

“Mennesket leser for å spørre”

En diskursanalyse av ‘de grunnleggende ferdighetene’ som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk, og refleksjoner over utfordringer og snublesteiner i Kunnskapsløftet

Sølvi Mausethagen



Masteroppgave i pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juli 2007

Mennesket leser for å spørre.

Franz Kafka

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

”MENNESKET LESER FOR Å SPØRRE”

En diskursanalyse av ’de grunnleggende ferdighetene’ som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk, og refleksjoner over utfordringer og snublesteiner i Kunnskapsløftet.

AV:

Sølvi MAUSETHAGEN

EKSAMEN:

Ped 4390 Masteroppgave. Allmenn studieretning.

SEMESTER:

Høst 2007

STIKKORD:

Utdanningspolitikk

Literacy

Diskursanalyse

Tema og problemstilling

Temaet i denne masteroppgaven er 'de grunnleggende ferdighetene' i Kunnskapsløftet. 'De grunnleggende ferdighetene'; å kunne lese, å kunne skrive, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy, skal være gjennomgående i alle fag i den nye læreplanen. Prosjektet omhandler hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' oppstod som et sentralt fenomen i norsk utdanningspolitikk, og med utgangspunkt i dette analyseres hvilke forståelser som er fremtredende og videre hvordan vi som sosiale aktører gir mening til 'de grunnleggende ferdighetene' på ulike måter. Begrepet literacy er videre sentralt i analysen, både som et uttrykk for 'de grunnleggende ferdighetene' og som en analytisk kategori. Ved å gjøre en nærlesing av 'å kunne lese' rettes det fokus mot å vise hvordan det kan konstrueres ulike forestillinger og forståelser knyttet til 'de grunnleggende ferdighetene'. Analysen gir således også grunnlag for problematisering av et sentralt fenomen og påfølgende refleksjoner over utfordringer i Kunnskapsløftet. Oppgavens todelte problemstilling er:

Hvordan oppstod 'de grunnleggende ferdigheter' som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk?

Hvordan konstrueres forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene', spesielt med hensyn til 'å kunne lese'?

Metodisk tilnærming

Problemstillingen belyses gjennom en diskursanalytisk tilnærming. En diskursanalyse har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, og er godt egnet til å vise hvordan vi gir ulik mening til fenomener i den sosiale verden. Det er et sentralt mål for oppgaven å belyse hvordan det kan knyttes ulike forståelser til 'de grunnleggende ferdighetene', og en diskursanalyse kan belyse både hvordan meninger blir konstruert og fenomener blir representert. Den diskursteoretiske tilnærmingen legger et bredt tekstbegrep til grunn, noe som impliserer at både skriftlige tekster og sosiale fenomener er en del av analysen. Det legges vekt på å vise både fremtredende og alternative virkelighetsoppfatninger i den utdanningspolitiske diskursen. Oppgaven kan derfor sies å befinne seg både på en politisk og en vitenskapelig arena.

Litteratur og kilder

Både utdanningpolitiske dokumenter, avisartikler og teoretiske bidrag er sentrale i analysen. De sentrale utdanningspolitiske dokumentene i oppgaven er St.meld. 30, Kultur for læring, og Kunnskapsløftet. I tillegg analyseres andre formelle dokumenter og kilder som gir grunnlag for å belyse 'de grunnleggende ferdighetene'. Laclau og Mouffes diskursteori inngår i litteraturutvalget. Med hensyn til litteratur benyttes det en bred vitenskapelig tilnærming for å synliggjøre meningskonstruksjon og tolkningsrom knyttet til 'de grunnleggende ferdighetene' og 'å kunne lese'. Til slutt har det blitt lagt vekt på å belyse problemstillingen både gjennom nasjonal og internasjonal litteratur.

Hovedkonklusjoner

I analysen av hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' oppstod som et sentralt element på den utdanningspolitiske dagsordenen, knyttes det fremtredende forståelser til det funksjonelle, individuelle og dekontekstualiserte. Den internasjonale påvirkningen er tydelig både i form av konkrete resultater i de internasjonale undersøkelsene og gjennom en utstrakt bruk av imaginære og delvis tomme uttrykk som kunnskapssamfunnet, økte krav, livslang læring etc. Begge disse faktorene virker legitimerende for innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene'. Behovet for en økt satsning på 'grunnleggende ferdigheter' relateres spesielt til kunnskapssamfunnet og forholdet mellom kunnskap og økonomi. Vektleggingen av noe selvfølgelig tolkes her som et uttrykk for sentrale forståelser og for hva som anses som viktig i den utdanningspolitiske diskursen.

Analysen viser videre hvordan både kompetanse, ferdigheter og literacy søker å være uttrykk for elevenes læring. Begrepene er imidlertid alle åpne for ulik betydningsfastlegging og får i stor grad sin mening konstruert ut fra hvordan de relateres til andre sentrale elementer i norsk utdanningspolitikk. Kompetanse kan for eksempel forstås både som et uttrykk for funksjonelle ferdigheter og som en form for allmenndannelse. utfordringer knyttet til begrepsfesting og begrepsforvirring fremstår som gjennomgående i den utdanningspolitiske diskursen. Når sentrale begreper i tillegg fremstår som åpne og tomme, blir de også politisk betydningsfulle gjennom hvordan vektleggingen av relasjoner til andre elementer i den utdanningspolitiske diskursen påvirker vår meningskonstruksjon.

Som sosiale aktører forstår vi fenomener ulikt. Literacybegrepet blir brukt analytisk for å synliggjøre ulike forestillinger knyttet til 'de grunnleggende ferdighetene', og bidrar dermed også til å dekonstruere forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' som funksjonelle, individuelle og dekontekstualiserte. Spesielt synliggjør nærlesingen av 'å kunne lese', som en av 'de grunnleggende ferdighetene', hvordan det er en vid forståelse av lesing som formidles i Kunnskapsløftet. Dette blir også synlig gjennom hvordan kompetansemålene knyttet til 'å kunne lese' må forstås som komplekse og som mål å strekke seg mot. Følgelig krever arbeidet med disse målene komplekse og varierte skriftspråklige tilnærminger. Den samme vide forståelsen er synlig i beskrivelsen av 'å kunne lese' i samfunnsfag. Hvor godt egnet er da begrepet 'grunnleggende ferdighet' for å beskrive komplekse læringsmål? Det er behov for et uttrykk som funksjonell literacy eller grunnleggende lese- og skriveferdighet, men 'de grunnleggende ferdigheter' som begrep er lite egnet til å formidle forståelser av lesing slik de blir konstruert og formidlet i kompetansemålene knyttet til 'å kunne lese'. Samtidig viser alternative forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene' hvordan de kan og kanskje også må oppfattes som sosiale, mangesidige og også relatert til allmenndannelse?

Analysen viser hvordan vurdering kan være en *snublestein* med hensyn til hvordan vi oppfatter 'de grunnleggende ferdighetene', kompetansemålene og 'å kunne lese' i Kunnskapsløftet. Dersom vurderingsfeltet i stor grad relateres til New Public Management og behovet for resultatvurdering, kan dette forsterke den funksjonelle, individuelle og dekontekstualiserte forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene', og dermed virke innsnevrende på de komplekse læringsmålene. En forståelse av at 'de grunnleggende ferdighetene' skal kunne måles og at kompetansemål skal kunne nås, vil kunne peke henimot en innsnevring av selve læringsbegrepet.

Til slutt har analysen vist hvordan det er lett å legitimere en satsning på 'grunnleggende ferdigheter'. Det er langt enklere å legitimere ferdigheter enn innhold, samtidig som det er høyst problematisk å være mot et større fokus på at flere elever tilegner seg grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Samtidig er det viktig å diskutere nettopp sentrale elementer i en læreplan. Innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene' gjør det nødvendig å være kritisk til hvilke forståelser som er fremtredende på den utdanningspolitiske arenaen.

Forord

I litteraturen har *reisen* en spesiell plass, både den konkrete og den indre. Arbeidet med dette prosjektet har vært en reise både i tid, rom og refleksjon. Tid, fordi det er to år siden jeg forsiktig påbegynte arbeidet med oppgaven. Rom, fordi oppgaven har vært med meg både i klasserommet, på reiser, i bøker, på kafeer og ikke minst her på lesesalen på Helga Eng. Refleksjon, fordi jeg gjennom arbeidet med teori og analyse har fått en dypere innsikt i et svært spennende kunnskapsområde. Resultatet er denne oppgaven, men som en reise i en utviklingsprosess må den sees på som et steg på veien til stadig å erverve ny forståelse.

Jeg vil gjerne takke alle som har inspirert, støttet og hjulpet meg i arbeidet med denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke Jon Lauglo for god veiledning underveis og for inspirerende og konstruktive tilbakemeldinger.

Tusen takk til Helene og Lina for diskusjoner og gjennomlesing, Camilla for hjelp til korrekturlesing og Sverre for alltid å være positiv og støttende.

Oslo, juli 2007

Sølvi Mausethagen

Innhold

| | |
|---|-------------|
| SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK | II |
| FORORD | VI |
| INNHold | VIII |
| 1. INNLEDNING | 1 |
| 1.1 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING..... | 2 |
| 1.2 MÅL FOR OPPGAVEN..... | 3 |
| 1.3 GJENNOMGANG AV OPPGAVEN | 4 |
| 2. TEORETISKE OG METODISKE BETRAKTNINGER..... | 5 |
| 2.1 ET SOSIALKONSTRUKTIVISTISK UTGANGSPUNKT | 5 |
| 2.2 DISKURS SOM TEORI OG METODE..... | 8 |
| 2.3 LACLAU OG MOUFFES DISKURSTEORI | 11 |
| 2.3.1 <i>Diskursiv formasjon og artikulatørisk praksis.....</i> | <i>12</i> |
| 2.3.2 <i>Politikkens særstilling</i> | <i>13</i> |
| 2.4 KUNNSKAPSPRODUKSJON..... | 16 |
| 2.4.1 <i>Hvorfor diskursanalyse?</i> | <i>16</i> |
| 2.4.2 <i>Refleksivitet</i> | <i>19</i> |
| 2.5 GJENNOMFØRING AV DISKURSANALYSEN..... | 20 |
| 2.5.1 <i>Avgrensning</i> | <i>21</i> |
| 2.5.2 <i>Tekstanalyse</i> | <i>22</i> |
| 3. UTDANNINGSPOLITISKE PERSPEKTIVER | 24 |
| 3.1 KUNNSKAPSSAMFUNNET | 25 |
| 3.1.1 <i>Kunnskap og økonomi.....</i> | <i>27</i> |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.2 | NEW PUBLIC MANAGEMENT | 29 |
| 3.2.1 | <i>Nyliberalisme?</i> | 31 |
| 3.3 | ALLMENNDANNELSE | 34 |
| 3.3.1 | <i>Den generelle delen av læreplanen</i> | 36 |
| 3.4 | KONTEKSTUALISERING | 37 |
| 4. | ‘DE GRUNNLEGGENDE FERDIGHETENE’ | 39 |
| 4.1 | RESULTATER LEGITIMERER ENDRING | 39 |
| 4.2 | FERDIGHETER, KOMPETANSE OG LITERACY | 42 |
| 4.3 | KOMPETANSE SOM EN FLYTENDE BETEGNER..... | 45 |
| 4.3.1 | <i>Kompetanse vs ferdigheter</i> | 48 |
| 4.3.2 | <i>Kompetanse vs allmenndannelse</i> | 51 |
| 4.3.3 | <i>Kompetanse vs literacy</i> | 54 |
| 4.3.4 | <i>Begrepsfesting og begrepsforvirring</i> | 56 |
| 4.4 | MENINGSKONSTRUKSJON | 58 |
| 4.4.1 | <i>‘De grunnleggende ferdighetene’ som funksjonelle</i> | 58 |
| 4.4.2 | <i>Individuelle og dekontekstualiserte ferdigheter?</i> | 59 |
| 4.4.3 | <i>Legitimering</i> | 60 |
| 5. | LITERACY SOM EN ANALYTISK KATEGORI..... | 63 |
| 5.1 | LITERACY SOM EN FLYTENDE BETEGNER | 64 |
| 5.1.1 | <i>Funksjonell literacy</i> | 65 |
| 5.1.2 | <i>Mange literacies</i> | 66 |
| 5.1.3 | <i>Kritisk literacy</i> | 68 |
| 5.1.4 | <i>Forståelser er sosialt produsert</i> | 70 |
| 5.2 | <i>‘Å KUNNE LESE’</i> | 71 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 5.2.1 | <i>Kompetansemål i lesing</i> | 72 |
| 5.2.2 | <i>“Gi rom for lesing”</i> | 74 |
| 5.3 | LITERACY VS LITTERAT | 76 |
| 5.3.1 | <i>Forestillingen om literacy som kognitiv utvikling</i> | 76 |
| 5.3.2 | <i>Eksempel på en (svak) antagonisme</i> | 79 |
| 5.3.3 | <i>Forestillingen om literacy som kulturell</i> | 82 |
| 5.3.4 | <i>Eksempel på en antagonisme</i> | 83 |
| 5.4 | MENINGSKONSTRUKSJON | 85 |
| 5.4.1 | <i>Begrepsforvirring og begrepsfesting</i> | 85 |
| 5.4.2 | <i>Allmenndannende og mangesidige ferdigheter?</i> | 86 |
| 5.4.3 | <i>Fremtredende forståelser</i> | 89 |
| 6. | VURDERING – EN SNUBLESTEIN? | 91 |
| 6.1 | INTERNASJONALE TESTER OG NASJONALE PRØVER | 92 |
| 6.1.1 | <i>Reading literacy</i> | 93 |
| 6.1.2 | <i>‘Grunnleggende ferdigheter’ i de nasjonale prøvene</i> | 94 |
| 6.2 | FORHOLDET MELLOM VURDERING OG UTDANNING..... | 96 |
| 6.2.1 | <i>Vurdering i Kunnskapsløftet</i> | 97 |
| 6.2.2 | <i>Vurdering av ‘å kunne lese’</i> | 107 |
| 6.3 | MENINGSKONSTRUKSJON | 112 |
| 6.3.1 | <i>Vurderingsfeltet - en snublestein</i> | 113 |
| 6.3.2 | <i>Legitimering</i> | 115 |
| 6.3.3 | <i>Internasjonalt tankegods</i> | 116 |
| 7. | AVSLUTNING | 118 |
| 7.1 | METODISK REFLEKSJON..... | 118 |

| | | |
|-----|--|----------|
| 7.2 | ET SENTRALT ELEMENT..... | 121 |
| 7.3 | MENINGSKONSTRUKSJON..... | 122 |
| 7.4 | LEGITIMERING OG INTERNASJONAL PÅVIRKNING | 124 |
| | KILDELISTE..... | I |

1. Innledning

*Verden er ikke bare slik den er. Den er slik vi oppfatter den
også, ikke sant? Og forståelse er noe vi legger til, ikke sant?
Gjør ikke det livet til en historie?*

Yann Martel

Lesing er en unik menneskelig erkjennelsesform. Vi har alle oppfatninger om hva lesing er og vi har alle et personlig forhold til lesing. Hvilke forståelser av lesing er fremtredende hos deg som en leser? Vi blir likevel påvirket av eksisterende forestillinger om hva lesing er og hva en god leser i egen tid er. Homer kunne hverken lese eller skrive¹, men var i sin egen tid “the paragon of literacy of the greek world” (Pattison 1982:7). Den historiske og kulturelle konteksten er med på å gi oss som språkbrukere betingelsene for vår meningskonstruksjon rundt hva det å lese betyr i dag. Hvilke forståelser av lesing er fremtredende på den samfunnsmessige arenaen?

‘Å kunne lese’ er en av ‘de grunnleggende ferdighetene’ i Kunnskapsløftet. Den nye læreplanen ble innført i august 2006 for 1.-9. trinn og 1.trinn i videregående opplæring og innføres kommende høst på alle trinn i grunnskolen. De fem grunnleggende ferdighetene; å kunne lese, å kunne skrive, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy, skal være gjennomgående i alle fag i Kunnskapsløftet.

Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring.

(KD 2006a)

Kunnskapsløftet bygger på Stortingsmelding nr.30 (2003-2004), Kultur for læring. Det var stor politisk enighet om meldingen og innføringen av en ny læreplan, og Stortinget ga i juni 2004 sin tilslutning til hovedlinjene i Kunnskapsløftet. Læreplanen angir “grunnleggende ferdigheter og kompetanse” som helt sentrale elementer for aktiv deltakelse i dagens

¹ Det regnes som usannsynlig at Homer selv var påvirket av skriftkultur og skrev *Iliaden*. Han står samtidig i overgangsfasen fra muntlighet til skriftlighet, ved enden av den muntlige skaldetradisjonen og ved begynnelsen til den europeiske litteraturhistorien (Forord, Homer 1994)

kunnskapssamfunn. 'De grunnleggende ferdighetene' blir etablert som et sentralt aspekt ved hvordan Kunnskapsløftet i større grad skal vektlegge *læring*.

Å tilegne seg kunnskap gjennom skriftlige tekster må knyttes til selve kjernen i begrepet *literacy*. Literacy blir i mange sammenhenger omtalt som nettopp det mest sentrale verdimålet innenfor utdanning. David Reinking påpeker hvordan "all questions about literacy are also questions about education" (Reinking 1998:xii). Samtidig får spørsmål om literacy stadig økende oppmerksomhet, og ofte er debattene både kontroversielle og polariserte (Hannon 2000). Alle har vi en oppfatning av hva lesing og skriving *er*, og hvordan det best læres bort. Denne oppgaven har ikke sitt utgangspunkt i en bestemt oppfatning eller forestilling av literacy og lesing, men søker derimot å *utvide* forståelsen av fenomenene og deres kompleksitet. Barn og unge skal i dag utdannes til et samfunn preget av en høy grad av skriftspråklighet og avansert symbolbruk. Hvilke utdanningspolitiske responser implementeres, og hvordan kan disse forstås? Jeg ser i denne oppgaven nærmere på hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' fikk en sentral posisjon i Kunnskapsløftet og videre hvilke forståelser som synes fremtredende. Hvordan gir vi mening til dette fenomenet²? En større innsikt i dette kunnskapsområdet kan føre til dypere bevissthet om egen posisjon i feltet av meninger om literacy, lesing og 'grunnleggende ferdigheter'.

1.1 Oppgavens problemstilling

Oppgaven har som hensikt å undersøke følgende todelte problemstilling:

Hvordan oppstod 'de grunnleggende ferdigheter' som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk?

Hvordan konstrueres forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene', spesielt med hensyn til 'å kunne lese'?

Problemstillingen vil belyses gjennom en diskursanalyse av aktuelle tekster og gjennom aktuelle teoretiske bidrag innenfor kunnskapsområdet. En diskursanalyse undersøker

² 'De grunnleggende ferdighetene' vil videre omtales både som element (tegn, kategori) og fenomen. Det er også verdt å bemerke at jeg bruker tegnsetningen ' ' når jeg omtaler begreper jeg ser som tegn i en diskursiv formasjon.

hvordan det eksisterer ulike representasjoner av ett og samme fenomen. En diskursteoretisk tilnærming vil i dette prosjektet både kunne undersøke hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' oppstod som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk og hvilke forståelser som er fremtredende. Oppgaven vil forsøke å bidra til en utvidet forståelse av 'de grunnleggende ferdighetene' som fenomen og refleksjon rundt hvilke konsekvenser ulike framstillinger kan gi. Samtidig blir 'å kunne lese' gjenstand for nærmere analyse. Dette vil både bidra til å belyse mer generelle forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene' og synliggjøre ulike forestillinger knyttet til 'å kunne lese'. I denne delen av analysen blir *literacy* brukt som en analytisk kategori, et begrep jeg anser som godt egnet for å synliggjøre ulike forståelser rundt barn og unges arbeid med skriftlige tekster. En analytisk kategori vil rette oppmerksomhet mot å stille spørsmålstegn ved hva som faller utenfor og hva som faller innenfor fenomener som 'å kunne lese' og 'de grunnleggende ferdighetene'.

En diskursanalyse vil også kunne vise hvordan forståelser av 'å kunne lese' og 'de grunnleggende ferdighetene' er sosialt produsert og videre undersøke i hvilken grad det eksisterer et tolkningsmangfold knyttet til fenomenene. Det sentrale vitenskapsfilosofiske utgangspunkt er *meningskonstruksjon*, et syn på kunnskap og virkelighet som er utgangspunkt for en sosialkonstruktivistisk og en diskursteoretisk tilnærming. Vi skaper mening til virkeligheten gjennom å relatere fenomener til hverandre og gjennom å identifisere oss med bestemte måter å se verden på. Hvordan gir vi mening til 'de grunnleggende ferdigheter'? En diskursanalyse er en analyse av hvordan mening skapes.

1.2 Mål for oppgaven

McEneaney og Meyer (2000) understreker viktigheten av nærmere analyser av tilsynelatende hegemoniske sider ved en utdanningsreform. Gjennom å gjøre en analyse av *hvordan* 'de grunnleggende ferdighetene' fremstår som nettopp et sentralt element i Kunnskapsløftet, vil hovedmålet ved oppgaven være å utvide forståelsen av hvordan 'de grunnleggende ferdigheter' oppstod diskursivt som fremtredende på den utdanningspolitiske dagsordenen. Den vil også belyse hvilke forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene' som fremstår som dominerende i den utdanningspolitiske diskursen. I forlengelsen av et spørsmål om fremtredende forestillinger, er det videre et mål for oppgaven å undersøke hvordan 'de grunnleggende ferdigheter' som element relateres til andre elementer som skaper mening til

vår virkelighet. Det blir viktig å vise hvordan *relasjonene* mellom sentrale kategorier er en viktig del av den meningskonstruksjonen som finner sted på den samfunnsmessige arenaen, og hvordan disse relasjonene kan synliggjøre utfordringer og snublesteiner knyttet til elementet 'de grunnleggende ferdighetene'. Det er derfor også et mål ved oppgaven å vise hvordan en diskursanalytisk tilnærming kan være en egnet metodisk innfallsvinkel for å kunne virke både eksplorerende og problematiserende. På denne måten forsøker diskursanalysen å bidra til økt forståelse av et sentralt fenomen i Kunnskapsløftet.

1.3 Gjennomgang av oppgaven

Kapittel 1 introduserer prosjektets kontekst, mål, problemstilling og metodevalg.

I det påfølgende kapittel vil valg av metode utdypes og problematiseres. Jeg vil først se den diskursanalytiske tilnærmingen i et vitenskapsteoretisk perspektiv, før jeg redegjør for diskursteorien og dens metodiske begreper. Til slutt diskuterer jeg kunnskapsproduksjon.

I kapittel 3 vil jeg etablere og kontekstualisere den utdanningspolitiske diskursen på den samfunnsmessige arenaen. Dette kapitlet er ikke en del av selve diskursanalysen, men diskursteoriens begreper vil bli tatt i bruk for å vise en diskursiv formasjon som blir sentral for analysen. Tegnene er sentrale som perspektiveringer for påfølgende kapitlene.

Kapittel 4 vil analysere hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' oppsto som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk og søker først og fremst å belyse første del av oppgavens problemstilling og også fremtredende forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene'.

I kapittel 5 vil begrepet literacy bli brukt analytisk for å dekonstruere fremtredende forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene', og som utgangspunkt for refleksjon over utfordringer knyttet til 'å kunne lese' og 'de grunnleggende ferdighetene'.

Kapittel 6 vil redegjøre for og analysere hvordan vurderingsfeltet har en sentral rolle i Kunnskapsløftet. Kapitlet vil drøfte i hvilken grad vurderingsfeltet blir en snublestein hva gjelder vår meningskonstruksjon rundt 'de grunnleggende ferdighetene' og 'å kunne lese'.

Til slutt vil jeg i kapittel 7 oppsummere mine funn og komme med noen avsluttende metodiske betraktninger om prosjektet.

2. Teoretiske og metodiske betraktninger

Hun kalte en rose en rose. Han kalte den en ansamling av kulturelle og biologiske konstruksjoner som kretset rundt de gjensidig tiltrekkende binære polene natur/kunstferdighet.

Zadie Smith

Det er viktig å se den diskursanalytiske tilnærmingen i et vitenskapsfilosofisk perspektiv. Først vil jeg presentere begrepet *sosialkonstruktivisme* og drøfte begrepets relevans for studiet av 'de grunnleggende ferdighetene'. Jeg vil også belyse vitenskapsfilosofiske spørsmål som er knyttet til et kunnskaps sosiologisk utgangspunkt. *Diskurs* er et sentralt begrep innenfor sosialkonstruktivistisk samfunnssteori. Jeg vil redegjøre for diskursanalysens teoretiske og metodiske utgangspunkt med spesielt fokus på utviklingen av poststrukturalistisk språkteori. Deretter vil jeg presentere Laclau og Mouffes' *diskursteorier*. Avslutningsvis vil jeg diskutere aspekter ved *kunnskapsproduksjon* i tilknytning til forståelsen av 'de grunnleggende ferdigheter' som et sosialt produkt.

2.1 Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt

Tanken om at samfunnets realiteter konstrueres gjennom våre handlinger, står som sentral i denne oppgaven. Berger og Luckmanns bok *The Social Construction of Reality* (1966) regnes som en klassiker innenfor kunnskaps sosiologien³. Berger og Luckmann ser nærmere på det gjensidige forholdet mellom mennesket og materialitet, og ønsker å vise hvordan vi som mennesker skaper vår egen virkelighet og hvordan vår kunnskap om samfunnet bare kan frembringes gjennom å tolke menneskelige handlinger. Utgangspunktet for en sosialkonstruktivistisk analyse formuleres og begrunnes med at "virkeligheten skapes av samfunnet, og kunnskaps sosiologien må analysere prosessen der dette skjer" (Berger og Luckmann 2000:24). Den sosiale og kulturelle virkelighet som vi blir konfrontert med, er vårt eget produkt. Vi skaper virkeligheten gjennom sosial samhandling, og av dette følger at vi må forsøke å forklare hvordan denne sosiale konstruksjonen finner sted (Lysgård 2001:3);

³ Uttrykket 'kunnskaps sosiologi' henviser til forholdet mellom menneskets tanke og den sosiologiske konteksten den tar utgangspunkt i (Berger og Luckmann 2000:27)

”kunnskapssosiologien må befatte seg med alt som kan gå for å være ’kunnskap’ i samfunnet” (Berger og Luckmann 2000:35). Berger og Luckmann hevder videre at menneskelig samhandling i all hovedsak foregår gjennom språk, og at virkeligheter dermed konstrueres og konstitueres gjennom språkbruk. Gjennom objektiviseringen blir språket et slags oppbevaringssted for enorme samlinger av erfaringer og ikke minst *betydninger* (Berger og Luckmann 2000:54-55).

Det er gjennom daglig interaksjon mellom mennesker at kunnskap blir konstruert, og derfor blir all sosial samhandling av spesiell interesse for sosialkonstruktivister (Burr 1995:4). Sosialkonstruktivistiske tilnærminger kjennetegnes av at de er kritiske til det som oppfattes som selvsagt kunnskap. Vårt syn på kunnskap om verden er historisk og kulturelt betinget, og som følge av denne virkelighetsoppfatningen vil objektiv kunnskap være relativ og til slutt også en umulighet (Burr 1995:3-4). Sammenhengen mellom kunnskap og sosial handling tilsier at ulike verdensbilder fører til ulike sosiale handlinger og konsekvenser. Sosiale konstruksjoner vil dermed opprettholde noen sosiale konstruksjoner mens de ekskluderer andre. Den sosialkonstruktivistiske forskningen blir da også oppfattet å være aksjonsorientert og orientert mot pragmatiske og politiske mål; ”a search not for the truth but for the usefulness that the researcher’s reading of a phenomena might have for those who need it” (Burr 1995:162). En sosialkonstruktivistisk tilnærming til studiet av ’de grunnleggende ferdighetene’ vil kunne utvide leserens forståelse av fenomenet og samtidig bidra til refleksjon rundt de ulike forståelsene i en diskursiv formasjon.

En viktig kritikk mot sosialkonstruktivismen som vitenskapsteoretisk utgangspunkt er rettet mot det grunnleggende postulatet om at utsagn, handlinger og fenomener bare blir virkelige gjennom språkliggjøring. Hellesnes (2001) påpeker hvordan konstruktivismen kan stå i fare for å fremstilles både som antirealistisk og relativistisk. En radikal sosialkonstruktivistisk versjon vil være en avvisning av naturen og naturens realiteter; ”vitskapen konstruerer, den oppdager ikkje. Til liks med forklaringane blir fenomena til gjennom ei form for oppfinning” (Hellesnes 2001:137). Når en sosialkonstruktivistisk tilnærming velges for studiet av ’de grunnleggende ferdighetene’, er dette med utgangspunkt i at det er *begrepene* som konstrueres.. Vi produserer uttrykkene som brukes for å forstå den sosiale verden, men vi produserer ikke fenomenene vi observerer (Madsbu 2004:11). Dette gjelder også når ’de grunnleggende ferdigheter’ studeres. Som sosialt fenomen eksisterer eksempelvis lesing som fenomen uavhengig av betegnelser og begreper. Diskursivt blir imidlertid uttrykket

'grunnleggende ferdigheter' brakt til eksistens gjennom språket. I denne oppgaven er det spesielt interessant å undersøke hvorfor fenomener som lesing, skriving og regning, fenomener som siden antikken har vært en del av utdanningens kjernevirksomhet, i dag blir fremhevet i så sterk grad på den utdanningspolitiske dagsordenen. Dermed blir også studien av 'de grunnleggende ferdigheter' en analyse av hverdagslivets kunnskap, kunnskap som individer ofte tar for gitt som sanne. Berger og Luckmanns vektlegging av *prosessen* som fører fram til denne forståelsen danner utgangspunktet for å undersøke hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' blir et sentralt element i norsk utdanningspolitikk og hvilke sentrale forståelser som knytter seg til fenomenet.

Giddens definerer sosialkonstruktivismen som teorien om at sosiale realiteter er produkter av individers og gruppers sosiale interaksjon (Giddens 2001:98). Prosessen er med andre ord essensiell i forsøk på å forklare sosiale fenomener. Som en konsekvens av at vi i dag lever i et samfunn i rask forandring, er Giddens opptatt av hvordan dette medfører en økning i *sosial refleksivitet*. Sosial refleksivitet henviser til hvordan vi i dag kontinuerlig må tenke på og reflektere over hvordan vi konstruerer sosiale fenomener og vår rolle i forhold til de sosiale fenomenene vi er en del av (Giddens 2001:680). Å dokumentere og analysere *konstruksjonsprosesser* er også viktig, ikke bare de sosiale fenomener som avledes av den sosiale konstruksjonen (Giddens 2001:98). Første del av denne oppgaven undersøker derfor nærmere hvordan 'de grunnleggende ferdigheter' oppstod som kategori.

Sosialkonstruktivismen er på mange måter et samlebegrep for flere samfunnsteoretiske – *ismer*, deriblant postmodernisme og poststrukturalisme. Begge disse retningene tar utgangspunkt i kritikk av modernitetens oppfatning av at fornuften produserer sannhet og at sannhet guider god sosial praksis (Lysgård 2001:4). Ut fra et poststrukturalistisk utgangspunkt fremstår teorier om sannhet som preget av den enkelte tenker og representerer dermed bare ett av mange perspektiver på virkeligheten. Det som derimot kan oppfattes som en sannhet, er at tanker konstrueres av sosiale *prosesser* og således blir en gjeldende oppfatning og forståelse av samfunnet. Diskursanalysen er inspirert av både strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi, retninger som tar utgangspunkt i at tilgangen til virkeligheten alltid går gjennom språket. Bakhtin (1963) var den første som omtalte en vitenskap som ikke bare ser på språket som et relasjonelt fenomen, men som en helhet (Ryghaug 2002). Saussure lanserte på begynnelsen av 1900-tallet tanken om at forholdet mellom språk og virkelighet er vilkårlig og at mening først og fremst skapes gjennom sosiale

konvensjoner. Tegn blir sett på som deler av en fastlagt struktur, der de blir gitt mening gjennom å finne en plass i forhold til andre tegn i strukturen (Lysgård 2001:5).

Poststrukturalismen fører denne tanken videre, men kritiserer Saussures skille mellom struktur og språkbruk og ideen om at ord har en fast plass i språkets struktur. Språkbruk ble sett på som for tilfeldig til å kunne si noe om struktur. Poststrukturalismen snur på dette forholdet og mener at det nettopp er den konkrete språkbruk som skaper, reproducerer og forandrer strukturen i språket (Lysgård 2002:6). Den poststrukturalistiske språkteorien er det vitenskapsteoretiske utgangspunkt for de fleste diskursanalytiske tilnæringsmåter (Winther Jørgensen og Phillips 1999:15). Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt er imidlertid ikke ensbetydende med en diskursanalytisk tilnærming, på samme måte som en diskursanalyse ikke må ha et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt. Det er likevel slik at de teoretiske båndene mellom sosialkonstruktivisme og diskursanalyse er tette, hvor språket og de språklige handlinger er et felles vitenskapsfilosofisk utgangspunkt.

2.2 Diskurs som teori og metode

Mennesker som deler de samme oppfatninger verdier eller ideer er alle en del av en diskurs. Vi reproducerer ulike måter å oppfatte verden på gjennom hvordan vi snakker, leser, skriver og handler. Diskurser produserer sannheter om verden, og en diskursanalyse kan enkelt sies å være en analyse av prosesser hvor mennesker skaper og gir mening til virkeligheten. Gjennom en diskursanalyse blir diskursbegrepet anvendt for å bestemme, forklare og problematisere utfordringer innenfor de respektive områder. Begrepet spiller en stadig større rolle i moderne samfunnsvitenskap (Howarth 2000), og blir i dag anvendt innenfor et stadig bredere spekter av fagområder. Lysgård (2001) påpeker også hvordan diskurs har blitt et moteord innenfor dagens samfunnsvitenskap og brukes både i vitenskapelige tekster og debatter ut fra en forholdsvis løst definert konsensus om hva begrepet betyr og omfatter. Følgelig blir det sentralt å etablere en oppfatning av hva diskursbegrepet skal omfatte videre i oppgaven. Neumann (2001) definerer diskursbegrepet på følgende måte:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og som har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner.

(Neumann 2001:18)

Neumann understreker at hovedpoenget med å gjennomføre en diskursanalyse er å undersøke mening i det sosiale, fordi det er i det sosiale, gjennom språket, at mening dannes. Språket er ikke bare en kanal hvor informasjon eller fakta kommuniseres, men vi utfører også konstruksjoner av den sosiale virkelighet gjennom språket (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Diskursanalysen har med andre ord et tydelig sosialkonstruktivistisk fundament.

Mot slutten av 1960-tallet skjedde det en endring i forståelsen av diskurser, fra fokus på diskurser som grunnlag for lingvistisk tekstanalyse til en mer samfunnsvitenskapelig oppfatning av diskurs som samfunnsfenomen (Neumann 2001:21). Det er først og fremst Foucault som utviklet diskurs som et teoretisk begrep på 1960-tallet, og nesten all diskursanalyse kan spores tilbake til hans arbeid. Han var opptatt av å vise hvordan kunnskap er et strategisk og politisk felt, og han fremhevet hvordan dominerende oppfatninger blir formet gjennom diskursive prosesser og hvordan kunnskap blir konstruert gjennom språket (Lysgård 2001:7). Foucault utviklet sin teori, arkeologien, for å identifisere reglene for hvilke utsagn som blir akseptert som meningsfulle og sanne i en bestemt historisk periode (Winther Jørgensen og Phillips 1999:21). Slik kunne strukturen i ulike kunnskapsregimer avdekkes. Foucault beskrives som poststrukturalist, men hans sans for systematikk kan synes inspireret av strukturalistisk språkfilosofi. Foucault tok imidlertid klar avstand fra en oppfatning av ideologi som postulerer at det bakenfor begrepet ligger en egentlig sannhet om hva som er rett og galt. Han påpekte hvordan det gjennom en diskursive prosesser skapes en forestilling om hva som er sant og så diskursen som det nærmeste uttrykk for sannhet. Foucaults diskursbegrep er utgangspunkt for de fleste diskursanalytiske tilnærminger (Lysgård 2001:9).

Neumann definerer *diskursanalyse* som ”å frembringe en metode som kan analysere det språklige og materielle i et helhetsperspektiv. Dette gjøres ved å forstå diskurs både som et sproglig og et materielt fenomen” (Neumann 2001:81). Diskursanalysen oppfattes som en studie av mening som skapes gjennom en sammensmelting av både språk og handling, og Neumann henviser til Foucault for å belyse hvordan selve hensikten med en diskursanalyse er å studere hvordan bestemte utsagn aktiviseres, setter i gang en rekke av sosiale praksiser og til slutt hvordan utsagnet enten bekrefter eller avkrefter de samme sosiale praksiser (Neumann 2001:83).

En diskursanalytisk tilnærming kan i utgangspunktet anvendes som metodisk tilnærming på alle mulige temaer. På en måte kan diskursanalyse sees på som en kritikk av de analysemetoder som går ut på å avspeile virkeligheten gjennom å finne mønstre ved hjelp av data. I følge diskursanalytiske teorier medfører mer tradisjonelle metoder restriksjoner og selektive tolkninger som reduserer variasjon, ulikhet og tvetydighet som følge av avgrensede svar- eller reaksjonsalternativ (Alvesson og Sköldbberg 1994:281). Diskursanalysen kritiserer dermed konvensjonell metode, både kvantitativ og kvalitativ, for ikke å ta variasjon og kompleksitet på alvor. På den annen side kritiseres diskursanalytiske tilnærminger for å ha et for snevert fokus og dermed utelate viktige problemstillinger. Språkets kapasitet blir oppfattet som begrenset i forhold til å representere fenomener, og dermed finnes også en risiko for en trivialisering av forskningen (Alvesson og Sköldbberg 1994:285). Dersom all viten og alle sosiale identiteter er tilfeldige, blir konsekvensen at all regelmessighet i det sosiale er oppløst (Winther Jørgensen og Phillips 1999:14). Winther Jørgensen og Phillips hevder imidlertid at de fleste sosialkonstruktivister og diskursanalytikere oppfatter det sosiale felt som både regelbundet og regulerende, til tross for at kunnskap og identiteter i *prinsippet* er tilfeldige og kontingente. De konkrete situasjoner gir derfor begrensede rammer for hvilke identiteter et individ kan påta seg og hvilke utsagn som oppfattes som meningsfulle (Winther Jørgensen og Phillips 1999:14). I dette ligger det en selvmotsigelse. Diskursanalysen tar utgangspunkt i et postulat om undertrykking som samfunnets egentlige natur, men mener samtidig at en verifiserbar virkelighet ikke finnes. Dermed er man igjen inne på grunnleggende spørsmål som gjelder sosialkonstruktivismen som vitenskapsteoretisk utgangspunkt generelt. Selvmotsigelsen som ligger i en konsekvent kunnskapsrelativistisk posisjon blir en svakhet i diskursanalysen som teori og metode.

Lysgård (2001) stiller spørsmål om det kan "være slik at diskursbegrepet fungerer bedre som en analytisk kategori enn som en empirisk kategori", og problematiserer dermed hvordan diskurser avgrenses fra hverandre og hvordan grenser for en diskurs kan finnes. Kritikk mot diskursanalytiske tilnærminger kan også handle om hva diskursene ikke fanger opp eller hva som er utenfor diskursene. Det kan være følelser og erfaringer, eller det kan være materielt og rettet mot menneskers handlinger (Winther Jørgensen og Phillips 1999:163). Denne type spørsmål retter seg mot forholdet mellom det diskursive og det ikke-diskursive, et forhold som ulike diskursanalytiske retninger forholder seg ulikt til. Diskursanalyse er ikke et ensartet felt, men felles for alle tilnærminger er at diskurs oppfattes som en *sosial tekst* og

som dekkende for alle former for språk, både i muntlige og skriftlige sosiale sammenhenger (Alvesson og Sköldberg 1994:281).

Winther Jørgensen og Phillips (1999) deler opp det diskursanalytiske felt i tre; diskurspsykologi, kritisk diskursanalyse og diskursteori. Sistnevnte vektlegger i større grad enn de andre tilnærmingene de *teoretiske komponentene* i diskurser. Diskursteoriens analytiske fokus er rettet mot den diskursive konstitueringen av samfunnet. I det påfølgende kapittel vil jeg redegjøre for Laclau og Mouffes diskursteoretiske tilnærming, for deretter å drøfte den valgte metodiske tilnærmingens egnethet for å belyse oppgavens problemstilling.

2.3 Laclau og Mouffes diskursteori

Laclau og Mouffes teoretiske rammeverk rundt diskurs forsøker å inkludere den totale praksis og mening som er med på å forme et bestemt fellesskap av sosiale aktører (Howarth 2000:5). De formulerer to viktige antakelser om diskursbegrepet. Den første antakelsen er at det bare er språket som er i stand til å tilføre det sosiale betydning. Når et begrep tas i bruk, fastlegges det også en betydning (Thomsen 2005:186). I det en språklig fastleggelse av betydning ofte involverer tydelige og verdiladede valg, blir det gjennom betydningsfastleggelsen også lagt et grunnlag for å knytte sammen språk og politikk. Den andre antakelsen er at språket er sentralt rent erkjennelsesmessig. Vi erkjenner og forstår den sosiale verden gjennom språket. Språk og virkelighet utgjør et samlet hele, og Laclau og Mouffe overtar fra poststrukturalismen oppfatningen om at fastleggelsen av et uttrykk med et bestemt innhold ikke er definert på forhånd. Derimot er den et resultat av en *prosess* (Laclau og Mouffe 2002:21). Forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' oppfattes ikke som en kategori med fastlagt innhold, og det er derfor ønskelig å undersøke prosessene som fører til at elementet fremstår som sentralt i norsk utdanningspolitikk.

Laclau og Mouffes diskursbegrep omfatter med andre ord ikke bare språk, men alle sosiale fenomener, og de kritiserer dermed Foucaults skille mellom diskursive og ikke-diskursive praksiser. Dette betyr imidlertid ikke at det ikke finnes annet enn skrift, tale eller ideer, men derimot at den sosiale verden ikke er begrenset av aprioriske⁴ eller objektive forhold (Laclau

⁴ *A priori* henviser til en erkjennelse som er oppnådd gjennom fornuften alene, og som således ikke er avhengig av erfaringer (www.ordnett.no, www.wikipedia.no)

og Mouffe 2002:20). Fordi fenomener blir konstituert som objekter av en diskurs, kan det ikke være et ontologisk skille mellom språklige og adferdsmessige aspekter av sosial praksis. Fenomenene får dermed en *ikke-diskursiv* mening, og det er denne meningen som står sentralt i diskursanalysen (Howarth 2000:104). Språket etableres både som et forståelsesmedium og et handlingsmedium, og fenomener i den virkelige verden blir med andre ord noe vi først kan forholde oss til gjennom en språklig konstituering av begrepets *betydning* (Thomsen 2005). Diskursene er offentlig tilgjengelige, men med grunnleggende ufullstendige betydningsrammer (Laclau og Mouffe 2002:20). Det er derfor diskursanalysens oppgave å undersøke diskursenes konstruksjon og funksjon.

2.3.1 Diskursiv formasjon og artikulatorkisk praksis

Vi søker altså å skape forståelse av sosiale fenomener ved å skape strukturer som gir mening. Forestillingen om en diskursiv struktur eller formasjon innebærer at begrepet *artikulatorkisk praksis* blir sentralt. Et begrep sier ikke så mye i seg selv og må bli satt i relasjon til andre tegn for å gi mening. Både institusjoner og aktører inngår i diskursive artikuleringer. For eksempel er betegnelser som ferdigheter eller 'å kunne lese' i seg selv flertydig, og dets identitet vil dermed forandres når det settes i relasjon til andre tegn i konkrete artikuleringer.

En artikulering forsøker å endre relasjoner mellom betegnelser og fastlegge en ny betydning i et bestemt utsnitt av den sosiale virkelighet (Thomsen 2005).

Den artikulatorkiske praksis består derfor i konstruktionen av knudepunkter, som delvist fikserer mening; og denne fikserings delvise karakter stammer fra det sociale åpenhet, hvilket selv er et resultat af den konstante overstrømming af feltet for det diskursive uendelighed.

(Laclau og Mouffe 2002:64)

Den strukturerende totalitet som blir resultatet av den artikulatorkiske praksis, kalles diskurs (Laclau og Mouffe 2002:52). Sentrale begreper i diskursteorien, og spesielt med hensyn til diskursiv formasjon, er *elementer*, *momenter* og *nodalpunkter*. Momenter er låste betegnelser, og en diskursiv formasjon er et meningsgivende nettverk av momenter og relasjoner mellom nettopp disse momentene. Dersom momenter fjernes fra en diskurs, endrer den karakter. I motsetning til momenter er elementer betegnelser som enda ikke er diskursivt artikulert (Laclau og Mouffe 2002:52) og dermed ikke låst i en diskursiv formasjon. Momentene er betegnelser på sosiale forhold som har blitt etablert i en bestemt diskurs, mens elementene

representerer sosiale forhold hvis identitet enda ikke har blitt endelig fastlagt. Diskursen forsøker hele tiden å gjøre elementer om til momenter ved å redusere deres flertydighet til entydighet. På grunn av at sosiale strukturer alltid vil inneholde elementer som peker ut over den eksisterende struktur, kan imidlertid denne overgangen aldri bli fullstendig; ”overgangen fra ’elementerne’ til ’momenterne’ er aldrig fullstendig gjennomført” (Laclau og Mouffe 2002:60). Laclau og Mouffe understreker viktigheten av å akseptere at en diskursiv formasjon aldri eksisterer som gitt eller avgrenset, det vil alltid være et *diskursivt ytre*, betydninger som utelukkes i en gitt diskursiv formasjon. Uansett hvor stor suksess for eksempel et politisk prosjekts diskurs kan ha med å artikulere alle elementer, vil det alltid være krefter som er definert i motsetning til det dominerende (Howarth 2000:149-159). Disse kreftene oppfattes som alternative beskrivelser av virkeligheten (Mathiesen 1997).

