

Høringsuttalelse fra Lesesenteret

Vi synes det er mye som er bra i dokumentet *Overordnet del – verdier og prinsipper* (heretter *Overordnet del*), og vi mener at dette kan bli et viktig dokument for skolen. Vi liker at dokumentet har status som en forskrift, at det skal ligge til grunn for lærerutdanningene, og at skoleutvikling og profesjonsfelleskap har fått en sentral plass. Vi vil også trekke fram at det er fint at strategier og fag ses i sammenheng og ikke som to ulike bestanddeler («Elevene lærer å lære gjennom å arbeide med et faglig innhold», s. 12). Det er imidlertid ingen selvfølge at dokumentet blir brukt fullstendig i tråd med intensjonene. Våre kritiske innspill i det som følger, er formulert med det utgangspunkt at dokumentet må foregripe uheldige måter å lese det på.

I invitasjonen til høringsinstansene (å 10.03.2017) finner vi følgende formulering: «Dokumentet skal utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen og løfte fram opplæringens brede lærings- og kunnskapssyn». Vi savner likevel en klargjøring av læringssynet som ligger til grunn for læreplanverket i selve dokumentet *Overordnet del*. Vi foreslår at dette løftes frem som et eget punkt under «1. Opplæringens verdigrunnlag».

Overordnet del framstiller mange verdier og prinsipper, og herunder begreper fra en rekke domener. Vi savner en tydeligere framheving av de strukturerende kjerneverdiene for den skolen som beskrives i dokumentet. En mulig løsning er å løfte frem «Danning og helhetlig kompetanse» i innledningen til del 2 slik at det fungerer samlende for hele del 2. Nå framstilles «2.1 Danning og helhetlig kompetanse» nokså kortfattet og framstår som sidestilt med de øvrige prinsippene. Dersom det er meningen at punktene 2.2–2.6 skal utdype disse begrepene, bør altså dette presiseres og tydeliggjøres strukturelt og språklig. Det avklares ikke hva begrepet «helhetlig kompetanse» innebærer. Den uavklarte spenningen mellom sideordning og hierarkisk underordning (utdyping) som vi finner her, gjør seg gjeldende flere steder i dokumentet, med den konsekvens at alt fremstår som like viktig. På den måten kan *Overordnet del* komme i fare for å framkalle en instrumentell adferd hos brukerne: De korte punktene lar seg lett omdanne til en sjekkliste som i neste omgang kan legges til grunn både for utformingen av læreplanene og for planleggingen av skoleår og undervisning på den enkelte skole, med dokumentasjon som overordnet formål.

I de vel 10 årene som er gått siden innføringen av *Kunnskapsløftet*, har det pågått en langsom kursendring med tanke på å integrere de grunnleggende ferdighetene i forståelsen av de ulike fagene. Dette arbeidet er i ferd med å få gjennomslag. Det har vært snakket om *Kunnskapsløftet* som en literacy-reform helt siden arbeidet med planen startet, men det har tatt lang tid å fylle literacy-begrepet med innhold. Overordnet del av læreplanen kan og bør støtte den kursendringen som det har vært arbeidet for. Det krever noen justeringer i teksten. Etter *Kunnskapsløftet* opplevde mange at fagene ble underordnet fagovergripende ferdigheter. Med tiden har vi i langt større grad blitt i stand til å se fag og ferdigheter i sammenheng, og dermed også til å betone verdien av fag og faglighet som domener der engasjert dybdelæring kan finne sted.

Under punkt 2.4, «Grunnleggende ferdigheter», finner vi flere viktige presiseringer av hva grunnleggende ferdigheter er og hvordan ferdighetene forholder seg til fagene. Begrepet

«grunnleggende ferdigheter», slik det ligger til grunn for *Kunnskapsløftet*, er fortsatt ikke entydig forstått i skolen. Formuleringene som listes opp under, leser vi derfor som en styrking av arbeidet som pågår i skolen med å bevisstgjøre alle lærere om ansvaret de har for å ivareta ferdighetene i sine fag og for å være lese- og skrive lærere på fagets premisser:

- «De grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men på hvilken måte avhenger av fagenes egenart. Å lære å tenke og kommunisere på faglig relevante måter er et steg i utviklingen av faglig forståelse» (s.11).
- «Grunnleggende ferdigheter har betydning i hele opplæringsløpet» (s. 12).
- «Det går for eksempel en sammenhengende linje fra anstrengelsen med å knekke lese- og skrivekoden på barnetrinnet til utviklingen av avansert faglig forståelse hos eldre elever» (s. 12).

