

Grunnsynet i den norske skulen

*Korleis har grunnsynet i den norske skulen endra seg frå «Generell del»
av L97 til «Overordna del – verdier og prinsipper for
grunnopplæringen» av LK20?*

Master i pedagogikk

PED 395



Dina-Eirin Kleppe Leikanger

Haut 2021

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Samandrag

Studiet er ei dokumentanalyse som gir eit innblikk i korleis grunnsynet i den norske skulen har endra seg frå «Generell del» av Reform 94 til «Overordna del» av LK20. Dette blir gjort ved å identifisere diskursar som seier noko om verdisynet som er representert i dei valte analysedokumenta. Dokumenta eg har valt er «Generell del» av L97 (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 574) og «Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa» av LK20(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dei to dokumenta er blitt valt fordi dei har som hensikt å utdjupe verdigrunnlaget i skulen. Opplæringa i Noreg har tradisjonelt i vore prega av sosialdemokratiske og egalitære verdier. Dei siste åra har aukande globalisering ført til at den norske skulen i større grad er påverka av neo-liberal styringspolitikk (Imsen et al., 2017, s. 569). Ein kan ha mange inngangar til korleis ein kan undersøke grunnsyn og verdier, og i identifiseringa av diskursar har eg fokusert på diskursar som belyser den etablerte spenninga mellom det sosiale integrasjonsmotivet og det nytteorienterte kunnskapsmotivet som blir tatt føre seg i bakgrunnskapittelet. Her blir det tatt utgangspunkt i einskapsskulen si historie i norsk opplæring, som er vurdert som ein sentral verdirepresentasjon.

Masterprosjektet har nytta verkty frå Fairclough si kritiske diskursanalyse, og ut i frå denne har det blitt identifisert tre diskursar. Diskursane syner seg med ulik styrke i dei to læreplanane, noko som synleggjer ei forskyving i grunnsynet i den norske skulen. Der eksisterer ein tydeleg skilnad i dei to læreplanane i korleis dei legg fram at den norske skulen skal plassere seg i forhold til verdssamfunnet. «Generell del» har eit større fokus på nasjonsbygging og å det ta vare på den norske kulturen enn «Overordna del» har. Studien bidreg ei forståing for korleis grunnsynet i den norske skulen har utvikla seg dei siste åra.

Summary

This study is a document analysis which examines how the core values of the Norwegian school system has changed, from the “Core curriculum” from Reform94 to the renewed “Core curriculum” of LK20. This was accomplished by identifying discourses describing the values represented in the documents chosen for analysis. The documents I have chosen is “Core curriculum” of *LK97* (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 574) and “Core curriculum ” (Kunnskapsdepartementet, 2017).

The two documents have been chosen because they describe the values in Norwegian education. Traditionally, Norwegian education has been largely affected by social democratic and egalitarian values. In recent years, increasing globalisation has caused the Norwegian education system to be more affected by neoliberal governmental influence (Imsen et al., 2017, s. 569).

There are many avenues of approach to studying core values, and in the identification of discourses I have focused on discourses which illuminate the established tension between the social need for integration and the utilitarian need for knowledge, which is done in the background chapter. This is grounded in the history of the “Unit school” in Norwegian education, which is considered a central representation of values.

This master’s thesis has used tools from Fairclough’s critical discourse analysis, and from this, three discourses have been identified. These discourses are represented differently in the two curricula, which shows a change in core values in the Norwegian education system. There is a clear difference between the two curricula in how they phrase Norway’s involvement in international society. “Generell del” has a larger focus on nation building and preserving Norwegian culture than “Overordna del”. The study contributes to the understanding of how the Norwegian school has developed in the last years.

Forord

Eg valte å skrive ei oppgåve eg viste kom til å utfordre meg. Dette har (nesten) ikkje angra på, og eg har fått utfordra dei analytiske ferdigheitene mine i aller ystte grad. Eg har fått eit djupdykk inn i store delar av norsk skulehistorie, og auka kompetanse om utdanningspolitikk. Takk til forskingsprosjektet *Reforming Education in Norway (RENO)* for eit godt utgangspunkt til oppgåva, og for at eg fekk utvikle ideen og ta eigarskap i den. Det har vore ein svært krevjande prosess, og no i innspurten har eg prøvd å minne meg sjølv på at eg stort sett har trivst med arbeidet. Eg leverer eit prosjekt som eg føler representerer godt mine interesser innanfor pedagogikken, og som eg håper alltid vil ligge til grunne for mitt vidare arbeid.

Den største takken går utan tvil til Hanne Riese som har vore ein fantastisk rettleiar for meg gjennom heile prosessen. Takk for at du har vore så tilgjengeleg som du har vore (til tross for koronautfordringer) og for at du alltid engasjerer og motiverer når det trengst som mest. Eg veit at du har strekt deg langt for å rettleie meg, dette sett eg stor pris på. Du har lært meg å stole på analyseprosessen, og gitt meg ei ny forståing og respekt for kvalitative forskningsmetoder. Du er eit stort førebilete og eg tek med meg alt du har lært meg vidare! Takk for samarbeidet.

Daniel, eg hadde ikkje klart dette utan deg og er takknemleg for deg kvar einaste dag.

Takk til alle mine venar som har vore der for meg og gitt meg verdifulle pausar frå masterskrivinga. Eg gleder meg til å prioritere dykk att! Til slutt vil eg takke mi kjære familie. Dykk forstår ikkje alltid heilt kva eg driv å studerer så fælt etter, men dykk er stolte og heiar på meg. Det er alltid fint å kome heim til dykk.

Bergen 02.2021

Dina-Eirin Kleppe Leikanger

1. Innleiing	7
1.1 Mål med oppgåva og val av metode	8
1.2 Problemstilling	8
1.3 Oppgåva si oppbygging.....	9
2. Bakgrunn	10
2.1 Verdirepresentasjonar.....	10
2.2 Einskapskulen	10
2.2.1 Frå allmugeskule til ein skule for alle	12
2.2.2 Vidare utvikling.....	14
2.2.3 Oppsummering.....	15
2.2.4 Reform 97 – ei omfattande reform	16
2.2.5 På veg mot kunnskapsløftet	17
2.2.6 Ei reform for kunnskapskulen.....	18
2.2.7 Frå kunnskapsløftet til fagfornyinga.....	19
2.2.8 Fagfornyinga	20
3. Metode.....	22
3.1 Vitskapsteoretisk grunnlag	22
3.2 Presentasjon av datamateriale	23
3.2.1 Å undersøke læreplanar	23
3.2.2 «Generell del» (L97).....	24
3.2.3 «Overordna del – verdiar og prinsipper for grunnopplæringa»	25
3.2.4 Den eine erstattar den andre	26
3.3 Diskursteori.....	26
3.4 Fairclough si kritisk diskursanalyse.....	27
3.4.1 Faircloughs tre-dimensjonelle modell	28
3.5 Analytiske verktøy	31
3.5.1 Analyse 1 – Gjennomlesing og orientering/avgrensing	31
3.5.2 Analyse 2 – Tekstuttrekking og kategorisering	31
3.5.3 Analyse 3 – Innhaldsanalyse.....	32
3.5.4 Analyse 4 – Grammatikalske analyser	33
3.5.5 Analyse 5 – Arbeid med å identifisere av diskursar	36
3.5.6 Analyse 5 – Intertekstualisering	37
3.6 Forskingsetiske vurderingar	38
3.5.1 Gyldigheit.....	38
3.6.2 Truverd	39
4. Funn	41
4.1 Språklege funn	41
4.2 Diskursar.....	44
4.2.1 Diskursen om Noreg i det globale kunnskapssamfunnet.....	45
4.2.2 Diskursen om skulen si rolle som nasjonsbygger	47
4.2.3 Diskursen om fellesskap i den norske skulen	51
5. Drøfting.....	56

5.1 Styrkeforhold i dei tre diskursane	56
5.2 Dei tre diskursane i utdanningspolitisk kontekst.....	59
6. Avslutning	65

1. Innleiing

Heilt sidan 1850-talet har den norske skulen balansert seg mellom to hovudmål: Eit sosialt integrasjonsmotiv og eit nytteorientert kunnskapsmotiv. Venstresida av politikken har tradisjonelt kjempa fram det fyrste motivet, medan høgresida har lena mot det andre. Det er sjølvstyk meir samansett enn dette, og på mange måtar dreiar politikken seg stadig om å finne ei balanse mellom dei to motiva (Thuen, 2017, s. 188). I Noreg har skulen tradisjonelt sett hatt ei sentral rolle når det kjem til samfunnsbygging. Ein ynskjer å utdanne samfunnsborgarar som skal spele ei viktig rolle i det demokratiske samfunnet vårt gjennom skulen (Møller & Skedsmo, 2013, s. 338). Sjølv om utdanninga i Noreg har vore oppteken av nytte og skaping av borgarar i lang tid skjedde det noko på 1990-talet som gjorde at skulen i større grad vart eksponert for neo-liberal styringspolitikk (Imsen et al., 2017, s. 569). Med den neo-liberale styringspolitikken er balanseringa av skulen sitt mål i samfunnet ei endå større utfordring enn tidlegare. Det veksande kunnskapssamfunnet der individet si kompetanse og konkurranseferdigheit er i fokus står i ubalanse med det demokratiske danningmandatet som tradisjonelt har styrka skulen sitt fellesskap (Hovdenak & Stray, 2015, s. 42).

Eit av hovudmandata til den norske skulen er at alle barn skal ha fri tilgang til skulen uavhengig av evner, kjønn og andre faktorar. Opplæringslova § 1-3 (2008) stadfestar retten elevane har til tilpassa opplæring ut i frå individuelle føresetnader og evner. Ein sentral tanke i den norske opplæringa er at ein ynskjer at flest mogleg elevane skal integrerast i det ordinære skulesystemet (Møller & Skedsmo, 2013, s. 338). Møller og Skedsmo (2013, s. 338) peikar på likskap som ein av dei grunnverdiane som blir representert i stor grad i den norske utdanninga. Likskapsideologien representerer ikkje berre den norske utdanninga, men også generelt det offentlege velferdssystemet i Noreg. Den nordiske utdanningsmodellen er grunnlagt med tanken om at ein ynskjer ei balanse mellom økonomiske, sosiale og utdanningsgunstige mål (Imsen et al., 2017, s. 569). Eit omgrep som tradisjonelt er knytt til skulen sitt sosiale integrasjonsmotiv er einskapsskulen. Det veksande kunnskapssamfunnet og det neo-liberale styringspolitikken utfordrar einskapsskuleomgrepet og grunnsynet det omgrepet ber med seg inn i den norske skulen. I følge Hovdenak (2004, s. 316) handlar utdanningspolitikk og utdanningsreformer om kven som har makt til å definere kva kunnskapar som skal vere legitime og kva pedagogiske diskursar kring dette som skal vere gyldige. Politikken og reformene seier mykje om kva verdiar og interesser som skal dominere i skulen. Ut

i frå dette vurderer eg det som interessant å undersøke endringar i grunnsynet ved å sjå nærare på læreplanane som ligg til grunne for verdiar og formål i den norske skulen.

1.1 Mål med oppgåva og val av metode

Prosjektet spring ut i frå ein idé utforma av forskingsprosjektet *Reforming Education in Norway (RENO)*. Det er eit prosjekt som undersøker idéutvikling i LK20, og korleis dette utspeglar seg i skulen hos elevar og lærarar. I tillegg ser ein ideane i samanheng med aukande grad av standardisering i utdanningssystemet. Utgangspunktet for oppgåva var å undersøke pedagogiske forskyvingar mellom L-97 og LK20, men med vidare frie rammer (Bergen, 2020). Ut i frå dette har eg utvikla ideen vidare og forma oppgåva til å stemme overeins med eigne interesser og formål. Eg har valt metode for å analysere dokumenta, og inngang i analysa.

Målet for oppgåva er undersøke om det eksisterer ei forskyving i grunnsynet i den norske skulen. Læreplanane som utgjer analysematerialet i forskinga er valt med utgangspunkt i at dei seier noko om verdigrunnlaget i skulen. Forskinga tek utgangspunkt i at verdiar og grunnsyn er tett knytt til kvarandre. Med analysa ynskjer eg å skape ei betre forståing for korleis læreplanane, som er språklege representasjonar, er med på å er med å forme eit grunnsyn som ligg til grunne for opplæringa sin praksis.

For å gjere dette har eg valt å hente reiskap frå diskursteorien og Fairclough si kritiske diskursanalyse (KDA). Ideen bak diskursar går ut på at språket er strukturert i ulike mønster. Språket er altså svært sentralt i kritisk diskursanalyseteori. Tilnærminga vektlegg å undersøke språk i samanheng med sosial praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 75). Eit sentralt mål med KDA er å kartlegge samanheng mellom sosial praksis og språkbruk. Ein ynskjer å undersøke kva den diskursive praksisen si rolle er når det kjem til å oppretthalde sosiale former og endringar i samfunnet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). Eg vurderer derfor det som gunstig å nytte analytiske verkty frå denne tilnærminga i mi analyse fordi problemstillinga bygger i stor grad på å undersøke endringane mellom læreplanane.

1.2 Problemstilling

Oppgåva eg skal ta føre meg er ei dokumentanalyse som nyttar verkty frå den kritiske diskursanalyse til Fairclough. Problemstillinga eg skal svare på er:

Korleis har grunnsynet i den norske skulen endra seg frå «Generell del» av L97 og til den nye læreplanen «Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa»?

Eg vil nytte forskingsspørsmålet «*Kva diskursar om verdisyn er representert i dei to læreplanane?*» for å svare på problemstillinga.

1.3 Oppgåva si oppbygging

Oppgåva har til no avgrensa og aktualisert problemstillinga, samt gjort greie for temaet og bakgrunn for oppgåva. Vidare skal eg presentere einskapsskulen si utvikling i den norske skulehistoria. Einskapsskulen er forstått som ein verdidiskusjon i samanheng med utviklinga til skulen og oppgåvas andre kapittel tek føre seg den historiske bakgrunnen til einskapsskulen og norsk skulehistorie. Det tredje kapittelet tek føre seg metoden som er nytta i forskinga, deretter blir funna presenterte i kapittel fire. I oppgåva sitte femte kapittel drøfter eg funna opp mot den utdanningspolitiske konteksta eg har gjort greie for i presentasjonen av einskapsskulen før eg rundar av med ein konklusjon.

2. Bakgrunn

2.1 Verdirepresentasjonar

Det norske utdanningssystemet har, saman med fleire nordiske land, skilt seg frå andre europeiske land når det kjem til både struktur og utforming av skulen. Dette kan blant anna koplust til andre former for styring, klassestruktur og varierende liberale styresett på 1900-talet (Imsen et al., 2017, s. 569). Noko av det som skil den nordiske utdanningsmodellen frå andre delar av verda som til dømes Storbritannia og USA er at der har hatt større fokus på nasjonale mål og målbare resultat i utdanninga medan ein i dei nordiske landa tradisjonelt har fokusert på lik utdanning for alle, demokratisk deltaking, likskap og bildung (Imsen et al., 2017, s. 569). Sosialdemokratiske og egalitære verdiar har tradisjonelt vore sterkt vektlagt i den norske utdanninga (Imsen et al., 2017, s. 573), og her har einskapsskulen vore sentral (Karlsen, 2003, s. 219). Einskapsskulen er sentralt omgrep i utviklinga til den norske skulen og er forstått på ulike måtar. I samband med mi oppgåva forstår eg det som ein verdidiskusjon i samanheng med utviklinga til skulen, og som ei viktig referanse for å forstå skulen sitt grunnsyn. Eg vil difor ta føre meg einskapsskulen si utvikling og korleis den har endra seg og blitt forstått på ulike måtar.

De siste åra har den norske skulen i større grad enn før blitt påverka av globale tendensar og neo-liberal styringspolitikk (Imsen et al., 2017, s. 569). Nettopp fordi den norske skulen har hatt ein sterk tradisjon for sosialdemokratiske og egalitære verdiar er det interessant å undersøke om læreplanane framleis representerer eit verdigrunnlag i tråd med desse, eller om opplæringa i større grad beveg seg ut mot verdssamfunnet og verdiane som ligg til grunne der. I den forbinding analyserer ein ofte reformer og endring av læreplanar slik som eg presenterer her i mi oppgåve.

2.2 Einskapsskulen

Noko av det fyrste Kristin Clemet gjorde då ho blei utdanningsministert i 2001 var å utfordre einskapsskuleomgrepet. Ho omtala det som eit «litt gammelt og forslitt» omgrep og at det ikkje stemte overeins med ein kultur som ynskja fremje mangfald og individualisme (Thuen, 2017, s. 188). I Dagsavisen 9. Februar 2003 proklamerer Kristin Clemet at einskapsskulen ikkje eksisterer lenger (Østerud, 2004, s. 260). Frå og med St. meld. Nr. 20 Kultur for læring nytta ein derfor ikkje einskapsskule som omgrep. Det vart erstatta med «skulen», «kunnskapsskulen» eller «fellesskolen» i departementale dokument (Thuen, 2017, s. 188).

Omgrepet einskapsskulen har i stor grad vore knytt til utviklinga av demokrati i fleire vestlege land (Thuen, 2017, s. 92). Vidare på 1900-talet dreia omgrepet seg like mykje om innhaldet til skulen som noko anna. Det er på mange måtar nytta som eit ideologisk omgrep i litteraturen fordi systemet skal legge til grunn sosial utjamning og likskap. Undervisninga i skulen skulle vere prega av politiske, kulturelle og sosiale fellesskapsverdiar (Thuen, 2017, s. 14).

På 1980-talet gjorde OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ei uavhengig vurdering: «National Examination», av den norske utdanningspolitikken. Konklusjonen innebar blant anna at den norske einskapsskulen sin struktur hadde mange gode kvalitetar i forhold til andre europeiske land, men at det blant anna var låg rekruttering til høgare utdanning (Thuen, 2017, s. 191). I 2001 kom dei fyrste resultatane frå dei mykje omtala PISA-testane (Programme for International Student Assessment). Den norske skulen vart vurderte som gjennomsnittlege, likeins som andre Skandinaviske land. Det at Noreg ikkje var i toppsjiktet kom som ei overrasking, og er etterkant omtala som «Pisa-sjokket» (Prøitz & Aasen, 2017, s. 2016). Blant anna var Noreg dei som skåra dårlegast i matematikk av dei nordiske landa og Noreg plasserte seg som nummer 13 av 31 av land i lesing og naturfag. Dette skapte katastrofeoverskrifter i norsk media (Bergesen, 2006, s. 41). «Pisa-sjokket» sette på mange måtar fart på fleire reformer som i dei seinare åra prega opplæringa i stor grad (Prøitz & Aasen, 2017, s. 2016).

