

Semantisk imperialisme?

Ein kritisk diskursanalyse av styringsdokument i skuleverket

Sunniva Petersen Johansen



Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

Universitetet i Bergen

Mai 2012

Forord

Takkeord.

Fyrst og fremst rettar eg ei hjartans takk til Johan Myking, for trygg og god rettleiing, med tanke på både tekst og arbeidsprosess.

Øyvind W. H., takk for ideen.

Kjære Elin, Malin, Ingrid Elisabeth, Marte og Øyvind, takk for lange og gode pausar, kos med misnøye og kos og hygge generelt.

Eline, Øystein og alle kjekke folk som har sytt for storstilt pauseverksemd i kroken – takk!

Erlend dukka opp seint, men på ein kul måte.

Pappa Øystein, tusen takk for korrekturlesinga! Per Inge, tusen millionar takk for korrekturlesing og for å halde styr på alt muleg anna.

Sunniva Petersen Johansen

Bergen 14. mai, 2012

2. Forord

Nokre mindre endringar er gjorde etter den elektroniske innleveringa. Det gjeld eit par rettskrivingsfeil som var spesielt påfallande.

Innhald:

Forord.....	II
Innhald:	III
1. Innleiing.....	1
1. 1. Bakgrunn og problem.....	1
1. 2. Om tekstutval og tekstavsendar.....	3
1. 3. Metodiske val	5
1. 4. Gangen i oppgåva.....	6
2. Teori.....	7
2. 1. Språket som meiningsskapande system	7
2. 1. 1. Systemisk-funksjonell lingvistikk, ei sosialsemiotisk tilnærming	7
2. 2. Kritisk diskursanalyse	10
2. 2. 1. Diskurs og Faircloughs tredimensjonale modell	12
2. 2. 3. Intertekstualitet og interdiskursivitet.....	14
2. 2. 4. Ideologi og hegemoni.....	15
3. Metode	17
3. 1. Analyse i tre steg	17
3. 1. 1. Problematisk sider ved KDA.....	19
3. 2. Ordnivå.....	20
3. 2. 1. Ordval og tydingsrelasjonar	20
3. 2. 2. Metafor	22
3. 3. Grammatisk nivå	23
3. 3. 1. Transitivitet og ergativitet	23
3. 3. 2. Passive setningskonstruksjonar	28
3. 3. 3. Nominaliseringar	29
3. 3. 4. Modalitet	30
3. 4. Tekstnivå	34
3. 4. 1. Inferens.....	34
3. 4. 2. Relasjonskopling	35
3. 4. 3. Presupposisjonar.....	37
3. 4. 4. Struktur – språkhandlingar, teksttype og sjangerskjema.....	41
4. Tekstskildring	45
4. 1. Ordnivå.....	45
4. 1. 1. Metaforar	45
4. 1. 2. Leksikalisering og ordtydingar.....	47
4. 2. Grammatisk nivå	58
4. 2. 1. Prosesstypar og ergativitet	58
4. 2. 2 Modalitet	65
4. 3 Tekstnivå	71
4. 3. 1 Presupposisjonar.....	71
4. 3. 2 Relasjonskoplingar	77
4. 3. 3 Makrohandling, teksttype og sjangerskjema i KVIS og KULF	82

5 Teksttolking, tekstforklaring og avslutning.....	92
5. 1 Tekstane som representasjon, identifikasjon og interaksjon i diskursen.....	92
5. 1. 1 Representasjon	93
5. 1. 2 Identifikasjon – Avsenderposisjon	100
5. 1. 3 Interaksjon – Sosial handling	102
5. 2 Oppsummering og avslutning	104
Samandrag	109
Abstract	110
Primærlitteratur	106
Internettkjelder	106
Sekundærlitteratur	107
Vedlegg	109

Figurar/tabellar

Figur 1 Tredimensjonal modell for diskurs. Basert på Fairclough 1992:73 og 2001:21.	13
Figur 2. Prossar og kjenneteikn.	24
Figur 3. Døme – ergativ lesing.	26
Figur 4. Døme – ergativ lesing.	26
Figur 5. Døme på modalitetsmarkørar.	32
Figur 6. Lingvistiske trekk som signaliserer presupposisjonar.	38
Figur 7. Tal på førekomstar av <i>kunnskap</i> , kompetanse og <i>ferdighet</i> i KVIS, og samansetjingar dei inngår i.	48
Figur 8. Tal på førekomst av <i>kvalitet</i> , og samansetjingar dei inngår i.	52
Figur 9. Tal på førekomstar av <i>kunnskap</i> , kompetanse og <i>ferdighet</i> i KULF, og samansetjingar dei inngår i.	56
Figur 10. Skilnader mellom KVIS og KULF i førekomsten av <i>skole</i> , <i>organisasjon</i> og <i>elev</i> . .	57
Figur 11. Tal på prosesskategoriar i oversetningane i KVIS.	58
Figur 12. Tal på prosessstypar i KVIS.	58
Figur 13. Tal på prosesskategoriar i oversetningane i KULF.	63
Figur 14. Tal på prosessstypar i KULF.	63
Figur 15. Modalitet i KVIS.	65
Figur 16. Modalitet i KULF.	69
Figur 17. Relasjonskoplingar i KVIS.	77
Figur 18. Relasjonskoplingar i KULF.	81

1 Innleiing

1. 1 Bakgrunn og problem

Føremålet med oppgåva er å sjå korleis nyare stortingsmeldingar om skulepolitikk representerer verda gjennom språket. Kunnskapsomgrepet og måten det er påverka av styringsprinsipp på, står sentralt.

Språket er eit meiningsskapande system med store valmoglegheiter. Språket vi nyttar i kvardagen, er nært knytt til den verda vi ser rundt oss og opptre i. Vi gjer språklege val heile tida, avhengig av budskapar vi vil kommunisere, handlingar vi vil utføre og verdsbilete vi vil formidle. Vi tilpassar språkbruken til den konkrete situasjonen ut frå sosiale og kulturelle normer og forventningar. Eit val av éi språkleg realisering er samstundes eit bortval av andre, medvite eller ikkje.

Undervisning i skulen er eit døme på ein kvardagsleg språkbrukssituasjon der ord og uttrykksmåtar har sitt definerte innhald ut frå normer som språkbrukarane har felles. I eigen praksis i skulen utarbeidde eg i samband med vurderingssituasjonar *mål* og sette opp kriterium for *grad av måloppnåing*. Desse orda vart brukte i samtale med elevar og lærarar på skulen, og medstudentar og førelesarar på universitetet. Det var utfordrande å setje opp desse kriteria i til dømes samtale om lyrikk, når ein samstundes ville formidle at det ikkje fanst eit fasitsvar. Måla vart likevel utarbeidde, og elevane vart vurderte ut frå dei. *Grad av måloppnåing* var dermed ikkje berre eit språkleg val, det representerte ein måte å tenkje og handle på som fekk konsekvensar for ei skuleklasse.

Denne formuleringa oppstod ikkje berre spontant i vurderingssituasjonen fordi eg hadde behov for det der og då, men var noko eg hadde teke med meg frå andre samanhengar, ein større kontekst eller ein diskurs. Vagle, Sandvik og Svennevik (1993: 35) definerer ‘diskurs’ som tekst i kontekst, og presiserer at vi med ‘diskurs’ ofte “refererer på et generalisert plan til det samlede antall tekster om et bestemt emne, (...) slik disse tekstene opptre på en bestemt tid, på et bestemt sted, i en bestemt sosial sammenheng”.

Omgrepet ‘grad av måloppnåing’ skriv seg kanskje fyrst og fremst frå læreplanen Kunnskapsløftet, der omgrepet ‘kompetansemål’ vart innført. Uttrykket vert innprenta hos studentar og lærarar gjennom læreplanen, gjennom diskusjon i lærarstudiet, lærebøker som er tilpassa læreplanen, kommunale tilstandsrapportar, enkeltskulen sine målsetjingar, osv. Ved å nytte uttrykket plasserte eg meg sjølv som deltakar i ein diskursorden. Nokre ledd i ein diskursorden har meir makt til å påverke diskursen enn andre, og eg vil sjå nærmare på

stortingsmeldingar som eit ledd i dette. Desse dokumenta legg grunnlaget for mange politiske tiltak som påverkar samfunnet, og som kan vidareføre eller endre samfunnsstrukturar. Dette kjem også til uttrykk språkleg, og gjer at eg som lærar nyttar ord og uttrykk som eg ved nærmare ettertanke ikkje alltid står inne for sjølv. Gjennom ein kritisk diskursanalyse vil eg kaste lys over korleis ein avsendar gjennom språket representerer røyndom i tekst og diskurs, og korleis tekstane samspelear og bryt med kvarandre.

Eit bakteppe for analysen er diskusjonen om styringsprinsipp og kva slags syn på kunnskap som skal råde innanfor skule og høgare utdanning. Knut Kjeldstadli gjev i *Akademisk kapitalisme* (2010) eit overblikk og ein kritikk av korleis høgare utdanningsinstitusjonar verda over, og også i Noreg, har gått i retning av å verte styrte som *kunnskapsbedrifter*. Utdanning og kunnskap vert marknadsorientert, og rasjonalisering og internasjonal konkurranse er viktige prinsipp.

Diskusjonen om eit instrumentalistisk syn på læring og kunnskap, på konsekvensar av styringsprinsipp basert på New Public Management og målstyring i opplæring og utdanning, har vore oppe lenge. Hans Skjervheim skreiv om dette mellom anna i essaya «Det instrumentalistiske mistaket» og «Målstyring er av mange slag». Han sette merkelappen 'semantisk imperialisme' på den ordbruken som har vorte meir og meir rådande i styringa av universitet og høgskular, som har sitt utspring i målstyring utvikla for marknadsorienterte verksemdar, men som er delvis overført til offentlege verksemdar (Skjervheim i Hellesnes og Skirbekk, red. 2002: 177). Typiske trekk som vert trekte fram som effektar av NPM-inspirerte styringsmodellar, er større fokus på tiltak som rettar fokuset mot økonomieffektivitet og konkurransevne. Kritikarar meiner at dette er for snevre styringsprinsipp på område som omhandlar og handsamar menneske og ikkje varer. Snevre styringsprinsipp kan vere med å snevre inn kunnskapsomgrepet i skulen.

Også innanfor grunnskule og vidaregåande har det vore debatt om kva prinsipp som skal liggje til grunn for opplæringa. Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (2003–2004) la fram grunnprinsippa for det som enda i læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006. Dette var tenkt som eit viktig ledd i eit systemskifte innanfor skulen, der det skulle leggjast større vekt på klare målsettingar, måling av resultat og metodetilpassing til målsetjingane. Tekstane eg analyserer, er

- Kapittel 1 i St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*: Felles innsats for bedre kvalitet
- Kapittel 3 i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*: Skolen i en ny tid

Desse presenterer skulesatsinga høvesvis frå den raud-grøne Stoltenberg 2-regjeringa og frå Bondevik 2-regjeringa. Utdraget frå den nyaste stortingsmeldinga, *Kvalitet i skolen*, vil vere i hovudfokus ved at ho vert lesen fyrst, medan *Kultur for læring* fungerer meir som eit samanlikningsgrunnlag.

Hovudføremålet mitt er å sjå korleis språket vert brukt til å skape eit visst bilete av røyndommen der kunnskap står sentralt. Dette inneber å sjå korleis ‘kunnskap’ vert tillagt tyding i tekstane, korleis avsendar posisjonerer seg sjølv gjennom språket og representerer verda gjennom grammatiske val. Det er også sentralt å seie noko om korleis teksten er forma for å nå det kommunikative føremålet. Hovudspørsmålet er om diskursen ber preg av språkbruk inspirert av verksemder som produserer varer i økonomisk forstand, der effektivitet, lønsemd og konkurranse vert viktig. Det er interessant å sjå om den nyaste teksten viser teikn til brot eller kontinuitet i diskursen.

1. 2 Om tekstutval og tekstavsendar

Dei valde tekstane er utdrag frå to meldingar til Stortinget innanfor eit nokså kort tidsrom, men frå to ulike regjeringar. *Kultur for læring* (2003–2004) vart framlagd av Kjell Magne Bondevik si andre regjering, samansett av Høgre, Krf og Venstre. Kristin Clemet hadde ansvar for det dåverande Utdannings- og forskingsdepartementet. *Kvalitet i skolen* (2007–2008) vart framsett av Jens Stoltenberg si andre regjering, samansett av Ap, Sv og Sp. Bård Vegard Solhjell var ansvarleg for Kunnskapsdepartementet då meldinga vart lagt fram i 2008. ‘Melding til Stortinget’ vert definert slik på Stortinget sine nettsider:

Melding til Stortinget er en rapport fra regjeringen om arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller drøfting av framtidig politikk. Meldinger brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak.

På regjeringa sine nettsider er melding til Stortinget definert slik:

Melding til Stortinget brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten at de er knyttet til forslag til vedtak. Melding til Stortinget benyttes også når regjeringen vil trekke tilbake et lovforslag.

Ei melding til Stortinget er nytta av regjeringa for å fremje eit politisk initiativ eller informere om pågåande arbeid. Somme tider kan dette leggje grunnlaget for ein proposisjon til Stortinget, altså eit forslag til vedtak. Regjeringa som utøvande makt har ansvar for å gjennomføre vedtak frå Stortinget som lovgjevande makt. Sidan regjeringa må ha støtte i Stortinget for å få gjennomført sin politikk, er ein sannsynleg konsekvens for stortingsmeldinga som sjanger at ho iallfall delvis er forma for å overtyde mottakar(ane). Ei sak frå regjeringa vert som regel utforma i departementet med ansvar for det aktuelle området. I dette tilfellet var det altså Utdannings- og forskingsdepartementet i 2003–2004 og Kunnskapsdepartementet i 2007–2008.

St. meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* skildrar mange av hovudprinsippa og linjene i den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, som kom i 2006. Innføringa av læreplanverket Kunnskapsløftet var ledd i å fremje tydelegare målsetjingar for skulen og kartlegging av kvar ein var i høve til å nå måla. Dette har vorte omfamna av nokre, kritisert av andre. Skulepolitikken som kom til syne i *Kultur for læring* og i Kunnskapsløftet, har vorte kritisert for å ha eit for instrumentelt syn på kunnskap. St. meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* handlar om tiltak som skal gje meir kvalitet i opplæringa, med mål om at fleire elevar skal meistre grunnleggjande ferdigheiter. *Kvalitet* er, som tittelen på meldinga seier, svært sentralt. For å finne ut noko meir om kva dette inneber, må ein gå teksten nærmare etter i saumane.

Eg nyttar forkortingane KVIS og KULF for dei analyserte utdraga i høvesvis *Kvalitet i skolen* og *Kultur for læring*. Når eg skriv om *teksten* eller *tekstane*, er det også snakk om dei tekstutdraga eg analyserer. Likskapar og skilnader mellom desse to treng ikkje å representere likskapar og skilnader mellom stortingsmeldingane i sin heilskap. Ei samanlikning av dei to utdraga gjev likevel ein indikasjon på skilnader eller likskapar i måten å representere verda på.

Tematisk sett kan dei to kapitla samanliknast, fordi dei seier noko om kva kunnskap er, kva plass kunnskap har i samfunnet, og skulen si rolle i dette. KVIS og KULF er skrivne med relativt kort tids mellomrom. Den ulike politiske bakgrunnen for dei to meldingane gjev grunn til å tru at det er visse ideologiske skilnader som kjem til uttrykk språkleg.

Eg kjem til å nytte nemninga ‘avsendar’ om den som «står bak» teksten. Norman Fairclough, som er hovudmannen bak mykje av det teoretiske og metodiske grunnlaget for analysen, brukar både nemningane ‘text producer’ og ‘author’ (1992: 78 og 2003: 12). Han understrekar at omgrepet ‘avsendar’ kan vere nokså komplisert. E. Goffman (1981: 144) gjer eit skilje mellom ‘animator’, ‘author’ og ‘principal’. ‘Animator’ er den som faktisk lagar lyd

eller set merke på eit papir, ‘author’ den som set saman orda og slik er ansvarleg for utvalet av ord, formuleringar og setningar, og ‘principal’ er den som vert sosialt representert gjennom orda.

Når det gjeld offentlege dokument som stortingsmeldingar, er det truleg fleire enkeltpersonar som er med i prosessen, som forfattar orda og skriv ned teksten. Likevel er det regjeringa, eller det aktuelle departementet på vegne av regjeringa, som er sosialt representert som avsendar gjennom teksten. Eg gjer ikkje eit klårt skilje mellom dei ulike delane av det å utforme og formidle budskapet. Likevel ligg nok min bruk av ‘avsendar’ nærmast ‘principal’ i tyding.

Sometimes one has in mind that a ‘principal’ (in the legalistic way) is involved, that is, someone whose position is established by the words that are spoken, someone whose beliefs have been told, someone who is committed to what words say. Note that one deals in this case not so much with a body or mind as with a person active in some particular social identity role, some special capacity as a member of a group, office, category, relationship, association, or whatever, some socially based source of self-identification (Goffman 1981: 145).

Med avsendar meiner eg her regjeringa. Det er regjeringa som står som avsendar i definisjonane over, og som kan haldast ansvarleg for budskapet i ei stortingsmelding.

1. 3 Metodiske val

Kritisk diskursanalyse (KDA) som forskingsretning tek sikte på å skildre, forklare og kritisere språkbruk som tilslører problematiske samfunnstilhøve (Hitching, Nilsen, Veum 2011: 112). Dette passar til mi problemstilling, der eg tek utgangspunkt i korleis skulepolitiske stortingsmeldingar påverkar læraren sin språklege og sosiale praksis. KDA handlar om å lese reflekterande og peike på språklege trekk på ordnivå, grammatisk nivå og tekstleg nivå, som gjer at teksten gjev meining og fungerer som ei sosial handling eller som del av ei sosial handling, og som kan avdekkje korleis visse sider ved verda får meining på ein bestemt måte. Analytikaren kan gjennom å skildre eigen tilgang til teksten, også seie noko om korleis mottakarar i eit diskurssamfunn tolkar han. Skilnaden mellom analytikaren og andre mottakarar, er at analytikaren er kritisk til teksten og eigen tolkingsprosess, og gjer prosessen gjennomsiiktig gjennom ein skriftleg analyse. Diskursanalyse og fokus på sosial handling er gjerne knytt til samfunnsvitskap. Eg analyserer med eit lingvistisk utgangspunkt, og skal halde meg innanfor grensene for dette.

Det vil alltid vere eit spørsmål om tilhøvet mellom djupn og breidde når ein skal utføre tekstanalyse. KVIS og KULF utgjer eit relativt stort materiale i høve til grensene for denne oppgåva. For å få tilstrekkeleg oversikt over tekstane som diskurs og representasjon av verda, går eg noko breitt ut metodisk, og let teksten og problemformuleringa styre kva språklege moment som vert analyserte. Ein smalare inngang til teksten, der ein gjer svært grundig greie for færre språktrekk, ville gje eit grundigare bilete av korleis akkurat dette språktrekket er nytta i diskursen, og kva verknad det har. Samstundes ville ein då miste av syne eit heilskapleg bilete av sentrale trekk ved korleis verda er representert gjennom andre språktrekk.

Med mitt føremål ser eg det som tenleg å analysere lingvistiske trekk både på ordnivå, grammatisk nivå og tekstnivå, og fokusere både på korleis språket representerer verda, korleis avsendar identifiserer seg gjennom språkval, og korleis teksten er ei sosial handling.

1. 4 Gangen i oppgåva

Ein nærmare gjennomgang av det teoretiske grunnlaget kjem i kapittel 2. Kapittel 3 inneheld ei utgreiing om, og drøfting av, metode. Dette inneber også å gjere greie for dei ulike språktrekka som vert skildra i kapittel 4, og kva fokuset på dei utvalde språktrekka kan tilføre ein kritisk diskursanalyse. Kapittel 4 er sjølve tekstschildringa, der eg analyserer KVIS og KULF. Analysen er framstilt etter ei tredeling som Fairclough gjer, der tekstschildring, teksttolking og tekstforklaring utgjer dei tre stega i diskursanalysen (sjå meir om dette i kapittel 2. 2. 1 og 3. 1). Som eg kjem nærmare inn på i kapittel 3, er det vanskeleg å skilje kategorisk mellom det som vert kalla tekstschildring, teksttolking og tekstforklaring i denne analysemodellen. Kapittel 4 vil difor innehalde både tekstschildring og teksttolking. Kapittel 5 er meint å dekkje tekstforklaringa i den tredelte modellen, der ein set teksten inn i ein større sosial kontekst. Igjen viser det seg vanskeleg å fylgje modellen kategorisk, og kapittel 5 er difor ein glidande overgang mellom tolking, forklaring og ei trådsamlende avslutning.

2 Teori

2. 1 Språket som meningsskapande system

Det teoretiske fundamentet for oppgåva er at språket er eit meningsskapande (semiotisk) system som kan brukast til å skape bilete, eller representasjonar, av verda. Ut frå dette er språket i sin natur eit funksjonelt system, bygd opp for nettopp denne representasjonsoppgåva, på grammatisk nivå så vel som på ordnivå. Det inneber at språket vert sett som subjektivt – ein språkleg representasjon av verda er ikkje einstyddande med *sanning* eller *røyndom*, men er avhengig av kommunikasjonsdeltakarane, avsendar og mottakar, deira bakgrunnskunnskap, situasjonskonteksten og kulturkonteksten. Eit dialektisk tilhøve mellom språk og samfunn er grunnleggjande. Det vil seie at språkbruken er påverka av samfunnet rundt, samstundes som han også påverkar samfunnet, og dermed er med på å *skape* røyndom.

2. 1. 1 Systemisk-funksjonell lingvistikk, ei sosialsemiotisk tilnærming

Den systemisk-funksjonelle lingvistikken (SFL) er utvikla av den australske lingvisten Michael A. K. Halliday, med utgangspunkt i det han kallar ei sosialsemiotisk tilnærming til språk. Ferdinand de Saussure definerte i byrjinga av 1900-talet *semiologi* (gr. semeion, ‘teikn’), som ein vitenskap som skulle studere “teikna sitt liv i det sosiale livet”, og plasserte språket “mellom menneskelege aktivitetar” (de Saussure 1970: 39–40). I semiologien, i dag oftast kalla semiotikk, ser ein på system for å skape eller bere fram mening – ein føresetnad for menneskeleg kommunikasjon.

Ved å kalle tilnærminga si *sosialsemiotisk*, understrekar Halliday grunnlaget for teorien sin: språket er ein meningsskapande ressurs i sosial samhandling og kommunikasjon, og er utvikla på ein måte som fyrst og fremst speglar funksjonane det har i samfunnet og kulturen (Maagerø 205: 25). Dette får konsekvensar for måten språket er forma på, også grammatisk.

Systemic theory is a theory of meaning as choice, by which language, or any other semiotic system, is interpreted as networks of interlocking options (...). Applied to the description of language, it means starting with the most general features and proceeding step by step as to become ever more specific (...). Whatever is chosen in one system becomes the way in to a set of choices in another (...). (Halliday 1994: xiv)

SFL er systemisk fordi språket vert forstått som eit strukturert system av val, der eit val i teksten opnar eit sett av nye val på neste nivå. Dersom ein byrjar ei setning på ein spesiell måte, får det konsekvensar for setningsoppbygginga vidare.. I SFL er det interessant å sjå på språkval og språklege bortval, fordi begge deler seier noko om korleis meining er uttrykt og kva avsendaren vil kommunisere (Berge, Coppock og Maagerø, red. 1998: 34).

Fram for alt er grammatikken til Halliday funksjonell, i den forstand at målet er å skildre språket ut frå funksjonen det har i den sosiale og kommunikative samanhengen det vert brukt i:

It is functional in the sense that it is designed to account for how the language is **used**. (...) furthermore, it is the uses of language that, over tens of thousands of generations, have shaped the system. (...) A functional grammar is essentially a 'natural' grammar, in the sense that everything in it can be explained, ultimately, by reference to how language is used. Following from this, the fundamental components of **meaning** in language is functional components. (...). Thirdly, each element in a language is explained by reference to its function in the total linguistic system. (Halliday 1994: xiii).

Difor er det i skildringa av språket ikkje føremålstenleg å dele språket inn i så små einingar som mogleg, men å dele språket inn i sekvensar ut frå funksjonen dei har i setninga som sosial kommunikasjon. Ei funksjonell skildring av ein tekst må dermed gå via ei skildring av den kommunikative samanhengen teksten er ein del av, nemleg konteksten, sjå nedanfor.

Halliday (og Hasan 1985, i Berge, Coppock, Maagerø 1998) seier at 'tekst' kan definerast som *språk som er funksjonelt*, det vil seie at det gjer eit arbeid i ein eller annan kontekst, til motsetnad frå lausrivne ord eller setningar. Halliday kallar difor all munnleg eller skriftleg språkbruk som spelar ei rolle i situasjonskonteksten, for tekst (om situasjonskontekst, sjå 2. 1. 1. 2). Tekst består av meiningar, koda i lydar, teikn og strukturar for å verte kommuniserte. Ein bestemt tekst er eit døme på prosessen og produktet av sosial meining i ein gjeven situasjonskontekst.

2. 1. 1. 1 Metafunksjonane i språket

Som fylgje av at språket vert sett som eit system forma ut frå behov for meiningsskaping, er språket i SFL organisert rundt tre meiningskomponentar, dei tre metafunksjonane i språket. Den ideasjonelle metafunksjonen er språket som representasjon av verda rundt oss. Den mellompersonlege metafunksjonen i språket etablerer eller opprettheld eit sosialt forhold til deltakarane i kommunikasjonssamanhengen. Desse to metafunksjonane er ifylgje Halliday

(1994) manifestasjonar i det lingvistiske systemet på to svært generelle føremål som ligg bak all språkbruk. Den siste, den tekstlege metafunksjonen, skaper ein samanheng mellom dei andre to, og består av ressursar som gjer det mogleg å knyte språkbruken til ein tekstleg kontekst og til ikkje-språklege tilhøve (Maagerø 2005). Dei tre metafunksjonane er alltid til stades i språket, og ei setning kan analyserast ut frå tre ulike aspekt samstundes. I kapittel 5. 2. nyttar eg Norman Fairclough (2003) sin måte å sjå diskurs som fleirfunksjonell på. Desse kan sjåast i samanheng med Halliday sine tre metafunksjonar, men termene er ifylgje Fairclough tilpassa analyse av tekst som diskurs.

2. 1. 1. 2 Kontekst

‘Kontekst’ er i vid forstand den kommunikative samanhengen språk oppstår i, og kan definerast som ‘tekst i kontekst’. Kontekst tyder “med teksten”, og femnar om heile situasjonen rundt teksten, verbale og ikkje-verbale aktivitetar som er relevante for korleis ei meining kjem til uttrykk i språket.

Når relevante aspekt for den språklege realiseringa av meining ligg i dei konkrete omgjevnadene der språket vert brukt, er dei ein del av det som kan kallast ‘situasjonskontekst’. Omgrepet var utvikla på 1920-talet av antropologen Bronislaw Malinowski. I studiane sine trong han ein term som dekte dei totale omgjevnadene, inkludert verbale omgjevnader, men også den konkrete situasjonen eit tekst vart ytra i. I tillegg såg han behovet for ei skildring av kulturen som var bakgrunnen for ein kvar situasjonskontekst. Dette kalla han ‘kulturkontekst’ (Halliday i Berge, Coppock og Maagerø, red. 1998: 70).

Situasjonskonteksten er altså ein del av ein større og meir abstrakt kulturkontekst, som består av normer for kommunikasjon i kulturen. Situasjonskonteksten er ei spesifikk realisering av kulturen/kulturkonteksten, og kan også påverke denne over tid. Slik står dei i eit dialektisk tilhøve til kvarandre. Halliday er mest oppteken av det som påverkar språkbruken direkte, og dette er å finne i situasjonskonteksten.

Halliday har utvikla ein måte å beskrive situasjonskonteksten på slik at han seier noko om dei relevante sidene av situasjonen der ei meining vert realisert gjennom språket, ved hjelp av omgrepa ‘felt’, ‘relasjon’ og ‘mediering’. Feltet er den aktiviteten språket er ein del av, det som går føre seg i den situasjonen der språket vert brukt. Relasjon handlar om kven deltakarane i kommunikasjonen er, kva status og roller dei har og kva det sosiale tilhøvet mellom dei er. Mediering refererer til den rolla språket spelar i situasjonen. Språket kan konstituere sjølve handlinga, som t.d. i ein bryllaupstale, eller det kan vere berre eit

hjelpemiddel i eit praktisk arbeid. Mediering inkluderer også kva medium som vert nytta (munnleg eller skriftleg språk, radio, fjernsyn eller avisartikkel m.m.) og kva ein oppnår med teksten (overtaling, skaffe eller gje informasjon osv.) (Halliday 1998: 76, Maagerø 2005: 43). Ved å definere desse tre aspekta ved situasjonen skal ein ha dekt det som påverkar språkbruken direkte.

2. 2 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse (KDA) er ifylgje Jan Grue (2011: 112) “(...) en forskningsretning som har som ambisjon å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold”. Den britiske lingvisten Norman Fairclough har utvikla ein lingvistisk basert metode for kritisk diskursanalyse, der det er stor vekt på den språklege skildringa som ledd i å tolke og forklare teksten som del av ein større sosial kontekst.

Omgrepet ‘diskurs’ (nærmare definert under), er nytta innanfor ulike forskingsgreiner som samfunnsvitskap, historie, språk og litteratur. Dei fleste diskursanalytiske retningar har røter i Michel Foucault si utvikling av omgrep og teori om diskurs. Viktig tankegodt frå Foucault i kritisk diskursanalyse, er synet på sanning som ein diskursiv konstruksjon. Diskursen avgrensar måtane ein kan uttrykkje meining på, og har visse reglar for kva som er sant og falskt. Veggen til sanning er difor ikkje å spørje om kva som er sant og falskt, men korleis røyndommen vert konstruert innanfor diskursar. Dei fleste diskursanalytikarar i dag bryt med ein del av Foucaults oppfatning, som tenderer mot at det i kvar historisk periode berre finst eitt kunnskapsregime. Dette synet er erstatta med eit bilete av konkurrerande diskursar som kjempar om retten til å konstruere sanninga (Jørgensen og Phillips 1999).

Poststrukturalisme og sosialkonstruktivisme er viktige vitskapsteoretiske utgangspunkt. Språket speglar ikkje ein eksisterande røyndom, men er strukturert ut frå ulike diskursar og er i stadig endring. Saussure hadde idéen om at tilhøvet mellom språk og røyndom er arbitrært: at innhalds- og uttrykkssida i eit omgrep på eit gjeve tidspunkt utgjer ei uløysleg eining, basert på skilnaden frå andre teikn (Laurén, Myking, Picht 2008, Jørgensen og Phillips 1999). Han skilde mellom språket som struktur, *langue*, og som konkret tilfelle av språkbruk, *parole*, og meinte *langue* var eit høveleg studieobjekt, medan *parole* var for tilfeldig til å seie noko om struktur.

I ein poststrukturalistisk tankegang er det derimot i den konkrete språkbruks-situasjonen at strukturar vert skapte, reproduserte og endra, slik at strukturar og konkret

språkbruk gjensidig påverkar kvarandre. Sosialkonstruktivismen har bidrege med eit fokus på tilhøvet mellom språk og røyndom. Verda vert konstruert gjennom måten menneska set ord på henne. Gjennom språkanalyser kan ein dermed avdekkje korleis sosial røyndom vert konstruert (Hitching, Nilsen, Veum 2011).

Fairclough representerer ei retning innanfor forskingsfeltet kritisk diskursanalyse og diskursanalyse generelt. Han (2008: 93) ser på kritisk diskursanalyse som både teori og metode. Som teori på grunn av det teoretiske synet på diskurs som del av sosial praksis. Språkbruk er alltid ei sosial handling eller del av ei sosial handling som er påverka av samfunnet rundt, men som også har kraft til å påverke i retning av endringar eller konsolidering av samfunnstilhøve. Eit dialektisk syn på relasjonen mellom språkbruk og samfunnsstruktur er grunnleggjande (Fairclough 1992: 63).

Gjennom kritisk diskursanalyse som metode vert tekst (enkelttilfelle av språkbruk, Fairclough 2008: 149) analysert som sosiale handlingar – diskursive hendingar, innanfor større sosiale strukturar som kjem til uttrykk i ein diskursorden. Jan Grue (Hitching, Nilsen, Veum 2011: 121) seier at KDA handlar om å «identifisere de punktene der virkeligheten kodes i språk på en bestemt måte, der ting sies på én måte – men kunne ha blitt sagt på en annen måte. Det handler altså om semantiske og syntaktiske valg fra avsenderens side» (Fairclough 2011).

Den systemisk-funksjonelle lingvistikken til Halliday er godt eigna som ein basis for den lingvistiske skildringa i KDA. Språket vert sett som grunnleggjande sosialt og funksjonelt fundert. Språket vert også sett som eit nettverk av moglege val som kommunikasjonsdeltakarar vel mellom i høve til dei sosiale omstenda. Dette er eit argument for å sjå på val av språkleg form som eit uttrykk for meining. Dei tre metafunksjonane gjev eit fleirfunksjonelt perspektiv på språk, som gjer det mogleg å fokusere på representasjon, på mellompersonlege tilhøve og på kohesjon som ein del av meiningsskapinga. Om ein ikkje nyttar dei grammatiske termene til Halliday på alle nivå, er inndelinga i dei tre metafunksjonane eit godt ordnande prinsipp for ein analyse.

Fairclough reserverer seg mot ein for fastlåst metodisk framgangsmåte. Han meiner ein skal slå saman teoriar og metodar i undersøkingar av sosiale prosessar, og at desse må tilpassast tekst og føremål (Harvey 1996 i Fairclough 2008).

Målet til Fairclough har vore å utvikle ei tilnærming til diskurs som kan nyttast som éin av fleire metodar for å undersøkje sosiale endringar. Endringar i språkbruk på eit område kan vere eit teikn på større sosiale og kulturelle endringar, og ei kritisk tilnærming til

språkbruk er difor viktig (Fairclough 1992: 5). Han føreslår ei tredimensjonal tilnærming, samansett av tekst, diskursiv praksis og sosiokulturell praksis (Fairclough 1992: 73).

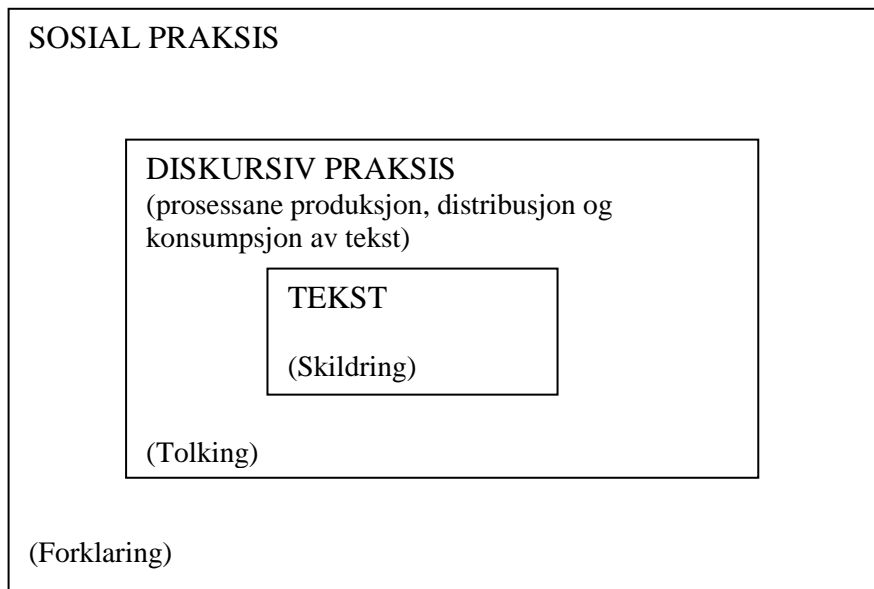
2. 2. 1 Diskurs og Faircloughs tredimensjonale modell

Fairclough nyttar ‘diskurs’ for det fyrste som eit abstrakt omgrep for *språkbruk som sosial praksis*. Omgrepet vert for det andre nytta som teljeleg substantiv (diskursar, diskursane) som *ein måte å gje tyding til erfaring på, frå eit bestemt perspektiv* (Fairclough, 1995 og 2008, Jørgensen og Phillips 1999).

Det siste samsvarer mest med måten ‘diskurs’ ofte vert definert på når det er snakk om språk: som den måten språket vert brukt på innanfor visse område i samfunnet – til dømes innan for medisin eller skule, og vi kan slik snakke om ein skulediskurs eller ein medisinsk diskurs (t.d. Maagerø 2005, Vagle, Sandvik og Svennevig 1993). Summen av diskursive *praksisar* innanfor eit slikt gjeve område utgjer ein ‘diskursorden’. ‘Diskursiv praksis’ kan i sin tur definerast som ei form for sosial handling som består av produksjon, distribusjon og konsumpsjon av tekst. Dette viser til dei prosessane der tekst vert produserte og tolka på grunnlag av dei ressursane avsendarar og mottakarar av tekst sit med som medlemmer av ulike diskursordenar.

‘Tekst’ hos Fairclough vert aldri sett som isolert frå diskursiv praksis. Det er munnleg eller skriftleg språkbruk som står i sentrum¹. Synet på *kva* som er ein tekst, er nok ikkje så ulikt frå definisjonen til Halliday (sjå ovanfor), sidan mykje av det språkteoretiske fundamentet er likt. Fairclough er likevel ikkje oppteken av å definere *kva* som t.d. skil ein tekst frå ei lausriva ytring. Medan Halliday har eit hovudfokus på teksten som sosial handling i ein situasjonskontekst, har Fairclough hovudfokuset på *diskurs* som sosial handling og som måte å skape mening på frå ein viss ståstad, og tekst som ein *del* av denne. Fairclough (t.d. 2001 og 1992:a) forklarar diskurs gjennom ein tredimensjonal modell:

¹ Fairclough diskuterer også kvar ein skal plassere multimodale element samansett av t.d. skriftleg språk, bilete og musikk, og ser verdien av å analysere desse som diskurs. Som lingvist legg han likevel hovudvekt på skriftleg og munnleg språkbruk i arbeida sine.



Figur 1 Tredimensjonal modell for diskurs. Basert på Fairclough 1992:73 og 2001:21.

Eit tilfelle av språkbruk har ut frå dette tre dimensjonar. Det er ein tekst, det er diskursiv praksis og det er sosial praksis. Til saman utgjer dei tre dimensjonane ei ‘diskursiv hending’ (‘discursive event’ Fairclough 1995: 135). Modellen korresponderer med dei tre analysestega i kritisk diskursanalyse: tekstskildring, teksttolking og tekstforklaring². Desse er knytt til metodisk framgangsmåte, og nærmare omtala i kapittel 3.

Til slutt kan det vere klargjerande med ei plassering av diskursomgrepet og sjangeromgrepet i høve til kvarandre. Ved fyrste augekast kan det vere vanskeleg å skilje definisjonar av dei to. Ulike definisjonar av ‘sjanger’, har nokre fellestrekk. Svennevig (2001) definerer ‘sjanger’ som mønster for kva som er mogleg, passende og typisk å ytre innanfor ein aktivitetstype. Teksten må oppfylle visse normer og forventingar for å verte attkjend og oppfatta av kommunikasjonsdeltakarane og nå det kommunikative målet.

Ifylgje Maagerø (2005) er ‘sjanger’ ein målretta sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av ein kultur. Det er mønstra for korleis denne kommunikasjonen skal vere som utgjer sjangeren, og kvar sjanger har nokre element som må vere med for at vi skal kunne gjenkjenne teksten som tilhøyrande ein bestemt sjanger (meir om makrostruktur i kap. 3. 4. 1).

² ‘Description’, ‘interpretation’ og ‘explanation’. Eg nyttar dei norske termane frå Vagle (1995).

Bhatia (1993) seier at 'sjanger' er ein klasse av tekstar som har visse sosiale, psykologiske og lingvistiske kjenneteikn felles. Ein sjanger har eit sett kommunikative føremål som vert kjende att av medlemmar i det samfunnet sjangeren oppstår i.

Ifylgje Hellspong og Ledin (1997: 24) er 'sjanger' ein sosialt forankra tekstsart som har fått namn av brukarane. Fairclough (1995: 135) seier at 'sjanger' er språkbruk knytt til ein bestemt sosial aktivitet.

'Sjanger' er altså konkret knytt til sjølve handlinga ein vil utføre med ytringa, det spesifikke føremålet – til dømes å handle i butikken eller skrive ein akademisk tekst. Det kan finnast mange ulike sjangrar innanfor ein diskursorden, som alle ber preg av den same diskursen – dei same måtane å skape representert røyndom på gjennom ordval, grammatiske strukturar, presupposisjonar, kohesjonsmekanismar, m.m. Visse typar sjangrar kan vere med på å utgjere ein diskursorden. Samstundes eksisterer sjangrar på tvers av diskursordenar, og kan kjennast att som ei viss handlingstype, sjølv om folk er medlemmer av ulike diskurssamfunn i eit større tekstsamfunn.

2. 2. 3 Intertekstualitet og interdiskursivitet

Intertekstualitet i vid forstand handlar om at ein tekst ikkje oppstår isolert frå andre tekstar, men i ein sosial og historisk kontekst. Slik er ei ytring alltid i dialog med tidlegare og komande ytringar. Michael Bakhtin er ein sentral bidragsytar for denne forståinga. Direkte eller eksplisitt intertekstualitet er det til dømes når ein tekst siterer eller refererer til ein spesifikk annan tekst. Indirekte eller implisitt intertekstualitet er utveksling av tekstnormer på eit meir abstrakt nivå. Dette kan vere ord og uttrykksmåtar, kompositoriske trekk eller andre sjangertekk, visse grammatiske trekk som t.d. høg grad av nominaliseringar, m.m. (Hitching, Nilsen og Veum 2011).

Den implisitte intertekstualiteten ('constitutive intertextuality') vel Fairclough (1992) å kalle 'interdiskursivitet'. Han skil altså mellom eksplisitt intertekstualitet ('manifest intertextuality') og 'interdiskursivitet', det siste skildra som «a matter of how a discourse type is constituted through a combination of element of orders of discourse» (Fairclough 1992: 118). Ein diskursorden utgjer eit normsystem og eit sett tenkjemåtar som påverkar tekstsakinga innanfor dette området. Interdiskursivitet er uttrykk for normsamspelet innanfor ein diskursorden og utveksling av normer mellom ulike diskursordenar.

Ifylgje Fairclough (1992: 85) bør analyse av diskursiv praksis involvere ein kombinasjon av makro- og mikroanalyse, altså av tekst i eit interdiskursivt perspektiv

samstundes som ein analyserer tekstleg trekk på eit detaljert nivå. Det er sosial praksis som bestemmer makroprosessane i diskursiv praksis, til dømes sjangeren, medan mikroprosessane formar teksten.

Whereas linguistic analysis shows how texts selectively draw upon linguistic systems (again, in an extended sense), intertextual analysis shows how texts selectively draw upon *orders of discourse* – the particular configurations of conventionalized practices (genres, discourses, narratives, etc.) which are available to text producers and interpreters in particular social circumstances (Fairclough 1995: 188).

Det er gjennom eit intertekstuellt perspektiv at ein får auge på stabilitet og endring i språk og tenkjemåtar, og dette gjer tilhøvet mellom språk og hegemoni sentralt. Hegemonisk kamp kan ifylgje Fairclough kome til uttrykk gjennom kamp om å dominere normer for tekstsaking.

2. 2. 4 Ideologi og hegemoni

Omtalen av ideologi og hegemoni her er basert på Fairclough (1992 og 2008), og Jørgensen og Phillips (1999). Fairclough ser på *ideologi* som konstruksjonar av røyndommen som bidreg til produksjon, reproduksjon eller endring av dominansrelasjonar (Fairclough 1992: 87). Han er inspirert av John Thompson, som meiner ideologi vert praktisert m.a. i meiningsproduksjonsprosessar – i diskursiv praksis, i kvardagen. Diskursar kan altså vere ideologiske ved at dei bidreg til å oppretthalde eller endre maktrelasjonar. Med dette trekkjer han også på Althusser og Gramsci. Det viktige her er at ideologi er noko som også kjem fysisk til uttrykk i verda, gjennom t.d. diskurs. Dermed kan vi få tilgang til ideologisk praksis, og ikkje berre sjå ideologi som eit abstrakt verdisystem.

Fairclough ser på menneske som potensielt medvitne ideologiske subjekt, med handlingsmoglegheiter. Han meiner også at folk kan posisjonere seg innanfor ulike, konkurrerande ideologiar, at dette kan føre til ei kjensle av uro og utryggleik, og at dette kan føre til medvit om ideologiske verknader. Med dette tek han også avstand frå Althusser syn på ideologi som ein altomfattande storleik som enkeltmennesket ikkje kan gjennomskode eller overskride.

Dette heng saman med synet til Gramsci, på *hegemoni* som eit resultat av forhandlingar mellom konkurrerande element, som altså fører til dominans/ meiningskonsensus. På denne måten er hegemoni under konstant press og i kontinuerleg omsifting. Diskursiv praksis er ifylgje Fairclough ein del av ein hegemonisk kamp, og diskursanalyse kan difor

kaste lys over aspekt ved kampen mellom ulike ideologiar for å få hegemonisk status. Ideologiar er ifylgje Fairclough mest effektive når dei oppnår status som 'common sense'. Det vil seie at diskursen vert naturalisert. Denaturalisering vil seie ein prosess der diskursive element det har herska konsensus om vert omformulerte, og deler av verda vert forsøkt representert på nytt.

Diskursiv praksis kan ses som et aspekt af en hegemonisk kamp, som bidrager til reproduktion og transformation af den diskursorden, den indgår i (og dermed af de eksisterende magtrelationer). Diskursiv forandring finder sted, når diskursive elementer artikuleres på nye måder (Jørgensen og Phillips, 1999: 88).

Marxismen føresette at det fanst ein objektiv sosial struktur, medan utgangspunktet i diskursteorien er at vi *skaper* objektivitet. Det er denne skapingsprosessen ein kritisk diskursanalyse har som mål å avdekkje.

3. Metode

3. 1 Analyse i tre steg

Fairclough (t.d. 1992) presenterer metode for kritisk diskursanalyse gjennom stega tekstschildring, teksttolking og tekstforklaring, i tråd med den tredimensjonale modellen for diskurs. Disse tre stega nyttar også Vagle (1995). Eg følgjer dette i framstillinga av analysen.

Tekstschildringa består i hovudsak av ei skildring av relevante språktrekk og språkinterne funksjonar i dei aktuelle tekstane. Skildringa vert delt inn i *ordnivå*, *grammatisk nivå* og *tekstnivå*. På ordnivå handsamar eg ordval, semantiske relasjonar og metaforar. På grammatisk nivå er det i hovudsak modalitet og transitivitet/ergativitet som vert analysert. På tekstnivået analyserer eg relasjonskoplingar, presupposisjonar og makronivået i teksten, der sjanger, teksttypar og språkhandlingar høyrer heime. Eg gjer nærmare greie for dei ulike momenta nedanfor i dette kapitlet. Teori og metode går litt over i kvarandre, og kapitlet er delvis ei teoretisk utgreiing om relevante moment. Det metodiske består i å tilpasse den generelle teorien til mitt føremål med oppgåva. I kapittel 4 skildrar eg desse momenta slik dei kjem til uttrykk i KVIS og KULF.

I *teksttolkinga* ser ein på samanhengen mellom språklege val og den kommunikative funksjonen til teksten. Språktrekka som utgjer tekstane, betyr noko spesielt i den samanhengen tekstane er del av, ein går frå tydinga av teksten til meininga med han (Vagle 1995). Teksttolking oppstår i møte mellom teksten og mottakaren med sine kunnskapar om språket, erfaringar frå kulturen og verda elles. Desse ressursane som kommunikasjonsdeltakarar har med seg i tolkinga av tekst, kallar Fairclough (2001: 139) ‘members’ resources’ (MR), også kalla bakgrunnskunnskap³.

Dei tekstlege trekka får meining og vert sosialt operative når dei er ein del av sosial interaksjon der tekst vert produsert og tolka, med grunnlag i medlemsressursane til avsendar og mottakar. Teksttolking dreiar seg grunnleggjande om den same prosessen uavhengig av kven som utfører det. Også den kritiske analytikaren har tilgang til teksten gjennom eigne ressursar. Det som skil den kritiske diskursanalytikaren frå andre mottakarar, er at

³ Fairclough (2001: 118) føretrekk ‘members’ resources’ framfor ‘background knowledge’. Han ser på *kunnskap* som misvisande i denne samanhengen, fordi det ikkje er snakk om ei objektiv sanning om verda, men *erfaringar* som kan representerast språkleg. Dette dannar utgangspunkt for konkurranse mellom ulike ideologiar med ulike representasjonar av verda.

analytikaren er medviten om eigen framgangsmåte og eigne medlemsressursar, medan tolkingsprosessen i dei fleste tilfelle skjer nokså ureflektert.

Framstillinga av teksttolkinga er altså ei drøfting av meining som språktrekka i teksten kan skape. Ei framstilling av analysen i tre steg reflekterer ikkje tolkingsprosessen i seg sjølv, for han føregår heile tida i lesinga og skildringa av teksten.

Description is not as separate from interpretation as it is often assumed to be. As an analyst (and as an ordinary text interpreter) one is inevitably interpreting all the time, and there is no phase of analysis which is pure description (Fairclough 1992: 199).

Dette skaper eit lite problem når det gjeld analyseframstillinga. Det er vanskeleg å lausrive tekstelege trekk frå meining, og dermed vanskeleg å skilje mellom tekstskildring og teksttolking. Eit kategorisk skilje mellom desse ville ikkje ha spegla analyseprosessen – allereie utvalet av tekstelege trekk som vert skildra, er resultat av mi tolking av teksten. Tolkinga vert difor her både ein del av tekstskildringa i kapittel 4, og tekstforklaringa i kapittel 5.

I *tekstforklaringa* skal tekstane setjast inn i den sosiale samanhengen dei er ein del av, korleis tekstane er forma av samfunnsstrukturar, og korleis dei samstundes påverkar desse. Når det i teksttolkinga er fokus på felles bakgrunnskunnskap eller ressursar i produksjon og tolking av tekst, inneber dette eit moment av reproduksjon av mønster i ein større sosial samanheng:

Reproduction connects the stages of interpretation and explanation, because whereas the former is concerned with how MR are drawn upon in processing discourse, the latter is concerned with the social constitution and change of MR, including of course their reproduction in discourse practice (Fairclough 2001: 135).

Dei ressursane ein nyttar i tolking av tekst, er forma av større sosiale strukturar. Tekstforklaringa handlar om å drøfte korleis teksten er bestemt av sosiale strukturar, samstundes som dei sosiale strukturane og normene vert skapte, reproduserte og endra av tekstar som diskursiv praksis.

