

Tanja Rotabakk

## "Patriotisk utdanning og nasjonal identitet"

En komparativ innholdsanalyse av litteratur-,  
dannings- og kulturperspektivet i den russiske og  
norske læreplanen

Masteroppgave i Norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Even Igländ Diesen

Juni 2022



Tanja Rotabakk

# "Patriotisk utdanning og nasjonal identitet"

En komparativ innholdsanalyse av litteratur-,  
dannings- og kulturperspektivet i den russiske og  
norske læreplanen

Masteroppgave i Norskdidaktikk (1-7)  
Veileder: Even Igland Diesen  
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg begrepene litteratur, danning og kultur i den russiske og norske læreplanen. Ved å gjennomføre en innholdsanalyse skal jeg se på problemstillingen: «Hvordan kan litteratur-, dannelsings- og kultursynene forstås i den russiske læreplanen, og hvordan kan disse sammenlignes med norskfaget og overordnet del i LK20?». Gjennom disse begrepene skal teksten se på opplæringens kulturelle dimensjon og hvordan kultur, danning og litteratur knyttes med blant annet Wolfgang Klafki sitt dannelsingsbegrep. Samtidig undersøker teksten litteratursynet og litteraturundervisningen i den russiske læreplanen som er noe spesielt og fascinerende å se på, fra et norskdidaktiskperspektiv. Gjennom denne oppgaven skal teksten også undersøke om den russiske læreplanen viser noen tegn til at Russland isolerer seg fra resten av omverdenen. Dette gjøres ved å se på hvilken litteratur det finnes i kanon og hva det legges vekt på i overordnet del i den russiske læreplanen. Funnene viser til flere likheter mellom læreplanene, samtidig vektlegges det forskjellig når det kommer til hvilke verdier som er viktige for hver nasjon, samt hva som legges i litteratur, dannelsings- og kulturperspektivet. Funnene viser også til hvilken dreining utdanningen i Russland har tatt etter den nye revideringen av læreplanen.

## Abstract

This master's thesis addresses the concepts of literature, Bildung, and culture in the Russian and Norwegian National curricula. By conducting a content analysis, I have addressed the following research question: "How can views on literature, Bildung, and culture be understood in the Russian National curriculum, and how can these be compared with the Norwegian subject and the core curriculum in LK20?" Through these concepts, the thesis will look at the education's cultural dimension and how culture, Bildung, and literature are linked through Wolfgang Klafki's concept of Bildung. Simultaneously, this thesis will address the view of literature and teaching literature in the Russian National curriculum, which is remarkable and fascinating to investigate from a Norwegian didactic perspective. Through this thesis, the text will also examine whether the Russian National curriculum shows any signs of Russia isolating itself from the rest of the world by looking at what literature is in the canon and what is emphasized in the core curriculum in the Russian National curriculum. The findings refer to several similarities between the curricula, at the same time the emphasis is placed differently when it comes to which values are important for each nation. As well as what is placed in the literature, Bildung and cultural perspective. The findings also refer to the shift in education in Russia following the new revision of the National curriculum.

## Forord

Med denne oppgaven er fem fantastiske og lærerike år over på grunnskolelærerutdanningen ved NTNU og det blir litt vemodig å tenke at studentårene er over. Når en dør lukkes åpner en annen, og med dette starter det neste kapitlet over sommeren som lærer. Jeg vil ta med meg kunnskap som jeg har lært etter fem år her på NTNU, samt etter å ha skrevet denne masteroppgaven.

Etter et enormt nedlagt timetall er dette mastereventyret over og med dette vil jeg takke til mine medstudenter gjennom studiet som har vært med meg gjennom fem fine år som startet på Rotvoll og endte på Kalvskinnet. Takk til familie, venner og kollegaer som har vært der for meg, gitt meg motivasjon og heiet på meg for å fullføre denne masteren. En spesiell takk til Malin og Nicole som har hjulpet meg med korrekturlesing og idemyldring, jeg hadde ikke blitt ferdig uten dere.

Jeg vil samtidig takke min dyktige veileder, Even Igland Diesen. Dette har vært et spennende og interessant prosjekt å reflektere over sammen med deg. Takk for gode tilbakemeldinger og for at du har tatt tid til å veilede meg. Med din hjelp har jeg kommet meg i mål.

Trondheim, juni 2022  
Tanja Rotabakk

# Innhold

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>ii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>iii</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>iv</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>2</b>
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Oppgavens struktur .....	3
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>5</b>
2.1 Danning .....	5
2.2 Danning og ferdighet.....	6
2.3 Norskfaget som danningsfag og ferdighetsfag .....	8
2.4 Kultur.....	9
2.5 Norskfaget som kulturfag .....	10
2.6 Norskfaget som estetisk fag .....	11
2.7 Læreplanteori .....	12
2.8 Norskfaget og læreplansidealer .....	13
<b>3. Metode</b> .....	<b>17</b>
3.1 Valg av forskningsdesign.....	17
3.2 Valg av forskningsobjekt .....	17
3.3 Valg av analyseobjekt og metode .....	18
3.4 Kvalitativ innholdsanalyse .....	19
3.5 Studiets reliabilitet og validitet .....	20
3.6 Språk som en mulig feilkilde og oversettelsesprosessen .....	21
3.7 Begrepsavklaring.....	22
3.8 Generell redegjørelse av den russiske læreplanen.....	22
3.8.1 Russisk overordnet del.....	23
3.8.2 Organisatorisk del.....	24
3.8.3 Avgrensning.....	25
3.9 Oppsummering .....	26
<b>4.0 Analyse</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1 FGUS som ferdighetsplan</b> .....	<b>27</b>
4.1.1 Russisk Språk.....	27
4.1.2 Litterær lesing .....	29



4.1.3 Oppsummering .....	30
<b>4.2 FGUS som dannelsplan .....</b>	<b>30</b>
4.2.1 De syv dimensjonene .....	31
4.2.2 Danningsaspektet i fagene.....	33
4.2.3 Oppsummering .....	35
<b>4.3 Russisk kultur og kulturforståelse i FGUS.....</b>	<b>35</b>
4.3.1 Begrepet kultur knyttet til språket .....	37
4.3.2 Begrepet kultur knyttet til litteratur.....	37
4.3.3 Oppsummering .....	38
<b>4.4 Litteratursyn i FGUS.....</b>	<b>39</b>
4.4.1 Litterær kanon i Russland .....	40
4.4.2 Litteraturbegrepet i FGUS.....	42
4.4.3 Oppsummering .....	43
<b>5.0 Avslutning .....</b>	<b>45</b>
5.1 Veien videre.....	46
<b>Vedlegg 1.....</b>	<b>47</b>
<b>Litteratur.....</b>	<b>49</b>

"The decline of literature indicates the decline of a nation." – Johann Wolfgang von Goethe

## 1. Innledning

Ideen til denne masteroppgavens tema springer ut fra min egen interesse for litteratur, en interesse jeg har hatt hele livet. Vinklingen mot den russiske læreplanen kommer fra min egen oppvekstbakgrunn. Jeg ble født i Russland, men vokste opp i Norge. Jeg kan huske tilbake til barndommen at min mor pleide å lese utdrag om Cosette fra «De elendige» av Victor Hugo på russisk til meg, eller eventyr av Pusjkin. Det å vokse opp med å bli lest for og selv utvikle leseinteressen for litteratur har vært en stor del av identiteten min, og på en måte også min kultur. Da jeg startet på lærerutdanningen, var det interessant å lære om litteraturundervisning og da jeg kom ut i praksis ble jeg overrasket. Jeg var selv vant med mye høytlesning av litteratur i både barneskolen og i hjemmet, men i praksisklasserommene var det lite praktisering av høytlesning i løpet av skoledagen. Vanen var at elevene skulle selv sitte og lese egenvählte bøker. Også i selve norskundervisningen observerte jeg at litteratur ble lite brukt som et verktøy. Her er det viktig å påpeke at dette er mine egne personlige observasjoner, og derfor ikke nødvendigvis generaliserende for norskundervisningen i skolen.

Siden jeg aldri fikk oppleve skole i Russland og bare har blitt fortalt om den fra familie og venner har jeg alltid vært interessert i å vite mer om premissene for undervisningen i russisk skole. Gjennom masteroppgaven fikk jeg muligheten til å forske nærmere på noe som interesserte meg, og jeg landet da på hvordan læreplanen i Russland er bygd opp. Siden jeg fra tidligere visste at det fantes et eget litteraturfag i skolen ble valget enkelt. I løpet av lærerutdanningen her i Norge har vi lært om den norske læreplanhistorien, og dette ble et interessant aspekt i forbindelse med at det har vært kanon inne i den norske læreplanen på et tidspunkt. Dette førte til at interessen min for litteraturundervisning økte.

Gjennom litteratursøkingen for tidligere forskning, fant jeg noen masteroppgaver som hadde sammenlignet den norske læreplanen med blant annet Nederland, Finland og Japan. Derimot fant jeg lite tidligere forskning som så på Russland og dens læreplan. Den eneste relevante artikkelen jeg fant var av Örjan Torell (2001) hvor han ser på hvordan studenter tolker litterære tekster, samt ser på kulturen for litteratur på utvalgte skoler i Sverige, Finland og Russland gjennom et internasjonalt forskningsprosjekt kalt «Literary Competence as a Product of School Culture» (Torell et al., 2002). Her legger han vekt på at russiske studenter ofte fokuserer på de konvensjonelle aspektene i en litterær analyse. Torell kommer med et forslag til hvordan den litterære kulturen kan forbedre seg, ved å gi elevene sine litterære tekster som kan gi de en mer personlig og utfordrende litterære opplevelser (Torell, 2001, s. 379). Denne studien begynner å bli noen år gammel, men selve innholdet er fortsatt aktuelt med tanke på litteratur og litteraturundervisning. Jeg vil dermed bidra til videre forskning på dette forskningsfeltet, med å se på hvordan utdanningen i Russland, spesielt læreplanen, er bygd opp og hva legger den vekt på.

Slik som sitatet til Goethe sier, så kan litteratur fortelle oss mye om samfunnet og nasjonene vi lever i. Hvilken litteratur vi verdsetter eller hva vi bruker litteraturen til kan være forskjellig fra person til person, men en ting er sikkert og det er at alle på et tidspunkt i livet møter på litteratur. Selve begrepet litteratur er noe som vi forholder oss til gjennom utdanningen vår, men også begrepene danning og kultur er aktuelle i utdanningsløpet. Kultur og danning brukes for å forstå verden og menneskene rundt oss, og litteratur kan ofte være et verktøy som kan hjelpe oss med denne forståelsen. Skolen

har et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag, som henger tett sammen og er avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Skolen skal bidra med læring som engasjerer elevenes danning og kulturforståelse, dette er ikke noe som bare gjelder i den norske skolen. Skolen og utdanningen i Russland fremmer også danning og kulturforståelsen til elevene sine, men med et annet perspektiv på danning og kultur. Hvordan kan disse to begrepene ses på i læreplaner? Det er lett å finne en stor ambisjon for klassisk litteratur i den russiske kanon som finnes i litteraturundervisningen (Torell, 2001, s. 370). Dette forteller oss om hvilke syn som kommer fram i den russiske læreplanen, samtidig som læreplanen også forteller om hvordan samfunnet er i Russland. Et trekk ved læreplanene er at de ofte gjenspeiler det samfunnet de tilhører. Derfor kan dette fortelle oss noe om den russiske mentaliteten som blir lært gjennom utdanningen, og til Russlands framtidige samfunnsborgerne. Det autoritære spiller en svært viktig rolle i den russiske skolen (Torell, 2001, s. 371).

I den siste tiden har Russland vært mye omtalt i media på grunn av invasjonen i Ukraina som skjedde den 24. februar 2022, samtidig har det kommet mange sanksjoner fra Vesten mot Russland. Sanksjonene har gjort Russland mer isolert fra resten av omverdenen, noe som videre har ført til drastiske tiltak innad i Russland. Et aktuelt eksempel å trekke fram her, er at vestlige forfattere skal fjernes fra pensumet i den russiske lærerutdanningen<sup>1</sup>. En slik fjerning vil isolere Russland i enda større grad fra den vestlige verden, og mye fantastisk litteratur forsvinner fra universitetet. I 2021 ble den russiske læreplanen revidert, og det er store forskjeller fra forrige læreplan fra 2004, når det gjelder den litterære kanon. Gjennom denne undersøkelsen av læreplanene vil jeg se om det finnes noen tegn til at Russland isolerer seg.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å se på begrepene litteratur, danning og kultur i den russiske og norske læreplanen. Gjennom en innholdsanalyse av den russiske læreplanen har målet vært å se hvilken posisjon begrepene har i læreplanen og sammenligne de med den norske læreplanen, samtidig har jeg spesielt sett på hvordan litteraturundervisningen blir framstilt i den russiske læreplanen.

## 1.2 Problemstilling

Med den overnevnte bakgrunnen har jeg jobbet meg fram til følgende problemformulering: «Hvordan kan litteratur-, dannelsings- og kultursynene forstås i russiske læreplanen, og hvordan kan disse sammenlignes med norskfaget og overordnet del i LK20?». I besvarelsen av denne problemstillingen kommer jeg til å se på de overordnede delene i begge læreplanene, i tillegg til delene om morsmålsopplæringen. Bakgrunnen for dette valget er fordi disse områdene er de som har størst påvirkning i utdanning og undervisning. Begrepene danning og kultur vil bli redegjort for i teorikapitlet.

## 1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler, hvor dette er det innledende kapitlet, her redegjøres det for strukturen i denne studien. Jeg tar først for meg teori som er relevant og som ligger til grunn for denne oppgaven, slik som teori om danning, kultur og læreplanteori. Før jeg går over til metodekapitlet hvor jeg presenterer valgene jeg har

---

<sup>1</sup> Gjennom flere samtaler med mine familiære kontakter i Russland og undersøkelser fra deres side har jeg fått vite at regjeringen i Russland vil kutte ut bruken av vestlige forfattere på lærerutdanningen.

tatt for å kunne gjennomføre analysen, samt gjøre en rask redegjørelse for den russiske læreplanen med hvordan den er strukturert, og hva den inneholder slik at analysen blir forståelig. Deretter legger jeg fram analysen min av læreplanene, her har jeg valgt å analysere og drøfte løpende. Til slutt kommer avslutningen hvor jeg samler trådene og oppsummerer studiet, mine funn og jeg kommer også til å komme med noen avsluttende refleksjoner for veien videre.

## 2.0 Teori

I dette teorikapitlet skal jeg presentere teoritilfanget som er relevant for denne studien. Først tar jeg for meg begrepet danning, hva det er og legger vekt på Wolfgang Klafik sitt dannelsesbegrep. Deretter ser jeg på sammenhengen mellom danning og ferdighet, med vekt på norskfaget som et dannelses- og ferdighetsfag. Etter dette skal jeg se på begrepet kultur og hvordan norskfaget er som et kulturfag, før jeg raskt ser på hvordan norskfaget er som et estetisk fag. Til slutt jeg fram for læreplanteori og ser på hvordan den norske læreplanen og norskfaget har endret seg etter siste revidering.

### 2.1 Danning

Før jeg kan se på hvordan danning og ferdighet blir fremstilt i norskfaget er det viktig at jeg tar for meg hva jeg legger i ordet danning. Danning eller *bildung* som det heter på tysk, har vært en sterk pilar i oppbygningen av vårt moderne samfunn og det ligger dypt forankret inn i den pedagogiske tenkningen (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 39). Ser man nærmere på dannelsens gjennomgående betydning i samfunnet vårt, avsløres det mye om hvordan vi i dag oppfatter vår kulturelle hverdag. Det er her viktig å påpeke at når vi snakker om danning, henger dannelse og kultur tett sammen (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 40). Danning er et begrep som beskriver prosessen eller «forming av menneskers personlighet, oppførsel og moral» (Hogstad, 2021). Jeg vil beskrive danning som noe mer enn ren kunnskapsoverføring eller vanlig læring. Danning er det å forvandle noen fra bare et menneske til å bli en samfunnsborger, en med kulturell forståelse og kunnskap nok til å være en aktiv deltager i sin kultur og sitt samfunn. Ofte henger også dannelse sammen med oppdragelse, som vanligvis er en prosess der en person eller en gruppe har en innvirkning på hverandre. Slik som for eksempel når foreldre oppdrar sine barn. Å danne kan også brukes i situasjoner hvor en person virker inn på andre (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 40), men stort sett så blir dannelse sett på som en prosess hvor individer danner seg selv, gjennom kunnskap de lærer og erfaringer som de opplever. Forskjellen mellom oppdragelse og dannelse ligger altså i synet på individets egen evne til å forme seg selv.

Dannelse blir også ofte assosiert med litteratur, og ofte blir «dannelsesromanen» et viktig punkt når litteratur og dannelse blir diskutert. Ofte ble det lagt vekt på heltens personlige vekst, indre tilstander og selvforståelse i disse dannelsesromanene, men etter hvert ble det også oppfattet at disse romanene allerede hadde en pedagogisk form ved seg. Denne litteraturen introduserte ikke bare «forestillingen om dannelse som personlig vekst, men den kunne også fortelle noe viktig om lesernes egen utvikling og dannelse» (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 43). Et eksempel på en slik dannelsesroman er *Émile* av Jean-Jacques Rousseaus, som er «en fortelling om hva det vil si å være menneske, men også om hva det vil si å bli til som et sosialt vesen» (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 44). Det som kom fram i denne romanen var forventningene til det å være et sosialt vesen og de individuelle evnene som en har. Skillet mellom disse to ble veldig klart. Det satte et lys på en problematikk som det moderne samfunnet etterhvert kunne møte på, nemlig spenningen mellom individets autenticitet og samfunnets krav (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 44). Dermed skapte dannelsesromanen en viktig grunnmur for problematiseringen av forholdet mellom autenticitet og konvensjon, mellom selve individet og samfunnet, kreativitet og tvang (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 44). På en måte kan dette ses i sammenheng med norskfaget og didaktikken som foregår i skolen, ved nettopp dette skillet mellom danning og ferdighet eller nytte.

Wolfgang Klafki legger til grunn at en må bygge didaktikken på dannelsbegrepet eller tilsvarende (Hohr, 2011, s. 163). Han ser på danning «som en prosess som foregår i møtet mellom en persons subjektive forutsetninger og erfaringer, samt en verden som ikke er gitt, men fra første stund kulturelt formidlet» (Hohr, 2011, s. 164). Klafki bruker dette samspillet som «et kriterium for å skille mellom ulike didaktiske teorier» (Hohr, 2011) til å fordele teoriene i to hovedgrupper. Han forklarer den *materiale* dannelsen noe som dreier seg om forskjellige objektive aspekter, som «respekt for kulturelle verdier, kulturell kanon, vitenskapelig kunnskap, kvalifikasjoner og kompetanser av ulik slag» (Hohr, 2011) da dette er tilegnelse av bestemt kunnskapsinnhold. Den *formale* dannelsen legger hovedvekten på subjektive aspekter, på linje med personlig utvikling og identitet, dvs. «respekt for elevens særegne behov for utfoldelse og selvrealisering» (Hohr, 2011, s. 164; Klafki, 1996).

Innenfor det materiale finner vi danningsteori om det «klassiske». Her hevdes det at «det finnes samfunnsmessige og kulturelle innhold som på en spesielt dyptgripende og tydelig måte viser et folks, et samfunns eller et fellesskaps identitet og idealer» (Hohr, 2011, s. 165). Noe som Klafki poengterer er utsagnet om at «Det er bare det klassiske som er egentlig dannende» (s. 175), og her går ikke det klassiske verdibegrepet på innholdet, men på bestemte menneskelige kvaliteter som kommer til uttrykk i flere kulturinnhold. Det er i de «klassiske» verker en finner et bilde på «et folks ideelle speilbilde av seg selv, av en kultur, en menneskegruppe og et utdanningssystem.» (Klafki, 2001, s. 175). Gjennom den klassiske pedagogiske teori skimter dannelsen seg som en prosess hvor en elev, eller ungt menneske, møter det klassiske og absorberer sitt folks eller sin kulturkrets «høyere» åndelige liv, tankemåte, tolkning, verdier og symboler (Klafki, 2001, s. 176). Det er gjennom disse ideelle verdiene at eleven finner sin indre åndelige eksistens og identitet.