Diskursen er med andre ord et relasjonelt system mellom elementer og momenter. Samtidig eksisterer diskursene som en begrensning av et *overskudd av mening*, det diskursive felt (Laclau og Mouffe 2002:61). En bestemt diskurs vil være et forsøk på å dominere det diskursive felt, på å gjøre elementer til momenter *og* på å konstruere et sentrum. Dette sentrum kalles et knutepunkt (Laclau og Mouffe 2002:62), og blir et tegn som diskursen er orientert rundt. Winther Jørgensen og Phillips (1999) bruker *nodalpunkt* om knutepunktet, og beskriver også hvordan dette er et moment som får status som universelt og låser de andre momentene rundt seg. Samtidig som nodalpunktene er privilegerte, er de også elementer. Nodalpunktene sier ikke så mye i seg selv, men de er avhengig av å bli satt inn i en bestemt diskurs, gjennom artikulering, for å gi mening (Winther Jørgensen og Phillips 1999:39). Elementer som i særlig stor grad er åpne for å bli definert med ulikt innhold, opptrer dermed både som nodalpunkter og elementer. De kalles i diskursteorien for *flytende betegnelser*, tegn som ulike diskurser ønsker å definere ulikt (Winther Jørgensen 1999:39). Mens en flytende betegnelse henviser til en diskursiv kamp som foregår mellom sentrale og viktige tegn, henviser nodalpunkt til et krystalliseringspunkt i den enkelte diskurs. Ved at en sentral forestilling samler andre ideer om seg, skapes det en sammenhengende forståelse (Laclau og Mouffe 2002:270). Relasjonene mellom elementene former vår meningskonstruksjon.

2.3.2 Politikens særstilling

Thomsen (2005) ser nodalpunkter som en særlig relevant analytisk kategori i forhold til politiske tekster, nettopp fordi politiske budskap kan oppfattes å være orientert rundt

nodalpunkter. I politiske ideologier vil det alltid kunne identifiseres bestemte nodalpunkter som understøttes av andre begreper. Et nodalpunkt kan i denne sammenheng oversettes med *et symbolsk fortetningspunkt* som presiseres av andre begreper og symboler. Nodalpunktene utgjør på denne måten symbolske navigasjonssentre som virker sterkt styrende for den meningsdannelsen som foregår innenfor de etablerte diskurser (Thomsen 2005:189). Thomsen fremhever hvordan Laclau og Mouffes egentlige tese er å vise hvordan de virkemidlene som inngår i den politiske praksis først og fremst er av språklig karakter, og hvordan språket spiller en særdeless viktig rolle i politiske konflikter og samfunnsmessige dominansforhold (Thomsen 2005:183). Språket oppfattes som et meget sentralt *politisk verktøy*, hvor sosiale aktører skaper allianser, formulerer nye visjoner og strategier for samfunnets utviklingsprosess. Når politiske artikuleringer sees på som avgjørende for hvordan vi handler og tenker, blir politiske prosesser helt sentrale i diskursteorien. Enhver sosial praksis er artikulert (Laclau og Mouffe 2002:64), og sosiale systemer har en fundamental politisk karakter (Howarth 2000:104). Når Laclau og Mouffe så formulerer en politisk teori om diskurs, introduseres tre sentrale konsepter; sosiale antagonismer, politisk subjektivitet og hegemoni⁵.

Sosiale systemer forstås alltid som politiske konstruksjoner som igjen omfatter konstruksjonen av *antagonismer*⁶. I diskursteorien er antagonismer forhold hvor partene ikke aksepterer hverandres identitet eller fortolkning (Laclau og Mouffe 2002:264). Antagonismene vil føre til at de sosiale systemene, fordi de er politiske konstruksjoner, alltid vil være sårbare ovenfor de krefter og elementer som blir *utelukket* i den politiske stiftelsesprosess. *Politisk subjektivitet* omhandler hvordan sosiale aktører handler (Howarth 2000:108). Individet blir ikke først og fremst forutbestemt av strukturen, men er med på å bestemme strukturen. Subjektet blir imidlertid påvirket til å ta bestemmelser eller identifisere seg med bestemte politiske prosjekter og tilhørende artikulerte diskurser. Det er i en slik identifikasjonsprosess at politisk subjektivitet oppstår, en prosess som bidrar til å forme individer til sosiale aktører med spesielle karakteristikk og kvaliteter (Howarth 2000:109).

⁵ Hegemonibegrepet blir i mindre grad tatt i bruk videre i analysen. I stedet vil begreper som *dominerende* og *fremtredende* være uttrykk for hegemoniske aspekter, men samtidig med et mer modifisert innhold enn hva hegemonibegrepet impliserer.

⁶ Antagonisme; (personlig) strid, fiendskap (www.ordnett.no)

Det var stor politisk enighet om Stortingsmelding 30, Kultur for læring, og Laclau og Mouffe er også interessert i å forstå hvorfor sosiale grupper er enige i så mange spørsmål. Den sosiale virkelighet inneholder mange forsøk på å skape enighet og orden (Thomsen 2005:194). Som et uttrykk for hvordan politiske saker defineres og erverver tillit og troverdighet (Mathiesen 1997), blir begrepet *legitimitet* tatt i bruk. Legitimitet henviser således til former for rettferdiggjøring av hvordan dominerende virkelighetsoppfatninger blir etablert og formet. For å forstå slike legitimeringsprosesser kan begrepet *hegemoni* bidra til belyse den *ønskelige* og mer fastsatte betydning. Det generelle felt for fremkomsten av hegemoni er den artikulatiske praksis, det vil si områder der elementer enda ikke er fastlagt som momenter. Diskursteorien beskriver hegemoni som ”simplen en politisk relasjonstype, en form for politikk” (Laclau og Mouffe 2002:88). En hegemonisk prosess involverer en rekke faktorer eller bestrebelser; skapelsen av et nytt språk, skapelsen en ny virkelighetsforståelse og mobilisering av støtte for den nye virkelighetsforståelsen. Legitimering vil på denne måten være et uttrykk for både en ideologisk oppbygningsprosess og en politisk mobiliseringsprosess.

Formålet med å bygge opp dominerende forståelser vil være å skyve andre virkelighetsoppfatninger til side og gjøre dem politisk virkningsløse. I denne prosessen vil det ofte være nødvendig å hente tankegods fra forestillinger eller diskurser som er tilsidesatt (Thomsen 2005:195). Tilstedeværelsen av alternative betydningsfastleggelser blir på den måten en betingelse for legitimering. Dominerende forståelser vil igjen alltid kunne bli *dekonstruert* ved at konkurrerende diskurser illustrerer hvordan elementene kunne vært satt sammen på en annen måte (Laclau og Mouffe 2002:74). Dekonstruksjon⁷ er en prosess som viser hvordan diskursen er en gitt konstruksjon av forskjellige deler og må forstås som oppløsning av en tilsynelatende stabil diskurs. Gjennom dekonstruksjonen åpnes det opp for å synliggjøre nye betydninger der en betydningsfastleggelse tidligere har gitt inntrykk av å være objektiv og allerede definert. Hva er utelatt? Hva fremheves?

I Laclaus senere arbeider er han opptatt av hvordan elementenes uforutsigbarhet blir større i vårt senmoderne samfunn, og han introduserer konseptene *myte* og *sosial innbildning* for å undersøke nyere former for representasjon. Dersom slike konstruerte forståelser suksessfullt

⁷ Dekonstruksjon brukes både som begrep for en prosess og for en skole av teoretikere som anbefaler å bruke denne prosessen som forskningsstrategi (Laclau og Mouffe 2002:265).

dekker over uforutsigbarhet og usikkerhet knyttet til elementene, kan de transformeres til kollektive bilder (Howarth 2000:111). I denne sammenheng vil media spille en viktig rolle, noe som også impliserer at innflytelse ikke bare er situert i formell beslutningstaking, men også i skapelsen av bilder og konstruksjon av diskurser på andre samfunnsområder. På bakgrunn av dette blir også artikulasjoner hentet fra media viktige bidrag i analysen.

2.4 Kunnskapsproduksjon

Som forskningsobjekt kan 'de grunnleggende ferdigheter' undersøkes med ulike metodiske tilnærminger. Ved å innta et diskursteoretisk perspektiv erkjennes studieobjektet som *konstruert* og som *flertydig*. I forbindelse med gjennomføringen av analysen er det derfor essensielt å operasjonalisere diskursanalysens begreper og metoder slik at verdien av tolkningene blir høy i forsøket på å forstå og forklare 'de grunnleggende ferdighetene'. Samtidig er det viktig å begrunne valg av metodisk tilnærming og også si noe om hva slags kunnskap som ønskes frembrakt og belyst. Jeg vil derfor diskutere hvilke muligheter og begrensninger en diskursanalytisk tilnærming til min problemstilling vil kunne gi, samtidig som jeg avslutningsvis i oppgaven vil gjøre ytterligere betraktninger knyttet til metodisk tilnærming og kunnskapsproduksjon.

2.4.1 Hvorfor diskursanalyse?

De 'grunnleggende ferdighetene' oppfattes som en *sosial konstruksjon* og som et sentralt *element* i den utdanningspolitiske diskurs. Hvordan skaper dette elementet mening til vår virkelighet, og hvilken rolle spiller det i forhold til andre tegn som gir mening til vår virkelighet? Jeg skal ikke komme fram til hva 'de grunnleggende ferdighetene' *er*, og de metodiske betraktningene ovenfor representerer ikke fremgangsmåter jeg skal bruke for å frembringe denne forståelsen. Til tross for en stor tilgang på forskning som kan belyse nettopp innholdet i de enkelte ferdighetene i seg selv, erkjennes begreper som 'de grunnleggende ferdighetene' og 'å kunne lese' som konstruerte. Følgelig vil det ikke finnes *en* objektiv sannhet om hva de enkelte ferdighetene innebærer eller for hvordan de skal forstås. Derimot hentes mye av meningen vi tillegger 'de grunnleggende ferdighetene' fra relasjonen til andre sentrale tegn i den utdanningspolitiske diskursen. Likevel, selv om det er spørsmålene knyttet til hvordan noe *oppstod* og hvordan mening *konstrueres* som er

utgangspunktet i denne oppgaven, er det imidlertid ønskelig å belyse spørsmålet *hva er* gjennom en redegjørelse og diskusjon av ulike forestillinger. Dette gjøres først og fremst gjennom literacybegrepet, som således vil være et viktig analytisk grep. Denne delen av analysen kan utvide vår forståelse av 'de grunnleggende ferdighetene'.

I denne drøftingen rundt ontologi⁸ og epistemologi⁹, støtter jeg meg på Mats Rosengrens *Doxologi – en retorisk kunnskapsteori* (2002). Rosengren er opptatt av hvordan det bør tas hensyn til kritikken av postmodernismens avvisning av all normert kunnskap ved å antyde at det likevel kan finnes noe bra og rett eller dårlig og galt ved et kunnskapsområde (Rosendal 2002:92). Mitt prosjekt tilstreber som sagt ikke å skulle frembringe en felles oppfatning eller objektiv kunnskap om de grunnleggende ferdighetene, selv om jeg gjennom mine drøftinger og i min konklusjon delvis vil komme inn på normative aspekter ved fremtredende forestillinger. Dominerende forestillinger vil for eksempel naturliggjøre bestemte konsekvenser, men disse forestillingene må dekonstrueres for å vise alternative måter å konstruere mening på. Det er derfor en sentral del av diskursanalysen å analysere strukturer som omgir vår naturlige omverden ved å vise hvordan den aktuelle utviklingen er et resultat av politiske prosesser med sosiale konsekvenser. Gjennom diskursanalysen gis også muligheter for å innta et kritisk aspekt gjennom å kunne antyde noe om hva som er bedre eller dårligere ved et kunnskapsområde; ”det er gjennom konkrete analyser av situert diskursiv praksis at man har mulighet for at sette sine diskuranalytiske innsikter ind i et politisk engagement, hvor man er deltager i kampen om verdens beste indretning” (Winther Jørgensen og Phillips 2000:201).

Den grunnleggende oppfatning i oppgaven er imidlertid at kunnskap er relasjonell og lokalisert i handling. Videre må kunnskapen om fenomenet som undersøkes kunne relateres til både teori og praksis. Det er ingen skarp motsetning mellom *å vite at* og *å vite hvordan*, og dermed skilles det ikke mellom hva som egentlig er og hva som oppfattes å være kunnskap om noe. Ut fra Rosengrens tenkning er det derfor heller ikke viktig å finne ut hva tekster *egentlig* betyr, men hvilke konsekvenser de får, i likhet med diskursteorien. Sannhet,

⁸ Ontologi er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Et eksempel på en ontologisk debatt er om det er mulig å tenke seg lovmessigheter i samfunnsvitenskapene eller om dette er utenkelig i studiet av mennesker (www.wikipedia.no)

⁹ Epistemologi kalles ofte for erkjennelsesteori, og epistemologien arbeider med spørsmålet ”hvordan oppnår man kunnskap?” (www.filosofi.no)

i likhet med kunnskap og fakta, oppfattes som noe som ikke kan være absolutt eller evig. Derimot er sannhet et produkt av vår menneskelige læring, læring som er historisk, kulturelt og sosialt situert (Rosengren 2002:101). Den politiske retorikken er dermed heller ikke ute etter å finne det sanne, men det ønskelige. En analyse av ulike forestillinger og diskurser vil om mulig kunne belyse nettopp de respektives *ønskelige*, det vil si et spesifikt epistemisk domene. Gjennom dette vil det kunne settes fokus på tolkningsrommet som oppstår i det diskursive feltet rundt de ulike tankekollektivene. Representerer forestillingene forskjellige epistemiske domener? Hvilke forestillinger er dominerende i den utdanningspolitiske diskursen? Hvilke sosiale konsekvenser kan utgå? Den andre delen av oppgavens problemstilling vil belyse denne typen spørsmål.

Hva kan være begrensninger i forhold til bruk av en diskursanalytisk tilnærming for å belyse min problemstilling? En utfordring er knyttet til at grensene mellom forståelser er uklare og overlappende, og at grensene derfor er lite tjenlige utover det analytiske. I stedet for å komme fram til entydige definisjoner av eksempelvis 'å kunne lese', vil det derimot i en diskursanalyse være ønskelig å synliggjøre fenomenenes *kompleksitet*. Det er kategorien 'grunnleggende ferdigheter' som er gjenstand for analysen, et element som vi *gir* mening til og som er tilstedeværende i politisk og sosial organisering. Formålet med forskning rundt for eksempel lesing og skriving er ofte sentrert rundt å frembringe funksjonell kunnskap om fenomenet, det være seg gode metoder i lese- og skriveopplæringen, lesestrategier, prosessorientert skriving, organisering av undervisningen etc. Studiene har ofte fokusert på å beskrive og forklare tilsynelatende objektive og empirisk baserte forhold ved fenomenene. Slike studier tar på mange måter utgangspunkt i en allerede konstituert diskurs. I en diskursanalyse er det derimot hvordan begrepene eller fenomenene oppstår og virker som undersøkes, det vil si selve *representasjonen* av begrepet.

'De grunnleggende ferdigheter' eller 'å kunne lese' blir med andre ord ikke analysert med utgangspunkt i en bestemt forestilling eller diskurs, derimot er det et mål å belyse fenomenenes *kompleksitet*. Denne type aspekter kan ikke belyses på samme måte ved å ta utgangspunkt i allerede konstituerte og definerte forestillinger. Samtidig er det viktig å understreke at den diskursanalytiske tilnæringsmåten ikke betyr en relativistisk holdning til fenomenene, og at fremtredende oppfatninger rundt disse fenomenene i stor grad er et eksempel på nødvendige og vellykkede hegemoniseringer. Et eksempel på dette kan være hvordan det eksisterer lite uenighet rundt den tekniske kjernen i 'å kunne lese'. Meningen vi

tillegger lesing som en av de grunnleggende ferdighetene er imidlertid ikke bare hentet fra en slik definert kjerne, men i tillegg hentet fra relasjoner til andre tegn i den utdanningspolitiske diskursen.

Lysgård (2001) henviser også til hvordan et grunnleggende aspekt ved alle typer diskursanalytiske tilnærminger er at man forsøker å oppløse det skarpe skillet mellom struktur og praksis. Dette vil bli et problem i den empiriske delen i oppgaven, når jeg likevel til en viss grad må operere med dette analytiske skillet. Fordi en enkelt diskursanalyse som denne bare kan omfatte en begrenset mengde diskursive uttrykk som grunnlag for å finne betydning, må de kontrasteres til en eller flere andre strukturerte eller empirisk ordnede baktepper (Lysgård 1999:20). De diskursive uttrykkene må med andre ord baseres på eksisterende ideer rundt 'de grunnleggende ferdigheter'. Annen kunnskap er nødvendig for å vite hva slags struktur uttrykkene skal analyseres opp mot. Når jeg for eksempel redegjør for ulike forestillinger rundt literacy, har denne kunnskapen fremkommet gjennom andre metodiske tilnærminger enn den diskursanalytiske. Uten en slik referanseramme av kunnskap, både teoretisk og praktisk, vil diskursanalysen bli vanskelig og om ikke umulig å gjennomføre, potensielt ende opp som relativt meningsløs (Lysgård 2003:20). I denne sammenheng er det naturlig å henvise til Neumann, som bruker uttrykket *kulturell kompetanse* om det å ha god generell kjennskap til kunnskapsområdet for å gjøre en god diskursanalyse (Neumann 2001:50).

2.4.2 Refleksivitet

Refleksivitet henviser til forskerens bevissthet om sin egen rolle i forskningsprosessen. I denne sammenheng er det viktig å se sin egen posisjon i det diskursive felt, en bevissthet som vil være med på å styrke analysens validitet. I denne sammenheng vil validitet handle om i hvilken grad oppgaven er nøyaktig og pålitelig. Neumann legger vekt på viktigheten av forskerens kulturelle kompetanse i arbeidet med analysen, men samtidig hvor nødvendig en kritisk tilnærming til egen analyse vil være (Neumann 2001:178). Når en diskursanalysen på mange måter har som mål å være kritisk ovenfor diskurser og diskursive praksiser, krever det også kritisk refleksjon ovenfor min egen analyse.

Winther Jørgensen og Phillips knytter også refleksivitetsproblematikken til diskursanalysens relativisme. Min analyse representerer bare en versjon av en undersøkelse av et fenomen, og

jeg må vurdere mitt arbeid opp mot andres analyser. Burr hevder at nettopp et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt fører til at man prøver å anvende det samme perspektiv på egen forskningspraksis (Burr 1995:180). Winther Jørgensen og Phillips henviser til Wetherell og Potter (1992) som sier at relativismen verken svekker forskningens akademiske standard eller dens politiske betydning (Winther Jørgensen og Phillips 1999:120). Den akademiske standard kan imidlertid vurderes opp mot hvor valid forskningen er.

Silverman uttaler at en *gold standard* for kvalitativ forskning krever bekreftende svar på følgende to spørsmål: "Have the researchers demonstrated successfully that we should believe them? And does the research problem tackled have theoretical and/or practical significance?" (Silverman 2001:189). I analysen av 'de grunnleggende ferdighetene' kan de diskursanalytiske verktøyene åpne opp nye forståelser av fenomenet og skape større grad av refleksivitet. Uten disse verktøyene ville en lesing av de samme tekstene blitt overfladisk og tilfeldig, ikke minst tatt i betraktning av at jeg har hatt med meg en førforståelse inn i arbeidet med denne oppgaven. Det vil imidlertid være en umulighet å gjennomføre en lesing og en tolkning som ikke i noen grad er påvirket av faktorer som bakgrunnskunnskap om emnet og hva min hensikt med lesingen er. Dette kan blant annet føre til at jeg tillegger avsenderen andre meninger enn de intenderte. Betti skiller mellom *meaning* og *significance*, hvor meningen forstås som forfatterens intensjoner og betydningen beskriver hvordan leseren fortolker teksten (Phillips 2000:16). I diskursteorien er det betydningen som først og fremst undersøkes; leserens fortolkninger, en diskusjon rundt fremtredende forståelser og de sosiale konsekvensene av diskursen. For å vise tolkningsmangfold er det videre viktig å orientere seg bredt i det teoretiske feltet. På denne måten blir også bidrag fra det vitenskapelige feltet viktig for å synliggjøre alternative forståelser. Dette vil styrke analysens bidrag med hensyn til å frambringe økt forståelse av fenomener på den utdanningspolitiske arenaen.

2.5 Gjennomføring av diskursanalysen

Denne oppgaven er både en teoretisk basert og en empirisk basert analyse. Den metodiske fremgangsmåten tar utgangspunkt i det diskursteoretiske perspektivet som er redegjort for i dette kapittelet. I tillegg til konklusjoner fra diskursanalysen, vil mange av mine argumenter samtidig bygge på innsamlet materiale om teori. Oppgaven vil således befinne seg både på

en vitenskapelig arena og en politisk arena, men det er den utdanningspolitiske diskurs som er gjenstand for analyse. Som et uttrykk for hvor meningskonstruksjonen finner sted, kan denne sies å befinne seg på den generelle samfunnsmessige arenaen.

Diskursanalysen baseres til en viss grad på ideer rundt hva som er den konkrete praksis når det gjelder 'grunnleggende ferdigheter' og 'å kunne lese'. Lysgård hevder, med utgangspunkt i Neumanns beskrivelse av den kulturelle kompetansen, at forfatteren "på forhånd må være godt kjent i det terrenget man begir seg ut i" (Lysgård 2001:20). Fortrolighet med det aktuelle politikkområdet er en viktig forutsetning for en innsiktsfull lesing av aktuelle tekster, samtidig som en slik fortrolighet kan innebære at vi tar en del ting for gitt (Mathisen 1997:28). Tatt i betraktning at jeg inntar et kritisk blikk på min egen førforståelse, anses min teoretiske og praktiske kjennskap til kunnskapsområdet som en nødvendighet og en styrke i gjennomføringen av diskursanalysen.

2.5.1 Avgrensning

Avgrensninger er essensielle for praktisk å kunne gjennomføre analysen i det omfanget jeg har redegjort for ovenfor, og videre for å kunne generere en så helhetlig diskusjon og refleksjon som mulig. Diskursene kan egne seg bedre som analytiske kategorier enn empiriske kategorier, en oppfatning som må få konsekvenser for hvordan vi oppfatter de fremtredende forståelsene. For å kunne si noe meningsfylt om artikulasjonene må de kontrasteres til en form for empirisk eller strukturell bakgrunn (Lysgård 2001:20). Dette er viktig for at diskursene ikke bare blir noe som konstrueres teoretisk og kun forblir interessant i et vitenskapelig perspektiv. En måte å forhindre dette på, kan være å knytte diskursanalysen til en casebasert avgrensning (Howarth 2005:329). En slik fremgangsmåte vil i større grad være eksplorerende enn forklarende og vil gjøres gjennom en nærlesing av 'å kunne lese', både som et selvstendig element og som et eksempel på en av 'de grunnleggende ferdighetene'. På denne måten åpnes det opp for i større grad å kunne se et fenomen i lys av en kontekst (Howarth 2005:331), og dermed også nærmere den konkrete praksis.

Mathisen (1997) mener det er hensiktsmessig å avgrense forskjellige politiske diskurser, og i denne undersøkelsen er det *den utdanningspolitiske diskursen* som tematiseres. Det betyr ikke at den vitenskapelige diskurs ikke er viktig i oppgaven, men at den ikke er et

selvstendig objekt for analyse. En avgrensning av den utdanningspolitiske diskursen kan imidlertid gi inntrykk av enhet og enighet, og her blir diskursteoriens sentrale begreper viktige verktøy for å synliggjøre antagonismer og meningskonstruksjon både *innenfor* diskursen og også vise *alternative* meningskonstruksjoner. På denne måten studeres hvordan ideer og forståelser gjør seg gjeldende innenfor rammen av en mer omfattende og generell diskurs (Mathisen 1997:22). De vitenskapelige bidragene er derfor avgjørende for analysen.

Den tidsmessige avgrensningen er videre knyttet til innføringen av en ny læreplan. Dette betyr at det først og fremst er diskursive uttrykk knyttet til tidsperioden fra og med Stortingsmelding 30, Kultur for læring, og frem til i dag, som blir analysert i denne oppgaven. Sentrale dokumenter som faller utenfor denne avgrensningen blir også anvendt, men de er ikke gjenstand for analyse på tilsvarende måte.

2.5.2 Tekstanalyse

Skriftlige tekster som datagrunnlag er essensielle i min analyse. Diskursanalysen som metodisk analyseverktøy blir sentralt for ikke å havne i en situasjon hvor tekstene bare leses overfladisk. Ved lesing av noen tekster vil naturlig nok en mer spontan lesing være aktuell og mest hensiktsmessig, og det vil også bli gjort underveis i arbeidet med denne oppgaven. Hensikten med å ta i bruk mer avanserte analyseverktøy er imidlertid å bli i stand til å komme fram til nye erkjennelser og andre funn enn hva som kanskje ville blitt gjort med en mer pragmatisk-naivistisk tekstlesning (Ryghaug 2002). Utvalget av materialet for diskursanalysen er valgt ut fra problemstillingen og avgrensninger.

”Hvilke tekster hører sammen slik at de tilsammen kan sies å utgjøre en diskurs”? (Mathisen 1997:20). Et svar kunne være at den utdanningspolitiske diskurs besto av samtlige NOUer, Stortingsmeldinger, debattinnlegg etc. innenfor det gitte tidsrom. Mathisen (1997) argumenterer for at en mer spesifikk avgrensning basert på teksters *innhold* er hensiktsmessig. Tekstene som er gjenstand for analyse er først og fremst valgt ut etter deres innhold. Kultur for læring og Kunnskapsløftet¹⁰ er hoveddokumentene for analysen. Videre har jeg analysert tekster knyttet til OECD-prosjektet *Definition and Selection of*

¹⁰ Som sentrale og gjennomgående dokumenter vil Kultur for læring og Kunnskapsløftet skrives uten tegnsetting eller utheving i den oppgaven.

Competencies, både internasjonale og nasjonale. I tillegg ble strategiplanen ”Gi rom for lesing” valgt ut etter innhold. Til slutt er brevet ”Elevvurdering i Kunnskapsløftet” gjenstand for en detaljert lesing, Videre er både vitenskapelige tekster og tekster hentet fra en mediekontekst en viktig del av analysen. Tekstene er valgt ut med utgangspunkt i at de belyser og aktualiserer fenomener og forståelser som er framtreddende i den utdanningspolitiske diskursen.

Tekstbegrepet i diskursteorien er bredt. Det er derfor viktig å understreke at teksten og den øvrige kontekst må sees i sammenheng og også analyseres sammen. Vekselvirkningen mellom teksten og den samfunnsmessige arenaen den både springer ut fra og er med på å konstruere og forme er sentral for analysen (Mathisen 1997:30). Med bakgrunn i oppgavens problemstilling blir denne vekselvirkningen gjennomgående forsøkt vektlagt i mitt prosjekt, og et slikt utgangspunkt anses også som nødvendig for å belyse problemstillingen.. Ved hjelp av diskursteorien ønsker jeg først og fremst å *problematisere* et kunnskapsområde (Howarth 2005:319), for igjen å skape større forståelse og innsikt. En slik refleksjon over et kunnskapsområde krever at også alternative virkelighetsoppfatninger blir belyst gjennom teori og vitenskap. Det er den utdanningspolitiske diskursen som er gjenstand for analyse og diskusjon, men teoretiske bidrag vil samtidig føre til at oppgaven befinner seg i skjæringspunktet til den vitenskapelige arenaen.

3. Utdanningspolitiske perspektiver

The editor at the time called me into his office to ask me to conform to the latest currents. In a solemn way, as if he had just thought of it, he said: The world is moving ahead. Yes, I said, it's moving ahead, but it's revolving around the sun.

Gabriel Garcia Marquez

Utdannelse er en normativ virksomhet. Eisner (2004) legger vekt på hvordan ulike syn på hva som er viktig i skolen blir reflektert i den gjeldende læreplanen; ”selv om alle kan være enige om at utdanning skal fremme vekst, er det ulike syn på hva vekst er ” (Eisner 2004:222). Det samme vil gjelde begrepet *læring*; alle er enige om at utdanning skal fremme barn og unges læring, men det eksisterer ulike syn på hva læring er.

Den generelle delen av læreplanen gjelder for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring i reform-94 og L97, og blir videreført i Kunnskapsløftet. Både i opplæringsmålet og som en kjerne i skolens virksomhet, står læring. Jensen (2007) definerer *mål* i denne sammenheng som noe en arbeider mot og kan vite om en nærmer seg eller ikke.

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.

(UFD 2005a:3)

Kunnskapsløftet har som uttalt mål å legge *økt vekt* på læring. I den utdanningspolitiske diskurs vil ’læring’ være et nodalpunkt. Det er et privilegert tegn som andre tegn ordnes omkring og som diskursen etablerer seg rundt (Winther Jørgensen og Phillips 1999:37). I en utdanningspolitisk diskurs vil andre elementer bli gitt mening gjennom relasjoner *mellom* elementene og ved å bli relatert til ’læring’ på bestemte, men ulike måter. Læring er i seg selv et begrep som blir forstått og definert på ulike måter, og får først en detaljert betydning når begrepet settes inn i bestemte sammenhenger og relatert til spesielle ideer og verdier. På denne måten blir det både et element og en flytende betegner. ’Læring’ er dermed et krystalliseringspunkt i en bestemt diskurs, men kan være en flytende betegner hva angår forholdet mellom diskurser. For eksempel vil mange vitenskapelige bidrag i større grad argumentere for at ’allmenndannelse’ reflekterer utdanningens kjernevirksomhet og således *burde* være et nodalpunkt i den utdanningspolitiske diskurs. I denne oppgaven oppfattes imidlertid ”læring” som et nodalpunkt, et krystalliseringspunkt, i en utdanningspolitisk diskurs. Det betyr likevel ikke at det ikke eksisterer mange ulike forståelser av begrepet også

innenfor samme diskurs. 'Læring' er flertydig i seg selv og må settes i relasjon til andre tegn for å gi mening. Hvilke tegn i den utdanningspolitiske diskursen er fremtredende og viktige for meningskonstruksjonen knyttet til 'de grunnleggende ferdighetene'?

Winther Jørgensen og Phillips (1999) understreker hvor viktig det er å foreta en *utvelgelse* av diskurser innenfor et kunnskapsområde. Mathisen legger vekt på at vi må avgrense diskursen til sine kontekster og videre analysere hvordan kontekstene virker inn på diskursen (Mathisen 1997:19). Når jeg har valgt ut elementene 'kunnskapssamfunnet', 'New Public Management' og 'allmenndannelse', er det fordi jeg anser disse tegnene som omfattende på den måten at de tar opp i seg ulike perspektiver ved utdanningspolitikken i dag. De er ikke entydige med hensyn til innhold, men de er uimotsagte som fremtredende fenomener på den samfunnsmessige arenaen. 'Kunnskapssamfunnet', 'New Public Management' og 'allmenndannelse' vil dermed beskrives nærmere for å danne bakgrunn for en analyse av hvordan 'de grunnleggende ferdigheter' oppsto som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk og hvordan sentrale forståelser av fenomenet blir konstruert. Kapitlet vil ikke inneholde en diskursanalyse som sådan, men vil ha som funksjon å gi en kontekst for den videre diskursanalysen. Diskursanalytiske begreper vil imidlertid bli tatt i bruk for å illustrere relasjonene mellom sentrale elementer i den utdanningspolitiske diskursen.

3.1 Kunnskapssamfunnet

Den amerikanske sosiologen Daniel Bell satte allerede i 1976 betegnelsen *kunnskapssamfunnet* på den økonomiske omveltningen som da hadde begynt; "det post-industrielle samfunn (...) er et kunnskapssamfunn i dobbel forstand. For det første søkes kildene til fornyelse i stadig økende grad i forskning og utvikling (...) for det andre ligger samfunnets tyngdepunkt mer og mer på kunnskapens område" (sitert i Hargreaves 2004:35). I dag er det ikke lenger snakk om kunnskap bare som vekst eller som en ressurs, kunnskapen gjennomsyrrer derimot alle deler av det økonomiske liv (Hargreaves 2004:36).

Begrepet 'kunnskapssamfunnet' gir assosiasjoner til læring, utvikling, nyskaping og formidling av informasjon. I en verden som blir stadig mer sammenvevd, må fremveksten av kunnskapssamfunnet sees i nær sammenheng med globalisering. Popkewitz (2004) understreker kunnskapens sentrale rolle i globaliseringsprosesser (Steiner-Khamsi 2004:viii), og betegnelser som kunnskapssamfunnet, informasjonssamfunnet,

nettverkssamfunnet, det hyperkomplekse samfunn og det lærende samfunn er alle uttrykk for globalisering med hensyn til produksjon og overføring av *kunnskap*. Det er problematisk å definere globalisering, men Held (2000) beskriver noen foreløpige konklusjoner på følgende måte:

- It describes growing global interconnectedness
- Globalization represents a significant shift in the spatial form of social relations so that the interaction between apparently local and global processes becomes increasingly important
- It involves the organization and exercise of power at a global scale
- Globalization is a multi-dimensional process; it applies to the whole range of social relations – cultural, economic and political (...)
- It can be seen positively as well as pessimistically. It may have benefits for society as well as risks (...)

(Held 2000:15)

Et økonomisk eller teknologisk utgangspunkt er grunnlaget for mye av diskusjonen rundt globaliseringen som fenomen og ikke minst i forhold til konsekvenser. Castells (1996) betegner det nye samfunnet som har vokst fram under informasjonsteknologiens revolusjon og restruktureringen av kapitalismen som *the network society*. Vitale karakteristikk av dette samfunnet er globaliseringen av strategiske økonomiske interesser, av informasjonsteknologi, av fleksibilitet og en stadig økende individualisering i arbeidslivet (Castells 1996). I følge Castells finnes røttene og drivkraften i denne samfunnsutviklingen i den voksende utbredelsen, utviklingen og sirkuleringen av globalisert elektronisk, databasert og digital informasjon og underholdning.

In the industrial mode of development, the main source of productivity lies in the introduction of new energy resources (...). In the new, informational mode of development the source of productivity lies in the technology of knowledge generation, information processing, and symbol communication. To be sure, knowledge and information are critical elements in all modes of development (...) what is specific to the informational mode of development is the action of knowledge upon knowledge itself as the main source of productivity.

(Castells 1996:16-17)

Kunnskapssamfunnets grunnleggende ressurs vil være selve *anvendelsen* av kunnskap (Hargreaves 2004:36). Det er ikke tilgangen til informasjon som er grunnlaget for en sterk kunnskapsøkonomi, men derimot å nyttiggjøre seg og bearbeide informasjon. OECD (Organization for Economic Cooperation Development) er en av de viktigste pådriverne bak

kunnskapsøkonomiske tiltak, tiltak knyttet opp mot ”dyptgående spørsmål om hva slags kunnskap skolene utstyres og bør utstyre elevene med” (OECD 2001:29). En statsfinansiert utdanning av høy kvalitet blir derfor gjennomgående sett på som helt avgjørende for stadig utvikling av kunnskapssamfunnet. Castells påpeker dette på følgende måte: ”Utdanning er arbeidskraftens kjerne kvalitet; de nye produsentene i informasjonskapitalismen er de kunnskapsfrembringerne og informasjonsbehandlerne som gir de mest verdifulle bidragene til firmaet, regionen og nasjonaløkonomien” (sitert i Hargreaves 2004:41).

3.1.1 Kunnskap og økonomi

I begrunnelsene for en ny utdanningsreform fokuseres det gjennomgående på samfunnets økte krav til kunnskap og kompetanse. Det henvises blant annet til at Norges konkurransedyktighet på det globale markedet er avhengig av et høyt utdanningsnivå. Kultur for læring har gjennomgående mange referanser til ’kunnskapssamfunnet’ og ikke minst til hvilke konsekvenser den generelle samfunnsutvikling har for utdanningssystemet.

Alle samfunn har på ulikt vis vært basert på kunnskap. Men når vi snakker om ’kunnskapssamfunnet’, er det fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet (...) Evnen til livslang læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet (...) Når kunnskapstilfanget i samfunnet øker kan ikke grunnopplæringen forventes å dekke over alle temaer og fagområder som kan synes aktuelle. På den annen side er det grunn til å øke forventningene til skolen som arena for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje

(UFD 2003-2004:42)

Kunnskapssamfunnet fremstår som et sentralt element i den utdanningspolitiske diskursen rundt læring. ’Læring’ knyttes både til drivkraft for verdiskaping og som en forutsetning for individets deltakelse i kunnskapssamfunnet. Er betoningen av relasjonen mellom læring og kunnskapssamfunnet sterkere med innføringen av Kunnskapsløftet eller er vektleggingen en kontinuitet fra tidligere utdanningsreformer?

’Kunnskapssamfunnet’ ble tatt i bruk som karakteristikk av samfunnet i norsk partipolitisk retorikk mot slutten av 1980-tallet. De nye forventningene til skolen må forstås som en konsekvens av det økte fokus på kvalifikasjoner og kompetanse. I 1988 beskriver Hernes-

utvalget¹¹ hvordan ”utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok ut av befolkningens talent. De resultater som oppnås, er ikke på høyde med de ferdigheter som skal utvikles (...) Det nasjonale nivå vil ikke nå den standard som holdes internasjonalt” (KVD 1988:7). Hernes inntok et internasjonalt perspektiv ved å peke på at Norge komparativt ikke hevdet seg godt nok med hensyn til det generelle faglige nivået, til tross for at han ikke hadde noen internasjonale målinger å vise til. Volckmar (2004) påpeker hvordan Hernes gjennom sin argumentasjon for at et høyere utdanningsnivå var helt nødvendig for å kunne møte kravet om bedre kvalifisert arbeidskraft i et stadig mer teknologisert arbeidsliv, fremmet det økonomiske motivet for å satse på utdanning. Hernes knyttet økonomisk vekst uløselig til kunnskapsvekst i befolkningen gjennom å legge stor vekt på ideen ”om at vi som nasjon er konkurrenter på et globalt marked, der befolkningens kunnskapsnivå anses å være nasjonens viktigste kapital” (Volckmar 2004:214). Samtidig fremhever hun hvordan Hernes i L 93 og L 97 løftet fram fellesskapet, spesielt gjennom begrepet kunnskapssolidaritet (Volckmar 2006). Hernes var opptatt av Norges økonomiske konkurransedyktighet, samtidig som det kulturelle og faglige *fellesskapet* som forutsetning for utvikling av et individuelt særpreg ble sterkt vektlagt (Telhaug og Mediås 2003:339).

Orienteringen mot kunnskapsformidling som en hovedoppgave for skolen må sees i sammenheng med tankegangen rundt human-kapital¹² og hvordan arbeidsstyrkens utdanning og kvalifikasjoner har betydning for produktivitet og landets økonomiske vekst. Kausalsammenhengen mellom utdanning og økonomisk vekst ble vanlig akseptert både hos akademikere og politikere fra 1950/60-tallet. Eide (2004) beskriver hvordan han i 1951 la fram de første beregninger, i en norsk kontekst, av utdanningens betydning for økonomien. Han konkluderte med at det var en klar sammenheng mellom satsing på utdanning og økonomisk vekst, og redegjør videre for hvordan utdanningspolitikken etterhvert i større grad ble et virkemiddel for å nå mål innenfor andre politikkområder (Eide 2004:228-230). En slik form for økonomisk instrumentalisme var ikke nye argumenter på 1990-tallet. Selve humankapital- *ideen* er med andre ord allment akseptert og velbegrunnet i forhold til satsning på systematisert kunnskap og læring. Samtidig har det pågått strid om den kausale

¹¹ Universitets- og høyskoleutvalget ble kalt Hernes-utvalget og resulterte i NOU 1988:28 Med viten og vilje. Hovedmålsettingen var økt kvalitet i utdanning og forskning (www.regjeringen.no)

¹² Dette er tanker som må føres tilbake til den økonomiske liberalismen og Adam Smith (*Wealth of Nations*) på midten av 1800-tallet. Det var imidlertid først på 1950-tallet at begrepet *human kapital* etterhvert ble videreutviklet.

sammenhengen mellom utdanningsnivå og konkurransedyktighet. Robinson (1999) kritiserer hvordan argumentene for å høyne nasjonale mål, spesielt for lesing, skriving og matematikk, er vanskelig å bevise empirisk. Han mener dette er spesielt vanskelig å bevise når opp mot 100 % av befolkningen er funksjonelle lesere. I sine undersøkelser har han funnet at det nærmest er ingen korrelasjon mellom hvordan landene skårer i internasjonale målinger og raskere økonomisk vekst. Han kritiserer dermed også retorikken som ofte dominerer utdanningspolitiske dokumenter og utsagn for å bli for enkel og feilinformerende (Robinson 1999). Derimot viser Hanushek og Woessmann (2007) hvordan deres studier gir et solid grunnlag for å hevde at det er sterke kausale sammenhenger mellom generelt utdanningsnivå og økonomisk vekst, både med hensyn til en godt utdannet befolkning og en akademisk elite. I forlengelsen av dette trekkes også sammenhengen mellom arbeidsstyrkens ferdigheter og økonomisk vekst frem, og at dette er en tydelig sammenheng også for land som har velutviklede økonomiske institusjoner (Hanushek og Woessmann 2007:76).

Sammenhengen mellom økt kunnskapsnivå og økonomisk vekst, og hvordan skolen må forberede elevene på kunnskapssamfunnet, er med andre ord en veletablert forståelse, til tross for at den fremdeles er omstridt og noe svakt dokumentert. Forestillingen om denne sammenhengen har imidlertid fått betydelig plass i Kultur for læring, og framstår som et dominerende forståelse ved elementet 'kunnskapssamfunnet' i en utdanningspolitisk diskurs rundt læring. Til tross for at det er politiske uenigheter om mange sider av en mer økonomisk orientert utdanningspolitikk, har forholdet mellom kunnskapssamfunnet og utdanningssystemet vært fremtredende i lang tid. Det fremstår derimot ikke som et nytt element i norsk utdanningspolitikk, men synes derimot tillagt større betydning enn tidligere.

3.2 New Public Management

Internasjonalisering og globalisering har hatt stor betydning for spredningen av New Public Management (NPM)¹³, en samlebetegnelse på den styrings- og forvaltningsorienterte filosofien som opprinnelig kom fra styringen av amerikanske storkonsern og et virkemiddel for rasjonalisering og effektivisering. Slik kan NPM forstås som en internasjonal

¹³ NPM vil bli brukt som forkortelse videre i oppgaven.

reformbølge (Karlsen 2002:30). Innenfor offentlig sektor får først og fremst New Public Management-filosofien uttrykket *mål- og resultatstyring*, en styringsform som i dag har bred legitimitet. Etterhvert har også næringslivets språk, styringsformer og ideologier fått innpass på utdanningsområdet. Mål- og resultatstyring ble valgt som et overordnet styringsprinsipp av Stortinget i 1991, basert på Stortingsmelding 37, "Om organisering og styring av utdanningssektoren". Mål- og resultatstyringen avløste regelstyringen som det bærende styringsprinsipp (Karlsen 2002:96). Hovedtanken i mål- og resultatstyringen er at de sentrale myndighetene skal ivareta en helhetlig styring ved å formulere overordnede mål som formidles nedover i systemet og som følges opp med rapportering og resultatvurdering. Mens mål og kontroll er sentralisert, blir midlene desentralisert og underordnet. Det er skolene selv som skal bestemmer hvilke virkemidler og metoder som skal tas i bruk for å nå målene og for å dokumentere resultater, både økonomisk og faglig.

Kultur for læring karakteriserer det nye *styringssystemet* i Kunnskapsløftet som et systemskifte. Styringssystemet skal være basert på grunnprinsipper om klare nasjonale mål, kunnskaper om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et støtte- og veiledningsapparat. Etableringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ble først foreslått i Kvalitetsutvalgets¹⁴ innstilling "Førsteklasses fra første klasse" (NOU 2003:10). Forslaget ble fulgt opp gjennom tillegg til St. prp. nr. 1 (2002-2003) og vedtatt av Stortinget våren 2003 (www.udir.no). I Kultur for læring beskrives videre hvordan "det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og -utvikling er en viktig del av et større systemskifte" (UFD 2003-2004:45). Det er hensynet til den enkelte elevs utvikling av 'grunnleggende ferdigheter' og økt læringsutbytte som er den sentrale begrunnelsen for å innføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem: "Det overordnede målet for det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering er å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnopplæringen. Det er hensynet til den enkelte elevs krav på tilpasset opplæring og elevens økte læringsutbytte som står i sentrum" (www.udir.no). Et sammenhengende prøve- og vurderingssystem er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

Ved siden av desentralisering og fristilling, er vektlegging av individualisme og tilhørende valgfrihet et annet hovedelement i NPM. Et tredje sentralt element er privatisering og

¹⁴ Kvalitetsutvalget er et offentlig utvalg nedsatt av Stortinget 4.des. 2001. Utvalgets mandat var å "vurdere helhet, sammenheng og kvalitet gjennom hele opplæringen" (www.regjeringen.no)

markedsorientering med *konkurransen* som et viktig incitament (Karlsen 2002:31). Spesielt får det sistnevnte elementet ofte merkelappen nyliberalisme.

3.2.1 Nyliberalisme?

Nyliberalismen er på flere måter uløselig knyttet til globaliseringen. På det diskursive nivå, som skaper og opprettholder en symbolsk virkelighet, kan nyliberalismen sies å ha forandret prinsippet om likhet, men ikke forlatt det. På utdanningsområdet blir argumenter for likhet presentert i form av formuleringer som ”ending the injustice of social promotion”, ”holding all students to the same high standard”, ”making students work hard”, ”creating world class schools” (Stromquist 2002:28). Disse prinsippene eksisterer ofte parallellt med en ansvarliggjøring av foreldre, elever, skoler og lærere og ideen om at læring og utvikling er avhengig av individuell innsats. Diskursivt får dermed utdanning en nøkkelrolle for å oppnå sosial mobilitet under en tro på at markedet ikke diskriminerer, og en forståelse knyttet til markedets behov både for høyt utdannede spesialister og kompetente medarbeidere som lett kan tilegne seg ny kunnskap i vårt kunnskapsintensive samfunn (Stromquist 2002:28).