Det siste er ein viktig del av intensjonen med ein kritisk diskursanalyse slik Fairclough og andre ser det. Her er ei drøfting av intertekstualitet og -diskursivitet og maktrelasjonar aktuell. Det er på mange måtar dette som er målet med ein kritisk diskursanalyse. Samstundes er denne delen av ein KDA gjerne den mest ambisiøse. Ein analyse av dei sosiale prosessane ein tekst inngår i krev kunnskap som ligg utanfor det lingvistiske området. Ein analyse med lingvistisk innfallsvinkel kan likevel avdekkje og vise fram trekk som er grunnlag for

drøfting, og som kastar lys over diskursiv praksis som ein del av ein meir omfattande sosial praksis.

3. 1. 1 Problematiske sider ved KDA

Kritisk diskursanalyse er kritisert frå fleire hald. *Controversies in Applied Linguistics* (Barbara Seidlhofer 2003) gjev ein presentasjon av hovudtrekka i kritikken av KDA frå ulike lingvistar. Noko av kritikken handlar om at analytikarar innan KDA gjev seg ut for å vere dei fyrste som verkeleg er i stand til å avdekkje korleis makt kjem til uttrykk i diskurs. Det vert også stilt spørsmål ved kva termen 'kritisk' i KDA eigentleg inneber, og korleis den kritiske faktoren skil KDA frå annan diskursanalyse. Martyn Hammersley meiner at det filosofiske fundamentet for KDA vert teke for gitt, og meiner termen 'kritisk' berre er eit krav til forskaren om å velje kva side han står på. Det er også poengtert at venstresida av politikken ikkje har einerett på KDA.

Mesteparten av kritikken er likevel retta mot KDA som metode. Korpuslingvisten Michael Stubbs meiner KDA kan dra fordelar av i større grad å nytte kvantitative og komparative metodar, og er kritisk til data og analytiske prosedyrar.

Sjølv om KDA har ein grunnleggjande god og viktig intensjon, meiner fleire at KDA som metode er kontroversiell (Seidlhofer 2003). H.G. Widdowson (2004) meiner at Fairclough blandar tekstskildring og teksttolking på ein måte som gjer at analysane får eit validitetsproblem. Han spør om det går an å skildre språktrekk på ein nøytral måte, samstundes som ein skal vere kritisk i tolkinga. Som eg peika på ovanfor, gjev dette seg utslag i eit problem med framstillinga – skal ho delast kategorisk i skildring, tolking og forklaring, eller spegle tolkingsprosessen meir slik han faktisk føregår?

Fairclough (2001) erkjenner sjølv at tekstskildring og -tolking ikkje er åtskilde prosessar, sjølv om ein tredelt analysemodell kan gje inntrykk av det. Der nokre meiner at ein i større grad bør undersøkje korleis dei intenderte lesarane – diskursdeltakarane – faktisk les og forstår teksten, meiner Fairclough at det nettopp er gjennom eigen tolkingsprosess at den kritiske analytikaren skaffar seg innsikt i korleis kommunikasjonsdeltakarar trekkjer på eigen bakgrunnskunnskap ('members' recourses') når dei les tekst. Dermed er sjølvmedvit og ein gjennomsiiktig framgangsmåte avgjerande for ein valid analyse.

Ein kan sjå det slik at all analyse og forskning tek utgangspunkt i forskaren sine interesser og verdiar, og difor alltid vil vere farga av desse. KDA byggjer på språketeori som ser språk som sosialt konstruert, og dermed heller ikkje ein storleik som kan skildrast objektivt:

Sosialt konstituerte fenomenar, som tekster, samtaler og andre typer handlingar, er ikkje obeserverbare fenomenar som kan beskrives i positivistisk forstand, men semiotisk medierte ressursar som ikkje fullt ut kan kvantifiseres og måles» (Hitching, Nilsen, Veum 2011: 20).

For å oppnå valide analysar er det difor viktig å gjere analyseprosedyren mest mogleg gjennomsiiktig. Sidan KDA ikkje har ein fastlagd metode, men eit rammeverk der metoden vert forma ut frå teksten som skal analyserast og føremålet med analysen, vert det viktig å forklare korleis ein har kome fram til dei tolkingane og funna som er gjorde. Det er også viktig heile tida å reflektere over si eiga rolle som forskar/analysator og tolkar (Hitching, Nilsen, Veum 2011).

Dei høge ambisjonane om å endre samfunnet er etter mi meining det som er mest problematisk med KDA innanfor eit lingvistisk rammeverk. KDA skal tilby forståing av diskursive prosessar, men òg av samfunnet, kva som er gale med det og korleis det kan endrast. Tekstforklaringa, der ein skal setje teksten inn i ein sosial samanheng og peike på korleis han er med og skaper, reproduserer og endrar diskursar, maktutøving og samfunnsstrukturar er, er som nemnt krevjande og delvis utanfor rammene for det lingvistiske fagområdet. Ei grovare plassering av teksten i ein diskurs- og samfunnssamanheng, kan likevel vere sentralt også i ein lingvistisk samanheng, men ein må unngå ukvalifiserte gjettingar på eit område som ligg utanfor fagfeltet.

3. 2 *Ordnivå*

3. 2. 1 Ordval og tydingsrelasjonar

Ordbruken i tekst ligg nær medvitet til mottakaren. Difor er dei fleste mottakarar klår over at språkval på dette nivået ikkje er tilfeldige. Samstundes er ordval og ordtydingar viktige for kva røyndomsbilete som vert presentert, og kva som dermed vert halde i bakgrunnen. Eit viktig prinsipp både i systemisk-funksjonell lingvistikk og i kritisk diskursanalyse, er som sagt at språket er eit nettverk av val på fleire nivå. Ein konsekvens av dette er at eit val av uttrykksmåte også er eit bortval av mange andre uttrykksmåtar. Særleg det siste er kanskje ikkje like lett å få auge på ved fyrste augekast.

Ved å fokusere på meiningstunge ord som substantiv, verb, adjektiv og adverb kan ein seie noko om kva teksten handlar om, kva delar av verda som vert representerte, og kanskje på bakgrunn av dette peike på noko som vert stilt i bakgrunnen (Fairclough 2003: 129, Vagle 1995: 138). Den ideasjonelle metafunksjonen, språket som representasjon, er på denne måten knytt til dei orda som vert brukte.

Ei skildring av ordvalet er difor ein viktig del av ein diskursanalyse: «The most distinguishing features of a discourse are likely to be features of vocabulary – discourses ‘word’ or ‘lexicalize’ the world in particular ways» (Fairclough 2003: 129). Vidare meiner Fairclough at ein bør sjå på korleis ulike diskursar strukturerer verda ulikt ved å sjå på dei semantiske relasjonane mellom ord, i staden for berre å fokusere på førekomsten av ord isolert sett. Ulike diskursar kan til dømes nytte dei same orda, men med ulik tyding. Dermed er det gjennom å sjå i kva samanheng eit ord står i, kva ord som ofte kjem før eller etter, ordsamansetjingar med same for- eller etterledd osv., at ein kan seie noko om tydinga ord er tillagte i tekst og diskurs. Av denne grunnen er det eit poeng å bruke termar som ‘ordval’, ‘leksikalisering’ og ‘tydingsfastlegging’ i staden for ‘vokabular’. Dette fordi vokabular og ordtilfang uttrykkjer ei «ordbokforståing» av ord der eit uttrykk får eit nokså fastlagt innhald. Dei alternative termene vert i større grad knytt til prosessane for meiningsskaping (Fairclough 2008: 33).

Ein måte å gje eit visst innhald til eit ord er ved såkalla ‘omdefinering’ (Vagle 1995) eller ‘rewording’ (Fairclough 1992). Det vert då etablert ein semantisk relasjon i ein bestemt tekst, der eit ord vert erstatta med eit anna som viser til det same fenomenet (ekvivalensrelasjon, Maagerø 2005). I KVIS vert til dømes *elevlar* omdefinert til *andelen* i ein del i teksten, fordi det er snakk om tal på elevlar som når visse mål. Det fører til at elevane forsvinn ut av «syne» som menneske, men vert omdefinert til ein storleik som kan målast eller teljast.

Sjølv om relasjonane mellom ord er av stor interesse, seier også talet på ord og synonym noko. ‘Overleksikalisering’ (Fairclough 1992 ‘overwording’) vil seie at mange ord er nytta om same fenomen, i same form og i form av synonym og nesten-synonym. Overleksikalisering viser gjerne at teksten er særleg oppteken av ei bestemt side ved røyndomen (Vagle 1995).

Eg analyserer to tekstar som høyrer til same diskursorden og som begge handlar om skulen sin plass i samfunnet, og tiltak som skal betre skulen i høve til den oppgåva han har. Sidan tekstane formulerer synspunkt frå regjeringar med ulike politisk standpunkt, kan det vere grunn til å tru at skilnader i representasjon av verda kanskje særleg kjem til uttrykk på

ordnivået, at dei set ord på verda på ulike måtar eller at dei same orda kan ha ulik tyding. Her er det ikkje berre skilnaden mellom ulike diskursar som er i fokus, men representasjonen av verda i den aktuelle teksten, med utgangspunkt i at den er konstituerande for lærarar sin sosiale praksis.

3. 2. 2 Metafor

‘Metafor’ vert ofte definert som det å skildre noko ved hjelp av omgrep frå eit anna tydingsområde. Vagle (1995: 150) seier at «metaforen er et virkemiddel som gjør det mulig å representere en erfaring eller et saksforhold gjennom ord og uttrykk som er knyttet til et annet erfaringsområde».

Ofte er det abstrakte fenomen som kan vere vanskelege å setje ord på, som dermed vert skildra med omgrep frå eit meir konkret eller kjent område. Metaforen kan som språkleg bilete hjelpe oss å forstå eit fenomen. Samstundes legg ein metafor føringar for korleis vi forstår og oppfattar fenomenet, kva sider som vert framheva og kva sider som kjem i bakgrunnen (Svennevig 2009).

Dette vert også tematisert av George Lakoff og Mark Johnson (1980), som mellom anna nyttar metaforen «diskusjon er krig» som døme. Ved å fokusere på kampaspektet ved ein diskusjon, og nytte ord som *angripe ein posisjon, umulig å forsvare, strategi*, forstår vi det på ein bestemt måte, men vi vert samstundes hindra i å sjå andre sider ved ein diskusjon. Metaforane representerer eit bilete av røyndomen, og dermed kan nye metaforar skape ny røyndom:

Dette begynner å skje når vi begynner å forstå vår erfaring ut fra en metafor, når vi begynner å handle ut fra den. Hvis en ny metafor kommer inn i det begrepssystemet vi baserer våre handlinger på, vil den endre begrepssystemet og også de oppfatningene og handlingene som springer ut av det. Mye kulturell endring oppstår av at nye metaforiske begreper kommer til og at gamle går ut (Lakoff og Johnson 1980, 2003: 137).

Metaforar i denne samanhengen let oss forstå eit erfaringsdomene ut frå eit anna erfaringsdomene, ikkje berre eit enkeltuttrykk ut frå eit anna enkeltuttrykk.

Dette gjer det relevant å undersøkje metaforar som vert brukt for sentrale fenomen som del av ein kritisk diskursanalyse, sidan dette fortel noko om kva sider av røynda som vert representert gjennom språket i den aktuelle teksten. Metaforbruk kan ut frå dette nyttast til å skape konsensus om ei viss verdsforståing, til å endre eller konsolidere diskursiv og sosial praksis: «When we signify things through one metaphor rather than another, we are

constructing our reality in one way rather than another» (Fairclough 1992: 194). Fairclough ser på metaforar som strukturerande for korleis vi tenkjer og handlar, for korleis vi systematiserer kunnskap og tru, på ein omseggripande og fundamental måte.

Analysen her er ikkje eit djupdykk i kognitiv metafor-teori, men ei påpeiking av metaforar som språkleg skil seg tydeleg ut i teksten, med det perspektivet at det språklege uttrykket og den kognitive erfaringsoverføringa har konsekvensar for den språklege representasjonen av verda.

3. 3 Grammatisk nivå

3. 3. 1 Transitivitet og ergativitet

Frå ein funksjonell ståstad er det mest føremålstenleg å dele språket inn i sekvensar som har ei funksjonell tyding, og setje namn på språkeiningane ut frå kva funksjon dei har i ein meiningsskapande samanheng. Halliday (1994) sin leksikogrammatikk er tilpassa dette føremålet. Transitivitetssystemet, utvikla av Halliday, viser tilhøvet mellom *prosessar*, *deltakarar* og *omstende* i ei setning, og spelar ei viktig rolle når ein ser på den ideasjonelle metafunksjonen i språket – språket som representasjon av røyndommen (Halliday 1994: 107). Ut frå dette ser ein språket heilt ned på setningsnivå som grunnleggjande bygd for å representere erfaringar om verda, også på det grammatiske nivået i ei setning.

Proessen er kjernen i transitivitetssystemet, og deltakarar og omstende er bygde rundt dei ulike prosesstypene (sjå nedanfor). Prosessar er realiserte gjennom verbalgrupper i ei setning, deltakarar gjennom nominalgrupper og omstende er typisk realisert gjennom adverbialgrupper eller preposisjonsfrasar.

Dei tre hovudtypene av prosessar er *materielle*, *mentale* og *relasjonelle* prosessar. Materielle prosessar representerer den fysiske verda, ifylgje Halliday (1994: 110) ‘processes of ‘doing’’. Mentale prosessar, ‘processes of sensing’ (Halliday 1994: 112) representerer den mentale verda, medvitsverda. Dei relasjonelle prosessane, ‘processes of being’ (Halliday, 1994: 119), knyter saman abstrakte fenomen i verda rundt oss, dei uttrykkjer relasjonar mellom desse. Denne tredelinga viser eit skilje mellom ei fysisk verd, ei mental verd og ei verd for abstrakte relasjonar. I overgangen mellom desse ligg åtferdsprosessar, verbale

prosessar og eksistensielle prosessar. Tabellen framstiller desse, basert på *Fig. 5–0* i Halliday (1994: 108):

Prosess		Kjenneteikn
Materiell	Fysisk verd GJER	Skjer, vert skapt, skaper, endrar, gjer, opptrer
Åtferdsprosess		Oppfører, fysiologisk/mentalt
Mental	Mental verd SANSAR	Ser, kjenner, tenkjer
Verbal		Seier
Relasjonell	Abstrakte relasjonar ER	Har attributt, har identitet, symboliserer
Eksistensiell		Eksisterer

Figur 2. Prosessar og kjenneteikn.

Dei ulike prosesstypene knyter til seg ulike deltakarroller. Eg går ikkje inn på dei ulike deltakarrollene her, men kombinerer noko forenkla dei to perspektiva transitivitet og *ergativitet*.

Med ulike prosesstypar som kjerne, set transitivitetssystemet fokus på ulike måtar å handle på. Samstundes som Halliday (1994: 162) argumenterer for at dei ulike prosesstypene kan skiljast frå kvarandre på denne måten, seier han at dei frå ein annan ståstad kan sjåast som like. Dei representerer ikkje ulike måtar å byggje setninga opp grammatisk på, sjølv om dei knyter ulike semantiske termar til seg (aktør, benefisient, osv). Engelsk, eller norsk her, har likevel berre nokre få generaliserte strukturar ei setning kan byggjast opp etter for å vere grammatisk korrekt: «(...) in a more abstract sense, every process is structured in the same way, on the basis of just one variable. This variable relates to the source of the process: what it is that brought it about» (Halliday 1994: 162).

Ei ergativ lesing gjev ifylgje Halliday (1994) ein annan innfallsvinkel til å forstå prosessar enn ei transitiv. Spørsmålet her er om prosessen er sett i gong av ei ytre årsak eller ikkje. Ei transitiv lesing gjev ei lineær tolking av setninga, der spørsmålet er om prosessen vert forlenga ('extended') til å gjelde noko utanfor prosessen, i form av eit objekt i setninga. Dette kan ein sjå i samanheng med transitive/intransitive verb – verb som tek objekt gjev moglegheiter til å uttrykkje ein prosess som er forlenga, som rammar eller gjeld ein annan deltakar.

Den ergative lesinga av ei setning set derimot fokus på korleis årsaks- og ansvarstilhøve kjem til uttrykk i tekst, korleis prosessen har kome i stand – om årsaka er framstilt, eller korleis. Prosessane i den fylgjande setninga frå KULF gjev uttrykk for at der må finnast ein menneskeleg aktør, men passivforma skjuler kven denne er: «Kompetansen må **utvikles, deles** og **tilpasses** organisasjonens behov». Prosessen i neste setning knyter ikkje til seg ein tenkt ytre aktør, men uttrykkjer ein tilstand: «Skolen **er** blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner».

I norsk finst det ein god del verb som gjer det mogleg å uttrykkje prosessen med anten *uttrykt kausalitet* eller *ikkje-uttrykt kausalitet* (Halliday 1994 og Vagle 1995). Dette kan eksemplifiserast ved å sjå nærmare på nokre transitive og ergative verb og korleis dei er definerte i Norsk referansegrammatikk (1997: 663–669, vidare forkorta NRG). Verb som er transitive tek objekt, verb som er intransitive tek ikkje objekt. Parverb er verb som kan ordnast i par der det eine er transitivt og det andre intransitivt, og der det transitive verbet er *kausativt*. Det kausative verbet gjer det mogleg å uttrykkje årsaka til hendinga/handlinga i setninga. Parverba er ulike i forma alt etter om dei er transitive eller intransitive (sjå dømet nedanfor), og er altså semantisk i slekt, men ulike i form. Parverba kan ha same rot historisk sett, som i det fyrste dømet nedanfor, eller ulike røter som i det andre dømet:

Parverb:

Transitivt: Eg hengte opp julepynt/ *Intransitivt*: Julepynten hang oppe

Transitivt: Han fjerna alle spor / *Intransitivt*: Spora forsvann

Felles er at det transitive verbet er kausativt, medan det intransitive viser til resultatet av den kausative handlinga. I tillegg finst det verb som kan vere transitive eller intransitive, men utan endring i form. Desse vert kalla ergative verb. Dei er kjenneteikna ved at subjektet for det intransitive verbet svarer til objektet for det transitive.

Ergative verb:

Transitivt: Eigaren stansa utbygginga/ *Intransitivt*: Utbygginga stansa

I norsk er det i den seinare tida kome inn ein ergativ bruk av verb som ikkje eigentleg er kausative, som *boka sel godt*, *vindauget knuste*. Denne bruken er truleg eit lån frå engelsk (NRG 1997: 669). Norsk referansegrammatikk viser at transitivitet og ergativitet grammatisk sett heng tett saman. Det viktige poenget her er fokuset på om verba er *kausative* eller ikkje.

Sjølv om det Halliday kallar transitiv og ergativ lesing er baserte på dei grammatiske kategoriane transitivitet og ergativitet, handlar Halliday sine termar om det *fokuset* ein les med. Ei ergativ lesing handlar om korleis ansvars- og kausalitetstilhøve vert uttrykt, medan eit fokus på transitivitet handlar om kor langt prosessen «når» ut over seg sjølv, om han når eit/fleire objekt. Ei transitiv lesing av setninga *eg skriv oppgåva* fokuserer på at prosessen *skriv* påverkar ein annan deltakar i setninga - *oppgåva*. Ei ergativ lesing fokuserer på at prosessen har ei årsak, ein aktør som utfører prosessen, nemleg *eg*.

I den ergative lesinga har alle prosessar ein nøkkeldeltakar som aktualiserer prosessen, som prosessen ikkje ville ha oppstått utan. Dette elementet kan kallast Medium. Medium og Prosess er obligatoriske, i tillegg kan prosessar ha ein ytre, i gangsetjande deltakar, Agent:

Utan agens		Med agens		
Bussen	køyrde	Sjåføren	køyrde	bussen
Egget	kokte	Per	kokte	egget
Medium	Prosess	Agent	Prosess	Medium

Figur 3. Døme – ergativ lesing.

Som ein ser av døma, kan Medium vere både subjekt og objekt. I tillegg nyttar vi ofte relasjonelle prosessar som knyter ein eigenskap til Medium, og heller ikkje der finst det ein Agent:

Egget	er	kokt
Medium	Prosess	(Attributt)

Figur 4. Døme – ergativ lesing.

Sjå elles Halliday (1994) for nærmare utgreiing om deltakarroller.

3. 3. 1. 1 Prosesskategoriane handling, hending og tilstand

Vagle (1995) kombinerer den transitive og den ergative lesinga på ein forenkla måte, og ser på korleis dei gjev oss tre alternative måtar å representere erfaring med den ytre verda på: som ‘handling’, ‘hending’ eller ‘tilstand’.

I ei ‘handling’ er utøvaren eller årsaka til stades, ofte som ein levande og menneskeleg storleik. Agentrolla treng ikkje å kome til uttrykk for at det skal vere ei handling, ein passivkonstruksjon kan vere ei handling sjølv om agens ikkje er direkte uttrykt. I ei ‘hending’ skjer det noko utan at det vert knytt til ein levande utøvar eller ei ytre årsak. Ei setning som kan kategoriserast som ‘hending’, er gjerne svar på spørsmålet «kva skjedde/har skjedd?». I ein ‘tilstand’ representerer prosessen at noko *er* på ein bestemt måte, det er verken ei handling eller ei hending. Dømet over, med egget som Medium, er fyrst uttrykt som hending, deretter som handling med Per som Agent. Det tredje dømet uttrykkjer ein tilstand.

Vagle (1995: 168) kategoriserer materielle og verbale prosessar og åtferdsprosessar som handlingar viss det er ei ytre animat årsak eller ein animat utøvar, men som hending viss ikkje årsaka er animat. I omtalen av hendingar, handlingar og tilstandar nyttar ho ikkje deltakarrollene Medium og Agent, men fokuserer på agensleddet i setninga. Den semantiske rolla *agens* er rolla til eit subjekt som utfører ei handling, eller som er årsaka eller opphavet til ein prosess eller ei hending (NRG: 47). Typiske eigenskapar ved agens er at referenten har vilje, er medviten, har evne til å oppfatte eller kan forårsake endringar i ein tilstand. Ifylgje NRG (s. 687) er rolla til subjektet til eit transitivt verb *patients*, viss subjektet viser til ein livlaus gjenstand. Døme: *Døra opna seg*.

Å kategorisere alle setningar med ein ytre utøvar/årsak som ikkje er animat, som hending, kan vere problematisk. I mange tilfelle vert det nytta eit metonymisk⁴ subjekt der ordet som er brukt, representerer menneskelege agentar med intensjonar, til dømes ei setning som start med «Føreskriftene opnar for...». Å kategorisere dette som ei hending gjev difor ikkje heilt rett inntrykk av teksten. Eg kategoriserer dette som ‘handling’ viss det er rimeleg å tolke subjektet som representativt for menneskelege agentar.

⁴ Metonymi vil seie å bytte ut eit ord eller uttrykk som står i nær samanheng med det fyrste. Det handlar om assosiasjon eller etablerte semantiske relasjonar i ein tekst. Ofte er eit metonymisk subjekt også ein del av ein større heilskap – noko som gjer at dei vert oppfatta som i nær slektskap med kvarandre (Vagle, Sandvik, Svennevik 1993: 154).

Eg kategoriserer berre prosessen i hovudsetninga som 'tilstand', 'handling' og 'hending'. Basert på Vagle (1995: 169) vert relasjonelle og eksistensielle prosessar kategorisert som tilstandar. Materielle og verbale prosessar og åtferdsprosessar vert kategorisert som 'handling' viss det finst ein ytre aktør eller årsak, elles vert dei kategoriserte som 'hendingar'. Eventuelle materielle prosessar med tilstandsperfektum (*vere* som hjelpeverb) vert kategorisert som 'tilstand'.

Vagle (1995) held mentale prosessar utanfor denne kategoriseringa. Eg gjer ikkje det, dei kan uttrykkjast på ulike måtar, som syntaktisk tilsvarer handling eller tilstand, sjølv om dei i realiteten kanskje alltid kan sjåast som ein tilstand. Poenget er at dei kan framstillast som ei «aktiv» handling, eller som ein skildra tilstand, og at dette har noko å seie for fokuset på årsak/utøvar. *Elevane forstår* set elevane i rolle som Den sansande og uttrykkjer grammatisk sett ei handling, *elevane har forståelse* er derimot uttrykk for ein tilstand.

Det vert for omfattande å analysere transitivitet i begge tekstane i sin heilskap. Eg ser det som eit poeng å samanlikne dei to tekstane i måten dei grammatisk representerer verda på, og vel difor å analysere eit utdrag frå kvar tekst, for å få eit visst inntrykk. Utdraga som vert analyserte, er dei innleiande delane av kapitla (dei 94 fyrste linjene), fordi desse presenterer eit generelt grunnlag for argumentasjon og tiltak som vert omtala seinare i kapitla. Dei seier noko generelt om samfunnet, om skulen si rolle og om kunnskap, og kanskje kjem noko av det grunnleggjande verdsbiletet som ligg bak politiske avgjerder til syne her. Det er i så fall interessant å sjå om desse er markant ulike i to ulike regjeringar, eller om dei er like.

Transitivitet og ergativitet seier noko om språklege val som har konsekvensar for korleis erfaringsinntrykk vert presenterte, altså kva og kven som kjem til syne i teksten på det ideasjonelle nivået (Vagle 1995).

3. 3. 2 Passive setningskonstruksjonar

Felles for passive setningskonstruksjonar er at verbalet står i passiv form og at det som ville ha vore subjekt i den tilsvarande aktive setninga, ikkje er subjekt i passiv. Det vanlegaste er at passivsetningar på norsk manglar agensledd (rolla til den som utfører handling, er årsak eller opphav til ein prosess) (NRG 1997: 47 og 838). Eit typisk døme på skilnaden mellom ei aktiv og i passiv setning er:

Skulen vert lagt ned > passiv

Kommunen legg ned skulen > aktiv

Noko av det interessante ved passivkonstruksjonar i samband med kritisk diskursanalyse, er at dei kan brukast til å tilsløre årsaks- og ansvarstilhøve: «Active is the ‘unmarked’ choice, the form selected when there are no specific reasons for choosing the passive» (Fairclough 1992: 182). Eit motiv for å nytte passiv, er å gjere objektet i aktivsetninga til subjekt og *tema* i setninga, så fokuset vert på Medium i setninga, ikkje på Agent. (Halliday 2004: 169). Det er vanskeleg å seie om agensskjuling i ein tekst er intendert eller ikkje, å velje ein passivkonstruksjon er ofte det mest naturlege. I fagspråk til dømes, er passiv ofte nytta fordi ein då set fokuset på det som er skildra i teksten, og ikkje på eventuelle aktørar (Engberg 1998: 88).

Gjennom transitivitets-/ergativitetsanalyse skaffar ein seg innsikt i fleire sider ved den grammatiske oppbygginga, mellom anna vert ein merksam på passivkonstruksjonar. Difor kommenterer eg i fyrste rekkje passivkonstruksjonar som førekjem i dei utdraga som er transitivitetsanalyserte.

3. 3. 3 Nominaliseringar

I ei nominalisering er ei verbalgruppe omdanna til eit substantiv. Nominaliseringar er ein av dei viktigaste ressursane vi har for å skape grammatiske metaforar (Halliday 1994). ‘Metafor’ vert ovanfor definert som det å skildre noko ved hjelp av omgrep frå eit anna tydingsområde. Denne vanlege måten å forstå metaforar på er basert på variasjon i *ordbruk*: eit ord eller fenomen kan nyttast i *overført tyding*, til skilnad frå den *bokstavlege* tydinga.

I SFL er det aktuelt med alternative måtar å skape meining på, og også på grammatisk nivå finst det ulike alternativ for å representere røyndommen. I staden for å bruke termen ‘bokstavleg’ (‘literal’) brukar Halliday ‘kongruent’ om språk som grammatisk korresponderer med røyndommen, og ‘metaforisk’ om alternative grammatiske konstruksjonar.

Med dette tek Halliday utgangspunkt i at det finst ein typisk måte å seie noko på, som korresponderer mest med røyndommen. Prosessar i grammatikken og prosessar vi utfører i livet vert sett på som samanfallande (Maagerø 2005). Transitivitetssystemet med deltakar, prosess og omstende viser korleis språket grunnleggjande er oppbygd for å representere røyndommen. Når ein prosess vert omgjort til eit substantiv i ei nominalisering, kan dette ifylgje Halliday reknast som ein mindre kongruent måte å uttrykkje seg på, altså metaforisk.

Henriette Siljan (2004: 30) problematiserer bruken av termane ‘kongruens’ og ‘inkongruens’, fordi det ikkje er presist nok definerte. Ho peikar vidare på at ikkje alle nominaliseringar nødvendigvis må reknast som metaforiske. Til dømes kan grammatiske

metaforar verte den typiske uttrykksmåten, dei vert umarkerte og mister den metaforiske karakteren. Døme er *trugsel* eller *endring* (Siljan 2004: 38). Andre innvendingar handlar om at ikkje alle substantiv som i faglitteraturen vert trekt fram som døme på nominalisert språk, eigentleg kan seiast å vere ei avleiing av ein meir kongruent prosess. Dette gjeld til dømes *lys* og *lyd*.

Eit døme på ei nominalisering er «Vurdering av kvaliteten i grunnopplæringa byr på mange utfordringar» (KVIS). I denne grammatiske realiseringa forsvinn dei menneskelege deltakarane, og prosessane *vurdere* og *utfordre* er omgjorde til subjekt og objekt – deltakarar i setninga. Dette kan reknast som grammatisk mindre samsvarande med det som faktisk finn stad. Som fylgje av problema med å definere kongruent og inkongruent språk, må det likevel vurderast for kvart døme. Nominaliseringa av *vurdere* set fokuset på sjølve situasjonen som er skildra i setninga, i staden for på aktørane. Dette er truleg den kommunikative intensjonen, og dermed er det eit naturleg syntaktisk val. Som med passivkonstruksjonar, er nominaliseringar også ein viktig ressurs i fagspråk, for å rette fokus mot sjølve handlingane. Slik kan ein også pakke mykje informasjon inn i ei setning.

Å bruke *utfordring* i setninga over, fortonar seg som nokså naturleg og umarkert, *vurdering* har derimot ein funksjon som er relevant å peike på i min analyse. Som passivkonstruksjonar er også nominaliseringar ein grammatisk ressurs som mellom anna gjer det mogleg å skjule agens. Vagle (1995: 171) påpeikar at nominaliseringar inneber ein reduksjon av tydingsinnhaldet, til dømes manglar ein nominalisert prosess tempus og modalitet. Nominaliseringar er også vanlege til dømes i fagtekstar, der mykje informasjon skal komprimerast innanfor grensa av ei setning. Som med passivkonstruksjonar, kommenterer eg også nominaliseringar i dei utdraga som er transitivitetsanalyserte, når det er relevant.

3. 3. 4 Modalitet

Modalitet uttrykkjer ei haldning avsendaren har til innhaldet i eiga ytring: «Med modalitet i vid betydning forstår vi en semantisk kategori som har å gjøre med avsenderens holdning til gyldigheten i et utsagn» (Norsk referansegrammatikk 1997: 579).

Ofte er det snakk om polaritet i samband med modalitet. Modalitet uttrykkjer meining på skalaen mellom den positive og negative polen *er* og *er ikkje*, eller *gjer det* og *ikkje gjer det* (Halliday 1994: 88). Ein kan skilje mellom to hovudgrupper av modalitet: Den fyrste

uttrykkjer *sannsyn* eller *vanlegheit* – typisk i konstative og kvalifiserande språkhandlingar – mellom polane *er – er ikkje*. Den andre uttrykkjer *naudsyn* eller *tilbøyelegheit*⁵ – typisk i direktive og kommissive språkhandlingar, mellom polane *gjer – gjer ikkje*.

Det finst ulike omgrep for dei to hovudgruppene av modalitet, med nokolunde same innhald. Maagerø (2005) kallar desse høvesvis ‘modalisasjon’ og ‘modulasjon’, etter Hallidays (1994) omgrep ‘modulation’ og ‘modalization’. Vagle (1995) kallar dei ‘interpersonell modalitet’ og ‘ekspressiv modalitet’. For alle praktiske føremål nyttar eg termene ‘deontisk modalitet’ og ‘epistemisk modalitet’ (NRG 1997). Dei er definerte slik:

Hvis språkbrukerens holdning angår sannhetsverdien av innholdet i utsagnet, er modaliteten epistemisk. Går holdningen derimot på det å få utført eller gjennomført en viss handling, er modaliteten deontisk. (NRG 1997: 580)⁶

Fairclough (2003: 167) brukar også termene ‘epistemisk’ og ‘deontisk’. Ifylgje Norsk referansegrammatikk (1997: 579) kan modalitet kome til uttrykk grammatisk på desse måtane:

- a) Ved ulike morfologiske kategorier av verbet (imperativ, konjunktiv, indikativ)
- b) Ved leksikalske uttrykk som f. eks. adjektiver og adverb. Svært vanlige i norsk er setningsadverb som *vel, visst, nok, da, jo, nå, kanskje*, som kan modalisere utsagnet alene eller brukes i kombinasjon med andre grammatiske uttrykk for modalitet (...)
- c) Ved syntaktiske konstruksjoner med modalverb + infinitiv
- d) Ved enkelte andre verbforbindelser som *ha, bli, eller være + infinitivkonstruksjon* (Du har å gjøre som jeg sier; Vi blir å finne ved stand fire; Hun er kun å treffe på tirsdager)

Punkt a) er kjent som modus, som altså er ein del av modalitetssystemet. Punkt b) omfattar mellom anna modusadjunkt (Maagerø 2005, Halliday 1994: 49), vanlegvis realiserte gjennom adverbialgrupper eller preposisjonsfrasar. Dei kan uttrykkje moglegheit og vanlegheit

⁵ Eg vel å bruke termene *tilbøyelegheit* og *vanlegheit*, trass i at dei kanskje bryt med språkstilen elles, særleg når dei står saman med *naudsyn* og *sannsyn*. Hovudomsynet her er at fagterminologien er klår og konsekvent for meg sjølv og andre.

⁶ Norsk referansegrammatikk brukar modaloperatorane ‘moglegheit’ og ‘naudsyn’ - som kan ha samanheng med begge hovudkategoriane av modalitet. Døme:

Han må vere sint (epistemisk naudsynt)/Han kan vere sint (epistemisk mogleg)

Dei må gjere lekser denne timen (deontisk naudsynt) / Dei kan gjere lekser denne timen (deontisk mogleg).

Operatorane i NRG er ikkje det same som *naudsyn/tilbøyelegheit* og *sannsyn/vanlegheit* nemnt over, som er deler av kvar sin modalitetskategori, meir å rekne som ein del av definisjonen på deontisk eller epistemisk modalitet. Eg tek ikkje stilling til NRG sine modaloperatorar i analysen her.

gjennom ord som *sannsynlegvis*, *kanskje*, *vanlegvis*, og dei kan uttrykkje plikt og tilbøyelegheit gjennom ord som *absolutt*, *for ein kvar pris*, *helst*, *unødig* osv. I tillegg kan modusadjunkta uttrykkje tid og polaritet (Maagerø 2005: 148).

Punkt c) omfattar konstruksjonar med modalverb, som å *kunne*, *måtte*, *burde*, *skulle* og *ville*, anten i presens eller i preteritum + infinitiv. Desse kan uttrykkje både epistemisk og deontisk modalitet:

Ho **må** vere heime sidan ho ikkje møtte opp (epistemisk)

Ho **må** vere heime fordi ho har husarrest (deontisk)

Modaliteten vert gradert som svak, middels eller sterk, inspirert av Halliday (1994) si tredeling av verdien (value) til modaliteten. Døme på korleis modaliteten vert gradert i analysen:

	Sterk	Middels	Svak
Epistemisk	Vil	Tyder på	Kan
Deontisk	Skal, må, vil	Bør	Kan

Figur 5. Døme på modalitetsmarkørar.

Modalverbet *vil* skil seg litt ut på nokre område: “*Vil* kan sies å uttrykke deontisk modalitet i utsagn som uttrykker subjektsreferentens *vilje* eller *ønske*”. (NRG 1997, 616). Det er ikkje omgjevnadene som krev visse handlingar, men subjektsreferenten sjølv (kommisiv språkhandling).

I epistemiske utsegner uttrykkjer *vil* anten gjettingar om notida eller om framtida. Når det er snakk om framtida, som i setninga *det vil bli vanskeleg å få jobb*, er det vanskeleg å trekkje ei klår grense mellom verb som berre har ein temporal funksjon, og verb som uttrykkjer modalitet.

Eg har likevel valt å tolke desse som uttrykk for epistemisk, sterk modalitet, og ikkje som kategoriske påstandar om framtida. NRG peikar på at kunnskap vi har om framtida er heilt ulik den vi har om notid og fortid. Dermed er utsegner om framtida alltid ei form for prediksjon eller gjetting. Fairclough (2003: 167) påpeikar at ein avsendar som kan kome med sterke påstandar om kva som vil skje i framtida, må ha eller hevde ein viss autoritet:

Who is it that is able to commit themselves to strong truth claims about what *will* happen? Of course, anyone might make predictions, but the question is rather: who has the socially ratified power of prediction? (...) There is a name for this kind of prediction – ‘futurology’. The power of futurological prediction is a significant one, because injunctions about what people must do or must not do now can be legitimized in terms of such predictions about the future, and extensively are.

Fairclough peikar mellom anna på styresmakter og regjeringar som døme på instansar som gjer krav på denne autoriteten. Gjettingar om framtida kan handle om kva som vil skje viss eit politisk tiltak vert gjennomført, eller viss det ikkje vert det, og er altså eit epistemisk fenomen.

Ei anna problemstilling ein støyter på i eit forsøk på å definere og avgrense modalitet, er kva som er å rekne som modalitet i semantisk og syntaktisk forstand, og kva som går under andre kategoriar av evaluerande utsegner. Setningsadverbial, eller modusadjunkt (Halliday 1994), er ei nærare skildring eller ein modifikasjon av heile setninga eller predikatet, men utgjer normalt ikkje ein eigen del av meiningsinnhaldet i ei setning (NRG 1997: 808). Døme er *sannsynlegvis*, *vanlegvis*, *truleg* og *så vidt eg veit*. Når desse uttrykkjer naudsyn/tilbøyelegheit eller sannsyn/vanlegheit, vert dei rekna som deontisk eller epistemisk modalitet. Det finst likevel andre måtar avsendar kan uttrykkje haldning til eiga utsegn på. Atsetningar og infinitivskonstruksjonar er nokså like i syntaktisk funksjon, og eignar seg godt til å uttrykkje avsendaren si haldning:

- a) Det er **naudsynt/viktig/bra** å prioritere utvikling av sentrale grunnleggjande ferdigheiter tidleg.
- b) Det er **naudsynt/avgjerande/usannsynleg** at fleire enn i dag har gode leseferdigheiter.
- c) Det er **truleg** naudsynt at fleire enn i dag har gode leseferdigheiter.

Spørsmålet her er om adjektivet *nødvendig* i a) og b) er uttrykk for modalitet i grammatisk forstand, eller om det rett og slett er ein del av påstanden, og dermed ikkje har ein modal funksjon i setninga på same måte som setningsaverbialet *trolig* (epistemisk) i c).

Eg kommenterer kort denne typen konstruksjonar under modalitetskapitlet i analysen, når dei uttrykkjer *naudsyn/tilbøyelegheit* eller *sannsyn/vanlegheit*. Evalueringar på den epistemiske og den deontiske aksene er relevante her uansett syntaktisk form, sidan det er det meiningsskapande aspektet som er viktig i KDA.

Føremålet med modalitetsanalysen er å finne ut noko om korleis avsendaren posisjonerer seg i høve til eigne utsegner, og gjennom dette også til mottakaren og verda elles. Ei direktiv språkhandling i form av krav eller påbod (naudsyn – deontisk modalitet) kan til dømes vere uttrykk for eit asymmetrisk makttilhøve. I ein kritisk diskursanalyse kan dette vere interessant for å avdekkje makttilhøve (Vagle 1995: 177).

Den epistemiske modaliteten (sannsyn, vanlegheit) uttrykkjer avsendaren si forplikting til sanninga eller sannsynet i eiga utsegn. “Det ideologisk interessante ved den ekspressive modaliteten ligger i hva slags krav om kunnskap senderen påberoper seg gjennom valget av modalitetsformer” (Vagle 1995: 185). Avsendaren kan velje å framstille noko kategorisk gjennom ikkje-modale verb og utan bruk av andre uttrykk for modalitet, eller modalisere utsegna i retning av visse eller uvisse. Dette kan nyttast i kritisk diskursanalyse til å kaste lys over i kva grad tekstane etablerer påstandar som objektive sanningar, korleis dei gjer det og kva type påstandar som vert framstilt på denne måten. Ifylgje Fairclough (2003: 166) er graden av forplikting til sanning også ein del av avsendar sin måte å identifisere seg sjølv i høve til andre.

3. 4 Tekstnivå

3. 4. 1 Inferens

Inferens er eit samleomgrep for ulike måtar å kommunisere implisitt informasjon på: «En fellesbetegnelse for ulike måter å kommunisere implisitt informasjon på er *inferens*. Inferens betegner slutninger man trekker på grunnlag av et sett med premisser» (Vagle, Sandvik, Svennevig 1993: 99). Det finst ulike typar inferens, til dømes induksjon og deduksjon innan logikken, og implikatur innanfor pragmatikken.

Eg studerer for det fyrste inferens i samband med tekstsambinding. Dette gjer eg ved å fokusere på relasjonskoplingar, og om samanhengen mellom setningar er eksplisitt eller implisitt. For det andre fokuserer eg på presupposisjonar, der ein eller fleire sakspåstandar er sett fram som implisitte påstandar i ei ytring. Dette kan vere ein måte å skape ei udiskutabel referanseramme på, noko som kan brukast i kampen om hegemonisk status for ein ideologi (sjå nærmare omtale under).

Det interessante med inferens i kritisk diskursanalyse, er at det krev at mottakar trekkjer slutningar. Ein avsendar som baserer ein bodskap på inferens, må dermed anta at

lesaren har dei ressursane som skal til for å kome fram til den intenderte meininga med teksten. Dei slutningane som vert trekte, er ein del av tolkingprosessen, og spelar dermed på mottakaren sine ressursar og bakgrunnskunnskap. Dette set Fairclough (2001) i samanheng med ‘common sense’, felles bakgrunnskunnskap, og ideologi. Ein ideologi er mest effektiv når han er «usynleg» til stades som gjeven felles bakgrunnskunnskap:

And invisibility is achieved when ideologies are brought to discourse not as explicit elements of the text, but as the background assumptions which on the one hand lead the text producer to ‘textualize’ the world in a particular way, and on the other hand lead the interpreter to interpret the text in a particular way (Fairclough 2001: 71).

Ein grundigare argumentasjonsanalyse kunne nok ha tilført tolkinga ein del. Det er det ikkje plass til her – analysen og tekstbeskrivinga vert gjort med utgangspunkt i korleis nokre lingvistiske val skaper meining. Det er grenser for kor langt ein kan gå i å tolke den implisitte samanhengen som ideologisk investerte språkgrep. Noko implisitt samanheng er til stades i all tekst, som eit effektiviserande prinsipp. Eit kritisk blikk på den implisitte samanheng og informasjon kan likevel kaste lys over kva krav teksten stiller til lesaren si evne til å trekkje slutningar og tolke, og dermed seie noko om kva som vert rekna som felles, kjend bakgrunnskunnskap.

3. 4. 2 Relasjonskopling

Heile setningar i ein tekst kan koplast til kvarandre ved hjelp av eksplisitte koplingar – *bindarar*, i form av konjunksjonar, subjunksjonar, adverbialgrupper og preposisjonsfraser. Dei kanskje vanlegaste bindarane uttrykkjer tid, årsakstilhøve, alternativ, motsetnader eller tillegg. Dei same relasjonane kan også uttrykkjast utan dei eksplisitte setningskoplingane, og er då meir avhengige av samanhengen mellom setningane elles og mottakaren si evne til å trekkje slutningar. Samanhengen som oppstår, kallar Maagerø (2005) ‘relasjonskopling’. Vagle, Sandvik og Svennevig (1993) kallar dei eksplisitte koplingane ‘setningskopling’, og dei implisitt uttrykte relasjonane for ‘setningsforbindelse’. Eg nyttar ‘relasjonskopling’.

Temporale koplingar uttrykkjer eit tidstilhøve mellom setningane. Desse koplingane kan uttrykkjast gjennom subjunksjonar som *då*, *når*, *etter at*, *medan*, adverbialgrupper som *etterpå*, *seinare*, *fyrst*, *samtidig*, og preposisjonsfrasar som *etter dette* og *etter ei stund*. Temporale relasjonar kan vere underforståtte gjennom samanhengen elles, t.d. i

matoppskrifter. Tempus til verbalet i ei setning kan også uttrykkje tidsrelasjonar mellom setningar.

Kausalkoplingar uttrykkjer årsaks-, følgje- eller vilkårstilhøve mellom setningar. Konjunksjonen *for* og subjunksjonane *fordi*, *sidan*, *viss* er typiske bindarar i eksplisitte kausalkoplingar. Adverbialgrupper som *derfor*, *slik*, *dermed*, og preposisjonsfrasar som *på grunn av*, *som følgje av*.

Adversative koplingar bind setningar saman ved hjelp av kontrastar, motsetnader eller innrømmingar. Konjunksjonen *men*, subjunksjonar som *enda*, *sjølv om*, adverbialgrupper som *likevel*, *imidlertid*, *vert imot* og preposisjonsfrasar som *på tross av at*, er typiske uttrykk for adversativkoplingar.

Additive koplingar legg innhaldet i ei setning til innhaldet i den andre. Konjunksjonen *og* er eit typisk uttrykk for additive setningskoplingar. I tillegg uttrykkjer adverbialgrupper som *dessutan*, *også*, *vidare* og preposisjonsfrasar som *mellom anna*, *med andre ord*, *på same måte*, additive relasjonar mellom setningar. Dette er ifylgje Maagerø (2005) den relasjonskoplinga som oftast er implisitt.

Alternative koplingar bind setningar saman ved å skape alternativ mellom innhaldet i dei. *Eller* er typisk uttrykk for ei alternativ kopling (Maagerø 2005). NRG (1997: 1129) kallar dette ein disjunktiv konjunksjon, og nemner også dei samansette: *anten – eller*, *verken – eller*.

I kor stor grad relasjonane er eksplisitte eller implisitte kan også seie noko om intensjonen i teksten. Implisitte relasjonskoplingar kan dessutan opne for ulike tolkingar, noko som til dømes kan gjere argumentasjonen i ein tekst uklår. Dette kan vere med å skape inntrykk av ein felles bakgrunn – samanhangen mellom setningane vert rekna eller framstilt som sjølvsgd.

Bindarar kan ifylgje Vagle (1995) vere berarar av ideologiske gjettingar ('antakelser') – til dømes kan adversativkoplinga *men* uttrykkje motsetnadstilhøve basert på bestemte røyndomsoppfatningar som er avhengige av individ, kultur og/eller andre ytre forhold. Skildringa av ein person som *streng og urettferdig* vil verke meir treffande for dei fleste, enn skildringa *streng, men urettferdig*. Dette botnar i ei oppfatning av at både *streng* og *urettferdig* har negative konnotasjonar, og ei sidestillande additivkopling verkar meir på sin plass enn ei adversativkopling. Meinnga ei relasjonskopling ber, er slik avhengig av kommunikasjonsdeltakarane sine erfaringar og slutningar, samstundes som ein konjunksjon eller subjunksjon kan romme mykje mening.

3. 4. 3 Presupposisjonar

Presupposisjonar er påstandar som implisitt kjem til uttrykk i setninga ved at dei vert framsette som gjevne eller kjende på førehand. Vagle, Sandvik og Svennevig (1993: 116) definerer presupposisjonar slik: «En proposisjon (elementær sakspåstand) som ikke er satt fram som en eksplisitt påstand i en ytring». Presupposisjonar kan sjåast på som ein type pragmatisk inferens som i stor grad er avhengig av lingvistiske trekk og semantiske uttrykk, ‘presupposisjon-berarar’ (‘presupposition-triggers’) men også av konteksten og mottakaren (Levinson 1983). Levinson (1983) presenterer ei liste med trekk som ofte vert rekna som typiske utløysarar eller berarar av presupposisjonar:

Lingvistisk trekk	Proposisjon	Presupposisjon
Substantiv i bunden form, bunden artikkel el. tilsvarande (eksistensiell presupposisjon)	<i>Læreplanen</i> skal endrast	Der finst ein læreplan
Faktive verb	Eg <i>angrar</i> på at eg smakte på <i>gammalosten</i> ⁷	Eg smakte på <i>gammalosten</i>
Implikative verb	Han <i>klarte</i> å levere oppgåva	Han prøvde
Overgangsverb	Han <i>slutta</i> å slå kona	Han hadde slått kona
Iterasjon	Han kom <i>att</i> Det er ikkje slik <i>lenger</i>	Han hadde vore der før. Det var slik før
«Verdiverb»	Ho <i>anklaga</i> han for tjuveri ⁸	Tjuveri er noko

⁷ I ei at-setning er det ikkje alltid eit implikativt verb som her, som ber presupposisjonen, men sjølve strukturen der ei leddsetning innleidd med *at* føreset at innhaldet er kjent. *Det var dumt at eg smakte på gammalosten* presupponerer framleis at eg smakte på gammalosten, sjølv om det ikkje er eit faktive verb som er berar/utløysar.

		negativt
Temporale markørar	<i>Sidan</i> han slutta i jobben, har vi hatt lite pengar <i>Før</i> ho sprang ut, treiv ho jakka	Han slutta i jobben Ho sprang ut
Utbrytingskonstruksjonar	Det var Per som åt grauten	Nokon åt grauten
Samanlikningar og kontrastar	Ho er ein betre dokter enn han er	Han er dokter
Ikkje-restriktive relativsetningar	Studentane, som er der kvar dag, har blitt vane med rotter	Studentane er der kvar dag
Kontrafaktiske utsegner	Viss ikkje ho hadde budd der, hadde ho aldri møtt han Hadde ho budd der, hadde ho møtt han før	ho budde der ho budde ikkje der
Visse spørsmål	Ja/nei-spm Kven er instituttleiar ved LLE?	Det er anten/eller Der er ein instituttleiar ved LLE

Figur 6. Lingvistiske trekk som signaliserer presupposisjonar.

Vagle (1995) nemner også at presupposisjonar kan førekome ved hjelp av fortolkande omformuleringar. Saksforhold nemnde i teksten vert då kategoriserte eller karakteriserte gjennom ei referentkopling:

Politikaren heldt ein **tale** om innvandring. **Kraftsalven** var særleg retta mot asylpolitikken til det andre partiet.

⁸ Levinson spør om eit døme av denne typen er ein presupposisjon, fordi verbet ikkje uttrykkjer avsendar si verdivurdering, men verdivurderinga til subjektet i setninga.

Ein tale vert her karakterisert som ein kraftsalve. I tillegg kan setningskoplingar vere berarar av presupposisjonar (Vagle 1995). Dette vert i så fall handsama i skildringa av relasjonskoplingar i tekstane.