Noe som ofte blir debattert om den litterære kanon, og som Harald Bloom har en tese på, er «at det finnes litterære tekster som alle i en kulturkrets bør ha satt seg inn i og være fortrolig med» (Hohr, 2011, s. 165-166). Wolfgang Klafki lanserte sitt begrep om «kategorial dannelse» som en dialektikk mellom det som han omtaler som *materiell* og *formell* tilnærming til dannelse. Ofte ligger danningsteorier ett sted mellom de materiale og formale kategoriene, og Klafki har kritisert disse fordi de undervurderer kulturens og fellesskapets egenverdi. Disse to kategoriene er hverandres forutsetning, og han forsøkte å forene disse to kategoriene i begrepet *kategorial* danning. Klafki hevder at disse kategoriene er det som forener person og verden sammen, slik at de åpner eleven for verden som finnes og åpner verdenen for eleven (Klafki, 2001, s. 193). Didaktikkens oppgave er å klarlegge forholdene i undervisningen slik at elevene skal klare å utvikle kategorier de står klare til å erfare verdenen og være i stand til å handle i den. Gjennom kategorial danning skal kunnskapen om det kulturelle, vitenskapelige og forskjellige ferdigheter knyttes sammen med elevens verden, dvs. elevens erfaringshorisont.

## 2.2 Danning og ferdighet

For å forstå norskplanens innhold kan vi se til to sentrale perspektiver og tilhørende diskusjoner. Et danningperspektiv og ideal har vært en del av debatten siden 70-tallet (Aase, 2019, s. 23) og fortsetter å være et omdreiningspunkt for norskfaget. Siden 2000-tallet har også literacy vært en viktig del av diskursen som har satt sine spor i norskfaget. Den største debatten har vært og er fortsatt om litteraturens rolle i norskfaget, og da spesielt med tanke på den klassiske litteraturen som var med i kanon

under L97. Et viktig spørsmål å stille er da om norskfaget fremdeles er det dannelsesfaget og kulturfaget som det er ment å være.

Under Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet* etableres det av Kunnskapsdepartementet «at norskfaget er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50). Vi kan se ut fra dette sitatet at danning og kultur skal ha like stor tyngde som ferdighetsdelen av norskfaget, og med redskap siktes det til norskfaget som et språkfag som nevnt over. Dette viser til at norskfaget skal ha like stor vekt på å være et ferdighetsfag som et dannelsesfag. I praksis henger ferdighets- og kulturdimensjonene sammen, men i læreplansammenheng kan det se ut til at det har vært problematisk å forene disse (Bjerke, 2019, s. 57). Hvis en ser på lesing som en ferdighet, kan lesing kun for lesestrategienes skyld fort bli kjedelig for elevene og dette kan drepe leselysten. Men å lese en tekst uten noe slags kunnskaper om innhold og hvordan en kan oppleve den eller lære noe av teksten på best mulig måte, er heller ikke bra for eleven (Bjerke, 2019, s. 57). Derfor er det viktig å ikke bare fokusere på ferdigheter, men også dannelsesdelen av faget slik at elevene kan lære noe mer enn bare det å lese i dette eksemplet.

Fodstad forklarer at norskfaget har mye til felles med negativ klassisisme i den nye fagfornyelsen. «Ifølge den amerikanske litteraturprofessoren Patrick Brantlinger så oppstår den negative klassisismen i skyggen av 1800-tallets liberaliserings- og demokratiseringsprosesser» (Fodstad, 2019, s. 62). Brantlinger mente at den negative klassisismen kunne være en naturlig og logisk respons til de moderne og økologiske krisene, fra et liberalt perspektiv burde enhver diffusjon av kultur utover bli sett på et tegn på framgang av det store flertallet, snarere enn forfall (Brantlinger, 1983, s. 30). Det som menes her er når det blir framgang i samfunnet, eller i dette eksemplet norskfaget, så blir det kulturelle ofte nedprioritert eller ikke tenkt på med det første. Fremgang forbindes gjerne med noe positivt, om det enn er teknologi eller framgang på skolen med tanke på ferdigheter. Derfor kan *negativ klassisisme* trekkes i parallell med det som skjer i samtidens samfunnsendringer som dekadanse. For å sette det på spissen så får tidens voksende forfallsbekymringer næringen fra det vi vil forbinde med fremskritt, slik som testing, måling og kartlegging i skolen. Det er to kulturer som har fått et motsetningsforhold i skolen og det er mellom *nytte* og *danning* (Foros, 2006, s. 184).

Kunnskapsløftet har ført til et kunnskapsforfall og årsaken til dette ligger i literacy dreiningen av norskfaget (Fodstad, 2019, s. 62). Det den negative klassisismen og norskfaget har til felles er når norskfaget blir diskutert offentlig blir det særdeles lagt vekt på den kulturelle dimensjonen av faget som det strides om. For å være helt spesifikk er det snakk om hvilken rolle skjønnlitterære klassiskere skal ha i faget. Hobbestad (2017) kommer med et viktig poeng om at litteratur bør få en større plass i norskfaget enn det har, slik at alle kan ha den samme kulturelle tilgangen. Alle fortjener å få lese skjønnlitteratur, ikke bare den de finner selv og for felleskulturen sin del. Litterære verk kan flytte elever over i andre sine roller og sko for å utvikle og gi de perspektiver som de kanskje ikke kan få full forståelse og nytte av før de er blitt voksne. Dette er noe ikke alle har tilgang til hjemme, dermed er det viktig at elevene får oppleve denne litterære tilgangen gjennom skolen slik at alle får et bredt dannelsesfundament med seg fra grunnskolen (Hobbestad, 2017).



Ofte når norskfaget blir diskutert kommer kulturbegrepet inn og med dette begrepet følger også spørsmålet om skjønnlitteratur med på slepet. Med literacy dreiningen og det nye kunnskapsløftet har kompetansemål blitt en sjekklister over det elever skal og må kunne. Disse kompetansemålene har også fått læreplanen til å fremstå som «livløs» og det som kan puste liv i den på nytt, er at skjønnlitteraturen atter en gang får sin eksplisitte plass (Jambak, 2019). Forfallshistorien om mindre kulturell dimensjon og avkanonisering av norskfaget er ikke bare en myte. Det er en selvfølgelighet at norskfaget har endret seg over tid. Det er det samfunn gjør og da må også fagene endre seg med det, det skulle bare mangle. Også det kulturelle nasjonsbyggingsprosjektet har endret seg etter hvert som Norge blir mer mangfoldig (Fodstad, 2019, s. 64).

### 2.3 Norskfaget som dannelsesfag og ferdighetsfag

I de senere år har det blitt lagt større vekt på *formal* dannelse som blir basert på elevaktiv læring fremfor *materiell* dannelse som var en større del av det forrige århundrets kunnskapsregime, hvor den klassiske litteraturen hadde en sentral rolle. Før kunnskapsløftet kom, beskrev læreplanverket hva elevene skulle lære og hvordan det skulle skje gjennom konkret pensum, slik som kanon-lister. I L97 var det konkrete eksempler på hva elevene skulle lese, lytte til eller lære om i norskfaget. Ett eksempel på dette var at elevene skulle lytte til historien om Ask og Embla i 3. klasse (Det kongelige kirke-, 1996, s. 119) eller slik som på 5. trinn hvor elevene skulle lese ungdomsbøker av nyere forfattere og internasjonal litteratur som Robinson Crusoe, Huckleberry Finn eller Heidi (Det kongelige kirke-, 1996, s. 121). På en måte fikk skjønnlitteraturen skinne og vise seg fram, og elevene skulle lære å sette «pris» på den, elevene skulle se at disse kanoniserte tekstene hadde en større estetisk verdi enn det som tidligere ble kalt for triviallitteratur, slik som tegneserier, aviser og ukeblad (Aase, 2019, s. 18).

Literacy begrepet har også inntatt en stor rolle i norskfaget. Det jeg legger i det store begrepet literacy er de forskjellige sosiale praksisene, hvordan vi snakker med hverandre og hvordan vi tolker ulike typer tekster. Det omhandler blant annet hvordan vi kan lese skrift og skrive, samt hvordan kultur, historie, normer og verdier som vi møter og har, påvirker oss (Gee, 2015, s. 49). Literacy inngår i alle de grunnleggende ferdighetene som er omtalt i læreplanen. Fodstad viser til Aases tale på LNU<sup>2</sup>s 40-årsjubileum hvor hun avslutter med å spørre salen «om vi har mistet noe på veien i profesjonalitetsiveren», om norskfaget har blitt for ferdighetsorientert og instrumentelt (Fodstad, 2019, s. 65). Har norskfaget blitt *for* ferdighetsorientert? Har det blitt *for* målstyrt slik at det har *begrenset* norskfaget for dets egentlige potensial? Aase etterlyser flere debatter hvor disse komplekse, men viktige, spørsmålene kan bli diskutert. Det ligger noe i ordet profesjonalitetsiveren som kan få oss til å tenke over hvordan norskfaget har forandret seg. Kunnskapsløftet er ivrig på å måle ferdighetene til elevene, men norskfaget står også for identitetsskaping og dannelsesperspektivet – og hvordan kan elevene måles i dette? (Aase, 2017, s. 20). Dermed kan ikke ferdigheter sees adskilt fra dannelse og kultur i norskfaget.

Jon Smidt som også har jobbet med Aase med utformingen av Kunnskapsløftets norskfag, har også uttalt sine bekymringer for fremtidens norskfag, og da på vegne av kultur- og litteraturdelen av faget. Her er det da spesielt tenkt på hvordan identitets-, kunnskaps- og kulturproduksjonen synes å ha blitt fortrent til fordel for et målstyringsvennlig og samfunnsnyttig kommunikasjonsbegrep (Fodstad, 2019, s. 66).

---

<sup>2</sup> LNU er forkortelse for Landslaget for norskundervising

Det Smidt formidler er at en kan også se på kommunikasjon i et dannelsesperspektiv, det innebærer at en skal klare å forholde seg til det som er fremmed og som skjedde i andre tiders stemmer, *samtidig* som en skal forholde seg til det kjente og sin egen tid (Smidt, 2016). Fodstad sier at både Smidt og Aase ser på kunnskapsløftets norskfag som et «sterkt» literacy-fag med tanke på hvor kommunikasjon og de grunnleggende ferdighetene er essensielle, men ikke helt tilstrekkelig. Derimot skal kulturfaget innebærer kunnskap og deltakelse, hvor dannelsesprosessen skjer i interaksjon mellom det individuelle og det kollektive, det materiale og formale (Fodstad, 2019, s. 66).

Så hva betyr det da for norskfaget med at det har fått en bred literacy dreining? Med de nye kjerneelementene og de grunnleggende ferdighetene som står i bunn så er det dermed spørsmålene om hvilket norskfag vi har og bør ha med oss fremover som er nødvendige, men også intrikate. Det har dannet seg en bred enighet om at den literacy-dreiningen som norskfaget har fått ikke bør føre til en snever ferdighetstenkning og målstyring (Fodstad, 2019, s. 67; Smidt, 2016; Aase, 2017), men med denne enigheten kommer det også en bekymring om at det er nettopp dette som kommer til å skje med faget. Fra 2000-tallet har Norge vært med på PISA-prosjektet og PISA er bare en av formene som elevene blir vurdert på gjennom skolegangen. Det som er spesielt med PISA er at elevene blir sammenlignet internasjonalt med hvordan elever i andre land presterer i sine fag. Her er det viktig å nevne at i PISA inngår lesing som en av kategoriene som elevene blir vurdert på, altså lesekompetansen som de har oppnådd gjennom hele grunnopplæringen sin. Det er dermed ikke mye forskningsbasert kunnskap om hvordan elevene tilegner seg lesekompetanse i norskfaget på barnetrinnet og heller ikke hvordan forskjeller i lesekompetanse mellom elevene oppstår og utvikles (Bakken, 2020, s. 264). Dermed måler ikke PISA alt som er viktig i norsk skole, og dette kan sammenlignes med kunnskapsløftet.

Kompetansemålene dekker ikke over alt det som er viktig med norskfaget, her skal de nye kjerneelementene komme inn og overta det som kompetansemålene ikke rekker over. Hvis det skal vises til et eksempel på at det som kommer fram i norskfaget har en literacy dreining og målstyring i kunnskapsløftet er det en setning under *Fagets relevans og sentrale verdier* som får frem budskapet: «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Det som kan leses mellom linjene i denne setningen er ord som *læringsmål, dokumentasjon, vurdering, eksamen* (Fodstad, 2019, s. 76). Læringsmål kommer fram med at faget skal gi elevene noe, noe som skal måles og vise til at dette har elevene oppnådd, dokumentasjon kommer gjennom at elevene har *mulighet* til å uttrykke seg kreativt og skapende. Med andre ord så skal elevene etter hvert produsere tekster som viser til at de har oppnådd læringsmålene som er satt opp. Vurdering kobles opp med å se om elevene har fått noen litterære opplevelser, dette kan både ses som elevens vurdering, men også om lærerens vurdering av undervisning.

## 2.4 Kultur

Klausen (2006) definerer kultur som «de sikker, verdier, regler og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form, fra generasjon til generasjon» (Klausen, 2006, s. 27). Eriksen (2001) derimot forklarer kultur som «det som gjør kommunikasjon mulig (s.60). Den første definisjonen ser på kultur som noe som er historisk forankret, hvor tradisjoner er viktig og den andre ser på kultur i nåtiden, hvor gjensidig forståelse står sentralt. Kultur er noe som blir lært, om det er gjennom erfaringer, samtaler eller

gjennom undervisning på skolen, ingen er født med kultur. Det er noe som i større eller mindre grad blir overført, samtidig som det forandrer seg (Eriksen, 2001, s. 61). Siden kultur og tradisjon ofte henger sammen så er ikke begrepet kulturarv langt unna når disse to ses opp mot hverandre. Tradisjon og forandring i sammenheng med kulturarv viser seg å være ofte sentralt i læreplanen. De to definisjonene på kultur er betydningsfulle for hvordan en tenker på vi-kategorien, det vil si: oss og dem. Dersom det å ha felles historie er noe som er sentralt viktig for å ha en felles kultur, da har de etniske nordmenn i vår tid en felles kultur med de som levde i Norge for flere hundre år siden. Hvis det bare er gjensidig kommunikasjon som skal telle, så kan en argumentere at man har felles kultur med de som bor på samme sted, uansett etnisitet (Eriksen, 2001, s. 61). For å forklare det kort kan en forstå kultur som noe tradisjonelt eller som noe i vedvarende forandring.

## 2.5 Norskfaget som kulturfag

Under *fagets relevans og sentrale verdier* i læreplanen i norsk står det fastslått at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Men hva er det som menes med kulturforståelse? Kultur er et såpeglatt begrep og Fodstad (2019) forklarer kulturforståelsen slik: «elevene i kulturfaget norsk både skal skape kulturuttrykk, få innsikt i kulturarv, delta i kulturaktiviteter og utvikle sin kulturfaglige kompetanse» (Fodstad, 2019, s. 68). Det er mye å bearbeide i denne uttalelsen og det er heller ikke småtterier som elevene skal gjennom, men det er heller ikke ukjente dimensjoner for norsklæreren som kommer frem her. Siden norsk også er et språkfag kan kulturen innebære et språklig fokus. Med dette kan en si at norskfagets kulturvirksomhet representerer språklig kreativitet og deltakelse, assimilering av kunnskap om språklig kulturarv (dette kan innebære litteratur i en vid forstand) og utvikling av tekstfaglig eller litterær kompetanse (Fodstad, 2019, s. 68). Faget norsk skal dermed gi elevene gjennom en aktiv deltakelse innsikt i det mangfoldige språk og kulturarven som finnes i Norge, samt introduseres de for samfunnet og demokratiet slik at de blir bevisst på sin egen språklige og kulturelle identitet som skal hjelpe dem inn i et fellesskap hvor de blir verdsatt som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Hvis en skuer litt lengre opp i planverkhierarkiet kan en se disse formuleringene som forsøk på å realisere noen sentrale poeng i opplæringsloven, slik det kommer frem i formålsparagrafen at opplæringen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Videre blir det lagt fram at skolen i tillegg til å gi innsikt og forankring også skal «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap», elevene skal i tillegg lære at «vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-5). Den nye overordnede planen sparer ikke på kruttet når den legger ut om all dannelseskompetansen som opplæringen i skolen skal gi. Det kommer fram en tvetydig mening her; vi lever i en globalisert og mangfoldig verden, men fortsatt er det innenfor rammene av en nasjonalstat at opplæringen skal foregå (Fodstad, 2019, s. 69). Det skal legges vekt på det nasjonale, det som er «arv» og det som er felles, «vårt». Dermed blir ambisjonen stor, når opplæringen skal åpne dører mot verdenen og framtiden og «utvide kjennskap til og forståinga av den *nasjonale* kulturarven og vår felles *internasjonale* kulturtradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

Ord som blir nevnt ofte er «vår» og «felles» sammen med nasjonal og internasjonal, så hvem skal det være felles for? For elevene eller for alle i hele verden? Det kan virke som kunnskapsløftet har prøvd på å være *både* nasjonal og internasjonal på en gang, blant annet ved å basere kulturarven på et udefinert fellesskap – et oss med udefinert referent (Fodstad, 2019, s. 70). Nå er det selvfølgelig ikke slik at den kulturelle dimensjonen bare omhandler kunnskap og forståelse av våre felles referanser, den omhandler også skaperglede, engasjement og opplevelse (Fodstad, 2019, s. 70). Overordnet plan slår fast at «Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), men kulturelle opplevelser har også en egenverdi. Opplæringens kulturelle dimensjons egenverdi er knyttet til elevenes danning, og den skal skape produktive, kreative, glade bidragsyttere til fremtidens kunnskapsøkonomi (Fodstad, 2019, s. 71). Norskfaget er det største og et av de sentrale fagene i opplæringen, og dermed vil mye av den kulturelle dimensjonen inngå nettopp i dette faget. Derimot er det ikke bare kultur elevene skal lære, men *kulturforståelse*, et ord som er enda snevrere og har en annen valør. Inntrykket forsterkes når ordet som følger kulturforståelse er *kommunikasjon*, noe som er med å påvirke kulturforståelsen i en retning av samfunnsrelevant språklig praksis (Fodstad, 2019, s. 71). Nåtidens og fremtidige elever må lære om og få forståelse for kulturelle ulikheter slik at de får et bedre utgangspunkt til å kommunisere godt og blir produktive deltakere i samfunnet og arbeidslivet.

Det er derimot noe ved formatet i kunnskapsløftet som gjør det vanskelig å realisere de kulturelle dimensjonene; det er alle de enkelte kompetansemålene på det enkelte trinn i det enkelte fag. Kultur er noe som blir komplisert å «måle og kvantifisere» og Hobbestad kommer med et veldig godt poeng om at «dannessiden av norskfaget passer dårlig inn i den moderne og målstyrte skolehverdagen» (Hobbestad, 2017). For hvordan kan en måle kulturelle opplevelser når de har en egenverdi for hver enkelt elev og lærer? Jambak har også uttrykt sin bekymring for at fagfornyelsen videreutvikler en opplæring som blir mer og mer rettet mot nasjonale og internasjonale tester, som PISA, og kvalitetsvurderingssystemer (Jambak, 2019). Denne grunnleggende problematiseringen av danningens og kulturens plass i norskfaget er helt innenfor, ved å stille spørsmål ved innenfor målstyringsformatet som er å finne i kunnskapsløftet.

## 2.6 Norskfaget som estetisk fag

Når det kommer til norskfaget og dens estetiske del så kan man trekke inn overordnet del og spesielt se på kapittelet som omhandler *skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Her står det beskrevet at «elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7). Så hva legges det i *estetiske uttrykksformer*? Gjennom UDIR sine sider kommer det fram eksempel på hva disse uttrykksformene kan være, noen eksempel er at de har rollespill, utforsker emner gjennom kunst eller lytter til noen sine personlige erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Hvordan en kan knytte dette opp til norskfaget er gjennom litteraturen; elevene kan utforske forskjellige perspektiver, og litteraturen kan hjelpe elevene å oppnå kulturelle opplevelser og estetisk egenverdi. En kan stille seg spørsmål om det er noe i selve den estetiske danningen som ikke lar seg forene med ideen om en planmessig kompetanseutvikling (Fodstad, 2019, s. 73)? Et annet spørsmål som dukker opp er om det er særlig behov for estetikk- og kulturfaget norsk i en tid hvor måling, nytte og relevans synes å dominere

for det meste (Fodstad, 2019, s. 73). Disse er viktige spørsmål som ikke blir mindre aktuelle nå når det har kommet en ny fagfornyelse. Lesing er en stor del av norskfaget og dets potensial for å åpne blikket til elevene for andre menneskers tenke- og levemåter er noe som er et legitimeringspunkt en ikke skal legge til side. En forkjemper for litteratur er Martha Nussbaum og hun forklarer hvorfor skjønnlitteratur er viktig: «skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse – med engasjement og empatisk forståelse» (Nussbaum et al., 2016, s. 29). Litteraturen har en vesentlig oppgave i å gjøre folket til bevisste samfunnsdeltare, men det er ikke dens eneste oppgave. Litteraturen hjelper med å se de forskjellige omstendighetene som finnes og menneskers håp og frykt, noe som skal bidra til at vi skal bli mer skikket til å tenke over og ta bedre standpunkt når det gjelder samfunnsdeltakelse (Nussbaum et al., 2016s, 29). Dette forteller oss viktigheten med å få elevene til å utvikle sine litterære ferdigheter og lesemotivasjon, slik at de kan få oppleve det estetiske med å lese.

