

Kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk

En studie av styringsdokumenter og forståelser blant norsklærere i videregående skole

Anniken Hotvedt Sundby



Avhandling for graden Philosophiae Doctor

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO
2024

© xxx, 2024

*Doktoravhandlinger forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 382*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: UiO.
Grafisk produksjon: Grafisk senter, Universitetet i Oslo.

Jo mer som kommer inn i et hode, jo mer blir det plass til.

Selma Lagerlöf

Forord

«Når du vil og tror på noe – da er du allerede halvveis», sa noen til meg da jeg var i starten av doktorgradsarbeidet. Disse ordene har jeg hatt med meg gjennom hele prosessen. De dagene framdriften har vært liten, eller frustrasjonen stor – da har dette sitatet vært godt å ha.

I det store og hele har det å ta en doktorgrad vært et privilegium. Mange har støttet og inspirert meg underveis, og alle disse fortjener en takk. Uten dere – ingen doktorgrad!

Mine to veiledere, Berit Karseth og Kari Anne Rødnes, har bidratt med faglig støtte og kunnskap om læreplaner og norskfaget. Dere har utfylt hverandre, og jeg har satt pris på at dere har gjort det på hvert deres vis, men alltid med blikket rettet mot det samme målet. Støtten, engasjementet og de konstruktive spørsmålene har hele veien hjulpet meg videre. Dere har både utfordret meg, gitt meg nye ideer og perspektiver og latt meg ta del i andre prosesser dere har vært involvert i. En spesiell takk til dere begge!

En spesiell takk går også til alle norsklærerne som stilte opp på intervju. At dere var villige til å sette av tid og dele perspektivene deres på læreplanen i norsk, gjorde det mulig for meg å gjennomføre denne studien.

Takk også til dere som har gått den samme veien samtidig som meg. Elisabeth, deg møtte jeg en varm septemberdag høsten 2019 utenfor Helga Engs hus. Din støtte og oppmuntring og ditt gode humør har vært uvurderlig. Du ga deg selv stillingen som spinndoktoren min, og det har du vært både når det gjelder doktorgradsarbeid, og i andre prosjekter. Simona, vi ble kjent digitalt via Zoom da hele verden stengte ned under koronapandemien. Heldigvis kunne vi etter hvert bytte ut Zoom med lunsjtreff og konferanser. Du har inspirert meg både faglig og som kollega. Vi har en felles interesse for læreplanstudier, og jeg håper vi kan finne tid til felles samarbeidsprosjekter framover. Takk også til Hilde, Gøril, Tone og Cecilie, som alle begynte på doktorgraden på Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo høsten 2019. Messenger-gruppen der vi delte stort og smått, ble viktig under pandemien. Flere kom til i gruppen underveis, og heldigvis ble det middager og vin etter hvert. Takk også til stipendiatkollegaer ved Institutt for pedagogikk. Jeg har satt stor pris på alle samtalene med dere, enten de har funnet sted i lunsjen, i gangen, på doktorgradskurs eller ved kaffemaskinen.

Takk til gode kollegaer i forskningsgruppen CLEG - Læreplanstudier, utdanningsledelse og styring. Faglige diskusjoner og kommentarer på utkast og ideer underveis har bidratt til at arbeidet mitt har utviklet seg. Å høre til i en forskergruppe med andre som har felles faglige interesser, har vært både viktig og givende i doktorgradsarbeidet.

Takk til midtveisleser professor Tine S. Prøitz (Universitetet i Sørøst-Norge) som ga meg nyttige innspill om innhenting av data og analysing av lærerintervjuer. I tillegg så du en sammenheng i prosjektet mitt som jeg selv ennå ikke hadde oppdaget. Takk til sluttleser professor Ninni Wahlström (Linnéuniversitetet) for at du utfordret flere av valgene mine, og for at du ga meg en grundig vurdering av arbeidet mitt. Deres innsiktsfulle, ærlige og konstruktive tilbakemeldinger drev arbeidet mitt framover. Dere fikk meg til å løfte blikket og tenke nye tanker.

Takk til gode kollegaer ved Institutt for pedagogikk og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning som har lest og kommentert tekstutkast underveis: Monika Nerland, Eli Ottesen, Jorunn Møller, Kirsten Sivesind, Jonas Bakken, Ole Andreas Kvamme og Guri Skedsmo. Jeg har satt stor pris på innspillene deres.

Takk til andre gode kollegaer ved Institutt for pedagogikk, både vitenskapelige og administrative. Det har vært en lav terskel for å spørre om råd og hjelp.

Takk til alle gode venner som har holdt ut med alt læreplanpratet de siste fire årene. Dere har gitt meg pauser og støtte – dere vet hvem dere er – og dere har alle bidratt.

Til slutt vil jeg takke mine tre barn, Tora, Anna og Øyvind. Dere har vært nysgjerrige på doktorgradsprosjektet mitt, og det har jeg vært veldig glad for. Men aller viktigst: Dere har vist meg at livet handler om mer enn doktorgraden! Til mannen min Knut Olav: Du har vært med på reisen hele veien. Din tålmodighet, støtte og ro, og ikke minst humor, har både reddet og løftet meg.

Tønsberg, februar 2024

Anniken Hotvedt Sundby

Sammendrag

Denne artikkelbaserte avhandlingen undersøker hvordan kunnskap i læreplanen i norsk (2020) rammes inn, omtales og forstås. Kunnskapen i læreplanen undersøkes i lys av sentrale styringsdokumenter i læreplanutformingsprosessen fagfornyelsen og blant norsklærere i videregående skole. Formålet er å utforske hvordan målet om å styrke innholdsorienteringen har blitt realisert i den formelle læreplanen og hvordan sentralt kunnskapsinnhold i læreplanen oppfattes av norsklærere.

Studien er kvalitativ, og metodene som brukes er dokumentanalyse av fem styringsdokumenter og intervjuer med norsklærere i videregående opplæring. Totalt 28 norsklærere, både på studieforbereidende og yrkesfaglig utdanningsprogram, er intervjuet. Artikkelen er en dokumentanalyse, mens de to andre artiklene tar utgangspunkt i norsklæreres oppfatninger og forståelser av innholdet i læreplanen. For å belyse kunnskapsinnholdet i læreplanen anvender og kombinerer avhandlingen sosialteoretisk kunnskapsteori og didaktisk teori. Betydningsfull kunnskap (powerful knowledge) er en sentral teoretisk linse i avhandlingen.

Funnene viser at det i styringsdokumentene var intensjoner om å styrke innholdsorienteringen i læreplanene, men at dette i liten grad har blitt realisert i læreplanen i norsk. Funnene peker mot at den nye læreplanstrukturen er sammensatt og kompleks. Læreplanen består av mange deler, og flertallet av disse delene (Fagets relevans og sentrale verdier, Kjerneelementer, Tverrfaglige tema og Grunnleggende ferdigheter) er ikke tilpasset trinn i utdanningsløpet. Dermed blir kunnskapsinnholdet i disse delene generelt og lite eksplisitt.

Dokumentanalysen av læreplanen og intervjuene med lærerne viser at kompetansemålene er en sentral og styrende læreplankategori. Lærerne beskriver at dette er en kjent læreplankategori for dem, i tillegg er kompetansemålene sortert etter og tilpasset nivå i utdanningsløpet. Norsklærerne på yrkesfag beskriver at det er i kompetansemålene de finner føringer på at de skal yrkesrette norskfaget. I de nivåuavhengige læreplankategoriene finner de få føringer angående yrkesretting.

Analysene av kompetansemålene viser at det er sterkere føringer på hvilke ferdigheter elevene skal utvikle, enn det er føringer på hvilke kunnskapsinnhold elevene skal møte. Åpne kompetansemål angående kunnskapsinnhold medfører at lærerne i tillegg til kompetansemålene søker seg til andre deler i læreplanen. Disse delene har ulikt innhold. Forståelsen av hva som utgjør det sentrale kunnskapsinnholdet i norskfaget blir dermed ulik blant norsklærerne.

Avhandlingen viser at det er en krevende oppgave å ramme inn eksplisitt kunnskapsinnhold i en læreplan som er gjennomgående og kompetansebasert. I gjennomgående læreplaner, som er et felles læreplandokument fra barneskolen og ut videregående, er mye av kunnskapsinnholdet felles og overordnet. Mens kompetansebaserte og innholdsorienterte læreplaner legger til grunn ulike syn på kunnskap. I kompetansebaserte læreplaner er det hvordan elevene kan vise fram og bruke kunnskap som er det sentrale. I innholdsorienterte læreplaner er det hvilket kunnskapsinnhold elevene skal strekke seg etter og møte i undervisningen.

Oppsummert bidrar avhandlingen med en empirisk utforsking av hvordan kunnskap rammes inn i den norske læreplanløsningen og hvordan lærere oppfatter innholdet i og formen på en formell læreplan. Avhandlingen reiser spørsmål om hvorvidt den norske læreplanløsningen gir en tydelig nok retning for læreres innholdsvalg, men også om elever i videregående opplæring møter et innhold som forbereder dem godt nok til det som kommer etter videregående opplæring.

Summary

This article-based thesis investigates how knowledge is framed and understood in the Norwegian Language and Literature (L1) curriculum document introduced in 2020. Knowledge in the curriculum is explored through an analysis of policy documents and among teachers of Norwegian Language and Literature in upper secondary schools. The purpose is to explore how the aim of strengthening the knowledge dimension of school subjects is implemented in the curriculum and how teachers perceive specialised content knowledge in the curriculum.

The study is qualitative, and the methods used are content analysis of documents and interviews with teachers of the Norwegian subject in upper secondary schools. Twenty-eight teachers from both general and vocational programmes were interviewed. The first article is based on document analysis, while the other two articles are based on an analysis of teacher interviews. To illuminate the content knowledge of the curriculum, the study's theoretical framework combines social realism theory with didactic theory. In this thesis, the idea of powerful knowledge is a key theoretical lens.

