

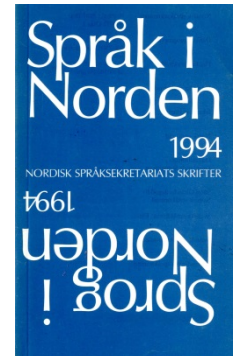
Sprog i Norden

Titel: Status for norskfaget «– den viktigaste kulturoppgåva i landet vårt»

Forfatter: Lars Anders Kulbrandstad

Kilde: Sprog i Norden, 1994, s. 5-21

URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/issue/archive>



© Nordisk språksekretariat

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre numre af Sprog i Norden (1970-2004) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Status for norskfaget «– den viktigaste kulturoppgåva i landet vårt»

Av Lars Anders Kulbrandstad

Innledning

Som i andre land utgir sentralmyndighetene i Norge en serie offentlige utredninger. Publikasjonene kalles Norges Offentlige Utredninger – forkortet NOU. I 1984 inneholdt denne serien blant annet en utredning om utnyttelse av mineralressursene på norsk kontinentalsokkel, en annen utredning det året dreide seg om såkalt prenatal omsorg, en tredje om kringkastingsreklame. Dessuten kom det i 1984 en utredning om morsmålsfagets stilling i norsk skole. Denne het STYRKINGEN AV NORSK-UNDERVISNINGEN I ALLE SKOLESLAG. Det er derfra jeg har hentet sitatet jeg har brukt i tittelen på artikkelen. I innstillingen sin skriver utrederne nemlig dette om norskfaget:

Ei god norskundervisning på alle steg frå grunnskole til høgskole og universitet er den viktigaste kulturopp-gåva i landet vårt.

Hvorfor fant myndighetene det nødvendig – for ti år siden – å nedsette en offentlig kommisjon for å utrede stillingen til morsmålsfaget i norsk skole? Hva foreslo utrederne? Hvordan har det gått med forslagene deres? Hvor står norskfaget i dag – først og fremst i grunnskolen og i lærerutdanninga? Dette er spørsmål jeg vil ta opp i denne artikkelen.

Bakgrunnen for norskkommisjonen

Først vil jeg orientere om bakgrunnen for Norskkommisjonen, som avgav innstilling til Kirke- og undervisningsdepartementet i 1984. En eller annen side ved morsmålsfaget i skolen er nesten til enhver tid gjenstand for offentlig debatt i Norge. Oftest dreier ordskiftet seg om det obligatoriske skriftlige sidemålet, altså om norske elever i grunnskolen og den videregående skolen fortsatt skal få opplæring i den skriftspråksforma – nynorsk eller bokmål – som de ikke har som hovedmål. Ellers er diskusjon om oppgavene i norsk ved avgangsprøva i den videregående

de skolen – artiumsstilen – en årvisst foreteelse. Og som i andre land skrives det uopphørlig avisinnlegg med påstander om at norske skoleelever ikke kan stave rett lenger.

På slutten av 1970-tallet og på begynnelsen av 80-tallet flyttet spørsmålet om elevenes norskerferdigheter fra inseratspaltene til lederplass i avisene. Saken ble et stadig hetere politisk tema, og det ble tatt til orde for tiltak mot den nivåsenkning i morsmålsfaget som mange mente hadde funnet sted. Se for eksempel denne gallupundersøkelsen fra 1982 (Alstad 1993):

«Tror De at dagens elever går ut av skolen med bedre eller dårligere kunnskaper enn elevene for 20 år siden i norsk?»

Norskkunnskaper	%
Bedre	44
Dårligere	51
Vet ikke	5
SUM	100

Som botemiddel mot det synkende nivået ble det krevd flere timer til norskundervisning og konsentrasjon om fagets primær oppgaver: utvikling av elevenes praktiske språkbeherskelse, først og fremst deres evne til å skrive korrekt norsk.

Ved siden av den allmenne debatten om ferdighetsnivået i morsmålet gikk det rundt 1980 en livlig debatt innad i det norskfaglige miljøet. Lærere og forskere rettet sterk kritikk mot fagplaner og eksamensoppgaver, mot undervisningsmetoder, lærebøker og lærerutdanning. Et kjernepunkt i kritikken gjaldt det rådende språksynet i norskfaget. I stedet for en snever, formalistisk og normativ språkundervisning krevde kritikerne en undervisning med mer vekt på innhold og funksjon enn form, og med større rom for språklig mangfold og kreativitet. Skolen var kommet «i utakt med fagtenkninga på vesentlige punkt», som det het hos én av de mest aktive kritikerne. Mange fagfolk ville ha en omfattende fornying av norskfaget.