## 2.7 Læreplanteori

Siden denne studien omhandler dannelse-, kultur- og litteraturbegrepene i læreplanene er det avgjørende å si noe om teoriene som befinner seg bak disse planene. Under reformperioden på 1990-tallet viste samfunnet og utdanningsmyndighetene seriøs interesse for læreplaner og læreplanproblematikk, og dette fulgte norske medier med på (Engelsen, 2003, s. 14). Norsk pedagogen Bjørg Brandtzæg Gudem forklarer at læreplaner har en gjenspeilende rolle; det vil til enhver tid være et speilbilde av det som et samfunn ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende (Gudem, 1990, s. 33). Dette gjelder både for holdninger, atferd, ferdigheter og kunnskap. Derfor blir det ofte en sammenheng i hvilke oppfatninger som får gjennomslag i læreplanene slik som syn på danning, kunnskap, læring og undervisningen, så vel som menneske- og samfunnssyn (Gudem, 1990, s. 33). Selve læreplanene skal ikke bare være speilbilde av de kulturelle, religiøse eller ideologiske verdiene som samfunnet prioriterer, men læreplanene skal også kunne gi noe informasjon om denne prioriteringer blir ivaretatt. Dermed blir læreplanene bindeleddet mellom samfunnet og skolen. Gudem hevder at det menneskeskapte ved læreplanene er det som gjør at den vil måtte forandre seg ut fra skiftende forhold, det kan for eksempel være drastiske endringer i nasjonale forhold som revolusjon eller politisk maktovertagelse (Gudem, 1990, s. 35). Ofte blir utdanning betraktet som et middel for forandring og fornying i samfunnet, og da blir læreplanene viktige dokument. På en måte blir skolen sett på som «samfunnets syndeboek», det som menes er hvis noe går galt i samfunnet, må læreplanen bli forandret (Engelsen, 2003, s. 15). Selv innenfor læreplanforskningen er det flere som viser til forskjellige nivåer i læreplanene, et eksempel på dette er John Goodlad (1979).

Ifølge Goodlad (1979) kan læreplaner deles inn i fem forskjellige nivåer: *Den ideologiske*, *den formelle*-, *den oppfattende*-, *den operasjonelle*- og *den erfarte læreplanen*. I *den ideologiske læreplanen* står den forskningsbaserte viten og den tradisjonsbundet viten i sentrum, denne betraktes som idéene bak læreplanene (Goodlad, 1979). I *den formelle læreplanen* er det selve læreplanen, styringsdokumentet, som er offisielt godkjent av myndighetene og den fungerer som en ramme for lærernes og skolens virksomhet (Goodlad, 1979, s. 61). Det er *den oppfattede læreplanen* som har størst innflytelse på den praktiske bruken av læreplanen, her er det tolkning som står i sentrum, lærernes tolkning av læreplanen og det er den som danner grunnlaget for undervisningen. I *den operasjonelle* er det selve undervisningen som skinner, den som faktisk blir gjennomført i klasserommet. Det siste nivået er *den erfarte læreplanen*, her er det elevene som erfarer



gjennom undervisningen (Goodlad, 1979). Denne vil være påvirket av både hvordan lærerne har tolket læreplanen, men også av de kulturelle og sosiale referansene som elevene sitter med. Det er særlig i nivået *den ideologiske læreplanen* at danning, kulturarv og internasjonalisering vil være med å påvirke de som utformer læreplanene, som igjen påvirker det neste nivået, *den formelle læreplanen*, som setter rammen for virksomheten i skolen.

## 2.8 Norskfaget og læreplansidealer

«Norskfaget skal bli nytt. Igjen.» er den første setningen i boken «Det (nye) nye norskfaget» (2019) som Marte Blikstad-Balas og Kjersti Rognes Solbu har vært redaktørene for. Med dette viser de til at norskfaget stadig omformes når det kommer nye læreplaner. Norskfaget ble skapt på nytt i forbindelse med Kunnskapsløftet i 2006 og nå har det kommet en ny revidert versjon av kunnskapsløftet som heter LK20. Det ble en påfallende endring med innføringen av LK06, da det ble en stor sjangerendring i selve læreplanteksten (Blikstad-Balas, 2019, s. 7). Fra å inneholde lengre innledninger og forklaringer under hvert spesifikt trinn om hva elevene skulle lære seg i L97, ble dreiningen mer individuell i LK06, hvor målene starter med «mål for opplæringen er at eleven skal kunne ...» og deretter kommer punktvis nedover (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevene skulle også vise hvilke kompetansemål de skal kunne oppfylle etter endt trinn som etter 2., 4., 7. og 10. trinn, dermed ble flere av kompetansemålene slått sammen til års trinn. Innholdsmessig gikk det fra å være en plan som beskriver innholdet som elevene skal være kjente med, deriblant eksempler på en rekke konkrete forfattere, til en mer komparativ tilnærming som ved å sammenligne sentrale samtidsverks med klassiske verk (Rogne, 2021, s. 68).

Etter noen år ble det på nytt på tide med å revidere kunnskapsløftet, men hvorfor? Samfunnet er i konstant endring og etter flere år er det som elevene lærte på skolen da, ikke like samtidsrelatert og framtidsrettet. Det er viktig at det som elevene lærer skal være relevant, dermed må læreplanene endres på slik at kompetansen som elevene utvikler skal kunne brukes også på de feltene som i dag er ukjente (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Akkurat som da LK06 ble introdusert, ble det diskutert intenst om det nye norskfaget i tilstrekkelig grad ville gi elevene tilfredsstillende anledning til å kjenne til de sentrale kulturelle referanserammene. Ville elevene bli gode nok som lesere og skrivere til å delta i denne typen av undervisningen planen la opp til? (Blikstad-Balas, 2019, s. 7). Ofte oppstår det diskusjoner når skolefag skal revideres, og det er ingen fag som debatteres like heftig som norskfaget, enten om det er i avisene, på kulturhuset eller i lærerværelset (Blikstad-Balas, 2019, s. 9). Hvordan har norskfaget endret seg? Når det gjelder revisjoner og reformer av læreplaner så dukker nye ideer og tanker opp og blir implementert, men mange ganger kommer det også gamle ideer igjen, bare i en annen form (Aase, 2019, s. 13). Dette forteller oss at læreplanene speiler samfunnet, ettersom samfunnet endres over tid er det viktig at læreplanene oppdateres med disse endringene som skjer.

Dette kan også ses i det som før het «Formål med faget» som nå har fått navnet «Fagets relevans og sentrale verdier», i LK06 var denne delen på en hel side og nå er den redusert til to avsnitt (Rogne, 2021, s. 68). Nå er det hva som gjør faget relevant og dens sentrale verdier som skal komme til syne i læreplanen. Den starter med en lik åpning som beskriver norskfaget som et fag som har med «[...]kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» å gjøre (Kunnskapsdepartementet,

2019, s.2). Det er ikke lenger fokus på internasjonale perspektiver i denne delen, også eksempler på språk mangfoldet som bokmål, nynorsk, samisk, dialekter, nabospråk og minoritetsspråk er borte (Rogne, 2021, s. 69-70). Det finnes fortsatt kompetansemål som fokuserer på det å lese bokmål, nynorsk, svensk, dansk og oversettelser fra samisk, men det står ikke noe om de i fagets relevans og sentrale verdier, slik det gjorde i LK06 med «Formål med faget». I stedet har kompetansemålene knyttet til lesing på de forskjellige målformene og skandinaviske språkene blitt flyttet til en del av LK20 som heter «den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Noe som er verdt å bite seg merke i som er nytt i denne delen av læreplanen er at norskfaget og lesing av skjønnlitteratur skal bidra til at elevene får respekt for både naturen og menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Noe annet som var blitt endret på fra forrige plan er innføring av seks kjerneelementer og tverrfaglige tema, begge disse er satt inn før grunnleggende ferdigheter. Kjerneelementene kan sammenlignes med de tre hovedområdene fra forrige plan, men har en annen funksjon. De skal sammen utgjøre det som er det mest betydningsfulle innholdet i faget (Fodstad, 2019, s. 74). De seks kjerneelementene er «Tekst i kontekst», «Kritisk tilnærming til tekst», «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig tekstskeping», «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Disse kjerneelementene skal forsøke å konkretisere dybdelæringsintensjonene i fagfornyelsen. Kjerneelementene kan sammenlignes med det internasjonale begrepet: *core concepts*. I Meld. St. 28 (2015-2016) kommer det frem som eksempler på forskning, utredninger og læreplaner som beskriver et fags bærende ideer eller sentrale begrep (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34).

Ikke bare skal kjerneelementene utgjøre innholdet i faget, men de skal også bestå av metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og forskjellige uttrykksformer i fagene (Igland, 2019, s. 100). For å nevne noen eksempler på dette skal elevene blant annet lese tekster som kombinerer ulike uttrykksformer, de skal utforske og reflektere tekster på både bokmål og nynorsk, samt svensk, dansk, oversatte tekster fra samisk og andre språk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Elevene skal lære å presentere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt foran et publikum, og kunne bruke digitale ressurser som verktøy. De skal leke med språket på en kreativ måte og utvikle et begrepsapparat for å beskrive de grammatiske og de estetiske sidene ved språket. Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og om dens historiske bakgrunn, samt de skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet for å forstå sine og andres språklige situasjoner i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I hver setning under kjerneelementene kommer ordet *skal* etterfulgt av store og omfattende verb som «uttrykke», «utfolde», «reflektere», «utforske», «vurdere», «bearbeide», «eksperimentere» og mange fler. Dette viser bare til hvor omfattende disse kjerneelementene er, og hvor utarbeidet undervisningen skal være for at elevene skal klare å jobbe seg gjennom hele listen med kompetansemål og være innom alle kjerneelementene. Her kobles kjerneelementene i norskfaget både til dannelsingsaspektet, den kulturelle delen og literacy dreiningen av faget. Ved å se på sammenhengen mellom språk, kultur og identitet så utvikler elevene sin egen danning og kulturforståelse ved innlært kunnskap om disse temaene. I tillegg er det mange ferdigheter som elevene skal ha kjennskap til, og de skal være bevisst hvilken makt språket kan ha da bare det å kunne skrive, lese og forstå tekst er en viktig del av hverdagen. Sylvi Penne har forklart

at selve «målet for literacy er å ha en større bevissthet om «språkmakt» i et samfunn der stadig mer makt handler om språklig makt» (Penne, 2010, s. 29).

Selv om det har blitt en stor endring fra tre hovedområder til seks kjerneelement betyr det ikke at det har blitt noen form for faglige innskrenkninger. Noen begrep har vært introdusert i tidligere læreplaner og har vært mye brukt i begynneropplæringen. Eksempel på et slikt begrep er *tekstskaping*, eller *skriftlig tekstskaping* som det blir beskrevet i kjerneelementene. Rettere sagt så har tekstskaping kommet fra den første lese- og skriveopplæringen, hvor den har representert en mer teoretisk tenkning og undervisningsmetode som legger vekt på meningskaping og dialog (Igland, 2019, s. 102). Dette har skapt en slags motvekt for den instrumentelle formen for lese- og skriveopplæring hvor det har blitt fokusert på avkoding og innkoding, men ikke det som har gått på å lese meningsfylte tekster eller skriftlig kommunikasjon. Det viktigste med det nye begrepet *kjerneelement* er meningen på det første ordet, *kjerne*, det hører sammen med begrepet *dybdelæring* som er et kjent begrep i kunnskapsløftet, men også for lærere. Gjennom kjerneelementene skal elevene lære mer i dybden på hva det er som hjelper på å skape og bli bevisst på sin egen kultur, språk og identitet, noe som henger tett opp mot danning. De skal dannes til medborgere i samfunnet, kunnskapene de skal lære gjennom for eksempel *kritisk tilnærming til tekst* gjør at de skal kunne reflektere kritisk til hva slags påvirkningskraft og troverdighet språket har, ikke bare som tekst, men også som et kommunikasjonsmiddel. Her kommer den brede literacy dreiningen inn igjen med å vise at det er en sammenheng mellom de forskjellige sosiale praksisene vi utfører hver dag, fra kommunikasjon mellom mennesker til hvordan vi skal tolke hva som står skrevet.

Det som interesserte meg mest med tanke på litteraturundervisning og dens verdi er kjerneelementet *tekst i kontekst*, her er det blitt gitt et forsøk på å gi lesingen et formål: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det er flere didaktikere som har savnet og etterlyst nye legitimeringer av litteraturarbeidet i skolen (Penne, 2012; Aase, 2017). Her får en beskrevet i stikkordsform og antydninger til så vel som subjektiv opplevels- og engasjementspedagogikk som undringsdrevet læring, men også redskapsdimensjonen ved leseopplæringen (Fodstad, 2019, s. 74). Den siste delen av formålet til lesing handler om å gi elevene mulighet for å sette seg i andre sine fotspor. Dette er et legitimt forsøk på å trekke fram lesing av litteratur som et potensiale for å utvikle elevens empati og litteraturens evne til å påkalle leserens *medverden*, noe som kan være en hovedbegrunnelse for skjønnlitteraturens plass i skolen (Fodstad, 2019, s. 74). Med *medverden* så velger jeg å bruke Bjørn Kvalsvik Nicolaysen sin forklaring på det, hvor vi får tilgang på en annen livsverden som vi til vanlig ikke har tilgang på gjennom en sekundær erfaring via litteratur (Nicolaysen, 2015, s. 18).

I *tekst og kontekst* er det verdt å merke seg at kjerneelementet legger opp til eksplorative og ettertenksomme lese måter: «Elevene skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det legger opp til en forventning om at litteratur er noe mer enn bare lesing for kosens eller den materiale danningens skyld. Det legges opp til ulike fortolkninger med utgangspunkt i grundige, langsomme og detaljfokuserte lesing og dialoger som både elever og lærere kan være en del av fellesskapet (Fodstad, 2019, s. 75). Kjerneelementet er i grunn et bredt og utvidet tekstbegrep som setter litteratur og sakprosa på lik linje, det er på flere måter en



fornyning av litteraturundervisningen. Som navnet *tekst i kontekst* tilsier så blir selve teksten løftet som det primære og det viktigste. Konteksten kommer inn som det sekundære som en slags tolkningsramme i tekstarbeidet (Bakken, 2019, s. 31). Når det kommer til litteraturundervisning legger kunnskapsløftet med sine kompetansebaserte læreplaner frem at elever skal lese både kortere og lengre tekster i ulike sjangre. Dermed blir ikke metodene eller lærestoffet bestemt i læreplanen og det er opp til hver enkelt norsklærer hvordan undervisningen blir lagt opp. Kjerneelementene og flere av kompetansemålene på hvert trinn viderefører og forsterker det komparative perspektivet som gir elevene en anledning til å utforske og oppleve andres kontekster, samtidig som de får satt sin egen samtid og sin tolkning av det de leser i kontrast (Bakken, 2019, s. 31). Dette kan hjelpe elevene til å styrke deres historiske bevissthet.

Skjønnlitteratur blir også nevnt i de *tverrfaglige temaer*, nærmere bestemt to temaer: *Folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. Skjønnlitteraturen (og sakprosaen) kan hjelpe elevene med å «både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Ikke bare det, men skjønnlitteraturen og sakprosaen skal også hjelpe elevene med å gi et innblikk i hvordan andre menneskers livssituasjon er og hvilke utfordringer de kan ha (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

### 3. Metode

Dette kapittelet presenterer den metoden jeg har benyttet for å besvare studiens problemstilling, i tillegg til en drøfting rundt studiens reliabilitet og validitet. Det kommer også en redegjørelse av hvordan den russiske læreplanen er oppbygd, samt en avklaring rundt de valgene jeg har tatt i denne studien. Jeg avslutter kapittelet med noen begrepsavklaringer og en generell redegjørelse av den russiske læreplanen hvor jeg forklarer hvordan den er bygd opp, strukturert og hvilke deler jeg har valgt å legge vekt på i analysen min. Dette gjør jeg for at det skal bli lettere fra et norskdidaktiskperspektiv å forstå hvilke komponenter som inngår i den russiske læreplanen med tanke på å sammenligne den senere med den norske

#### 3.1 Valg av forskningsdesign

Denne studien har et kvalitativt komparativt forskningsdesign. Målet med slik forskning er å sammenligne ulike samfunn eller forhold i de ulike samfunnene, det kan for eksempel være å sammenligne land, nasjoner eller organisasjoner (Grønmo, 2016, s. 404). Dette kan være samfunn som er mest mulig like eller samfunn som er veldig ulike i forhold til hverandre. En slik komparativ forskning forsøker altså å skaffe en bedre forståelse av de sosiale fenomen som oppstår i to ulike situasjoner. Denne sammenligningen gjennomføres i de komparative studiene, er viktige for å utvikle generell samfunnsvitenskapelig kunnskap, analyser av samme fenomener i ulike land eller nasjoner som kan gi grunnlag for å si noe om de fenomenene er generelle eller om de er kontekstbaserte (Grønmo, 2016, s. 405). Gjennom *cross-national research* ligger vekten på å sammenligne fenomen i to eller flere land gjennom deres forskjellige tradisjoner, livsstil, verdier, språk eller tankemønster. En annen forsker som presenterer et liknende perspektiv som Grønmo (2016), er Bryman (2016) som også presenterer målet om å finne forskjeller eller likheter for å anskaffe seg større bevissthet og dypere forståelse av virkeligheter i de sosiale forholdene i de forskjellige nasjonale kontekstene (s. 75).

Det denne studien ser nærmere på, er likheter og ulikheter mellom to land som deler grense med hverandre og som har gjennom mange år hatt forskjellige samarbeid. Selv om Norge og Russland ikke deler samme språk så finnes det fortsatt noen likheter mellom dem. Målet med studien har vært å se hvilke forskjeller som finnes i synet på litteraturundervisningen i Norge og Russland. Teorikapittelet presentert hvordan synet på litteratur kommer fram i norskfaget i den nye læreplanen LK20. I tillegg skal jeg se på læreplanens overordnede del. En slik helhetlig forståelse av læreplanen, både den russiske og den norske bidro med en større innsikt og forståelse, som også ga bedre sammenligningsgrunnlag. Siden jeg tok utgangspunktet i læreplanene, ble undersøkelsen en innholdsanalyse av disse dokumentene.

#### 3.2 Valg av forskningsobjekt

Litteratur er sentral undervisningen, og synet på hvor stor plass den skal ta, har variert fra læreplan til læreplan. Slik kan man også si at den er representert i ulike nivåer i utdanningssystemet. Jeg har valgt å fokusere på overordnet del i LK20 og FGUS som er den russiske læreplanen, samt læreplanene for morsmålsundervisning i begge landene. De overordnede delene er blitt valgt for å gi et overordnet syn på hvilke verdier som blir lagt vekt på i begge land på et nasjonalt nivå. Mens fagplanene bidrar med en mer detaljert oversikt over hvordan litteratur blir sett på.

Når en gjennomfører komparativ forskning mellom to land så må en være klar over at det kan oppstå sosiale fenomen som blir til en kulturell kontekst, som igjen kan føre til at denne konteksten er med på å påvirke vurderingen, forståelsen og tolkningen av de utvalgte tekstene (Grønmo, 2016, s. 178). Samtidig sier Bryman (2016) at «cross-cultural forskning hjelper med å begrense risikoen av å ikke forstå de samfunnsvitenskapelige funnene som ofte, om ikke alltid, er kulturspesifikke» (Bryman, 2016, s. 65). Slik jeg presenterte innledningsvis har jeg bodd i både Russland og Norge, og har dermed erfaringer om de kulturelle kontekstene og forskjellene i begge landene. Forskjellene har ofte sammenheng med verdiene i de aktuelle kulturene. Dermed var det viktig for meg som forsker å erkjenne at jeg opererte i en hermeneutisk sirkel, hvor min egne kulturelle forståelse spilte en rolle. Fortolkningene jeg gjorde var alltid i bevegelser mellom helheten av læreplanene og de enkle delene, mellom konteksten den skulle tolkes i og det som faktisk skal tolkes, samt min forforståelse (Johannessen et al., 2010, s. 364).