I somme tilfelle reknar eg nominaliseringar som ein type eksistenspresupposisjon, fordi dei er uttrykk for ein praksis eller tilstand som avsendar tek for gitt eksisterer eller skal eksistere. Maagerø (2005: 211) seier at ny informasjon innpakka i nominalgrupper vert stilt i bakgrunnen og teken for gitt. Dette er vanleg til dømes i fagtekstar, der ein reknar med at mottakaren har ein viss fagkunnskap frå før. Sjølv om dette tradisjonelt sett kanskje ikkje vert rekna som presupposisjonar, omtaler eg aktuelle nominaliseringar under analysen av presupposisjonar. Dette fordi nominaliseringar kan framstille informasjon som kjend/gjeven på same måte som presupposisjonar elles. Døme:

Nedlegging av barneskulen i to av bygdene har ført til sinne og frustrasjon.

Den eksplisitte proposisjonen er at det har ført til sinne og frustrasjon, medan det er underforstått at skulen er lagt ned i to av bygdene. Ei omskriving til *nedlegginga* i bunden form gjer dette tydelegare, det same gjer ei omskriving av nominaliseringa:

Det har ført til sinne og frustrasjon at barneskulen i to av bygdene er lagt ned.

Ein hovudregel er at presupposisjonar ikkje vert påverka av motseiingar eller negasjonar. Viss vi set inn ein negasjon i setninga over, påverkar det ikkje det presupponerte innhaldet:

Nedlegging av barneskulen i to av bygdene har ikkje ført til sinne og frustrasjon

Her er det presupponerte innhaldet framleis det same, berre hovudpåstanden vert påverka. Alle dei nemnde trekka til no viser korleis presupposisjonar ofte vert realiserte. Alle reglar har unntak, og presupposisjonar er også avhengige av konteksten og avsendaren på ein måte som gjer at ein ikkje kan sjå på dei som avhengige berre av semantikken i snever forstand. Levinson (1989) brukar termen 'defeasibility' om at presupposisjonar kan opphevast gjennom endringar i kontekst/kotekst. Døme:

Han veit ikkje at flyet landa presis 14.00

Eg veit ikkje at flyet landa presis 14.00

Berre den fyrste setninga presupponerer at flyet landa presis 14.00, sjølv om at-setninga som inneheld presupposisjonen i den fyrste setninga står uendra. Det avgjerande er her om subjektet i oversetninga er i fyrste- eller tredjeperson.

Fairclough (2003) deler presupposisjonane i tre: eksistensielle presupposisjonar ('existential'), proposisjonelle presupposisjonar ('propositional') og presupposisjonar som uttrykkjer verdi ('value assumptions'), høvesvis om kva som eksisterer, kva som kan vere og ikkje vere og om kva som er godt eller ønskjeleg og ikkje. Fairclough viser til Levinsons (1983) 'presupposisjons-utløysarar' i tredelinga nemnt over, så dette samsvarer med den vanlege tydinga av presupposisjonar⁹. Bunden artikkel eller determinitiv kan uttrykkje ein eksistensiell presupposisjon, faktive verb kan uttrykke proposisjonelle presupposisjonar, og verdien kan uttrykkjast gjennom visse verb (sjå døme i tabell).

Ditlevsen, Engberg, Kastberg og Nielsen (2003) har ei liknande inndeling (refererer til Linke m.fl. 1994). Eine gruppa er 'eksistenspresupposisjonar' – tilsvarande Faircloughs 'existential assumptions'. 'Semantiske presupposisjonar' er presupposisjonar som er utløyste av «tegnets betydning», t.d. av implikative verb (sjå tabell). Den siste gruppa, 'pragmatiske presupposisjonar', er avhengig av avsendar og mottakar – av kor mykje mottakaren veit om saka frå før, og av at avsendar kan gjette kor mykje mottakaren veit. Dømet som er brukt er: «'Salget af kridt og PCC har ikke lidt under den kraftige stigning af elektroniske lagermedier'» (Ditlevsen, Engberg, Kastberg, Nielsen 2003: 46). Her føreset avsendar at mottakar veit at krit og PPC vert nytta til å framstille papirprodukt, at papirproduksjon er avhengig av etterspurnad av m.a. behovet for å lagre informasjon, og at lagring av informasjon no stort sett skjer elektronisk. Ein pragmatisk presupposisjon er dermed i stor grad avhengig av kommunikasjonsdeltakarane og konteksten elles. Det kan kanskje vere vanskeleg å avgjere kva som skal gå under denne kategorien og ikkje, sidan presupposisjonar kan vere knytte til det pragmatiske i større eller mindre grad. Eg vil ikkje nytte desse inndelingane kategorisk. Presupposisjon-utløysarane til Levinson (1983) er eit viktig

⁹ Fairclough (2003) skil ikkje termen 'assumption' frå 'presupposition', men er oppteken av det implisitte og underforståtte i tekst. Han går likevel grundigast til verks i omtalen av 'assumptions' i tydinga presupposisjonar.

utgangspunkt for språkskildringa – for å kunne peike på korleis presupposisjonar er uttrykt i språkleg form, anten dei samsvarer eller bryt med dei språktrekka som er skildra over.

Det viktigaste med analysen er å sjå kva rolle presupposisjonar spelar når det gjeld å skape ei felles referanseramme. Vagle (1995: 193) peikar på at presupposisjonar er eit av fleire språklege middel for å uttrykkje ein anteken felles bakgrunn utan å formulere han eksplisitt. Presupposisjonane er med på å skape ei udiskutabel referanseramme. Fairclough er oppteken av korleis ein gjeven felles bakgrunn kan nyttast i ideologisk kamp, for å oppnå hegemoni: “The ideologies embedded in discursive practices are most effective when they become naturalized, and achieve the status of ‘common sense’ (...)” (Fairclough 1992: 89). Han peikar på presupposisjonar i tekst som eit viktig språkeleg verkemiddel i denne kampen:

(...) the capacity to exercise social power, domination and hegemony includes the capacity to shape to some significant degree the nature and content of this ‘common ground’, which makes implicitness and assumptions an important issue with respect to ideology (Fairclough 2003: 55).

Ut frå omtalen av lingvistiske trekk som utløyser presupposisjonar, er det ikkje sjølvstøtt at presupposisjonar høyrer til på tekstnivå i analysen. Presupposisjonar kan utløyseast av både leksikalske og grammatiske storleikar. Difor kunne dei ha vore underordna både ordnivå og grammatisk nivå i ein analyse. Det som avgjer at dei likevel vert plasserte som meiningsskapande på tekstnivå, er at dei så tydeleg er med og skaper koherens i kvar tekst, i tillegg til at dei fremjar samanhengen mellom ulike tekstar og mellom tekst og kontekst elles. Ifylgje Vagle (1995) dreiar tekstnivået seg om dei språklege elementa som forankrar teksten i talesituasjonen, og knyter saman ulike språkelement til ein samanhengande tekst. Bruk av presupposisjonar rommar mange moglegheiter både for å skape samanheng i teksten, og forankre teksten i ein kontekst som mottakaren er forventa å vere kjend med.

3. 4. 4 Struktur – språkhandlingar, teksttype og sjangerskjema

Når tekstane skal skildrast i sin heilskap som del av ein kommunikasjonssituasjon, finst det ulike måtar å dele dei inn og kategorisere dei på. Analysen min av tekstane på makroplan vert gjort med mål om å seie noko generelt om korleis tekstane er forma ut frå den kommunikative handlinga dei utfører.

3. 4. 4. 1 Språkhandlingar

Det handlingspotensialet som ligg i ei ytring, kan kallast den illokusjonære krafta i språket. Dette ligg i intensjonen, det ein avsendar vil oppnå, med ytringa. Slik kan ein seie at språket vert nytta til å utføre handlingar med – til dømes å påstå noko, spørje om noko, krevje osv. (Vagle, Sandvik, Svennevig 1993).

Språkhandlingane kan delast inn i grunnleggjande klassar. *Konstative* språkhandlingar er typisk å påstå, informere, gjengi, fortelje, dei er gjerne uttrykte i utsegnsetningar, og innhaldet kan vere sant eller usant. Gjennom *direktive språkhandlingar* kan avsendaren framkalle handling hos mottakar ved å be om eller spørje om noko, krevje, gje ordrar, invitasjonar og råd. *Kommissive språkhandlingar* er kjenneteikna ved at avsendaren forpliktar seg til handling sjølv. Dette kan vere gjennom løfte og forslag. *Ekspressive språkhandlingar* uttrykkjer i hovudsak affekt av eit eller anna slag, om lukkeønskingar, fordømming, komplement og unnskyldningar, at noko er fint osv. Den siste gruppa er dei *kvalifiserande språkhandlingane*. Dette er ytringar som i seg sjølve skaper ny røyndom – gjerne i ein institusjonell samanheng. Domsavseiingar, ekteskapsløfte og sjølvstendeerklæringar er døme. Definisjonar av omgrep er også kvalifiseringar.

Denne inndelinga av språkhandlingar seier noko om intensjonen med enkeltytringar. Ho kan ifylgje Vagle, Sandvik og Svennevig (1993) også nyttast til å seie noko om intensjonen med ein heil tekst – *makrohandlinga i teksten*. Kva enkelte språkhandlingsklassar som dominerer i teksten, kan seie noko om intensjonen med teksten som heilskap. I tillegg kan ein hente informasjon frå konteksten og frå språklege signal i teksten for å finne makrohandlinga (Vagle, Sandvik, Svennevig 1993).

3. 4. 4. 2 Teksttypar

Det går an å skilje mellom fire ulike teksttypar, eller framstillingsformer (Ledin og Hellspong 1997), basert på typiske språklege kjenneteikn. Skilnaden mellom teksttypene kan skildrast med utgangspunkt i koherens i teksten, men andre kriterier, alt frå morfologiske, leksikalske, syntaktiske og tekstorganiserande trekk, kan også nyttast (Vagle, Sandvik, Svennevig 1993: 254 og 1995: 190, Hellspong og Ledin 1997: 21). Engberg (1998) brukar verbformer som kriterium.

Narrativar er forteljande tekstar. Desse er ofte prega av temporale relasjonkoplingar som koplar hendingar til kvarande i tidsrekkefølge. I tillegg er dei ofte prega av finitte

verbformer i presens eller preteritum, og ofte av dynamisk aksjonsart, det vil seie at dei uttrykkjer handling som krev ei eller anna form for «tilførsle av energi» for å verte realisert, eller at handlinga inneber endring, til dømes *ho arbeidde hardt*.

Deskriptivar namngjev og beskriv eitt eller fleire objekt eller fenomen. Desse har stort innslag av additive relasjonskoplingar. Ofte inneheld denne tekststypen finitte verb i presens, og ofte av statisk aksjonsart. Det vil seie at verbet uttrykkjer ein vedvarande tilstand, og ikkje krev «tilførsle av energi», til dømes *ho veit mykje*.

Instruksjonar gjer det som namnet tilseier, instruerer mottakaren i noko. Døme er oppskrifter, brukarmanualar. Også her er temporale koplingar vanlege, men andre språktrekk, t.d. modalverb og imperativar, kan vere avgjerande for å klassifisere denne tekststypen.

Argumentasjonar er på ein eller annan måte overtalande tekstar, der hovudintensjonen er å overtyde. Ofte finst det ein del adversative koplingar i argumentasjonar, fordi dei tek stilling for og imot ei sak. Hellspong og Ledin nemner framstillingsforma *utgreiing* ('utredning'), som ofte er kjenneteikna av mange kausalkoplingar på grunn av fokus på årsakstilhøve. Dei understrekar at denne ikkje alltid er lett å skilje frå argumentasjonar. Argumentasjonar inneheld ofte verb som *meine, synast, tru, vere overtydd om*. I tillegg inneheld dei gjerne adverbial som uttrykkjer haldning, som *sikkert, sannsynlegvis, i alle fall*, og verdilada adjektiv som *viktig, nyttig, føremålstenleg*, osv. (Engberg 1998: 44–45 og NRG 1997: 639).

3. 4. 4. 1 Sjanger og sjangerskjema

Medan inndelinga av teksttypar byggjer på tekstinterne kriterium, kan ein også kategorisere heile tekstar ut frå ein kombinasjon av tekstinterne og teksteksterne trekk. Sjangrar er som nemnt i kap. 2, forankra i ein sosial kontekst, dei kan kjennast att som ei målretta sosial handling. Ifylgje Bhatia (1993) er sjanger ei klasse tekstar karakterisert av lingvistiske, sosiale og psykologiske faktorar.

Dei lingvistiske faktorane er tekstinterne kriterium, og kan sjåast i samanheng med teksttype. Ein kan sjå føre seg at historielærebok som *sjanger* har ei blanding av narrativ og deskriptiv *teksttype*, men desse tekststypene kan oppstå i mange andre sjangrar, knytt til andre kommunikative føremål. Ein sjanger har meir eller mindre språklege «restriksjonar», måtar det er mogleg å uttrykkje seg på, avhengig av det kommunikative føremålet.

Dei sosiale faktorane ved sjanger handlar om at det er ei viss gruppe menneske som er brukarar av sjangeren, og er dermed ein del av den sosiale interaksjonen mellom desse

menneska. Ein sjanger kan vere meir eller mindre lukka, det kan vere berre brukarane av sjangeren som forstår tekstane på grunn av at avanserte faguttrykk er ein obligatorisk del av sjangeren, eller han kan vere meir open og tilgjengeleg, og dermed inkludere fleire menneske i den sosiale interaksjonen. Dette er ein tekstekstern faktor.

Dei psykologiske faktorane som karakteriserer ein sjanger, handlar om at teksten vert utforma på ein måte som tilsvare den kommunikative intensjonen, funksjonen til teksten. Dette kriteriet er avgjerande for om brukarane av sjangeren kjenner teksten att som ein viss type handling. ‘Sjangerskjema’ er dei tekstnormene som regulerer hovudoppbygginga av ein tekst, slik at han kan nå det kommunikative føremålet. Til dømes består ei forteljing ofte av komponentane *samandrag*, *orientering*, *komplikasjon*, *evaluering*, *løysning* og *avslutning*, med meir eller mindre rom for individuelle løysningar i tekstopbygginga. Dette er også ein tekstekstern faktor. Dei tekstekstern faktorane er viktige for utforminga av tekstane (Engberg 1998 og Vagle, Sandvik, Svennevig 1993). Det aktuelle sjangerskjemaet for analysen her vert handsama i tekstsildringa, kapittel 4.

4 Tekstskildring

4. 1 *Ordnivå*

4. 1. 1 Metaforar

Kunnskap får meiningssinnhald delvis ut frå eit metaforisk språk som er interessant fordi det går att i begge tekstane. Kunnskap vert omtala som ein ressurs i økonomisk forstand, som ei råvare eller eit produkt. Eit blikk på denne overføringa av erfaring frå eitt domene til eit anna, er viktig for å auke medvitet om korleis kunnskapsomgrepet er nytta i dei to stortingsmeldingane. Sidan det metaforiske språket rundt kunnskap er nytta innleiingsvis i tekstane, Vert det danna ei ramme for korleis *kunnskap* og plassen den har skal forståast. Metaforen merkar seg ut fordi han går att i begge tekstane, og er sentral her fordi han seier noko om kunnskapssynet.

4. 1. 1. 1 *Kvalitet i skolen* – 1 Felles innsats for bedre kvalitet

Line 7–10 introduserer kunnskap som ressurs:

Norge er rikt på petroleumsressurser, men det er menneskenes kunnskaper og evner som utgjør den klart største delen av nasjonalformuen, og det er investeringer i kompetanse som skal sikre Norge et høyt velferdsnivå i framtiden. God kvalitet i grunnopplæringen er både en investering i den enkeltes livsprosjekt og i vår felles framtid.

Å nemne Noreg og petroleumsressursar leier lesaren inn på tankar om råvarer eller økonomiske ressursar, til ei produksjonsråvare som er svært viktig økonomisk, og på eit nasjonalt og samfunnsøkonomisk perspektiv. Å nemne petroleumsressursar her har neppe nokon anna funksjon enn å introdusere eit erfaringsdomene som forklaringsgrunnlag for eit anna tydingsdomene.

Kunnskap vert omtala som ein *del* av nasjonalformuen her. Ifylgje ordlyden går det an å *investere* i kompetanse, som i eit produkt, og nå økonomiske mål som fylgje av investeringar. Dei i utgangspunktet abstrakte omgrepa *kunnskap* og *kompetanse* vert forklart ut frå erfaringsdomena petroleumsindustri og nasjonal økonomi, og vert dermed også omtala som handfaste, konkrete storleikar. Dette biletet av kunnskap og kompetanse går att andre

stader i teksten. I linje 310 vert det igjen slått fast at menneska sine kunnskapar og evner er den viktigaste delen av nasjonalformuen, noko som vert omdefinert til *kunnskapsformuen*:

Menneskets kunnskaper og evner er den viktigste delen av **nasjonalformuen**. En aktiv, nasjonal skolepolitikk må ha som sitt fremste mål å sikre alle like muligheter, realisere skolens samfunnsmandat, og sikre god forvaltning og videreutvikling av **kunnskapsformuen**. **Kunnskapsformuen** er både de holdninger og verdier som opplæringen formidler og de ferdigheter og kunnskaper elever tar med seg videre i livet.

Kunnskapsformuen er ein metafor her fordi forståinga av ‘kunnskap’ og kva verdi han har, vert basert på det økonomiske erfaringsdomenet som også vert nytta innleiingsvis i KVIS. Siste linja i KVIS inneheld også kunnskapsformuen, og den metaforiske omtalen av *kunnskap* får dermed både byrje og avslutte innleiingskapitlet i denne stortingsmeldinga: «Forvaltningen av kunnskapsformuen er en oppgave som krever felles innsats». Denne framstillinga får altså både byrje og avslutte teksten, og dette seier noko om korleis omgrepa ‘kunnskap’ og ‘kompetanse’ får meiningsinnhald her.

I KVIS er det ikkje eksplisitt uttalt at *kunnskap er ein (økonomisk) ressurs*, det er berre omtalen av kunnskap, som vist over, som gjer at ein kan seie at han vert forklart ut frå ressursomgrepet. *Ressurs* vert elles i teksten nytta eksplisitt om økonomiske ressursar (altså pengar) i samband med skuledrift og kompetanseutvikling innanfor kommune og skuleleing, til dømes slik: «Det viktigste tiltaket er ressurser til kommunene som kompensasjon for en plikt til å gi forsterket opplæring i norsk/samisk og matematikk på 1.–4. trinn til elever som trenger det» (KVIS, linje 217).

4. 1. 1. 2 Samanlikning med *Kultur for læring* – 3 skolen i en ny tid

Eit blick på kapittel 3 i *Kultur for læring*, viser at *kunnskap* vert omtala på liknande måte her, men framstillinga er litt meir omfattande, samla i eit underkapittel og litt meir eksplisitt uttalt. Starten av kapitlet handlar om å gjere greie for *kunnskapssamfunnet*. På linje 9 står det: «For det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen». Vidare skildrar «3.1. Kunnskapssamfunnet» (linje 12–42) *kunnskap* og *kreativitet* som «de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet». Samanlikna med KVIS, vert *kunnskap* tydelegare omtala som ein ressurs her.

Vidare står det: «De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv». *Kunnskap* og *menneske* heng her tett saman,

mennesket er viktig som innehavaren av kunnskap, og mennesket vert i kraft av dette metaforisk omtala som ein *innsatsfaktor i arbeidslivet*. Å nemne kapital, bygningar og utstyr her har same effekt som nemnt tidlegare, det leier tankane over på det erfaringsdomenet som kunnskap eller menneske her vert forstått og omtala utifrå. Mennesket (med kunnskap) er forklart ut frå industrielle og økonomiske omgrep.

Nasjonalformuen vert også omtala her: «Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 prosent av den norske nasjonalformuen består av menneskelige ressurser». KULF nyttar ikkje *kunnskapsformuen* som KVIS, men opererer tydeleg innanfor det same erfaringsdomenet.

Line 20–23 omtaler igjen kunnskap som ein ressurs, som kan *forvaltast* og *foredlast*, og i tillegg *aukar i verdi* til meir han vert *brukt* og *delt*. Dette minner om KVIS, der kunnskap også vert omtala som ein konkret storleik som kan investerast i.

KULF ber meir preg av å etablere denne metaforiske struktureringa av kunnskapsomgrepet, ved at teksten presenterer dette under overskrifta «Kunnskapssamfunnet». KVIS omtalar metaforen i innleiingskapitlet til heile stortingsmeldinga, og har meir preg av å berre konstatere at det er slik, utan å argumentere for det. KVIS er som sagt ikkje like eksplisitt i sin måte å omtale kunnskap som økonomisk ressurs på, men omtalen spelar tydeleg på eit erfaringsdomene som er likt det KULF presenterer i starten – økonomiske ressurser og kapital.

4. 1. 2 Leksikalisering og ordtydingar

4. 1. 2. 1 *Kvalitet i skolen* – Felles innsats for bedre kvalitet

Den analyserte teksten i KVIS består av 4597 ord. Saman med *kompetanse* og *ferdighet* utgjer *kunnskap* ein stor del av vokabularet i teksten. I tabellen har eg teke med ordsamansetjingar desse leksema inngår i, uavhengig av om det står fyrst eller sist i samansetjinga. Øvst står talet på førekomstar uavhengig av kva form det står i og om det er del av samansetting:

Leksem om samansetjingar	Tal	Leksem og samansetjingar	Tal	Leksem og samansetjingar	Tal	Sum:
Kunnskap	43	Kompetanse	31	Ferdighet	24	98
Kunnskapsløftet	15	Kompetansemål	5	Ferdighetsnivå	1	
Kunnskapsnivå	3	Kompetansenivå	3	Leseferdighet	6	
Kunnskapsbasert	1	Kompetanseutvikling	4	Regneferdighet	1	
Fagkunnskap	1	Fagkompetanse	1	Grunnleggende ferdighet ¹⁰	11	
Kunnskapsformuen	3	Kompetansebevis	1			

Figur 7. Tal på førekomstar av *kunnskap*, *kompetanse* og *ferdighet* i KVIS, og samansetjingar dei inngår i.

Kunnskap, *kompetanse* og *ferdighet* kan reknast som synonym eller nesten-synonym i fleire samanhengar. Likevel kjem det til syne litt ulike meiningsnyansar i dei tre. Dette kan ein sjå på samanhengen dei vert nytta i, kva andre ord dei står saman med, til dømes kva verb som er nytta i samband med *kunnskap*, *ferdighet* og *kompetanse*, og kven deltakarane er.

‘Kunnskap’

Ordet er fyrst nytta i det andre avsnittet i teksten, omtala metaforisk, som skildra ovanfor. *Kunnskaper*, i ubunden fleirtalsform, førekjem 8 gonger. I desse tilfella er det *elever*, *barn* eller *mennesker* som er innehavarane. Det kan verke som det teljelege substantivet ‘kunnskap(er)’ har eit meir spesifikt, gjeve innhald enn det meir abstrakte eller generelle og uteljelege ‘kunnskap’. *Kunnskaper* står ofte i par med eit anna teljeleg substantiv med nærskyld tyding innanfor skuledomenet: *kunnskaper og evner*, *kunnskaper og ferdigheter*, *kunnskaper, holdninger og verdier*. Slik vert *kunnskaper* knytt til *evner*, *ferdigheter*, *holdninger* og *verdier*. Samstundes kan dette tyde på at til dømes *verdier* ikkje er ein del av innhaldet i dette kunnskapsomgrepet, noko som peikar i retninga av eit noko avgrensa kunnskapsomgrep.

¹⁰ *Grunnleggende ferdighet* er teke med fordi det går att ofte, og er eit uttrykk med eit bestemt innhald i denne samanhengen, nemleg dei grunnleggjande ferdighetene i læreplanen: å uttrykkje seg munnleg, å uttrykkje seg skriftleg, å lese, rekne og bruke digitale verkty.

Døme som peikar i same retning finst i linje 19–21: «Samtidig er det viktig å understreke at en rekke mål for norsk skole, både faglige og de som gjelder verdier og holdninger, ikke er vurdert gjennom slike undersøkelser», og 313: «Kunnskapsformuen er både de holdninger og verdier som opplæringen formidler og de ferdigheter og kunnskaper elever tar med seg vidare i livet». Det er skilt mellom faglege mål, kunnskapar og ferdigheiter på den eine sida, og haldningar og verdier på hi. I det siste dømet vert ‘holdninger og verdier’ uttalt som ein del av ‘kunnskapsformuen’, noko som inkluderer ‘holdninger og verdier’ i eit kunnskapsomgrep. Samstundes vert ‘holdninger og verdier’ sidestilt med ‘ferdigheter og kunnskaper’, gjennom konjunksjonen *og*, og dermed vert dei to omgrepspara også skilde frå kvarandre. Dette kan tyde på at omgrepa ‘kunnskaper’ og ‘ferdigheter’ ikkje inkluderer innhaldet i ‘holdninger’ og ‘verdier’. Dette har nokså mykje å seie for kunnskapsomgrepet, viss dette er den gjennomgåande tydinga i teksten.

Det er ikkje berre elevar som har eller skal få kunnskap, men også lærarar, skuleleiing og kommune/skuleeigar. Dette er kunnskap om elevar, om resultat i skulen og om å styre skulen. Kunnskapen til desse aktørane kjem ifylgje teksten i stor grad frå målemetodar og målesystem, og frå forskning: «Etableringen av nye målemetoder og -systemer har imidlertid gitt ny og viktig kunnskap for nasjonale utdanningsmyndigheter og for sektoren. Denne kunnskapen er det viktig å utnytte for å oppnå forbedringer på de områdene som er vurdert» (17–19). Her ser ein også at kunnskapen skal *utnyttast* eller *brukast*. I tillegg er kunnskap noko ein kan eller bør *ha/ervertve*, *få* og *gi*, i tillegg til å *utvikle* og *reflektere over*. Verbet *utvikle* tyder på eit kunnskapsomgrep der kunnskap er noko dynamisk, medan dei andre i større grad kan knytast til kunnskap som ein statisk, gitt storleik.

Kunnskapsnivå er noko elevane *har* eller *er på*. Kunnskapsnivået er også noko *som er i Norge*: «Lærerne har vesentlig betydning for utviklingen av kunnskapsnivået i Norge» (236). Det vert omtala som noko som er undersøkt i internasjonale undersøkingar (her PISA), noko som tyder på at dette er noko relativt konkret, med eit definert innhald. Viss ein kan peike på eit kunnskapsnivå basert på målingar og tal, må det bety at nivåinndelinga er basert på eit visst forråd av gitt kunnskap, noko som sannsynlegvis innsnevrar omgrepet noko, til å vere noko som kan målast. *Kunnskapsnivå* er knytt til eit nasjonalt og internasjonalt perspektiv.

Elles kan det nemnast at den høge førekomsten av *kunnskap* i teksten også har samanheng med den relativt hyppige omtalen av læreplanen *Kunnskapsløftet*.

‘Kompetanse’

Investering i kompetanse skal sikre velferdsnivået i Noreg (linje 8). *Kompetansenivå* er som *kunnskapssnivå* knytt til noko elevane kan oppnå eller vere på, og det kan målast i internasjonale undersøkingar. I tillegg «kan Norge få svakere kompetansenivå i befolkningen».

Kompetansemål vert definert slik: «Kompetansemålene er definert innenfor hvert hovedområde og angir hva elever og lærlinger skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn» (158). Dette tyder på at kompetanse er noko konkret, noko som kan oppnåast, og har eit gitt innhald.

Innehavarane av *kompetanse* er som med *kunnskap*, det er både snakk om elevane, samfunnet/folket, lærarane, skuleleiing og kommune. Kompetanse kan *utviklast*, men ein kan også *ha* eller *få* det. Nemninga *kompetansemål*, som er nytta i læreplanane, peikar i retning av eit konkret, fagleg innhald når det gjeld innanfor skulen. *Kompetanse* er også noko som kanskje er knytt til arbeidslivet i større grad enn kunnskap.

‘Ferdighet’

Ferdighet er noko *elevane har/ikkje har*. Det er mykje snakk om dei grunnleggjande ferdigheitene lesing, skriving, rekning og digitale verkty. Leseferdigheiter vert særleg trekt fram som noko som er målt i PISA. *Ferdighet* er meir konkret enn både kunnskap og kompetanse. Teksten set i større grad fingeren på spesifikke ferdigheiter. Det står at ferdigheiter skal *betrast*, at dei har vorte *svekte*, at dei grunnleggjande ferdigheitene er *vesentlege* for å klare seg vidare i livet, elevane *treng* dei, det har vore ei *negativ utvikling* i sentrale ferdigheiter (linje 68), det vert sett på samfunnsmessige konsekvensar av *dårlige leseferdigheter*, som fråfall i vidaregåande skule og manglande deltaking i yrkeslivet. Også her er *nivå*, altså *ferdighetsnivå*, knytt til noko tal frå internasjonale undersøkingar kan indikere. Dei kan *tileignast* og *utviklast*.

For å oppsummere tilhøvet mellom dei tre omgrepa, ser det ut til at særleg ‘kunnskap’ og ‘kompetanse’ vert nytta delvis om kvarandre, og at dei i tillegg til å vere noko elevane har eller skal få/tileigne seg, førekjem på minst to nivå til. For det fyrste utanfor skulen, i høve til samfunnet, i Noreg, i arbeidslivet og livet elles. Det er på dette samfunnsplanet at dei er

lønsame, er verdt å investere i, kan føre til konsekvensar for Noreg og norsk økonomi, osv. Eit konkurranseaspekt og samfunnsøkonomisk aspekt kjem til syne her.

For det andre er ‘kunnskap’ og ‘kompetanse’ viktig på organisasjonsnivå i skulen eller skulesystemet, frå lærarane via skuleleiarane til kommunen og til staten. Det er her kunnskapen og kompetansen skal *utnyttast* og *brukast*, til beste for elevane eller for kunnskaps- eller kompetansenivået.

Konsekvensen av denne bruken av omgrepa er likevel at det samfunnsøkonomiske aspektet, arbeidslivet og internasjonal konkurranse vert knytt til det elevane lærer i skulen. Det er eit fokus på nytteverdien av *kunnskap* og *kompetanse* her, som sannsynlegvis spelar inn på måten ein forstår omgrepa på.

Linje 161 kan vise eit tydingsskilje når det gjeld ‘kunnskap’, ‘kompetanse’ og ‘ferdigheit’ innanfor skulen, for elevane: «Grunnleggende ferdigheter er både en forutsetning for å kunne utvikle fagkunnskap og en del av fagkompetansen i ulike fag». Her vert alle tre orda brukte, og ein må gå ut ifrå at der er ein skilnad i tyding. *Grunnleggende ferdigheter* viser til dei fem som er gjevne i læreplanen, som eg ramsar opp innleiingsvis i skildringa av ‘ferdighet’ her (ovanfor). *Fagkunnskap* ser ut til å vere litt meir abstrakt, om det ein lærer i ulike fag generelt. *Fagkompetansen* kan tolkast som den kompetansen eller dei kunnskapane som høyrer inn under kvart enkelt fag. Den grunnleggjande ferdigheita å lese kan vere ein føresetnad for å utvikle fagkunnskap i mange ulike fag. Samstundes er det å kunne lese ein del av den spesifikke fagkompetansen innan norskfaget, og står oppført som eit kompetansemål i læreplanen for norsk.

Kunnskap som uteljeleg substantiv er det mest abstrakte av omgrepa, og det kan oppfattast som overordna dei to hine. Kunnskapsmetaforen (sjå ovanfor) er sentral for å seie noko om kva innhald ‘kunnskap’ har. ‘Kompetanse’ og ‘ferdighet’ er delar av *kunnskapsformuen*. Sistnemnde ord er nytta tre gonger, og førekjem berre i bunden form. Det vert lagt opp til at dette er eit godteke uttrykk, ei godteke forståing av kva omgrepet ‘kunnskap’ inneheld. Både når det gjeld *kvalitet* og *kunnskap*, *kompetanse* og *ferdighet* kan ein seie at det er døme på overleksikalisering i teksten, der teksten fokuserer særleg på ei bestemt side av røynda, ved å nytte mange ord for eit fenomen (Vagle 1995: 144). Dei mange ulike samansettingane med eit av desse orda som ein del, som vist i tabellen ovanfor, er også eit teikn på dette.

'Kvalitet'

Kvalitet skil seg ut som det sentrale fokuspunktet i tittelen på stortingsmeldinga, *Kvalitet i skolen*, og i den aktuelle kapitteloverskrifta, «Bedre innsats for bedre kvalitet». Difor er det òg sentralt å sjå korleis dette ordet vert nytta og kva meiningsinnhald det får i teksten. Kvalitet vil her sannsynlegvis vere knytt til kunnskap, og kan slik kaste lys over kunnskapssynet i teksten.

Tabellen viser kor mange gonger leksemet *kvalitet* er nytta i alle bøyingsformer og ordsamansetjingar, dei ulike samansetjingane *kvalitet* inngår i, og kor mange gongar dei er brukte:

Leksem og samansetjingar	Tal
Kvalitet	26
Kvalitetsvurdering	2
Kvalitetsvurderingssystem	3
Kvalitetssvikt	1

Figur 8. Tal på førekomst av *kvalitet*, og samansetjingar det inngår i.

Heile teksten (kap.1) er oppbygd rundt *kvalitet*. Underoverskriftene byggjer opp klare forventingar om at lesaren skal få svar på: «1. 1. Hva er kvalitet?», og «1. 2. Hva gir høyere kvalitet i opplæringen?»

Kvalitet vert nytta frå fyrste avsnittet: «Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn. Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller». Innhaldet er ikkje forsøkt definert før godt ute i teksten, det er rekna som eit allment kjent ord som lesaren forstår intuitivt. Lesaren oppfattar sannsynlegvis *kvalitet* som positivt ladd – som *god kvalitet* viss ikkje anna er presisert (*dårleg kvalitet*).

Verb eller nominale ledd som skildrar kva som kan/skal gjerast i samband med kvalitet, er: *forbedring, vurdering, måle, heve, ha, utvikle*. Deltakarane som er/skal ha kvalitet eller gjere noko med kvalitet, er: *utdanningssystemet, høgare utdanning, grunnopplæringa/ norsk grunnopplæring, skulen/norsk skule*.

Vidare førekjem *kvalitet* som to omgrep med ulikt innhald: ‘Kvalitet’ vert for det fyrste nytta som eit teljeleg substantiv, og tyder då *konkrete (positive) sider/eigenskapar ved noko*: «Norsk skole har mange kvaliteter»¹¹. Dette er eigenskapar som små sosiale skilnader, demokratiforståing, trivsel, sjølvstende og kreativitet. Desse eigenskapane vert framheva som viktige, men vanskelege å måle. Det vert ikkje uttrykt stor bekymring for utviklinga av desse sidene ved skulen, dei vert framheva som noko positivt.

Det vert derimot uttrykt bekymring for *kvaliteten* på dei ferdigheitene som er målte i dei internasjonale PISA-undersøkingane. Særleg vert leseferdigheiter trekte fram. Dette resonnementet gjer at *kvalitet* får eit anna innhald enn nemnt over, og det er i hovudsak slik det er nytta i teksten. Linje 117 er det nærmaste teksten kjem ein definisjon: «Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres».

Dette liknar på den tekniske definisjonen av ‘kvalitet’. Store norske leksikon seier at Norsk Standard, NS-EN ISO 9000, definerer kvalitet som «i hvilken grad en samling av iboende egenskaper oppfyller behov eller forventning som er angitt, vanligvis underforstått eller obligatorisk. Enkelt sagt er kvalitet evnen til å tilfredsstillere kundens eller brukerens krav og forventninger» (Store norske leksikon på nett). Det står også litt generelt om kvalitetsstyring på Standard Norge på nett:

Kvalitet, kvalitetssikring og kvalitetsstyringssystemer er etter hvert blitt kjente og sentrale begreper, særlig for virksomheter som arbeider i markeder som er preget av sterk konkurranse og økende internasjonalisering. Et kvalitetsstyringssystem viser hvordan en virksomhet styrer prosesser eller aktiviteter for å kunne levere varer og/eller tjenester som tilfredsstiller kundens krav til kvalitet.

Det tekniske omgrepet er knytt til kvalitetsstyring og -sikring, og legg også opp til at kvalitet må kjennast att gjennom måloppnåing. Dette krev eit system for å måle/vurdere. Kvalitetsstyringssystem er ifylgje Standard Norge over, særleg å finne i «virksomheter som arbeider i markeder som er preget av sterk konkurranse og økende internasjonalisering».

¹¹ Denne tydinga av ‘kvalitet’ kjem moglegvis frå den engelske tydinga av ‘quality’: «1. quality (om eigenskap): an essential and distinguishing attribute of something or someone. Eksempler med tilsvarende betydning: The quality of mercy is not strained. Mindre spesifikke uttrykk: attribute» (Wordnet engelsk ordbok). Nokon vil kanskje meine at dette er ein språkleg «feil» på norsk.

Tendensane finn ein også i KVIS – der det er fokus på måling og vurdering, *kvalitetsvurderingssystemet*, og på klare mål og indikatorar for kvalitet, og på samanlikning internasjonalt. Dette avsnittet er eit døme:

Regjeringen oppfordrer skoleeiere og skoler til å sette konkrete målsettinger for hva de skal oppnå innenfor de målområdene som er satt opp. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og Skoleporten gjør det mulig for hver enkelt kommune og skole å vurdere sin egen måloppnåelse. Regjeringen vil utvikle kvalitetsvurderingssystemet slik at mulighetene for å vurdere utviklingen i elevenes læringsutbytte blir bedre.

Avsendar brukar her ord som *målsetting*, *målområde*, *kvalitetsvurderingssystemet*, *måloppnåelse*, *vurdere*, *bedre*. Dette står i kapittel 1. 3., «Mål for kvaliteten i grunnopplæringen». Eg kjem nærmare inn på samanhengen mellom ‘måle’ og ‘vurdere’ under.

Under «1. 1. Hva er kvalitet?» i KVIS, vert *kvalitet* innsnevra og konkretisert frå vide formuleringar om haldningar og verdiar i føremålsparagrafen og andre føreskrifter, til å gjelde grunnleggjande ferdigheiter og kompetansemål i læreplanen: lesing, skriving, rekning og bruk av digitale verktøy. Dette vert omtalt som «fundamentet for å nå de høye ambisjonene som uttrykkes i opplæringens samfunnsmandat». Dermed vert det rettferdiggjort å fokusere på målbare ferdigheiter, og ein får forståing av at det med *kvalitet* vidare i teksten er meint kvaliteten på det som kan målast.

Kvalitet er nytta i tre ulike ordsamansetjingar, *kvalitetsvurdering*, *kvalitetsvurderingssystem* og *kvalitetssvikten*. *Kvalitetsvurdering* og *kvalitetsvurderingssystem* seier noko om innhaldet i kvalitet som noko som kan vurderast (målast), *kvalitetsvurderingssystem* er måling sett i system. Det betyr at der må finnast nokre kriterium for kva som er god kvalitet, og nokon som har rett til å definere det. Det siste handlar om den mellompersonlege metafunksjonen, avsendar plasserer seg i ein maktposisjon med høve til å definere. Fleire av utsegnene i teksten kan sjåast som kvalifiserande språkhandlingar, som handlar om å definere (ny) røyndom (sjå kapittel 4. 3. 3. 1). *Kvalitetsvurdering* er dessutan interessant med tanke på meiningsinnhaldet i *vurdering*. I teksten vert det etablert eit tydeleg samband mellom å *måle* og *vurdere*. Det vert sett som ei utfordring å vurdere område som ikkje kan målast.

Ordet *kvalitetssvikten* førekjem ein gong. Dette utmerkar seg fordi det står i bunden form sjølv om det berre er nytta ein gong. Det krev nokså mykje tolking og slutning frå lesaren si side. Dette vert også handsama i analyse/tolking av presupposisjonar, i kapittel 4. 3. 1.

‘Måle’ og ‘vurdere’

‘Måloppnåelse’ er nytta fire gonger i KVIS, tre av dei i uttrykket *grad av måloppnåelse*. Leksemet *mål* er nytta 39 gonger i ein eller anna samanheng åleine eller i samansetjing. Leksemet *vurder-* er nytta 23 gonger i ei eller anna form. Linje 16–22 etablerer ein semantisk relasjon mellom *måling* og *vurdering* som kan vere verdt å sjå nærmare på. Relasjonskoplingar spelar ei viktig rolle for samanhengen som vert skapt her, og det er difor naudsynt å føregripe omtalen av relasjonskoplingar her.

Vurdering av kvaliteten i grunnsopplæringa byr på mange utfordringar. Ikke alle sider ved kvaliteten i skolen lær seg måle. Etableringa av nye målemetoder og -systemer har imidlertid gitt ny og viktig kunnskap for nasjonale utdanningsmyndigheter og for sektoren. Denne kunnskapen er det viktig å utnytte for å oppnå forbedringar på dei områdene som er vurdert. Samtidig er det viktig å understreke at en rekke mål for norsk skole, både faglige og de som gjelder verdier og holdninger, ikke er vurdert gjennom slike undersøkelser. På flere områder er det derfor vanskelig å gi gode vurderinger av kvaliteten i norsk skole, både av utviklinga over tid og sammenliknet med andre land.

Dei to fyrste setningane er bundne saman av ei implisitt kopling. Det er nærliggjande å tolke denne som ei kausalkopling – eit innforstått *fordi*. I så fall er tydinga at ei utfordring ved å vurdere kvalitet i skulen, er at ikkje alle sider kan målast. Vidare står det at målemetodar- og system har gitt kunnskap som kan nyttast for å betre dei områda som er vurderte. Også her er det ein nær samanheng mellom måling og vurdering.

I den neste setninga skjer det noko med skiljet mellom måling og vurdering: «Samtidig er det viktig å understreke at en rekke mål for norsk skole, både faglige og de som gjelder verdier og holdninger, ikke er vurdert gjennom slike undersøkelser». *Undersøkelser* må her referere til *målemetoder og -systemer*, og det at nokre område ikkje er vurderte her, presupponerer samstundes at nokre område *er* vurdert gjennom desse. Skilnaden mellom måling og vurdering er vanskeleg å oppfatte her. Resonnementet i avsnittet går i sirkel, der konklusjonen er ei oppattaking av utgangspunktet, nemleg at det er vanskeleg/utfordrande å vurdere kvalitet på område som ikkje kan målast. Den største utviklinga i resonnementet er at eit skilje mellom *vurdering* og *måling* vert diffust, fordi berre målte område kan vurderast.

Vurder- vert nytta i teksten 23 gonger til saman i ei eller anna form, anten som substantiv eller som verb. Eit døme er *kvalitetsvurderingssystemet*: «Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og Skoleporten gjør det mulig for hver enkelt kommune og skole å vurdere sin egen måloppnåelse». Også her ser det

ut til å vere kort veg mellom *måling* og *vurdering*, og begge er nært knytt til *kvalitet*. Ein konsekvens av relasjonen mellom *måling* og *vurdering av kvaliteten*, kan vere at *kunnskap*, *kompetanse* og *ferdigheit* får innhald ut frå det som kan målast, og at *haldningar* og *verdiar* dermed vert haldne utanfor desse omgrepa. I så fall er relasjonane mellom omgrepa med på å snevre inn kunnskapsomgrepet.

4. 1. 2. 2 Samanlikning med *Kultur for læring* – 3 Skolen i en ny tid

Den analyserte teksten i KULF består av 4240 ord. Ein tilsvarande tabell viser at dei tre omgrepa til saman er nytta relativt ofte også her, men at *kompetanse* er det som er nytta flest gonger, ikkje *kunnskap*, som over. Den tydelegaste skilnaden i tabellane, er at *ferdighet* er nytta berre to gonger.

Leksem og samansetjingar	Tal	Leksem og samansetjingar	Tal	Leksem og samansetjingar	Tal	Sum:
Kunnskap	32	Kompetanse	40	Ferdighet	2	74
Kunnskapssamfunn	6	Kompetanseutvikling	13			
Kunnskapskrevende	1	Kompetanseløft	1			
Kunnskapsdrevet	1	Kompetanseheving	2			
Kunnskapsorganisasjon	1	Kompetanseberetningen	1			
Kunnskapsutvikling	1	Kompetansemål	1			
Kunnskapsressurs	1	Kompetanseutviklingsnettverk	1			
Kunnskapstilfang	1					
Kunnskapsmål	1					
Kunnskapsspredning	1					

Figur 9. Tal på førekomstnar av *kunnskap*, *kompetanse* og *ferdighet* i KULF, og samansetjingar dei inngår i.

I KULF er det snakk om *kunnskapstilfang*, kunnskapen skal *spreiast* og *delast*, samfunnet er *kunnskapskrevjande*. *Kunnskapsutvikling* og særleg *kompetanseutvikling* er mykje brukt, ein kan *tileigne* seg ny kunnskap, *ha* kunnskap, *skaffe* kunnskap og *bruke* kunnskapen målretta for å heve kvaliteten i skulen. Det er stort fokus på *spreiing*, *deling* og *bruk* av kunnskap om *skulen som organisasjon*, inkludert om oppnådde resultat. Det er lærarar og skuleleiing det er

fokus på her. *Kompetanse* – formell og uformell, kan *ervertast* gjennom arbeidsliv, utdanning eller privatlivet, og skal *utnyttast*. Den største skilnaden frå KVIS, er at KULF i større grad fokuserer på organisasjonsnivået i skulen. Det er dermed lærarane, leiinga, kommune/skuleeigarar som har/må ha kompetanse og kunnskap, som må bruke, dele og spreie denne.

Ferdighet er lite brukt i denne teksten. Dette heng saman med resten av fokuset i denne teksten, som er på skulen som organisasjon, korleis lærarar, leiing og kommunar/skuleeigarar driv skulen best. Ferdigheit er knytt til elevane, og desse er lite til stades språkleg i KULF. Ein tabell kan vise nokre indikasjonar på skilnader i fokus i KVIS og KULF:

Leksem (i alt)	KVIS	KULF
Skole	120	171
Organisasjon	1	20
Elev	72	31

Figur 10. Skilnader mellom KVIS og KULF i førekomsten av skole, organisasjon og elev.

Som det har skine gjennom, har KULF eit større fokus på organisasjonsnivået, på leiing av skulen som organisasjon, og på kunnskapen og kompetansen dei som leier og jobbar i organisasjonen har eller bør ha. KVIS nemner ofte elevane, og også skulen. KULF nemner svært ofte skulen, og nyttar også organisasjon ofte, om skulen som organisasjon. Dette organisasjonsperspektivet kjem ikkje like tydeleg til uttrykk i KVIS. Konsekvensen er at elevane vert lite synlege i KULF, og at dei ikkje framstår som hovudmålet for politiske tiltak presenterte i teksten.

Læring i KULF er knytt til elevane i større grad enn *kunnskap* og *kompetanse*, men også dette er knytt til drifta av organisasjonen, til dei tilsette – *kultur for læring* siktar her mest til læring i og om organisasjonen. *Nasjonalt system for kvalitetsvurdering* er omtala i begge tekstane, men er meir knytt til organisasjonsliv i KULF, og nærmare knytt til elevane i KVIS. Det er meir distanse mellom kunnskapen og elevane i KULF enn i KVIS. På ordnivå manifesterer dette seg gjennom representasjonen av ord som handlar om organisasjonen og om samfunnet i KULF, der elevar har ein mindre plass enn i KVIS.

Eit nærmare blikk på *elev* i KVIS viser at forma *elevenes* førekjem 29 gonger. Typiske samanhengar denne forma står i er: *elevenes læring*, *elevenes kunnskapsnivå*, *elevenes ferdigheter*, *elevenes utbytte*, *elevenes faglige prestasjoner*, osb. Det er eit fleirtal av denne typen, eit mindretal er av typen *elevenes personlige utvikling og identitet*. Døma representerer

to fokus på kva eleven skal få ut av skulegangen. Det siste er i tråd med det som vert omtala som dei høge ambisjonane i m.a. opplæringslova. Dei fyrstnemnde og mest typiske formuleringane er døme på det KVIS styrer etter for å oppnå *kvalitet*. Sjølv om elevane er til stades på ordnivået i KVIS i større grad enn i KULF, er det altså ikkje utan vidare elevane som er målsetjinga, og det kan diskuteras om dei i fleire tilfelle vert gjort til middel for å nå mål om kvalitet, til dømes samanlikna med andre land.

4. 2 Grammatisk nivå

4. 2. 1 Prosesstypar og ergativitet

4. 2. 1. 1 *Kvalitet i skolen* – 1 Felles innsats for bedre kvalitet

Skildringa av prosessar og den ergative lesinga er berre ein analyse av dei 94 fyrste linjene i kvar tekst (grunngeve i kapittel 3. 3. 1. 1). Sjå vedlegg 3 for fullstendig analyse. Skildringa her inneheld nokre representative døme på setningar med ulike prosessar og kausalitets-tilhøve. Tal på førekomst av prosesstypar og prosesskategoriar:

Prosesstypar	
Materiell	72
Verbal	8
Åtferdsprosess	0
Relasjonell	60
Eksistensiell	2
Mental	14

Figur 11. Tal på prosesstypar i KVIS.

Prosesskategoriar	
Handling	24
Hending	4
Tilstand	43

Figur 12. Tal på prosesskategoriar i oversetningane i KVIS.

Prosessane i døma under er utheva. Prosesstypane som går oftast att er dei materielle. Likevel uttrykkjer setningane fleire tilstandar enn hendingar og handlingar. Dette heng nok saman med at berre prosessen i oversetninga er kategorisert som handling, hending eller tilstand, medan alle prosessane er identifiserte, som denne setninga (prosessar utheva): «Elevane **er** i

hovedsak **samlet** i en felles skole der barn fra hele det norske samfunnet **møtes** og **lærer** sammen». Det er den fyrste prosessen, den relasjonelle prosessen *er*, som gjer at setninga vert kategorisert som ein tilstand i min analyse. Dette vil seie at mange av prosessane i oversetningane er relasjonelle, fordi tilstandar vert framstilte fyrst og fremst gjennom relasjonelle prosessar.

Dei analyserte linjene inneheld få hendingar samanlikna med handlingar og tilstandar. Det heng delvis saman med at eg har tolka setningar med metonymiske subjekt som handlingar (sjå døme nedanfor).

Døme på ei setning som er ei hending, er denne: «Ikke alle sider ved kvaliteten i skolen **lar seg måle**». *Kvaliteten* er her ikkje animat årsak/utøvar, og difor vert det ikkje tolka som ei handling. Det spesielle med denne setninga er i tillegg at ho er refleksiv – prosessen rettar seg mot subjektet sjølv. Det kan også diskuteras om dette er meir uttrykk for ein tilstand enn ei hending. Dette viser eitt av problema med å bruke metoden Vagle (1995) presenterer kategorisk.