I skiftet frå einsskapsskulen til kunnskapsskulen, som Clemet ynskja å fremme, låg det ikkje noko vidare kritikk av sjølve oppbygginga i utdanningssystemet, men innhaldet i einskapsskulen måtte vike for den nye kunnskapsskulen sine mål (Thuen, 2017, s. 15). I følgje Hovdenak (2004, s. 319) var Clemet som statsråd i stor grad med på å føre den norske skulen frå eit neokonservativt tyngdepunkt og over på det neoliberale. Hovdenak (2004, s. 318) presiserer at neoliberale dimensjonar vil i mange tilfelle vere heilt uforeinelege med einskapsskulen. Østerud (2004, s. 253) hevdar at utdanninga i Noreg blei i stor grad påverka av «pisa-sjokket», og at reaksjonane på mange måtar gav eit inntrykk til allmennheita om at elevane hadde deltatt i ein kunnskapskonkurrans og prestert dårleg. Det å konkurrere når det kom til skuleprestasjonar på den måten var ikkje noko elevar i Noreg var vurdert som naturleg på nokon måte. Oppgåva vil vidare ta føre seg ei historisk oversikt over framveksten av

einskapsskulen som er ein av dei mange moglege måtane forskingslitteraturen har diskutert grunnsynet i den norske skulen på.

2.2.1 Frå allmugeskule til ein skule for alle

Ideen om einskapsskulen vaks fram heilt frå siste halvdel av 1800-talet (Volckmar, 2016c, s. 42). Likevel kan ein seie at det fyrste organiserte skuletilbodet i Noreg, Allmugeskulen som kom i 1739, nærma seg einskapsskuletanken ved at ein fekk ein slags fellesskule for barna i distrikta (Thuen, 2017, s. 19). Til tross for dette var det framleis eit stort klasseskilje i den norske skulen. I praksis var allmugeskulen ein fellesskule i distrikta og ein «fattigskule» i byane. Embetsstanden nytta framleis latinskulane og handelsmenn nytta borgarskulane eller meir yrkesretta utdanningar (Thuen, 2017, s. 20). Uansett store skilnader var innføringa av allmugeskulen eit viktig steg i kampen mot analfabetismen i Noreg (Thuen, 2017, s. 23). Kristen oppseding var det overordna målet i skulen og det var tett kopling mellom konfirmasjon og skulens innhald (Thuen, 2017, s. 24).

1800-tallet var prega av nedkjemping av det kristne hegemoniet i den offentlege utdanninga, og det vart gjort rom for andre ting som politiske, kulturelle og sosiale påverknadar (Thuen, 2017, s. 52). I denne tida prega oppbygginga av Noreg som nasjonalstat utviklinga, og skulen vart eit politisk-demokratisk prosjekt (Volckmar, 2016d, s. 133). Siste halvdel av 1800-tallet kom det fleire reguleringar som endra den norske skulen i retning mot einskapsskuletanken. Blant anna allmugelova i 1860 som gjorde at omgangsskulane avtok, og i lova i 1896 som gjorde dei fem åra i folkeskulen felles for alle (Thuen, 2017, s. 27; Volckmar, 2016c, s. 39).

Lova om allmugeskulen i 1860 er omtala som «utdanningens 1814 og 1884 i ett» (Thuen, 2010, s. 275). Bak denne lova stod Hartvig Nissen i spissen, ein sentral person på lovgivingsfeltet for skuleutviklinga i siste halvdel av 1800-talet. Han var viktig i kampen for å forme ei allmenndanning til folket som skulle fungere breiare enn den tidlegare opplæringa skulen hadde gitt innanfor den kristne trua (Kvam, 2016, s. 40). Lova gav landsskulen eit lyft i form av faste skulebygg, nye fag og administrasjonsordningar. Den markerte i følge Thuen (2010, s. 275) eit ideologisk skilje fordi det var eit steg mot eit foreina skulesystem. Når Allmugeskulen skifta namn til folkeskulen i 1889, var det grunngeve med tanken om at det skulle vere ein skule for heile

folket (Kvam, 2016, s. 58). Endringane synleggjer at sosial utgjevning, og nasjonal og sosial integrasjon var sentrale målsettinger for skulen på slutten av 1800-talet . Ein ynskja å fremje grunnleggjande allmennkunnskap hos folket ved å samle barn i ein skule der alle hadde lik rett på lik utdanning. Vidare utdanning etter folkeskulen ville då avhenge i større grad av eleven sine prestasjonar framfor sosial klasse som tidlegare (Volckmar, 2016c, s. 48).

Omgrepet «einskapsskule» vart fyrst lansert av Einskapsskulekomiteen i 1913. Då eksisterte det ikkje ei felles forståing for kva omgrepet betydde for den norske skulen i fellesskap. Det var ein pågåande diskusjon som om handla om ein skulle ha ein offentleg folkeskule som gav moglegheit for vidare utdanning eller om det kunne eksistere fleire alternativ. Einskapsskulen var fyrst og fremst ein måte å strukturere skulesystemet slik at ein fekk eit endeleg brot med standsskulane og hadde ein grunnleggjande tanke om sosial utjamning. I tillegg stod også opplysningstanken og at ein ynskja å styrke den nasjonale kulturen og medvita til det norske folket (Thuen, 2010, s. 278). I følge Volckmar (2016c, s. 41) var fleirtalet i komiteen samde om at omgrepet skulle omhandle organisering av den offentlege skulen. Det skulle ligge til rette for at ein kunne følge eit løp frå det eine skuleslaget til det neste når ein hadde fullført. I følge Dokka (1988, s. 115) referert i Volckmar (2016c, s. 41) var ikkje det det same som at det berre eksisterte ein felles veg til målet for alle. Forståinga for einskapsskulen var at ein ikkje hadde andre konkurrerande skular om kvarandre. Det at einskapsskulen innebar å ta avstand får den godt kjente standsskulen og at alle barn skulle gå i same skule og få same undervisning avhengig av andre faktorar var eit radikalt standpunkt (Karlsen, 2003, s. 218).

Komiteen arbeida vidare med å utvide folkeskulen frå fem til sju år, med to år middelskule som alternativ påbygg. (Volckmar, 2016c, s. 41). I denne utvidinga låg forutsjånadar som kvalitativt skulle forbetre skulen i Noreg. Blant anna ønska ein å utvide skuletida, legge undervisning til formiddagar, redusere talet på elevar i ei klasse, gjere skulematerial gratis og avgrense barnearbeidet som hindra barn i å delta i skulen sitt fellesskap (Volckmar, 2016c, s. 41). Ei endeleg avgjersle kring utvidinga av folkeskulen skjedde i 1920, og stortinget vedtok forslaget frå venstresida av politikken om at det berre var middelskulane som bygde på ein 7-årig folkeskule som skulle få statsstøtte (Thuen, 2010, s. 279). Dette førte til at den 7-årige folkeskulen vart ståande som einaste offentlege skule, og dermed ein einskapsskule (Volckmar, 2016c, s. 42). I 1936 kom

nye lover for folkeskulen både i bygd og i by som slo fast at all vidaregåande utdanning skulle bygge på 7-årig fellesskule. Dette var i følge Volckmar (2016c, s. 42) det som fullførte einskapsskuleprosjektet, som hadde vore ein vaksande ide sidan siste halvdel av 1800-talet.

Vidare viser Thuen (2010, s. 279) til fleire forståingar kring kva einskapsskulen inneberer og kva historia til einskapsskulen representerer. Desse skil seg frå kvarandre i korleis dei tyder omgrepet og korleis dei vidare knyt denne til historia. Her har ein Dokka (1967) og Slagstad (1998) som ser på einskapsskuleprosjektet som ei oppreising når det kom til den nasjonal kulturarven. Dette kunne sjåast på som ei vidareutvikling av Hartvig Nissens utdanningstenking knytt til auka allmennkunnskap og opplysing. På den andre sida viser Thuen (2010, s. 279) til Dale (2003, s. 208) som ser på einskapsskulen som ein skule som reiser det liberale demokratiet. Ei tredje tolking var at einskapsskulen er forankra i det sosiale samveret og knytt til solidaritetstanken (Telhaug (2003) referert i Thuen, 2010, s. 279). Thuen (2010, s. 279) legg fram at alle tolkingane kan knytast til det sosialliberale skuleprosjektet og at einskapsskulen reiser debatt i skulen mellom individ og fellesskap.

2.2.2 Vidare utvikling

Etter andre verdskrig utvikla dei nordiske landa ein skulemodell som var ein del av eit sosialdemokratisk prosjekt for å bygge opp att og modernisere samfunnet samt å utvikle velferdsstaten. Ein la då fokus på at utdanning skulle vere for alle og ein ynskja med hjelp av utdanning å redusere sosial ulikskap og auke den sosiale mobiliteten i befolkninga (Imsen et al., 2017, s. 568). I 1959 utvida ein einskapsskulen til å også omfatte eit åttande og niande skuleår. (Volckmar, 2016b, s. 64). Dette var den fyrste felles skulelova for bygde- og by skulen. Lova innebar at administreringa av skulen i større grad skulle vere samordna. I åra som kom dreia det vidare arbeidet seg om å utarbeide skulen sitt innhald. I 1969 vart *Lova om grunnskulen* vedtatt og ein fekk ein 9-årig obligatorisk skule for alle elevar (Volckmar, 2016b, s. 68). Sosialdemokratiet var sterkt og dei overordna verdiane i skulen skulle då bygge på rettferd, likskap, like moglegheiter, inkludering, nasjonsbygging og demokratisk deltaking for alle (Imsen et al., 2017, s. 568-569).

Den endelege læreplanen for grunnskulen kom i 1974 («Mønsterplan for grunnskulen av 1974»), den innebar blant anna å gå vekk frå organisatorisk differensiering og ein fekk no klasser ordna

etter alder frå start til slutt. (Volckmar, 2016b, s. 68). Mønsterplan 1974 var ein retningsgivande rammeplan som skulle gi stort handlingsrom for den enkelte lærar og skule når det kom til det faglege innhaldet. Ein hadde fagplanar som var organiserte som treårsplaner. Dette hadde også Mønsterplan for grunnskulen av 1987. Mønsterplanen skulle fungere som ein «idé og inspirasjonskjelde» til eigne utarbeida lokale læreplanar for undervisinga på dei lokale skulane (Volckmar, 2016b, s. 78). På slutten av 1980-talet fekk kunnskap ein fornya verdi som grunnlag for økonomisk vekst, og dermed endra det skulen si økonomisk-instrumentelle rolle. Utdanning blei allereie sett på som ein viktig faktor for økonomisk vekst, men nå blei kunnskap og utdanning ein *avgjerande* faktor for økonomisk vekst (Volckmar, 2016c, s. 145).

På slutten av 1990-tallet skjedde det store endringar i det norske utdanningssystemet og reformene kom tett. Ein hadde fyrst reformene for høgare utdanning i åra 1988-1992, følgt av generell del til læreplanen som ein vedtok i 1993, etterfølgt av Reform 94 og Reform 97. Gudmund Hernes var kyrkje-, undervisnings- og forskingsminister, og var i ulike grad involvert i alle reformene (Nilsen & Sønneland, 2010, s. 494). Noreg fekk no ein 10-årig obligatorisk grunnskule og skulestartalderen gjekk frå sju til seks år. I tillegg fekk elevar lovfesta rett til vidaregåande opplæring (Volckmar, 2016b, s. 87).

2.2.3 Oppsummering

Tanken kring einskapsskulen og sjølvve omgrepet har altså eksistert i lang tid og vore sentral i den norske utdanninga si utvikling. I følge Karlsen (2003, s. 219) har einskapsskuletankegangen fungert som eit svar på ei rekkje problem som samfunnet har stått ovanfor i lang tid. Einskapsskulen fungerte godt som eit politisk svar nettopp fordi omgrepet i seg sjølv ikkje er eintydig, men eit samleomgrep som gir rom for ulike vektleggingar og fortolkingar. I den norske skulen i dag vektlegg ein framleis verdiar som inkludering, like sjansar og sosial utjamning. Kapitlet har vist at det eksisterer mange nyansar og diskusjonar om kva einskapsskulen faktisk inneberer både når det kjem til verdar og struktur i skulen.

Desse verdiane kan som nemnt knytt til einskapsskuleomgrepet og framveksten av einskapsskulen har dermed vore ein sentral del av verdigrunnlaget til skulen. Omgrepet har variert og blitt utfordra direkte av Clemet. Samstundes viser utdanningspolitisk forskning at verdigrunnlaget også er

utfordra av endringar som eit resultat av dei globaliserte neo-liberale ideane si aukande påverknad på den norske skulen. Med mitt masterprosjekt ynskjer eg å bidra til å undersøke om grunnverdiar i utdanningssystemet blir påverka av endringar i samfunnet. Eg skal no gå nærare inn på dei reformene som ligg til grunne for «Generell del» (Kunnskapsdepartementet, 2004) og «Overordna del» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2.4 Reform 97 – ei omfattande reform

Reform 97(L97) vart lansert som ei familieform, barnereform, skulereform og ei kulturreform i eitt, og var dermed ei omfattande reform (Thuen, 2017, s. 198). Arbeidet med reforma starta kring då konkurranse og målstyring fekk større plass i politikken (Haug, 2004, s. 264). L97 fekk kritikk både frå lærarar og forskarmiljø, og mykje av kritikken var retta mot målstyringsideologien og mål-middel tenkinga den innebar (Hovdenak, 2004, s. 321).

Som nemnt var Gudmund Hernes kyrkje-, undervisnings- og forskingsminister under utforminga av «Generell del». Trippestad (2009, s. 288) legg fram at det eksisterer ei semde i forskingslitteratur om at Gudmund Hernes (Kunnskapsminister frå 1990 Arbeiderpartiregjerung) i stor grad har skreve «Generell del» sjølv. Han var i tillegg svært sentral når det kom til både fagleg innhald, oppbygging og utforming av læreplanen. Også Thuen (2017, s. 192) legg fram at Hernes sto ovanfor skuldingar om blant anna maktovergrep, arroganse, kommandostrying og ein generelt lukka reformprosess kring utforminga av L97. Hernes såg i følge Thuen (2017, s. 189) på kunnskapsskulen som ein fornya einskapsskule, utan at han la særleg vekt på motstridingane desse representerte. Hernes profilerte for einskapsskulen, og arbeida med å utarbeide ein felles læreplan for heile skuleverket og oppheve kommunane sin fridom når det kom til lokale læreplanar skulle vidarebringe einskapsskulen (Østerud, 2004, s. 249). Østerud (2004, s. 249) hevdar det er to prinsipp so smeltar saman einskapsskuleomgrepet: liksskapsprinsippet som også inneberer respekt for ulikskap, og prinsippet om eit sosialt og kulturelt fellesskap. Gjennom desse prinsippa skal einskapsskulen styrke solidariteten i samfunnet og vere viktig i nasjonsbygginga (Telhaug og Mediås, 2003 referert i Østerud, 2004, s. 250).

Østerud sin kritikk av Hernes

Østerud (2004, s. 259) er kritisk til Hernes si forståing av einskapsskulen, og han legg fram at det kan ha leia til fleire skuleaparar og mindre likskap i skulen enn tidlegare. For det fyrste vart

målstyringsprinsippet sett i fokus i den norske skulen, og for det andre innførte ein felles nasjonalt lærestoff med lovnadar kring eit nasjonalt vurderingssystem. Med dette ønska Hernes å gjere målstyring til det bærande prinsippet for all opplæring. Dette blei vidareført av Moe-utvalet si innstilling til «Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen» i 1997 (Østerud, 2004, s. 251). Einskapsskulen vart med målstyringsprinsippet og det nasjonale vurderingssystemet tilført nyliberale tankesett i større grad enn tidlegare (Østerud, 2004, s. 251). L97 representerer likevel og kontinuitet, Løvlie (1997) referert til i Nilsen og Sønneland (2010, s. 493) beskriv L97 som ein læreplan som feirar kulturarven samstundes som tradisjonen blir tatt avskjed med. Østerud (2004, s. 249) postulerer at om det har eksistert tvil i kvar Hernes plasserer seg i det utdanningspolitiske spekteret så er det fordi reformtekstane hans har forsøkt å kombinere dei to markedsliberale syna på utdanning med sosialdemokratisk retorikk. I dette inkluderer Østerud (2004, s. 21) det at reformene skriv seg inn som ein del av einskapsskuletradisjonen.

Østerud (2004, s. 259) kritiserer dermed Hernes for å kople einskapsskuleomgrepet for tett til ein felles nasjonal kultur, og svekke einskapsskulen som hadde eit sterkt integrasjonsmotiv. Østerud (2004, s. 260) konkluderer dermed med at politikken som ein håpte kunne revitalisere einskapsskulen heller avslutta den, til tross for at dette ikkje var Hernes sin intensjon. Han er vidare usikker på om politikken kring kunnskapsløftet og tiltaka som Clemet innførte kunne bidra til å betre kvaliteten i norsk utdanning, men snarare føre til auka skilnadar og konflikhtar. Ut i frå Østerud (2004) si forståing av Hernes sin einskapsskuletankegang er den ikkje i tråd med sentrale verdiar fordi ein samstundes innfører målstyringsprinsipp og varslar nasjonale vurderingssystem. I følge Østerud (2004) bryt dermed Hernes meir med einskapsskulen og verdiane som ligg til grunne der, enn å styrke den.

2.2.5 På veg mot kunnskapsløftet

Nokså direkte etter L97 var sett til verks starta utdanningspolitikken i form av fleire NOU-er og stortingsmeldingar å sikte seg inn mot endå ei ny reform i grunnskulen. Ein stor grunn til at dette skjedde så raskt var kritikken som L97 vart stilt opp mot. L97 vart i stor grad kritisert både med tanke på innhald, struktur og gjennomføring av reformprosessen som Hernes sto i spissen av (Hovdenak & Stray, 2015, s. 84). Trippestad var ein av dei som ytra skarpast kritikk mot Hernes,

medan Telhaug (1999) stod på forsvarsida. Dei var usemje om i kva grad den kontroversielle prosessen bak reforma var demokratisk utforma eller ikkje (Nilsen & Sønneland, 2010, s. 494).

Etter at arbeidet med L97 var sett i gong var det eit regjeringsskifte i 2001 med Clemet som utdannings- og forskingsminister i høgreregjeringa til Bondevik (Regjeringen.no). I arbeidet med å utarbeide kunnskapsløftet var Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring» særleg sentral (Hovdenak & Stray, 2015, s. 84). Hovdenak og Stray (2015, s. 86) viser til fleire styringsdokument (NOU 2002:10, *Førsteklasses fra første klasse*, og NOU 2003:16, *I første rekke*) der dei ser at skulen blir posisjonert som ei bedrift i samfunnet. Skulen skal fungere som ein arbeidsstad der elevane i større grad har ansvar for å lære seg sjølv mest mogleg. Dette med hensikt for i å være samfunnsnyttige, som er i tråd med dei nemnte neo-liberale ideane som Clemet ynskja bringe vidare. I skifte før og etter kunnskapsløftet går den norske skulen frå å fokusere på struktur og prosess-kvalitet til å vere oppteken av resultat (Hovdenak & Stray, 2015, s. 90).

