdelæring i et så sammensatt fag? Realpolitisk vil dette spørsmålet føre til et annet: Hva kan vi ta bort som ikke går på bekostning av de faglige byggesteinene og elevenes dybdelæring? På dette punktet er utvalget uklart og avvikende, noe som kan forklares med det overordnede mandatet. Likevel fremmer de ett eneste forslag: «Samtidig kan noen av kultur- og litteraturdelene i fagene gjøres noe mindre omfattende». (s. 52) Forslaget i seg selv virker udramatisk og tentativt. Det som gjør det mer dramatisk, er at dette a) er utvalgets eneste forslag til breddekutt og b) at dette er det eneste utvalget skriver om kultur og litteratur i språkfagene, inkludert norsk. Utvalget går altså ikke inn på hva kultur- og litteraturdelen i språkfagene er, hvilke kompetanser de fremmer, eller hvilken legitimitet de har.

Den overflatiske og nærmest fraværende behandlingen av norskfagets innhold synes å være tuftet på a) en manglende bevissthet om forskjellen mellom L1-fag og andre språkfag og b) et snevert språksyn, hvor språk utelukkende knyttes til kommunikasjon. Her står lite eller ingenting om språk og for eksempel identitet, kultur, sosiale og kognitive forhold.

Dersom norskfaget snevres inn til et rendyrket språk- og kommunikasjonsfag, vil dette rasere et fag som endelig begynner å ta form som literacy- og kompetansefag i vid forstand. Paradoksalt nok strider en slik utvikling mot de overordnede tankene i rapporten, noe som

tyder på at utvalget rett og slett ikke har forstått verken innholdet i eller formålet med dagens norskfag. Arbeid med litteratur og kultur innebærer ikke pugging av epoker og forfatterskap, men å forstå samspillet mellom yringer, individer og samfunn – i fortid og samtid. Norskfaget utvikler nettopp de kompetansene fremtidens skole etterspør: lese- og skrivekompetanse, kritisk tenkning, analytiske ferdigheter, metakognisjon, empati, kreativitet, engasjement og deltakelse. Tekstfaget norsk viser at disse kompetansene er språklig fundert – at både faglig innsikt, identitet, kultur, empati og demokratisk deltakelse former og formes av våre språklige praksiser.

Det paradoksale misforholdet mellom de overordnede prinsippene i rapporten og den raseringen av norskfaget det legges til rette for, illustrerer et viktig problem med hele rapporten: Den er såpass inkonsistent at den kan brukes til å forsvare nærmest motsatte tiltak i fagutviklingen, og dermed helt ulike skolepolitiske retninger. Her tales det varmt for vidt danningsoppdrag, formålsparagrafen, bred kompetanseforståelse og vektlegging av hele mennesket. Samtidig antydes en faglig innsnevring i rent instrumentell retning. Her er rapporten på kant med seg selv.

Dagens plan kan fortsatt bli mer konsistent mht. hvordan kompetansemålene er formulert og for å bedre progresjonen, og som en konsekvens kan antall mål kanskje reduseres noe. Samtidig er det viktig å understreke at Kunnskapsløftet er under ti år gammel, og at norskplanen også gjennomgikk ganske omfattende justeringer så sent som i 2013. Med hensyn til stofftrenselen i norskfaget virker det ikke som om utvalget i tilstrekkelig grad har tatt dette inn over seg. Endringene var i tråd med kompetansetenkningen, og det virker derfor som om utvalget baserer analysen sin på gamle planer. I den grad stofftrenselse er et problem i norskfaget, kan det i like stor grad skyldes at det tar tid å endre praksis som at læreplanen er omfattende. Som utvalget selv skriver, tar det tid å implementere læreplaner.

Fagfornyelse med utgangspunkt i fagområder

Den særdeles problematiske behandlingen av norskfaget er også knyttet til forslaget om at fagfornyelsen ikke skal ta utgangspunkt i de enkelte skolefagene, men i fire definerte fagområder. Intensjonen er at dette skal gi bedre sammenheng og mindre overlapping mellom fagene. Tanken er god, men fører med seg spørsmål utvalget overraskende nok ikke diskuterer: Hva med fagene som sprenger grensene for de enkelte fagområdene? Og hva vil skje med samarbeidet på tvers av faggruppene?

For norskfaget er spørsmålet kritisk. Ifølge gjeldende læreplan er norsk «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling», hvor elevene innlemmes i «kultur- og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser». Faget «befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og samtidige, det nasjonale og globale» og skal «gi rom for både opplevelse og refleksjon» og «utvikle evnen til kritisk tenkning». Norsk hører altså hjemme i tre av utvalgets fire fagområder: språkfag, samfunns- og etikkfag og estetiske fag. Men dette velger utvalget å overse. Uten videre diskusjon

plasseres norsk blant språkfagene, på lik linje med fremmedspråkene. Den radikale innsnevring av norskfaget er altså dels basert på et organisatorisk trylleslag: Norskfagets kjerne og formål redefineres til språk og kommunikasjon, for da passer det bedre sammen med de andre språkfagene, hvor kultur- og litteraturdelen er mindre.

Målet er samarbeid og synergi, men inndeling i fire faggrupper fjerner ikke fagskillene. Til gjengjeld oppretter det nye skiller, mellom faggrupper. Disse nye skillene kan meget vel motvirke samarbeid og synergier mellom fag som ikke tilhører samme faggruppe, men som har felles interesseområder. Inndelingen i faggrupper får dessuten fagpolitiske konsekvenser for de enkelte fagenes egenart, som utvalget overhodet ikke drøfter.

LNU foreslår at den faglige utviklingen tar utgangspunkt i det enkelte faget, men selvfølgelig med omfattende tverrfaglige samarbeid. Det vil være positivt om begrepsapparat kan harmoniseres på tvers av fag og om unødig overlappning kan fjernes, men dette vil kunne oppnås mer effektivt og med færre bivirkninger uten den foreslåtte faggruppeinndelingen.

Undervisning og vurdering

LNU er positive til utvalgets vektlegging av lærernes profesjonelle handlingsrom (s. 78). Vi vil også gi utvalget honnør for at det tar tak i spørsmål om vurdering. LNU støtter forslaget om å nedsette et ekspertutvalg for å vurdere om dagens eksamenssystem kan videreutvikles, og hvordan standpunktvurdering og eksamen samlet kan gi pålitelig og relevant informasjon om elevenes kompetanse.

For norskfagets del er vurderingsproblematikken særlig presserende, ettersom antallet karakterer i faget medfører mye medgått tid til karakterdokumenterende, summativ vurdering. Vurderingsordningen i norskfaget var sist oppe til behandling ved planrevisjonen i 2013, hvor et stort flertall av høringssvarene gikk inn for en endring av gjeldende vurderingsordning. Til tross for dette ble ordningen stående, men en omfattende forsøksordning igangsatt. Disse forsøkene er midlertidige og under oppfølging, men de tilbakemeldingene LNU får, er erfaringene svært positive. En endring av vurderingsordningen i norsk vil kunne være et viktig tiltak for å fremme dybdelæring i faget.