

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2023

Hvilken kunnskap?

*En undersøkelse av kunnskapssyn slik de fremkommer i tre lærebøker i norskfaget
produsert under de tre siste læreplanene.*

30 stp. oppgave

Charlotte Herlofson

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I denne oppgaven undersøkes forfatterportretter i lærebøker i norsk som mulige indikatorer på kunnskapssyn. Lærebøker blir tilpasset læreplaner og det er dermed grunnlag for å tenke seg at lærebøkene speiler læreplanens kunnskapssyn. Teorigrunnlaget baserer seg på ulike forståelser av kunnskap; i en filosofisk tradisjon og i en pedagogisk og didaktisk tradisjon. Kunnskapsbegrepet er nemlig ikke et «uskyldig» begrep, og det inngår i et videre læringssyn som berører det didaktiske «hva», «hvordan» og «hvorfor». For å undersøke dette har jeg benyttet meg av tre lærebøker i norskfaget produsert under de tre siste læreplanene. Her har jeg sett på hvordan forfatterportrettene blir presentert, analysert dette og konkludert med hvilket kunnskapssyn som er gjeldende i læreboka, og sett om det samsvarer med den respektive læreplanen. Det har ikke blitt foretatt egne analyser av læreplanenes kunnskapssyn, og det har her blitt benyttet sekundærkilder for å avdekke dette og formulert hypoteser for hvilket kunnskapssyn som er rådende i læreboka.

Resultatene viser at lærebøkene produsert under L97 og LK06 speiler sine læreplaner i stor grad, mens læreboken produsert under LK20 ikke gjør det. Diskusjonsgrunnlaget i denne oppgaven er todelt. Den første delen diskuterer problemstillingen, og den andre delen tar for seg de didaktiske implikasjonene Kunnskapsløftets kunnskapssyn har. Det ser ut til at Kunnskapsløftets kunnskapssyn legger opp til en slags ideell elev, noe som strider mot målet om en skole for alle og en utjevning av forskjeller mellom elever.

Abstract

This study views author portraits in coursebooks for the L1 subject, here Norwegian, as possible indicators of view on knowledge. Classroom coursebooks are adapted to the curriculum, and therefore it is reasonable to assume that they reflect the view on knowledge in the curriculum. The theoretical framework is based on different understandings on knowledge, within a philosophical tradition and within a pedagogical and didactic tradition. The concept of knowledge is not one of “innocent” size and is part of a broader learning philosophy that touches on the didactic “what”, “how” and “why.” To further study this, I have used three coursebooks in the L1 subject produced under the last three curricula and seen how author portraits are presented, analyzed this, and then concluded on which view on knowledge is applicable in the coursebooks and whether it corresponds to the respective curriculum. There has been no separate analysis of the view on knowledge in the curricula, but secondary sources have been used to uncover this. Based on the view on knowledge in the curricula, hypotheses have been created about which view on knowledge is prevalent in the coursebooks.

The results show that the coursebooks produced during L97 and LK06 largely reflect their curricula, while the coursebooks produced during LK20 does not. The discussion in this thesis is twofolded; the first part discusses the research question, and the second part addresses the didactic implications of the view on knowledge in “Kunnskapsløftet.” It appears that the view on knowledge in “Kunnskapsløftet” prefers an ideal student, which contradicts the aim towards a school for all and even out differences between students.

Forord

Innlevering av masteroppgaven markerer at 5-års skolegang ved OsloMet nå er slutt, og med det følger det en takk til de som har spilt en sentral rolle.

Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder, Dag Skarstein. Dine perspektiver gjennom studiet har inspirert en kommende norsklærer. Takk for oppløftende tilbakemeldinger og støtte i prosessen.

En stor takk må også rettes til de som har tatt seg tid til å lese korrektur og kommentere innholdet; Caroline, Rudi og Anita – tusen takk!

Til slutt vil jeg takke gode studiekamerater som har gjort studietiden til en positiv opplevelse.

Charlotte Herlofson,
Oslo, mai 2023

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 FORFATTERPORTRETTER SOM SJANGER OG KUNNSKAPSKILDE	2
1.2 NORSKFAGETS KUNNSKAPSFORMER	3
1.3 PROBLEMSTILLING OG STRUKTUR	5
2 KUNNSKAP	6
2.1 KUNNSKAPSBEGREPER	6
2.1.1 Kunnskapssyn	8
2.1.3 Epistemisk kunnskap	10
2.1.4 Konstruktivisme	10
2.2 KUNNSKAP OG LÆRING	11
3 LÆREPLANER	15
3.1 FORKORTELSER	16
3.2 LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN	16
3.3 LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2006	17
3.4 LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2020	19
3.5 HYPOTESE	21
4 METODISK DEL	23
4.1 METODISK TILNÆRMING OG DATAINNSAMLING	23
4.2 ANALYSEVERKTØY	24
4.3 KVALITETSVURDERING	27
5 FUNN	30
5.1 L97 - PEGASUS, NORSK FOR 10.KLASSE: SPRÅK OG LITTERATUR	30
5.2 LK06 - FABEL 10: NORSK FOR UNGDOMSTRINNET (2006)	32
5.3 LK20 - FABEL 10: NORSK FOR UNGDOMSTRINNET (2020)	33
6 DISKUSJON	36
6.1 OPPSUMMERING AV FUNN	36
6.1.1 Pegasus og L97.....	38
6.1.2 Fabel 2006 og LK06.....	39
6.1.3 Fabel 2020 og LK20.....	40
6.2 HENRIK IBSEN SOM KONTEKST FOR TEKSTLESNING	42
6.3 HYPOTESER	45
6.4 LÆREPLANER SOM POLICY-DOKUMENT: KUNNSKAP FRA L97 TIL KUNNSKAPSLØFTET.....	46
7 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	49
7.1 SAMMENDRAG.....	49
7.2 LÆRING I EN KONSTRUKTIVISTISK LÆREPLAN	50
7.3 NORSKFAGETS INNHOLD	53
7.4 AVSLUTTENDE KOMMENTARER	56
LITTERATURLISTE	58
VEDLEGG	61

Liste over tabeller

Tabell 1.....	25
Tabell 2.....	26
Tabell 3.....	26
Tabell 4.....	27
Tabell 5.....	30
Tabell 6.....	30
Tabell 7.....	31
Tabell 8.....	32
Tabell 9.....	32
Tabell 10.....	32
Tabell 11.....	33
Tabell 12.....	34
Tabell 13.....	34
Tabell 14.....	36
Tabell 15.....	37
Tabell 16.....	37

1 Innledning

Denne oppgaven undersøker forfatterportretter i lærebøker i norsk. Hver av lærebøkene er tilpasset en læreplanreform eller revisjon, og forfatterportrettene blir undersøkt som mulige indikatorer eller indekser på kunnskapsbegrepet som blir fremmet gjennom hver reform/revisjon. Kunnskapsbegrepet er nemlig ikke et «uskyldig» eller uproblematisk begrep, men det inngår i et videre læringssyn, og det berører både det didaktiske «hva», «hvordan» og «hvorfor» og det kan slik ha implikasjoner for hvordan en tenker seg at elevene skal lære. Som vi skal se i denne oppgaven, er heller ikke skoleforskere enige om hvordan vi skal forstå læreplanenes kunnskapsbegreper. Oppgaven undersøker gjennom forfatterportrettene om det er en sammenheng mellom læreplanenes kunnskapsbegrep og læreverkene som produseres til hver reform eller revisjon. Det har ikke blitt gjort en egen analyse av læreplanene, men jeg vil støtte meg på sekundærkilder der jeg på basis av disse vil skrive fram noen hypoteser om hvordan lærebøkene fremstiller skjønnlitterære forfattere.

Ofte blir vår samtid beskrevet gjennom begrepet «kunnskapssamfunn», der en kan tenke seg at kunnskap verdsettes høyt (Erstad & Hovdenak, 2010; Hargreaves, 2004). Den siste læreplanreformen fra 2006 går under navnet «Kunnskapsløftet», noe som kan indikere både et løfte om kunnskap og at kunnskap skal løftes opp og prioriteres. Kunnskap som begrep blir ofte knyttet til kravet om sannhet og blir gjerne identifisert med vitenskapelig forskning som premiss for sikker kunnskap. Men de siste 50 årenes vitenskapsteoretiske debatt har på mange måter vendt seg bort fra et slikt kunnskapssyn, særlig innenfor samfunnsvitenskapen og humaniora, der kunnskap i mindre grad knyttes til sannhet. Istedenfor har man interessert seg for hvordan kunnskap produserer og konstruerer innenfor spesifikke fagdisipliner og kontekster (Østerud, 2010). Det er dette skillet som forfølges videre i denne oppgaven.

Læreplanene skal navigere seg i dette kunnskapslandskapet, der begrepet kan ha ulike betydninger ut fra sine spesifikke fagdisipliner og kontekster. Kunnskap blir definert som et grunnpremiss for utvikling, og læreplaner spiller her en sentral rolle for denne utviklingen (Erstad & Hovdenak, 2010). Læreplaner har en viktig rolle i norsk skolesystem da det definerer hvilke kunnskaper som er samfunnsmessig gyldige (Hovdenak, 2004). Østerud (2010) mener det er innlysende at utdanningsmyndighetene utarbeider nye reformer når skolesystemet virker å være i utakt med samfunnsutviklingen. Penne (2006) ser på læreplaner først og fremst som

politiske dokumenter. For eksempel gir de to siste læreplanene uttrykk for spesifikke kunnskapssyn som speiler den sosiopolitiske ideologien og en OECD-tilpasning der kunnskap blir delt i ferdigheter og kompetanser, og målet er individer som er fleksible og kan tilpasse seg arbeidsmarkedets dynamikk.

De siste tiårene har det vært hyppige læreplanutskiftninger, og bak de to siste ligger det en hovedmålsetning om at skolen blant annet skal utjevne forskjeller mellom elever, samt tilfredsstillende behovet arbeidsmarkedet har (Østerud, 2010). Til tross for dette viser det seg at forskjellene i skolen ikke jevnes ut (Bakken & Elstad, 2012). Østerud (2010) peker på flere mulige forklaringer her, som en mangelfull forståelse av samtidens samfunn, elevgruppe og lærere, eller et utidsmessig syn på læring, undervisning og et utdatert kunnskapssyn. Når de utdanningspolitiske intensjonene ikke nås og ulikhetene i skolen øker, ser Penne (2006) at den pedagogiske diskursen og den sosiologiske og samfunnsøkonomiske diskursen retter skyld ulike steder. «Når ulikhetene i skolen øker, er det aktørene i og rundt skolen som ikke makter sin oppgave.» (Ibid s. 337) skriver hun med en ironisk distanse om den pedagogiske diskursen, mens den andre diskursen henter sine argumenter fra hjem og samfunn. Penne (2006, p. 337) viser til Haugs evaluering av reform 97, der økende ulikheter er knyttet til foreldres utdanningsnivå, men at det likevel er lærernes og skolens ansvar å rette opp i dette, fordi å følge forskrifter og læreplaner skal være nok for å nå målet om «en skole for alle.» Denne oppgaven har Pennes perspektiv, og vender oppmerksomheten mot læringsteoriene og hvilke didaktiske implikasjoner kunnskapssynet har for læringens hva, hvordan og hvorfor.

1.1 Forfatterportretter som sjanger og kunnskapskilde

I det følgende vil jeg se på forfatterportretter som en mulig sjanger og kunnskapskilde i norskfagets lærebøker. Læremidler blir tillagt stor betydning for både undervisning og elevenes læringsutbytte (Skrunes, 2010). De tilpasses læreplanene og har en spesiell posisjon fordi de gir signaliserer hva og hvordan noe skal læres (St.meld.nr.28(2015-2016)). Undersøkelser antyder sterkt at det ikke er likegyldig hvordan lærebøker er utformet. I 2004 ble det utført en undersøkelse som viste at 87% av de spurte lærerne ofte brukte lærebøkene i planlegging av undervisning (Grepperud & Skrøvset, 2013). Læreboka har lenge vært dominerende i undervisningen og et flertall av lærere har i stor grad fulgt bokenes struktur og innhold «samvittighetsfullt» (Blikstad-Balas, 2016; Johnsen, Lorentzen, Selander, & Skyum-Nielsen,

1997, p. 194). Fram til 2000 måtte lærebøker gjennom myndighetenes kontrollorgan for å kunne brukes i skolen. På den måten kunne myndighetene regulere skolens innhold og sikre at læreplanene ble fulgt, men med ordningens opphør er det opp til skoleledelse og lærere å velge ut relevante læremidler (Bratholm, 2001; Skrunes, 2010).

Denne oppgaven er ikke opptatt av lærebøkernes oppbygning eller utvalg av tekster, men av kunnskapssynet som ligger til grunn for boka, noe som undersøkes gjennom forfatterportrettene. Forfatterportrettene blir her undersøkt som en mulig indikator på kunnskapssyn. Et forfatterportrett innebærer en kort skildring av en forfatter og et portrett kan defineres som «en skildring ... som søker å tolke eller karakterisere en person" (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2023; Eirik Mørstad, 2018). Egeland (2000) hevder 'portrett' til dels kan brukes synonymt med biografi, da siktemålet vanligvis er snevrere. I denne sammenhengen vil jeg bruke begrepet om tekster som handler om forfattere, deres liv og virke, etter kriterier som blir presentert i kapittel 4.2.

1.2 Norskfagets kunnskapsformer

Norskdidaktikeren og danningsteoretikeren Laila Aase (2010) skriver i artikkelen «Norskfagets mange kunnskapsformer» om norskfagets kunnskapsbegrep sett i lys av kompetanse og danning. Ulike fag representerer ulike kunnskapsformer, kunnskapstradisjoner og måter å tilegne seg kunnskap på. Aases grunnlagstenkning når hun presenterer norskfagets særegenhet handler om at man må forstå norskfaget som et fag sammensatt av ulike kunnskapsformer. Hun deler de inn i tre hovedområder; *episteme*, *techné* og *fronesis*. Dette er begreper som er hentet fra den klassiske filosofien (Aristoteles), og handler henholdsvis om vitenskapsfagets kunnskap, ferdigheter/konstruksjonskunnskap og handlingskunnskap. Kunnskap som *vitenskapsfaget norsk* forvalter, *episteme*, handler om norsk språk, norske tekster og norsk tekstkultur. Dette er en epistemisk form for kunnskap. I norsk språk finner vi språket som system og språket i bruk. Norske tekster innebærer kunnskaper om tekstenes særegenheter, sjangerkunnskap, tekststrukturer, et cetera, og norsk tekstkultur dreier seg om tekstenes kontekster; historisk, virkningshistorisk og vilkår for tekst og språk i kulturell kontekst.

Ferdigheter eller *konstruksjonskunnskap*, *techné*, befinner seg i selve norskfaget et sted mellom å være epistemisk og konstruktivistisk, men i en skolefaglig sammenheng dreier det seg mot

konstruktivistisk. Det innebærer å kunne lese, skrive og produsere muntlige tekster, der sjangerbeherskelse er sentralt. Ferdighetsdelen av norskfaget er ikke en forlengelse eller forenkling av vitenskapsfaget, og må forstås som «en unik fagkonstruksjon som nettopp gjennom sin orientering mot handlingsaspektet i kunnskapsfeltet og sin kulturelle og historiske posisjon utgjør et helt eget kunnskapsfelt.» (Aase, 2010, p. 171). Den siste kunnskapsformen *fronesis*, altså *handlingskunnskap*, dreier seg om å utøve skjønn og tilpasse språket etter situasjon og formål. Dette handler om mottakerbevissthet, kontekstbevissthet, å velge ut argumenter og resonnement for så å bruke dem til riktig tid. Denne kunnskapen kan ikke læres bort slik som epistemisk kunnskap eller konstruksjonskunnskap fordi erfaringer og refleksjoner hos individet må komme sammen. Disse kunnskapsformene lar seg vanskelig isolere og brukes som praktisk kunnskap eller kompetanse i samspill med hverandre der tradisjoner, verdier og samfunnsmessig påvirkning står i forhold til hverandre.

Grunnleggende i norskfaget har vi altså språk og tekst som begge kan deles opp i flere underkategorier, og alle disse kunnskapsområdene representerer ulike former for kunnskap. I kjernen forvalter norskfaget en rekke språklige kulturformer som på forskjellige måter vil kunne bidra til å forstå og være deltaker i kulturen. Praktiseringen av disse kulturformene vil kunne bidra til modning og vekst på individuelt nivå. Dette er et mål som er felles for alle skolens fag, men norskfaget er i en særskilt posisjon siden det har språket som mål og middel. Tradisjonelt har faget vært preget av et epistemisk kunnskapssyn, der kunnskap om språk og tekst har hatt en sterk rolle gjennom litteraturhistorie og språkhistorie (Aase, 2010). Likevel har mange et instrumentelt syn på faget, der faget fungerer som et ferdighetsfag som skal være en hjelpedisiplin for annen kunnskap, noe som gjør det spesielt sårbart. Når nytteverdien blir definert i snever forstand risikerer man å amputere norskfaget. Fordi språket har så mange oppgaver, må og skal faget tjene mange formål. Oppsummert er det, ifølge Aase (2010), «kunnskap om og i norsk språk, norske tekster og norsk tekstkultur.» (Ibid s. 178).

Tradisjonelle forfatterportretter inneholder rikelige mengder av epistemisk kunnskap som årstall, verker, deres oppvekst og liv, et cetera. En slik framstilling er uproblematisk hvis en læreplan bygger på et epistemisk kunnskapssyn. Sjangeren forfatterportretter er *techné*, det handler om å gjenkjenne sjangeren og dens kjennetegn, men kan i prinsippet også handle om at elevene konstruerer slike tekster selv. Informasjon om faktiske forhold vil kunne kategoriseres som epistemisk kunnskap, som det å vite at Bjørnson er født i 1832, mens *fronesis* handler om

å forstå sjangerens funksjon og å kunne benytte og vurdere forfatterportrettets relevans for den skjønnlitterære teksten som skal leses. Måten portrettet er utforma i en lærebok, vil altså gi signaler til leseren hvilken kunnskapsforståelse som er promotert og hva eleven skal lære seg. Det er på denne måten en kan lese et forfatterportrett som en indikator eller indeks på kunnskapssyn.

1.3 Problemstilling og struktur

For å undersøke forfatterportretter som en mulig indikator på kunnskapssyn i lærebøker vil jeg ta utgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvordan fremstilles skjønnlitterære forfattere i norskfagets lærebøker, og i hvilken grad speiler forfatterportrettene ulike læreplaners kunnskapssyn?

For å kunne gjøre dette må jeg først redegjøre for kunnskapsbegrepet som teoretisk rammeverk for undersøkelsen. Her vil jeg vektlegge kunnskap i et historisk perspektiv der formålet er å vise hvordan kunnskap kan forstås. Resonnementet leder fram til de to hovedbegrepene jeg vil bruke videre i oppgaven; epistemisk og konstruktivistisk kunnskapssyn. Jeg støtter meg på sekundærkilder for å undersøke læreplanenes kunnskapssyn, og vil her bruke disse to hovedbegrepene. I metodisk del gjør jeg rede for forskningens gang og min metodiske framgangsmåte. Videre vil jeg redegjøre for læreplanenes kunnskapssyn, og ikke minst resultatene fra mine undersøkelser i lærebøkene og vurderer de opp mot hverandre. Sammenhengen mellom disse kapitlene vil komme fram i diskusjonen, før jeg avslutningsvis vil diskutere didaktiske implikasjoner.

