



# FAGOVERGRIPENDE OG FAGSPESIFIKKE KOMPETANSER I FREMTIDENS SKOLE – EN BESØKELSESTID FOR NORSKFAGET?

**ATLE SKAFTUN**

Professor ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

atle.skaftun@uis.no

**ARNE JOHANNES AASEN**

Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, Høgskolen i Sør-Trøndelag

arne.j.aasen@hist.no

**ÅSE KARI H. WAGNER**

Senterleder/førsteamanuensis ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

aase-kari.h.wagner@uis.no

## INNLEDNING/ BAKGRUNN

I årene som er gått siden innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006, har vi blitt vant til å snakke om grunnleggende ferdigheter i skolesammenheng. Slagordene har vært mange – *lesing i alle fag* er kanskje det som har ropt høyest og oftest. Mange forskere har insistert på at integreringen av grunnleggende ferdigheter i læreplanen, gjør *Kunnskapsløftet* til en *literacy*-reform, i og med at planen løfter fram fagenes skriftlige, muntlige og digitale praksiser ved siden av den tradisjonelle læreplanens fokus på faglig kunnskapsinnhold (Berge 2005). Det har imidlertid tatt lang tid å skape forståelse for hva grunnleggende ferdigheter kan være, og veldig mye gjenstår før vi kan snakke om en *literacy*-reform av skolens praksis (Hodgson et al., 2010; Aasen et al., 2012).

Midt oppi denne endringsprosessen skal Ludvigsen-utvalget levere en utredning og gi råd til nasjonen om hvordan fremtidens skole bør utformes. Utvalget leverte sin første delutredning i september i år, NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*. Utredningen er utgangspunktet for denne artikkelen, og nærmere bestemt vil vi drøfte det vi ser som en uavklart spenning mellom ulike forståelser av de grunnleggende ferdigheter. Artikkelen hviler på en forståelse av *literacy*

som en *sosialt omstridt term* (Gee, 1990, s. 22) og som et ideologisk fenomen (Street, 1984, s. 1) som fortjener grundige forhandlinger blant dem det berører mest, og er skrevet med en ambisjon om å synliggjøre et mulighetsrom for norskfaget i arbeidet med grunnleggende ferdigheter i framtidens skole.

Den uavklarte spenningen handler altså om hvor vidt vi forstår ferdighetene som fagovergripende eller fagspesifikke, og vi finner den i forskningslitteraturen knyttet til grunnleggende ferdigheter i den norske skolen og ikke minst i byråkratiske styringsdokumenter. Er ferdighetene noe vi best forstår som generelle strategier og prosedyrer som kan tas i bruk i alle fag, eller er det mer fornuftig å ta utgangspunkt i fagets egenart? Eller kanskje vi trenger begge innfallsvinklene? Uansett, uten en avklaring av denne spenningen, forblir diskusjoner om for eksempel lesing og skriving i alle fag mer luftige enn de trenger å være. Og, enda viktigere, ettersom ideen om grunnleggende ferdigheter ligger til grunn for å fokusere på evnen til *problemøsning*, som sentral del av fremtidens kompetansebehov (Partnership for 21st Century Skills, 2014), står også denne kompetansen i fare for å bli et luftslott.

Vi vil i denne artikkelen løfte fram det vi ser som



→ en spenning i ferdighetsbegrepet i den norske skolekonteksten, og se denne i sammenheng med en tilsvarende diskusjon i en anglo-amerikansk forskningstradisjon. Først vil vi drøfte hvordan grunnleggende ferdigheter er både fagovergripende og fagspesifikke. Deretter vil vi gjennom forskning innen lesing og literacy drøfte noen prinsipper for utvikling av og læring gjennom grunnleggende ferdigheter. Til slutt forsøker vi å anvende disse perspektivene i en drøfting av sentrale problemstillinger for *Fremtidens skole*, nærmere bestemt spørsmål om dybdelæring og behov for revisjon av norskfaget. Denne delen vil konkretisere hvordan de fagovergripende problemstillingene i artikkelens første del, har relevans for norskfaget. På dette grunnlaget vil vi diskutere det som ser ut til å være kjernen i utredningen om *Fremtidens skole*, nemlig *en skole som setter elevene i stand til å løse problemer*, og runde av med noen tanker om det som vi ser som en mulig besøkelsetid for norskfaget generelt og litteraturundervisningen spesielt.

### UTGANGSPUNKT FOR DISKUSJONEN

I NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* framstilles de grunnleggende ferdighetene som fagovergripende kompetanser. I én forstand er dette åpenbart i og med at grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene for hele skoleløpet, og de er verktøy for at elevene skal lære og utvikle seg i fagene samtidig som de er en del av fagkompetansen. Men flere spørsmål kan stilles rundt dette: I hvilken grad er grunnleggende ferdigheter overgripende? Er grunnleggende ferdigheter generiske i den forstand at de brukes på samme måte i forskjellige fag? Er lesing som grunnleggende ferdighet det samme i engelsk og samfunnsfag? Er skriving som grunnleggende ferdighet det samme i naturfag og norsk? Hva er i så fall felles, og hva er forskjellig? Hvordan kan for eksempel opplæring i grunnleggende ferdigheter i alle fag bidra til en helhetlig opplæring?