Oppblomstringen av fagkritikken på slutten av 70-tallet hadde klar sammenheng med at det nylig var skapt et forum for

refleksjon og debatt omkring norskfaget. Jeg tenker da på Landslaget for norskundervisning(LNU), som ble stiftet i 1977. Denne foreningen rekrutterte ganske snart flere tusen medlemmer – hovedsakelig norsklærere i grunnskolen og den videregående skolen. Landslaget fikk snart stor betydning for utviklingen av norskfaget – gjennom tidsskriftet NORSKLÆREREN/NORSKLÆRAREN, gjennom kurs og seminarer – og ikke minst gjennom en skriftserie med en rekke sentrale fagdebattbøker.

Bok nr. 7 i LNUs skriftserie het DET STORE BONDEFANGERIET og var skrevet av Egil Børre Johnsen. Boka vakte betydelig oppsikt – både i og utenfor fagmiljøet. Johnsens bok gjenspeiler både den allmenne debatten om nivået i norsk og kritikken mot tilstandene i faget fra fagets egne folk. Den er en engasjert og velskrevet rapport om det viktigste og mest givende faget i skolen – men et fag som elevene ikke liker og som lærerne er frustert over, ifølge forfatteren. Og hvorfor er det slik? Johnsen peker på mangesysleriet og fragmenteringen – det at faget fylles med stadig nye emner og disipliner som ofte ikke har annet til felles enn at de er puttet opp i den store norsksekken. Han trekker fram de utflytende og upresise målformuleringene i fagplanene og den perspektivløse opplistingen av emner og aktiviteter. Faget er konturløst og uforpliktende. Lærebokspråket – både i norsk og andre fag – er upersonlig, flatt og fargeløst. «Ingen-språket» kaller Johnsen det. Retningslinjene for arbeidet med litteratur i faget er vage og åpner for en undervisning som – med Johnsens ord – er et slags «løsaktig spill». Generelt gjelder det at lærerne har stor faglig frihet, men ofte mangler de forutsetninger for å utnytte friheten til å lage en norskundervisning med mening og sammenheng.

I et intervju i forbindelse med utgivelsen av DET STORE BONDEFANGERIET sa Egil Børre Johnsen at målet hans med boka var å få myndighetene til å nedsette en morsmålskommissjon. Kommisjonen måtte få i oppdrag å utrede «hvordan vi kan legge forholdene til rette for at alle – elever, lærere, rektorer, politikere og foreldre – skal tvinges til *i praksis* å erkjenne at arbeidet med å utvikle ens eget språk skriftlig og muntlig må være det viktigste i skolen. (Norsklæreren 4/81).

Høsten 1981 dannet partiet Høyre regjering. Dette partiet hadde gjort kamp mot synkende nivå i skolen til en av sine fanesaker. I januar 1982 oppnevnte regjeringen ved kongelig resolusjon en norskkommisjon. Den bekymrede allmennheten som ville at skolen skulle lære elevene skikkelig norsk, skulle få sitt. Det toneangivende fagmiljøet møtte kommisjonen med atskillig skepsis. Her mente mange at regjeringen hadde gitt kommisjonen et altfor snevert mandat – og at oppnevning av denne kommisjonen slett ikke innvarslet den etterlengtede fornyingen av norskfaget – noen mente tvert imot.

Norskkommisjonens forslag

Det sentrale punktet i mandatet til Norskkommisjonen var nemlig at kommisjonen skulle

«fremme forslag til styrking av de momenter [i gjeldende fagplaner for norskfaget] som kan føre til økt kjennskap til og økt ferdighet i klar og konsis muntlig og skriftlig bruk av morsmålet» (NOU 1984:16, s. 7).

I innstillingen sin distanserer kommisjonen seg nærmest fra det snevre mandatet den hadde fått. Den sier at skriftlig og muntlig bruk av språket ikke kan løsriveres fra en helhetlig norskundervisning – og den har derfor sett det som sin oppgave å betrakte norskfaget som en helhet. I tråd med dette synet understreker kommisjonen «den nære sammenhengen mellom de språklige kunnskaper og ferdigheter og de litterære og kulturelle, individuelle og sosiale impulser elevene får gjennom norskundervisningen» (op.cit. s. 8).