2 Kunnskap

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket. Vi begynner bredt i det klassiske vitenskapsteoretiske, og videre til kunnskapssyn som kan knyttes til læring. Herfra vil jeg gå inn på begrepene epistemisk kunnskap og konstruktivisme som blir to hovedbegreper som jeg vil bruke videre i undersøkelsen av lærebøkene.

2.1 Kunnskapsbegreper

Aristoteles' klassiske tredeling er sentral i de fleste framstillinger av kunnskapsbegrepet, og han mente det fantes tre grunnleggende kunnskapsformer; *episteme*, *techné* og *fronesis* (Fossheim, 2021; Lundstøl, 1999; Aase, 2010). *Techné* er én av to former for praktisk kunnskap, og handler om hvordan man lager ting og er kunnskap om hvordan man skal gjøre noe. *Fronesis* er den andre praktiske kunnskapen, og handler om etikk, politikk og retorikk. Det innebærer kunnskap om hensyn til medmennesket og kunnskap om hvorfor det er verdt å gjøre akkurat det man gjør. *Episteme* omtales som en demonstrativ kunnskap da det handler om det evige og uforanderlige. Kunnskapsobjektet er altså slik det er i seg selv, og uten innblanding fra mennesket. Det må godtas som en sannhet. Denne typen kunnskap har tradisjonelt hatt høyere status enn de to foregående kunnskapene, da praktisk kunnskap alltid har ligget i «skyggen» av teoretisk kunnskap (Grimen, 2008; Lundstøl, 1999). Det er denne tredelingen som ligger til grunn for den filosofiske forståelsen av kunnskap (Fossheim, 2021).

De tre kunnskapsbegrepene inngår i den klassiske filosofien i en ontologisk tradisjon, der man stiller spørsmål om hva som faktisk er. Ontologien er en del av den aristoteliske tradisjonen der den «endelige årsaken» (egen oversettelse) undersøkes (Sohlberg & Sohlberg, 2013, pp. 48, 205). Begrepet stammer fra de greske ordene *væren* og *lære* og er navnet på læren om, eller studiet av, hva som mest grunnleggende finnes, og er en av to viktige filosofiske tradisjoner for utviklingen av moderne vitenskap (Bøhn, 2020; Malnes, 2022). Ontologi tar utgangspunkt i at man ikke kan anta at det man observerer, tenker og sier faktisk finnes, i stedet må man filosofisk utforske om det er sant det man observerer, tenker og sier (Bøhn, 2020). Det handler om spørsmålet om hva som er den grunnleggende substansen eller de grunnleggende prinsippene for verden (Sohlberg & Sohlberg, 2013). Denne kunnskapstradisjonen fikk en utfordrer utover 1900-tallet da epistemologi, interessen for hvordan kunnskap produseres eller konstrueres i motsetning til hva som er og finnes, ble utviklet (Sohlberg & Sohlberg, 2013). Epistemologi

som begrep kommer fra *episteme* og *logos*, som betyr kunnskap og lære, og defineres gjerne som kunnskapsteori eller læren om kunnskap. Epistemologi er den andre av de to viktigste filosofiske tradisjonene for utviklingen av moderne vitenskap (Sohlberg & Sohlberg, 2013).

En rekke andre filosofer og vitenskapsteoretikere har vært deltakende i diskusjonen om hva kunnskap er, siden det er svært sentralt i filosofisk epistemologi og erkjennelsesteori. Innen analytisk filosofi forsøkes det å definere begrepet gjennom nødvendige og tilstrekkelige betingelser, mens det i erkjennelsesteori ikke er like enkelt (Holmen, 2022b). I filosofien er erkjennelsesteori betegnelsen for lære eller teori om erkjennelse og kunnskapstilegnelse, og omfatter spørsmål knyttet til erkjennelsens natur, forutsetninger, betingelser, grunnlag, vesen og opprinnelse. Kunnskap består her av en overensstemmelse mellom objekt og subjekt (Stigen, Tanøy, & Holmen, 2021). Tradisjonell erkjennelsesteori blir kritisert for å være intellektualistisk, da dens fokus er ensidig på teoretisk kunnskap (Stigen et al., 2021). Ser man til Reason (1994) påstår han at det hovedsakelig er tre former for kunnskap. Den første er erfaringskunnskap, som er en kunnskap som nås gjennom møter med personer, steder og ting. Den andre er praktisk kunnskap, som knyttes til handlingskompetanse og ferdigheter. Den tredje og siste formen for kunnskap er påstandskunnskap, og er kunnskap *om noe*, og kommer til uttrykk gjennom påstander og teorier.

Innen kunnskapsbegrepet er det vanlig å skille mellom ulike typer kunnskap, basert på hva noe er kunnskap om. Hovedskillet går mellom proposisjonal kunnskap, også kalt påstandskunnskap, og praktisk kunnskap, også kalt ferdighetskunnskap. Proposisjonal kunnskap går ut på at man vet *at* noe er tilfellet, i motsetning til praktisk kunnskap, som går ut på at man vet *hvordan* noe skal gjøres (Holmen, 2022a). For eksempel vil det å vite at bjørner spiser bær være proposisjonal kunnskap, mens det å vite hvordan man sykler vil være praktisk kunnskap. I ulike situasjoner, og på ulike områder, brukes ofte begrepene kunnskap og ferdigheter om hverandre. Disse skilles ved proposisjonal kunnskap og praktisk kunnskap, der det førstnevnte handler om det teoretiske som sitter passivt i hodet, og det sistnevnte er noe en aktivt gjør (Holmen, 2021b, 2021c).

Kunnskap er alltid plassert i forhold til noe eller noen. Hvilken kunnskap som er funksjonell eller produktiv har endret seg de siste århundrene og kommer til å fortsette å endres, alt etter de

krav og muligheter omverdenen byr på (Säljö, 2001). Men, til tross for at kunnskapen er situert rår det en generell oppfatning i samfunnet at den er nøytral og perspektivløst, og at skole og utdanning er arenaer der en lærer generell kunnskap som blir tillempet virkeligheten (Säljö, 2001). Fordi kunnskap er situert vil den ikke nødvendigvis la seg uproblematisk overføre til andre miljøer. Kunnskap må derfor ses på som betinget ut fra ulike variabler, som et sosiokulturelt perspektiv. Dette er fordi kunnskaper, ferdigheter og informasjon i et bestemt perspektiv har gyldighet i et virksomhetssystem ettersom de er etablert innen det virksomhetssystemet (Collin, 2009; Säljö, 2001).

I politisk skolediskurs har kompetanse blitt et sentralt begrep der det tidligere har blitt brukt kunnskaper og ferdigheter (Foros, 2012). Det å inneha kompetanse innebærer en overensstemmelse mellom en oppgave og påfølgende valg av handling, altså det å kunne velge riktig handling til riktig oppgave (Irgens & Dehlin, 2017). Kompetanse oppstår, ifølge Jarvis (2007), når kunnskaper og ferdigheter blir integrert. Kompetanse kan dermed knyttes til alle tre av Aristoteles' kunnskapsbegreper, men som vi skal se når vi går inn i Kunnskapsløftet, ser det ut til at epistemisk kunnskap blir nedtonet til fordel for techné og fronesis. I St.meld.nr.30(2003-2004) anses kompetanse for å være en viktig drivkraft for verdiskapning i samfunnet, og i læreplanen brukes begrepet som noe som kan kvantifiseres og måles (Irgens & Dehlin, 2017). Dale (2010) forstår kompetanse som kombinasjonen av kunnskaper og kreativitet, og er sentralt for evnen til «livslang læring», noe som innebærer evnen til å kontinuerlig oppdatere seg.

2.1.1 Kunnskapssyn

Kunnskap og kunnskapssyn er to gjennomgående begreper i denne oppgaven, og må ikke forveksles. Kunnskap handler om viten, lærdom og innsikt, mens et kunnskapssyn innebærer en viss oppfatning av kunnskap. Da vil man først forsøke å forenkle det, men også diskutere, og slik anerkjenne, de ulike dimensjonene eller områdene av kunnskap. Et gitt kunnskapssyn viser altså til hva kunnskap er, hvilken kunnskap som er viktig og hvordan den skal forstås (Lundstøl, 1999; Strømnes, 1993).

Kunnskapssynene som er utbredt i dag har lange røtter (Lundstøl, 1999). Auguste Comte regnes som positivismes grunnlegger og deler kunnskapens historie i tre hovedfaser; teologisk, metafysisk og vitenskapens tidsalder. De to første anses for å være ufullkomne og forløperne

til den tredje og mer fullkomne fasen. Her vokste det fram en positiv form for kunnskap, med et kunnskapssyn som verdsatte en sikker og etterprøvbar kunnskap, noe som kan knyttes til en epistemologi (Lundstøl, 1999). Etter Comtes tid kommer pragmatismen. Strømnes (1993) deler kunnskapssynets historie opp i tre deler; den *skolastiske perioden*, *kartesianismen* og *pragmatismen*. I den *skolastiske perioden* var kunnskapen fast, autoritativ og endelig, med et læringssyn som fremmet sikker tilegning gjennom repetisjon og gjengivelse. *Kartesianismen* var en periode der ny innsikt og vitenskap blomstret (Strømnes, 1993). Den foregående perioden ga ingen svar på sammenhenger eller årsaker til en rekke fenomener i verden. Dette skapte interesse for å finne svar, og med en voksende arbeiderklasse og befolkning oppstod det en interesse for samfunnskunnskap. Det nye kunnskapssynet bar også preg av sikker kunnskap, men ikke i den grad at det ikke kan kritiseres, samt at det ikke skal være offer for individets subjektivitet. I skolen var kunnskapen gitt, elevene skulle ikke finne eller avdekke kunnskap, ei heller var skolen opptatt av å utvikle kritiske holdninger.

Pragmatismens periode avdekte nye perspektiver på kunnskap og vitenskapen vokste videre ved slutten av 1800-tallet (Stølen, 2022). Mennesker er grunnleggende nysgjerrige og ønsker å finne årsaker for fenomener. Med denne sikre kunnskapen oppstod det en uklar tanke om at alt som var mulig å vite var der, altså at kunnskapen var der. Men, erkjennelsen om at en sikker kunnskap gjennom deduktive metoder ikke var tilstrekkelig som middel for å avdekke sann kunnskap oppstod. Mennesket kunne benytte seg av empiri, refleksjon og logikk for å avdekke kunnskap. Etter lang tid med positivisme vokste det dermed fram en interesse for hvordan språk konstruerer verden (Strømnes, 1993). Pragmatismen ga oss mot slutten av 1800-tallet pedagogiske rammeverk med Pierce og Dewey i spissen (Strømnes, 1993; Stølen, 2022). Begge er enige om at undervisningen bør ta utgangspunkt i det virkelige i livet og verden, bygge på interesser og være tilpasset evner og forutsetninger. De skiller seg ved at Pierce vektla å gjøre idéer forståelige, mens Dewey vektla handlingens muligheter og å lære av erfaringer. Dewey så på kunnskap som arbeidshypoteser med stadige utprøvinger og rekonstruksjon av kunnskap. Han mente at den kunnskapen som fungerte var sann. Pierce mente derimot at kunnskap måtte være pålitelig og sikker, noe den var dersom det var konsensus. I skolen ønsket Pierce et balansert kunnskapstilbud med likevekt på fysisk, estetisk, etisk og vitenskapelig kunnskap – noe som er utfordrende dersom innholdet blir styrt av individuelle elevinteresser. Det tradisjonelle kunnskaps- og læringssynet fra den skolastiske tankemodellen hadde lenge dype

røtter i skolesystemet, men da det ble tid for reform var det Deweys syn som ble det rådende (Strømnes, 1993).

2.1.3 Epistemisk kunnskap

Av de tre kunnskapsformene episteme, techné og fronesis har episteme hatt høyere status enn de to andre kunnskapene, da praktisk kunnskap alltid har ligget i skyggen av teoretisk kunnskap (Grimen, 2008). Episteme, sammen med logos, utgjør begrepet epistemologi, som defineres som læren om kunnskap og innsikt, der episteme står for kunnskap, innsikt og erkjennelse (Holmen, 2021a). Slik det kommer fram i Grimen (2008), handler epistemisk kunnskap om sikker viten der kunnskapsobjektet er slik det er i seg selv og uten innblanding fra mennesket. Hva som anses som kunnskap er ikke opp til individet som skal lære, men en konsensus, episteme består av en universell innsikt (Fossheim, 2021). Når man skal diskutere epistemisk kunnskapssyn er dette et helt sentralt punkt. I et epistemisk kunnskapssyn er det en sikker kunnskap som skal formidles, og denne kunnskap skal ikke konstrueres av mennesket, den er allerede konstruert, sikker og anses som gyldig. Grimen (2008) tror en mulig årsak til at episteme har høyere status kan knyttes til Platons første krav om at kunnskap må kunne formuleres som påstander, noe som kan være utfordrende i de praktiske kunnskapene. Tradisjonell erkjennelsesteori, som er sterkt knyttet til epistemologi, er kritisert for være intellektualistisk da den fokuserer ensidig på teoretisk kunnskap og ikke tillegger de praktiske kunnskapene like stort vekt (Stigen et al., 2021).

2.1.4 Konstruktivisme

Konstruktivisme er en tradisjonell filosofisk retning som tar utgangspunkt i at objekter, fakta eller sannheter er konstruerte (Alnes, 2021). Collin (2009) beskriver konstruktivisme slik; fenomener som betraktes som gitt eller naturlig er egentlig historisk betinget, og som dermed viser seg å være kun én av mange muligheter. Fenomener må altså forstås som uavhengig eksisterende konstruert gjennom språk, sosiale praksiser og tenkning, fordi dette er, ifølge konstruktivistene, et resultat av historiske variabler. Men, begrepets innhold varierer ut fra hvilken tradisjon man diskuterer det i. I en pedagogisk diskurs kan man se til læringsteori, og her er konstruktivisme et sentralt tema. Det innebærer at kunnskap ikke er noe som finnes «der ute», men i individets hode, da det er gjennom aktivitet at man selv bidrar til kunnskap (Imsen, 2014; Phillips & Soltis, 2000). Et konstruktivistisk syn på kunnskap og læring har hatt en lang

oppblomstring i den faglige diskursen, og innebærer her at kunnskap må konstrueres av individet og ikke bli overført fra lærer til elev (Foros, 2012; Foros & Vetlesen, 2012).

Foros (2012) forklarer konstruktivismens oppblomstring gjennom et dynamisk kunnskapssamfunn. Når kunnskapen stadig foreldes og utvides er ikke lenger kunnskapen gitt og den må derfor konstrueres av individet selv. For å holde tritt i et samfunn der kunnskapen blir mindre allmenngyldig må det tas i bruk allmenngyldige metoder, strategier og ferdigheter. Et konstruktivistisk kunnskapssyn går derfor ut på at det er individet som skal konstruere kunnskapen, slik som individet også konstruerer fenomener gjennom språk, sosiale praksiser og tenkning i en lokal og historisk kontekst. I et konstruktivistisk kunnskapssyn er kunnskap en aktiv prosess der individet konstruerer kunnskap gjennom erfaring, observasjon og refleksjon. I dette kunnskapssynet har man ingen universell sannhet, men ethvert individ har sin egen oppfatning og tolkning av verden (Berger & Luckmann, 2000). Som vi skal se, innebærer Kunnskapsløftet en vektlegging av kompetanse, og da får vi et dominerende konstruktivistisk kunnskapssyn.

2.2 Kunnskap og læring

Kunnskapssamfunnet henter inn læring som et hovedbegrep (Hargreaves, 2004). Kontinuerlig fornyelse og økonomisk suksess forutsettes og er avhengig av at arbeiderne lærer av seg selv og hverandre, der evnen til å tenke, lære og skape noe nytt er drivkraften i et kunnskapssamfunn. På denne måten kan man argumentere for at kunnskapssamfunnet også er et læringssamfunn, da anvendelsen av kunnskap går hånd i hånd med læring (Dale, 2010). Det å skulle undervise i et kunnskapssamfunn innebærer, ifølge Hargreaves (2004), at kontinuerlig læring vektlegges av skolen, at skolen er rustet for endring og at det fremmes læring om læring. Forklart på en kortfattet måte er læring en prosess der individet tilegner seg informasjon, ferdigheter og forståelse, samt at individet evner å avgjøre hvilken informasjon, ferdighet eller forståelse som er relevant i en viss sammenheng (Säljö, 2001, p. 144). Læringens *hva* og *hvorfor* er viktige spørsmål og det er her Klafki og hans rådende teorier om danning kommer inn (Foros & Vetlesen, 2012).

Danning er et viktig begrep i pedagogisk diskurs og står som et eget tema i overordnet del av LK20 (Korsvold, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Begrepet er relevant i en

kunnskapssammenheng fordi det diskuterer hvilken kunnskap som er sentral for elevers danning. Danning har ulike oppfatninger, både historisk og ved ulike sider av begrepet. Klassisk er Klafkis skille mellom de *materiale* og de *formale* dannelsesteoriene som representerer henholdsvis innholdet som fremmer danning og det subjektive aspektet (Foros, 2012; Syversen, 2018). De *materiale* danningsteoriene har to undergrupper; den *danningsteoretiske objektivisme* og den *klassiske danningen* (Straum, 2018). Det førstnevnte innebærer dannelsens innhold og hvilke kunnskaper, sannheter og verdier som er gjeldende, der danning er en prosess der individet får ta del i kulturgodene i samfunnet, altså dets kunnskaper, etiske verdier et cetera. I denne retningen skjer det ikke nødvendigvis noen endring av betydning når eleven får ta del i kulturinnholdet, men det er et «oppbevaringskar for kulturgodene», og at den dermed har en endrende kraft på individet (Foros, 2012; Straum, 2018, p. 33). Den danningsteoretiske objektivismen forutsetter altså at ethvert kulturinnhold har en dannende effekt. *Klassisk danningstradisjon* hevder dog at kun det kulturinnholdet som betegnes som klassisk skal være en del av dannelsesprosessen. Dette innebærer kulturinnhold som fremstår som forbilder og idealer for det høyere åndelige liv, samt betydelige oppdagelser i kulturen og vitenskapelige nyvinninger. Det dette betyr i praksis er at unge som møter og tilegner seg «det klassiske» (Straum, 2018, p. 34), som klassiske verker, forbilder av historisk art, vil dannes. Klafki peker på en sentral forskjell mellom de to, der den klassiske danningen har kriterier for innhold, noe danningsteoretisk objektivisme ikke har. Likevel kritiserer han den klassiske danningen fordi det klassiske oppstår i en bestemt kulturell kontekst, og dermed er historisk betinget. I det klassiske vil man ikke kunne ta høyde for disse idealeksempelene for danning knyttet til demokrati, økonomi og miljø (Straum, 2018). Den materiale danningstradisjonen kan knyttes opp mot epistemisk kunnskap og et epistemisk kunnskapssyn, da det handler om hvilken kunnskap som er gyldig og nødvendig for å oppnå danning.