Valget om å analysere læreplaner ble tatt med det utgangspunktet at jeg ville sammenligne to offentlige dokument som viser noe om hvordan utdanningen utspiller seg, og jeg har alltid hatt en interesse for hva som undervises i den russiske skolen. I det første stadiet for å finne ut hva jeg ville forske på, brukte jeg tid på å undersøke om det var gjort noen studier om Russland innenfor norskdidaktikken. Funnet fortalte meg at dette var et tema med mye rom for utforskning. Samt er det mye som kan fortelle oss om den norske læreplanen når vi ser på den med et nytt perspektiv etter å ha sammenlignet den med et annet land sine planer. Dermed falt valget på å analysere den russiske og norske læreplanen. I tillegg har jeg selv ikke funnet mange masteroppgaver som har skrevet om kvalitativ komparativ analyse av læreplaner som sammenlignes med den norske. De få landene som jeg fant en sammenligning med, var Japan, Finland og Nederland og de få utvalgte landene som var Japan, Finland og Nederland. Litteratursøket ga meg heller ingen treff på andre oppgaver som har sammenlignet læreplanene i Norge og Russland, som underbygger manglene på forskningen på dette området. Dette bidrar videre til å aktualisere mitt forskningsprosjekt.

### 3.3 Valg av analyseobjekt og metode

I min analyse legger jeg vekt på de overordnede delene, norskfaget, russiskfaget og litterær lesing. I tillegg ser jeg på faget «litteratur» fra den andre delen i den russiske læreplanen hvor det er aktuelt. I den russiske læreplanen vektlegges første del av læreplanen, som omhandler første til fjerde trinn. Dette valget har jeg tatt for å avgrense oppgaven, både når det gjelder tidsbruk og på grunn av størrelse av den russiske læreplanen. Grunnen til at jeg bruket faget «litteratur» i analysen, er for å kunne se nærmere på litteratursynet i den russiske læreplanen. Jeg forholder meg også til kompetansemålene etter andre trinn og fjerde trinn i den norske læreplanen, da dette tilsvarer cirka det samme i den russiske læreplanen. Disse målene forteller konkret hva som er forskjeller og hva som er likheter mellom det elevene i Norge og Russland skal sitte igjen med etter endt utdanning.

Jeg ønsket å gjennomføre en dokumentanalyse, siden jeg hadde mulighet til å innhente læreplanene fra både Russland og Norge, samt at en slik dokumentanalyse er noe jeg selv mener både var passende for prosjektet mitt og noe som fanget min interesse. Jeg valgte også å benytte meg av en kvalitativ dokumentanalyse, som jeg i det følgende vil gjøre nærmere rede for.

### 3.4 Kvalitativ innholdsanalyse

Dokumenter har ikke blitt produsert spesifikt for hensikten av å gjøre samfunnsforskning (Bryman, 2016, s. 546). Formålet med en kvalitativ innholdsanalyse er å undersøke de underliggende temaene som finnes i datamaterialet (Bryman, 2016, s. 563). Jeg måtte starte analyseprosessen med å lete etter relevante og passende tekster, og i denne prosessen måtte jeg ta kildekritiske vurderinger av tekstene, samt hele veien ha i bakhodet hvilken tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet disse tekstene hadde. De norske læreplanene var lette å få tilgang på, men de russiske derimot, var mer utfordrende å få tak i. For å få tak i den russiske læreplanen, tok jeg kontakt med ett søskenbarn i Russland som er utdannet lærer. Hun fortalte meg hvor det var lurt å lete, og etter hvert fikk jeg tak i den aller nyeste læreplanen. Det ble brukt mye tid på å undersøke om læreplanen var legitim siden flere av nettsidene hvor jeg fant læreplanene på ikke virket helt troverdige<sup>3</sup>, men jeg greide å få tak i læreplanen som en e-bok. Læreplanen i både Norge og Russland representerer det offentlige, både den offentlige instansen i skolesystemet, regjeringen og staten. Dermed er dokumentene som er brukt i denne studien representative for sine felt. Her er både intensjonene med tekstene og hvem det er som skal bruke de, tydelig og karakteriserende for hva de skal representere. Siden tekstene er offentlige dokumenter som representerer skolesystemet i Norge og i Russland, er de både autentiske og troverdige kilder for en studie (Grønmo, 2016, s. 181).

En kvalitativ innholdsanalyse bygges på en systematisk gjennomgang av begge dokumentene for å kategorisere noe av innholdet som er relevant for problemstillingen i studien (Grønmo, 2016, s. 175). I denne studien har jeg også valgt å benytte tre kategoriene for å se etter i læreplanene, disse ble danning, kultur og synet på litteratur. I analysen så baserte jeg meg hovedsakelig på den russiske læreplanen, siden dette er et dokument som først og fremst er skrevet på russisk, noe som gjør den utilgjengelig og ukjent for alle som ikke kan språket. Den er heller ikke oversatt til engelsk, noe som kan være en av grunnene til at den russiske læreplanen ikke har blitt brukt som et forskningsobjekt. Jeg har valgt å oversette den slik at andre kan få et innblikk til hva står skrevet i den russiske læreplanen. I begynnelsen av analysen så undersøkte jeg hvordan den fungerte som en ferdighetsplan sammenlignet med LK20. Deretter så jeg på den som en dannelsesplan og så på den opp mot den norske. Det samme gjorde jeg med kulturkategorien. I den siste kategorien kommer litteraturen inn, hvor jeg har sett på hvordan litteratursynet kommer fram. I tillegg til den litterære kanonen og litteraturbegrepet i den russiske læreplanen. Gjennom hele analysen ser jeg også på læringsmålene i den russiske planen og kompetansemålene innenfor norskfaget. Funnene her speiler hverandre, men samtidig er det noe unikt og forskjellig i hva målene skal resultere i. Det er dermed interessant å sammenligne alle disse ulike delene mellom de to læreplanene. I gjennomgangen av analysen valgte jeg å føre en fortløpende drøfting for å knytte den norske læreplanen og teori opp mot de funnene som ble oppdaget underveis.

---

<sup>3</sup> Grunnen til dette er at det er mange skolenettsider og arkiv nettsteder som re-poster læreplanene, både de eldre og den nye. Til slutt fant jeg den offisielle nettsiden til læreplanen ( <https://fgos.ru> )

### 3.5 Studiets reliabilitet og validitet

Det er viktig å måle kvaliteten av et forskningsprosjekt og det gjøres ved å se på hvor pålitelig og konsistens det innsamlede datamaterialet er. Dette refererer til datamaterialets *reliabilitet* og den er høy hvis studieopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data (Grønmo, 2016, s. 240). Det handler også om at andre forskere ville ha fått det samme datamaterialet hvis de hadde gått gjennom tilsvarende forskningsprosess. På en annen side vil for høy reliabilitet innebærer det at datamaterialet i liten grad varierer på metodeinnsamlingen. Både ved å undersøke det offisielle nettstedet til den russiske læreplanen og sammenligne med e-bok versjonen jeg fikk kjøpt, fant jeg ut at innholdet og formuleringene var akkurat det samme. Dette kvalitetssikret mitt datamateriale, samtidig som det bidrar til at andre kan finne det samme datamaterialet og dermed styrkes også min studie sin reliabilitet. Der det kan komme reelle forskjeller er i analyseenhetene, dette reflekterer på forskeren og tolkningen hen gjør (Grønmo, 2016, s. 241).

Mitt oversettelsesarbeid og mine språkferdigheter har i stor grad påvirket datamaterialet, noe som videre også kan svekke reliabiliteten, på grunn av mine tolkninger og min subjektive påvirkning. Ofte blir begrepet troverdighet brukt i stedet for reliabilitet, siden det er blitt hevdet at begrepet reliabilitet ikke er relevant for kvalitetsvurdering av kvalitativdata (Grønmo, 2016, s. 249). Jeg tok i bruk en teknikk som hjelper til med å skape troverdighet som Lincoln og Guba (1985) kaller for «a member check» (Lincoln & Guba, 1985) eller medlemsjekk på norsk. For min studie har jeg valgt å gjennomføre medlemsjekk ved å henvende meg til mennesker som har bedre språkferdigheter i russisk enn meg, slik som min mor som er oppvokst og bodde mange år i Russland, samt mitt søskenbarn som bor i Russland. Jeg oversatte materialet stykke for stykke og henvendte meg til mine medlemmer for å sjekke om jeg hadde forstått betydningen og oversatt riktig. Dermed fikk jeg en bekreftelse på om det jeg hadde oversatt var riktig, eller så kunne de komme med en bedre forklaring slik at oversettelsen ble riktig forstått. Ved å gjennomføre en slik medlemsjekk, underbygger jeg også vurderingen av at reliabiliteten i studiens analyseresultater er styrket, samt det kvalitative datamaterialet som analyseresultatene bygger på (Grønmo, 2016, s. 249).

I forskningslitteraturen er validitet et viktig begrep for forskeren å tenke på i et forskningsprosjekt (Grønmo, 2016, s. 241-242). I sammenheng med min studie er validitet sentralt. Som forsker må jeg være sikker på at det jeg har undersøkt har et gyldig grunnlag, for hvis undersøkelsen er uten validitet er den verdiløs (Cohen et al., 2018, s. 245). Validiteten er høy dersom datamaterialet som er innsamlet resulterer i data som er relevant for problemstillingen min. Jeg vil derfor hevde at validiteten for studien min er høy ettersom jeg har tolket materialet selv og fått et annet perspektiv på det. Validitet og reliabilitet utfyller hverandre ettersom de referer til ulike forutsetninger for hva god datakvalitet er (Grønmo, 2016, s. 242). Det finnes flere typer validitet som er vanlig ved vurderinger av kvalitative data og ett av disse er *kompetansevaliditet*. Kompetansevaliditet referer til forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data fra det aktuelle forskningsfeltet. Kompetansen uttrykkes gjennom forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til denne slags datainnsamling. Jo mer kompetent en forsker er på feltet, desto større er sjansen for å få et datamateriale av høy validitet (Grønmo, 2016, s. 254-255). Samtidig henger forskerens kompetanse også sammen med at innsamlingen av kvalitative data gjennomføres på en fleksibel måte på grunnlag av analysene og tolkningene som forskeren gjør under datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 255). Jeg vil hevde at jeg hadde nok kompetanse til å gjennomføre

studien min, da jeg har samlet mye materialet, som hjalp meg med å besvare problemstillingen min. Samtidig etter fem år på lærerutdanningen har jeg anskaffet meg mye kunnskap på det norskdidaktiske feltet som også hjalp meg med å anvende kunnskapen til studiet.

Kunnskap som blir produsert og som befinner seg i spesifikke kulturelle og språklige kontekster, har hjulpet med å berike den vitenskapelige verdenen med autentiske undersøkelser fra ulike kontekster og språk (Abfalter et al., 2021). Oversettelse har blitt et viktig verktøy når det gjelder empirisk forskning (Temple & Young, 2004), samtidig har det også oppstått noen utfordringer når det gjelder oversettelse i kvalitative studier. På grunn av dette kreves det en åpenhet i beslutningen som blir tatt i oversettelsen som sikrer relevansen, samt validiteten i kvalitativ forskning på tvers av språk (Abfalter et al., 2021). Oversettelse mellom språk involverer tolkninger, meldingen som kommer fram i en tekst på originalspråket må bli tolket om til målspråket og det må bli tolket på bestemt måte slik at mottakeren av meldingen skal forstå slik som den var ment (van Nes et al., 2010). Det er dermed viktig for en forsker å beskrive, samt vise fram i forskningens metodedel, hvordan oversettingen har blitt utført. Slik vil leserne få en bedre innsikt i hvordan potensielle meningstap har blitt unngått i prosedyrene som er brukt (Squires, 2009).

### 3.6 Språk som en mulig feilkilde og oversettelsesprosessen

Viktigheten av at en oversetter er med denne hensikten å kunne forstå læreplanen. Også en annen grunn til at jeg oversetter er at jeg skriver studien min for et norskdidaktisk felt og dermed er det viktig at se som leser den klarer å forstå hva læreplanen omhandler. Reliabiliteten på forskningen henger sammen med mine forkunnskaper om russisk språk, samt hvilke verktøy jeg brukte når jeg oversatte. Mine forkunnskaper til russisk er ganske gode, fordi russisk var mitt morsmål, selv om nå er norskkunnskapene mine bedre enn mine russiske. Derimot skal det sies når jeg skulle oversette så var det mine språkferdigheter som fikk utfordret seg, noe jeg vil gjøre nærmere rede for i neste underkapittel. Metoden jeg benyttet for å oversette den russiske læreplanen var å bruke en norsk-russisk ordbok, samt en ordbok på nettet<sup>4</sup> for å søke opp de ordene som jeg ikke forsto ved første gjennomlesing. Jeg søkte også ordenene opp i Google for å forstå konteksten og meningen bak dem. Noen ganger trengte jeg hjelp for å forstå konteksten i hele avsnitt, når jeg overkom disse utfordringene foretok jeg en medlemsjekk. I tillegg spurte jeg min familie i Russland, deriblant et søskenbarn som er utdannet lærer til å forklare hvordan læreplanen fungerte i praksis og ga meg noen eksempler på lærebøker som blir brukt i «litterær lesing» i noen av skolene i St. Petersburg. Dette ville jeg vite for å skape noen forforståelse til hva som legges til grunne for læringsmålene i fagene, samt for å forstå konteksten til læringsmålene som er satt i de områdene innenfor fagene som jeg har valgt ut.

Hovedprosessen av oversettelsen gikk ut på å oversette direkte ord for ord først og deretter etterfylle setningene hvis det var noe som manglet for å oppfylle meningen. Siden den russiske læreplanen bruker et tungt og juridisk språk når det omtaler den russiske læreplanen ble det på en måte enklere å oversette det direkte. Etter min tolkning underveis i oversettelsen var det minimalt med meningen som ble borte, på grunn av det juridiske og formelle språket. Det jeg mener her med et juridisk språk er ordvalget som blir brukt i den russiske læreplanen. I flere av delene begrunner

---

<sup>4</sup> Jeg brukte blant annet denne siden for å oversette: <https://www.dinordbok.no/norsk-russisk/>

læreplanen teksten ved å henvise til tidligere dekret og lover som har fått gjennomslag eller ved å bruke «den russiske føderasjon», noe som jeg skal forklare i neste avsnitt. I tillegg er språket veldig formelt, noe som jeg mener gir svakere grunn til å misforstå og tolke feil. Det blir også brukt en del begrep for å sette delene i kontekster med hverandre, disse begrepene kan være vanskelig for utenforstående, eller de som ikke har kjennskap til russisk språk og kultur, å forstå. Dermed har kompetansen min med det russiske språket og kulturen gjort det mulig å forstå konteksten bak disse begrepene og dermed gjort det enklere å oversette.

### 3.7 Begrepsavklaring

For å forstå sammenhengen i denne studien, er det nødvendig å avklare noen begreper som går igjen i den russiske læreplanen, som er viktig for å forstå litt av ideologien og essensen som ligger i den russiske læreplanen. Det første ordet er «Patriotisk utdanning», som er den opplæringen som elevene skal sitte igjen med etter endt utdanning. Det som menes med denne utdanningen er at elevene skal lære om hva det betyr å være russisk; vite hva slags kultur som finnes i landet, hvilken historie som har bygget opp landet og hvilke verdier som er viktige. Ved å kjenne til og ha denne kunnskapen, kan elevene hjelpe til å utvikle samfunnet og bidra til en bedre framtid. Det andre ordet som blir benyttet i den russiske læreplanen, og som kan være ukjent, er «statsborgerplikt». Dette blir nevnt i den overordnede delen og kan være vanskelig å forstå hvis en har lite forståelse om hva russisk kultur og russiske normer er. Hver enkelt person i Russland har en plikt til å hjelpe til samfunnet på en eller annen måte, om det så enn er å følge reglene og lovene som staten har satt eller for eksempel å stemme under presidentvalg.

«Den russiske føderasjonen» er et annet begrep som blir brukt veldig ofte i læreplanen, både i den overordnede delen, men også i læringsmålene for fagene. Begrepet brukes for å fremheve viktigheten av det samlede Russland, men også for å vise den sentraliserende makten som finnes i føderasjonen. Konteksten som begrepet brukes i, er eksempelvis for å forklare hvorfor det er viktig for elevene å vite om sin kulturelle identitet, og spesielt hvis de har et annet morsmål enn russisk eller annen etnisitet. Det er for å understreke at deres kultur og språk «tilhører» og finnes i den russiske føderasjonen, og dermed blir den russisk. Det siste begrepet som jeg vil forklare er «taleetikette» og det omhandler normene for tale og kommunikasjon med menneskene rundt deg. Det er en norm at dersom en møter på et menneske som en ikke kjenner, skal en høflig tale brukes. Det samme gjelder når en snakker med eldre mennesker. I skolen skal elevene snakke høflig til lærerne og de ansatte på skolen eller instituttet, men elevene seg imellom kan snakke hverdagslig.

### 3.8 Generell redegjørelse av den russiske læreplanen

«Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования» eller «Føderal statelig utdanningsstandard for begynneropplæring og generell utdanning» omtales heretter som FGUS, som jeg har oversatt den til. Jeg kommer til å bruke forkortelsen når jeg skal snakke om læreplanen senere i teksten. Skoleløpet i Russland består av fire år med barneskole, fem år på ungdomsskole og to år videregående opplæring, utdanningen er gratis og obligatorisk for barn fra de fyller syv år og til de er 17 år (Øgård, 2022). Første del av FGUS omhandler begynneropplæringen også omtalt som grunnskoleopplæring i selve læreplanen, noe som tilsvarer første til fjerde klasse i Norge. Den andre delen for generell utdanning som er bestemt, er femte



til niende trinn i Russland, som tilsvarer femte til tiende klasse her i Norge. Den føderale regjeringen har laget en allmenn læreplan, FGUS, med obligatoriske skolefag, men innenfor disse rammene har skolen en viss frihet. Selve FGUS består av 220 sider og er hovedsakelig delt i to store deler (Ministerstva prosveshcheniya, 2021). Det er interessant å se på hvordan oppstarten av skoleløpet i to forskjellige land er med tanke på læreplanene. Jeg redegjør for to utvalgte kapitler i FGUS, samt det som omhandler «resultater for å mestre grunnskoleopplæringen» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021).

Delen for grunnskoleopplæring består av 72 sider og er inndelt i fire hovedkapitler med flere tilhørende underpunkter. Det første kapitlet omhandler «felles krav» noe som kan ses på som overordnet del dersom en sammenligner den med den norske læreplanen. Her kommer det fram hvilke verdier som er viktig i utdanningen, blant annet at utdanningen skal hjelpe på personlig utvikling av elever og dannelsen av deres russiske sivile identitet som en del av deres sosiale identitet. Dette skal hjelpe til «å representere deres bevissthet om å tilhøre et fellesskap som en borger i den russiske føderasjonen» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 5). Denne delen kan kobles til «identitet og kulturelt mangfold» i *Overordnet del* i den norske læreplanen hvor «hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-5). Det står også at opplæringen i skolen skal hjelpe til beredskapen, evnen og ansvaret for at elevene skal oppfylle sin statsborger plikt med å bruke sine rettigheter. Elevene oppfyller plikten sin ved at de skal «aktivt delta i statens samfunn, hjelpe til utvikling av det sivile samfunn, under hensyn til reglene og normene for atferd som er vedtatt i samfunnet» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 5). Gjennom hele opplæringen skal elevene innlære kunnskap om hvordan samfunnet fungerer og hvordan de selv skal klare å bidra til samfunnet etter endt utdanning. Ved å skaffe seg en jobb og hjelpe til i utviklingen av samfunnet så bidrar de med å oppfylle plikten sin som statsborgere i den russiske føderasjonen. Innholdet i denne delen speiler det som denne planen legger i «demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), begge omhandler individets plass og deltakelse i samfunnet.

### 3.8.1 Russisk overordnet del

Under *felles krav* finnes det 23 underpunkter som omhandler hva og hvordan FGUS skal være utviklet og hva som er den viktige essensen for utdanningen til elevene i den russiske føderasjonen. Blant annet forteller den at læreplanen er utviklet med hensyn til de forskjellige regionale og nasjonale egenskapene som finnes i føderasjonen. Grunnskoleopplæringen kan også «oppnås på skolen, gjennom hjemmeundervisning eller at skolen legger til rette for digital undervisning» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 15). Det neste kapitlet som kommer etter disse punktene handler om «krav til struktur av grunnskoleopplæringen» denne er igjen delt inn i tre underpunkter: *målrettet del*, *innholdsrik del* og *organisatorisk del*.

Under *krav til struktur av grunnskoleopplæringen* kommer det fram på detaljplan hva «программы начального общего образования» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021), eller programmet for begynneropplæringen, skal inneholde. Med programmet for grunnskoleopplæring menes det småtrinnet. Her kommer det blant annet informasjon om hvor mange skoledager det er i en uke og at «programmet skal sikre at elevene oppnår resultatene og kravene som er fastsatt av FGUS for å mestre utdanningen» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 18). Det første underpunktet, *målrettet del*, omhandler det



om å definere det generelle formålet, hvilke mål og oppgaver som skal til for at elevene skal mestre for å gjennomføre småtrinnet. Den går også spesifikt inn på hva de planlagte målene av utdanningen bør gi elevene. Eksempelvis skal elevene gjennom utdanningen «få prøve seg på et bredt spekter av forskjellige arbeidsmåter og oppgaver innen de ulike fagområdene» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 21). Den målrettede delen sier også noe om hvordan det skal bestemmes om oppnåelsen av de spesielle målene, altså vurderingsformen. Systemet som skal brukes for å vurdere oppnåelsen av målene skal reflektere innhold og kriterier i undervisning, og den skal også legge vekt på at «elevene skal få en personlig utvikling» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 22).