Kommisjonen tar til orde for «ei sterk opprusting av norskundervisninga på alle skolesteg». Blant tiltakene den mener er nødvendig, er først og fremst en økning av timetallet for norskfaget både i grunnskolen og den videregående skolen. Dette tallet var lavere enn det hadde vært tidligere i norsk skole – og til dels dramatisk lavere enn timetallet i morsmålsfaget i Sverige og Danmark. Særlig gjaldt dette grunnskolen. Både den økte stoffmengden i faget og den spesielle norske språksituasjonen gjorde det nødvendig med flere timer til norskfaget.

Ja, dette er «ein ufråvikeleg føresetnad for ei betre norskundervisning».

Et annet hovedpunkt i innstillingen fra kommisjonen gjelder lærerutdanning. På begynnelsen av 1980-tallet var situasjonen for grunnskolen den at minstekravet i lærerutdanninga var en såkalt kvartårsenhet. Med et norskkurs tilsvarende et kvart års heltidsstudium ble studentene kvalifisert til undervisning i norsk fra 1. til 9. klasse. I vår del av verden fantes det knapt noe land som krevde så kort morsmålsutdanning av lærerne sine. Noen år tidligere hadde det faktisk vært mulig å få godkjent lærerutdanning for den 9-årige grunnskolen uten noe som helt fagstudium i morsmålet! Norskkommisjonen er helt klar i sin vurdering av situasjonen:

«Skal lærerutdanninga [...] kvalifisere for undervisning i norsk i heile grunnskolen, og gjere lærarane kompetente til å undervise i alle emne som faget omfattar, må ho utvidast sterkt».

Også lærerutdanninga for den videregående skolen mener Norskkommisjonen må styrkes. Blant annet må norskstudiet ved universitetene gjøres mer undervisningsrettet for studenter som tar sikte på et framtidig virke i skolen. I sitt arbeid hadde kommisjonen gått nøye gjennom fagplanene, og i innstillingen blir en rekke faglige og pedagogiske spørsmål tatt opp som kommisjonsmedlemmene mener har betydning for utviklingen av elevenes språkferdigheter muntlig og skriftlig. På flere punkter understreker kommisjonen behovet for morsmålspedagogisk og morsmålsdidaktisk forskning. Både for grunnskolen og den videregående skolen går kommisjonen inn for en grundig revisjon av fagplanene, og den legger fram konkrete forslag til endringer i planene. Kommisjonen kommer også med anbefalinger om innholdet i læreutdanninga i norsk – både ved lærerhøgskolene og universitetene og distriktshøgskolene.

Noen trekk ved utviklingen etter 1984

Nå er det snart gått 10 år siden Norskkommisjonen overleverte innstillingen sin til departementet. Hva har skjedd med norsk-

faget i mellomtida? Hvordan har det gått med forslagene fra kommisjonen? Hvilke utviklingstrekk trer tydeligst fram hvis vi snur oss og ser på perioden vi snakker om? Har vi fått «ei sterk opprusting av norskundervisninga på alle skolesteg»? Hvor står vi i dag?

Jeg måtte ha mye mer plass til rådighet enn jeg nå har dersom jeg skulle prøve å finne noenlunde grundige svar på alle disse spørsmålene. Videre er det klart at Norskkommisjonen alene langt fra er tilstrekkelig som utgangspunkt for en faghistorisk analyse av det siste tiåret. Viktige impulser til utviklingen i faget har avgjort kommet andre steder fra. La meg likevel forfølge disse punktene i innstillingen fra kommisjonen: timetallet, lærerutdanninga, fagplanene og den morsmålspedagogiske og -didaktiske forskningen.