Den andre danningstradisjonen, den *formale*, er også delt i to undergrupper; *funksjonell danning* og *metodisk danning* (Foros, 2012; Straum, 2018). Det sentrale i denne tradisjonen er muligheter og forutsetninger hos individet, der vekten ligger på metoder, strategier og ferdigheter som er nødvendig for å orientere seg i kunnskapssamfunnet (Foros, 2012). Teorier om funksjonell danning hevder at det vesentlige ikke er å tilegne seg et innhold, men å utvikle evner og anlegg til å benytte seg av funksjoner som ligger latent i mennesket som kan brukes i nye situasjoner og innhold (Straum, 2018). Teorier om metodisk danning hevder at det er umulig at danning kan baseres på innhold fordi kulturen har produsert uendelige mengder

innhold. Evner og funksjoner ligger ikke latent i mennesket, men danning skjer ved at eleven utvikler metoder og teknikker som kan benyttes på ulike måter senere i livet (Straum, 2018). Formal danningstradisjon kan knyttes opp mot et konstruktivistisk kunnskapssyn fordi det sentrale er individet og oppøving i metoder for å innhente kunnskap, noe som kan føre til at det materiale, altså innholdet, blir mindre viktig i dette kunnskapparadigmet.

Ifølge Klafki er ingen av disse danningstradisjonene alene nok til å oppnå danning. Han mener at danning forutseter at disse står i et dialektisk forhold til hverandre der man ikke kan ekskludere hverken det objektive eller det subjektive (Syversen, 2018). Personlig utvikling hos barnet skjer i møtet med en material virkelighet, altså kunnskapen, verden og kulturen. Men, denne virkeligheten må tematiseres slik at barnet møter «kategorier av kunnskap og erfaringer» som kan bidra til å organisere deres livsverden (Foros, 2012, p. 32). Det Klafki kaller kategorial dannelse går altså ut på at man tilegner seg relevant innhold, det materiale, samtidig som man utvikler metoder, strategier og ferdigheter, som er det formale (Straum, 2018). Ifølge Straum (2018) er essensen i Klafkis kategoriale danningsteori at dannelsesprosessen er en dialektisk prosess mellom subjektet og objektet, altså eleven og innholdet. Dette er en sammensatt prosess som innebærer at kulturinnholdet åpnes for individet og individet åpner seg for kulturinnholdet, noe som fører til at kunnskap, erfaringer og opplevelse av kategorial art blir skapt hos individet. «Eksemplarisk læring» blir av Klafki, Foros and Vetlesen (2012, p. 108) brukt om akkurat dette, der «fordypning i det vesentlige» kan gi et læringsutbytte utover det konkrete innholdet. Den solide kunnskapen tilegnet i fordypningen vil bidra til dypere forståelse og har en overføringsverdi til meningsdannelse eller anvendelse.

Men, som vi skal se, er forholdet mellom epistemisk kunnskap og det konstruktivistiske perspektivet uklart og ofte implisitt, noe som også gjør læringsbegrepet ustabil. Holmberg et al. (2019) viser i en undersøkelse av norske doktorgrader en slik ustabilitet i læringsbegrepet knyttet til det konstruktivistiske læringssynet. Her fant man at to trender dominerer hvordan L1-faget blir undersøkt; den ene ser norskfagets kunnskaper som mer eller mindre gitt, mens den andre ser norskfaget som noe som er konstruert og forhandlet i en klasseromsinteraksjon. Læring vil variere ut fra hvilket kunnskapssyn man har. Det er altså forskjell på å lære seg at Ibsen er født i Skien og var særlig virksom under realismen og naturalismen, og det at elevene selv skal lete fram en historisk kontekst som det kan være relevant å lese teksten innenfor. Det første er knyttet til epistemisk kunnskap (episteme), en verden av objekter, mens den andre

forholder seg til kunnskap som prosess (fronesis) der elevene selv skal konstruere kunnskapen de skal lære seg. Det sistnevnte krever metakunnskap om hvordan epistemisk kunnskap produseres innenfor et fagfelt og hva som er relevant kunnskap i feltet. En læreplan som bygger på konstruktivisme fordrer altså metakunnskap av elevene. I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke kunnskapssyn som fremkommer i de tre siste læreplanene og vise hvordan Kunnskapsløftet nettopp kan forstås innenfor en konstruktivisme, med de konsekvensene det har for læring.

I dette kapittelets gjennomgang av kunnskapsbegreper og deres tilknytning til læringsperspektiver, trer forskjellen på epistemisk kunnskap og konstruktivistisk kunnskap fram som spesielt aktuelt for dagens skole, og det er disse to forståelsene av kunnskap som blir spesielt viktige i oppgavens påfølgende deler.

3 Læreplaner

En rekke skoleforskere forstår læreplaner som policy-dokumenter, heller enn faglige dokumenter. I teorien er en læreplan et styringsdokument for styresmakter og et faglig og pedagogisk redskap for lærere og skoler (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015). Det er Stortinget som har det overordnede og utdanningspolitiske ansvaret for det norske utdanningssystemet, der retningslinjene for organisering og styring er utarbeidet på bakgrunn av utdanningspolitiske forhandlinger (Sivesind, 2003). En læreplanreform er et tegn på at man ikke er fornøyd med læreplanen som er gjeldende, og har som mål å bygge en bro mellom det som har vært, det som er og det som kommer. Problemene oppstår når avstanden mellom reformers formuleringsarena og realiseringsarena er bekymringsverdig stor og man må stille seg kritisk til hvorfor reformer oppstår og hvilke drivkrefter som ligger bak (Bjørnsrud & Nilsen, 2021; Hovdenak, 2004; Karlsen, 2006; Penne, 2006; Aasen et al., 2015).

Utdanningspolitikk og utdanningsreformer handler om makten til å definere hvilke kunnskaper som skal få status som gyldig. De verdiene og interessene som det blir bestemt at skolen skal fremme, er de verdiene som vil prege en hel generasjons opplæring (Hovdenak, 2004). Karlsen (2006) sammenligner skolen som organisasjon med produksjonsbedrifter basert på en organisasjonsteoretisk forståelse, der «skoler som bedrifter er målrettede og strukturerte institusjoner» (Ibid s. 137). Med en slik forståelse av skolens struktur kan man undre seg over en rekke problemstillinger. Dersom skolen oppfattes på denne måten, kan man se skolen som en «produsent» av det samfunnet etterspør, som er både «råvare» og «produkt», som da er elevene og den kunnskapstilegnelsen, sosialiseringen og danningen de sitter igjen med. Dersom produktet ikke når det markedet etterspør, «har den ikke livets rett» (Ibid s. 139). Denne bedriftsorienterte målstyringstenkningen vil kunne bidra til å svekke skolens muligheter for å utfylle andre samfunnsoppgaver, sier Karlsen (2006).

Innen læreplanforskning ser man på om læreplanen er innholdsorientert, prosessorientert eller kompetanseorientert, og de kan være basert på én eller flere orienteringer, men blir klassifisert etter der tyngden ligger (Sivesind, 2003). I en *innholdsorientert* læreplan vil læreplanen fortelle hvilket innhold elevene skal møte gjennom opplæringen, som temaer, lærestoff eller problemstillinger, og kan i prinsippet knyttes til et epistemisk kunnskapsbegrep. I en *kompetanseorientert*, eller målstyrt, læreplan er det målene for elevene sin kompetanse som

står sentralt, og kan i prinsippet knyttes til en konstruktivisme. Her kan det legges føringer for hvilket innhold opplæringa skal inneholde, men det er målene som er det styrende prinsippet i planlegging og gjennomføring. Her kan vi skille mellom målstyrte og resultatstyrte læreplaner, der det førstnevnte innebærer mål for hva elevene skal mestre, mens det andre vil skildre hva elevene må kunne utføre for å nå mål. Sist har vi en *proessorientert* læreplan, der vekten legges på hva som kjennetegner læringsutviklingen til eleven (Sivesind, 2003; Utdanningsforbundet, 2018).

3.1 Forkortelser

For ordens skyld vil det gjennomgående bli brukt forkortelser på de ulike læreplanene. Dette er forkortelser det er konsensus rundt å bruke i både fagmiljøer og samfunnet generelt (Kunnskapsdepartementet, 2022). Forkortelsene vil stå i parentes.

- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997 (L97), der prosessen omtales som Reform-97 eller R97.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06), der prosessen omtales som Kunnskapsløftet.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2020 (LK20), der prosessen omtales som Fagfornyelsen.

3.2 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen

Enhver læreplanreform har som mål å gjøre den nye læreplanen bedre enn den foregående, og da arbeidet med L97 ble iverksatt var det flere begrunnelser for reformen. Et utgangspunkt var større samsvar mellom læreplan og formålsparagrafen og andre prinsipper i lovverket (Bjørnsrud, 2009). Mønsterplanen av 1987 fungerte som en ytre ramme skolen og læreren kunne velge innhold fra der lærere ble ansett som medarbeidere i læreplanutviklingen fordi det lokale læreplanarbeidet var tillagt stor vekt (Utdanningsforbundet, 2018). Dette resulterte i store variasjoner i det lokale læreplanarbeidet, og L97 skulle dermed fungere som en reaksjon mot disse forskjellene (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011). Kvaliteten i skolen skulle heves gjennom en sterkere nasjonal styring av innholdet, med klare og mer presise mål (Isnes, 2010). Den nye reformen skulle bli en skolereform, barnereform og kulturreform, der det sistnevnte innebar at kulturelle aktiviteter og kulturformidling skulle få større plass (Digre, 1996). Læreplanen ble

utformet i en tid der kunnskapsorienteringen banet vei for kunnskapsbegrepet, og kunnskap i generell del bygger på en helhetlig forståelse av kunnskap der praktisk, teoretisk og kulturell kunnskap knyttes sammen (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Nøkkelbegreper i planen er «felles arv», «solid kunnskapsbase», «de grunnleggende referanserammer i de forskjellige fag» og «felles kunnskaper og ferdigheter» (Engelsen, 2003, pp. 64-69). Med dette skulle reformen bidra til å heve kvaliteten i skolen og jevne ut sosiale forskjeller (Bjørnsrud, 2009; Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996).

L97 er svært detaljert i fagenes innhold, i sterk kontrast til M87s åpne rammeplaner, med mål om å skape felles referanserammer på nasjonalt nivå (Utdanningsforbundet, 2018). Med Statsråd Gudmund Hernes i bresjen for å innføre felles referanserammer, en felles nasjonal identitet og solidaritet var læreplanen tydelig tuftet på idéer om cultural literacy. Cultural literacy-bevegelsen på 1980-tallet stammer fra utdanningsfilosofen E. D. Hirsch Jr. (Bjørnsrud, 2009; Karseth & Engelsen, 2007; Steinfeld, Aamotsbakken, & Claudi, 2022). Han omtaler cultural literacy som en nødvendighet for literacy fordi man ikke kan oppøve tilstrekkelig literacy hvis man ikke har tilgang til kultur-spesifikk kunnskap som har formet det man kommuniserer om (Hirsch, 1983) I L97 kom dette til syne gjennom en litterær kanon, der læreplanen i norsk inneholdt 31 skjønnlitterære forfattere (Smalås, 2015). I fagplanens formulering skal elevene i større grad enn tidligere være i stand til å ta ansvar for egen læring. Fagplanens formuleringer endret seg for eksempel fra «undervisningen skal ta sikte på å utvikle, å gi, å hjelpe, å få» i M87 til "Eleven skal" i L97 (Digre, 1996; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987; Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996).

Innenfor denne oppgavens valgte begrepspar, kan vi altså si at planens dominerende kunnskapssyn var knyttet til epistemisk kunnskap. Man kan se anelser til en konstruktivisme, der elevene i større grad skal være deltakende i læringsprosessen, men det er ikke opp til elevene å konstruere kunnskapen.

3.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006

Det er nærliggende å diskutere to fenomener ved Kunnskapsløftet; å forandre undervisningen og læring i skolen slik at det samsvarer med kunnskapssamfunnet, og vektleggingen av resultatvurdering av elevene (Dale, 2010). PISA-sjokket er ofte forbundet med drivkraften bak

reformen, og for å forandre undervisningen slik at den samsvarer med kunnskapssamfunnet blir Kunnskapsløftet utformet innenfor OECDs rammeverk om ferdigheter og kompetanser, og med en tydelig målstyring (Hølleland, 2010; St.meld.nr.28(2015-2016); St.meld.nr.30(2003-2004)). Kvaliteten i skolen skulle med dette heves (Haug, 2010). Helt sentralt her er målet om at elevenes utdanning skal knyttes til arbeidsmarkedets behov. Slik nedtones det kulturelle dannelsingsaspektet i forrige plan, med innføringen av grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige kompetanser. Den epistemiske kunnskapen erstattes av fleksibel kompetanse i å konstruere kunnskap.

Generell del fra L97 er videreført og uforandret i LK06 (Karseth & Engelsen, 2007). Idéen bak grunnleggende ferdigheter kommer fra OECD, og handler om de kunnskaper man trenger i etterindustriens samfunn, og er de ferdigheter PISA vurderer (Berge, 2010). Prinsipper for opplæringen fungerer som en bro mellom generell del og fagplanene, og søker å forbedre differensiert og tilpasset opplæring i skolen. Det er den individuelle læringsprosessen som løftes fram, og her sterkere enn i L97, noe som støtter opp under en elevsentrert opplæring med vekt på læringsprosessen (Karseth & Engelsen, 2007), og indikerer at læreplanen vektlegger en konstruktivisme. I selve fagplanen har man beveget seg vekk fra sterk innholdsstyring, der metodefriheten skal gi et større handlingsrom til å tilpasse undervisningen, og dreid det mot mer resultatorienterte kompetansemål, noe som kommer til syne gjennom formuleringene der ytre observerbar atferd vektlegges (Dale, 2010; Foros, 2012; Karseth & Engelsen, 2007).

Til tross for at LK06 skal være mer enhetlig, viser Karseth and Engelsen (2007) til at den til bygger på ulike kunnskapssyn. Med felles referanseramme og kunnskaper i generell del, ser vi som i L97 en antydning til epistemisk kunnskap. Elevenes egne læringsstrategier og selvvalgte kunnskaper slik det kommer fram i læringsplakaten viser til en konstruktivisme og de målbare kunnskapene, eller ferdighetene, som fremmes i fagplanene viser også til en konstruktivisme. Det dette fører til er at man får en ikke-enhetlig læreplan som kan representere en rekke pedagogiske standpunkt (Karseth & Engelsen, 2007). Løvlie (2005) og Aasen et al. (2015) argumenterer for at Kunnskapsløftet er basert på ulike politiske intensjoner. Ifølge Løvlie (2005) er det tydelige tegn på at læreplanen ikke skal fremme opplevelse, undring og fantasi, men heller det å oppfostre samfunnstjenlige individer som vil kunne delta i arbeidslivet og det globale markedet, noe som strider mot samtlige punkter i generell del, men samsvarer med OECD. Foros (2012) stiller spørsmål ved hvorfor fagplanene kretser om kompetanse, mens

reformer betegner kunnskap. Kravene til kunnskap skulle skjerpes, bli klarere og mer forpliktende, men kompetansemålene handler lite om kunnskaper og dreies mot ferdigheter. Han viser til retningslinjene for planarbeidet:

«Målene skal ikke lenger inneholde formuleringer som elevene skal ha kjennskap til, ha innsikt i, etc., men skal være formulert på en slik måte at det går klart fram at de dreier seg om noe eleven/lærlingen skal kunne gjøre eller mestre i tilknytning til de kunnskaper og ferdigheter de har utviklet gjennom arbeidet med faget. (Utdanningsdirektoratet, 2004, s. 10)»

Her legges det tydelige føringer på planen med sterke konsekvenser for kunnskapsbegrepet som skal promoteres i læreplanen. Epistemisk kunnskap skal nedtones til fordel for prosessen. I samsvar med Holmbergs observasjoner om kunnskapssyn i doktoravhandlinger, kan vi altså si at den epistemiske kunnskapen som faget forvalter, skal nedtones til fordel for et konstruktivistisk kunnskapssyn der kunnskapen konstrueres i læringssituasjonen. Kunnskapsbegrepet har her blitt erstattet med kompetanser og ferdigheter, der kompetanse skal beskrive en fleksibilitet til bruken av kunnskapene, og det epistemiske og kulturen faller bort (Foros, 2012).

Innenfor denne oppgavens valgte begrepspar, kan vi altså si at planens dominerende kunnskapssyn var knyttet til et konstruktivistisk kunnskapssyn. Man kan se anelser til epistemisk kunnskap gjennom generell del, men dette blir feid bort av fagplanens formulering, retningslinjene for planarbeidet og stortingsmeldinger.

3.4 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Læreplanverket for Kunnskapsløftet som kom i 2020 er en videreføring av LK06, men med endringer og utbedringer, og går derfor under navnet «fagfornyelsen». Overordnet del har erstattet generell del og prinsipper for opplæringen, der «felles referanserammer» og «vår felles kulturarv» kommer fram under «Identitet og kulturelt mangfold» i opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Fagets formål og hovedområder har blitt erstattet med «om faget». Der finner vi fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter, der de tre sistnevnte innebærer en høy grad av konstruksjon fra elevene. Disse skal brukes sammen med kompetansemålene i planlegging og gjennomføring av undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dybdeløring og tverrfaglige temaer kommer

inn som begreper, verdigrunnlaget løftes fram og de grunnleggende ferdighetene blir noe nedtonet. Selve kunnskapsbegrepet knyttet til kompetanse og ferdigheter blir videreført i fagfornyelsen, og man ser fremdeles en sterk dreining mot en resultat- og målstyrt læreplan (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

I EVA2020 (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020) finner vi den første rapporten om LK20. Her ser vi at intensjonen er at læreplanen fortsatt skal være kompetansebasert, men med en tydeligere innholdsorientering som skal komme fram gjennom fagets kjerneelementer. Intensjonen bak kjerneelementene er å bruke de som innholdskategorier som gir føringer for valg av innhold i fagene, men denne intensjonen viser seg å ikke være tydelig nok formidlet. Analysen viser at kompetansemålene er generelt formulert og vektlegger det prosessuelle aspektet ved undervisningen. En slik læreplanstruktur vil kunne føre til at kompetansemålene settes i forgrunnen og innholdsorienteringen forsvinner. Med videreføringen av kompetansebegrepet slik vi ser det i rapporten, bygger man på det samme kunnskapssynet som i LK06, men med fremhevingen av de tverrfaglige temaene kan det føre til at de kunnskapsformene som kjennetegner faget, det fagspesifikke, blir mer utydelige.

I kjerneelementene i norskfaget finner vi «tekst i kontekst». Der står det at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» Videre står det at «tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kjerneelementet er en «erkjennelse av at kontekstuell og historisk orientert litteraturlæsning ligger i kjernen av norskfaget» (Claudi, 2019, p. 1). I den forrige fagplanen skulle konteksten konstrueres av eleven, men nå hevdes det at en tekst har en kontekst, altså eksisterer det en historisk kontekst. Tekst i kontekst indikerer et epistemisk kunnskapssyn fordi den kulturhistoriske konteksten skal knyttes til teksten som leses, og med de felles referanserammene og kulturarv som nevnes i overordnet del, blir dette styrket.

Innenfor denne oppgavens valgte begrepspar, kan vi si at planens dominerende kunnskapssyn er konstruktivistisk, men med tydelige føringer for epistemisk kunnskap i norskfaget gjennom kjerneelementene.

3.5 Hypotese

Fra L97 til LK20 ser vi en utvikling av kunnskapssyn. L97 er preget av et sterkt epistemisk kunnskapssyn, mens det i LK06 oppstår en konstruktivisme der kunnskap knytter seg til evnen til konstruksjon. Dette kommer fram som kompetanse. I LK20 ser vi derimot en dreining tilbake mot L97s kunnskapssyn. Kompetansemålene i LK20 bærer preg av konstruktivisme, men med innføringen av kjerneelementet tekst i kontekst i norskfaget gjeninnføres det kulturelle og historiske gjennom kontekstbegrepet. Dette kommer fram som tre hypoteser jeg vil benytte meg av når jeg skal diskutere funnene i lærebøkene:

- Forfatterportretter i lærebøker produsert under L97 vil være preget av epistemisk kunnskap, knyttet til forfatterens liv, virke og samtid.
- Forfatterportretter i lærebøker produsert under LK06 vil ha en dreining mot et konstruktivistisk kunnskapssyn, men med innslag av epistemisk kunnskap.
- Forfatterportretter i lærebøker produsert under LK20 vil vekte mot å være preget av epistemisk kunnskap.