Neste underpunkt vil jeg beskrive som den *innholdsrike delen* siden den vektlegger fagoppnåelse, personlige resultater og hvordan undervisningen skal være. Det fokuseres på tematisk planlegging med en indikasjon på hvor mange antall timer det vil bli tildelt hvert tema og hvert emne med tanke på utvikling. Det blir også lagt vekt på hva slags undervisningsressurser som kan bli brukt til hvert tema, slik som «multimedia programmer, elektroniske lærebøker og oppgavebøker, virtuelle laboratorier og andre digitale ressurser» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 23). Den tar også for seg at undervisningen skal være rettet mot en utvikling av personligheten til elevene, både åndelig og moralsk. «Utdanningen skal styrke den mentale helsen, men også den fysiske helsen gjennom kroppsøving» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 24).

### 3.8.2 Organisatorisk del

Det siste underkapittelet omhandler den organisatoriske delen av grunnskoleopplæringen; her kommer det informasjon for implementering av pedagogisk og akademisk plan. Det som menes med dette er rekkefølgen av undervisning, når diverse prøver skal være, innlagt ferie og andre helligdager. Det kommer også informasjon om årshjulet som inneholder «en liste over arrangementer og aktiviteter som varierer fra skole til skole» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 25), men disse skal gjennomføres av skolen. Her kommer det også fram informasjon som hvor mange ukedager en skoleuke skal bestå av og hvor mange skoletimer en elev må ha for å gjennomføre småtrinnet i selve klasserommet, «det skal ikke være mindre enn 2954 skoletimer og ikke mer enn 3190 skoletimer i samsvar med hvor mange ukedager en skoleuke har» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 27). Under den organisatoriske delen så kommer det fram at det finnes en plan for fritidsaktiviteter som bestemmer mengden av disse aktivitetene som elevene skal ha i løpet av 4 år, dette tallet er opptil 1320 skoletimer (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 28). Det som er interessant å legge merke til i FGUS er at de nevner fritidsaktiviteter ofte og vi i Norge har den kulturelle skolesekken hvor barn kan melde seg på forskjellige aktiviteter innenfor ulike kulturuttrykk slik som musikk og scenekunst. Selv om det er noe gjenkjennelig i disse aktivitetene, så er spekteret bredere i Russland rundt hva fritidsaktiviteter innebærer. Det som eksempelvis inngår i disse fritidsaktivitetene er alt fra organiserte teaterturer, ekskursjoner og utflukter til skolefaglige konferanser, konkurranser og mye mer. Disse er tatt i betraktning av elevenes utdanningsbehov og interesser, men også etter «forespørsler fra foresatte eller juridiske representanter og kapasiteten og ressursene til selve skolen» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 28).

I den organisatoriske delen finnes det blant annet en tabell med oversikt over obligatoriske fagområder og de skolefagene elevene på småtrinnet skal gjennom de fire første årene på skolen. Det finnes syv forskjellige fagområder med fagemner innenfor de

ulike områdene. I denne oppgaven vektlegger jeg de to første fagområdene, da disse kan sammenlignes med norskfaget i den norske læreplanen:

Obligatoriske fagområder	Fag emner (opplæringsmoduler)
Russisk språk og litterær lesing	Russisk språk Litterær lesing
Morsmål og Litterær lesing på morsmål	Morsmål og/eller statsspråk i republikken i den Russiske Føderasjonen Litterær lesing på morsmål
Fremmedspråk	Fremmedspråk
Matematikk og Informatikk	Matematikk
Samfunnskunnskap og Naturvitenskap (Verdenen omkring oss)	Samfunnsfag (verdenen omkring oss)
Grunnlaget for religiøse kulturer og sekulært livssyn	Opplæringsmodul: «Grunnlaget for den ortodokse kultur» Opplæringsmodul: «Grunnlaget for jødisk kultur» Opplæringsmodul: «Grunnlaget for Buddhistisk kultur» Opplæringsmodul: «Grunnlaget for Islamsk kultur» Opplæringsmodul: «Grunnlaget for religiøse kulturer til folkeslagene i Russland» Opplæringsmodul: «Grunnlaget for sekulært livssyn»
Kunst	Kunst og håndverk Musikk
Teknologi	Teknologi
Kroppsøving	Kroppsøving

(Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 26)

De fleste av fagene over kan vi finne i den norske læreplanen, for eksempel det som i FGUS heter for fremmedspråk blir gjennom undervisningen utført som engelsk. Den største visuelle forskjellen i tabellen er i fagområdet grunnlaget for religiøse kulturer og sekulært livssyn. Her blir det gjennomført opplæringsmoduler med hvert sitt tema istedenfor ett eget fag slik som KRLE i den norske planen. Den andre forskjellen som vi ser i tabellen, er at det finnes et eget litteraturfag som heter litterær lesing som fokuserer på det å lese og tolke litteratur. Derimot i den norske læreplanen er litteratur et underliggende tema i selve norskfaget, slik som grammatikk.

### 3.8.3 Avgrensning

Som nevnt tidligere har jeg valgt å fokusere på utvalgte deler av den overordnede delen og fagene *russisk språk* og *litterær lesing*, samt *litteratur* fra den andre delen av den russiske læreplanen som omhandler elevene som går på mellom- og ungdomstrinnet. Jeg har oversatt og brukt sidene 5 til 27 i den overordnede delen. For fagene *russisk språk* og *litterær lesing* hvor jeg fant læringsmålene for småtrinnet ble sidene 43 til 58 oversatt og brukt. Til slutt valgte jeg også å oversette de sidene i den russiske læreplanen som

omhandler faget *litteratur* for å kunne besvare problemstillingen, her ble sidene 156 til 159 brukt til analysen.

### 3.9 Oppsummering

Ved å ha beskrevet hvordan jeg har samlet inn datamaterialet mitt, samt forklart hvordan oversettelsesprosessen har blitt gjennomført, så har jeg begrunnet reliabiliteten og validiteten for forskningen min. Reliabiliteten er høy for studien siden andre forskere kan finne datamaterialet som jeg har brukt og oversette det, og siden den russiske læreplanen inneholder et juridisk språk mener jeg at det er minimalt som kan gå fortapt i oversettelsen i forhold til meningen bak teksten. Også kompetanse validiteten av forskningen min er god da det er en god sammenheng mellom problemstillingen min og datamaterialet som jeg har samlet. Samt har jeg brukt problemstillingen som en ledetråd i utvelgingen av analyseelementene og i tolkningsarbeidet, alt dette i tillegg til det teoretiske grunnlaget og resultatet i oppgaven gjør at jeg har god kompetanse og validitet på forskningen. Også ved å ha redegjort for hvordan den russiske læreplanen er strukturert og hvilke fag som inngår i begynneropplæringen er det enklere for det norskdidaktiske feltet å forstå hvordan den russiske skolen fungerer. Ved å inneha informasjon om den russiske skolen blir det lettere for lesere av denne masteroppgaven å forstå sammenhengen imellom den norske og russiske læreplanen, og når analysen og funnene skal presenteres.

## 4.0 Analyse

I denne delen av oppgaven skal jeg analysere den russiske læreplanen og ta for meg noen utvalgte kategorier derunder for å se nærmere på. Jeg skal først se om den russiske læreplanen er ferdighetsorientert. Deretter ser jeg på hva FGUS sier om danning og hva slags kulturbegrep som forvaltes i læreplanen. Det jeg også skal undersøke er hvilket litteratursyn som kommer fram i den russiske læreplanen. Gjennom hele analysen ser jeg funnene opp mot LK20, om det finnes noen likheter mellom de to læreplanene og hvis det finnes ulikheter. Helt på slutten kommer det en avslutning hvor jeg oppsummerer funnene jeg har gjort i analysen og kommer med mine refleksjoner i veien videre.

### 4.1 FGUS som ferdighetsplan

FGUS som LK20 er en læreplan som inneholder stor grad av målstyring. Noen av læringsmålene handler konkret om hva elevene skal kunne mestre gjennom grunnskoleopplæringen, slik som kompetansemålene etter 2. og 4. trinn i den norske læreplanen, men det finnes også mer overordnede mål som går på verdier elevene skal kunne. Et eksempel på slike verdimål er blant annet at elevene skal «[...] oppfylle sin statsborgerplikt med å bruke sine rettigheter. De skal aktivt delta i statens samfunn, hjelpe til utvikling av det sivile samfunn, under hensyn til regler og normer for atferd som er vedtatt i samfunnet» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 5). Dermed kan en gjenkjenne noe av det denne delen prøver å formidle i innholdet av det som den norske læreplanen legger i «*demokrati og medvirkning*», i og med at begge dreier seg om individets plass og deltakelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Den største forskjellen mellom disse to læreplanene er at den russiske er mer autoritær. Dette gjelder både når det gjelder formuleringene av kravene som elevene skal kunne etter endt utdanning. Men også når læreplanen bruker den russiske føderasjonen for å understreke viktige punkt.

For å utdype ferdighetstenkningen og eksemplifisere læringsmålene, vender vi oss til emnene *Russisk språk og litterær lesing i grunnskoleopplæringen*. Her kommer også grunnen til hvorfor den norske og den russiske læreplanen kan sammenlignes, det ligger i innholdet på det som kommer fram i «felles krav» som er der vi finner emnene. Det som kommer fram i emnene er en liste over hva elevene skal klare å mestre og vite for å klare å gjennomføre grunnskoleopplæringen. Selve ordet «kompetansemål» blir ikke brukt i FGUS, men det kan likevel sammenlignes med de kompetansemålene som vi finner under hvert enkelt fag i LK20. På en måte kan denne listen tolkes som en liste over læringsmål som elevene skal være i stand til å kunne utføre etter endt opplæring. Jeg velger å tolke læringsmålene som kommer under *Morsmål og/eller statsspråk til republikken den russiske føderasjon* og *Litterær lesing på morsmålet* gjelder ikke bare for de som har et annet morsmål enn russisk. Istedenfor å gjenta samme mål flere ganger nevnes de bare ett sted, dermed kan læreren som skal sette sammen undervingen se på dem sammen med de målene som kommer under *Russisk språk og litterær lesing*.

#### 4.1.1 Russisk Språk

I emnet *Russisk språk* skal elevene «få en innledende idé om det store mangfoldet av språk og kulturer som finnes i den russiske føderasjonen» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 49). De skal blant annet forstå hvor stor rolle språket spiller som det viktigste kommunikasjonsmidlet og viktigheten av det russiske språket som et statsspråk. I emnet

legges det også vekt på mangfoldet av språk og kulturer som finnes på det store territoriet til den russiske føderasjonen. På en måte kan en sammenligne dette emnet med norskfaget da det fokuseres mest på å være et morsmålsfag. FGUS kommer videre med fire hovedtyper av kommunikasjon som elevene skal mestre om normene til det moderne litterære språket. Disse kategoriene er; lytting, muntlighet, lesing og skriving.

De overnevnte kategoriene er noe vi finner igjen i den norske læreplanen, nettopp i de grunnleggende ferdighetene. Kategoriene lesing og muntlighet er beskrevet på et gjenkjennelig vis, men lytting (som ofte forstås som en del av muntlighetsferdigheter) er skilt ut som en egen ferdighet i den russiske planen. Her skal eleven for eksempel lære seg å oppfatte lydende tale slik at de kan forstå hva slags informasjon som blir gitt til dem, dette kan være gitt gjennom «diktat eller høytlesning av en tekst» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 50). De skal blant annet forstå hva konteksten og temaet til teksten eller samtalen de lytter til er, samt klare å svare på spørsmål som blir stilt til det de har hørt på. Elevene skal også klare å formulere sine egne spørsmål slik at de kan vise selvstendighet, at de har forstått konteksten og utvidet sin kunnskap av det de har lyttet til.

Også her er det mye som er kjent hvis vi ser til LK20. Muntlighet er tett knyttet med lytting og det er slik vi opplever kommunikasjon til daglig, gjennom samtaler. Under dette punktet i den russiske læreplanen er det kompetansemål hvor elevene skal være «klare over mål og situasjoner, og med dette så menes det at de skal være klare over hvem det er de snakker med og hvor det er denne kommunikasjonen foregår» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 50). I likhet med «muntlige ferdigheter» i norskfaget hvor det kommer fram at elevene skal kunne «utrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Samlet sett skal elevene i begge landene kunne å uttrykke kunnskapen og informasjonen som de har lært i undervisningen om lytting og muntlighet, og bruke den i hverdagen sin for å kommunisere med hverandre og andre mennesker.

Mye av den muntlige ferdigheten i FGUS går på kommunikasjon og hvordan elevene skal vite hvilken tone og etikette de skal bruke når de kommuniserer med medelever, lærere og andre mennesker. Det er tre forskjellige talenormer som brukes: høflighet, dagligdags- og nedlatende tale, men hovedsakelig er det de to første formene som blir brukt i hverdagen. Dette lærer de for å kunne holde akademiske samtaler med sine medelever, men også for å kunne kommunisere med lærerne, andre viktige personell ved skolen og andre institusjoner. Samt hvordan de skal holde en lengre samtale med sine venner og familie. Det siste kompetansemålet innenfor muntlighet går på at elevene skal kunne observere normene for taleetikett i forskjellige situasjoner slik som hvordan en hilser, tar farvel, unnskyldninger, vise takknemlighet og forespørsel (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 50).

Hvis en ser på hva de russiske elevene skal kunne når det gjelder muntlighet i forhold til norsk muntlighetskompetanse så finnes det noen merkbare forskjeller. Selve norskfaget har et stort ansvar for utviklingen av de muntlige ferdighetene, og mye av det skjer i samhandling med lek og faglige aktiviteter på skolen. Ordet som går igjen i kompetansemålene er «lek», og det er gjennom lek at elever bruker mye av sine muntlige ferdigheter. På en måte blir de russiske kravene for muntlige ferdigheter «kvasse» eller spisset for hvordan elevene skal kommunisere med mennesker. De russiske elevene lærer om kommunikasjon, spesielt det som er knyttet opp mot

høflighetsformer og de bestemte talenormene. Derimot i norskfaget blir kommunikasjon sett på som en samhandling; en aktivitet som gjøres sammen med andre enten det er gjennom lek, samtaler, undervisning eller presentasjoner. Disse aktivitetene skal hjelpe eleven til «å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert» gjennom forskjellige norskfaglige samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). De forskjellene som finnes her mellom de to læreplanene når det gjelder de muntlige ferdighetene som elevene skal kunne peker på hvor autoritær den russiske læreplanen er når det kommer til læringsmål og kunnskap som elevene skal tilegne seg.

De to aller siste kommunikasjonstypene er lesing og skriving. Mange av de russiske læringsmålene ligner på de norske kompetansemålene som vi finner etter endt 2. trinn og 4. trinn. For å komme med noen eksempler på dette kan jeg først ta for meg lesing. De russiske elevene skal blant annet kunne observere hvilken talenorm som blir brukt når en elev leser høyt, noe som ligner på kompetansemålet «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Den russiske læreplanen legger også opp til at elevene skal kunne forstå innholdet i de tekstene de leser og bruke forskjellige lesestrategier for å finne den nødvendige informasjonen i de utvalgte tekstene. Flere av kompetansemålene går ut på å tolke hva det er elevene leser og at de skal klare «å formulere enkle konklusjoner og oppsummere teksten» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 51) fra det de har lest. Her er det mye likhet med det som står i LK20, blant annet at elevene skal kunne «lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa» og «å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Flere av målene under skriving går ut på å vite hvordan elevene skriver kortere tekster slik som sammendrag og «essays om relevante emner (basert på inntrykk, litterære verk, bilder og videoklipp)» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 51). Selvfølgelig går noen av målene også på å kunne lære å skrive og kunne noe om «systemet til det russiske språket: fonetikk, grafem, morfem, syntaks og vokabular» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021). For i den norske læreplanen er det kompetansemål som omhandler det å kunne skrive tekst både for hånd og digitalt, samt det å kunne «bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Et annet eksempel på like mål er når elevene skal kunne å «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5), og dette blir en annen måte å formulere at elevene skal kunne noe om «systemet til det russiske språket» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021) slik som de russiske elevene skal.

#### 4.1.2 Litterær lesing

Dette emnet går primært ut på å få elevene til å bli engasjerte lesere. Det blir en utdyping av lesekompetansen som kommer fram i de generelle målene for lesing. Det som kommer spesielt fram her er at elevene skal oppnå et tilfredsstillende nivå av «generell taleutvikling som er nødvendig for videreutvikling» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 51). Det som menes her er at elevene skal ha utviklet god nok leseforståelse og språk slik at de skal kunne klare å gjennomføre de kompetansemålene som kommer i den generelle utdanningen etter de er ferdig med grunnskoleopplæringen. Det som forventes av elevene når de begynner på neste etappe av utdanningen er at de kan de grunnleggende litteraturfaglige begrepene, og har motivasjon for å lese lengre tekster. Det betyr ikke nødvendigvis lengre utdrag fra bøker, men at elevene skal klare å lese bøker, eventuelt romaner, fra perm til perm, til dette trengs en god nok leseforståelse for å kunne forstå innholdet og klare å tolke hva det var forfatteren mente

med det hen skrev. For å kunne tolke og analysere trenger elevene kunnskap både om den historiske bakgrunnen til når teksten de skal lese ble skrevet, samt må de kanskje vite noe om de kulturelle aspektene som er med i historien. Taleutviklingen henger også sammen med leseforståelsen i den grad da det foregår mye høytlesning i undervisningen i Russland. Elevene må ha utviklet en god leseflyt slik at når de har høytlesning for resten av klassen, skal alle forstå både intonasjonen og innholdet i teksten som blir framført. Også mange av kompetansemålene i grunnskoleopplæringen går på begrepsforståelse, slik som at elevene skal vite hva som menes med «Forfatter, helhetlig bilde, karakter, tema, tittel, innhold, komposisjon, plot, episode, dikt, rytme og rim» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 51). Alt dette understreker for hvor mange ulike litteraturfaglige begreper, ferdigheter og kunnskap elevene skal kunne og sitte igjen med etter de fire første årene på skolen, slik at de skal kunne klare å gjennomføre videre utdanning.

#### 4.1.3 Oppsummering

Det er lett å se at FGUS er en målstyrt plan som vektlegger ulike ferdigheter, noe som kan sammenlignes med LK20 med alle kompetansemål og ferdigheter som elevene skal lære seg på årene de skal igjennom grunnskoleopplæringen. Samtidig finner jeg store forskjeller mellom de to læreplanene når det kommer til verdiene og bakgrunnen i kompetansemålene og de forskjellige ferdighetene. I FGUS legges mange av kompetansemålene opp til ett bredt danningsaspekt, noe som jeg skal ta for meg i neste del. Målene og ferdighetene som elevene skal kunne lære ligger på et så detaljert nivå at det er lite rom for undervisningsfrihet og tolkning, i forskjell til LK20 som legger opp nettopp til et mer åpent handlingsrom.

## 4.2 FGUS som dannelsesplan

Mye av innholdet i den russiske læreplanen baserer seg på dannelsesbegrepet, både når det gjelder den overordnede delen og kompetansemålene som kommer under de forskjellige fagene. Steinsholt og Dobson (2011) forklarer dannelse som en prosess hvor et individ tar til seg kunnskap og erfaringer som de selv opplever og lærer av dem. Både den norske og den russiske skolen har et mandat hvor dannelse står sentralt i utdanningen. Alle erfaringer som elevene opplever gjennom utdanningen, samt kunnskapen som de tilegner seg, er med på å forme personligheten og oppførselen deres. Undervisningen i den russiske skolen bør derimot forutsette introduksjonen av de russiske tradisjonelle åndelige verdiene, reglene og normene for atferd i det russiske samfunnet som elevene skal innføre i livene sine. Det som menes med de tradisjonelle åndelige verdier er eksempelvis det å være patriotisk statsborger, ønske om å tjenestegjøre for fedrelandet, verdighet og menneskerettigheter. Dette gjelder også de kulturelle verdiene til de forskjellige etniske gruppene som finnes i den russiske føderasjonen som elevene tilhører. De ulike verdiene skiller de etniske gruppene kulturelt fra hverandre, men som gjenforener dem under de tradisjonelle verdiene, reglene og normene for det russiske samfunnet. Med disse kan de bli sett på som samlet under den russiske føderasjonen.