### FAGOVERGRIPENDE FERDIGHETER VS FAGENES LITERACY

Det er åpenbart at det er generelle elementer i elevenes lese- og skriveutvikling i de ulike fagene og når de møter nye emner eller læringskontekster: De begynner ikke helt forfra hver gang, men har med seg en rekke erfaringer som de kan trekke veksler på for å forstå og skape tekster. Det innebærer at vi kan tale om en slags G-faktor, altså noe generisk ved lese- og skrivekompetanse som gjør at vi kan lese og skrive med gradvis relevans for den gitte situasjonen (Evensen, 2006). I rammeverket for de grunnleggende ferdighetene, i læreplanene og i Utdanningsdirektoratets læringsfremmende skriveprøver, er skriving beskrevet som sammensatt av ulike vurderingsområder som kommunikasjon, innhold,

tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og tegnsetting. Disse vurderingsområdene kan også forstås som deldimensjoner ved skriving som kan legges til grunn for undervisning i og vurdering av skriving i ulike fag; i undervisningen i form av kunnskap om tekst og skrivestrategier, i vurderingen som grunnlag for mer spesifikk respons som peker på styrker og svakheter på ulike områder. Dessuten anskueliggjør deldimensjonene hva som er fagspesifikt og fagovergripende: De to siste deldimensjonene, rettskriving og tegnsetting, kan kategoriseres som kodekompetanser som til en viss grad er mer generiske enn de fire andre på tvers av fag og ulike skriveoppgaver/sjangre/teksttyper. De fire første deldimensjonene kan kategoriseres som funksjonskompetanser som i høy grad påvirkes av formålet med skrivingen, normene som gjelder for fag og ulike skrivesituasjoner og hvem som tenkes som mottakere av teksten. Skriving er altså fagovergripende i den forstand at de seks deldimensjonene er gyldige for skriving i alle fag i skolen, men de er i varierende grad fagspesifikke i hvordan tekstene utformes i samsvar med fagenes kunnskapsstoff og normer for faglig relevans.

På lesingens område er fagovergripende strategier kanskje enda enklere å løfte fram som svar på hva lesing i fagene innebærer. Fra første versjon av *Kunnskapsløftet* i 2006 har vi for eksempel sett kompetansemål i alle

---

«På alle nivå i utdanningssektoren har fagovergripende lesestrategier fått svært mye oppmerksomhet som uttrykk for hva det vil si å arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag.»

fag knyttet til det å finne informasjon, tolke og reflektere over form og innhold i fagenes tekster. Disse tre aspektene ved lesing er kjernen i de nasjonale prøvene i lesing, og i hovedsak også i rammeverket for lesing som grunnleggende ferdighet. På alle nivå i utdanningssektoren har fagovergripende lesestrategier fått svært mye oppmerksomhet som uttrykk for hva det vil si å arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. I norsk og internasjonal forskning er det bred konsensus om at eksplisitt strategiundervisning er bra for mange elever (Bråten, 2007; Roe, 2011; Anmarkrud, 2012; Ale-

xander, 2005; Pressley, 2006), og at slik undervisning må foregå over tid i flere steg på veien fra modellering og stillasbygging til at elevene internaliserer strategiene og bruker dem uten støtte fra lærer (Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie, 2003, 2008).

Tanken om at de ulike fagene har sine egne tekst-kulturer og egne måter å arbeide med tekster på, er gjennomgående i denne litteraturen og i dokumenter som handler om lese- og skriveopplæring i fagene. Men det er ingen overdrivelse å si at ideen i liten grad følges inn i konkrete praksiser og legges til grunn for å løfte fram det som er særegent ved fagene. Det finnes selvsagt unntak. Boka *Litteraturens nytteverdi* (Skaftun,

---

### «Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan diskuterer denne spenningen mellom de to måtene å forstå lesing og literacy på i en amerikansk kontekst, og kan bidra til nyttig klargjøring i vår hjemlige kontekst.»

2009) bygger på ideen om at den litteraturfaglige praksisen i norskfaget har stor verdi som del av leseopplæringen. Av nyere dato kan vi nevne boka *Literacy i læringskontekster* (Skjelbred & Veum, 2013), basert på en forskerkonferanse om temaet, og en fersk bok – *Leseboka* (Skaftun, Solheim & Uppstad, 2014) – om leseopplæring i alle fag i ungdomsskolen, som eksplisitt adresserer nettopp spenningen i ferdighetsbegrepet. I denne boka blir den fagovergripende og den fagspesifikke forståelsen av ferdighetene betraktet som komplementerende. Disse bøkene peker ut en viktig og produktiv vei å gå dersom vi skal lykkes med å forankre de grunnleggende ferdighetene i fagene. Ferdighetene må forankres både i det generelle og i det fagspesifikke. Utfordringen i et slikt perspektiv er å løfte fram den fagspesifikke dimensjonen ved ferdighetene – altså den faglige praksisen som lærere og andre fagpersoner har i fingrene og i ryggmargen – som motivet til et ensidig fokus på den fagovergripende dimensjonen.

Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan diskuterer denne spenningen mellom de to måtene å forstå lesing og literacy på i en amerikansk kontekst, og kan

bidra til nyttig klargjøring i vår hjemlige kontekst. De to forskerne har gitt viktige bidrag innen forskning på literacy i forskjellige fag (Shanahan & Shanahan, 2012). De identifiserer to tradisjoner innen literacy-forskning, på en måte som harmonerer med skillet mellom fagovergripende og fagspesifikke ferdigheter: «content area literacy» (heretter kalt CAL) og «disciplinary literacy» (heretter kalt DL). CAL fokuserer på generelle lærings-, lese- og skrivestrategier som elever kan utvikle for å tilegne seg kunnskap i forskjellige fag. Innen denne tradisjonen blir forskjellene mellom fag forstått ut fra forskjellene i fagenes kunnskapsstoff, samtidig som at de strategiene og ferdighetene elevene skal utvikle, blir forstått som generiske og fagovergripende. Eksempler på dette er lesestrategier som å skaffe seg oversikt over tekster før lesing gjennom å se på innholdslistene, overskrifter og illustrasjoner/bilder, å bestemme forholdet med lesingen, oppsummere og visualisere innhold etc. Eksempler på skrivestrategier kan være å lage tankekart, lage disposisjon, tenkeskrive, revidere og ferdigstille tekster. Med andre ord fokuserer CAL på å gi elevene verktøy for å tilegne seg kunnskap uavhengig av at denne kunnskapen er forskjellig i fag og at fag utvikler kunnskap på forskjellige måter. Erfaringer fra USA viser at det har vært vanskelig å implementere en god praksis basert på CAL fordi CAL ikke appellerer til faglærere.

Utgangspunktet for DL er at kunnskap utvikles, kommuniseres og brukes på forskjellige måter i de enkelte fagene. Det har konsekvenser for hva som er relevante og hensiktsmessige måter å anvende grunnleggende ferdigheter på i fagene. Fagenes tar med andre ord i bruk forskjellige formål, sjangre, konvensjoner for språkbruk, normer for vurdering av kvalitet og presisjon og semiotiske ressurser (skrift, visuelle uttrykk, lyd etc.) (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 10). Dette innebærer for eksempel at fagenes konvensjoner og strategier for å tilegne seg, utvikle og uttrykke kunnskap er forskjellige. I en norsk sammenheng vil dette si at de grunnleggende ferdighetene brukes på forskjellige måter i de ulike fagene.

DL er ikke en måte å tenke på som er i opposisjon til CAL. Det er snarere slik at DL vokser ut av CAL og konkretiserer ideen om literacy i fagene på fagenes premisser. Mens CAL henter literacy inn i faget, så vil DL hente ut hva som er *fagets literacy*. Den første vil gjerne forbli fagovergripende og generell, den andre begynner med det fagspesifikke og med fagets praksis. Der den første tilnærmingen kan stå i fare for å bli oppfattet som noe fremmed som presser seg inn i faget og stjeler tid og oppmerksomhet, så innebærer den andre i større grad bevisstgjøring omkring det man allerede gjør. Et tankevekkende spørsmål er om denne andre måten



→ å arbeide med lesing, skriving og literacy på, i større grad enn generell strategiundervisning, gir utbytte for elever som presterer fra midten og oppover. Dessuten kan verdsettingen av en læringspraksis på fagenes premisser ha stor motivasjonseffekt også for faglærere, idet den kan appellere til fagpersonen i læreren (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 15f). De to forskerne snakker i liten grad med referanse til empirisk evidens. Det dreier seg snarere om at de sannsynliggjør noen muligheter knyttet til å aktivere det fagspesifikke ved siden av de fagovergripende aspektene ved ferdigheter og literacy i skolen.

I NOU 2014:7 uttrykkes det at utvikling av grunnleggende ferdigheter må skje på fagenes premisser, og det gis som eksempel at skriving i samfunnsfag er forskjellig fra skriving i naturfag (s. 60). Likevel er det grunn til å etterlyse en videre vektlegging av hva faglighet innebærer, og særlig i tilknytning til grunnleggende ferdigheter. Det å utvikle grunnleggende ferdigheter i fagene på måter som er fagrelevante, innebærer å anvende kunnskap og ferdigheter på måter som er situasjonsrelevante, noe som samtidig legger til rette for å aktivere det faglige og det fagspesifikke som ramme for arbeidet med ferdighetene. Men når ferdighetene ofte omtales for seg, og da som fagovergripende, undergraves sammenhengen mellom fag og ferdigheter. Ferdighetene forblir abstrakte fremmedelementer for faglærere, og en stor mulighet for å gjøre faget relevant og praktisk for elevene går forbi utnyttet. En avklaring av forholdet mellom fag og ferdigheter er avgjørende for at ikke fokuset på «å kunne løse oppgaver og møte utfordringer» i *Fremtidens skole* skal bli en ny abstraksjon.

### Å «KUNNE LØSE OPPGAVER OG MØTE UTFORDRINGER I ULIKE SAMMENHENGER»

Det er bred enighet blant lærere, skoleledere, skolepolitikere og skoleforskere om at *engasjement* og elevenes opplevelse av *relevans* er viktige faktorer i god opplæring. Dette er fenomener som vi kjenner igjen når vi opplever dem, og det er ord som vi umiddelbart forstår. Samtidig er det langt vanskeligere å definere dem. John Guthrie og hans kolleger har utviklet en modell for å beskrive ulike motivasjonsaspekter knyttet til lesing («the engagement model of reading», kaller de den (Guthrie & Wigfield, 2000)). Her inngår 1) støtte til selvstendig arbeid, 2) interessante tekster, 3) strategi-undervisning, 4) samarbeid, 5) belønning og anerkjennelse, 6) vurdering, 7) lærer-involvering,

8) lærings- og kunnskapsmål, og 9) forbindelser til den virkelige verden (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410). Alle disse faktorene bidrar til å skape muligheter i klasserommet, og det er ingenting oppsiktsvekkende ved noen av dem. Samtidig så peker de alle mot elevens opplevelse av skolens og fagenes relevans som en sentral utfordring for *Fremtidens skole*.