The findings indicate that, although there were intentions in the policy documents to strengthen the content knowledge in school subjects, the analysis of the Norwegian Language and Literature curriculum document indicates that this has been realised only to a limited extent. The findings illustrate that the design and structure of the new curriculum are complex, comprising many parts, such as Relevance and central values, Core elements, Interdisciplinary topics and Basic skills, which are not tailored to specific educational levels. Furthermore, the content knowledge in these parts lacks explicitness.

Based on the document analysis of the curriculum and the interviews with teachers, the competence aims are the dominant category of the curriculum. Teachers explained that this was a familiar curriculum category, and in the curriculum text, the competence aims are sorted and adopted at each grade level. Teachers in vocational programmes stated that it is only the competence aims that offer them guidance on the subject's vocational orientation. In the other curriculum categories, they found little guidance for vocational orientation.

The analysis of the competence aims shows that they prescribe more clearly what skills the students should develop than what specialised knowledge the students should encounter. When the competence aims are open in terms of content knowledge, teachers look for content in other parts of the curriculum. Different content orientations are presented in these parts. As a result, teachers have different perspectives on what constitutes central and specialised content knowledge.

This thesis demonstrates that framing explicit and specialised content knowledge in a curriculum that is both competency-based and has a common curriculum document that spans from primary to upper secondary school is a challenging task. As a result of a common curriculum document, much of the content knowledge becomes generic and less specific. Competency-based and content-based curricula hold different perspectives of knowledge. A competency-based curriculum prioritises students' ability to demonstrate and apply knowledge, while a content-based curriculum focuses on the specific content knowledge that students should attain during their education.

Overall, the thesis is an empirical exploration of how knowledge is framed and positioned in the Norwegian curriculum and how a sample of teachers perceives the content and design of a subject's curriculum. The thesis questions whether the curriculum model in Norway provides a clear enough direction for teachers' choice of content knowledge and whether upper secondary students encounter content knowledge that prepares them adequately for what lies ahead.

Del 1: kappe

1 Innledning	1
1.1 Innramming av avhandlingen	1
1.2 Norskfaget som forskningsobjekt.....	4
1.3 Studiens kontekst.....	6
1.4 Formål og forskningsspørsmål.....	7
1.5 Avhandlingens oppbygning og struktur.....	8
2 Tidligere forskning	9
2.1 Framgangsmåter i forskningsgjennomgangen	9
2.2 Et samtidshistorisk perspektiv på innhold i læreplaner	10
2.3 Kunnskapsspørsmålet i skolens læreplaner	13
2.4 Møtet mellom lærere og innholdet i læreplaner.....	16
2.5 Yrkesretting av fellesfag på yrkesfag	19
2.6 Oppsummering av tidligere forskning og posisjonering av studien	22
3 Teoretisk innramming	24
3.1 Begrunnelser for valg av teori	24
3.2 Et sosialrealistisk perspektiv på kunnskap.....	25
3.3 Et didaktisk perspektiv på skolens innhold.....	28
3.4 Å kombinere teoretiske perspektiver	29
4 Forskningsdesign og metode	32
4.1 Utgangspunktet for valg av forskningsdesign og metode.....	32
4.2 Utvalg av dokumenter og informanter.....	33
4.2.1 Utvalg av utdanningspolitiske dokumenter	33
4.2.2 Utvalg av norsklærere.....	35
4.3 Intervjuer av norsklærere.....	36
4.3.1 Intervjuform.....	36
4.3.2 Gjennomføringen av intervjuene	36
4.4 Analysestrategier	38
4.4.1 Analyse av utdanningspolitiske styringsdokumenter	39

4.4.2 Analyse av intervjuer.....	40
4.5 Studiens troverdighet.....	42
4.6 Overføringsverdi og metodiske begrensninger.....	45
4.7 Etske betraktninger.....	46
5 Sammendrag av artiklene	48
5.1 Artikkel én.....	48
5.2 Artikkel to.....	49
5.3 Artikkel tre.....	50
6 Diskusjon og implikasjoner.....	52
6.1 Hva slags læreplanløsning har Norge fra 2020?.....	52
6.2 Kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk på videregående nivå.....	55
6.3 Metodisk og språklig bidrag.....	60
6.4 Implikasjoner for framtidig læreplanutvikling og norsklærerprofesjonen.....	61
Referanser	64
Vedlegg.....	84
Vedlegg A: Skjema brukt for å systematisere og oppsummere artikler om betydningsfull kunnskap (powerful knowledge).....	84
Vedlegg B: Informasjons- og samtykkeskjema, delstudie to.....	86
Vedlegg C: Meldeskjema til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), delstudie to.....	89
Vedlegg D: Informasjons- og samtykkeskjema, delstudie tre.....	90
Vedlegg E: Meldeskjema til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), delstudie tre.....	93
Vedlegg F: Intervjuguide, delstudie to.....	94
Vedlegg G: Intervjuguide, delstudie tre.....	96
Vedlegg H: Dokumentasjon og innblikk inn i kvalitativ kollektiv analyse, delstudie to.....	98
Vedlegg I: Oversikt over strategier brukt for å sikre studiens troverdighet.....	100

Del 2: Artikler

Artikkel 1

Sundby, A. H., & Karseth, B. (2021). The 'knowledge question' in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*, 33(3), 427–442. <https://doi.org/10.1002/curj.139>

Artikkel 2

Sundby, A. H., & Rødnes, K. A. (2023). Knowledge of What? L1 Teachers' Perspectives of an L1 Subject Curriculum Document. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.504>

Artikkel 3

Sundby, A. H. (sendt inn). Yrkesretting og relevans i norskfaget på yrkesfag – et krysspress mellom flere hensyn? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*

Del 1: Kappa

1 Innledning

Fra 2003 til 2014 var jeg lærer i videregående skole. Elevene stilte ofte spørsmålet «Hvorfor skal vi lære dette?» hvis innholdet i undervisningen var fjernt fra deres egen virkelighet, eller hvis de ikke umiddelbart så nytteverdien av det. I 2014 begynte jeg å jobbe i Utdanningsdirektoratet. Hva- og hvorfor-spørsmålet opptok også kollegaene mine her. Men mens jeg som lærer flere ganger hadde vært usikker på hva jeg skulle svare på dette spørsmålet, virket svaret mer selvsagt i Utdanningsdirektoratet. Svaret var å finne i læreplaner, veiledninger, retningslinjer, strategidokumenter, eksamensoppgaver, oppdragsbrev, offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Året 2018/19 jobbet jeg i Kunnskapsdepartementet. Her var det større avstand til selve læreplanutviklingen, men jeg kom tettere på de politiske prosessene. Nå ble det veldig tydelig for meg at læreplaner er mer enn et arbeidsverktøy for lærere. Læreplaner er også et styringsverktøy for å oppnå politiske målsettinger.

Jeg har erfart at det er mange og varierte syn på læreplaner. Ønsket om å bidra med et kunnskapsgrunnlag er faglig motivert, men motivasjonen for å forske på læreplaner kan også tilskrives min egen vei – fra å jobbe som lærer til å bli byråkrat og til slutt forsker – som for øvrig danner et personlig bakteppe for avhandlingen.

1.1 Innramming av avhandlingen

I denne avhandlingen utforsker jeg vektlegging og forståelser av kunnskap i en nasjonal læreplan. Faget som undersøkes er norskfaget. Kunnskap i læreplanen i norsk undersøkes både i en læreplanutformingsprosess og blant norsklærere i videregående skole.

Fenomenet læreplaner kjennetegnes både av kontinuitet og forandring. Læreplaner preges av historien, kulturen, trender og ideer (Jung & Pinar, 2016; Sivesind & Karseth, 2014) og rommer ulike orienteringer (Sundberg, 2023). Et sentralt tema i avhandlingen er kunnskapsspørsmålet i skolens læreplaner. Kunnskapsspørsmålet handler om hvilken sentral kunnskap elever bør få tilgang til og møte i de ulike skolefagene (Green & Krogh, 2020; Wahlström, 2022). Ifølge Deng og Luke (2008) er kunnskapsspørsmålet det mest sentrale læreplansspørsmålet. Hvilket kunnskapsinnhold som blir vektlagt i skolens læreplaner, og også det kunnskapsinnholdet som ikke blir inkludert, gir oss ikke bare et innblikk i fortiden, men også i vår egen samtid.