I både USA¹⁵ og England¹⁶ blir det nyliberalistiske perspektivet ved utdanningspolitikken trukket fram. Kristin Clemet¹⁷ satte i gang flere tiltak som har fått merkelappen nyliberalisme, hvor de mest sentrale må kunne sies å være innføringen de nasjonale prøvene, offentliggjøring av resultater, demonstrasjonsskoler, individuell lønn til lærere og privatskoleloven. Betoningen av *konkurransen* og *kontroll* synes fremtredende. Telhaug og

¹⁵ I 1983 ble en omfattende amerikansk rapport om utdanning utgitt, *A Nation at Risk*, en rapport som fikk enorm oppmerksomhet og som har hatt stor innvirkning på utdanningspolitikken i mange land, ikke bare USA. Rapporten formidler et budskap om en grunnleggende nasjonal krise. Bekymringen blir presentert som hovedsaklig økonomisk, det vil si at USA står i fare for ikke å bevare sin stilling internasjonalt hvis ikke kunnskapsstandardene i utdanningssystemene ble hevet. USA har i dag den høyeste frekvens av summativ testing noensinne, spesielt med hensyn til literacy. Agnello (2001) legger stor vekt på hvordan nytte-perspektivet får gjøre seg gjeldende innenfor i amerikansk utdanningspolitikk. Begrunnelsene knyttes til forberedelse til arbeidslivet og nasjonal sikkerhet, og vektleggingen av grunnleggende ferdigheter knyttes til internasjonal og teknologisk økonomi (Agnello 2001:23).

¹⁶ Thatchers skolereformer fra 1998 og framover satte store begrensninger for de lokale myndigheter og den enkelte skoles frihet. I stedet kom nasjonale bestemmelser om læreplan, prestasjonsmål for hvert enkelt fag, vurdering og inspeksjon (Telhaug og Mediås 2003:291). Den engelske utdanningsloven krevde videre at det skulle utarbeides nasjonale kunnskapsprøver for aldersgruppene 7, 11, 14 og 16. Elevene skulle videre prøves mot prestasjonsmål, eller ”attainment targets” som læreplanarbeidet foreskrev, og gjennom hele 90-tallet ble hver enkelt skoles resultater offentliggjort i media i tabells form (Telhaug og Mediås 2003:298).

¹⁷ Kristin Clemet (H) var utdannings- og forskningsminister 2001-2005 i Bondevik 2-regjeringen.

Mediås hevder at betoningen om at skolen skal tjene næringslivets behov ble tydeligere enn tidligere med regjeringsskiftet i 2001:

Clemet markerte seg raskt og tydelig som næringslivets minister og som nyliberalist. Hun forsto skolen først og fremst som et redskap for den økonomiske konkurransen landene i mellom i en globalisert tidsalder. Programforpliktet hendte det nok at hun talte om et grunnleggende kunnskaps-, kultur- og verdifelleskap. Men som liberalist var hun uten synderlig tro på sentralt gitte strukturer og systemkrefter. Hun betraktet menneskene som produserende og skapende individer, Hun trodde på individet, og hun hevdet at mens Hernes stolte på kontroll, så trodde hun selv på mangfold, frihet og konkurranse i utdanningsystemet.

(Telhaug og Mediås 2003:392)

Denne fremstillingen, om enn ganske ensidig, skisserer hvordan Kultur for læring av mange også blir oppfattet som et brudd med tidligere utdanningsreformer. Økt fokus på skolens bidrag til norsk konkurransevne og økonomisk vekst er en side av en nyliberal utdanningsideologi, og sammenhengen mellom kunnskapstilegnelse og økonomisk vekt tillegges med andre ord større vekt. Selv om denne argumentasjonen også er fremtredende i L 97, står *virkemidlene* i et motsetningsforhold til Hernes' detaljerte og sentrale læreplanstyring. De åpne læreplanene med tydelige kompetansemål kan også oppfattes som et (ny)liberalt trekk. De gir stor lokal *frihet*, både faglig og metodisk. Dokumentasjon av resultater fører samtidig til et press. Den store troen på prøver og tester, kontroll og konkurranse er aspekter som må vurderes å være typiske nyliberale trekk, men det kan imidlertid diskuteres i hvor stor grad Clemets politikk bør få merkelappen nyliberalisme. Er det belegg for å hevde at det er bare er nyliberalismen som mener at produksjonen av verdier i et samfunn blir basert på kunnskapsnivå?

Lauglo (2006) påpeker hvordan merkelappen *nyliberalistisk utdanningspolitikk* i stor grad blir definert av dens motstandere, og han argumenterer for å gå dypere i forholdet mellom liberalisme og utdanning. Han stiller spørsmålsteget ved om det er "en grunnleggende konflikt mellom kunnskap og nytte i en bredere forstand" og påpeker en tolkning som ser kunnskap og nytte som beslektede mål (Lauglo 2006:30). Hernes fremsatte *kunnskap* som et spesielt viktig mål for sosialdemokratisk utdanningspolitikk, noe som også kan sees på som et uttrykk for en liberalisme i grunnsyn om hva slags *læring* som er skolens fremste oppgave (Lauglo 2006:32). Lauglo knytter videre et historisk og komparativt perspektiv til begrepet, og påpeker blant annet hvordan liberalismen ble sterkt forankret både i britisk

erfaringsfilosofi¹⁸ og den samtidige nyttefilosofien, som var rettet mot ”løsning av problemer i livet og utenfor skolen”. Et slikt bredt anvendelsesperspektiv fører til at *det nyttige* blir et bredt definert mål for læring (Lauglo 2006:33). Produksjon av verdier kan dermed også sees i et mer helhetlig perspektiv og i en liberal tradisjon som ikke nødvendigvis fortjener merkelappen nyliberalisme. I norske medier har det også den siste tiden pågått diskusjoner om begrepet liberalisme og en avgrensning mot nyliberalisme, hvor også Clemet har deltatt. Det er kanskje grunn til å modifisere merkelappen nyliberalist på Clemet. Kanskje var den øvrige politiske ledelse mer nyliberalistisk i sin språkføring?

Den nye regjeringen har ikke gjort noen forandringer på de åpne læreplanene. Derimot har de endret kurs på de mest omstridte områdene av den forrige regjeringens politikk, det som først og fremst fikk betegnelsen nyliberalt tankegods. Privatskoleloven er endret. De nasjonale prøvene ble ’lagt på is’ etter store protester i 2004/2005, protester som først og fremst var knyttet til offentliggjøringen av resultatene. Den nyliberalistiske utdanningstenkningen har stor tro på incentiver og konkurranse som motivasjon. Konkurranse mellom elevene har i større og mindre grad alltid funnet sted i og med at det i skolen lenge har vært vurdering *i* skolen og *av* elevene. Konkurranse mellom institusjonene er imidlertid et nytt element. Mange vil hevde at nasjonale målinger er viktige for å fremme og øke denne konkurransen. Dette har vært en del av argumentasjonen *for* offentliggjøringen av resultater i Norge, som har blitt anklaget for å være en del av en nyliberalistisk politikk¹⁹. Det er med andre ord elementene ved NPM som omfatter privatisering, valgfrihet og konkurranse som skaper de store debattene og som således synliggjør politiske skillelinjer. Samtidig er det ikke grunnlag for å mene at en beskrivelse som nyliberalisme er et godt uttrykk for sentrale forståelser og aspekter ved den utdanningspolitiske diskursen i dag. Drøftingen rundt begrepet må heller sees på som et bidrag til å utvide forståelsen av hvordan internasjonale forhold kan prege den nasjonale utdanningspolitikken og hvordan flere sider ved NPM er omstridte.

¹⁸ En sentral representant for den britiske erfaringsfilosofien er John Locke (1632-1704). En sentral tanke innenfor denne vitenskapsfilosofiske retningen er vektleggingen av sansenes betydning for utvikling og kunnskapstilegnelse (Kleven 2002:29).

¹⁹ I England fortsatte de nasjonale prøvene og offentliggjøringene også med New Labour (Telhaug og Mediås 2003:291), noe som kan peke i retning av at de nasjonale prøvene har en videre legitimitet og ikke nødvendigvis kan knyttes opp til en nyliberal utdanningspolitikk.

3.3 Allmenndannelse

Brian Street (2006) stiller spørsmålet; ”what forms of knowledge, skills and values do young people need to become effective, thinking and active citizens in the complex societies of the 21st century?”. Et slikt overordnet spørsmål vil kunne få mange svar, hvorav *ett* vil være en større vektlegging av lesing, skriving og regning. Som en følge av blant annet utfordringer knyttet til globaliseringen, vil en annen respons kunne være et økt fokus på utviklingen av en demokratisk identitet. Imidlertid vil det diskursive felt inneholde mange ulike responser, og responser vil ikke utelukke hverandre. Derimot virker *vektleggingen* av visse elementer som en innsnevring med hensyn til forståelsen av hva kunnskapssamfunnet betyr for skolens innhold. Dette problematiserer også hvilke begreper som etableres som krystalliseringspunkter i en diskurs. For eksempel vil det kunne argumenteres for at ’allmenndannelse’ burde være et nodalpunkt i den utdanningspolitiske diskurs, og at ’læring’ i stedet er et sentralt tegn i den diskursive formasjonen *rundt* ’allmenndannelse’.

I Kunnskapsløftet kan ikke dannelse sies å være et viktig tema. Den nye regjeringen understreker imidlertid hvordan de ønsker å etablere tegnet som sentralt også i den nye læreplanen. Dette synliggjøres blant annet i en av kunnskapsminister Øystein Djupedals taler:

Soria Moria-erklæringen angir regjeringens syn på kunnskap, utdanning og dannelse (...)
Regjeringen legger et bredt kunnskapssyn til grunn. Kunnskap er ferdigheter, fakta, forskning, men kunnskap er også mye mer: Kunnskap er dannelse; kritisk tenkning, analytiske evner og refleksjon. Kunnskap er kompetanse til å arbeide sammen med andre mot felles mål, evne til demokratisk og solidarisk deltakelse. Og, ikke minst, kunnskap er evnen til å stadig kunne tilegne seg ny kunnskap gjennom å møte og mestre nye utfordringer hele livet.

(Djupedal 2005)

Hargreaves (2004) beskriver hvordan skolen befinner seg i et krysspress mellom forventningen om, og oppgaven med, å skulle forberede barn og unge på deltakelse i kunnskapssamfunnet og å skulle fungere som motvekt til det samme samfunnet. En slik motvekt vil være en del av et allmenndannelsesbegrep. Skolen skal gi elevene ballast til å stille kritiske spørsmål ved og reflektere over samfunnsutviklingen, samtidig som de skal bli godt forberedt på å delta i arbeidslivet. Begge disse faktorene er dramatiske, både for individet og for fellesskapet. Dersom mange elever ikke fullfører et utdanningsløp, vil de i tillegg til å falle utenfor i arbeidslivet, også bidra til et *demokratisk underskudd*. Elevene må

imidlertid utvikle demokratisk dannelse og en kritisk refleksjon overfor seg selv og samfunnet rundt, *utover* ideen om livslang læring.

De mange motstridende krav som stilles til skolen og lærerne, er i seg selv en utfordring. Trenden går mot større faglighet og mer kunnskap (les matematikk, naturfag og leseferdighet). Det gjelder å hevde seg i konkurransen. Men lærernes nye oppgaver er ikke primært der. De er knyttet til å reparere samfunnets skavanker og fungere som en kompensatorisk, men også meningsgivende motkultur. Skolen skal makte det ingen andre makter, også å gi dannelse som livsfundament. De doble forventningene legger et skjult press på lærerne fordi de ikke framstår som motsetningsfylte, men forenelige.

(Karlsen 2002:241)

De senere års utvikling i skolen i form av ansvarliggjøring, standardisering og vurdering av skolen (Monsen og Haug 2004:176), problematiserer hvordan lærernes oppgaver blir motsetningsfylte. Forventninger konkurrerer ved at man både ønsker å være *katalysatorer* for de mange muligheter som kunnskapssamfunnet gir, og samtidig være effektive *motkrefter* til trusler mot inkludering, sosiale forskjeller, velferdssamfunnet etc som følger av globaliseringen og kunnskapssamfunnet. Dette kan resultere i at mange lærere blir *ofre* for det samme kunnskapssamfunnet når de stadig økende forventningene til utdanning blir møtt med prøver, kontroll og standardiserte løsninger (Hargreaves 2004:29-30).

Kunnskapssamfunnet skal også omfatte fellesgodene (Hargreaves 2004:20). Skolen har en oppgave som skal tjene begge disse forholdene, noe som blant annet illustreres godt i opplæringsmålet. Det er ingen tvil om at fellesskapsperspektivet fortsatt er overordnet hensynet til individet i Kunnskapsløftet; ”skolen er en institusjon som binder oss sammen. Den er felles. Den er forankret i fortiden og skal ruste oss for fremtiden” (UFD 2003-2004:12). Videre skal skolen ”forberede elevene på å kunne se utover Norges grenser og være en del av et større, internasjonalt samfunn” (UFD 2003-2004:12). I et globalisert samfunn vil et fellesskap nettopp gå *ut over* nasjonens grenser, og dette fellesskapet er essensielt som en motvekt til orienteringen mot markedet. Samtidig synes ikke denne relasjonen til fellesskap, demokrati og ’allmenndannelse’ vektlagt på samme måte som hva relasjonen til ’kunnskapssamfunnet’ i betydningen sammenhengen mellom kunnskap og økonomi. En sterkere vektlegging av relasjonen til ’kunnskapssamfunnet’ i betydningen *motvekt* vil imidlertid styrke allmenndannelsesperspektivet.

3.3.1 Den generelle delen av læreplanen

Den generelle delen av L 97 ble laget i 1993 og videreføres i Kunnskapsløftet²⁰.

Dannelsesidealet omtales på denne måten:

God allmenndannelse vil si tilegnelse av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv; - kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig; egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen

(UFD 2005a:14)

Dannelsesidealene i læreplanens generelle del gir ”signaler om kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som peker frem mot en demokratisk kompetanse” (Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen 2002:27). Det legges stor vekt på betydningen av *felles referanserammer*. Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen påpeker hvordan det kan leses en grunnleggende demokratisk tenkemåte i de ulike mennesketypene som blir beskrevet i den generelle delen av læreplanen. Gjennom mennesketypene beskrives en aktiv, meningssøkende, skapende og dannet elev. Beskrivelsene av mennesketypene har samtidig blitt kritisert for å konstruere et for ensidig bilde av det hardt arbeidende individ. Teksten fokuserer sterkt på individet og videre på hvordan skolen skal lære elevene til å holde ut og ikke gi opp (Gedde-Dahl 1999:235). Dobbeltheten som ligger i at skolen både skal oppdra barn og unge inn i et felles kulturelt felt, og samtidig fremme et dannelsesideal der individet selv skal legge premisser for sin egen læring og utvikling, kommer til uttrykk i avslutningen av den generelle delen av læreplanen (UFD 2005a:20).

Dannelsessynet i L 97 kan settes i sammenheng med den tyske dannelsessteoretikeren Wolfgang Klafki. Klafki plasserer oppfatninger rundt dannelsesbegrepet i to store og polare grupper, *materiale* og *formale* dannelsessteorier. De materiale teoriene har fokusert på dannelsesprosessenes objektside, på selve innholdet som skal formidles til den oppvoksende slekt. Dannelsens vesen kan slik bestemmes ut fra en objektiv innholdsmessighet. De formale teoriene har derimot fokusert på subjektsiden, på barnet som skal oppdras (Klafki 2001:172). En retning er teorien om den *metodiske* dannelselse, hvor prosessen som et ungt menneske skaffer seg dannelselse i, er det sentrale (Klafki 2001:183-184). Klafki ser imidlertid

²⁰ Storvold (2006) henviser til Cemet, som har uttalt at den generelle delen ble beholdt av to grunner; fordi den var så godt innarbeidet i skolen og fordi den var et kompromiss med den politiske motparten. Sistnevnte ble slik en forutsetning for å utvikle og realisere Kunnskapsløftet (Storvold 2006:10).

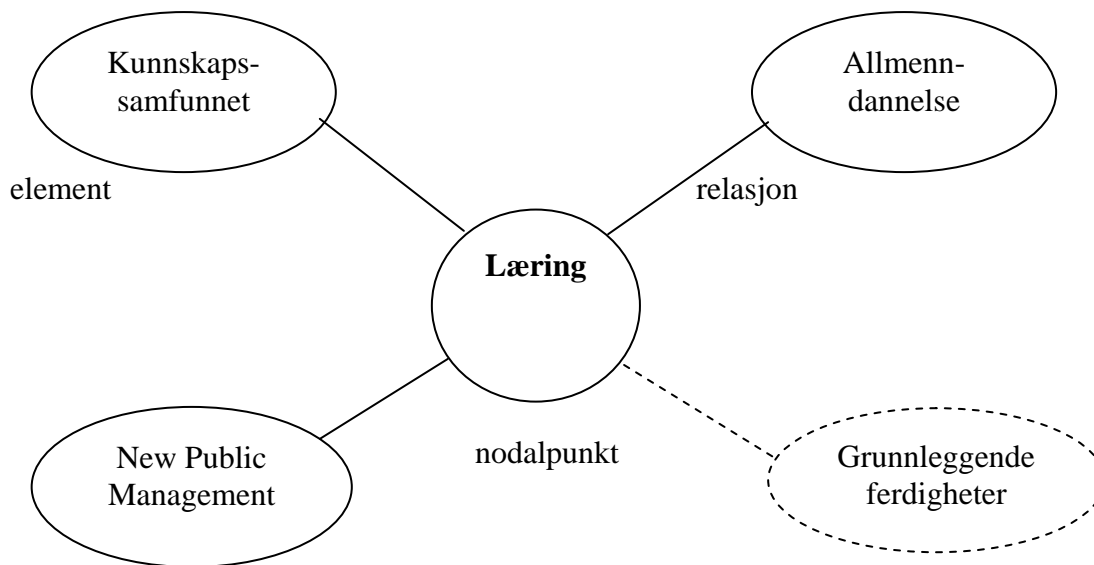
begge retningene som utilstrekkelige for å bestemme dannelsesfenomenets og dannelsesprosessens vesen rent teoretisk (Klafki 2001:186). Han bruker begrepet *kategorial dannelse* for en syntese mellom retningene og for hvordan vi opplever enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment i forståelsen av andre mennesker eller av egne opplevelser. Han vektlegger med andre ord både innhold og prosess.

Skolen må stimulere elevenes intellektuelle vekst gjennom å gi elevene de intellektuelle redskapene de trenger for å kunne stille spørsmål om fundamentale spørsmål ved livet og til å kunne mestre de store utfordringer i livet (Engelsen 1993:65). Det er viktig å understreke at det ikke er en motsetning mellom kunnskap, nytte og dannelse i en bred forstand. Skarpenes (2004) påpeker hvordan det i Norge har vært en tendens til at ”det egalitære og demokratiske blir satt opp som en motsetning til faglighet og kunnskap”. Han henviser videre til et intervju med Laila Aase, som uttaler at det i Norge har vært vanskelig å både være politisk radikal og opptatt av det faglige (Skarpenes 2004:441). Dette har vært og er fortsatt et stort tema i norsk pedagogikk og politikk. Øystein Djupedals uttalelser i et intervju nylig kan illustrere dette; ”SV har nok til tider tatt litt for lett på dette med kunnskap. Vi har kommet til en kollektiv erkjennelse om at vi har valgt feil ved ikke å stille krav. Barn må lære å lese” (VG 2007). Utdanningsforbundet uttaler videre, i samme artikkel, hvordan Høyre og SV har blitt svært like hverandre i skolepolitikken. Dette er artikulasjoner som peker i retning av at den utdanningspolitiske diskursen i stor grad er preget av enighet og hegemoniske forståelser. Dette gjør likevel den utdanningspolitiske diskursen interessant for videre analyse (McEneaney og Meyer 2000). Hvilke forståelser er fremtredende?

3.4 Kontekstualisering

Rundt nodalpunktet ’læring’ framstår både ’kunnskapssamfunnet’, ’New Public Management’ og ’allmenndannelse’ som fastlagte tegn. De er alle flertydige begreper, men de har en tilstedeværelse som *sentrale tegn* i den utdanningspolitiske diskurs. I hvilken grad de er elementer eller momenter i den utdanningspolitiske diskursen er en drøfting som ikke en del av denne analysen. Deres naturlige historiske, politiske og sosiale tilstedeværelse gjør at det samtidig er naturlig å se tegnene som momenter i større grad enn elementer. Dette synliggjøres for eksempel ved at det ikke stilles spørsmålstegn ved mål- og resultatstyringen som reell styringsform i dag, men derimot i hvilken grad sider ved denne styringsformen får

sette sitt preg på utdanningspolitikken. Et annet eksempel er hvordan det er uimotsagt at kunnskapsamfunnet fullt ut er en treffende beskrivelse på vårt samfunn i dag, men hersker ulike oppfatninger om hvilke respons som blir vektlagt og som behøves. Et siste eksempel kan være hvordan den nye regjeringen understreker at dannelse er en sentral del av deres kunnskapsbegrep, til tross for at det er lite framtrødende i Kultur for læring. Redegjørelsen av tegnene har også vist hvordan de vil være nodalpunkter i andre diskurser, eller flytende betegnelser mellom diskurser. Følgende modell kan illustrere en slik diskursiv formasjon:



De tre tegnene bidrar til å fylle nodalpunktet med innhold, og som elementer i en diskursiv formasjon er også hvert enkelt tegns *betydning* avhengig av deres relasjon til hverandre (Winther Jørgensen og Phillips 1999:36). Hvilke syn på læring som er fremtrødende i den utdanningspolitiske diskursen, vil videre være avhengig av de sentrale elementene i diskursen og deres relasjon til hverandre. Samtidig eksisterer det alternative måter å oppfatte tegnene og relasjonene på enn hva som blir synlig gjennom den utdanningspolitiske diskursen. Både en analyse av alternative måter å konstruere mening på og et blikk på sosiale konsekvenser av diskursen, vil derfor være en del av analysens drøfting av utfordringer og snublesteiner i Kunnskapsløftet. Når 'de grunnleggende ferdigheter' analyseres med hensyn til hvordan det oppstod som et sentralt element på den utdanningspolitiske arenaen og med hensyn til meningskonstruksjon, må fenomenet derfor sees i forhold til andre tegn som gir mening til vår virkelighet. Forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' vil både påvirke og påvirkes av de andre elementene i den utdanningspolitiske diskursen.

4. 'De grunnleggende ferdighetene'

The information revolution, stock options, floating assets, occupational restructuring, multinational corporations – what's good, what's bad. Boundaries between things are disappearing all the time.

Haruki Murakami

'De grunnleggende ferdighetene' knyttes i Kultur for læring både til et nytteperspektiv og et dannelsesperspektiv. De relateres tydelig til 'læring' som et krystalliseringspunkt.

Vi skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. De er redskaper for all annen læring og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid. Meldingen fremhever det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. Slike ferdigheter er nyttige og nødvendige for å skape materielle verdier, men de åpner også for dannelse og livskvalitet som ellers ville vært stengt

(UFD 2004:12)

Meldingen formidler et bilde av 'de grunnleggende ferdigheter' som grunnlag og forutsetning for dannelse og livskvalitet. Det funksjonelle perspektivet kommer frem ved at de grunnleggende ferdighetene er *redskaper for læring*, og derfor avgjørende for *videre utdanning og arbeid*. Det konstrueres en relasjon mellom 'læring' og 'de grunnleggende ferdighetene' og også til 'kunnskapssamfunnet'. Dette er en veletablert relasjon, og relasjonen danner i større grad grunnlag for å undersøke hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' som uttrykk blir skapt diskursivt og hvilke forståelser som synes fremtredende.

4.1 Resultater legitimerer endring

Etter at resultatene fra PISA-undersøkelsen²¹ ble offentliggjort i 2001, var overskrifter av følgende art vanlig i norske aviser: "Skuffet over norske elever" (Aftenbladet 05.12.01.), "Norske elever middels gode" (Aftenposten 04.12.01.), "Minoritetsungdom i Norge leser for dårlig" (Dagsavisen 16.12.01), "Strykarakter for norsk skole" (Gjengangeren 21.12.01.), "Norske elever får stryk av finnene" (Nettavisen 04.12.01.) osv (PISA 2000). Overskrifter som dette gjentok seg også i etterkant av PISA-undersøkelsen i 2003. I tillegg har det

²¹ Den første PISA (Programme for International Student Assessment)-undersøkelsen ble gjennomført i 2000, hvor 43 land deltok (www.pisa.oecd.org). Undersøkelsen har også blitt gjennomført i 2003 og 2006.

kommet lignende overskrifter i media i forbindelse med resultater fra nasjonale kartleggingsprøver og de nasjonale prøvene gjennomført i 2004/2005.

Begrunnelsen for innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene' som element i norsk utdanningspolitikk har både i de sentrale utdanningspolitiske dokumentene og i media vært knyttet til diskusjoner om et kunnskapsforfall og et ferdighetsforfall i norsk skole. Det er primært resultatene fra de internasjonale testene som har vært utgangspunkt for denne diskusjonen. Bergesen beskriver situasjonen på følgende måte: "Det var ikke lenger mulig å benekte at norsk skole hadde et betydelig kunnskaps- og ferdighetsproblem, og at dette var blitt større de senere årene" (Bergesen 2006:41). Norges konkrete resultater og Norges resultater sammenlignet med andre land står sentralt for begrunnelsen av en ny utdanningsreform. Kultur for læring beskriver situasjonen slik:

En urovekkende stor gruppe elever tilegner seg ikke tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter i løpet av den obligatoriske skolegangen. I PIRLS- og PISA-undersøkelsene peker Norge seg negativt ut med store forskjeller i elevenes leseferdigheter. (...) – er Norge blant de fem landene med størst spredning i ferdighetsnivå i lesing. Hele 17 % av de norske elevene som deltok i PISA, ser ut til å ha så store leseproblemer at OECD konkluderer med at det kan hindre dem i deres videre utdanning.

(UFD 2004:54)

Også i strategiplanen "Gi rom for lesing"²² får situasjonsbeskrivelser mye plass, og det henvises til det empiriske materialet fra de internasjonale undersøkelsene, nasjonale prøver og Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver. Clemet trekker fram undersøkelsene allerede i første avsnitt av sitt forord i Gi rom for lesing: "En rekke nasjonale undersøkelser har vist at leseferdigheten til norske elever ikke er på et ønsket nivå. Samtidig er det dokumentert at norske barn leser mindre enn hva de gjør i land det er naturlig å sammenligne seg med" (UFD 2005:7). De mange henvisningene til de internasjonale undersøkelsene spesielt, både i politiske dokumenter og utsagn i media, impliserer at innflytelse ikke bare er situert i formell beslutningstaking, men også i skapelsen av bilder og forestillinger. I denne sammenheng understrekes et bilde av forfall og krise. Graff (2001) beskriver hvordan formidlingen av at leseferdigheter er i krise ikke er et nytt bilde som konstrueres; "as a student of literacy for two decades, I can not recall a time when literacy was not in crises" (Graff 2001:3). Hannon

²² "Gi rom for lesing. Strategiplan for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007" er en tiltaksplan initiert av Utdannings- og forskningsdepartementet (www.regjeringen.no)

(2000) påpeker imidlertid hvordan dette bildet i dag brukes hyppigere enn tidligere og hvordan *bekymring* er en del av denne diskursen, spesielt i de velutviklede landene.

I Kultur for læring gjøres det svært mange henvisninger til PISA og PIRLS, henvisninger som synes å være med på å legitimere reformen. Hvilke andre komparative undersøkelser er nevnt? CIVIC-undersøkelsen er nevnt en gang i Stortingsmeldingen. Denne undersøkelsen, som vurderer elevenes demokratiske beredskap og engasjement, ble gjennomført i 1999, og forteller at ”norske elever skårer godt over middels når det gjelder kunnskaper om og holdninger til demokrati” (UFD 2003-2004:92). Undersøkelsen blir imidlertid i liten grad trukket frem, både av politikere og media, til tross for gode resultater. Steiner-Khamsi (2004) viser hvordan Tyskland oppnådde dårlige resultater både i PISA (reading literacy) og i CIVIC-undersøkelsen, men hvordan det bare var de dårlige resultatene i lesing som fikk oppmerksomhet i media, til tross for at resultatene i CIVIC-undersøkelsen var langt dårligere (Steiner-Khamsi 2004:208-209). Steiner-Khamsi hevder at den generelle responsen til internasjonale undersøkelser av denne typen er likegyldighet. Unntaket er hvis resultatene kan gi *støtte til pågående reformer*. På bakgrunn av undersøkelsenes internasjonale perspektiv og solide vitenskapelige rasjonalitet, blir de svært respektert med hensyn til å kunne gi drivkraft til spesielt mål- og resultatorienterte utdanningsreformer. Steiner-Khamsi beskriver også hvordan resultatene fra undersøkelsene genererte et enormt reformpress både i USA og England. Resultatene ble sterkt overdrevet, men fikk store konsekvenser ved at denne skandalen frembrakte reformpress og diskusjoner som først og fremst omhandlet tydeligere standarder og mer pålitelig måling av læringsutbytte. Steiner-Khamsi påpeker hvordan de internasjonale undersøkelsene kan ha en enorm *legitimeringskraft*, men bare hvis det allerede er en debatt rundt en utdanningsreform og resultatene kan bli brukt som grunnlag for en politisk agenda (Steiner-Khamsi 2004:208-209). Hun beskriver dette som *the politics of league tables*. Det synes klart at de dårlige resultatene i de internasjonale undersøkelsene bidrar til å legitimere innføringen og vektleggingen av ’de grunnleggende ferdighetene’ i Kunnskapsløftet.

I tillegg synes den internasjonale påvirkningen også svært fremtredende i selve konstruksjonen av sentrale begreper i Kunnskapsløftet. Schriewer (1990) deler inn internasjonal påvirkning i to. Den kan skje gjennom konstruksjon av imaginære størrelser og begreper eller gjennom en konkret hendelse, for eksempel de faktiske resultater i en internasjonal test eller en nasjonal utdanningsreform (Steiner-Khamsi 2004:203). Steiner-

Khamsi legger vekt på hvordan de imaginære størrelsene, det vil si diskursive uttrykk, ord og konsepter, ofte får stor *legitimerende* betydning. Eksempler på denne type begreper er nettopp uttrykk som kunnskapssamfunnet, globalisering, ferdigheter, kompetanse, økte krav, resultater etc, alle begreper som i stor grad blir anvendt i den utdanningspolitiske diskursen. Det etableres med andre ord relasjoner mellom sentrale tegn og framtrede forestillinger som blir bærende i en meningskonstruksjon rundt 'læring'. Det er spesielt *kompetanse* og *ferdigheter* som dominerer når Kultur for læring og Kunnskapsløftet beskriver skolens målsetninger og elevenes læring og læringsutbytte.

4.2 Ferdigheter, kompetanse og literacy

De grunnleggende ferdighetene skal være gjennomgående i alle fag i Kunnskapsløftet. Målene i hvert enkelt fag er fastsatt som kompetansemål. Både *ferdigheter* og *kompetanse* er fremtredende ord i grunnlagsdokumentene, og det er derfor interessant å undersøke nærmere hvordan begrepene blir forklart og eventuelt avgrenset fra hverandre i Kultur for læring.

I denne meldingen legges det til grunn at det eleven og lærlingen skal lære, fastsettes som mål for kompetanse. Kompetanseberetningen beskriver kompetanse som evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene. Denne definisjonen har støtte i OECDs prosjekt DeSeCo, som beskriver kompetanse som "evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave". Denne funksjonelle definisjonen knytter kompetanse til det å kunne mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan.

(UFD 2004:54)

Stortingsmeldingen henviser både til DeSeCo²³ og Kompetanseberetningen²⁴ i begrunnelsen for hvorfor *kompetanse* velges som uttrykk for hva elevene skal lære. Definisjonen oppfattes som *funksjonell*, og kompetanse knyttes til hva man kan

²³ Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) er et OECD-prosjekt. Prosjektet forsøker å oppnå bedre forståelse for hvordan kjernekompetanser utvikles og fungerer, og har videre som hensikt å støtte framtidige OECD-prosjekter med en ny type indikatorer (Knain 2001).

²⁴ *Kompetanseberetningen for Norge* ble initiert av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2002. De første resultatene av arbeidet ble offentliggjort i nevnte publikasjon. Arbeidet bygger blant annet på DeSeCo-prosjektet og formålet med kompetanseberetningen er å imøtekomme et behov for å bedre kunnskapsgrunnlaget for politikktutforming og bidra til økonomisk utvikling og velferdsøkning gjennom bruk og utvikling av kompetanse (www.kompetanseberetningen.no)

gjøre eller utføre i en bestemt situasjon eller med en bestemt oppgave.

Kvalitetsutvalget anbefaler i sin hovedutredning, NOU 2003:16 I første rekke, at læreplanene blir orientert mot kompetanser og at basiskompetanse og fagkompetanse er en del av *det helhetlige kompetansebegrepet* (UFD 2003:67).

Under basiskompetansen regnes blant annet de ferdighetene som i dag er 'de grunnleggende ferdighetene' (UFD 2003:80).

Kvalitetsutvalget definerer "basiskompetanse" som en del av en helhetlig kompetanse (...) Utvalget foreslår at basiskompetanse skal uttrykkes gjennom egne kompetansemål i alle læreplanene for fag og at den skal bestå av elementer som går på tvers av fag, dvs. kunnskaper, ferdigheter og holdninger som ikke er spesifikke for bestemte fag, men som skal være en nøkkel for den enkeltes tilegnelse av ny kunnskap og dannelse av en ny identitet. Målet er at alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapsamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv.

(UFD 2004:55)

Kompetansemålene knyttes her til de grunnleggende ferdighetene. Basiskompetansen skal bestå av elementer som går på tvers av fag, og uttrykke hvordan elevene skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene. Basiskompetanse som begrep brukes derimot ikke i Kunnskapsløftet, men den helhetlige kompetansen synes uttrykt gjennom 'de grunnleggende ferdighetene'. Knain (2005) argumenterer for at begrepet basiskompetanse, som ble brukt i Kvalitetsutvalgets innstilling, ble omdøpt til 'grunnleggende ferdigheter' i Kultur for læring. Han mener at begrepsforståelsen av basiskompetanse og 'grunnleggende ferdigheter', slik de brukes i Kultur for læring og Kunnskapsløftet, er den samme og at det ikke er noen intendert forskjell i begrepsforståelsen av de to uttrykkene (Knain 2005:49). Videre knyttes 'de grunnleggende ferdighetene' til literacybegrepet.

Disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet "literacy" som favner bredere enn bare det å kunne lese. Det omfatter både "reading, writing og numeracy", som inkluderer ferdigheter som "to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate". "Digital literacy" er et begrep som anvendes for å definere og beskrive både grunnleggende IKT-ferdigheter og innovativ bruk av IKT i læringsarbeidet.

(UFD 2003-2004:57)

(...)

UNESCO har introdusert "United Nations Literacy Decade 2003-2012, Literacy as freedom". Her heter det at "Literacy is a fundamental tool for every form of learning." Medlemslandene i FN har sluttet seg til en resolusjon om FNs Literacy tiår. En viktig del av strategien som er anbefalt, er å definere mål for "literacy" som grunnleggende ferdigheter på alle nivåer i utdanningssamfunnet.

Kjell Lars Berge (2005) har karakterisert Kunnskapsløftet som en literacy-reform, og mener at reformen på mange måter bryter med tradisjonell pedagogisk tenkning og læreplanideologi ved å vektlegge skriftkyndighetens betydning for læring²⁵. Han påpeker hvordan vi må se Stortingsvedtaket om de grunnleggende ferdighetene som et steg i retning av å ta den internasjonale literacy-forskningen på alvor, og dertil en erkjennelse av å forholde seg realistisk til at det moderne samfunnet forutsetter at alle medborgere tilegner seg avanserte og krevende skriftspråklige ferdigheter (Berge 2005:165).

I Kultur for læring er det spesielt følgende tre begreper som søker å beskrive og være et uttrykk for elevenes læringsutbytte; *ferdigheter*, *kompetanse* og *literacy*. Dette er imidlertid begreper som kan forstås på til dels ulike måter. Alle begrepene er flertydige og åpner for ulike assosiasjoner. Stortingsmeldingen gir definisjoner av kompetanse og literacy, noe som vil være nødvendig med hensyn til begrepene kompleksitet. Knain påpeker dessuten at ferdighetsbegrepet etterhvert har blitt like flertydig som kompetansebegrepet (Knain 2005:50). I et diskursteoretisk perspektiv er det flere ulike forestillinger knyttet til hvert begrep. Samtidig som disse begrepene har en kjerne som har en forholdsvis uimotsagt mening, er det mange aktører på den samfunnsmessige arenaen som ønsker å fastlegge begrepene betydning. Det er derfor ønskelig å finne artikuleringer, utsagn eller handlinger som søker å etablere relasjoner mellom tegn i den utdanningspolitiske diskurs, og som kan si noe om meningskonstruksjon knyttet til 'de grunnleggende ferdighetene'.

'Grunnleggende ferdigheter' brukes 48 ganger i Kultur for læring, mens *kompetanse* brukes 223 ganger (Bern og Blom-Bakke 2005:118). Kompetanse knyttes flere steder i meldingen betydningsmessig til 'de grunnleggende ferdighetene'. Som vist ble begrepet basiskompetanse i Kvalitetsutvalgets innstilling erstattet med 'grunnleggende ferdigheter' i Stortingsmeldingen. Samtidig kan assosiasjonene til kompetansebegrepet oppleves som mer flertydig enn ferdighetsbegrepet²⁶. Som et sentralt, men flertydig begrep, vil kompetansebegrepet være interessant for videre analyse.

²⁵ Berge oversetter literacy med skriftkyndighet. Når dette begrepet av og til tas i bruk videre i oppgaven, er det som en oversettelse av nettopp 'literacy'.

²⁶ I ordbøker har imidlertid ferdighetsbegrepet langt flere synonymer knyttet til seg enn hva kompetanse har. Ferdighetsbegrepet oversettes til det engelske *skill*, mens begrepets etymologi viser at begrepet er avledet fra det å være

4.3 Kompetanse som en flytende betegn

Kompetanse i OECD-prosjektet DeSeCo defineres som ”evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave” (Knain 2005:49). Definisjonen må sies å være funksjonell. Den er knyttet opp til utfordringer på konkrete områder som yrke, sosiale roller eller personlige prosjekter. Oppmerksomheten retter seg dermed også mot resultater, noe som kan vurderes og måles. Det leder fram til forståelsen av at en kompetanse er observerbar i handlinger som individer gjør i konkrete kontekster og situasjoner (Knain 2005:50). Det observerbare er sentralt så lenge en av målsetningene ved prosjektet er å utvikle indikatorer på læringsutbyttet, og videre å fremskaffe et rammeverk for internasjonale, komparative målinger som IALS²⁷ og PISA.

Det engelske begrepet *competence* oversettes gjennomgående med kompetanse. Er denne oversettelsen uproblematisk? På engelsk har uttrykket en noe bredere betydning enn det norske kompetanse. Begrepene opptrer som synonymer i ordbøkene samtidig som det blir tydelig i grundigere beskrivelser av begrepene at de har noe ulik betydning. *Competence* tilsvarer i større grad enn kompetanse en bred definisjon av *dyktighet*, en dyktighet som i tillegg til kunnskaper og ferdigheter, innebærer holdninger, verdier, selvtillit etc. (www.wikipedia.org, www.ordnett.no, www.thefreedictionary.com). Dyktighet i norske ordbøker beskrives som både kompetanse, ferdighet, klokskap og kunst (www.ordnett.no) eller som å være flink og kyndig (www.lexin.no). Man kan med andre ord være dyktig i matematikk uten nødvendigvis å ha det som skal til for en bestemt jobb eller ytre funksjon. I et slikt tilfelle kan det være en spesifikk kompetanse, i større grad i betydningen ferdigheter, som er påkrevd og som vil kunne si noe om hvor kompetent man er akkurat i en aktuell kontekst eller situasjon. *Competence* er et sentralt begrep i OECD og DeSeCo, og med de mange henvisningene til deres arbeid er det viktig å være bevisst på denne direkte oversettelsen av to tilsynelatende kompatible begreper. Et enkelt google-søk viste også at denne oversettelsen blir brukt gjennomgående. Det er med andre ord grunn til å

dyktig til noe. I en moderne betydning defineres begrepet til å omhandle en *oppøvet* dyktighet i noe, først og fremst i noe mauelt eller fysisk, man oppøver seg ferdigheter i noe (www.ordnett.no)

²⁷ The International Adult Literacy Survey (IALS) er en undersøkelse som kartlegger leseferdighetene i aldersgruppen 16-65 år (www.lesesenteret.no). Undersøkelsen ble første gang gjennomført i 1994, og har blitt initiert av OECD.

problematisere den ukritiske oversettelsen, hvor det engelske uttrykket viser seg å ha en videre betydning enn kompetanse rent etymologisk.

I tillegg til at *competence* ikke ytes full rettferdighet når det oversettes til norsk, blir kompetansebegrepet tatt i bruk på stadig nye områder og i stadig større utstrekning på den samfunnsmessige arenaen. Når denne oversettelsen gjennomgående brukes, krever det en presisering og diskusjon av hvordan begrepet kompetanse fylles med til dels ulikt innhold. Det eksisterer flere forestillinger om begrepet på samme tid, og forskjellige aktører kan ønske å fylle begrepet med ulik mening. Et element som i særlig stor grad er åpent for å bli definert med ulikt innhold er en flytende betegn, og *flytende betegnere* brukes som betegnelse for elementer som ulike diskurser søker å tilegne betydning (Laclau 1990:228). Kompetanse er et begrep som er kjennetegnet ved at det ikke har en fastlagt betydning og dermed fremstår som en flytende betegn. Begrepet fremtrer som tomt, og blir dermed spesielt åpen for betydningsfastleggelse. Laclau og Mouffe (2002) legger vekt på hvordan de tomme uttrykkene er betydningsfulle i politikken.

Et tomt uttrykk er, strengt taget, et uttrykk uden et innhold. Denne definisjonen er også formuleringen av et problem. For hvordan kan det være muligt, at et uttrykk ikke er knyttet til noget innhold, og dog stadig forbliver en del av et betydningssystem?

(Laclau og Mouffe 2002:135)

Den diskursive kampen som foregår rundt kompetansebegrepet er preget av antagonismer. Dette synliggjøres i en studie foretatt av Knain (2001), hvor han har undersøkt kompetansebegrepets betydningsfastleggelse og viser hvordan kompetansebegrepet nettopp defineres og oppfattes forskjellig fra ulike aktøreres og institusjoners side. Han legger til grunn at bestemmelse av kompetanser er en ideologisk og verdiladet virksomhet. Det var derfor også viktig at så mange deler av samfunnslegemet som mulig var representert i studien, og at deltakerne var opptatt av utdanning og opplæring. I svarene ble kompetansebegrepet fylt med til dels ulikt meningsinnhold, under kategorisert som følgende;

- Konkrete, spesifikke kompetanser for en bestemt situasjon eller oppgave (ferdigheter)
- Konkrete, spesifikke kompetanser som er generelt anvendbare (basiskompetanser, ferdigheter)
- Metakognitive kompetanser (kompetanser over det spesifikke og konkrete/ferdigheter)
- Personlige egenskaper (ferdigheter, metakognisjon, holdninger)

-
- Kompetanse for omstilling (jf. kunnskapssamfunnet)
 - Kulturell kompetanse (et kulturelt perspektiv på kompetanser)

(Knain 2001)

Knains undersøkelse setter informantenes svar i kategorier og utdyper videre hvor de ulike informantene har sitt hovedfokus. Svar fra departementer plasserer seg hovedsaklig i den første kategorien, og i den andre kategorien finnes først og fremst svar fra arbeidstakerorganisasjoner. Forskningsinstitutter framhever metakognitive kompetanser; nødvendige kompetanser for å ”navigere i informasjonssamfunnet (...) Denne kompetansen er viktig for å bli i stand til å kommunisere med andre mennesker gjennom de nye medier som er med på å omforme vår hverdag” (Knain 2001:10-11). Også opplæringsråd og interesseorganisasjon legger vekt på metakognitive definisjoner i sin oppfatning av kompetanse. En av respondentene i undersøkelsen, en interesseorganisasjon i høyskolesektoren, tilnærmer seg kompetanse som en type allmenndanning.

Kategorien *kompetanse for omstilling* har først og fremst et livslang læring-perspektiv, og det er spesielt opplæringsråd og departement som nevner dette. Det er vitenskapelig ansatte i universitets- og høyskolesektoren og forskningsinstitutter som legger vekt på *kulturell kompetanse*. Her tillegges internalisert språk, kunnskap og verdier på flere områder mye vekt, kompetanser som er viktige for identitetsskaping og medborgerskap. Det legges vekt på interkulturell kompetanse og utviklingen av empati (Knain 2001:13). Også kulturell kompetanse kan sies å nærme seg et allmenndannelsesperspektiv, i likhet med metakognitive kompetanser. I følge Knains undersøkelse er det først og fremst informanter fra forskningsmiljøene som plasserer seg innenfor disse kategoriene.