James Paul Gee beskriver den samme materien på en annen måte. Han tar utgangspunkt i at det som gjør oss mennesker smarte, er at vi er i stand til å lære av

---

«Det er bred enighet blant lærere, skoleledere, skolepolitikere og skoleforskere om at *engasjement* og elevens opplevelse av *relevans* er viktige faktorer i god opplæring.»

erfaringer som gir mening for oss. Rammevilkårene for denne typen læring kan oppsummeres i fem punkt, sier han (Gee, 2013, s. 15f).

1. Oppstartshjelp til å lære av erfaring
2. Mye tidligere erfaring
3. Klare mål
4. Emosjonelt engasjement
5. Mulighet til å handle på en måte som fremprovoser meningsfull respons<sup>1</sup>

Her er mye kjent filosofi og læringsteori komprimert til en enkel modell. Erfaringsfylde som grunnlag for å tilegne seg abstrakt kunnskap om et emne klinger sammen med Vygotskijs beskrivelse av *samspillet* mellom hverdagspråk og vitenskapelige begreper i god undervisning og utviklingen av språklig tenking (Vygotskij, 2001), og vi kjenner igjen fokuset på *forhåndskunnskap* som avgjørende for leseforståelse, for eksempel. En svært utbredt modell for leseforståelse – konstruksjons- og integrasjonsmodellen (Kintsch, 1998) – beskriver lesing som to prosesser. Når vi leser, så *konstruerer* vi en modell av hva teksten sier (*tekstbase*), og vi *integrerer*

<sup>1</sup> «1. initial mentorship to get us prepared to learn from experience in specific area or domains, 2. lots of prior experience, 3. clear goals, 4. something being at stake (mattering to us emotionally), 5. the opportunity to act in a way that elicits a meaningful response from the world».

<sup>2</sup> Modellen har klare likhetstrekk med the skill model, utviklet av de to Dreyfus-brødrene (Dreyfus & Dreyfus, 1988, 1996). Jf. Skaftun 2009, 2011 for en gjennomtenking av denne modellen knyttet til lesing og literacy.



denne forståelsen av teksten i det vi vet om emnet fra før (*situasjonsmodell*). Dette klinger sammen med filosofiske innsikter i menneskets plass i verden som tolkende vesen i en omskiftelig strøm av mulig mening. Det er evnen til å håndtere denne omskifteligheten som gjør oss mennesker smarte, sier Gee. Vi skaper mening ut av kaos ved å stole på det vi vet fra før, planlegge, handle og revurdere planene på grunnlag av hvordan det går. Målet og det emosjonelle engasjementet er knyttet til nettopp at vi produserer mening; dersom det går galt, så er det vårt eget ansvar.<sup>2</sup>

Relevans i et slikt perspektiv handler om gjenkjennelse. I skolesammenheng betyr det at elevene ser noe som kan settes i forbindelse med det vi vet og kan fra før i det som skal læres (jf. Guthrie, 2008). *Muligheten til å handle* må da innebære at elevene får anledning til å knytte læringsstoffet til det de vet fra før, mens *meningsfull respons* er følelsen av å lykkes gjennom møysommelig planlegging, utprøving og korrigerende. *Omgivelsene* som responderer er primært knyttet til oppgaven og det domenet man befinner seg i.

Spørsmålet er om skolen legger til rette for denne typen læringsprosesser. Gee (2013) mener at skolen i altfor stor grad er fanget i praksiser som innebærer at elevene *reproduserer* mening som er bestemt på forhånd, og på den måten *kortslutter* den reflekterende lærings sirkelen. Litt spissformulert kan vi si at denne praksisen innebærer at elevene knytter det de leser og lærer til det andre kan fra før, i stedet for å knytte det til sin egen erfaring. Elevene inviteres i liten grad til å integrere *tekstbasene* de bygger opp i en egen *situasjonsmodell*, kan vi si; situasjonsmodellen forutsettes å være kjent og felles – for mange utgjør kompetansemålene i praksis en slik situasjonsmodell. Dette er observasjoner som henter støtte langt tilbake i tid, kanskje mest slagkraftig oppsummert i Mehans beskrivelse av IRE-strukturen (lærerinitiativ – elevrespons – lærerevaluering) som karakteristisk for klasseromsundervisning (Mehan, 1979).

Den sentrale plasseringen av grunnleggende ferdigheter i *Kunnskapsløftet* hviler på mange og gode ideer. Samtidig er det grunn til å forholde seg alvorlig til hvor langsomt implementeringen av ferdighetene i skolens praksis har skjedd. Vi vil mene at dette for en stor del skyldes at ferdighetene er presentert som nytt stoff for lærere i alle fag – nytt og fremmed stoff, som mange lærere i liten grad har fått anledning til å se relevansen av i sitt eget fag. Med Vygotskij kan vi si at lærerne i stor grad har måttet forholde seg til rene abstraksjoner uten støtte og resonans i sin egen faglige erfaring. De fagovergripende ferdighetene framstår fort som fremmede fugler som invaderer det faglige domenet, samtidig som den faglige praksisen i svært liten grad blir brukt som

utgangspunkt for å utlede hva og hvordan man gjør ting i det spesifikke faget (Aasen et al., 2012).