Kunnskapsløftet bygde på utdanningsstrukturen frå 1990-talet og vidareførte verdigrunnlaget og dei overordna måla frå L97 og med dei, einskapsskule tankegangen (Imsen et al., 2017, s. 574). Det eksisterte ei generell einsemd i dei politiske partia når det kom til hovudelementa i den nye politikken (Imsen et al., 2017, s. 573). Likevel skapte reforma endringar og reaksjonar. Der Hernes ønsket å fornye einskapsskulen til ein kunnskapssolidarisk skule med einskapsskulepolitikken i botn, ville Clemet omskape einskapsskulen til ein kunnskapsbasert *fellesskule* med tillegg av friskular (Thuen, 2010, s. 273). Clemet gav større fridom til skulene ved å til dømes gi dei retten tilbake til å utvikle lokale læreplanar. Ho bytta ut standardisering av faginnhaldet med omfattande kontrolltiltak og resultatmåling i form av nasjonale prøver. Lettinga Clemet gjorde med læreplanane forsvinn i dei andre kontrollerande tiltaka ho innførte (Østerud, 2004, s. 260). I følgje Østerud (2004, s. 252) har einskapsskulen sidan Kristin Clemet vart utdaningsminister i 2001, blitt demontert bit for bit og erstatta med «friskulen». Friskulelova trådte i kraft i 2003, som gjorde det mogleg å etablere private grunnskular.

2.2.6 Ei reform for kunnskapskulen

For å sette i verk kunnskapsløftet kom det nye læreplanar i skulefag, endringar i opplæringslova og eit nasjonalt kvalitetsutviklingssystem og ei omfattande kompetanseutvikling for personalet i

skulen. Ein fekk blant anna «læringsplakaten» som skulle vere eit 11. punkt-program som viser dei overordna prinsippa for den norske skulen (Engelsen, 2020, s. 212). Ei sentral endring var innføringa av nasjonale prøver, målet var å for å sørge for tilstrekkeleg kompetanse hos elevane. (Germeten & Lea, 2005, s. 259). Kunnskapsløftet fokuserte på praktiske læringsmål der læringa til elevane skulle vere tydeleg. Ein hadde stort fokus på omgrepet kompetanse som i og for seg skulle erstatte omgrepet kunnskap, og ein fekk eit generelt større fokus på sluttkompetanse (Germeten & Lea, 2005, s. 259; Imsen et al., 2017, s. 574).

Kunnskapsløftet var ei omfattande reform som endra og tilførte mykje nytt til skulen. Det er difor på mange måtar vanskeleg å forstå kvifor dei valte å vidareføre «Generell del». I følge Hovdenak og Stray (2015, s. 98) som i sitt arbeid har sett nøye på kva Kvalitetsutvalet har lagt fram for forslag til den nye læreplanen (Kunnskapsløftet) hovudsakleg i utredninga NOU 2003:16 «*I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*» kunne ein grunn til dette vere: «at L97 omtalar viktigeita av at elevane utviklar eit verdsett som tilfører både individet og samfunnet en helhet som bidrar til at individer kan eksistere sammen» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 98). Dette vart vurdert som skulen sitt dannelsingsmandat og vart derfor vidareført til Kunnskapsløftet (KL06).

2.2.7 Frå kunnskapsløftet til fagfornyinga

Utdanningspolitikken i etterkant av kunnskapsløftet var til ei viss grad prega av ei slags etterlysing av verdiar som hadde stått sterkt i einskapsskulen. Helgøy og Homme (2016, s. 60) viser til ei endring i 2009 i skulestyringspolitikken der fleire sentrale politiske dokument etterlyser verdiar som sosial inkludering. Spesielt St. Meld. 20 (2012-2013) «På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen» la vekt på argumentet for å styrke den inkluderande skulen (Helgøy & Homme, 2016, s. 61). Evalueringar av Kunnskapsløftet var viktig når det kom til kva som førte til Fagfornyinga 2020. Etter at ein i Meld. St 20 (2012-2013) foreslo å utarbeide ein fornya versjon av generell del av læreplanverket starta arbeidet med dette i 2014 av Ludvigsen-utvalet (Karseth et al., 2020, s. 27). «Overordna del» er ein del av det ein kallar Fagfornyinga 2020. Dei hovudideane som har gitt grunnlaget for kunnskapsløftet skal framleis vidareførast. Fagfornyinga har som hensikt å tydeleggjere faga og sikre stadig meir relevant opplæring. Ein fornyar kompetanseomgrepet og vidareutviklar dei grunnleggande ferdigheitene (Karseth et al., 2020, s. 23).

Rapporten EVA2020 (*Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*) har undersøkt prosessen som leia fram til det nye læreplanverket og korleis dei politiske intensjonane har blitt fylgt opp i planane og i dei sentrale støtteressursane. I tillegg har dei undersøkt endringsprosessane i spennet mellom statlig nivå, skoleeignivå, skolenivå, profesjonsfaglig samarbeid og undervisningspraksis. Dei har også sett på fagfornyinga i samband med skulen sin praksis og elevane si læring (Karseth et al., 2020). Karseth et al. (2020, s. 28) vektlegg fleire grunnar til fagfornyinga; Det var ti år sidan innføringa av KL06. I tillegg utviklar samfunnet seg raskt, ein har eit aukande omfang av mangfald i skulen og ein såg at elevar hadde svakt fagleg utbytte av opplæringa og mange elevar som ikkje fullfører vidaregåande skule.

Eit sentralt politiske dokument i samband med utviklinga av fagfornyinga er Meld. St. 28 (2015-2016) «Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet». Meld. St. 28 (2015-2016) foreslår regjeringar endringar i den norske skulen som gjer at elevar skal få eit betre utbytte av opplæringa. Fagfornyinga kvila på det politiske premisset om at hovudideane presentert av kunnskapsløftet skal bestå, det at denne kontinuiteten blir vektlagt gjer at Karseth et al. (2020, s. 23) forstår fagfornyinga innanfor rammene som Kunnskapsløftet har.

I same stortingsmeldinga eksisterer det ei politisk semje om at fagfornyinga som skal skje i skulen skal bidra til eit verdilyft. Ein ynska, i større grad enn tidlegare fellesverdiane i skulen slik dei er formulerte i formålparagrafen skal få auka tyding i undervisningspraksis (Karseth et al., 2020, s. 13). I rapporten EVA2020 viser Karseth et al. (2020) at det har skjedd ei rekontekstualisering av verdiane i formålparagrafen blant anna ved at ein i større grad er presentert for eit individperspektiv i tillegg til det eksisterande samfunnsperspektivet. Elevens individuelle utvikling inngår i skulen sitt verdigrunnlag. I Meld. St 28 (2015-2016) vart det presentert eit behov for betre samanheng mellom dei ulike delane i læreplanverket der ei fornying av Generell del skulle vere eit viktig utgangspunkt. Ein hadde dermed eit behov for å utdjupe og konkretisere verdigrunnlaget i skulen. Samstundes som ein var ute etter å fornye læreplanen, var ein del av prosessen også å måle kvaliteten på utdanninga undervegs (Baek et al., 2018, s. 24).

2.2.8 Fagfornyinga

Den nye fagfornyinga er introdusert gradvis gjennom ulike politiske styringsdokument i forkant av iverksettinga (Riese & Hilt, 2021), og hausten 2020 vart den tatt i bruk i skulane. Overordna

del skulle no erstatte Generell del og dermed løfte fram verdigrunnlagen og binde saman formålsparagrafen med fagplanane (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Rapporten til Karseth et al. (2020, s. 151) legg fram at LK20 skapar betre samanheng mellom læreplanane og Overordna del/Generell del enn LK06. Den fullfører intensjonen sin om ein kompetansebasert læreplan og ein har forsøkt å skape verdiløftet som Stortinget har førespurt gjennom å erstatte verdigrunnlaget. Noko som er nytt for LK20 er dei tre tverrfaglege tema: Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmeistring. Dei er omtala og definerte i Overordna del. Forsking viser at det eksisterer ei viss uklarheit kring forståinga av tverrfaglegheit i samband med temaa knytt til skulens praksis (Karseth et al., 2020, s. 153).

Engelsen (2020, s. 214) plasserer L97 og LK20 på kvar sitt ytterpunkt med utgangspunkt i kor stor grad dei styrer opplæringa. Her vil L97 vere ein læreplan som er tilstades og som ein kjenner til, men som vi ikkje let oss styre av gjennomgåande. LK20 er i større grad prega av eksplisitt styring, resultatorientering og måloppnåing. Engelsen (2020, s. 214) plasserer både M74, M87 og dei eldre læreplanane (Normalplan 39, Normalplan 60) på same stad som L97. Vidare foreslår ho at fagfornyninga representerer eit nytt styringsregime der læreplanen i større grad er oppteken av resultat.

3. Metode

I dette kapitlet skal eg ta føre meg metoden som har vore nytta for å gjennomføre analysa. Eg skal fyrst ta føre meg det vitenskapsteoretiske grunnlaget for oppgåva før eg presenterer analysedokumenta. I presentasjonen av analysemateriala har eg valt å inkludere korleis læreplanar utgjer ein del av det norske utdanningssystemet. Dette synleggjer kvifor dei læreplanane eg har valt er relevante å sjå på i samband med å svare på problemstillinga som oppgåva tek føre seg. Vidare presenterer eg diskursteori og Fairclough si kritiske diskursanalyse som utgjer rammene for mine metodiske analyser. Deretter gjer eg greie for dei ulike analytiske stega som vart gjort før eg til slutt presenterer sentrale forskingsetiske vurderingar.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Metoden som blir nytta i masterprosjektet bygger på diskursteori og er inspirert av analyseverktya i Fairclough si kritiske diskursanalyse. Eg har valt å la meg inspirere av Fairclough sitt nyare arbeid og plasserer dermed oppgåva innanfor kritisk realisme¹.

Fairclough (2003, s. 14) vurderer konkrete sosiale hendingar og abstrakte sosiale strukturar som verkelege. Ein kan ikkje redusere verkelegheita til vår kunnskap om verkelegheita fordi den er kontingent, skiftande og ufullstendig. Dette ser Fairclough direkte i samband med vår kunnskap om tekstar.

I følge han er ei analyse av ei tekst aldri fullkommen eller komplett, likevel er det framleis nyttig å utføre tekstanalyser fordi dei seiar noko om verkelegheita (Fairclough, 2003, s. 14). Dei læreplanane eg vel å undersøke i samband med problemstillinga seiar noko om verkelegheita, men dei kan ikkje gi eit komplett bilete av verda. Verkelegheita kan ikkje reduserast til diskursar, og diskursar er ikkje berre språk (Fairclough, 2015, s. 8). Problemstillinga mi bygger på å undersøke ei endring. Dette er sentralt i Fairclough si kritiske diskursanalyse. Skrede (2017, s. 81)

¹ Tradisjonelt plasserer denne metoden seg ofte innanfor poststrukturalismen. Språket står svært sentralt i poststrukturalismen, og retninga hevdar at ein gjennom språk skapar representasjonar av verkelegheita som igjen er svært sentralt i diskursteori (Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag. . Ibid. fastsett at alle tilnærmingar av diskursteori har røter i strukturalismen, men at det varierer i kva grad dei er knytt til poststrukturalismen. Eg har tatt inspirasjon frå i val av vitenskapsteoretisk retning for prosjektet mitt. stadfestar sjølv i «*Analysing Discourse: Textual analysis for social research*» at han baserer seg på ontologi frå realismen.

viser til Richardson (2007, s. 42) som legg fram at det at ein undersøker kva påverknad ei tekst eller ein diskurs har på sosiale relasjonar og i tillegg om dette er hensiktsmessig eller ikkje gjer at ei diskursanalyse blir ei *kritisk* diskursanalyse. Skrede (2017, s. 80-81) viser til Bhaskar & Danermark (2006), som legg fram at sidan kritisk realisme inkluderer fleire poststrukturalistiske innsikta utan å redusere verkelegheita til diskurs kan ein sjå på kritisk realisme som eit av dei mest romslege vitskapsteoretiske ståstadane når det kjem til ontologi.

3.2 Presentasjon av datamateriale

Dokumenta eg har valt er «Generell del» av LK97 (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 574) «Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dei er valte med bakgrunn i at dei har som hensikt å utdjupe verdigrunnlaget i skulen. Dokumenta utgjer ein del av eit større læreplanverk. Med omsyn til oppgåvas omfang tek eg ikkje føre meg dei resterande delane av læreplanverket. I den teoretiske innleiinga oppgåva har presentert har eg gjort greie for den historiske konteksten som er med å rammar inn dei valte dokumenta. Ut i frå dette vurderer eg det som hensiktsmessig å analysere valte dokumenter.

Når eg omtalar analysematerialet vidare i oppgåva kjem eg til å nytte meg av fleire omgrep som til dømes «den gamle læreplanen», «den nye læreplanen og «fagfornyninga». Eg vil presisere at eg viser utelukkande til «Generell del» (Kunnskapsdepartementet, 2004) og «Overordna del» (Kunnskapsdepartementet, 2017) om ikkje anna er presisert.

3.2.1 Å undersøke læreplanar

Ein kan undersøke verdigrunnlaget ved å sjå på læreplanar nettopp fordi læreplanar er sentrale når det kjem til samfunnets representasjonar for verdier (Karseth et al., 2020, s. 52). I følge Hovdenak (2004, s. 316) handlar utdanningsreformer om individuell og samfunnsmessig utvikling. Læreplanar er viktige styringsdokument i den nasjonale utdanningspolitikken. Dei er sentrale fordi dei fortel kva verdier og interesser myndigheitene ynskjer å fremje, og kva kunnskapar som skal vere vurderte som gyldige.

Begge dei valte dokumenta er sentrale dokumenta er læreplanar som er sentrale i kvar sine utdanningsreformer, og språket i dei blir dermed sentrale representasjonar av grunnsynet i

opplæringa, i tråd med valt metodeteori. Endringar i læreplaner kan skape spenningar og diskusjonar, og det er ofte då verdiforskyvingar og motstridande meiningar kjem til syne. Dette skaper engasjement, noko som igjen viser at læreplanen framleis spelar ei sentral rolle i den norske skulen si utforming. Dei sett rammene for kva skulen skal innebere og kva mål skulen skal ha (Karseth et al., 2020, s. 37). Læreplanar kan vere spesielt viktige når det kjem til nettopp det å balansere desse spenningane som kan oppstå (Karseth et al., 2020, s. 52). Læreplanar skal både bidra til stabilitet i praksis og fremme endring og utvikling (Karseth et al., 2020, s. 53). Ut i frå dette vurderer eg det som interessant å undersøke dei valte læreplanane med tanke på å undersøke endringar i grunnsynet i den norske skulen.

Noreg har hatt ein konkret læreplan som presenterer verdigrunlaget i skulen som ein del av læreplanen sidan 1974 (Karseth et al., 2020, s. 49). Det å ha ein nasjonal læreplan er ikkje noko andre vestlege land har hatt i lang tid, og var ein kontroversiell tanke for mange land heilt fram til for ca. 30 år sida (Biesta og Priestley, 2013, s. 231 referert i Karseth et al., 2020, s. 37). Karseth et al. (2020, s. 37) påpeikar at nettopp difor er konteksten kring etableringa av nasjonale læreplanar i andre land annleis enn for Noreg. I tillegg til dette har det norske læreplanverket vore vedteke som forskrifter til opplæringslova sidan 1997 (Karseth et al., 2020, s. 38). I følge Imsen et al. (2017, s. 568) er det viktig å ha innsikt i at ein læreplan setter rammer for praksisen som er gjort i skulen utan at den førespegle dette på eit detaljert nivå.

3.2.2 «Generell del» (L97)

Reform 97 var den fyrste reforma som innehaltdt ein generell læreplan for både grunnskulen (L97) og den vidaregåande opplæringa (L94) (Volckmar, 2016a, s. 87). Reforma innførte eit tredelt læreplanverk: «Generell del», prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen (Broen) og læreplan for faga (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, s. 19). Når Generell del fyrst vart publisert i forbindelse med Reform 97 vart det i bokform med bilete og illustrasjonar. I mi analyse nyttar eg versjonen som vart publisert i forbindelse med Kunnskapsløftet (LK06), ein digital versjon (pdf-fil). Dette er gjort fordi analysa som har blitt gjennomført ikkje tek omsyn til illustrasjonar og bilete, og teksta i dei to utgåvene er identiske.

Generell del består av sju kapittel der kvart kapittel representerer sju mennesketypar. Innleiinga tek føre seg formålet med opplæringa og dei ulike mennesketypane representerer eigenskapar ein

ynskjer å fremje hos elevane. Dokumentet er på 22 sider (Kunnskapsdepartementet, 2004). Eg har nytta heile dokumentet i mi analyse. Generell del er kjent frå å skilje seg ut frå andre læreplanar både i struktur og språk. Læreplanen er formulert for foreldre, elevar og lærar framfor fagmiljøet og er nærast fritt for pedagogisk fagspråk og terminologi i følge Volckmar (2004, s. 138). Hernes hadde Ribsskog, ein sentral forfattar av Normalplan for landsfolkeskolen av 1939 som språkleg forbilde. Telhaug var begeistra for språkføringa til Hernes og omtala det som befriande. Koritzinsky har hevda at det konservative språket i læreplanens generelle del signaliserer kulturarvens betydning i Hernes reformprosjekt (Volckmar, 2004, s. 138).

3.2.3 «Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa»

«Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa» vart fastsatt den 1. september i 2017 ved kongeleg resolusjon med hjemmel i opplæringslova §1-5 og erstatta «Generell del». Læreplanen er på 19 sider og innleia med «Om overordna del» og «Formålet med opplæringa» som viser at den står tett knytt til opplæringslova. Vidare inneheld den tre kapittel: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning, og 3. Prinsipper for skolens praksis. Desse inneheld alle fleire delkapittel (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som nemnt i det teoretiske kapittelet var Meld. St. 28 (2015-2016) «Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet» sentral i prosessen som leia fram mot arbeidet med fagfornyinga 2020. I Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei foreslo regjeringa å utarbeide ein ny generell del av læreplanverket, og arbeidet vart påbyrja i 2014 (Karseth et al., 2020, s. 27). Ludviksen-utvalet vart utnemnt til å utreie framtidens kompetansebehov i den norske opplæringa. Det fagleg grunnlaget for fagfornyinga var to utredningar «NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag» og «NOU 2015:8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (Karseth et al., 2020, s. 28). Sentralt i utforminga av det Fagfornyinga 2020 var eit ynskje om kontinuitet frå Kunnskapsløftet 2006 (Karseth et al., 2020, s. 27). Frå Kunnskapsløftet 2006 valte å føre vidare blant anna strukturen med kompetansemål knytt til fag, og vektlegging av grunnleggande ferdigheiter i fleire fag (Karseth et al., 2020, s. 29).

Til forskjell frå det føregåande læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) består LK20 av tre komponentar, og ikkje fire. Overordna del erstattar både Generell del og Prinsipper for opplæringa.

Læreplanen er publisert på nettet, og eg har nytta ei digital pdf-fil i mine analyser. Overordna del startar med ei innleiing «Om overordna del» som gjer greie for målet og hensikta med læreplanen. Den stadfester koplinga med opplæringslova med det same i delen «Formålet med overordna del» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1)

3.2.4 Den eine erstattar den andre

Generell del, som hadde som formål å utdjupe verdigrunnlaget i den norske opplæringa, vart hausten 2020 erstatta med overordna del i samband med fagfornyninga 2020. Læreplanane har same formål i samfunnet, og same rolle i opplæringa ved ulike tidsperiodar i samfunnet. Utforminga av den nye overordna del (LK20) er dermed i stor grad påverka av Generell del (L97). Ei endring mellom desse dokumenta er dermed forventa å finne, og vil også gi ein indikasjon på at grunnsynet i den norske skulen har endra seg.