Knains studie viser hvor stor forskjell det er med hensyn til betydningsfastleggelse av kompetansebegrepet, og også hvor tilrotet det har blitt i norsk språkbruk. I studien synes betydningsfastleggelsen å ha delvis sammenheng med aktører og institusjoner, og hvor den tydeligste sammenhengen mellom institusjon og meningsinnhold synes å være innenfor academia. Forskningsinstitutt og vitenskapelig ansatte i universitets- og høyskolesektoren framhever metakognitiv kompetanse og kulturell kompetanse når de skal fylle kompetansebegrepet med innhold. Studien kan tjene som en illustrasjon på hvordan kompetanse både er et mektig og ubestemmelig tegn, et element som forsøkes definert ulikt av ulike aktører med ulike interesser. Et annet eksempel på at begrepet fylles med ulikt innhold er *Kompetanseberetningen for Norge 2003*, et sentralt dokument som Kultur for

læring også henviser til. Hårstad (2006) viser hvordan det i dette dokumentet konstrueres to forståelser av kompetansebegrepet. Den ene forståelsen knytter seg til en økonomisk diskurs hvor kompetanse blir forstått som en vare eller et investeringsobjekt. Den andre forestillingen forstår kompetanse som en individuell ressurs som mennesket kan bygge opp og utvikle over tid (Hårstad 2006:98). Det er imidlertid vanskelig å være *mot* et større fokus på å utvikle kompetanse. På den annen side, når så mange ulike forestillinger rundt et begrep eksisterer samtidig på det diskursive felt, gir det grunn til å rette et kritisk blikk mot og problematisere den svært så tydelige tilstedeværelsen av begrepet i Kultur for læring og Kunnskapsløftet. Utfordringen synes imidlertid ikke å være at kompetansebegrepet ikke *kan* bli definert vidt, men at det eksisterer så mange ulike betydninger rundt begrepet innenfor det samme diskursive felt. Hvordan bør kompetanse forstås i Kultur for læring og i Kunnskapsløftet? Som funksjonelle ferdigheter eller som en vid kulturell kompetanse? Vil relasjonene mellom tegnene i større grad gi mening til begrepet? Foreløpig forsterker vektleggingen av 'kunnskapsfunnet' en dominerende funksjonell forståelse. Hvilke konsekvenser kan meningskonstruksjonen av kompetansebegrepet ha for hvordan 'de grunnleggende ferdigheter' oppfattes? I Knains studie illustreres hvordan kompetanse kan oppfattes fra å være konkrete, spesifikke ferdigheter til å støtte seg til en langt videre definisjon som inkluderer både holdninger og verdier.

4.3.1 Kompetanse vs ferdigheter

Basiskompetanse har blitt erstattet av 'grunnleggende ferdigheter' i Kultur for læring og i Kunnskapsløftet. Kompetanse og ferdigheter oppfattes allment som begreper med ulikt innhold, kompetanse som mer omfattende enn ferdigheter. En kompetanse defineres i større grad i relasjon til å kunne utføre oppgaver utenfor selve læringssituasjonen, for eksempel i forbindelse med videre studier og arbeid. Ferdigheter har å gjøre med en mestring av selve læringsoppgaven, og assosieres også til dyktighet i å utføre den bestemte oppgaven eller handlingen. Samtidig ser man at begrepene ofte brukes som sidestille, jfr.

kompetanse/ferdighet, en forståelse som Knain også fant i sin studie. "KSC Typology", en typologi utviklet av "Centre for European Research on Employment and Human Resources", på mandat fra EU, deler inn kompetansebegrepet i tre underbegreper; kognitiv kompetanse, funksjonell kompetanse og meta- og sosial kompetanse (Winterton, Delamare-Le Deist og Stringfellow 2005). Den kognitive kompetanse knyttes til kunnskap og den funksjonelle

kompetanse til ferdigheter. I inndelingen avgrenses slike ferdigheter fra kunnskap, forståelse og innsikt. Den funksjonelle kompetansen, ferdighetene, er derimot relatert til nytte og *å vite hvordan*. I denne betydningen synes kompetanse og ferdighet fylt med tilsvarende mening.

Although occasionally the term *skill* is used in a manner that is quite similar, even identical, to the notion of competence, more often it carries meanings and connotations that are quite different. (...) The term skills also at times refers to a relatively low difficulty level, as is often the case with the term *basic skills*.

(Rychen og Salganik 2003: 51)

DeSeCo beskriver også hvordan begrepet *competence* i en del sammenhenger refererer til personlige kvaliteter som ærlighet, integritet og ansvarlighet. Etske og moralske verdier eller aspekter ved motivasjon kan ses på som grunnlag for en spesiell *competence*, men ikke i seg selv. DeSeCo velger eksemplene *cooperate with others* og *use technology or information effectively* og anbefaler bruk av kompetanse framfor ferdigheter fordi det her eksemplifiseres hvordan en rekke mentale områder må bli mobilisert. Samtidig er de altså opptatt av at verken kognitive komponenter eller aspekter ved motivasjon alene kan utgjøre dyktighet. *Core competencies* og *life skills* refererer da også til som “multifunctional and transdisciplinary competencies that are useful for achieving many important goals, mastering different tasks, and acting in unfamiliar situations” (Rychen og Salganik 2003:53). Å være dyktig i noe handler med andre ord om evnen til å forholde seg til en stor grad av kompleksitet, og vil være en kombinasjon av blant annet kognitive ferdigheter (kunnskap), holdninger, motivasjon og emosjonelle aspekter; “competencies that does not meet all of the criteria above, are not considered key competencies” (Rychen og Salganik 2003:54). Er det under denne forståelsen Kultur for læring bytter ut *basiskompetanse* med ‘de grunnleggende ferdighetene’? Eller er ‘de grunnleggende ferdighetene’ ment å vise til meningsinnholdet i en snevrere forstand? Som funksjonell kompetanse i betydningen ferdigheter, avgrenset fra eksempelvis innsikt og refleksjon? Kultur for læring henviser imidlertid til at ”kvalitetsutvalget definerer ‘basiskompetanse’ som en del av en helhetlig kompetanse” (UFD 2005:55), og utvalget mener basiskompetansen skal bestå av både kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Denne forståelsen ligger tett opp mot den typologien som deler inn *competence* i de tre underbegrepene kognitiv, funksjonell og sosial/emosjonell, med andre ord en videre betydningsfastleggelse. Dette kan tyde på en bredere tilnærming til meningsinnholdet i ‘de grunnleggende ferdighetene’.

Det teoretiske grunnlaget i DeSeCo argumenterer da også for å bruke kompetansebegrepet framfor ferdigheter for bedre å kommunisere aspekter som anses som viktige i kunnskapssamfunnet. Dette begrunnes blant annet med at ferdigheter i større grad knyttes til industrisamfunnets behov for bestemte og ofte partikulære kvalifikasjoner. Samtidig henviser de til, i en fotnote, hvordan uttrykket *basic skill* også kan bli brukt for å si noe om et grunnlag for mer avanserte ferdigheter (Rychen og Salganik 2003:51). Scribner og Cole (1981) beskriver hvordan ferdigheter alltid eksisterer innenfor en sosial kontekst og at det er den enkelte kontekst som avgjør hvordan ferdighetene blir tatt i bruk; ”we use the term ‘skills’ to refer to the co-ordinated sets of actions involved in applying this knowledge in particular settings” (Scribner og Cole 1981:236). Det er kanskje i dette perspektivet vi må forstå begrepsbruken i Kunnskapsløftet? De grunnleggende ferdighetene som funksjonelle og som grunnlag for mer avansert læring, og som sosiale og kontekstuelle i form av at de skal tas i bruk for tilegnelse av kunnskap på ulike områder? Helge Bergesen, statssekretær under Clemet, sier følgende om hvordan vi bør oppfatte de grunnleggende ferdighetene og om forholdet mellom de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene;

De grunnleggende ferdighetene er byggesteinene i ethvert læringsprosjekt (...) I tillegg gikk vi inn for at målene i planene for de enkelte fagene blir enklere og mer forpliktende. Det blir færre mål, men de som står igjen, skal klart vise hva elevene skal *kunne*, ikke hva de skal *gjøre*. Målene vil med andre ord angi kompetanse i faget på ulike trinn, definert som evnen til å mestre gitte utfordringer. Slike kompetansemål definerer ikke hva elevene skal arbeide med, heller ikke hvordan de skal arbeide, men hva de skal *beherske* på et bestemt punkt i sin faglige utvikling. Dette er i tråd med den kompetansedefinisjonen som legges til grunn for internasjonale undersøkelser som PISA. Det er grunn til å understreke at dette går langt utover ren faktakunnskap. Dette brede kompetansebegrepet omfatter evnen til å hente ut, fortolke og bruke kunnskap både i kjente og ukjente situasjoner, akkurat som i arbeidslivet. Kompetansebegrepet omfatter altså også evnen til refleksjon basert på kunnskap og ferdigheter.

(Bergesen 2006:43-44)

Bergesen fremhever hvordan ‘de grunnleggende ferdighetene’ er viktige som et fundament, som byggesteiner, som man så bygger videre på. ‘De grunnleggende ferdighetene’ blir da forstått som et grunnlag for å nå en kompetanse, samtidig som de ‘grunnleggende ferdighetene’ skal være integrert i kompetansemålene. På grunnlag av kompetansedefinisjonene fra OECD betydningsfastlegges her kompetanse forholdsvis bredt, men med et tydelig *funksjonelt* uttrykk. Kompetanse knyttes her også til evnen til å reflektere basert på kunnskap og ferdigheter. En slik vid betydning peker imidlertid utover en basiskompetanse. Eller er denne begrepsforvirringen et uttrykk for at betydningsfastleggelsen av kompetansebegrepet i en norsk kontekst generelt blir preget av

flere og til dels ulike forestillinger og at begreper dermed taes i bruk uten nødvendigvis en bevissthet bak?

Østerud (2007) kritiserer begrepsbruken 'de grunnleggende ferdigheter' fordi det gir assosiasjoner til en forestilling om at ferdighetene er noe det først gis innføring i, før de deretter skal tas i bruk. Han mener at ferdigheter og kompetanse skiller seg vesentlig fra hverandre begrepsmessig, og at DeSeCos *competence* formidler en langt bredere forståelse enn hva 'de grunnleggende ferdighetene' gjør. Det er behov for en sammensatt kompetanse for å være en kvalifisert deltaker i ulike sosiale praksiser, en forståelse av kompetanse som går utover 'de grunnleggende ferdighetene' (Østerud 2007). Kompetansebegrepet bør med andre ord oppfattes i vid forstand, og han argumenterer for hvordan orienteringen rundt kompetanser ligger tett opp mot en allmenndannelseside som kan knyttes til Klafki.

4.3.2 Kompetanse vs allmenndannelse

Kapittel 4 i Kultur for læring, "Innholdet i opplæringen" tar blant annet for seg forholdet mellom grunnleggende ferdigheter, dannelse og verdier. I delkapitlet som omhandler "Dannelse og grunnleggende ferdigheter" henvises det til høringsuttalelsene, hvor det blir foreslått en rekke andre basiskompetanser. Disse blir det imidlertid ikke tatt hensyn til i utformingen av de grunnleggende ferdighetene; "departementet mener at det istedet bør identifiseres noen sentrale ferdigheter som er grunnleggende redskaper for læring og utvikling" (UFD 2004:55). Stortingsmeldingen henviser deretter til konflikten mellom skolens rolle i forhold til demokrati, dannelse og likeverd på den ene siden og konkrete ferdigheter og kunnskap på den andre. Det legges vekt på at det ikke er en motsetning mellom å utvikle ferdigheter som arbeidslivet trenger og utvikling av det hele mennesket, og videre at både ferdigheter og allmenndannelse er avgjørende elementer i både arbeidsliv, samfunnsliv og privatliv. Kapitlet forsøker å utvide forståelsen av 'de grunnleggende ferdigheter', og inntrykket av å imøtekomme en kritikk er fremtredende. En slik harmoniserende språkføring kan også være med å dekke over konflikter (Mathisen 1997). Samtidig vil forsøk på å dominere et betydningsfelt også gjøre det nødvendig å bruke alternative forståelser med den hensikt at å skyve disse tilside (Thomsen 2005).

Å tro at arbeidslivet bare handler om at ferdigheter skal brukes til produksjon, innebærer å redusere menneskets skapertrang og behov for å være en del av fellesskapet. Å tro at dannelse bare er en del av privatlivet, er å nedvurdere arbeidslivet og det komplekse i å være menneske i forskjellige sosiale sammenhenger. Og det å tro at grunnleggende

ferdigheter bare er til nytte i arbeidslivet, innebærer en nedvurdering av det sivile samfunn. Allmenndannelse er nødvendig i tilegnelse og bruk av ferdigheter, og ferdigheter er et nødvendig element i allmenndannelsen. Både allmenndannelse og ferdigheter er avgjørende elementer i arbeidsliv og privatliv, og for en demokratisk samfunnsutvikling.

(UFD 2004:56)

Kapitlet gir også et inntrykk av at 'de grunnleggende ferdighetene' er en forutsetning for allmenndannelse. Departementets diskusjon rundt begrepene tyder imidlertid på at de ønsker å definere ferdigheter vidt og som er *en del av* allmenndannelsen. Til tross for dette blir ikke innspillene i høringsuttalelsene om inkludering av også sosiale ferdigheter tatt til følge. Stortingsmeldingen begrunner deretter hvorfor de mest sentrale grunnleggende ferdighetene er knyttet til lesing, skriving, muntlig framstilling, matematikk og digitale verktøy (UFD 2004:57), og hvorfor de har gjort en prioritering som *ikke* utelukker andre mål for læring, men som andre mål antas å ha som en nødvendig forutsetning. Bergesen (2006) understreker at skolens øvrige målsetninger ikke ble mindre viktige i Kunnskapsløftet, og at han ikke ser noen motsetning mellom utdanning for individet og dannelse for samfunnet. Han mener det er like mye vekt på dannelsesperspektivet i Kunnskapsløftet som i tidligere skolereformer, og beskriver videre utfordringene knyttet til "hvordan vi kan få et samfunn preget av dannelse, likeverd og mellommenneskelig forståelse hvis en stor del av disse medlemmene mangler grunnleggende ferdigheter" (Bergesen 2006:44). Det er vanskelig å være i mot en satsning på ferdigheter og kompetanse, og dermed tilsvarende uproblematisk å etablere 'de grunnleggende ferdigheter' som et sentralt element i Kunnskapsløftet.

Aase (2005) problematiserer dannelsesaspektet i forbindelse med den nye læreplanen. Dannelsesbegrepet innebærer nettopp det å gå utover et fokus på hva man kan og mestrer, nemlig i forhold til samtidig å "tenke på hvem man er når man kan noe, og hvordan det man kan, er avhengig av hvem man er" (Aase 2005:35). Samtidig understreker Aase i et intervju hvor viktig det er å ikke lage et absolutt skille mellom et fags danningsside og dets nytteside, men heller vise hvordan ferdighetsbegrepet og kompetansebegrepet kan bli for snevert i forhold til skolens overordnede målsetninger (Bedre Skole 2006:32). Videre kritiserer Løvlie (2004) 'de grunnleggende ferdighetene' i artikkelen "Læreplan 2006 – fra enhetsskole til ensrettingsskole?". Han tar utgangspunkt i ferdigheten 'å kunne uttrykke seg muntlig' og sier at "språk er ikke middel eller 'produksjon av tale', men kultur. Folk bruker ikke talen som middel, men som samvær. Elever lever i samtalen, omsluttet av den og dannes i den. Språket kan selvsagt brukes retorisk, men talen er ikke en grunnleggende funksjon. Den er

kropp og tanke, ytring og liv” (Løvlie 2004:20). Han diskuterer videre det sterke fokuset på individet; hvordan han ser en mani til å individualisere, herunder å hekte undervisningen på individet og handlingen på individuelle ferdigheter. Dette blir et uttrykk for å tenke subjektivitet framfor intersubjektivitet, og han mener at ”det går an å ta standpunkt for individualitet og individet uten å ty til individualismens begrepskonstruksjoner” (Løvlie 2004:21). Han kritiserer videre at en ferdighet ikke kan være felles og derfor ikke kan framstilles sosialt. Han mener de fem grunnleggende ferdighetene er en klossete konstruksjon som vil gjøre det individuelle og spesielle allment og generelt.

Begrepet grunnleggende ferdigheter er et logisk misfoster i en verden av individuelle ferdigheter. Med ordet ”grunnleggende” smugler direktoratet inn det allmenne, og mener vel med det å legitimere en overordnet status i læreplanen for nettopp ferdigheter. Men denne legitimiteten holder ikke. Det avslører snarere at den utdanningspolitiske ledelsen bemektiger seg det personlige uttrykk ved å gjøre det til ferdigheter som kan testes i de nasjonale prøvene.

(Løvlie 2004:21)

Løvlie knytter kompetansemålene til OECD og PISA og mener at målet med ferdighetene er knyttet til å prestere på de internasjonale undersøkelsene slik at testresultatet blir ideal. Dette knytter Løvlie igjen til det lille didaktiske kretsløpet rundt undervisning og prøving, hvor den begrensede kunnskapskoden vil dominere. Ferdighetene får en nærmest overordnet posisjon, autorarativ og bestemmende. Her fremhever Løvlie hvordan ”en ferdighet kan aldri bli noe formål, den kan bare være en partikulær, konkret handling, som å slå i en spiker, surfe på internett, sende mms-meldinger eller kjøre en bil” (Løvlie 2004:20). Løvlie mener at ferdighetene og kompetansemålene blir formål i Kunnskapsløftet, og ikke innsikt, refleksjon og danning. I et diskursteoretisk perspektiv kan dette illustreres gjennom hvordan relasjonene til ferdigheter og kompetanse blir vektlagt framfor relasjonen til allmenndanning. Han synes også å oppfatte kompetansebegrepet som snevrere.

Dette kan tjene som eksempel på hvordan kompetansebegrepet har til dels svært ulike forestillinger knyttet til seg. Mens Østerud ser betydningen av kompetanse i bred forstand og knytter det opp til allmenndannelsesbegrepet, ser Løvlie begrepet som langt snevrere og i større grad knyttet til ferdigheter. Deres oppfatninger av kompetansebegrepet kan derfor være et uttrykk for en antagonisme på den vitenskapelige arenaen, men denne antagonismen er ikke så tydelig i den utdanningspolitiske diskursen. Den utdanningspolitiske diskursen synes derimot å forsøke og *dekke over* slike motsetninger ved at de fremstår som forenlige,

og begrepsbruken og meningskonstruksjonen knyttet til *funksjonell kompetanse* og 'de grunnleggende ferdighetene' synes i stor grad å være sammenfallende.

4.3.3 Kompetanse vs literacy

Konstruksjonen av 'de grunnleggende ferdigheter' som begrep knyttes både til kompetanse og literacy i Kultur for læring. Alle uttrykkene blir således sentrale for å undersøke hvordan 'de grunnleggende ferdigheter' oppstår som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk. Kompetansebegrepet er som nevnt brukt 223 ganger i Stortingsmeldingen, mens literacy nesten ikke er brukt eksplisitt i teksten. Hvordan kan literacy likevel brukes som uttrykk for 'læring' i Kunnskapsløftet? For det første beskrives det i Kultur for læring at 'de grunnleggende ferdighetene' tilsvarer literacy. For det andre er literacy et sentralt begrep i PISA og PIRLS, som det gjennomgående henvises til. For det tredje karakteriserer Kjell Lars Berge Kunnskapsløftet som en literacy-reform, blant annet på bakgrunn av hvordan innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene' etablerer skriftsspråket som grunnlag for all læring (Berge 2005:164). Berge definerer literacy på følgende måte, før han begrunner hvordan 'læring' direkte relateres til skriftkyndigheten:

Området for literacy inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster, og det dekker den innflytelse skriftkyndigheten har for vår måte å tenke på. For å forstå reformen Stortinget har vedtatt på en relevant måte, er det derfor viktig å innse at den er en *literacy-reform*. Den er en reform der skriftkyndigheten åpent erklæres som den typen avansert læring som vi oppretter skoler for å ta oss av.

(Berge 2005:165)

Når Rychen og Salganik diskuterer *competence* i forhold til literacy, tar de utgangspunkt i hvordan det tradisjonelle fokus for utvikling av indikatorer på kompetanse har vært i forhold til lesing og matematikk, og diskuterer hvilke andre *competencies* som er nødvendige i vårt samfunn i dag. Et annet utgangspunkt for deres diskusjon er hvordan literacy i stadig større grad blir brukt i utdanningspolitisk diskurs (Rychen og Salganik 2003:52). DeSeCo henviser videre til hvordan literacy tidligere først og fremst refererte til nivået på lese- og skriveferdigheter som var nødvendig for å fungere i samfunnet, og at individet tidligere i større grad ble vurdert til å være enten litterat eller analfabet, uten de samme muligheter for å uttrykke graderinger av å være skriftspråklig. Noe av bakgrunnen for denne påstanden kan være at literacy rent statistisk har blitt beskrevet som et enten-eller fenomen, for eksempel vil oversikter som gjengir *the literacy rate* i et land formidle et slikt inntrykk. Dette kan være

nyttig i forhold til å ha en definisjon på et minstemål (Lauglo 2001). Samtidig er det liten tvil om at man hele tiden har visst at lese- og skriveferdighet må være et gradsspørsmål. Dette er en fremtredende forståelse i rammeverkene for PISA, PIRLS og IALS.

Rychen og Salganik henviser til at det var IALS-undersøkelsen i 1990 som introduserte en ny oppfattelse av literacy til den politiske diskurs. Vurderingen ble bygget opp rundt en oppfattelse av at literacy er essensiell for å kunne oppnå mål og utvikle kunnskap og potensiale, og at dette er en *kontinuerlig* utvikling. Etterhvert tok PISA i bruk literacy som et felles begrep på tvers av fagene, og som et uttrykk for hvordan *lesing* er det nødvendige gjennomgangsstadium i alle oppgaver. I PISA inngår tre literacy-domener; lesing, matematikk og naturfag, i norsk sammenheng ofte oversatt med lesekompetanse, kompetanse i matematikk og kompetanse i naturfag. Rychen og Salganik ser også på hvordan literacy-begrepet møter lignende utfordringer tilsvarende bruk av *competence*, både med hensyn til bruksområder og forståelser knyttet til begrepet.

The literacy concept directs the assessment away from an exclusive focus on curricular content and toward reflecting on knowledge, achieving personal goals, and participating effectively in society. The use of this expanded concept of literacy in international assessments and also in the policy arena has not, however, eliminated many of the terminological difficulties stemming from numerous and imprecise uses of the word, difficulties similar to those encountered with the use of competence.

(Rychen og Salganik 2003:52-53)

(...)

The convergence between the concept of literacy as defined in current assessment frameworks and DeSeCo's concept of competence, and the difficulties associated with the term literacy, together suggest that international assessments would benefit from replacing the concept of literacy with the concept of competence. An added advantage would be that such a change would be consistent with the political discourse at the level of the OECD education ministers, as reflected in their communiqué "Investing in Competencies for All" (...) with competencies understood to cover knowledge, skills, attitudes, and values.

(Rychen og Salganik 2003:53)

DeSeCo argumenterer med andre ord for å erstatte literacy med *competence*, for det første ut fra argumentet om at begrepet er vanskelig å definere og ikke minst vanskelig å oversette til andre språk. Ved å bli mindre flertydig blir det kanskje også mindre omstridt som begrep. Kompetanse forstått som *dyktighet* er kanskje ikke så uklart med hensyn til mening? Det andre argumentet for å erstatte literacy er at det da vil være mer i tråd med den generelle politiske diskurs rundt *competencies*. Her henvises også til en inndeling som sammenfaller

med ”KSC Typology”; et kognitiv aspekt og et ferdighetsaspekt, samt holdningsaspekter og verdiaspekter. Til slutt påpeker de en annen sentral utfordring, knyttet til hvordan selve betydningsområdet til literacybegrepet stadig utvides.

I PISA brukes definisjonen rundt *competence* som utgangspunkt for studiene, og blir nærmere definert som evnen til å bruke kunnskap og kompetanse videre i livet, i et globalisert samfunn. Det er dette som ønskes vurdert i testene, og ikke hvor godt elevene mestrer et spesielt pensum. PISA ser imidlertid ikke ut til å erstatte literacybegrepet i sine tester som omhandler PISA fremover, men fremhever derimot sitt ”innovative literacy concept, which is concerned with the capacity of students to apply knowledge and skills in key subject areas and to analyse, reason and communicate effectively as they pose, solve and interpret problems in a variety of situations” (www.pisa.oecd.org). Dette tyder på at *competence* ikke vil erstatte literacy, noe som *kan* være et uttrykk for at literacy på en helt annen måte enn kompetanse etablerer kunnskapstilegnelse gjennom *skriftspråklige* aktiviteter som essensielt.

Når eksempelvis *reading literacy* og *mathematical literacy* oversettes til norsk, brukes kompetansebegrepet og ikke ferdighetsbegrepet. I det hele synes det bevisst og ikke bruke ferdighetsbegrepet i DeSeCo og PISA, derimot er det *literacy* og *competence* som er de fremtredende uttrykkene. Uttrykkene relateres hyppig opp mot ’kunnskapssamfunnet’ og det argumenteres for hvorfor nettopp nettopp disse uttrykkene er passende for hva slags type læring som er nødvendig i dagens samfunn, og som tilsvarende står i et slags motsetningsforhold til hvordan ferdigheter (skills) i større grad knyttes til industrisamfunnet. Gjennom relasjonen literacy, kompetanse, ‘de grunnleggende ferdighetene’ og kunnskapssamfunnet forsterkes inntrykket av at det er *den funksjonelle forståelsen* av uttrykkene som er fremtredende, til tross for til dels vide definisjoner og beskrivelser. På denne måten blir den sterke vektleggingen av *relasjoner mellom sentrale elementer* betydningsfulle. Denne meningskonstruksjonen fremstår som langt mer dominerende enn hva gjelder relasjonen til allmenndannelse, demokrati og kritisk tenkning.

4.3.4 Begrepsfesting og begrepsforvirring

I Kultur for læring knyttes ’de grunnleggende ferdighetene’ i stor grad opp mot kompetansebegrepet. Gjennom begrepsdrøftingene har jeg forsøkt å vise hvordan begrepet

kompetanse er en flytende betegnelse. Det er et begrep som ulike aktører ønsker å fylle med ulikt innhold og som blir anvendt på ulike måter. Som en konsekvens fører dette også til en generell begrepsforvirring. Det er spesielt tre områder dette viser seg på. Knains studie viser hvordan aktuelle aktører og institusjoner på den samfunnsmessige arenaen gir ulik mening til begrepet. Det samme viser seg i forhold til hvordan henholdsvis Østerud og Løvlie forholder seg ulikt til meningsinnholdet i begrepet sett i forhold til allmenndannelse, og blir således også et uttrykk for en antagonisme. En annen måte å se kompetanse som en flytende betegnelse på, er hvordan begrepet, bevisst og ubevisst, blir brukt for å uttrykke ulike betydninger. Eksempler på dette er "KSC typology" hvor kompetanse deles inn i undergrupper, og Hårstads studie av hvordan det konstrueres to ulike forståelser av kompetanse i Kompetanseberetningen. Til slutt er det også knyttet utfordringer til hvordan det engelske *competence* uproblematisk oversettes med kompetanse på norsk. Ikke minst er dette interessant når den internasjonale påvirkningen er så tydelig. Dersom kompetansebegrepet ikke kan uttømme det engelske uttrykket, passer det kanskje ikke så bra på alle betydninger som nå legges til begrepet? Disse tre områdene belyser hvordan det er problematisk å *begrepsfeste* kompetanse.

Det foregår altså diskursive uenigheter om hva begreper skal bety, og kanskje også en uthuling av begreper. Kompetanse er et attraktivt ord på den generelle samfunnsmessige arena, og aktører og institusjoner ønsker å påvirke og eie innholdet i begrepet. Som et resultat av dette tøytes det i flere retninger og fremstår dermed etterhvert i større grad som tomt og ubestemmelig med hensyn til innhold. Dette kan dermed være en utfordring med hensyn til Kunnskapsløftet, hvor kompetanse er et svært sentralt begrep. For at begrepet skal være tjenlig i kommunikasjon, både vitenskapelig, profesjonelt og politisk, vil det være ønskelig og også nødvendig med et mer presist innhold og samtidig en større grad av problematisering av hvordan begrepet blir anvendt. 'De grunnleggende ferdighetene' knyttes til kompetansebegrepet både gjennom basiskompetanse, kompetansemålene og literacy.

Påvirkningen fra OECD viser hvor sentralt begrepet *competence* har vært for hvordan 'de grunnleggende ferdigheter' har oppstått diskursivt på den utdanningspolitiske dagsordenen. Siden det er kompetanse i betydningen dyktighet og *literacy* som primært tas i bruk som uttrykk for elevenes læring i de internasjonale dokumentene, vil disse begrepene prege den utdanningspolitiske diskursen i Norge. Når den internasjonale påvirkningen er så tydelig, men det derimot er 'de grunnleggende ferdighetene' som har blitt valgt som betegnelse i

norsk sammenheng, blir begrepene og betydningsinnholdet i kompetanse og literacy viktig å undersøke nærmere. Samtidig er det grunn til å spørre om ikke også begrepene blir forholdsvis tilfeldig tatt i bruk i endel sammenhenger, og begrepsfesting og begrepsproblematisering synes å være en utfordring knyttet til den utdanningspolitiske diskursen. En nærmere undersøkelse av kompetansebegrepet har vist hvordan det blir knyttet ulike forståelser til begrepet, forståelser som også er viktige for å belyse meningskonstruksjonen rundt 'de grunnleggende ferdighetene'.

4.4 Meningskonstruksjon

Begreper som oppfattes som ubestemmelige og tomme blir avhengig av å bli satt inn i en bestemt diskurs for å gi mening. Som følge av de utfordringer som har blitt synliggjort både med hensyn til forholdet mellom basiskompetanse og 'de grunnleggende ferdigheter', og de påfølgende utfordringene knyttet til begrepsfesting av *kompetanse*, vil i stor grad det samme gjelde elementet 'de grunnleggende ferdigheter'. Videre står relasjonene til andre elementer i den utdanningspolitiske diskursen sentralt for meningskonstruksjonen. Hvilke forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene' blir fremtredende i den utdanningspolitiske diskursen?

4.4.1 'De grunnleggende ferdighetene' som funksjonelle

Både kompetanse, ferdigheter og literacy knyttes gjennom artikulasjoner i aktuelle kilder kontinuerlig opp mot 'kunnskapssamfunnet' og behovet for kontinuerlig og livslang læring. Det er spesielt den sterke vektleggingen av denne relasjonen som fører til at den funksjonelle forståelsen av 'de grunnleggende ferdigheter' fremstår som dominerende. Utstrakt bruk av kompetansebegrepet og etableringen av den samme relasjonen synes å forsterke den funksjonelle forståelsen, og det samme gjør beskrivelsene som konstruerer et bilde av krise og forfall i norsk skole. Innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene' og tydelige kompetansemål fremstår som en løsning på disse utfordringene. Forståelsen av 'kunnskapssamfunnet' er også primært knyttet til hvordan vi best kan forberede oss til økte krav og også hvordan vi best skal settes å stand til stadig tilegne oss ny kunnskap, en forståelse som selvsagt er helt sentral og umulig ikke å legge vekt på. Det er samtidig lagt svært liten vekt på kunnskapssamfunnet i betydningen å stille spørsmålstegn ved og forholde seg kritisk til sider ved det samme samfunnet. Den diskursive vektleggingen av relasjonen

mellom 'kunnskapssamfunnet' og 'de grunnleggende ferdighetene' er med på å prege vår meningskonstruksjon henimot den funksjonelle forståelsen, en forståelse som forsterkes ytterligere ved å se på hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' oppstod som et sentralt element. Den internasjonale påvirkningen har vært stor, både på det konkrete nivå, med hensyn til resultater i de internasjonale testene, og ikke minst på det diskursive nivå, hvor kompetansebegrepet skiller seg spesielt ut. Når påvirkningen er så tydelig, men det likevel er 'de grunnleggende ferdigheter' som er valgt i norsk sammenheng, er det grunn til å forstå 'de grunnleggende ferdighetene' i et videre funksjonelt perspektiv enn hva *basic skills* impliserer. Samtidig synliggjør dette hvordan begrepsfesting er en utfordring.

Allmenndannelsesperspektivet derimot, er ikke fremtredende i den utdanningspolitiske diskursen, hverken i forhold til resultatene eller begrepsdrøftingene. I et diskursteoretisk perspektiv kan man si at 'de grunnleggende ferdigheter' ikke knyttes til andre sentrale elementer på samme måte som til 'kunnskapssamfunnet'. For eksempel ville en vektlegging av relasjonen til 'allmenndannelse' og demokratisk dannelse konstruert andre forståelser. I Kultur for læring knyttes derimot mange utsagn i stedet mot (tomme) uttrykk som kompetanse, kunnskapssamfunnet, arbeidsmarkedet, livslang læring og behovet for 'grunnleggende ferdigheter' som et *grunnlag* for allmenndannelse. Utfordringer knyttet til at skolen også skal være en *motvekt* mot det samme samfunnet, er et lite vektlagt perspektiv. Relasjonen mellom tegnene 'kunnskapssamfunnet' og 'allmenndannelse' vektlegges ikke i den utdanningspolitiske diskursen rundt læring og er dermed en betydning som således befinner seg i et *diskursivt ytre*. En begrensning av denne forståelsen styrker dermed også gjennomgående den funksjonelle forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene'.

4.4.2 Individuelle og dekontekstualiserte ferdigheter?

Videre knyttes 'de grunnleggende ferdighetene' tett opp mot det *individuelle*. Det henvises gjennomgående til den enkeltes utvikling av 'de grunnleggende ferdighetene'. Det er liten tvil om at ferdigheter som 'å kunne lese' og 'å kunne regne' i seg selv er individuelle, men denne sterke relasjonen til individet kan være med på å forsterke en snevrere forståelse av 'læring'. Dette kan vises ved hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' beskrives som overordnede og allmenne, og som ferdigheter alle må tilegne seg og som alle skal *beherske*. Individets *tilegnelse* av definerte ferdigheter og basiskompetanse fremstår som en løsning på utfordringen med å heve kunnskapsnivået i den norske skolen, en forståelse som primært

relateres til 'kunnskapssamfunnet'. Samtidig vektlegges i liten grad hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' kan få ulike uttrykk fra individ til individ, noe som således blir et uttrykk for standardisering. 'De grunnleggende ferdighetene' formidler dermed også en forståelse av å være dekontekstualiserte.

Fairclough (2005) er kritisk til hvordan en økonomisk diskurs produserer generelle uttrykk for endring som i de fleste tilfeller ignorerer forskjeller hva gjelder kontekst. En konsekvens av en slik kulturell teknologisering er normalisering, homogenisering og standardisering. Det sterke fokuset på overføring av kunnskap og ferdigheter går på bekostning av det kritiske perspektivet; "in a critical view of education, knowledge and 'skills' are indeed taught and learnt, but they are also questioned – a central concern is what counts as knowledge or skill (and therefore what does not) for whom, why and with what beneficial or problematic consequences" (Fairclough 2005). Den beskjedne vektleggingen av et kritisk perspektiv, et fellesskapsperspektiv og et demokratiperspektiv, henviser de samme forståelser til det diskursive felt og blir dermed en del av en alternativ virkelighetsforståelse. Den utdanningspolitiske diskursen forsøker imidlertid å ta opp i seg dannelsesbegrepet, men i Kultur for læring gjøres dette først og fremst ved å formidle et inntrykk av at dannelses *bygger* på den enkeltes tilegnelse av 'de grunnleggende ferdighetene'.

Vektleggingen av sammenhengen mellom kunnskap og økonomi knyttet til elementet 'kunnskapssamfunnet' forsterker forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' som funksjonelle, individuelle og dekontekstualiserte. En slik forståelse av et element vil også påvirke meningskonstruksjonen knyttet til nodalpunktet i diskursen. Tilsvarende vil relasjoner som er utelatt eller mindre vektlagt, også bidra til meningskonstruksjonen rundt andre tegn i diskursen. Allmenndannelsesperspektivet synes å fremstå som en alternativ virkelighetsoppfatning i den utdanningspolitiske diskursen, og gir dermed ikke mening til tegnene 'kunnskapssamfunnet', 'de grunnleggende ferdighetene' eller 'læring' på samme måte som den fremtredende funksjonelle forståelsen vil gjøre.

4.4.3 Legitimering

Laclau og Mouffe (2002) fremhever hvordan den eneste muligheten for at uttrykk stadig tas i bruk til tross for at det ikke har et spesifikt innhold, er hvis det oppnås noe ved å bruke det. Når kompetanse og ferdigheter i dag er så sentrale begreper både på den utdanningspolitiske

arenaen spesielt, og på den samfunnsmessige arenaen generelt, virker de også legitimerende. Når relasjonene mellom kompetanse og 'grunnleggende ferdigheter' fremheves og samtidig elementet 'kunnskapssamfunnet' framfor 'allmenndannelse', preger dette vår meningskonstruksjon. Slike relasjoner konstruerer et innhold som gir mening for oss som sosiale aktører, og som vi kan identifisere oss med. Det er vanskelig å være i mot etableringen av disse relasjonene i seg selv. Relasjonene gir dermed også legitimitet til at et (tomt) uttrykk som kompetanse blir *fremtredende* i den utdanningspolitiske diskursen, og vektleggingen av kompetansebegrepet kan derfor oppfattes som en hegemonisering av et tomt uttrykk. Som jeg har vist i analysen må 'de grunnleggende ferdighetene' sees i lys av både fremtredende forståelser og problematiske sider ved kompetansebegrepet.

Legitimeringen bygger i stor grad på *internasjonalt tankegods*, og 'de grunnleggende ferdighetene' legitimeres i stor grad med henvisninger til spesielt to sider av en internasjonal påvirkning. Det ene er de konkrete resultater i internasjonale undersøkelser og hvordan disse blir brukt i konstruksjonen av negative bilder for å skape legitimitet og støtte til reformer og tiltak. Den andre siden er henvisningene til ulike diskursive uttrykk som kompetanse, kunnskapssamfunnet, økte krav, livslang læring etc. Denne type uttrykk oppnår stor legitimerende betydning, og den utdanningspolitiske diskursen bruker nettopp en mengde slike diskursive uttrykk som virker legitimerende for innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene'. Når disse begrepene får så stor legitimerende betydning, kan dette sees i sammenheng med at det er *lett* å legitimere denne type forståelser, da argumentene har bred appell og det er vanskelig å generere motforestillinger mot en økt satsning på kompetanse, ferdigheter og literacy.

Denne påvirkningen fører igjen til utfordringer med hensyn til *begrepsfesting*, både med hensyn til oversettelse og ikke minst at begrepene er befengt med ulike forståelser i utgangspunktet. Dette er spesielt aktuelt for både kompetansebegrepet og literacy. Literacy som begrep er i sin kjernebetydning rettet mot kunnskapstilegnelse gjennom skriftsspråket. Å gi gode ferdigheter i lesing har siden antikken vært en del av skolens hovedoppgave, og denne type leseferdigheter har en sentral og udiskutabel posisjon som et utgangspunkt i læring. Nettopp også fordi denne forståelsen er så etablert og udiskutabel, er det viktig å stille spørsmålstegn ved hvorfor 'de grunnleggende ferdighetene' nå diskursivt fremstår som et så sentralt element. *Vektleggingen* av noe selvfølgelig er i seg selv et uttrykk for ønsket

om å etablere en dominerende forståelse av hva som anses som *svært viktig* med hensyn til læring i Kunnskapsløftet.

5. Literacy som en analytisk kategori

*Locke would have them taught to read by means of a dice. What a fine idea!
And the pity of it! There is a better way than any of those, and one that is
generally overlooked – it consists in the desire to learn.*

Jean-Jacques Rousseau

Analysen av hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' oppstod som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk, viste hvordan fremtredende forståelser må knyttes til det *funksjonelle*. Videre viste analysen hvordan begrepene ferdigheter, kompetanse og literacy alle forsøker å være et uttrykk for elevenes læring. Drøftingen rundt kompetansebegrepet synliggjorde også hvordan mange ulike forståelser knyttes til et fremtredende begrep i Kunnskapsløftet. *Literacy* er derimot ikke et sentralt begrep i den utdanningspolitiske diskursen, samtidig som følgende forhold etableres: "Disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet 'literacy' som favner bredere enn bare det å kunne lese" (UFD 2003-2004:57). Betydningsmessig blir begrepene her gitt tilsvarende meningsinnhold. Videre påpeker Kjell Lars Berge (2005) hvordan Kunnskapsløftet bør oppfattes som en literacyreform og at innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene' er en erkjennelse av skriftkyndighet som grunnlag for all læring som foregår i skolen i dag.

Den opprinnelige og mest anerkjente definisjonen av literacy er knyttet til å være et uttrykk for grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Begrepet literacy i seg selv er ikke eldre enn fra slutten av det nittende århundre (Agnello 2001:15). I dag eksisterer mange ulike forestillinger rundt literacy, og begrepet tas i bruk i stadig nye sammenhenger. Det kan likevel identifiseres noen sentrale ideer som kan grupperes som analytiske inndelinger. Når jeg velger å bruke literacy som en *analytisk kategori* er dette med utgangspunkt i henvisningene i Kultur for læring, Berges beskrivelse av Kunnskapsløftet som en literacyreform og til slutt hvordan begrepet kan representere ulike forståelser. Hvordan er forholdet mellom 'grunnleggende ferdigheter' og literacy? Hva har literacy med 'de grunnleggende ferdigheter' å gjøre? Hva faller innenfor tegnet 'de grunnleggende ferdighetene', og hva faller utenfor? I forlengelsen av disse spørsmålene kan det problematiseres hvor grensen for hva literacy kan være går, og hvor grensen for hva 'de grunnleggende ferdighetene' kan være et uttrykk for går. Sistnevnte spørsmål impliserer hvor vanskelig det er å definere et gitt meningsinnhold også i uttrykk som literacy og 'de

grunnleggende ferdigheter'. En analytisk kategori kan sies å være et vitenskapelig materiale som er avgrenset og samlet med den hensikt å kunne være et verktøy for forståelse av et fenomen. Blunt (2000) og Agnello (2001) påpeker hvordan en diskursanalyse har potensiale til å frambringe viktig kunnskap rundt hvilke forståelser av literacy som er fremtredende på den samfunnsmessige arenaen. Kan literacybegrepet bidra til å utdype vår forståelse av 'de grunnleggende ferdighetene' som fenomen?

'De grunnleggende ferdighetene' skal være gjennomgående i alle fag og være en del av kompetansemålene. Kompetansemålene i hvert enkelt fag skal gi en beskrivelse av hva elevene skal kunne etter bestemte årstrinn. Dette aktualiserer en nærlesing av hvordan noen av kompetansemålene hvor 'å kunne lese' som en 'grunnleggende ferdighet' uttrykkes. For å belyse alternative forståelser, er det også nødvendig å anvende bidrag fra den vitenskapelige arenaen. Som en analytisk kategori vil literacy kunne være en inngang til å belyse *ulike* forståelser og dermed også *dekonstruere* forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' som primært funksjonelle, individuelle og dekontekstualiserte.

5.1 Literacy som en flytende betegner

Winther Jørgensen og Phillips (1999) legger vekt på hvordan det må foretas en utvelgelse av diskurser eller forestillinger innenfor et kunnskapsområde. Dette vil føre til at det må gjøres inndelinger som ikke nødvendigvis vil fange opp den faktiske kompleksitet, og derfor i større grad fungerer som analytiske inndelinger. Graff (2001) deler literacybegrepet inn i tre grupper; funksjonell literacy, mange literacies og kritisk literacy.

These three threads stand out among the many. They stand out more clearly than they (co) exist together or separately as significations of literacy and as essential elements of education. Not only does each of them represent a case claimed for "crisis" and "decline"; they also illustrate how hard it is to deal with literacy, discursively and critically as well as practically. No one leads linearly or directly to the others. Recognizing this implicitly contending plurality is only a halting first step, albeit a necessary one.

(Graff 2001:6-7)

Graff er samtidig opptatt av hvordan alle forestillingene vil være med på å forme vår forståelse av begrepet, nettopp fordi de alle er tilstede i den offentlige debatt og gjenstand for diskusjon. Literacy, i likhet med kompetansebegrepet, kan på denne måten også oppfattes som en flytende betegner som søkes fylt med til dels ulik mening mellom diskurser.

5.1.1 Funksjonell literacy

Kultur for læring henviser til UNESCO i konstruksjonen av 'de grunnleggende ferdighetene'. Det var UNESCO som først lanserte begrepet funksjonell literacy på 1970-tallet. Human-kapital teorien og utdanningens sentrale rolle for økonomisk vekst var en viktig bakgrunn for UNESCOs utvikling av *konseptet* funksjonell literacy (Jones 1999:355). Definisjonen ble tett knyttet opp til *nytte*, noe som blant annet reflekterte den amerikanske pragmatismen og Deweys instrumentalisme. Den tidlige definisjonen var tett knyttet opp mot et sett av tekniske lese- og skriveferdigheter, men etterhvert utvidet de sine definisjoner med henvisninger til kunnskapssamfunnet, globaliseringen og utbredelsen av digitale medier. I 2004 defineres literacy av UNESCO som

The ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.

(UNESCO 2004:13)

UNESCO definerer i dag literacy som bredere enn bare lese- og skriveferdigheter. Den praktiske anvendelsen av lese- og skriveferdigheter i dagliglivet til den enkelte var en sentral del av denne utvidelsen av begrepets meningsinnhold. Dette har sannsynligvis vært en del av UNESCOs politikk og i deres interesse at begrepet skal bli bredt definert. Dersom begrepet *utvides* kan de få større innflytelse. En funksjonell leser defineres videre som følgende:

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective function of his or her group and community and also for enabling him or her to continue to use reading, writing and calculation for his or her own and the community's development.