Mye av denne dannelsesforståelsen finner man i den delen som i FGUS heter «personlige resultater», her kommer blant annet det som setter grunnlaget for dannelse av «russisk borgeridentitet» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 45). Slik som det blir beskrevet i FGUS skal undervisningen og aktivitetene i skolen være i samsvar med «de tradisjonelle



russiske sosiokulturelle-, åndelige- og moralske verdiene, reglene og normene som er akseptert i samfunnet» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 46). Her uttrykkes det noe sentralt ved dannelsesforståelsen i FGUS; det er viktig å videreføre de tradisjonelle verdiene for elevene både når det gjelder det kulturelle aspektet, men også for å danne denne «russiske borgeridentiteten». Samtidig skal disse prosessene bidra til elevenes «selverkjennelse, selvopplæring og selvutvikling» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 46). Derfor står dannelsesaspektet sterkt gjennomsyret i utdanningen, og det er gjennom syv dimensjoner at dette blir ekstra fremhevet. Disse dimensjonene skal hjelpe elevene med selvutvikling og motivasjon for læring og kunnskap. I tillegg inneholder kategoriene essensen som gjennomgår hele læreplanen, både den overordnede delen og kompetansemålene i hovedmål-faget *russisk språk*. Det jeg mener med essens her er hva som er viktig for den russiske identiteten, kulturen og tankegangen. Ut fra det som læreplanen beretter vil jeg si essensen er svaret på spørsmålet om: hva gjør russerne som får utdanning og bor i Russland til russisk? Det er ikke en selvfølgelighet at alle russere beholder denne essensen, men siden den blir innlært i skolen over lengre periode kan noen spor av den finnes i eventuelt tankegangen eller den kulturelle identiteten til individet.

#### 4.2.1 De syv dimensjonene

Den første dimensjonen omhandler *samfunnsborger – patriotisk utdanning*, denne går ut på å danne elevenes «russiske identitet». Elevene skal formes til å bli morgendagens samfunnsborgere og det legges vekt på den «russiske» delen. Det som jeg mener med dette, er at elevene skal lære om hva det betyr å være russisk; vite hva slags kultur som finnes i landet, hvilken historie som har bygget opp landet og hvilke verdier som er viktige. Med å kjenne til og ha denne kunnskapen kan elevene hjelpe til å utvikle samfunnet og bidra til en bedre framtid. Et ord som ofte blir brukt i FGUS er «sivil identitet», i den sammenhengen at «elevene skal være bevisst på sin etno-kulturelle- og russiske sivile identitet» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 46). Det som menes med elevens «sivile identitet» tolker jeg som at eleven skal være klar over sin kulturelle bakgrunn, men samtidig huske på at eleven er en statsborger i den russiske føderasjonen og skal følge normer og atferd som er forventet av dem i samfunnet. Oppsummert handler denne delen om elevenes verdiholdning til sitt hjemland – Russland.

Den neste dimensjonen henger tett opp mot verdiholdningen, men forskjellen på denne og «samfunnsborger» delen er at denne går på elevens indre og egne personlighet. I det forrige avsnittet lå vekten på hvordan eleven skal lære om sin identitet innad i samfunnet, i relasjoner med andre og hvordan være aktiv i samfunnet. Denne delen går derimot på det «indre», og kategorien heter *åndelig og moralsk utdanning*. Essensen av denne delen viser til at elever skal lære hvordan de skal «vise empati, respekt og vennlighet», samt «lære å avvise enhver form som forårsaker fysisk og psykisk skade på andre mennesker» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 47). Her lærer dermed elevene hvilken atferd de skal ha mot hverandre i samfunnet, og deres indre personlighet formes ut fra det de lærer om følelser og oppførsel. Også den tredje dimensjonen går på kunnskapen av elevenes indre, hvor elevene skal danne en *kultur for helse og følelsemessig velvære*, noe som innebærer at de skal lære hvordan å opprettholde en sunn og trygg livsstil i sitt miljø. Oppsummert går disse dimensjonene på elevenes forhold til det russiske samfunnet, de skal være idealer som oppfyller alle kravene som



opplæringen stiller dem og etter endt utdanning skal de ut i samfunnet og bidra slik at den neste generasjonen kan gå i deres fotspor.

*Estetisk utdanning* er en annen dimensjon som innehar verdier som er lett å finne i emnene *russisk språk og litterær lesing*. Det er spesielt interessant å se hvor stor vekt som legges nettopp på estetisk utdanning i den russiske læreplanen, for her skal elevene introduseres til å få en «respektfull holdning og interesse for kunstnerisk kultur» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 47). Ikke bare introduseres det, men det oppfordres til å utforske ulike typer av kunstnerisk virksomhet, det verdsettes «å være mottakelig for ulike typer kunst, tradisjoner og kreativitet» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 47). Her verdsettes det estetiske aspektet høyt, noe som skiller seg fra den norske utdanningen da ordet «estetikk» ikke blir brukt i den overordnede delen og heller ikke i den norske læreplanen. Det som derimot blir nevnt er «estetiske» for å beskrive sider av språket og aktiviteter, men ikke eksklusiv estetikk som forbindes med kunst og kultur. For å presisere, i FGUS blir ordet estetikk brukt eksplisitt slik som når elevene skal «forstå den estetiske verdien av morsmålet» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 55) eller slik som at elevene skal utvikle en «estetisk smak» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 58) i litteratur.

De to aller siste dimensjonene går ut på å lære elevene om arbeidsmoral og viktigheten av å hjelpe til i samfunnet, verdsette alle slags jobber og hvilken betydning de har for samfunnet. Denne oversetter jeg til *arbeidsutdanning*, og den skal bidra til at elevene skal kunne lære om forskjellige ferdigheter slik at de kan delta i ulike typer av arbeid og aktiviteter, samt utvikle en interesse for et mangfold av yrker. Å utvikle interesse er det som går igjen i disse dimensjonene og den siste er ikke noe unntak. Her skal elevene «utvikle respekt for naturen og hva slags konsekvenser som kan oppstå ved å skade naturen» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 48). Denne siste dimensjonen heter *miljøundervisning og verdi for vitenskapelig kunnskap*. De skal også lære «om innledende ideer om «det vitenskapelige bildet av verden, samt utvikle nysgjerrigheten og selvstendigheten sin» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 48) gjennom diverse aktiviteter. Disse to dimensjonene skal hjelpe elevene å lære at de må ta vare på naturen og omgivelsene rundt seg, slik at de kan bidra med å forme framtiden sin gjennom nye arbeidsplasser eller innovasjon.

Alle disse dimensjonene har en identifiserende essens som vi kan gjenkjenne fra LK20, både i de tverrfaglige temaene, men også i noen av delene fra den overordnede delen. Slik som utdanningen skal bidra til at hver elev «kan ivareta og utvikle sin identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Her kan vi se en lik tankegang til *samfunnsborger* dimensjonen. Det samme gjelder også for *dannelse av kultur for helse og følelsesmessig velvære*. Der kan vi se en likhet med de tverrfaglige temaene som vi finner i LK20. Eksempelvis *Folkehelse og livsmestring* hvor det står at skolen skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). En annen likhet finner en mellom *miljøundervisning og verdi for vitenskapelig kunnskap* og *bærekraftig utvikling* hvor elevene skal få kompetanse «som skal gjøre dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det som skiller seg her mellom den russiske og den norske læreplanen er hovedsakelig hvor opptatt den russiske læreplanen er om det «russiske». Slik som jeg tolker det fokuserer og opparbeider alle disse dimensjonene elevene på hvordan de skal leve livet etter endt utdanning, hvilken tankegang de skal ha, samt hvordan de kan bidra til det russiske samfunnet. Dette gjør den norske planen også, det som derimot skiller seg her er

ordleggingen mellom disse to læreplanene. I den norske læreplanen skal opplæringen hjelpe til og være til støtte for eleven, slik at eleven har nok kunnskap til å klare seg i samfunnet etter endt utdanning. Her legges ikke det noen krav på hvordan eleven skal være, men eleven skal huske på hvilke verdier som er viktige for hen i samfunnet.

#### 4.2.2 Danningsaspektet i fagene

En betydelig del av dannelsingsaspektet kommer fram i kompetansemålene i emnene *Russisk språk, morsmål og/eller statspråk i den russiske føderasjonen, litterær lesing og litterær lesing på morsmålet*. Jeg kommer til å dele disse emnene i to deler hvor jeg fokuserer på *russisk språk og morsmål* i første del og de fagene som omhandler *litteratur, litterær lesing og litterær lesing på morsmålet* i den andre delen.

Det er tre begreper som jeg mener henger sammen i FGUS og de er: danning, kultur og identitet. Samtidig er det noe gjenkjennelig med disse begrepene og det er nettopp fordi de også finnes i LK20. Jeg synes at den norske læreplanen legger fram målet med faget på en fin måte som kan gjenspeiles i FGUS sin forklaring på hva *russisk språk* skal være, som er nettopp et «fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Denne beskrivelsen gjennomsyrrer alt det som emnet *russisk språk og morsmål og litterær lesing på morsmål* legger vekt på at elevene skal lære om gjennom de fire årene på grunnskoleopplæringen. Disse fire kategoriene vil jeg si er grunnpilarer som støtter opp begge fagene noe som er interessant å se, spesielt med tanke på hvordan to ganske ulike læreplaner kan ha de samme verdiene til hva et «hovedmålsfag» skal innebære. Her skal det ikke forvirres med hovedmål og sidemål, grunnen til at jeg kaller det for hovedmål er fordi i den russiske læreplanen skiller det mellom russisk språk, som da blir hovedmålet, og morsmål. Med morsmål menes det et annet etnisk språk enn russisk.

Mye av dette går på å bygge identiteten til elevene og ferdigheter som de har bruk for senere i livet sitt når de skal inn og bidra til i samfunnet. Slik som utdanningen og skolen i Norge har et dannelsingsoppdrag gjennom blant annet at «grunnskoleopplæringen skal gi en livslang dannelsingsprosess som lærer elevene om selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), så skal også utdanningen i Russland sørge for dannelse av elevenes russiske sivile identitet, inkludert deres personlige utvikling av åndelige, moralske og sosiokulturelle sider. De skal utvikle kunnskap om ansvarlighet overfor samfunnet, hvordan de skal være selvstendige med å aktivt delta i samfunnet og hjelpe til «å bevare og utvikle det kulturelle mangfoldet som finnes i den russiske føderasjonen» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 4-5). Kravene eller målene som FGUS stiller til elevene med danning er at de skal være beredte for selvutvikling, utvikle motivasjon for kunnskap, læring og verdier, de skal blant annet «Lære om holdninger, sosialt betydningsfulle personlighetstrekk og respekt for andre mennesker som er viktig for aktiv deltakelse i samfunnet» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 46-47). Det som jeg tror FGUS prøver å komme fram til er at elevene, slik som i LK20, skal lære seg å være selvstendige med å vite hva de har krav om, som å vite hvilke normer og atferd er akseptert i samfunnet, samt lære om ansvarligheten som de har i hverdagen og medmenneskelighet.

Mange av læringsmålene omhandler talenorm og etikette, noe som er lite omtalt i norsk kontekst spesielt i læreplaner. Derimot er det en stor del av hverdagen og utdanningen i Russland. Spesielt etikette er kanskje noe som en tenker hører til i det forrige århundre,

men det forteller noe om hvordan dette blir vektlagt i Russland. Selve ordet «etikette» blir forklart som et «uskrevet sett med regler for omgangsform og oppførsel som anses for dannet og passende» ("Etikette," u.å). Tale-etikette blir også brukt i læreplanen, om hvordan elevene skal «observere normene for taleetikette i situasjoner med kommunikasjon» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 53). Det som menes med dette kompetansemålet er at elevene skal vite hvordan den «riktige» måten å hilse, ta farvel, si unnskyld og vise takknemlighet på skal være, og dette er direkte knyttet til danning med å forme oppførselen til elevene. Her kan Klafkis materiale dannelse knyttes opp til hvilken danning den russiske læreplanen legger vekt på. Ved at elevene skal kunne visse kvalifikasjoner på hvilken oppførsel som er akseptabel og hvordan de skal kommunisere med tanke på etikette forteller oss noe om hva som er forventet i det russiske samfunnet. Det å være klar over hvordan å være høflig, vise empati til de en snakker med og vite hvordan de skal svare eller spørre for å få frem poenget sitt i samtalen eller forespørselen, er en overveldende del av muntlighetsferdigheten i grunnskoleopplæringen. Dette viser også til en danningsteori som ligger innenfor det materiale, som Klafki kaller for det «klassiske». Disse læringsmålene er dyptgripende og viser til det russiske samfunnets identitet og ideal.

I Russland finnes det over 30 forskjellige språk, men det er kun 10 av de som har et skriftspråk (Bjørnflaten, 2021). På grunn av dette har elever med et annet morsmål enn statsspråket russisk rett på opplæring i sitt eget morsmål. Her kommer emnet «morsmål og/eller statsspråk i den russiske føderasjonen» inn. Videre i teksten brukes «morsmål» som forkortning for dette når emnet blir omtalt.

Elevene skal dannes for å utvikle en motivasjon til å studere statsspråket i den russiske føderasjonen samt forstå betydningen av å kunne den. På denne måten kan de bidra til i samfunnet og være en «patriotisk medborger» slik som det er nevnt i avsnittet om «samfunnsborger» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 46). Elevene skal også forstå at hjemsplassen deres er en del av Russland og de skal kunne komme med «uttalelser om hjemstedet sitt, gi eksempler på tradisjoner og skikker som forener folket i Russland» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 57). Ut fra kompetansemålene forteller dette noe om hvordan elever med et annet morsmål enn russisk skal formes til å ha en «patriotisk» holdning til landet, for selv om de har et annet morsmål må de se betydningen av statsspråket russisk og se hva slags makt statsspråket besitter. Selv om det er viktig for elevene å ha utviklet sin identitet som er knyttet til morsmålet, kulturen og tradisjonene til sitt folk, skal likevel en stor del av deres identitet gå under «russisk statsborger». Her også skinner den klassiske dannelsen gjennom innholdet i læreplanen. Slik som i de syv dimensjonene, er det den russiske essensen som skal inn i elevenes tankegang og identitet, uansett hvilke kulturelle verdier de har eller hovedmål, skal elevene alltid huske på at de er en del av den russiske føderasjonen. Jeg kommer nærmere inn på hvorfor jeg mener det er den klassiske dannelsen som skinner i den russiske læreplanen senere.

For å se dette opp mot den norske læreplanen og hvilke dannelses aspekter som er å finne der vil jeg si at selv om det finnes noen likheter er det ulik danning som blir vektlagt. I sammenligning med den russiske læreplanen vil jeg si at den norske tilnærmingen ligner mer på den «kategoriale dannelsen», noe som ligger mellom den materiale og den formelle tilnærmingen. Den norske læreplanen fremmer personlig utvikling og elevmedvirkning som hjelper til med selvrealisering, samtidig fremmer den også respekt for det kulturelle mangfoldet som finnes i Norge. Dette viser til en blanding

som forenes under den norske læreplanen og som forener Norge som en nasjon innad seg selv, men også dens plass i det internasjonale samfunnet som Norge er en del av. Danningen som opplæringen i den norske læreplanen legger opp til hjelper elevene med å tilegne seg forskjellige kulturelle og vitenskapelige kunnskaper, samt diverse ferdigheter som knyttes opp mot elevenes hverdag og deres erfaringshorisont. I den russiske læreplanen blir mangfoldet omtalt som de etniske gruppene, men det er fortsatt oppfatningen om hva som *er* og *ligger* spesifikt i den russiske identitet som er viktigst.

#### 4.2.3 Oppsummering

Mye av dannelsenaspektet i FGUS går på å danne identiteten til den russiske eleven, det vil si personligheten deres. Både gjennom de syv dimensjonene som fremstiller essensen som kan ses gjennom den overordnede delen og i kompetansemålene i de forskjellige emnene. Dannelsesbegrepet som kommer fram i den russiske læreplanen peker på å være en definert og spesifikk type danning, som legger vekt på det å kunne statspråket og vite hvilken makt som ligger i å kunne det, samtidig som viktigheten av å kunne morsmålet sitt blir lagt fram. Det er den klassiske danningen som skimter gjennom FGUS og den kan oppsummere alle de syv dimensjonene til to ord «russisk statsborger». Det jeg mener med dette er at alt dannelsenaspektet som elevene skal lære om, enten det er de kulturelle forskjellene mellom folkegruppene i den russiske føderasjonen eller om det er å kunne normene for hva som er normal atferd i samfunnet, skal være med på å forme de til morgendagens samfunnsborgere. De skal besitte kunnskap som skal hjelpe dem i samfunnet, og samtidig skal de utvikle kunnskapen videre slik at de kan bidra med sitt i samfunnet.

### 4.3 Russisk kultur og kulturforståelse i FGUS

I den overordnede delen av FGUS så kommer det fram at utdanningen skal bidra til personlig utvikling av elevene, blant annet via å lære dem kunnskap om «Russland sin kulturelle utvikling, det kulturelle mangfoldet som finnes i hjemlandet og lære om selve kulturen til det multinasjonale folket i den russiske føderasjonen» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 5). Det aller første avsnittet hvor ordet «kultur» blir nevnt er i den overordnede delen og omhandler dannelsen av elevenes kunnskap. Her er det spesielt Russland sin historiske rolle og hvordan dets plass i verden henger sammen med den kulturelle og den teknologiske utviklingen, noe som ifølge læreplanen er viktig at elevene har god kunnskap om slik at de vet om sin egen kulturelle arv og deres russiske identitet.

For å kunne forstå den russiske kulturen bedre mener jeg det er viktig å si noe om hva det ligger i frasen «den russiske føderasjonen». Denne betegnelsen brukes gjennom hele læreplanen og peker nettopp på en viktig del av kulturforståelsen. Det dreier seg om Russlands selvforståelse som en kulturelt sammensatt nasjon, med noen felles verdier. Dette taler noe om hele territoriet Russland, for ofte så tenker man på Russland som den delen av landet som vi finner på Europakontinentet, men selve landmassen strekker seg langt utover Asia kontinentet også. Dermed finnes det mange forskjellige etniske folkegrupper og kulturer innenfor det som ligger inn under «den russiske føderasjonen».

Jeg finner at mye av kulturforståelsen som kommer fram i FGUS sin overordnede del handler om kulturarv, og slik som det står beskrevet i LK20 sin overordnede del skal opplæringen eller utdanningen «gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Gjennom kulturarven skal elevene klare å både

bevare og samtidig videreutvikle det kulturelle mangfoldet, og den språklige arven til det multinasjonale folket i Russland. Utdanningen skal hjelpe med å introdusere de kulturelle verdiene som finnes hos de forskjellige etniske gruppene i landet. FGUS er utviklet under hensyn til de etno-kulturelle egenskapene blant folket i den russiske føderasjonen og læreplanen fokuserer på å la elevene bli kjent med «de mange sidene av den mangfoldige sivilisasjonsarven som finnes og er tilgjengelig for dem» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 6). Elevene skal også forstå at «hjemsplassen deres er en del av Russland og de skal kunne komme med uttalelser om hjemstedet sitt, gi eksempler på tradisjoner og skikker som forener folket i Russland» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 57).

Det at elevene skal kunne gi eksempler på tradisjoner viser til en kultur hvor det historiske er viktig, generasjon etter generasjon viderefører tradisjoner og her skal elevene lære om disse tradisjonene slik at de kan føre de videre. Det er to retninger som kommer fram i FGUS. Den forteller om de lokale og sammensatte kulturene og tradisjonene som finnes i utkanten av Russland og med de etniske gruppene som finnes innad i landet, samtidig forteller den også noe som de sentralgitte kulturverdiene og tradisjonene. Disse to retningene forenes under den russiske føderasjonen, og jeg tolker læreplanen slik som at det er de sentralgitte kulturverdiene som er viktigst. Jeg mener dette fordi, slik som statspråket blir framhevet, så blir også de sentralgitte kulturverdiene lagt vekt på for det er disse som forener folket i Russland. Alle skal forstå, vite og ha disse kulturelle verdiene, selv om en kanskje også har sine egne etniske kulturer og verdier. Det viktigste er å forene alle under den samlede russiske føderasjonen.