Denne avhandlingen har et samtidsperspektiv. Den utforsker styringsdokumenter som var en del av den nasjonale politikktutformingsprosessen som pågikk fram til de nye læreplanene ble vedtatt i 2019 (artikkel én), og hvordan norsklærere forstår og tolker kunnskapsinnholdet i læreplanen i norsk fra 2020 (artikkel to og tre). De to siste skolereformene i Norge danner imidlertid et

bakteppe for avhandlingen ettersom begrepet *kunnskap* har stått sentralt i begge. Skolereformen fra 2006 omtales som Kunnskapsløftet LK06, mens skolereformen fra 2020 omtales som Kunnskapsløftet LK20. At kunnskapsspørsmålet lenge har vært et sentralt læreplansspørsmål, noe som også går fram av titlene på de to siste skolereformene, sier noe om at det norske samfunnet vektlegger kunnskap. Det vises til at vi lever i et kunnskapssamfunn der kunnskap må utvikles og deles for at samfunnet skal klare å ivareta innbyggernes behov og fungere best mulig. I 2008 påpekte imidlertid utdannings sosiologen Michael Young, riktig nok i en britisk kontekst, at selv om politikerne var opptatt av at vi levde i et kunnskapssamfunn, så var de utdanningspolitiske styringsdokumentene

remarkably silent about what this knowledge is. [...] Is it more of the old disciplinary knowledge, or is it a new kind of trans-disciplinary knowledge that is more transient and local [...]? Answers to such questions should lie at the heart of the sociology of education, but have to until recently been strangely absent there as well [...]. (2008a, s.18)

I etterkant av, men også i forkant av Youngs utsagn, har diverse læreplan- og skoleforskere utforsket kunnskapsspørsmålet i skolens læreplaner (Adolfsson, 2013, 2018; Adolfsson & Alvunger, 2018; Barrett & Rata, 2014; Davies et al., 2023; Deng, 2018, 2021; Muller, 2000; Priestley & Sinnema, 2014; Rasmussen et al., 2022; Rata, 2012; Yates et al., 2017; Wheelahan, 2007, 2010; Wahlström, 2012). I flere av de nevnte studiene er inngangen til å drøfte kunnskapsspørsmålet dreiningen mot mer kompetansebaserte læreplaner. Flere peker på at kompetansedreiningen i mange lands læreplaner har gjort at læringsteori (Biesta, 2012, 2015; Hughson, 2020; Skovmand, 2016), men også læringsutbytte og vurdering (Bachmann & Sivesind, 2012; Hopmann, 2015; Mølsted & Karseth, 2016; Prøitz, 2015; Sivesind & Bachmann, 2020; Wahlström & Sundberg, 2018) har fått mye forskningsoppmerksomhet. Norge er en del av trenden med kompetansebaserte læreplaner, men kunnskapsspørsmålet i de norske læreplanene har i mindre grad blitt belyst, selv om det finnes noen norske bidrag (Borgen et al., 2020; Bratland & El Ghami, 2022; Hovdenak & Heldal, 2022; Hidle & Skarpenes, 2021; Hovdenak & Bø, 2010; Hovdenak, 2014; Karseth, 2019; Karseth & Sivesind, 2010; Løken & Wetlesen, 2024; Willberg, 2016).

Dette doktorgradsarbeidet har vært teoribasert fra start. I dette legger jeg at teori har spilt en avgjørende rolle for utformingen og utviklingen av prosjektet. Dette kommer jeg tilbake til. Jeg har også hele tiden hatt et mål om å sette søkelys på kunnskapsspørsmålet i en norsk læreplansammenheng. Både Hovdenak og Bø (2010) og Hovdenak (2014) peker på at en av årsakene til at kunnskapsspørsmålet ikke har fått så mye forskningsoppmerksomhet i en norsk læreplan- og skolekontekst, kan være at den internasjonale diskursen er ytterst krevende, abstrakt, teoretisk og for langt unna den pedagogiske virkeligheten. Et av målene med avhandlingen har vært å koble kunnskapsspørsmålet tett på faglærere og lærerprofesjonen. To av delstudiene (artikkel to og tre) undersøker kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk fra norsklærernes ståsted. Empirisk innsikt i faglæreres oppfatninger og forståelser av innholdet i en

læreplan for fag kan gi viktige bidrag til både læreplanforskningen, læreplanutviklingen og profesjonsfeltet.

Før jeg går videre, vil jeg kort avklare begrepet *læreplan*. I de to artiklene på engelsk bruker jeg begrepet *curriculum*, mens jeg i artikkelen på norsk og i kapp bruker betegnelsen *læreplan*. Det er ingen meningsforskjell mellom disse to begrepene i denne avhandlingen. Begge begrepene henviser til det nasjonalt fastsatte formelle dokumentet i Norge som rammer inn skolens innhold, arbeidsformer og organisering. Avhandlingen legger til grunn at læreplaner har ulike framtredeelsesformer eller dimensjoner ved seg (Goodlad, 1979), og oppmerksomheten rettes mot den *formelt vedtatte* læreplanen (artikkel én) og den *oppfattede* læreplanen (artikkel to og tre).

Norsklærere på videregående nivå er valgt som informanter (artikkel to og tre). Bakgrunnen er at det, både i Norge og internasjonalt, er mindre forskning knyttet til videregående opplæring. I 2017 fant for eksempel et internasjonalt ekspertpanel at kun 19 prosent av forskningsprosjektene innenfor utdanningsforskningen i Norge var rettet mot videregående opplæring (Norges forskningsråd, 2018). Bildet bekreftes av et offentlig utvalg som undersøkte struktur, innhold og organisering i videregående opplæring i Norge. Utvalget fant at det var et kunnskapshull i utdanningsforskningen når det gjaldt norsk videregående opplæring (NOU 2018: 15, s. 97). Over en relativt kort periode har den videregående skolen i Norge utviklet seg fra å være forbeholdt de privilegerte til å ta imot et mangfold av elever. Mye av forskningen som er gjort på barne- og ungdomsskolen, er overførbar til videregående nivå, men videregående skole har en rekke formål som de lavere trinnene ikke har. Et av formålene med videregående skole er for eksempel å kvalifisere elevene til høyere utdanning og et kommende arbeidsliv.

Videregående skole er ikke obligatorisk i Norge, men 98 prosent av ungdomsskoleelevene går rett over i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Elevene i Norge fordeler seg slik at omtrent halvparten velger et studieforberedende utdanningsprogram, mens den andre halvparten velger et yrkesfaglig utdanningsprogram. Siden omtrent halvparten av elevene på videregående velger seg et yrkesfaglig opplæringsløp, er informantene i den siste delstudien (artikkel tre) norsklærere som underviser i norsk på yrkesfag.

Norge har en løsning med gjennomgående læreplaner i fellesfag. Fellesfag viser til fag som følger elevene gjennom skolegangen, for eksempel norsk, matematikk og engelsk. Gjennomgående læreplaner viser til at læreplandokumentet er det samme både for barne- og ungdomsskolen og videregående opplæring. I gjennomgående læreplaner er mange av tekstene og delene i læreplanene identiske uansett nivå. For læreplanen i norsk innebærer dette at de innledende tekstene (delen som heter Om faget) er felles uansett nivå, mens tekstene som beskriver kompetansemål og vurdering, er tilpasset de ulike nivåene.

1.2 Norskfaget som forskningsobjekt

Selv om førstespråksfag i de fleste land er skolens største fag og følger elevene gjennom hele skolegangen, har ikke kunnskapsspørsmålet i dette humanistiske faget i særlig grad blitt undersøkt i et læreplanperspektiv (Davies et al., 2023; Yates et al., 2019). Årsaken kan være at faget er sammensatt og har mange formål. Fagets mange sider kommer for eksempel fram i den innledende teksten i læreplanen i norsk fra 2020:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2020, Fagets relevans og sentrale verdier, s. 2)

Van de Ven (2005), som har undersøkt førstespråksfag i ni land, peker på at førstespråksfag er polyparadigmatiske. Polyparadigmatisk viser til at flere forskjellige paradigmer dominerer i faget, og at nye paradigmer ikke nødvendigvis erstatter tidligere paradigmer. Da norskfaget ble innført som eget skolefag i norsk skole i 1889, var målet med faget at det skulle være «både et allmenndannende fag som forvaltet kanon og skriftkultur, og et ferdighetsfag med ansvar for opplæring i lesing og skriving» (Skjelbred, 2010, s. 35). Allerede fra start trer altså to dimensjoner ved norskfaget fram, nemlig at det skal være et dannende kulturfag, i tillegg til at det skal være et verktøyfag for lesing og skriving. I dag refereres dette ofte til som dannelsesfaget og redskapsfaget norsk (Bakken, 2020; Claudi, 2022; Hamre, 2017; Nordstoga & Kruse, 2014).

Norskfaget har koblinger til flere disiplindefag (universitet- og høyskolefag), for eksempel litteraturvitenskap og nordisk språkvitenskap. Dette betyr at norsklærere kan ha ulike disiplindefag i graden sin. I tillegg utdannes norsklærere innen forskjellige institusjoner i høyere utdanning som har ulike vektninger mellom fag, pedagogikk og fagdidaktikk (Nome & Aasen, 2019). Innholdet i norskfaget kommer heller ikke bare fra ulike disiplindefag, men også fra en rekke forskningsfelt, for eksempel det internasjonale L1-feltet (L1 viser til førstespråk), nordisk førstespråksforskning, literacyforskning, forskning på lingvistikk, forskning på litteratur, retorikk og flerspråklighet. For at kunnskapsinnhold fra ulike disiplindefag og forskningsfelt skal gi mening i en konkret undervisningssituasjon, rammes ulike delemner i faget inn i en norskdidaktisk sammenheng. Analyser, refleksjoner og forståelser av kunnskapsinnhold i et skolefag står sentralt i fagdidaktikken (Hudson, 2016). Norskdidaktikk er et bredt og omfattende fagområde (Ongstad, 2012a, 2012b) som blant annet beskriver hvilke emner som er sentrale i norskfaget, hvorfor de er det, og hvordan norsklærere kan arbeide med og vurdere nettopp disse emnene i en konkret undervisningssituasjon. Norskdidaktikk kan for eksempel deles inn i skriveidaktikk (Berge et al., 2019; Jahnsen & Bakken, 2020), leseidaktikk (Frønes et al., 2020; Roe & Blikstad-Balas, 2022; Magnusson, 2021; Veum & Eilertsen, 2019; Weyergang et al., 2023),

litteraturredidaktikk (Gabrielsen & Blikstad, 2020; Gourvenec & Sønneland, 2023; Gourvenec, 2016; Grüters & Myren-Svelstad, 2022; Michelsen & Skaftun, 2017; Rødnes, 2014; Steinfeld et al., 2022; Penne, 2012), språk- og grammatikkdidaktikk (Brøseth & Nygård, 2023; Siljan, 2022) og muntlighetsdidaktikk (Penne et al., 2020; Skaftun, 2020; Svenkerud, 2013). I et fagdidaktisk perspektiv må norsklærere ha faglig tyngde og en forståelse av sentralt kunnskapsinnhold i norskfaget, samtidig som de bør ha kjennskap til sentrale fagdiskusjoner, fagets grenser og varierte måter å arbeide på. De bør også ha evnen til å reflektere kritisk over utviklingen av kunnskapsinnhold i faget (Aase, 2005, 2019; Bakken, 2023; Engelsen, 2015; Fjørtoft, 2014; Kleve et al., 2014; Sjøberg, 2001).