Slik jeg tolker det fremmer L97 et mer epistemisk kunnskapssyn og derfor vil forfatterportrettene bære preg av dette. L97 opererte med en litterær kanon, med føringer for innhold og mer detaljerte kompetansemål, noe som representerer et epistemisk syn på kunnskap. I tillegg tillegges de felles referanserammene og en felles kulturarv stor vekt i generell del, noe som peker mot et epistemisk kunnskapssyn. Kunnskapsløftet markerer et brudd med L97s vekt på epistemisk kunnskap knyttet til kultur, der målet har vært å sikre «det norske» og kulturelle identiteter. Her fjernes den litterære kanon og erstattes av kompetanser og ferdigheter som samsvarer med OECDs ideer om opplæring i den nye økonomien. Kunnskapsbegrepet endres i retning av en sterkere konstruktivisme som skal tjene den fleksibiliteten som man tenker seg at det yrkesaktive mennesket trenger i den nye, globaliserte økonomien. Samtidig skal kunnskapsbegrepet tilpasses internasjonale tester, og da blir kultur-spesifikk kunnskap problematisk. Likevel videreføres generell del, der blant annet felles kulturarv indikerer et epistemisk kunnskapssyn. Med LK20, som er en videreføring av LK06, vil man forvente at den konstruktivistiske kunnskapen også videreføres, men med større innslag av epistemisk kunnskap, slik intensjonen er om innholdsorientering gjennom kjerneelementene. I kjerneelementene i norskfaget finner vi «tekst i kontekst.» Der står det at «Tekstene skal

knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2020) og impliserer dermed at skjønnlitterære tekster skal leses i sin litteraturhistoriske kontekst, noe som aktualiserer både periode og forfatterportrett, og indikerer et epistemisk kunnskapssyn. Dette kan i prinsippet bety at forfatterportretter får sterkere betydning i lærebøkene produsert under LK20 enn i de produsert under LK06.

Grunnlaget for hypotesene baserer seg på at måten forfatterportrettene fremstår i lærebøkene sier noe om hvilket kunnskapssyn som rår i læreplanen, og dermed i lærebøkene da disse gjerne følger læreplanen. Det kunnskapssynet som kommer fram i læreplanen skal altså speiles i lærebøkene.

4 Metodisk del

I forrige kapittel formulerte jeg tre hypoteser, og diskusjonen min vil forfølge disse. Sammen vil de kunne si noe om den overordnede problemstillingen; *hvordan fremstilles skjønnlitterære forfattere i norskfagets lærebøker, og i hvilken grad speiler forfatterportrettene ulike læreplaners kunnskapssyn?*

Forfatterportretter eksisterte som en form for tekstsjanger i lærebøkene publisert under L97, og jeg vil benytte dette som et utgangspunkt for å undersøke om denne sjangeren eksisterer, og hvordan den eventuelt kommer fram, i lærebøker publisert under LK06 og LK20. Problemstillingen og prosjektets hensikt krever både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metodisk tilnærming og prosjektets pålitelighet, gyldighet, generaliserbarhet og transparens vil bli diskutert.

4.1 Metodisk tilnærming og datainnsamling

I min metodiske tilnærming har jeg benyttet meg av både kvalitativ og kvantitativ tilnærming, altså en «mixed method» (Thurén, 2009), eller metodetriangulering (Kvarv, 2021). Kvalitativ metode har vært hensiktsmessig fordi målet har vært å forstå og tolke et empirisk materiale og å utvikle innsikt, refleksjon og teorier (Thurén, 2009). Det empiriske materialet har her blitt frembrakt gjennom dokumentanalyse av tre læreverk produsert under de tre siste læreplanene. For å kunne analysere funnene i lærebøkene har det vært helt sentralt å kvantifisere det kvalitative materialet, slik at jeg som forsker får et bredt overblikk over resultatene (Thurén, 2009).

I mitt forskningsprosjekt har jeg gått i dybden på tre lærebøker som er produsert under de tre siste læreplanene, der framgangsmåten har vært preget av nærlesning. Det har blitt utarbeidet kategorier og kriterier som til en viss grad har blitt basert på funnene, men som også bærer preg av andre kilder (Egeland, 2000; Hide, 2005). Jeg har også kvantifisert mine kvalitative data ved å sette opp skjemaer som sammenligner de ulike bøkene. I disse skjemaene ser man hvor ofte et fenomen forekommer i den gitte læreboka, noe som styrker forskningens gyldighet og pålitelighet da dette kan etterprøves. Oppsummert har jeg benyttet meg av Wolfgang

Marienfelds tre ulike metoder for lærebokforskning på en balansert måte, og på den måten styrket mitt forskningsprosjekts posisjon (Angvik, 1982).

Fordi det i denne undersøkelsen er blitt utført en dokumentanalyse av tre ulike lærebøker, har den metodiske tilnærmingen vært preget av stegvis-deduktiv induksjon, også kalt SDI (Tjora, 2018). Ved å bruke SDI startet jeg med å velge ut lærebøker jeg kunne benytte meg av. For at resultatene skulle være mest mulig reliable, ønsket jeg å benytte meg av lærebøker fra samme produsent og/eller serie, men produsert under ulike læreplaner. Da jeg skulle undersøke aktuelle læreverk viste det seg å være utfordrende å finne lærebøker knyttet til L97, da biblioteker og skoler jeg kontaktet hadde kvittet seg med dette materialet. Til slutt kom jeg over et eksemplar og måtte derfor holde meg til dette. Lærebøker fra samme forlag og serie produsert under LK06 og LK20 var i motsetning til L97 enkelt å oppdrive på mitt lokale bibliotek. Lærebøkene som er produsert under LK06 og LK20 er fra Aschehoug og er fra serien «Fabel», mens læreboken produsert under L97 er fra Universitetsforlaget og er fra serien «Pegasus». Alle læreverkene er for norskfaget og 10. trinn.

Da det var etablert hvilke lærebøker jeg skulle benytte meg av begynte jeg å undersøke etter funn. Jeg har valgt en kronologisk tilnærming, både i bøkene og i rekkefølge, der Pegasus ble lest først, så Fabel 2006 og Fabel 2020. Jeg leste lærebøkene fra perm til perm og noterte alle funn som kunne være relevante. Deretter utarbeidet jeg kriterier for hva som kan kategoriseres som et forfatterportrett, før jeg analyserte alle funnene jeg hadde notert ned. Naturligvis ble mange av funnene luket ut, da de ikke holdt mål eller at de viste seg å ikke kunne brukes etter en skjønnsmessig vurdering. En kronologisk tilnærming har vært helt nødvendig da det dukket opp forfatterportretter i samtlige av kapitlene i flere av bøkene. Etter å ha notert ned alle funnene, redusert antallet og analysert har jeg sett de i lys av tilhørende læreplan og målene etter 10. trinn. Funnene blir sett på som en indeks på hvordan det som står i læreplanen kommer til syne gjennom en lærebok.

4.2 Analyseverktøy

Ut fra definisjonene på forfatterportrett, se kapittel 1.1, har jeg utarbeidet kriterier for hva som kan karakteriseres som et forfatterportrett i lærebøkene. For at en tekst skal være et forfatterportrett må den inneholde informasjon eller en skildring av forfatteren. Denne

informasjonen eller skildringen kan være av varierende omfang, men må inneholde minst ett av disse kriteriene: **levetid, oppveksts- og livsvilkår, forfatterstil, hva forfatteren var opptatt av og hva forfatteren er kjent for.**

Dersom det kun blir nevnt navn, andre kjente verk eller beskrivelse av det aktuelle verket vil det ikke karakteriseres som et forfatterportrett, da dette ikke er tilstrekkelig informasjon eller en skildring. Jeg har også valgt å ekskludere forfatterportrett som kun omtaler forfatterens navn og levetid, dersom levetid er blitt nedskrevet som fødsels- og dødsår. I tabell 1 er kriteriene oppført i venstre kolonne med tilhørende beskrivelse av kriteriet i høyre kolonne.

Tabell 1

Levetid	Årstall for fødsel/død, sentralt om epoken knyttet til forfatteren, kulturelle kjennetegn.
Oppveksts- og livsvilkår	Familiesammensetning, økonomi, arbeid, bosted(er), endringer, opplevelser, helse et cetera.
Forfatterstil	Typiske trekk i litterære verk. Stilistisk.
Hva forfatteren var/er opptatt av	Tema. Politikk, samfunn, kjønn, likestilling, oppveksts- og livsvilkår, følelsesliv, identitet, relasjoner, natur et cetera. Gjelder privat og i tekster.
Hva forfatteren er kjent for	Kjente verk, kjente standpunkt.

For å kunne analysere tendenser og sammenligne de ulike lærebøkene har jeg utarbeidet tabeller som vil gi oversikt over resultatene. I Tabell 2 vil antall ganger et kriterium har blitt oppfylt bli nedskrevet. På denne måten vil man kunne få en oversikt over hvilket innhold som er mest fremtredende i de tre læreverkene. Det er epistemisk kunnskap som fylles inn her, og et høyt prosenttall indikerer at læreboken fremmer et epistemisk kunnskapssyn, og omvendt dersom tallet er lite, da vil det indikere at boken i liten grad bygger opp om et epistemisk kunnskapsbegrep. I følge denne oppgavens logikk vil et lite prosenttall da indikere at boken bygger på det konkurrerende konstruktivistiske kunnskapsbegrepet.

I tabell 3 vil vi se en oversikt over hvor mange forfatterportretter som oppfyller de ulike antall kriteriene. Antall kriterier vil stå i venstre kolonne og antall forfatterportretter som oppfyller det angitte antallet kriterier vil stå i den høyre kolonnen. Dette sier noe om variasjon i innholdet til forfatterportrettene i bøkene, og jeg innfører her begrepet *betydelig innhold*, som i denne sammenhengen benyttes om de forfatterportrettene som oppfyller 4 eller flere kriterier. For å skape et mer nyansert bilde av funnene og deres innhold, har jeg telt opp antall setninger i forfatterportrettene. Dette vil gi en indikator på mengden i tillegg til innholdet. Dette har vært helt nødvendig da innholdet, kriteriene, i to portrett kan være likt, men mengden, antall setninger, varierer. Dette kommer fram i tabell 4 sammen med konteksten.

Tabell 2

	Levetid	Oppveksts- og livsvilkår	Forfatterstil	Opptatt av	Kjent for
Pegasus, L97					
Fabel, LK06					
Fabel, LK20					

Tabell 3

Kriterier	Antall
1	
2	
3	
4	
5	

Når det kommer til innholdet i forfatterportrettene er det sentralt å plassere de ulike forfatterportrettene i ulike kategorier, da det er kunnskapssyn denne oppgaven har som formål å undersøke. Kategoriene baserer seg på konteksten forfatterportrettet blir presentert i, om det er forfatterportrettet som er mest fremtredende eller om det er annen informasjon som er

hovedbudskapet. Kategoriene brukt er «egen kontekst» og «annen kontekst». Er forfatterportrettet presentert i sin egen kontekst innebærer dette at forfatteren utgjør en kontekst for tekstlesningen. Dette kan komme til syne ved at informasjon om forfatteren blir presentert, da gjerne i form av de kriteriene som er utarbeidet. Her er det forfatteren som er i fokus, og forfatterportrettet fungerer som en kilde til informasjon om forfatteren, slik at forfatteren er en egen kontekst som må forstås og som kan prege den eventuelle teksten som vil bli presentert. Tekst i kontekst, i denne situasjonen her, handler om at forfatterportrettets funksjon er å sette teksten i en kontekst. Her er det teksten som er i fokus og som skal settes i kontekst der forfatterportrettet fungerer som en støtte til teksten. Et eksempel på dette er at forfatterens stil blir beskrevet og så følger det et teksteksempel for å belyse dette. Dersom forfatterportrettet havner i kategorien «annen kontekst» betyr det at forfatteren ikke utgjør en ramme for tekstlesningen.

Tabell 4

	Egen kontekst	Annen kontekst	Antall setninger/spredning
Pegasus, L97			
Fabel, LK06			
Fabel, LK20			

I tillegg til disse kriteriene vil det bli presentert ett funn som ikke er et forfatterportrett, men som er sterkt tilknyttet forfatterportrettene og deres funksjon. Dette funnet kommer fra det siste læreverket, Fabel 2020, og er blitt tatt med fordi boken har en fremstilling av hvordan en kontekst for en litterær tekst kan konstrueres og dette er relevant for bokens fremstilling av forfatterportretter, og også indikativ for kunnskapssynet som kommer frem i læreverket.

4.3 Kvalitetsvurdering

Vi har tre kriterier som er godt etablerte og benyttet som indikatorer på kvalitet i forskning; reliabilitet/pålitelighet, validitet/gyldighet og generaliserbarhet. Jeg, slik som Tjora (2018), vil

benytte meg av de norske begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet her. Et annet viktig begrep her er transparens, og fungerer som et verktøy for pålitelighet.

Gyldighet

Gyldighet i forskning er knyttet til om forskeren har undersøkt det hen sier at hen skal undersøke, altså om svarene vi finner faktisk er svar på spørsmålene vi har stilt (Tjora, 2018). Jeg har undersøkt hvilket kunnskapssyn og læringssyn som kommer fram i de tre siste læreplanene og i tre lærebøker i norsk som tilhører hver sin læreplan. Dette har blitt undersøkt ved å systematisk utarbeide kategorier som er relevante for alle lærebøkene, slik at det ikke oppstår favorisering av lærebøker fra min side. Her kommer svakheten knyttet til kvalitativ innholdsanalyse fram, da jeg som forsker har utarbeidet kriterier etter nærlesningen, og på den måten har kunnet velge ut kriterier som svarer på mine forutinntatte holdninger. Dette har gjennomgående blitt forsøkt unngått for å styrke forskningens gyldighet. Kriteriene for hva som kan karakteriseres som et forfatterportrett ble utarbeidet i etterkant av gjennomgangen av alle tre lærebøkene. På denne måten ville jeg få innblikk i hva som kjennetegner et forfatterportrett i alle læreverkene. I tillegg til å benytte meg av lærebøkene som referanseramme, har jeg også benyttet meg av Hide (2005) og Egeland (2000) sine beskrivelser for et objektivt perspektiv på hva en beskrivelse eller skildring av en forfatter pleier og bør inneholde.

Pålitelighet

Pålitelighet innen kvalitativ forskning er utfordrende. Fordi subjektivitet er en stor del av forskningen og kan ikke fullstendig nøytralitet eksistere. Pålitelighet i den positivistiske tradisjonen har et ideal om nøytrale eller objektive observatører. For å styrke pålitelighet må forskeren kunne henviser til det som er egne analyser og det som er det faktiske datamaterialet. Et viktig aspekt ved kvalitative metoder er forskerens opplevelse og vurderinger av materialet som subjektiv aktivitet, og man kan dermed ikke operere med fullstendige objektive sannheter i denne sammenhengen (Tjora, 2018). Ettersom at jeg arbeider med dette prosjektet på egenhånd, vil det være rom for å rette et kritisk blikk mot min pålitelighet. Først og fremst handler det om subjektivitet på ulike områder, da mine bevisste eller ubevisste forutinntatte holdninger og meninger kan komme til syne. På bakgrunn av dette vil det henvises til tabellene som viser til resultatene som er kommet fram gjennom prosjektets undersøkelser. Her vil

leseren kunne avgjøre hvorvidt analysen jeg foretar meg holder forskningsetiske mål, basert på de kvantitative resultatene presentert.

Transparens

Transparens handler om hvor nyansert forskeren formidler analysen og metodikken, og er et helt sentralt kvalitetsaspekt (Tjora, 2018). For å kunne kalle en tekst for et forfatterportrett har jeg utarbeidet noen kriterier. Likevel har det dukket opp situasjoner der det har vært nødvendig å ta en skjønnsmessig vurdering på om en tekst er et forfatterportrett eller ikke, selv om det oppfyller kriteriene. I disse situasjonene har det handlet om tekster som oppfyller kun ett kriterium, der konteksten har vært en annen eller det kun har vært snakk om når en forfatter levde. For eksempel vil man på side 278 i Pegasus, for L97, finne fire portretter av norske menn som var engasjerte i språkdebatten. Disse har jeg valgt å ikke ta med som forfatterportretter, til tross for at noen av de var forfattere også, da det er ikke i den konteksten de blir presentert.

Det er viktig å redegjøre for mine forutinntatte holdninger knyttet til dette forskningsprosjektet. Som nevnt tidligere har jeg utarbeidet to hypoteser som vil være sentrale når jeg skal diskutere funnene i lys av teorien fra kapittel 2 og 3. Hypotesene er utarbeidet uten å ha foretatt nøye undersøkelser på temaet, men er det jeg tror jeg vil finne. På bakgrunn av dette har jeg gjennomgående vært nødt til å stoppe opp og sjekke om dette preger funnene og vurderingen av disse. Derfor har enhver tekst som kan være relevant i alle tre lærebøkene blitt notert ned og gjennomgått en rekke ganger, dette for å sikre gyldighet og pålitelighet.

Generaliserbarhet

Det å arbeide med forskning som skal være generaliserbar innebærer at man har et større datautvalg å analysere (Thurén, 2009). På den måten kan man i større grad se hvilke trender som utspiller seg i de ulike læreplanepokene. På grunn av det begrensede omfanget vil det være utfordrende å oppnå generaliserbarhet. Undersøkelsen kan likevel virke supplerende til annen forskning og kan være inspirasjon til videre forskning på feltet. Jeg vil påstå at det i dette prosjektet er rom for å diskutere om naturalistisk generalisering er oppnådd ettersom at funnene i forskningen er redegjort for i den grad at leseren kan selv vurdere om funnene kan ha gyldighet

for egen forskning (Tjora, 2018). For mitt prosjekt vil jeg si at det er naturalistisk og/eller moderat generaliserbarhet, da det gjennomgående er redegjort for de valg som er tatt og det vil da være opp til leseren å avgjøre hvorvidt min forskning kan være gyldig for eget bruk.

5 Funn

Materialet som har blitt undersøkt er tre lærebøker i norsk for 10. trinn som er produsert under de tre siste læreplanene; Pegasus fra L97, Fabel fra LK06 og Fabel fra LK20. For å lettere kunne skille mellom Fabel produsert under LK06 og Fabel produsert under LK20, vil de bli omtalt som Fabel 2006 og Fabel 2020. Forfatterportrettene i disse lærebøkene har blitt undersøkt som mulige indikatorer på kunnskapsbegrepet i læreplanene.

5.1 L97 - Pegasus, norsk for 10.klasse: språk og litteratur

I læreboken til L97 finner vi 21 forfatterportretter i løpet av bokens 384 sider. Av disse 21 forfatterportrettene har 9 det jeg vil omtale som et betydelig innhold, noe som vil si at portrettene huker av for 4 eller flere kriterier, se tabell 5. Videre kan vi se på hvor mange ganger de ulike kriteriene blir oppfylt i disse forfatterportrettene i tabell 6. Om disse forfatterportrettene kommer fram i en egen kontekst eller i en annen kontekst kan man se oversikten på i tabell 7.