Timetall

Først skal vi se på timetallet, og her begrenser vi oss til grunnskolen. Slik stod det til omtrent på det tidspunktet Norskkommisjonen var i arbeid. (Timetallssammenligning mellom forskjellige land er vanskelig. Jeg tar derfor forbehold om at det kan være feil i statistikken):

A. Grunnskolen

	Tot. timetall	Morsmål	% til morsmål
Norge	8103	1517	18,7%
Sverige	9972	2340	23,5%
Danmark	9120	2400	26,3%
Island	9384	2346	25,0%
Finland	8792	2346	19,2%

(Kilde: Egil Børre Johnsen: Det store bondefangeriet 1981)

Differanser for timetall til morsmålet:

Sverige – Norge:	823 (154%)
Danmark – Norge:	883 (158%)
Island – Norge:	829 (154%)
Finland – Norge:	193 (113%)

Som vi ser hadde morsmålskommissjonen godt belegg for å hevde at Norge kom svært dårlig ut av en slik timetallssammenligning.

I løpet av slutten av 1980-tallet og begynnelsen av 90-tallet er det samlede uketimetallet i den norske grunnskolen økt flere ganger. Norskfaget har fått 3 nye timer – alle tre lagt til barnetrinnet.

Situasjonen i dag er slik:

	Tot. timetall	Morsmål	% til morsmål
Norge	8769	1850	21.1%
Sverige	10471	2479	23.7%
Danmark	9200	2400	26.1%
Island	10760	2376	22.1%
Finland	8892	1786	20.1%

(Basert på data fra St. meld. nr. 40 1992-93: ...vi smaa, en Alen lange)

Differanser i timetallet til morsmålet:

Sverige – Norge:	629 (134%)
Danmark – Norge:	550 (130%)
Island – Norge	526 (128%)
Finland – Norge:	64 (97%)

Norge har altså gått forbi Finland og tatt noe inn på de tre andre landene. Men fremdeles får norske skoleelever langt mindre morsmålsundervisning enn elever i Sverige, Danmark og Island. Ja, de norske elevene har i gjennomsnitt bare 206 morsmålstimer pr. år i grunnskolen, og da kan vi vel si det slik at de har ca. 3 år mindre morsmålsundervisning enn svenske grunnskoleelever, ca. 2,7 år mindre enn danske grunnskoleelever og ca. 2,6 år mindre enn islandske grunnskoleelever. I morsmålspedagogisk sammenheng er dette temmelig dramatiske tall. Og våre norske elever skal som kjent og som nevnt lære to skriftspråksformer! Så når det er tale om timetall, har vi ikke fått den sterke opprustningen som Norskkommissjonen mente var nødvendig. Fra 1981 til 1991 steg brutto nasjonalproduktet i Norge med 28 % (opplysning fra Statistisk Sentralbyrå). Landet brukte svært lite av den nye rikdommen til å gi grunnskoleelevene mer norskundervisning.

Lærerutdanning

Så til et annet hovedpunkt i innstillingen fra Norskkommissjonen i 1984: lærerutdanning. Kommisjonen mente som nevnt at lærerhøgskolene med sin kvartårsenhet gav studentene et altfor svakt grunnlag til å undervise i norsk i grunnskolen på en forsvarelig måte. Norskutdanninga for lærere måtte styrkes kraftig. Konkret ville kommisjonen ha et obligatorisk norskkurs tilsvarende et halvt års heltidsstudium innenfor en treårig lærerutdanning. Dersom lærerstudiet ble utvidet til fire år, noe som allerede da var på tale, måtte en vurdere å kreve ett år til norsk. Hva har skjedd her? Mot slutten av 80-tallet kom det krav fra nær sagt alle hold om styrking av norskfaget i allmennlærerutdanninga. Og da lærerstudiet i 1992 ble fireårig, ble det obligatorisk med minst halvårsenhet i norsk – eller 10 vekttall som det nå heter. Samtidig med denne timetallsutvidelsen ble det innført nye emner i faget, blant annet drama, så en del av vinninga gikk opp i spinninga.

De første allmennlærerkullene der alle har 10 vekttall som minstenhet, blir uteksaminert om to år. I mange år framover vil det være slik at flertallet av de som underviser i norsk i grunnskolen – fra 1. til 9. klassetrinn, vil ha en kvartårsenhet som grunnlag for denne undervisningen, det vil si et kurs på 100-125 timer. Mange av lærerne har videreutdannet seg – det vil si at de har tatt kompetansegivende utdanning etter at de var ferdig med grunnutdanninga. Men undersøkelser tyder på at lærerne i forholdsvis liten grad søker til videreutdanning i norsk og andre sentrale skolefag. Pedagogiske fag og praktisk-estetiske fag dominerer (NHO 1991:15 f). Mange lærere har vært på kortere etterutdanningskurs – også i norsk. Det er nærliggende å nevne bølgen av kurs i prosessorientert skriving som gikk over landet rundt 1990, som samlet uvanlig mange deltakere. Men etterutdanningskurs er en rent frivillig sak for norske lærere, og erfaringsmessig er det de med best grunnutdanning som melder seg på kursene.