Når fremtidens skole skal gjennomtenkes, vil det være svært klokt å aktivere faget som erfaringsrom i utviklingen av grunnleggende ferdigheter. Det betyr ikke at ferdighetene ikke kan eller bør betraktes fra et fagovergripende perspektiv, men snarere at begge per-

---

«Kunnskapsløftet løfter ferdighetsaspektet fram helt i forgrunnen, og har satt fokus på verdien av å fokusere *eksplicit* på strategier og ferdighetsdimensjonen i fagene.»

spektivene må med, og kanskje også som en kilde til rikere beskrivelse av progresjon i læringsløpet. Begge perspektivene har relevans gjennom hele løpet, men samtidig er det meningsfullt å tenke at skolepraksisene i økende grad får faglig karakter. Utvikling av faglighet handler om å kunne ta del i fagets praksiser på en måte som fagfellesskapet kjenner igjen som faglighet, kunne man si. Fag og ferdigheter henger nøye sammen – de utfyller hverandre og trenger hverandre.

Før *Kunnskapsløftet* var ferdigheter i mindre grad italesatt, men flinke lærere har til alle tider vært opptatt av å hjelpe elevene til å tenke, handle, snakke, lese og skrive på fagets vis (*implicit* ferdighetsundervisning). *Kunnskapsløftet* løfter ferdighetsaspektet fram helt i forgrunnen, og har satt fokus på verdien av å fokusere *eksplicit* på strategier og ferdighetsdimensjonen i fagene. Nå er vi kanskje ved nok en korsvei med mulighet til å reformulere målsetninger basert på erfaringer og hente læring fra de siste årenes skolereformer. Ved å vende oppmerksomheten mot fag og utøvelse av faglighet, og ta på alvor og konkretisere tanker som har fulgt *Kunnskapsløftet* fra starten – tanken om at alle fagene har sine særegne måter å tenke og handle på, sin egen literacy, det Shanahan & Shanahan (2012) kaller *Disciplinary Literacy* – tror vi at skolens framtid ser mye lysere ut. Det handler om å anerkjenne fagenes verdi som erfaringsrom der elevene får øving i å tenke på ulike måter. Fagene er ordnede domener der elevene kan løse relevante problemer fra grunnen. Det handler ikke om å finne nye og geniale svar, men om å finne fram til dem på måter som oppleves relevante for den



→ enkelte eleven, og erfare at svarene alltid kan formuleres mer og mindre godt eller presist. Det er nettopp elevenes erfaring med å produsere mening i møtet med tekster og mennesker og mestringsopplevelsene deres,

«Med en spissformulering kan vi kanskje si at kompetansemålene fungerer som oppsummeringer av hva som er i det faglige rommet, og at elevene i skoledagen haster fra dør til dør og leser hva som er i rommet, i stedet for å utforske det på egen hånd.»

som er avgjørende viktig. Lærere med faglig engasjement vil trives i en slik skole fordi de får lov til å være faglige rollemodeller. Det er heller ikke en oppskrift til en eliteskole for de akademisk interesserte eller begavede barn. Det handler om å hente ut gleden ved å forstå verden rundt seg – det bør ikke være den verste grunnsteinen for Fremtidens skole.

Det største endringsbehovet ligger i å organisere alt dette – ferdigheter, fag og faglighet – i en praksis som gir elevene mulighet til å oppleve at de har noe å bidra med i løsningen av faglige problemstillinger.

### DYBDELÆRING OG PROBLEMLØSNING

NOU 2014:7 vektlegger dybdelæring, og signaliserer at det trengs radikale endringer for å styrke denne dimensjonen ved skolepraksis. *Emnetrengsel* identifiseres som en viktig faktor i dette bildet – altså at det er så mye stoff som skal røres at det går på bekostning av muligheten til fordypning. Norskfaget er kanskje det faget der emnetrengselen tradisjonelt har vært størst, etter som det stadig har blitt tilført nye emner som ansvarsområde (Egge & Rasen, 2015). I norsk skoledebatt – og i Ludvigsen-utvalget – møter man rett som det er klišeen om at norskfaget i skolen er som en kortversjon av nordisk grunnfag. Og det er ikke ment positivt; det betyr at norskfaget krever urimelig mye tid og krefter av elevene, og at det er en trussel mot ambisjonen om dybdelæring i skolen.

En slik analyse kan virke tilforlatelig, men samtidig så er det en analyse som står i fare for å redusere kompleksiteten i skolehverdagen generelt og i norsk-

faget spesielt. I tillegg til å være en reduksjon, hviler den kanskje også på en tankefeil. Det er viktig å minne om at den nye læreplanen i svært liten grad beskriver læringsinnhold, den formulerer *kompetansemål*. Kompetansemål viser selvsagt til underliggende faglig innhold, men på implisitt vis – det er på en måte en åpen plass i læreplanteksten, som må fylles av lesere. Lærebøker og etablert praksis i skolen representerer en autoritativ stemme i dette fortolkningsarbeidet. Ludvigsen-utvalget overser i sin analyse betydningen av kompetansemålene i seg selv – at målstyring av opplæringen har konsekvenser i og for seg. I NOU 2014:7 siteres en undersøkelse av *Sammenhengen mellom undervisning og læring* (Hodgson et al., 2012), som peker på at det er mye plenumsamtale i norske klasserom, men veldig lite preg av dybde i slike situasjoner. Rapporten trekker fram nettopp målstyringen som en forklaring på at undervisningen drives mot det overflatiske – det skapes et jag etter å rekke over alle målene, uten at det blir lagt vekt på å skape sammenheng mellom mål og faglig innhold. Dette er også et spørsmål om trengsel, men ikke nødvendigvis om emnetrengsel. Det handler snarere om *trengsel i forgrunnen* (alle mål er like gyldige) pga. et system som krever at lærerne må dokumentere at undervisningen har gitt elevene mulighet til å oppnå læringsmålene som er formulert i læreplanen. I den grad det dreier seg om en tankefeil i NOU 2014:7, så er det at man feilaktig sier at emnetrengsel = målstyring, for så å forstå konsekvenser av målstyring som konsekvenser av emnetrengsel. Emnetrengsel får skylden for det forskningen sier at målstyringen har gjort. Det er ikke noe robust fundament å bygge fremtidens skole på.