(www.uis.unesco.org)

Agnello (2001) mener derimot at uttrykket funksjonell literacy representerer det laveste nivå av kunnskap, og at det fungerer som et uttrykk for mestring av de helt grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Hun beskriver en diskurs rundt funksjonell literacy som *human capital literacy*, en forståelse som imidlertid synes smalere enn den forståelsen UNESCO formidler. Tilsvarende bruker Graff (2001) beskrivelsene *elementary* eller *basic* literacy som utgangspunkt for å beskrive funksjonell literacy, men legger samtidig til at begrepet i større grad har blitt et uttrykk for i hvilken grad et individ kan forstå og arbeide med skriftlige tekster i dagliglivet og i arbeidslivet. Funksjonell literacy er *utgangspunktet* for læring og utvikling. Graff mener videre at denne forestillingen er den som blir forsøkt målt,

forholdsvis uproblematisk i sin tilnærming, gjennom standardiserte prøver og tester. Barton (1994) ser også på literacy som en psykologisk variabel som kan bli målt og vurdert. Barton fremhever forestillingen om literacy som et sett av ferdigheter som en av mest kraftfulle i offentlig debatt, spesielt med hensyn til hvordan politikere og media omtaler literacy. Han påpeker også hvordan forestillingene i dag blir opprettholdt og utviklet i sosiale institusjoner, i utdanningssystemet, i media og hos politikere. I relasjon til diskusjoner og overskrifter om dårlige resultater etc, finnes nettopp ofte metaforen om ferdigheter (Barton 1994:162). Han påpeker hvordan forestillingen om ferdigheter har sin opprinnelse i psykologien, og hvordan forestillingen knyttes til lesing og andre former for læring. Bruk av begrepet ferdighet hentyder ofte til nøytrale teknikker som er de samme i alle situasjoner og uavhengige av kulturelle kontekster. Han kommenterer videre hvordan "it fits in well with general cultural moves towards measuring and monitoring human activities" (Barton 1994:162). Dette gir også assosiasjoner til definerte trinn med spesifiserte ferdigheter som blir innlært i en fastlagt rekkefølge, hvor det *tekniske* aspektet ved lesing og metodene som blir brukt for å tilegne seg disse ferdighetene ofte får overordnet betydning. Barton mener at selve ferdighetsbegrepet forsterker de intertekstuelle assosiasjonene til en smal, funksjonell tilnærming til literacy.

Det funksjonelle forståelsen er som vist fremtredende ved elementet 'de grunnleggende ferdighetene', og må knyttes opp mot en form for kjernebetydning om skriftspråket som grunnlag for læring og som videre har en praktisk anvendelsesside. Agnellos *human capital literacy* og Bartons *skills discourse* synes imidlertid å formidle forståelser av funksjonell literacy som er smalere enn UNESCOs funksjonelle definisjon. Kultur for læring henviser til UNESCOs definisjon og dens vektlegging av literacy som grunnlaget for enhver form for læring. Samtidig synliggjør Bartons problematisering hvordan selve ferdighetsbegrepet er problematisk, spesielt med hensyn til intertekstuelle assosiasjoner og de sosiale konsekvensene av en overdreven bruk av ferdigheter som uttrykk for literacy.

5.1.2 Mange literacies

Ideen om at literacy må omtales i flertall tar utgangspunkt i at begrepet har blitt tatt i bruk for områder som ikke bare omhandler literacy i betydningen lesing og skriving. Eksempler på dette er semiotiske tekster, visuelle og grafiske uttrykk som blant annet viser seg i betegnelsene digital literacy og media literacy. I tillegg tas literacy også i bruk for å beskrive

læring på andre fagområder, som i matematikk (mathematical literacy), i naturfag (science literacy) og også i forhold til følelser, moral, mat, helse (health literacy) etc. Det teoretiske utgangspunktet for forestillingen om literacy i flertall finnes blant annet i sosio-kulturell læringsteori. Utover på 1970-tallet ble literacy-forskningen knyttet til disse teoriene, og fokuset rettet seg i større grad enn tidligere mot de sosiale omgivelsene og den spesielle kulturelle kontekst som grunnlag for læring. Tidligere hadde det individuelle og kognitive perspektivet i større grad vært dominerende. Street (1995) påpeker hvordan den akademiske tilnærmingen har gått fra primært å være opptatt av de kognitive konsekvensene av literacy-tilegnelse, til å definere literacy innenfor et teoretisk og tverrkulturelt perspektiv.

Street er en sentral representant for det vi kan omtale som en sosio-kulturell orientert skriftkulturforskning (Berge, Dahl og Walton 2004:8) eller *new literacy studies*. Literacy blir ikke oppfattet som en nøytral, teknisk ferdighet, men som en form for ideologisk praksis som er en del av kulturelle meningssystemer og som følgelig må ta utgangspunkt i det sosiale og det situerte. Street introduserer begrepene *autonomous model* og *ideological model* for å belyse ulike forestillinger om literacy. Eksponentene for den autonome modellen konstruerer literacy ut fra tekniske aspekter og uavhengig av den sosiale konteksten, mens den ideologiske har vært opptatt av å se literacy som uløselig knyttet til kulturelle systemer og maktstrukturer i et gitt samfunn. Street understreker at sistnevnte modell blir en syntese mellom tekniske og sosiale tilnæringsmåter ved at modellen ikke skisserer at tekniske ferdigheter og kognitive aspekter *ikke* er en del av det å lese og skrive. Han avviser dermed kritikken som har rettet seg mot at en slik inndeling skaper en unødvendig polarisering (Street 1995:161). Vi bruker derimot ulike literacies i forskjellige sammenhenger. Følgelig er det ikke en fast linje mellom å kunne lese og skrive og å være analfabet, og det er en rekke kognitive og sosiale ferdigheter knyttet til både muntlighet og skriftlighet. Street er derfor svært kritisk til en snever definisjon av literacy og til forestillinger rundt literacy som en overføring av tekniske og målbare ferdigheter. Et stadig mer utviklet kunnskapssamfunn krever derimot en ny utdanningsmessig respons, *new literacies*. Konsekvenser av globaliseringen må nødvendigvis danne bakgrunn for å diskutere literacy i dag, primært gjennom å stille spørsmålstegn ved selve samfunnet og ved hva, og for hvem, literacy skal tjene. Følgende spørsmål kan illustrere dette forholdet: "How will literacy practices be redefined in relation not only to the emergence of digital technologies but also to the emergent, blended forms of social identity, work, civic and institutional life, and the

redistribution of wealth and power that accompany economic and cultural globalization?” (Luke 2003:133).

Lanham (1995) beskriver hvordan literacy har utvidet sitt semantiske område fra å bety evnen til å lese og skrive til å bety evnen til å forstå informasjon, uavhengig av hvordan den er presentert. Dette betyr samtidig en avvisning av en forestilling om et skille mellom muntlig og skriftlig kultur; ”the oral world returns in a hyperliterate form” (Lanham 1995:214). Dette utgangspunktet står sentralt i forståelsen av literacy som mangesidig. Den sosiokulturelle kritikken tar utgangspunkt i at literacy ofte presenteres som en ting og et sett av ferdigheter som mestres. Det gir assosiasjoner til noe du har, eller mangler. De som mangler det, må få det²⁸. *New literacy studies* vil ikke benekte at literacy involverer elementer av ferdigheter eller teknikk, men understreker derimot hvordan disse ferdighetene får veldig ulike former avhengig av den sosiale mening og kontekst. Lesing og skriving er alltid lesing og skriving med mening, en mening som først og fremst er en funksjon av den konkrete sosiale praksis og den konkrete situasjon. Dette sosiokulturelle synet hevder som konsekvens at literacy ikke bare kan omtales i entall, men at det er snakk om mange literacies. Er denne forståelsen synlig i Kunnskapsløftet, og kan den være med å dekonstruere de fremtredende forståelsene av ’de grunnleggende ferdighetene’?

5.1.3 Kritisk literacy

Det eksisterer flere syn på hva *critical literacy* eller kritisk literacy er, avhengig av teoretisk fundament. Felles for alle retninger er imidlertid at de involverer en aktiv og utfordrende tilnærming til lesing og skriftspråklige aktiviteter. Shor (1997) definerer kritisk literacy som

habits of thought, reading, writing and speaking which go beneath surface meaning, first impressions, dominant myths, official pronouncements, traditional cliches, received wisdom, and mere opinions, to understand the deep meaning, root causes social contexts,

²⁸ Luke og Carrington (2004) fokuserer på konsekvensene av en for snever oppfatning av literacy-begrepet og problematiserer begrepets innhold. Luke og Carrington tar utgangspunkt i at de fleste av dagens debatter og allment tilgjengelige forestillinger og diskurser om literacy er utviklet og antatt å ta for seg barns reise inn i det skriftspråklige, en diskurs som i stor grad er påvirket av forestillingen om et skille mellom muntlig og skriftlig kultur. De mener videre at læreres og skolelederes språk for å diskutere dette, ofte er redusert til å omhandle debatter som tar utgangspunkt i ferdigheter eller forståelse, diskusjoner rundt timeplan og en tro på ferdige undervisningspakker. Diskursene rundt metodevalg eller elevenes mangler er imidlertid ikke fruktbare i forhold til å diskutere de komplekse problemene med å forbedre barns literacy. Det er en diskontinuitet mellom *old literacy* og *world cultures* som må problematiseres. Luke og Carrington fremhever hvordan skriftspråklige aktiviteter må ta utgangspunkt i barns egne kulturer og ikke minst i konsekvensene av den generelle samfunnsutvikling, både for individet og fellesskapet.

ideology and personal consequences of any action, event, object, process, organization, experience, text, subject matter, policy, mass media or discourse (...) applying the meaning of your own context and imaging how to act on that meaning to change the conditions it reflects.

(Shor 1997:15)

Shor mener kritisk literacy utfordrer det bestående ved å finne alternative veier for individets utvikling og for sosial utvikling. Denne forestillingen om literacy kan forstås som sosial handling *gjennom* språkbruk, og at denne type handlinger gjør oss til agenter innenfor en større kultur. Hvordan blir vi formet? Denne type spørsmål retter oppmerksomheten mot hvordan vi konstruerer vår egen virkelighet og, når vi er kritiske, kan stille spørsmålstegn ved vår egen pågående utvikling (Shor 1997:2). Kritisk literacy kan både bli sett på som en sosial praksis i seg selv og som et verktøy for å studere andre sosiale praksiser, det er med andre ord snakk om refleksivitet og refleksjon på samme tid. Denne forestillingen om literacy involverer å stille spørsmålstegn ved etablert kunnskap. Paulo Freire (1970) lokaliserer literacy innenfor menneskets språk og kultur ved at individet gjennomgår en bevisstgjøringsprosess når det lærer å lese og skrive. Literacy kan dermed ha både kulturelle²⁹ og frigjørende effekter. Freire vektlegger hvordan literacy er lokalisert i leseren slik den blir definert av sosiale, kulturelle og økonomiske forhold. Agnello (2001) definerer, i likhet med Freire, kritisk literacy som en bevisstgjøringsprosess, og ser kritisk literacy som en postmoderne og poststrukturell måte å oppfatte literacy på. En postmoderne måte å oppfatte literacy på vil være å øke fokuset på kritisk literacy og dermed definere literacy *utover* de grunnleggende lese- og skriveferdighetene (Agnello 2001:12).

I denne tradisjonen vil fellesskapet innenfor en sosial klasse, etnisk gruppe eller kjønn være en sentral forståelse av hvordan lesing og skriving må oppfattes. En slik forståelse synes å være lite fremtredende i den utdanningspolitiske diskursen rundt 'de grunnleggende ferdighetene'. Forestillingen om kritisk literacy vil i langt større grad vektlegge relasjonen til tegnet 'allmenndannelse' og synliggjør dermed en alternativ virkelighetsoppfatning. Det betyr imidlertid ikke at den ikke er interessant for å problematisere aspekter ved 'de grunnleggende ferdighetene'. En tilnærming knyttet opp mot kritisk literacy vil i større grad

²⁹ Kulturelle i betydningen hjemlig og kanonbundet kultur

definerere skriftspråklige aktiviteter i forhold til deres potensiale som frigjørende, reflekterende og bevisstgjørende aktiviteter³⁰.

5.1.4 Forståelser er sosialt produsert

Funksjonell literacy, mange literacies og kritisk literacy kan fungere som tre hovedkategorier for å belyse hvordan literacy fylles med ulikt innhold. Det eksisterer, side om side, flere forestillinger om begrepet og på samme måte som med kompetansebegrepet, er det mange som vil eie det. Begrepet gjøres også spesielt vidt når det defineres som mangesidig, en forestilling som fører til nærmest uendelige bruksområder. Samtidig kan det stilles spørsmålsteget ved om ikke også forestillingen om kritisk literacy går langt utover literacybegrepets opprinnelige logikk. Begrepets *tekniske kjerne* er imidlertid veletablert, og det er enighet om at selv om en forståelse ikke direkte tar utgangspunkt i grunnleggende lese- og skriveferdigheter, er det ikke snakk om en enten-eller dikotomi. I all hovedsak synes det å være et spørsmål om en *utvidelse* av et begrep til stadig å omfatte nye fenomener. Graff beskriver utfordringer med å bruke begrepet på følgende måte: "Beset with numerous conceptual complication, literacy is an especially slippery subject and object whether the goal is theoretical, critical or practical" (Graff 2001:8). Både utvidelsen av begrepet og de ulike forestillingene knyttet til literacy, som alle etterhvert er veletablerte, fører til at å bruke begrepet som er uttrykk for 'de grunnleggende ferdighetene' heller ikke er uproblematisk.

Den funksjonelle forståelsen synes å være dominerende i den utdanningspolitiske diskursen, men kan 'de grunnleggende ferdighetene' også forstås på andre måter? De ulike forestillingene om literacy kan være med på å åpne opp for og synliggjøre andre forståelser og alternative meningskonstruksjoner. For å kunne undersøke nærmere hvordan forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene' også er sosialt produsert, vil en nærlesing av 'å kunne

³⁰ En konsekvens vil blant annet være at et barns morsmål blir vurdert som en styrke og et utgangspunkt for videre læring. Denne diskusjonen er i høyeste grad aktuell, det eksisterer for eksempel ulike oppfatninger rundt i hvor stor grad elevene skal få leseopplæring på eget morsmål og få en tospråklig opplæring. Dette kan illustreres gjennom en avisartikkel i Morgenbladet (23.05.2005), hvor rektorer ved to Oslo-skoler, begge med en høy andel minoritetsspråklige elever, forfekter ulike syn på morsmålet som redskap for læring. Den ene skolen gjennomfører en nærmest fullstendig tospråklig opplæringsmodell, mens den andre skolen bare underviser på norsk. Deres to standpunkter blir dermed også et eksempel på en antagonisme når det gjelder lesing og læring. Kritisk literacy forestillingen kan utdype forståelsen av tospråklige barns skriftspråklige utvikling og til barn som ikke har med seg den nødvendige kulturelle kapital i møtet med skolen og den skriftspråklige kulturen.

lese' være eksplorerende for å belyse fremtredende forestillinger, alternative forståelser og også antagonismer rundt en av 'de grunnleggende ferdighetene'. En oppfatning av lesing og 'de grunnleggende ferdighetene' samsvarer nødvendigvis ikke med andre oppfatninger. Som sosiale aktører gir vi mening til virkeligheten ut fra mange elementer og forestillinger.

5.2 'Å kunne lese'

Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av en kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvide evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet

(UFD 2005a:44)

Definisjonen av 'å kunne lese' som en grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet formidler et *bredt* syn på lesing. Den legger vekt på lesing som en kontinuerlig utvikling, innehar både et individperspektiv og et samfunnsperspektiv og definerer lesing som en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing gir kulturforståelse og deltakelse i tekstkulturen, og til slutt sees lesing i et allmenndannelsesperspektiv. Det er med andre ord flere forestillinger om literacy som får plass i denne definisjonen. Den legger vekt på både funksjonelle, sosiale, kulturelle, kognitive og til dels også kritiske perspektiver ved lesing. Hvor dekkende er et uttrykk som 'grunnleggende ferdighet' når det i stedet er en bred og kompleks definisjon og forståelse av lesing som formidles?

Kultur for læring legger vekt på hvordan kravene til elevenes 'grunnleggende ferdigheter' må være tydelige på ulike trinn gjennom hele grunnopplæringen. Målene for den kompetansen som skal nås etter et avgrenset læringsforløp omtales som det viktigste i læreplanene for fag (UFD 2004:60). Departementet ser følgende fordeler ved omleggingen til kompetansemål:

Elevene trenes mer systematisk opp i grunnleggende ferdigheter, målene innebærer en forenkling av læreplan- og målhierarkiet, målene blir tydeliggjort både for elever, lærere og foresatte, det blir nær sammenheng mellom nasjonale prøver og læreplanene og de gir tydelige forventinger og enklere dialog med de foresatte. Kompetansemålene skal være klare og forpliktende, og det er et profesjonelt ansvar å finne hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå målene

(UFD 2004:60)

'De grunnleggende ferdighetene' skal være gjennomgående i alle fag. Nedenfor vises først kompetansemålene i norskfaget knyttet til lesing for ulike trinn (begrenset til 1.-10.trinn), og videre hvordan 'å kunne lese' formidles i samfunnsfag. Målformuleringene diskuteres først og fremst med hensyn til hvilke forståelser av lesing som synes fremtredende i kompetansemålene. Jeg vil også se nærmere på forståelser i strategiplanen "Gi rom for lesing".

5.2.1 Kompetansemål i lesing

Kompetansemålene i norsk kan sies å beskrive ulike *kvaliteter* eller trinn i en kontinuerlig leseutvikling. Kompetansemålene for lesing som en 'grunnleggende ferdighet' blir derfor også et grunnlag for kompetansemål i andre fag når det er et uttalt mål at de grunnleggende ferdighetene skal kunne overføres til andre fag og sammenhenger. I samfunnsfag beskrives 'å kunne lese' som følgende:

Å kunne lese i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlittaratur med stigande vanskegrad (...) For å forstå og delta aktivt i samfunnet en lever i, er det og nødvendig å kunne lese og samle informasjon får oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk.

(UFD 2005a:105)

Demokratiperspektivet trekkes frem, men 'å kunne lese' synes å formidle en forståelse av å danne grunnlaget for allmenndannelsen. Det stilles samtidig høye krav til lesing i samfunnsfag. Bruk av verb som granske, reflektere, tolke og vurdere er sterke kognitive uttrykk. Dette impliserer at kompetansemålene i norsk må si noe om en generell og adekvat leseutvikling med hensyn til en sammenheng mellom fagene og forventninger til eleven. Det er selvsagt flere kompetansemål som direkte, og indirekte, knyttes til 'å kunne lese' i norskfaget og andre fag, men følgende er valgt ut fordi de formidler sentrale aspekter knyttet til det som antas å gjenspeile ønsket progresjon i leseutviklingen:

Kompetansemål etter 2.årstrinn:

- bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over leste tekster

Kompetansemål etter 4.årstrinn:

- lese barnelitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse for innholdet og beskrive egne litteraturvalg

Kompetansemål etter 7.årstrinn:

- lese lengre norske og oversatte skjønnlitterære tekster, barnelitteratur og sakprosa-tekster på bokmål og nynorsk og uttrykke forståelse og leseopplevelse

Kompetansemål etter 10.årstrinn:

- lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspreget på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri

(UFD 2005a:40-43)

Den kontinuerlige skriftspråklige utviklingen er veldig tydelig i kompetansemålene. Målet etter 4. årstrinn beskriver en måte å lese på som er tilstrekkelig for å kunne lese og tilegne seg til informasjon på egen hånd; å lese flytende med god forståelse. Dette målet tilsvarer beskrivelser brukt som et slags minstemål for ikke å være funksjonell analfabet. Et slikt krav har naturlig nok økt i takt med samfunnsutviklingen, noe som impliserer at dette er et forholdsvis høyt mål ved utgangen av 4.trinn. Dersom denne måten å lese på ikke blir tilegnet, vil eleven etterhvert få store problemer med å tilegne seg kunnskap i de andre fagene gjennom lesing (Allard, Rudquist og Sundblad 2003:90). Det er viktig å ha dette som et utgangspunkt for at ikke diskusjonen rundt lesing skal bli for relativistisk. Det samme vil gjelde overføringsverdien og sammenhengen mellom mål for lesing i de ulike fagene (Allard, Rudquist og Sundblad 2003). Santidig kan man undres om så komplekse mål som 'å kunne lese' kan beskrives som en kompetanse elevene *skal* inneha etter et visst årstrinn. En noe smalere oppfatning kan imidlertid også forsterkes av begreper som ferdigheter og kompetanse, som i større grad henviser til noe målbart. Er ikke derimot denne type mål en del av en kontinuerlig leseutvikling, som ikke minst er avhengig av førforståelse og motivasjon i lesingen og at det derfor er et *komplekst* mål som elevene skal strekke seg etter? Denne problemstillingen forsterkes i de to neste målene. Etter 7. årstrinn stilles ytterligere større krav til leseerfaringer, og det legges tilsvarende mer vekt på lesingens egenverdi. Problemstillingen knyttet til *mål å strekke seg etter vs mål som skal oppnås* blir også svært tydelig både her og i kompetansemålet etter 10.årstrinn. Disse målene uttrykker en avansert lesing og også avanserte lesestrategier³¹ (det knyttes også egne kompetansemål til lesestrategier etter 7. og 10. årstrinn). Kompetansemålene etter 10.årstrinn kan knyttes opp

³¹ Herner Sæverot (2006) kritiserer hvordan beskrivelsen av 'å kunne lese' og kompetansemålene bærer preg av å formidle et bilde av at ulike lesemåter må læres for å hente frem et budskap. Tekstene fremstår dermed som ubevegelige og uforanderlige objekter som står til leserens disposisjon (Aftenposten 21.08.06). Sæverot kritiserer kompetansemålene for ikke å formidle synet på teksten som en aktiv og levende motpart som leseren må respondere på og som kan gi oss kunnskap som vi ikke hadde fra før, - og kanskje ikke visst at vi trengte. Sæverot mener at *dialogen* er fraværende i Kunnskapsløftet, og at samtalen mulighet til å utvikle kunnskap og ny innsikt neglisjeres.

mot en utvikling henimot å bli *litterat*. Kan også denne utviklingen rommes av uttrykket 'grunnleggende ferdighet' i 'å kunne lese'? Beskrivelsen av 'å kunne lese' for samfunnsfag beskriver tilsvarende god leseforståelse og gode lesestrategier. Både kompetansemålene for lesing i norsk og 'å kunne lese' formidler her en avansert måte å lese på. Dette betyr derimot ikke at mange elever ikke vil ha behov for *grunnleggende* skriftspråklige ferdigheter i lesing, både på ungdomstrinnet og i videregående skole. Nettopp for å kunne ha et uttrykk som sier noe om en slik grunnleggende leseferdighet, burde kanskje også uttrykket bli brukt på denne måten? Kompetansemålene i Kunnskapsløftet vil derimot kreve at andre meningskonstruksjoner knyttes til 'de grunnleggende ferdighetene' enn en forståelse knyttet til det individuelle, dekontekstualiserte og funksjonelle.

5.2.2 "Gi rom for lesing"

I "Gi rom for lesing" beskrives lesekompetanse som *kulturell kompetanse*³², etter en kortere innledning og definisjon av lesekompetanse. Kunnskapssamfunnet og den raske teknologiske utviklingen er utgangspunkt for beskrivelsen og for valg av begrep.

Lesekompetanse som kulturell kompetanse synes først og fremst å bli knyttet til arbeidslivet og behovet for digital kompetanse. Kompetansebegrepet blir gjennomgående brukt, og kulturell kompetanse og digital kompetanse fremheves:

Språk og symboler er kulturelt betingede fenomener som virker i relasjon til hverandre og til et globalt, nasjonalt og lokalt samfunn. Å kunne "lese" disse ulike kontekstene fordrer ikke bare lesekompetanse, men også en kulturell kompetanse (...) Både i arbeidsmarkedet og i samfunnet ellers blir tekst, lyd, bilde, design, interaktivitet og informasjonsteknologi stadig mer integrerte og gjensidig forsterkende komponenter (...) Kulturell kompetanse er og vil i økende grad bli nødvendig for den enkelte og være en etterspurt kompetanse i arbeidslivet.

(UFD 2005b:13)

Neste avsnitt i strategiplanen tar for seg hvordan information literacy, oversatt til informasjonskompetanse, blir brukt om "den lesekompetansen som omfatter det å innhente informasjon fra et vidt tilfang av kilder, å velge, vurdere, tolke og analysere kritisk" (UFD 2005:13). En kompetanse i å bearbeide denne informasjonen til egen kunnskap inngår derfor også i begrepet *digital kompetanse*. Når Kultur for læring bruker ferdighet i stedet for

³² Overskrift: "Lesekompetanse som kulturell kompetanse"

kompetanse, beskriver Erstad (2005) dette som en meget sammensatt kompetanse. Erstad argumenterer for å bruke uttrykket *digital dannelse* for 'å kunne bruke digitale verktøy', et uttrykk som kan beskrive en helhetlig forståelse av hvordan barn og unge lærer og utvikler sin identitet i den kultur og livsverden man lever i (Erstad 2005:145). Et uttrykk som digital dannelse omtaler dermed selve refleksjonen rundt den kunnskaps- og identitetsdannelsen som følger medie- og teknologiutviklingen i kunnskapssamfunnet³³.

Med kunnskapssamfunnet som bakgrunn fremheves videre viktigheten av at barn og unge utvikler kulturell kompetanse, spesielt i forhold til arbeidsmarkedet. At det siste avsnittet i dette kapittelet omhandler information literacy og digital literacy, synes å understreke dette. Den kulturelle kompetanse knyttes til *en utvidet kulturforståelse*;

Språklig kompetanse, kommunikative evner og kunnskap og symbolbehandling er bare eksempler på kompetanser innenfor en utvidet kulturforståelse. Både i arbeidsmarkedet og i samfunnet ellers blir tekst, lyd, bilde, design, interaktivitet og informasjonsteknologi stadig mer integrerte og gjensidig forsterkende komponenter. Nye kulturelle fellesskap oppstår lokalt, nasjonalt og på internett.

(UFD 2005b:13)

Den kulturelle kompetansen, slik den er definert i strategiplanen, legger først og fremst vekt individets kompetanse i å lese og forstå disse, framfor menneskers evne til å se og forstå sin egen rolle i en stadig mer globalisert verden³⁴. Innledningsvis i "Gi rom for lesing" synes uttrykket først og fremst å være knyttet til informasjonskompetanse og digital kompetanse, og primært til arbeidsmarkedets behov. Den funksjonelle forestillingen og forestillingen om literacy som mangesidig er veldig fremtredende i delen av strategiplanen som forsøker å definere lesing. På tiltaksiden legger strategiplanen stor vekt på motivasjon for lesing, litteraturformidling, bruk av skolebibliotek og leseformidlingsprosjekter³⁵. Spesielt får bibliotekene og ulike typer motivasjonsprosjekter for elever i ulike aldre mye

³³ Erstad (2005) argumenterer også for å bruke betegnelsen *det lærende samfunn* om kunnskapssamfunnet. Han mener kunnskapssamfunnet først og fremst kan betraktes analytisk, mens det lærende samfunn i større grad henviser til handlingsorienterte kompetanser. Det lærende samfunn bygger på de andre betegnelse i form av kjennetegn, men er i større grad et uttrykk for de læringsprosessene barn og unge inngår i (Erstad 2005:63).

³⁴ Kulturell kompetanse bør her avgrenses fra interkulturell kompetanse. En definisjon av interkulturell kompetanse kan være "en generell evne hos et menneske/en elev til å forstå annerledeshet/otherness og det å være bevisst sine egne verdier" (Simensen 2003:6).

³⁵ Eksempler på prosjekter er "Aksjon tXi", "Bok til alle", "Nileseren", "Ungdommens kritikerpris", "Boktrass", "Leseravner" (Utdanningsdirektoratet 2005).

oppmerksomhet. Tiltakene rapporteres³⁶ også å ha medvirket til økt leselyst og for å ha skapt mye entusiasme og engasjement for lesing både i og utenfor skolen (Utdanningsdirektoratet 2006a). Det er et gjennomgående bredt syn på lesing som formidles i ”Gi rom for lesing”, samtidig som planen innledningsvis vektlegger negative bilder og behovet for kompetanse. Dette virker også her legitimerende for strategiplanen og en økt satsning på ’å kunne lese’.

5.3 Literacy vs litterat

Med *litterat* menes noe mer enn det å kunne lese. Begrepet henviser til en endring av tenkning, talespråk og læring som utvikles når man blir en litterat leser. I endel sammenhenger knyttes denne endringen til allmenndannelsesbegrepet, og i noen sammenhenger knyttes dannelsesbegrepet igjen opp til en ide om noe felles og fastlagt (kanon). Tradisjonelt har tilegnelse av skriftspråket vært forbundet med en parallell kognitiv utvikling; ”allerede i antikken var man klar over, at hvis man ønskede, at ens barn skulle erobre det abstrakte, den ubunde litterære tenkning, var den hurtigste og mest effektive vej at sørge for, at det lærte seg at lese og skrive” (Allard, Rudquist og Sundblad 2003:51). I dag gjennomsyrrer den skriftspråklige tenkning hele vår kultur på en selvfølgelig måte, men det er samtidig ulike forståelser av forholdet mellom muntlig og skriftlig kultur og innholdssiden hva angår ’å kunne lese’. Literacybegrepet blir også tatt i bruk, først og fremst internasjonalt, som et uttrykk for en fastlegging av *hva* elever skal lese. Når literacybegrepet tas i bruk også om en form for litterat lesing, synliggjøres igjen hvordan begrepet tillegges mer enn bare grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Jeg vil derfor vurdere nærmere forestillinger som gir innblikk i to forståelser av lesing og literacy som i større grad knytter seg opp til uttrykket litterat. I hvilken grad kan disse forestillingene synliggjøre og problematisere forståelser av ’de grunnleggende ferdighetene’ og ’å kunne lese’?

5.3.1 Forestillingen om literacy som kognitiv utvikling

En klassisk bok som blant annet ligger til grunn for forestillingen om literacy som kognitiv utvikling, er Walter Ongs *Orality and literacy. The technologizing of the word*. Ong (1982)

³⁶ Den endelige evalueringen skal være avsluttet i mars 2008.

tar utgangspunkt i hvordan skriftspråket som teknologisk ressurs bidro til en total endring av menneskenes måte å kommunisere og reflektere på, og dermed også la grunnlaget for kulturell vekst og utvikling. Skriften forflyttet talen fra munn og øre til en ny fornemmelsesverden, synets, og forandret både språk og tale (Ong 1982:101).

..to understand the new world of writing, what it truly is, and what functionally literate human beings really are: beings whose thought processes do not grow out of simply natural powers but out of these powers as structured, directly or indirectly, by the technology of writing. Without writing, the literate mind could not think as it does, not only when engaged in writing but normally even when it is composing its thoughts in oral form. More than any other single invention, writing has transformed human consciousness.

(Ong 1982: 77)

Ong legger vekt på hvordan mennesker med en høyere lese- og skrivekompetanse utvikler et kontekstfritt språk og en selvstendig framstilling. Tankeprosessene utvikles og struktureres av skrivingens *teknologi*. Ong understreker med andre ord sammenhengen mellom skriftspråklig utvikling og kognitiv utvikling. Skrivekunsten utvikler koder innenfor et språk, koder som skiller seg fra de muntlige kodene i samme språk (Ong 1982:123). Ong beskriver kodene som *talespråklig preget* og *skriftspråklig preget*³⁷. Han understreker imidlertid at literacy ikke er overlegen muntlighet; ”both orality, and the growth of literacy out of orality, are necessary for evolution of consciousness” (Ong 1982:175).

Ongs teorier omtales som en sentral del av forskningstradisjonen *den sterke skriftspråkhypotesen* (the great divide)³⁸. Den skriftspråklige kompetansen blir ansett som en sentral mulighet for læring. Olson (1994) uttrykker hvordan literacy tilegnelse muliggjør *the making of the literate mind*. Scribner og Cole (1981) konkluderte derimot med at literacy i seg selv ikke hadde betydning for kognitiv utvikling i betydningen mer logisk, analytisk og abstrakt form for tenkning, men at formell skolegang hadde betydning for denne utviklingen.

³⁷ Et eksempel på dette kan hentes fra Bernsteins skille mellom *begrenset kode* og *utvidet kode*. Bernstein fant gjennom sin forskning at barn fra middelklassen behersker begge språkkodene, mens barn fra arbeiderklassen derimot bare behersker den begrensede. Den begrensede språkkoden kjennetegnes blant annet av bruk av korte og enkle setninger, lite abstrakt begrepsbruk, lite dekontekstualisert språkbruk, liten nyansering og lite bruk av personlig pronomen (Bernstein 1996). Den utvidede språkkoden kjennetegnes ved at brukeren snakker med lengre og mer nyanserte setninger, behersker et dekontekstualisert språk, bruker rikelig med nyanseringer og har en hyppig bruk av personlig pronomen. Den begrensede lingvistiske koden kan være minst like uttrykksfull og presis som den utvidede i sammenhenger som er kjente og nære, men for å møte noe ukjent med god forståelse er det nødvendig med en utvidet lingvistisk kode.

³⁸ Denne tradisjonen bygger på klassiske studier som blant annet Vygotsky sto for. Vygotsky og Luria gjennomførte på begynnelsen av 1900-tallet en klassisk studie av hvordan skriftkyndige og analfabeter på den russiske landsbygda løste ulike klassifisering – og resonneringsoppgaver. Skriftspråkkyndige brukte i langt større grad abstrakte og prinsipielle tilnæringer til oppgavene og det var grunn til å anta at skriftkyndigheten hadde gjort dem i stand til å løse seg fra konteksten og det konkrete og la grunnlag for den abstrakte tenkningen (Olson 1994).

Deres funn virket som en sterk avvisning av den sterke skriftspråkhypotesen³⁹ (Scribner og Cole 1981). Studien kan sees på som en del av et skifte fra et psykologisk paradigme til et sosialt paradigme innenfor forståelsen av literacy (Barton 1994:25); "literacy is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use" (Scribner og Cole 1981:236). Samtidig hadde dette skiftet delvis kommet tidligere gjennom UNESCOs definisjoner av literacy, og må derfor også sees i sammenheng med den amerikanske pragmatismen.

Mens Scribner og Cole utførte sin studie som en sammenligning mellom muntlig og skriftlig kultur, har blant annet Stanovich (2000) studert kognitive effekter av ulike erfaringer med skriftspråket innenfor skriftspråklige kulturer. Stanovich har funnet at individuelle forskjeller først og fremst er knyttet til mengden av tekst man forholder seg til, omtalt som *print exposure* (Stanovich 2000:310). Denne eksponeringen har betydning for vokabular, leseforståelse og tilegnelse av kunnskap. Gjennom lesing får vi et bedre grunnlag å lære på. Stanovich fant derimot ikke at print exposure i seg selv utgjør et selvstendig bidrag til dekontekstualisert tenkning, abstrakt og logisk resonnering, og at det derfor ikke er grunnlag for å hevde en *direkte* sammenheng mellom literacy og kognitiv utvikling. Samtidig; "in summary, when speculating about variables in people's ecologies that could account for cognitive variability, print exposure is worth investigating, because such variables must have the requisite potency to perform their theoretical roles" (Stanovich 2003:319). Stanovichs forskning synes å gi et balansert bilde av lesing og literacy, både i forhold til lesingens bidrag til begrepsutvikling og generell kunnskapstilegnelse, og skjønnlitteraturens potensiale til å gi dybde og fortolkningsrammer⁴⁰. Samtidig understreker han hvordan lesing er en egen form for interaksjon med omgivelsene, og gir en dybde som de fleste elektroniske medier mangler.

³⁹ Spesielt den antropologiske forskningen har satt spørsmålsteget ved den vestlige oppfatningen om at å være skriftspråklighet er en forutsetning for høyere former for tenkning og kultur (Thavenius 1995:176).

⁴⁰ Leif Alsheimer (2004) argumenterer for en større vektlegging av kunnskap og allmenndannelse i skolen. Han ser skjønnlitteraturen som en sentral kilde til oppøving av kritisk tenkning og empati, og for å gi oss redskaper for å forstå samfunnsutviklingen. Han er kritisk til å lese reduksjonistisk og instrumentelt "med avseende på profesjon" (Alsheimer 2004:253).

5.3.2 Eksempel på en (svak) antagonisme

Forestillingen om mange literacies kritiserer forståelsen av et skille mellom muntlig og skriftlig kultur, og står således i et motsetningsforhold til forskere som Ong og Olson. Denne antagonismen er med andre ord et eksempel på ulike vitenskapelige tradisjoner. Samtidig er denne antagonismen også synlig i debatten rundt 'de grunnleggende ferdighetene'. Lauglo (2006) påpeker hvordan utdanningens bidrag med hensyn til humankapital ofte ensidig betoner det rent kognitive og den kognitive utviklingen. Leseutviklingen har, som beskrevet ovenfor, blitt vurdert som en sentral faktor og dermed et utgangspunkt, for tilegnelsen av abstrakt og hypotetisk tenkning. En kognitiv progresjon knyttet til leseutviklingen er også veldig tydelig i kompetansemålene og ikke minst i beskrivelsen av 'å kunne lese' i de ulike fagene. Ved å se nærmere på verbbruken i kompetansemålene i forhold til lesing, kan disse knyttes til Benjamin Blooms kognitive taksonomi (1956). Blooms taksonomi er en hierarkisk inndeling i seks nivåer⁴¹ av kunnskap og kognitivt nivå, hvor hvert nivå bygger på og dermed forutsetter de kvalitene som er omtalt på nivået nedenfor. Forståelsen av kompetansemålene som *klare* og eksplisitte krav forsterkes av verb som uttrykke, reflektere, mestre og formidle. Verbbruken kan vise hvordan kompetansemålene kan bli et uttrykk for et ønsket kognitivt nivå. Dette vil også være et uttrykk for at forestillingen om literacy som kognitiv utvikling står sterkt i Kunnskapsløftet, på en side en forholdsvis opplagt forståelse. I tillegg kan et verb som *mestre* gi assosiasjoner til et behavioristisk læringssyn (Storvold 2006:70). Det er også verb som gir et klart uttrykk for at ferdighetene og kompetansemålene kan måles. Formuleringene kan dermed være med på å vektlegge noen deler av undervisningen, og når verbene står for seg selv uten en innholdsside kan de styrke forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' som dekontekstualiserte. I forlengelsen av dette kan man stille spørsmålsteget ved om de således vil være med på å bidra til en prioritering av kognitive aspekter ved læring. Aase (2006) beskriver hvordan læreplangruppa i norsk ønsket å bruke flere verb, som utforske, undersøke, møte etc, men hvordan dette ikke kunne gjøres i en kompetansemålsplan;

I L 97 skal eleven få møte – og det er ikke et kompetansemål – så vi kunne ikke få bruke det i Kunnskapsløftet. Vi ville gjerne ivareta undringen og det usikre, men samtidig det rasjonelle – kunne lese kritisk, delta i diskusjoner med logiske resonnement – bli kloke og fornuftige mennesker – det er en stor og viktig målsetning her.

⁴¹ 1.Faktakunnskap, 2.Forståelse, 3.Anvendelse, 4.Analyse, 5. Syntese, 6. Vurdering

(Aase sitert i Storvold 2006:vedlegg 2)

Ved å se nærmere på verbbruken kan vi med andre ord se hvordan et kognitivt læringssyn er tilstede i 'de grunnleggende ferdighetene' og kompetansemålene. Samtidig er det vektlagt at målene skal kunne måles. *Human capital literacy*, med vektlegging av det kognitive og det målbare, kan dermed fremstå som en relevant forståelse av 'å kunne lese' som en av 'de grunnleggende ferdighetene'. På den annen side er også den sterke vektleggingen av det kognitive, slik 'å kunne lese' i samfunnsfag viser, et uttrykk for at det er en omfattende forståelse av lesing som formidles i Kunnskapsløftet.

Forståelsen rundt mange literacies forsøker derimot å utviske skillene mellom det muntlige og skriftlige, og plasserer seg således i en sosiokulturell tradisjon. Østerud (2004) fremhever at literacy må oppfattes som mangesidig, og følgelig også i et perspektiv som inkluderer en evne til å forholde seg til et budskap uavhengig om det er nedfelt i skrevne tekster eller gjennom andre kommunikasjonskanaler. Han ser literacies eksistere parallellt i vårt samfunn i dag, noe som gir seg uttrykk i blant annet forskjellige skriftspråk⁴² og visuelle medieringsformer som stadig utvikles videre.

I dette komplekse samfunnet blir hver og en av oss i økende grad tvunget til å utvikle flere parallelle literacy-former til bruk på ulike arenaer og i ulike kontekster. Det kreves en form for literacy når en ungdom skal sende en tekstmelding, en annen når han eller hun skal løse en prosjektoppgave i klassen og av en voksen fordres én form for literacy for å klare å sette sammen IKEA-møbler på grunnlag av en bruksanvisning, en annen for å fylle ut selvangivelsen og en tredje for å utarbeide en fagartikkel.

(Østerud 2004:180)

Når literacy oversettes med *kulturell kompetanse*, tar det også opp i seg det digitale. Det er i dag en selvfølge og en nødvendighet at vi må være fortrolige med den elektroniske kultur, som altså er en del av den relevante kulturelle kompetansen vi må være i besittelse av. Uttrykket kulturell kompetanse fremhever det å mestre den enkelte kulturs teknologier og symbolsystemer (Østerud 2004:179). Denne mangesidige kulturelle kompetansen blir et uttrykk for *multiliteracies* og den summen av literacies som er nødvendig i

⁴² Østerud foreslår begrepet *transformasjons-literacy* for evnen til rask omstilling til nye arenaer og praksisformer og viser blant annet til studier hvor dette er spesielt aktuelt for tospråklige barn

kunnskapssamfunnet. Uttrykket *multimodal literacies*⁴³ henviser også til hvordan vi kobler ulike semiotiske praksiser og veksler mellom de (Østerud 2004:186). Denne vide forståelsen av kompetansebegrepet er med andre ord en måte å forstå literacy på. Østerud legger videre vekt på at det er denne sammensatte kompetansen som skolen skal arbeide mot og som de skal vurdere elevene i forhold til. Samtidig har Østerud kritisert hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' er definert og hvordan de gir inntrykk av at ferdighetene først skal læres, for deretter å bli tatt i bruk. I den utdanningspolitiske diskursen derimot, synes de sentrale tegnene ikke å skille seg så mye fra hverandre. Østeruds definisjon av kulturell kompetanse synes i større grad å ha lignende innhold som *competence*, slik begrepet defineres i DeSeCo, som igjen er en viktig kilde for konstruksjonen av 'de grunnleggende ferdighetene'. Kan dette vise hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' også kan forstås som et uttrykk for sosio-kulturell læringsteori og for mange parallelt eksisterende literacies? Sidestillingen av ferdighetene kan oppfattes som uttrykk for denne forestillingen.

Stanovich legger derimot vekt på at den begrepsutviklingen og de fortolkningsrammene som skjønnlitteraturen kan gi som grunnlag for generell kunnskapstilegnelse, *læring*, i større grad mangler i digitale og elektroniske medier. Dette knyttes også opp mot forestillingen om en generell leseutvikling som kognitiv utvikling. Det kan ligge en utfordring i at 'å kunne lese' i så stor grad sidestilles med de andre 'grunnleggende ferdigheter', spesielt hvis sammenhengen mellom lesing og kognitiv utvikling fremheves som sentral. Vil ikke en kritisk og reflektert bruk av digitale medier da kreve en generelt høy leseforståelse? I Kunnskapsløftet formidles at digitale ferdigheter er sidestilte med lesing og skriving. Espen Holm uttaler blant annet at "forskere og politikere skremmer kommunene til å bruke penger på datamaskiner til eleven, uten at resultatet blir bedre læring (..) Man betaler enorme summer til noe som fører til lavere læringseffekt". Han henviser videre til en studie foretatt av blant annet Ludger Woessmann, som tilbakeviser påstander om at datamaskiner slår positivt ut for elevenes læring. Læringsutbyttet i denne sammenheng har selvsagt mange andre faktorer knyttet til seg, men kan belyse problematiske aspekter knyttet til å sidestille 'å kunne lese' og 'å kunne bruke digitale verktøy'. På et mer grunnleggende nivå vil sentrale lesefunksjoner som søkelesing og instruksjonslesing være essensielle for selvstendig lesing

⁴³ Læreplangruppen i norsk foreslo *multimodale tekster*, men betegnelsen ble endret til *sammensatte tekster*. Aase uttaler at departementet endret dette fordi høringsuttalelsene viste at mange ikke ville forstå betegnelsen multimodal (Storvold 2006)

og læring digitalt, og det er derfor viktig å se den digitale lesingen relatert til den generelle leseutviklingen. Legges forestillingen om kognitiv utvikling til grunn vil også en dyperegående refleksjon over egen rolle i en globalisert og digitalisert verden i stor grad være avhengig av en mer avansert lesing.

I argumentasjonen for lesing som *kulturell kompetanse* tones derimot skillene mellom muntlig og skriftlig kommunikasjon ned. På denne måten kan en forståelse av literacy som mangesidig oppfattes som en antagonisme i forhold til en forståelse som søker å etablere lesing og skriving som langt mer grunnleggende for læring. En slik forståelse kan videre oppfattes som en slags forutsetning for å ta i bruk betegnelser som digital literacy og multimodal literacy. Samtidig er nok en slik antagonisme mer analytisk enn reell, da den ikke er spesielt fremtredende på den samfunnsmessige arenaen. Den har likevel på betydning for å belyse sidestillingen av 'å kunne lese' og 'å kunne bruke digitale verktøy' og problematisere hvordan dette må forstås. En forståelse av lesing som en kulturell kompetanse formidler et bredt syn på lesing, men sier lite om en 'grunnleggende ferdighet' i lesing. Dermed er denne antagonismen også et uttrykk for utfordringer knyttet til spørsmål om hva begreper som 'grunnleggende ferdigheter' og literacy kommuniserer.