Tabell 5

Kriterier	Antall i Pegasus
1	-
2	7
3	5
4	4
5	5

Tabell 6

	Levetid	Oppveksts- og livsvilkår	Forfatterstil	Opptatt av	Kjent for

Pegasus, L97	19	9	13	13	16
	90,4%	42,8%	61,9%	61,9%	76,1%

Tabell 7

	Egen kontekst	Annen kontekst	Antall setninger i snitt/ spredning
Pegasus, L97	18	3	14 / 2-40

I innholdsfortegnelsen står 19 av 21 forfattere nevnt under sine respektive kapitler. De første forfatterportrettene møter vi i kapittelet «Dramatikk», der vi finner 7 forfatterportretter av kjente dramatikere som Ludvig Holberg, August Strindberg og Jens Bjørneboe. Noe som er verdt å bemerke seg i bokens kapitler er at forfatterportrettene av August Strindberg, Henrik Ibsen, Knut Hamsun og Olav Duun brer seg over to sider og er alle av betydelig innhold. Halvveis inn i boka har vi altså kommet over fire forfatterportretter av betydelig innhold og i en sjenerøs mengde. I det siste kapittelet i Pegasus har lærebokforfatterne tatt for seg et tema som en rekke forfattere har skrevet om, der både forfattere og tekster presenteres. Hver forfatter har et eget forfatterportrett før deres verk presenteres.

18 av forfatterportrettene blir presentert i sin egen kontekst, mens 3 blir presentert i en annen kontekst. Antall setninger er i snitt på 14 setninger per portrett, med et spenn på 2 til 40 setninger. Når det kommer til innholdet i forfatterportrettene, kan vi se på tabell 5 og 6. I tabell 4 finner vi en oversikt som viser hvor mange kriterier som ble oppfylt i forfatterportrettene. 7 av forfatterportrettene er korte, med kun 2 kriterier oppfylt, mens 9 av forfatterportrettene har 4 eller flere kriterier oppfylt. I tabell 6 ser vi at de aller fleste forfatterportrettene beskriver forfatterens levetid, noe som gjerne kommer til syne ved å nevne året forfatteren ble født og eventuelt året de døde. Videre er kategoriene 'forfatterstil', 'opptatt av' og 'kjent for' fremtredende i godt over halvparten av forfatterportrettene. Kriteriet som blir tatt opp i færrest forfatterportretter handler om forfatterens oppvekst- og livsvilkår, og er muligens det kriteriet som gir mest innsyn i deres personlige liv. Til tross for at det er det kriteriet som er minst fremtredende, dukker det likevel opp i over 40% av forfatterportrettene. 4 av 5 kriterier blir oppfylt i over 50% av forfatterportrettene.

5.2 LK06 - Fabel 10: norsk for ungdomstrinnet (2006)

I læreboken produsert under LK06 finner vi 18 forfatterportretter i løpet av bokens 453 sider. Av disse 18 forfatterportrettene har 2 det jeg vil omtale som et betydelig innhold, se tabell 8. Videre kan vi se på hvor mange ganger de ulike kriteriene har blitt oppfylt i disse forfatterportrettene i tabell 9. Om disse forfatterportrettene kommer fram i en egen kontekst eller i en annen kontekst kan man se oversikten på i tabell 10.

Tabell 8

Kriterier	Antall i Fabel 2006
1	-
2	7
3	9
4	2
5	-

Tabell 9

	Levetid	Oppveksts- og livsvilkår	Forfatterstil	Opptatt av	Kjent for
Fabel, LK06	17	8	6	2	16
	94,4%	44,4%	33,3%	11,1%	88,8%

Tabell 10

	Egen kontekst	Annen kontekst	Antall setninger i snitt/spredning
Fabel, LK06	11	7	5 / 2-9

Forfatterportrettene som er i bokens tekstsamling blir nevnt i innholdsfortegnelsen. Det første forfatterportrettet dukker opp 1/3 inn i læreboka. Bokens andre forfatterportrett omhandler Henrik Ibsen, men er oppstykket og fordelt over 10 sider til fordel for fagstoff om drama og stykket Vildanden. 4 av forfatterportrettene dukker opp før side 248, og 14 av forfatterportrettene dukker opp etter. Skillet markerer der lærebokens tekstsamling starter. 77% av forfatterportrettene finner vi altså i tekstsamlingen. Noe som er interessant i disse forfatterportrettene er at selv om de kan huke av for en rekke kriterier hver seg, er de svært korte. Antall setninger i portrettene varierer fra 2 til 9, med et snitt på 5 setninger per forfatterportrett. 8 av forfatterportrettene sier noe om forfatterens oppvekst- og livsvilkår, men for 7 av disse gjelder dette én setning som sier noe om hvor de er kommet fra eller hvor de bor.

Kriteriet «levetid» og «kjent for» er henholdsvis de mest fremtredende, der de kommer fram i 94,4% og 88,8% av portrettene. Hva forfatterne er opptatt av forekommer i 11% av portrettene. 12 av forfatterportrettene presenteres i sin egen kontekst, mens 6 presenteres i en annen kontekst. For eksempel er forfatterportrettet om Kjell Askildsen (Ibid s. 316) av betydelig innhold, men består av 5 setninger. Alle forfatterportrettene i tekstsamlingen står før teksten som skal leses. Hvis man ser på forfatterportrettet til Lars Mæhle (Ibid s. 332) består det av 5 setninger, men det som handler om forfatteren er skrevet på 2 setninger.

5.3 LK20 - Fabel 10: norsk for ungdomstrinnet (2020)

I læreboken produsert under LK20 finner vi 7 forfatterportretter gjennom bokens 448 sider. 5 av forfatterne blir nevnt i innholdsfortegnelsen. Av disse 7 forfatterportrettene har 2 et betydelig innhold, se tabell 11. Videre kan vi se på hvor mange ganger de ulike kriteriene blir oppfylt i disse forfatterportrettene i tabell 12. Om disse forfatterportrettene kommer fram i en egen kontekst eller i en annen kontekst kan man se oversikten over i tabell 13.

Tabell 11

Kriterier	Antall i Fabel 2020
1	-
2	2

3	3
4	1
5	1

Tabell 12

	Levetid	Oppveksts- og livsvilkår	Forfatterstil	Opptatt av	Kjent for
Fabel, LK20	6	6	3	3	4
	85,7%	85,7%	42,8%	42,8%	57,1%

Tabell 13

	Egen kontekst	Annen kontekst	Antall setninger/ spredning
Fabel, LK20	3	4	8 / 4-18

Som man ser i tabell 11 finner man forfatterportretter med ulikt innhold, og man ser at de har en spredning på selve innholdet i tabell 12. Den typen informasjon som kommer fram i de fleste portrettene er henholdsvis forfatterens levetid og deres oppveksts- eller livsvilkår. Hva forfatteren er kjent for kommer fram i 4 av portrettene. Forfatterstil og hva forfatteren var/er opptatt av kommer frem i tre portretter hver. Boken nevner en rekke forfattere, men av disse er det kun 7 som kan kategoriseres som forfatterportretter. For eksempel har boken en tidslinje der en rekke kjente forfattere blir nevnt, men kun med navn og fødsels- og dødsår, noe som tilsier at det ikke holder mål. 3 av portrettene presenteres i sin egen kontekst, mens 4 presenteres i en annen kontekst. I snitt er hvert forfatterportrett på 8 setninger, med en spredning på 4 til 18 setninger. Det lengste forfatterportrettet vi finner i Fabel er om Amalie Skram, der hennes forfatterportrett huker av for alle kriteriene. Hennes lange forfatterportrett står mellom to andre forfatterportretter av betydelig innhold i samme kapittel, «les tekster i kontekst».

På side 272 er overskriften «Sett tekst i kontekst – fire punkter» etterfulgt av «Å forstå sammenhengene i teksten er skrevet i, når, hvor, av hvem og hvorfor er viktige biter i

puslespillet det er å forstå en tekst», med påfølgende punkter som lyder som følger «1. Beskriv teksten du har lest. 2. Utforsk forfatterens liv og tekster. 3. Utforske den litteraturhistoriske perioden teksten er plassert i. 4. Sammenlikn teksten med andre tekster.»

6 Diskusjon

Dette prosjektet har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan fremstilles skjønnlitterære forfattere i norskfagets lærebøker, og i hvilken grad speiler forfatterportrettene ulike læreplaners kunnskapssyn?

Oppgaven har undersøkt kunnskapsbegrepet i de tre siste læreplanene og hvordan dette kommer til syne i tre lærebøker produsert under disse læreplanene. I forrige kapittel presenterte jeg funnene fra lærebøkene, og i dette kapitlet vil jeg utdype disse. Diskusjonen delt inn i to kapitler. I dette kapitlet vil funnene bli tolket og diskutert; de vil bli sett i lys av det teoretiske rammeverket, hypotesene vil bli drøftet og skoleforskeres syn på læreplaner som policy-dokumenter blir diskutert. I det neste kapitlet vil de didaktiske implikasjonene bli diskutert. Her skal vi se på læring i læreplanens gjeldende kunnskapssyn, norskfagets innhold, samt noen avsluttende kommentarer til prosjektet.

6.1 Oppsummering av funn

Nå som funnene har blitt presentert i kapittel 5, vil de i dette delkapitlet bli diskutert. Funnene er oppsummert og samlet i tabellene under.

Tabell 14

	Levetid	Oppveksts- og livsvilkår	Forfatterstil	Opptatt av	Kjent for
Pegasus, L97	19 90,4%	9 42,8%	13 61,9%	13 61,9%	16 76,1%
Fabel, LK06	17 94,4%	8 44,4%	6 33,3%	2 11,1%	16 88,8%
Fabel, LK20	6 85,7%	6 85,7%	3 42,8%	3 42,8%	4 57,1%

Tabell 15

Kriterier	Antall i Pegasus	Antall i Fabel 2006	Antall i Fabel 2020
1	-	-	-
2	7	7	2
3	5	9	3
4	4	2	1
5	5	-	1

Tabell 16

	Egen kontekst	Annen kontekst	Antall setninger i snitt/ spredning
Pegasus, L97	18 65,7%	3 14,2%	14 / 2-40
Fabel, LK06	11 61,1%	7 38,8%	5 / 2-9
Fabel, LK20	4 42,8%	3 57,1%	8 / 4-18

6.1.1 Pegasus og L97

Kunnskapssynet som kommer fram i Pegasus er etter min tolkning av funnene tydelig epistemisk. Forfatterportrettene i Pegasus er tradisjonelt epistemiske i den forstand at det er rikelig med eksempler på epistemiske kunnskaper som årstall, verker, deres oppvekst, liv og forfattestil et cetera. For eksempel har vi forfatterportrettet av Olav Duun. Portrettet er representativt for hvordan boken presenterer sine forfattere. Pegasus vektlegger disse epistemiske faktaene om forfatterne, og boken inneholder hele 21 forfatterportretter som oppnår de kriteriene som er satt. 44% av forfatterportrettene er her av betydelig innhold og typen innhold, altså kriteriene, er godt representerte i samtlige portretter gjennom et snitt på nesten 14 setninger per forfatterportrett. 18 av forfatterportrettene presenteres i sin egen kontekst, mot 3 som presenteres i en annen kontekst. I innholdsfortegnelsen finner vi 19 av 21 forfatterportretter, som betyr at jeg og Pegasus i stor grad er «enige» om hva som kategoriseres som et forfatterportrett.

Et læreverk i norskfaget skal rekke å dekke over en rekke temaer, men Pegasus tilbyr likevel 4 lange forfatterportretter som brer seg over omtrent 2 sider hver. Disse forfatterportrettene gjennomgår alle kriteriene for et forfatterportrett og tilbyr omfattende epistemisk kunnskap om forfatterne. Disse portrettene er blant de som presenteres i sin egen kontekst. Det at nesten alle forfatterportrettene i Pegasus presenteres i sin egen kontekst sier noe om hvordan læreboka vektlegger den epistemiske kunnskapen etter tolkning av læreplanen. I disse forfatterportrettene er det tekstutdrag, men likevel presenteres det slik at forfatterne utgjør en ramme for tekstlesningen, de utgjør en kontekst.

Når man ser på det siste kapittelet i Pegasus, kan man se at forfatterne blir presentert i hvert sitt forfatterportrett, før en tekst skal leses. Teksten kan ses på som et eksempel på forfatterskapet som ble redegjort for, og jeg tolker det dermed som at vi her ser forfatter i kontekst. Her ser vi igjen tendenser til at læreboka fremmer kunnskap om forfatteren før teksten skal leses. Dette kan tolkes begge veier, som at forfatterportrettene kommer fram i

Olav Duun (1876–1939)

Menneske og maktene heter den siste boka Olav Duun gav ut, i 1938. Tittelen kan godt stå som motto for hele forfatterskapet hans. I alle bøkene sine skriver han om hvordan de sterke maktene i naturen er med og former skjebnene til menneskene, og om hvordan de skjulte maktene i menneskesinnet kan bli til ondskap i trange miljøer.

Duun ble kjent med den muntlige fortellekunsten under oppveksten i Nord-Trøndelag, og måten han skrev på, fikk sterke drag av det han da hørte. Hovedpersonene hans er bønder og fiskere, og Duun lar dem snakke dialekt i en muntlig og levende stil. Han visste at bruken av dialekt ville avgrense salget av bøkene, men han måtte skrive slik han fant det mest naturlig. Og selv om bøkene aldri ble bestselgere her i landet, nådde de langt ut i verden. Allerede i Duuns levetid ble de oversatt til ni språk. «Olav Duuns bøker er verdensbøker,» skrev ei tysk avis.

egen kontekst eller en annen kontekst. Innledende til kapittelet ser man at temaet skal belyses i form av forfatterstilene, da det er hvordan forfatterne har valgt å begi seg ut på tematikken som er det sentrale i tekstene. Min tolkning blir da at portrettene utgjør sin egen kontekst, men der verk og forfatter skal forstås sammen og teksten settes derfor i (forfatterens) kontekst.

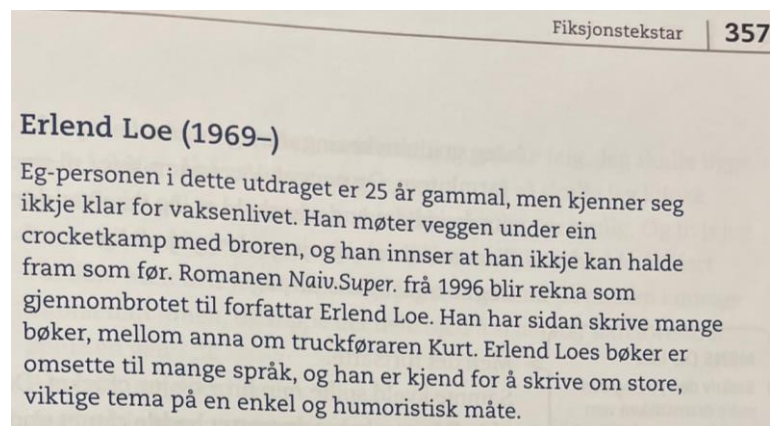
Pegasus følger læreplanens intensjoner, etter hva jeg har undersøkt, i stor grad. Læreplanen hadde en intensjon om å styrke den nasjonale styringen av innholdet, slik at man kan utarbeide sterke felles referanserammer for den oppvoksende slekt. Gjennom sin litterære kanon, som ikke var forpliktende, men heller rettleidende, har Pegasus tatt for seg en rekke sentrale skjønnlitterære forfattere og presentert dem med et rikt innhold hvor epistemiske fakta dominerer. Innholdet har vært preget av ulike typer fakta med varierende innhold og lengde på portrettene, noe som er helt i tråd med cultural-literacy-trenden som anser kultur-spesifikk kunnskap som et premiss for literacy-kompetansen, og min hypotese er med dette styrket.

6.1.2 Fabel 2006 og LK06

Kunnskapssynet som kommer fram i Fabel 2006 tolker jeg som konstruktivistisk. Et forfatterportrett tilsier i teorien epistemisk kunnskap, men likevel forstår jeg læreboken med et tydelig konstruktivistisk perspektiv. Dersom man ser bort fra bokens siste del, inneholder Fabel 2006 kun 4 forfatterportretter. Bokens siste del er en tekstsamling der 77% av bokens forfatterportretter står. Kun 2 av bokens 18 portretter er av betydelig innhold, og når man ser det i lys av antall setninger per portrett og hvilke kriterier som er mest fremtredende tyder det på en konstruktivisme som rår.

Hvor mange ganger kriteriene blir oppfylt

i Fabel 2006 sier noe om hvilken kunnskap boken vektlegger. Det mest fremtredende kriteriet er levetid og hva forfatteren er kjent for, med henholdsvis 94,54% og 88,8%. Hva forfatteren er kjent for kommer ofte fram gjennom kjente verk de har skrevet. De andre kriteriene blir nevnt langt færre ganger, som forfatterstil og hva forfatterne var eller er opptatt av, med sine henholdsvis 33,3% og 11,1%. Oppvekst- og livsvilkår representeres dog i hele 44,4% av



portrettene, men det er sentralt å nevne at i flertallet av disse, 6 av 8, kommer dette fram som kort informasjon om hvor de er fra eller hvor de bor. Her ser vi at boken ikke vektlegger den typen kunnskap som er sentral for å få et overblikk over hvilken kontekst forfatterne skrev i.

Forfatterportrettene i tekstsamlingen er et svært interessant funn fordi dette også sier noe om hvilken status boken tillegger forfatterportretter som sjanger og kunnskapskilde. I tekstsamlingen finner vi en rekke verk, i sin helhet og i utdrag, der hvert verk kommer etter forfatterportrettet. Her forsøkes det å sette teksten i en kontekst, som er forfatteren, men portrettene er gjennomgående svært korte, sett bort fra 2 av de 14, der snittet på antall setninger ligger på 5 per forfatterportrett, som i portrettet over av Erlend Loe. 11 av forfatterportrettene, der 10 av disse er i tekstsamlingen, blir presentert i sin egen kontekst. Dette vi jeg anse som noe misvisende fordi strukturen i tekstsamlingen er slik at forfatterportrettet kommer før verket, noe som gjør at forfatterportrettene innledende blir presentert i sin egen kontekst. Ser man til portrettene før tekstsamlingen er 3 av 4 presentert i en annen kontekst.

Slik jeg forstår LK06s intensjoner svarer Fabel 2006 til sin læreplan. Innholdsstyringen i læreplanen nedtones, og med det faller forfatterportrettene i skyggen av annen kunnskap. Det er få forfatterportretter av betydelig innhold, noe som sier at boken ikke vektlegger en sterk epistemisk kontekst til forfatterne. De to forfatterportrettene som er av betydelig innhold er på 5 og 6 setninger, noe som forteller meg at de dekker ulike fakta, men svært lite om hvert av kriteriene. Det kulturelle dannelsingsaspektet nedtones i denne planen, men fordi generell del er videreført fra forrige læreplan, der de felles referanserammene utheves, tolker jeg det som at Fabel 2006 har fulgt sin læreplan og fremmer felles referanserammer ved å inkludere en rekke forfatterportretter. I tillegg er det konstruktivistiske perspektivet fra læreplanen fremtredende ved at variasjonen er lav, innholdet tynt og mesteparten av portrettene ligger i tekstsamlingen.