Hva betyr dybde når vi snakker om forståelse og læring? Det er enkelt og vanskelig på samme tid. For det første så må vi innse at dybde er en valorisert metafor for å anskueliggjøre noe som vi ikke kan observere direkte. Dypt og overflatisk er ulikt verdsatt; dybde er bra, mens det overflatiske er mangelfullt. Vi kan gi mening til metaforen på ulike måter. En måte er å dvele ved det konkret romlige. Vi kan forstå kunnskap som et rom, og forståelse som en representasjon av dette rommet. Rommet har tre dimensjoner, dybde er en av dem. Dybdeforståelse og dybdelæring er da et spørsmål om å gå inn i rommet og finne måter å organisere kunnskapselementene på i egen bevissthet; man lager en mental 3D-modell, kan man si. Overflatisk forståelse og læring handler i dette bildet om å se hva som står på døra, men ikke gå inn i rommet. I forlengelsen av dette kan vi også se at dybdelæring innebærer at man tar plass i rommet, flytter seg, og tar inn at elementene i rommet ser ulike ut alt etter hvor man posisjonerer seg.

Hvis dybdelæring skal være overordnet i *Frem-*

*tidens skole*, så trenger elevene slike kunnskapsrom å gå inn. Ganske raskt vil de se at skolen er mer enn ett rom, det er en bygning med mange rom, som har noe til felles, men også mye som er helt unikt. Dagens skole står i fare for å miste grepet om skolen som en slik bygning, der elevene gjennom opplæringsløpet blir kjent med nye rom, og stadig utvikler kjennskapet til enkeltrom og bygningen som helhet. Med en spissformulering kan vi kanskje si at kompetansemålene fungerer som oppsummeringer av hva som er i det faglige rommet, og at elevene i skoledagen haster fra dør til dør og leser hva som er i rommet, i stedet for å utforske det på egen hånd. En orientering mot problemløsning, slik Ludvigsen-utvalget er inne på, kan være en måte å åpne dørene til de faglige rommene. Det er selvsagt ikke gjort over natten å endre praksis. Det er vel den mest solide innsikten fra alle skoler reformer. Dette er heller ikke oppgaven for Ludvigsen-utvalget. Oppgaven er å *peke ut kursen* mot fremtidens skole.

### HVA MED NORSKFAGET I FREMTIDENS SKOLE?

Norskfaget er sårbart for hogg og kutt i refleksjonen omkring fremtidens skole, ettersom det er så lett å kople fra manglende dybde til emnetrengsel, som vi har vært inne på. Norskfaget har gjennom hele sin historie vært utsatt for innholdsendringer og justeringer av formålet. Det siste tiåret har imidlertid endringene vært langt mer dyptgripende, av mer global karakter, og de har skjedd svært raskt (Kaspersen, 2012; Sahlberg, 2011), på måter som undergraver det faglige grunnlaget for skandinaviske morsmåslæreres profesjonelle identitet (Elf & Kaspersen, 2012). Det er slik sett akutt å diskutere og legitimere norskfagets kjerneverdier. Denne situasjonen kan også betraktes som besøkelsestid, en gylden anledning til å reaktualisere det norskfaglige rommet på premissene til *Fremtidens skole*.

I en skole som forventer at elevene skal kunne løse problemer – altså at de kan produsere mening i møte med konkrete problemstillinger – så er det viktig med faglige øvings- og erfaringsrom som ramme for problemløsningen. De faglige rommene fungerer som referanserammer, som gjør det mulig å ta stilling til kvalitet og presisjon. Slike rom er ganske forskjellige. Noen rom er veldig ordnet og ryddige, kan man si; mye av ryddejobben er gjort, og selv om det kan være produktivt å gå den empiriske veien fram til innsikt i tallet pi, så er det viktig for progresjonen i matematikk at man anerkjenner nettopp at man er inne i et ordnet kunnskapsrom. Man kan derfor si at i matematikk og naturfag så møter man tidlig strengt organisert og omforent kunn-

skap som regulerer og gir retning til problemløsningen.

I menneskevitenskapene er det annerledes. Rommet er rotete og uoversiktlig og aldri helt som det var sist vi var der inne. Likevel kjenner vi oss igjen, og vi klarer å orientere oss og finne fram til det vi leter etter og oppdage stadig nye sammenhenger. I dette rommet er det stor plass for tolkning, holdepunktene som kan gi retning er mindre entydige og det kan være vanskelig å se at de inngår i noen systematisk sammenheng. Utvikling i faget handler om å bli bedre til å orientere seg og mer bevisst metodene vi bruker i møtet med denne formen for åpne problemkomplekser preget av stor usikkerhet.