Formålet med å erstatte den gamle læreplanen med ein ny er nettopp å fornye dokumentet, og ein inkluderer erfaringar og kritikk som har utspegla seg i tidsperioden der Generell del (L97) har vore det gjeldande styringsdokumentet for opplæringa. Samstundes er det avgrensingar for kor mykje ein kan endre eit dokument som tener same formål. Ein følger ein tradisjon og ein mal i utarbeidinga av styringsdokument for den norske opplæringa som er godkjent for dei som skal nytte planen og samfunnet generelt. Vidare vil eg presentere teorien som ligg til grunne for analysa av dei presenterte dokumenta.

3.3 Diskursteori

Som oppgåva allereie har presisert er metoden eg har nytta i masterprosjektet ei dokumentanalyse der eg er har nytta analytiske verkty og teoretiske betraktningar frå Fairclough si kritiske diskursanalyse. Når ein nyttar det analytiske og teoretiske frå diskursteori er det i følge Jørgensen og Phillips (1999, s. 12) viktig at ein ser teori og metode i samanheng og aksepterer dei grunnleggande premissane som er satt for diskurs analyse. Til tross for at diskursanalyse er ei avgrensa metode og ein teori inkluderer det fleire tilnærmingar, og ein har ingen stor konsensus kring kva diskursar er eller korleis man analyserer dei (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). I dette ligg det at ein sjølv står fritt til å kombinere og nytte element frå fleire tilnærmingar innanfor diskursanalyse tilpassa den problemstillinga ein står ovanfor. Det viktigaste er at ramma kring det heile heng saman (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12; Rogers, 2011, s. 10). Dette er noko som har

vore svært sentralt for meg i arbeidet med å forme prosjektet og framgangsmåten for analysa og som eg kjem attende til når dei analytiske verktya blir presentert. Vidare vil eg no gjere greie for diskurst teori og Fairclough si kritiske diskursanalyse.

Som nemnt tidlegare byggar ideen bak diskursar på at språket er strukturert i ulike mønster (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Språket er altså svært sentralt i kritisk diskursanalyseteori og eit viktig poeng her er i følge Fairclough (2015, s. 8) at ein ikkje kan redusere diskursane til berre språk. Det er naudsynt å sjå det i samanheng med andre element i ein sosial prosess. Bak ei meining ligg det alltid sosiale, historiske, politiske og ideologiske kontekstar. Det er ibuande i menneske å prøve å skape meining av alle aspekt i livet (Rogers, 2011, s. 5).

Jørgensen og Phillips (1999, s. 9) definerer diskursar slik: «*En diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit av verden)* på. Ulike diskursar representerer altså verda, og kan dreie samfunnet i bestemte retningar. Diskursar er større enn lokale variasjonar og held som regel fram over tid (Skrede, 2017, s. 35). Fairclough si kritiske diskursanalyse kan seiast å ha eit større fokus på dei store samfunnsmessige strukturane enn dei andre diskursanalytiske tilnærmingane (Skrede, 2017, s. 22). Fairclough (2003, s. 2) tek i sitt perspektiv utgangpunkt i at språk er sosiale representasjonar og dialektisk kopla til andre delar av verda. I Fairclough si kritiske diskursanalyse (KDA) er i stor grad oppteken av å undersøke endringar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Med bakgrunn i problemstillinga mi som inneberer å undersøke ei endring mellom to læreplanar som er sentrale for korleis skulen som institusjon fungerer i samfunnet vårt vurderer eg difor det som nyttig å bruke teoretiske verkty frå Fairclough si kritiske diskursanalyse.

3.4 Fairclough si kritisk diskursanalyse

Fairclough si kritiske diskursanalyse er ei av dei mest utvikla og utarbeida tilnærmingane innanfor diskursteoriar når det kjem til kommunikasjon, kultur og samfunn. Metoden inneber bestemte filosofiske premiss, teoretiske metode, metodologiske retningslinjer og spesifikke teknikkar for å gjere ei språkanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 72). Det har på mange måtar utvikla seg frå kritisk lingvistikk, og i si breiaste form kan det sjåast på som eit felles perspektiv på lingvistiske, semiotiske og diskursive analyser (Wodak, 2006, s. 2 referert i Skrede, 2017, s. 20).

I følge Fairclough (2015, s. 6) er målet med den kritiske diskursanalyse å bidra til at samfunnet endrar seg til det betre. Ein undersøker relasjonar mellom diskursiv praksis og sosiale og kulturelle utviklingar i ulike samanhengar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 72). For å gjere dette er det naudsynt å etablere ei god forståing for korleis diskursane er etablerte i samfunnet. Dette gir grunnlaget for å forstå endringar. Den kritiske diskursanalyse er ikkje direkte kritikk mot diskursar i samfunnet, men mot eksisterande sosiale verkelegheit og byrjar ved kritikk av diskursar i samfunnet (Fairclough, 2015, s. 7). Fairclough (2015, s. 7) forstår det «å vere kritisk» til noko som at ein undersøker årsaka til kvifor det er som det er. Det kritiske i den kritiske diskursanalyse til Fairclough er dermed å stille spørsmål til årsaka kring diskursane som ligg til rette i samfunnet og forklare kvifor bestemte diskursar dominerer til bestemte tider. Ein ynskjer å kombinere kritikk med forklaring og handling (Fairclough, 2015, s. 7). Ei viktig forståing for korleis diskursar fungerer er at dei ikkje automatisk er med å endrar verkelegheita, og at det er fleire faktorar som spelar inn her.

3.4.1 Faircloughs tre-dimensjonelle modell

Fairclough (2015, s. 11) ynskjer i si KDA å forklare diskursar i ulike samfunnsstrukturar. Med dette meina han at han ynskjer å forklare korleis element i ulike system er kopla til kvarandre på ulike måtar gjennom organisasjonar, institusjonar og samfunnet generelt. Dette gjer at ein forstår praksis i desse samfunnsstrukturane. I mi oppgåva ynskjer eg å undersøke læreplanane som her blir språklege representasjonar for korleis grunnsynet er opplæringa.

Fairclough (2015, s. 129) vektlegg, som Jørgensen og Phillips (1999, s. 12), at ein kan nytte ulike verkty og delar av den metodiske tilnærminga han presenterer som ein finn nyttig og at ein ikkje treng å følgje metoden frå punkt- til punkt. I mi analyse nyttar eg utvalte analytiske verkty frå den kritiske diskursanalyse til Fairclough. Desse analytiske verktya er valte med utgangspunkt problemstillinga og omfanget av masterprosjektet. For å best forstår desse ulike verktya som eg har valt i mi analyse vil eg fyrst presentere den den tredimensjonelle modellen Fairclough. Analysene baserer seg i stor grad ut i frå modellen og den er gjennomgåande for analyseprosessen. Eg vel å ikkje presentere analyseprosessen trinnvis samman med modellen nettopp fordi man gjennomgåande bevege seg mellom dei ulike trinna i modellen ved å bevege seg mellom dei ulike analysene. Når eg nemnar ulike trinn i modellen til Fairclough er dette fordi det er då lettare å

forklare strukturert kvar ei analyse kan plasserast. Det heile biletet av modellen er dermed like sentralt som kvar enkelt av trinna.

Ein kan nytte modellen til Fairclough som ei analytisk ramme for samfunnsforskning. Når eg vel å analysere læreplanar skal desse sjåast på ut i frå eigenskapar teksta har, produksjon og konsumpsjonsprosessar (knyttast til sosial praksis) og den strukturen som den kommunikative hendinga (læreplanen) er ein del av (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). Eg har velt å ta utgangspunkt i omgrepa som Fairclough nyttar i sine verk etter 2003², og har konstruert ein figur med desse omgrepa ut i frå modellen til Jørgensen og Phillips (1999, s. 81).

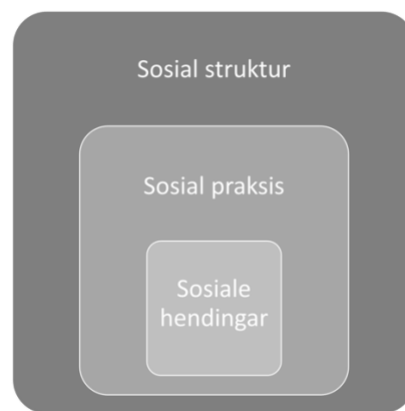


Figure 1 Fairclough sin tre-dimensjonale modell for kritisk diskursanalyse

Modellen til Fairclough (Figur 1) består av tre trinn: Sosiale hendingar (tekst), sosial praksis og sosial struktur. I det fyrste steget analyserer ein ord og setningar på detaljnivå. Her er Fairclough er i stor grad inspirert av Halliday sin systemisk-funksjonelle lingvistikk (Skrede, 2017, s. 30). Her går i ein i detalj på eigenskapane til teksta (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80), og dei grammatikalske analyse eg har gjennomført i mi analyse kan plasserast på dette trinnet i modellen. Tidlegare nytta ein «tekst» som namn på det fyrste trinnet, men ved å utvide til sosiale hendingar presiserer ein at ein ikkje kan redusere sosiale hendingar til tekst og at tekster er ein de av desse. Likevel er det hovudsakleg tekst Fairclough er oppteken av i si tilnærming. I tekstanalyse er det i

² Her har eg teke inspirasjon frå Skrede (2017) nyttar i si bok «Kritisk diskursanalyse»

følge Fairclough (2015, s. 129) viktig å prøve å overhalde ei balanse mellom kva som er «der» i teksta og kva diskurstypar som teksta trekker på.

Det andre trinnet er der ein analyserer sosiale praksisar. Dette gjer ein ved å sjå korleis diskursane utspeler seg i teksta. Det handlar i stor grad om tekstproduksjonen, distribusjon og konsumpsjonen av teksta (Fairclough, 1992a, s. 78). Det er her ein tydeleggjer at diskursar endrar og reproduserast i samfunnet. På dette trinnet fokuserer ein i stor grad om korleis teksta trekk på allereie eksisterande diskursar og genrar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 81). Den intertekstuelle analysa kan plasserast på dette trinnet i modellen.

Det øvste trinnet i modellen er sosiale strukturar. Her undersøker ein moglege endringar og eventuelle reproduseringar i eksisterande diskursordnar og konsekvensar dette har i praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). Ein diskursorden er summen av diskursar, stilar og genrar innanfor ein form for system eller domene som er stabile over ei lengre tid (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 83). I følge Jørgensen og Phillips (1999, s. 82) vil ikkje diskursanalysa av seg sjølv vere tilstrekkeleg for å analysere sosiale strukturar, og det vil vere naudsynt å nytte til dømes sosiologisk teori eller kulturteori. I henhold til eiga analyse vil diskusjonsdelen av prosjektet vere der ein i størst grad nærmar seg det øvstre trinnet i modellen til Fairclough. Der ser vil eg sjå på finna mine i utdanningspolitiske kontekst, som kan gi eit innsyn i korleis dei valte kommunikative hendingane (læreplanane) er med å både reprodusere og endre sosiale strukturar i samfunnet.

Bratberg (2017, s. 58) legg fram at ei diskursanalyse i utgangspunktet ikkje handlar om å forklare noko i seg sjølv, men om å forstå verda og korleis menneske fungerer i den. Diskursar kan forklare korleis menneske konstruerer, opprettheld og utfordrar ulike tankesett som formar verda kring oss. Om ein er oppteken av konsekvensar og implikasjonar, samt forsøkar å seie noko om kvar ein diskurs kjem frå kan ein trekke moglege linjer mellom språk og åtferd. Det at all kvalitativ forskning inneheld subjektivitet og tolking vil ikkje seie at det det kan ligge som grunnlag for refleksjon kring årsak og konsekvens (Bratberg, 2017, s. 60).

3.5 Analytiske verkty

Eg skal no ta føre meg og beskrive dei ulike stega eg gjorde i analyseprosessen. Desse utgjer grunnlaget for hovudfunna i prosjektet mitt. Eg gjorde fleire lesingar av dokumenta og gjekk gjennom desse på ulike måtar og la vekt på ulike ting for kvar gjennomlesing. Dei ulike analysestega er her i framstillinga skilte frå kvarandre. Dette er gjort for å skape ei betre oversikt og gi betre innsyn i sjølve prosessen. I praksis har eg bevega meg fram og tilbake mellom dei ulike stega. Analysestega har blitt utført ut i frå dei metodiske vala eg har gjort og ved å nytte ulike diskursanalytiske verkty. Her har eg valt ut dei analytiske verktya som eg har funne mest gunstige for å undersøke diskursar i valt problemstilling. Eg vel å presentere teori direkte knytt til analytiske metodar undervegs som analysene vert presentert.

3.5.1 Analyse 1 – Gjennomlesing og orientering/avgrensing

Den aller fyrste gjennomlesinga eg gjorde vart gjort utan at sjølve metoden var fastsett for prosjektet. Eg vel likevel å inkludere den som ein del av analyseprosessen då den i etterkant viste seg å vere sentral for vidare avgrensing av prosjektet og konkrete val av metodiske verkty. Eg leste gjennom dei to læreplanane for å skape meg ei oversikt og starte refleksjonsprosessen i samanheng med tema og problemstilling. Det å ta fatt på grunnsynet og grunnverdiane i sentrale styringsdokument er eit stort og overordna tema. Eg såg dermed at det var naudsynt for meg å avgrense og finne nokre hovudtema eg ynskja å sjå nærare på. Det var viktig for meg at desse framleis skulle representere ein stor del av grunnsynet og at det skulle vere underpunkt som var tett knytt til kvarandre. Eg valte å sjå nærare på samfunn, kunnskap og danning som representative omgrep for grunnsynet i sin heilskap. Hovudtema er alle kategoriar som saman, og kvar for seg, seiar noko om grunnsynet som ligg til grunne i læreplanane. I forkant av analysa hadde eg med meg den fagkunnskapen som pedagogikkstudiet på det tidspunktet hadde gitt meg angående relevansen for omgrepa i fagfeltet. Eg orienterte og reflekterte i eksisterande kunnskap, men ynskja vidare å gå inn med eit ope blick.

3.5.2 Analyse 2 – Tekstuttrekking og kategorisering

Den andre analysa eg gjorde var tekstuttrekking. Grunna avgrensinga eg valte å gjere tidlegare i prosessen vart tekstutdraga kategoriserte med det same til eit av hovudtemaa: *Samfunn, kunnskap og danning*. Dette vart gjort for begge læreplanane. I tillegg til valte hovudtemaa såg eg det naudsynt å inkludere ein kategori som omtala grunnsynet meir direkte. Denne kategorien kalla eg

verdiar. Verdiar var det hovudtema som eg la til under tekstuttrekking då eg såg behovet for ein meir generell kategori. Den inneheld både utdrag som seiar noko direkte om verdiar i læreplanane, men også meir overordna utdrag som eg vurderte som nyttige for å kunne svare på problemstillinga.

I analysa mi valte eg å trekke ut utdrag med tanke på innhald. Alle setningar som eg såg omhandla eit av hovudtemaa mine eller på ein annan måte kunne vere relevant i samband med problemstillinga mi vart inkluderte. I tillegg valte eg å trekke ut nokså fyldige og store utdrag. Dette kom som ein naturleg konsekvens av at utdraga er innhaldsbaserte framfor baserte på til dømes konkrete ord. Eg ynskja at konteksten til utdraga skulle vere lett tilgjengelege i analyseprosessen vidare. Nokre utdrag passa inn i fleire hovudtema og eg plasserte dei då i begge. Utdraga vart plassert i ein tabell i eit dokument for kvart analysedokument.

3.5.3 Analyse 3 – Innhaldsanalyse

Etter at tekstutdraga for dei to læreplanane var strukturerte i kvar sitt dokument gjorde eg den tredje gjennomlesinga der eg såg etter korleis kvar av dei valte hovudtemaa blei framstilt i læreplanane. Tabellen har fire kolonne: Utdraget, kvar utdraget er henta frå i teksta, ei oppsummering av innhaldet og eigne refleksjonar og notat. (Tabell 1 viser eit utdrag). Denne lesinga var den fyrste der eg i større grad forsøkte å samanlikne kva ulike forteljingar dei to læreplanane kunne ha om same hovudtema. Gjennomlesinga gjorde at eg fekk brei oversikt over kva tema som gjekk att i dei ulike tabellane, samt gjorde fleire interessante koplingar.

Frå hovudtema «Samfunn» i (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Utdrag	Kvar i teksta	Kva seier dei	Notat
Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt	3.1	Lokalmiljøet og samfunnet sitt engasjement viktig for	Annan vinkling på utvikling i samfunnet, dette er utanfrå og inn. Samfunnet påverkar skulen. Kva finn ein mest?

samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål		skulen og elevane.	Kva påverkar kvarandre mest?
Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv skal gi praktisk erfaring og relevant kompetanse, og forberede på de faglige kravene og forventningene som stilles i arbeidslivet.	3.4 Utheva Også på kunnskap	Opplæring i bedrift viktig for å kunne delta i arbeidslivet	Arbeidslivet som ein del av samfunnet
Fag- og yrkesopplæringen skal danne og utdanne dyktige, kunnskapsrike, kreative og nyskapende fagarbeidere. Arbeidslivet er mangfoldig og gir verdifulle erfaringer. Lærlinger, lære kandidater og praksisbrevkandidater skal oppleve og ta del i lærebedriftens og fagets tradisjoner, verdier og kultur.	3.4 Også på danning	I utdanninga av fagarbeidarar, kva verdier som er viktig her og at arbeidslivet representerer samfunnet.	Arbeidslivet som ein del av samfunnet

Tabell 1: Utdrag frå innhaldsanalyse.

3.5.4 Analyse 4 – Grammatikalske analyser

Sidan diskursar består av lingvistiske element (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79), kan det vere interessant å nytte grammatikalske verkty der ein ser konkret på teksta sine grammatiske eigenskapar. Dei ulike grammatiske relasjonane kan vise korleis teksta mogleg bygger på ulike verdsbilete, ofte på bekostning av eit anna (Skrede, 2017, s. 47). Eg valte verkty som kan knytast til Fairclough si tilnærming av kritisk diskursanalyse. Fairclough baserer seg i stor grad på Hallidays systematisk-funksjonelle lingvistikk (SFL) i si kritiske diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 47). Dei grammatikalske analyseverktya gir innblikk i korleis teksta konstruerer verkelegheita, samt sosiale roller og relasjonar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Når ein går på eit slikt detaljnivå som ei grammatikalske analyse er vil det visse eigenskapar som teksta har som kan

underbygge tolkingar av diskursar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Verktya eg har nytta er modalitet og nominalisering. Dette er valte nettopp fordi dei gir eit språkleg haldepunkt i korleis tekstane forpliktar seg til verkelegheita og handling i det som blir lagt fram.