I og med at norskfaget har mange formål, består av ulike delemner, er knyttet til ulike disiplin-fag og er basert på forskning fra forskjellige fagområder, avgrenses ofte forskningen på faget av praktiske hensyn til et delemne. To studier som tar utgangspunkt i læreplaner i førstespråksfag, fokuserer eksempelvis på litteratur (Gourvenec et al., 2020) og retorikk (Hogarth et al., 2021). I disse studiene sammenlignes læreplaner i Norden og Skandinavia. En undersøkelse av doktorgradsavhandlinger knyttet til førstespråkene i Sverige, Finland, Danmark og Norge i perioden 2000–2017 viser at delemnene lesing, skriving og litteratur har fått mest forskningsoppmerksomhet (Holmberg et al., 2019). En slik avgrensning kan fungere i teorien og forskningen, men norsklæreren må forholde seg til hele norskfagets kompleksitet. Det er norsklæreren som må prioritere, gjøre valg og koble faget sammen. Et av målene i avhandlingen er derfor å ha et helhetlig blikk på det totale kunnskapsinnholdet i læreplanen i norsk fra 2020.

Før de kompetansebaserte læreplanene ble innført, viser Madssen (1999) til at styringsdokumenter, som læreplaner, representerer normtekster. Det vil si at læreplaner først og fremst beskriver hva som kan og bør gjøres. Svenskdidaktikeren Hultin (2012), som har undersøkt svenskfaget på videregående nivå i Sverige, peker på at det ifølge den formelle og nasjonale læreplanen i svensk (kursplanen i svensk) kun finnes ett svenskfag, mens i den praktiske svenskundervisningen finnes det mange svenskfag. Alle disse svenskfagene eksisterer side om side, men har radikalt ulikt innhold og ulike arbeidsformer. Danskdidaktikeren Kaspersen (2012) er inne på noe av det samme når han viser til at lærere i førstespråk befinner seg i en «postmoderne kompleksitet hvor der hele tiden skal treffes usikre valg» (s. 191). Nylig redegjorde danskdidaktikeren Krogh (2023) for hvordan danskfaget på gymnasnivå har utviklet seg gjennom et halvt århundre, og hun påpekte at det er et «åpent – og kanskje også kritisk – spørsmål hvor fag og forskning er på vej hen» (s. 115).

Det som karakteriserer svenskfaget og danskfaget, gjelder også for norskfaget, og antakelsen om at det finnes mange norskfag, kompleksiteten i kunnskapsinnholdet og alle valgene norsklærerne må ta, danner utgangspunkt for denne studien. Når viktige stikkord for lærerprofesjonen i Norge i tillegg er metodeansvar, lokalt handlingsrom og tilpasset opplæring, og også yrkesretting av norskfaget på yrkesfag, kan det å navigere i og med en nasjonal læreplan bli en krevende oppgave for norsklærere. I artikkel to og tre står norsklærernes oppfatninger og tolkninger av

sentralt kunnskapsinnhold i fokus. Det gjør også de didaktiske analysene og refleksjonene norsklærerne gjør seg i forkant av norskundervisningen, basert på læreplanen i norsk fra 2020.

1.3 Studiens kontekst

Norge innførte nye nasjonale læreplaner fra 2020. Utviklingsprosessen fram mot de nye læreplanene går under betegnelsen *fagfornyelsen*. I 2013 kom stortingsmeldingen *På rett vei* (Meld. St. 20 (2012–2013)). Denne stortingsmeldingen gjorde rede for status i norsk skole samtidig som den pekte framover. Det ble blant annet foreslått å sette ned et offentlig utvalg som skulle «utrede framtidens kompetansebehov og hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner de mener er viktige for å delta i videre utdanning, samfunns- arbeidsliv» (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 13). Et utvalg ble nedsatt samme år, og dette utvalget leverte to utredninger, *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014: 7) og *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8).

Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)) kom som en oppfølging av arbeidet til det ovennevnte utvalget. I stortingsmeldingen lå det føringer på hvordan starte prosessen med å revidere læreplanene. Revisjonen skulle skje via en langsiktig utviklingsprosess med «bred involvering og åpne prosesser» (s. 65). I den første fasen skulle det utvikles kjerneelementer i de enkelte skolefagene. Kjerneelementer ble definert som «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (s. 29). Utkastet til kjerneelementer som kjerneelementgruppene utviklet, ble delt offentlig flere ganger. De endelige kjerneelementene ble fastsatt i juni 2018. Fra august 2018 til mars 2019 jobbet læreplangruppene med å utforme nye læreplaner. De nye læreplanene var på høring våren 2019 og ble fastsatt i november 2019.

Sentrale politiske føringer i fagfornyelsen gikk ut på å redusere omfanget i fagene, legge bedre til rette for dybdeløring og tydeligere prioriteringer og progresjon i fagene. De nye læreplanene skulle gi en «tydeligere retning for lærernes valg av innhold i opplæringen» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 46). Fagfornyelsen skulle også bidra til et verdiløft i skolen, og en ny overordnet del ble vedtatt i 2017. Videre innebar den en satsing på vurdering. De nye læreplanene for fagene skulle inkludere en fagspesifikk del som beskrev formativ og summativ vurdering i det enkelte skolefag. De nye læreplanene innførte også tre tverrfaglige tema: 1) folkehelse og livsmestring, 2) bærekraftig utvikling og 3) demokrati og medborgerskap (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 39).

Kategorier i læreplanene fra 2020 som ble videreført fra LK06, var kompetansemål og grunnleggende ferdigheter¹, men kompetansedefinisjonen ble revidert, og visse fag ble gitt et større ansvar for én eller flere av de grunnleggende ferdighetene. Fra 2020 fikk for eksempel

¹ De grunnleggende ferdighetene i Norge er lesing, skriving, muntlige ferdigheter, regning og digitale ferdigheter.

norskfaget hovedansvar for tre av de grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving og muntlige ferdigheter.

Når det gjelder videregående skole og yrkesfag, skulle 20–30 prosent av kompetansemålene i læreplanene i fellesfagene, inkludert norskfaget, være yrkesrettede (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 70). At kompetansemålene skal være yrkesrettede, viser til at deler av innholdet i norskfaget på yrkesfag skal være knyttet til det yrkesfaglige utdanningsprogrammet som elevene har valgt. Selv om det er et felles gjennomgående læreplandokument for norskfaget i norsk skole, inkludert videregående nivå, er altså ikke innholdet i læreplanen i norsk lenger identisk mellom det studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsløpet. I tillegg ble norskfaget samlet til fire timer på vg2 (det andre året på videregående). Det første året på yrkesfaglig utdanningsprogram har ikke lenger elevene faget norsk. Læreplanen i norsk fra 2020 «markerer derfor et veiskille i nyere norsk skolehistorie» (Bakken, 2021, s. 13).

1.4 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med avhandlingen er å undersøke konsekvensene av et av målene med fagfornyelsen, nemlig å styrke innholdsdimensjonen i læreplaner for fag. Dette gjøres fra to innganger:

- 1) dokumentanalyser av utvalgte utdanningspolitiske styringsdokumenter i fagfornyelsen
- 2) analyser av lærernes oppfatninger og forståelser av kunnskapsinnhold i en læreplan

Formålet er tosidig: For det første ønsket jeg å sette søkelys på kunnskapsspørsmålet basert på læreplanen i et humanistisk fag og i konteksten av en ny norsk skolereform. For det andre ønsket jeg å undersøke norsklærere på videregående oppfatninger, tolkninger og forståelser av det sentrale kunnskapsinnholdet i en ny læreplan. De to ulike sidene ved formålet gjenspeiles i tre artikler. Artikkene bygger på følgende overordnede problemstilling:

Hvordan blir kunnskap i læreplanen i norsk konstruert i politikktutformingsprosessen fagfornyelsen og forstått blant norsklærere i videregående opplæring?

For å undersøke denne overordnede problemstillingen har jeg utformet tre delstudier med egne forskningsspørsmål (se tabell 1) som utgjør analyser på ulike nivå fordelt på tre artikler. Artikkel én er en todelt dokument- og innholdsanalyse av styringsdokumenter. Målet med analysen er å få innsikt i både prosessen og intensjonene bak den nye skolereformen og det endelige produktet, den formelle læreplanen i norsk, slik den ble fastsatt. Artikkel to belyser hvordan norsklærere på videregående nivå, både studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram, reflekterer rundt og forstår helheten og oppfatter det totale kunnskapsinnholdet i læreplanen i norsk fra 2020. Artikkel tre belyser hvordan norsklærere på yrkesfag, med utgangspunkt i læreplanen, forstår og oppfatter begrepet *yrkesretting* som en tilnærming, og hvilke betydninger denne føringen får på valg av kunnskapsinnhold i norskfaget på yrkesfag. Tabell 1 gir en oversikt over de tre delstudiene.

Tabell 1: Oversikt over de tre delstudiene, forskningsspørsmål, analytiske fokus og metoder

	Delstudie 1	Delstudie 2	Delstudie 3
Titler på artiklene	#1 <i>The 'knowledge question' in the Norwegian curriculum</i>	#2 <i>Knowledge of What? L1 Teachers' Perspectives of an L1 Subject Curriculum Document</i>	#3 <i>Yrkesretting i norskfaget på yrkesfag – et krysspress mellom flere hensyn?</i>
Forskningsspørsmål	1) Hvilke føringer om kunnskap i skolefag trer fram i styringsdokumentene i fagfornyelsen? 2) Hvordan blir kunnskap rammet inn, posisjonert og formulert i læreplanen i norsk?	1) Hvordan leser og navigerer norsklærerne i læreplanen i norsk? 2) Hva er norsklærernes perspektiver på sentral kunnskap i norskfaget basert på læreplanen i norsk?	1) Hvordan opplever norsklærerne, basert på læreplanen i norsk, mulighetene for yrkesretting i norskfaget på yrkesfag?
Analytisk fokus	Utformingen av den formelle læreplanen og kunnskapsspørsmålet i kompetansebaserte læreplaner.	Læreres oppfatninger av den formelle læreplanen, og kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk på videregående nivå.	Læreres oppfatninger av yrkesretting og kunnskapsspørsmålet i den formelle læreplanen i norsk på videregående nivå yrkesfag.
Metode	Dokument- og innholdsanalyse.	Gruppeintervjuer.	Individuelle intervjuer.