Uansett kan ein stille spørsmål ved om det er nokon spesiell grunn til å velje denne setningsforma framfor andre, til dømes passivhandlinga *ikke alle sider ved kvaliteten kan måles*. Skilnaden på dei to har med kausalitetstilhøve å gjere. Den valde konstruksjonen plasserer årsaka i naturen til desse sidene ved kvaliteten, det går ikkje an å måle dei. Setninga formulert som ei passivhandling er meir uklår, og kan også tolkast slik at årsaka ligg hos det her tenkte agensleddet som utfører målinga. Det vil dermed gje ei litt anna mening enn den som truleg er intendert. Verbet *lar* i originalsetninga indikerer eigentleg eit subjekt med ein vilje eller intensjon, men det er ikkje tilfellet her. Som Vagle (1995) seier, kan slike mediopassiv, eller refleksive, konstruksjonar vere eit syntaktisk uttrykk for «den menneskelige søken etter å tilskrive prosesser en ytre årsak».

Døme på typiske setningar som uttrykkjer tilstandar, er desse to: «Norske elever **har** også god forståelse for demokratiske prosesser» og «Regjeringen **er** imidlertid bekymret for at kvaliteten på viktige område av norsk grunnopplæring ikke **er** god nok». Her har eg tolka *forståelse* i fyrste setninga, og *bekymret* i andre setninga, som attributt¹² til dei relasjonelle prosessane *er* og *har*. Halliday (1994: 121) peikar på at denne typen formuleringar, der ein mental tilstande vert knytt til ofte kan tolkast både som relasjonelle prosessar og som mentale

¹² Attributt er ein deltakar som høyrer til intensive prosessar, og knyter ein kvalitet eller eigenskap til ei eining (Maagerø 2005: 116).

prosessar. Den fyrste setninga har ein relasjonell prosess som knyter ein eigenskap til ei eining. Eit poeng her er at setninga inneheld ei nominalisering av verbet *forstå*. Det er dette som gjer at setninga i det heile har ein relasjonell prosess for å knyte saman to fenomen, og at ho dermed uttrykkjer ein tilstand. Setninga *Norske elever forstår demokratiske prosesser godt*, ville ha vore konstruert som ei handling, og stille elevane i sentrum som deltakaren *Den sansande* i ein mental, kognitiv prosess. Vagle (1995) kategoriserer ikkje mentale prosessar i dei tre prosesskategoriane, men dette dømet viser at dei grammatiske vala har konsekvensar for fokuset på deltakarar, sjølv når det er snakk om mentale prosessar.

Det er tilstanden i den norske skulen som vert skildra her, og truleg kjem dette også til uttrykk syntaktisk – gjennom mange tilhøve konstruert som tilstandar. Den andre setninga over, er døme på at tilstandsprefektum – gjennom *er* som hjelpeverb, vert kategorisert som tilstand. Sidan målet her nettopp er å skildre tilstanden i norsk skule, er dei valde syntaktiske konstruksjonane som uttrykkjer tilstand, føremålstenlege.

Denne setninga er tolka som ei handling, fordi nominaliseringa som utgjer subjektet kan tolkast som eit metonymisk subjekt (sjå kapittel 3. 3. 1. 1): «Etableringen av nye målemetoder og -systemer **har** imidlertid **gitt** ny og viktig kunnskap for nasjonale utdanningsmyndigheter og for sektoren». Her er det ikkje ein direkte animat utøvar. *Etableringen av* er ei nominalisering, og slik ein grammatisk metafor for prosessen [*noen*] *har etablert nye målemetoder og -systemer*. Subjektsleddet her representerer etter mi mening denne [*noen*], som er ein animat utøvar med intensjonar, og kan dermed reknast som metonymisk. Dette er likevel eit grensetilfelle, og det er vanskeleg å avgjere om det er rett å spørje *kva subjektet har gjort* eller *kva som har skjedd*. Eg har tolka det som ei handling for å vise at denne typen nominaliseringar kan romme menneskelege aktørar. På den måten kan ei handling som er politisk motivert, verke som ei hending utan intensjonar eller ei naturleg utvikling, og det tek fokuset vekk frå ansvarstilhøve. Kanskje kan det også vere ein måte å fjerne fokus frå at den borgarlege regjeringa, som m.a. var ansvarlege for KULF, var delaktige i denne *etableringa*. Det er uansett vanskeleg å seie om det ligg nokon medviten intensjon bak den konkrete formuleringa over, like fullt har ho konsekvensar for kva deler av verda som vert representerte, og kva for nokre som vert haldne i bakgrunnen.

På linje 51 er det eit døme på ei passiv handling: «Den negative trenden i de internasjonale undersøkelsene må **snus**». Den passive handlinga skil seg kanskje fyrst og fremst frå ei hending ved at det finst eit underforstått agensledd (du kan leggje til *av skolen* el. l.), altså er det underforstått at nokon må utføre denne snuoperasjonen. Passive setningskonstruksjonar utan uttrykt agens, er likevel med og tilslører kausalitetstilhøve, og er

på denne måten lik hendingar. Dette poenget vert understreka i teksten gjennom setninga som kjem etter: «Hvis ikke det **skjer**, vil for mange **gå** ut av skolen uten ferdighetene de **trenger** senere». *Det* er ei ‘blanda kopling’ (sjå også kap. 4. 3. 1), som refererer til heile førre setning – som altså vert omgjort til ei hending i denne setninga.

Eit døme på ei setning som uttrykkjer handling (i oversetninga), er denne: «Regjeringa vil **forsterke** innsatsen for at lærere, rektorer og skoleeiere i grunnsopplæringa skal **få** bedre muligheter til å **realisere** målene for grunnsopplæringa» (94). Denne setninga er tydeleg ei handling, og regjeringa set seg sjølv i rolla som aktør i oversetninga. Setninga presenterer tiltak som regjeringa vil setje inn, og det er difor naturleg å vise kven som står bak intensjonen (uttrykt gjennom modalverbet *vil*). Andre språktrekk, som presupposisjonar, spelar likevel inn her, og gjer at denne intensjonen står fram som ønskt av andre (noko den kanskje er også). Linje 94 er også skildra i kapittel 4. 3. 1, om presupposisjonar.

Dei 94 fyrste linjene av KVIS har berre tre setningar kategoriserte som passivhandlingar. Døme: «Det må **arbeides** aktivt for at disse endringene skal **bidra** til å **heve** kvaliteten på utdanninga så raskt som mulig». *Arbeides* uttrykkjer ei passiv handling. Setninga uttrykkjer ikkje kven som må arbeide. KVIS har fokus på «felles innsats», og passivhandlinga gjer at mottakar kan tolke inn fleire samfunnsaktørar som agens i setninga – lærar, rektor, kommunetilsette, departement og regjering. *Regjering* eller *departement* er agens i seks setningar, og er dermed tydeleg til stades, som her: «I denne meldinga **bygger** regjeringa vidare på de reformene som **er gjennomført** de siste årene».

På ordnivået er elevane til stades, noko eg peika på i kapittel 4. 1. 2. Dette seier likevel ikkje noko om kva rolle elevane har. I den delen av KVIS som vert analysert her, førekjem leksemet *elev* 17 gonger. 8 av desse setningane har eg tolka som uttrykk for tilstandar, og elevane i desse er dermed ikkje handlande aktørar, sjølv om dei er subjekt i nokre av setningane, som her: «Elevane **er** i hovudsak **samlet** i en felles skole der barn fra hele det norske samfunnet **møtes** og **lærer** sammen». Tilstandsperfektum gjer denne setninga til ein tilstand, og elevane er medium for prosessen, men har ikkje rolla som Agent.

I 5 av tilstandssetningane er det forma *elevnes* som førekjem, og til saman utgjer *elevnes* 9 av dei 17 førekomstane av *elev*. Det er då snakk om *elevnes læring*, *elevnes utbytte av opplæringa*, *elevnes ferdighetsnivå*, *elevnes kunnskapsnivå* og ein gong *elevnes beste*. Desse ledda er gjerne objekt i setninga: «Gjennom Kunnskapsløftet og nasjonalt system for kvalitetsvurdering **er** det **lagt** sterkere **vekt på** elevenes utbytte av opplæringa enn tidligere». Dette seier noko om at sjølv om elevane gjennom ord er til stades i KVIS, så treng ikkje det å bety at dei har rolle som handlande individ. Dei vert anten skildra som eit

kollektiv, eller det er elevane sine ferdigheiter eller kunnskapar som objekt som er til stades. Her er eit døme på at kunnskapsnivå og ferdigheiter er i sentrum, og elevane får ei mindre viktig rolle, dei er berre innehavarne av det skulen skal jobbe for: «Lærerne **gir uttrykk for** at de **trives** godt i jobben, og mange skoler og skoleeiere **jobber** godt og systematisk for å **forbedre** elevenes kunnskapsnivå og ferdigheter».

Det er relativt mange av setningane som er kategoriserte som handlingar, der eg har tolka inn eit metonymisk subjekt. Dei fleste av desse er i form av nominaliseringar, som uttrykkjer prosessar, og der det står menneskelege krefter og intensjonar bak. Døme: «En vurdering av tilstanden i grunnopplæringen må **ta i betraktning** at det **er gjort** vesentlige endringer i grunnopplæringssektoren de siste årene som ennå ikke **har hatt** betydning for elevenes læring». Her tolkar eg subjektet *en vurdering av tilstanden i grunnopplæringen*, som eit metonymisk uttrykk for menneskelege aktørar, og dermed uttrykkjer setninga ei handling. Nominaliseringa *vurdering* kan her tolkast som ein grammatisk metafor. Som eg nemner i kapittel 3. 3. 4, er det likevel ikkje heilt enkelt å avgjere kva grammatiske val som er mest og minst kongruente. Sjølv nominaliseringa av *vurdering* kan her vere eit nokså adekvat språkleg val, nytta for å plassere vurdering som tema i setninga. Setninga i heilskap er likevel påfallande fri for eksplisitte uttrykk for animate utøvarar eller årsaker. Prosessen *er gjort* er ein materiell prosess som må tolkast som uttrykk for ein tilstand på grunn av perfektumsforma. Også *endringer* er ei nominalisering, av verbet *endre*. *Har hatt* er ein relasjonell prosess og må tolkast som uttrykk for ein tilstand. Prosessane er lite innhaldstunge, medan dei andre ledda er pakka med innhald som kunne ha vore utpakka som prosessar. Då hadde det mellom anna kome til syne *kven* som hadde endra grunnopplæringssektoren.

4. 2. 1. 2 *Kultur for læring* – 3 skolen i en ny tid

Tal på prosesstypar og prosesskategoriar i dei 94 fyrste linjene i teksten (sjå vedlegg 4 for den fullstendige analysen):

Prosesstypar	
Materiell	66
Verbal	7
Åtferdsprosess	1
Relasjonell	63
Eksistensiell	0
Mental	5

Figur 13. Tal på prosesstypar i KULF.

Prosesskategoriar	
Handling	15
Hending	4
Tilstand	52

Figur 14. Tal på prosesskategoriar i oversetningane i KULF.

Den fyrste delen av KULF har litt fleire relasjonelle prosessar og færre materielle prosessar enn den tilsvarande delen av KVIS. Som nemnt over, og i kapittel 3. 3. 1. 1, handlar den fyrste delen av tekstane om å seie noko om kunnskapen og skulen sin plass i samfunnet, og leggje eit grunnlag for argumentasjon og forslag til tiltak som kjem etterpå. Dei mange relasjonelle prosessane og setningane som dermed uttrykkjer tilstand, er difor sannsynlegvis eit uttrykk for intensjonen om å formidle ein tilstand (sjå også kap. 4. 3. 3 om intensjon og sjangerskjemakomponentar).

Denne setninga er tolka som ei hending: «Samtidig **påvirkes** også skolen av de endringer som **skjer** i samfunnet». Prosessen *påvirkes* er materiell, men adverbialet med preposisjonen *av* uttrykkjer ikkje ei agensrolle, og setninga kan difor ikkje sjåast som ei passivhandling. *Av*-frasen svarer til eit «logisk subjekt» som er obligatorisk for å gje setninga meining (NRG 1997: 797). Adverbialet i seg sjølv uttrykkjer ei hending gjennom prosessen *skjer*, noko som også skjuler eventuelle menneskelege aktørar som påverkar endringar i samfunnet. Ein verknad av dette er at endringane i skule og samfunn ser ut til å vere uunngåelege, noko som er eit viktig grunnlag i argumentasjonen for at tiltak som er presenterte i KULF er naudsynte.

Denne setninga seier noko om kva eigenskapar 'kunnskap' har: «Kunnskap **skiller seg** fra andre ressurser ved at den ikke **er** en knapp ressurs». *Kunnskap* vert gjennom den refleksive konstruksjonen eit slags tomt agensledd. Ein kan ikkje seie at det uttrykkjer ei animat årsak, og dette er difor tolka som ei hending. Som i dømet frå KVIS over, kan det diskutertast om dette eigentleg er meir uttrykk for ein tilstand. Uansett er dette eit døme på korleis 'kunnskap' vert skildra i starten av KULF, som noko som er eller skjer på ein spesiell måte, utan at det finst menneskelege intensjonar bak. Saman med få uttrykk for epistemisk

modalitet (sjå også kapittel 4. 2. 2), er dette med på å framstille røyndomsbiletet som sant og objektivt.

Når det gjeld handlingar i dei 94 linjene av KULF, er det mange døme på at ei setning som er framsett som ei handling, likevel ikkje alltid er like tydeleg når det gjeld kausalitetstilhøve. I 5 av setningane som er kategoriserte som handlingar, er det snakk om passivkonstruksjonar, der ein berre har eit tenkt agensledd. Døme: «Det **stilles** mange og ulike krav til lærerne».

Dei aktive konstruksjonane har flest utøvarar som er metonymiske subjekt, som *skolen* her: «Skolen må i større grad **legge vekt på** ulike elevs likeverd». Det er oftast *skolen* som er det metonymiske subjektet, tolka som ein animat utøvar, fordi det representerer dei menneska som arbeider i skulen. Dette tyder på at avsendar legg eit ansvar for handling hos *skulen*, og altså andre enn seg sjølv. Nokre stader er det ei gruppe menneske som har agensrolla: «For en generasjon siden **kom** de fleste innvandrere til Norge fra Norden, Nord-Europa eller Nord-Amerika». I setninga etter er *innvandrere* omskrive til den nominaliserte prosessen innvandring, og dermed uttrykkjer setninga ei hending: «Fra 1970 **har** en større del av innvandringen **kommet** fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika».

Denne setninga er også kategorisert som ei handling, men syntaksen tilslører likevel kausalitet: «I tillegg vil mange av forslagene i meldingen **gjøre** det påkrevd med målrettet kompetanseutvikling». Subjektet er *forslagene i meldingen*, og igjen har eg tolka dette som eit metonymisk subjekt, som representerer dei menneskelege aktørane bak forslaga. *Påkrevd* har ein adjektivisk funksjon, og er objektspredikativ i setninga. Objektsplassen er fylt av det formelle objektet *det*, medan preposisjonsfrasen til slutt, gjev det potensielle objektet. På denne måten unngår avsendar å seie kven som krev noko, å *krevje* er ikkje ein gong utforma som ein prosess, slik eg tolkar det her. I løpet av dei 94 fyrste linene i KULF, er *departementet* agens to gonger.

Elles er starten av KULF som nemnt dominert av setningar som uttrykkjer tilstand. Det er to trekk ved tilstanden i samfunnet som vert trekt fram, det er kunnskap som drivkraft, og mangfaldet i samfunnet. Døme på setningar som skildrar tilhøva som tilstandar, er desse to:

Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap **innebærer** også at den enkelte **får** et kontinuerlig behov for å **oppdatere seg** og **tilegne seg** ny kunnskap.

Møtet mellom ulike kulturer og religioner **innebærer** både nye utfordringer og muligheter til å **skape** nye kulturinntrykk og **utfordrer** de tradisjonelle oppfatningene av Norge som ett homogent kulturfellesskap.

Som ein kan sjå av døma, spelar også presupposisjonar ein viktig del av det å framstille noko som ein tilstand. *Kunnskapsutviklingen* i bunden form tyder på ei forventing om at mottakar kjenner til eksistensen av denne. Også den bundne forma på *møtet* i det andre dømet, viser at teksten spelar på forventingar om kva mottakar veit eller er samd i frå før. Fleire presupponerte tilhøve vert skildra i kapittel 4. 3. 1, her er poenget å vise at fleire språklege trekk verkar saman og formar språket ut frå den kommunikative intensjonen, som her sannsynlegvis er å skildre ein situasjon som bakgrunnsstoff for vidare argumentasjon. Meir om sjangerskjemakomponentar i kapittel 4. 3. 3. 3.

Dei 94 analyserte linjene i KULF inneheld *elev* i ei eller anna form 8 gonger, mot 17 i KVIS. *Elevenes vegne, elevens læring, elevers likeverd, elevgruppen, elevmassen, en gruppe elever* er døme på korleis elevane figurerer, dei er ikkje subjekt i nokon av setningane, og heller ikkje agens. Samansetjingane *elev* førekjem i her, viser også ein tendens til å omtale elevane som ei gruppe eller masse, ikkje som enkeltindivid.

4. 2. 2 Modalitet

4. 2. 2. 1 *Kvalitet i skolen* – 1 Felles innsats for bedre kvalitet¹³

Tal på førekomstar av deontisk og epistemisk modalitet (sjå også vedlegg 5):

	Sterk	Middels	Svak	Sum:
Deontisk	80	5	8	93
Epistemisk	5	11	9	25

Figur 11. Modalitet i KVIS.

Deontisk modalitet vert uttrykt oftare enn epistemisk, og er gjennomgåande sterk. Deontisk, sterk modalitet kjem ofte til uttrykk gjennom modalverba *skal, må* og *vil*. *Skal* og *må* er oftast uttrykk for det naudsynte i at noko skal skje eller at nokon skal gjere noko, eller at noko skal

¹³ Eg tek ikkje med *Boks 1. 1. Formålet med opplæringa* i denne analysen, fordi dette er eit utdrag frå ein annan tekst, som inneheld meir deontisk modalitet enn det som er representativt for KVIS.

vere på ein spesiell måte, som her: «Det **må** arbeides aktivt for at disse endringene **skal** bidra til å heve kvaliteten på utdanningen så raskt som mulig».

Det er likevel nokre meiningsnyansar som skil bruken av *skal* og *må* frå kvarandre. *Må* er uttrykk for ei sterk oppmoding eller vurdering av noko som naudsynt, eller svært ønskeleg. Denne setninga er uttrykk for ein ønskeleg tilstand: «Alle foreldre **må** være trygge på at skolen setter alt inn på å se hvert barn, og at hvert barn **skal** hjelpes og stimuleres de første skoleårene». Den relasjonelle prosessen *være* uttrykkjer tilstand (sjå nedanfor, om prosessar og ergativitet), og modalverbet modaliserer dette. Det er ikkje foreldra som vert forplikta til handling i denne setninga, sjølv om *foreldre* er subjekt i det fyrste setningsleddet. Ansvar vert lagt på *skulen* i denne samanhengen. I denne setninga uttrykkjer *må* meir direkte ei oppmoding om handling: «Skoleeierne **må** sette krav til rektorene om resultater og støtte skolene i deres forbedringsarbeid». Sjølv om *må* vert rekna som uttrykk for sterk deontisk modalitet, er det likevel meir uttrykk for ei sterk oppmoding om handling eller eit ønske om ein tilstand, enn ein ordre eller eit krav (andre døme på setningar med *må* finst i vedlegg 5).

Dette er tydelegare når ein samanliknar *må* med *skal*. Døma under viser ulike setningar med sterk deontisk modalitet i form av modalverbet *skal*:

Alle elever som går ut av grunnskolen, **skal** mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv

Alle elever **skal** ha like muligheter til å utvikle sine evner og talenter

Det er opprettet et offentlig utvalg som **skal** se på organiseringen av spesialundervisning og forholdet mellom spesialundervisning og opplæringen generelt

På dette området **skal** indikatorene videreutvikles

Den fyrste setninga er eit av måla som vert sett opp for grunnopplæringa i KVIS. Her er det elevane/lærlingane som *skal* mestre. Framleis er det ikkje elevane hovudansvaret her vert lagt på, men skulesystemet. Modalverbet *skal* signaliserer uansett eit krav til at nokon handlar for å nå målet. Den andre setninga over legg heller ikkje ansvaret på elevane, men på dei som gjev moglegheita til elevane. *Skal* uttrykkjer eit sterkare krav til at dette skal skje. Eit *må* i denne samanhengen ber meir preg av å vere ei oppmoding om handling, jamfør dømet over, der foreldra er subjekt i setninga. Dei to siste setningane forpliktar subjektet eller det tenkte agensleddet i setninga meir direkte til handling, og let det ikkje vere tvil om at handlinga skal skje, dette er ikkje berre ei oppmoding eller eit sterkt ønske.

Vil skil seg frå *må* og *skal* ved at det berre er deontisk nytta når regjering eller departement forpliktar seg sjølve til å gjere noko: «Regjeringen **vil** legge fram en egen stortingsmelding om lærerutdanningen ved årsskiftet 2008- 2009». *Vil* nytta på denne måten uttrykkjer kommissive språkhandlingar (sjå kapittel 3. 4. 3. og 4. 3. 3).

Deontisk, middels modalitet kjem til uttrykk gjennom modalverbet *bør*: «Målsettingene gir klare signaler til hele sektoren om hvilke aspekter ved grunnopplæringen som **bør** prioriteres». Dette er ei oppmoding, og ei svakare oppmoding enn ved bruk av *må*.

Den svake deontiske modaliteten kjem hovudsakleg til uttrykk gjennom modalverbet *kan*: «Departementet vil også gi veiledning om hvordan skolene **kan** arbeide med å bedre læringsmiljøet generelt og motvirke mobbing spesielt». Her ser det ut til at departementet vil utarbeide forslag eller tips til handling, gjennom den svake modaliteten.

Epistemisk modalitet er sjeldnare uttrykt enn deontisk, og det er flest førekomstar av middels og svak epistemisk modalitet. Dei fem førekomstane av sterk modalitet er i form av modalverbet *vil*. Desse påstandane balanserer som nemnt på grensa mellom å uttrykkje modalitet og berre temporalitet (sjå kapittel 3. 3. 2). Eit døme på dette er: «Den negative trenden i de internasjonale undersøkelsene må snus. Viss ikke det skjer, **vil** for mange gå ut av skolen uten de ferdighetene de trenger senere i livet». Her gjer altså framtidsutsiktene (epistemisk, sterk) det naudsynt (deontisk, sterk) å gjere det betre i internasjonale undersøkingar. Kausaltilhøvet mellom trenden i undersøkingane og ferdigheiter ein treng seinare i livet, er interessant.

Eit døme på epistemisk, middels modalitet der det også er snakk om gjettingar om framtida, er dette: «Det er spesielt alvorlig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker og behovet for ufaglært arbeidskraft **ventes** å gå ned». *Ventes* uttrykkjer ikkje berre eit tidsmoment, men eit moment av uvisse hos avsendaren. Samanlikna med bruken av *vil* i dømet over, knyter avsendaren seg svakare til sanninga av denne prediksjonen. Modaliteten er også påfallande ved sida av den kategoriske påstanden om at krava til kompetanse aukar. Dette er avsendaren klår over at han ikkje kan uttale seg sikkert om. Dette er eit døme på eit verb som tydeleg uttrykkjer både tid og modalitet. Epistemisk, middels modalitet kjem elles til uttrykk gjennom adverbial, modusadjunkt som *i hovudsak* og *i sin alminnelighet*, og gjennom verbal som vurderer sannsyn eller vanlegheit: «Norske elever ser ut til å være kreative og selvstendige, noe som er viktig i framtidig arbeidsliv.»

Epistemisk, svak modalitet er ofte uttrykt gjennom *kan*. Somme tider må ein tenkje seg om ein ekstra gong for å skilje mellom epistemisk og deontisk *kan*. Her har eg tolka *kan*

som uttrykk for epistemisk modalitet.: «Disse forventningene **kan** være sammenfallende, men de **kan** også være motstridende».

Det lave talet på uttrykt epistemisk modalitet i KVIS seier noko om at det truleg finst mange kategoriske påstandar. Desse finst gjennomgåande i heile teksten, og er av ulik karakter. Døme er: «Utdanning er nøkkelen til et liv som aktiv samfunnsdeltaker (...)», «Vurdering av kvaliteten byr på mange utfordringer», «Nesten halvparten av 50-60-åringene som har lave leseferdigheter, er uføretrygdet», «Det er betydelig kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker i skolepolitikken» osv. Avsendar signaliserer at slike påstandar er sikker kunnskap.

Til slutt kan det nemnast at avsendar uttrykkjer haldning gjennom konstruksjonar som ikkje fell innanfor denne modalitetsanalysen, men som likevel har mykje av den same funksjonen. Dette gjeld særleg dei evaluerande adjektiva *viktig* og *nødvendig*. *Sannsynligvis/nødvendigvis* ville derimot verte analyserte som modalitet, fordi dei er setningsadverbial/modusadjunkt som modifierer verbhandlinga og dermed påstanden (sjå kapittel 3. 3. 4). *Viktig* er nytta i ei eller anna form 19 gonger. To er at-setningar, og tre infinitivkonstruksjonar. Døme: «Denne kunnskapen er det viktig å utnytte for å oppnå forbedringer på de områdene som er vurdert» og «Det er for eksempel viktig at man i videregående opplæring tidlig ser hvilke elever som kan stå i fare for å avbryte opplæringen og følger opp disse».

Nødvendig er nytta 7 gonger, to er infinitivkonstruksjonar, ein er at-setning. Døme: «Det er **nødvendig** å prioritere utvikling av sentrale grunnleggende ferdigheter tidlig» og «Samtidig er det **viktig** å understreke at en rekke mål for norsk skole, både faglige og de som gjelder verdier og holdninger, ikke er vurdert gjennom slike undersøkelser».

4. 2. 2. 2 Kultur for læring – 3 Skolen i en ny tid¹⁴

Tal på førekomstar av deontisk og epistemisk modalitet (sjå også vedlegg 6):

¹⁴ Her er tekstboksane tekne med, fordi teksten er skriven av den same avsendaren, noko av teksten er berre organisert i tekstboksar .

	Sterk	Middels	Svak	Sum:
Deontisk	42	6	4	52
Epistemisk	8	7	10	25

Figur 12. Modalitet i KULF.

Også i KULF er den sterke deontiske modaliteten stort sett uttrykt gjennom modalverba *må*, *skal* og *vil*. Døme på dei tre:

Dertil **skal** opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev

Skolen **må** i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd

På denne bakgrunn **vil** departementet fremme en rekke tiltak som samlet **vil** gi et betydelig kompetanseløft i grunnskolen og i videregående opplæring

Dei same tendensane i skilnaden av *skal* og *må* viser seg i KULF. *Skal* gjev uttrykk for noko som krev handling av nokon, *må* ber meir preg av oppmoding til handling eller eit ønskje om ein viss tilstand.

Deontisk, middels er oftast realisert gjennom *bør*, som i denne setninga: «De nasjonale læreplanane skal fastsette tydelige kompetansemål, men det **bør** i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås». Her ser ein skilnaden i deontisk styrke godt: læreplanane *skal* fastsette (...), det *bør* overlatast til skulane å avgjere korleis (...), men måla *skal* nåast. Skulen og læreplanane vert her subjekt for handlingar av sterk deontisk modalitet, medan styresmaktene vert oppmoda gjennom det middels sterke *bør*. Dei få tilfella av deontisk, svak modalitet er realisert gjennom *kan*: «Det er ikke lenger slik at noen **kan** kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp».

Den epistemisk, sterke modaliteten består også i KULF i hovudsak av ein temporal bruk av *vil* som eg tolkar som epistemisk: «For det første **vil** det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner». I dette dømet kan det diskuterast om *vil* er deontisk, fordi setninga er ei passivhandling med eit tenkt agensledd, og slik kanskje uttrykk for ei kommisiv språkhandling som uttrykkjer *tilbøyelegheit*. I samanhengen tolkar eg det likevel som eit epistemisk uttrykk, fordi det er snakk om ei gjetting om kva konsekvensar «utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn» har for skulen (sjå linje 34 i KULF).

Epistemisk, middels modalitet kjem til uttrykk på ulike måtar, som *brukes gjerne*, *synes å gi*, *er ofte*. Døme på epistemisk, middels modalitet, uttrykt gjennom modaladjunkt: «Skolen er **sannsynligvis** den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til

uttrykk». Epistemisk, svak modalitet kjem oftast til uttrykk gjennom *kan*, som her: «Forskningsresultater peker på tre forhold som **kan** hemme skolens kultur for læring». Desse tre forholda utgjør ein viktig del av argumentasjonen i KULF, men er likevel ikkje framsette som sikker kunnskap. Denne setninga inneheld to *kan* som eg har tolka som epistemiske. Setninga har ei litt merkeleg opbygging:

En annen faktor som **kan** hemme skolens læringskultur, **kan** være manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider på en skole besitter, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles.

For det fyrste tek avsendar gjennom eit epistemisk *kan*, atterhald om at den aktuelle faktoren kan hemme læringskulturen i skulen. For det andre ser det ut til at avsendar tek atterhald om at faktoren i det heile eksisterer – det *kan* vere manglende tradisjon for refleksjon. Dette framstår ikkje som sikker kunnskap. Døme på kategoriske påstandar er det likevel mange av, noko det relativt låge talet på epistemisk modalitet kan indikere. Døme: «Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene» og «Det norske samfunnet er mer fleretnisk og flerreligiøst enn tidligere». Desse påstandane kjem i starten av KULF, som del av situasjonskomponenten for KULF som argumenterande tekst (sjå kapittel 4. 3. 3. 3).

Til slutt er adjektiva *nødvendig* og *viktig* nytta også i KULF, og forsterkar fokuset på naudsyn i teksten. *Nødvendig* er nytta 4 gonger, ein gong i infinitivkonstruksjon. *Viktig* er nytta 16 gonger i ei eller anna form. To gonger i at-setningar, tre gonger i infinitivkonstruksjonar. Døme på bruken av dei to adjektiva: «Når det gis større lokal handlefrihet, er det **viktig** at enkeltindividets rettigheter sikres, og statens tilsynsrolle vil derfor bli mer sentral», «Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig **nødvendige** ferdigheter for skolen som organisasjon».

4. 3 Tekstnivå

4. 3. 1 Presupposisjonar

4. 3. 1. 1 *Kvalitet i skolen* – 1 Felles innsats for bedre kvalitet

KVIS inneheld ein del eksistenspresupposisjonar (sjå kap. 3. 4. 3). Nokre av dei er substantiv i bunden form som fyrst har vorte introduserte i ubunden form i teksten, for så å verte presenterte som kjende. Dette heng også saman med tema/rema-struktur i teksten, og vert ikkje kommentert her. Eg kommenterer eksistenspresupposisjonar når eg meiner dei uttrykkjer noko påfallande, framstilt som kjent/gitt, eller viss dei har noko å seie for korleis teksten framstiller kunnskap på ein spesiell måte.

Linje 17 inneheld ein eksistenspresupposisjon: «Etableringen av nye målemetoder og -systemer har imidlertid gitt ny og viktig kunnskap for nasjonale utdanningsmyndigheter og for sektoren». Her signaliserer den bundne forma på substantivet *etableringen* det presupponerte tilhøvet: at målemetodar og -system har vorte etablerte. Setninga før, linje 16, er konstruert på liknande måte: «Vurdering av kvaliteten i grunnopplæringen byr på mange utfordringer (...)». *Vurdering* står ikkje i bunden form, og det kan difor i større grad diskuterast om dette er ein presupposisjon. Det er i alle høve ikkje introdusert før i teksten. Som eg viser i kap. 3. 4. 3., kan nominaliseringar av og til ha om lag same funksjon som presupposisjonar. Det som kan seiast å vere presupponert her, er at vurdering av kvaliteten eksisterer (eller skal eksistere). Om slike nominaliseringar kan reknast som presupposisjonar eller ikkje, bidreg dei uansett til å framstille udiskutabel bakgrunnskunnskap i tekst.

Linje 18 inneheld det implikative verbet *oppnå*, og presupponerer også at nokre område (av grunnopplæringa) er vurderte: «Denne kunnskapen er det viktig å utnytte for å oppnå forbedringer på de områdene som er vurdert» presupponerer at det er eit mål å oppnå betringar. Det interessante med den siste presupposisjonen er ordvalet, sett i samanheng med det som står før i avsnittet. Samanhengen som vert teken for gitt, er at etablering av målemetodar- og system har ført til at nokre område er vurderte – mottakaren må her godta at måling har ført til vurdering. Presupposisjonane i dette avsnittet er medverkande for dei tydingsrelasjonane som vert danna mellom orda *måle* og *vurdere*.

Linje 39 presupponerer at det finst eit gjennomsnitt for OECD-landa: «Norske elever presterer under gjennomsnittet i OECD-landene og er svakest i Norden i sentrale ferdigheter

og fag som lesing, regning og naturfag». Både *gjennomsnittet* og *OECD-landene* står i bunden form, og signaliserer at dette er noko mottakar er kjend med. Det er altså underforstått at resultatata til norske elevar vert samanlikna med elevar i OECD-landa.

Uttrykket *norske elever* går att fleire stader i teksten. Dette kan kanskje sjåast som ein eksistenspresupposisjon i den forstand at det indikerer at norske elevar eksisterer i forhold til noko anna – dei vert samanlikna. *Norske elever* og *norsk skole* byggjer på at ein har eit internasjonalt perspektiv som gitt bakgrunnskunnskap, som i linje 23: «Norsk skole har mange kvaliteter».

Linje 68 presupponerer ei negativ utvikling i sentrale fag og ferdigheiter: «Regjeringens mål er å snu den negative utviklingen i sentrale fag og ferdigheter vi har sett de siste ti årene». *Den negative utviklingen* i bunden form signaliserer eksistenspresupposisjonen. Ut frå konteksten er det rimeleg å slutte at det er snakk om m.a. resultatata i PISA, som er nemnt i avsnitta over. Dette kan også tolkast som ei blanda kopling, der *den negative utviklingen* er konstituent¹⁵, og dermed er dette ei slags samanfating av informasjon som er gjeven om resultat i PISA. Det er også lagt nokre føringar for kva som er sentrale fag og ferdigheiter her – særleg er lesing nemnt tidlegare i teksten. Dette treng ikkje å vere særleg kontroversielt, men som nemnt vert mål om haldningar og verdiar sett til sides som område som ikkje kan vurderast (mål原因). Her må altså lesaren vite/godta kva som er *sentrale fag og ferdigheter*, og at det er ei negativ utvikling av desse.

Linje 73 føreset at mottakar er kjend med eksistensen av Kunnskapsløftet og kvalitetsvurderingssystemet: «Gjennom Kunnskapsløftet og nasjonalt system for kvalitetsvurdering er det lagt sterkere vekt på elevenes utbytte av opplæringen enn tidligere». *Kvalitetsvurderingssystemet* står seinare i bunden form, så kanskje er det i dømet over introdusert som ny informasjon. Det er likevel ikkje nærmare definert, så det ser ut til å vere føreset som kjent.

Samfunnet vert nytta i bunden form gjennom heile teksten. At vi har eit samfunn er sjølvstøtt allmennkunnskap, men ved å anta at dette er kjent, unngår ein å diskutere innhaldet i omgrepet: «Samfunnet har gitt grunnopplæringen et omfattende mandat som konkretiseres i formålsparagrafen for grunnopplæringen, den øvrige delen av opplæringsloven og

¹⁵ Blanda kopling er koplingar frå ei heil setning til ein konstituent i neste setning, eller frå ein konstituent i føregåande setning til heile neste setning. Ein konstituent er ein innhaldsstorleik, t.d. ein person, eit objekt, ei handling el. ein idé (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993: 169).

foreskriftene, herunder læreplanens generelle del, prinsippene for opplæringen og læreplanene i alle fag» (linje 115). Samfunnet er jo ikkje éin samla storleik med samla interesser, det består av ulike instansar med delvis motstridande meiningar og syn. Dette kjem ikkje fram når samfunnet vert framstilt i bunden form utan nærmare presisering, som ein aktør som krev noko. Underoverskrifta «1. 1. 1. Samfunnsmandatet» gjev inntrykk av at skulen har fått ei gitt oppgåve av samfunnet.

Ein litt oppsiktsvekkjande eksistenspresupposisjon i KVIS kjem på linje 260: «Kvalitetssvikten som er avdekket i grunnopplæringen, forplikter alle involverte i sektoren til å følge nøyere utviklingen i elevenes læring». *Kvalitetssvikten* i bunden form framstiller det som kjent at det finst ein svikt i kvaliteten i grunnopplæringa. Dette er den einaste staden dette ordet førekjem i teksten, og omgrepet 'kvalitetssvikt' må få sitt innhald gjennom konteksten det er brukt i. Ein mottakar som godtek dette som kjend informasjon, må trekkje slutningar om innhaldet i ordet på grunnlag av noko anna som er sagt i teksten, m.a. om kvalitet, og i tillegg godta at det faktisk *er* ein *svikt* i kvaliteten.

Gjennom eit tilbakeblikk i teksten kan ein spore det som sannsynlegvis er med på å gje *kvalitetssvikt* innhald i denne teksten, på grunnlag av inferenskoplingar¹⁶. Verbet *svekket* er nytta i samband med *kvalitet* på linje 34–36:

Regjeringen er imidlertid bekymret for at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring ikke er god nok. Det er spesielt alvorlig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker og behovet for ufaglært arbeidskraft ventes å gå ned.

Vidare vert det gjort greie for resultat i lesing, rekning og naturfag frå PISA-undersøkingar, i tillegg til at kompetansemål i læreplanen er nemnt. *Svak* vert nytta fire gonger i avsnittet som handlar om resultat i PISA, og førekjem ikkje andre stader i teksten. Desse orda er i semantisk slektskap med *svikt*, og det er rimeleg å gå ut ifrå at *kvalitetssvikten* refererer til desse resultatata. Det er dei grunnleggjande ferdigheitene det vert uttrykt bekymring for i teksten: «Norske elever presterer under gjennomsnittet i OECD-landene og er svakest i Norden i sentrale ferdigheter og fag som lesing, regning og naturfag». Andre sider som gjeld

¹⁶ «Inferenskopling er en samlekategori for ord og uttrykk som på en eller annen måte er assosiert med hverandre» (Vagle, Sandvik, Svennevig 1992: 156). Inferenskoplingane kviler på mottakar si evne til å trekkje slutningar, og på erfaring og kunnskap frå det gjeldande området.

haldningar og verdiar, vert uttrykt som positive eksisterande sider ved skulen. *Kvalitetssvi*kt gjev negative assosiasjonar, og er dermed lett å knyte til andre ting som får negativ omtale. Ut frå dette får også *kvalitet* eit visst innhald. Svikt i kvaliteten er her kvalitet ut frå dei målbare kvalitetskomponentane i skulen. Mottakaren vil sannsynlegvis ha ei forståing av at det er snakk om ein svikt i dei kvalitetane som er *målt*, mellom anna i PISA-undersøkingane. Det ser ut til at *kvalitetssvikten* fungerer som konstituenten i ei blanda kopling. Det går også an å sjå presupposisjonen som del av ein anaforisk referanse, det vil seie at det språklege uttrykket viser tilbake til noko som er gitt før i teksten¹⁷. Han viser likevel ikkje til innhaldet i éi bestemt utsegn i teksten, og det er langt frå linje 34–36 som skildra over, og til linje 260. Å kople dette saman krev nokså mykje av mottakaren, men den bundne forma på *kvalitetssvikten* viser at avsendar forventar at mottakar gjer det.

Linje 330 kan tolkast som ein kritisk kommentar til føregåande politikk: «Det er behov for å tette hull i Kunnskapsløftet ved å gi mer veiledning om innholdet, men også mer støtte til å gjennomføre Kunnskapsløftet lokalt». Her er det presupponert at det finst «hol» i Kunnskapsløftet – ein eksistenspresupposisjon.

I tillegg til eksistenspresupposisjonane som hittill er gjort greie for, førekjem det ein del andre typar presupposisjonar som er verd å nemne. Linje 16 presupponerer at *nokre* sider ved kvaliteten i skulen let seg måle: «Ikke alle sider ved kvaliteten i skolen lar seg måle». Ein kan sjå at dette er ein presupposisjon fordi ein føresetnad for at påstanden skal vere sann, er nettopp at *nokre* sider ved kvaliteten let seg måle. Kvantorane *alle* og *ingen* er to kategoriske storleikar som utelet kvarandre, medan *nokre* og *ikkje alle* føreset kvarandre. *Ikke alle* har dermed ein implikativ funksjon fordi det impliserer *noen*.

Linje 35 presupponerer at ferdigheitene til elevane vert svekte, krava til kompetanse aukar og at behovet for ufaglært arbeidskraft er venta å gå ned: «Det er spesielt alvorlig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker og behovet for ufaglært arbeidskraft ventes å gå ned». Leddsetningar innleia med *at* kan innehalde presupponerte påstandar, og den nye informasjonen ligg då i det som kjem før *at* (NRG 1997: 982). *Det er spesielt alvorlig* er hovudpåstanden, den nye informasjonen i setninga over. Ut frå syntaksen ser det ut til at resten av informasjonen er kjend.

¹⁷ Anaforisk referanse er ein av fleire ressursar for å introdusere og følgje identiteten til objekt eller tilhøve som vert omtala i teksten (Maagerø 2005, Vagle, Sandvik og Svennevig 1993).

I linje 94 kan *realisere* reknast som eit implikativt verb, og dermed signaliserer det eit presupponert tilhøve: «Regjeringen vil forsterke innsatsen for at lærere, rektorer og skoleeiere i grunnopplæringen skal få bedre muligheter til å realisere målene for grunnopplæringen». Syntaksen framstiller det som noko ønskeleg for lærarar, rektorar og skuleeigarar. Nominaliseringar og infinitivskonstruksjonar er tilslørande, kven er det som ønskjer kva? (Sjå diskusjon nedanfor). Det kan også diskuteras om *forsterke* skal reknast som eit verdiverb, det impliserer iallfall at dette er positivt/ønskeleg (sjå kapittel 3. 4. 3 om implikative verb og «verdiverb»).

Linje 107 presupponerer at lærarane *får hjelp og støtte* til ein kunnskapsbasert praksis¹⁸: «I denne meldingen legger departementet vekt på lærernes kompetanseutvikling etter at de har fullført grunnutdanningen, og på hvordan lærerne kan få mer hjelp og støtte til en kunnskapsbasert praksis». Det er adjektivet *mer* som her presupponerer at ein allereie får.

Hjelp og støtte uttrykkjer verdi litt på same måte som verdiverb, og er dessutan nominaliserte prosessar. Det er ikkje berre orda, men syntaksen som er avgjerande her. Prosessen *få* er ein relasjonell (possessiv) prosess, og uttrykk for ein tilstand (ønskt) hos lærarane, ikkje ei handling gjort/ønskt av departementet. Setningsstrukturen er med og styrker eit presupponert innhald her. Det kunne ha stått «og på hvordan departementet kan gi hjelp og støtte/og på hvordan det kan gis mer hjelp og støtte (...)». *Hjelp og støtte* indikerer framleis at dette er ønskt. Presupposisjonen vil likevel verte «svekt» fordi lærarane ikkje står i fokus verken grammatisk eller på ordnivå, og årsaks- eller ansvarstilhøve vert meir synlege. Språket byr på valmoglegheiter både på ordnivå og grammatisk nivå, som presupposisjonsberarane i kap. 3. 4. 3 ikkje dekkjer.

4. 3. 1. 2 *Kultur for læring* – 3 Skolen i en ny tid

Tre presupposisjonar i KULF er utløyste av tidsadverbet (omstendeadjunktet) *lenger*, som seier noko om eit før-no-perspektiv i teksten:

¹⁸ Kor stort fokus «kunnskapsbasert forskning» bør ha, er eit diskusjonsemne innan pedagogikk (kva vert målt, vert det nytta som middel til å oppnå effektivitet og måloppnåing på snevre område, som prov på at undervising bør føregå på ein måte som tener politiske mål, vert det brukt til beste for elevane, osv), og difor er det verdt å nemne at det er framstilt som uomtvisteleg gjennom ein presupposisjon.

(16) De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv

(27) Det er ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp

(246) Den enkelte lærer eier ikke «sine» elever lenger

Dei tre setningane inneheld tre implisitte påstandar om fortida: dei viktigaste innsatsfaktorane var kapital, bygningar og utstyr, det *har vore* slik at nokon kunne kalle seg ferdig utlært, lærarar *har eigd* «sine» elevar før. *Lenger* er uttrykk for iterasjon (sjå figur 6 i kap. 3. 4. 3).

Linje 23 presupponerer at *kunnskapssamfunnet* og *industrisamfunnet* eksisterer/har eksistert: «Kunnskapssamfunnet innebærer dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner». Dette er eksistenspresupposisjonar uttrykte gjennom bunden form. Karakteristikken *hierarkiske og regelstyrte organisasjonskulturer* kjem med «på kjøpet», når ein godtek eksistensen av industrisamfunnet, altså er det også presupponert at industrisamfunnet er hierarkisk og regelstyrt. Igjen er det fokus på kontrastar mellom før og no, framstilt som presupposisjonar.

Linje 60 presupponerer at det finst tradisjonelle oppfatningar av Noreg som eitt homogent kulturfellesskap, ved å presentere *de tradisjonelle oppfatningene* i bunden form: «Møtet mellom ulike kulturer og religioner innebærer både nye utfordringer og muligheter til å skape nye kulturinntrykk og utfordrer de tradisjonelle oppfatningene av Norge som ett homogent kulturfellesskap». Dette er ein eksistenspresupposisjon.

Linje 112 speler også på eit før/no-skilje, eller eventuelt eit dei/vi-skilje. Denne setninga presupponerer at det eksisterer ei førestilling om at staten kan skape eit likeverdig skuletilbud gjennom detaljregulering og -styring: «Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skuletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål». *Forestillingen* i bunden form signaliserer at det er ein eksistenspresupposisjon her. Mykje av effekten av utsegna ligg likevel i ordvalet, presupposisjonen inneber også at dette berre er ei førestilling. *Forestilling* og *detaljregulering og -styring* vert sett opp mot *tillit til, den enkelte, de beste forutsetningene, skapes, gjennomføres*. Valet av verdiord framhevar eit ideologisk motsetnadstilhøve her, og presupposisjonen er berre ein del av det.

Overskrifta for kapittel 3 i KULF, «Skolen i en ny tid», seier mykje om kva kapitlet handlar om. Starten av kapitlet handlar om å definere denne nye tida, og skulen sin plass her. Her verkar presupposisjonar inn på måten samfunnet vert framstilt på. *Kunnskapssamfunnet* vert introdusert i bunden form, som antatt kjent og eksisterande. Lenger nede kjem setninga «Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter» (linje 34). Setninga framstiller det som kjend informasjon at vi har ei utvikling mot eit meir kunnskapsdrive samfunn, gjennom den bundne forma på *utviklingen*. Dette er allereie nemnt tidlegare i teksten, så denne presupposisjonen etablerer det meir som ei innforstått sanning.

Vidare står det: «Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene» (linje 36). Her vert det lagt til grunn at tradisjonelle strukturar og arbeidsmåtar hindrar vidareutvikling, deling og tilpassing. Det vert ikkje grunngeve vidare, berre framsett slik det er sitert.

KULF uttrykkjer tydelegare at endringar i systemet er eit mål enn KVIS gjer, noko som går klårt fram av underoverskrifta «3. 3. 2. Frihet, tillit og ansvar: et systemskifte». Her er det eksplisitt uttrykt korleis systemet skal fungere, i større grad enn ein får inntrykk av i KVIS. Presupposisjonane som spelar på eit før/no-perspektiv, kan sjåast som uttrykk for ein del av legitimeringsgrunnlaget for systemskiftet. Dette poenget vert teke att i seinare teksttolking og tekstforklaring.

4. 3. 2 Relasjonskoplingar

4. 3. 2. 1 *Kvalitet i skolen* – 1 Felles innsats for bedre kvalitet

Tal på eksplisitte relasjonskoplingar (sjå også vedlegg 7):

Eksplisitt kopling	Tal
Additiv	20
Adversativ	15
Temporal	7
Kausal	13
Sum:	55

Figur 13. Relasjonskoplingar i KVIS.

Det er flest additive relasjonskoplingar som er eksplisitt uttrykte. Det er likevel ikkje markant skilnad i talet på additive, adversative og kausale relasjonskoplingar, noko som tyder på at kohesjonsmekanismane er av samansett art. Døme på additivkoplingar som førekjem er: *og, også, vidare, for eksempel*. Døme på adversativkoplingar som førekjem er: *men, sjølv om, imidlertid, likevel*. Dei eksplisitte kausalkoplingane er ofte i form av adverbet *derfor*. Desse setningane grunnjev gjerne kvifor noko må gjerast, og er dermed ofte av argumenterande art: «Regjeringen vil derfor...», «departementet vil derfor...», «Derfor må kartlegging, ressurser og kompetanseutvikling støtte tidlig innsats».

Dei temporale koplingane er det litt færre av. Desse førekjem dessutan berre gjennom adverbet *samtidig*. Det kan diskuterast om *samtidig* alltid er uttrykk for ein temporal samanheng:

Denne kunnskapen er det viktig å utnytte for å oppnå forbedringer på de områdene som er vurdert. **Samtidig** er det viktig å understreke at en rekke mål for norsk skole, både faglige og de som gjelder verdier og holdninger, ikke er vurdert gjennom slike undersøkelser (18).

Den andre setninga over er organisert ut frå eit kommentaradjunkt (Halliday 1994), ein del av setninga som uttrykkjer avsendaren sin kommentar til proposisjonen, som *viktig å understreke*. Dermed vert ikkje *samtidig* eigentleg uttrykk for eit tidstilhøve mellom det som skjer i den fyrste og den andre setninga, som i ein narrativ teksttype, men bind saman setningane som språkhandlingar utførte av avsendar: avsendar *påstår* at det er viktig å utnytte kunnskapen til betring *samtidig* som han *synest det er viktig å understreke* at ikkje alle tilhøve i skulen er vurderte gjennom dei undersøkingane som er gjorde. Det førekjem fleire tilfelle der *samtidig* har ein litt tvitydig funksjon. Førekomsten av temporale koplingar i tabellen er ikkje heilt representativ, tala seier ikkje så mykje i seg sjølve. Det vert mellom anna vanskeleg å knyte denne typen temporale koplingar til teksttypar (i kap. 4. 3. 3. 2).