Det store spørsmålet er hvordan man møter denne usikkerheten – som elev, som lærer, og ikke minst som utdanningspolitiker. Dannelsestradisjonens bilde av morsmåsfagets oppgave hviler på en antagelse om at det å gå inn i litterære rom, gjør oss til bedre mennesker og samfunnsborgere. Martin Nystrand (1997, 2006) og hans medarbeidere har dokumentert i stor skala betydningen av det vi kan kalle *dialogisk kvalitet* i klasseromsaktiviteter, for at elevene skal engasjere seg i læringsstoffet og ikke bare gjøre det de får beskjed om.<sup>3</sup>

### «Andre fag bruker tekster, mens i norskfaget retter man oppmerksomheten mot teksten som tekst.»

Den gode samtalen omkring åpne spørsmål og autentisk interesse for hva elevene sier – for elevens stemme – er altså en vei inn i faglig dybde (Smidt, 2004). Men den forutsetter også at man har noe substansielt å snakke om, og at læreren får anledning til å bidra med et faglig overskudd til å løfte og videreføre elevenes refleksjon omkring fagstoffet. Det er ingenting nytt i å insistere på at det er dette norskfagets tekstarbeid på sitt beste handler om. Men ikke desto mindre er det nyttig og nødvendig å finne nye måter å formulere de gamle innsiktene på.

Alle fag har sitt særpreg, og med dette særpregret bidrar alle fagene til skolens helhetlige lese- og skriveopplæring, til utviklingen av elevenes beredskap til å

<sup>3</sup> Nystrand skiller mellom *procedural* og *substantive engagement* (Nystrand, 2006).





→ møte et komplekst tekst- og kommunikasjonssamfunn. Arbeidet med tekster – skjønnlitteratur og i økende grad sakprosa og digitale tekster – er kjernen i norskfaget, det som skiller det fra andre fag. Andre fag *braker* tekster, mens i norskfaget retter man oppmerksomheten mot teksten som tekst. Arbeidet med skjønnlitteratur har en spesiell rolle i dette bildet, fordi det er tekster som et stykke på vei kan studeres som avsluttede tekster – som er skrevet for å bli lest som helhetlige meningsunivers og dermed på meningsfylt vis kan studeres som slike meningsunivers (Nielsen, Gourvenec & Skaftun, 2014). Litteraturvitenskap som norskfaglig disiplin har som sin faglige kjerne å gripe og artikulere helhetlig mening slik den kan leses ut av tekster. Når elevene arbeider med litterære tekster, arbeider de med de samme forskningsgjenstandene som man arbeider med i forskningsfaget – de kommer i berøring med forskningens rådata, kan man si, og med problemstillinger som handler om helhetsdannelse gjennom metodisk gransking av delene og samspillet mellom delene og teksten som helhet. I denne praksisen ligger det til rette for progresjon og utvikling gjennom hele skoleløpet i tråd med elevenes disposisjoner, beredskap og interesser (jf. Appleyard, 1999), som innebærer analytisk aktivitet som utgangspunkt for samtale og skriving; skriving av egne fortellinger der analytiske innsikter gir retning til skrivearbeidet, og faglige tekster om litteratur.

I arbeidet med tekster lærer elevene å lese med åpenhet for at meningen endrer seg og presiseres, samtidig som den ikke alltid når fram til entydighet eller sikkerhet. Det handler om forståelse og nødvendigheten av selv å vurdere hva som er en god tolkning – altså en dømmekraft og kritisk *literacy*. På den måten er god litteraturundervisning leseopplæring – innrettet mot dybdeforståelse som mål i seg selv – på en måte som ingen andre fag har eller tar ansvar for. Dette er litteraturens store nytteverdi i dagens skole (Skaftun, 2009), og et av norskfagets viktigste bidrag til skolens helhetlige leseopplæring. Det er ikke nødvendigvis uheldig å betrakte norskfaget som et redskapsfag, men hvis man reduserer det til et fag med ansvar for lesing og skriving som fagovergripende ferdigheter, får man et svært mye dårligere redskap enn man kan få hvis man i stedet løfter fram og dyrker den norskfaglige lesingen og skrivingen som helhet, dvs. norskfagets *literacy*.

## OPPSUMMERING

Vår tids utdanningspolitiske klima er nytteorientert og foretrekker eksplisitte mål og formål, og evidens for at man når målene, og for hvordan de nås. Og helst skal det gå fort både å oppnå effekt og dokumentere den. Det er en nærliggende – og kanskje også gjenkjenne-

lig – fare for at slike incentiver driver utdanning og utdanningsforskning bort fra vanskelig målbare dybdefenomener og mot den observerbare overflaten. Det er grunn til å ta alvorlig SMUL-prosjektets observasjon av mye plenumsaktivitet i norske klasserom, preget av lite dybde (Hodgson et al., 2012).

Vi har forsøkt å synliggjøre at dybdelæring må knyttes til et faglig innhold. Fagovergripende ferdigheter alene er ikke nok. Større fokus på elevenes problemløsning i Fremtidens skole kan binde sammen fag og ferdigheter på en måte som skaper rom der elevene kan utøve faglighet. Men det krever en grundig gjennomtenking av hvordan tiden brukes i skolen, noe som handler om andre ting enn emnetrengsel. Det handler om kunnskapsorganisering og autoritet. Vi snakker om en praksisendring der læreren ikke lenger utøver en formidlingsorientert undervisning der elevene fortelles hva tingene er og hvordan de henger sammen, men snarere en forskningsleder som produserer kunnskap om verden sammen med sitt team av elever. Uten en slik gjennomgripende endring av praksis vil problemløsning fort kunne bli nok en abstraksjon, som sammen med fagovergripende ferdigheter kommer i tillegg til alt det kompetansemålene påbyr lærerne å rase gjennom – og bidra til mer av den trengselen i forgrunnen som man ønsker å redusere.