Lærerutdanning for den videregående skolen er et svært brokete kapittel – og det vil føre for langt å gå i detalj om slik utdanning her. Jeg nøyer meg med å nevne et par, tre ting:

– På universitetene forsøkes det til en viss grad å gjøre norsk-

- studiet mer skolerettet ved å ta inn fagdidaktiske komponenter i studiet
- Den obligatoriske praktisk-pedagogiske lærerutdanninga for personer med fagutdanning fra universiteter og høyskoler er nå utvidet fra et halv til ett år
 - Ved Universitetet i Oslo er det nå etablert et fagdidaktisk hovedfagsstudium i norsk

Fagplaner

Det tredje hovedpunktet i Norskkommisjonens innstilling som jeg vil komme inn på, gjelder fagplanene for norsk i grunnskolen og den videregående skolen. Kommisjonen mente som sagt at planene i begge skoleslagene burde revideres. I grunnskolen var revisjonsarbeidet allerede i gang. I 1987 ble M74 – Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 – avløst av M87. Fagplanen for norsk i den nye mønsterplanen hadde vært gjenstand for livlig offentlig debatt underveis i arbeidet. Gruppen som utarbeidet forslaget til fagplan, var delvis rekruttert fra det fagkritiske miljøet rundt Landslaget for norskundervisning (LNU). Planforslaget bar preg av et klart elevsentrerte fagsyn. Blant annet på grunn av den sterke vektleggingen av at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle ståsted, vakte forslaget strid. Det gjaldt ikke minst spørsmålet om lese- og skriveopplæring på dialekt. Forslaget ble justert i flere omganger – av skiftende regjeringer.

Den endelige fagplanen var et resultat av kompromisser, og derfor bygger ikke norskplanen i M87 på noe konsekvent gjennomført fagsyn. Likevel er det tydelige trekk som karakteriserer planen i forhold til forgjengeren. Jeg har allerede nevnt elevsentreringen. Til den er det knyttet en klar oppvurdering av barnas eget talemål og den lokale kulturen. Til gjengjeld nedtones krav om normert språkbruk. Frie språkaktiviteter blir framhevd på bekostning av formell språkmetodikk. Sjangervariasjon har en sentral plass i skriveundervisningen. Når det gjelder arbeidet med litteratur, understreker M87-planen at litteraturen ikke bare er kilde til opplevelser. Den gir også kunnskaper og bevissthet – og bidrar til utvikling av identitet og kulturell tilhørighet.

M87-planen ble godt mottatt av folk i skolen, og jeg har inntrykk av at lærerne fremdeles i hovedsak slutter opp om fagplanen i norsk – selv om det kanskje er et visst klimaskifte under utvikling i fagmiljøet. Vi får se.

I videregående skole undervises det stort sett etter fagplaner fra 1976. Det er allmenn enighet om at de er overmodne for revisjon. Forslag til nye planer har vært utarbeidet, men av mer overordnede skolepolitiske grunner er planforslagene blitt liggende på is. I forbindelse med den store reformen i videregående skole som undervisningsministeren vil gjennomføre i år, er det nå lagd en ny felles norskplan for hele skoleslaget. I denne er norskfaget delt inn i en rekke moduler – noen av modulene er obligatoriske for alle elevene, andre er beregnet på elever som ønsker å skaffe seg full kompetanse for videre studier.

Forskning

Jeg går tilbake til innstillingen fra Norskkommissjonen for å si noen få ord om et annet punkt som kommissjonen la betydelig vekt på: behovet for forskning som er relevant for norskundervisningen i skolen. Og her tror jeg vi kan slå fast at det har skjedd mye det siste tiåret. Det er skrevet flere avhandlinger på doktorgradsnivå. Jeg kan nevne Lars Sigfred Evensens avhandling fra 1986 om språkundervisningen i ungdomsskole og videregående skole, Frøydis Hertzbergs avhandling fra 1990 om skolegrammatikkens historie og Geirr Wiggens avhandling fra 1992 om rettskrivingsavvik hos barneskoleelever. I de senere åra har aktiviteten vært spesielt livlig innenfor feltet tekstteori og skriveforskning. Det forskes i skrivning og skriveutvikling flere steder og med forskjellige innfallsvinkler. Ett av de mest sentrale forskningsmiljøene er utviklet i Trondheim. Foruten Lars Sigfred Evensen, som jeg allerede har nevnt, er blant andre folk som Jon Smidt, Torlaug Løkensgard Hoel og Kjell Lars Berge virksomme i dette miljøet.