6.1.3 Fabel 2020 og LK20

Kunnskapssynet som kommer fram i Fabel 2020 er, slik som Fabel 2006, tydelig konstruktivistisk. Det mest interessante funnet i Fabel 2020 er at det kun er 7 forfatterportretter. Det er en jevn spredning på hvilke kriterier som er mest fremtredende, og over halvparten av portrettene blir presentert i sin egen kontekst. Kunnskapen som vektlegges knytter seg til levetid og oppveksts- og livsvilkår, og kriteriene som er minst fremtredende kommer fram i 42,8% av

portrettene. Dette tolker jeg som at boken anerkjenner det epistemiske perspektivet fordi typen innhold er jevn, men fordi det kun er 2 portretter med betydelig innhold er det ikke det kunnskapssynet som vektlegges mest.

På bakgrunn av det få antallet forfatterportretter tolker jeg det som at

boken vektlegger en konstruktivisme, og ikke epistemisk kunnskap om forfatterne, og dette kommer spesielt tydelig fram på side 272. Selv om det ikke er et forfatterportrett har jeg valgt å ta det med fordi dette funnet skulle vise seg å være den mest tydelige indikatoren på kunnskapssyn i Fabel 2020. Her finner man oppskriften elevene skal følge når de skal konstruere en kontekst for teksten de skal lese, og innebærer å blant annet utforske forfatterens liv, tekster og den litteraturhistoriske perioden. Se illustrasjon. Her skal elevene selv finne og plukke ut, altså konstruere, relevant kunnskap. I kapittelet er det ganske tydelig at målet er at elevene skal lese disse tekstene i kontekst, og man møter først utdraget, så forfatteren. Vi møter 3 forfatterportretter som inneholder mye epistemisk kunnskap. Kun ett av de tre portrettene er av betydelig innhold, men likevel inneholder de mye kunnskaper med et spenn på 7-18 setninger hver, og henter inn igjen det epistemiske kunnskapssynet. For å konkludere med et kunnskapssyn i Fabel 2020 kan vi se på et eksempel. Før utdraget til «Hellemyrsfolket» av Amalie Skram, ett av de siste forfatterportrettene, står det at man må forstå teksten for å beskrive den. Likevel får ikke leseren noen informasjon om konteksten teksten ble skrevet i før etter de har lest utdraget. Det betyr at man leser utdraget, får presentert en kontekst og dermed begynner å tolke ut fra konteksten man har blitt presentert. Dette peker mot epistemisk kunnskap, men ut fra en ontologisk forståelse av kunnskap er dette likevel en konstruktivisme fordi man har et ontologisk behov for å konstruere mening i tekster man møter (Malnes, 2022).

Læreboken Fabel 2020 samsvarer på mange måter godt med læreplanens intensjoner og innhold. Den inneholder epistemisk kunnskap om forfattere, slik tekst i kontekst og overordnet del tilsier, men det er svært få av dem, i tråd med den konstruktivistiske delen av læreplanen. Med innføringen av tverrfaglige temaer risikerer man at de fagspesifikke kunnskapene blir utydelige, noe som kommer fram i Fabel 2020. De fagspesifikke kunnskapene i norskfaget

Sett tekst i kontekst
- fire punkter

Å forstå sammenhengene teksten er skrevet i, når, hvor, av hvem og hvorfor er viktige biter i puslespillet det er å forstå en tekst. For å sette teksten i kontekst, har vi valgt fire punkter vi skal arbeide med etter at vi har lest teksten:

- 1 Beskriv teksten du har lest.
- 2 Utforsk forfatterens liv og tekster.
- 3 Utforsk den litteraturhistoriske perioden teksten er plassert i.
- 4 Sammenlikn teksten med andre tekster.

innebærer, blant annet, å lese tekst i kontekst, men elevene får svært få muligheter til dette i læreboka. Når de får mulighet til det, er det gjennom et konstruktivistisk perspektiv.

6.2 Henrik Ibsen som kontekst for tekstlesning

Henrik Ibsen blir presentert i alle tre lærebøkene, og alle tre lærebøkene tar for seg *Vildanden*. Slik kan vi få eksemplifisert hvordan lærebøkene forstår sine respektive læreplaner og hvordan forfatterportrettet blir presentert som et resultat av det.

I Pegasus går læreboken rett på sak og Ibsen blir presentert i sin egen kontekst, med overskrifter og sammenhengende tekst om hans liv, virke og forfatterskap, se eksempel på neste side. Læreboken ser ut til å ha plukket ut et par forfattere de ønsker å gå i dybden på, der Henrik Ibsen er én av flere de har gjort dette med, med sine 40 setninger over 2 sammenhengende sider. I Fabel 2006 og Fabel 2020 er bildet ganske annerledes; her blir han presentert i en annen kontekst. I denne konteksten er ikke forfatteren som er viktig for å forstå verket, men han blir brukt som en ramme for å forstå det fortellertekniske. Se eksempler på neste side. For eksempel står det på side 164 i Fabel 2020; «Henrik Ibsen lar som regel ikke mer enn to eller tre personer snakke sammen i hver scene.» før et avsnitt som omhandler replikker i dramasjangeren. Hans forfatterportrett i Fabel 2006 og Fabel 2020 består av henholdsvis 8 setninger over 10 sider og 6 setninger over 14 sider. Informasjonen vi får om Ibsen i Fabel 2006 og Fabel 2020 blir altså brukt for å eksemplifisere ulike metoder og teknikker i dramasjangeren og i det aktuelle verket. Når man bruker forfatterportretter som en indeks for å utforske kunnskapssyn, er dette et eksempel på hvordan de tre lærebøkene forstår sin læreplan.

En stor dikter vokser fram

1850- og 1860-årene var en litterær overgangperiode. Romantikk og realisme eksisterte side om side. Ibsen hadde til nå skrevet sine skuespill i den romantiske tradisjonen. Han hentet handlingen i stykkene fra historien, personene var helter og språket kunne minne om sagastilen. Publikum tok godt imot stykkene hans, men noen stor suksess hadde han ikke opplevd. Nå ville han bort, og i 1864 fikk han endelig anledning til å reise til utlandet. Han hadde lenge prøvd å få et reisestipend, men først da Bjørnstjerne Bjørnson grep inn, ordnet det seg.

Nå reiste Henrik Ibsen ut av Norge. Han ble borte i 27 år, og i alle de årene var han bare hjemom på et par korte besøk. Han slo seg ned i Italia, og der trivdes han godt. På avstand greidde han å se alt det hjemlige med nye øyne. I 1866 kom *Brand*, et dramatisk dikt, som fikk fine kritikker. Nå fikk Ibsen dikterlønn fra den norske stat, og selvtiliten vokste.

I 1867 kom *Peer Gynt*. Det er også et drama på vers. Her leker Ibsen med rim og rytme og viser at han er full av fantasi og humor. Stykket inneholder alt som hørte nasjonalromantikken til – fjell og troll, bondebryllup og vakre ungjenter, drømmer og

Regissør: ein person som tolkar manuskriptet, bestemmer korleis miljøet på scenen skal sjå ut, og instruerer skodespelarane

Scenetilvisingar

I *scenetilvisingane* står det som regel både korleis skodespelarane skal bevege seg, og korleis scenerommet skal sjå ut. Somme dramatikarar skriv òg korleis skodespelarane skal oppføre seg, mens andre overlèt det heilt til regissøren.

Ibsen var nøye på korleis miljøet i skodespela hans skulle framstillast på scenen. Slik ville Ibsen at familien Ekdals atelier i andre akt skal sjå ut:

Henrik Ibsen i Pegasus

Hver akt er igjen delt inn i *scener*. En scene er en situasjon i skuespillet, for eksempel en dialog. I *Villanden* er det flere scener i hver akt, og scenene skifter når personer går ut eller inn av rommet. Ibsen lar som regel ikke mer enn to eller tre personer snakke sammen i hver scene.

Henrik Ibsen i Fabel 2006

Henrik Ibsen i Fabel 2020

Den litteraturhistoriske konteksten er vektlagt i Pegasus ved at epistemiske fakta om forfatteren blir presentert i sin egen kontekst, slik at eleven kan bruke denne konteksten for å forstå verket ut fra sin kulturhistoriske kontekst. I Fabel 2006 er det ingen tvil om at Ibsen blir presentert i en annen kontekst. I denne sammenhengen tilsier det da at elevene selv skal plukke ut den faktakunnskapen de får om Ibsen og konstruere en kontekst for verket. I Fabel 2020 står dette omtrent likt som i Fabel 2006, men det er overraskende at det epistemiske ikke er mer fremtredende. Slik hypotesen min antok, med kjerneelementet tekst i kontekst, skal verket knyttes til den kulturhistorisk konteksten, men fordi denne forfatterkonteksten ikke kommer eksplisitt fram ser det ut til at det er opp til eleven å plukke ut relevant kunnskap og konstruere denne konteksten. Det er i stor grad opp til diskusjon hvorvidt Henrik Ibsens forfatterportrett i Fabel 2006 og 2020 i det hele tatt kan kalles for et forfatterportrett. Teksten oppfyller mine kriterier, men det er ikke et portrett i den forstand at teksten har som hovedhensikt å skildre for å «gi likhet, tolke eller karakterisere en person» (Erik Mørstad, 2018).

Som vi nå har sett er det forskjeller mellom kunnskapssynet som rår i L97s lærebok, Pegasus, og LK06 og LK20s lærebøker, Fabel 2006 og Fabel 2020. Vi får i Pegasus flere gode eksempler på hvordan læreboka vektlegger epistemisk kunnskap om forfatterne. I disse eksemplene ser vi hvordan forfatteren blir presentert i et gjennomgående forfatterportrett før teksten som skal leses, og forfatteren blir dermed en ramme, eller en kontekst, for tekstlesningen. Når vi forsøker å finne noe lignende i Fabel 2006, ser vi at vekten ikke ligger på forfatteren, men på teksten. Her er det teksten som skal fram, og forfatteren nevnes i lys av tekstens kontekst. Fra L97 til LK06 har vi altså gått fra 'forfatteren og teksten' til 'teksten og forfatteren'. I Fabel 2020 er det de få forfatterportrettene som er utslagsgivende for tolkningen av kunnskapssyn.

En svært tydelig forskjell mellom bøkene er hvor mange forfatterportretter som kan sies på være av betydelig innhold. Fabel 2006 har langt færre forfatterportretter av betydelig innhold

enn Pegasus og Fabel 2020, og vi får med det en antydning til konstruktivisme i Fabel 2006 og epistemisk kunnskap i Pegasus og Fabel 2020. Pegasus skiller seg ut ved at forfatterportrettene har et svært varierende innhold, med stor spredning i antall setninger og et høyt snitt. Her har Fabel 2006 og Fabel 2020 få setninger og et lavt snitt i forhold.

6.3 Hypoteser

Etter min forståelse av læreplanene utarbeidet jeg hypoteser etter hvordan jeg forventet at kunnskapssynet skulle være. Hypotesene har tenkt at Pegasus vil fremme epistemisk kunnskap om forfatterne, noe som blir svært nedtonet i Fabel 2006, men kommer tilbake i noen grad i Fabel 2020. Dette har på noen måter blitt styrket. Kort oppsummert er hypotesene blitt til slik fordi L97 fremmer et tydelig epistemisk kunnskapssyn med sin sterke innholdsstyring og tydeliggjøring av felles kunnskaper og referanserammer. I LK06 forsvinner den sterke innholdsstyringen, med læreplanmål som er mer resultatorientert og prinsipper for opplæring som vektlegger elevens individuelle forutsetninger med en tyngde på individuelt hensiktsmessige læringsstrategier. LK20 er en videreføring av LK06, men med innføringen av kjerneelementene er «tekst i kontekst» ett av norskfagets kjerneelementer der kulturhistorisk kontekst blir nevnt. Min hypotese om Pegasus og L97 viste seg å stemme. De mange omfattende portrettene med betydelig innhold representerer dette epistemiske synet.

Hypotesen om Fabel 2006 og LK06 viste seg å bli styrket, men stemte ikke helt. Hypotesen antok at den epistemiske kunnskapen skulle forsvinne i større grad enn den gjorde i Fabel 2006. Antall forfatterportretter er høyt, og flertallet presenteres i sin egen kontekst, men få er av betydelig innhold. Det er dog noe misvisende at flertallet presenteres i bokens tekstsamling, og flertallet i sin egen kontekst. Denne delen av boken har som hensikt å presentere en rekke tekster som elevene skal jobbe med, og foran disse tekstene har vi da forfatterportrettene. Kunnskapen Fabel 2006 vektlegger knytter seg til levetid og hva forfatterne er kjent for. Hva forfatterne er kjent for er en sentral epistemisk fakta, men stående alene fungerer det etter min mening mer som en legitimering. Da jeg undersøkte hvilke portretter som sa noe om oppveksts- og livsvilkår fant jeg ut at 7/8 inneholdt kun én setning om dette, og da i form av hvor de kom fra eller hvor de bodde, som Kolbein Falkeid som «kjem frå Haugesund» (Ibid s. 421) eller Simon Stranger som «bur i Oslo» (Fostås et al., 2015, p. 154). På bakgrunn av dette, selv om boken kan se ut

til å fremme epistemiske kunnskaper om forfatterne, ligger hovedvekten på et konstruktivistisk kunnskapssyn, noe som styrker min hypotese

I Fabel 2020 hadde jeg en forventning om at forfatterportrettene skulle komme «tilbake», men jeg tok feil her, de forsvant aldri med Fabel 2006. Forfatterportrettene ble i snitt lenger, men det ble langt færre av dem. Likevel fikk vi fram et tydeligere epistemisk kunnskapssyn, slik jeg trodde på bakgrunn av «tekst i kontekst», med bokens tre siste forfatterportretter. Det konstruktivistiske kunnskapssynet er dog sterkt tilstede med oppskriften på hvordan man skal konstruere en kontekst, og med mangelen på forfatterportretter i bokens tekstsamling, noe forgjengeren hadde, betyr det muligens at elevene selv skal konstruere en kontekst til tekstsamlingens tekster. I læreplanen skal kjerneelementene fungere som en innholdsorientering, der det under «tekst i kontekst» står at teksten skal leses i sin litteraturhistoriske kontekst. Min hypotese bygde på at denne innholdsorienteringen kom til å føre til en vektlegging av epistemiske fakta i forfatterportrettene presentert i sin egen kontekst, noe det kun delvis har gjort.

6.4 Læreplaner som policy-dokument: kunnskap fra L97 til Kunnskapsløftet

En rekke skoleforskere har uttrykk at de oppfatter læreplaner som et policy-dokument heller enn et faglig dokument. Dette utgjør et svært sentralt diskusjonsmoment i debatten om kunnskap i Kunnskapsløftet og OECDs rolle i læreplanarbeidet.

I forkant av L97 mente man at elevene var blitt for avhengig av læreren og var urovekkende lite selvstendige i læringsprosessen (Digre, 1996). En doserende lærer var lite ønskelig og lærerens rolle skal ikke være å fylle «tomme» elever med kunnskap, men heller fungere som en veileder i læringsprosessen (Innst.S.nr.15 (1995-1996)). Likevel skal skolen være kunnskapsorientert og faglig sterk. Med et epistemisk kunnskapssyn på selve innholdet, anerkjenner læreplanen viktigheten av at elevens forutsetninger blir tatt i betraktning. Den sterke innholdsstyringen var dog for noen for ekskluderende og elitistisk (Bjørnsrud, 2009).

Men, hva lå egentlig til grunn for at L97 måtte skiftes ut? Svaret her er selvfølgelig sammensatt av en rekke faktorer, men PISA-sjokket oppfattes som en utløsende årsak. Peder Haug (2004)

var forskningsleder i evalueringen av Reform 97. Han argumenterer for at de store systematiske forskjellene mellom elever i grunnskolen hadde andre årsaksforklaringer enn kun elevforutsetninger. Ifølge Haug var skolen før og under L97 konstruert slik at den favnet om de gjennomsnittlige som har for tradisjon å fungere godt i denne skolen. Likevel må ikke L97 forstås som mislykket. Den fikk for kort tid til å virkelig vise sitt potensiale som en læreplan, og det er her det virkelig blir spennende innenfor læreplanutvikling. PISA-sjokket kom kun få år etter at L97 ble innført, og iverksatte prosesser for en ny læreplan som ville være bedre tilpasset det samfunnet vi beveget oss mot. Det samfunnet OECD mente vi beveget oss mot (Sjøberg, 2007).

Ved årtusenskiftet var det ny tematikk i vinden; hvem kan skape den beste skolen tilpasset den globale økonomien og arbeidsmarkedet? Hvilket land kan produsere den høyest kvalifiserte arbeidskraften? OECD ble opprettet på 60-tallet for å fremme internasjonal handel og økonomisk vekst, og har i løpet av de siste årene blitt dominerende innen utdanningspolitikk med begreper som «livslang læring» (Sjøberg, 2014). Deres PISA-test fungerer som en rangering av hvilke land som er best på vei mot å nå målet om en fleksibel kompetanse som kan tilpasses et globalt arbeidsmarked i rask endring. PISA-testen måler 15-åringers kompetanse i tre temaer; lesing, matematikk og naturfag, og resultatene fra den første testen kom på 2000-tallet og viste at norske elever var under OECD-gjennomsnittet i lesing og matematikk, og langt under gjennomsnittet i naturfag. Kun få år senere kom det en ny læreplan, og det er ikke tilfeldig. Den nye læreplanen utformes innenfor OECDs rammeverk om ferdigheter og kompetanser, der et sentralt mål er at elevenes utdanning skal knyttes til arbeidsmarkedets behov (Sjøberg, 2014). På den måten nedtones det kulturelle dannelsingsaspektet i L97, med grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige kompetanser, og epistemisk kunnskap erstattes av fleksibel kompetanse i å konstruere kunnskap. Denne nye læreplanen tok altså en helomvending fra den læreplanen som hadde blitt innført kun 10 år tidligere. Overgangen fra L97 til LK06 markerte en stor strukturell og innholdsmessig endring, fra kultur og innholdsorientering i L97 til endemålsorientering i LK06.

Selv om OECD er en uavhengig organisasjon uten en tydelig politisk agenda, sett bort fra tro på markedskrefter og frihandel, har organisasjonen stor utdanningspolitisk makt på grunn av sin status og etos. Det er en rekke ting man kan stille seg kritisk til når man skal diskutere OECD og utdanningspolitikk, men jeg vil her ta for meg to punkter. Først og fremst er det det

faktum at OECD er en organisasjon som fremmer økonomisk utvikling, vekst og frihandel i en global konkurranse der PISAs overordnede mål er «å evaluere hvor godt skolesystemet i de ulike landet forbereder elevene til videre studier, yrkesliv og en aktiv deltakelse i samfunnet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det andre punktet tar utgangspunkt i Hirsch og hans syn på literacy der man ikke kan forstå literacy uten cultural-literacy. PISA testene tester det de mener er «autentiske tekster» basert på «real life challenges», og testene går gjennom et omfattende kontrollregime slik at de kan sendes ut til alle OECD-landene (Sjøberg, 2007). Kunnskap er situert og kan ikke uproblematisk la seg overføre til andre miljøer, og ut fra en forståelse om at språket er ladet med en rekke kulturelle faktorer som spiller en rolle for tolkning, er dette problematisk uten å utdype det ytterligere (Phillips & Soltis, 2000). På bakgrunn av dette stiller jeg meg kritisk til at den norske læreplanen tilpasser seg OECDs forventinger om en fleksibel og overførbar kompetanse som skal være gyldig i et globalt marked.