Utover arbeide med analysa vart det tydeleg at der var ein del interessante skilnadar i metaforane som er inkluderte i analysematerialaet. Dette er inkludert i analysa, og er presentert i funn-kapittelet ved aktuelle høve. I etterkant av arbeidet ser eg at det kunne vore inkludert som ein meir systematisk del av dei grammatikalske analysane. I tabellen under presenterer eg eit utdrag frå dei grammatikalske analysane av hovudtema «Verdiar» i Generell del (Kunnskapsdepartementet, 2004). Eg ynskja å samle analysane for å lettare ha ei oversikt over dei samla eigenskapane analysane identifiserte i utdraga.

Utdrag	Kvar i teksta	Nominalisering	Modalitetmarkørar
<i>Oppfostringen må</i> følgelig begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem <u>slik</u> at de <u>blir</u> en virksom kraft i folkets liv.	1.1	oppfostring - å oppfostre	må = sterk detonisk slik at = sterk epistemisk blir = sterk detonisk
<i>Opplæringen må</i> altså klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler. Disse <u>kan</u> anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, men også ved eksempler fra andre religioner, fra historie, <i>fortellinger</i> og biografier, fra sagn, lignelser, myter og fabler.	1.1	opplæring - å lære opp fortelling - å fortelle	må = sterk detonisk kan= svak epistemisk
Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk <i>refleksjon</i> .	1.2	refleksjon - å reflektere	
<i>Oppfostringen skal</i> utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep.	1.2	oppfostring - å oppfostre	skal = sterk detonisk
Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen <i>overbevisning</i> . <i>Toleranse</i>	1.2	overbevisning - å overbevise toleranse - å tolerere	er = sterk epistemisk

er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet.			
---	--	--	--

Tabell 2: Døme på grammatikalske analyser frå hovudtema «Verdiar» i Generell del (Kunnskapsdepartementet, 2004)

Modalitet

Modalitet i ei tekst handlar om korleis teksta forpliktar seg til det som blir sagt, og viser korleis teksta uttrykker blant anna påstandar, spørsmål, krav eller tilbød med ulik grad av forplikting (Fairclough, 2003, s. 165). Under ei modalitetsanalyse ser ein etter korleis spørsmål blir stilte eller korleis noko blir påstått, kravd eller tilbydt. Modalitet seiar noko om korleis fakta og haldningar blir uttrykt på, inkludert ulike grader av visshet, tvil, moglegheiter, nødvendigheiter og forpliktingar (Fairclough, 2003, s. 167). Modalitet blir hovudsakleg presentert ved bruk av modalverb. Desse er til dømes *kan, vil, må, skal, ville og kunne* (Fairclough, 2003, s. 168). Vidare kan ein skilje mellom ulike typar av modalitet (epistemeisk og detonisk). Epistemisk modalitet seiar noko om kva som blir presentert som sant og gyldig, medan detonisk modalitet seiar noko om korleis ein bør handle (Skrede, 2017, s. 51).

Med utgangspunkt i tekstutdraga mine gjekk eg gjennom og markerte modalverb for deretter å stadfeste graderinga til verbet. Dette var gjort for å få eit betre innsyn i kva grad tema og fenomen som blir uttrykt som gyldige og sanne i språket. Dette gir eit innblikk i verdsynet som ligg til grunne. Handlingsmarkørane gav eit innblikk i korleis læreplanen legg til rette for handling (Skrede, 2017, s. 51). Sjå tabell 2 for døme.

Graderingane er satt inn i tabell under:

Modalitet	Epistemisk (Sannleik)	Detonisk (Handling)
Sterk	Er, det vil si, det betyr, betyde, slik at, sikkert, må kunne	Naudsynt, skal/skulle, må/måtte, blir/blei, krever.
Middels	Med fordel, sannsynlig	Bør, viktig, omtrent, burde
Svak	Kan, vil kunne, kunne	Tillatt, mulig, ønske

Tabell 3: Ulike grader av modalitet. Henta frå Fairclough (2003, s. 168).

Nominalisering

Nominalisering handlar om at ein erstattar eit substantiv med eit verb slik at ein skjular aktøren bak ein prosess eller ei handling (Machin & Mayr, 2012, s. 136; Skrede, 2017, s. 49). Eit døme som Machin og Mayr (2012, s. 138) nyttar er «globalisering». Det er ei nominalisering som skjular den eigentlege prosessen. Ein presenterer då globalisering som eit faktum utan å ta omsyn til de politiske slutningane som har ført oss dit.

Bruk av nominalisering i eit tekst kan ha fleire effektar på teksta. Når ein skjular aktøren bak ein prosess eller ei handling fjernar ein naturlegvis ansvaret til aktøren (Machin & Mayr, 2012, s. 140). Vidare kan også sjølve aktøren bli skjult i teksta. I tillegg kan berørte partar av aktøren skjulast og ein kan skjule tidsaspekt (Machin & Mayr, 2012, s. 141-143). Generelt blir detaljar i teksta mindre av når ein nyttar nominaliseringar (Machin & Mayr, 2012, s. 144). Bratberg (2017, s. 55) påpeikar at nominaliseringar ofte blir nytta i tekstar der forfattar etterstreber objektivitet. Eg forventa dermed å finne ein del nominaliseringar i LK97 og LK20 då dei begge er offentlege politiske dokument. Ofte viser nominaliseringar seg ved at ein har lagt på endingane -else/-ing til eit verb (Maagerø, 2005, s. 203). Desse nominaliseringane er derfor enkle å finne, så eg fokuserte derfor på å vere nøye med å finne nominaliseringar som ikkje er så tydelege som til dømes: valg – å velge og arbeid – å arbeide.

Nominaliseringsanalysa vart gjort ved å gå gjennom tekstutdraga og markert her, deretter skreiv eg nominaliseringane saman med verbet det har erstatta i kolonnen ved sidan av. Eg behandla resultatata i excel og laga ein tabell (tabell 2) som viser alle nominaliseringene sortert etter kva verb som hyppigast er nominalisert i dei to ulike analysedokumenta mine. Å identifisere modalitetsverb og nominaliseringar i utdraga var nyttig for å tilnærme meg teksta frå eit detaljperspektiv, og få faste haldepunkt til korleis teksta forhold seg til kunnskap og sannleik.

3.5.5 Analyse 5 – Arbeid med å identifisere av diskursar

Sidan eg allereie starta med å plassere tekstutdraga mine i kategoriar har det vore eit gjennomgåande tema korleis eg vidare skulle forholde meg til desse. Temaa var nyttige når det kom til å avgrense analysa, men i identifiseringa av diskursar var det viktig for meg å arbeide uavhengig av desse for å få eit større bilete av grunnsynet i læreplanane.

Gjennom dei andre analysestega fekk eg arbeida med læreplanane frå mange ulike hald og eg hadde dermed opparbeida meg veldig mange enkeltfunn. Den vidare oppgåva var dermed å forsøke å finne ein god måte å kople saman desse funna på for å kunne svare på problemstillinga mi. Eg arbeida meg fram og tilbake mellom ulike notat eg hadde skreve under prosessen, innhaldsanalysane mine og sjølve analysemateriale i sin heilskap. Etterkvart vart det tydeleg for meg at fleire av enkeltfunna kunne sjåast på i fellesskap og knytast til kvarandre. Sidan problemstillinga for analysa er ute etter å undersøke endringar mellom dei valte læreplanane har eg valt å fokusere på funn som synleggjer spenningar mellom dokumenta.

3.5.6 Analyse 5 – Intertekstualisering

Intertekstualisering handlar om korleis tekster heng saman, referer til andre tekster og korleis tekstar posisjonerer seg på ulikt sett i verda. Den tydeligaste og enklaste forma for intertekstualitet i ei tekst er til dømes sitat og tilvisingar nytta i teksta (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). Fairclough (1992b, s. 269) presenterer at eit sentralt mål med å utforske intertekstualitet i ei tekst er å kartlegge korleis spesifikke tekstar kan knytast til spesielle former for sosial struktur og korleis dette er påverkar den sosiale praksisen i samfunnet. Ein kan plassere intertekstualitet på det lingvistiske nivået i modellen til Fairclough. Fairclough (1992b, s. 270; 2015, s. 37) knyt omgrepa tett opp mot kreativitet og produktivitet fordi det omhandlar å kombinere tekstar på ulike måtar. Ein rekonstruerer eksisterande genrer og fornyar diskursar. Endringsmoglegheitene og produktiviteten er i seg sjølv uavgrensa, men ein har sosiale sperringar som avgrensar endringane (Fairclough, 1992b, s. 270). Dette er i følge den kritiske diskursanalysa til Fairclough (1992b, s. 270) sett i sterk samanheng med makt og maktrelasjonar i samfunnet. Det som til ei kvar tid skal vere «gyldig» i språket og i samfunnet vårt kjempar ein stadig endrande hegemonisk kamp (Fairclough, 2015, s. 37).

Skrede (2017, s. 53) legg fram at lite intertekstualitet gir ein indikasjon på stabilitet, medan stor førekomst av intertekstualitet gir indikasjon på endring i feltet. Om ein gjennomfører ei analyse der ein ser etter intertekstualitet i materialet og kartlegg kva som er nytt vil ein kunne seie noko om i kor stor grad feltet er prega av stabilitet. (Døme: markedsdiskursar, ideologiske dreiningar). Fairclough (1992b, s. 272) legg fram at det kan variere om intertekstualitet i ei tekst er tydeleg og

lett å finne eller om den er meir integrert og skjult i teksta. Meininger kan vere ambivalente og det kan vere vanskeleg å fastsette meininger til forfattar ut i frå ei tekst. Det er naturlegvis vanskeleg å undersøke fråverande diskursar i ei tekst. Likevel er den kritiske diskursanalyse normativ og kritisk av natur og Fairclough (2015, s. 44) viser til at det ut i frå dette er mogleg å samanlikne kva som tekstar inneheld, kva som kunne vore der og kva som i følge bestemte normer burde ha vore til stades. Vidare kan sjangeren til ei tekst vere ei mogleg forklaring på kvifor forventta stemmer eller synspunkt ikkje er tilstades i ei tekst (Fairclough, 2003, s. 50)

3.6 Forskingsetiske vurderingar

Gjennom heile forskingsprosessen er det fleire viktige forskningsetiske utfordringar som har vore viktige å ta omsyn til. Studiet eg har gjort er ei kvalitativ forskning der eg har nytta dokument som analysemateriale. For å sikre kvalitet i forskinga er dette noko som er viktig å gjere refleksjonar og vurderingar kring gjennom heile gjennomføringa av forskinga (Creswell, 2014, s. 37). Eg skal hovudsakleg ta føre meg omgrepa gyldigheit og truverd i samband med dette. Dei forskningsetiske vurderingane som er gjorde må sjåast i samanheng med den teorien som ligg til grunne for analysa, noko som i dette tilfellet er diskursteori.

3.5.1 Gyldigheit

Validitet, eller gyldigheit omhandlar i kva grad ein undersøker det ein er meint å undersøkje, og det er viktig å ta omsyn til gjennom heile forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-277). Validitet omhandlar også at dei funna ein har komen fram til kan relaterast tilbake til teorien ein har nytta (Krumsvik, 2014, s. 154).

Ei utfordring med tanke på gyldigheit som er knytt til eige prosjekt har vore å avgrense og operasjonalisere problemstilling og forskingsmaterialet tilstrekkeleg. Forskinga ynskjer å undersøke verdiar og grunnsyn i opplæringa. Dette er breie omgrep som kan sjåast frå mange ulike perspektiv. Det har dermed vore viktig for meg å vere tydeleg når det kjem til avgrensingar av fenomenet og av analysemateriale. Eg valte tidleg ut fire hovudtema som eg tok utgangspunkt i når eg gjekk inn å analyserte dokumenta (verdiar, samfunn, kunnskap og danning). Avgrensinga var gjort med omsyn til oppgåvas omfang, og for å auke innsikt i gjennomføringa av analysa med tanke på at forskinga skal vere mogleg å etterprøve.

Ei anna utfordring med gyldigheit i prosjektet har vore kva analysemateriale eg skal inkludere. Eg kunne til dømes valt å undersøkt andre politiske styringsdokument, eller andre delar av læringsplanverket som til dømes formålsparagrafen. Analyseaterialet er valt ut med tanke på oppgåvas omfang, og fordi hovudformålet deira er å formidle verdisynet som ligg til grunne i opplæringa. I tillegg er ein sentral del av problemstillinga å undersøke endringar i grunnsynet, og det har difor vore spesielt interessant å undersøke to læreplanar som har hatt/har same funksjon i læreplanverket på ulike tidspunkt i historia. Til tross for dette har læreplanane svært ulik utforming og språk, samt at prosessen som utforma dei har skilt seg i stor grad frå kvarandre. I kapittel 3.2 «Presentasjon av analyseaterialet» har eg nærare tatt føre meg val av analysemateriale som nærare innsyn i prosessen for å auke lesaren si moglegheit til å vurdere gyldigheita til forskinga.

Krumsvik (2014, s. 154) nemnar at det å setje seg inn i tidlegare forskning og metodelitteratur grundig kan styrke validiteten i forbinding med intervjuprosessar. Eg har vurdert dette som relevant også for eiga forsking. Eg har gjennomgåande vore oppteken av å nytte gode kjelder i arbeidet og eg har i tillegg valt å basere ein del av arbeidet på det nyare arbeidet til Fairclough då dette samsvarer på ein god måte med valt problemstilling.

3.6.2 Truverd

I ei dokumentanalyse er ei av dei mest sentrale utfordringane å gjennomføre prosjektet på ein truverdig måte. Omgrepet er ofte nytta i kvalitativ forskning framfor reliabilitet, og ein er her oppteken av at forskinga er gjennomført på ein tillitsvekkande måte (Ringdal, 2018, s. 247). Krumsvik (2014, s. 156) viser til Maxwell (2005) som legg fram at forskartruverd er ein sentral validitetstrussel. Omgrepet kan i stor grad knytast til integritet og refleksivitet, som forskar kan ein sjølv vere kjelde til dei største validitetstruslane (Krumsvik, 2014, s. 156). Å vere refleksiv er å kunne sjå seg sjølv utanfor som forskar, å reflektere over eigne verdiar, moglege forutsjånadar ein har (Creswell, 2014, s. 32).

Refleksivitet i kvalitativ forskning er sentralt for å oppretthalde integriteten i forskinga (Hatch, 2002, s. 11). Dette kan knytast til personlege eigenskapar som empati, sensitivitet og engasjement (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I andre empiriske metodar har ein ofte fleire formelle krav

som bidreg til å skape ei ramme og eit utgangspunkt for integriteten som forskaren utøver i prosjektet. I ei dokumentanalyse har ein relativt frie rammer når det kjem til formelt etiske krav. Det er viktig å rapportere på ærleg vis, og ikkje endre funn for å forsterke påstandar (Creswell, 2014, s. 38). Integriteten kan blant anna sjåast i samanheng av det å rådføre seg med forskingfelleskapet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 113). Eit viktig grep for eiga forskning har dermed vore å søkt rettleiing hos meir erfarne forskarar (hovudsakleg rettleiar).

Etterprøving

Truverd i ei forskning er også ofte knytt til i kor stor grad forskinga er mogleg å etterprøve for andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Skrede, 2017, s. 158). I kvalitativ metode er ein som forskar svært sentral i behandlinga av alt av forskingsdata, og all logikk og refleksjon stammar i frå meg som forskar og ikkje datamaterialet i seg sjølv (Hatch, 2002, s. 7). For å auke moglegheita til etterprøving av ei dokumentanalyse bør ein vere tydeleg når det kjem til å presisere omgrep å legge fram kva verkty som er nytta i analysa (Skrede, 2017, s. 160). Ein bør også vere tydeleg kva bærnde teoretiske retningar ein ser tolkingane i lys av. Detaljer om analyseprosessen er svært viktig (Bratberg, 2014, s. 54). I mi oppgåva tek spesielt føregåande kapittel 3.5 føre seg dette.

I tillegg har eg har i mine analyser og presentasjon av funn vore oppteken av å presentere og vise til fyldige utdrag frå læreplanane. Eg viser gjennomgåande til sidetal og utdraga er dermed enkle å spore opp. Dette er gjort for at konteksten som utdraga er henta frå skal vere lettare tilgjengeleg. Skrede (2017, s. 160) påpeikar at det er viktigheita av å vere medviten eiga påverknad i arbeidet med kritisk diskursanalyse. Dess større vekt ei forskning har på tolking, jo større vanskar får ein når det kjem til etterprøving. Dette gjer derimot ikkje at forskinga er mindre gyldig (Bratberg, 2014, s. 21). I ei forskning som dette prosjektet er det eiga tolking av dokumenta som utgjer hovudtyngda i funna.

4. Funn

I dette kapitlet presenterer eg dei funna som analysane mine har gitt. Eg vel å presentere dette ved å legge fram diskursane som analysane samla har vist å dominere i læreplanane. Desse er:

- Diskursen om Noreg i det globale kunnskapssamfunnet
- Diskursen som skulen si rolle som nasjonsbygger
- Diskursen om fellesskapet i den norske skulen

I den fyrste delen av kapitlet vel eg å belyse nokre av dei meir generelle språklege tendensane og skilnadane mellom planane som ligg til grunne for forståinga av kvifor nettopp dei tre diskurane eg presenterer seier noko om endringa i grunnsynet mellom dei to læreplanane. Som eg tidlegare har tatt føre meg har eg valt å operasjonalisere grunnsyn og grunnverdiar ut i frå dei fire valte hovudtema: samfunn, kunnskap, danning og verdiar. Desse omgrepa har analyseprosessen vore svært nyttige for å nærme meg ei forståing av kva grunnsyn som ligg til grunne i læreplanane. Dei tre diskursane gir til saman ei forståing av som vidare kan gi ein indikasjon på den sosiale praksisen som læreplanen påverkar i den norske skulen.

4.1 Språklege funn

Den innleiande innhaldsanalyse viste at Generell del og Overordna del er nokså like, og har tydelege tema som går att. Desse tema varierer i kor stor grad dei er kombinerte med andre tema, og om tema tek større eller mindre plass i kvar av læreplanane. Dette viser ei vis grad av kontinuitet mellom planane. Eit sentralt funn her er også at det var fleire indre motsetningar i Generell del i beskrivingar og ståstad kring tema.

Dei språklege skilnadane eg vidare presenterer er resultat inspirerte av ei analyse av intertekstualitet. Å undersøke intertekstualitet i dokument kan i stor grad knytast til å undersøke endringar mellom dei to læreplanane. Har ei tekst stor førekomst av intertekstualitet gir det ein indikasjon på endringar (Skrede, 2017, s. 53). Eg har her vore interessert i korleis tekstane forhold seg til andre tekstar og aktørar for å underbygge korleis dei plasserer seg på ulikt sett i verda, og dermed mogleg har ulike sett med verdiar som ligg til grunne (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84; Skrede, 2017, s. 53).