I denne omgang får jeg la det være med disse gløttene inn i norsk morsmålsforskning. De viser i det meste at vi er i gang, men vingården er stor: På nær sagt alle felter i norskfaget står forskningsoppgavene i kø.

Hva har vi oppnådd?

Resten av artikkelen skal jeg bruke til det store spørsmålet: Hva har alt det jeg her har vært inne på av debatt og utredninger og reformer, ført til? Har vi fått en bedre morsmålsundervisning i norsk skole?

Norskfaget er et svært sammensatt fag. Det er et redskapsfag som skal utvikle elevenes produktive og reseptive språkferdigheter – samtidig er det skolens sentrale kultur- og dannelsesfag. Elever og lærere arbeider mot mange mål som vanskelig lar seg uttrykke på en måte som gjøre det mulig med nøyaktig vurdering av måloppnåelsen. Og de fleste vil vel være enig i at det er de viktigste målene for faget som er minst evaluerbare – i alle fall hvis man med evaluering mener noe i nærheten av eksakt resultatangivelse. Derfor har vi en evig debatt gående om nivået i norsk i skolen.

Mannen i gata mener gjerne at det står dårlig til med norskferdighetene – og er overbevist om at det var mye bedre før. Hva finnes det så av sikker kunnskap om norske skoleelevers ferdigheter i morsmålet? Svaret er at vi vet temmelig lite. Og dette gjelder ikke bare norsk – det er et gjennomgående trekk ved norsk utdanningssystem at vi mangler opplysninger om hvordan det går. Denne mangelen ble klart påpekt i en OECD-rapport om norsk utdanning for noen år siden (Kirke- og undervisningsdepartementet m.fl. 1989). Ekspertgruppa fra OECD var på mange måter imponert over norsk skoleverk. De slo fast at Norge ligger langt framme i verden når det gjelder offentlige investeringer i utdanning. Gruppa hadde særlig mye godt å si om anstrengelsene for å sikre forskjellige elevgrupper et likeverdig tilbud. Men samtidig fant OECD-ekspertene altså en slående svakhet ved utdanningssystemet vårt: Vi kan legge fram få kunnskaper om hva som faktisk foregår i denne skolen som vi bruker så store ressurser på. Det gjelder hvordan undervisningen tilrettelegges og – som sagt – hvilket nivå elevene når i de ulike fagene. De sentrale skolemyndighetene i Norge har i stor utstrekning gitt fra seg makt til lokale instanser. Likevel har de et ansvar for å sikre kvaliteten i skolen. Og kvalitets-sikring krever at vi prøver å finne ut hvor vi faktisk står. Her er det store oppgaver å ta fatt på.

Jeg har lyst til å si litt om ett felt i norskfaget hvor vi i det siste har fått forskningsresultater som kan brukes til å finne ut hvor landet ligger. Som mange vil kjenne til ble det sommeren 1992 lagt fram resultater fra en bredt anlagt internasjonal undersøkelse av leseferdigheter hos 9-åringer og 14-åringer. Undersøkelsen ble gjennomført i regi av the International Association for the Assessment of Educational Achievement. 210.00 barn i 32 land var med – mellom 1.500 og 3.000 elever i hvert av landene. Elevene leste tekster av tre ulike typer: Det dreide seg om fortellende tekster, utredende tekster (kalt «expository prose») og tabeller, figurer, kart o.l. (kalt «documents»). Til alt lese materialet fikk elevene spørsmål som skulle vise hvor godt de forstod materialet. I tillegg til selve leseundersøkelsen ble det innhentet bakgrunnsopplysninger av ulike slag – om elevene selv, om lærerne deres, om skolene og om hjemlandene.