Talet på eksplisitte relasjonskoplingar fortel også at teksten må ha nokså mange implisitte relasjonskoplingar. Linje 51–61 har to eksplisitte koplingar (utheva), men elles er det opp til lesaren å tolke samanhengen:

Den negative trenden i de internasjonale undersøkelsene må snus. **Hvis ikke** det skjer, vil for mange gå ut av skolen uten ferdighetene de trenger senere. **I tillegg** kan Norge få svakere kompetansenivå i befolkningen, og dårligere kvalitet i høyere utdanning og arbeidsliv. Oppslutningen om fellesskolen kan svekkes. Dårlige leseferdigheter begrenser mulighetene til fullverdig deltagelse på mange samfunnsarenaer. Manglende leseferdigheter gir færre valgmuligheter for senere utdanning og yrkesliv. Sjansen for å falle utenfor arbeidslivet er stor. Nesten halvparten av 50–60-åringene som har lave leseferdigheter, er uføretrygdet. Fellesskapet er avhengig av at alle som kan, deltar i

arbeidslivet. Leseferdigheter gir også muligheter for deltakelse i andre områder av samfunnslivet. Det påvirker evnen til å delta i demokratiske prosesser, til å følge med i mediene og til å mestre dagliglivet. For å opprettholde Norges konkurranse- og innovasjonsevne og velferdsnivå er det nødvendig at flere enn i dag har svært gode kunnskaper og ferdigheter.

Årsak-verknad-tilhøva her er interessante. Det kan sjå ut til at ferdigheitene elevane har igjen etter skulegang, kan sjåast i direkte samanheng med trenden i dei internasjonale undersøkingane. Dette kjem av kausalkoplinga *hvis ikke*. Dette kan vere ein indikasjon på at omgrepet 'ferdigheit' er innsnevra til å gjelde det som kan målast.

Additivkoplinga *i tillegg* legg proposisjonen i setninga til proposisjonen i setninga før, og dermed har også denne setninga eit kausalitetsforhold til den fyrste setninga.

Resten av avsnittet får eit oppramsande preg. Her er det implisitte koplingar, og det er mest nærliggjande å tolke desse som additive fordi dei legg til informasjon. Samstundes har alle eit kausalitetstilhøve til den fyrste setninga i avsnittet – fram til og med «Nesten halvparten av 50–60-åringene (...)» er det negative følgjer av den negative trenden i internasjonale undersøkingar som vert ramsa opp.

Avsnittet endar i konklusjonen «For å opprettholde Norges konkurranse- og innovasjonsevne og velferdsnivå er det nødvendig at flere enn i dag har svært gode kunnskaper og ferdigheter». Her må mottakar godta at det å oppretthalde konkurranse- og innovasjonsevne og velferdsnivå er eit argument for kunnskap og ferdigheit. Dei uklåre setningskoplingane i avsnittet gjer resonnementet noko ullent, det kjem ikkje heilt klart fram kva som er konsekvensar av kva, og kva som er nye påstandar. Den implisitte tekstbindinga krev ein mottakar som ser påstandane som samanhengande. Liknande resonnement førekjem fleire stader. Mykje vert oppramsa med implisitte additivkoplingar. Ved fleire høve vert resonnementet avslutta med eit tiltak som regjeringa vil gjennomføre på bakgrunn av dette, eller noko som bør skje eller fokuserast på. Ein kan difor tolke inn ei implisitt kausalkopling, men ofte vert det framstilt nesten som om det skulle vere ei additivkopling – naturleg i forlenginga av den andre informasjonen.

Dei implisitte koplingane i avsnittet sitert over, er illustrerande for fleire parti i teksten. Linje 157–169 (sjå KVIS, vedlegg 1) har heller ikkje eksplisitte koplingar, medan linje 170 inneheld kausalkoplinga *derfor*. Dette kan tyde på at det føregår ein argumentasjon her. Denne delen framstår oppramsande som avsnittet nemnt over, og er sett saman av mange implisitte additivkoplingar. Heile underkapitlet «1. 1. Samfunnsmandatet» går frå *samfunnsmandatet* generelt (utvikling av sosial tilhøyrse, konflikthandtering, demokratiforståing,

haldningar og verdiar, kompetansemål, grunnleggjande ferdigheiter, m. m), til *fagleg utbytte* og *grunnleggjande ferdigheiter* spesielt.

Dette har med hyponymirelasjonar¹⁹ å gjere. Det er i heile underkapitlet «1. 1. 1. Samfunnsmandatet», nokså få eksplisitte relasjonskoplingar, noko som tyder på at dette ikkje er det viktigaste ordnande prinsippet i tekstoppbygginga her. Som nemnt krev dette i større grad at mottakaren tolkar relasjonen mellom setningane. At godt fagleg utbytte og meistring av grunnleggjande ferdigheiter er fundamentet for å nå dei andre ambisjonane i 'samfunnsmandatet', kjem ein her fram til gjennom innsnevringar, utan å markere det noko særleg med t.d. kausalkoplingar. Dette kan gje budskapen ein meir objektiv klang, samanhengen vert i større grad rekna eller framstilt som sjølvsgd. Sjå elles også omtale av tilhøvet mellom *måling* og *vurdering* i kapittel 4. 1. 2. 1, der relasjonskoplingar spelar ei rolle.

Ei setning med adversativkoplinga *men* skil seg ut: «Det er ikke resultatene fra disse undersøkelsene i seg selv som er alvorlige, men de indikasjonene som undersøkelsene gir om elevenes ferdighetsnivå» (linje 43, om resultat i PISA-undersøkinga frå 2006). *Men* uttrykker ein kontrast mellom to nominalfrasar. Likevel er det vanskeleg å få tak i kva som er motsetnadene i innhaldet. Det kan vere eit uklart uttrykk for at det viktigaste ikkje er resultatata, til samanlikning med andre land, men å seie noko om område skulen kan utvikle seg på til beste for elevane på. Det kan kanskje også sjåast som eit forsøk på å bortforklare fokuset på PISA-resultat, med tanke på at venstresida i politikken ikkje har hatt for tradisjon å fremje denne typen måling av resultat. I så fall er føremålet sannsynlegvis å formilde omstende som kan vere ei kjelde til kritikk (frå eigne veljarar), og det kan dermed sjåast som ein politisk motivert eufemisme.

4. 3. 2. 2 *Kultur for læring* – 3 Skolen i en ny tid

Tal på eksplisitte relasjonskoplingar (sjå også vedlegg 8):

¹⁹ Hyponymi er ein leksikalsk kohesjonsressurs som gjer at vi kan skape over- og underkategoriar for fenomen og personar. Dette fungerer ofte som ordnande prinsipp i tekstar (Maagerø 2005). Eit døme her er 'skulens samfunnsmandat' som overordna omgrep, og underkategoriar som 'grunnleggjande ferdigheiter', 'kompetansemål', 'demokratiforståing', 'evne til problemløysing', 'utvikle sosial identitet'. Ein konsekvens av at desse vert hyponymisk kategoriserte her, er at dei vert framheva som omgrep med ulikt innhald. Ein kan t.d. spørje om personleg utvikling og identitetsskaping er ein del av 'fagleg utbytte' eller ikkje. Trass i kategoriseringa her, kjem det ikkje heilt klårt fram kva som inngår i dei ulike omgrepa, men mykje plass vert brukt til å skjere fokuset ned til godt 'faglig utbytte' og å meistre 'grunnleggjande ferdigheiter'.

Eksplisitt kopling	Tal
Additiv	20
Adversativ	12
Temporal	4
Kausal	7
Sum:	43

Figur 14. Relasjonskoplingar i KULF.

Teksten har fleire gonger eksplisitte additivkoplingar i form av *for det første, for det andre, for det tredje*. Dette fungerer svært eksplisitt som eit organiserande element i teksten. Andre døme på additivkoplingar er *dertil, i tillegg, også, eksempelvis*. Additivkoplingane ser ut til å vere litt meir varierte enn i KVIS.

Adversativkoplingar her er *men, på den ene/på den annen side, i stedet*, og kausale koplingar er *dermed, dersom, derfor, på bakgrunn av dette*. Dei fire temporale koplingane i KULF er også i form av *samtidig*: «**Samtidig** er det viktig å understreke at det allerede finner sted veldig mye positivt utviklingsarbeid i norsk skole». Bruken her liknar den som er kommentert over.

Det er både likskapar og skilnader i bruken av relasjonskoplingar i KVIS og KULF. Talet på ulike koplingar er ikkje markant ulikt, begge inneheld blanda koplingstypar og skilnaden på tal i tabellane er for små til å trekkje nokon konklusjonar frå. Begge tekstane har ein del implisitte relasjonskoplingar.

Den kanskje største skilnaden frå KVIS, er at KULF har eksplisitte additivkoplingar som organiserer teksten i form av *for det første/for det andre*. Tendensen kjem også til synes i bruken av adversativkoplinga *på den ene/på den annen side*. Dette kan mellom anna ha konsekvensar for teksttypen, (sjå også kapittel 4. 3. 3. 2), og det er eit ordnande prinsipp som kanskje gjer teksten meir lesarvennleg. Linje 70–75 i KULF er eit døme, og inneheld fleire av momenta eg fokuserer på i kapittel 4. Eg kommenterer desse her, for å gje inntrykk av korleis additivkoplingane fungerer saman med andre språktrekk:

For at skolen skal kunne tilpasse seg **et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn**, er det særlig tre forhold som **må** ligge til rette. **For det første må** lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. **For det andre**

må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. **For det tredje må** skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.

Den kausale subjunksjonen *for at* i første linja, signaliserer at det er snakk om eit føremål. Hovudpåstanden i setninga er at det er tre forhold som må liggje til rette, og føremålet er at skulen skal tilpasse seg eit meir kunnskapskrevjande og mangfaldig samfunn. Føremålet vert på denne måten presupponert i setninga, og kan ikkje takast opp til diskusjon. Eksistensen av *kunnskapssamfunnet* er presupponert gjennom den bundne forma på substantivet. Det store innslaget av sterk deontisk modalitet i form av *må*, framhevar dei tre forholda som svært viktige, samstundes som dei signaliserer ein mottakar som identifiserer seg som ein autoritet – avsendar set seg i ein posisjon til å seie kva som trengst. Den deontiske modaliteten signaliserer også ein avsendar med autoritet til å seie kva skule, lærarar og skuleleiarar må gjere. Fråveret av epistemisk modalitet gjer at avsendar verkar sikker i si sak. Avsendar viser ikkje til eiga haldning til påstandane gjennom uttrykk som *meiner*, *trur*, *sannsynligvis*, *kan vere*. Dei tre additivkoplingane organiserer dei forholda i tre punkt, slik at dei er enkle for mottakar å oppfatte. Dei understrekar den sikre og klare budskapen i avsnittet. Dette er ein viktig del av politikken som vert fremja i KULF, og ei sikker og tydeleg framstilling er ein viktig del av det å gjere ideologi til sikker kunnskap.

4. 3. 3 Makrohandling, teksttype og sjangerskjema i KVIS og KULF

Tekstane er enkeltkapittel i ein større tekst, og kan berre gje nokre indikasjonar på sjangerskjema, teksttype og makrohandling for ei melding til Stortinget i sin heilskap. Enkeltkapitla kan likevel sjåast som sjølvstendige einingar innanfor ein større tekst, som skal nå visse kommunikative mål innanfor det overordna målet med heile stortingsmeldinga. Stortingets definisjon av ‘melding til Stortinget’ gjev i generelle drag det kommunikative føremålet med tekstane:

Melding til Stortinget er en rapport fra regjeringen om arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller drøfting av framtidig politikk. Meldinger brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak (Stortinget sine nettsider).

Tekstane vert kategoriserte ut frå makrohandling, teksttype og sjangerskjema med denne definisjonen av det kommunikative føremålet som eit utgangspunkt. Sidan begge tekstane er

kapittel i ei stortingsmelding, vert dei kommenterte samla her, underordna kvar kategori. Det ligg i korta at tekstane på dette området kanskje er meir like enn ulike. Sjølv om dei skal formidle ulike budskapar, er oppbygginga for å nå fram med budskapet tufta på mange av dei same tekstlege prinsippa.

4. 3. 3. 1 Makrohandling

Makrohandlinga i teksten er her forstått som den overordna språkhandlinga som teksten skal utføre, basert på språkhandlingsklassane presenterte i kapittel 3. 4. 4. Definisjonen av ‘melding til Stortinget’ over, deler det kommunikative føremålet i to: å rapportere om det som er gjort, og/eller å drøfte framtidig politikk. Begge føremåla kan vere til stades i éin tekst, men dei må ikkje.

Nynorskordboka på nett definerer ‘rapport’ som «(teneste)melding om konkrete sakstilhøve i samband med ei hending, eit gjennomført oppdrag e.l.», og ‘rapportere’ kan definerast som ‘å leggje fram’. Viss tekstane rapporterer om arbeid som er gjort, kan ein tenkje seg at makrohandlinga i tekstane i hovudsak er konstativ, altså at tekstane informerer og gjev att. Både KVIS og KULF har relativt mange utsegnssettingar, som slår fast noko som sant eller usant, av denne typen: «Dårlige leseferdigheter begrenser mulighetene til fullverdig deltagelse på mange samfunnsarenaer» (KVIS, linje 54), «I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige» (KULF, linje 200). Dei analyserte tekstane gjev ikkje inntrykk av i hovudsak å rapportere om arbeid som er gjort (dette kjem mogleg i andre kapittel av stortingsmeldinga), men begge fortel eller påstår mykje om tilstanden i skulen, om korleis ting fungerer der, og om kva plass kunnskapen har i samfunnet. Difor kan ein seie at makrohandlinga delvis er konstativ.

For det andre står det i definisjonen ovanfor at ei melding til Stortinget kan vere ei *drøfting* av framtidig politikk. Den høge førekomsten av deontisk modalitet i begge tekstane viser at uttrykk for *naudsyn av* eller *tilbøyelegheit til handling* står sterkt. Dei handlingane det er snakk om her, er nettopp politiske tiltak som regjeringa vil setje i gong. Ei drøfting inneheld typisk ein presentasjon av ulike sider ved ei sak, der avsendar diskuterer sidene og tek stilling på bakgrunn av dette. KVIS og KULF legg fram sider ved ei sak og kjem fram til konklusjonar om noko som må gjerast, men det kan tenkjast at dei fleste mottakarar intuitivt vil kalle tekstane argumenterande framfor drøftande. For meg som mottakar ligg dette i naturen til konteksten. Politikk er så nært knytt til det å argumentere for eit visst syn til fordel for andre syn, at det veg tungt som bakgrunnskunnskap i tolkingsprosessen.

I kapittel 4. 2. 2 viser eg at deontisk modalitet ofte kjem til uttrykk gjennom modalverba *skal*, *må* og *vil*. Tekstane er sterkt prega av direktive språkhandlingar, der avsendar forpliktar eller formanar andre til handlingar, og kommissive språkhandlingar, der avsendar forpliktar seg sjølv til handling. Døme på kommissiv og direktiv språkhandling i KVIS er «**Skoleeierne må** sette krav til rektorene om resultater og støtte skolene i deres forbedringsarbeid» og «**Regjeringen vil** derfor videreutvikle systemet for kvalitetsvurdering og prioritere veiledning til skoler og skoleeiere med spesielle utfordringer» (linje 263 og 269). Døme frå KULF: «For det tredje **må skolen** selv utvikle en kultur for læring og utvikling» og «På denne bakgrunn **vil departementet** fremme en rekke tiltak som samlet vil gi et betydelig kompetanseløft i grunnskolen og i videregående opplæring» (74 og 87). Denne setningstypen går att ofte i begge tekstane. Imperativformer av verbet er ikkje til stades, men den gjennomgåande sterke deontiske modaliteten retta mot andre enn avsendar, kan vere eit argument for å sjå makrohandlinga delvis som direktiv og delvis som kommissiv, noko som vitnar om sterkt fokus på å få utført *handlingar*.

I tillegg kan det nemnast at nokre av utsegnene i tekstane går meir i retning av å vere kvalifiserande. Kvalifiseringar er typisk definisjonar eller andre måtar å *skape* røyndom på. Desse er ofte nytta i argumentasjon, der poenget er å få andre til å akseptere ein spesiell versjon av røyndommen (Vagle, Sandvik, Svennevig 1993: 91). Det kan somme tider vere vanskeleg å skilje kvalifiseringar og konstatar. Denne setninga frå KVIS (9) er eit døme: «God kvalitet i grunnopplæringen er både en investering i den enkeltes livsprosjekt og i vår felles framtid». Det er vanskeleg å avgjere om dette er meint som ei skildring av eit sakstilhøve eller har som mål om å skape eller definere eit bilete av røyndommen.

Om ytringa vert oppfatta som konstativ eller direktiv, er også avhengig av mottakaren. Fairclough ser ideologi som ei viktig drivkraft for språklege uttrykk. Kanskje vert det oppfatta som ein sakspåstand viss mottakar er overtydd om verdsbiletet, men som ei kvalifisering, eller eit *forsøk* på å (re)definere eit bilete av verda, viss mottakar er meir kritisk eller reflekterande til utsegna. Konstative handlingar er som sagt kjenneteikna ved at dei kan målast mot eit sanningskriterium. Språksynet og ideologisynet som ligg til grunn for KDA, hevdar at røyndom er konstruert. Dette gjer det ekstra aktuelt å reflektere over fleire av dei setningane som ser ut som konstativ. Mange av dei kan kanskje like godt kallast kvalifiseringar, fordi dei fyrst og fremst har som mål å definere eit verdsbilete. Viss eg tek dette til fylgje her, vil eg seie at både KVIS og KULF i stor grad er kvalifiserande tekstar, som skildrar verda slik dei vil at andre skal sjå henne.

Dette makroperspektivet på tekstane kan kaste lys over korleis tekst/diskurs på det tekstlege planet kan brukast for å gjere eit bilete av røyndommen overtydande. Skildringa av makrohandling viser at tekstane er samansette, og det er vanskeleg å seie at dei utfører éi av dei fem språkhandlingsklassane som er grunnlaget her. Andre måtar å kategorisere tekst på, som teksttype og sjanger, kan supplere skildringa av teksten på makroplan.

4. 3. 3. 2 Teksttype

Tekstane kan kategoriserast i teksttypar eller framstillingsformer basert på tekstinterne kriterier som relasjonskoplingar, modalitet, modus og verbformer elles (sjå kapittel 3. 4. 3). Tekstskildringa av KVIS har vist at teksten har flest additive koplingar (sjå kapittel 4. 3. 2). Likevel har denne teksten nokså mange både kausale og adversative koplingar, i tillegg til ein god del implisitte koplingar som ikkje alltid er eintydige, der lesaren må slutte seg til samanhengen. Samansette samanhengsmekanismar av denne typen kjenneteiknar teksttypen argumentasjon (Vagle, Sandvik, Svennevig 1993: 256, Vagle 1995: 190).

Dei evaluerande adjektiva *viktig* og *nødvendig* er nytta høvesvis 12 og 7 gonger i løpet av KVIS, og slike vurderande uttrykk er også eit typisk trekk ved teksttypen argumentasjon (Engberg 1998). Samstundes er det få verb som *meine* og *tru*. Prosessanalysen i kapittel 4. 2. 1 viser at oversetningane uttrykkjer mange tilstandar og består av mange relasjonelle prosessar. Desse førekjem ofte i form av *er* og *har* i KVIS. I tillegg er det eit overtal av verb, anten dei uttrykkjer materielle prosessar eller andre prosesstypar, som står i presens og skildrar ein tilstand slik:

Det **er** flere indikasjoner på at skolene og kommunesektoren allerede legger større vekt på elevenes utbytte av opplæringen. Samtidig **er** det undersøkelser som **viser** at Kunnskapsløftets intensjoner i for liten grad **preger** skolenes og skoleeierne egne planer og strategier.

Ifylgje Engberg (1998: 44) er ein deskriptiv teksttype dominert av finitte verb i presens som er statiske (uttrykkjer ikkje utvikling), slik dei fleste verba i dette sitatet er. Modalverba *skal*, *må* og *bør*, kan peike i retning av ein instruerande teksttype. Fråveret av imperativformer gjer likevel at dette ikkje er hovudintrykket på same måte som i ei oppskrift eller ein brukarmanual (kok opp vatn, rør inn, osv). Kombinasjonen av samansette relasjonskoplingar, evaluerande adjektiv og verb som uttrykkjer tilstand i presens, gjer at KVIS verkar å ligge nærast teksttypen argumentasjon, med innslag av deskriptiv teksttype.

KULF viser mange av dei same tendensane når det gjeld relasjonskoplingar, dei er samansette og nokså kompliserte, og lesaren må tolke samanhengar. Dette peikar altså i retning av teksttypen argumentasjon. Adversativkoplingane *på den ene/på den annen side* er også nytta ein gong, og dette er også eit trekk ved argumenterande form: «Det typiska för den *argumenterande* formen är just att den tar fasta på det oklara, osäkra och motstridiga» (Hellspång og Ledin 1997: 23). Likevel er additive koplingar som *for det første/for det andre* fleire stader med på å ordne teksten, og ramse opp viktige punkt. Dette gjev teksten ei deskriptiv form.

Også i KULF er dei vurderande adjektiva *viktig* og *nødvendig* nytta, høvesvis 16 og 4 gonger, og adverbiala/modusadjunkta *sannsyeligvis* og *nødvendigvis* er nytta ein gong kvar, og peikar mot argumentasjon. Prosessanalysen i kapittel 4. 2. 1 viser den same tendensen som analysen av KVIS, noko som peikar i retning av ein deskriptiv teksttype.

Både KVIS og KULF er relativt lange tekstar, og inndelte i fleire delar som delvis skil seg frå kvarandre når det gjeld tekstinterne trekk. Dei kan dermed kategoriserast som ulike teksttypar innanfor heile tekstane. Difor må KVIS og KULF i sin heilskap som kapittel, seiast å vere samansette, og innehalde spor av fleire teksttypar eller framstillingsformer.

Denne måten å kategorisere tekst på er basert på tekstinterne trekk. Dei trekka som vert analyserte, er til stades på overflata i sjølve teksten. Viss ein set den kommunikative handlinga teksten skal utføre, makrohandlinga, i samheng med teksttypologien her, får vi ein kombinasjon av kommunikative intensjonar og tekstlege trekk som må sjåast i ein samheng.

Skildringa av KVIS og KULF i lys av makrohandling og teksttypologi, viser at tekstane har ein samansett intensjon og ein samansett tekstypestruktur. Denne samansettinga kan forklarast ved eit blick på KVIS og KULF frå ein tekstintern og ein tekstekstern ståstad, ved å sjå på tekstane i lys av lingvistiske, sosiale og psykologiske faktorar, som manifestasjonar av ein sjanger og eit sjangerskjema (jf. 3. 4. 3).

4. 3. 3. 3 KVIS og KULF i sjangerskjemaet for argumenterande tekstar

Ut frå det eg som mottakar oppfatar som kommunikativ intensjon, og ut frå teksttypologi, kan KVIS og KULF plasserast i skjemaet for argumenterande tekst, som Vagle, Sandvik og Svennevig (1993) presenterer. Dette organiserer makroinnhaldet i tekstane etter skjema-komponentane *situasjon, problem, løysing* og *evaluering*. Som sagt i kapittel 3. 4. 3, er eit sjangerskjema strukturerande for teksten, med meir eller mindre opning for individuelle grep.

Dei ulike komponentane har ulike kommunikative føremål innanfor intensjonen med den argumenterande teksten. Komponentane treng ikkje å kome i den rekkjefylgja dei er presenterte over. I argumenterande tekst er det heller ikkje alle komponentane som er obligatoriske, men problemkomponenten må vere til stades, og han er som regel kombinert med ei løysing (Vagle, Sandvik, Svennevig 1993). Inndelinga av KVIS og KULF i sjangerskjema er svært generell, og er meint som ei supplerande skisse av tekstane som kommunikativ handling.

Situasjonskomponenten

Situasjonskomponenten gjev naudsynt bakgrunnsinformasjon til problemkomponenten. Utforminga av denne er avhengig av om ein føreset ein mottakar med mykje eller lite bakgrunnskunnskap. Dominerande språkhandlingstype her er konstativ. «Sender forventer at mottaker skal dele hans tro på det proposisjonelle innholdet» (Vagle, Sandvik, Svennevig, 1993: 211).

I KVIS kap. 1 skildrar *utdanninga og kunnskapen* sin viktige plass i samfunnet, og *kvaliteten* sin viktige plass i opplæringa. Oppramsinga av positive sider ved skulen er også ein del av situasjonskomponenten, det same er kap. 1. 1. «Hva er kvalitet?»

I KULF kap. 3 er situasjonen skildra innleiingsvis, der tydinga av *kunnskap som ressurs og drivkraft* og eit *mangfoldig samfunn* vert framheva. Situasjonen er at grunnskulen må tilpasse seg «et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn».

Starten av kapitla uttrykkjer, som eg peika på i kap. 4. 2. 1, mange tilstandar (prosesskategorien 'tilstand'). Syntaktiske val er også styrte av kommunikative føremål, og det er sannsynleg at ulike prosesskategoriar vil dominere ulike komponentar i eit sjangerskjema. Dei mange tilstandane er kanskje uttrykk nettopp for at det er ein tilstand, ein viss situasjon som skal skildrast. Ut frå denne hypotesen vil løysingskomponenten innehalde mange handlingar. At dei ulike komponentane med sine føremål gjev seg utslag i prosesstypen, vert berre ståande som ein hypotese her, sidan heile tekstane ikkje er ergativitets- og transitivitetsanalyserte.

Problemkomponenten

Problemkomponenten inneheld ei negativ vurdering av tilhøve skildra i situasjonskomponenten. Avsendar vil prøve å overtyde mottakar om at noko er problematisk, og tek utgangspunkt i ein mottakar som er usamd i dette. Komponenten inneheld forsvar og grunngeving, og typisk konstative og kvalifiserande språkhandlingar.

I KVIS er problemet at det er vanskeleg å måle, og dermed sikre, kvaliteten i delar av opplæringa. I tillegg er det eit problem at resultata i PISA-undersøkingane er for dårlege. Ordet *kvalitetssvikt* er eit stikkord for korleis problemet vert framstilt, og evaluerande ord og adversativkoplingar, er uttrykk for problemkomponenten: «Regjeringa er **imidlertid bekymret** for at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring **ikke er god nok**» og «Det er grunn til å være **bekymret** for at **svake prestasjoner** i disse fagene både vil ha betydning for sjansen til å lykkes vidare i utdanningssystemet og for prestasjoner i andre fag». Den negative vurderinga ligg også i setningar som «Den **negative** trenden i de internasjonale undersøkelserne må snus», sjølv om setningar som denne kan reknast som ein overgang til løysingskomponenten. Andre problem som vert presenterte i KVIS, er for stort lokalt ansvar for skulen og for lite nasjonal styring.

I KULF er den viktigaste delen av problemkomponenten presentert i «3. 4. 1. Hva hemmer kultur for læring?». Problemet er at skulen som organisasjon ikkje legg til rette for å heve kunnskapsnivået – skulen sin «kultur for læring» kan verte hemma av tre tilhøve: Organiseringsformar som ikkje legg tilstrekkeleg til rette for læring og utvikling, manglande tradisjon for læring gjennom det daglege arbeidet, og føyelege leiarar. *Manglende, hemmer, føyelig, «ettallstyranni»* (om organisering i éin og éin time, eitt klasserom og éin lærar). Det tradisjonelle vert gjerne sett opp som ein kontrast til det nye – systemskiftet som KULF fremjar: «Der [på Malakoff videregående skole] mener man at **tiden er ute** for modellen med én skoletime og én lærer. Den enkelte lærer eier ikke «sine» elever **lenger**». Overskrifta «Timeplanen – en tvangstrøye eller et verktøy?» brukar også ein kontrast som peikar på eit problem og ei løysing, og er difor ei «overgangssetning» mellom problem- og løysingskomponenten. KULF er eit tydelegare døme på at komponentane ikkje førekjem i rekkjefylgje. Løysingskomponenten startar her delvis før problemkomponenten er gjort skikkeleg greie for.

Løysingskomponenten

Løysingskomponenten framstiller kva som bør gjerast med det som vert framlagt som eit problem. Forslag og oppmodingar er typisk, og direktive språkhandlingar er dominerande. Modalitet kan vere ein peikepinn her. Adversative koplingar kan markere overgangen mellom problem og løysing (eller mellom andre komponentar), det negative og det positive, det uholdbare og det ønskte.

I KVIS vert løysinga hovudsakleg presentert i kapittel 1.2 «Hva gir høyere kvalitet i opplæringen?» og i 1. 3 «Mål for kvaliteten i grunnopplæringen». Løysinga består av tidleg innsats, kompetanse i opplæringssektoren, å tette hol i Kunnskapsløftet, støtte til betre oppfylging, tettare oppfylging. Delar av løysinga er likevel ein del av heile teksten, som ein raud tråd, fordi det er denne det vert argumentert for. Som sagt fungerer nokre setningar som ein overgang mellom problem og løysing: «Regjeringens mål er å snu den negative utviklingen i sentrale fag og ferdigheter vi har sett de siste ti årene. I denne meldingen presenterer Regjeringen mål for kvaliteten i grunnopplæringen og tiltak for å bedre elevenes utbytte av opplæringen». Den negative utviklinga er problemet, løysinga er klare mål for kvaliteten og dei tiltaka som vert presenterte vidare. Den nokså store førekomsten av deontisk modalitet (j.f. kap. 4. 2. 2.), kan sjåast som uttrykk for løysingskomponenten – dei uttrykkjer både kommissive og direktive språkhandlingar, naudsynte handlingar grunnjevne i situasjons- og problemkomponenten.

I KULF er løysinga endringar i styringssystemet for skulen, presentert som: Klare nasjonale mål, kunnskap om resultat (inneber måling), tydeleg ansvars plassering, stor lokal handlefridom og eit god støtte- og rettleiingsapparat. Løysinga er presentert både i underkapitla «3. 3. Forutsetninger for å lykkes» og «3. 4. Skoler i utvikling», men problemkomponenten er også ein del av desse. Også KULF har store innslag av deontisk modalitet, og dei kommissive og direktive språkhandlingane denne modaliteten uttrykkjer, er også her ein del av løysingskomponenten. Døme på ei kommissiv og ei direktiv språkhandling av denne typen er «Departementet **vil** legge frem forslag til endringer i opplæringslovens § 10-8 for å klargjøre skoleeiers ansvar for at personalet i skoleverket sikres nødvendig kompetanseutvikling» og «Det betyr blant annet at skolene **må** sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring».

Evalueringskomponenten

Evalueringskomponenten gjev ei positiv evaluering av løysinga. Avsendar vil hevde at løysinga er god. Den typiske språkhandlingstypen er kvalifisering. Evaluerande uttrykk som vurderande adjektiv førekjem gjerne som del av evalueringskomponenten.

Både i KVIS og KULF vert innsatsområde skildra som *viktige og nødvendige*: «Det er nødvendig å prioritere utvikling av sentrale grunnleggende ferdigheter tidlig» (KVIS), «Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og -utvikling er en viktig del av et større

systemskifte» (KULF). Ein del av evalueringskomponenten i tekstane ligg i at løysingskomponentane er presenterte med positiv undertone – orda gjev positive konnotasjonar, som her: «Regjeringa vil **gi** lærere og rektorer **gode muligheter** for å **utvikle** sin **kompetanse** gjennom å etablere et varig system for vidareutdanning» (KVIS), og «Nettstedet skoleporten.no skal **bidra** til **åpenhet** og legge **bedre til rette** for at skolene selv, skoleeiere, foresatte, elever og andre interesserte kan **engasjere** seg i **utviklingen** av skolen» (KULF). Evalueringskomponenten går på tvers av dei hine, ved at tiltaka som vert presenterte som del av løysingskomponenten, gjennomgåande vert framstilte som ei god løysning på problema.

Det er nok mogleg å setje opp skjemakomponentar for stortingsmelding som sjanger – noko meir konkretisert enn sjangerskjema for argumenterande tekst, som jo kan nyttast på tekstar i mange ulike sjangrar. Likevel seier skildringa her noko om den generelle kommunikative intensjonen i KVIS og KULF, og utslag det gjer i tekst, noko som er viktig i eit interdiskursivt perspektiv. Underkapitla i tekstane ser ut til å vere delvis inndelte etter eit mønster som samsvarer med skjemakomponentane for argumenterande tekst («Hva fremmer kultur for læring/hva hemmer kultur for læring» i KULF uttrykkjer problem og løysing, «Hva gir høyere kvalitet i opplæringen» i KVIS uttrykkjer løysing, osv.). Dette teiknar også eit omriss av korleis dei psykologiske faktorane ved sjanger spelar inn på tekstoppbygginga på ein overgripande måte, ved at teksten vert utforma på ein måte som samsvarer med den kommunikative intensjonen bak det språklege uttrykket.

Som sagt innleiingsvis i oppgåva, kan ein tenkje seg at innleiingskapitlet og tredje kapitlet i ei stortingsmelding har litt ulike kommunikative føremål. Det er verdt å merke seg at dei analyserte kapitla i KVIS og KULF tematisk sett kan samanliknast, sjølv om det er kapittel 1 i KVIS og kapittel 3 i KULF. Kapittel 1 i KULF er meir eit systematisk samandrag av dei ulike kapitla, og nokså ulikt kapittel 1 (den analyserte teksten) i KVIS. Denne kompositoriske skilnaden mellom heile meldingane kan vere eit resultat av at ein del av historikken er grunnlagt i KULF og presentert som kjend informasjon i KVIS – i innleiingskapitlet. Eit døme som kan indikere dette, er kunnskapsmetaforen som vert nemnt i begge tekstane, der kunnskap vert omtala som ein økonomisk ressurs som kan investerast i og foredlast og som utgjer ein kunnskapsformue som må forvaltast (sjå kapittel 4. 1. 1). I KULF er metaforen introdusert i kapittel 3, i KVIS er han nemnt allereie i andre avsnitt i kapittel 1.

5 Teksttolking, tekstforklaring og avslutning

Som eg har vore inne på, føregår tolking parallelt med tekstskildringa. Difor må også skildringa innehalde tolking og drøfting, for å vise fram tolkingsprosessen til analytikaren. Ein del av tolkinga er dermed allereie gjort, ved at eg drøftar meiningar som kan tolkast ut frå visse språklege val gjort i KVIS og KULF, og seier noko om kva effekt ulike språkval kan ha. Tolkinga vidare vert difor oppsummerande. Eg dreg tolkinga over i eit meir samanliknande og overordna perspektiv der tekstane vert sette i ein samfunnskontekst. Dette kan kallast tekstforklaring, i samsvar med den tredelte analysemodellen som Vagle (1995) og Fairclough (t.d. 1992) presenterer. Tekstforklaringa handlar om å plassere tekstane i ein sosial samanheng, drøfte korleis tekstane er bestemte av samfunnsstrukturar, og korleis samfunnet sjølv vert skapt, oppretthalde, produsert og endra av tekstar og diskursar (Vagle 1995). Som tidlegare sagt, kan eg her peike på det eg har grunnlag for ut frå ein tekstanalyse, og knyte det til generelle drag i samfunnsutviklinga utan å gå utanfor det lingvistiske fagfeltet. Kapitlet munnar ut i ein avsluttande og konkluderande del.

5. 1 Tekstane som representasjon, identifikasjon og interaksjon i diskursen

Ifylgje Fairclough (2003: 26) kan diskurs i hovudsak figurere på tre måtar som del av sosial handling: som sjanger (måte å handle på), diskurs (måte å representere verda på) og som stil ('style', måte å vere på). Fairclough meiner som Halliday at språket er fleirfunksjonelt. Halliday deler språket i dei funksjonelle komponentane som han kallar den ideasjonelle, mellompersonlege og tekstlege metafunksjonen i språket (jf. kapittel 2. 1. 1. 1). Fairclough (2003: 27) vel i staden å dele språket i tre 'meningstypar' ('types of meaning'): 'Action', 'representation' og 'identification', om måtar å handle på, måtar å representere på og måtar å vere på. Eg omset dei høvesvis til 'interaksjon'²⁰, 'representasjon' og 'identifikasjon' her.

Representasjon svarer til den ideasjonelle metafunksjonen til Halliday. Dette kjem til uttrykk gjennom diskurs, altså diskurs (som teljeleg substantiv) som ein måte å representere ein spesiell del av verda på. Interaksjon ligg nært den mellompersonlege metafunksjonen, men legg meir vekt på teksten som ein måte å (sam)handle på i ein sosial samanheng.

²⁰ Eg omset 'action' til 'interaksjon' i staden for 'handling' av praktiske grunnar, 'handling' vert nytta i fleire samanhengar i oppgåva. 'Interaksjon' understrekar eit samhandlingsperspektiv som eg meiner med rette kan kome til syne i termen i denne samanhengen.

Språkhandlingar, slik dei er forklarte i kapittel 3. 4. 4, er ein del av dette. Fairclough (2003: 26) knyter dette tett til sjanger: «We can distinguish genres as different ways of (inter)acting discursively – interviewing is a genre, for example».

Identifikasjon kan også sjåast som ein del av det som er inkorporert i Halliday sin mellompersonlege metafunksjon, og handlar om korleis avsendaren gjennom teksten identifiserer seg i høve til andre i ein sosial samanheng. Identifikasjon er ein måte å «vere» på eller synleggjere seg på i teksten, avsendar etablerer ein personleg eller sosial identitet gjennom teksten. Til dømes er modalitet ein måte å posisjonere seg på til sanninga i egne utsegner, eller ein måte å vise kvar ein plasserer seg i ein relasjon til andre på, gjennom til dømes å krevje ei handling.

Halliday sine metafunksjonar er presenterte i kapittel 2 for å vise det teoretiske grunnsynet på språket som fleirfunksjonelt, men her tek eg utgangspunkt i Fairclough sin innfallsvinkel, fordi denne er tilpassa ein analyse av tekst som diskurs. I tillegg dreg eg inn det intertekstuelle og dialogiske perspektivet på tvers av desse meiningstypene. KVIS og KULF må sjåast i ein samanheng til kvarandre og til samfunnskonteksten elles.

5. 1. 1 Representasjon

Når det gjeld diskursen som KVIS og KULF fremjar, er det viktig å sjå dei to i ein samanheng som to diskursive hendingar (tekst, diskursiv praksis og sosial praksis) innanfor diskursordenen. Diskursordenen kan her i vid forstand definerast som ein skulediskurs, som består av politiske tekstar, lover og føreskrifter nasjonalt og kommunalt, men også måten ein pratar på innanfor lærarutdanning, og i lærarkvardagen. Som eg peika på i innleiinga, vert også læraren påverka av denne. Ei snevrare forståing av diskursordenen kan omfatte berre skulepolitiske styringsdokument. Diskurs kan, som sagt i kapittel 2. 2. 4, knytast til ideologisk og hegemonisk kamp.

Naturalized discourse conventions are a most effective mechanism for sustaining and reproducing cultural and ideological dimensions of hegemony. Correspondingly, a significant target of hegemonic struggle is the denaturalization of existing conventions and replacement of them with others (Fairclough 1995: 94).

KULF har ein før/no-retorikk, noko eg peika på i kapittel 4. 3. 1 under skildringa av presupposisjonar. Gjennom denne påstår avsendar noko om korleis samfunnet eller skulen har vore, og kva slag oppfatningar som har herska. Samstundes vert det påstått at samfunnet er i

endring. Dette dannar eit legitimeringsgrunnlag for systemskiftet i skulen, som KULF fremjar eksplisitt. Tradisjon vert sett opp mot det nye, industrisamfunnet vert sett opp mot kunnskapssamfunnet. Også tidlegare politikk frå andre kantar vert sett opp mot eigen politikk. Eit døme på det siste finn ein i denne setninga: «Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål».

Dette kan vere eit teikn på hegemonisk kamp i diskursen. Avsendar i KULF denaturaliserer og erstattar eksisterande konvensjonar (eller påstått eksisterande konvensjonar), for å erstatte dei med eit «systemskifte», der klårare nasjonale mål, kunnskap om resultat, tydeleg ansvarsplassering, større lokal handlefridom og eit godt støtte- og rettleiingsapparat vert fremja som grunnprinsipp (KULF, kap. 3.3.2. «Frihet, tillit og ansvar: et systemskifte»).

Eit slikt skilje kjem ikkje til uttrykk i KVIS på same måte. KVIS ser i stor grad ut til å vidareføre og utvikle diskursen og representasjonen av skulen og kunnskapen slik KULF har lagt opp til. Det store fokuset på kvalitet og måling av kvalitet er ei endring som har skjedd dei siste åra, som manifesterer seg i diskursen. Dette kan vere eit døme på at diskursen i større grad er naturalisert i KVIS. Den liteseiande og eufemistiske utsegna om at det ikkje er resultatene i PISA som er urovekkjande, men dei indikasjonane dei gjev om elevane sitt ferdigheitsnivå, kan vere eit teikn på at avsendar er usikker på om representasjonen vil falle i god jord hos alle mottakarar. Dette ser ut som eit forsøk på språkleg forkledning av at resultat frå PISA er viktige.

KVIS kjem også med nokre «stikk» til tidlegare politikk – mellom anna gjeld det i underoverskrifta 1. 2. 3, «Tette hull i Kunnskapsløftet». Den største skilnaden som vert fremja, er at staten skal styre skulen frå sentralt hals i større grad enn KULF legg opp til. I tillegg markerer bruken av ordet *fellesskolen* at avsendar er oppteken av å synleggjere verdiar om ein skule for alle, ein viktig parole for Arbeidarpartiet og venstresida i norsk partipolitikk. Dette er likevel ikkje i sentrum, og er kanskje til stades for å vise at standpunkt ein ventar frå denne kanten, framleis står ved lag. Representasjonen som handlar om kunnskap, kompetanse, ferdigheiter og kvalitet, teiknar eit bilete av ein diskurs og ei verd der måling av ferdigheiter står sterkt, der det er problematisk med det som ikkje kan målast, og der eit økonomisk nytteperspektiv og internasjonal konkurranse er ein viktig del av legitimeringsgrunnlaget for skulegang.

5. 1. 1. 1 Teikn på varegjeriing av diskursen

I kapittel 4. 1. 2 viser eg at *kunnskap*, *kompetanse* og *ferdighet* åleine eller i ulike samansetjingar utgjer ein relativt stor del av vokabularet både i KVIS og KULF. Den høge frekvensen, og det at så mange ordsamansetjingar er danna ut frå desse, kan sjåast som eit døme på overleksikalisering (jf. 3. 2. 1). Dette seier rett og slett noko om ei side ved røyndommen som tekstane er særleg opptekne av.

Fairclough (1992: 200ff) peikar på nokre hovudtendensar i endringar i diskursordenar, som han meiner ein kan sjå delvis som internasjonale fenomen. Den eine av desse er varegjeriing, eller ‘kommodifisering’, av diskurs. Det vil seie at sosiale domene og institusjonar som normalt ikkje har som oppgåve å produsere varer i økonomisk forstand, likevel vert organiserte på same premissar som vareproduksjon, -distribusjon og -konsumpsjon. Dette kan ein også finne teikn på i språket – eit kjent døme er *studiepoengproduksjon* ved universiteta.

Ifylgje Fairclough (1992) er ein varegjort utdanningsdiskurs ofte dominert av eit ordforråd sentrert rundt ‘skills’. Dette kan omsettast til ‘færdighed’, slik Elisabeth Halskov Jensen gjer i si danske omsetjing av Fairclough (2008: 74). Ho peikar på at ‘kompetence’ er meir nytta i dansk, men at ‘færdigheder’ er meir knytt til ei positivistisk læringsform. Fairclough (1992: 209) knyter ‘skill’ også til ‘competence’, og til ein heil måte å ordleggje seg på i omtalen av læringsdomenet (‘wording’). Også Jane Mulderrig (i Jessop Fairclough og Wodak, red. 2008: 163) viser gjennom kritisk diskursanalyse korleis eit «ferdigheitsvokabular» som vart introdusert under Margareth Thatcher i Storbritannia, tok seg opp att under Tony Blair. Mulderrig skildrar bruken av ‘skill’ som uttrykk for oppdelte og konkrete einingar prega av ein omtale som minner om omtalen av varer. Samanlikna med *læring*, som er ein prosess, kan *ferdigheter* sjåast som tingleggjering av læring, som produktet av prosessen.

I KULF, men særleg i KVIS, kan ein sjå varegjeriingstendensane i samansetjingane som *ferdighet* eller *kompetanse* inngår i: *grunnleggende ferdighet*, *leseferdighet*, *regneferdighet*, *kompetansemål*, *kompetanseutvikling*, *kompetanseheving*, *kompetansebevis*, *ferdighetsnivå*. Bruken av *ferdighet* er ein viktig faktor for å la to ulike konstruksjonar av dei som lærer eksistere side om side, utan å synleggjere inkonsistensen mellom dei to tydingane. ‘Ferdighet’ gjev rom for å forstå læring som subjektivt og individualistisk. Dei lærande vert i denne samanhengen sette som aktive enkeltindivid som kan utvikle seg i ulike retningar, og sjølvstendig sanningssøking vert fremja.

Samstundes gjev omgrepet rom for å forstå læring frå ein objektivistisk ståstad, der individet vert passivisert, 'ferdighet' vert sett som noko med eit gitt innhald, og læring vert nærmare knytt til pugging, innlæring av og øving på eit definert innhald. Ei oppstyking av innhaldet i opplæringa i mindre delar er ein del av dette ferdigheitsvokabularet, og kan bidra til å varegjere det fordi det slik står fram som salsvarer som skal produserast og/eller seljast (Fairclough 1992). I KVIS er *kunnskapsnivå*, *kompetansenivå* og *ferdigheitsnivå* nytta 7 gonger til saman, mot ingen i KULF. *Nivå* er ein standard, og peikar i retning av kunnskap, kompetanse og ferdigheit som noko målbart.

Den metaforiske omtalen av kunnskap som ein økonomisk ressurs i KVIS og KULF er med og dannar rammer for eit varegjort omgrepsapparat. Både KVIS og KULF viser (viktigheita av) kunnskap ut frå det industrielle og økonomiske erfaringsdomenet. At kunnskap eller menneske vert omtala som ein ressurs, kan i og for seg passere som ein stivna metafor utan noka markert tyding, men her er delar av heile omgrepsapparatet rundt økonomiske ressursar overførte til omtalen av kunnskap og menneske: *del av nasjonalformuen*, *investering*, *høyt velferdsnivå*, *drivkrefter for verdiskaping*, *mennesket som innsatsfaktor i arbeidslivet*, *øke i verdi*, *kunnskapsformuen*. Fokuset på kunnskap som ein økonomisk ressurs er ikkje det einaste perspektivet. Det subjektive og individretta perspektivet kjem til syne i formuleringar som *den enkeltes livsprosjekt*, *den enkeltes livskvalitet* i begge tekstane. *Haldningar* og *verdiar* er også nemnde. Likevel får den metaforiske omtalen av kunnskap innleie begge tekstane, i KVIS er kapittel 1 også avslutta med omtale av *kunnskapsformuen*. Dette gjer sitt til at ei spesiell side ved kunnskap eller ferdigheitsvokabularet vert framheva.

Det som vert tydeleg med desse metaforane og det økonomiske perspektivet, er at kunnskapen her tener tilhøve som ligg utanfor kunnskapen og mennesket sjølv. Dermed kan ein seie at kunnskap vert sett som nyttig i instrumentell forstand. Det vert heile tida lagt vekt på at kunnskapen skal tene både samfunnet og enkeltmennesket, men likevel kjem det siste perspektivet noko i bakgrunnen.

Når det gjeld tilhøvet mellom 'måle' og 'vurdere', ser eg det noko samanfallande meiningsinnhaldet som ein mogleg konsekvens av fokuset på målbare ferdigheiter. Måloppnåing er viktig, målemetodar og målesystem er viktige, og måling heng saman med vurdering. Særleg i ein skulesamanheng kan det vere kontroversielt å tillegge 'vurdering' eit så pass innsnevra innhald, fordi vurdering til dømes er knytt til pedagogikk – der det helst

skal gagne arbeidsprosessen til eleven, der det vert diskutert måtar å vurdere på som ikkje er for instrumentalistiske, osv. Som eg peikar på i kapittel 4. 1. 2. 1, løyser ikkje KVIS utfordringa med å vurdere det som ikkje kan målast. Det vert teke opp som ei utfordring, vist fram, og konkludert med at dette er ei utfordring. Ut frå dette kan ein sjå ein samanheng mellom styringsprinsipp baserte på måling og kvalitetsstyring, og kunnskap som er broten ned til målbare delar, der det som ikkje kan målast utgjer eit problem. Dette kan støtte opp under kritikk som handlar om at målstyring og effektivisering innsnevrar kunnskapsomgrepet. Kompetansemål og grunnleggjande ferdigheiter er nettopp kunnskap brote ned i små einingar som gjer det lettare å peike på resultat og effektivitet.

Den tydelegaste skilnaden mellom KVIS og KULF, når ein tek førekomsten av *kunnskap, kompetanse og ferdighet*, er som nemnt at KULF berre nyttar ‘ferdighet’ to gonger mot 24 i KVIS. Dette knyter eg til eit anna skilje i fokus – elevane er tydelegare til stades på ordnivået i KVIS, medan KULF har eit overordna fokus på skulen som organisasjon, på sjølve organiseringa. Elevane forsvinn litt, noko tala i tabellen (Figur 10) indikerer. Eit større fokus på elevane i KVIS, kan tale for eit større fokus på desse som enkeltindivid, og verdien kunnskap og sanningssøken kan ha for den enkelte. Likevel er ferdigheitsvokabularet som Fairclough og fleire peikar på, ofte ein del av ein varegjort utdanningsdiskurs. Dette kan også underinndelinga av ferdigheiter i meir spesifikke delar signalisere. Dei fem grunnleggjande ferdigheitene skal finnast i alle fag. Desse igjen kan delast inn i små einingar ut frå kompetansemål og delmål, noko ein vert oppmoda om som lærar. Ei utarbeiding av skjema for grad av måloppnåing i lyrikkundervisning kan vere eit døme på ein måte å varegjere diskursen heilt ned på klasseromsnivå.

5. 1. 1. 2 Eit kort tilbakeblikk på 1990-talet

Ei utvikling av diskursen må sjølv sagt sjåast i eit større tidsperspektiv enn eg gjer ved å samanlikne KULF og KVIS. Utviklinga kan ikkje sjåast som noko som har skjedd berre på 2000-talet. Eit blikk i St.meld. nr. 29 (1994–1995) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*, viser at kapittel 4 (22 613 ord) som skildrar hovudprinsippa i oppbygginga, organiseringa og innhaldet til grunnskulen, inneheld svært mange førekomstar av *kunnskap, ferdighet og kompetanse* til saman. Prosentvis utgjer dei likevel ein mindre del av orda enn i KVIS. Av dei 22 613 orda i kapittel 4, er det 103 *kunnskap*, 13 *kompetanse* og 45 *ferdighet*, åleine eller i samansetjing.

- Prosentfordelinga er slik i st.meld. nr. 29 (1994–1995): *Kunnskap* utgjer 0,45 %, *kompetanse* 0,058 % og *ferdighet* 0,2 %. Til saman 0,71 %.
- I KVIS er prosentfordelinga slik: *kunnskap* 0,94 %, *kompetanse* 0,67 % og *ferdighet* 0,52 %. Til saman 2,13 %
- *Kvalitet* førekjem berre 10 gonger på 22 613 ord i St. meld. nr. 29, samanlikna med 26 gonger på 4597 ord i KVIS, altså 0,05 % mot 0,6 %.