1.5 Avhandlingens oppbygning og struktur

Avhandlingen består av to deler. Del én er kapp, og del to er de tre artiklene. Kappa gjør det mulig å se de tre artiklene i en større sammenheng og består av totalt seks kapitler. Målet med kapp er å sammenfatte, utdype og tydeliggjøre teoretiske og metodiske valg og diskutere avhandlingens sentrale bidrag. I kapittel én presenterer jeg avhandlingens innramming, formål, forskningsspørsmål og kontekst. I kapittel to presenterer jeg utvalgt forskning knyttet til kunnskapsspørsmålet i skolen og læreres møter med skolens innhold. I kapittel tre står sosialrealistisk kunnskapsteori og pedagogisk teori som didaktikk sentralt. I kapittel fire presenterer jeg avhandlingens forskningsdesign, metoder og analysestrategier. Her gjør jeg også rede for studiens troverdighet, overføringsverdi, metodiske begrensninger og etiske betraktninger. I kapittel fem presenterer jeg sammendrag av de tre artiklene i tillegg til at jeg ser artiklene i lys av det overordnede forskningsspørsmålet. Til slutt, i kapittel seks, drøfter jeg avhandlingens sentrale funn og forskningsbidrag. Avslutningsvis i dette kapittelet skisserer jeg noen mulige implikasjoner for kommende læreplanutforming og læreplanutvikling og for norsklærerprofesjonen framover. Del to, som utgjør de tre artiklene, blir presentert i den rekkefølgen de ble skrevet.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet retter jeg oppmerksomheten mot tidligere forskning på skolens innhold. Målet er å gi et overblikk over forskningsstatus og synliggjøre utfordringer og kunnskapshull i forskningen. Når det gjelder forskning på innhold i norskfaget er det allerede gjort rede for i kapittel én. Forskningsgjennomgangen i dette kapitlet bereder grunnen for de teoretiske perspektivene som presenteres i neste kapittel (kapittel tre). Forskningsgjennomgangen er organisert i følgende fire tema:

- 1) et samtidshistorisk perspektiv på innhold i læreplaner
- 2) kunnskapsspørsmålet i skolens læreplaner
- 3) møtet mellom lærere og innhold i læreplaner
- 4) yrkesretting av fellesfag på yrkesfag

De to første temaene tar for seg forskning som har undersøkt hvordan skolens innhold og kunnskapsspørsmålet rammes inn og utvikles i skolens læreplaner. Dreiningen mot mer kompetansebaserte læreplaner, som fant sted i mange land rundt årtusenskiftet, og ideen om betydningsfull kunnskap (powerful knowledge) står sentralt i gjennomgangen av kunnskapsspørsmålet i læreplanene. Jeg har valgt å bruke begrepet betydningsfull kunnskap som en oversettelse av det engelske powerful knowledge. Denne oversettelsen brukes i stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse: En Fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7 og 34), og slik jeg ser det, favner den essensen i ideen om powerful knowledge, det vil si både meningene som lå i ideen da den ble lansert, og måten ideen har utviklet seg på.

I det tredje temaet tar jeg for meg utvalgt forskning som har vært opptatt av møtet mellom innholdet i læreplaner og lærere. I det fjerde og siste tema tar jeg for meg forskning på yrkesrettingen av innholdet i fellesfag på yrkesfag. Her setter jeg først og fremst søkelys på en norsk sammenheng. Årsaken er at yrkesopplæringen er ulikt organisert i ulike land (Aarkrog, 2019; Jørgensen 2018; Kis, 2020), og at det derfor er vanskelig å gjøre sammenligninger. Jeg viser likevel til noen utvalgte studier fra en svensk og finsk sammenheng. Når det gjelder empiriske studier knyttet til fellesfag og yrkesretting i Norge, viser jeg til studier fra 2010 og framover. Grunnen til dette er at det var da yrkesretting ble tydeliggjort i forskrift til opplæringsloven.

2.1 Framgangsmåter i forskningsgjennomgangen

Forskningsgjennomgangen i dette kapittelet går mer i dybden enn gjennomgangen i de tre artiklene. Her har jeg i tillegg gjort nye søk og inkludert forskning publisert til og med januar 2024. Jeg har ingen ambisjoner om å dekke all relevant forskning på de utvalgte temaene med utvalget som blir presentert. Cooper (1988) beskriver ulike tilnærminger som kan benyttes i en

forskningsgjennomgang. En kan søke etter et representativt utvalg eller et hensiktsmessig utvalg. Mitt mål har vært å søke etter et hensiktsmessig utvalg som er relevant for formålet og det overordnede forskningsspørsmålet i avhandlingen. Jeg er inspirert av Montuori (2005), som peker på at en forskningsgjennomgang er en kreativ øvelse der forskeren beskriver og anerkjenner det forskningslandskapet som vedkommende har valgt å reise til. Også Wiig (2023) mener at det å gjøre en forskningsgjennomgang krever en kreativ tilnærming, men peker i tillegg på at forskningsgjennomganger forutsetter systematikk, prosedyrer og kriterier.

Som nevnt i innledningen er denne studien teoribasert. Det vil si at avhandlingens teoretiske perspektiver har styrt forskningsgjennomgangen, og ideen om «powerful knowledge» / «betydningsfull kunnskap» ble en viktig søkestreng (se vedlegg A for skjema brukt for å systematisere forskningsartikler). I tillegg har jeg brukt mer generelle søkestrenger som «curriculum and teachers» / «lærere og læreplaner» og «vocational orientation approach in general subjects» / «yrkesretting av fellesfag». Jeg har søkt i både internasjonale og nasjonale databaser, for eksempel Google Scholar, ERIC, Web of Science, Oria.no og Idunn. I tillegg har jeg brukt supplerende metoder som søk på sentrale forskere, sjekk av referanselister og søk i tidsskrift som har pekt seg ut som sentrale, for eksempel *Journal of Curriculum Studies* og *The Curriculum Journal*. Tidlig i prosjektet ble det klart for meg at også bøker, som ikke dukket opp i databaser, men som jeg fikk tips om fra etablerte forskere, var sentrale.

Når det gjelder gjennomgangen av yrkesretting i fellesfag, viser jeg innledningsvis til hvordan yrkesretting beskrives og defineres i offentlige utredninger, stortingsmeldinger og en sentral nasjonal satsning på yrkesretting i fellesfag. I tillegg trekker jeg i denne gjennomgangen inn oppdragsforskning og masteroppgaver. Grunnen er at det er sparsomt med forskning på dette tema. Tilnærmingen min ble derfor pragmatisk og bred.

Jeg har valgt å legge an en historisk inngang i det første temaet selv om avhandlingen har et samtidsfokus. Jeg har valgt å betegne det som samtidshistorisk fordi jeg i hovedsak setter søkelys på siste halvdel av 1900-tallet, med andre ord den nyeste historien. En historisk inngang får fram at kunnskapsspørsmålet i skolen og spørsmålene om hvem som skal avgjøre innholdet i skolen, og hva målet med skolens innhold bør være, over tid har blitt drøftet innenfor ulike fagtradisjoner og fagområder. Ved å starte med et tilbakeblikk på noen av de sentrale stemmene som dagens forskere viser til, trer det fram at skolens innhold utvikler seg i en prosess av kontinuitet og forandring.

2.2 Et samtidshistorisk perspektiv på innhold i læreplaner

I første halvdel av 1900-tallet var særlig to stemmer sentrale i den amerikanske læreplanforskningen. Dette var John Dewey og Franklin Bobbit. Dewey kom i 1902 ut med boka *The Child and the Curriculum*. Her problematiserte han at mye av skolens innhold var gitt – det var ikke oppe til diskusjon – og at skolen i større grad burde ta utgangspunkt i barnets erfaringer

og møte med skolens innhold. Bobbit kom i 1918 ut med boka *The Curriculum* og hadde et mer nytteorientert perspektiv på innholdet i skolen. Han var opptatt av innholdets samfunnsnytte. I Bobbits perspektiv skulle skolens innhold først og fremst kvalifisere elevene til kommende yrker og økt samfunnsdeltakelse. Tyler (1949) tok med seg perspektiver fra både Dewey og Bobbit da han utviklet det som har blitt kjent som Tyler-rasjonalen. Tyler la tre styrende prinsipper til grunn for utvelgelse og innramming av skolens innhold: 1) elevenes behov, 2) samfunnets behov og 3) forslag fra ulike fagekspertter. Disse tre prinsippene fikk fram at innholdet i skolen burde være sammensatt og tjene ulike formål.

Bruner (1960), Hirst og Peters (1970) og Schwab (1978) var opptatt av koblingen mellom innholdet i akademiske disipliner og skolefag siden skolefagene hentet mye av innholdet fra akademiske disipliner. Bruner (1960) stilte imidlertid spørsmål ved datidens kunnskapssyn og satte søkelys på elever som aktivt lærende. Schwab (1978) gjorde på sin side et poeng av at skolefagene representerte noe annet enn akademiske disipliner. I Schwabs perspektiv burde innholdet i skolen utvikles gjennom et samarbeid mellom lærere i skolen, fagekspertter i de akademiske disiplinene og læreplanutviklere.