Imidlertid ser vi en fare for at formuleringen «Fagene norsk og samisk har hovedansvaret for opplæringen i lesing, skriving og muntlige ferdigheter» (s.12) kan fungere som sovepute for lærere i andre fag. Vi står i fare for å reversere forståelsen av at andre fag også har ansvar for disse ferdighetene og dermed gå tilbake til en forståelse av at lesing, skriving og muntlighet primært er morsmållærerens ansvarsområder. Vi foreslår at spesifiseringene av enkelte fags særskilte ansvarsområder tas ut av *Overordnet del*.

Lærerens profesjonelle skjønn er første gang nevnt på s. 4 (1. «Opplæringsens verdigrunnlag») i forbindelse med interesse- og verdikonflikter som kan oppstå i skolen. Læreren må bruke sitt profesjonelle skjønn til å ivareta både den enkeltes og fellesskapets (skolens?) interesser. Profesjonelt skjønn blir også brukt som begrep under 1.6 «Demokrati og medvirkning», men her er det ikke spesifikt knyttet til læreren. Det er uklart hvis skjønn en sikter til her. Videre bør det på s. 8 konkretiseres hvorvidt dette gjelder hele «skolen». I punkt 3.1, «Tilrettelegging for den enkelte elev», brukes begrepet «profesjonell dømmekraft». Profesjonelt skjønn konkretiseres og knyttes til vurdering av eleven og balansen mellom behov for informasjon om elevenes læring på den ene siden og ev. uheldige konsekvenser av vurdering på den annen. Lærerens skjønn blir først utdypet i punkt 3.3 «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling». Her er flere gode formuleringer: «Profesjoner har et felles verdigrunnlag ...» og «Dømmekraften utvikles også gjennom refleksjon over egen praksis ...». Alt i alt synes vi det som står om profesjonelt skjønn, gir god mening, særlig med tanke på sammenfatningen i 3.3.

Det er et paradoks at håndverkene i så liten grad er nevnt i teksten i en tid der behovet for faglærte håndverkere er stort og hvor det satses på styrking av yrkesfaga bla gjennom FYR-prosjektet og Yrkeslærerløftet. Når vi ser på helheten av dokumentet, savnes henvisninger til det skapende og utøvende mennesket. Svært mange ganger nevnes det tenkende, det undrende, det kritisk tenkende og det vitenskapelig tenkende mennesket. Vi finner ingen formuleringer i dokumentet som dekker det å fysisk skape noe selv. Det bør framgå tydelig av tekstens innhold at *Overordnet del* også gjelder for yrkesfaglige utdanningsprogrammer og lærlinger. I avsnitt 1.4, «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», er det å lære håndverk og å utøve kunst omtalt som følger: «elevene skal få utfolde sine egne skapende krefter gjennom sansning og tenkning i fellesskap og på selvstendig vis». Her foreslår vi å stryke «gjennom sansning og tenkning» fordi det innsnevrer forståelsen av skapende krefter.

I utkastets del 1.2 vies mangfoldet i samfunnet og blant elevene oppmerksomhet. Det vektlegges at skolen skal ivareta mangfoldet, og at opplæringen skal støtte elevenes utvikling

av felles kulturelle referanser samt respekt og toleranse for ulikhet. De erfaringer den enkelte elev kommer med til skolen, vies derimot ikke oppmerksomhet. I et sosiokulturelt læringssyn er disse erfaringene helt avgjørende for elevens dybdelæring. I utkastet klargjøres det ikke hva slags læringssyn læreplanverket er/skal/kan forankres i.

Innspill til formuleringer i teksten:

- I forordet (s. 2) står følgende: «Hovedmålgruppene er lærere, instruktører, assistenter, skoleledere, skoleeiere, andre yrkesgrupper i skolen og lærebedrifter, som alle har et ansvar for opplæringen». Hva menes med «ansvar» i denne sammenhengen? Assistenter har f.eks. ikke et formelt pedagogisk ansvar for opplæringen i dag. Videre undres vi over rekkefølgen de ulike yrkesgruppene listes opp i. Er dette ment å gjenspeile en hierarkisk orden, eller er målet å nevne yrkesgrupper i tilfeldig rekkefølge?
- Gjenspeiler verbene *skal*, *må*, *bør* konsekvente forskjeller?
- Gjenspeiler bruken av begrepene *skolen* og *lærerne* en konsekvent forskjell?
- Gjenspeiler bruk av begreper/formuleringer som *læreres kompetanse*, *skjønn* og *dømmekraft* (eller andre tilsvarende ord) konsekvente forskjeller? Det synes problematisk hvis *kompetanse* og *skjønn/dømmekraft* ikke vektlegges som kompetanser knyttet til faglig/pedagogisk kunnskap og/eller erfaring. Vårt skjønn er vel en uttrykksform for vår faglig kompetanse?