Det er særleg når det gjeld *kompetanse*, *ferdighet* og *kvalitet* at det er ein tydeleg skilnad i desse to tekstane, målt kvantitativt. I tillegg utgjer *kunnskap*, *kompetanse* og *ferdighet* til saman ein større del av KVIS. Tydinga av *kompetanse* og *ferdighet* i KVIS er meir i retning av noko konkret og kanskje målbart enn tydinga av *kunnskap*, og særleg kompetanse er relatert til samfunn og arbeidsliv. Denne forma for kunnskap er det meir fokus på i den nyaste stortingsmeldinga.

Samansetjingane *kunnskapsnivå* og *ferdighetsnivå* førekjem berre ein gong kvar i kapittel 4 frå st.meld. 29 (1994–1995). *Allmenndannelse* og ulike samansetjingar med *kultur* skil seg ut ved eit overflatisk blick på teksten, til skilnad frå KVIS og KULF. Mykje av fokuset låg på ein felles kulturarv. Eit nasjonalt *vurderingssystem* er nemnt 8 gonger, *kvalitetssikring* er nemnt ein gong, *kvalitetssikringssystem* er ikkje nemnt. Eit kort tilbakeblikk til 1990-talet kan tyde på at det har skjedd noko innanfor diskursen, særleg når det gjeld fokuset på kvalitet og måling av *nivå*. Innleiingslinjene i teksten gjev eit anna perspektiv på opplæringa enn KULF og KVIS gjev innleiingsvis: «Det overordnede utgangspunkt er at opplæringa skal gi barn og unge en bred livsforberedelse og stimulere utvikling av hele mennesket».

I kapittel 4. 3. 1 i St.meld. nr. 32 (1998–1999) *Videregående opplæring* er det eit eige kapittel om målstyring. Her står det mellom anna:

Målstyring innebærer at målene skal være presise, og at evaluering skal kunne avdekke om målene er nådd. Dette kan oppfattes som en motsetning til det brede kunnskapssynet, fordi det kan være vanskelig å evaluere om holdningsmålene er nådd. På individnivå vil det i tillegg kunne stilles spørsmål ved om det er rett å vurdere en persons holdninger. På den andre siden er det for lett å avvise arbeid med holdninger på et slikt grunnlag.

Underkapitlet drøftar målstyring som eit av prinsippa i Reform 94, peikar på fordelar og ulemper og ulike måtar styringsprinsippet har vorte motteke på. Samanlikna med særleg KVIS er det svært eksplisitt uttalt at målstyring er eit prinsipp som vert nytta framfor andre prinsipp. I KVIS er det ikkje stilt spørsmål ved å bruke ein terminologi som minner sterkt om Standard Norge sine kvalitetsstyringsstandardar. Diskursen i KVIS, representasjonen av verda der måling og kvalitetssikring av kunnskap står i sentrum, er framsett som sjølvsgd. Det er ikkje stilt spørsmål ved om desse styringsprinsippa innsnevrar kunnskapsomgrepet.

5. 1. 1. 3 Setninga som representasjon

Analysen av prosesstypar og prosesskategoriar i kapittel 4. 2. 1 kan gje ein peikepinn på korleis det grammatiske nivået i språket i KVIS og KULF er med på å representere visse deler av verda på ein spesiell måte. I oversetningane i begge tekstane er det ofte relasjonelle prosessar i form av *er* og *har*, og dermed vert setningane tolka som uttrykk for ein tilstand i min analyse. Dette har sin funksjon i representasjonen av verda, fordi den analyserte delen av begge tekstane handlar om å skildre ein tilstand i verda – ein viktig del av situasjonskomponenten i argumenterande tekst.

I KVIS er tilstanden som vert skildra, at utdanning og kunnskap har ein viktig plass i samfunnet – som del av nasjonalformuen og norsk økonomi og som del av enkeltmennesket si sjølvutvikling. Kvalitet og måling av kvalitet vert framheva som ein viktig del av dette. Mange relasjonelle prosessar i presens gjev uttrykk for ein noverande tilstand. Det grammatiske uttrykket samsvarer med det eg som mottakar oppfattar som intensjonen i denne delen av teksten.

Ein effekt dei mange tilstandane har i eit ergativt perspektiv, er at hovudfokuset vert teke vekk frå handlande aktørar i teksten, desse kjem i bakgrunnen. Sjølv om elevane er nemnde 17 gonger i dei 94 fyrste linjene av KVIS, er det ikkje elevane som handlande aktørar som kjem til synes, og heller ikkje alltid elevane som lærande individ (skildra i kapittel 4. 2. 1). At frasar som *elevanes ferdigheter* er objekt i setningane, set fokus på det elevane oppnår. Dette understrekar at temaet for KVIS i stor grad er korleis ein kan måle og vurdere ferdigheit og kompetanse i skulen for å oppnå betre kvalitet i opplæringa. Eit instrumentalistisk syn på opplæring kan sporast i denne representasjonen, fordi elevane som individ med utforskartrøng og individuelle preferansar kjem i bakgrunnen av fokuset på ferdigheiter, kunnskap og kompetanse som mål i skulen, og som middel i samfunnet (del av nasjonalformuen, nyttig for

samfunnet, viktig i internasjonal konkurranse). Dette byggjer opp om ein varegjort diskurs i skulepolitikken.

Tendensen når det gjeld rolla elevar har, er liknande i dei 94 fyrste linjene av KULF. Som eg også har nemnt på ordnivå i kapittel 4, er elevane mindre synlege i denne teksten enn i KVIS. Dette heng saman med at det i stor grad er skulen på organisasjonsnivå som er representert i KULF. Det kunnskapsdrivne samfunnet som vert skildra i starten, verkar som eit legitimeringsgrunnlag for å satse på kunnskap i skulen. Likevel er alt fokuset på korleis ein organiserer skulen, på kunnskap om å drive skulen og kunnskap om resultat. Denne setninga, som uttrykkjer ein tilstand gjennom den relasjonelle prosessen, viser korleis tilstanden er blotta for aktørar, og nominaliseringa *tilegnelse* skjuler elevane i skulen fullstendig og set ferdigheiter, læringsmetodar og læringsvilje i sentrum: «På den annen side er det grunn til å **øke** forventningene til skolen som arena for tilegnelse av grunnleggjende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje».

5. 1. 2 Identifikasjon – avsendarposisjon

Regjeringa er ein institusjon som gjennom samfunnsnormer og lovgjeving kan utøve mynde. Særleg i KVIS, med eit stortingsfleirtal, har avsendar grunn til å vere sikker på autoriteten sin. Samstundes er dette politikk, og der er det viktig å vere overtydande i alle ledd. Ein kan rekne med at den intenderte mottakaren fyrst og fremst er Stortinget som institusjon, på same måten som eg reknar regjeringa for å vere den ansvarlege avsendaren. Samstundes veit ein at andre enn stortinget/stortingsrepresentantar vil lese meldinga. Det gjeld her særleg folk som er spesielt interesserte i det som skjer i skulen, til dømes lærarar, skuleleiarar og tilsette i høgare utdanning. Stortingsmeldingar vert gjerne omtalte i media, særleg om dei er oppfatta som kontroversielle. Avsendaren vil nok samstundes som han er sikker i sin autoritetsposisjon, vere på vakt for kritikk og slik også vise atterhald gjennom eiga posisjonering i teksten. Det er også truleg ein fordel å uttale seg slik at ein seinare kan ombestemme seg og gå tilbake på visse påstandar, tiltak og anna.

Som eg seier i innleiinga i kapittel 1, ser eg avsendaren i stortingsmeldingar som representant for eit kollektiv, ein sosial identitet, her regjeringa eller utdanningsdepartementet, og altså ikkje uttrykk for ein personlegdom. Dette er viktig når ein skal sjå korleis avsendar identifiserer seg gjennom teksten.

Den deontiske modaliteten, som uttrykkjer *naudsyn* eller *tilbøyelighet*, er uttrykk for identiteten til avsendar fordi han avslører kva makt eller autoritet avsendar har, eller synest å

ha, til å påleggje andre handling eller meine noko om eit felt. Gjennom dei mange førekomstane av sterk deontisk modalitet både i KVIS og KULF, særleg uttrykt gjennom modalverba *må* og *skal*, plasserer avsendar seg i ein posisjon med makt til nettopp dette. Avsendar i begge tekstane identifiserer seg nokså likt, sidan avsendaren si sosiale rolle i samfunnet er den same i begge tekstane, nemleg regjeringa, eller utdanningsdepartementet på vegne av regjeringa. Det ulike ståstadene i KVIS og KULF kjem kanskje fyrst og fremst til uttrykk på representasjonsplanet – i den grad dei representerer verda ulikt gjennom diskursen.

I kapittel 3. 3. 4 og 4. 2. 1 har eg drøfta korleis *vil* kan tolkast når det er eit temporalt hjelpeverb om tilhøve i framtida (og det ikkje er av deontisk modalitet, der avsendar forpliktar seg til handling: «Regjeringa vil derfor..»). Eg har sett på det som eit epistemisk fenomen fordi det er uttrykk for ei gjetting om framtida. Dette kallar Fairclough (2003: 167) ‘futurology’, og prediksjonane er verknadsfulle i KVIS og KULF fordi dei tener som legitimeringsgrunnlag for å gjennomføre ein viss politikk.

I kapittel 4. 2. 2 viser eg til korleis det i KVIS vert danna eit kausaltilhøve mellom negativ trend i PISA og det som vil skje med elevane i framtida. Slike gjettingar kan følgjast opp med å seie kva som bør gjerast, forslag til tiltak. Prediksjonar om framtida har slik ein viktig plass i argumentasjonen, fordi dei viser fram eit bilete av ei verd der det er plass til dei politiske tiltaka som avsendar fremjar. Slik er det også ein del av representasjonen. Denne bruken av *vil* ser eg likevel fyrst og fremst som eit uttrykk for identifikasjon. Avsendar plasserer seg i ein maktposisjon ved å signalisere at han kan seie noko om kva som vil hende i framtida, og kva som bør gjerast med det. Både KVIS og KULF gjer seg nytte av prediksjonar om framtida for å legitimere politikk dei vil ha gjennomslag for. Vurderande utsegner med *viktig* og *nødvendig*, som også er kort kommentert i kapittel 4. 2. 2., identifiserer avsendaren fordi dei er uttrykk for vurderingar han gjer. Desse evaluerande utsegnene er gjerne framstilte som kategoriske utsegner i eit modalitets-perspektiv, så avsendar posisjonerer seg ikkje ved å seie til dømes «Regjeringa meiner det er nødvendig å ..». Døme frå høvesvis KULF og KVIS viser dette: «Evnen til livslang læring blir derfor svært **viktig** for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet» og «Det er **nødvendig** med en klar styring som trekker i samme retning, og det er behov for mer støtte til mange av disse skoleeierne». Dette er framsett som sikre påstandar. Likevel identifiserer det ein avsendar som forpliktar seg sterkt til sanning når det gjeld kva som er viktig og naudsynt.

Tekstane inneheld også nokre verdivurderingar som kjem meir implisitt til uttrykk, og som svarer til det Fairclough (2003: 173) kallar ‘assumed values’. I min analyse har desse kome til uttrykk i analysen av presupposisjonar. Ved å bruke ord som *hjelp* og *støtte* legg

avsendar til grunn ei semje om at dette er ønskt av dei som skal få hjelp og støtte. Verdiord som desse avheng av eit implisitt felles verdisystem mellom avsendar og mottakar, sjølv om det ikkje alltid er ein realitet. Dermed er uttrykka for desse forventade verdiane ein måte for avsendar å identifisere eigne verdiar, og samstundes leggje føringar for mottakarane sine verdiar.

Avsendarane i KVIS og KULF er to regjeringar med ulik politisk ståstad. Den språklege identifikasjonen av avsendar kjem likevel nokså likt til uttrykk i dei to tekstane. Det seier noko om at det er den sosiale rolla som utøvande makt som kjem til uttrykk i teksten gjennom dei språktrekka eg har skildra her. Den sterke deontiske modaliteten, prediksjonar om framtida og elles dei mange kategoriske utsegnene som forpliktar avsendar til sanning, er uttrykk for makta regjeringa har som politisk initiativtakar og utøvande makt, uavhengig av politiske standpunkt. Dette kan dermed sjåast som teikn på eit interdiskursivt trekk for stortingsmeldingar.

5. 1. 3 Interaksjon – Sosial handling

Både ut frå definisjonen av ei stortingsmelding og ut frå eit perspektiv på tekstane som del i ideologisk og hegemonisk kamp, er det sannsynleg at tekstane inneheld forsøk på overtiding, og dermed argumentasjon. Inndelinga av tekstane etter makrohandling, teksttype og sjangerskjema viser at det argumenterande og overtidande ligg i teksten både som form og handling.

KVIS og KULF er samansette og ikkje eintydige når det gjeld makrohandling. Teikna på ei delvis direktiv og delvis kommissiv makrohandling set fokus på igangsetjing og gjennomføring av tiltak som intensjon med teksten. Samstundes kan den skildrande delen av tekstane der det vert gjort greie for tilhøve i verda, tolkast i retning av å vere kvalifiserande, viss ein legg til grunn at avsendar prøver å *skape røyndom*.

Definisjonen av stortingsmeldingar (sjå kapittel 1 og kapittel 4. 3. 3) seier noko om konteksten og om den handlinga ei stortingsmelding er. Den kontekstuelle konfigurasjonen av teksten, delt i felt, relasjon og mediering (sjå kapittel 2. 1. 1. 2), kan skisserast slik:

Felt: Skulepolitikk, tiltak i skulen for å gjere han betre ut frå dei målsetjingane ein har for skulen.

Relasjon: Avsendar med autoritet både ved å ha utøvande makt og ved å vere folkevald. Samstundes også avhengig av tilslutning i Stortinget og folket, og må difor overtyde.

Mediering: Skriven tekst om arbeid regjeringa har sett i gong på eit område, eller som dei vil setje i gong i framtida. Inneber grunngeving av tiltaka. Språket er konstituerande for stortingsmeldinga som handling, teksten *er* sjølv aktiviteten.

Det mest interessante for min analyse er å dra linjer mellom representasjon og teksten som handling. Dei tre meiningstypane som Fairclough introduserer, må sjåast i samheng med kvarandre, dei påverkar kvarandre gjensidig. Dei to hovudtendensane i analysen av makrohandling i kapittel 4. 3. 3, er kanskje at målet for språkbruken i tekstane for det fyrste er å representere verda, skildre eller skape røyndom gjennom konstative og kvalifiserande språkhandlingar, og for det andre å få utført handlingar anten ved å forplikte seg sjølv eller andre til handling gjennom direktive og kommissive språkhandlingar. Desse to tendensane heng saman, representasjonen er viktig for å skape rom for dei tiltaka avsendar vil fremje, og dermed rom for maktutøving. Dette får konsekvensar for forma, tekstane vert grovt sett forma som argumenterande tekst. Situasjonskomponenten, problemkomponenten og evalueringskomponenten gjev rom for å skape og skildre røyndom, medan løysingskomponenten gjev rom for å fremje tiltak gjennom direktive og kommissive språkhandlingar. Relasjonskoplingane kan sjåast som ein del av teksten som handling, fordi dei er med og byggjer opp teksten som ein argumentasjon. Relasjonen som er skildra over, har sitt å seie for det argumenterande ved teksten. Sjølv om regjeringa har ein maktposisjon, er ho også avhengig av å få oppslutning for å vere i denne maktposisjonen. Det påverkar stortingsmeldinga som handling.

Sjølv om ei stortingsmelding i seg sjølv ikkje endrar skulen direkte, legg stortingsmeldingar ofte grunnlaget for politikk som vert sett ut i livet. Hovudprinsippa i læreplanen Kunnskapsløftet vart presenterte i KULF. Læreplanen har igjen direkte innverknad på undervisning og læring som føregår i skulen, til dømes ved at ein fersk lærar nyttar omgrepa ‘grad av måloppnåing’ i undervisninga.

5. 2 Oppsummering og avslutning

Dei tre meiningstypane representasjon, identifikasjon og interaksjon påverkar kvarandre gjensidig. Inndelinga ovanfor viser korleis desse tre meiningstypane dreg i same retning. Representasjonen er avhengig av legitimering frå ein avsendar med makt, og teksten er ei handling ut frå målet om å overtyde om eit verdsbilete og dermed få setje handlingar ut i livet. Tekstane er like strukturelt sett, når det gjeld makrohandling, teksttype og sjangerstruktur. Stortingsmeldingar har i hovudsak det same overordna kommunikative føremålet, sjølv om avsendarane har ulik politisk ståstad.

Når det gjeld avsendarposisjon, markerer avsendar i begge tekstane seg som ein sosial aktør med makt til å seie kva andre skal gjere, kva som er viktig og kva som er naudsynt. Samstundes tyder dei argumenterande trekka ved teksten på at avsendar ser seg nøydd til å overtyde mottakarar. Representasjon av verda kan sjåast som eit delmål som skal føre til målet om å få sett ønskte tiltak ut i livet – altså å utøve makt. På den måten er representasjonen også ein del av teksten som handling.

Eg har sjølv sagt ikkje belegg for å seie at språkbruken alltid er strategisk og instrumentelt utført, slik ein kritisk diskursanalyse gjerne gjev inntrykk av. Representasjonen kan vere eit ærleg uttrykk for avsendar sitt syn på verda, og språket gjer det mogleg å dele dette synet med andre. Om språkvala i representasjonen ikkje er medvitne og strategiske val for ein avsendar i maktkamp, så kan dei likevel sjåast som uttrykk for ein representasjon som er i ferd med å få hegemonisk fotfeste.

Fokuset på nasjonal økonomi og konkurranse, og det økonomiske rammeverket for meiningssinnhaldet i 'kunnskap', illustrerer at eit økonomisk omsyn og eit internasjonalt konkurranseelement er til stades og set premissane for opplæringa. KVIS innleier heile stortingsmeldinga med dette som eit berande element i representasjonen.

Representasjonen viser tendensar til ei varegjering av diskursen når ein samanliknar med liknande analysar frå Storbritannia. Det er i representasjonen av verda at ein kanskje kunne ha venta det mest markante skiljet mellom KVIS og KULF. Der KULF varslar eit systemskifte i denne retninga, noko som det språklege uttrykket i KULF understrekar, er KVIS kome eit steg vidare i utviklinga, noko eg tolkar som kontinuitet i og vidareutvikling av diskursen. Det finst mange språklege ledd innanfor det skulepolitiske domenet i tida mellom KULF og KVIS, til dømes læreplanen Kunnskapsløftet og andre føreskrifter, og tekst som er laga i kjølevatnet av denne siste skulereforma. Kanskje hadde det vore interessant å

undersøkje ei gradvis utvikling i eit større studium av tekst gjennom heile tidsperioden mellom KVIS og KULF.

Den skulepolitiske diskursen er prega av språkbruk som tradisjonelt sett er nærmare knytt til private verksemdar i konkurranseutsett marknad. Språklege og diskursive endringar kan sjåast som teikn på samfunnsendringar elles. Styresmaktene i Noreg vidarefører denne diskursen, og med KVIS bryt ikkje den raud-grøne regjeringa med diskursen som den borgarelege regjeringa la opp til med KULF. Diskursen vert vidareført og utvikla, og representasjonen av verda som må liggje til grunn for eit enda større systemskifte vert vidareført til nye lærarar og elevar. Kunnskapsomgrepet kan stå i fare for å verte innsnevra til å gjelde berre dei spesifikke og nedbrotne einingane som inngår i eit ferdigheitsvokabular, som er lette å peike på, måle og kvalitetssikre. Tendensar til at haldningar og verdiar vert haldne utanfor kunnskapsomgrepet, kan over tid føre til ei sterkare prioritering av dei målbare ferdigheitene. Elevane kan verte gjorde til instrument som skal brukast til å produsere kunnskap, for å nå mål utanfor elevane og kunnskapen i seg sjølve.

Sjølv om skulen er offentleg og styringsprinsippa ikkje legg til rette for privatisering og konkurranseutsetting, kan språkbruken signalisere ei utvikling i retning av eit anna syn. Universiteta i Noreg har allereie opplevd større endringar i retning av ein resultatbasert styringsstruktur, der pengeløyvingar er avhengige av studiepoengproduksjon og vitskaplege publikasjonar. Endringar i språkbruk i skulesystemet kan vere signal om større endringar i styringsstruktur over tid, og konsekvensen tankegangen kan ha for innhaldet i omgrepet 'kunnskap', er problematisk for mange. Den semantiske imperialismen var ifylgje Skjervheim eit «kunstgrep» – med på å tone ned skilnaden mellom høgare utdanningsinstitusjonar og marknadsorienterte bedrifter i næringslivet (Hans Skjervheim, i Hellesnes og Skirbekk, red. 2002: 177 (fyrste gong 1991)). Ei utvisking av dette språklege skiljet ser ut til å gjere seg gjeldande også i grunnskulen.

Primærlitteratur

Kapittel 1, Felles innsats for bedre kvalitet, i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*.

Kapittel 3, Skolen i en ny tid, i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*

Kapittel 4, Sentrale prinsipper og retningslinjer for grunnskolens oppbygning, organisering og innhold, i St.meld. nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*

Kapittel 4. 3. Innhold, vurdering og tilrettelegging, i St.meld. nr. 32 (1998-99) *Videregående opplæring*

Internettkjelder

Definisjon av 'kvalitet' i Store norske leksikon. Tilgjengeleg: <http://snl.no/kvalitet/beskaffenhet> (nedlasta 04. 04. 2012).

Nynorsk- og bokmålsordboka på nett: <http://nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi>

Omtale av kvalitetsstyring hos Standard Norge. Tilgjengeleg: <http://www.standard.no/Global/PDF/Kvalitet/Kvalitet%20endelig%20web.pdf> (Nedlasta 12. 04. 2012).

Stortingets definisjon av 'melding til Stortinget'. Tilgjengeleg: <http://www.stortinget.no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Nyhetsarkiv/Forsidenyheter/2008-2009/Nye-publikasjonsbetegnelser/> (Nedlasta 23. 03. 12).

Regjeringas definisjon av 'melding til Stortinget'. Tilgjengeleg: www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld.html?id=619 (Nedlasta 23. 03. 2012).

Wordnet engelskordbok. Tilgjengeleg: <http://www.onlineordbog.dk/wordnet/no/d6/quality.php> (Nedlasta 13. 02. 2012).

Sekundærlitteratur

- Berge, Kjell Lars, Patrick Coppock og Eva Maagerø, red. 1998: *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Bhatia, Vijay K., 1993: *Analysing Genre. Language use in Professional Settings*. London: Longman.
- Ditlevsen, Marianne Grov, Jan Engberg, Peter Kastberg og Martin Nielsen, 2003: *Sprog på arbejde – kommunikation i faglige tekster*. 1. utgåve. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Engberg, Jan, 1998: *Introduktion til Fagprogslingvistikken*. Århus: Forlaget Systime.
- Fairclough, Norman, 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman, 1995: *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London og New York: Longman.
- Fairclough, Norman, 2001: *Language and Power*. London: Longman. Orig. utg. 1989.
- Fairclough, Norman, 2003: *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London og New York: Routledge.
- Fairclough, Norman, 2008: *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. Omsett til dansk av Elisabeth Halskov Jensen. København: Hans Reitzlers Forlag.
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo, 1997: *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, Erving, 1981: *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Halliday, Michael A. K., 1978: *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K., 1994: *An introduction to functional grammar*. 2. utgåve. London og New York: Edward Arnold. Orig. utg. 1985.
- Hellesnes, Jon og Gunnar Skirbekk, red. 2002: *Hans Skjervheim: Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellspong, Lennart og Per Ledin, 1997: *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hitching, Tonje Raddum, Anne Birgitta Nilsen og Aslaug Veum, red. 2011: *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jessop, Bob, Norman Fairclough og Ruth Wodak, red. 2008: *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

- Jørgensen, Marianne W. og Louise Phillips, 1999: *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Kjeldstadli, Knut 2010: *Akademisk kapitalisme*, Forlaget Res Publica.
- Lakoff, George og Mark Johnson, 2003: *Hverdagslivets metaforer. Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Omsett av Mie Hidle. Oslo: Pax Forlag A/S. Orig. utg. 1980.
- Lauren, Christer, Johan Myking og Heribert Picht, 2008: *Innsikter om innsikt. Nordiska teser om fackkommunikation*. Oslo: Novus Forlag.
- Levinson, Stephen C., 1983: *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Maagerø, Eva, 2005: *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seidlhofer, Barbara, 2003: *Controversies in Applied Linguistics*. New York: Oxford.
- Siljan, Henriette, 2004: *Grammatiske metaforer og metaforisering av grammatikken: en diskusjon om fenomenet og en analyse av språktrekket i fagtekst*. Hovedoppgåve i nordisk, Universitetet i Bergen.
- Skjervheim, Hans, 2002: Målstyring av mange slag (først trykt i Aftenposten, 1990). I *Hans Skjervheim: Mennesket*, av Jon Hellesnes og Gunnar Skirbekk, red. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, Jan, 2001: *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag.
- Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig, 1993: *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag.
- Vagle, Wenche, 1995: Kritisk tekstanalyse. I *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*, av Vagle, Sandvik og Svennevig. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Widdowson, H. G., 2004: *Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis*. Malden, Mass.: Blackwell.

Samandrag

Masteroppgåve i nordisk språkvitskap, mai 2012

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium, Universitetet i Bergen

Student: Sunniva Petersen Johansen

Rettleiar: Johan Myking

Tittel: Semantisk imperialisme? Ein kritisk diskursanalyse av styringsdokument i skuleverket

Føremålet med oppgåva er å sjå korleis nyare stortingsmeldingar om skulepolitikk representerer verda gjennom språket, med hovudfokus på 'kunnskap'. I tillegg ser eg på korleis avsendaren sin identitet kjem til uttrykk, og korleis teksten som handling har samanheng med den makta ei stortingsmelding har til å påverke skulediskursen. Dei analyserte tekstane er kap. 1, Felles innsats for bedre kvalitet, i St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* og kap. 3, Skolen i en ny tid, i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Desse presenterer skulesatsinga frå den raud-grøne Stoltenberg 2-regjeringa og frå Bondevik 2-regjeringa, og ein tese er at det er mogleg å sjå eit visst diskursskifte ved regjeringsskifte. Det metodiske rammeverket for analysen er basert på Norman Fairclough (1992, 2001 og 2003) sin innfallsvinkel til kritisk diskursanalyse. Michael Halliday sin systemisk-funksjonelle lingvistikk er også eit sentralt teoretisk grunnlag. Tesen om diskursskifte ved regjeringsskifte ser ikkje ut til å stemme. Eit stort fokus på resultat, kvalitetsstyring og internasjonal konkurranse er teikn på ei 'varegjering' av diskursen i den notidige skulepolitikken. Dette viser analysen av korleis *kunnskap*, *kompetanse*, *ferdighet* og *kvalitet* er representert og nytta i tekstane. *Kvalitet i skolen* (2007–2008) viser teikn til å vidareføre ein diskurs som *Kultur for læring* (2003–2004) meir eksplisitt legg opp til. Analysen av presupposisjonar og dei implisitte relasjonsskoplingane viser at ein del påstandar som kan sjåast som ideologisk motiverte, vert kommuniserte som innforstått bakgrunnskunnskap. Den undersøkte diskursen kan til ein viss grad seiast å følgje ein internasjonal trend som særleg gjeld diskursen i høgare utdanning, der *akademisk kapitalisme* (Kjeldstadli 2010) og ein *kunnskapsbasert økonomi* (Jessop, Fairclough Wodak, red. 2008) er stikkord.

Modalitetsanalysen viser ein avsendar i ein maktposisjon i høve til deltakarar som er omtalte i teksten, og som kjem med prediksjonar om framtida. Prosessanalysen av innleiingane viser at relasjonelle prosessar og setningar som uttrykkjer tilstandar, dominerer i oversetningane. Dette byggjer opp under framstillinga av tilstanden i samfunnet og skulen, som legitimerer politiske tiltak. Målet om å overtyde, slik det kjem til uttrykk i makrohandling, teksttipestruktur og sjangerskjemakomponentar, kan sjåast i lys av at regjeringa som uttøvande makt er avhengig av oppslutning hos det lovgjevande Stortinget og i folket elles.

Abstract

Master thesis in Nordic languages, May 2012

Department of Linguistic, Literary and Aesthetic Studies, University of Bergen

Student: Sunniva Petersen Johansen

Tutor: Johan Myking

Title: Semantic imperialism? A critical discourse analysis of white papers on educational policy

The main purpose of this thesis is to examine how the world is represented through language in white papers on educational policy, with an emphasis on the meaning of ‘knowledge’. This is combined with a focus on how the author and the text as a way of acting socially, affect the power these types of documents have on the educational discourse. The analytical framework is based on Norman Fairclough’s approach to critical discourse analysis (Fairclough 1992, 2001 and 2003). The systemic-functional linguistics developed by Michael Halliday is also an important theoretical base. The texts analyzed are excerpts from white papers from 2003–2004 and 2007–2008, from two governments with different political stances, the first oriented to the right in Norwegian politics and the second one to the left. One thesis is that there is a change in discourse when the new government takes over, but the analysis shows that this does not seem to be the case. The texts examined follow an international trend of commodification in educational discourse, dominated by a vocabulary of skills. This includes related words like ‘competence’ and a whole wording of the learning domain that focuses upon measurable goals and skill training. The analysis of presuppositions is important to show how the text from 2007–2008 continues the discursive development in an implicit way, while the text from 2003–2004 is more explicit expressing an intention of a system change in this direction. The implicit continuation of discourse can be seen as a sign of discourse conventions being reproduced and naturalized. The analysis of modality shows an author with the power to impose action and who commits strongly to claims about the future. The texts are put roughly into the genre scheme for argumentation, and are characterized by the communicative goal to convince about the representation of the world to legitimize political measures.

Vedlegg

Vedlegg 1: Utdrag frå St. meld. nr. 31(2007–2008) *Kvalitet i skolen*

1 **1 Felles innsats for bedre kvalitet**

2 Utdanning er en nøkkel til et liv som aktiv samfunnsdeltaker, til å kunne delta i arbeidslivet og mestre
3 hverdagen. Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine
4 mål, uavhengig av sosial bakgrunn. Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne
5 sosiale forskjeller. Et godt utdanningssystem innebærer et godt barnehagetilbud til alle som ønsker det,
6 en solid offentlig fellesskole, rett til videregående opplæring og gratis høyere utdanning av god kvalitet.

7 Norge er rikt på petroleumsressurser, men det er menneskenes kunnskaper og evner som utgjør den
8 klart største delen av nasjonalformuen, og det er investeringer i kompetanse som skal sikre Norge et
9 høyt velferdsnivå i framtiden. God kvalitet i grunnopplæringen er både en investering i den enkeltes
10 livsprosjekt og i vår felles framtid.

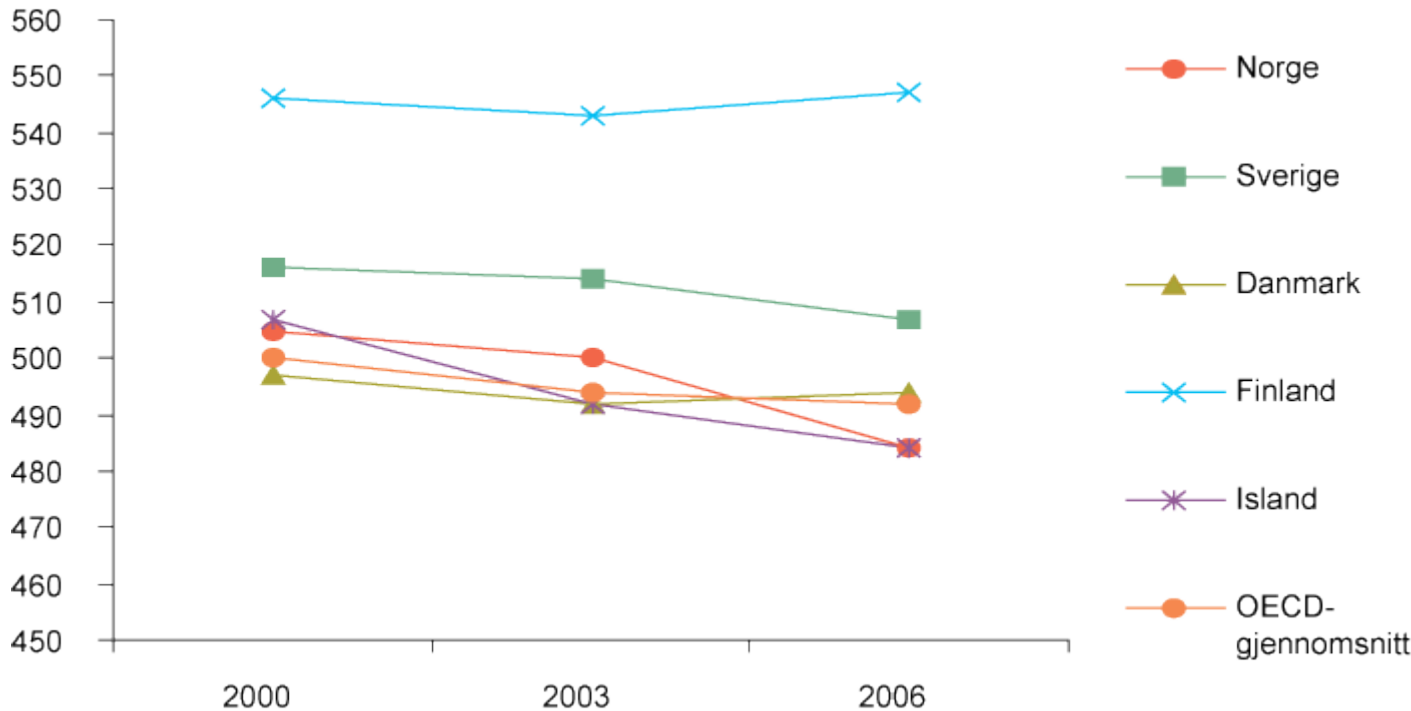
11 I St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring og la
12 Kunnskapsdepartementet fram omfattende dokumentasjon på sosiale skjevheter i vårt
13 utdanningssystem, og pekte på *tidlig innsats* og gjennomgående forbedringer av kvalitet i
14 utdanningssystemet som hovedgrep for å sikre at innbyggere i alle lag av samfunnet skal ha like
15 muligheter til utdanning.

16 Vurdering av kvaliteten i grunnopplæringen byr på mange utfordringer. Ikke alle sider ved kvaliteten i
17 skolen lar seg måle. Etableringen av nye målemetoder og -systemer har imidlertid gitt ny og viktig
18 kunnskap for nasjonale utdanningsmyndigheter og for sektoren. Denne kunnskapen er det viktig å
19 utnytte for å oppnå forbedringer på de områdene som er vurdert. Samtidig er det viktig å understreke at
20 en rekke mål for norsk skole, både faglige og de som gjelder verdier og holdninger, ikke er vurdert
21 gjennom slike undersøkelser. På flere områder er det derfor vanskelig å gi gode vurderinger av kvaliteten
22 i norsk skole, både av utviklingen over tid og sammenliknet med andre land.

23 Norsk skole har mange kvaliteter. Fellesskolen sikrer alle lik tilgang på opplæring uavhengig av
24 foreldrenes betalingsevne. Selv om det er sosiale forskjeller i en grad som ikke kan aksepteres, er det
25 små sosiale forskjeller i vårt utdanningssystem sammenlignet med de fleste andre land. Elevene er i
26 hovedsak samlet i en felles skole der barn fra hele det norske samfunnet møtes og lærer sammen.
27 Elevene trives i sin alminnelighet godt på skolen og har god selvfølelse. Trivsel i barne- og
28 ungdomsårene er viktig i seg selv og gir et godt utgangspunkt for videre læring. De fleste barn og unge
29 er interessert i å lære og føler stor grad av tilhørighet til skolen. Norske elever har også god forståelse
30 for demokratiske prosesser. Norske elever ser ut til å være kreative og selvstendige, noe som er viktig i
31 framtidig arbeidsliv. Lærerne gir uttrykk for at de trives godt i jobben, og mange skoler og skoleeiere
32 jobber godt og systematisk for å forbedre elevenes kunnskapsnivå og ferdigheter. Utviklingen av
33 skolesektoren må bygge på det gode arbeidet som blir gjort.

34 Regjeringen er imidlertid bekymret for at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring ikke er
35 god nok. Det er spesielt alvorlig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse
36 øker og behovet for ufaglært arbeidskraft ventes å gå ned. Flere kan oppleve sosial utstøting som følge
37 av for lav kompetanse. For mange elever går ut av 10-årig grunnskole uten de grunnleggende
38 ferdighetene som er vesentlige for å klare seg godt senere i livet. Dette er blant annet dokumentert
39 gjennom internasjonale undersøkelser av elevenes kunnskapsnivå. Norske elever presterer under
40 gjennomsnittet i OECD-landene og er svakest i Norden i sentrale ferdigheter og fag som lesing, regning

41 og naturfag. Prestasjonen til norske 15-åringar har vært fallende i alle disse fagene siden 2000. Så
 42 mange som i overkant av 20 prosent av elevene oppnådde i 2006 kun laveste kompetansenivå i lesing
 43 på PISA-undersøkelsen. Det er ikke resultatene fra disse undersøkelsene i seg selv som er alvorlige, men
 44 de indikasjonene som undersøkelsene gir om elevenes ferdighetsnivå. Det er grunn til å være bekymret
 45 for at svake prestasjoner i disse fagene både vil ha betydning for sjansen til å lykkes videre i
 46 utdanningssystemet og for prestasjoner i andre fag. Leseferdigheter og tallforståelse vil ha betydning for
 47 prestasjoner i fag som samfunnsfag og fremmedspråk.



48 **Figur 1.1 Resultater i lesing for de nordiske landene i tre PISA-undersøkelser.**
 49

50 Kilde: Kjærnsli mfl. 2007

51 Den negative trenden i de internasjonale undersøkelsene må snus. Hvis ikke det skjer, vil for mange gå
 52 ut av skolen uten ferdighetene de trenger senere. I tillegg kan Norge få svakere kompetansenivå i
 53 befolkningen, og dårligere kvalitet i høyere utdanning og arbeidsliv. Oppslutningen om fellesskolen kan
 54 svekkes. Dårlige leseferdigheter begrenser mulighetene til fullverdig deltagelse på mange
 55 samfunnsarenaer. Manglende leseferdigheter gir færre valgmuligheter for senere utdanning og yrkesliv.
 56 Sjansen for å falle utenfor arbeidslivet er stor. Nesten halvparten av 50–60-åringene som har lave
 57 leseferdigheter, er uføretrygdet. Fellesskapet er avhengig av at alle som kan, deltar i arbeidslivet.
 58 Leseferdigheter gir også muligheter for deltakelse i andre områder av samfunnslivet. Det påvirker evnen
 59 til å delta i demokratiske prosesser, til å følge med i mediene og til å mestre dagliglivet. For å
 60 opprettholde Norges konkurranse- og innovasjonsevne og velferdsnivå er det nødvendig at flere enn i
 61 dag har svært gode kunnskaper og ferdigheter.

62 Sammenhengen mellom ferdigheter i grunnopplæringen, gjennomføring av videregående opplæring og
 63 deltakelse i arbeidslivet er godt dokumentert i St.meld. nr 16 (2006–2007). Mangelfulle kunnskaper fra
 64 grunnskolen er den viktigste årsaken til frafall i videregående opplæring, og av de som ikke har
 65 gjennomført videregående opplæring, faller mange ut av arbeidslivet allerede i ung alder. I tråd med
 66 dokumentasjonen i St.meld. nr. 16 (2006–2007) vil Regjeringen prioritere tiltak så tidlig som mulig i
 67 opplæringsløpet.

68 Regjeringens mål er å snu den negative utviklingen i sentrale fag og ferdigheter vi har sett de siste ti
69 årene. I denne meldingen presenterer Regjeringen mål for kvaliteten i grunnopplæringen og tiltak for å
70 bedre elevenes utbytte av opplæringen.

71 En vurdering av tilstanden i grunnopplæringen må ta i betraktning at det er gjort vesentlige endringer i
72 grunnopplæringssektoren de siste årene som ennå ikke har hatt betydning for elevenes læring. Gjennom
73 Kunnskapsløftet og nasjonalt system for kvalitetsvurdering er det lagt sterkere vekt på elevenes utbytte
74 av opplæringen enn tidligere. Det er innført grunnleggende ferdigheter i alle fag, og læreplanene har
75 kompetansemål. En betydelig satsing på kompetanseutvikling for lærere og skoleledere i perioden 2005–
76 2008 har støttet innføringen av reformen. Et omfattende arbeid er satt i gang for å legge til rette for
77 bedre elevvurdering som grunnlag for god faglig utvikling. Timetallet er økt, og det er iverksatt forsøk
78 med en mer helhetlig skoledag.

79 Det må arbeides aktivt for at disse endringene skal bidra til å heve kvaliteten på utdanningen så raskt
80 som mulig. Det er flere indikasjoner på at skolene og kommunesektoren allerede legger større vekt på
81 elevenes utbytte av opplæringen. Samtidig er det undersøkelser som viser at Kunnskapsløftets
82 intensjoner i for liten grad preger skolenes og skoleeiernes egne planer og strategier. Statlige
83 myndigheter overlater et stort utviklingsarbeid og konkretisering av innholdet i læreplanen til det lokale
84 nivået. Mye tyder på at evnen til oppfølging ikke er god nok mange steder, og at det er behov for
85 veiledning og en klarere retning.

86 Over tid har skoleeiere og skoler fått større handlefrihet, både til å organisere opplæringen og til å selv
87 velge metoder. Reformen gir handlefrihet for at den enkelte skole skal kunne utøve et godt faglig skjønn
88 til elevenes beste. Det er mange positive sider ved den økte lokale handlefriheten, og mange har brukt
89 den godt. Men det er også mange eksempler på at manglende kompetanse og for dårlig lokal oppfølging
90 gir betydelige utfordringer. For denne regjeringen er det et viktig politisk valg at det skal være en klar
91 nasjonal styring med retningen på skolepolitikken.

92 I denne meldingen bygger regjeringen videre på de reformene som er gjennomført de siste årene.
93 Samtidig legger regjeringen opp til at styringsvirkemidlene skal forbedres ytterligere og endres etter
94 hvert som evalueringene av reformen foreligger. Regjeringen vil forsterke innsatsen for at lærere,
95 rektorer og skoleeiere i grunnopplæringen skal få bedre muligheter til å realisere målene for
96 grunnopplæringen.

97 Avgrensning av meldingen

98 Innsatsområdene i denne meldingen berører særlig grunnskolen, men mange av tiltakene vil ha effekt på
99 kvaliteten også i videregående opplæring. Dersom en lykkes med å bedre elevenes utbytte av
100 opplæringen i grunnskolen, er det lagt et godt grunnlag for elevenes valg og gjennomføring av
101 videregående opplæring. Departementet viser også til at det er satt ned et eget offentlig utvalg som
102 vurderer fag- og yrkesopplæringen. Departementet vil komme tilbake til utvalgets innstilling og andre
103 forhold som berører videregående opplæring, i oppfølgingen av utvalgets arbeid. Grunnopplæring for
104 voksne er ikke behandlet i denne meldingen.

105 Det er opprettet et offentlig utvalg som skal se på organiseringen av spesialundervisning og forholdet
106 mellom spesialundervisning og opplæringen generelt.

107 Lærernes kompetanse og praksis har stor betydning for elevenes læring. I denne meldingen legger
108 departementet vekt på lærernes kompetanseutvikling etter at de har fullført grunnutdanningen, og på

109 hvordan lærerne kan få mer hjelp og støtte til en kunnskapsbasert praksis. Regjeringen vil legge fram en
110 egen stortingsmelding om lærerutdanningen ved årsskiftet 2008–2009.

111 Regjeringen har lagt fram en egen stortingsmelding om samepolitikk der det inngår tiltak spesielt rettet
112 mot grunnopplæringen for samiske elever. Problemstillinger som er særlig aktuelle for samisk opplæring
113 drøftes derfor ikke i denne meldingen.

114 **1.1 Hva er kvalitet?**

115 Samfunnet har gitt grunnopplæringen et omfattende mandat som konkretiseres i formålsparagrafen for
116 grunnopplæringen, den øvrige delen av opplæringsloven og forskriftene, herunder læreplanens generelle
117 del, prinsippene for opplæringen og læreplanene i fag. Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i
118 hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres.

119 **1.1.1 Samfunnsmandatet**

120 Regjeringen har lagt fram forslag om nytt formål for opplæringen som legger vekt på at opplæringen skal
121 gi alle barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og
122 delta i arbeids- og samfunnslivet, jf. tekstboks 1.1.

123 **Boks 1.1 Formålet med opplæringa**

124 Opplæringa i skole og lærebedrift skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane
125 historisk og kulturell innsikt. Ho skal byggje på respekt for menneskeverdet og på åndsfridom,
126 nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og
127 humanistisk tradisjon og i ulike religionar og livssyn og slik dei er forankra i menneskerettane.
128 Opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

129 Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å
130 kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og
131 utforskartrong. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal
132 ha medansvar og rett til medverknad.

133 Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav, og gi dei utfordringar
134 som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

135 Skolen skal samarbeide med heimen.

136 Generell del av læreplanverket, Prinsipper for opplæringen og læreplanene i fag sammenfatter og
137 utdyper bestemmelsene i opplæringsloven.

138 Generell del konkretiserer hva formålet med opplæringen betyr i skolens praksis. Den er videreført i
139 Kunnskapsløftet fra forrige læreplan fordi formålet med opplæringen ikke ble endret ved innføringen av
140 Kunnskapsløftet. Departementet vil på bakgrunn av Stortingets behandling av ny formålsparagraf,
141 vurdere om det er behov for en revisjon av den generelle delen av læreplanen.

142 Prinsipper for opplæringen, med læringsplakaten, retter seg mot skolene og lærebedriftene som
143 organisasjoner. Prinsippene understreker at opplæringen skal fremme utvikling av elevenes kunnskaper
144 og ferdigheter, samtidig som det tas hensyn til deres ulike forutsetninger og behov. Alle elever skal ha
145 like muligheter til å utvikle sine evner og talenter. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet skal være
146 grunnleggende for fellesskolen.

147 Prinsippene legger til grunn en bred forståelse av elevenes læringsutbytte. Opplæringen skal bidra til
148 utvikling av sosial tilhørighet, mestring av ulike roller og legge til rette for at elevene øver seg i ulike
149 former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal få kunnskap om ulike kulturer

150 og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Videre skal opplæringen stimulere
151 elevenes personlige utvikling og identitet, evne til kritisk tenkning og deltakelse i demokratiske
152 prosesser. Opplæringen skal også bidra til utvikling av elevenes egne læringsstrategier, som innebærer å
153 organisere sin egen læring, men også å reflektere over nyervervet kunnskap og å anvende den i nye
154 situasjoner. Dessuten skal lærer og instruktør sammen med skolens og lærebedriftens ledelse fremme et
155 godt læringsmiljø for alle. Elevmedvirkning, samarbeid med hjemmet og samspill med lokalsamfunnet er
156 andre viktige prinsipper for opplæringen.

157 Mandatet for grunnopplæringen konkretiseres ytterligere gjennom kompetansemålene i de ulike
158 læreplanene for fag. Kompetansemålene er definert innenfor hvert hovedområde og angir hva elever og
159 lærlinger skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. De grunnleggende ferdighetene å kunne
160 uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese og regne og bruke digitale verktøy er integrert i
161 kompetansemålene i alle fag. Grunnleggende ferdigheter er både en forutsetning for å kunne utvikle
162 fagkunnskap og en del av fagkompetansen i ulike fag. Hele læreplanverket er forskrift med hjemmel i
163 opplæringsloven og er således forpliktende for grunnopplæringen.

164 Skolens samfunnsmandat er bredt og mangfoldig. Formålsparagrafen og den generelle delen av
165 læreplanen har høye ambisjoner for grunnopplæringens ansvar for at elevene skal mestre sitt eget liv. Å
166 beherske de grunnleggende ferdighetene, slik de kommer til uttrykk i kompetansemålene for fagene, er
167 vesentlig for å lykkes med dette. Det å kunne lese og å kunne uttrykke seg muntlig er viktig for å kunne
168 delta i arbeid og fellesskap. Bruk av digitale verktøy kan stimulere elevenes utforskertrang. Denne
169 meldingen har som utgangspunkt at elevene skal ha et godt faglig utbytte av opplæringen og mestre
170 grunnleggende ferdigheter. Dette er på mange måter fundamentet for å nå de høye ambisjonene som
171 uttrykkes i opplæringens samfunnsmandat, og har derfor betydning for andre målsettinger enn elevenes
172 faglige prestasjoner. Meldingen behandler også elevenes mestring og trivsel og betydningen av et godt
173 læringsmiljø.

174 **1.2 Hva gir høyere kvalitet i opplæringen?**

175 Veien fra nasjonale styringsdokumenter til praksis i klasserommet, er lang. Det er om lag 620 000 elever
176 i grunnskolen og 225 000 elever og lærlinger i videregående opplæring. Det er 4 436 parter som har
177 kontrakt med lærlinger. Det er 51 000 lærerårsverk i grunnskolen og 21 000 i videregående opplæring
178 og om lag 3700 rektorer til sammen. 430 kommuner og 19 fylkeskommuner i tillegg til private skoleeiere
179 er ansvarlige for at opplæringen skjer i tråd med regelverket. Utdanningssystemet er komplekst både
180 fordi mange aktører er involvert, og fordi skolen stilles overfor en rekke krav og forventninger fra
181 sentrale myndigheter, skoleeiere, foreldre og elever og samfunnet for øvrig. Disse forventningene kan
182 være sammenfallende, men de kan også være motstridende.

183 Innføringen av Kunnskapsløftet startet i 2006, og de siste læreplanene i reformen skal tas i bruk fra
184 høsten 2008. I Norge har vi hatt forholdsvis hyppige læreplanreformer. For eksempel er det bare ett
185 årskull som fulgte læreplanene etter Reform 97 gjennom hele grunnskolen, før Kunnskapsløftet ble
186 innført. Hyppige reformer kan medføre både at det ikke blir en reell vurdering av effekten av reformene,
187 og at det brukes mye tid og ressurser på omstilling som ikke får tid til å virke.

188 I den offentlige debatten om resultatene fra de siste internasjonale undersøkelsene har mange lærere og
189 rektorer vært opptatt av at tiden på skolene ikke utnyttes godt nok, og at arbeidet ikke er organisert
190 godt nok for å oppnå best mulig læring for elevene. Observasjoner i klasserom viser også at mye av

191 undervisningstiden går med til aktiviteter som ikke er knyttet til læring. Dette tyder på at det er
192 nødvendig å se nærmere på bruken av tid og organisering av opplæringen.