Goodson (1983, 1988, 1994) tok avstand fra ideen om at det var de akademiske disiplinene som skulle danne utgangspunkt for hvordan skolefag skulle organiseres og rettferdiggjøres. Ifølge Goodson (1988) kunne empiriske undersøkelser og et innenfra- og lærerperspektiv på den historiske utviklingen si oss noe om utviklingen av innholdet i skolefag. Goodson viste til at innholdet ikke nødvendigvis formes ovenfra og ned, fra akademiske disipliner til skolefag, eller fra det politiske nivået og ned i skolen, men at det utvikles gjennom ulike skoleaktørers innsats og forhandlinger. Ifølge Goodson (1983) tas ofte skolefagene og innholdet for gitt, og Goodson brukte begrepene *preaktiv*, *interaktiv* og *postaktiv læreplanforståelse* for å få fram kompleksiteten i skolens innhold. Den preaktive læreplanforståelsen viste til læreplaner som historiske tekster og hvordan innhold i skolefag har utviklet seg over tid, men også til hvordan behov for nye skolefag og nytt innhold kunne oppstå. Den interaktive læreplanforståelsen handlet om undervisning av innhold, selve undervisningspraksisen, mens den postaktive læreplanforståelsen viste til det innholdet elevene satt igjen med. Goodsons historiske undersøkelser av skolefag fikk fram at skolens innhold har flere dimensjoner ved seg, og at innholdet i og utviklingen av skolefag må ses i lys av skiftende politiske interesser og sammenhenger. Ifølge Goodson (1994) er innholdet i skolen og læreplaner sosiale konstruksjoner som gjennom historien utvikles og formes av mennesker som forhandler om innholdet i samfunnet.

Så langt trer det fram et bilde av at ulike prinsipper kan styre innrammingen av innholdet i skolen, som elevers møter med skolens innhold, samfunnets nytteverdi og innholdet i de akademiske disiplinene. Det går også fram at innholdet i skolen utvikles og forhandles om av en rekke aktører i samfunnet. Hittil har jeg i hovedsak vist til angloamerikansk forskning innenfor

læreplanfeltet. Mange engelskspråklige land har ikke en lang tradisjon for at nasjonale skolemyndigheter utformer nasjonale læreplaner, men i nyere tid er dette i ferd med å endre seg. Stadig flere engelskspråklige land rammer nå inn mye av skolens innhold nasjonalt (Lingard, 2021; Sinnema & Aitken, 2013).

Innholdet i skolen har også blitt undersøkt innenfor det tyske og skandinaviske didaktikkfeltet. I disse landene er det en lang historie med at statlige myndigheter utformer nasjonale læreplaner (Dale, 2009), og forskningen har gjerne tatt utgangspunkt i ideologiske problemstillinger (Gundem, 2011). I et didaktisk perspektiv blir læreren «en fagekspert med didaktisk autoritet» (Krogh, 2013, s. 248) som får ansvar for å tolke, oversette og tilrettelegge innhold i nasjonale læreplaner. Innenfor didaktikkfeltet utviklet Lundgren (1972), som tok utgangspunkt i svensk skole, rammefaktorteorien som fikk fram at en rekke pedagogiske, administrative og organisatoriske faktorer i samfunnet påvirker innholdet i skolen. Både indre strukturelle faktorer i skolen, for eksempel tid, timeplaner og klassestørrelse, og ytre politiske faktorer i samfunnet spiller inn. I forlengelsen av rammefaktorteorien utviklet Lundgren (1979) en teori om læreplankoder. Her ble det satt et sterkere søkelys på kunnskapsspørsmålet i skolens læreplaner. Lundgren pekte på at det bak ethvert pensum var noen fundamentale prinsipper, og disse prinsippene viste Lundgren (1979) til som læreplankoder. I teorien om læreplankoder skilte Lundgren mellom den klassiske, realistiske, moralske og rasjonelle læreplankoden for å få fram at det ligger ulike historiske og samfunnsmessige prinsipper til grunn for utviklingen av innhold i skolen.

Både rammefaktorteorien og læreplankodeteorien får fram at det er forbindelser mellom innholdet i skolen og det samfunnet som en læreplan og skolen er en del av. Denne sammenhengen mellom skole og samfunn tydeliggjøres i en studie av Adolfsson (2013), som undersøker den historiske utviklingen av innholdet i videregående opplæring (gymnas) i Sverige. Analyser av historiske læreplantekster står sentralt, men det legges ikke vekt på konkrete skolefag i denne studien. Studien viser at endringer i samfunnet har fungert som begrunnelser for å justere innholdet i den videregående skolen, og at begrunnelsene har vært de samme gjennom flere skolereformer. Det er løsningene som har variert, og i alle de tre gymnasreformene som Adolfsson har undersøkt, finner han et spenningsforhold angående

frågan om huruvida läroplanens innehåll ska formuleras som generella kunskaper och förmågor (eller kompetenser som de börjades benämns som i 1990-talets gymnasiereform) eller i form av mer traditionella ämneskunskaper.
(Adolfsson, 2013, s. 276)

I en norsk sammenheng er det i hovedsak konkrete skolefag og didaktikk som har vært inngangen for å undersøke skolens innhold. Det tverrfaglige miljølæreprosjektet til Bjørndal og Lieberg (1978) var et didaktisk prosjekt der ambisjonen var å samkjøre innhold fra ulike skolefag (i hovedsak naturfaglige og samfunnsfaglige fag) for å fremme et helhetlig og tverrfaglig

perspektiv i skolen. En modell som ble utviklet i dette prosjekt, var den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen peker på seks faktorer som lærere burde reflektere over når de planla undervisningen. Faktorene er gjensidig avhengige av hverandre og handler om deltakerforutsetninger, mål, rammefaktorer, arbeidsmetoder, innhold og evaluering. Modellen får fram det komplekse samspillet i en undervisningssituasjon, der både lærere og elever er deltakere i en læringsprosess. Den får også fram at lærere må gjøre mange valg i forkant av undervisningen. Denne modellen har inspirert læreplanforskning, læreplanutvikling og didaktikk i Norge. Fjørtoft (2014) viser til at «modellen har blitt en del av det teoretiske fellesgodset i norsk skoleforskning og lærerutdanning» (s. 27).

De norske pedagogene Gundem (1986, 1990) og Engelsen (1988) tok også utgangspunkt i konkrete skolefag i sine historiske undersøkelser av innholdet i skolen. Gundem tok utgangspunkt i engelskfaget, mens Engelsen undersøkte litteraturredidaktiske strømninger i norskfaget. I begge disse studiene sto didaktikk og fagdidaktikk sentralt, men også internasjonal læreplanteori ble tatt i betraktning. Sosiologen Skarpenes (2004, 2007) la også vekt på konkrete skolefag (matte, norsk og samfunnslære) da han undersøkte hvordan kunnskapsinnhold i de nevnte skolefagene ble legitimert, og hvordan pedagogikksynet utviklet seg gjennom to sentrale reformer (Reform 74 og Reform 94) i den videregående skolen i Norge. Skarpenes analyserte skolefag og reformer ved å kombinere teoretiske perspektiver fra internasjonal læreplanteori, kunnskapssosiologi og modernitetsteori.

Som vi har sett ovenfor, viser forskningsgjennomgangen at ulike forskningstradisjoner har vært opptatt av å undersøke skolens innhold. Det er koblinger mellom skolens innhold og samfunnet, og historiske undersøkelser har vært en vanlig inngang. Det har også vært gjort undersøkelser av konkrete skolefag. Både rammefaktorteorien (Lundgren, 1972), teorien om læreplankoder (Lundgren, 1979) og den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) peker på at en rekke ulike faktorer påvirker innholdet i skolen. I den neste delen settes søkelyset på kunnskapsspørsmålet i skolens læreplaner etter årtusenskiftet.

2.3 Kunnskapsspørsmålet i skolens læreplaner

I boka *Reclaiming knowledge* (2000) kritiserer utdanningssosiologen Muller konstruktivistiske og kompetansebaserte læreplaner. Slik Muller ser det, blir kunnskapsdimensjonen i læreplanene utydelig når læreplanene i for stor grad preges av et konstruktivistisk læringssyn og er kompetansebaserte. Det er først og fremst det konstruktivistiske læringssynet Muller kritiserer. I et konstruktivistisk læringssyn forstås sosiale og kognitive prosesser som grunnlaget for elevs læring. Muller (2000) er opptatt av følgende spørsmål: «What kind of skills and knowledge are they [the students] excluded from? What knowledge is of most worth for the millennial citizen?» (s. 38). Muller analyserer utviklingen av læreplaner i det sørafrikanske skolesystemet etter apartheid i 1990-årene og argumenterer for at kunnskapsspørsmålet bør være det sentrale

læreplansspørsmålet. Inspirert av sosiologen Durkheim gjør Muller (2000) et poeng av at det bør være et tydelig skille mellom skolekunnskap og hverdagskunnskap. I Durkheims perspektiv utgjør klassifiseringer og systematiseringer selve grunnlaget for kunnskap. Durkheim setter opp et skille i samfunnet mellom det profane og det hellige, der det profane er knyttet til individuelle kunnskapsferinger i hverdagen, mens det hellige kjennetegnes av kollektiv kunnskap som er utviklet gjennom felleskapets samlede innsats. Ifølge Muller (2000) er det hellige hos Durkheim knyttet til flere aspekter, blant annet mulighetene til å 1) koble og skape indre sammenheng, 2) skape orden og utvikle en bedre verden for flertallet og 3) skape refleksjon og stille hypoteser (Muller, 2000, s. 78).