NOU 2014:7 legger opp til en vid forståelse av begrepet kompetanse. Det handler om «å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger og omfatter både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring, inkludert holdninger og etiske vurderinger» (s. 18). I lys av resonnementet ovenfor, og med særlig støtte i Shanahan & Shanahan (2012), vil vi mene at tiden er moden for å vende oppmerksomheten mot de verdiene som ligger innbakt i faglige praksiser som erfaringsrom for de grunnleggende ferdighetene, nøkkelkompetansene eller hva man ender med å kalle dem i *Fremtidens skole*. På den måten kan man samtidig realisere de mest sentrale ambisjonene for *Fremtidens skole*: undervisning rettet mot problemløsning og dybdelæring; en skole som fremmer elevenes *tenkning med språklige og teknologiske redskaper i ulike faglige domener* – Judith Langer kaller denne formen for tenkning for *literate thinking* (Langer, 1995, 2011). Fagovergripende ferdigheter alene mangler den dybdedimensjonen som skolen på meningsfylt vis kan utnytte ved å åpne opp undervisningen slik at elevene får arbeide med faglige problemstillinger. I norskfaget representerer litteraturarbeidet en gullgrube i et slikt perspektiv. ●

## LITTERATUR

- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413.
- Anmarkrud, Ø. (2012). God undervisning i lesestrategier - hva klasseromsforskningen har lært oss. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1 Artikler fra den første nordiske forskerkonferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. [Cambridge]: Cambridge University Press.
- Berge, K. L. (2005) Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A.J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget/ LNU.
- Bråten, I. (Red.). (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dreyfus, H. L. (1996). The Current Relevance of Merleau-Ponty's Phenomenology of Embodiment. I H. Haber & G. Weiss (Red.), *Perspectives on Embodiment*. New York & London: Routledge.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- EGGE, M.K. & RASEN, W.B. (2015). Norsklektorane trivst, men har for mykje å gjere. *Lektorbladet*, 14 (1), 6-7).
- Elf, N.F. & Kaspersen, P. (2012). *Den Nordiske skolen - fins den?: Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus.
- Evensen, L.S. (2006). Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse? Som stadier, som sprang, som orkestrering? I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveforskning i dag*. (s. 14-23). Trondheim: Tapir forlag.
- Gee, J.P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York & London: Routledge.
- Gee, J. P. (2013). *The Anti-Education Era: Creating Smarter Students through Digital Learning*. New York City: Palgrave Macmillan.
- Guthrie, J. T. (2003). Concept-oriented reading instruction. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 115–140). New York & London: The Guildford Press.
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. . Mosenthal, P. D. Pearson, & Barr (Red.), *Handbook of reading research* (Bd. 3, s. 403–422). Manhaw, New Jersey, London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Havelock, E. A. (2009). *Preface to Plato*. Harvard University Press.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom: Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet Sluttrapport* (No. NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Kaspersen, P. (2012). Innledning. I N. F. Elf & P. Kaspersen (2012). *Den Nordiske skolen - fins den?: Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York & London: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Knowledge: Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York & London: Teachers College Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nielsen, I.; Gourvenec, A.F & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. Solheim & P.H. Upstad. *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 392–412.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Partnership for 21st Century Skills (2014). (lest



- 13.01.2015).
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Penne, S. 1947-. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (Bd. nr 63). Oslo: Unipub forl.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*. New York: Guilford Press.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk : etter den første leseopp-læringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?*. New York: Teachers college press.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is Disciplinary Literacy and why does it Matter? *Topics in Language Disorders*, Vol. 32, No. 1, s. 7-18.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2011). Understanding reading development: A phenomenological perspective. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 11.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (Red.). (2013). *Lite-racy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2004). *Sjangerer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærer-utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Kunnskapsløf-tet. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> (lest 23.09.2013)
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs., A. Kozulin, Red.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styrings-reform – et løft eller et løfte?* Oslo: NIFU-rapport 20/2012.

#### VITSKAPLEG REDAKSJON NORSKLÆRAREN 2015

LEIAR: Jonas Bakken  
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
[jonas.bakken@ils.uio.no](mailto:jonas.bakken@ils.uio.no)

Frøydis Hertzberg  
Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
[froydis.hertzberg@ils.uio.no](mailto:froydis.hertzberg@ils.uio.no)

Jon Smidt  
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning  
Høgskolen i Sør-Trøndelag  
[jon.smidt@hist.no](mailto:jon.smidt@hist.no)

Jørgen Magnus Sejersted  
Førsteamanuensis ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier  
Universitetet i Bergen  
[jorgen.sejersted@ille.uib.no](mailto:jorgen.sejersted@ille.uib.no)

Lars Anders Kulbrandstad  
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag  
Høgskolen i Hedmark  
[lars.kulbrandstad@hihm.no](mailto:lars.kulbrandstad@hihm.no)

Dagrun Skjelbred  
Professor emeritus ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold  
[dagrun.skjelbred@hive.no](mailto:dagrun.skjelbred@hive.no)

Arne Johannes Aasen  
Senterleiar ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning  
Høgskolen i Sør-Trøndelag  
[arne.j.aasen@hist.no](mailto:arne.j.aasen@hist.no)