193 Regjeringen vil bidra til at de viktigste oppgavene i skolen prioriteres høyere både av nasjonale
194 myndigheter, av kommunene og ved den enkelte skole. Ved valg av innsatsområder har regjeringen lagt
195 vekt på tiltak som vil bidra til en bedre styring av grunnopplæringen. Tiltakene omfatter både tydeligere
196 krav og mer målrettet støtte til skoleeier og tiltak som gjør lærerne bedre kvalifisert til å lede elevenes
197 læring i klasserommet. Innsatsområdene presenteres nærmere nedenfor.

198 **1.2.1 Tidlig innsats**

199 St.meld. nr. 16 (2006–2007) beskriver hvordan barns læring de første årene har stor betydning for
200 kunnskaper og ferdigheter senere i livet. Barnets sosiale og språklige ferdigheter ved skolestart har stor
201 betydning for læringsutbyttet i skolen. Det er en klar sammenheng mellom språkforståelse i ung alder og
202 leseferdigheter de første skoleårene. Mange kommuner og skoler har iverksatt tiltak før skolealder for å
203 bedre innlæringen av grunnleggende ferdigheter de første skoleårene. Likevel er det for mange barn som
204 fortsatt ikke får nok støtte til å tilegne seg de grunnleggende ferdighetene. Det er også for mange elever
205 med spesielt gode ferdigheter eller evner som ikke får tilstrekkelige utfordringer i skolen.

206 Tidlig innsats er ikke bare forsterket innsats de første årene, men betyr også å ta raskt fatt i problemer
207 uansett når de oppstår. Det er for eksempel viktig at man i videregående opplæring tidlig ser hvilke
208 elever som kan stå i fare for å avbryte opplæringen og følger opp disse.

209 Alle foreldre må være trygge på at skolen setter alt inn på å se hvert barn, og at hvert barn skal hjelpes
210 og stimuleres de første skoleårene. Alle barn skal oppleve at lærerne har tro på dem. Skolen og lærerne
211 må derfor ha kunnskap om barnas utvikling. Denne kunnskapen må brukes som grunnlag for
212 undervisningen og til å vurdere om det er behov for ekstra tiltak for enkelte elever. Skolen må også ha
213 kjennskap til det enkelte barns forutsetninger og erfaringer. Det er derfor viktig med gode rutiner for
214 informasjonsdeling mellom barnehage og skole.

215 Det er for mange elever som ikke tilegner seg de grunnleggende lese- og regneferdighetene tidlig.
216 Regjeringen iverksetter derfor flere tiltak som skal sikre at alle barn lærer å lese og regne i løpet av de
217 første skoleårene, og tiltak for å bidra til at elevene utvikler disse ferdighetene videre i skoleløpet. Det
218 viktigste tiltaket er ressurser til kommunene som kompensasjon for en plikt til å gi forsterket opplæring i
219 norsk/samisk og matematikk på 1.–4. trinn til elever som trenger det.

220 **1.2.2 Kompetanse i opplæringssektoren**

221 Lærernes kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra
222 elevenes bakgrunn. Lærerne må ha både faglig og pedagogisk kompetanse. I forbindelse med innføring
223 av Kunnskapsløftet har stat og kommune investert om lag 3 mrd. kroner i etter- og videreutdanning til
224 lærere og skoleledere. Sammenlignet med kolleger i andre land deltar allikevel norske lærere relativt lite
225 i etter- og videreutdanning. Lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk
226 forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket. Omfanget av empirisk praksisnær forskning er lite i
227 Norge og systemet for formidling av resultater er fragmentert og lite tilgjengelig. Mange skoler har
228 investert mye i IKT-utstyr, men fortsatt er det for lite bruk av IKT i undervisningen. Ved mange skoler er
229 det et potensial for å større grad å utnytte teknologi til å skape økt variasjon i undervisningen og høyne
230 elevenes motivasjon for å arbeide med fagene. Digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende
231 ferdighetene. Dette følges ikke godt nok opp i praksis.

232 Rektorer og den øvrige skoleledelsen er viktig for elevenes utbytte av opplæringen. Skoleledernes
233 kompetanse har stor betydning. Tydeligere ansvar og lokal handlefrihet stiller nye krav til skoleledere.
234 Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse
235 av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte.

236 Lærerne har vesentlig betydning for utviklingen av kunnskapsnivået i Norge. Dette er ikke godt nok
237 reflektert i den samlede politikken for rekruttering og opplæring av lærere og for verdsetting av den
238 jobben som lærerne gjør. Regjeringen vil gi lærere og rektorer gode muligheter for å utvikle sin
239 kompetanse gjennom å etablere et varig system for videreutdanning.

240 **1.2.3 Tette hull i Kunnskapsløftet**

241 Innføringen av Kunnskapsløftet startet høsten 2006, og kvalitetsvurderingssystemet ble innført fra 2003.
242 Det er rimelig at det tar noe tid før nye læreplaner får full innvirkning på kommunenes og skolenes
243 praksis og på undervisningen i det enkelte klasserom. Kunnskapsløftet forutsetter at skoler og
244 kommuner er i stand til å omsette overordnede mål til innholdet i og det konkrete opplegget for
245 undervisningen. Erfaringene med læreplanene til nå peker i retning av at det bør gis mer konkret støtte
246 fra nasjonale utdanningsmyndigheter. Det bør gis mer veiledning til den enkelte lærer, skole og
247 kommune for at Kunnskapsløftet skal kunne gjennomføres på en vellykket måte i alle skoler.

248 Departementet vil gjennomføre flere tiltak for å støtte kommunenes, skolenes og lærernes arbeid med
249 gjennomføring av Kunnskapsløftet. Dette inkluderer blant annet veiledende læreplaner i fag og bedre
250 informasjon om hvordan skolene kan arbeide med videreutvikling og lokal tilpassing av læreplanene.

251 **1.2.4 Støtte til bedre praksis**

252 Mange kommuner og skoler etterlyser veiledninger og råd om hvordan man i praksis skal drive tilpasset
253 opplæring, hvordan man kan arbeide for et bedre læringsmiljø og hvordan man kan involvere foreldrene
254 bedre i barnas opplæring.

255 Departementet vil derfor presisere hvordan tilpasset opplæring kan gis innenfor rammen av et fellesskap
256 og foreslår en justering av loven som skal bidra til dette. Departementet vil også gi veiledning om
257 hvordan skolene kan arbeide med å bedre læringsmiljøet generelt og motvirke mobbing spesielt. Videre
258 vil det bli lagt fram tiltak for å bedre samarbeidet mellom hjem og skole.

259 **1.2.5 Tettere oppfølging**

260 Kvalitetssvikten som er avdekket i grunnopplæringen, forplikter alle involverte i sektoren til å følge
261 nøyere utviklingen i elevenes læring. Dette innebærer at lærere må sette klarere krav og forventninger
262 til hva elevene skal lære, rektorene må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet ved skolen og
263 vurdere sammenhengen mellom pedagogisk praksis og elevenes utbytte av opplæringen. Skoleeierne må
264 sette krav til rektorene om resultater og støtte skolene i deres forbedringsarbeid. Skoleeierne har et
265 lovpålagt krav om å ha nødvendig kompetanse. Dette innebærer at kommunenivået må ha kompetanse
266 til å styre opplæringssektoren i tråd med regelverket. Nasjonale myndigheter må stille klarere
267 forventninger, gi mer støtte og styrke tilsynet med opplæringen.

268 Etter regjeringens oppfatning har lokale myndigheter og skoler behov for mer veiledning om hvordan de
269 kan drive godt utviklingsarbeid. Regjeringen vil derfor videreutvikle systemet for kvalitetsvurdering og
270 prioritere veiledning til skoler og skoleeiere med spesielle utfordringer. Regjeringen vil bidra til at flere
271 skoler gir elevene et bedre læringsutbytte og vil stille tydeligere krav til skoleeierne.

272 **1.3 Mål for kvaliteten i grunnopplæringen**

273 Regjeringen mener det er behov for å sette noen klare mål for kvaliteten i grunnopplæringen. Målene er
274 gjennomgående for alle nivåer i sektoren og skal ha betydning for opplæringen ved den enkelte skole og
275 for den enkelte elev. For hvert mål presenteres indikatorer som skal gi grunnlag for å vurdere hvor langt
276 kommunene og landet som helhet er kommet i å nå målene. Indikatorene skal suppleres med kvalitative
277 vurderinger.

278 Målsettingene gir klare signaler til hele sektoren om hvilke aspekter ved grunnopplæringen som bør
279 prioriteres.

280 Regjeringen setter følgende mål for grunnopplæringen:

281 *1. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til*
282 *å delta i videre utdanning og arbeidsliv*

283 De indikatorene som vil bli benyttet for å vurdere grad av måloppnåelse og trend, er følgende:

- 284 • På nasjonalt nivå: andelen elever som presterer på laveste kompetansenivå i de internasjonale
285 undersøkelsene i lesing og matematikk
- 286 • På lokalt nivå: andelen elever som presterer på laveste nivå i lesing og regning ved de nasjonale
287 prøvene sammenlignet med det nasjonale gjennomsnittet

288 *2. Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med*
289 *kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet*

290 De indikatorene som vil bli benyttet for å vurdere grad av måloppnåelse og trend, er følgende:

- 291 • Andelen som fullfører ordinær videregående opplæring fordelt på yrkesforberedende og
292 studieforberedende opplæringsprogrammer
- 293 • Andelen som oppnår planlagt kompetanse på lavere nivå blant de som ikke gjennomfører
294 ordinær videregående opplæring

295 *3. Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring*

296 De indikatorene som vil bli benyttet for å vurdere grad av måloppnåelse og trend, er følgende:

- 297 • Andelen som trives godt
- 298 • Andelen som mobbes
- 299 • Andelen som får nok utfordringer i skolen
- 300 • Andelen som oppgir at opplæringen er tilpasset deres nivå
- 301 • Andelen som får faglige tilbakemeldinger

302 På dette området skal indikatorene videreutvikles.

303 Regjeringen oppfordrer skoleeiere og skoler til å sette konkrete målsettinger for hva de skal oppnå
304 innenfor de målområdene som er satt opp. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med nasjonale
305 prøver, Elevundersøkelsen og Skoleporten gjør det mulig for hver enkelt kommune og skole å vurdere
306 sin egen måloppnåelse. Regjeringen vil utvikle kvalitetsvurderingssystemet slik at mulighetene for å
307 vurdere utviklingen i elevenes læringsutbytte blir bedre.

308 Klarere nasjonal styring

309 I sum innevarsler denne meldingen en klarere nasjonal styring av skolen. Skolen er en bærebjelke i det
310 norske samfunnet. Høy kvalitet her er avgjørende både for den enkelte og for samfunnet. Menneskets
311 kunnskaper og evner er den viktigste delen av nasjonalformuen. En aktiv, nasjonal skolepolitikk må ha
312 som sitt fremste mål å sikre alle like muligheter, realisere skolens samfunnsmandat, og sikre god
313 forvaltning og videreutvikling av kunnskapsformuen. Kunnskapsformuen er både de holdninger og
314 verdier som opplæringen formidler og de ferdigheter og kunnskaper elever tar med seg videre i livet.

315 Det skal være et godt rom for faglig skjønn og lokale tilpasninger, og kort vei for lærere, foreldre og
316 elever til de som tar beslutninger om skolene. Det er imidlertid også behov for å styrke den nasjonale
317 styringen med skolepolitikken. Det er et viktig nasjonalt lederansvar å sikre at sentrale mål som er satt
318 for skolen, blir nådd. Regjeringen vil ha en sterkere nasjonal styring med skolen, men også stille krav til
319 og støtte opp om en sterkere lokal ledelse.

320 Det er betydelig kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker i skolepolitikken. Denne
321 kunnskapen må få konsekvenser for hvordan ressursene brukes. Kompetanseutvikling vil fra
322 regjeringens side bli prioritert inn mot de områder der behovet er størst. Midler til etter- og
323 videreutdanning bør styres med utgangspunkt i kunnskap om behov og eksisterende kompetanse. Det
324 må samtidig være et godt samarbeid med lokale myndigheter, og en mulighet for den enkelte skoleeier
325 til å prioritere ut fra lokale behov innenfor rammen av en nasjonal satsing.

326 Regjeringen vil bidra til å rette mer oppmerksomhet og ressurser inn mot tidlig innsats. Et godt samspill
327 mellom skole og barnehage skal gjøre barna godt forberedt til skolen. Det er viktig at alle elever ses fra
328 første skoledag. Det er nødvendig å prioritere utvikling av sentrale grunnleggende ferdigheter tidlig.
329 Derfor må kartlegging, ressurser og kompetanseutvikling støtte tidlig innsats.

330 Kunnskapsløftet stiller store krav til det lokale nivået. Det er behov for å tette hull i Kunnskapsløftet ved
331 å gi mer veiledning om innholdet, men også mer støtte til å gjennomføre Kunnskapsløftet lokalt.

332 **Bedre lokal oppfølging**

333 Kommunene må styrke sin rolle som skoleeiere slik at de har de nødvendige redskaper og den
334 kompetanse som er nødvendig for å utnytte sine fullmakter til lokal styring på en god måte. De senere
335 årene er det gitt betydelig handlefrihet til lokale myndigheter i skolepolitikken. Mange skoleeiere følger
336 opp sitt ansvar på en god måte. Mange kommuner har imidlertid bygget ned den skolefaglige
337 kompetansen, noe som gjør det vanskelig med en god og aktiv oppfølging av skolene i kommunen.
338 Mange skoler har et for svakt støtteapparat rundt ledelsen og for liten kapasitet til å drive faglig utvikling
339 og følge opp skolens resultater på en god måte. Dette kan gi urimelige forskjeller. Det er nødvendig med
340 en klar styring som trekker i samme retning, og det er behov for mer støtte til mange av disse
341 skoleeierne. Ledelsen på den enkelte skole skal styrkes gjennom at det stilles økte krav til skoleledernes
342 kompetanse. Regjeringen forventer at skoleeierne tar et sterkere ansvar for oppfølgingen av elevenes
343 utbytte av opplæringen, men gir samtidig tilbud om mer støtte fra nasjonalt nivå.

344 Et godt skoletilbud til elevene forutsetter at staten, skoleeiere, skoleledelse og skolens ansatte trekker i
345 samme retning. Forvaltningen av kunnskapsformuen er en oppgave som krever felles innsats.

Vedlegg 2: Utdrag frå St. meld. 30 (2003–2004), *Kultur for læring*

1 **3 Skolen i en ny tid**

2 Skolen er blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den er i betydelig grad med på å påvirke
3 samfunnsutviklingen. Samtidig påvirkes også skolen av de endringer som skjer i samfunnet.

4 Det er gjort mange forsøk på å beskrive hva som kjennetegner dagens samfunn og hvilke drivkrefter
5 som preger samfunnsutviklingen. Begreper som globalisering, individualisering og pluralisme brukes
6 gjerne for å betegne utviklingstrekk som berører samfunnet på ulikt vis.

7 Denne meldingen handler om grunnopplæringen – om grunnskolen og videregående opplæring. I den
8 sammenheng er det naturlig å peke på to utviklingstrekk som har særlig stor betydning for utformingen
9 av grunnopplæringen. For det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft i
10 samfunnsutviklingen. For det andre opplever vi at det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og
11 mangfoldig.

12 **3.1 Kunnskapssamfunnet**

13 Alle samfunn har på ulikt vis vært basert på kunnskap. Men når vi i dag snakker om
14 «kunnskapssamfunnet», er det fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for
15 verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere
16 seg selv. De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men
17 menneskene selv. Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 prosent av den norske nasjonalformuen består
18 av menneskelige ressurser. I et slikt lys får menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt
19 avgjørende betydning både for samfunnet og for menneskene selv.

20 Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den ikke er en knapp ressurs. Tvert imot vil kunnskapen
21 øke i verdi jo mer den deles og brukes. Dette får igjen betydning for hvordan kunnskapsressursene bør
22 forvaltes og foredles. Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad
23 avhengige av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap. Kunnskapssamfunnet innebærer
24 dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer
25 fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner.

26 Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap innebærer også at den enkelte får et
27 kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Det er ikke lenger slik at noen kan
28 kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp. Evnen til livslang læring blir derfor svært viktig
29 for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet.

30 Samtidig øker anerkjennelsen av den læring som foregår utenfor de formelle læringsarenaene. Dette
31 betyr ikke nødvendigvis at den formelle kompetansen får mindre betydning, men at samfunnet i økende
32 grad erkjenner at kvalifikasjoner består av både formell kompetanse og kompetanse som er ervervet
33 gjennom arbeidsliv, organisasjonsliv eller i privatlivet.

34 Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli
35 stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys
36 på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses
37 organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og
38 arbeidsmåter på skolene.

39 Derne vil det være behov for å justere forventningene til den faglige bredden i grunnopplæringen. Når
40 kunnskapstilfanget i samfunnet øker, kan ikke grunnopplæringen forventes å dekke alle de temaer og
41 fagområder som kan synes aktuelle. På den annen side er det grunn til å øke forventningene til skolen
42 som arena for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje.

43 **3.2 Større mangfold**

44 Norge har på få år blitt et mer mangfoldig samfunn, både etnisk, religiøst og kulturelt. Globaliseringen og
45 den teknologiske utviklingen har ført til at avstanden mellom landene er blitt mindre. Språk, skikker,
46 kulturuttrykk og -inntrykk fra andre land er kommet nærmere inn på oss. Gjennom Internett får man lett
47 tilgang til informasjon fra hele verden, reisevirksomheten øker, og det totale mediebildet består av et
48 stadig bredere tilbud av informasjonskanaler.

49 Det norske samfunnet er mer fleretnisk og flerreligiøst enn tidligere. Inn- og utvandring er ikke noe nytt
50 fenomen i norsk historie. Det nye de siste 30 årene er at nettoinnvandringen er større enn tidligere og at
51 den involverer andre land enn før. For en generasjon siden kom de fleste innvandrere til Norge fra
52 Norden, Nord-Europa eller Nord-Amerika. Fra 1970 har en større del av innvandringen kommet fra Asia,
53 Afrika, Sør- og Mellom-Amerika.

54 Norge har dermed fått en mer sammensatt befolkning og et stort mangfold når det gjelder kulturell og
55 religiøs identitet. Dette skyldes ikke bare tilfanget av nye etniske minoriteter. Norge har også et ansvar
56 for tradisjonelle minoriteter, som nå er under beskyttelse av *Europarådets rammekonvensjon om vern av*
57 *nasjonale minoriteter*. Dette omfatter jøder, kvener, rom/sigøynere, romanifolket/taterne, skogsfinner og
58 samer. Samene har i tillegg en egen posisjon som urfolk. [1](#) Statens generelle forpliktelser overfor den
59 samiske befolkningen er stadfestet i Grunnloven § 110a.

60 Møtet mellom ulike kulturer og religioner innebærer både nye utfordringer og muligheter til å skape nye
61 kulturinntrykk og utfordrer de tradisjonelle oppfatningene av Norge som ett homogent kulturfellesskap.

62 Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk.
63 Målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen. Dette innebærer både nye
64 utfordringer og nye muligheter. På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til
65 ulikhet enn likhet. På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs.

66 En forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er at skolen evner å gi alle elever,
67 uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter. Skolen
68 må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd.

69 **3.3 Forutsetninger for å lykkes**

70 For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det
71 særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen
72 som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og
73 foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om
74 hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje
75 må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.

76 **3.3.1 Kompetente og engasjerte lærere**

77 Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs. Det
78 stilles mange og ulike krav til lærerne. De må ha faglig kompetanse på en rekke områder, pedagogisk
79 kompetanse til å lede en gruppe elever, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og

80 virkemidler. Mye av den kompetansen lærerne trenger for å utøve sin profesjon på en god måte, gis
81 gjennom formell utdanning. Lærerne har også mange og varierte muligheter for kompetanseutvikling
82 gjennom ikke-formelle og uformelle læringsaktiviteter.

83 Departementet har allerede tatt initiativ til å etablere en ny lærerutdanning og flere tilbud om etter- og
84 videreutdanning. Situasjonsbeskrivelsen i kapittel 2 viser likevel at norske lærere har behov for økt
85 kompetanse i form av faglig fordypning i sentrale fag, og det er derfor behov for en faglig styrking på
86 enkelte områder. I tillegg vil mange av forslagene i meldingen gjøre det påkrevd med målrettet
87 kompetanseutvikling. På denne bakgrunn vil departementet fremme en rekke tiltak som samlet vil gi et
88 betydelig kompetanseløft i grunnskolen og i videregående opplæring. Tiltakene er presentert i kapittel 9
89 *Kompetanse for utvikling* .

90 Effekten av nasjonale og lokale tiltak for kompetanseheving i skolen avhenger av den kultur for læring
91 som eksisterer på den enkelte skole. Et hovedbudskap i Kompetanseberetningen 2003 **2** er at nøkkelen
92 til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som
93 en del av det daglige arbeidet. Den tradisjonelle måten å organisere skolen og lærersamarbeidet på, gjør
94 det vanskelig å dele kunnskap.

95 Denne meldingen foreslår mange tiltak som har som mål å skape en bedre skole: nye læreplaner, lokal
96 frihet til å fastsette en del av fag- og timefordelingen, økt timetall og økt vekt på tilpasset opplæring.
97 Forutsetningene for at disse tiltakene skal kunne gjennomføres, hviler på at lærerne har riktig og
98 tilstrekkelig kompetanse, og at de har gode vilkår for og motivasjon til å utvikle og dele sin kompetanse i
99 det daglige arbeidet, jf. avsnitt 3.3.3.

100 **3.3.2 Frihet, tillit og ansvar: et systemskifte**

101 En kunnskapsorganisasjon preget av mer mangfold krever også et mangfold av organisasjons- og
102 arbeidsformer: lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter. Organiseringen
103 av arbeidet vil også variere. Dertil skal opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev.
104 Styringssystemet må gjøre slike variasjoner mulig.

105 På denne bakgrunn skal styringssystemet være basert på grunnprinsipper om

- 106 • klare nasjonale mål,
- 107 • kunnskap om resultater i vid forstand,
- 108 • tydelig ansvars plassering,
- 109 • stor lokal handlefrihet og
- 110 • et godt støtte- og veiledningsapparat.

111 Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og -utvikling er en viktig del av et større systemskifte.
112 Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring,
113 erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å
114 vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.

115 De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad
116 overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås. På denne bakgrunn foreslår departementet å
117 innføre nye læreplaner for alle fag. Dagens detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen
118 skal reduseres, og det foreslås en oppmyking i nasjonale regler om fag- og timefordeling for å gi skolene
119 større mulighet til lokal og individuell tilpasning.

120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161

Boks 3.1 En ressurs for andre

Det er utnevnt fem ressurskoler i Oslo for 2004. De er valgt på grunnlag av dokumenterte resultater på området differensiering/tilpasset opplæring og gode resultater med skoleutvikling. Lindeberg skole er en av ressurskolene og skal ha veiledningsansvar og ansvar for kompetanseutviklingsnettverket innenfor prosjektstyring og elevmedvirkning for tre satellittskoler. Ressurskolen tar også imot hospitanter fra satellittskolene.

Økt handlefrihet gir både nye muligheter og større ansvar for skoleeier. En forutsetning for at skoleeier skal kunne ta ansvar for skoleutvikling er at det eksisterer tydelig vilje og kompetanse som kan være drivkraft for dette. Dagens kommunestruktur med mange små kommuner med begrenset skolefaglig kompetanse, gjør at det kan være nødvendig for kommuner å satse på fellesløsninger som interkommunale nettverk og samarbeid, eller å hente faglig kompetanse fra ulike fagmiljøer.

Endringene i opplæringsloven om blant annet oppheving av klassedelingsreglene, samt overføring av forhandlingsansvaret for lærerne til arbeidsgiver har gitt skoleeierne sterkere virkemidler til å ivareta sitt ansvar for grunnopplæringen. I St.prp. nr. 1 Tillegg nr. 1 (2003–2004) under omtalen av fornyelsen av den statlige utdanningsadministrasjonen, heter det blant annet at den nye organiseringen skal «...legge opp til en rolledeling mellom stat og skoleeier som i større grad enn i dag synliggjør skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling». Det vises her også til forslag om endring av opplæringsloven § 13-10 og friskoleloven § 5-2, som gjelder presisering av skoleeiers ansvar for å følge opp resultatene av nasjonale kvalitetsvurderinger.

Ansvar for grunnopplæringen innebærer at skoleeier også må sørge for at det til enhver tid er tilstrekkelig kompetanse i skolene. Departementet vil legge frem forslag til endringer i opplæringslovens § 10-8 for å klargjøre skoleeiers ansvar for at personalet i skoleverket sikres nødvendig kompetanseutvikling. I visse situasjoner, som i forbindelse med gjennomføring av nasjonale reformer, vil det likevel være påkrevd at staten går inn med midler til kompetanseutvikling. Dette begrunner en rekke av de tiltakene som presenteres i kapittel 9.

Når det gis større lokal handlefrihet, er det viktig at enkeltindividers rettigheter sikres, og statens tilsynsrolle vil derfor bli mer sentral. Utvikling av det statlige tilsynsapparatet er ett av målene med endringene i utdanningsadministrasjonen, jf. blant annet omtalen i St.prp. nr. 1 Tillegg nr. 1 (2003–2004).

Staten skal føre tilsyn med at skoleeierne ivaretar sitt ansvar i henhold til opplæringsloven, og at elevenes rettigheter blir ivaretatt. Dette innebærer et behov for kunnskap og åpenhet om skolens evne til å nå sine mål.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil gi informasjon om læringsresultater, ressurser, læringsmiljø og trivsel. Dette er først og fremst et virkemiddel for den enkelte skole og skoleeier til å skaffe kunnskap som grunnlag for utvikling. Nettstedet skoleporten.no skal bidra til åpenhet og legge bedre til rette for at skolene selv, skoleeiere, foresatte, elever og andre interesserte kan engasjere seg i utviklingen av skolen. Utdanningsdirektoratet vil også bidra til at skolen og skoleeier får tilgang til veilednings- og støttemateriell (for eksempel formidling av gode eksempler og forskningsresultater), relevant informasjon og statistikk fra Skoleporten, herunder data fra Ressursbanken og Elevinspektørene. Dette vil støtte skoleeiers arbeid for lokal kvalitetsutvikling.

I de tilfellene der det avdekkes nasjonale utfordringer, kan det være nødvendig med statlig satsing på særlig prioriterte områder. Dette kan dreie seg om kompetanseheving på sentrale områder eller statlige

162 initiativ og støtte til større utviklingsprosjekter. Regjeringens utviklingsstrategier, for eksempel
163 realfagsstrategien, «Realfag, naturligvis», tiltaksplan for leselyst, «Gi rom for lesing!» og strategiplan for
164 minoritetsspråklige, «Likeverdig utdanning i praksis» er eksempler på slike prosjekter. Dette er planer
165 som omfatter en rekke tiltak, som kompetanseutvikling, metodeutvikling, formidling av forskning og
166 gode eksempler. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil styrke grunnlaget for en slik målrettet
167 bruk av statlige utviklingsmidler.

168 Staten, skoleeier og skolen selv har behov for å ha god oversikt over det som skjer i skolen. På bakgrunn
169 av dette stiller både skoleeier og statlige myndigheter i dag krav om ulike rapporteringer. Noe forenklet
170 kan rapporteringen sies å ha tre formål: for det første er den begrunnet i behovet for
171 regelverksoppfølging og gir et grunnlag for tilsyn. For det andre gir rapporteringen et grunnlag for
172 utviklingsarbeidet, gjennom å avdekke områder for forbedring. For det tredje er rapporteringskrav
173 begrunnet i behovet for ettersyn og kontroll med økonomiske støtteordninger.

174 Både kommunale og statlige myndigheter må bidra til å begrense rapporteringskravene til det strengt
175 nødvendige, for å hindre at for mye tid og ressurser i skolene går med til administrativt arbeid. Et mål
176 må være at det bare blir rapportert data som er nødvendige for utviklingen av skolen, slik at arbeidet
177 med å rapportere blir en investering i arbeidet med å bedre skolen.

178 Det er også viktig at skolene har IKT-systemer som integrerer arbeidet med den daglige drift, med
179 rapporteringen både til skoleeier og til statlig nivå. Skolenes og skoleeiers egne administrative systemer
180 må derfor i størst mulig grad samordnes med de statlige rapporteringskravene for å unngå merarbeid i
181 forbindelse med selve rapporteringen. Det er derfor viktig å utvikle bedre bruk av IKT også i
182 administrasjonen av skolen, ikke bare i undervisningen.

183 Innføring av de nasjonale prøvene gir grunnlag for skoleeier og skoler til å vurdere eventuelle
184 reduksjoner i egne prøver, for å begrense det samlede omfang prøver. I forbindelse med innføringen av
185 det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, vil departementet gjennomgå og vurdere reduksjoner i andre
186 statlige rapporteringskrav, og ta initiativ overfor KS med sikte på å redusere og samordne den samlede
187 rapporteringsplikten.

188 **3.3.3 Kultur for læring**

189 Riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for
190 skoleutvikling. Men dette er ikke nok. Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer
191 innenfra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler,
192 samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og
193 lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn
194 gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller
195 krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta
196 ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt
197 målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er
198 kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som
199 organisasjon.

200 I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller
201 derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål.
202 Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over
203 læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende

204 for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging,
205 gjennomføring og evaluering av virksomheten. Rekruttering og utvikling av skoleledelsen er skoleeiers
206 ansvar, og har stor strategisk betydning for skolens utvikling. Som et ledd i gjennomføring av
207 endringene som foreslås i denne meldingen, vil departementet utarbeide et eget program for
208 kompetanseutvikling for ledere. Tiltaket er nærmere beskrevet i kapittel 9.

209 I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for
210 kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av
211 samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men
212 kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet.

213 Når skoleeiere, skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres,
214 og denne kunnskapen brukes målrettet for å styrke kvaliteten i skole og fagopplæring, legges det
215 nødvendige grunnlaget for en kultur for læring.

216 **3.4 Skoler i utvikling**

217 I arbeidet med kvalitetsutvikling av grunnopplæringen er det viktig å være oppmerksom på både forhold
218 som hemmer og fremmer kultur for læring ved den enkelte skole.

219 **Boks 3.2 Alle drev forsøk**

220 Gjøvik fikk Skoleeierprisen i 2003. Men arbeidet startet allerede i 1995. Kommunen involverer samtlige
221 skoler i en enhetlig utvikling, samtidig som den enkelte skole skal utvikle sin egen profil. Utgangspunktet
222 er det samme for alle skoler. Elevenes læringsutbytte skal bli best mulig. Her er noen av tiltakene:

- 223 • Gjøvik har lyktes med å få alle skoler med i forsøksvirksomhet og utprøving av nye
224 arbeidstidsordninger.
- 225 • Alle skoler praktiserer tilpasset opplæring for alle elever.
- 226 • Alle skoler bruker et bredt register av læringsmetoder.
- 227 • Kommunen har et eget team for veiledning og oppfølging av skolene og har utviklet et eget
228 kvalitetsvurderingssystem.

229 **3.4.1 Hva hemmer kultur for læring?**

230 Forskningsresultater peker på tre forhold som kan hemme skolens kultur for læring:

- 231 • organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling
- 232 • manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet
- 233 • føyelige ledere

234 Forklaringene på manglende læringsintensitet i skolen er mange og komplekse. Lærende organisasjoner
235 krever fleksibel organisering og et godt samarbeid om læringen blant skolens personale. Skoler som
236 organiserer opplæringen i én og én time, ett og ett klasserom og én og én lærer («ettallstyranniet»), kan
237 være dårlig egnet til dette. **3** En slik organisering legger i liten grad til rette for å utnytte den enkelte
238 lærers særskilte kompetanse og personlige egenskaper. Det bidrar heller ikke til felles læring og
239 refleksjon i lærerkollegiet. Mye tyder på at lærernes arbeidstids- og lesepliktavtaler hemmer en fleksibel
240 organisering av skoledagen og bruk av lærernes arbeidstid.

241 En annen faktor som kan hemme skolens læringskultur, kan være manglende tradisjon for refleksjon i
242 organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider på en skole besitter, og
243 hvordan denne kunnskapen kan spres og deles.

244 **Boks 3.3 Timeplanen – en tvangstrøye eller et verktøy?**

245 På Malakoff videregående skole i Moss arbeides det med felles ansvar for elevene. Der mener man at
246 tiden er ute for modellen med én skoletime og én lærer. Den enkelte lærer eier ikke «sine» elever
247 lenger. Det er i stedet opprettet lærerteam som arbeider for å oppnå et fleksibelt og variert tilbud ut fra
248 elevenes forutsetninger. Skolen konsentrerer seg om elevenes læringsstil og kvalifiserer sitt personale
249 med vektlegging av læringsprosesser.

250 Lærere og skoleledere opplever i sterkere grad enn arbeidstakere generelt at arbeidet krever at de stadig
251 må lære noe nytt eller sette seg inn i nye ting. Likevel opplever lærere i større grad enn andre
252 yrkesgrupper at deres muligheter for læring i arbeidet ikke er gode nok. Dette reiser spørsmålet om
253 skolen i for liten grad evner å utnytte de mulighetene som ligger i å ta i bruk arbeidsplassen som
254 læringsarena. På områder der lærerne møter felles utfordringer, for eksempel i tilknytning til pedagogisk
255 metode – inklusive opplæring i nye arbeidsmåter og metoder – kan det ligge et stort potensial i å ta
256 arbeidsplassen i bruk som læringsarena. Eksempelvis viser en studie at lærere som samarbeider nært
257 med kolleger opplever mindre faglig usikkerhet enn lærere som ikke gjør det. **4**

258 Mange lærere, skoleledere og skoleeiere forbinder kompetanseutvikling med kurs og noe man «får» og
259 «gir», snarere enn med læring i det daglige arbeidet. Analyser av data fra Lærevilkårsmonitoren **5** viser
260 at lærere ligger omtrent på linje med andre grupper med høyere utdanning når det gjelder deltakelse i
261 formell utdanning. Lærere i grunnskolen deltar imidlertid mer på kurs, seminarer og annen opplæring
262 enn andre høyutdanningsgrupper. Lærere i videregående opplæring og skoleledere ligger omtrent på
263 linje med andre høyutdanningsgrupper. Kompetanseutvikling synes å gi best resultater når kurs og
264 seminarer følges opp internt i organisasjonen og ikke kun gjennomføres som tiltak for å heve den enkelte
265 lærers kompetanse.

266 En annen utfordring for skolens læringsintensitet er knyttet til det forskningen kaller føyelige ledere. **6**

267 Føyelige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å
268 gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsakene til dette er sammensatt,
269 men tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler
270 og mangel på støtte fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer. Føyelige ledere tar i liten grad
271 ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis. Denne typen
272 tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen, og føre til at
273 nødvendige tiltak for endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført.

274 **3.4.2 Hva fremmer kultur for læring?**

275 Samtidig er det viktig å understreke at det allerede finner sted veldig mye positivt utviklingsarbeid i
276 norsk skole. Mange skoler har et bevisst forhold til sterke og svake sider ved egen virksomhet. Dette
277 danner grunnlag for målrettet arbeid med kvalitetsutvikling. Slike prosesser er ofte en konsekvens av at
278 skolene har grepet de mulighetene som ligger i økt handlefrihet, utprøving av nye arbeids- og
279 organiseringsformer og forsøksvirksomhet.

280 Evalueringen av «Satsing på kvalitetsutvikling 2000–2003» **7** viser at mange skoler, særlig barneskoler,
281 har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform. Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en
282 systematisk evaluering av egen praksis gir i større grad enn andre skoler elevene tilpasset opplæring.

283 Evalueringen viser at både lærere, rektorer og kommuner mener at skolens tilbud blir bedre når
284 kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen
285 og kommunen. Dette tilsier at organiseringen av arbeidet på skolen har stor betydning for
286 kompetanseutviklingen som skjer på den enkelte skole.

287 I 2001 tok departementet initiativ til forsøk med alternative arbeidstidsordninger. Et gjennomgående
288 trekk ved forsøkene var at lærerne bandt mer tid til arbeidsplassen. Evalueringen av forsøkene gir
289 grunnlag for å hevde at dette hadde positiv effekt for flere sider av skolens virksomhet. Kontakten
290 mellom lærere og elever ble bedre, blant annet gjennom omlegging av opplæringsformer og ved at
291 elevene fikk større innflytelse over opplæringen. Bedre samarbeidsformer mellom lærerne ble realisert
292 gjennom teamorganisering og felles ansvar for opplæringen. Et tettere samarbeid mellom lærerne
293 medførte til dels radikale endringer av arbeidsformene og bidro til å fordele gleder og byrder ved
294 arbeidet på en bedre måte. Flertallet av rektorer, lærere, elever, foresatte og skoleeiere vurderte
295 resultatene som positive. **8**

296 Forskning viser at de norske skolene som hadde gode faglige resultater i PISA-undersøkelsen, lykkes
297 bedre enn andre skoler med å motivere elever til å lære gjennom samarbeid, og de har bedre relasjoner
298 mellom elever og lærere enn hva tilfellet er på skoler med svake resultater. De har lykkes med å fremme
299 gode lesevaner og motivasjon for læring, de har et læringsmiljø som er preget av arbeidsro og god
300 utnyttelse av tiden, og de klarer å få elevene til å konsentrere seg mer om skolearbeidet både på skolen
301 og utenom skoletid. **9**

302 Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved
303 utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder
304 seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne
305 utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der
306 det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og
307 samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende
308 organisasjon.

309 Gode skoleeiere er en ytterligere viktig forutsetning for skoleutvikling. Dette innebærer blant annet
310 ansvar for å utøve en god personalpolitikk. Kommunene utnytter i dag i svært ulik grad det
311 handlingsrommet de har til å utvikle skolen. En undersøkelse i evalueringen av Reform 97 **10** viser at
312 systematisk og planmessig arbeid basert på dialog, både på skolenivå og kommunalt nivå, bidrar til
313 skoleutvikling. Dersom dialogen skal bidra til en samlende vurdering av skolene i en kommune, må det
314 finnes et felles informasjonsgrunnlag, for eksempel kvalitetsvurderingssystemer og skolevurdering.
315 Arenaer for dialog og støttefunksjoner for skoleutvikling i kommunen bidrar til en mer målrettet
316 skoleutvikling og et større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen. Dette gjelder
317 både arenaer for dialog mellom skolelederne og skoleeier og utvikling av dialog på den enkelte skole. I
318 kommuner hvor initiativet til endring er størst, finnes også de mest utviklingsorienterte skolene.

319 Det er en utfordring å utvikle skolen slik at den kan bli enda bedre, og samtidig ta vare på de mange
320 gode kvalitetene skolen allerede har. Noen av verdens beste og mest utviklingsorienterte skoler finnes
321 trolig i Norge. Tiltakene som foreslås i denne meldingen, har som mål å gi gode vilkår for at alle skoler
322 skal kunne utnytte sine forutsetninger til beste for den enkelte og samfunnet. Dette krever gode
323 rammebetingelser, det krever riktig og tilstrekkelig kompetanse, og det krever positive holdninger til

324 læring og utvikling. En god kultur for læring i skolen er en forutsetning for at den skal kunne gi elevene
325 et godt læringsmiljø og læringsutbytte.

Vedlegg 3: Prosessar og prosesskategoriar i KVIS (analyse)

Analyse av prosessar og prosesskategoriar i dei 94 fyrste linjene i KVIS.

Forklaring:

- Kolonnen til venstre viser setningsnummer (ikkje tilsvarende linjenummer).
- Prosessane i kvar setning er utheva, og klammene markerer kvar éin prosess startar og sluttar.
- Rada under kvar setning viser, til venstre, prosesstypane i den rekkjefylgja dei førekjem i setninga, og prosesskategorien for oversetninga – handling, hending eller tilstand, heilt til høgre.
- Ved samansette verbal, toverdige verb el.l., der det kjem eit anna ledd mellom delane av eitt verbal (éin prosess), kjem heile sekvensen innanfor klammen, som i setning 5 nedanfor, der *la fram* vert oppdelt av Kunnskapsdepartementet

Setningsnr.	1 Felles innsats for bedre kvalitet	
1	Utdanning [er] en nøkkel til et liv som aktiv samfunnsdeltaker, til å kunne [delta] i arbeidslivet og [mestre] hverdagen	
	<i>Relasjonell, materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
2	Regjeringen [har] som mål at alle skal [ha] like muligheter til [å utnytte] sine evner og [nå] sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn.	
	<i>Relasjonell, relasjonell, materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
3	Utdanningssystemet må derfor [ha] høy kvalitet og [bidra] til [å utjevne] sosiale forskjeller.	
	<i>Relasjonell, materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
4	Et godt utdanningssystem [innebærer] et godt barnehagetilbud til alle som [ønsker] det, en solid offentlig fellesskole, rett til videregående opplæring og gratis høyere utdanning av god kvalitet.	
	<i>Relasjonell, mental</i>	<i>Tilstand</i>
5	I St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring [la Kunnskapsdepartementet fram] omfattende dokumentasjon på sosiale skjevheter i vårt utdanningssystem, og [pekte på] tidlig innsats og gjennomgående forbedringer av kvalitet i utdanningssystemet som hovedgrep for [å sikre] at innbyggere i alle lag av samfunnet skal [ha] like muligheter til utdanning.	
	<i>Verbal, verbal, materiell, relasjonell</i>	<i>Handling</i>
6	Vurdering av kvaliteten i grunnopplæringen [byr på] mange utfordringer.	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
7	Ikke alle sider ved kvaliteten i skolen [lar seg måle] .	
	<i>Materiell</i>	<i>Hending</i>
8	Etableringen av nye målemetoder og -systemer [har imidlertid gitt] ny og viktig kunnskap for nasjonale utdanningsmyndigheter og for sektoren.	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
9	Denne kunnskapen [er] det viktig [å utnytte] for [å oppnå] forbedringer på de områdene som [er vurdert] .	
	<i>Relasjonell, materiell, materiell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
10	Samtidig [er] det viktig [å understreke] at en rekke mål for norsk skole, både faglige og de som [gjelder] verdier og holdninger, ikke [er vurdert] gjennom slike undersøkelser.	
	<i>Relasjonell, verbal, relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>

11	På flere områder [er] det derfor vanskelig [å gi] gode vurderinger av kvaliteten i norsk skole, både av utviklingen over tid og sammenliknet med andre land.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
12	Norsk skole [har] mange kvaliteter.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
13	Fellesskolen [sikrer] alle lik tilgang på opplæring uavhengig av foreldrenes betalingsevne.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
14	Selv om det [er] sosiale forskjeller i en grad som ikke kan [aksepteres] , [er] det små sosiale forskjeller i vårt utdanningssystem sammenliknet med de fleste andre land.	
	<i>Relasjonell, mental, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
15	Elevene [er i hovedsak samlet] i en felles skole der barn fra hele det norske samfunnet [møtes] og [lærer] sammen.	
	<i>Relasjonell, materiell, mental</i>	<i>Tilstand</i>
16	Elevene [trives] i sin alminnelighet godt på skolen og [har] god selvfølelse.	
	<i>Mental, relasjonell</i>	<i>Handling</i>
17	Trivsel i barne- og ungdomsårene [er] viktig i seg selv og [gir] et godt utgangspunkt for videre læring.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand, tilstand</i>
18	De fleste barn og unge [er] interessert i [å lære] og [føler] stor grad av tilhørighet til skolen.	
	<i>Relasjonell, mental, mental</i>	<i>Tilstand</i>
19	Norske elever [har] også god forståelse for demokratiske prosesser.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
20	Norske elever [ser ut til] [å være] kreative og selvstendige, noe som [er] viktig i framtidig arbeidsliv.	
	<i>Relasjonell, relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
21	Lærerne [gir uttrykk for] at de [trives] godt i jobben, og mange skoler og skoleeiere [jobber] godt og systematisk for [å forbedre] elevenes kunnskapsnivå og ferdigheter.	
	<i>Verbal, mental, materiell, materiell</i>	<i>Handling</i>
22	Utviklingen av skolesektoren må [bygge på] det gode arbeidet som [blir gjort] .	
	<i>Materiell, materiell</i>	<i>Handling</i>
23	Regjeringen [er] imidlertid bekymret for at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring ikke er god nok.	
	<i>Relasjonell, mental</i>	<i>Tilstand</i>
24	Det [er] spesielt alvorlig at elevenes ferdigheter [svækkes] , samtidig som kravene til kompetanse [øker] og behovet for ufaglært arbeidskraft [ventes] [å gå ned] .	
	<i>Relasjonell, materiell, materiell, mental, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
25	Flere kan [oppleve] sosial utstøting som følge av for lav kompetanse.	

	<i>Mental</i>	<i>Handling</i>
26	For mange elever [går] ut av 10-årig grunnskole uten de grunnleggende ferdighetene som [er] vesentlige for [å klare seg] godt senere i livet.	
	<i>Materiell, relasjonell, materiell</i>	<i>Handling</i>
27	Dette [er] blant annet [dokumentert] gjennom internasjonale undersøkelser av elevenes kunnskapsnivå.	
	<i>Materiell</i>	<i>Tilstand</i>
28	Norske elever [presterer] under gjennomsnittet i OECD-landene og [er] svakest i Norden i sentrale ferdigheter og fag som lesing, regning og naturfag.	
	<i>Materiell, relasjonell</i>	<i>Handling, tilstand</i>
29	Prestasjonen til norske 15-åringene [har vært] fallende i alle disse fagene siden 2000.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
30	Så mange som i overkant av 20 prosent av elevene [oppnådde] i 2006 kun laveste kompetansenivå i lesing på PISA-undersøkelsen.	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
31	Det [er] ikke resultatene fra disse undersøkelsene i seg selv som [er] alvorlige, men de indikasjonene som undersøkelsene [gir] om elevenes ferdighetsnivå.	
	<i>Relasjonell, relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
32	Det [er] grunn til [å være] bekymret for at svake prestasjoner i disse fagene både vil [ha] betydning for sjansen til [å lykkes] videre i utdanningssystemet og for prestasjoner i andre fag.	
	<i>Relasjonell, relasjonell, relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
33	Leseferdigheter og tallforståelse vil [ha] betydning for prestasjoner i fag som samfunnsfag og fremmedspråk.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
34	Den negative trenden i de internasjonale undersøkelsene må [snus].	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
35	Hvis ikke det [skjer], vil for mange [gå] ut av skolen uten ferdighetene de [trenger] senere.	
	<i>Materiell, materiell, relasjonell</i>	<i>Handling</i>
36	I tillegg kan Norge [få] svakere kompetansenivå i befolkningen, og dårligere kvalitet i høyere utdanning og arbeidsliv.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
37	Dårlige leseferdigheter [begrenser] mulighetene til fullverdig deltagelse på mange samfunnsarenaer.	
	<i>Materiell</i>	<i>Hending</i>
38	Manglende leseferdigheter [gir] færre valgmuligheter for senere utdanning og yrkesliv.	
	<i>Materiell</i>	<i>Hending</i>
39	Sjansen for [å falle] utenfor arbeidslivet [er] stor.	
	<i>Materiell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
40	Nesten halvparten av 50-60-åringene som [har] lave leseferdigheter, [er] uføretrygdet.	