Resultatene fra undersøkelsen er langt fra ferdig analysert, og det er klart at det kan stilles mange spørsmål ved undersøkelser av dette slaget. Det er da også blitt gjort. Jeg har verken tid til eller forutsetninger for å foreta en grundig og kritisk gjennomgang av undersøkelsen – langt mindre for å legge fram velbegrunnede forklaringer på resultatene. Jeg har likevel lyst til å presentere de sentrale tallene fra undersøkelsen og knytte noen kommentarer til dem.

Her er tallene for 9-åringene:

(Poengsummen 500 representerer en gjennomsnittlig prestasjon)

Land	Samlet	Fortellende	Utredende	Tabeller o.l.
Finland	569	568	569	569
USA	547	553	538	550
Sverige	539	536	542	539
Frankrike	531	532	533	527
Italia	529	533	538	517
New Zl.	528	534	531	521
Norge	524	525	528	519
Island	518	518	517	519
Hong K.	517	494	503	554

Singapore	515	521	519	504
Sveits	511	506	507	522
Irland	509	518	514	495
Belgia(FR)	507	510	505	506
Hellas	504	514	511	488
Spania	504	497	505	509
Tyskl. (V)	503	491	497	520
Canada(BC)	500	502	499	500
Tyskl. (Ø)	499	482	493	522
Ungarn	499	496	493	509
Slovenia	498	502	489	503
Nederland	485	494	480	481
Kypros	481	492	475	476
Portugal	478	483	480	471
Danmark	475	463	467	496
Trinidad/ Tobago	451	455	458	440
Indonesia	394	402	411	369
Venezuela	383	378	396	374

(Kilde: Elley 1992)

Finske elever er de klart beste leserne blant 9-åringene ifølge denne undersøkelsen. Også norske 9-åringer skårer godt over middels. Likevel kunne en ha ventet noe bedre resultater for de norske elevene – ut fra et indekstall i undersøkelsen som angir landenes utviklingsnivå. (Indeksen bygger bl.a. på brutto nasjonalprodukt, utgifter til utdanning og prosentdel av den voksne befolkningen som kan lese og skrive.) I en nordisk sammenheng er vel de danske resultatene mest overraskende. Jeg har ikke funnet noen god forklaring på hvorfor danske elever kommer så langt ned på lista. Det har vært antydning at resultatene kunne ha sammenheng med at danske elever først begynner å lære å lese når de er 7 år – men det samme gjelder jo flere andre nordiske land. Et annet forsøk på forklaring viser til at danske 9-åringer ikke er vant til å bli utsatt for formell testing. Igjen: Det er likedan med andre nordiske 9-åringer.

Og her er tallene for 14-åringene

Land	Samlet	Fortellende	Utredende	Tabeller o.l.
Finland	560	559	541	580
Frankrike	549	556	546	544
Sverige	546	556	533	550
New Zl.	545	547	535	552
Ungarn	536	530	536	542
Island	536	550	548	509
Sveits	536	534	525	549
Hong K.	535	509	540	557
USA	535	539	539	528
Singapore	534	530	539	533
Slovenia	532	534	525	537
Tyskl. (Ø)	526	512	523	543
Danmark	525	517	524	532
Portugal	523	523	523	523
Canada(BC)	522	526	516	522
Tyskl. (V)	522	514	521	532
Norge	516	515	520	512
Italia	515	520	524	501
Nederland	514	506	503	533
Irland	511	510	505	518
Hellas	509	526	508	493
Kypros	497	516	492	482
Spania	490	500	495	475
Belgia (FR)	481	484	477	483
Trinidad/ Tobago	479	482	485	472
Venezuela	417	407	433	412

Igjen er de finske elevene i toppen. Også svenske og island-
ske 14-åringer gjør det svært bra. Som vi ser gjør danske 14-
åringer det langt bedre enn sine yngre landsmenn. Det motsatte
er tilfellet for Norge. Våre 14-åringer ligger heldigvis over
gjennomsnittet, men resultatene er kanskje likevel ikke helt til-
fredsstillende. Ut fra indeksen for landets utviklingsnivå skulle
de norske elevene ha lest bedre.