Same hensikt, ulikt språk

Som tidlegare presentert er formålet med å erstatte den gamle læreplanen nettopp å fornye dokumentet, og ei endring mellom dokumenta er dermed forventa å finne. Samstundes er det med på å avgrense endringane nettopp fordi den nye læreplanen følger ein tradisjon og skal tene same formål og erstatte den andre. Analysa har vist at til tross for at begge læreplanane har same funksjon skil dei seg frå kvarandre når det kjem til språk og utforming. Denne skilnaden ser eg i samanheng med analysa av intertekstualitet fordi det seiar noko om kva type lesarar dei vendar seg til og korleis dei ynskjer å bli forstått av desse lesarane. I tillegg indikerer endring i språket at prosessen bak utviklinga av dokumenta skil seg frå kvarandre. Begge planane har til felles at dei er har eit relativt enkelt språk utan komplisert terminologi, dei vender seg til eit bredt publikum og ynskjer å bli forstått av både elevar, føresette, fagpersonar og forskingsmiljøet i skulen. Både *generell* og *overordna* er ord som gir eit inntrykk av at dokumenta har eit innhald som er omfattande, og ikkje går djupt inn i enkelttema.

Eit romantisk og forteljande språk

Ein klar skilnad mellom planane er at språket i den gamle læreplanen i større grad er eit romantisk og forteljande språk enn det ein finn i *Overordna* del. Dette kan mogleg forklarast av at dei to læreplanane er to forskjellige kommunikative hendingar som skal fungere med same formål i samfunnet under forskjellige tider. Dei blir då påverka av diskursane som dominerer. Dette kjem blant anna til synet om ein ser nærare på strukturen av *Generell* del. (Sjå kapittel 3.2 i oppgåva). Kapitla er her presenterte som «mennesketypar» som til dømes «Det skapende menneske» og «Det allmenndannede menneske» (Kunnskapsdepartementet, 2004). Dette gir eit romantiserande inntrykk av teksta i sin heilskap. Eit utdrag som viser godt det romantiserande språket til læreplanen er:

- (1) «Samtidig gir fri fabulering og fantasi, undring og diktning åpninger for å skape livaktige, eventyrlige verdener østenfor sol og vestenfor måne - og ved det gjøres virkelighetens verden mer mangesidig og fantastisk for alle.» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 6).

«Østenfor sol og vestenfor måne» er i tillegg til å vere eit kjend folkeeventyr eit uttrykk for ei fantasiverd med stor avstand frå den verkelege verda. Overdrivinga «fantastisk» i siste del av utdraget bidreg til å styrke kjensla av eit romantiserande språk. I kontrast til dette er språket i fagfornyninga meir presis. Teksta er i større grad avgrensa og informerer på en tydelegare måte enn

den gamle læreplanen. Fagfornyninga er meir autoritær i språkbruken, noko som i stor grad blir styrka av at læreplanen viser til eksterne kjelder som eg no skal gå nærmare inn på.

Frå ikkje konkrete henvisingar til konkrete henvisingar

Den reinaste forma for intertekstualitet i ei tekst når teksta viser til eller direkte knyt seg til andre eksplisitte tekstar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). Her skil dei to analysedokumenta seg frå kvarandre ved at den gamle læreplanen ikkje viser direkte til andre tekstar, medan den nye læreplanen gjer. Ingen av dokumenta har ei tradisjonell «referanseliste». Sidan læreplanar ikkje er utredningar eller forskingsarbeid er dette truleg ikkje å forvente. Til tross for at Generell del ikkje visar til konkrete kjelder viser den fleire stadar til forskning for å underbygge påstandar. Til dømes:

- (2) «Forskning viser at det er store forskjeller i hvordan skoleklasser virker på elevene, men at det ikke er noen motsetning mellom å trives og å løftes» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 13).

Dette viser eit forsøk på å legitimere påstandar ved å nytte ytre sosiale begivenheter (her: forskning).

Dei eksterne tekstene som blir vist til i Overordna del er alle lovtekstar eller tekstar som seiar noko om rettane til ei gruppe menneske i den norske skulen. I det fyrste kapittelet «Om overordnet del» i Overordna del stadfestast det at læreplanen har hjemmel i Opplæringslova §1-5 Vidare blir det tydeliggjort at læreplanen skal utdjupe verdigrunnlaget i opplæringslova sin formålsparagraf. Dette blir utdjupa med å forklare at Overordna del har status som forskrift saman med resten av læreplanverket og skal sjåast i samanheng med både opplæringslova, men også anna regelverk. Dei nyttar her dømet om tilpassa opplæring og lovar som skal følgast kring det (Opplæringslova, 2008, s. 2). Formålsparagrafen §1-1 er inkludert i heilskap og står sjølvstendig i eige underkapittel «Formålet med opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2-3). Andre eksterne kjelder som blir vist til er ILO-konvensjonen og grunnlova i samband med samane sine rettar som urfolk i Noreg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

I kapittel 1.1 «Menneskeverdet» stadfestar Overordna del av formålsparagrafen bygger på menneskeverdet og at menneskerettane dermed ligg til grunne i for formålsparagrafen og heile opplæringa sitt verke (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I samband med dette blir også barnekonvensjonen vist til då den er ein del av menneskerettane og særleg vernar barn og unge.

Læreplanverket blir omtala i heilskap ved fleire anledningar i Overordna del. Overordna del er ein del av læreplanverket sine tre delar. Læreplanverket er hovudsakleg nemnt i forbinding med å knytte verdigrunnlaget og opplæringa saman med dei andre delane (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1-2). I tillegg er det nemnt i samanheng med dei grunnleggande ferdigheitene og dei tre tverrfaglege tema som skal ligge til grunne i opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10, 12). I kapittel 2.2 «Kompetanse i fagene» er det både vist til formålsparagrafen og læreplanverket. Overordna del knytter her kompetansemål direkte til formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Stor førekomst av intertekstualitet kan som nemnt gi i ei tekst gi indikasjon på endring (Skrede, 2017, s. 53). Det at den nye læreplan i så mykje større grad enn den gamle læreplanen direkte koplar seg saman med lovar og rettar gir eit inntrykk av at ei ideologisk dreining frå det uformelle og «romantiske» til det meir formelle og autoritære. Dette kan på mange måtar gjenspegle prosessen bak utforminga som eg i «Presentasjon av analyse materialet» (Kap. 3.2.1) viste til.

4.2 Diskursar

I mi analyse identifiserte eg tre diskursar som seiar noko om korleis grunnsynet har endra seg frå «Generell del» av L97 til «Overordna del» av 2020. Desse diskursane er:

- Diskursen om Noreg i det globale kunnskapssamfunnet
- Diskursen som skulen si rolle som nasjonsbygger
- Diskursen om fellesskapet i den norske skulen

Vidare skal eg gjere greie for desse ved å presentere eit utval av utdrag frå analyse materialet. Eg skal gjere dette ved å peike både på innhaldsmessig og språklege eigenskapar i utdraga i tråd med dei verktya eg har valt å nytte frå Fairclough si kritiske diskursanalyse. Eg vel å presentere utdraga berre med markeringar som er relevante for funn som blir omtala.

Eigenskapar i utdraga blir markerte som vist her:

- Modalitetsmarkørar: understreka
- Nominalisering: *kursiv*
- Metaforar: /metaforar/

4.2.1 Diskursen om Noreg i det globale kunnskapssamfunnet

Begge læreplanane trekker på ein diskurs om at Noreg er deltakande i det globale kunnskapssamfunnet. Diskursen er tydeleg tilstade i begge læreplanane, men er presentert med større grad av usikkerheit og skepsis i den gamle læreplanen. Fagfornyinga framstiller Noreg som sjølvsegte og etablerte deltakarar av det globale kunnskapssamfunnet. Her er verdsamfunnet omtala i større grad som eit «vi» og det er eit etablert fellesskap, medan Generell del ikkje uttrykker at Noreg er fullverdige deltakarar av verdssamfunnet. Dei to læreplanane presenterer ein skilnad korleis dei omtalar samfunnsutvikling og korleis framtida til samfunnet er og Noreg sin posisjon i dette.

Generell del presenterer at Noreg skal bli ein del av verdssamfunnet:

(3) «Den [opplæringa] skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 2).

(4) «Strømmene mellom nasjonene - av tanker og teknologi, av penger og produkter, av utstyr, materiell og maskiner - er blitt stadig mer omfattende, sterke og uavvendelige. Vår natur /rammes/ av andre lands forurensninger, vårt arbeidsliv er /underkastet/ verdensmarkedets konkurranse, moderne massemedia formidler et trykk av nyheter og opplevelser som treffer alle på samme tid.» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 15).

I det fyrste utdraget tydeleggjer dei sterke detoniske modalverba «skal» og «blir» at dette er noko stadfesta og etablert. «Slik at» er eit sterkt epistemisk modalverb og presenterer deltaking i verdssamfunnet som fastsatt og med høgt nivå av forpliking. «Blir» viser i tillegg at deltaking i verdssamfunnet er ein pågåande prosess, men som ikkje er avslutta.

I det andre utdraget er det sentrale modalverbet «er» som er ein sterk epistemisk markør. Den tydeleggjer ei forståing for kva som blir forstått som sant og ekte. Dette gir eit forsterka inntrykk av at globaliseringsprosessen er i gang. Ordbruken i spesielt det siste utdraget er eit godt døme for korleis Generell del i større grad, enn fagfornyinga, uttrykker skepsis når det kjem til ytre påverknadar. Påverknadar frå verdsamfunnet blir omtala som noko som har innverknad på oss, og det blir ikkje indikert at dette er noko som går begge vegar. Generell del vurderer det norske

samfunnet som eit «offer» for desse ytre påverknadane. «Treffer alle på same tid» gir inntrykk av at dette er noko som er uunngåeleg og til ei viss grad uønska. Utdraget viser også korleis Generell del nyttar metaforar knytt til andre språklege diskursar som eit verkemiddel for å vise ein tydeleg skilnad mellom «oss» og «verdssamfunnet». Dette i kombinasjon med den nemnte sterke epistemisk markøren: «vårt arbeidsliv er underkastet» gir eit inntrykk av at deltaking i verdssamfunnet er noko ein går inn i med skepsis og nesten frykt.

Generell del uttrykker tydeleg at Noreg ikkje tener positivt på eksisterande globaliseringsprosessar. Noreg kan derimot hjelpe verdssamfunnet. Dette synar seg som ein gjensidig prosess og skapar eit skilje mellom «dei» og «vi» som ein ikkje finn i fagfornyinga.

- (5) «Det bygges uavbrutt nettverk av kunnskap som binder orgnisasjonar og bedrifter, land og kontinenter sammen. Norges evne til å gjøre seg gjeldende og komme med i dem for å utvikle velferd og bevare miljø, avhenger av de bidrag landet kan yte internasjonalt, og som andre vil ønske å bruke. Det fordrer også god kunnskap om andre lands kultur og språk. Den internasjonale kunnskapskulturen knytter menneskeheten sammen gjennom utvikling og bruk av ny viten for å bedre levekårene. De voksne som lever og de unge som vokser opp i dag, må få vitsyn og viten som rustar dem til å /bidra/ til slike felles anstrengelser - og særleg de som kan hjelpe verdens fattige folk. (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 15).

«Ønske» er gradert som ein svak handlingsmarkør, og er her kombinert med den sterke handlingsmarkøren «vil». Dette uttrykker ei tru på at andre land «vil ønske» å bruke Noreg sine internasjonale bidrag, men samstundes ei usikkerheit kring dette då det ikkje berre er opp til Noreg. Den svake og sterke markøren bidreg her til ambivalens i møtet mellom Noreg og det globale kunnskapssamfunnet. Vidare bidreg Generell del til å skape avstand til verdssamfunnet ved å presisere at unge i opplæring få viten kring å kunne hjelpe verdens fattige folk. Dette blir i tillegg omtala som ein «anstrengelse», som tydeleg understreker at fordelane ved denne deltakinga går ein vei og ikkje vidare gunstig for Noreg.

Denne forståinga i den gamle læreplanen står i tydeleg kontrast til fagfornyinga som presenterer ei meir etablert forståing for globalisering som konsept og at Noreg er ein del av verdssamfunnet.

Globalisering og deltaking i verdssamfunnet er omtala som noko som inneberer fordelar for det norske samfunnet.

- (6) «Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike *strømninger* og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der /verden knyttes tettere sammen/, blir språkkunnskaper og *kulturforståelse* stadig viktigere. Skolen skal støtte *utviklingen* av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og /åpne dører/ mot verden og framtiden.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).
- (7) «Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens *utfordringer*, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Globale *klimaendringer*, *forurensning* og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden. Disse *utfordringene* må løses i fellesskap. Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk *innovasjon* for å finne *løsninger* og gjøre nødvendige *endringer* i levesettet vårt for å ta vare på livet på jorda.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Både «der verden knyttes tettere sammen» og «åpne dører» er metaforar som står i tydeleg kontrast til utdraga frå den gamle læreplanen. Verdssamfunnet er omtala som noko ønskeleg, framfor noko som kan «ramme oss». Vidare er det interessant at utdraga viser eit høgt tal på nominaliseringar. Prosessar og aktørar blir skjult. Spesielt i utdrag (5) er prosessar som har med utfordringar knytt til endringar i klima og framtid nominaliserte. Samstundes som aktørane er til dels skjult her er også Overordna del tydelege på at utfordringane skal løysast i fellesskap og nyttar omgrepet «vi» som viser eit mindre spenn mellom Noreg og verdssamfunnet enn den gamle læreplanen gjer.

4.2.2 Diskursen om skulen si rolle som nasjonsbygger

Den andre diskursen eg har identifisert dei to læreplanane omhandlar den norske skulen si rolle som nasjonsbygger. Den gamle læreplanen viser eit gjennomgåande større fokus på kulturarv, tradisjonar og nasjonsbygging enn fagfornyinga. Det er tydeleg at den presenterer nasjonsbygging og utvikling av kulturarven som ein pågåande prosess som framleis er i endring og utvikling, og som blir vurdert som svært sentral for opplæringa. Fagfornyinga presenterer eit meir dempa fokus på dette og fokuserer heller på demokrati. Den nye læreplanen er oppteke av at opplæringa skal gi elevar erfaring og kjennskap til demokratisk praksis. I tillegg skil læreplanane seg på korleis det

kristne tankegodset skal ligge til grunne for opplæringa. Dette gir eit inntrykk av at læreplanane forhalder seg til Noreg si historie på ulike måtar, noko som bidreg til at ein kan sjå ei endring i grunnsynet som læreplanane presenterer.

For å illustrere dette funnet vil eg fyrst presentere to utdrag frå fagfornyinga:

- (8) «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 4)
- (9) «Innsikt i vår historie og kultur er viktig for *utvikling* av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene *skal* lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet. Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for *utvikling* av vårt demokrati. Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

I det fyrste utdraget gjer fagfornyinga det tydeleg at skulen skal gi elevane historisk og kulturell innsikt. Dette indikerer at historie og kultur er sentralt og viktig. Fagfornyinga viser her eit tydeleg fokus på den enkelte elev sin identitet knytt til fellesskapet. Det andre utdraget utdjuar og er tydeleg i koplinga mellom tilhøyrse og identitet. Kulturarva blir her presentert som noko som har vore viktig for utforminga av opplæringa og det blir også presisert at den skal fortsette å vere viktig. «Er», det sterke epistemiske modalverbet understrekar dette. «Skal» understrekar at den skal vere gyldig både no og i framtida. Når utdraget koplpar saman kristen og humanetisk arv og tradisjon presenterer læreplanen at dette «har spilt en sentral rolle» for utviklinga av vårt demokrati. Dette gir ei forståing av kulturarvomgrepet som noko som har hovudvekt i fortida. Den spelar ikkje lenger ei aktiv rolle, men den skal likevel forvaltast vidare. Denne forståinga blir styrka av formuleringa når læreplanen presenterer at «vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien». «Har utviklet» gir her eit inntrykk av at kulturarven ikkje framleis er i utvikling og endring, og skapar eit inntrykk av at dette til ei viss grad tilhøyrar fortida.

Den gamle læreplanen presenterer kulturarva som ein pågåande prosess:

- (10) «*Oppfostringen skal* baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og /bære vidare og bygge ut/ kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden.» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 3).

Ved å nytte metaforane «bære vidare og bygge ut» understrekar Generell del viktigheita av kulturarv som noko essensielt i opplæringa. I tillegg presenterast opplæringa som aktive aktørar i desse handlingane. Kulturarva blir sett på som ein viktig grunnstein som er bærande for verdiane som er presenterte. Den skal framleis utviklast og «byggast ut», og er dermed presentert både som eit stadfesta og utarbeida omgrep, men som framleis kan utviklast og endrast på. Dette kan sjåast på som eit uttrykk for at dei to læreplanane forhalder seg til historia på forskjellige måtar. Den gamle læreplanen vektlegg historia og viktigheita av den nasjonale kulturarven i større grad enn fagfornyninga. I tillegg er opplæringa i større grad ansvarleggjorde som aktiv aktør ovanfor desse verdiane. Det ligg ei forventning om handling og utøving av å bære vidare kulturarven som ein ikkje finn i fagfornyninga.

Eit omgrep som i motsetnad til kulturarv i stor grad blir lagt vekt på i fagfornyninga er demokrati, og den demokratiske praksisen. Dette er direkte kopla opp mot føremålsparagrafen, og «Demokrati og medverknad» er eit eige delkapittel i kapittelet «Opplæringens verdigrunnlag». Demokrati og medborgarskap er også eit av dei nye tverrfaglege tema som fagfornyninga innførte. Der Generell del i stor grad fokuserer på kulturarv som sentral verdi, kan det verke som at fagfornyninga har erstatta dette med eit fokus på demokratisk praksis.

Kristne og humanetiske tradisjonar

Som analysa til no har sett er det fleire stadar peika på dei kristne tradisjonane i tilknytning til den norske kulturarven. Kristendommen og kristne tradisjonar har ei sentral rolle i nasjonsbygginga i Noreg, og har også vore sentrale i oppbygginga av den norske skulen.

Begge læreplanane koplarseg til det kristne og humanetiske tankegods som grunnleggande for opplæringa:

- (11) «*Oppfostringen skal* baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære vidare og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden.» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 3).

- (12) «De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

I den gamle læreplanen er eit av hovudkapitla «Det meningsseekende mennesket» i stor grad fokusert på grunnleggande kristne og humanetiske verdiar. Dette blir nytta som eit koplingspunkt til andre verdiar som toleranse, likeverd og rasjonalitet (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 3). Ved å stadfeste dette som eit koplingspunkt stadfestar læreplanen at desse verdiane er inkluderte i «kristne og humanetiske verdiar». Generell del legg fyrst og fremst kristne og humanetiske verdiar til grunne, og ut i frå desse utvidar dei verdispekteret. Fagfornyinga er tydelegare på desse felles verdiane ikkje berre spring ut i frå det kristne og humanetiske tankegodset.

Ein skilnad som tydeleggjer dette er at den nye læreplanen legg fram det kristne og humanetiske tankegodset som «verdiar» framfor tradisjonar. Når fagfornyinga ser det kristne og humanetiske i samanheng med tradisjon framfor verdiar er dette eit mogleg uttrykk for fornying, og at den tek avstand frå tankegodset. I motsetnad til den gamle læreplanen presiserer fagfornyinga at verdiar som opplæringa skal bygge på også kjem til uttrykk i andre religionar og livssyn. Begge utdraga tydeleggjer sitt standpunkt ved å nytte sterke modalverb. I den gamle læreplanen er det nytta «skal» (sterkt epistemisk) og «slik at» (sterkt detonisk).