Når jeg da spør hvilken kunnskap, så er det ifølge dagens norske utdanningspolitikk en konkurransedyktig kompetanse som knyttes til arbeidsmarkedets behov. Kunnskapsløftet er tuftet på idéer som er inspirert av OECDs mål og teorier om grunnleggende ferdigheter, og ikke på forskningsfeltets mange teorier. Kunnskaper og ferdigheter som sammen utgjør en fleksibel kompetanse som kan nyttes i et globalt marked der utvikling og økonomiske interesser står sentralt. Evne til kontinuerlig fornyelse er verdsatt, og for å nå dette må læreplanen vektlegge en konstruktivisme og oppøve elevene i kontinuerlig fornyelse, eller læring om læring. Men er læring om læring det viktigste vi lærer bort til elevene våre? Hva sier skoleforskere, og hvilken kunnskap mener de er viktig? Mer enn 2000 skoleforskere har signert og stilt seg bak et brev som kritiserer måten PISA-testene er basert på OECDs økonomiske mål og ikke pedagogisk og didaktisk forskning som skoleforskere og eksperter representerer. Økonomiske mål og deltakelse i et globalt marked har lite med elevens læring å gjøre (Nergård & Penne, 2016).

7 Didaktiske implikasjoner

Denne delen av diskusjonen vil ta utgangspunkt i hvilken kunnskap skolen fremmer og i hvilken grad det samsvarer med relevant forskning på området, samt de didaktiske implikasjonene dette vil kunne medføre. Til slutt har jeg noen avsluttende kommentarer om skoledebattens diskurs.

7.1 Sammendrag

Dette prosjektet har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan fremstilles skjønnlitterære forfattere i norskfagets lærebøker, og i hvilken grad speiler forfatterportrettene ulike læreplaners kunnskapssyn?

Oppgavens teoretiske rammeverk har tatt for seg utviklingen av kunnskapsbegrepet og hvordan det former dagens syn på kunnskap. Kunnskap har tidligere vært sterkt knyttet til et epistemisk kunnskapssyn, men etterhvert som kunnskapen har blitt mindre allmenngyldig har det vokst fram en konstruktivisme. Et epistemisk kunnskapssyn tilsier at kunnskapsobjektet er slik det er i seg selv, uten innblanding fra mennesket. Kunnskapen er sikker, gyldig og under konsensus. I et konstruktivistisk kunnskapssyn skal kunnskapen konstrueres av individet, der en rekke faktorer spiller inn for hva som kan anses som sann eller riktig kunnskap. Begrepene er sentrale i et læringsperspektiv fordi de sier noe om hvordan man skal lære, og fungerer som nøkkelbegreper i denne oppgaven. Det er i lys av disse begrepene jeg har undersøkt læreplanene og lærebøkene.

Læreplanene har blitt undersøkt med mål om å avdekke gjeldende kunnskapssyn. I L97 fant jeg ut at et epistemisk kunnskapssyn tvil dominerte læringsmålene. Læreplanen vektlegger, og legger tydelige føringer på, at innholdet skal utgjøre en fellesreferanseramme og videreføre norsk kulturarv. Kunnskapssynet er tydelig epistemisk fordi læreplanen ikke legger opp til at individet selv skal få velge hvilken kunnskap som er relevant eller gyldig. Gjennom mine undersøkelser av læreboka avdekket jeg at den i stor grad speiler sin læreplan. Forfatterportrettene er mange og generelt lange, nesten halvparten er av betydelig innhold og flertallet presenteres i sin egen kontekst. De fungerer som en kilde til kunnskap om et verk eller en tid, og kunnskapen man får om forfatterportrettene kan fungere som en ramme, eller en kontekst, for tekstlesning. Min hypotese, som antok nettopp dette, ble da styrket.

LK06 skiller seg fra L97 ved at innholdsorienteringen forsvinner, elevens subjektivitet styrkes og læreplanen får en sterk endemålsorientering, og læreplanen legger med det opp til at det er opp til elevene å velge ut relevant og gyldig kunnskap. Kunnskapssynet i LK06 er derfor langt mer konstruktivistisk enn L97 fordi det dreier seg om en opplæring i å anskaffe seg kunnskaper. Undersøkelsene avdekket at læreboka speiler sin læreplan. Forfatterportrettene var mange, men ble kortere, fikk mindre innhold og et fåtall var av betydelig innhold. Læreplanen legger opp til at elevene selv må avdekke resten av kunnskapen om forfatterne for å skape en kontekst rundt tekstlesningen. Læreboka legger etter min tolkning opp til en konstruktivisme fordi kunnskapene presentert er mangelfulle i den grad at de ikke kan utgjøre en fullstendig kontekst.

LK20 er en videreføring av LK06, og preges også av et konstruktivistisk kunnskapssyn. Men, læreplanen innfører kjerneelementet «tekst i kontekst», med mål om en sterkere innholdsorientering, noe som tilsier at læreplanen også vektlegger epistemisk kunnskap. Dette skaper da en forventning om at læreboka fremmer epistemisk kunnskap om forfatterne, selv om den i hovedsak er konstruktivistisk. I læreboken fant jeg dog ut at boken kun delvis speiler læreplanens kunnskapssyn. Den har redusert antall forfatterportretter betraktelig, de er generelt korte og få er av betydelig innhold, samt at boken presenterer en oppskrift på å skape en kontekst for tekstlesning. I stedet for at kjerneelementet fletter inn et epistemisk kunnskapssyn ser det i stedet ut til at det konstruktivistiske kunnskapssynet blir videreført i læreboka, og at læreboka løser problemet ved å vise til hvordan en kontekst skal konstrueres.

7.2 Læring i en konstruktivistisk læreplan

Fra L97 til Kunnskapsløftet har vi gått fra en læreplan som vektlegger epistemisk kunnskap og som tillegger den individuelle arbeidsprosessen mye oppmerksomhet, til en læreplan som fjerner den epistemiske innholdsorienteringen med sterk vekt på den individuelle arbeidsprosessen og individets forutsetninger. Videre til en læreplan som viderefører den individuelle arbeidsprosessen og individets forutsetninger, men med en intensjon om sterkere innholdsstyring som ikke kommer tydelig nok fram.

I denne utviklingen fra L97 til Kunnskapsløftet har det handlet mindre om fag, pensum og undervisning og mer om metoder, læringsstrategier, arbeidsmåter et cetera (Foros, 2006). Med økt fokus på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål følger økt oppmerksomhet mot tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan forstås som et likestillingsverktøy som kommer til uttrykk gjennom mer oppfølging eller større frihet, samt mer ansvar for egen læring. Denne friheten takler dog noen elever svært dårlig. Blant guttene sliter en del med denne læringsmetoden og underpresterer av den grunn. Jentene er typisk mer samvittighetsfulle og presterer gjerne bedre. På bakgrunn av dette, og i tråd med individualistiske tendenser, er det naturlig at metakognisjon, selvregulering og selvkontroll blir trukket fram som spesielt viktig i fagfornyelsen (Skarpenes, 2021).

Læring i en konstruktivistisk læreplan kan forstås i lys av det OECD vektlegger som en nødvendig kompetanse for å kunne delta i et konkurrerende globalt marked. Det er ikke tilfeldig at læreplanen skiftet sitt dominerende kunnskapssyn fra epistemisk til konstruktivistisk med overgangen til Kunnskapsløftet. Læring i en konstruktivistisk læreplan har både positive og negative sider. Det gir eleven mulighet til å oppøve en selvstendig konstruksjonskompetanse, noe som vil kunne bidra til livslang læring og er en ettertraktet ferdighet i det globale markedet. Men, dette forutser at eleven har de nødvendige verktøyene. I et konstruktivistisk kunnskapssyn er det individet som skal konstruere kunnskapen. Desto mindre kunnskap som gis til eleven i lærebøkene, i desto større grad må elevene selv konstruere kunnskapen, på samme måte vil det fungere motsatt. Desto mer kunnskap som gis til eleven i lærebøkene, i desto mindre grad står de selv ansvarlig for å konstruere kunnskapen. Variabler som påvirker denne kunnskapen er språk, sosiale praksiser og tenkning, variabler som vi vet at elevene ikke kontrollerer. De kan ikke velge hva som har formet deres språkutvikling, de kan ikke velge hvilke sosiale praksiser de er innlemmet i. Når læreplanen, og læreboka, legger ansvaret på individet som skal lære å definere kunnskapen, altså hvilken kunnskap som er viktig, fraskriver de seg delvis ansvaret i opplæringa.

Når læreplanen da legger opp til en konstruktivisme innebærer det en forutsetning om at elevene allerede er innlemmet i fagets kunnskapstradisjoner. Det krever en metaforståelse å avgjøre hvilken kunnskap som er relevant og nødvendig i en gitt fagtradisjon, en metaforståelse som er svært krevende for mange elever (Skarstein, 2013). Metakognisjon handler om tenking om egen tenking og innebærer i denne sammenhengen å vite hva det er man ikke forstår, og slik tette

kunnskapshullet (Flavell, Miller, & Miller, 2002). Det innebærer en evne til å kontrollere og reagere når man innser at forståelsen svikter. Utviklingen av en metakognitiv kompetanse læres trolig best i sosiale sammenhenger og er en type ferdighet som langsomt overføres fra en kompetent voksen til eleven (Pressley & McCormick, 1995). Slik som med språklige erfaringer, spiller de kunnskaps erfaringene eleven bringer med seg inn i skolen en viktig rolle fordi det kan bety at eleven allerede vet hvordan man skal velge ut relevant kunnskap, men det kan også bety at elever som ikke har tilegnet seg denne erfaringen i hjemmemiljøet, vil være avhengige av å lære dette på skolen (Penne, 2014). Å lære seg epistemisk kunnskap som er gjort tilgjengelig gjennom boken er en helt annen form for læring enn å konstruere kunnskap. Å konstruere kunnskap krever flere nivåer av metaforståelse; hva som er relevant kunnskap, hvilken kunnskap som er relevant dersom en oppgave skal løses, hvor man skal lete etter kunnskapen og hvordan den skal fremstilles.

En rekke studier problematiserer det at elevene får ansvar for faglige valg og dermed ansvar for egen læring (Dalland & Klette, 2012; Foros, 2006; Lyngsnes, 2007). Marte Blikstad-Balas (2016) gjennomførte en studie om skolens tekstpraksiser etter økt digitalisering i skolehverdagen. Hennes funn er relevante i denne sammenhengen fordi hun undersøker hvem som definerer tekstpraksisene, hvilke tekstpraksiser det er og deres implikasjoner, og vi kan bytte ut 'tekstpraksiser' med 'kunnskap'. I studien fant hun ut at elevenes tekstpraksiser i større grad enn tidligere defineres av individet selv, og de subjektive preferansene får stort spillerom. Her er årsaksforklaringen todelt; skolens literacy har blitt mer individualisert og skolens tekster har dermed blitt mindre forankret i institusjonelle literacypraksiser. Skolens tekster har gjennom økt digitalisering blitt utvidet til å inneholde også det elevene velger ut som relevant kunnskap, og det blir dermed opp til eleven å velge hvilke kilder hen skal bruke, og også avgjøre hvilken kunnskap. Dette kan resultere i at det benyttes tekster som ikke er forenlig med skolens tekstpraksiser og ikke er pedagogisk tilrettelagt, som igjen kan skape stor avstand mellom skolens forventning til kunnskap og elevenes selvvalgte kunnskap. Dersom denne avstanden blir for stor kan det føre til et uheldig spenningsforhold.

Når man da legger opp til en økende individualisering i læringsprosessene kan det ha svært uheldige konsekvenser. De elevene som er pliktoppfyllende og innlemmet i fagets diskurs og kunnskapstradisjoner vil kunne dra nytte av denne friheten. Det større handlingsrommet vil kunne videreutvikle disse kunnskapene, men det er ikke alle elever som har disse

forutsetningene. Det er også elever i et klasserom som ikke er like, om i det hele tatt, innlemmet i fagets kunnskapstradisjoner, og de vil derfor ikke nødvendigvis dra nytte av denne friheten. Med frihet følger ansvar, og dette ansvaret om å velge ut hvilke tekster (eller kunnskaper) som er relevante for skolens tekstpraksiser (kunnskapstradisjon) blir vanskeligere og vanskeligere, sier Blikstad-Balas (2016). Meland (2011) konkluderte med noe lignende i sin studie av «ansvar for egen læring» av videregående elever. Når hennes resultater fra videregående elever gir uttrykk for at ansvar for egne læringsprosesser og innhenting av kunnskaper på egenhånd er utfordrende, er det grunnlag til å tro at dette også gjelder grunnskoleelever.

Vektleggingen av grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier er helt sentrale aspekter ved utviklingen av metakognisjon, og går inn under en konstruktivisme. Læring skjer når barnet selv kan sette sammen erfaringer og kunnskap til en personlig forståelse (Foros, 2012), men det betyr ikke at ansvaret skal legges på elevene, slik Foros hevder det i praksis later til å gjøre (Ibid s. 35). Når skolen da ønsker å jevne ut forskjeller mellom elever kan ikke læreplanen ta utgangspunkt i den «ideelle elev». Jeg, som Penne, ønsker derfor å rette blikket mot læringsteoriene heller enn lærere som en forklaring på at elever lærer forskjellig.

7.3 Norskfagets innhold

Kunnskapssamfunnet er dynamisk, det er liten tvil om det. I det dynamiske kunnskapssamfunnet fremmes det en konstruktivisme slik at man evner å ta del i endringene. Foros (2012) tenker seg at for å holde tritt i et samfunn der kunnskapen blir mindre allmenngyldig, må man ha allmenngyldige metoder, strategier og ferdigheter. Hargreaves (2004) deler denne tankegangen. Kontinuerlig fornyelse forutser at arbeiderne kan lære av seg selv og hverandre, samt evne til å tenke, lære og skape noe nytt. Dette perspektivet legger grunnlaget for at en konstruktivisme er nødvendig i opplæringen, men forholdet mellom epistemisk kunnskap og konstruktivisme er uklart og ofte implisitt. Når man forstår norskfaget slik som Aase (2010) gjør, der norskfaget består av tre ulike kunnskapsformer, og vitenskapsfaget norsk blant annet innebærer kunnskap om norsk tekstkultur kan man ikke utelukke epistemisk kunnskap som en av fagets bærebjelker. Kunnskap varierer ut fra hvilken tradisjon det diskuteres i, og i en norskfaglig tradisjon må man forstå norskfagets kunnskaper som noe som må inneholde alle aspekter, ikke kun deler av det. Hvis man utelukker én, vil norskfaget ikke kunne yte sitt potensiale, og dermed bli amputert.

I LK20 dreier den epistemiske kunnskapen seg om tekstenes kontekster, og når kjerneelementet «tekst i kontekst» skal fungere som en innholdsorientering, er det påfallende at dette ikke kommer tydeligere fram. Aase (2010) sier eksplisitt at den historiske og virkningshistoriske konteksten går inn under tekst i kontekst, samt vilkår for tekst og språk i kulturell kontekst er sentrale kunnskaper i norskfaget (Ibid s. 169). Hvorfor er Kunnskapsløftet da så unnvikende for å ha med epistemisk kunnskap? Norskfaget har tradisjonelt sett vært preget av et epistemisk kunnskapssyn, og kunnskap om språk og tekst har hatt en sterk rolle i litteraturhistorien og språkhistorien. Med en slik amputering ender man opp med et norskfag der kunnskapen omfavner ferdighetsaspektet, ikke det proposisjonale aspektet.

Når man skal ivareta norskfagets egenart samtidig som man har en opplæring som tilfredsstillende kunnskapssamfunnet vil jeg se til Wolfgang Klafkis teori om kategorial danning (Foros, 2012; Straum, 2018). Kategorial danning består av materiale og formale danningsteorier og innebærer en helhetlig tilnærming, der det materiale tar for seg danningens «hva» og det formale tar for seg danningens «hvordan». Ingen av disse tradisjonene kan stå alene, men må fungerer i et dialektisk forhold der man inkluderer det objektive og subjektive. Kunnskapssynet i LK06 ser ut til å mangle dette dialektiske forholdet, men med intensjonen om kjerneelementer som innholdsorientering i LK20 ser det ut til at læreplanen forsøker å favne om det subjektive og objektive. Men, som vi vet fungerer ikke læreplanens intensjon som tenkt, noe som fører til at læreplanen ikke har et dialektisk forhold til dannelsesoppdraget. I diskusjonen om dannelsens viktighet har selve innholdet i dannelsen tapt terreng. Prosessen må ta utgangspunkt i noe substansielt, opplæringa må ta utgangspunkt i en fordypning i det vesentlige for å sikre et optimalt resultat. Det formale, altså metodene eller strategiene, må knyttes opp mot et innhold fordi «mening oppstår og danning skjer bare i møte med en gjenkjennbar virkelighet» (Foros & Vetlesen, 2012, p. 107).

Men, hva er det dette innholdet skal være? I en konstruktivistisk læreplan er det opp til eleven å velge ut innholdet, men som undersøkelser har vist er ikke dette nødvendigvis gunstig for de elevene som ikke er innlemmet i fagenes kunnskapstradisjoner og diskurs. Elevene trenger hjelp til å sortere ut det som er av betydning for å kunne ta del i det Klafki sier er «eksemplarisk læring»; der fordypning i det vesentlige har en større verdi enn den spesifikke konteksten.

Skolefaglig kunnskap har en indre og ytre side, der fagenes egenart og struktur representerer den indre siden og fagenes anvendelse på aktuelle samfunnsproblemer er den ytre siden. Innholdet skal ikke i hovedsak være opp til eleven å bestemme, men må ta utgangspunkt i aktuelle nøkkelproblemer (Foros, 2012).

Det formale blir ivaretatt i norskfaget gjennom tilpasset opplæring, individuelle forutsetninger og fokus på elevenes egne læringsstrategier, men det materiale mister her sitt fotfeste gjennom en manglende innholdsorientering. Forfatterportretter kan fungere som en litteraturhistorisk eller kulturell kontekst, noe som knyttes opp mot innholdsorienteringen «tekst i kontekst». Når man skal forstå en tekst ut fra en ytre og indre kontekst vil forfatteren kunne fungere som en ytre kontekst når man skal drive med tolkningsarbeid, noe som er sentralt i norskfagets analytiske diskurs (Skarstein, 2022). Literacy er en forutsetning for å kunne forstå tekst i kontekst (Penne, 2010, 2013; Skarstein, 2022). UNESCO sin definisjon for literacy er ledende og sier blant annet at literacy er evnen til å tolke og forstå kommunikasjon i ulike kontekster (UNESCO, 2004). Skarstein (2022) viser til Scholes der et sentralt punkt ved opplæringen er at «elevene utvikler tolkningskompetanse som baserer seg på helheter og på den konteksten som helheten inngår i» (p. 56). Dette samsvarer med sentrale deler av UNESCOs definisjon av literacy, samt fagfornyelsens «tekst i kontekst» kjerneelement. Literacy i en skjønnlitterær kontekst innebærer, ifølge Penne (2013), å skulle reflektere aktivt over tekstenes mening i ulike kontekster. Literacy gir altså individet mulighet til å tolke og forstå, ifølge UNESCO, og evne til å reflektere over mening i kontekst, ifølge Penne. Skarstein (2013) tolker literacy som å handle om mer enn å dekode tekster, da det også handler om tekst i kontekst, og understreker de mange ulike kontekstene. Tekst skal, blant annet, leses i konteksten den litterære teksten handler i, den konteksten teksten har blitt til innenfor, de sjangerkonvensjonene teksten beror seg på, samt at teksten skal forstås ut fra de forhold teksten står i til andre tekster og hvordan teksten ble mottatt og forstått i sin samtid. Ved å få trening i å lese tekster slik kan elever få trening i å gå inn og ut av kontekster, og dermed «mestre» et literacy- og kunnskapssamfunn (Skarstein, 2013).