Dette forteller noe om hva slags syn den russiske læreplanen har på forandring. Tradisjon og forandring er to motpoler til hverandre, men samtidig omhandler de begge ordet kultur. Nærmere sagt handler det om kulturarv og jeg vil si at kultur blir definert slik som Klausen (2006) definerer den. Kulturen blir sett på som noe historisk som skal gå fra en generasjon til den neste, den blir et overførbart minne som inneholder skikker, normer og væremåter. Men for hver generasjon som mottar den kan det hende at den blir endret i noen form som tilpasses samfunnet den generasjonen lever i. I Norge derimot vil jeg argumentere at kulturbegrepet baserer seg på Eriksen (2001) sin definisjon, hvor kultur blir sett på som en felles referanseramme. Kultur blir definert som noe som gjør at kommunikasjon er mulig, slik som en gjensidig forståelse om noe. En av norskfagets verdier er kulturforståelse hvor elevene skal lære om sin kulturelle identitet innenfor det inkluderende samfunnet de bor i, samt de skal vite at de blir verdsatt og sett på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I sammenheng med den estetiske utdanningen som de russiske elevene skal gjennom hvor det legges frem om interesse for *kunstnerisk kultur*, sier FGUS noe om hvordan kulturforståelsen ligger tett knyttet opp mot kunst i landet. Kultur og kunst blir løftet frem i utdanningen gjennom å få elevene til å vise interesse for kunstneriske verk, men også gjennom litteratur for å erkjenne de estetiske verdiene som en kan finne i dem. Det som kobler kultur og kunst er kulturarv, noe som legges vekt på i læringsmålene. Det står ikke spesifikt forklart hvilke typer kunstformer som er viktige, men det er det russiske som skal være i fokus. Med dette i tankene så kan jeg også tolke meg til at det er de russiske kunstnerne som er de viktigste for elevene å lære seg, siden de kan fortelle noe om den russiske kulturen.

#### 4.3.1 Begrepet kultur knyttet til språket

Under emnet *russisk språk* kommer det læringsmål som eksempelvis skal hjelpe elevene forstå språkets rolle som hovedmiddelet for menneskelig kommunikasjon og forstå betydningen av morsmålet sitt for utvikling og styrking av kulturene og tradisjonene til folket sitt (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 56). Jeg tolker dette kompetansemålet som en av grunnsteinene i kompetansen til elevene om språket deres. Ikke bare om språket, men også om deres identitet og hvilken rolle språket spiller i kulturen og hverdagen. Mye av det som kommer fram under emnet *russisk språk* og kulturbegrepet henger sammen med å være oppmerksom på hvor stor del av kulturen som er koblet opp mot språket en snakker og hvordan en kan klare å kommunisere med andre mennesker.

Elever som har et annet språk enn statspråket russisk har rett til å bevare sitt morsmål, i tillegg forstå hvor viktig det er å utvikle sin identitet, sin kultur og tradisjonene som utgjør en del av den russiske føderasjonen. Det er gjennom emnet *russisk språk* at elevene får hjelp til å utvide kunnskapen om kulturarven som finnes i hjemlandet deres, samt kulturarven som er felles for alle i føderasjonen. Derimot skal ikke elevene glemme at det *skal dannes* motivasjon for å studere statspråket i skolen slik at det kan være «en inter-etnisk kommunikasjon som kan hjelpe til å videreutvikle kulturer og tradisjoner til de multinasjonale folket i den russiske føderasjon» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 56). I LK20 skal elevene ha «kjennskap og forståing av den *nasjonale* kulturarven og vår felles *internasjonale* kulturtradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3) og her tolker jeg at elevene skal lære og huske på *sin* egen kulturarv, i tillegg til å dele de felles kulturelle rammene som de kan ha med andre mennesker i verden, på et internasjonalt nivå. Samtidig skal de russiske elevene være klar over det som ligger inn under betydningen av det å kunne om *vår* kulturtradisjon i den russiske føderasjonen. Det legges opp til en «vi og dem» mentalitet, ved at det legges vekt på å huske at statspråket har en større vekt og at elevene må huske på behovet av å kunne det. Koblingen her mellom den norske og den russiske læreplanen er at kulturbegrepet både er nasjonalt og internasjonalt, men i den russiske så er det internasjonale samtidig nasjonalt. Det jeg mener her er FGUS legger fram det internasjonale begrepet innad i Russland, med tanke på de etniske gruppene som finnes der. Helt ulikt fra det som den norske læreplanen legger opp til med å være en del av det internasjonale samfunnet med verden rundt oss. Dermed tolker jeg at det finnes et nasjonalt sentrum innad i FGUS som peker innover mot seg selv, og på den måten isolerer seg fra resten av omverdenen. Elevene skal huske på kulturarven sin, men ha i bakhodet deres «russiske statsborger identitet» som forteller hvor de tilhører, selv om de kommer fra et lite tettsted eller fra en storby som Moskva.

#### 4.3.2 Begrepet kultur knyttet til litteratur

Gjennom emnet *Litterær lesing på morsmålet* skifter vekten på hva som legges i kulturbegrepet fra å assosiere selvet språket med kultur til litteraturen på morsmål. Dette gir mening siden dette emnet skal legge vekt på litteraturens plass i samfunnet og hvilken rolle den spiller i utdanningen og hverdagen til elevene. Jeg tolker det kulturelle begrepet som kommer fram her også har en baktanke om å bevare kulturarven. Det kommer blant annet fram at elevene skal ha forståelse for litteraturen som blir overført fra generasjon til generasjon både som noe av historisk verdi, men også som noe av «kulturell og estetisk verdi» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 59). Det legges

hovedsakelig vekt på folkeeventyr og folkløse som sjangre i dette emnet, og det henger sammen med litteraturen som går i arv.

Elevene skal ha en innledende idé om hva slags samspill litteraturen kan ha og hvilken rolle skjønnlitteraturen til det mangfoldige folket kan bringe inn i undervisningen med tanke på det kulturelle og estetiske rommet som finnes i emnet. Samspillet tolker jeg går ut på hva litteraturen kan ta med seg i undervisningen når det kommer til kultur, og hvilke forskjellige kulturer de kan finne gjennom å lese og se på litteratur. Elevene skal se etter «noe som er felles og som er spesielt når de skal sammenligne kunstneriske verk fra de innfødte i den russiske føderasjonen og av andre folkeslag rundt om i verden» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 59). Kultur kan skape en felles referanse gjennom litteraturen. Russiske elver skal på samme måte som norske elever lære om og få en forståelse for kulturelle ulikheter slik at de kan få et bedre utgangspunkt for å kommunisere godt sammen og være aktive deltakere i samfunnet. Ved å lære om de kulturelle forskjellene som finnes i litteraturen til det mangfoldige folket i den russiske føderasjonen bygges det en bro til å forstå hverandre bedre, både i en historisk og kulturell kontekst.

Flere av kompetansemålene som inneholder komponenter som går på kulturforståelse så vel som identitetsbygging til elevene går også ut på danning av den russiske identiteten. Essensen i disse kompetansemålene er den «russiske ånd», denne kommer fram ikke bare under *litterær lesing* og *litterær lesing på morsmål*, men gjennom hele læreplanen. Det jeg legger i den russiske ånd er den samme essensen som kommer gjennom de syv dimensjonene og den klassiske danningen. Det sentrale av det å være russisk, føle seg russisk og være knyttet til identiteten av å være russisk. Alle de tradisjonelle og sentrale verdiene kommer inn under den russiske ånd. Denne russiske ånden fungerer som et overordnet tema, selv om dette ikke står skrevet eksplisitt, men gjennom de forskjellige kompetansemålene og formuleringene som er brukt slik som «litteraturverk av forfattere i den russiske føderasjonen» og «litterære verk av det mangfoldige folket i den russiske føderasjonen» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 59). FGUS legger opp til mye innlæring av kultur gjennom skjønnlitteratur og spesielt med vekt på språklig kreativitet og assimilering av kunnskap om språklig kulturarv gjennom litteratur. Kulturforståelse kan ses på som en rød tråd gjennom emnet *russisk språk* og *litterær lesing*, og mye av kompetansemålene går på forståelse både av kommunikasjon og det å kunne vite hva litteratur kan bidra til gjennom forståelse av kulturer.

#### 4.3.3 Oppsummering

For å oppsummere mener jeg at det kulturbegrepet som i hovedsak kommer fram i FGUS handler om kulturarv og å vite hva elevene har kunnskap om, både hjemmefra, men også fra det lokale hjemstedet sitt. Det er interessant å se hva slags kulturelle verdier det er som blir satt pris på og her kommer den delen med språkfaget inn. Læreplanen legger fram om viktigheten av å kunne både sitt eget språk, samt statspråket hvis elevene har et annet morsmål enn russisk. Det kulturelle kommer inn gjennom språk og litteratur, slik som folkeeventyr og folkløse fra de forskjellige områdene i den russiske føderasjonen. Elevene får oppleve forskjellige kulturer nettopp gjennom litteratur, og dette kan være litteratur fra nærområdet eller fra andre deler av verdenen. Slik kan elevene sammen ha felles kulturelle referanser og kommunisere godt med sine medborgere og i samfunnet for øvrig.



#### 4.4 Litteratursyn i FGUS

Litteratursynet i FGUS er noe spesielt og fascinerende å se på. Først starter det med *litterær lesing* og *litterær lesing på morsmål* på grunnskolen, eller småtrinnet som det ville ha blitt kalt i Norge. Senere i utdanningen innføres faget *litteratur* som erstatter *litterær lesing* på mellom og ungdomstrinnet. I den overordnede delen blir ikke ordet «litteratur» eksplisitt nevnt, men jeg har tolket at det implisitt blir nevnt når danning blir omtalt, siden danning ofte blir assosiert med litteratur. Som det ble nevnt i forrige kapittel om sammenhengen mellom kultur og litteratur kommer det fram i den overordnede delen at utdanningen skal danne elevene med kunnskap som skal hjelpe til med en kulturell utvikling. I den sammenhengen som litteratur og danning er koblet, vil jeg også si at ordet «kunst» er knyttet til litteratur, slik som den blir brukt i læreplanen. Ofte er malerier eller skulpturer det første folk tenker på når de hører ordet «kunst», men kunst kan også være i nedskrevet form slik som poesi eller skjønnlitteratur for å nevne noen eksempler. Kunst blir brukt på begge måter inn under den russiske læreplanen, både som visuell kunst, men også som muntlig folkekunst, litterære kunstverk og når det blir beskrevet som virkemidler for kunstneriske uttrykk, som en kan finne i litteratur.

*Russisk språk* og *litterær lesing*, eller *morsmål* og *litterær lesing på morsmål* er egne obligatoriske fagområder som elevene skal gjennom i grunnskoleopplæringen. Dette gir allerede et hint om at litteratur blir verdsatt i utdanningen, når det finnes et eget fag som heter *litterær lesing*. Hvis en sammenligner dette med den norske læreplanen er forskjellene her store, hvor den aller største er at litteratur blir et eget fag. Derimot i LK20 så er det i kjerneelementet *tekst i kontekst* at litteratur kommer frem som et punkt, hvor litteratur blir hovedsakelig beskrevet som «tekst». Selvfølgelig blir begrepet skjønnlitteratur også nevnt, i konteksten over at «elevene skal reflektere over skjønnlitteratur» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Litteraturens posisjon i den norsk læreplanen har alltid vært omdiskutert, og den største endringen i læreplanen kom i overgangen fra L97 til LK06. På en måte så kan den russiske læreplanen og L97 sammenlignes når det gjelder litteratur og spesielt kanon. I planen for norskfaget i L97 ble det listet opp en rekke forskjellige typer tekster og forfattere som elevene kunne lese (Det kongelige kirke-, 1996). Denne litteraturlisten var ikke en *litterær kanon* per se, siden den ikke inneholdt krav til akkurat *hva* elevene skulle lese, men det var heller en liste over *hva de kunne* lese (Vinje, 2005, s. 73). Litterær kanon i ordets rette forstand definerer heller *hva som skal* leses, men vi kunne likevel kalle den listen for litterær kanon da leseforslagene var nokså eksplisitte da de nevnte både forfatter og sjanger.

Jeg nevner L97 og kanonlitteratur da det er nettopp dette som er aktuelt i den russiske læreplanen, og det er spesielt i de eldre klassene, mellomtrinnet og ungdomstrinnet at litterær kanon blir lagt fram. Det er i fagene *litterær lesing*, *litterær lesing på morsmål* og *litteratur* at fokuset legges på skjønnlitteratur, noe som utdyper den kulturelle og estetiske fordypningen i FGUS. Jeg vil si at dannelsen av elevenes personlighet, deres meninger, tanker og smak om og for litteratur utvikles i disse emnene. De yngre elevene lærer fra tidlig av hvordan de skal tolke og analysere tekstene; dette er fordi når de er ferdig med grunnskoleopplæringen skal de videre til den generelle utdanningen, selv om



tekstene som det jobbes med på de yngre trinnene er korte tekster ut fra sjangrene som vektlegges, slik som eventyr, fabler, dikt og rim. Ved å lære elevene hvordan de tolker og forstår litteraturens innhold forberedes de til kunne analysere store romaner, dramaer og lyriske tekster av forskjellige forfattere. Dermed kan jeg fastslå ut fra FGUS at tolkning er tydeligere vektlagt på småtrinnet i den russiske læreplanen og å analysere tekster er mer vektlagt på mellom- og ungdomstrinnet. I den norske læreplanen er det større frihet til hva elevene skal lese, selv om det her også jobbes ofte med kortere tekster er det ikke direkte ordet «tolkning» det legges vekt på. Det elevene skal kunne ifølge kompetansemålene er å samtale om litteratur og her kan en tolke mye ut fra det som ligger i «å samtale» om noe. Jeg velger å tolke ut fra dette at læreren kan legge opp til en samtale hvor de i samspill med elevene kan snakke om hva teksten handler om og hva forfatteren mente med teksten; som i den grad kan være å tolke en tekst. Men hoved forskjellen mellom de to læreplanene er friheten som den norske læreplanen gir til lærere om hva det er hen vil legge til grunn for undervisningen og som hen vil elevene skal ta med seg fra den. I forskjell til den russiske hvor elevene skal kunne ferdigheten og kunnskapen bak det å tolke en tekst.

#### 4.4.1 Litterær kanon i Russland

Selve litteratursynet i FGUS har også forandret seg fra den forrige læreplanen i 2004 og til den nettopp ble revidert og iverksatt i 2021. Den største forskjellen på litteratursynet i den forrige læreplanen og den som er tatt i bruk nå er listen over utenlandske forfattere; antallet har sunket fra 34 til 3 (Ministerstva prosveshcheniya, 2004, s. 12) og de tre forfatterne som fortsatt er med på litteraturlisten er William Shakespeare, Miguel de Cervantes og Homer (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 157). Dette kan fortelle oss noe om vektleggingen i den russiske utdanningen, slik som at hovedvekten av litteratur blir tillagt russiske forfattere slik at elevene lærer og leser om kulturelle og historiske perspektiv og får kunnskap om den «russiske ånd» som kommer fram i verkene til disse forfatterne. Av de utenlandske forfatterne som ikke ble med på listen videre finner vi blant annet: Dante, Johann W. Von Goethe, Edgar Allan Poe, Mark Twain, Thomas Mann, H. C. Anderson, Victor Hugo og Ernest Hemingway, for å nevne noen<sup>5</sup>.

En annen forskjell på litteratursynet som har endret seg fra forrige læreplan til denne er at det har blitt redusert verk av russiske forfattere og listen av litteratur som er blitt skrevet av urfolk og de forskjellige etniske folkegruppene i Russland er fjernet helt. I denne listen ble forskjellige epos nevnt med tittel som for eksempel «Ural-Batyr» (Ministerstva prosveshcheniya, 2004, s. 12), og det ble også nevnt noen forfattere. Fra denne listen har bare en av forfatterne fått blitt med over i den nye litteraturlisten, Rasul Gamzatov (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 159). For å se nærmere på kanon som finnes i den nåværende læreplanen er det interessant å se hvilke forfattere som har blitt valgt ut og hvilke litterære verk. Denne listen kan deles i to deler hvor første del inneholder navn av forfattere og tittel på utvalgte verk, slik som Aleksandr Pusjkin sin «Jevgenij Onegin», tre utvalgte dikt av Lermontov hvor «helten av vår tid» er blant en av dem. Også «døde sjeler» av Gogol er et obligatorisk litterært verk som elevene skal lese, i denne listen finnes det dikt, fabler, komedier og noveller (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 157-159). I den andre delen av denne litterære listen skal det velges ut ett eller opptil tre verk eller forfattere av listen, her blir forfattere som Tolstoj, Turgenev, Dostojevskij og Pasternak trukket frem (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 159). Et

---

<sup>5</sup> Jeg legger med et vedlegg som viser oversikten av hvilke forfattere og hvilke verk elevene skal kjenne til og lese. Noen av forfatterne er forslag elevene kan velge mellom og noen er obligatoriske.

eksempel på utvalget er at lærerne skal velge ut tre prosaforfattere og tre diktere som har litterære verk som ble publisert på slutten av det 20. århundre og i begynnelsen av det 21. århundre. Her kan en se hva av litteraturen som har blitt trukket fram og den er veldig kjerne-russisk, nesten nasjonalromantisk av seg. Her kan jeg igjen trekke inn den klassiske dannelsen, for det er snakk om klassiske verk som elevene skal lese og som Klafki sier så er det i de klassiske verkene at en kan finne de ideelle speilbildene av seg selv eller en kultur. Og jeg tror det er nettopp det FGUS vil få fram med tanke på den kanonen som blir lagt fram, det er forfattere som alle russere vet om og kan navngi opptil flere verk av. Det finnes noe sentraliserende med denne kanonen og en kan si anti-globaliserende ettersom flere utenlandske forfattere har blitt fjernet.

Dermed ser man en interessant utvikling i hvilke litterære verk og forfattere som befinner seg i denne listen, og en ser at det er ingen samtidslitteratur i denne listen. Hovedvekten av forfatteren og verkene er fra Sovjetunionen, samt før Sovjetunionen ble til. Jeg mener dette er noe som videre understreker dannelsen av den russiske identiteten i elevene, men også kulturelt sett så forteller det noe om de politiske og sentraliserende kreftene i den russiske føderasjonen. Elever som er ferdig med skolegangen sin kan møte på hvilken som helst person på gaten og de vil begge sitte på kunnskap om «døde sjeler» av Gogol. Dette er bare et eksempel på en situasjon som kunne ha oppstått i Russland, men ikke her i Norge. Den norske læreplanen legger opp til mye mer frihet for lærerne når de skal velge ut litteratur, og det er som regel opp til hver enkelt lærer å velge akkurat hvilket litterært verk elevene skal bli introdusert til og lære om. Det russiske idealet fungerer som et overordnet tema i litteratursynet. Selv om det ikke står skrevet eksplisitt i FGUS for grunnskoleopplæring så er det gjennom de forskjellige kompetansemålene som er laget, samt å ha med formuleringer slik som «litteraturverk av forfattere i den russiske føderasjonen» og «litterære verk av det mangfoldige folket i den russiske føderasjonen» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 59) at denne tankegangen skinner gjennom. Russland isolerer seg mer og mer hvis en ser på den kanon listen, men også med tanke på hva slags kultur og danningssyn som kommer fram i FGUS. Det er det russiske som skal skinne, om det enn er litteratur, kunst eller noen andre kulturelle objekter.

Det er et klart signal som kommer fram gjennom utvalget av litteraturen og det kan også ses på som politisk og sentraliserende makt. Et eksempel på dette er i den forrige russiske læreplanen fantes det en egen del av den litterære kanon som innebar russiske etniske forfattere og verk. Derimot i den nye reviderte læreplanen har denne delen blitt fjernet og innlemmet med resten av forfatterne på listen, samtidig så er det bare en etnisk forfatter som har blitt med, og det er Gamzatov. Den reviderte FGUS viser klare signaler på hva slags russisk folkeånd og tradisjoner som framelskes. Det lokale og det perifere blir oversett og minsket til fordel for det mer favoritiserte nasjonale og sentraliserende i den russiske føderasjonen, samtidig er det klare forskjeller mellom den russiske og norske læreplanen. Den russiske tydeliggjør definert og eksemplifiserer hva som er russisk kultur og identitet, nemlig det sentraliserende og det samlende i den russiske føderasjonen. I den norske er det selve mangfoldet og de felles kulturelle rammene og en kan si litteraturen som får større plass, og elevene skal lære om sin identitet slik som de er, om de ser på seg selv som etniske, norske eller identifiserer seg som noe annet.

#### 4.4.2 Litteraturbegrepet i FGUS

For å se nærmere på selve litteraturbegrepet i FGUS er det viktig å se hva som kommer fram i emnene *litterær lesing* og *litterær lesing på morsmål*. I disse emne så blir det lagt vekt på å lese og forstå litteratur, og selve faget skal hjelpe til å danne en positiv motivasjon for systematisk lesing og lytting av skjønnlitteratur og verk av muntlig folkekunst (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 54). Her skal elevene mestre de mest elementære ferdighetene for å analysere og tolke tekster; de skal blant annet kunne de forskjellige litterære begrepene som er knyttet til analyse og tolkninger, slik som «komposisjon, plot og kunstneriske uttrykk som personifisering» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 54). Elevene må kunne vite av ulike sjangermangfold som det «finnes både i skrevet form og i muntlig folkekunst slik som rim, gåter, folkeeventyr og fabel» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 54-55). Det kommer også fram mange andre former for sjangre i FGUS som elevene skal ha kjennskap til, men disse kommer spesielt fram under *litterær lesing*. Her er det interessant å sammenligne med den norske læreplanen, etter andre trinn skal elevene i den norske skolen kunne «å lese med sammenheng og forståelse», samt «lytte til og samtale om skjønnlitteratur» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Etter fjerde trinn står det at eleven skal kunne å «samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Som nevnt tidligere er det lagt opp mye frihet til læreren i norskfaget om hva hen vil fokusere på når det gjelder litteratur. I FGUS blir det tydeligere en litteraturstudie og et hovedmålsfag, enn det som vi kjenner til som norskfaget hvor morsmål og litteratur går under ett fag.