Hvorfor havner norske 8.-klassinger der de gjør? Det er ikke lett å finne rimelige forklaringer:

- Vi bruker riktignok forholdsvis få timer på morsmålsfaget, men det gjør også finnene
- Vi har mindre ortofon rettskriving enn finsk, men mer systematisk grafem-fonem-samsvar enn dansk
- Våre lærere har kortere utdanning enn amerikanske og kanadiske lærere, men likevel lengre utdanning enn lærere fra andre land hvor 14-åringene leser bedre enn våre

Av andre momenter som har vært trukket fram for å prøve å forklare resultatene, kan jeg nevne:

- Kvaliteten på lærerutdanninga. For liten vekt på videreutvikling av leseferdigheter etter at den grunnleggende opplæringa er over.
- For dårlige skolebibliotek
- For liten bevissthet i norsk skole om at alle lærere er norsk-lærere - og derfor har et felles ansvar for utvikling av elevenes språkferdigheter.

Avslutning

Etter denne avstikkeren til en type ferdighetsforskning som vi har hatt lite av i Norge, skal vi vende tilbake til de større perspektivene. Uroen og frustrasjonen omkring norskfaget på begynnelsen av 80-tallet har gitt oss noen flere timer til faget, vi har fått eller er i ferd med å få nye fagplaner, det er kommet i gang mye spennede fagrelevant forskning og etter hvert får vi forhåpentligvis bedre utdannede lærere. Likevel: Den omtalte uroen og frustrasjonen rundt 1980 hadde nok i brunn og grunn sammenheng med noe annet enn timetall, fagplaner og slikt noe. Den sprang ut av legitimeringsproblemer i faget. Hva slags fag er egentlig norskfaget? Hvorfor driver vi på med det vi gjør?

I norskfagets barndom var svaret på slike spørsmål temmelig opplagt: Norskfagets viktigste oppgave var å bygge opp en nasjonal identitet. Utover på 1960- og 70-tallet skjedde det et skifte i legitimeringsmåten: Norsk var først og fremst et kommunikasjonsfag. I faget skulle elevene framfor alt lære å opptre som sendere og mottakere i ulike kommunikasjonssituasjoner

muntlig og skriftlig. Et slikt syn på morsmålsfaget kan lett få en slagside mot det rent språktekniske – mot språk- og formøvinger uten innhold og engasjement. I fagkritikken først på 1980-tallet lå det en protest mot det kritikerne så som et slikt teknifisert norskfag. I stedet ville kritikerne som nevnt sette et elevsentrert fag preget av skapende språkaktivitet i et mangfold av språkformer og sjangrer. Satt på spissen kan vi kanskje si at norsk ble definert og legitimert som faget for personlig utfoldelse og vekst. Og dette fagsynet har altså fått klare nedslag i den gjeldende fagplanen for norsk i grunnskolen. I dag er det grunn til å stille spørsmål om vi ikke har fått en ny slagside i faget – ikke mot det tekniske, men mot det romantiske. Jeg understreker at bildet ikke er entydig. Både i selve fagplanen – og ikke minst i lærebøker og i sentralgitte eksamensoppgaver – ser vi tendenser i andre retninger.

Ut av fagdebatten de senere åra har det vokst en skjerpet bevissthet om at verken kommunikasjon eller personlig vekst foregår i et kulturelt vakuum. Den nasjonale og den europeiske kulturelle arven gjennomsyrrer de språklige og tekstlige kodene vi er dømt til å kommunisere innenfor – og personlig vekst skjer i et kritisk møte med det som tidligere generasjoner har tenkt og skapt. På denne bakgrunnen mener jeg at det nye norskfaget som nå utformes – blant annet gjennom reviderte fagplaner og nyskrevne lærebøker – må defineres og legitimeres som et moderne dannelsesfag – et fag som forener utvikling av kommunikasjonsevner og personlig vekst med tilegnelse av kulturell ballast og bevissthet.

Litteratur

Alstad, Bjørn (1993): Norske meninger 1946-1993. Sigma forlag.

Elley, Warcick (1992): How in the world do students read? The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Johsen, Egil Børre (1981) : Det store bondefangeriet. LNU/Cappelen.
Kirke- og undervisningsdepartementet m.fl. (1989): OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Aschehoug.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: Stortingsmelding nr. 40 (1992-93): ... vi smaa, en alen lange. Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleforløpet og retningslinjer for dets innhold

Norges Offentlige utredninger 1984:16: Styrking av norskundervisningen i alle skoleslag.

Norsklæreren/Norsklæraren nr. 4 1981

Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) (1991): Allmennlærerutdanningen