5.3.3 Forestillingen om literacy som kulturell

Forestillingen om lesing av en *spesiell* og på forhånd definert skjønnlitteratur er imidlertid også en forestilling som er fremtredende på den samfunnsmessige arenaen. Adjektivet litterat blir ofte assosiert med et elitistisk syn på litteratur, i betydningen *en litterat* om personer (Barton 1994:160). Ordene litterat og litteratur har en felles språklig opprinnelse med ideen om å bli utdannet, men betydningen i dag har en langt snevrere betydning og representerer heller en spesiell forståelse rundt lesing generelt. Denne forestillingen kommer hovedsaklig fra litteraturstudiene. Oppmerksomheten rundt det litterate blir tydeligere høyere opp i grunnutdanningen, og impliserer blant annet å fremheve bestemte tolkninger av tekster og også å lære bort skriving på en bestemt måte. Barton (1994) betegner dette som *the literary discourse*. Innunder denne diskursen vil også ideen om en kulturell kanon plassere seg, og argumenter for å opprettholde en nasjonal kanon og kanoniseringen av bestemte forfattere og tekster vil stå sentralt (Barton 1994:170). Agnello (2001) bruker betegnelsen *cultural literacy* på en forståelse som inneholder et stort fokus på kulturarv og sosialisering inn i tradisjonell kultur. Slik synliggjør også dette eksemplet igjen hvordan

begrepet tas i bruk for å uttrykke langt mer enn grunnleggende lese- og skriveferdigheter, men som *forutsetter* gode lese- og skriveferdigheter. Det er stor uenighet knyttet til hvorvidt literacy er et egnet uttrykk for denne forestillingen. Samtidig er det relevant for å belyse fremtredende forestillinger i Kunnskapsløftet

Harold Blooms kanonisering av 26 forfattere i *The Western Canon* (1994) kan sies å være et av de mest kjente eksemplene på forestillingen om literacy som innlemmelse i den kulturelle kanon. De utvalgte, kanoniserte tekstene blir forstått som dannelsesmidler, og denne forståelsen av literacy aktualiseres derfor spørsmål om utvelgelse, kvalitet og dannelse. E.D. Hirsch⁴⁴ publiserte i 1987 boka *Cultural Literacy: What every American need to know*, hvor den dominerende pedagogiske tanken var at alle barn i et akademisk rettet kunnskapssamfunn, uansett bakgrunn, må kunne et visst kjernelærestoff (core knowledge). Dette kan fremme sosial likhet dersom skolen sikrer innlæringen av kjernelærestoffet til alle barn i et demokratisk samfunn (Øzerk 1999:277)⁴⁵. Postman (1996) kritiserer Hirsch og oppfatter ikke Hirsch sin liste som en løsning på et skape et felles kulturelt grunnlag og utgangspunkt for læring, men derimot som et uttrykk for problemet i seg selv. For hvert objekt på listen utelates mange andre som det kan argumenteres for på samme grunnlag (Postman 1996:75). Mens kanontenkingen innebærer en idealisering av litteraturen og skriftkulturen, tar Postman sterk avstand fra innholdsfiksering i literacybegrepet. I tillegg vil det være stor uenighet om literacy er et egnet uttrykk for denne forestillingen, som i større grad assosieres til en litterat person som både kan lese og skrive godt.

5.3.4 Eksempel på en antagonisme

McEneaney og Meyer (2000) kritiserer hvordan den samfunnsmessige arenaen som oftest retter oppmerksomheten mot marginale deler av en læreplan og ikke mot de hegemoniske sidene. Mer perifere problemstillinger får ofte mer oppmerksomhet enn grunnleggende

⁴⁴ Hirsch' argumentasjon kan sies å stå i en tysk danningsteoretisk tradisjon, og historisk sett har det først og fremst vært pedagogiske tradisjonister og politisk konservative som har stått for denne utdanningspolitiske diskursen (Øzerk 1999:279). Fra et sosialistisk ståsted har Gramsci hatt påvirkningskraft for denne forestillingen om literacy. Han la tidlig vekt på at venstreorienterte også måtte argumentere for boklig lærdom (Øzerk 1999:281).

⁴⁵ Et lignende forsøk på oppbygging av en nasjonal identitet kan finnes i Danmark, som har lansert en kulturkanon. Kanondebatten har også blitt aktualisert i Norge de siste ukene i forbindelse med Litteraturfestivalen på Lillehammer og presentasjonen av en norsk litteraturkanon. Debatten rundt og i etterkant viser hvor problematisk en slik utvelgelse er.

aspekter og forståelser. Eksempler på denne type perifere spørsmål kan være knyttet til hvorfor en forfatter er nevnt framfor en annen, hvilke metoder for leseinnlæring som egner seg best, hvor mye tid skal brukes til skriving etc. (McEneaney og Meyer 2000:191). Spørsmålet om hvilke forfattere som er nevnt eller ikke nevnt har fått uforholdsmessig stor oppmerksomhet i forbindelse med norskplanen i Kunnskapsløftet, sammenlignet med andre og mer sentrale sider av læreplanen. Finn Stenstad (2006) kritiserer hvordan ingen forfatternavn er nevnt i norskplanen, og videre hvordan skjønnlitteraturen sidestilles med andre teksttyper som for eksempel lyd og bilde: ”Fra å være et tekstfag der litteratur i form av skjønnlitteratur og sakprosa bevisst har blitt stilt i høysetet, er norsk blitt modernisert gjennom ’det utvidete tekstbegrepet’ der lyd og bilde blir like viktig som det klassiske tekstbegrepet, ja, antakelig viktigere (...)”. Han mener at norskplanen synes å vegre seg for å bruke begrepet litteratur og at det som måtte være av litterær kanon i Norge blir erklært død ved innføringen av Kunnskapsløftet (Stenstad 2006). Aslak Sira Myhre deltar også i debatten, men med et annet perspektiv enn Stenstad:

Er det sånn at det å skape en offentlig kanon i skolen bidrar til å utjevne classeskiller? Gir felles lesing av Ibsen, Bjørnson og Undset alle elever innsikt i kulturarven vår og felles referanser som gir ungdom fra ikke-lesende hjem de samme muligheter som (kultur)borgerskapets barn? (...) Det å gi skoleelever en innsikt i norsk kulturhistorie, det å gi dem en ballast som gjør at de skjønner hvordan Norge som nasjon er knytta til litteraturen vår, hva den har betydd og hva som gjorde den stor, er en sentral oppgave for skolen. Men det gjøres ikke best gjennom å sette opp en liste over forfattere og verk alle elever skal ha lest. Aller minst gjøres det ved å tvangslese Ibsens skuespill.

(Myhre 2005)

I L 97 var flere forfattere nevnt i norskplanen, og forestillingen om *cultural literacy* (Agnello 2001) var langt mer fremtredende. Blant annet deltok Hirsch på åpningskonferansen for arbeidet med L 97, og det er grunn til å tro at hans arbeid hadde innflytelse i læreplanarbeidet (Øzerk 1999:277). Denne forestillingen er ikke fremtredende i Kunnskapsløftet. Det er derimot et bevisst og tydelig uttalt valg å lage åpne kompetansemål som deretter skal konkretiseres i lokale læreplaner. *Debatten* er imidlertid et uttrykk for den meningsutvekslingen som finner sted på det diskursive felt, og det er ikke minst et uttrykk for hvor vanskelig det er å *legitimere* et utvalg av innhold. Ferdigheter derimot, synes uproblematisk å fokusere på. Debatten er ikke minst et uttrykk for hvordan mer perifere sider ved en læreplan får oppmerksomhet. Debatten er til slutt et uttrykk for en *antagonisme*, hvor vektleggingen av det forhåndsdefinerte og felles kulturelle innholdet er gjenstand for uenighet. Stenstad og Myhre utkrystalliserer med andre ord ulike forståelser i forhold til ’å

kunne lese'. I tillegg er Stenstad kritisk til sidestillingen av det klassiske tekstbegrepet, knyttet til skjønnlitteraturen, og det multimodale tekstbegrepet i Kunnskapsløftet. Denne kritikken må settes i sammenheng med antagonismen rundt vektleggingen av skillet mellom muntlige og skriftlige tekster.

5.4 Meningskonstruksjon

Analysen av hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' oppstod som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk, viste også hvordan relasjonen mellom sentrale tegn formidlet forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene' som funksjonelle, individuelle og til dels også dekontekstualiserte. 'De grunnleggende ferdighetene' ble i Kultur for læring også artikulert til å tilsvare literacybegrepet, et begrep som tilsvarende kompetansebegrepet har flere forestillinger og bruksområder knyttet til seg. På denne måten er også literacy en flytende betegnelse mellom diskurser, og slik kan begrepet også brukes som en *analytisk* kategori. Vi har ulike forestillinger knyttet hva 'å kunne lese', 'å kunne skrive', 'å kunne regne', 'å kunne bruke digitale verktøy' og 'å kunne uttrykke seg muntlig' er. Forståelser samsvarer ikke nødvendigvis med hverandre, og literacybegrepet viser hvordan det eksisterer *ulike* forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene'. Ved å redegjøre for og drøfte de ulike forestillingene rundt literacy opp mot 'å kunne lese', dekonstrueres også den snevrere og utkrystalliserte forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene'.

5.4.1 Begrepsforvirring og begrepsfesting

Det er ingen grunn til å hevde at lesing *defineres* snevrere enn tidligere. Tvert i mot formidler 'å kunne lese' en bred forståelse av lesing. Kompetansemålene i lesing er vide og komplekse, og de krever en bred skriftspråklig tilnærming. En konsekvens av dette blir også at kompetansemålene må oppfattes som mål elevene skal strekke seg etter. 'Å kunne lese' kan vanskelig brytes ned til tekniske og målbare ferdigheter, slik de er beskrevet i kompetansemålene. Dette viser seg blant annet gjennom skjønnlitteraturens sentrale tilstedeværelse i hele skoleløpet. Stanovichs forskning er interessant med hensyn til skjønnlitteraturens tilstedeværelse i de sentrale kompetansemålene, og som uttrykk for hvordan elevene bør forholde seg til lesing og skriftspråklige aktiviteter på de enkelte årstrinn. Vi vet også fra leseforskningen at lesing av autentiske tekster og skjønnlitteratur er

avgjørende for en god og helhetlig leseutvikling (Allard, Rudquist og Sundblad 2003). Samtidig synliggjøres hvor essensiell *motivasjonen* for lesing blir. Å stimulere til leselyst er sammensatt og utfordrende, men er selve hjertet av kompetansemålene i lesing. Å øve opp ferdigheter er ikke tilstrekkelig for å nå målene.

Kompetansebegrepet er som vist et tegn som er svært åpent med hensyn til meningsinnhold, og ferdighetsbegrepet kan fremtre som snevrere enn kompetanse. Når ferdighetene likevel defineres vidt, som vist i beskrivelsen av 'å kunne lese' og i målene knyttet til lesing, kan bruk av begrepet i seg selv være misvisende. Det er *nødvendig* med et uttrykk for nettopp grunnleggende lese- og skriveferdigheter, grunnleggende *literacy*, i begrepets opprinnelige betydning. På den annen side, hvis 'de grunnleggende ferdighetene' skal oppfattes som et uttrykk for de nødvendige og grunnleggende lese- og skriveferdighetene, blir det vel igjen et problem at de framstår som overordnede og gjennomgående i fagplanene i hele grunnskoleløpet? Kompetansemålene i lesing på 10.trinn (og i videregående skole) er vide og komplekse, og kan vanskelig oppfattes å beskrive lesing som en 'grunnleggende ferdighet'. Heller ikke beskrivelsen av 'å kunne lese' i samfunnsfag kan sies å beskrive 'grunnleggende ferdigheter', det er derimot beskrivelsen av en avansert og velutviklet form for lesing og tenkning. Hvor heldig er begrepet 'de grunnleggende ferdighetene' sett i forhold til hva det forventes å være et uttrykk for? 'De grunnleggende ferdighetene' er fullt ut reelle og nødvendige som *grunnleggende lese- og skriveferdigheter*, men begrepet kan synes lite egnet til å formidle en forståelse av de enkelte 'grunnleggende ferdighetene' i et 13-årig skoleløp. Det betyr derimot ikke at vi ikke *kan* konstruere forståelser som ser 'de grunnleggende ferdighetene' som komplekse, allmenndannende og mangesidige. Dette er forståelser som nettopp synes fremtredende i analysen av 'å kunne lese', og som framstår som nødvendige for å tilnærme seg målene i Kunnskapsløftet.

5.4.2 Allmenndannende og mangesidige ferdigheter?

For å arbeide mot kompetansemålene og 'å kunne lese' kreves en bred forståelse av lesing, skriftspråklighet og litteratur, da det oppfattes å være en avansert forståelse av lesing som formidles i Kunnskapsløftet. En helhetlig, variert, engasjerende og kritisk undervisning vil for en stor del være *avgjørende* i arbeidet mot å nå disse målene. En sterk vektlegging av denne type faktorer vil i større grad vektlegge andre relasjoner til sentrale elementer i en diskurs rundt læring, relasjoner som ikke er så fremtredende i den utdanningspolitiske

diskursen. En sterkere vektlegging av relasjonen til elementet 'allmenndannelse' fyller 'å kunne lese' som 'en grunnleggende ferdighet' med annet innhold enn en sterk relasjon til 'kunnskapssamfunnet' i betydningen human-kapital.

Berge (2005) beskriver 'de grunnleggende ferdighetene' som en form for allmenndannelse. Berges oppfatning av innføringen av 'de grunnleggende ferdigheter' som en literacyreform, impliserer da også en forståelse av at literacy "dekker noe av den samme betydningen som det tyske 'Bildung' og det dansk-norske 'dannelse'" (Berge 2005:164-165). Samtidig formidler Kultur for læring en oppfatning om at ferdighetene er en forutsetning for allmenndannelse. Peter Kemp kritiserer en slik oppfatning ved å ta utgangspunkt i en uttalelse av Danmarks undervisningsminister; "lesning er alle fags mor". Lignende artikuleringer har også vært fremtredende i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Kemp sier: "Nei, lysten til å lære er alle fags mor" (Bedre Skole 2006:64). For å få lyst til å lese, må vi se at vi kan få tak i noe, en visjon med mål og mening. Dette er motivasjonen til å lære seg redskapene som kan virkeliggjøre visjonen, og dersom en først skal lære seg redskapene og deretter hva de skal brukes til, mangler fort lysten. Er det likevel riktig, som Kemp gjør her, å fremheve motsetningene mellom ferdigheter og leselyst? En sirkulær forståelse bør understrekes. Motivasjon er avgjørende for utviklingen av leseferdigheter. Å være en dyktig leser er videre motivasjon i seg selv, og dermed er også gode grunnleggende leseferdigheter essensielle. Det er derfor også behov for et uttrykk knyttet til *grunnleggende leseferdighet*. Forståelser knyttet til 'å kunne lese' og kompetansemålene i hele skoleløpet impliserer imidlertid en meningskonstruksjon som ligger utenfor 'de grunnleggende ferdigheter' og begrepets logikk.

Aase påpeker at det er liten forskjell mellom L 97 og Kunnskapsløftet hva gjelder elevsyn, kunnskapssyn og læringssyn i norskfaget, og hun fremhever et "felles syn på eleven som en deltakende og lærende person". Hun ser videre på 'de grunnleggende ferdighetene' som en nyskaping med hensyn til hvordan de "understreker et syn på forholdet mellom kunnskap og språk som ikke har vært så uttalt i norsk læreplanhistorie" og at "kunnskap tilegnes og formidles i stor grad gjennom språk" (Aase sitert i Storvold 2006:vedlegg 2). Disse artikuleringene, hvordan skriftkyndigheten er grunnlaget for all læring, må også settes i sammenheng med literacy-begrepet og innenfor et helhetlig og inkluderende læringssyn. 'Å kunne lese' henger sammen med kunnskap, kultur og danning, og kan aldri løsrives fra tekstkultur og kontekst (Aase i Storvold 2006). Dette perspektivet formidles også av Berge,

som også vektlegger hvordan innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene' er å oppfatte som et brudd med hensyn til læreplanideologi. Vektleggingen av skriftspråket som utgangspunkt for læring er ikke så tydelig i L 97 (Hall, Øzerk og Valla 1999), og i denne sammenheng er forestillingen om funksjonell literacy en god beskrivelse. Samtidig etablerer både Aase og Berge her relasjoner til 'allmenndannelse', en relasjon som den generelle delen av læreplanen da også er med på å styrke. Samtidig blir 'allmenndannelse' som begrep både assosiert med en *bestemt* danning knyttet til bestemte tradisjoner og en bestemt kunnskap og til et kollektivt og demokratisk prosjekt (Aase 2005:37). Vektleggingen av innhold og en bestemt danning er som vist ikke fremtredende i Kunnskapsløftet.

Østerud (2007) fremhever hvordan allmenndannelse i dag må oppfattes som transformativ og *dynamisk*. Han påpeker hvordan mennesker i dag danner seg selv i dialog og samhandling med sine omgivelser, og at forståelsen knyttet til danning som ervervelse av nedarvede forestillinger og oppsamlede kunnskaper ikke lenger er dekkende (Østerud 2007). Det er den totale sosiokulturelle praksis som påvirker hvordan vi tenker og uttrykker oss. I forestillingen om mange literacies legges det vekt på hvordan det er problematisk å definere literacy som et sett av ferdigheter som er overførbare fra kontekst til kontekst. Derimot formidler 'de grunnleggende ferdighetene' en slik overføring mellom kontekster som en sentral forståelse. Ut fra en sosiokulturell kritikk kan det med andre ord hevdes at 'de grunnleggende ferdighetene' blir en vanskelig konstruksjon. Literacy vil få ulike uttrykk avhengig av hver enkelt situasjon og sammenheng. Samtidig kan 'de grunnleggende ferdighetene', oppfattet som et uttrykk for sidestilte ferdigheter, også sees på som et uttrykk for literacies. 'Å kunne lese' sidestilles med 'å kunne bruke digitale verktøy', noe som impliserer en avstand fra forestillingen om skillet mellom muntlig og skriftlig kultur. Dette er viktig for vektleggingen av det *multimodale* tekstbegrepet, og formidles også i "Gi rom for lesing". En vid forståelse av lesing blir formidlet gjennom forestillingen om literacy om mangesidig. Igjen aktualiseres spørsmål knyttet til hva denne type proposisjoner om literacy forteller om hva *kjernen* i literacybegrepet, eller i 'de grunnleggende ferdighetene' måtte være?

Oppfattelsen av 'allmenndannelse' relatert til et kollektivt prosjekt kan sies å innebære en forståelse av kritisk literacy. Det er nødvendig å stille spørsmålstegn ved det bestående for å sikre demokrati og fellesskap (Hargreaves 2004:80). Denne relasjonen er i mindre grad eksplisitt vektlagt i Kunnskapsløftet. En forestilling om kritisk literacy vil imidlertid ha

potensiale til å åpne opp for andre perspektiver og kunne problematisere den kompleksiteten som er knyttet til læring og skriftkyndighet. Hvorfor er sammenhengen mellom fylte bokhyller og gode lesere fortsatt så tydelig? Hvorfor nedprioriteres tospråklige elevers morsmålsundervisning? Hvorfor eksisterer fortsatt forestillingene om at litteratur skal tolkes på en allerede definert måte? Dene type problemstillinger kan synliggjøre hvordan det også må knyttes komplekse *spørsmål* til skriftkyndighet, og kanskje *må* denne type spørsmål adresseres for å arbeide mot målene som er nedfelt i Kunnskapsløftet.

5.4.3 Fremtredende forståelser

Gjennom å se 'de grunnleggende ferdighetene' og kompetansemålene i lys av forståelsen av literacy som mangesidig og *i* et allmenndannelsesperspektiv, kan dette styrke vår meningskonstruksjon henimot en bredere tilnærming til og forståelse av lesing og elevenes skriftkyndighet. Analysen har vist hvordan det er spesielt to forståelser av literacy som synes fremtredende knyttet til 'de grunnleggende ferdighetene'. Funksjonell literacy er en gjennomgående fremtredende forståelse og må knyttes til diskusjonen i kapittel 4 og hvordan *skriftspråklige ferdigheter* etableres som en forutsetning for læring i alle fag. I tilknytning til dette vektlegges den parallelle kognitive utviklingen. Samtidig synes også forestillingen om flere parallelle former for literacy fremtredende ved at ferdighetene formidles som sidestilte. I "Gi rom for lesing" synes også de samme forestillingene, funksjonell literacy og literacy som mangesidig (kulturell kompetanse), å være fremtredende.

Literacybegrepet aktualiseres gjennom henvisninger i Kultur for læring og i uttalelser om Kunnskapsløftet. Det har en positiv valør og er i utgangspunktet ikke så belastet som begrepene ferdighet og kompetanse. Samtidig blir literacybegrepet også brukt i mange sammenhenger og ofte med ulik betydning. Det er derfor grunn til å undre seg over om bruk av dette begrepet vil skape mer entydighet. Literacybegrepets styrke i forhold til begrepene ferdigheter og kompetanse er at literacy som uttrykk i langt større grad etablerer skriftspråket som gjennomgående fellesnevner, og således kan oppfattes å være mer presist i forhold til hva som ønskes formidlet gjennom 'de grunnleggende ferdighetene'. Ved at literacy også knyttes opp mot videre begreper enn nødvendigvis å uttrykke en skriftspråklig utvikling, kan det samtidig åpne opp for å se et fenomen fra flere sider. På denne måten virker det også analytisk. Vi knytter ulike forståelser til begreper og fenomener. Til tross for at 'de grunnleggende ferdighetene' også artikuleres som kompetanse og literacy, synes det

imidlertid ikke som om det er noen klare og tydelige antagonismer som fremmer argumenter for de ulike uttrykkene. Antagonismene er derimot knyttet til mer perifere sider av tegnet, som diskusjonen rundt *hva* elevene skal lese illustrerer. Den klassiske forståelsen av å være *litterat*, synes i større grad å ha blitt erstattet av et syn på litterat i betydningen å mestre den enkelte kulturs symbolsystemer, i dag først og fremst i betydningen *multimodalitet*.

Begrepsfesting er en tilbakevendende utfordring. Graff påpeker hvordan forvirringen og kompleksiteten rundt literacy, i likhet med kompetansebegrepet, har blitt større enn tidligere under dagens globaliserings – og kunnskapspress (Graff 2001:8). Internasjonale aktører bidrar sterkt til dette presset, blant annet ved at begreper og ideer i den diskursive konstruksjonen av 'de grunnleggende ferdighetene' er tydelig påvirket av internasjonale aktører, spesielt OECD. Betegnelsen 'de grunnleggende ferdighetene' er derfor uheldig, både med hensyn til hvilke assosiasjoner tegnet gir og hva de faktisk skal være et uttrykk for. Dersom kompetanse relateres til det engelske competence kan dette også være med på å utvide forståelsen av kompetansemålene. *Competence* i betydningen dyktighet, klokskap, flink og kyndig kan ytterligere være med på å utvide vår forståelse av både 'å kunne lese', kompetansemålene og 'de grunnleggende ferdighetene'. I dette perspektivet kan også 'de grunnleggende ferdighetene' oppfattes som en literacyreform i betydningen å utvikle dyktighet i omgang med skriftlige tekster. En utfordring vil være å inkludere forestillingen om kritisk literacy i forståelsen av kompetansemålene og 'å kunne lese', en forestilling som ikke eksplisitt er fremtredende. De ulike forståelsene av literacy har til slutt vist hvordan det i Kunnskapsløftet fremmes en bred forståelse av lesing, og ikke minst hvordan arbeid med kompetansemålene krever komplekse skriftspråklige tilnæringsmåter. Relasjonene til andre sentrale tegn i den utdanningspolitiske diskursen rundt 'læring' kan imidlertid påvirke og forsterke våre forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene'.

6. Vurdering – en snublestein?

*It is our choices, Harry, that show what we truly are,
far more than our abilities.*

J. K. Rowling

Å analysere *hvordan* lesing blir vurdert, kan si mye om hvordan lesing og skriftspråklige aktiviteter blir oppfattet (Sainsbury 2006). Både forskere, lærere, politikere og offentligheten generelt stiller spørsmål om *hvor godt* mennesker leser, skriver og forstår. Sainsbury legger vekt på hvordan en bestemt definisjon av literacy blir gjort konkret innen vurdering og hvordan det ved å se nærmere på tester og andre vurderingsformer er mulig å studere forestillingen av literacy som blir antatt og brukt i hvert enkelt tilfelle. Hvilke ferdigheter og forståelser er det vi vil vite noe om? Selve prøvematerialet som er i bruk er i liten grad gjenstand for analyse. Det er derimot relevant å finne ut hvordan vurdering omtales i sentrale utdanningspolitiske dokumenter for å kunne si noe mer om meningskonstruksjon og eventuelle fremtredende forståelser av lesing og de 'grunnleggende ferdighetene'.

Carnoy (1999) påpeker hvordan et stadig økende antall land beveger seg fra tradisjonell vurdering til vurdering av skolen og systemet. Tradisjonell vurdering vil bety diagnostisk vurdering, formativ vurdering og summativ vurdering⁴⁶. Carnoys påstand er i tråd med hva Haug og Monsen (2004) påpeker når de beskriver utviklingen fra vurdering *i* skolen til vurdering *av* skolen. Denne type vurdering tillater sammenligning av skoler, kommuner, sosio-økonomiske grupper, forandring over tid og effekten av spesielle tiltak. Begge

⁴⁶ Weeden, Winter og Broadfoot (2002) bruker følgende terminologi for vurderingsfeltet:

| | |
|------------|---|
| Diagnostic | Indicates how current performance differs from expected performance. Can be used to identify specific problems that a pupil may be experiencing. |
| Formative | An assessment that helps pupils learn; results in actions that are successful in closing the gap between current and expected performance. |
| Summative | An assessment that is used to certify or record end of course performance or predict potential future attainment; the final product of a unit or course; an examination grade |
| Evaluative | Assessment information that is used to judge the performance of schools or teachers; league tables |

fenomenene er i dag fremtredende på den utdanningspolitiske dagsordenen og er en del av analysen, først og fremst gjennom tegnet 'New Public Management'.

Vurderingsfeltet undersøkes gjennom å redegjøre for forholdet mellom internasjonale tester og nasjonale prøver, se nærmere på hvordan vurdering er omtalt i sentrale dokumenter og til slutt bruke dette som grunnlag for å drøfte hvilke konsekvenser vurderingen kan ha for forestillinger og for praksis rundt elevenes læring. Hvordan relateres vurdering til elementet 'de grunnleggende ferdighetene'? Hvordan er relasjonen mellom 'grunnleggende ferdigheter' og NPM? Hvilken rolle spiller denne relasjonen i forhold til andre tegn som påvirker vår meningskonstruksjon? Hvordan kan vurderingsfeltet være en snublestein⁴⁷ når det gjelder vår forståelse av 'de grunnleggende ferdighetene' og 'å kunne lese'?

6.1 Internasjonale tester og nasjonale prøver

Ved innføringen av de *første* nasjonale prøvene i 2003 beskrives hvordan prøvene ikke bare skal "kartlegge elevenes kunnskaper og ferdigheter, men også elevenes evne til å bruke kunnskaper og ferdigheter i nye sammenhenger, etter mønster fra de internasjonale undersøkelsene PISA og PIRLS" (UFD 2003). Her nevnes eksplisitt hvordan det internasjonale rammeverket har innflytelse, og som tidligere drøftet har DeSeCos arbeid vært viktig for å definere kompetanser som skal måles gjennom PISA. Dette viser til sammenhengen mellom rammeverk utviklet av OECD og de nasjonale prøvene. Karlsen (2005) hevder at nasjonale prøver i mange land er en del av organisasjonens arbeid og at det dermed er selve medlemskapet som resulterer i prøvene.

Definisjonen av begrepet *reading literacy* er brukt både i PIRLS og PISA og i de nasjonale leseprøvene i 2004 og 2005⁴⁸, og det definitoriske grunnlaget er beholdt i de nye prøvene fra høsten 2007 (Skaftun, Solheim, Roe og Narvhus 2006). PISA og PIRLS anses derfor som *teoretiske ankerfester* for de nasjonale prøvene. Videre er *kompetanseskalaene* og det teoretiske rammeverket fra PISA lagt til grunn både for utviklingen av leseprøvene for

⁴⁷ Uttrykket 'snublestein' er inspirert av Patricia Broadfoots sitat: "In a "learning society" everyone will need to become, and remain, committed to learning. If assessment potentially represents the key to achieving this, it also represent the biggest single stumbling block" (Broadfoot 2002)

⁴⁸ PIRLS dannet grunnlaget for prøvene på 4. og 7.trinn, PISA for 10.trinn og grunnkurs vdg

4.trinn og 10.trinn i de nasjonale prøvene i 2004, samt i utvidelsen i 2005 (Lødding, Markussen og Vibe 2005:31). Det stadfestes også i ”Gi rom for lesing” at de nasjonale leseprøvene bygger på de samme beskrivelser av lesekompetanse som blir brukt i PISA og PIRLS (UFD 2005:16). Strategiplanen henviser også til de ulike nivåene for lesekompetanse som brukes i PISA. Den internasjonale påvirkningen er framtreddende og får en legitimerende funksjon. Hvordan defineres så lesing i PIRLS og PISA?

6.1.1 *Reading literacy*

I PISA defineres lesing (reading literacy) ”as the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one’s goal, to develop one’s knowledge and potential, and to participate effectively in society” (OECD 2001:21). *Reading literacy* defineres i PIRLS som ”the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts, they read to learn, to participate in communities of readers, in school and everyday life, and for enjoyment” (www.pirls.org). Begge definisjonene fremhever både et samfunnsperspektiv og et individperspektiv. Både PIRLS og PISA legger vekt på lesing som en funksjonell ferdighet, mens PISA også legger vekt på et reflekterende aspekt (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo 2004:131). Dette er ikke framhevet i PIRLS, derimot står forståelsesprosesser sentralt i denne definisjonen. Noe av bakgrunnen for forskjellene i definisjonene må naturlig nok sees på bakgrunn av at prøvene retter seg mot målgrupper som befinner seg i forskjellige livssituasjoner⁴⁹. Skolekonteksten blir mer sentral i PIRLS enn i PISA, hvor samfunnskonteksten er tydeligere (Skaftun, Solheim, Roe og Narvhus 2006). Også i ”Gi rom for lesing” er definisjonene fra PISA og PIRLS framtreddende.

I de internasjonale undersøkelsene PIRLS (10-åringer) og PISA (15-åringer) er lesekompetanse et sentralt begrep, og i definisjonene på lesing fra de to undersøkelsene (PIRLS og PISA), legges det vekt på generelle ferdigheter som kommunikasjon, fatteevne, fleksibilitet og problemløsning. Dette er ferdigheter som utvikles på tvers av faggrenser. Begrepet ”lesekompetanse” har i tillegg et sosialt og kulturelt betinget aspekt.

(UFD 2005b:13)

⁴⁹ Elever på 4.trinn og 10.trinn vil imidlertid selvsagt kunne ha ’lik’ leseforståelse. Resultatene fra PISA viser nettopp at det er stor forskjell på de beste og de svakeste leserne i Norge.

Definisjonene som legges til grunn i de ulike dokumentene bærer altså preg av å ha et fremtredende funksjonelt, individuelt og kognitivt perspektiv, i tillegg til at forståelsen om mange literacies også synes å være tilstede i hvordan PISA og PIRLS definerer lesing. Analysen av 'å kunne lese' og 'de grunnleggende ferdighetene' synliggjorde de samme fremtredende forståelser.

6.1.2 'Grunnleggende ferdigheter' i de nasjonale prøvene

Et sentralt underliggende spørsmål ved de nasjonale prøvene vil være hvordan læringsutbytte kan måles. Andre problemstillinger er knyttet til *hva* som måles, om vi måler vi det vi tror vi måler, hvilke konsekvenser prøvene har for arbeidet i klasserommet *før* gjennomføringen og hvilke *konsekvenser* prøvene har for arbeidet i klasserommet i etterkant. Nettopp dette siste spørsmålet blir relevant å stille i forhold til det store fokuset på kvalitetsutvikling i skolen som en konsekvens av de nasjonale prøvene. Lødding (2005) beskriver hvordan de nasjonale prøvene innehar motstridende elementer. De har som formål å være et viktig pedagogisk redskap som gir informasjon og grunnlag for dialog og kvalitetsutvikling, samtidig som de innehar elementer av overvåking og konkurranse. Konkurransespektet nedtones imidlertid av den nye regjeringen med hensyn til at de ikke ønsker publisering og rangering av resultater. De nasjonale prøvene som ble gjennomført i 2004 og 2005 la til rette for en slik sammenligning, noe som førte til stor diskusjon, både om prøvenes kvalitet og ikke minst om offentliggjøring. Når de nasjonale prøvene nå gjeninnføres skal det ikke legges tilrette for sammenligning. Amundsen (2004) peker på at det er for tidlig å si noe om kvalitetsvurdering er institusjonalisert som system, men når den nye regjeringen viderefører prøvene tyder det på en stor politisk enighet også om denne siden av Kunnskapsløftet. Uavhengig av offentliggjøring kan det hevdes at resultatvurdering har blitt et legitimt styringsinstrument i det offentlige (Lødding, Markussen og Vibe 2005:31). Videre viser Huse (2006) hvordan politiske og programmatisk beslutninger om nasjonale prøver først og fremst er preget av en dominerende diskurs om resultatstyring. Hun viser også hvordan det i Kvalitetsutvalgets innstilling (UFD 2002) er en manglende *problematisering* av resultatevaluering som vurderingsform, og hvordan prøveresultatene beskrives som informasjon, presise, standarder og som styringsdata. På denne måten framstilles resultatene fra de nasjonale prøvene som objektiv og nøytral kunnskap, i stand til å evaluere et helhetlig læringsutbytte og som egnet for sammenligning (Huse 2006:51). Slik

vises også hvordan relasjonen mellom tegnene 'grunnleggende ferdigheter' og 'NPM' vektlegges og styrkes.

Karlsen (2005) forsøker å vise hvordan innføringen av nasjonale prøver er en top-down reform med internasjonale forankringer, initiert ovenfra og utenfra, og beskriver utdanningspolitikken som en *nødvendig tilpasningspolitikk*. Gode resultater på de nasjonale prøvene og klatring på den internasjonale rangeringsskalaen vil politisk bli tolket som bevis på en vellykket utdanningspolitikk, og således på sikt få stor betydning for oppslutningen om politiske partier (Karlsen 2005:21). Elmore (2000) hevder at denne type prøver og tester i en eller annen form er kommet for å bli, og at skolenes eneste sjanse til å overleve som offentlige institusjoner er at de tilpasser seg kravene fra den testbaserte skolepolitikken. Carnoy (1999) påpeker hvordan denne utviklingen spesielt setter fokus på grunnleggende ferdigheter, basiskompetanser eller literacy. Testing og standarder blir således en del av et mer omfattende forsøk på å skape økt *accountability* (ansvarlighet) ved å måle kunnskapsproduksjon, og gjennom å bruke disse målingene eventuelt også til å vurdere lærere og skoleledere (Carnoy 1999:16). Forventningene om *hva* elevene skal vite, ha kunnskaper om og ferdigheter i, blir formidlet gjennom standarder for hva de skal lære (Fevolden og Lillejord 2005:14). I denne sammenheng synes forestillingen om at 'de grunnleggende ferdighetene' skal kunne måles å være framtreddende. En slik utvikling vil prege vår meningskonstruksjon henimot en snevrere oppfatning av tegnet.

En politisk enighet om å gjeninnføre de nasjonale prøvene er en utvikling som peker mot en bred konsensus. Samtidig legges det stor vekt på hvordan en nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling først og fremst skal måle forandringer i elevenes prestasjoner i forhold til læreplanmålene og ha en læringsstøttende funksjon. De nasjonale prøvene skal med andre ord primært ha en formativ funksjon, et perspektiv som understøttes av at de nasjonale prøvene nå *ikke* skal offentliggjøres. Sluttvurdering og NPM er likevel sentrale aspekter ved prøvene, men i hvilken grad de blir framtreddende, framstår foreløpig som uklart. På hvilken måte kan disse aspektene prege konstruksjonen, gjennomføringen og bruken av prøvene? Kompetansemålene må, som følge av at de er vide og komplekse, bli mål elevene skal strekke seg mot og være på vei mot. Dokumentene som omtaler vurdering, fremhever spesielt hvordan testene og prøvene skal vurdere om eleven har *nådd* kompetansemålene, som om de var uttrykk for målbare og dekontekstualiserte ferdigheter. I dette ligger det en motsetning. Hvordan skal vi vurdere elevene i forhold til komplekse læringsmål?

6.2 Forholdet mellom vurdering og utdanning

Schwandt (2003) beskriver hvordan vurdering har sammenheng med praksisfeltet i skolen med det formål å forbedre samfunnet. I en teknisk-rasjonell tradisjon får det som vurderes en objektliggende funksjon, det kan bli observert, beskrevet, klassifisert og målt. Selve vurderingen vil da kunne generere to typer kunnskap om disse objektene, teoretisk kunnskap om årsak og virkning og teknisk kunnskap om effektive tiltak (Schwandt 2003:180). Men vurderingsaktivitet kan også sees på som engasjert, konkret og opprinnelig, i motsetning til abstrakt, uengasjert og teknisk. Vurdering som tar utgangspunkt i det lokale, kjente og spesielle, har en del fundamentale karakteristikk. Den er for det første *situert*, det vil si at den som vurderer befinner seg i en aktivitet eller relasjon til den eller det som vurderes. For det andre er vurdering en del av en *kontinuerlig* prosess av undervisning, veiledning, motivasjon etc. Denne prosessen eller utviklingen er også en *lived reality* og er derfor kjennetegnet av spontanitet, lekenhet, kontekstavhengighet og uenighet om hva som er det riktige å gjøre. For det fjerde er vurderingen utført av aktørene selv og derfor blir betydningen av vurderingen av verdier, valg og handlinger selv-konstituerende.

Til slutt er vurderingen *dialogisk*. Dialogen som utspiller seg mellom aktører er ikke nøytral kommunikasjon, men derimot en prosedyre for argumentasjon rettet mot en søken for kunnskap, forståelse og enighet (Schwandt 2003:180-181). I en hermeneutisk forståelse av vurdering er dialogen helt sentral. Dialogen kan ta opp i seg uenigheter og blir forstått som en situert praksis hvor berørte aktører deltar aktivt. På denne måten blir vurdering en moral-politisk øvelse, en verdi-rasjonell øvelse og ikke minst en utøvende øvelse. Hvor går vi/jeg? Hva er ønsket? Hva bør gjøres? Hvem vinner eller taper på en eventuell gjennomføring av denne handlingen? Hva er det rette å gjøre? Denne type spørsmål krever en tenkning som ikke lar seg separere fra det å *være*, eller hva Aristoteles betegner som klokskap (*phronesis*) (Schwandt 2003:181). Denne type vurdering står i et motsetningsforhold til former for instrumentalistisk vurdering, vurderingsformer som i større grad legger vekt på å gjennomføre eller iverksette tiltak som løsning på tilsynelatende tekniske problemer som har blitt synliggjort i vurderingen.

When evaluation is conceived instrumentally, all the problems we face in deciding about how to deal with questions of what should be done (which is the central problem of providing the "right" educational and social services) are regarded as technical problems that can be solved either by acquiring special knowledge that we lack or a special method or procedure of which we are unaware or only poorly follow or execute. (...) Thus, for example, the evaluation enterprise seeks to equip a classroom teacher with a knowledge

of theory, fact and procedure in such a way that each problem she faces, from (...), to deciding the best curriculum for reading, is a technical problem to be solved.

(Schwandt 2003:182)

Valg av vurderingsmåte reflekterer både en intellektuell preferanse og et syn på utdanning. Schwandt skisserer hvordan ideen om utdanning som en teknologisk oppnåelse av nye ferdigheter og ny kunnskap, og utdanning som danning, reflekterer ulike oppfatninger av det generelle mål om å forbedre det sosiale liv, oppfatninger som igjen inspirerer forholdet mellom vurderingspraksis og utdanning (Schwandt 2003:183). Schwandt er kritisk til den store troen på vurdering og evaluering som teknisk og effektiv handling. Han nevner videre mange arbeider som argumenterer for hvordan NPM-modellen for styring truer hele det substansielle demokratiet til fordel for individets rettigheter. Når vurdering derimot er knyttet til den hermeneutiske forståelsen av utdanning som danning, så blir deltakelse, engasjement, dialog og forståelse karakteristikk på tiltak som forsøker å sette verdier på vår sosiale praksis, verdier som ikke kan oppnås dersom de instrumentalistiske målene overskygger og styrer vurderingspraksisen (Schwandt 2003:184). Vurdering gis her mening gjennom etablering og vektlegging av relasjonen til elementet 'allmenndannelse' framfor 'NPM'. Hvordan konstrueres relasjoner i den utdanningspolitiske diskursen?

6.2.1 Vurdering i Kunnskapsløftet

Kultur for læring innfører begrepene sluttvurdering og underveisvurdering. Den summative vurderingen, sluttvurderingen, defineres som standpunktvurdering og eksamensvurdering (vurdering med karakter). Det legges vekt på at all vurdering med karakter i dag skal være *standardbasert* og at det er en forutsetning at målene i læreplanene er formulert slik at det kan gjennomføres en standardbasert vurdering. Taylor (1994) beskriver kjennetegn for standardbasert vurdering på følgende måte:

1. Vi kan sette felles kunnskapsmål og arbeide mot disse.
2. De fleste elever kan internalisere og oppnå standardene.
3. Stor ulikhet i måloppnåelse kan likevel reflektere de samme standarder.
4. Lærerprofesjonen kan internalisere kunnskapsmålene og standardene og dermed være rettferdige og gi en kompetent vurdering av ulike elevers læring og kunnskaper.

(Taylor 1994:243)

Det viktigste i denne modellen er å vurdere i hvilken grad eleven nærmer seg et læringsmål eller en standard. Taylor påpeker at en standardbasert vurdering står i et teoretisk motsetningsforhold til målebasert vurdering. Hun setter da målebasert vurdering i en matematisk-vitenskapelig tradisjon, eller hva Schwandt omtaler som *teknisk-rasjonell*. Denne tradisjonen baserer i stor grad prøver og tester på en oppfattelse av individuelle forskjeller i psykologiske og fysiske karakteristikk og på vår forståelse av hvordan vurdere individer reliabelt i forhold til nevnte karakteristikk. Av dette følger at testens lengde, oppgavetyper i en test, distribuering av resultater, standardiserte testsituasjoner og metoder for å opprettholde bevis for testens reliabilitet og validitet, er sentrale sider ved en måling eller en test (Taylor 1994:239). Den helhetlige vurderingsprosessen i standardbasert vurdering er veldig ulik metodene i målebasert vurdering. I arbeidet med å konkretisere målene slik at de blir oppfattet likt, både av lærere og elever, må mening skapes gjennom *dialog*. Det samme må skje i arbeidet med å finne beskrivelser av elevprestasjoner som reflekterer det ønskelige læringsmålet, et arbeid som ikke er uproblematisk. For det første er det utfordrende med hensyn til læreres uenigheter i forhold til standardene; hva er gode kjennetegn på et kompetansemål? Lærere vil ha ulike forståelser knyttet til hva som forventes (Taylor 1994:248-249).

Denne utfordringen blir konkret i Kultur for læring, både med hensyn til forståelsen av kompetansemålene og den kontinuerlige vurderingen av elevene. Utfordringen er også relevant med hensyn til hvordan de nasjonale prøvene blir beskrevet som både summativ vurdering og formativ vurdering. Det blir vektlagt at de nasjonale prøvene skal være viktige hjelpemidler i den formative vurderingen. De nasjonale prøvene skal med andre ord tjene to hensyn;

Departementet ser det som viktig at endringer i oppnådde resultater så langt som mulig kan måles og sammenlignes fra år til år. (...) Departementet legger opp til at innføring av de nasjonale prøvene allerede fra 2004 blir viktige redskaper i denne sammenhengen. (...) Departementet mener at det er kompetansemålene i læreplanen for fag som skal styre innholdet i opplæringen, og slik kunne legges til grunn for elevenes og lærlingenes måloppnåelse. Målene i læreplanene for fag må være utformet slik at elevene vurderes ut fra disse. Det vil derfor være nødvendig at det på lokalt nivå og i forbindelse med nasjonale prøver utvikles vurderingsstandarder eller – kriterier.

(UFD 2003-2004:69)

Utvikling av vurderingskriterier fremheves som sentralt *både* på lokalt nivå og i forbindelse med de nasjonale prøvene. I dette ligger det samtidig en motsetning. Ved at standardene og kriteriene skal utformes på lokalt nivå bevarer den profesjonelle friheten, standardene kan

diskuteres i fellesskap og dermed være en del av en pedagogisk debatt på hver enkelt skole. Slik kan meningsskapingen i stor grad foregå gjennom dialog og diskusjon. Stortingsmeldingen beskriver imidlertid de nasjonale prøvene både som underveisvurdering og sluttvurdering. Når de nasjonale prøvene også er en del av sluttvurderingen, kreves det imidlertid i større grad sentrale vurderingskriterier. Hva er gode kjennetegn på et kompetansemål? Hvordan skal 'å kunne lese' på de ulike trinnene forstås?