Utdraget frå overordna del vektlegg dei verdiane som er felles for både kristen og humanetisk tankegods, og andre religionar og livssyn. Desse er ved å bruke den sterke epistemiske markøren «er» knytt til menneskerettane. Ved å bruke denne markøren tydeleggjer fagfornyinga at desse felles verdiane er dei som er i fokus, i motsetnad til dei verdiane som er unike for ein religion eller eit bestemt tankegods. Menneskerettane blir dermed lyfta fram som ei viktigare forankring for verdiar enn dei kristne og humanetiske tradisjonane. Dette står i kontrast til den gamle læreplanen.

Diskursen om nasjonsbygging i den norske skulen viser korleis ved å ha ulike framstillingar om det nasjonale bidreg til ulike forståingar om kva fellesskapet er og rommar. Dette tel den siste diskursen føre seg nærare.

4.2.3 Diskursen om fellesskap i den norske skulen

Diskursen om fellesskapet i den norske skulen viser korleis læreplanen stil seg til fellesskap på ulike måtar. Desse førestillingane om fellesskap kjem blant anna til uttrykk i korleis omgrepa mangfald og felles referanserammer blir nytta. Læreplanane skil seg i stor grad i frå kvarandre når det kjem til kva dei vektlegg og inkluderer i desse omgrepa. Dette gir ei forståing for kva den norske skulen inkluderer i fellesskapet. Skilnadane i læreplanane tydeleggjer ei forskyving i grunnsynet.

Mangfald

Mangfald er vektlagt på ulike måtar i dei to læreplanane, og fagfornyinga mangfald er omtala i betydeleg større grad fagfornyinga enn i Generell del. Begge planane knyt omgrepet tett til samfunn, og korleis eit samfunnet skal vere.. Analysa viser at i den nye læreplanen er det mykje tydlegare at mangfald er anerkjent som ein ressurs, og at det er eit omgrep tett knytt til inkludering av andre kulturar. I den gamle læreplanen rommar mangfaldsomgrepet eit ynskje om at opplæringa skal leggjast til rette for deltaking i samfunnet på tvers av menneske sine ulike evner:

- (13) «Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold - likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet.» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 2)

I utdraget er det tydeleg at ein her knyt mangfaldet til eit ønske om at opplæringa skal tilpassast til kvar enkelt elev slik at fleire kan delta i samfunnet. Ein snakkar om eit sosialt mangfald der den enkelte sitt særpreg gir rikdom for samfunnet.

- (14) «[Om motstridande formål] Å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag - og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster;» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 22).

I det andre utdraget omtalar læreplanen eit dobbelt formålet med å formidle nasjonal arv og tradisjonar, og samstundes opne for kultur og mangfald. Det svakt epistemiske modal verbet

«kunne» viser ei viss grad av tvil kring om kausaliteten mellom mangfald og glede i samfunnet. Dei to utdraga frå den gamle læreplanen viser dermed at mangfald i den gamle læreplanen kan knytast til eit ynskje om likskap i skulen. Språkbruken opnar opp for ei usikkerheit mellom koplinga mellom mangfald og kulturelt mangfald. Dette samsvarer med funnet eg tidlegare presenterte som viste at Generell del i mindre grad enn fagfornyninga uttrykker eit ynskje om deltaking i verdssamfunnet.

I den gamle læreplanen er det tydeleg at mangfald er eit breiare omgrep som ikkje direkte er knytt til kulturar

- (15) «Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme vidare i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig.» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 3)

Utdraget presenterer at alle menneske er likeverdige og skal med dette forme eit rikt og mangfaldig samfunn. Utdraget presentert frå Generell del er henta frå kapitlet om kristne og humanetiske verdiar, og dette forsterkar inntrykket om at mangfald her ikkje omhandlar eit kulturelt mangfald men eit mangfald for menneske på tvers av evner. «Troen på at alle er unike» gir her eit inntrykk av at dette nettopp er «ei tru», som ikkje er stadfesta. Ved å bruke den sterke handlingsmarkøren «skal» i denne samanhengen, framfor t.d. ein epistemisk markør som seiar noko om sannleik gir eit inntrykk av at synet og verdien i utdraget ikkje er bekrefta og etablert, men at ein har eit ynskje om at dette skal ligge til grunn.

I den nye læreplanen er mangfald som tema gitt mykje større plass. Det er nemnt omlag tre gongar så ofte i fagfornyninga og store delar av underkapittel 1.2 «Identitet og kulturelt mangfold» fokuserer på omgrepet. Omgrepet er også i denne læreplanen knytt til deltaking i samfunnet, men omgrepet er gitt meir tyngde ved å knytte det sterkt til tilhøyrslø og inkludering.

- (16) «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner

oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

I utdraget er det å ikkje høyre til, det å skilje seg ut å kjenne seg annleis anerkjent som eit problem som ein i fellesskap skal ta omsyn til. Dette fellesskapet blir styrka av bruken av «vi».

Vidare rettar fagfornyinga seg i større grad ut mot verdssamfunnet når det kjem til fellesskapet i den norske skulen enn i den gamle læreplanen:

(17) «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

(18) «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

I det fyrste utdraget frå den nye læreplanen uttrykker den ved å bruke den sterke handlingsmarkøren «skal» at mangfald er ein ressurs. Dette står i kontrast med skepsisen som generell del uttrykker, noko «åpne dører mot verden og framtida» støtter under i det andre utdraget. I det andre utdraget er den sterke handlingsmarkøren «skal» nytta. Det at handlingsmarkøren er nytta både i samanheng med å støtte identitetsutvikling og for deltaking i mangfaldet tydeleggjer at dei to formåla er sidestilte med kvarandre.

Felles referanserammer

Eit anna omgrep som kan sjåast i samanheng med diskursen om fellesskapet i den norske skulen er felles referanserammer. I den gamle læreplanen er dette eit sentralt omgrep i mennesketypen «Det allmenndannede menneske». Omgrepet er knytt til eit ynskje om at felles referanserammer i skulen er viktig for deltaking i samfunnet, og sentralt for å forhindre utanforskap og skape likskap.

(19) «Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for *forståelse* og *fortolkning* må vere felles for folket» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 14).

(20) Uten *overgripende* referanserammer blir det vanskeligere for vanlige samfunnsmedlemmer - ikke-spesialister - å ta del i *beslutninger* som griper dypt inn i deres liv. Jo mer spesialisert og teknisk vår kultur blir, desto vanskeligere blir det å kommunisere på tvers av faggrenser. Felles bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for *kommunikasjon* mellom medlemmene av et demokratisk fellesskap. Det er felles referanserammer som gjør det mulig å knytte det en ser, leser eller hører til et sams, underforstått tenkesett. De gjør det mulig å begripe komplekse budskap og å tolke nye ideer, situasjoner og *utfordringer* (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 15).

Utdraga vektlegg at felles referanserammer er sentralt for å ha ei felles forståing etablert i folket. I det fyrste utdraget nyttar læreplanen det sterkt epistemiske modalverbet «er» og det sterkt detoniske handlingsverbet «må». Dette gir ingen rom for tvil, og viser ei høg grad av forplikting til forståing av at felles referanserammer er sentralt for forståing og fortolking blant folket. Dette blir vidare problematisert i det andre utdraget. Utviklinga av samfunnet fører til at dette er vanskelegare fordi kulturen er meir spesialisert og teknisk enn tidlegare. Også her gir sterkemodalverb ei kjensle av høg forplikting kring det som blir presentert.

Det blir problematisert at ved mangel på «Overgripende referanserammer» blir det vanskeleg for medlemmar av samfunnet å ta del i fellesskapet. Overgripande er eit sterkt ord som gir ei kjensle av ei skeivheit i maktfordeling mellom dei som forstår referanserammene, og dei som står utanfor. Nominaliseringa gjer at aktøren bak denne maktforskyvinga ikkje er tydeleg.

Vidare gir «nasjonalt nettverk» og «demokratisk fellesskap» presentert som eit ynskja resultat av felles referanserammer. Dette støtter under tidlegare funn i diskursen om nasjonsbygging i den norske skulen. Der er lite rom for andre impulsar og det er den bestemte kunnskapen med som gir felles referanserammer som blir vurdert som positive for å fremje likskap i den norske skulen. Dette står i tydeleg kontrast for det Overordna del presenterer om omgrepet.

I fagfornyinga er omgrepet ikkje vektlagt på same måte og er berre nemnt ein gong:

(21) «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt

i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

Også her blir felles referanserammer presisert å vere viktige for tilhøyrse i samfunnet. Dette blir, som i den gamle læreplanen, også her knytt til fellesskap. Det blir presisert at denne felles ramma skal gi eit rom for mangfold og det blir åpna for fleire impulsar. «Gir og skal gi» gir eit inntrykk av at ein prosess med å inkludere og akseptere eit vist nivå av mangfald i dei felles referansane er ein påbyrja, men ikkje ferdig prosess for opplæringa. Diskursen om fellesskapet i den norske skulen viser ein skilnad i korleis læreplanane opnar og lukker til deltaking i samfunnet.

5. Drøfting

I mine analyser har eg identifisert tre diskursar som sei noko om korleis grunnsynet har endra seg mellom Generell del og Overordna del. I følge modellen til Fairclough så er dei to undersøkte læreplanane representasjonar av to kommunikative hendingar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). For å kunne sjå desse kommunikative hendingane nærmare samanheng med dei to andre nivåa i Fairclough sin tredimensjonale modell vil det være naudsynt å plassere desse diskursane i forhold til kvarandre, og seie noko om kva styrke og tydelegheit dei tre diskursane har i dei to læreplanane eg har analyser. Vidare ser eg dei som ein del av det utdanningspolitiske biletet som litteraturen eg har tatt fører meg. Dette har som mål å tydeleggjere endringane som føreligg mellom dei to valte læreplanane i analysa, og dermed svare på problemstillinga.

5.1 Styrkeforhald i dei tre diskursane

Dei tre diskursane eg har identifisert i mi analyse finn eg igjen i begge læreplanane, men dei opptrer med ulike styrke. I den gamle læreplanen er den synlegaste diskursen nasjonsbyggingsdiskursen. Det at nasjonsbyggingsdiskursen er så sterkt synleg i Generell del gir ei forståing for at læreplanen vektlegg det å ta vare på og utvikle vidare tradisjonar som er sentrale for Noreg si kulturarv. Funna mine viser at nasjonsbygging er skildra som ein prosess som framleis er fokusert på, og som ei sentral oppgåve for opplæringa. Diskursen er framleis synleg i den nye læreplanen, men tilknyttinga til kulturarv og nasjonsbygging er annleis og meir fråverande. Læreplanane vektlegg Noreg sine særtrekk og den norske kultarva på ulike måtar. Dette skal eg kome tilbake til seinare i diskusjonskapittelet.

I den nye læreplanen er det diskursen om deltaking i det globale kunnskapssamfunnet som er synlegast. Denne diskursen handlar om korleis den norske opplæringa og Noreg som nasjon står i relasjon med den globaliserte kunnskapsverda. Som funn-kapittelet har vist rommar diskursen idear om korleis den norske skulens kal delta i verdssamfunnet. Diskursen er og synleg i Generell del, men deltakinga blir der skildra med større grad av skepsis og usikkerheit. Noreg er ikkje framstilte som fullverdige deltakarar av verdssamfunnet. I den nye læreplanen er diskursen svært synleg og Noreg er fullverdige deltakarar av det globale kunnskapssamfunnet. Globaliseringsprosessar blir her presenterte som noko som er ynskeleg og gagnande for Noreg som nasjon.

Diskursen om Noreg si deltaking i den globale kunnskapssverda kan til ei viss grad sjåast i samanheng med dei generelle neo-liberale tendensane som spesielt byrja å prege den norske utdanningspolitikken på 90-talet (Imsen et al., 2017, s. 569). Som nemnt synleggjer den globale kunnskapsdiskursen og nasjonsbyggingsdiskursen seg på svært ulike måtar i dei to kommunikative hendingane eg har analysert, og styrkeforholdet mellom dei blir endra. Ein læreplan som stadig er vendt ut mot ei globalisert verd med fokus på kunnskapsøkonomisk læring vil ikkje være foreina med eit fokus på å ta vare på kulturarv og tradisjonar. Dette vil eg argumentere for at synleggjer at ein kan lese dei to dokumenta som uttrykk for sentrale endringar i grunnsynet i den norske skulen.

Fellesskapsdiskursen

Diskursen om fellesskap i den norske skulen skil seg frå dei to andre ved at den ikkje har ein læreplan den synar seg tydelegare i Likevel er det som funn-kapittelet gjorde greie for stor skilnad i korleis omgrepet fellesskap rommar og dermed korleis diskursen syner seg i dei ulike læreplanane. Diskursen viser ein skilnad i korleis dei ulike kommunikative hendingane opnar og lukker for deltaking i samfunnet gjennom korleis dei presenterer mangfaldsomgrepet og «felles referanserammer». I den gamle læreplanen er mangfaldet knytt til eit ynskje om å inkludere menneske med ulike forutsjånader i samfunnet, medan det i Overordna del er omgrepet tettare knytt til kulturarv. Den gamle læreplanen uttrykker også her, som i diskursen om Noreg si deltaking om det globale kunnskapssamfunnet, ei viss grad av skepsis kring mangfald. I Generell del er «felles referanserammer» eit omgrep som gir ei forståing for at læreplanen vektlegg ei felles forståing og fortolking når det kjem til tilhøyrse i samfunnet. Å ha felles referanserammer er essensielt for å forstå – og dermed vere ein del av fellesskapet. Den generelle læreplanen gir lite rom for andre forståingar enn dei som er ein del av desse felles referanserammene. I fagfornyinga er ikkje omgrepet vektlagt, men når det er nemnt er det i samband med at «ei felles ramme gir og skal gi rom for mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Endringa i diskursen syner seg i kva omgrepet fellesskap rommar. I den gamle læreplanen er fellesskapet mindre, og det har høgare krav for deltaking enn i den nye læreplanen. I den nye læreplanen er ein i større grad open for at deltaking av fleire, og fellesskapet rettar seg ut mot verdssamfunnet.

Hegemonisk kamp

Diskursane som dominerer på gitte tidspunkt gir ei forståing for kva grunnverdiar som er til stades i den norske opplæringa. Den diskursen som dominerer seier noko om kva som er «gyldig» i samfunnet i det aktuelle tidsrommet (Fairclough, 2015, s. 37), og ei forskyving her tyder på endringar i grunnsynet i den norske skulen.

I den gamle læreplanen er diskursen om nasjonsbygging i den norske skulen tydeleg den dominerande diskursen, medan diskursen som Noreg si deltaking i det globale kunnskapssamfunnet dominerer i fagfornyinga. Det at dei to kommunikative hendingane er dominert av kvar si ulike diskurs, og tyder på ei endring i grunnsyn i den norske skulen.

Diskursane står i motsetnad til kvarandre, og dermed kan ein seie at det er eit uttrykk for at det eksisterar ein hegemonisk kamp mellom dei. Om ein ser læreplanane som språklege representasjonar for den sosiale praksisen, vil denne kampen handle om kva verdiar som skal vere gyldige og gjeldande i eit aktuelt tidspunkt. Fellesskapsdiskursen ser ut til at den tilpasser den hegemoniske diskursen på den måten at den rommar eit ulikt innhald ut i frå den dominerande diskursen.

Styrkeforhalde i diskursane som eg har presentert kan sjåast i tilknyting til korleis læreplanane forhalder seg til tid og rom. I Generell del, der diskursen om nasjonsbygging i den norske skulen er den dominerande diskursen, viser analysa av læreplanen at den norske historia er vektlagt, og læreplanen forhold seg aktivt til historia og den tidsdimensjonen dette gir. Den nye læreplanen forhold seg ikkje til historie på same måte. Den spring ut i frå ei forståing om korleis den norske skulen skal plassere seg i verdsamfunnet. Den forhold seg dermed heller til ein romleg geografisk dimensjon. Dette synleggjerast av kva som er vektlagt i fellesskapet i dei to forskjellige læreplanane. Noko som blir tatt føre seg seinare i drøftinga. Tidsdimensjonen kan sjåast i samanheng med at oppbygging av Noreg som land og utvikling av eigen kultur har prega utviklinga i stor grad. Dette kan sjåast på som ei form for kontinuitet som syner seg i store delar av læreplanhistoria til Noreg. Den romlege geografiske dimensjonen bryt denne historiske kontinuiteten. Dette kan knytast til stadig aukande globalisering og at vurderingar av den norske skulen i samanlikning med andre land sine prestasjonar, som til dømes det tidlegare omtala «Pisa-sjokket». Noreg er eit av fleire utdanningssystem i ei global verd, og det at diskursen om det

globale kunnskapssamfunnet syner seg i så stor grad i fagfornyinga gir eit inntrykk av at den norske skulen ynskjer å hevde seg i verdssamfunnet.

5.2 Dei tre diskursane i utdanningspolitisk kontekst

Det utdanningspolitiske biletet fokuserast kring diskusjonen om einskapsskulen, då den er vurdert som ein sentral verdirepresentasjon. Einskapsskulen er tradisjonelt knytt til sosialdemokratiske og egalitære verdiar, og har vore ein ideologi som har bidrege til å utvikle og forme opplæringa i Noreg. Eg har valt å ta føre meg korleis nasjonsbyggingsdiskursen og korleis den kan sjåast på i samheng med einskapsskuleomgrepet, og korleis den norske skulen plasserer seg i verda.

Nasjonsbygging som svekkjer einskapsskulen

Nasjonsbyggingsdiskursen er den diskursen som syner seg i størst grad i generell del. Det at fellesskapsdiskursen tilpassar seg den dominerande diskursen synleggjer at det sosiale integrasjonsmotivet til einskapsskulen er svekka i Generell del. I funnkapittelet presenterte eg nasjonsbyggingsdiskursen som tydeleg sterkast i Generell del.

Oppgåva har tatt føre seg korleis einskapsskulen har vokse fram i den norske skulehistoria heilt sidan siste halvdel av 1800-talet. Tradisjonelt er einskapsskulen knytt til framveksten av demokratiet og andre sosialdemokratiske verdiar som likskap og inkludering. Gjennom historia har tanken om einskapsskulen utvikla seg frå å være eit omgrep som i stor grad omhandla organiseringa i skulen og grep for å sikre fleire samfunnsklasser rett til skulegong i Noregs land. Då omgrepet vart lansert i 1913 for fyrste gong vart det ikkje ut i frå ei felles forståing for kva det innebar (Thuen, 2010, s. 278), og opp gjennom historia har forskjellige sentrale personar i norsk skulehistorie tillagt omgrepet ulike tolkingar. Til tross for forskjellige vinklingar har alle i følge Thuen (2010, s. 279) nærma seg det sosiale integreringsmotivet.