Elevene i Norge skal kunne si noe om hva det er de leser og hvorfor de leser det, derimot skal elevene i Russland allerede fra første trinn<sup>6</sup> kunne analysere tekster hvor de blant annet kan peke ut hvem som er heltene eller hovedpersonene, samt beskrive karakterer og tema som oppstår i den aktuelle teksten de leser. Det å si noe som helst om innholdet, komposisjonen og plottet til en tekst kan virke overveldende for en syvåring, hvis en sammenligner med det som elevene i Norge skal kunne etter andre trinn. Litteratur har alltid vært et debattert tema når det gjelder norskfaget, skulle det ha vært mer litteratur i undervisningen eller trenger vi å ha litteraturundervisning? Det som er fint med å legge vekt på og se på litteratur er at da kan en introdusere alle elever til det fine med skjønnlitteratur, som blant annet kan gir felles referanserammer.

Det legges også mye vekt på å kunne lese skjønnlitteratur på «riktig måte», det som menes med dette er at det finnes et mål under *litterær lesing* som går på at elevene skal mestre teknikken for semantisk høytlesning (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 55). Det som jeg tror legges i meningen av semantisk høytlesning ut fra det som står i læreplanen FGUS er å lese med riktig flyt, slik at den som hører på og som leser klarer å oppfatte, forstå og tolke betydningen av de forskjellige tekstene og sjangrene. Det er ikke nok med å lære hvordan å lese skjønnlitteratur med riktig leseflyt, men de skal også forstå og tilfredsstillende de følelsesmessige behovene som oppstår når man kommuniserer med en bok, det vil si den følelsen som boken prøver å formidle til leseren og lytteren, som er et estetisk poeng. Dette sier også noe om hvor viktig høytlesing blir sett på i undervisningen og i læreplanen, noe som er motsatt fra LK20 hvor høytlesing ikke blir nevnt og det heller ikke er noe mål om å kunne lese høyt foran andre. Det nærmeste man kommer til noe som minner om høytlesing er å «beskrive og fortelle muntlig» samt

---

<sup>6</sup> Siden kompetansemålene i FGUS ikke er delt etter trinn så kan en tolke at de starter med analyse av litteratur fra første trinn.

«holde muntlige presentasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6). Det blir også oppfordret at elevene skal kunne «delta i diskusjoner med jevnaldrende om litterære emner» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 58) slik at de skal lære hvordan de kan legge fram sine synspunkt og øve på å holde muntlige presentasjoner.

Skjønnlitteraturen og hvordan den blir lagt fram i FGUS skal ses på som en spesiell type kunst, noe som elevene skal oppfatte er at denne kunsten er «kunsten av å kunne bruke ord» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 56). Dette er en vakker måte på å forklare hva skjønnlitteratur kan være; ordene i de litterære verkene maler et bilde av historiene og hendelsene og elevene kan leve seg inn i fortellingene eller diktene. Ikke bare er ordene kunstverk i seg selv, men elevene skal også kunne å «se sammenhengen mellom verk av den verbale kreativiteten med verk av visuell kunst slik som malerier, skulpturer, musikk og film» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 56). Igjen kommer det estetiske til syne i læreplanen, denne gangen gjennom litteratur og hvilke samspill de ulike kunst typene kan ha med hverandre. Dette kan ses som en sammenheng med et annet kompetansemål hvor elevene skal kunne «utføre kreativt arbeid med folkeeventyr materialet, skrive en fortsettelse av et eventyr, komponere en gåte, gjenfortelle med en endring i karakteren» (Ministerstva prosveshcheniya, 2021, s. 58).

For å se om det finnes noen likheter innenfor litteraturbegrepet mellom LK20 og FGUS kan vi se i den norske læreplanen hvor finner vi kjerneelementene, disse skal blant annet utgjøre det som er det mest betydningsfulle innholdet i faget (Fodstad, 2019, s. 74). Det som er interessant er at i LK20 blir litteratur og tekst nesten sett på som det samme, og det er spesielt i kjerneelementet *tekst i kontekst* at vi kan se denne sammenligningen. Under dette avsnittet skal elever lese tekster slik at de kan få oppleve forskjellige kulturer og blant annet bli engasjerte, undre seg om de forskjellige opplevelsene som de kan lese, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livserfaringer. Alt dette kan elevene oppleve ved å lese tekster, enten det være seg skjønnlitteratur, sakprosa tekster som er skrevet på bokmål og nynorsk eller på svensk og dansk, eller som er oversatt fra samisk eller andre språk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Litteraturen er å finne i LK20, men den er ikke like fremtredende som i FGUS. Ser en på hvilke læringsmål de russiske elevene skal lære når det kommer til litterær lesing henger de sammen med å utforme en positiv relasjon til skjønnlitteratur gjennom både lesing og lytting, samt skal elevene lære seg hvordan man tolker og analyserer de tekstene som de leser. Temaet som går igjen gjennom emnet *litterær lesing* er eventyr sjangeren, gåter, ordtak, poesi, barnerim og noveller. Det som alle disse tekstene har til felles, er at de ikke er lange og er overkommelige med tanke på alderen til elevene når de skal lære om dette i grunnskoleopplæringen.

#### 4.4.3 Oppsummering

Det er soleklart hvilket syn FGUS har på litteratur og hvordan det blir brukt som et verktøy for dannelsen av elevene. Selv om det på grunnskolen blir lest mest eventyr, dikt og andre korte tekster, så er de nøye utvalgt for å kunne føre fram det som er viktig for den russiske føderasjonen; nettopp den «russiske ånd». Dette kommer ikke fram svart på hvitt, men når det står at elevene skal få forståelse av litteraturens plass i den russiske føderasjonen, blant annet gjennom litteraturverk av forfattere i den russiske føderasjonen, så blir det likevel tydelig. Dermed blir vekten av litteraturen naturlig nok lagt på russiske forfattere og deres verk. Mange av kompetansemålene går også på å

kunne sjangre som folkeeventyr og muntlig folkekunst, dermed ligger det en forventning om at elevene skal kunne kjenne til kjente eventyr og mange av disse eventyrene er laget av russiske forfattere slik som Aleksandr Pusjkin.

Når det kommer til hva som blir lagt vekt på i læreplanen vil jeg si ut fra det jeg har lest i FGUS at litteraturen forbindes med klassisk og sovjetisk litteratur. Dette kommer ikke eksplisitt fram i læreplanen for småtrinnet, men hvis en ser på kompetansemålene til den generelle utdanningen hvor kompetansemålene til de eldre elevene finnes kommer dette tydelig fram. Dette tydeliggjøres ved å ha en kanonisert litteraturliste over hvilke verk av spesifikke russiske forfattere og noen få utenlandske forfattere, sammen med en konkretisert liste over hvilke sjangre de skal gjennom som dramaer, romaner, lyriske verk og mer. Litteraturfagene kobler sammen det estetiske, dannelse og kultur i læreplanen, og de fokuserer også mye på det russiske enten det er gjennom kulturelle litterær verk eller historiske litterære verk.

## 5.0 Avslutning

Analysen har vist hvordan danning, kultur og litteratur blir framstilt i den russiske læreplanen, og selv om det finnes noen likheter mellom den russiske læreplanen og den norske, er det fortsatt en klar forskjell på hva som legges i de tre kategoriene. Funnene som har kommet fram har vært oppsiktsvekkende, men de har også vært noe forklarende. Hvis en tar for seg danningen som kommer fram i den russiske læreplanen, er det noen likheter med LK20 ved at utdanningen skal hjelpe med å forme elevene til samfunnsborgere. Den russiske læreplanen legger derimot danningen på et mer autoritært nivå, hvor elevene skal forstå hvilken makt den russiske føderasjonen har. Danning i FGUS legges opp mot det å kunne normer, «korrekt» russisk atferd og hva det vil si å være en russisk statsborger. Denne typen danning er helt forskjellig fra den som legges fram i LK20, hvor skolen skal hjelpe elevene med å finne seg selv gjennom identitetsutvikling. I tillegg har danning i den norske læreplanen som mål å lære elevene om «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Jeg nevnte tidligere at FGUS legger opp til å lære elevene sine om disse evnene, men det er satt i sammenheng med hvordan samfunnet i Russland er bygd. Alt henger sammen med hvordan den «russiske identiteten» er satt sammen.

Den «russiske identiteten» kan også ses i sammenheng med det kulturelle i FGUS. Det legges her opp til at elevene skal kunne lære om sin kulturelle identitet, gjennom blant annet å lære om tradisjoner, noe som spesielt gjelder for de som har et annet morsmål enn russisk. FGUS legger også opp til at elevene skal huske på hva den russiske føderasjonen betyr og betydningen av den. Det blir dermed en kamp mellom det sentrale og det perifere Russland. Det skal læres om de ulike kulturene som finnes i Russland, samtidig som de som har et annet morsmål enn russisk skal lære om sin egne kulturelle bakgrunn. Dette kan hjelpe med å bygge en bro nettopp mellom den lokale kulturen og det sentrale. Disse elevene skal hjelpe til slik at det ikke blir noen misforståelser eller miskommunikasjon, så hele den russiske føderasjonen forenes gjennom det som elevene lærer er den «russiske identiteten».

Når det kommer til litteraturen og hvordan litteraturundervisningen legges opp til i FGUS sender denne også noen klare signaler. I grunnskolen blir vekten lagt på mindre tekster og eventyr i tekstutvalget, men ferdighetene som elevene skal lære gjennom selve faget *litterær lesing* kan kobles opp mot dannelsingsaspektet og hvordan de skal lære å tolke tekster. I LK20 finnes det et kompetansemål hvor elevene skal «samtale om skjønnlitteratur» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Her kan læreren selv velge hva hen vil at elevene skal lære ut fra den litterære teksten. I FGUS derimot, er målene på et mer direkte og detaljert nivå. Den litterære kanon kommer i Russland inn på mellom- og ungdomstrinnet. I denne er alle forfatterne russiske, med unntak av tre. Av de verkene som er skrevet av de russiske forfatterne finnes det ingen samtidslitteratur og de fleste er litterære verk skrevet under Sovjetunionen eller eldre. Dette forteller noe om hva slags litteratur staten i den russiske føderasjonen vil at elevene skal lære, det forteller oss noe om den russiske mentaliteten, samtidig som det finnes bare tre internasjonale forfattere på den listen. En annen forandring som har skjedd siden FGUS ble revidert er at listen over etniske forfattere har minsket og blitt slått sammen med de andre russiske forfatterne. Dette sier igjen noe om sentraliseringen; det lokale og perifere blir oversett og minsket, så det sentrale får større plass, samt mer makt.

Alle disse tre kategoriene kan bli sett fra et politisk ståsted når det gjelder FGUS, vekten som ligger på «den russiske føderasjonen» blir nevnt over 30 ganger i den delen av læreplanen som jeg har oversatt. Vekten på den «nasjonale identitet» samt bruken av «den russiske føderasjon» henger tett sammen. Elevene skal kjenne til hjemstedet sitt som en del av en føderasjon og ikke bare landarealet Russland slik som vi kjenner det. Den lokale kulturen og litteraturen får en mindre plass i læreplanen og skal heller skrives inn under det som blir kategorisert som det «sentrale». Ved å ha analysert den russiske læreplanen med fokus på morsmålsfaget og litteraturfaget, kan jeg hevde at det pågår en aktiv sentralisering i utdanningen. Utdanningen som elevene får i Russland skal forme de til å være patriotiske statsborgere som skal ha kunnskap om de kulturelle forholdene som finnes i den russiske føderasjonen, i tillegg til å kunne historien om landet Russland.

Jeg startet denne oppgaven med et sitat fra Goethe som jeg synes kan forklare forfallet som har skjedd, og skjer, i FGUS og i Russland. Mye av litteraturen som har forsvunnet har også ført til en sentralisering av den russiske føderasjonen, og på en måte en sentralisering av makten. Dette har funnene mine vært med på å bevise både ved å se på den klassiske danningen som blir lagt vekt på, samt den sær-russiske kulturen og den russiske litteraturen som blir prioritert.

### 5.1 Veien videre

Ved å gjennomføre en komparativ innholdsanalyse av den russiske og norske læreplanen har jeg fått et nytt perspektiv på betydningen av danning, kultur og litteratur, samt hvordan litteratur kan komme fram i undervisningen. I tillegg har denne studien gitt noen tanker til hvordan undervisningspraksisen fungerer i et annet land enn Norge, som igjen gir et nytt perspektiv til hvordan vi fører undervisning her til lands. Jeg mener det er viktig å fortsette med komparative analyser av flere lands læreplaner, da vi kan lære noe nytt fra de eller se på vår egen læreplan med et nytt syn som vi ikke kunne ha gjort hvis det ikke var for sammenligningen. Videre kan det være aktuelt å for eksempel se på hele morsmålsfaget både det på småtrinnet, samt det på mellom- og ungdomstrinnet. En kan forske videre på hvorfor akkurat de forfatterne er valgt ut og hva bidrar de til med tanke på danning.

## Vedlegg 1.

Obligatoriske verk:

Forfatter	Litterære verk
Ukjent forfatter	Слово о полку Игореве
M. V Lomonosov	Diverse dikt
G. R. Derzjavin	
D. I. Fonvizin	Недоросль / Landjunkeren (Komedie)
N.M. Karamzin	Бедная Лиза / Poor Liza (Novelle)
I. A. Krylov	Fabler
V. A. Zhukovsky	Ballader og dikt
A. S. Griboedov	Горе от ума / Woe from Wit
A. Pusjkin	Евгений Онегин / Jevgenij Onegin Капитанская дочка / Kapteinsdatteren Медный всадник / The Bronze horseman Станционный смотритель
M. J. Lermontov	Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова / Sangen om tsar Ivan vasilyevich, en ung gardist og kjøpmannen kalasjnikov Мцыри / The Novice Герой нашего времени /Vår tids helt
N. V. Gogol	Мёртвые души / Døde sjeler Шинель / Kappen Ревизор / Revisoren
F. I. Tjuttsjev	Dikt
A. A. Fet	Dikt
N. A. Nekrasov	Dikt
M. J. Saltykov-Sjtsjedrin	Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил / The Story of How One Man Fed Two Generals

(Ministerstva prosveshcheniya, 2021)



Velge verk av en forfatter:

Forfattere
F. M Dostojevskij
I. S. Turgenev
L. N. Tolstoj
H. S. Leskov
A. P. Chekhov (Fortellinger)
I. A. Bunin (Dikt)
A. A. Blok (Dikt)
V.V. Majakovskij
S. A. Esenin
A. A. Ahmatova
M. I. Tsvetajeva
O. E. Mandelstam
B. L. Pasternak
M. A. Sholokov (En manns skjebne)
A. T. Tvardovskij (Vasilij Tjorkin)
V. M. Sjuksjin
A. I. Solzjenitsyn
V. G. Rasputin
A. P. Platonov
M. A. Bulgakov

(Ministerstva prosveshcheniya, 2021)

Litteratur fra slutten av 20. århundre til 21. århundre: elevene skal velge mellom tre prosaforfattere og tre diktere:

Prosaforfattere	Diktere
F. A. Abramov	P. G. Gamzatov
T.T. Ajtmatov	O. F. Bergholz
V. P. Astafjev	J. A. Brodskij
V. I. Belov	A. A. Voznesenskij
V. V. Bykov	V. S. Vysotskij
F. A. Iskander	J. A. Jevtusjenko
Y. P. Kazakov	N. A. Zabolotskij
V. L. Kondratjev	Y. P. Kyznetsov
E. I. Nosov	A. S. Kusjner
A. N & B. N. Strugatskij	B. Okudzjava
V. F. Tendrjakov	R. I. Rozdestvenskij
	N. M. Rubtsov

(Ministerstva prosveshcheniya, 2021)

## Litteratur

- Abfalter, D., Mueller-Seeger, J. & Raich, M. (2021). Translation decisions in qualitative research: a systematic framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(4), 469-486. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805549>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. J. Frønes, Fredrik (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Bjerke, C. (2019). Å slanke en plan. I *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Bjørnflaten, J., I. . (2021). *Språk i Russland*. Store Norske Leksikon. [https://snl.no/Språk\\_i\\_Russland](https://snl.no/Språk_i_Russland)
- Blikstad-Balas, M. & Rognes Solbu, K. (2019). Det (nye) nye norskfaget. I Landslaget for norskundervisning (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave. utg., s. 7 - 12). Fagforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Brantlinger, P. (1983). Introduction: The Two Classicisms. I *Bread and Circuses* (s. 17-52) (Theories of Mass Culture as Social Decay). Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt1g69xnz.4>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th. utg.). Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th. utg.). Routledge.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Engelsen, U. B. (2003). *Ideer som formet vår skole? : læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Eriksen, H. T. (2001). Kultur, Kommunikasjon og Makt. I *Flerkulturell forståelse* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Etikette. I. (u.å). *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 04.05.2022, fra <https://naob.no/ordbok/etikette>
- Fodstad, L. (2019). Fortsatt Kulturfag? Norsk på nytt. I *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Foros, P., B. (2006). Nytt eller danning? I *Skolen i klemme* (s. 183-204). J.W. Cappellens Forlag AS.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. Routledge.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforl.
- Hobbelstad, M., I. (2017, 09.11.17). Norskfaget: Hvem måler det elevene går glipp av? *Dagbladet*.
- Hogstad, K. H. (2021). Dannelsen. *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/dannelse>
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og Kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir akademisk forl.

- Igland, M-A. (2019). Kjerneelement i Norskfaget. I *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Jambak, T. (2019, 27.03.19). Læreplanene fremstår som livløse. *Aftenposten*.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, A., P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Abstrakt.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dahle (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling - klassiske tekster* (s. 167-205). Notam Gyldendal.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I (s. 167-203). Gyldendal akademisk.
- Klausen, A. M. (2006). *Kultur : mønster og kaos*. Pensumtjeneste.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplan i Norsk (NOR1-01) Fastsatt som forskrift. *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006*. <http://data.udir.no/kl06/NOR1-01.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-oppleringen/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. <https://doi.org/www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Ministerstva prosveshcheniya. (2004). *Federal'nyj komponent gosudarstvennyj standarta obshchego obrazovaniya*.
- Ministerstva prosveshcheniya. (2021). *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. (978-5-408-05954-6).
- Nicolaysen, B. K. (2015). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking. I *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiver*. Samlaget.
- Nussbaum, M., C., Engelstad, I. & Øye, A. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforl.
- Penne, S. . (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Pilotikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. E. P. Kaspersen (Red.), *Den Nordiske skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus.
- Rogne, M., O. (2021). Den nye norskplanen (LK20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren*, 45(2), s. 58-77.
- Smidt, J. (2016). Framtidas skole - med litteraturen på mørkeloftet? I S. Gimnes (Red.), *Ad libitum : festskrift til Gunnar Foss* (s. 243-260). Novus forl.
- Squires, A. (2009). Methodological challenges in cross-language qualitative research: A research review. *International journal of nursing studies*, 46(2), 277-287.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir akademisk forl.

- Temple, B. & Young, A. (2004). Qualitative Research and Translation Dilemmas. *Qualitative Research*, 4, 161 - 178. <https://doi.org/10.1177/1468794104044430>
- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian journal of educational research*, 45(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Torell, Ö., von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Mitthögskolan.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen. *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/fysisk-aktivitet-og-estetiske-uttrykksformer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Hvorfor har vi fått nye læreplaner? Fastsatt som forskrift. *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*.
- van Nes, F., Abma, T., Jonsson, H. & Deeg, D. (2010). Language differences in qualitative research: is meaning lost in translation? *Eur J Ageing*, 7(4), 313-316. <https://doi.org/10.1007/s10433-010-0168-y>
- Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. I *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 72-87). Samlaget.
- Øgård, B. & Bätcke, C. (2022). Skole og utdanning i Russland. *Store Norske Leksikon*. [https://snl.no/Skole\\_og\\_utdanning\\_i\\_Russland](https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Russland)
- Aase, L. (2017). 40 år på 40 minutter. *Norsklæreren*, 2/2017.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.