Utdanningsdirektoratet redegjør i et brev (datert 26.04.06) til Kunnskapsdepartementet for sitt pågående utviklingsarbeid med nasjonale vurderingskriterier. Kunnskapsdepartementet (datert 30.01.07) gir på grunnlag av dette Utdanningsdirektoratet oppdraget med å utvikle tiltak knyttet til individvurdering. Noen av tiltakene skal innføres allerede fra høsten 2007, mens et helhetlig system for individvurdering skal være klart før høsten 2009 (KD 2007). I brevet fra Utdanningsdirektoratet tas det utgangspunkt i PISA-resultatene og også i OECD-rapporten "Equity in Education" fra 2005, som påpeker at "OECD er bekymret for norske elevers utvikling og at de ikke følges godt nok opp" og anbefaler et større fokus på systematisk oppfølging (Utdanningsdirektoratet 2006b). Utdanningsdirektoratet mener det er spesielt nødvendig å tydeliggjøre vurderingsfeltets rolle på bakgrunn av at hvordan innføringen av kompetansemål, 'grunnleggende ferdigheter' og nasjonale prøver får konsekvenser for vurdering (Utdanningsdirektoratet 2006b). Vurderingsfeltet etableres med andre ord som et sentralt aspekt ved 'de grunnleggende ferdighetene', og i tillegg etableres relasjonen til 'NPM' ved å fremheve behovet for resultater. OECD fremstår som en premissleverandør og pådriver for innføring av systematisk oppfølging av resultater.

Med utgangspunkt i kompetansemålene skal det utvikles vurderingskriterier på flere kompetansenivåer; lavt, middels og høyt. Det legges imidlertid vekt på at kriteriene bør være så åpne at de gir nasjonal retning, men samtidig ikke begrenser den lokale handlefriheten. Er slike åpne vurderingskriterier mulige, og hva kan eventuelt virke innsnevrende? Det henvises til forskning som viser at "jo mer detaljerte kriterier, desto bedre", men at den mest omfattende detaljeringen må skje på lokalt nivå (Utdanningsdirektoratet 2006b). Samtidig henvises det til hvordan lokale kriterier ikke er tilstrekkelig i dette arbeidet.

Vurderingskriterier på det laveste nivået beskriver "det lavest akseptable kompetansenivået" (Utdanningsdirektoratet 2006b), og det henvises i denne sammenheng til PISAs kompetansenivå 1. Nivåene skal uttrykke hva eleven behersker, og ikke hva eleven ikke behersker. DeSeCo henviser også til hvordan denne oppfatningen av basiskompetanse, *what*

people can do, er et høyst relevant politisk tema i mange land (Rychen og Salganik 2003:40).

Norsk er et av fagene Utdanningsdirektoratet har utarbeidet forslag til nasjonale vurderingskriterier for. På barnetrinnet deles kriteriene inn i høyt og lavt nivå, både på 2.trinn, 4.trinn og 7.trinn. På ungdomstrinnet deles de inn i tre nivåer (10.trinn). I brevet til Kunnskapsdepartementet brukes det ikke eksempler fra norskfaget, derimot fra faget *mat og helse* på 10.trinn. Det som skiller de ulike mestringsnivåene er grad av selvstendighet og ansvarlighet, om eleven kan vurdere arbeidsprosessen og resultatet fra flere perspektiv og om de kan argumentere for valg og forklare sammenhenger. Beskrivelsene av de ulike nivåene gir assosiasjoner til Blooms taksonomi, som også må relateres til PISAs kompetansenivåer og kategoriseringer. PISA opererer med tre rapporteringsskalaer når det gjelder lesing; finne informasjon (retrieve), forstå og tolke (interpret) og reflektere og vurdere (reflect). Det blir henvist til at disse baserer seg på ulike lesenivåer, og at denne måten å kategorisere oppgaver på også gjøres i PIRLS og de nasjonale prøvene i lesing. Oppgaver på nivå 1 kjennetegnes av å lokalisere momenter i en tekst eller gi uttrykk for hva en tekst handler om, oppgaver på nivå 3 kan innebære å trekke slutninger eller vurdere ulike tekster. Nivå 5 krever avanserte tolkninger og kritiske vurderinger (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo 2004:135). Det er grunn til å tro at PISAs nivåer og kategorier har hatt innvirkning på konstruksjonen av de nasjonale vurderingskriteriene slik de fremstår i brevet fra Utdanningsdirektoratet.

Et eget avsnitt i brevet tar for seg erfaringer fra andre land, og henviser til hvordan de fleste andre land med felles læreplan har utviklet nasjonale standarder som lærerne vurderer elevene opp i mot. Det sies videre at det i enkelte land (det henvises til en rapport fra Sverige og engelskspråklige land) er en uttalt forutsetning at nasjonale vurderingskriterier må være et utgangspunkt for lokal utarbeidelse av mer detaljerte kriterier.

Erfaringene er varierte og i liten grad dokumentert. En felles erfaring er imidlertid at det er nødvendig med støttemateriell samt systematisk og målrettet kompetanseutvikling ved innføringen av slike faglige standarder/kriterier.

(Utdanningsdirektoratet 2006)

De internasjonale erfaringene bidrar med andre ord i stor grad med å legitimere arbeidet. *Legitimeringen* av de nasjonale vurderingskriteriene bygger også delvis på internasjonale tendenser hvor det henvises til at erfaringene er varierte og i lite grad dokumenterte. Samtidig må denne internasjonale påvirkningen tolkes som et uttrykk for en *standardisering*.

Dahler-Larsen og Krogsrup (2001) viser blant annet hvordan internasjonale leseundersøkelser har en vesentlig innflytelse i den utdanningspolitiske diskurs. De har for det første innflytelse i form av tall og resultater, men også gjennom å konstruere felles forestillinger, på tvers av landegrenser, om hvordan for eksempel barn i 3.klasse kvalitativt skal lese (Albæk, Dahler-Larsen, Foss Hansen, Krogstrup, Larsen, Lassen og Winter 2001:263). Denne type beskrivelser er reelle og nødvendige som uttrykk for de grunnleggende lese- og skriveferdighetene, samtidig som de også blir et uttrykk for dekontekstualisering. I ”Rammeverk for nasjonale prøver 2007” gjengis en amerikansk modell for kompetansenivåer i lesing hos 4.klasse. Denne type modeller skal brukes til å ”utforme beskrivelser av ferdighetsnivåer” (Utdanningsdirektoratet 2007), på bakgrunn av resultatene fra de nasjonale prøvene. Taylor (1994) problematiserer uttrykket standardisering ved å si at standardisering innebærer identifisering av viktige læringsmål og definering av kjennetegn på et mål. Dette er eksempler på en *nødvendig* standardisering i en vurderingsprosess. Standarder kan derfor være standardiserte i seg selv, men kjennetegnene, prosessene og produktene som uttrykker standardene kan variere fra individ til individ og fra gruppe til gruppe, og må være forankret i lokale drøftinger (Taylor 1994:24-247). En slik tilnærming vil være en motvekt til en dekontekstualisering.

Brevet fra Utdanningsdirektoratet legger også frem motargumenter ved innføringen av vurderingskriteriene, og viser på denne måten at dette er et omdiskutert tema. Dilemmaene skisseres primært rundt at kriteriene kan bli en læreplan innen læreplanen dersom ikke forholdet mellom kompetansemål og vurderingskriterier blir grundig behandlet. I tillegg til at kriteriene kan bli en konkurrerende læreplan dersom kriteriene bare vektlegger noen av kompetansemålene, kan de oppfattes som en snikinnføring av karakterer på barnetrinnet, som en mistillitserklæring til lærerprofesjonen og til slutt kan de nasjonale kriteriene oppfattes som tilstrekkelige i seg selv og de lokale drøftingene uteblir (Utdanningsdirektoratet 2006b). Dette er mange og omfattende problemstillinger som alle er høyst relevante ved innføringen av nasjonale vurderingskriterier, men de drøftes ikke nærmere i brevet. Brevet avsluttes med en beskrivelse av hvordan Utdanningsdirektoratet har igangsatt et arbeid med å etablere et sammenhengende prøve- og vurderingssystem, et arbeid som inkluderer videreutvikling av nasjonale prøver, kartleggingsmaterieell, karakter- og læringsstøttende prøver, eksamen og nasjonale vurderingskriterier. De nasjonale vurderingskriteriene er overordnede i systemet;

Nasjonale vurderingskriterier vil kunne brukes for å utarbeide alle prøver og eksamener som hører inn under det sammenhengende prøve- og vurderingssystemet, være til hjelp for læringsstøttende undervisningsvurdering og bidra til å sikre en likeverdig og rettferdig sluttvurdering av elevene

(Utdanningsdirektoratet 2006b)

De nasjonale vurderingskriteriene og det sammenhengende prøve- og vurderingssystemet må knyttes til tegnet 'NPM' og behovet for resultater og systematisk vurdering. Samtidig er det grunn til å understreke at dette i seg selv ikke nødvendigvis betyr større kontroll sentralt og mindre innflytelse lokalt, men at styringen foregår gjennom andre virkemidler. Relasjonen til 'NPM' er også svakere uten offentliggjøring av prøveresultater. Et eksempel på en sterkere relasjon mellom disse tegnene kan imidlertid hentes fra Osloskolen. Byråd for barn og utdanning i Oslo uttaler i Aftenposten (23.04.06) at

vi skal gi skoler flere prøver enn norsk skole noensinne har opplevd (...) Ikke for prøvenes egen skyld, men fordi det er den beste – den eneste! metoden for å skaffe sikker kunnskap om at elevene faktisk lærer det de skal. I Oslo vet vi veldig mye om hvordan prøveresultatene skal brukes til å gi elevene virkelig tilpasset opplæring.(...) Dette er selve skolens kjernevirksomhet; det handler om å vite hva elevene lærer (...) Alt offentliggjøres. Elever, lærere, rektorer og jeg behøver denne kunnskapen.

(Aftenposten 23.04.06)

Osloskolen gjennomfører lokale prøver i tillegg til statlige kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Den høyere hyppigheten av prøver i Oslo, offentliggjøringen av resultater og også hyppig bruk av retesting og kontroll av skoler, fører til at relasjonen til 'NPM' blir sterkere, en relasjon som igjen påvirker vår meningskonstruksjon rundt 'de grunnleggende ferdigheter' og skriftspråklige aktiviteter. Artikkelen "Den nye sorteringsskolen" kan belyse sosiale konsekvenser av en sterkere relasjon mellom vurdering av 'grunnleggende ferdigheter' og 'NPM'. Artikkelen beskriver blant annet nivågruppering av elever fra 1.klasse og den individualiseringen som ofte følger begrepet tilpasset opplæring (A-magasinet 09.02.07). Peder Haug påpeker hvordan *tilpasset opplæring* i dag nesten utelukkende knyttes til individuelt tilpassede mål, metoder og arbeidsoppgaver, og kritiserer hvordan oppfattelsen av begrepet har ført til en til dels ekstrem individualisering i skolen. Andre sosiale konsekvenser vil kunne være en innsnevring av læringsbegrepet knyttet til at mye undervisningstid brukes til øving frem mot tester og retester. Dette vil sannsynligvis forsterkes dersom andre faktorer knyttet til 'NPM', som offentliggjøring og sammenligning, påfølgende konkurranse mellom skoler og klasser, press rettet mot skolene for å prestere, individuell lønn til lærere etc, blir tydeligere.

Nasjonale vurderingskriterier, nasjonale prøver, kartleggingsprøver og Osloprøver handler dermed altså ikke bare om elevvurdering, men også systemvurdering. Systemvurderingen vil styrke den summative siden ved vurdering, selv om den skal ha en uttalt formativ funksjon. Det ligger et spenningsforhold mellom sluttvurderingen og undervisvurderingen, og dette problematiseres verken i Kultur for læring eller i brevet fra Utdanningsdirektoratet. De skal tilsynelatende støtte opp under hverandre, og det legges stor vekt på nettopp prøvenes formative funksjon. Det formative aspektet tillegges spesielt vekt i rammeverket for de nasjonale prøvene som skal gjennomføres høsten 2007. Her legges det også vekt på hvordan de nasjonale prøvene ”skal utformes etter prinsipper for målrelatert/standardbasert vurdering” (Utdanningsdirektoratet 2007). Nasjonale prøver skal være læringsfremmende og en del av undervisvurderingen, samtidig som de også vil fungere som en sluttvurdering, avhengig av relasjonene som knyttes til ’NPM’. En vektlegging til dette elementet vil kunne forsterke inntrykket av prøvene som sluttvurdering og gi andre sosiale konsekvenser.

En annen motsetning i artikulasjoner om at all vurdering skal være standardbasert er at for eksempel kartleggingsprøver og de nasjonale prøvene i lesing i stor grad blir utformet etter en målingsbasert modell. En vurdering etter en målemodell vil selvsagt være nødvendig for å kunne sammenligne elever og skoler, men hvordan utvikle prøver som tar opp i seg de komplekse kompetansemålene og den vide oppfatningen av lesing? Fordi de to vurderingsformene, målebasert og standardbasert vurdering, er grunnleggende ulike, er det essensielt at både politikere og profesjon er klar over forutsetningene og spenningene. Det er ikke spørsmål om et enten-eller valg, men en større grad av bevissthet rundt hva og hvordan vi vurderer elevene. Dette er ikke minst en viktig problematisering med hensyn til de *komplekse* læringsmålene som skal vurderes. Taylor stiller følgende spørsmål som kan illustrere dette; ”do we continue creating instruments that are designed to rank and compare students, or do we want assessment systems that give us clear ideas about whether students are achieving complex learning targets?” (Taylor 1994:254).

Valget av vurderingsform knyttes i videre forstand opp mot spørsmål rundt læreplan, verdier, hva vi vil med skolen og hvilke *relasjoner* vi vektlegger i diskursen rundt ’læring’. En reell konsekvens av bruk av målebasert vurdering kan være vår oppfattelse av barns kapasitet til å lære, og at tiltakene dermed blir svar på et teknisk problem. Taylor påpeker hvordan det er vanskelig å motstå dette presset når diskursen som blant annet dominerer i media, hos politikere og hos lærere, er komparativt på bakgrunn av prøver og rangeringer

(Taylor 1994:255). En standardbasert vurdering vil i større grad kreve at vi må stille kritiske spørsmål som krever lokal dialog og refleksjon. Som en konsekvens må blant annet skolen i større grad ta hensyn til elevenes bakgrunn og erfaringsverden. Denne forståelsen av standardbasert vurdering synes ikke å være fremtredende gjennom de nasjonale vurderingskriteriene og det sammenhengende vurderingssystemet slik det foreligger nå, og Schwandts problematisering om at de instrumentalistiske målene kan overskygge vurderingspraksisen, synes å være aktuell. Samtidig synliggjøres hvordan det eksisterer ulike oppfatninger av hva standardbasert vurdering er, og hvordan forskjellene slår ut i praksis. Når standardbasert vurdering også fører til kategorisering av elever, kan dette ha sin bakgrunn i at tanken om at alle elevene *kan* nå målene blir overført til en forestilling om at alle elever *skal* nå målene, men på ulikt *nivå*. Dersom en slik forestilling etableres, forsterkes også meningskonstruksjonen knyttet til at elevene skal ha *oppnådd* et kompetansemål, framfor forestillingen om komplekse læringsmål som elevene skal strekke seg mot og som ikke på en tilsvarende måte kan vurderes etter målebasert vurdering. Denne forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' og kompetansemålene vil kunne innsnevre læringsbegrepet. Å motvirke dette vil kreve engasjerte og kunnskapsrike lærere. Vurderingen vil da være situert, en del av *lived reality* (Schwandt 2003) og må utføres med *kjennerskap*, til kunnskapsområdet og den enkelte elev.

Å være kjenner på et område betyr at man legger merke til eller erfarer de betydningsfulle, ofte subtile egenskapene som tilligger en handling, et arbeid eller en gjenstand og er i stand til å forbinde dem med samtidige og tidligere forbindelser. (...) Kjennerskap innenfor pedagogikken gir tilgang til de mer subtile aspekter ved fenomener i pedagogikken.

(Eisner 2001:205-206)

Verdifri vurdering⁵⁰ finnes ikke, i likhet med verdifri utdanning (Eisner 2001: 223). Eisner henviser til Sir Herbert Read, som argumenterer for at det viktigste i utdannelsen er å hjelpe individer med å bli det de har potensiale til å bli. Den utdannelsen skolen gir på sitt beste vil føre til en økt individualisering, men innenfor rammen av fellesskapet. Denne type individualisering gjør det imidlertid vanskeligere å finne relevansen i å sammenligne elever. Når barna har ulikt utgangspunkt blir det mindre interessant og relevant å foreta meningsfulle sammenligninger (Eisner 2001:223). Vi må kjenne eleven godt og samtidig ha

⁵⁰ Eisner bruker evaluering, men begrepet oppfattes her å ha tilsvarende meningsinnhold som vurdering

en forestilling om hvor eleven skal, selv om en slik forestilling vil være både diskutabel og ufullkommen. En forestilling knyttet til et kompetansemål behøver ikke å være reduksjonistisk eller simplistisk, men det er stor forskjell på å *pålegge en standard* og å *anvende et kriterium*. Eisner skiller mellom å sammenligne en elev med et kriterium og å sammenligne en elev med en gruppe, i likhet med distinksjonen mellom standardbasert vurdering og målebasert vurdering. Deretter skiller han mellom disse og *personbasert vurdering*. Den personbaserte vurderingen sammenligner elevens tidligere og nåværende prestasjoner, ikke med andre eller med et fastlagt kriterium. Målet er ikke å få et barn til å passe inn i et fastlagt mønster eller frembringe et produkt med fastsatte spesifikasjoner. Det er forståelsen av retningen på elevens arbeid, og vurderinger på grunnlag av hva elevene sikter mot, som er det essensielle ved en personbasert vurdering.

Det er mulig å måle vekten og mengden av bananer, mandariner og appelsiner. Vi kan til og med klassifisere dem etter størrelse, selv om den er presis og kan være nyttig for enkelte formål. For å vite om vi har en god mandarin, må vi kjenne den mandarin vi har og vite hvordan en god mandarin skal være.

(Eisner 2001:223)

Vi må ta utgangspunkt i eleven og det vi allerede vet om både eleven og kunnskapsområdet når vi vurderer. Det er mange og gode muligheter til en kontinuerlig, situert og dialogbasert vurdering med utgangspunkt i kompetansemålene, eksempelvis målene knyttet til lesing i norskfaget. De fleste prøver og tester er derimot i høy grad standardiserte og konstruert for å kunne sammenligne. Taylor understreker hvordan bruk av målemodellen bare vil understreke det vi allerede vet om elevene, men i liten grad få konsekvenser for undervisning og organisering. Denne type vurderingsformer vil heller ikke kreve store strukturelle forandringer på en skole. Et spørsmål relatert til de nasjonale vurderingskriteriene, de nasjonale prøvene, kartleggingsprøver etc, vil være om disse virkemidlene oppnår konsekvenser for praksis, og ikke minst hvilke konsekvenser. Det er ingen tvil om at tiltak som fører til at flere elever lærer mer er et udelt gode. Samtidig er det viktig å stille spørsmålstegn ved konsekvensene dersom de fører til en innsnevring av læringsbegrepet. Eksempelvis kan de nasjonale vurderingskriteriene bli gode vurderingsmål som virker positivt for elevers utvikling. Samtidig kan de samme kriteriene få konsekvenser som en form for klassifisering av elever, føre til en innsnevring av kompetansemålene og læreplanen og en *teaching to the test*-mentalitet så lenge vurderingssystemet også innebærer sluttvurdering og spesielt der hvor sluttvurderingen i større grad knyttes til 'NPM'. William (i Weeden, Winter og Broadfoot 2002) påpeker dessuten hvordan standarder, eller kriterier, i

større grad er sosialt konstruert enn representanter for noe målbart. En vurdering av utviklingen henimot denne type kompetansemål kan derfor først og fremst vurderes formativt eller med en formativ hensikt. Trolig vil de nasjonale vurderingskriteriene være viktige virkemidler i et helhetlig system for vurdering, men det er samtidig mange ubesvarte spørsmål og problemstillinger som *kan* bli aktuelle. Konsekvensene av vurdering vil både være knyttet til hvordan vi vurderer og ikke minst være avhengig av hvordan resultatene blir brukt, det vil si av relasjonen til sider ved 'NPM'. Kanskje er ikke den politiske kunnskapen og bevisstheten om formativ vurdering god nok?

Testene og prøvene fremstilles videre som en løsning på sosiale utfordringer.

Stortingsmelding nr.16 (2006-2007), Tidlig innsats for livslang læring, fokuserer på utdanningens rolle for å fremme sosial utjevning i læringsutbytte og deltakelse. Sentrale tiltak er blant annet knyttet til å videreutvikle de nasjonale prøvene og kartleggingsprøvene for å kunne avdekke problemer tidlig. Tettere kobling mellom resultatene og skoleeiers ansvar for oppfølging understrekes også (KD 2006b). Denne meldingen er et viktig dokument som tar opp et svært sentralt tema innenfor utdanning. Volckmar kommenterer imidlertid hvordan meldingen, gjennom tiltak knyttet til vurdering, legger vekt på "sosial utjevning gjennom resultatkontroll" og videre at det "internasjonalt er særlig OECD som leverer premissene for tiltak som foreslås satt i verk" (Volckmar 2007). Volckmar påpeker videre hvordan spesielt begrepene *tidlig intervensjon* og *tilpasset opplæring* er fremtredende, og at det til grunn for dette ligger krav om kartlegging, testing, oppfølging og kontroll. Hun påpeker hvordan

Stortingsmeldingen innvarsler en markert omdreining i instrumentell retning. Nitidig testing og kartlegging av elevenes utvikling og læring gjennom hele skoleløpet skal umiddelbart følges opp av tiltak med et dokumentert effekt. Det er berettiget å stille spørsmål ved dette test- og kontrollregimets innflytelse på barnehagen og skolen som samfunnsinstitusjoner. Et slik regime vil nødvendigvis føre til en vektlegging av lekens så vel som læringens instrumentelle nytte fra tidlige barneår.

(Volckmar 2007)

Store krav om prøver og resultatkontroll etablerer relasjonene til 'NPM'. Når prøvene også fremstår som en løsning på sosiale utfordringer formidles et premiss om at satsning på 'grunnleggende ferdigheter' i seg selv adresserer store sosiale spørsmål. På hvilken måte påvirker derimot sosiale forhold elevenes faglige utviklinge? Hvilke responser kreves? Tendensene som er knyttet til uklarhetene og spenningene i vurderingsfeltet, aktualiserer spørsmålet om vurdering som en *snublestein*. Jeg vil se nærmere på 'å kunne lese' for å

kunne utdype forståelsen av vurdering knyttet til 'de grunnleggende ferdighetene' og kompetansemålene. Hvilke konsekvenser vil ukklarhetene rundt vurdering i Kunnskapsløftet kunne ha for vurdering av 'å kunne lese'? Hvordan kan vurderingsformer være med å påvirke våre forestillinger om lesing?

6.2.2 Vurdering av 'å kunne lese'

Johnston og Costello (2005) påpeker, i likhet med Sainsbury (2006), at *hvordan* lesing blir vurdert i langt større grad har innvirkning på læring enn *hva* som blir vurdert. De stiller videre spørsmålet; "what kind of literacy assessment will enable children to live in and contribute to an increasingly democratic society?" (Johnston og Costello 2005:257) og vektlegger først og fremst relasjonen til 'allmenndannelse' og demokratisk danning.

Although we often think of literacy as a set of all-purpose skills and strategies to be learned, it is more complex, more local, more personal, and more social than that. Becoming literate involves developing identities, relationships, dispositions, and values as much as acquiring strategies for working with print. Children becoming literate are being apprenticed into ways of living with people as much as with symbols. Consequently, literacy assessment must be grounded in current understandings of literacy and society.

(Johnston og Costello 2005:256)

Vurderingsformer er med på å definere skriftkyndighet gjennom vurderingsaktivitetens innhold og instruksjoner. Et eksempel er hvordan mange vurderingspraksiser overdriver innsamling av resultater på et lite område av literacy. Et eksempel fra de laveste klassetrinnene vil kunne være testing av lyd-bokstav kunnskap framfor vurdering av ordbildelesing og skriving og bruk av meningsfulle tekster ved lesing og samtale. Dersom det tas i bruk nivå-differensierte bøker i vurderingssituasjonen vil denne kunne foregå helt uten bruk av tester (Johnston og Costello 2005:258). Eksempler i en norsk kontekst som legger vekt på smalere og mer tekniske sider ved lesing vil kunne være de statlige kartleggingsprøvene i lesing og Carlstens lesetester. Denne type prøver vil selvsagt gi viktig informasjon, men vurderer smalere og i større grad de tekniske sidene ved lesing. Dette vil ha sin bakgrunn i at lesing er vanskelig å vurdere etter en målemodell med mindre man tester nettopp avkodingsferdigheter, lesehastighet eller leseforståelse ut fra flervalgsspørsmål.

Leseforståelse i de nasjonale prøvene vurderes blant annet i form av en *multiple choice* modell. Haugstveit, Sjølie og Ødegården (2004) påpeker hvor uheldig det er om elevene lærer at det bare er ett riktig svar på et spørsmål til en tekst. På mange av disse

flervalgsspørsmålene vil flere enn ett alternativ kunne være uttrykk for leseforståelse, tolkning og refleksjon over en tekst. Nettopp tolkning, vurdering og refleksjon over leste tekster er sentrale i kompetansemålene⁵¹, noe som er avhengig av åpne og gode dialoger om tekster og en holdning om at det ikke bare finnes ett svar på hva en tekst kan bety. I hvilken grad kan man si at det er mulig å gi uttrykk for egne tanker og synspunkter gjennom flervalgsspørsmål? Problematisk aspekt ved dette kan for det første relateres til et noe gammeldags syn på kunnskap og hva en tekst er⁵² (Fevolden og Lillejord 2005:132). Et annet problematisk aspekt ved flervalgsspørsmålene er knyttet til 'NPM'. Om denne type prøver kun brukes av og til, er det liten grunn til å tro at de vil få store konsekvenser for tekstsyn og leseopplevelser. Derimot vil konsekvensene knyttet til en stadig *øving* være svært problematiske. Når lærere settes under press for å prestere, et press som først og fremst genereres av aspekter ved 'NPM', er det overveiende sannsynlig at mye tid brukes til å forberede seg til denne type tester. Vektlegging av øving og forberedelser til prøver som måler et lite område av lesing, vil sålede kunne styrke forståelsen av lesing som dekontekstualiserte ferdigheter. I lys av dette er det grunn til å stille spørsmålstegn ved i hvilken grad prøvene da skal virke læringsfremmende og ikke minst motiverende.

Dette blir igjen et paradoks knyttet til spenningen mellom undervisvurdering og sluttvurdering. De nasjonale prøvene må, for å kunne brukes som grunnlag for å sammenligne, legge vekt på faktorer som tid og flervalgssvar for å kunne oppnå en slik sammenlignende funksjon. Dette er faktorer som fremheves for å skape en høy reliabilitet (Taylor 1994), men som nødvendigvis vurderer et smalere utsnitt av virkeligheten. Prøvene vil selvsagt gi viktig informasjon til skoleeiere, rektorer, lærere, foreldre og elever. Like viktig som å frembringe informasjon om læringsbytte, er det imidlertid å være bevisst på *hvordan* lesing vurderes og drøfte konsekvensene av vurderingen som gjøres. Bo Sundblad (foredrag 18.08.06) påpeker hvordan lesetester påvirker og opprettholder vår forståelse av hva lesing er. Et eksempel på dette er hvordan det da blir problematisk at en konstruert

⁵¹ Dette synet er også formulert i "Gi rom for lesing": "Lesingens meningsaspekt, forståelsen, er med andre ord avhengig av de erfaringer, kunnskaper og forventninger leseren møter teksten med i en gitt situasjon (...) Tekstens mening ligger altså ikke i de skrevne ordene, men i de tolkninger og slutningene som leseren gjør (UFD 2005:9)

⁵² Knut Nærum kritiserer også hvordan "det rådende litteratursynet snyter ungdommen for leseropplevelser. Syttenåringene tror det finnes en fasit, og at den vellykket lesing går ut på å finne den" (Nærum 2006:31). Han mener at litteraturundervisningen bærer preg av å være preget av en slags instrumentalisme og plikt og følgelig ikke motivasjon og leseglede. Antagonismen rundt forestillingen om literacy som kulturell kan også belyse Nærums kritikk.

sannhet som at den som *leser forttest, leser best* vil stemme overens med resultater fra prøvene. Han kritiserer hvordan de matematisk-vitenskapelige metodene har hatt stor påvirkning for fokuseringen på lesetesters reliabilitet, og hvordan ideen om at ”lesing er det du måler med lesetester” (Sundblad 2006) er en utbredt forestilling.

Vurdering blir naturlig nok satt i sammenheng med spørsmål rundt reliabilitet og validitet. Selv om vurderingsformen er den samme, har den ulik betydning i ulik sosial praksis. Er man opptatt av pålitelighet, stilles det spørsmålstegn ved den tekniske kvaliteten ved vurderingsformen. I undervisningssituasjonen dreier pålitelighet og rettferdighet seg mer om å forsikre seg om at elevene har en aldersadekvat skriftspråklig utvikling og å planlegge en helhetlig undervisning ut fra denne utviklingen. Ofte blir det imidlertid rettet større bekymring mot reliabiliteten ved en vurderingsform enn mot de sosiale konsekvensene av den samme formen. En sosial konsekvens av presset for å prestere godt på prøver vil kunne være at lærere prioriterer bort mer komplekse og sosiale skriftspråklige aktiviteter (Johnston og Costello 2005:258), for eksempel dramatisering, høytlesning, samtale og undersøkelser. En lærer ved en skole i Oslo uttaler følgende:

Før drev vi mye med temabasert undervisning. Var temaet eventyr, kunne vi flette inn musikk og drama og gå en hel dag i skogen og se på trolske trær. Vi hadde tid til å stoppe opp og spinne videre på noe ungene syntes var spennende. I dag er det mer sånn: Nei Gud, vi må telle troll, lete etter bokstaver og få skrevet noe.

(Aftenposten 2007)

Konsekvenser som *defensiveness* og en innsnevring av læreplanen har langt større betydning enn vurderingsinstrumentets reliabilitet (Johnston og Costello 2005:258). Standardiserte tester og prøver viser seg også å ha mindre konsekvenser for *endring* av praksis, som må knyttes til vurderingens *validitet* (Johnston og Costello 2005). Et sentralt spørsmål å stille for å vurdere validitet må være hvilke *ønskelige konsekvenser* vurderingen av lesing fører med seg. Dette omhandler det relasjonelle og situerte aspekt ved vurderingspraksis; i hvilken grad er det rom for at lærere diskuterer og reflekterer over forventninger til læring og læringsmål gjennom åpen og gjensidig kommunikasjon i et kollegium?

Dette vil være en viktig del av lokalt arbeid med vurderingskriterier. Knyttet til innføringen av de nasjonale vurderingskriteriene vil det være en utfordring og ikke la diskursen rundt *nivåer* få dominere læreres og elevers interaksjon og selv vurdering (Johnston og Costello 2005). Med nasjonale vurderingskriterier vil denne forståelsen kunne bli mer dominerende

også på de lavere trinnene i skolen. En sosial konsekvens er en utstrakt bruk av nivådifferensierte grupper, eksempelvis lesegrupper; ”slik fant lærerne ut at de hadde syv lesenivåer på trinnet. For at elevene skulle få opplæring på sitt nivå, ble de delt inn i grupper i norsktimene, på tvers av klassene” (Aftenposten 2007). Et sterkt fokus på nivå vil også mest trolig forsterke forståelsen av ’de grunnleggende ferdighetene’ som individuelle:

Når elevene nå blir splittet i grupper etter evner og kunnskap, vil det gjøre at de kommer i et konkurranseforhold til hverandre (...). I det nye systemet blir det viktig å skåre bra på tester ved skolestart. Fokus settes på den enkeltes elevs prestasjoner på områder som får betydning for utvikling av evnen til å kunne lese, skrive og regne. Dette skal danne grunnlaget for den tilpassede opplæringen som skal foregå i skolen.

(Bern og Blom-Bakke 2007)

Nivådifferensierte grupper vil selvsagt kunne være svært positive tiltak for å nå frem til elevene, spesielt når de tar utgangspunkt i en situert og reflektert vurderingspraksis. Samtidig kan vektleggingen av en diskurs rundt nivåer og et sterkt individfokus også påvirke elevene. Deres tenkning utvikles i stor grad fra de diskursene de er en del av. Et eksempel på dette kan være hvordan barn vurderer seg selv som lesere og slik reflekterer over diskursene rundt vurderingsformer de deltar i. En elev som beskriver seg selv gjennom hvilke bøker han liker å lese, hvordan han arbeider når han skriver og hva han har oppnådd å mestre alene og sammen med andre, skildrer gjennom dette skriftspråklige aktiviteter, vurdering og verdier i hans klasserom. I en annen diskurs har lærerne i større grad fokusert på avkodingsferdigheter, lesehastighet og beskrivelser av ulike nivåer, ofte med et mer distansert og dekontekstualisert språk. Et eksempel på internalisering av denne diskursen kan være spørsmålet; ”leste jeg dette bra?”. Gjennom interaksjon og samtale om tekster sosialiseres barna inn i skriftspråklige praksiser og identiteter, og det sosiale samspillet rundt aktivitetene kan derfor svekkes som følge av en mer individuell og smalere orientert undervisning. Gjennom at elevene *identifiseres* på et nivå, er det stor sjanse for at de blir værende i en slik problematisk diskurs, delvis fordi problemet blir representert som noe barnet mangler og ikke som problemer som har med læringsmiljøet å gjøre, delvis fordi en slik identifiseringsprosess grupperer barn sammen og delvis fordi eleven blir flyttet til et system som spesialisere seg i barnets problemer, ofte forstått som tekniske og smalere aspekter ved literacy. Johnston og Costello kritiserer kategorisering av elever gjennom følgende sitat av Yalom (1989); ”if we relate to people believing that we can categorize them, we will neither identify nor nurture...the vital parts of the other that transcend category” og av Baudanza (2001); ”he’s a two, borderline three, right now and we hope that

this enrichment program will put him over the edge” (Johnston og Costello 2005:261). Konsekvensene av en forestilling om lesing knyttet til *nivåer* og *individet* kan være en snublestein ved vurderingsfeltet. En større vektlegging av relasjonen til ’NPM’ og vurdering på systemnivå vil ytterligere kunne påvirke en slik utvikling. Konsekvensene kan bli en smalere oppfatning av ’å kunne lese’ og føre til mer individuell og dekontekstualisert orientert undervisning som ikke støtter opp under elevenes helhetlige skriftspråklige utvikling og de brede utdanningsmålene knyttet til fellesskap og allmenndannelse.

Forestillingen rundt *skal kunne* synes dominerende i grunnlagsdokumentene; ”mål som skal kunne nås, blir tydeliggjort (..) Det blir nær sammenheng mellom nasjonale prøver i alle fag” (UFD 2004:60). Når de nasjonale prøvene vurderer i hvilken grad elevene *har nådd* kompetansemålene, styrkes ideen om å pålegge en standard i et fastlagt mønster som kan oppnås på ulike nivåer. Disse nivåene kan forsterke en kognitiv, individuell og dekontekstualisert forståelse. Utfordringen knyttes ikke her først og fremst mønsteret, da det er stor grad av enighet om at en leseutvikling følger et mønster (Allard, Rudqvist og Sundblad 2003), men derimot hvordan vi skal vurdere elevene i forhold til kompetansemålene. Som tidligere vist må målene knyttet til ’å kunne lese’ oppfattes som *vide og komplekse*. Dette impliserer også at det er nødvendig med godt kjennerskap både til eleven, kompetansemålet og *lesing*. Hvordan vurdere om en elev kan ”lese barnelitteratur og fagtekster med flyt, sammenheng og forståelse for innholdet og beskrive egne litteraturvalg” (UFD 2005a:41)? Hva slags barnebøker leser elevene? En enkel kapittelbok med mange bilder eller Brødrene Løvehjerte? Harry Potter eller Matilda? Hva vil det si å lese med flyt? At eleven leser med sin personlige intonasjon og innlevelse? Feilfri høytlesing? Hva slags forståelse skal elevene uttrykke? Å gjentelle handlingen eller fabulere over og stille spørsmål til teksten? Et kompetansemål som dette krever godt *kjennerskap* både til kunnskapsområdet og eleven for å kunne vurdere hvor barnet er i sin skriftspråklige utvikling. Kompetansemålene formidler lesing som noe *komplekst og personlig*, samtidig som det uttrykker grunnleggende leseferdigheter. For å vurdere målet i sin fulle helhet forutsettes imidlertid at lesing, i tillegg til å vurdere nødvendige leseferdigheter, må forstås som *kontekstuell*. En ekstrem versjon av ikke å legge vekt på denne faktoren vil være å vurdere om en minoritetspråklig elev leser flytende og uttrykker god leseforståelse når han leser en ukjent tekst som har en handling knyttet til noe utenfor hans erfaringsverden. Samtidig kan ikke vurdering av lesing bli for relativ. Kompetansemålet uttrykker en

nødvendig lesekvalitet for selvstendig å kunne tilegne seg kunnskap gjennom å lese. Denne måten å lese på kan beskrives som nettopp *grunnleggende*.

Hvordan vurdere eleven opp mot komplekse kompetansemål? Komplekse kompetansemål krever andre vurderingsformer enn de som måler smalere og mer tekniske sider ved et kunnskapsområdet. Videre stiller det store krav til undervisningen. Det er problematisk å konstruere en motsetning mellom ferdigheter og motivasjon i bred forstand, men Peter Kemp (2006b) understreker likevel et sentralt perspektiv; ”for å få lyst til å lese, må vi se at vi kan få tak i noe, en visjon med mål og mening. Dette er motivasjonen til å lære seg redskapene som kan virkeliggjøre visjonen, og dersom en først skal lære seg redskapene og deretter hva de skal brukes til, mangler fort lysten”. En slik forståelse vektlegger relasjonen til ’allmenndannelse’, og vurderingsfeltet *kan* tilsvarende knyttes opp mot dette elementet gjennom vektlegging av kontinuerlig, situert og dialogisk vurdering med utgangspunkt i de bredere utdanningsmålene. Resultatkontroll og vektleggingen av relasjonen til ’NPM’ vil derimot virke innsnevrende både for hvordan vi vurderer, underviser og gir mening til ’å kunne lese’ som en ’grunnleggende ferdighet’.

6.3 Meningskonstruksjon

I hvilken retning de nasjonale vurderingskriteriene og det sammenhengende prøve- og vurderingssystemet utvikles, og hvilke konsekvenser de får for skoler, lærere og elever, fremstår enda som uavklart. Kriteriene er foreløpig ikke fastlagt og tatt i bruk, og eventuelle konsekvenser vil fremstå som en drøfting basert på annen teori og empiri. Når ’de grunnleggende ferdighetene’ og kompetansemålene framstår som åpne for ulik meningsutfylling, blir det imidlertid viktig å drøfte vurderingspraksis med hensyn til betydningsfastleggelse og legitimering.

Kompetansemålene er komplekse og vide, og ’å kunne lese’ inkluderer varierte skriftspråklige aktiviteter og et bredt syn på lesing. Derfor må de også oppfattes som mål å arbeide og utvikle seg mot. ’De grunnleggende ferdighetene’ har fremtredende funksjonelle forståelser knyttet til seg, men formidler samtidig brede oppfatninger. Når nasjonale prøver og kartleggingsprøver skal finne ut i hvilken grad kompetansemålene er nådd, vil dette bare vurdere en del av et mål. Hvordan preger vurderingsfeltet vår meningskonstruksjon, og

hvilken rolle spiller dette elementet i forhold til andre tegn som gir mening til 'de grunnleggende ferdighetene' og 'å kunne lese'?

6.3.1 Vurderingsfeltet - en snublestein

Den formative vurderingens validitet avhenger av i hvilken grad vurderingen bidrar til *læring*, i videre forstand enn utvikling av ferdigheter og kompetanse. Alle former for vurdering kan være læringsfremmende, også de summative. Både underveisvurderingen og sluttvurderingen er en del av elevers og lærereres selvverdinger og innehar således potensiale til å fremme læring og utvikling. Relasjonene til sentrale tegn i den utdanningspolitiske diskursen påvirker imidlertid vår meningskonstruksjon også hva gjelder vurderingsfeltet. Hvilke konsekvenser kan dette ha for forståelsen av 'å kunne lese' og selve læringsbegrepet?

De nasjonale vurderingskriteriene er utformet etter en standardbasert vurderingsform, og de har som mål å fremme et godt og nødvendig grunnlag for formativ vurdering. Samtidig har de noen utfordringer knyttet til seg. Målene *kan* føre til en mer instrumentalistisk vurdering og en standardisering av for eksempel lesing. For det første er det usikkert i hvor stor grad den lokale dialogen og refleksjonen vil finne sted som følge av at det innføres kriterier. For det andre vil styringsperspektivet, først og fremst med hensyn til resultatstyring, kunne føre til en innsnevring av innholdet i undervisningen, en læreplan *i* læreplanen. For det tredje kan dette føre til et individfokus som går ut over fellesskapsperspektivet og et elevsyn som ikke nødvendigvis bygger opp om 'allmenndannelse' som et essensielt mål. Diskursen rundt nivåer og individet vil kunne prege elevene og bli en del av deres selvoppfattelse.

Det er videre en motsetning mellom kompetansemålene og vurderingsinstrumentene som tas i bruk. Innføringen av kompetansemål som mål for elevenes læring fordrer situerte og relasjonelle vurderingsformer som har som *hensikt* å være underveisstøttende. Kultur for læring fremhever da også at all vurdering skal være standardbasert. Black and William (2001) fremhever hvordan formativ vurdering, *vurdering for læring (assessment for learning)*, er den eneste formen for standardbasert vurdering som bidrar til endring av praksis i betydningen økt læring. Essensen i formativ vurdering av lesing vil blant annet bety en kvalitativ vurdering av elevers helhetlige skriftspråklige utvikling. Samtidig er det grunn til å stille spørsmålsteget ved i hvilken grad de brede utdanningsmålene også får plass i

undervisvurderingen. I hvilken grad vil dominerende forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene' påvirke hva som legges vekt på og prioriteres også i undervisvurderingen? Den formative vurderingen har imidlertid et langt større *potensiale* til å vurdere en bredere forståelse av læring. Undervisvurdering og formativ vurdering har i lang større grad mulighet til å vektlegge relasjonen til 'allmenndannelse' og en bredere oppfatning av 'læring' enn hva relasjonen til 'NPM' og resultatvurdering vil gjøre.

Det er overveiende sannsynlig at de nasjonale prøvene også vil fungere som en form for sluttvurdering, til tross for de uttalte hensiktene om at prøvene i stor grad skal være undervisvurdering. Dette vil kunne prege vår meningskonstruksjon rundt 'å kunne lese', kompetansemålene og 'de grunnleggende ferdighetene', en meningskonstruksjon som også kan få sosiale konsekvenser. Mest avgjørende for de problematiske konsekvensene av vurdering, er elementene knyttet til 'NPM'. Ved å forberede elever for prøver og tester kan en konsekvens også være at lærerne i større grad får en funksjonærrolle framfor å fasilitere bredere utdanningsmål (Strømquist 2002:40-43). Dette kan belyses gjennom det diskursteoretiske begrepet *politisk subjektivitet*, som henviser til hvordan individer formes til sosiale aktører med tilhørende ønskelige forståelser. NPM-elementet vil videre kunne føre til et enda større fokus på smalere sider av et kunnskapsområde og en bortprioritering av mer komplekst skriftspråklig innhold i skolen, innhold som i større grad vil kunne stimulere barn og unge til leselyst, leseforståelse og en kritisk tilnærming til tekst.

Konsekvensene av vurdering kan føre til en innsnevring av læringsbegrepet. De målbare sidene av lesing og av 'de grunnleggende ferdighetene' må selvsagt få oppmerksomhet i skolen, men selve *snublesteinen* er knyttet til at forståelsen av at 'de grunnleggende ferdighetene' *skal kunne måles* blir en fremtredende forståelse i Kunnskapsløftet, og dermed vil prege innholdet i skolen i stadig større grad. Dermed blir Sainsburys påstand om at en bestemt definisjon av lesing blir konkret i en vurdering, aktuell. Å vurdere elever i forhold til kompetansemålene krever derfor en ytterligere problematisering enn hva som er tilfelle i den utdanningspolitiske diskursen. Vurderingsfeltet fremstår nå i tillegg som en *løsning* på sosiale og utdanningsmessige problemer, men med svært liten grad av problematisering rundt fenomenene i seg selv. Dette forsterker i seg selv forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' som funksjonelle og dekontekstualiserte. Denne forståelsen er imidlertid ikke adekvat for arbeidet med 'å kunne lese' og de komplekse og vide kompetansemålene.

6.3.2 Legitimering

Mer utstrakt bruk av undervisvurdering vil gi mindre grad av klassifisering av elever, samtidig som det er en utfordring at formative vurderingsformer ikke blir tatt like seriøst som en form for vurdering. De er gjennomført av lærere og blir som oftest ikke presentert i et matematisk språk, og i de fleste sammenhenger vil disse vurderingene bli overgått av summative vurderingsformer. Det er ofte de summative aspektene som blir dominerende i system- og resultatvurderingen, til tross for at et uttalt mål er nettopp undervisvurdering. Samtidig behøver ikke systemvurdering å bety vektlegging av aspekter ved nyliberalt tankegods i 'NPM'. Det er ikke uproblematisk å overlate ansvar lokalt, og systemvurderingen må derfor også sees i et perspektiv om en utvikling hvor man i dag styrer med andre virkemidler enn tidligere. Samtidig fører dette til at virkemidlenes karakter og ikke minst konsekvensene av virkemidlene må ble gjenstand for problematisering.