Norskfaget bør altså favne om både det materiale og det formale. Ved å veilede elevene inn i relevante strategier og metoder vil man favne om det formale, mens det materiale bør ta utgangspunkt i innhold forskning viser at har en større effekt ut over det konkrete.

7.4 Avsluttende kommentarer

I «For store forventninger?» (Bakken & Elstad, 2012) evalueres LK06, og konkluderer blant annet med at forskjellene i skolen fremdeles øker. I Bakken og Elstad belyser de at sosioøkonomiske forskjellene ikke er signifikant større under Kunnskapsløftet sammenlignet med før innføring. Dette tyder på at det ikke er en endring i sosioøkonomisk status som er årsaken, men forskjeller som stammer fra den sosioøkonomiske statusen kan heller ikke utelukkes. Uansett konkluderes det med at Kunnskapsløftet av 2006 ikke har en utjevning innvirkning. Det stilles spørsmål ved om Kunnskapsløftet kan ha bidratt til å øke forskjellene, ved at læreplanens kunnskapssyn er bedre tilpasset forutsetningene til elevene med høy sosioøkonomisk status, men det er det ikke belegg for å konstatere (Ibid s. 251). Dette er et svært interessant poeng, og selv om det ikke er belegg for å konstatere det er det likevel et punkt som i større grad burde debatteres.

Det er en rekke forskere som har undersøkt hvorfor forskjellene øker. Mye datamateriale gjør rede for hvorfor de flinke elevene klarer seg godt i skolen, mens de svake faller utenfor. Studier har funnet at gode resultater kan knyttes til den kulturelle kapitalen elevene møter skolen med. Dette handler om deres forforståelse og medierende språk. Elever som møter skolen uten kulturell kapital og/eller et medierende språk lykkes også i skolen, men da ligger det faktorer som motivasjon, et ønske om å lære til grunn og ikke minst dyktige lærere som systematisk kan føre dem inn i fagenes unike diskursive verden og tenkemåte (Nergård & Penne, 2016). Når man har et slikt datamateriale og en rekke forskere med grunnlag for å konstatere hvilket innhold opplæringa bør tuftes på, er det interessant at læreplanene ikke følger dette.

Når målsettinger for læreplaner ikke nås, peker Østerud (2010) på flere mulige årsaker. Blant annet kan det dreie seg om en mangelfull forståelse av samtidens samfunn, eller et utdatert kunnskapssyn. I lys av resultatene som har kommet fram, er dette et svært spennende diskusjonsmoment. Det ser ut til at Kunnskapsløftet har en forståelse av samtidens samfunn, fordi kunnskapssamfunnet, ifølge OECD, krever en fleksibilitet knyttet til kompetanse. Hyppige og kontinuerlige endringer forutsetter dette, noe som er i tråd med Hargreaves syn på læring i kunnskapssamfunnet. Den andre mulige årsaken er et utdatert kunnskapssyn. Dette nye kunnskapssynet i Kunnskapsløftet står som en motsetning til det gamle i L97, konstruktivismen

som når strider mot den epistemiske kunnskapen som var før LK06. Med LK20 blir det forsøkt å skape en mer helhetlig læreplan, med vekt på innhold og prosess, men når dette ikke kommer tydelig nok fram blir det likevel en konstruktivistisk læreplan som igjen er utformet for de elevene med forutsetninger tilpasset Kunnskapsløftet.

I skoledebatter er tendensen at man ønsker å peke ut noe som årsaken til at skolen ikke når sine mål. Den pedagogiske diskursen retter sine argumenter mot lærerne og det som skjer innenfor skolens fire vegger, mens samfunnsøkonomer henter sine argumenter utenfor. Det ser ut til at den pedagogiske diskursen er den som samsvarer best med den skolepolitiske diskursen. Når forskjellene mellom elever øker retter skoledebatten en pekefinger mot lærerne, noe som er svært misvisende når man går tilbake og ser på hva forskere mener kan ligge til grunn. Det er selvfølgelig ikke et enkelt svar på dette, og problematikken er sammensatt av en rekke faktorer. Jeg deler Aases syn og mener debatten i større grad må handle om læreplanenes kunnskapssyn. Kunnskap er ikke et «uskyldig» begrepet og må inkluderes i skoledebatten fordi det berører det didaktiske «hva», «hvordan» og «hvorfor». Denne faktoren må belyses slik at diskursen og læreplanarbeidet ikke kun retter skyld mot det som skjer innenfor skolens fire vegger, men heller objektivt drøfter de mange mulige sammensatte forklaringene og debatten må i sterkere grad rettes mot læreplanenes kunnskapssyn og ideologi.

Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2021). Konstruktivism (filosofi). In *Store Norske Leksikon*.
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 66(10), 367-379.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Retrieved from
- Berge, K. L. (2010). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. In H. Hølleland (Ed.), *På vei mot kunnskapsløftet - begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*: Anchor Books.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Skolens nye literacy. *Learning tech - Tidsskrift for læremidler, didaktikk og teknologi*. Retrieved from <https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107724>
- Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang. *I Fokus på pedagogiske tekster. Redigert av Selander, S & Skjelbred, D Notat 5/2001*. Retrieved from <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/index.html>
- Bøhn, E. D. (2020). Ontologi. In *Store Norske Leksikon*.
- Claudi, M. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, 2(2/2019), 1-13.
- Collin, F. (2009). *Konstruktivism*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet - På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonisering: en analyse av en læreplanreform*. Retrieved from Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf
- Dalland, C. P., & Klette, K. (2012). Work-Plan Heroes: Student Strategies in Lower-Secondary Norwegian Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-24. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.739200>
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, N. (2023). Portrett. In *Det Norske Akademis Ordbok*.
- Digre, L. (1996). Nye læreplaner og skolens hverdag. In L. Digre, H. R. Bergsager, & J. Pihlstrøm (Eds.), *Reform -97 - Fra skybrudd til jordnær virkelighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeland, M. (2000). *Hvem bestemmer over livet?: biografien som historisk og litterær genre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erstad, O., & Hovdenak, S. S. (2010). Kunnskap på dagsorden. In O. Erstad & S. S. Hovdenak (Eds.), *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development* (4 ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme: dilemmaer og spenningsforhold*: Cappelen akademisk forlag.
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk. In G. E. m.fl. (Ed.), *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama*. Oslo: Akademia.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragels*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossheim, H. (2021). Aristoteles. In *Store Norske Leksikon*.
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilssen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2015). *Fabel : norsk for ungdomstrinnet : Lærebok 10* (Nynorsk[utg.]. ed.). Oslo: Aschehoug.
- Grepperud, G., & Skrøvset, S. (2013). *Undervisningslære : eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In A. Moland & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet : utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forl.
- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4), 248-263. doi:<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-04-02>
- Haug, P. (2010). Reform 97 - eit grunnlag for kunnskapsløftet. In H. Hølleland (Ed.), *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hide, Ø. (2005). Biografi som teori, opplevelse og kilde til innsikt. In Ø. Hide (Ed.), *Erfaring og forståelse: biografi som teori og praksis* (pp. 1-35). Oslo: Unipub forlag.
- Hirsch, E. D. (1983). Cultural Literacy. *The American Scholar*, 52. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41211231>
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Skyggebjerg, A. K., . . . Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000-2017. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-17. doi:<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.05>
- Holmen, H. A. (2021a). Epistemologi. In: *Store Norske leksikon*.

- Holmen, H. A. (2021b). Ferdighetskunnskap. In *Store Norske Leksikon*.
- Holmen, H. A. (2021c). Proposisjonal kunnskap. In *Store Norske leksikon*.
- Holmen, H. A. (2022a). Kunnskap. In: *Store Norske Leksikon*.
- Holmen, H. A. (2022b). Teorier om kunnskap. In *Store Norske Leksikon*.
- Hovdenak, S. S. (2004). Et kritisk blick på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4), 316-330. doi:doi:10.18261/ISSN1504-2987-2004-04-06
- Hølleland, H. (2010). Innføring i kunnskapsløftet. In H. Hølleland (Ed.), *På vei mot kunnskapsløftet - begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Innst.S.nr.15 (1995-1996). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan*. Retrieved from <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-015/?vl=0>
- Irgens, E., & Dehlin, E. (2017). Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis. In M. B. Postholm (Ed.), *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (pp. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Isnes, A. (2010). Læreplanverket i Kunnskapsløftet. In H. Hølleland (Ed.), *På vei mot kunnskapsløftet - begrunnelser, løsninger og utfordringer* (pp. 184-199). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society*. London: Routledge.
- Johnsen, E. B., Lorentzen, S., Selander, S., & Skyum-Nielsen, P. (1997). *Kunnskapens tekster - Jakten på den gode lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B., & Engelsen, B. U. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(5), 404-415. doi:10.18261/ISSN1504-2987-2007-05-05
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Rapport nr.1). Retrieved from <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. (8203131476). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (8277264119). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Korsvold, T. (2013). Danning i barnehagen i et historisk perspektiv. In K. Steinsholt & M. Øksnes (Eds.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter* (pp. 45-68). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Norsk Kjerneelementer (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Hvordan referere til læreplanene*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-referere-til-lareplanene/#:~:text=L%C3%A6replanverket%20for%20Kunnskaps%C3%B8ftet%202020%20blir,2020%20samisk%20blir%20forkortet%20LK20S.>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag.
- Lundstøl, J. (1999). *Kunnskapens hemmeligheter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyngsnes, K. M. (2007). «Ansvar for egen læring» i norsk skole. *FoU i praksis*(1), 45-57.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 269-278. Retrieved from <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-03>
- Malnes, R. (2022). *Epistemologi og ontologi for studenter flest*. Oslo: Gyldendal.
- Meland, A. T. (2011). Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole. *Göteborg: Göteborg universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis*. Retrieved from https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/25569/gupea_2077_25569_2.pdf;jsessionid=3C6C26B9B0F96AEBA222D99CF7E69492?sequence=2
- Mørstad, E. (2018). Portrett. In *Store Norske Leksikon*.
- Mørstad, E. (2018). Portrett. Retrieved from <https://snl.no/portrett>
- Nergård, M. E., & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og kultur*, 2. doi:10.1826/issn.1504-3002-2016-02-02
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid*. (Doktorgradsavhandling). Universitet i Oslo, Oslo. (63)
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet - Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. In D. Skjelbred & A. Veum (Eds.), *Literacy i læringskontekster* (pp. 42-54). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Penne, S. (2014). Teoretisk bakgrunn for tre kvalitative studier med vekt på kultur, på identitet og på betydningen av medierende språk for læring. In B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Eds.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (pp. 16-31). Oslo: Novus.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2000). *Læring - Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Advanced educational psychology*. New York: Harper Collins.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Sivesind, K. (2003). *Nordiske læreplaner*. xx#: Læringsentere.
- Sjøberg, S. (2007). PISA and «Real Life Challenges»: Mission Impossible? In S. T. Hopman, Brinek, & Rezl (Eds.), *PISA according to PISA. Does PISA Keep What It Promised?* (pp. 203-224). Wien: LIT Verlag 2007.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet - Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30-43. doi:<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 38(1-2), 139-153. doi:10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet - en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. (Doktorgradsavhandling). Retrieved from <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/7694> Bergen Open Reserach Archive database.
- Skarstein, D. (2022). Litteraturhistorie som mål og middel - Hva kan elevers lesninger av eldre tekster fortelle oss? In M. B. Claudi & A. Norendal (Eds.), *Litteraturhistoriske muligheter: I forskning og undervisning* (pp. 55-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning*. no: Abstrakt forl.
- Smalås, A. E. (2015). *En analyse av skjønnlitteraturens posisjon i læreplaner fra 1939-2013*. (Masteroppgave). Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim.
- Sohlberg, P., & Sohlberg, B.-M. (2013). *Kunnskapens former - Vetenskapsteori och forskningsmetod*: Författarna och Liber AB.
- St.meld.nr.28(2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- St.meld.nr.30(2003-2004). *Kultur for læring*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Steinfeld, T., Aamotsbakken, B., & Claudi, M. B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget - historiske liner, aktuelle utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stigen, A., Tanøy, K. E., & Holmen, H. A. (2021). Erkjennelsesteori. In: Store Norske Leksikon.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. In *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (pp. 30-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømnes, Å. L. (1993). *Kunnskapssyn og pedagogikk: Historisk analyse og jamføring*: Tapir forlag.
- Stølen, T. (2022). Pragmatisme. In *Store Norske Leksikon*: Store Norske Leksikon.
- Syversen, T. G. (2018). Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsk læreren*, 1, 48-57. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68d7b13d9ba300016b4496/1567152058409/NL1-2018_G.Syversen.pdf
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO. (2004). What you need to know about literacy. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Den internasjonale studien PISA. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/#:~:text=Det%20overordnede%20m%C3%A5let%20til%20PISA,en%20aktiv%20delaktelse%20i%20samfunnet.>
- Utdanningsforbundet. (2018). Læreplanar - mellom teori, trendar og tradisjon. (Temanotat 3/2018). Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Østerud, S. (2010). Kunnskap i skolen - kunnskap i samfunnet. In O. Erstad & S. S. Hovdenak (Eds.), *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. In O. Erstad & S. S. Hovdenak (Eds.), *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433. doi:10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03

Vedlegg

Pegasus – L97					
Side	Forfatter	Setninger	Kontekst	Kriterier	Nr.
Kapittel 4					
80	William Shakespeare	5	Annen kontekst	3 Levetid Kjent for Forfatterstil	1
86-87	Ludvig Holberg	4	Annen kontekst	2 Kjent for Opptatt av	2
88-90	August Strindberg	25 2 sider	Egen kontekst	5 Levetid Kjent for Livsvilkår Opptatt av Forfatterstil	3
90-91	Bertolt Brecht	13	Egen kontekst	3 Levetid Opptatt av Kjent for	4
94-97	Samuel Beckett	11	Egen kontekst	3 Levetid Kjent for Opptatt av	5
97-99	Dario Fo	6	Egen kontekst	4	6

				Levetid Kjent for Opptatt av Forfatterstil	
100	Cecilie Løveid	6	Egen kontekst	2 Kjent for Forfatterstil	7
Kapittel 5					
103- 106	Henrik Ibsen	40 2 sider	Egen kontekst	5 Levetid Kjent for Oppvekstvilkår Livsvilkår Opptatt av Forfatterstil	8
Kapittel 9					
205- 207	Knut Hamsun,	18 2 sider	Egen kontekst	5 Levetid Forfatterstil Opptatt av Kjent for Oppvekstvilkår	9
217- 222	Olav Duun	27 2 sider	Egen kontekst	5 Levetid Oppvekstvilkår Opptatt av Kjent for Forfatterstil	10

222-227	Cora Sandel	18	Egen kontekst	4 Levetid Oppvekstvilkår Kjent for Opptatt av	11
227-229	Sigrid Undset	35	Egen kontekst	4 Levetid Opptatt av Kjent for Livsvilkår	12
Kapittel 13					
309-311	Merima Maja Brkic	11	Annen kontekst	2 Levetid Oppvekstvilkår	13
Kapittel 14					
322-328	Tarjei Vesaas	8	Egen kontekst	2 Forfatterstil Levetid	14
Kapittel 16					
370-371	Arne Garborg	6	Egen kontekst	2 Levetid Kjent for	15
372-373	Ivan Turgenjev	14	Egen kontekst	4 Levetid Kjent for Opptatt av	16

				Oppvekstvilkår	
373-374	Arnulf Øverland	19	Egen kontekst	5 Levetid Forfatterstil Opptatt av Kjent for Livsvilkår	17
374-375	Jens Bjørneboe	9	Egen kontekst	3 Levetid Opptatt av Forfatterstil	18
375-376	Einar Skjæraasen	8	Egen kontekst	3 Levetid Forfatterstil Kjent for	19
376	Jan Erik Vold	7	Egen kontekst	2 Levetid Forfatterstil	20
376-377	Arne Ruste	2	Egen kontekst	2 Levetid Forfatterstil	21

Fabel 2006 – LK06					
Side	Forfatter	Setninger	Kontekst	Kriterier	Nr.
Kapittel 8 – Roman					
154	Simon Stranger	4	Annen kontekst.	3	1

		(Tekstboble)		Levetid Kjent for Livsvilkår	
Kapittel 9					
180-189	Henrik Ibsen	8	Annen kontekst	2 Forfatterstil Kjent for	2
Kapittel 11 – Eitt land – mange språk					
224	Maria Navarro Skaranger	4 (Tekstboble)	Egen kontekst	3 Levetid Oppvekstvilkår Forfatterstil	3
229	Nils-Aslak Valkeapää	3	Annen kontekst	2 Levetid Kjent for	4
Fiksjonstekstar					
316	Kjell Askildsen	5	Egen kontekst	4 Levetid Kjent for Oppvekstvilkår Forfatterstil	5
322	Ingeborg Arvola	5	Egen kontekst	2 Levetid Opptatt av	6
332	Lars Mæhle	5	Annen kontekst	2	7

				Levetid Kjent for	
342	Knut Hamsun	9	Annen kontekst	3 Levetid Kjent for Forfatterstil	8
357	Erlend Loe	5	Annen kontekst	3 Levetid Kjent for Forfatterstil	9
416	Nordahl Grieg	9	Egen kontekst	3 Levetid Opptatt av Kjent for	10
419	Alf Prøysen	4	Egen kontekst	3 Levetid Kjent for Oppvekstvilkår	11
421	Kolbein Falkeid	4	Egen kontekst	3 Levetid Kjent for Livsvilkår	12
424	Marit Tusvik	3	Egen kontekst	2 Levetid Kjent for	13
426	Lars Saabye Christensen	3	Egen kontekst	2	14

				Levetid Kjent for	
428	Hege Siri	4	Egen kontekst	3 Levetid Kjent for Oppvekstvilkår	15
429	Rawdna Carita Eira	4	Egen kontekst	2 Levetid Kjent for Nominasjon/pris	16
434	Kjersti Bjørkmo	2	Egen kontekst	3 Levetid Kjent for Oppvekstvilkår	17
435	Art Spiegelman	6	Annen kontekst	4 Levetid Forfatterstil Oppvekstvilkår Kjent for	18

Fabel 2020 – LK20					
Side	Forfatter	Setninger	Kontekst	Kriterier	Nr.
Kapittel 7 – Opplev skuespill					
156	Jon Fosse	5	Egen kontekst	3	1

				Forfatterstil Levetid Livsvilkår	
158-172	Henrik Ibsen	6	Annen kontekst	2 Kjent for Forfatterstil	2
Kapittel 9 – Lytt til ord og lyd					
207	Nordahl Grieg	5 Tekstboks	Annen kontekst	2 Levetid Livsvilkår	3
213	Nikolai Frederik Severin Grundtvig	4 Tekstboks	Annen kontekst	4 Levetid Livsvilkår Kjent for Opptatt av	4
Kapittel 12 – Les tekster i kontekst					
275	Dorothe Engelbretsdatter	12	Egen kontekst	3 Levetid Oppvekstsvilkår Livsvilkår Kjent for	5
279-280	Amalie Skram	18	Egen kontekst	5 Levetid Oppvekstsvilkår Livsvilkår Kjent for Opptatt av Forfatterstil	6

283- 284	Torborg Nedreaas	7	Egen kontekst	3 Levetid Opptatt av Oppvekstvilkår	7
-------------	------------------	---	------------------	--	---