Deler av Mullers kritikk mot kompetansebaserte læreplaner følges opp av sosiologen Wheelahan (2007). Hun bruker innholdet i de yrkesfaglige læreplanene i Australia som et grunnlag for å drøfte kunnskapsspørsmålet. I sin kritikk ser Wheelahan også til Durkheim, men hun bygger først og fremst videre på sosiologen Bernsteins kunnskapsteori (2000). Hun støtter seg til Bernsteins sosiale og demokratiske argument om at skolefaglig kunnskap er viktig fordi det gir alle elever muligheten til å tenke «the ‘unthinkable’ and the ‘yet-to-be-thought’» (Wheelahan, 2007, s. 639). I tillegg legger Wheelahan til et epistemologisk argument. Hun er opptatt av at elever i skolen må få tilgang til den kollektive kunnskapen som samfunnet har utviklet og opparbeidet seg over tid. Denne kollektive kunnskapen finnes i ulike akademiske disipliner. I artikkelen fra 2007 bruker Wheelahan begrepet *betydningsfull kunnskap (powerful knowledge)* for å synliggjøre hvilken kunnskap som er viktig i skolens læreplaner. I tillegg plasserer hun seg som sosialrealist. I et sosialrealistisk syn på kunnskap anerkjennes det at kunnskap er sosiale konstruksjoner, prosesser og aktiviteter, men at kunnskapen også har uavhengige sider ved seg.

En som også plasserer seg som sosialrealist, er utdannings sosiologen Young, som i 2008 kom ut med boka *Bringing Knowledge back In*. Undertittelen på boka, *From social constructivism to social realism in the sociology of education*, får fram at Young har endret ståsted og kunnskapssyn. I forordet viser han til at kunnskapsspørsmålet i skolen har blitt oversett og neglisjert både i utdanningspolitikken og i utdanningsforskningen. Han bruker eksempler fra samtidens utvikling, det vil si i skolesystemene i England og Sør-Afrika, til å ta avstand fra sine tidligere synspunkter på kunnskap i skolen, som han ga uttrykk for i boka *Knowledge and Control* (1971). I boka fra 1971 var Young opptatt av hvem som bestemte skolens innhold, og han hevdet at kunnskapsinnholdet i skolen ikke var noe annet enn sosiale, politiske og historiske konstruksjoner. Fra 2008 setter Young søkelys på kunnskapsbegrepet og kunnskapens vesen i seg selv. Young understreker at «the fact that some knowledge is knowledge of the powerful, or high-status knowledge, as I once expressed it (Young, 1971, 1998), tells us nothing about the knowledge itself» (Young, 2008b, s. 14).

Fra nå av bygger argumentasjonen til Young (2008a) på særlig tre premisser. Det ene er at kunnskapsspørsmålet i skolen er det sentrale læreplansspørsmålet. Det andre er at kollektiv

kunnskap bør ha en sentral plass i skolens læreplaner. Det tredje er at skolens læreplaner bør skille tydelig mellom skolefaglig kunnskap og hverdagskunnskap som elevene erverver seg utenfor skolen (Young, 2008a, s. 95). Young (2008a) har, i likhet med Muller (2000) og Wheelahan (2007), referanser til og bygger videre på Durkheims skille mellom det hellige og det profane. For å utforske ulike former for kunnskap i skolens læreplaner trengs det ifølge Young (2008b) et nytt begrep, nemlig *betydningsfull kunnskap*:

Powerful knowledge refers to what the knowledge can do or what intellectual power it gives to those who have access to it. Powerful knowledge provides more reliable explanations and new ways of thinking about the world and acquiring it and can provide learners with a language for engaging in political, moral, and other kinds of debates. Accessing powerful knowledge is, if not always consciously, what parents hope their children will achieve in making sacrifices to keep them at school; they hope that their children will acquire knowledge that is not available to them at home. In modern societies, powerful knowledge is, increasingly, specialized knowledge; and schooling, from this perspective, is about providing access to the specialized knowledge that is embodied in different knowledge domains. (s. 14)

Ideen om betydningsfull kunnskap i skolens læreplaner har fått støtte fra flere hold, men den har også blitt utfordret og kritisert, blant annet fra aktører med fagbakgrunn fra utdanningsfilosofi, pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk. Som avhandlingen til Adolfsson (2013) får fram, har drøftinger av kunnskapsspørsmålet i skolen lenge dreid seg om hvorvidt den beste løsningen er å satse på spesialisert kunnskap i skolefagene eller mer tverrfaglig og generell kompetanse. Rasmussen et al. (2022) argumenterer for at kompetansebaserte læreplaner bygger på et annet kunnskapssyn enn tidligere. Kunnskapen har ikke blitt borte, men ifølge disse læreplanene skal det jobbes med kunnskapen på andre og nye måter. I en sosiokulturell forståelsesramme blir kunnskap noe dynamisk som skapes i et samspill, og som bygges når elevene for eksempel arbeider med utforskende og aktive metoder og relevante problemstillinger (Erstad, 2010). I dette perspektivet står elevenes aktive læringsprosesser sentralt. Det er også viktig å koble skolens innhold til elevenes verden og en framtidig nytteverdi. Grace (2017) peker imidlertid på at de som argumenterer for betydningsfull kunnskap i skolen, ikke har klargjort forholdet mellom ferdigheter, for eksempel literacy, og kunnskap.

Wrigley (2018) er opptatt av at definisjonen av begrepet *betydningsfull kunnskap* er vag samtidig som begrepet er begrensende, og av at kunnskap i skolen må ses i en større sammenheng og i lys av pedagogiske hensyn. Denne kritikken er også Adolfsson (2018), Deng (2015, 2018), Gericke et al. (2018), Hudson et al. (2022), Lundgren (2015), Yates og Miller (2016) og Yates et al. (2017) inne på når de viser til at det i skolen er tette koblinger mellom hva det skal undervises i og hvordan. Fra et pedagogisk perspektiv trekker Alderson (2020) fram at skillet mellom skolekunnskap og hverdagskunnskap, som settes opp av sosialrealistene, er lite fruktbart i en konkret undervisningssituasjon. Både Deng (2015), Hordern (2022) og Nordgren (2017) viser til at selve transformeringsprosessen, det å velge ut konkret betydningsfull kunnskap, ikke er gjort

godt nok rede for, mens Carlgren (2020) understreker lærerens sentrale rolle når det gjelder betydningsfull kunnskap.

Andre igjen har, med utgangspunkt iblant annet postkoloniale studier og urfolksstudier, kritisert ideen om betydningsfull kunnskap for å være for tett knyttet til vestlig og elitistisk kunnskap (Cushing, 2022; Rudolph et al., 2018). Og både Hudson et al. (2023) og White (2018, 2019) viser til at forståelsen av betydningsfull kunnskap ikke passer til alle skolefag, eller slår ulikt ut i skolefag, siden for eksempel kunnskap i humanistiske, samfunnsfaglige og praktisk-estetiske fag bygger kunnskap og sammenhenger annerledes enn realfag. Visse skolefag, som samfunnsfag (Aashamar & Klette, 2023; Bratland & El Ghami, 2022; Hansen & Puustinen, 2021; Wood & Sheehan, 2020), historie (Benger, 2023; Betram, 2018; Ford, 2022; Harris & Ormond, 2019; Nordgren, 2017; Ormond, 2017; Puustinen & Khawaja, 2020; Wood & Sheehan, 2020) og geografi (Bouwman & Béneker, 2018; Huckle, 2019; Maude, 2018, 2020; Løken & Wetlesen, 2024; Roberts, 2022; Virranmäki et al., 2019) har blitt undersøkt i lys av ideen om betydningsfull kunnskap i større grad enn andre skolefag. I flere av de ovennevnte studiene som handler om samfunnsfag, historie og geografi, vises det til at disse fagene samhandler med samfunnet, og at elevenes erfaringer utenfor skolen med fordel kan dras inn i disse skolefagene. I lys av historiefaget sier Nordgren (2017) det slik: «It is more a question of downplaying dichotomies and keeping more than one thought in mind at the same time» (s. 669).

Gjennomgangen viser at utdannings sosiologer som plasserer seg som sosialrealister, har vært særlig opptatt av kunnskapsspørsmålet i skolens læreplaner. Hos disse står skillet mellom skolekunnskap og hverdagskunnskap sentralt, i tillegg til at de er opptatt av de tette koblingene mellom akademiske disiplin fag og skolefag. Det er innenfor et utdannings sosiologisk og sosialrealistisk perspektiv at ideen om betydningsfull kunnskap i skolens læreplaner utvikles. Kritikken mot ideen om betydningsfull kunnskap i skolen har i hovedsak kommet fra forskere innenfor fagområder der en er opptatt av læreplaner som en pedagogisk ramme for lærere og elever, og ikke av læreplaner på et system- og samfunnsnivå. Når det gjelder betydningsfull kunnskap i spesifikke skolefag, har samfunnsfag, historie og geografi blitt undersøkt i større grad enn andre skolefag.

2.4 Møtet mellom lærere og innholdet i læreplaner

Det er lærerne som blir nøkkelaktører når innholdet i læreplaner skal omdannes til praksis i klasserommet og gjøres tilgjengelig for elevene (Deng, 2022). Målet er at innholdet i en læreplan skal fungere i en konkret undervisningssammenheng, ergo blir interaksjonen og samspillet mellom lærere og innholdet i en læreplantekst viktig.

Shulman (1986) legger til grunn en vid forståelse av samspillet mellom lærere og innholdet i undervisningen når han viser at lærere utvikler og rammer inn innholdet i skolefag basert på ulike kunnskapskilder. For å forstå kompleksiteten, men også sammenhengene, skiller Shulman

mellom begrepene *content knowledge*, *curricular knowledge* og *pedagogical content knowledge*. Disse kunnskapskildene lar seg ikke enkelt oversette og overføre til en norsk skolesammenheng. Vollmer og Klette (2023) er noen av dem som har diskutert Shulmans begreper og inndeling, og slik de ser det, er det for eksempel likheter mellom *pedagogical content knowledge* og fagdidaktikk, men det er også vesentlige forskjeller. Jeg går ikke inn på hva Shulmans begreper kan sies å vise til i en norsk skolesammenheng. Det sentrale jeg tar med meg fra Shulman er poenget om at ulike kunnskapskilder styrer lærernes valg av innhold i undervisningen.