Systemvurderingen innehar et mektig virkemiddel for å oppnå symbolsk kontroll og dominans, både overfor elever, lærere og foreldre. Diskursen vil også påvirke leserne, - elever, foreldre, lærere og offentligheten generelt når den stadig brukes i media (Johnston og Costello 2005:263). Resultater blir ofte framstilt som fakta og det stilles få spørsmål ved selve vurderingsformen. Dette må videre relateres til hvordan konstruksjonen av bilder, knyttet til de dårlige *leseferdighetene* som kom fram gjennom resultatene på internasjonale og nasjonale prøver, formidlet en forståelse av krise og forfall. Bildene virker sterkt legitimerende for politiske tiltak og virkemidler, og i tillegg kan det formidle snevrere forståelser av hva eksempelvis lesing er. I denne sammenheng aktualiseres Bartons (1994) *skills discourse*. Problematisering rundt hvordan vi vurderer lesing, er i liten grad vektlagt i den utdanningspolitiske diskursen. Videre problematiseres i liten grad utfordringer knyttet til 'å kunne lese', og testene og prøvene framstår i større grad som løsning på sosiale og økonomiske utfordringer i 'kunnskapssamfunnet'. Prøver og tester blir effektive og nødvendige responser. Et tiltak som vurdering av hva elevene *har lært*, synes lett å legitimere. Dette vil forsterke forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' som individuelle, funksjonelle og dekontekstualiserte ferdigheter.

Elmore (2000) påpeker hvordan testtenkningen bygger på å få kunnskap om elever lærer det de blir undervist i og videre hvordan denne tenkningen har en sterk politisk, økonomisk og sosial appell. På denne måten fremstår nasjonale prøver som en politisk attraktiv idè og lett å

legitimere. De nasjonale prøvene kan også tjene som eksempel på at det foregår en diskursiv kamp om betydningsfastleggelsen rundt tegnet 'NPM' og i hvilken grad aspekter ved tegnet skal få innflytelse i den utdanningspolitiske diskursen. Motstanden mot prøvene fra 2004 var også først og fremst rettet mot offentliggjøringen. Samtidig kom det kritikk, spesielt fra profesjonshold, om at prøvene var for vanskelige. Denne kritikken fikk derimot ikke tilsvarende offentlig oppmerksomhet. Dette kan tolkes som et uttrykk for at prøvene tydelig plasserer ansvaret for elevenes læring i skolen, og at dette er en forståelse det er bred enighet om på den samfunnsmessige arenaen. Med bruk av slike argumenter er det lettere å legitimere de nasjonale prøvene. Kontinuiteten i den utdanningspolitiske diskursen synliggjør hvordan det etableres en relasjon mellom mål- og resultatstyringen ved tegnet 'NPM', 'de grunnleggende ferdighetene' og nodalpunktet 'læring'. Disse relasjonene og premisene som knyttes til de ulike elementene er med på å forme vår meningskonstruksjon rundt hva som er skolens viktigste oppgaver.

6.3.3 Internasjonalt tankegods

Analysen viser hvordan det internasjonale perspektivet er veldig tydelig i Kunnskapsløftet. Phillips (2004) påpeker hvordan dårlige resultater i internasjonale undersøkelser, negative evalueringer, nasjonal misnøye som følge av spesielt medieoppslag, ny teknologi etc, virker som *katalysatorer* for en større interesse for andre lands utdanningssystemer eller internasjonale rammeverk. Bildet av forfall i norsk skole etter dårlige resultater i de internasjonale undersøkelsene er et eksempel på en slik katalysator, et konstruert bilde som bygger opp under å gi legitimitet til endring. En stor del av argumentasjonen for innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene' og fastlagte kompetansemål er i Kultur for læring basert på henvisninger til de internasjonale komparative undersøkelsene. Steiner-Khamsi (2004) beskriver hvordan OECD- og IEA-studiene i seg selv gir grunnlag for resultatbasert utdanningsreform.

Innføringen av 'grunnleggende ferdigheter' og kompetansemål er som vist tett knyttet opp mot DeSeCos rammeverk og arbeid. Arbeidet med og implementeringen av de nasjonale vurderingskriteriene er også implementering av til dels *lånt* tankegods. De nasjonale prøvene er utarbeidet etter samme mal som PIRLS og PISA og følger det samme teoretiske rammeverket. Det er imidlertid interessant at flere henvisninger til internasjonale trender som gir legitimitet til Kunnskapsløftet i liten grad er dokumentert. Legitimeringen knyttes derfor i

i større grad opp mot bilder og konstruksjoner som bidrar til å legitimere politiske de beslutningene. I denne sammenheng vil det si at den utdanningspolitiske diskursen gir oss en forståelse av behov for endring, en forståelse som i stor grad er basert på internasjonalt tankegods. Spesielt med hensyn til konstruksjonen av bilder om ferdighetsforfall og en utstrakt bruk av (tomme) uttrykk, synes diskursen tilsynelatende helhetlig og fullstendig.

Det bør ikke betviles at de internasjonale testene og de nasjonale prøvene har gitt viktig og troverdig kunnskap om norsk skole. De er veldig presise metodologisk og har med seg en vitenskapelig tyngde som gir stor kraft til legitimering av utdanningsreformer. Steiner-Khamsi påpeker hvordan prøver i dette formatet genererte et enormt reformpress både i USA og England, og videre ga mye legitimitet i debatten rundt innføringen av klarere standarder, tydelige vurderingskriterier og større grad av testing (Steiner-Khamsi 2004:207). Analysen har også hvordan dette til en viss grad også har skjedd i Norge. Som dette kapitlet har vist, kan spesielt NPM-aspektene ved vurderingsfeltet få betydning for hvordan den implementerte delen av reformen kan ta videre form.

Snublesteinen er knyttet til om vurderingsfeltet bidrar til en innsnevring av læringsbegrepet. Vurderingsfeltet har imidlertid *potensiale* til å fasilitere både nødvendige ferdigheter, komplekse kompetansemål og de brede utdanningsmålene. Dette krever imidlertid et kritisk blick på både forståelser og praksis rundt vurdering av kompetansemålene og 'de grunnleggende ferdighetene' i Kunnskapsløftet.

7. Avslutning

*Ikke å skrive mot, men for. For det jeg
har å si, ikke i kamp med de andre.*

Hanne Ørstavik

Denne analysen hadde som mål å belyse den todelte problemstillingen:

*Hvordan oppstod 'de grunnleggende ferdighetene' som et sentralt element i norsk
utdanningspolitikk?*

*Hvordan konstrueres forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene', spesielt med hensyn til
'å kunne lese'?*

Problemstillingen har blitt belyst gjennom en diskursteoretisk tilnærming og ved hjelp av teoretiske bidrag. Oppgaven har blitt strukturert gjennom å analysere 'de grunnleggende ferdigheter' som element, og hvordan dette tegnet relateres til sentrale elementer i den utdanningspolitiske diskursen rundt *læring*; 'kunnskapssamfunnet', 'NPM' og 'allmenndannelse'. I analysen har bidrag fra den vitenskapelige arenaen vært vesentlig for å skape en bred tilnærming til 'de grunnleggende ferdighetene' og på denne måten også bidratt til å dekonstruere fremtredende forståelser i den utdanningspolitiske diskursen. Det var et viktig mål for oppgaven å eksplorere og problematisere 'de grunnleggende ferdighetene' som et sentralt element i Kunnskapsløftet. Samtidig var det et mål å vise hvordan den metodiske tilnærmingen er egnet for å belyse problemstillingen. Jeg vil derfor gjøre noen refleksjoner knyttet til den diskursanalytiske fremgangsmåten i oppgaven, før jeg deretter oppsummerer sentrale funn og konklusjoner fra analysen.

7.1 Metodisk refleksjon

Analysen av hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' oppstod som et sentralt element, kunne blitt gjennomført med andre metodiske fremgangsmåter enn den diskursanalytiske. Blant annet ville et historisk perspektiv gitt en større forståelse av årsaker, opprinnelse og prosesser knyttet til hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' *oppstod* som et sentralt element i den utdanningspolitiske diskursen, enn hva en diskursteoretisk tilnærming kan

gjøre. Som tillegg til diskursanalysen ville en metodisk tilnærming som intervju gitt større grunnlag for å trekke konklusjoner med hensyn til problemstillingen. Dette er særlig interessant for kapitlet som omhandler vurdering som en snublestein, hvor empirisk undersøkelse av eventuelle sosiale konsekvenser kunne vært ønskelig. Det finnes i tillegg lite empiri som kan belyse dette i en norsk kontekst. Analysen aktualiserer imidlertid behovet for og nødvendigheten av å undersøke vurderingsfeltet og de sosiale konsekvensene nærmere.

Analysen har vist hvordan det er knyttet ulike forståelser til 'de grunnleggende ferdighetene' og har videre drøftet utfordringer i Kunnskapsløftet. En *styrke* ved Laclau og Mouffes diskursteori, og det viktigste argumentet for valg av metodisk tilnærming, er nettopp å vise hvilke forståelser som er tilstede i en diskursiv formasjon. Jeg vurderer derfor den valgte metodiske tilnærmingen som relevant og viktig med hensyn til å belyse problemstillingen og dermed også arbeide mot målene som ble satt for oppgaven. Den diskursanalytiske tilnærmingen er spesielt godt egnet for å *utvide* forståelsen av et fenomen og samtidig *problematisere* et kunnskapsområde. Analytiske kategorier er videre godt egnet til å belyse nettopp hvordan vi gir *ulik* mening til samme sentrale fenomen.

Dette gjør det også viktig å være bevisst på egen posisjon. For i størst mulig grad å kunne vise ulike forståelser av 'de grunnleggende ferdighetene', har jeg i liten grad foretatt normative vurderinger underveis i oppgaven. Samtidig understreker Rosengren (2002), Mathiesen (1997) og Winther Jørgensen og Phillips (2002) hvordan en antydning av at det kan finnes noe bra eller dårlig ved et kunnskapsområdet er en naturlig konsekvens, og til en viss grad også *ønskelig*, i forlengelsen av en diskursanalyse. Et slikt normativt eller kritisk perspektiv er spesielt aktuelt med hensyn til å drøfte sosiale konsekvenser av politiske prosesser. I analysen av 'de grunnleggende ferdighetene' er det i all hovedsak et deskriptivt syn som ønskes formidlet. I drøftingen av konsekvenser knyttet til vurderingsfeltet er derimot det normative og kritiske perspektivet med hensikt tydeligere uttalt.

Silverman (2001) fremhever hvordan jeg som avsender må gi bekræftende svar på om jeg har demonstrert analysens troverdighet og om analysen har teoretisk eller praktisk relevans. Med utgangspunkt i at diskursanalysen nettopp vektlegger tolkningsmangfoldet og leserens forståelser, *significance*, er det viktig å vurdere i hvilken grad jeg har vist og begrunnet hvordan ulike forestillinger kan påvirke vår meningskonstruksjon. Dette vil blant annet bety

at jeg har lest og orientert meg bredt for i størst mulig grad kunne synliggjøre ulike forståelser og ikke minst skape god mening i min egen tekst. Denne kunnskapen har blitt brukt til å vurdere hvilke begreper og teorier som er best egnet til å belyse problemstillingen. Velbegrunnede framstillinger er videre vesentlige for å kunne synliggjøre ulike forståelser uten å foreta normative vurderinger utover det ønskelige. I denne sammenheng er det helt sentralt å være bevisst egen førforståelse og kulturelle kompetanse i prosessen (Neumann 2001), noe som både må oppfattes som en styrke og en utfordring. Dette har blant annet vist seg gjennom hvordan flere av mine egne innstillinger har endret seg i arbeidet med denne oppgaven. På noen områder har jeg blitt mer kritisk innstilt og tilsvarende fått en ny forståelse av fenomenene jeg har undersøkt. Gjennom analysen har jeg fått innblikk i forståelser ved fenomenet 'de grunnleggende ferdighetene' og 'å kunne lese' som jeg tidligere ikke har sett. På denne måten kunne jeg også stille andre spørsmål til fenomenet enn hva jeg kunne ut fra en hverdagsforståelse. Dette blir også en forutsetning for å problematisere og reflektere over et kunnskapsområde.

Mathisen (1997) fremhever hvordan vi blir bedre til lese og analysere sentrale bidrag til en diskurs når vi har noen forestillinger om hva som *kunne* ha blitt lagt vekt på. Ved å utvikle innsikt i *ulike* lese måter, blir begrensningene også færre med hensyn til eget sosialt utgangspunkt. I forlengelsen av refleksjonene rundt egen posisjon og egne forståelser, mener jeg at prosjektet også har potensiale til å få både praktisk og teoretisk relevans. Problemstillingens aktualitet bør gjøre en dypere forståelse av 'de grunnleggende ferdighetene' og 'å kunne lese' interessant for praksisfeltet. Samtidig mener jeg at oppgaven har en teoretisk relevans. Den utdyper hvordan ulike forestillinger inngår i forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' og hvordan diskursanalyse kan være en egnet teoretisk og metodisk innfallsvinkel til en studie som har som hensikt å si noe om hvordan et fenomen blir *representert* og meninger *konstruert*. Gjennom å utdype forståelsen av både et konkret fenomen og sentrale begreper i Kunnskapsløftet håper jeg å kunne bidra til å skape større innsikt i kunnskapsområdet som har vært gjenstand for undersøkelse. Jeg vurderer grundigheten i analysen som adekvat for å antyde en slik gyldighet.

7.2 Et sentralt element

'De grunnleggende ferdighetene' oppstod som et sentralt element i den utdanningspolitiske diskurs i St.meld. 30, Kultur for læring. Analysen har vist hvordan begrepet må oppfattes som avløsende for Kvalitetsutvalgets *basiskompetanse* og hvordan meningsinnholdet i disse begrepene således formidles tilsvarende. Det eksisterer imidlertid ulike forståelser av kompetansebegrepet, som kan defineres både som funksjonelle ferdigheter *og* som en kulturell kompetanse som nærmer seg allmenndannelsesbegrepet. Videre knyttes 'de grunnleggende ferdighetene' i Kultur for læring også til literacybegrepet. Både ferdigheter, kompetanse og literacy fremheves som sentrale uttrykk for elevenes læring, men begrepsbruken problematiseres i svært liten grad i den utdanningspolitiske diskursen. Den høye hyppigheten og vektleggingen av begrepene ferdigheter og kompetanse vil imidlertid prege vår meningskonstruksjon. Når begrepene likevel fremstår som delvis åpne for ulik meningsutfylling, vil relasjonene til andre tegn i diskursen, og ikke minst vektleggingen av de samme relasjonene, være sentrale for å skape mening. I argumentasjonen for innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene', er det spesielt relasjonen til kunnskapssamfunnet som blir vektlagt, både med hensyn til konstruksjonen av bilder *og* til bruk av begreper og til dels *tomme* uttrykk. Den internasjonale påvirkningen for begge disse aspektene er betydelig. Både valg og bruk av begreper, konkrete resultater og vektleggingen av relasjonen til 'kunnskapssamfunnet' bidrar til å *legitimere* etableringen av 'de grunnleggende ferdighetene' som et sentralt element i den utdanningspolitiske diskursen. Den utdanningspolitiske diskursen i Kultur for læring formidler en fremtredende forståelse av 'de grunnleggende ferdighetene' som funksjonelle, individuelle og dekontekstualiserte.

Jeg har i analysen vist hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' oppstod som et sentralt *element* i den utdanningspolitiske diskursen, et tegn uten en fastlagt betydning. Spørsmålet er videre om det kan forstås som et moment, et tegn med en fastlagt betydning. For å undersøke dette nærmere, var det nødvendig å konfrontere fremtredende forståelser med alternative beskrivelser av virkeligheten (Mathiesen 1997). Vitenskapelige bidrag blir derfor en viktig innfallsvinkel for å kunne belyse nettopp ulike forståelser av et sentralt fenomen.

7.3 Meningskonstruksjon

Literacybegrepet og nærlesingen av 'å kunne lese' dekonstruerer forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' som funksjonelle, individuelle og dekontekstualiserte. Slik belyses dermed alternative forståelser av fenomenet. Analysen viser hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' også må forstås som et uttrykk for komplekse fenomener. Ved siden av å være et uttrykk for en funksjonell forståelse av hvordan skriftspråket etableres som grunnlag for læring, er forestillingen om 'de grunnleggende ferdighetene' som mangesidig og som en form for kulturell kompetanse også aktuell. Videre viser nærlesingen av 'å kunne lese' og tilknyttede kompetansemål hvordan det er en *vid* forståelse av lesing som formidles i Kunnskapsløftet. Kompetansemålene viser hvordan vi må ha en bred og kompleks tilnærming til lesing og andre skriftspråklige aktiviteter, slik at vi gir elevene mulighet til å involvere og utvikle seg for å ta aktivt del i skriftspråkets mange fasetter. Dette betyr en sterkere vektlegging av relasjonen til 'allmenndannelse'. Samtidig viser analysen av vurderingsfeltet hvordan vektlegging av relasjonen til 'NPM' kan innsnevre forståelsen av 'å kunne lese', 'de grunnleggende ferdighetene' og til slutt selve læringsbegrepet.

'De grunnleggende ferdighetene' oppfattes å være et element fordi det ikke kan knyttes et dominerende eller hegemonisk meningsinnhold til hvordan de skal oppfattes. Samtidig som elementet fremstår som *fastlagt* i en utdanningspolitisk diskurs rundt læring, er det ikke fullstendig definert. Derimot er det mange utfordringer og snublesteiner knyttet til vår meningskonstruksjon rundt 'de grunnleggende ferdighetene'. Begrepsbruk og begrepsfesting må beskrives som en utfordring i Kunnskapsløftet. *Kompetanse* og *ferdigheter* har etterhvert blitt belastede og nærmest tomme begreper som forsterker et funksjonelt, individuelt og dekontekstuellet perspektiv når de i så stor grad relateres til 'kunnskapssamfunnet' og vektleggingen av sammenhengen mellom kunnskap og økonomi. Når *literacy* tas i bruk som et uttrykk for 'de grunnleggende ferdighetene' virker det som et mer positivt ladet begrep, i tillegg til at det retter oppmerksomheten mot dyktighet i omgang med *skriftspråket*. Til slutt kan de ulike forestillingene rundt nettopp literacy bidra til å belyse kompleksiteten og antagonismene som er tilstede i det diskursive feltet rundt 'de grunnleggende ferdighetene'. Samtidig synliggjør de ulike forestillingene hvordan betydningsfastleggelse er en utfordring som må knyttes både til uttrykket 'de grunnleggende ferdighetene' og til literacybegrepet. *Kjernen* i literacy, å tilegne seg kunnskap gjennom å lese og skrive, er en funksjonell forståelse som tydelig konstrueres i 'de grunnleggende ferdighetene'. Hva da når 'de

grunnleggende ferdighetene' likevel skal være et uttrykk for så mye mer? 'De grunnleggende ferdighetene' er for eksempel et lite egnet begrep for å formidle kompleksiteten og dybden i 'å kunne lese'. På denne måten blir både literacy og 'de grunnleggende ferdighetene' uttrykk for meningsinnhold som ligger utenfor deres logikk.

Ferdigheter, kompetanse og literacy er alle problematiske begreper med hensyn til at de blir knyttet til ulike forestillinger og definert på til dels ulike måter. De synes brukt både bevisst og ubevisst, og etterhvert kan de uthules og bli ubestemmelige med hensyn til mening. På denne måten blir de også politisk virkningsfulle. Når elementer er spesielt åpne for ulik betydningsfastleggelse, blir *relasjonene* til og *vektleggingen* av andre tegn i diskursen betydningsfull for vår meningskonstruksjon. Relasjonen mellom 'de grunnleggende ferdighetene' og 'kunnskapssamfunnet' gir en annen betydningsfastleggelse enn hva relasjonen til 'allmenndannelse' vil konstruere. Ved siden av meningskonstruksjonen knyttet til begrepsbruk og begrepsfesting, må en annen stor utfordring i Kunnskapsløftet relateres til vurderingsfeltet.

Vurderingen i skolen og av elevene har alltid funnet sted og er en integrert del av skolens virksomhet. Vurdering av skolen er et relativt nytt fenomen, og er tett knyttet opp mot 'NPM'. Som en konsekvens av et press rettet mot skolen og lærerne for å prestere på prøver og tester, kan forståelsen av 'de grunnleggende ferdighetene' og læringsbegrepet innsnevres. Dette har først og fremst to sider. Det ene aspektet er hvordan prøvene er utformet og hvilke forståelser av hva som blir vurdert, som vist gjennom 'å kunne lese', som blir formidlet. Dersom lærerne bruker mye tid på å øve til disse testene, vil mange og mer komplekse skriftspråklige aktiviteter bli prioritert bort. Det andre aspektet er knyttet til spenningsfeltet mellom underveisvurdering og sluttvurdering. De nasjonale prøvene skal være underveisvurdering, men blir i stor grad konstruert etter en målebasert modell, som står i et motsetningsforhold til standardbasert vurdering. Kultur for læring legger vekt på at all vurdering skal være standardbasert. En standardbasert vurdering er ikke konstruert for sammenligning, men kan derimot i større grad oppfattes å være læringsfremmende fordi den forutsetter kontinuerlig, dialogbasert og helhetlig vurdering.

Vurdering er en viktig del av elevenes skriftspråklige utvikling, men slik tegnet fremstår i Kunnskapsløftet, kan det være en snublestein på denne veien. Spesielt vil vektleggingen av relasjonen til 'NPM' kunne få stor innvirkning. Dersom det etableres en forestilling om at

'de grunnleggende ferdighetene' skal kunne *måles* vil dette påvirke vår meningskonstruksjon av elementet og forsterke forståelsen av funksjonelle, individuelle og dekontekstualiserte ferdigheter, ferdigheter som kan innlæres for så å teste om eleven *har nådd* kompetansemålet. De nasjonale vurderingskriteriene kan også være en snublestein henimot en vektlegging av noen kompetansemål framfor andre, og også føre til en større vektlegging av nivå og klassifisering av elever. Samtidig kan vurdering som i sterkere grad relateres til bredere utdanningsmål og som er basert på situert og dialogbasert undervisvurdering, inneha et stort potensiale for å fremme læring i vid forstand. En bred oppfatning av lesing vil kreve vurderingsformer som er utviklet for å ta opp i seg dette, og som kan sette ord på komplekse og meningsstyrte prosesser. Vurderingsfeltet fremstår i dag som svært åpent både med hensyn til meningskonstruksjon og sosiale konsekvenser, og det blir interessant å følge utviklingen på dette feltet fremover. En bred forståelse av lesing må også få prege vurderingsformene.

7.4 Legitimering og internasjonal påvirkning

Både begrepsfesting, legitimering og valg av virkemidler er i stor grad knyttet opp til internasjonale aktører. Den internasjonale påvirkningen skjer i form av både konkrete og imaginære størrelser. Analysen har vist hvordan påvirkningen har vært konkret i form av resultater, definisjoner, rammeverk for prøver etc. Samtidig har påvirkningen også vært stor med hensyn til de gjennomgående referansene til imaginære uttrykk som kunnskapssamfunnet, behovet for økt kompetanse, livslang læring, internasjonale standarder etc. Innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene' er et element som i stor grad legitimeres på denne måten. Også innføringen av nasjonale prøver og nasjonale vurderingskriterier blir legitimert med henvisninger til denne type uttrykk. Etableringen av slike relasjoner vil også følgelig virke legitimerende for virkemidlene som iverettes. Relasjonene mellom de sentrale elementene er med på å forsterke vår meningskonstruksjon, og de imaginære og delvis tomme uttrykkene gis i stor grad mening gjennom hvordan det legges vekt på 'de grunnleggende ferdighetene', sammenhengen mellom kunnskap og økonomi, resultatvurdering og *læring*. Som et krystalliseringspunkt i en diskurs, påvirker også meningskonstruksjonen rundt 'de grunnleggende ferdighetene' selve læringsbegrepet, og derfor er det viktig å *problematisere* hvordan 'de grunnleggende ferdighetene' framstår og hvordan mening blir konstruert.

I den utdanningspolitiske diskursen står 'de grunnleggende ferdighetene' i betydningen funksjonelle, individuelle og dekontekstualiserte, igjen som en slags kjerne eller et skjelett. Denne forståelsen forsterker av vektleggingen av relasjoner i den diskursive formasjonen rundt læring. En vektlegging av elementet i seg selv er et uttrykk for hva som anses som viktig, og det er videre problematisk å skulle være i mot et større fokus på ferdigheter og kompetanse. Dersom de grunnleggende ferdighetene fremstår som overordnede kan dette innebære en instrumentalistisk og mekanisk tilnærming til sentrale kunnskap- og erkjennelsesområder som for eksempel 'å kunne lese'. Tilsvarende kan forsøk på å utvide 'de grunnleggende ferdigheter' til å skulle ta opp i seg skolens mer overordnede målsetning bli en innsnevring av skolens innhold og kjerne. Kanskje kan man trekke en parallell til et begrepspar som utdanning og opplæring, hvor det snevrere begrepet opplæring etterhvert har overtatt for utdanning som mye brukt begrep. I denne sammenheng kan sentrale uttrykk som kunnskap og allmenndannelse i større grad bli avløst av begreper som ferdigheter og kompetanse. 'Grunnleggende ferdigheter' er et begrep og et element det er behov for i norsk utdanningspolitikk, men ikke som relatert til noe overordnet eller til skolens bredere målsetninger. Når det derimot er en hovedsaklig *vid* forståelse av lesing som formidles i selve læreplanen, Kunnskapsløftet, må imidlertid elementet 'de grunnleggende ferdigheter' også forstås som uttrykk for komplekse fenomener. Kompetansemålene i lesing og 'å kunne lese' i impliserer en ganske annen forståelse enn hva som opprinnelig knyttes til uttrykk som grunnleggende lese- og skriveferdigheter og funksjonell literacy.

Antagonismen knyttet til innhold og *hva* elevene skal lese, viser hvordan det lett er mer perifere sider av en læreplan som får stor oppmerksomhet. Det er problematisk å legitimere med hensyn til innhold, mens en satsning på 'grunnleggende ferdigheter' er langt enklere å legitimere. De er kontekstuavhengige *nok* og kan følgelig defineres felles for andre, uten de samme problematiske aspektene som et definert innhold kunne gitt. Legitimeringen mangler imidlertid en problematisering av de komplekse fenomenene de tar mål av seg å beskrive. Innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene' og mer utstrakt bruk av vurdering fremstår i stor grad som *løsninger*. Bruken av tomme begreper og en sterk tro på prøver og tester som virkemiddel til å løse større sosiale utfordringer, forsterker en smalere forståelse av 'de grunnleggende ferdighetene'. Med innføringen av 'de grunnleggende ferdighetene' er det tilsynelatende et magert skjelett som står igjen, men de har samtidig bred appell. Det er imidlertid essensielt å se hvordan alternative virkelighetsoppfatninger kan problematisere og utdype vår forståelse av sentrale elementer i Kunnskapsløftet.

Kildeliste

- Aftenposten (2007): Den nye sorteringsskolen. Artikkel i A-magasinet 09.02.07, s. 18-26.
- Aftenposten (2006): PC-idiotene kommer. Intervju med Espen Holm, 21.06.06.
- Agnello, Mary F. (2001): *A Postmodern Literacy Policy Analysis*. New York: Peter Lang Publishing.
- Albæk, Erik, Peter Dahler-Larsen, Hanne Foss Hansen, Hanne K. Krogstrup, Flemming Larsen, Morten Lassen og Søren Winter (2001): Evalueringens fremtid – fremtidens evalueringer. I: Dahler-Larsen, Peter og Hanne Kathrine Krogstrup (red): *Tendenser i evaluering*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Allard, Birgita, Margaret Rudqvist og Bo Sundblad (2003): *Læseudvikling*. København: Alinea
- Alsheimer, Leif (2004): *Bildningsresan: från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangskapande bildning*. Stockholm: Prisma.
- Alvesson, Mats og Kaj Skoldberg (1994): *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amundsen, Marthe (2004): Kvalitetsvurdering på den utdanningspolitiske dagsorden : på vei mot en markedsstyrt utdanningsideologi? Oslo: Hovedoppgave i pedagogikk.
- Aukrust, Vibeke G. og Helge Samsø (2003): Lesing og kognitiv utvikling. Er det noen sammenhenger? I: *Nordisk Pedagogik* 02/2003, s.65-78.
- Barton, David (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of the Written Language*. UK: Blackwell Publishers.
- Bedre Skole (2006a): Skolens fag i et dannelsesperspektiv. Intervju med Laila Aase. 03/2006, s. 32-33.
- Bedre Skole (2006b): Skolens oppgave og lærernes arbeid. En kritisk røst fra den danske skolepolitiske debatten. Intervju med Peter Kamp. 04/2006, s. 62-65.
- Berge, Kjell L. (2005): Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologier og strategier. I: Aasen, Arne J. og Stur Nome (red): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars, Trine G. Dahl, og Stephen Walton (red): Skriftkultur. *Norsk Sakprosa* 10/2004.
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (2000): *Den samfunnskapte virkelighet*. Oslo: Fagbokforlaget. (Utk. første gang 1966).
- Bergesen, Helge O. (2006): Kampen om kunnskapsskolen. I: *Samtiden* 04/2006, s. 32-47.

- Bern, Kari og Anita Blom-Bakke (2007): Sorterende og ikke inkuderende. Innlegg i *Aftenposten Aften* 28.02.07).
- Bern, Kari og Anita Blom Bakke (2005): Tilpasset opplæring: en diskursanalyse: begrepets vandring gjennom historien: hvilken retning tar begrepet? Hovedoppgave i pedagogikk, Høgskolen i Lillehammer.
- Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis
- Black, Paul og Dylan William (2001): Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment. <http://ditc.missouri.edu/docs/blackBox.pdf>
- Blunt, Adrian (2000): Literacy Research and Policy Development: Mapping the Dominant Discourses. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/d3/78.pdf
- Burr, Vivien (1995): *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Carnoy, Martin (1999): *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning
- Castells, Manuel (1996): *The rise of the network society. I: The information age : economy, society and culture*. Vol. 1., 2.utg. UK: Blackwell Publishers.
- Castells, Manuel (1997): *The power of identity. I: The information age : economy, society and culture*. Vol. 2., 2.utg. UK: Blackwell Publishing.
- Cruickshank, Jørn: Presentasjon, diskursanalyse. <http://www.agderforskning.no/download/Nyheter/Foredrag/Volda%20presentasjon.pdf>
- Dagbladet (2006): Kjø med prøver i Oslo-skolen. Artikkel i Dagbladet 23.04.06, s.2-3.
- Djupe, Øystein (2005): Hva skjer med læreplanene i Kunnskapsløftet? Tale/artikkel, publisert 29.11.05. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Kunnskapsminister_Oystein_Kare_Djupe_dal/_taler_artikler/2005/Hva-skjer-med-lareplanene-i-Kunnskapsloftet.html?id=113209
- Eide, Kjell (2004): Utdanningpolitikk og annen politikk. I: Aasen, Petter, Per B. Foros og Per Kjøl (red): *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelen Forlag
- Eide, Ove (2006): Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. I: *Norsklæreren* 02/2006, s.6-13.
- Eisner, Elliot W. (2001): Pedagogikk-kritikk. I: *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Elmore, Richard F. (2000): Building a New Structure for School Leadership. <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>

-
- Engelsen, Britt U. (1993): *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Erstad, Ola (2005): *Digital kompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, Norman: Global capitalism and critical awareness of language.
<http://www.schools.ash.org.au/litweb/norman1.html> (31.07.2005)
- Fevolden, Trond og Sølvi Lillejord (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freire, Paulo (1999): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Gedde-Dahl, Trine (1999): Tekststruktur, meningsskaping og nasjon i den generelle delen av Læreplanen. Hovedoppgave i nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo.
- Giddens, Anthony og Karen Birdsall (2001): *Sociology*. 4.utg. Cambridge: Polity Press
- Graff, Harvey J.(2001): Literacy's myths and Legacies: From Lessons From the History of Literacy, to the question of critical literacy. I: Freebody, Peter, Sandy Muspratt og Bronwyn Dwyer: *Differences, silence and textual practice*. USA: Hampton Press.
- Hall, Kathy, Kamil Øzerk og Yasmin Valla (1999): Curriculum Reform, with Particular Reference to Primary Literacy, in Contemporary English and Norwegian Official Documents. I: *European Journal of Intercultural Studies*, 1/1999, s.85-104.
- Hannon, Peter (2000): *Reflecting on Literacy in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Hanushek, Erik A. og Ludger Woussmann (2007): The Role of School Improvement in Economic Development. <http://www.nber.org/papers/w12832>
- Hargreaves, Andy (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Haugstveit, Tove Brit, Gunvor Sjølie og Bjarne Ødegården (2004): Den nasjonale prøva i lesing for 4.klasse. I: *Utdanning*, 20/2004, s.66-70.
- Held, David (2000): *A globalizing world? Culture, economics, politics*. London: The Open University
- Hellesnes, Jon (2001): Sosial konstruktivisme i vitskapsteorien. I: *Nytt norsk tidsskrift*. Indeks 18.årgang, 2/2001, s.132-150.
- Homer (1994): *Iliaden*. 3.utg. Oslo: Aschehoug & Co.
- Howarth, David (2005): Applying Discourse Theory: The Method of Articulation. I: Howarth, David og Jacob Torfing: *Discourse Theory in European Politics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Howarth, David (2000): *Discourse*. UK: Open University Press.

- Huse, Hedda B.(2006): Evaluering som resultatevaluering: en diskursanalyse av beslutninger knyttet til innføringen av nasjonale prøver i norsk grunnopplæring. Oslo: Hovedoppgave i pedagogikk.
- Hårstad, Hanne (2006): Fortellinger om kompetanse. En diskursanalyse av Kompetanseberetningen for Norge 2003. Oslo: Masteroppgave i pedagogikk.
- Jensen, Roald: Tilpasset opplæring i en lærende skole. Forelesning. Oslo: Vålerenga skole, 06.03.07.
- Johnston, Peter og Paula Costello (2005): Principles for literacy assessment. I: *Reading Research Quarterly*, vol. 40, 02/2005, s. 256-267.
- Jones, Phillip W.(1999): Literacy and International Policy Development. I: Wagner, Danial A., Richard L.Venezky og Brian V. Street: *Literacy. An International Handbook*. USA:Westview Press.
- Jørgensen, Marianne W. og Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsen, Gustav (2005): Nasjonale prøver i internasjonalt perspektiv. I: *Bedre Skole* 02/2005, s.15-21.
- Karlsen, Gustav (2002): *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf V. Olsen, Astrid Roe og Are Turmo: *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, Wolfgang (2001): Kategorial dannelse. I: Dale, Erling L. (red): *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag
- Knain, Erik (2001): Definerings og valg av kjernekompetanser i norsk sammenheng. Rapport nr.12. <http://www.pisa.no/pdf/DeSeCo2001.pdf>
- Knain, Erik (2005): Definerings og valg av kompetanser – DeSeCo. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 01/2005, s.45-54.
- Kultur- og vitenskapsdepartementet (KVD) (1988): NOU 1988:28 *Med viten og vilje*.
- Kunnskapsdepartementet (2006a): Kunnskapsløftet. Informasjon til elever og foresatte. <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/bro/2006/0002/ddd/pdfv/283071-kunnskapsloftet2006.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2006b): St.meld. 16 (2006-2007) – *og ingen sto igjen? Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Departementet.

-
- Kunnskapsdepartementet (Brev datert 30.01.07): Oppdragsbrev nr.06 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/oppdragsbrev_06_07_individvurdering.pdf
- Laclau, Ernesto (1990): *New reflections on The Revolution of Our Time*. London/New York: New Left Books
- Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe (2002): *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lanham, Richard A. (1993): *The electronic word. Democracy, Tecnology, and the Arts*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lauglo, Jon (2005): Liberalisme og utdanning. I: *Bedre skole* 03/2005, s.30-38.
- Lauglo, Jon (2001): Engaging with Adults. The case for more support to Adult Basic Education in Sub-Saharan Africa. Washington: World Bank. Africa Region, Human Development Series.
- Luke, Allan og Victoria Carrington (2002): Globalisation, Literacy, Curriculum Practice. I: Fisher, R., Greg Brooks og Maureen Lewis: *Language and Literacy in Action*. London: Routledge Falmer.
- Luke, Allan (2003): Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. I: *Reading Reseach Quarterly*. 01/2003, s.132-141.
- Lysgård, Hans K. (2001): Diskursanalysens sosialkonstruktivistiske grunnlag – muligheter og begrensninger i forståelsen av regional endring. FOU-rapport nr. 04/2001. Kristiansand: Agderforskning
- Lødding, Berit, Eifred Markussen og Nils Vibe (2005): “...utnytte sine evner og realisere sitt talent”? Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet. Rapport 5/2005 Oslo: NIFU STEP.
- Løvlie, Lars (2004): Læreplan 2006 – fra enhetsskole til ensrettingsskole? I: *Bedre Skole* 04/2004, s.18-23.
- Madsbu, Jens Petter (2004): Realisme og relativisme innenfor sosial konstruktivisme.
http://fulltekst.bibsys.no/hihm/notat/2004/09/not09_2004.pdf
- Marquez, Gabriel Garcia (2006): *Memories of my melancholy whores*. USA: Vintage Books.
- Martell, Yann (2003): *Historien om Pi*. Oslo: Dinamo Forlag.
- Mathisen, Werner Christie (1997): Diskursanalyse for statsvitere. Hva, hvordan og hvorfor. Forskningsnotat 1/1997. Oslo: Universitetet i Oslo, det samfunnsvitenskapelige fakultet
- McEneaney, E.H. og Jan W. Meyer (2000): The Content of the Curriculum. I: Hallinan, Maureen T. (red): *The Institutional Perspective. Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic.

-
- Mikkelsen, Rolf, Dag Fjeldstad og Hein Ellingsen (2002): Demkratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land.
<http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Civic.pdf>
- Monsen, Lars og Peder Haug (2004): Evaluering som styringsverktøy. I: Aasen, Petter, Per B. Foros og Per Kjøl (red): *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelen Forlag
- Morgenbladet (2005): Minoritetene i flertall. Artikkel i Morgenbladet, publisert 23.12.2005.
<http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20051223/OAKTUELT001/112230029&SearchID=73280865570277>
- Murakami, Haruki (2005): *Kafka on the shore*. London: Vintage.
- Myhre, Aslak Sira: Klassikere og dannelse. I: Bok og bibliotek, 03/2005.
<http://www.bokogbibliotek.no/gamlebob/2005/0503/aslak.html>
- Neumann, Iver B. (2001): *Mening, materialitet og makt. En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nærum, Knut (2006): Romanen er en lang, lang rebus. I: *Samtiden*, 04/2006, s.26-31.
- Olson, David R. (1994): *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, Walter J. (1982): *Orality and literacy. The Technologizing of the word*. London: Methuen.
- Pattison, Robert (1982): *On literacy: the politics of the word from Homer to the Age of Rock*. New York: Oxford University Press.
- Phillips, David (2004): Toward a Theory of Policy Attraction in Education. I: Steiner-Khamsi, Gita (red): *The Global Politics of Educational Borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Phillips, Denis C. (1992): *The Social Scientist's Bestiary*. Oslo: Unipub Kompendier.
- PISA (Programme for International Student Assessment): *Knowledge and Skills for life. First results from PISA 2000*. OECD Paris Centre.
- PISA (Programme for International Student Assessment): PISA in the news in Norway. Dec. 2001 – April 2002. OECD. http://www.pisa.no/pdf/pisa_norway.pdf.
- Popkewitz, Thomas S. (2004): Foreword. I: Steiner-Khamsi, Gita (red) (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Postman, Neil (1996): *The End of Education. Redefining the Value of School*. USA: Vintage Books.
- Reinking, David (red) (1998): *Handbook of literacy and technology*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

-
- Robinson, Peter (1999): The tyranny of league tables. I: Aleksander, Robin, Patricia Broadfoot og David Phillips: *Learning from comparing: new directions in comparative educational research*. Vol.1. Oxford: Symposium Books.
- Rosengren, Mats (2002): *Doxologi. Et essä om kunskap*. Sverige: Rhetor Forlag.
- Rousseau, Jean-Jacques (1993): *Emile*. 3.utg. London: Orion Publishing Group (Utk. første gang 1762)
- Rowling, J.K. (1998): *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury Publishing.
- Rychen, Dominique S. og Laura H. Salganik (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society*. USA/Tyskland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Ryghaug, Marianne (2002): Å bringe tekster i tale – mulige metodiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap. I: *Norsk statsvitenskapelige tidsskrift*, 04/2002, s. 303-327.
- Sainsbury, Marian, Colin Harrison og Andrew Watts (2006): *Assessing reading from theories to classrooms*.
http://www.assessnet.org.uk/file.php?file=/1/Resources/Downloads/Assessing_reading_extended_taster.pdf
- Schriewer, Jürgen og Carlos Martinez (2004): Constructions of Internationality in Education. I: Steiner-Khamsi, Gita (red) (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Schwandt, Thomas A. (2003): Linking Evaluation and Education: Enlightenment and Engagement. I: Haug, Peder og Thomas A.Schwandt: *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives*. USA: Information Age Publishing.
- Scribner, Sylvia og Michael Cole (1981): *The Psychology of literacy*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Shor, Ira (1997): What is critical literacy? I: *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*.
<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>
- Simensen, Aud-Marit (2003): Interkulturell kompetanse: Hvordan skal det forstås? Er det en målsetting spesielt for fremmedspråkfagene? I: *Språk og språkundervisning* 2/2003, s. 5-9.
- Skaftun, Atle, Oddny J. Solheim, Astrid Roe og Eva K. Narvhus (2006): Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøvene i lesing. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 05/2006, s.360-371.
- Skarpenes, Ove (2004): Kunnskapens legitimering: en studie av to reformer og tre fag i videregående skole. Doktorgradsavhandling: Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen
- Silverman, David (2001): *Interpreting Qualitative data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications

- Smith, Zadie (2005): *Om skjønnhet*. Oslo: Aschehoug.
- Stanovich, Keith E. (2000): *Progress in understanding reading : scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Steiner-Khamsi, Gita (red) (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Stenstad, Finn (2006): Henrik Ibsen, hvem er det? Kronikk i Aftenposten 03.12.06:
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1554833.ece>
- Storvold, Kristin (2006): "Norskfaget i endring. En sammenligning av L 97 og Kunnskapsløftet". Masteroppgave i nordisk språk og litteratur. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Street, Brian (1995): *Social literacies. Critical approaches to Development, Ethnography and Education*. UK: Pearson Education.
- Street, Brian (2005): Literacy, 'technology' and multimodality: Implications for pedagogy and curriculum. Plenary Presentation. Florida: National Reading Conference, desember 2005.
- Stromquist, Nelly P. (2002): *Education in a globalized world*. USA: Rowman & Littlefield
- Sundblad, Bo (2006): Fra leseforskning til resultatansvar. Foredrag. Oslo: Utdanningssetaten i Oslo, 18.08.06.
- Sæverot, Herner (2006): Falsk løfte om kunnskapsløft. Kronikk i Aftenposten, 21.08.06.
- Taylor, Catherine (1994): Assessment for measurement or standards: The peril and promise of large scale assessment reform. I: *American Educational Research Journal*, vol.31, 02/1994, s. 231-262.
- Telhaug, Alfred O. og Odd A. Mediås (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsesfulla bildningen*. Stockholm: Symposium.
- Thomsen, Jens Petter F. (2005): Diskursanalyse. I: Andersen, Heine og Lars Bo Kaspersen: *Klassisk og moderne samfunns-teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2006a): Gi rom for lesing. Status april 2006.
http://www.utedanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Gi_rom_for_lesing_STAT_US_2006.pdf
- Utdanningsdirektoratet (Brev datert 26.04.2006, 2006b): Elevvurdering i Kunnskapsløftet.
http://www.utedanningsdirektoratet.no/upload/Brev/Elevvurdering_i_Kunnskapsloeftet.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2007): Rammeverk for nasjonale prøver 2007.
http://www.udir.no/upload/Nasjonale%20prøver/Rammeverk_for_nasjonale_prover_2007.pdf

-
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002): NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2002/NOU-2002-10.html?id=145378>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): NOU 2003:16 *I første rekke*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (Brev datert 16.09.2003): Nasjonale prøver og gjennomføring våren 2004. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2003/Nasjonale-prover-og-gjennomforing-varen-2004.html?id=109339> Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005a): *Kunnskapsløftet*. Midlertidlig trykt utgave.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005b): Gi rom for lesing. Strategiplan for stimulering av leselest og leseferdighet 2003-2007.
- VG (2007): “-Vi har valgt feil”. Intervju med Øystein Djupedal, 27.05.07. <http://www.vg.no/pub/vgart.hbs?artid=184932>
- Volckmar, Nina (2007): Sosial utjevning gjennom resultatkontroll. Kronikk i *Klassekampen* 19.02.07.
- Volckmar, Nina (2005): Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes. Doktoravhandling ved NTNU 2005:23.
- Weeden, Paul, Jan Winter og Patricia Broadfoot (2002): *Assessment*. London: RoutledgeFalmer
- Winterton, Jonathan, Françoise Delamare Le Deist og Emma Stringfellow (2005): Typology of Knowledge, skills and competencies: clarification of the concept and prototype. http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP_typology.pdf
- Winther Jørgensen, Marianne og Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ørstavik, Hanne (2006): *Kallet – romanen*. Oslo: Oktober Forlag.
- Østerud, Svein (2007): Dannelsesperspektivet i aktuelle læreplaner. I: Vettenranta, Solilikki: *Mediedanning og mediepedagogikk : fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Østerud, Svein (2004): "Kultur for læring" – en kultur for utvikling av digital kompetanse/literacy. ITU-konferanse Digital Agenda, 14.oktober 2004.
<http://www.itu.no/itukonf2004/Nyheter/1098169878.61>

Østerud, Svein (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet: den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

Øzerk, Kamil Z (1999): *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Aase, Laila (2005): Norskfagets dannelsespotensiale i fortid og samtid. I: Aasen, Arne J. og Stur Nome (red): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Web-adresser:

www.bibsys.no

www.pisaoecd.org

www.filosofi.no

www.regjeringen.no

www.kompetanseberetningen.no

www.thefreedictionary.com

www.lesesenteret.no

www.udir.no

www.lexin.no

www.uis.unesco.org

www.ordnett.no

www.wikipedia.no

www.pirls.org

www.wikipedia.org