	<i>Relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
41	Oppslutningen om fellesskolen kan [svekkes] .	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
42	Fellesskapet [er] avhengig av at alle som kan, [deltar] i arbeidslivet.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
43	Leseferdigheter [gir] også muligheter for deltakelse i andre områder av samfunnslivet.	
	<i>Materiell</i>	<i>Hending</i>
44	Det [påvirker] evnen til å [delta] i demokratiske prosesser, til [å følge med] i mediene og til å [mestre] dagliglivet.	
	<i>Materiell, materiell, mental, materiell</i>	<i>Handling</i>
45	For [å opprettholde] Norges konkurranse- og innovasjonsevne og velferdsnivå [er] det nødvendig at flere enn i dag [har] svært gode kunnskaper og ferdigheter.	
	<i>Materiell, relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
46	Sammenhengen mellom ferdigheter i grunnopplæringen, gjennomføring av videregående opplæring og deltakelse i arbeidslivet [er] godt dokumentert i St.meld. nr 16 (2006–2007).	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
47	Mangelfulle kunnskaper fra grunnskolen [er] den viktigste årsaken til frafall i videregående opplæring, og av de som ikke [har gjennomført] videregående opplæring, [faller] mange ut av arbeidslivet allerede i ung alder.	
	<i>Relasjonell, materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
48	I tråd med dokumentasjonen i St.meld. nr. 16 (2006–2007) vil Regjeringen [prioritere] tiltak så tidlig som mulig i opplæringsløpet.	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
49	Regjeringens mål [er] [å snu] den negative utviklingen i sentrale fag og ferdigheter vi [har sett] de siste ti årene.	
	<i>Relasjonell, materiell, mental</i>	<i>Tilstand</i>
50	I denne meldingen [presenterer] Regjeringen mål for kvaliteten i grunnopplæringen og tiltak for [å bedre] elevenes utbytte av opplæringen.	
	<i>Verbal, materiell</i>	<i>Handling</i>
51	En vurdering av tilstanden i grunnopplæringen må [ta i betraktning] at det [er gjort] vesentlige endringer i grunnopplæringssektoren de siste årene som ennå ikke [har hatt] betydning for elevenes læring	
	<i>Mental, materiell, relasjonell</i>	<i>Handling</i>
52	Gjennom Kunnskapsløftet og nasjonalt system for kvalitetsvurdering [er det lagt sterkere vekt på] elevenes utbytte av opplæringen enn tidligere.	
	<i>Materiell</i>	<i>Tilstand</i>
53	Det [er innført] grunnleggende ferdigheter i alle fag, og læreplanene [har] kompetansemål.	
	<i>Materiell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
54	En betydelig satsing på kompetanseutvikling for lærere og skoleledere i perioden 2005–2008 [har støttet] innføringen av reformen	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>

55	Et omfattende arbeid [er satt i gang] for [å legge til rette] for bedre elevvurdering som grunnlag for god faglig utvikling.	
	<i>Materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
56	Timetallet [er økt] , og det [er iverksatt] forsøk med en mer helhetlig skoledag.	
	<i>Materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
57	Det må [arbeides] aktivt for at disse endringene [skal bidra] til [å heve] kvaliteten på utdanningen så raskt som mulig.	
	<i>Materiell, materiell, materiell</i>	<i>Handling</i>
58	Det [er] flere indikasjoner på at skolene og kommunesektoren allerede [legger] større vekt på elevenes utbytte av opplæringen..	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
59	Samtidig [er] det undersøkelser som [viser] at Kunnskapsløftets intensjoner i for liten grad [preger] skolenes og skoleeierens egne planer og strategier.	
	<i>Relasjonell, materiell/verbal, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
60	Statlige myndigheter [overlater] et stort utviklingsarbeid og konkretisering av innholdet i læreplanen til det lokale nivået.	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
61	Mye [tyder på] at evnen til oppfølging ikke [er] god nok mange steder, og at det [er behov for] veiledning og en klarere retning	
	<i>Relasjonell, relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
62	Over tid [har] skoleeiere og skoler [fått] større handlefrihet, både til [å organisere] opplæringen og til [å selv velge] metoder.	
	<i>Relasjonell, materiell, mental</i>	<i>Tilstand</i>
63	Reformen [gir] handlefrihet for at den enkelte skole skal kunne [utøve] et godt faglig skjønn til elevenes beste.	
	<i>Materiell, materiell</i>	<i>Handling</i>
64	Det [er] mange positive sider ved den ekte lokale handlefriheten, og mange [har brukt] den godt.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
65	Men det [er] også mange eksempler på at manglende kompetanse og for dårlig lokal oppfølging [gir] betydelige utfordringer.	
	<i>Eksistensiell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
66	For denne regjeringen [er] det et viktig politisk valg at det skal [være] en klar nasjonal styring med retningen på skolepolitikken.	
	<i>Relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
67	I denne meldingen [bygger] regjeringen videre på de reformene som [er gjennomført] de siste årene.	
	<i>Materiell, materiell</i>	<i>Handling</i>
68	Samtidig [legger] regjeringen opp til at styringsvirkemidlene skal [forbedres] ytterligere og [endres] etter hvert som evalueringene av reformen [foreligger] .	
	<i>Materiell, materiell, materiell, eksistensiell</i>	<i>Handling</i>

69	Regjeringen vil [forsterke] innsatsen for at lærere, rektorer og skoleeiere i grunnsopplæringen skal [få] bedre muligheter til [å realisere] målene for grunnsopplæringen.	
	<i>Materiell, relasjonell, materiell</i>	<i>Handling</i>

Vedlegg 4: Prosessar og prosesskategoriar i KULF (analyse)

Analyse av prosessar og prosesskategoriar i dei 94 fyrste linjene i KULF.		
<p><i>Forklaring:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kolonnen til venstre viser setningsnummer (ikkje tilsvarende linjennummer). • Prosessane i kvar setning er utheva, og klammene markerer kvar éin prosess startar og sluttar. • Rada under kvar setning viser, til venstre, prosesstypane i den rekkjefylgja dei førekjem i setninga, og prosesskategorien for oversetninga – handling, hending eller tilstand, heilt til høgre. • Ved samansette verbal, toverdige verb el.l., der det kjem eit anna ledd mellom delane av eitt verbal (éin prosess), kjem heile sekvensen innanfor klammen. 		
Setningsnr.	3 Skolen i en ny tid	
1	Skolen [er] blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
2	Den [er] i betydelig grad med på [å påvirke] samfunnsutviklingen.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
3	Samtidig [påvirkes] også skolen av de endringer som [skjer] i samfunnet.	
	<i>Materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
4	Det [er gjort] mange forsøk på [å beskrive] hva som [kjennetegner] dagens samfunn og hvilke drivkrefter som [preger] samfunnsutviklingen.	
	<i>Materiell, verbal, materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
5	Begreper som globalisering, individualisering og pluralisme [brukes] gjerne for [å betegne] utviklingstrekk som [berører] samfunnet på ulikt vis.	
	<i>Materiell, verbal, materiell</i>	<i>Handling</i>
6	Denne meldingen [handler om] grunnopplæringen – om grunnskolen og videregående opplæring.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
7	I den sammenheng [er] det naturlig å peke på to utviklingstrekk som [har] særlig stor betydning for utformingen av grunnopplæringen.	
	<i>Relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
8	For det første [har kunnskap fått] økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
9	For det andre [opplever] vi at det norske samfunnet [blir] stadig mer komplekst og mangfoldig.	
	<i>Mental, relasjonell</i>	<i>Handling</i>
	3.1 Kunnskapssamfunnet	
10	Alle samfunn [har] på ulikt vis [vært basert] på kunnskap.	
	<i>Materiell</i>	<i>Tilstand</i>
11	Men når vi i dag [snakker] om «kunnskapssamfunnet», er det fordi kunnskap og kreativitet [står frem] som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å [realisere] seg selv.	
	<i>Verbal, materiell, materiell</i>	<i>Handling</i>
12	De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet [er] ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
13	Statistisk sentralbyrå [har anslått] at 80 prosent av den norske nasjonalformuen [består av] menneskelige ressurser.	
	<i>Materiell, relasjonell</i>	<i>Handling</i>
14	I et slikt lys [får] menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt avgjørende	

	betydning både for samfunnet og for menneskene selv.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
15	Kunnskap [skiller] seg fra andre ressurser ved at den ikke [er] en knapp ressurs.	
	<i>Materiell, relasjonell</i>	<i>Hending</i>
16	Tvert imot vil kunnskapen [øke] i verdi jo mer den [deles] og [brukes].	
	<i>Materiell, materiell, materiell</i>	<i>Hending</i>
17	Dette [får] igjen betydning for hvordan kunnskapsressursene bør [forvaltes] og [foredles].	
	<i>Relasjonell, materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
18	Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter [blir] i økende grad avhengige av å [ha] gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap.	
	<i>Relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
19	Kunnskapssamfunnet [innebærer] dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
20	Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap [innebærer] også at den enkelte [får] et kontinuerlig behov for [å oppdatere seg] og [tilegne seg] ny kunnskap.	
	<i>Relasjonell, relasjonell, materiell, mental</i>	<i>Tilstand</i>
21	Det [er] ikke lenger slik at noen kan [kalle] seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp	
	<i>Relasjonell, verbal</i>	<i>Tilstand</i>
22	Evnen til livslang læring [blir] derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og muligheter til [å delta] i kunnskapssamfunnet.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
23	Samtidig [øker] anerkjennelsen av den læring som [foregår] utenfor de formelle læringsarenaene.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
24	Dette [betyr] ikke nødvendigvis at den formelle kompetansen [får] mindre betydning, men at samfunnet i økende grad [erkjenner] at kvalifikasjoner [består av] både formell kompetanse og kompetanse som er [ervert] gjennom arbeidsliv, organisasjonsliv eller i privatlivet.	
	<i>Relasjonell, relasjonell, mental, relasjonell, mental</i>	<i>Tilstand</i>
25	Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn [berører] skolen på flere måter	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
26	For det første vil det [bli stilt] økte krav til skolene som lærende organisasjoner.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
27	Det [betyr] blant annet at skolene må [sette søkelys] på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
28	Kompetansen må [utvikles], [deles] og [tilpasses] organisasjonens behov.	
	<i>Materiell, materiell, materiell</i>	<i>Handling</i>
29	Det betyr igjen at det [er] behov for [å løse opp] i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
30	Dernest vil det [være] behov for [å justere] forventningene til den faglige bredden i grunnopplæringen.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
31	Når kunnskapstilfanget i samfunnet [øker], kan ikke grunnopplæringen [forventes] [å dekke] alle de temaer og fagområder som kan [synes] aktuelle.	
	<i>Materiell, mental, materiell, relasjonell</i>	
32	På den annen side [er] det grunn til [å øke] forventningene til skolen som arena for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje.	

	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
	3.2 Større mangfold	
33	Norge [har på få år blitt] et mer mangfoldig samfunn, både etnisk, religiøst og kulturelt.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
34	Globaliseringen og den teknologiske utviklingen [har ført til] at avstanden mellom landene [er blitt] mindre.	
	<i>Materiell, relasjonell</i>	<i>Hending</i>
35	Språk, skikker, kulturuttrykk og -inntrykk fra andre land [er kommet] nærmere inn på oss.	
	<i>Materiell</i>	<i>Tilstand</i>
36	Gjennom Internett [får] man lett tilgang til informasjon fra hele verden, reisevirksomheten øker, og det totale mediebildet [består av] et stadig bredere tilbud av informasjonskanaler.	
	<i>Relasjonell, relasjonell,</i>	<i>Tilstand</i>
37	Det norske samfunnet [er] mer fleretnisk og flerreligiøst enn tidligere.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
38	Inn- og utvandring [er] ikke noe nytt fenomen i norsk historie.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
39	Det nye de siste 30 årene [er] at nettoinnvandringen er større enn tidligere og at den [involverer] andre land enn før.	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
40	For en generasjon siden [kom] de fleste innvandrere til Norge fra Norden, Nord-Europa eller Nord-Amerika	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
41	Fra 1970 [har en større del av innvandringen komet] fra Asia, Afrika, Ser- og Mellom-Amerika.	
	<i>Materiell</i>	<i>Hending</i>
42	Norge [har dermed fått] en mer sammensatt befolkning og et stort mangfold når det [gjelder] kulturell og religiøs identitet.	
	<i>Relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
43	Dette [skyldes] ikke bare tilfanget av nye etniske minoriteter.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
44	Norge [har] også et ansvar for tradisjonelle minoriteter, som nå [er] under beskyttelse av Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter.	
	<i>Relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
45	Dette [omfatter] jøder, kvener, rom/sigøynere, romanifolket/taterne, skogsfinner og samer.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
46	Samene [har] i tillegg en egen posisjon som urfolk. ¹	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
47	Statens generelle forpliktelser overfor den samiske befolkningen [er stadfestet] i Grunnloven § 110a.	
	<i>Materiell</i>	<i>Tilstand</i>
48	Møtet mellom ulike kulturer og religioner [innebærer] både nye utfordringer og muligheter til [å skape] nye kulturinntrykk og [utfordrer] de tradisjonelle oppfatningene av Norge som ett homogent kulturfellesskap.	
	<i>Relasjonell, materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
49	Skolen [er] sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet [kommer sterkest til uttrykk].	
	<i>Relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
50	Målet om en inkluderende skole [har skapt] et økt mangfold i elevgruppen.	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
51	Dette [innebærer] både nye utfordringer og nye muligheter.	

	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
52	På den ene side [er] det langt mer krevende [å håndtere] og [forholde seg til] ulikhet enn likhet.	
	<i>Relasjonell, materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
53	På den annen side [representerer] det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs.	
	<i>Relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
54	En forutsetning for [å utnytte] denne ressursen på en positiv måte [er] at skolen [evner] [å gi] alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til [å utvikle] sine evner og talenter.	
	<i>Materiell, relasjonell, materielle, materiell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
55	Skolen må i større grad [legge vekt på] ulike elevers likeverd.	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
	3.3 Forutsetninger for å lykkes.	
56	For at skolen skal kunne [tilpasse seg] et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, [er] det særlig tre forhold som må ligge til rette.	
	<i>Materiell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
57	For det første må lærere og skoleledere [ha] den kompetansen som [er] nødvendig for å kunne [møte] kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte.	
	<i>Relasjonell, relasjonell, materiell</i>	<i>Tilstand</i>
58	For det andre må skolen [ha] kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan [føre til] forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat.	
	<i>Relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
59	For det tredje må skolen selv [utvikle] en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
	3.3.1 Kompetente og engasjerte lærere	
60	Lærere som [er] kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, [er] skolens viktigste ressurs.	
	<i>Relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
61	Det [stilles] mange og ulike krav til lærerne.	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>
62	De må [ha] faglig kompetanse på en rekke områder, pedagogisk kompetanse til [å lede] en gruppe elever, og de må kunne [spille på] et stort repertoar av arbeidsformer og virkemidler.	
	<i>Relasjonell, materiell, materiell</i>	<i>Tilstand, handling</i>
63	Mye av den kompetansen lærerne [trenger] for [å utøve] sin profesjon på en god måte, [gis] gjennom formell utdanning.	
	<i>Åtferdsprosess, materiell, materiell</i>	<i>Handling</i>
64	Lærerne [har] også mange og varierte muligheter for kompetanseutvikling gjennom ikke-formelle og uformelle læringsaktiviteter.	
	<i>Relasjonell,</i>	<i>Tilstand</i>
65	Departementet [har allerede tatt initiativ] til [å etablere] en ny lærerutdanning og flere tilbud om etter- og videreutdanning.	
	<i>Materiell, materiell</i>	<i>Handling</i>
66	Situasjonsbeskrivelsen i kapittel 2 [viser] likevel at norske lærere [har] behov for økt kompetanse i form av faglig fordypning i sentrale fag, og det [er] derfor behov for en faglig styrking på enkelte områder.	
	<i>Relasjonell, relasjonell</i>	<i>Tilstand</i>
67	I tillegg vil mange av forslagene i meldingen [gjøre] det påkrevd med målrettet kompetanseutvikling.	
	<i>Materiell</i>	<i>Handling</i>

68	På denne bakgrunn vil departementet [fremme] en rekke tiltak som samlet vil [gi] et betydelig kompetanseleift i grunnskolen og i videregående opplæring.
	<i>Materiell, materiell</i> <i>Handling</i>
69	Tiltakene [er presentert] i kapittel 9 Kompetanse for utvikling.
	<i>Materiell/verbal</i> <i>Tilstand</i>
70	Effekten av nasjonale og lokale tiltak for kompetanseheving i skolen [avhenger av] den kultur for læring som eksisterer på den enkelte skole.
	<i>Relasjonell</i> <i>Tilstand</i>
71	Et hovedbudskap i Kompetanseberetningen 2003 ² [er] at nøkkelen til [å utvikle] skolen som en lærende organisasjon først og fremst [er knyttet] til den læring som [skjer] som en del av det daglige arbeidet.
	<i>Relasjonell, materiell, materiell, materiell</i> <i>Tilstand</i>
72	Den tradisjonelle måten [å organisere] skolen og lærersamarbeidet på, [gjør] det vanskelig [å dele] kunnskap.
	<i>Materiell, relasjonell, materiell</i> <i>Tilstand</i>

Vedlegg 5: Modalitetsanalyse av KVIS

Modalitetsanalyse – Kvalitet i skolen, 1 Felles innsats for bedre kvalitet		
Linje	Setning	Modalitet
3	Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn.	Deontisk, sterk
4	Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.	Deontisk, sterk
7	Norge er rikt på petroleumsressurser, men det er menneskenes kunnskaper og evner som utgjør den klart største delen av nasjonalformuen, og det er investeringer i kompetanse som skal sikre Norge et høyt velferdsnivå i framtiden.	Deontisk, sterk
11	I St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring la Kunnskapsdepartementet fram omfattende dokumentasjon på sosiale skjevheter i vårt utdanningssystem, og pekte på <i>tidlig innsats</i> og gjennomgående forbedringer av kvalitet i utdanningssystemet som hovedgrep for å sikre at innbyggere i alle lag av samfunnet skal ha like muligheter til utdanning.	Deontisk, sterk
25	Elevene er i hovedsak samlet i en felles skole der barn fra hele det norske samfunnet møtes og lærer sammen.	Epistemisk, middels
27	Elevene trives i sin alminnelighet godt på skolen og har god selvfølelse.	Epistemisk, middels
30	Norske elever ser ut til å være kreative og selvstendige, noe som er viktig i framtidig arbeidsliv.	Epistemisk, middels
32	Utviklingen av skolesektoren må bygge på det gode arbeidet som blir gjort.	Deontisk, sterk
35	Det er spesielt alvorlig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker og behovet for ufaglært arbeidskraft ventes å gå ned.	Epistemisk, middels
36	Flere kan oppleve sosial utstøting som følge av for lav kompetanse.	Epistemisk, svak
44	Det er grunn til å være bekymret for at svake prestasjoner i disse fagene både vil ha betydning for sjansen til å lykkes videre i utdanningssystemet og for prestasjoner i andre fag.	Epistemisk, sterk
47	Leseferdigheter og tallforståelse vil ha betydning for prestasjoner i fag som samfunnsfag og fremmedspråk.	Epistemisk, sterk
51	Den negative trenden i de internasjonale undersøkelsene må snus.	Deontisk, sterk
51	Hvis ikke det skjer, vil for mange gå ut av skolen uten ferdighetene de trenger senere.	Epistemisk, sterk
52	I tillegg kan Norge få svakere kompetansenivå i befolkningen, og dårligere kvalitet i høyere utdanning og arbeidsliv.	Epistemisk, svak
53	Oppslutningen om fellesskolen kan svekkes.	Epistemisk, svak
57	Fellesskapet er avhengig av at alle som kan , deltar i arbeidslivet.	Deontisk, svak
65	I tråd med dokumentasjonen i St.meld. nr. 16 (2006–2007) vil Regjeringen prioritere tiltak så tidlig som mulig i opplæringsløpet.	Deontisk, sterk
71	En vurdering av tilstanden i grunnopplæringen må ta i betraktning at det er gjort vesentlige endringer i grunnopplæringssektoren de siste årene som ennå ikke har hatt betydning for elevenes læring.	Deontisk, sterk
79	Det må arbeides aktivt for at disse endringene skal bidra til å heve kvaliteten på utdanningen så raskt som mulig.	Deontisk, sterk Deontisk, sterk

84	Mye tyder på at evnen til oppfølging ikke er god nok mange steder, og at det er behov for veiledning og en klarere retning.	Epistemisk, middels
87	Reformen gir handlefrihet for at den enkelte skole skal kunne utøve et godt faglig skjønn til elevenes beste.	Deontisk, sterk
90	For denne regjeringen er det et viktig politisk valg at det skal være en klar nasjonal styring med retningen på skolepolitikken.	Deontisk, sterk
93	Samtidig legger regjeringen opp til at styringsvirkemidlene skal forbedres ytterligere og endres etter hvert som evalueringene av reformen foreligger.	Deontisk, sterk
94	Regjeringen vil forsterke innsatsen for at lærere, rektorer og skoleeiere i grunnskolen skal få bedre muligheter til å realisere målene for grunnskolen.	Deontisk, sterk Deontisk, sterk
98	Innsatsområdene i denne meldingen berører særlig grunnskolen, men mange av tiltakene vil ha effekt på kvaliteten også i videregående opplæring.	Epistemisk, sterk
102	Departementet vil komme tilbake til utvalgets innstilling og andre forhold som berører videregående opplæring, i oppfølgingen av utvalgets arbeid.	Deontisk, sterk
105	Det er opprettet et offentlig utvalg som skal se på organiseringen av spesialundervisning og forholdet mellom spesialundervisning og opplæringen generelt.	Deontisk, sterk
107	I denne meldingen legger departementet vekt på lærernes kompetanseutvikling etter at de har fullført grunntidningen, og på hvordan lærerne kan få mer hjelp og støtte til en kunnskapsbasert praksis.	Deontisk, svak
109	Regjeringen vil legge fram en egen stortingsmelding om lærerutdanningen ved årsskiftet 2008–2009. (528)	Deontisk, sterk
120	Regjeringen har lagt fram forslag om nytt formål for opplæringen som legger vekt på at opplæringen skal gi alle barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet, jf. tekstboks 1.1.	Deontisk, sterk
	Tekstboks er ikke med i modalitetsanalysen	
140	Departementet vil på bakgrunn av Stortingets behandling av ny formålsparagraf, vurdere om det er behov for en revisjon av den generelle delen av læreplanen.	Deontisk, sterk
143	Prinsippene understreker at opplæringen skal fremme utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter, samtidig som det tas hensyn til deres ulike forutsetninger og behov.	Deontisk, sterk
144	Alle elever skal ha like muligheter til å utvikle sine evner og talenter.	Deontisk, sterk
145	Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet skal være grunnleggende for fellesskolen.	Deontisk, sterk
147	Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet, mestring av ulike roller og legge til rette for at elevene øver seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering.	Deontisk, sterk
149	Elevene skal få kunnskap om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer.	Deontisk, sterk
150	Videre skal opplæringen stimulere elevenes personlige utvikling og identitet, evne til kritisk tenkning og deltakelse i demokratiske prosesser.	Deontisk, sterk
152	Opplæringen skal også bidra til utvikling av elevenes egne læringsstrategier, som innebærer å organisere sin egen læring, men også å reflektere over nyervervet kunnskap og å anvende den i nye situasjoner.	Deontisk, sterk

154	Dessuten skal lærer og instruktør sammen med skolens og lærebedriftens ledelse fremme et godt læringsmiljø for alle.	Deontisk, sterk
158	Kompetansemålene er definert innenfor hvert hovedområde og angir hva elever og lærlinger skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn.	Deontisk, sterk
164	Formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen har høye ambisjoner for grunnopplæringens ansvar for at elevene skal mestre sitt eget liv.	Deontisk, sterk
168	Bruk av digitale verktøy kan stimulere elevenes utforskertrang.	Epistemisk, svak
168	Denne meldingen har som utgangspunkt at elevene skal ha et godt faglig utbytte av opplæringen og mestre grunnleggende ferdigheter.	Deontisk, sterk
170	Dette er på mange måter fundamentet for å nå de høye ambisjonene som uttrykkes i opplæringens samfunnsmandat, og har derfor betydning for andre målsettinger enn elevenes faglige prestasjoner.	Epistemisk, middels
181	Disse forventningene kan være sammenfallende, men de kan også være motstridende.	Epistemisk, svak Epistemisk, svak
183	Innføringen av Kunnskapsløftet startet i 2006, og de siste læreplanene i reformen skal tas i bruk fra høsten 2008.	Deontisk, sterk
184	I Norge har vi hatt forholdsvis hyppige læreplanreformer.	Epistemisk, middels
186	Hyppige reformer kan medføre både at det ikke blir en reell vurdering av effekten av reformene, og at det brukes mye tid og ressurser på omstilling som ikke får tid til å virke.	Epistemisk, svak
191	Dette tyder på at det er nødvendig å se nærmere på bruken av tid og organisering av opplæringen.	Epistemisk, middels
193	Regjeringen vil bidra til at de viktigste oppgavene i skolen prioriteres høyere både av nasjonale myndigheter, av kommunene og ved den enkelte skole.	Deontisk, sterk
195	Ved valg av innsatsområder har regjeringen lagt vekt på tiltak som vil bidra til en bedre styring av grunnopplæringen.	Epistemisk, sterk
207	Det er for eksempel viktig at man i videregående opplæring tidlig ser hvilke elever som kan stå i fare for å avbryte opplæringen og følger opp disse.	Deontisk, middels Epistemisk, svak
209	Alle foreldre må være trygge på at skolen setter alt inn på å se hvert barn, og at hvert barn skal hjelpes og stimuleres de første skoleårene.	Deontisk, sterk Deontisk, sterk
210	Alle barn skal oppleve at lærerne har tro på dem.	Deontisk, sterk
210	Skolen og lærerne må derfor ha kunnskap om barnas utvikling.	Deontisk, sterk
211	Denne kunnskapen må brukes som grunnlag for undervisningen og til å vurdere om det er behov for ekstra tiltak for enkelte elever.	Deontisk, sterk
212	Skolen må også ha kjennskap til det enkelte barns forutsetninger og erfaringer.	Deontisk, sterk
216	Regjeringen iverksetter derfor flere tiltak som skal sikre at alle barn lærer å lese og regne i løpet av de første skoleårene, og tiltak for å bidra til at elevene utvikler disse ferdighetene videre i skoleløpet.	Deontisk, sterk
222	Lærerne må ha både faglig og pedagogisk kompetanse.	Deontisk, sterk
222	I forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet har stat og kommune investert om lag 3 mrd. kroner i etter- og videreutdanning til lærere og skoleledere.	Epistemisk, middels
238	Regjeringen vil gi lærere og rektorer gode muligheter for å utvikle sin kompetanse gjennom å etablere et varig system for videreutdanning.	Deontisk, sterk
245	Erfaringene med læreplanene til nå peker i retning av at det bør gis mer konkret støtte fra nasjonale utdanningsmyndigheter.	Epistemisk, middels Deontisk, middels
246	Det bør gis mer veiledning til den enkelte lærer, skole og kommune for at Kunnskapsløftet skal kunne gjennomføres på en vellykket måte i alle skoler.	Deontisk, middels Deontisk, sterk

248	Departementet vil gjennomføre flere tiltak for å støtte kommunenes, skolenes og lærernes arbeid med gjennomføring av Kunnskapsløftet.	Deontisk, sterk
249	Dette inkluderer blant annet veiledende læreplaner i fag og bedre informasjon om hvordan skolene kan arbeide med videreutvikling og lokal tilpassing av læreplanene.	Deontisk, svak
252	Mange kommuner og skoler etterlyser veiledninger og råd om hvordan man i praksis skal drive tilpasset opplæring, hvordan man kan arbeide for et bedre læringsmiljø og hvordan man kan involvere foreldrene bedre i barnas opplæring.	Deontisk, sterk Deontisk, svak, Deontisk, svak
255	Departementet vil derfor presisere hvordan tilpasset opplæring kan gis innenfor rammen av et fellesskap og foreslår en justering av loven som skal bidra til dette.	Deontisk, sterk Deontisk, svak
256	Departementet vil også gi veiledning om hvordan skolene kan arbeide med å bedre læringsmiljøet generelt og motvirke mobbing spesielt.	Deontisk, sterk Deontisk, svak
257	Videre vil det bli lagt fram tiltak for å bedre samarbeidet mellom hjem og skole.	Deontisk, sterk
261	Dette innebærer at lærere må sette klarere krav og forventninger til hva elevene skal lære, rektorene må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet ved skolen og vurdere sammenhengen mellom pedagogisk praksis og elevenes utbytte av opplæringen.	Deontisk, sterk Deontisk, sterk Deontisk, sterk
263	Skoleeierne må sette krav til rektorene om resultater og støtte skolene i deres forbedringsarbeid.	Deontisk, sterk
265	Dette innebærer at kommunenivået må ha kompetanse til å styre opplæringssektoren i tråd med regelverket.	Deontisk, sterk
266	Nasjonale myndigheter må stille klarere forventninger, gi mer støtte og styrke tilsynet med opplæringen.	Deontisk, sterk
268	Etter regjeringens oppfatning har lokale myndigheter og skoler behov for mer veiledning om hvordan de kan drive godt utviklingsarbeid.	Deontisk, svak
269	Regjeringen vil derfor videreutvikle systemet for kvalitetsvurdering og prioritere veiledning til skoler og skoleeiere med spesielle utfordringer.	Deontisk, sterk
270	Regjeringen vil bidra til at flere skoler gir elevene et bedre læringsutbytte og vil stille tydeligere krav til skoleeierne.	Deontisk, sterk Deontisk, sterk
273	Regjeringen mener det er behov for å sette noen klare mål for kvaliteten i grunnopplæringen.	Epistemisk, middels
273	Målene er gjennomgående for alle nivåer i sektoren og skal ha betydning for opplæringen ved den enkelte skole og for den enkelte elev.	Deontisk, sterk
275	For hvert mål presenteres indikatorer som skal gi grunnlag for å vurdere hvor langt kommunene og landet som helhet er kommet i å nå målene.	Deontisk, sterk
276	Indikatorene skal suppleres med kvalitative vurderinger.	Deontisk, sterk
276	Målsettingene gir klare signaler til hele sektoren om hvilke aspekter ved grunnopplæringen som bør prioriteres.	Deontisk, middels
281	1. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv	Deontisk, sterk
283	De indikatorene som vil bli benyttet for å vurdere grad av måloppnåelse og trend, er følgende:	Deontisk, sterk
288	2. Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet	Deontisk, sterk
290	De indikatorene som vil bli benyttet for å vurdere grad av måloppnåelse og trend, er følgende:	Deontisk, sterk

295	3. Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring	Deontisk, sterk
296	De indikatorene som vil bli benyttet for å vurdere grad av måloppnåelse og trend, er følgende:	Deontisk, sterk
302	På dette området skal indikatorene videreutvikles.	Deontisk, sterk
303	Regjeringen oppfordrer skoleeiere og skoler til å sette konkrete målsettinger for hva de skal oppnå innenfor de målområdene som er satt opp.	Deontisk, sterk
306	Regjeringen vil utvikle kvalitetsvurderingssystemet slik at mulighetene for å vurdere utviklingen i elevenes læringsutbytte blir bedre.	Deontisk, sterk
311	En aktiv, nasjonal skolepolitikk må ha som sitt fremste mål å sikre alle like muligheter, realisere skolens samfunnsmandat, og sikre god forvaltning og videreutvikling av kunnskapsformuen.	Deontisk, sterk
315	Det skal være et godt rom for faglig skjønn og lokale tilpasninger, og kort vei for lærere, foreldre og elever til de som tar beslutninger om skolene.	Deontisk, sterk
318	Regjeringen vil ha en sterkere nasjonal styring med skolen, men også stille krav til og støtte opp om en sterkere lokal ledelse.	Deontisk, sterk
320	Denne kunnskapen må få konsekvenser for hvordan ressursene brukes.	Deontisk, sterk
321	Kompetanseutvikling vil fra regjeringens side bli prioritert inn mot de områder der behovet er størst.	Deontisk, sterk
322	Midler til etter- og videreutdanning bør styres med utgangspunkt i kunnskap om behov og eksisterende kompetanse.	Deontisk, middels
323	Det må samtidig være et godt samarbeid med lokale myndigheter, og en mulighet for den enkelte skoleeier til å prioritere ut fra lokale behov innenfor rammen av en nasjonal satsing.	Deontisk, sterk
326	Regjeringen vil bidra til å rette mer oppmerksomhet og ressurser inn mot tidlig innsats.	Deontisk, sterk
326	Et godt samspill mellom skole og barnehage skal gjøre barna godt forberedt til skolen.	Deontisk, sterk
329	Derfor må kartlegging, ressurser og kompetanseutvikling støtte tidlig innsats.	Deontisk, sterk
333	Kommunene må styrke sin rolle som skoleeiere slik at de har de nødvendige redskaper og den kompetanse som er nødvendig for å utnytte sine fullmakter til lokal styring på en god måte.	Deontisk, sterk
339	Dette kan gi urimelige forskjeller.	Epistemisk, svak
341	Ledelsen på den enkelte skole skal styrkes gjennom at det stilles økte krav til skoleledernes kompetanse.	Deontisk, sterk

Vedlegg 6: Modalitetsanalyse av KULF

Modalitetsanalyse – Kultur for læring, 3 Skolen i en ny tid		
Linje	Setning	Modalitet
5	Begreper som globalisering, individualisering og pluralisme brukes gjærne for å betegne utviklingstrekk som berører samfunnet på ulikt vis.	Epistemisk, middels
20	Tvert imot vil kunnskapen øke i verdi jo mer den deles og brukes.	Epistemisk, sterk
21	Dette får igjen betydning for hvordan kunnskapsressursene bør forvaltes og foredles.	Deontisk, middels
27	Det er ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp.	Deontisk, svak
30	Dette betyr ikke nødvendigvis at den formelle kompetansen får mindre betydning, men at samfunnet i økende grad erkjenner at kvalifikasjoner består av både formell kompetanse og kompetanse som er ervervet gjennom arbeidsliv, organisasjonsliv eller i privatlivet.	Deontisk, middels
34	For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner.	Epistemisk, sterk
35	Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring.	Deontisk, sterk
36	Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov.	Deontisk, sterk
39	Dernest vil det være behov for å justere forventningene til den faglige bredden i grunnopplæringen.	Epistemisk, sterk
62	Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk.	Epistemisk, middels
67	Skolen må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd.	Deontisk, sterk
70	For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette.	Deontisk, sterk Deontisk, sterk
71	For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte.	Deontisk, sterk
73	For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat.	Deontisk, sterk Epistemisk, svak
74	For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.	Deontisk, sterk
78	De må ha faglig kompetanse på en rekke områder, pedagogisk kompetanse til å lede en gruppe elever, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og virkemidler.	Deontisk, sterk Deontisk, sterk
86	I tillegg vil mange av forslagene i meldingen gjøre det påkrevd med målrettet kompetanseutvikling.	Deontisk, sterk
87	På denne bakgrunn vil departementet fremme en rekke tiltak som samlet vil gi et betydelig kompetanseløft i grunnskolen og i videregående opplæring.	Deontisk, sterk Epistemisk, sterk
101	En kunnskapsorganisasjon preget av mer mangfold krever også et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer: lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter.	Deontisk, sterk Deontisk, sterk
102	Organiseringen av arbeidet vil også variere.	Deontisk, sterk
103	Dertil skal opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev.	Deontisk, sterk
104	Styringssystemet må gjøre slike variasjoner mulig.	Deontisk, sterk
105	På denne bakgrunn skal styringssystemet være basert på grunnprinsipper om	Deontisk, sterk
112	Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom	Epistemisk,

	detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.	svak
115	De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås.	Deontisk, sterk Deontisk, middels
117	Dagens detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen skal reduseres, og det foreslås en oppmyking i nasjonale regler om fag- og timefordeling for å gi skolene større mulighet til lokal og individuell tilpasning.	Deontisk, sterk
126	En forutsetning for at skoleeier skal kunne ta ansvar for skoleutvikling er at det eksisterer tydelig vilje og kompetanse som kan være drivkraft for dette.	Deontisk, sterk Deontisk, svak
128	Dagens kommunestruktur med mange små kommuner med begrenset skolefaglig kompetanse, gjør at det kan være nødvendig for kommuner å satse på fellesløsninger som interkommunale nettverk og samarbeid, eller å hente faglig kompetanse fra ulike fagmiljøer.	Epistemisk, svak
133	I <u>St.prp. nr. 1 Tillegg nr. 1</u> (2003–2004) under omtalen av fornyelsen av den statlige utdanningsadministrasjonen, heter det blant annet at den nye organiseringen skal «...legge opp til en rolledeling mellom stat og skoleeier som i større grad enn i dag synliggjør skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling».	Deontisk, sterk
139	Ansvar for grunnopplæringen innebærer at skoleeier også må sørge for at det til enhver tid er tilstrekkelig kompetanse i skolene.	Deontisk, sterk
	Departementet vil legge frem forslag til endringer i opplæringslovens § 10-8 for å klargjøre skoleeiers ansvar for at personalet i skoleverket sikres nødvendig kompetanseutvikling.	Deontisk, sterk
142	I visse situasjoner, som i forbindelse med gjennomføring av nasjonale reformer, vil det likevel være påkrevd at staten går inn med midler til kompetanseutvikling.	Deontisk, sterk
145	Når det gis større lokal handlefrihet, er det viktig at enkeltindividers rettigheter sikres, og statens tilsynsrolle vil derfor bli mer sentral.	Epistemisk, sterk
149	Staten skal føre tilsyn med at skoleeierne ivaretar sitt ansvar i henhold til opplæringsloven, og at elevenes rettigheter blir ivarettatt.	Deontisk, sterk
152	Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil gi informasjon om læringsresultater, ressurser, læringsmiljø og trivsel.	Epistemisk, sterk
154	Nettstedet <u>skoleporten.no</u> skal bidra til åpenhet og legge bedre til rette for at skolene selv, skoleeiere, foresatte, elever og andre interesserte kan engasjere seg i utviklingen av skolen.	Deontisk, sterk
156	Utdanningsdirektoratet vil også bidra til at skolen og skoleeier får tilgang til veilednings- og støttemateriell (for eksempel formidling av gode eksempler og forskningsresultater), relevant informasjon og statistikk fra Skoleporten, herunder data fra Ressursbanken og Elevinspektørene.	Deontisk, sterk
159	Dette vil støtte skoleeiers arbeid for lokal kvalitetsutvikling.	Epistemisk, sterk
160	I de tilfellene der det avdekkes nasjonale utfordringer, kan det være nødvendig med statlig satsing på særlig prioriterte områder.	Epistemisk, svak
161	Dette kan dreie seg om kompetanseheving på sentrale områder eller statlige initiativ og støtte til større utviklingsprosjekter.	Deontisk, svak
166	Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil styrke grunnlaget for en slik målrettet bruk av statlige utviklingsmidler.	Epistemisk, sterk
169	Noe forenklet kan rapporteringen sies å ha tre formål:	Epistemisk, svak
174	Både kommunale og statlige myndigheter må bidra til å begrense rapporteringskravene til det strengt nødvendige, for å hindre at for mye tid	Deontisk, sterk

	og ressurser i skolene går med til administrativt arbeid.	
175	Et mål må være at det bare blir rapportert data som er nødvendige for utviklingen av skolen, slik at arbeidet med å rapportere blir en investering i arbeidet med å bedre skolen.	Deontisk, sterk
179	Skolens og skoleeiers egne administrative systemer må derfor i størst mulig grad samordnes med de statlige rapporteringskravene for å unngå merarbeid i forbindelse med selve rapporteringen.	Deontisk, middels
184	I forbindelse med innføringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, vil departementet gjennomgå og vurdere reduksjoner i andre statlige rapporteringskrav, og ta initiativ overfor KS med sikte på å redusere og samordne den samlede rapporteringsplikten.	Deontisk, sterk
190	Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv.	Deontisk, sterk
193	Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring.	Deontisk, sterk
195	Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål.	Deontisk, sterk
202	Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og samarbeid.	Deontisk, sterk
206	Som et ledd i gjennomføring av endringene som foreslås i denne meldingen, vil departementet utarbeide et eget program for kompetanseutvikling for ledere.	Deontisk, sterk
210	Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet.	Deontisk, sterk Deontisk, svak
213	Når skoleeiere, skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres, og denne kunnskapen brukes målrettet for å styrke kvaliteten i skole og fagopplæring, legges det nødvendige grunnlaget for en kultur for læring.	Deontisk, middels Deontisk, middels
230	Forskningsresultater peker på tre forhold som kan hemme skolens kultur for læring:	Epistemisk, svak
235	Skoler som organiserer opplæringen i én og én time, ett og ett klasserom og én og én lærer («ettallstyranniet»), kan være dårlig egnet til dette.	Epistemisk, svak
241	En annen faktor som kan hemme skolens læringskultur, kan være manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider på en skole besitter, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles.	Epistemisk, svak Epistemisk, svak
250	Lærere og skoleledere opplever i sterkere grad enn arbeidstakere generelt at arbeidet krever at de stadig må lære noe nytt eller sette seg inn i nye ting.	Deontisk, sterk
259	Analysen av data fra Lærevilkårsmonitoren ⁵ viser at lærere ligger omtrent på linje med andre grupper med høyere utdanning når det gjelder deltakelse i formell utdanning.	Epistemisk, middels
263	Kompetanseutvikling synes å gi best resultater når kurs og seminarer følges opp internt i organisasjonen og ikke kun gjennomføres som tiltak for å heve den enkelte lærers kompetanse.	Epistemisk, middels
271	Denne typen tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen, og føre til at nødvendige tiltak for endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført.	Epistemisk, svak
277	Slike prosesser er ofte en konsekvens av at skolene har grepet de mulighetene som ligger i økt handlefrihet, utprøving av nye arbeids- og organiseringsformer og forsøksvirksomhet.	Epistemisk, middels
285	Dette tilsier at organiseringen av arbeidet på skolen har stor betydning for kompetanseutviklingen som skjer på den enkelte skole.	Epistemisk, middels

288	Evalueringen av forsøkene gir grunnlag for å hevde at dette hadde positiv effekt for flere sider av skolens virksomhet.	Epistemisk, middels
313	Dersom dialogen skal bidra til en samlende vurdering av skolene i en kommune, må det finnes et felles informasjonsgrunnlag, for eksempel kvalitetsvurderingssystemer og skolevurdering.	Deontisk, sterk

Vedlegg 7: Relasjonskoplinger

Eksplisitte relasjonskoplinger i Kap. 1 i Kvalitet i skolen		
Linje	Setning	Kopling
4	Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.	Kausal
7	Norge er rikt på petroleumsressurser, men det er menneskenes kunnskaper og evner som utgjør den klart største delen av nasjonalformuen, og det er investeringer i kompetanse som skal sikre Norge et høyt velferdsnivå i framtiden.	Adversativ Additiv
19	Samtidig er det viktig å understreke at en rekke mål for norsk skole, både faglige og de som gjelder verdier og holdninger, ikke er vurdert gjennom slike undersøkelser.	Temporal
21	På flere områder er det derfor vanskelig å gi gode vurderinger av kvaliteten i norsk skole, både av utviklingen over tid og sammenliknet med andre land.	Kausal
24	Selv om det er sosiale forskjeller i en grad som ikke kan aksepteres, er det små sosiale forskjeller i vårt utdanningssystem sammenlignet med de fleste andre land.	Adversativ
34	Regjeringen er imidlertid bekymret for at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring ikke er god nok	Adversativ
35	Det er spesielt alvorlig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker og behovet for ufaglært arbeidskraft ventes å gå ned.	Temporal
51	Hvis ikke det skjer, vil for mange gå ut av skolen uten ferdighetene de trenger senere.	Kausal
52	I tillegg kan Norge få svakere kompetansenivå i befolkningen, og dårligere kvalitet i høyere utdanning og arbeidsliv	Additiv
81	Samtidig er det undersøkelser som viser at Kunnskapsløftets intensjoner i for liten grad preger skolenes og skoleeierens egne planer og strategier.	Temporal (adversativ)
89	Men det er også mange eksempler på at manglende kompetanse og for dårlig lokal oppfølging gir betydelige utfordringer	Adversativ
93	Samtidig legger regjeringen opp til at styringsvirkemidlene skal forbedres ytterligere og endres etter hvert som evalueringene av reformen foreligger	Temporal (adversativ)
98	Innsatsområdene i denne meldingen berører særlig grunnskolen, men mange av tiltakene vil ha effekt på kvaliteten også i videregående opplæring.	Adversativ
99	Dersom en lykkes med å bedre elevenes utbytte av opplæringen i grunnskolen, er det lagt et godt grunnlag for elevenes valg og gjennomføring av videregående opplæring.	Kausal

101	Departementet viser også til at det er satt ned et eget offentlig utvalg som vurderer fag- og yrkesopplæringen	Additiv
107	I denne meldingen legger departementet vekt på lærernes kompetanseutvikling etter at de har fullført grunnutdanningen, og på hvordan lærerne kan få mer hjelp og støtte til en kunnskapsbasert praksis.	Additiv
143	Prinsippene understreker at opplæringen skal fremme utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter, samtidig som det tas hensyn til deres ulike forutsetninger og behov	Temporal
150	Videre skal opplæringen stimulere elevenes personlige utvikling og identitet, evne til kritisk tenkning og deltakelse i demokratiske prosesser.	Additiv
152	Opplæringen skal også bidra til utvikling av elevenes egne læringsstrategier, som innebærer å organisere sin egen læring, men også å reflektere over nyervervet kunnskap og å anvende den i nye situasjoner.	Additiv Adversativ/ additiv
154	Dessuten skal lærer og instruktør sammen med skolens og lærebedriftens ledelse fremme et godt læringsmiljø for alle.	Additiv
170	Dette er på mange måter fundamentet for å nå de høye ambisjonene som uttrykkes i opplæringens samfunnsmandat, og har derfor betydning for andre målsettinger enn elevenes faglige prestasjoner.	Kausal
179	Utdanningssystemet er komplekst både fordi mange aktører er involvert, og fordi skolen stilles overfor en rekke krav og forventninger fra sentrale myndigheter, skoleeiere, foreldre og elever og samfunnet for øvrig	Kausal Kausal
181	Disse forventningene kan være sammenfallende, men de kan også være motstridende.	Adversativ
184	For eksempel er det bare ett årskull som fulgte læreplanene etter Reform 97 gjennom hele grunnskolen, før Kunnskapsløftet ble innført.	Additiv
188	I den offentlige debatten om resultatene fra de siste internasjonale undersøkelsene har mange lærere og rektorer vært opptatt av at tiden på skolene ikke utnyttes godt nok, og at arbeidet ikke er organisert godt nok for å oppnå best mulig læring for elevene	Additiv
190	Observasjoner i klasserom viser også at mye av undervisningstiden går med til aktiviteter som ikke er knyttet til læring	Additiv
203	Likevel er det for mange barn som fortsatt ikke får nok støtte til å tilegne seg de grunnleggende ferdighetene.	Adversativ
204	Det er også for mange elever med spesielt gode ferdigheter eller evner som ikke får tilstrekkelige utfordringer i skolen	Additiv
206	Tidlig innsats er ikke bare forsterket innsats de første årene, men betyr også å ta raskt fatt i problemer uansett når de oppstår.	Adversativ/ Additiv
207	Det er for eksempel viktig at man i videregående opplæring tidlig ser hvilke elever som kan stå i fare for å avbryte opplæringen og følger opp disse.	Additiv

209	Alle foreldre må være trygge på at skolen setter alt inn på å se hvert barn, og at hvert barn skal hjelpes og stimuleres de første skoleårene	Additiv
210	Skolen og lærerne må derfor ha kunnskap om barnas utvikling.	Kausal
211	Denne kunnskapen må brukes som grunnlag for undervisningen og til å vurdere om det er behov for ekstra tiltak for enkelte elever..	Additiv
212	Skolen må også ha kjennskap til det enkelte barns forutsetninger og erfaringer	Additiv
213	Det er derfor viktig med gode rutiner for informasjonsdeling mellom barnehage og skole.	Kausal
216	Regjeringen iverksetter derfor flere tiltak som skal sikre at alle barn lærer å lese og regne i løpet av de første skoleårene, og tiltak for å bidra til at elevene utvikler disse ferdighetene videre i skoleløpet.	Kausal Additiv
227	Mange skoler har investert mye i IKT-utstyr, men fortsatt er det for lite bruk av IKT i undervisningen.	Adversativ
255	Departementet vil derfor presisere hvordan tilpasset opplæring kan gis innenfor rammen av et fellesskap og foreslår en justering av loven som skal bidra til dette.	Kausal
256	Departementet vil også gi veiledning om hvordan skolene kan arbeide med å bedre læringsmiljøet generelt og motvirke mobbing spesielt.	Additiv
257	Videre vil det bli lagt fram tiltak for å bedre samarbeidet mellom hjem og skole.	Additiv
269	Regjeringen vil derfor videreutvikle systemet for kvalitetsvurdering og prioritere veiledning til skoler og skoleeiere med spesielle utfordringer	Kausal
316	Det er imidlertid også behov for å styrke den nasjonale styringen med skolepolitikken.	Adversativ
318	Regjeringen vil ha en sterkere nasjonal styring med skolen, men også stille krav til og støtte opp om en sterkere lokal ledelse.	Adversativ
323	Det må samtidig være et godt samarbeid med lokale myndigheter, og en mulighet for den enkelte skoleeier til å prioritere ut fra lokale behov innenfor rammen av en nasjonal satsing.	Temporal (adversativ)
329	Derfor må kartlegging, ressurser og kompetanseutvikling støtte tidlig innsats.	Kausal
330	Det er behov for å tette hull i Kunnskapsløftet ved å gi mer veiledning om innholdet, men også mer støtte til å gjennomføre Kunnskapsløftet lokalt.	Adversativ
336	Mange kommuner har imidlertid bygget ned den skolefaglige kompetansen, noe som gjør det vanskelig med en god og aktiv oppfølging av skolene i kommunen.	Adversativ
342	Regjeringen forventer at skoleeierne tar et sterkere ansvar for oppfølgingen av elevenes utbytte av opplæringen, men gir samtidig tilbud om mer støtte fra nasjonalt nivå.	Adversativ Temporal

Vedlegg 8: Relasjonskoplinger i KULF

Kultur for læring – 3 Skolen i en ny tid		
Linje	Setning	Kopling
3	Samtidig påvirkes også skolen av de endringer som skjer i samfunnet	Temporal
9	For det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen	Additiv
10	For det andre opplever vi at det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig.	Additiv
13	Men når vi i dag snakker om «kunnskapssamfunnet», er det fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv.	Adversativ
16	De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv.	Adversativ
23	Kunnskapssamfunnet innebærer dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner.	Kausal
28	Evnen til livslang læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet.	Kausal
30	Samtidig øker anerkjennelsen av den læring som foregår utenfor de formelle læringsarenaene.	Temporal
31	Dette betyr ikke nødvendigvis at den formelle kompetansen får mindre betydning, men at samfunnet i økende grad erkjenner at kvalifikasjoner består av både formell kompetanse og kompetanse som er ervervet gjennom arbeidsliv, organisasjonsliv eller i privatlivet.	Adversativ
34	For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner.	Additiv
39	Dernest vil det være behov for å justere forventningene til den faglige bredden i grunnopplæringen.	Additiv
41	På den annen side er det grunn til å øke forventningene til skolen som arena for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje	Adversativ

54	Norge har dermed fått en mer sammensatt befolkning og et stort mangfold når det gjelder kulturell og religiøs identitet.	Kausal
64	På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet.	Adversativ
65	På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs.	Adversativ
71	For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte.	Additiv
73	For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat	Additiv
74	For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling	Additiv
81	Lærerne har også mange og varierte muligheter for kompetanseutvikling gjennom ikke-formelle og uformelle læringsaktiviteter.	Additiv
86	I tillegg vil mange av forslagene i meldingen gjøre det påkrevd med målrettet kompetanseutvikling.	Additiv
103	Dertil skal opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev.	Additiv
115	De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås.	Adversativ
116	På denne bakgrunn foreslår departementet å innføre nye læreplaner for alle fag.	Kasual
156	Utdanningsdirektoratet vil også bidra til at skolen og skoleeier får tilgang til veilednings- og støttmateriell (for eksempel formidling av gode eksempler og forskningsresultater), relevant informasjon og statistikk fra Skoleporten, herunder data fra Ressursbanken og Elevinspektørene.	Additiv
168	På bakgrunn av dette stiller både skoleeier og statlige myndigheter i dag krav om ulike rapporteringer	Kausal
170	Noe forenklet kan rapporteringen sies å ha tre formål: for det første er den begrunnet i behovet for regelverksoppfølging og gir et grunnlag for tilsyn.	Additiv
171	For det andre gir rapporteringen et grunnlag for utviklingsarbeidet, gjennom å avdekke områder for forbedring.	Additiv

172	For det tredje er rapporteringskrav begrunnet i behovet for ettersyn og kontroll med økonomiske støtteordninger.	Additiv
178	Det er også viktig at skolene har IKT-systemer som integrerer arbeidet med den daglige drift, med rapporteringen både til skoleeier og til statlig nivå.	Additiv
180	Skolenes og skoleeiers egne administrative systemer må derfor i størst mulig grad samordnes med de statlige rapporteringskravene for å unngå merarbeid i forbindelse med selve rapporteringen.	Kausal
181	Det er derfor viktig å utvikle bedre bruk av IKT også i administrasjonen av skolen, ikke bare i undervisningen.	Kausal
190	Men dette er ikke nok.	Adversativ
190	Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv.	Additiv
191	Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling.	Additiv
210	Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet.	Adversativ
220	Men arbeidet startet allerede i 1995.	Adversativ
221	Kommunen involverer samtlige skoler i en enhetlig utvikling, samtidig som den enkelte skole skal utvikle sin egen profil.	Temporal
238	Det bidrar heller ikke til felles læring og refleksjon i lærerkollegiet.	Additiv
247	Det er i stedet opprettet lærerteam som arbeider for å oppnå et fleksibelt og variert tilbud ut fra elevenes forutsetninger.	Adversativ
251	Likevel opplever lærere i større grad enn andre yrkesgrupper at deres muligheter for læring i arbeidet ikke er gode nok.	Adverativ
256	Eksempelvis viser en studie at lærere som samarbeider nært med kolleger opplever mindre faglig usikkerhet enn lærere som ikke gjør det.	Additiv
268	Årsakene til dette er sammensatt, men tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer.	Adversativ
275	Samtidig er det viktig å understreke at det allerede finner sted veldig mye positivt utviklingsarbeid i norsk skole.	Temporal

302	Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte	Additiv
313	Dersom dialogen skal bidra til en samlende vurdering av skolene i en kommune, må det finnes et felles informasjonsgrunnlag, for eksempel kvalitetsvurderingssystemer og skolevurdering.	Kausal