Generell del er ein del av Reform 97 som i og for seg var ei omfattande reform som i følge Haug (2004, s. 264) vart utforma omtrent då konkurranse og målstyring fekk større plass i politikken. Gudmund Hernes var som nemnt svært sentral i prosessen fram mot reforma, og har stått i skarp kritikk frå fleire hald, blant anna frå Trippestad og Thuen. Kritikken har dreia seg om både innhald, struktur og prosessen fram mot reforma (Hovdenak & Stray, 2015, s. 84). Det eksisterer også ei

forståing om at Hernes i stor grad har skreve Generell del sjølv (Trippestad, 2009, s. 192). Det at det utdanningspolitiske biletet kring reforma er så komplekst kan tyde på at ein står ovanfor fleire kjempande forståingar for korleis opplæringa skal være. Dette kan sjåast i samanheng med at diskursen om Noreg si deltaking i det globale kunnskapssamfunnet ikkje var heilt fråverande i Generell del.

På den eine sida har ein ei forståing og ei hensikt med reforma som siktar seg inn mot ei utvikling og ei vidareføring av einskapsskulepolitikken og eit fokus på kulturarv. På den andre sida er det utdanningspolitiske biletet i større grad enn tidlegare prega av konkurranse og målstyring som eit resultat av internasjonale målingar. Dei endringane som prega det norske utdanningssystemet på 1990-talet kan tenkast å ikkje endå ha fått fotfeste i sjølve lovverket. Nasjonsbyggingsdiskursen bygger på ein ide om at opplæringa framleis skal fremje kulturarv og tradisjonar, noko som er tydeleg i Generell del.

Som presentert i funn-kapittelet viser diskursen om nasjonsbygging i skulen at å ha ulike framstillingar om det nasjonale i skulen, bidreg til at forme kva fellesskapet er, og dermed korleis fellesskapsdiskursen viser ein skilnad i utforming i dei ulike læreplanane. Diskursen om fellesskap sett eit høgare krav til deltaking i den gamle læreplanen, noko som stridar i mot det sosiale integrasjonsmotivet som ligg til grunne for einskapsskulen. Dette funnet er støtta av den kritikken Østerud (Østerud, 2004) gir Hernes og hans forståing av einskapsskuleomgrepet. Hernes proklamert seg sjølv som forkjempar av einskapsskulen (Østerud, 2004, s. 250), men i følge Østerud (2004, s. 259) var forståinga av likskapsprinsippet som låg til grunne for einskapsskulen hovudsakleg basert på å skape ein felles nasjonalkultur framfor ein einskapsskule som baserte seg på eit likskapsprinsipp som gav like moglegheiter, men som romma rom for ulikskap. Ut i frå mi forståing av litteraturen er Hernes svært sentral når det kjem til å forklare kvifor nasjonsbyggingsdiskursen stiller så sterkt i Generell del. Litteraturen støtter under at Hernes i stor grad var dominerande i utforminga av L97 (Thuen, 2017, s. 192).

Eit funn som til dels står i kontrast til funnet om at nasjonsbyggingsdiskursen svekkjer einskapsskulens sosiale integrasjonsmotiv er mangelen på synlege målstyringsprinsipp og andre neo-liberale tendensar i Generell del. Som nemnt knytast den globale kunnskapsdiskursen tett opp

mot desse tendensane, og den syner seg i låg grad i Generell del. Østerud (2004, s. 22) presenterer ei mogleg forklaring på dette. Han anerkjenner at det kan eksistere ein tvil ovanfor kvar politikken til Hernes kan plasserast mellom det sosialdemokratiske perspektivet og nytteperspektivet. Denne tvilen hevdar han bugnar ut i frå ei forståing om at retorikken i stor grad er prega av det sosialdemokratiske. Her nemnar Østerud blant anna det romantiserande språket som Hernes nyttar i Generell del når han presenterer menneskedimensjonane. Dette samsvarer med analysa sine egne funn der eg i tillegg viste til at denne strukturen av teksta kan sjåast i samanheng med eit generelt romantisk språk. Denne doble formidlinga som «Generell del» formidlar kan i følge Østerud (2004, s. 22) ha så mykje rom for tolking at det kan gå utover den pedagogiske praksisen i opplæringa. Han hevdar at heile reformverket er tvetydig og prega av doble formål som ikkje er realistisk gjennomførbare i skulen (Østerud, 2004, s. 22). Dette synleggjer ei mogleg avgrensing ved eiga analyse. I følge Fairclough (2003, s. 50) kan ei mogleg forklaringa på fråverande diskursar i ei tekst forklarast av sjanger på teksta. Dei analyserte dokumenta er valte ut i frå at dei seier noko om verdisynet i opplæringa. I tillegg så er det i følge kritisk diskursteori er ikkje ei analyse tilstrekkeleg for å analysere dei sosiale strukturane berre ut i frå ei kommunikativ hending, som her er Generell del (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). Det er naudsynt å sjå det saman med kontekst.

Einskapsskulen og fagfornyninga

Drøftinga har no presentert korleis einskapsskulen mogleg mistar litt av fotfestet gjennom ein tydeleg nasjonsbyggingsdiskurs i Generell del. Med utgangspunkt i ei forståing om at dei to diskursane, nasjonsbyggingsdiskursen og den globale kunnskapsdiskursen kjempar om hegemoni i dei to kommunikative hendingane, vil ein naturleg konsekvens av at nasjonsbyggingsdiskursen si styrke bidreg til at einskapsskulen er svekka vere at den i overordna del er styrka. Ei viktig forståing her er koplinga mellom den globale kunnskapsdiskursen sjåast i klar samanheng med neo-liberale tendensar. Om ein tek utgangspunkt berre i frå analyseresultata presenterte i denne forskinga kan det vere rimeleg å tenkje at sidan fellesskapsdiskursen i større grad opnar for deltaking i Overordna del vil dette harmonere betre med einskapsskuletankegongen som Østerud (2004, s. 250) presenterer.

Den utdanningspolitiske konteksten som føreligg mellom dei to læreplanane der blant anna Kristin Clemet direkte avskaffar omgrepet (Thuen, 2017, s. 188) og frå og frå St.meld. Nr. 20 Kultur for læring var ikkje lenger einskapsskulen omtala i formelle styringsdokumenter (Thuen, 2017, s. 188). Einskapsskulen er dermed formelt erstatta av kunnskapsskulen i den norske opplæringa. Dette betyr ikkje naudsynt at det sosiale demokratiske verdiar som tradisjonelt har vore knytt til einskapsskuleomgrepet er fråverande.

Dette kan knytast med funna eg har gjort i mine analyser når ein ser på skilnaden på korleis diskursen om fellesskap i den norske skulen syner seg ulikt i dei to ulike planane. Fellesskapsdiskursen i den nye læreplanen gir ei forståing for at den ynskjer eit breiare fellesskap inkludert i den norske opplæringa enn i den gamle læreplanen. Dette synleggjerast i funnkapittelet gjennom mangfaldsomgrepet som Clemet kritiserte for å ikkje harmonere godt nok med einskapsskuleomgrepet (Thuen, 2017, s. 188). Ei spenning blir derimot her at sidan fellesskapsdiskursen er forma av den dominerande diskursen i gitt læreplan vil den globale kunnskapsdiskurs vere i tett tilknytning til neo-liberale idear, som igjen utfordrar dei sosialdemokratiske verdiane.

Den norske skulen si plassering i verdssamfunnet

Eit sentralt funn ut i frå mine analyser er diskursane synleggjer ei endring i korleis den norske skulen plasserer seg i forhold til verdssamfunnet. Den diskursen som syner seg sterkast i fagfornyinga er diskursen om det globale kunnskapssamfunnet. I den gamle læreplanen syner diskursen seg med større grad av skepsis og usikkerheit, men funna i mi analyse viser at denne skepsisen er vekke i den nye læreplanen. I den nye læreplanen syner det ingen tvil i at Noreg er delaktig i det globale kunnskapssamfunnet, og at dette er vurdert som gunstig for den norske opplæringa.

Det globale kunnskapssamfunnet kan sjåast i samanheng med dei neo-liberale tendensane og nytteperspektivet til skulen. Ettersom verda har utvikla seg og det moderne samfunnet har vorte til har grensene mellom ulike delar av verda minska, og ein har i større grad samanlikning og samhandling mellom utdanningssystem på tvers av land og gjennom internasjonalt samarbeid. Den norske opplæringa har historisk hatt eit sosialdemokratisk grunnlag, noko einskapsskulens

utvikling historie som oppgåva tidlegare har gjort greie for tydeleggjer. På 1980-talet byrja ein å sjå på kunnskap i samspel med økonomisk vekst for nasjonen og dette endra rolla som skulen hadde (Volckmar, 2016d, s. 145). Litteraturen viser ei samla forståing for at globale tendensar og neo-liberal styringspolitikk har påverka den norske skulen i større grad dei siste åra (Imsen et al., 2017, s. 569). Neo-liberale tendensar inneberer at utviklinga av utdanningssystemet blir meir prega av marknadstenking. Ein har eit gjennomgåande høgare fokus på måling av resultat og konkurranse og presentasjon i skulen framfor tradisjonelle sosialdemokratiske verdiar som danning og inkludering (Møller & Skedsmo, 2013, s. 337). Ut i frå denne forståinga stemmer dei funna eg har gjort i eiga analyse godt overeins med den konteksten fagfornyinga utspelar seg i.

I bakgrunnskapittelet viste eg til litteratur som skildrar at ein i kjølevatnet av kunnskapsløftet og perioden etter var utdanningspolitikken prega av eit ynskje om eit verdilyft i skulen som skulle bygge ut i frå de sosialdemokratiske verdiane (Helgøy & Homme, 2016, s. 60). Målet med å utarbeide ein fornya versjon av verdigrunnlaget for skulen var blant anna å skape ein betre samanheng mellom alle delane av læreplanverket. Shirley og Hargreaves (2021, s. 23) presenterer i si bok ei forståing av utdanning frå eit internasjonalt perspektiv at ein beveg seg frå det dei kallar ein «prestasjonsæra» til å ha eit større fokus på engasjement, well-being og identitetsutvikling i skulen. I samband med dette nemnar dei Noreg som eit land der opplæringa har fokusert på desse tinga framfor måling av presentasjonar. Sett i perspektiv med andre land har Noreg hatt ein sterkare sosialdemokratisk tradisjon enn mange andre (Imsen et al., 2017). Likevel står dette i ein viss kontrast mot korleis den motstridande globale kunnskapsdiskursen syner seg i mine analysefunn.

Hilt og Riese (2021) føreslår i si forskning at endringar i læreplanar og opplæring ikkje naudsynt er lineære prosessar, men at endringane stadig blir endra og omstrukturerte. Med dette foreslår forskinga at dei aukande neo-liberale tendensane ikkje er ei einsretta endring i retning mot standardisering og målstyring, men at endringane er prega av at opplæringa går ei ukjend og usikker tid i møte og dei neo-liberale tendensane etablerer seg som eit resultat av dette. Denne skildringa gir ei anna forståing for endringa og neo-liberale tendensar enn i mi analyse. Analysa mi baserer seg på to tidsbestemt haldepunkt i den utdanningspolitiske konteksten. Sentrale endringar føregår dermed naturlegvis mellom dei valte kommunikative hendingane.

Utydelege målstyringsprinsipp

Et sentralt funn i mine analyser er at til tross for at diskursen om Noreg si deltaking det globale kunnskapssamfunnet kan knytast til neo-liberale tendensar er det noko utydeleg korleis målstyringsprinsippa ligg til grunne i opplæringa. Den mest naturlege årsaka er at det hadde strida mot hensikta og sjangeren som læreplanen er. I overordna del står diskursen den globale kunnskapsdiskursen sterkt og inneberer, som nemnt, forståing om korleis den norske opplæringa plasserer seg i forhold til verdssamfunnet. Ein ynskjer å møte utfordringar i fellesskap med verdssamfunnet. Riese og Hilt (2021) har i si forskning analysert fire styringsdokument, deriblant «Overordna del» i samband med Fagfornyinga 2020. Forskinga undersøker korleis danningssomgrepet (bildung) synar seg i dokumenta. Dei konkluderer med at omgrepet har endra seg over tid og at det i fagfornyinga ofte er sett i samanheng med læring. Vidare koplar dei læringsomgrepet til neo-liberale tendensar, og stadfestar at læring og kompetanse har eit dominerande fokus i dokumenta. Riese og Hilt (2021) konkluderer med at den tradisjonelle didaktikk-tradisjonen som fokuserer og fremjar «bildung» er utfordra. Forskinga gir ein ide om kvifor funna mine utspeglar seg som dei gjer med tanke på at dei konkrete målstyringsprinsippa ikkje syner seg så godt. Ei anna forklaring, henta frå Fairclough sin diskursteori, kan vere at dei diskursordnar som dei sosialdemokratiske verdiane og neo-liberale tendensane spring ut i frå med tida har blitt så inkorporerte i kvarandre at det er vanskeleg å skilje dei (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 83).

6. Avslutning

I denne oppgåva har eg vist korleis grunnsynet i den norske skulen har endra seg frå «Generell del» av L97 til «Overordna del» av LK20. Dette har eg gjort ved å identifisere tre diskursar og gjort greie for korleis desse syner seg med ulik styrke i læreplanane. Diskursane som har blitt identifiserte er: Diskursen om Noreg si deltaking i det globale kunnskapssamfunnet, diskursen om nasjonsbygging i den norske skulen og diskursen om fellesskapet i den norske skulen. Eg valte å setje ei historisk ramme for forståinga av læreplanar i den norske opplæringa, og tok utgangspunkt i einskapsskulen som verdirepresentasjon her. Eg var interessert i spenninga som låg mellom dei sosialdemokratiske verdiane og det nytteorienterte kunnskapsmotivet som syner seg i den internasjonale utdanningspolitikken.

Nasjonsbyggingsdiskursen og den globale kunnskapsdiskursen syner seg som dominerande i kvar sin læreplan. Fellesskapsdiskursen blir påverka av den diskursen som har hegemoni i dei kommunikative hendingane. Diskursane uttrykker ei tydeleg endring mellom dei valte læreplanane, og gir ein indikasjon på endringar i grunnsynet som ligg til rette for den norske skulen. Dette bidreg til ei forståing til korleis den norske skulen har utvikla seg dei siste åra. Ein av dei mest sentrale skilnadane som vart identifiserte var korleis læreplanen plasserer Noreg si opplæring i forhold til verdssamfunnet. Drøftinga har tatt nærare føre seg korleis verdigrunnlaget som ligg til grunne for einskapsskuleomgrepet kan sjåast i samanheng med diskursane som er identifiserte.

Analysa har eit stort og omfattande tema som kunne vore undersøkt på fleire ulike måtar. Eg vil hevde at forskinga viser ei nyanse som er verdifull ved å ta føre seg grunnsynet i læreplanane i tett kopling til den norske skulehistoria. Ei klar avgrensing av studiet er at analysematerialet utgjer berre ein del av eit læreplanverk. Dei funna som eg har gjort meg i mi undersøking ville truleg vore annleis om andre delar av læreplanverket var inkluderte. Likevel vil eg argumentere for at ved å ta utgangspunkt i skulehistoria og einskapsskulen som verdirepresentasjon så vil vinklinga av forskinga i kombinasjon med andre forskinga gi eit innblikk i korleis grunnsynet i den norske skulen har endra seg.

Referanseliste

- Baek, C., Hörmann, B., Karseth, B., Pizmony-Levy, O., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (2018). Policy learning in Norwegian school reform: a social network analysis of the 2020 incremental reform. *Nordic journal of studies in educational policy*, 4(1), 24-37. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1412747>
- Bergen, U. i. (2020, 15.09). *Reforming Education in Norway (RENO)*. UiB. <https://www.uib.no/iped/138480/reforming-education-norway-reno#delprosjekt-2-edstand-educational-standardisation-of-teachers-and-pupils>
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm akademisk.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del - et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206-217. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1992b). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and education*, 4(3), 269-293. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(92\)90004-G](https://doi.org/10.1016/0898-5898(92)90004-G)
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3. utg.). Routledge.
- Germeten, S. & Lea, A. (2005). Kunnskapsløftet – et løft mot hva? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 259-260
- E. http://www.idunn.no/npt/2005/04/leder_kunnskapsloftet_et_loft_mot_hva
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Haug, P. (2004). Om grunnlaget for evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 264-280.

- Helgøy, I. & Homme, A. (2016). Educational reforms and marketization in Norway – A challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school? *Research in comparative and international education*, 11(1), 52-68.
<https://doi.org/10.1177/1745499916631063>
- Hilt, L. & Riese, H. (2021). Hybrid forms of education in Norway: a systems theoretical approach to understanding curriculum change. *Journal of curriculum studies*, 1-20.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1956596>
- Hovdenak, S. S. (2004). Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (4), 316-330.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? : en kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G., Blossing, U. & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian journal of educational research*, 61(5), 568-583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsen, G., E. (2003). Enhetsskolen, styring og marked. I P. Østerud & J. Johnsen (Red.), *Leve skolen!: Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv* (s. 218-230). Oplanske Bokforlag.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. UiO: Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Generell del av læreplanen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>

- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28). Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening : innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction*. London: Sage Publications.
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of educational administration and history*, 45(4), 336-353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- Nilsen, T. D. & Sønneland, M. (2010). Lyset i vest? – En analyse av grunnleggende forestillinger i læreplanens generelle del. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 492-504. <http://www.idunn.no/npt/2010/06/art03>
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet : den tredje vei*. Universitetsforl.
- Prøitz, T. & Aasen, P. (2017). The making and re-making of the Nordic model of education. I N. P. Wivel (Red.), *The Routledge Handbook of Scandinavian Politics*. Routledge Ltd - M.U.A. <https://doi.org/10.4324/9781315695716>
- Regjeringen.no. *Søk i regjeringer siden 1814*. Henta 01.12.21 frå <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/id2578015/?tab=regjeringer&page=1>

- Riese, H. & Hilt, L. (2021). The purpose of education and the future of Bildung. I Paulsen et. al (Red.), *Global challenges - rethinking welfare-state education*. Routledge.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rogers, R. (2011). Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research. I R. Rogers (Red.), *Critical Discourse Analysis in Education* (2. utg., s. 1-20). Routledge.
- Shirley, D. & Hargreaves, A. (2021). *Five Paths of Student Engagement : Blazing the Trail to Learning and Success* (A. Hargreaves, Red.). Solution Tree.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm AS.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 273-287. <http://www.idunn.no/npt/2010/04/art05>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. abstrakt forlag.
- Trippestad, T. A. (2009). *Kommandohumanismen : en kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk* [Universitetet i Bergen]. Bergen.
- Volckmar, N. (2004). *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet : det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes* [Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Trondheim.
- Volckmar, N. (2016a). Den utvidede enhetsskolen som kunnskapsintegrerende prosjekt. I *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s. 87-109). Gyldendahl Akademisk.
- Volckmar, N. (2016b). Enhetsskolen som solidarisk sosialdemokratisk prosjekt. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s. 51-86). Gyldendal Akademisk
- Volckmar, N. (2016c). Folkeskolen som nasjonsintegrerende prosjekt. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s. 24-50). Gyldendal Akademisk.

Volckmar, N. (2016d). Grunnskolen som samfunnsintergrerende prosjekt. En sammenfattende analyse. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintergrerende institusjon* (s. 132-145). Gyldendal Akademisk.