Shulmans inndeling i ulike kunnskapskilder får imidlertid ikke fram at innholdet i kunnskapskildene må analyseres og tolkes av lærere. Dette analyse- og tolkningsarbeidet er Clandinin og Connelly (1988) opptatt av når de bruker begrepene *lærere som læreplanplanleggere* (*teachers as curriculum planners*) og *læreres læreplanlesning* (*teachers curriculum reading work*) for å synliggjøre interaksjonen mellom lærere og innhold i læreplaner. Med disse begrepene setter de søkelys på læreplanen som en tekst for lærere. Hos dem er det verdsettingen av lærernes individuelle møter og opplevelser med selve læreplanteksten som står sentralt. De er opptatt av at lærernes analyser og tolkninger påvirkes av lærernes erfaringer, prioriteringer, fordommer og ønsker. Med dette får de fram at en læreplantekst kan leses, tolkes og forstås på ulike måter.

Ben-Peretz (1975, 1990) er også interessert i møtet mellom lærere og innholdet i en læreplantekst og særlig i forskjellen mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Hun bruker begrepet *læreplanens potensial* for å synliggjøre arbeidet lærerne gjør med å analysere og tolke det iboende meningsinnholdet i formelle læreplaner. Med begrepet *potensial* får hun fram at innholdet i formelle læreplaner rommer mange muligheter.

Remillard (1999, 2005) er som Ben-Peretz opptatt av skillet mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Remillard understreker at «implicit in studies of teachers' curriculum processes is a view that the enacted curriculum is more than what is captured in official policy documents or textbooks» (Remillard, 1999, s. 318). Til tross for at Remillards utgangspunkt er matematikkfaget, som har en sterk tradisjon for å forholde seg til lærebøker og oppgaver, er forskningen hennes også relevant for andre fag. Remillard har vist at arbeidet med å analysere og tolke tekster som styrer innholdet i undervisningen, er en nøkkelaktivitet for lærere. Hvordan lærere leser og forstår innholdet i tekster som legger føringer for undervisningen, påvirker undervisningen. Remillard (2005) bruker begrepet *gjensidig avhengighet* (*participatory relationship*) for å få fram det gjensidige forholdet mellom en tekst som styrer innholdet i undervisningen, og lærere. Remillard utdyper det slik:

For many teachers, the process of interacting or participating with a new curriculum is neither explicit nor public. Teachers would benefit from opportunities to read and examine a new curriculum with colleagues, making their interpretations and decisions explicit to themselves and others. (s. 239)

Ifølge Remillard (2005) må ikke lærere bare analysere og tolke innholdet i læreplaner, de må også analysere og tolke «the look and voice of the text» (s. 240). Med andre ord må både form og innhold analyseres og tolkes.

Priestley et al. (2012) setter søkelys på læreplanarbeid som en sosial prosess og på lærernes agency i møte med nye læreplanktekster. I dette perspektivet blir lærernes handlings- og mulighetsrom sentralt. Handlingsrommet til lærerne påvirkes av den lokale skolekonteksten, men også lærerens bakgrunn, erfaringer og egenskaper spiller inn. En studie av Bergh og Wahlström (2018), som undersøker læreres agency, viser at lærere med solid erfaring er bedre rustet til å håndtere spenningene mellom mål i en ny læreplan og det som er praktisk gjennomførbart i undervisningen. Hermansen og Mausethagen (2016) undersøker noe av det samme, nærmere bestemt læreres autonomi og samhandling med nye kunnskapsressurser i den norske skolen. De er opptatt av oversettelsesarbeidet som lærere må gjøre i møte med det nye, og trekker fram tre viktige forutsetninger som må være til stede for at lærerne skal kunne skape sammenheng mellom nye kunnskapsressurser og etablert praksis:

For det første måtte lærerne vurdere hvordan eksisterende praksis ble utfordret av de nye ressursene. For det andre måtte de analysere selve kunnskapsressursene og sette dem i sammenheng med eksisterende praksis. For det tredje måtte de vurdere hva slags ansvars- og rollefordeling de nye ressursene brakte med seg for lærere og elever.
(Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 100)

Gjennomgangen så langt får fram at læreres møter med tekster som styrer innholdet i undervisningen, kan undersøkes på ulike måter. Lærernes analyse-, tolknings- og oversettelsesarbeid har vist seg å være sentralt, men også komplekst, og den formelle læreplanen rommer ulike muligheter som lærerne møter på ulike måter. Lærere har ikke et nøytralt utgangspunkt i møte med disse tekstene. De har med seg individuelle førforståelser, som tidligere erfaringer, og sine egne opplevelser og synspunkter. Forskningen peker blant annet på læreplanens potensial, det gjensidige forholdet mellom lærere og læreplan, læreres agency, eller profesjonelle handlingsrom, og oversettelsesarbeid, men den sier mindre om hvordan dette analyse- og tolkningsarbeidet kan utføres.

Både Hopmann (2007) og Deng (2018) problematiserer det faktum at mye av læreplanforskningen har vært opptatt av hvilke konsekvenser læreplananalysene får på selve undervisningspraksisen. Når måten innholdet kan realiseres på, står i fokus, får ifølge Deng (2011, 2018, 2021) *det første tolkningsnivået*, det vil si den første fasen i lærernes analyse- og tolkningsarbeid, for lite oppmerksomhet.

I *det første tolkningsnivået* må lærere analysere og reflektere åpent rundt de iboende mulighetene som ligger i innholdet i en læreplanktekst. Deng (2011) viser til at både Schwab (1978) og Ben-Peretz (1975, 1999) bruker begrepet *læreplanens potensial*, men at Schwab først og fremst bruker det til å vise til det som skjer fra det blir bestemt at et tema er relevant i skolen, altså

fastsatt i en formell læreplan, til slik det potensielt blir forstått av lærere. Ifølge Schwab (1978) gjør lærerne et tolkningsarbeid i møte med læreplanteikster, og i denne prosessen peker Schwab på at lærerne må stille seg følgende spørsmål:

What use might it serve in the development of more critical loyalty to a community? What might it contribute to the child's resources for satisfying activity? What might it contribute to a moral or intellectual virtue held to be desirable by the planning group? To what convictions might it lead concerning conservation or reform of a community setting? To what maturation might it contribute? (s. 381)

Schwabs eksempler på spørsmål lærerne må stille seg når de gjør innholdsvalg, synliggjør skolens mange formål. Deng (2018, 2021) velger å bruke begrepene *det intensjonelle aspekt* og *utdanningens potensial* når han viser til at lærernes læreplanforståelser ikke foregår lineært, men er en sentral og dynamisk tolkningsprosess som lærerne må gjøre i forkant av undervisningen. Schwabs (1978) og Dengs (2018, 2021) perspektiv har likhetstrekk med Klafkis (2000) didaktiske analyser. Hos Klafki blir også lærernes analyse- og tolkningsarbeid og innholdsvalg i forkant av undervisningen viktig. I likhet med Schwab (1978) gir Klafki (2000) eksempler på en rekke spørsmål om innhold som faglærerne må stille seg i forkant av undervisningen. Klafkis didaktiske analyser (2000) får fram to sentrale poeng, nemlig hvor viktige lærernes innholdsanalyser i forkant av undervisningen er, og at lærerne i disse innholdsrefleksjonene må ha elevene i tankene.

I den siste forskningsgjennomgangen tar jeg for meg yrkesretting av fellesfag. Som nevnt innledningsvis er yrkesretting en føring i læreplanen i norsk fra 2020.

2.5 Yrkesretting av fellesfag på yrkesfag

Berg (2001) viser til at begrepet *yrkesretting av fellesfag* dukket opp i 1960-årene, da det ble lansert som en løsning på høy strykprosent i realfagene på yrkesskolene. Begrepet fikk økt aktualitet i etterkant av Reform 94 (en struktur- og innholdsreform i videregående opplæring i Norge i 1994), da obligatoriske fellesfag, på den tiden kalt allmennfag, ble innført. I fellesfagene ble det innført gjennomgående læreplaner (se forklaring i innledningskapitlet), men her var yrkesrettingen både svakt rammet inn og indirekte beskrevet (Berg, 2001). Dette medførte at det var usikkerhet knyttet til hva yrkesretting av innhold innebar i fellesfag.

I etterkant av reformen Kunnskapsløftet i 2006, som videreførte ordningen med gjennomgående læreplaner i fellesfag, ble det satt ned et offentlig utvalg som skulle vurdere fag- og yrkesopplæringen i Norge. Dette utvalget foreslo en rekke tiltak knyttet til yrkesretting, blant annet at læreplanene for fellesfag skulle gjennomgå med tanke på yrkesretting, at eksamensordningen skulle støtte opp under yrkesretting, at forskrift til opplæringsloven skulle stille krav om yrkesretting, og at det skulle fastsettes hva yrkesretting innebar (NOU 2008: 18, s. 14). Utvalget definerte yrkesretting av fellesfag på denne måten:

Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesrettingen innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker. (s. 80)

Stortingsmeldingen *Utdanningslinja*, som kom i 2009 (St. meld. nr. 44 (2008–2009)) fulgte opp mange av forslagene til NOU 2008: 18 angående yrkesretting, og i 2010 ble det gitt føringer om yrkesretting av fellesfag i opplæringsloven, i tillegg til at det ble innført reviderte læreplaner i fellesfag. I de reviderte læreplanene fra 2010 ble yrkesretting tydeliggjort i kompetansemålene. I rammeverket (2014) for det nasjonalt initierte prosjektet *FYR – fellesfag, yrkesretting og relevans*, som var en satsing for fellesfaglærere og deres ledere i videregående skole i perioden 2014–2016 i regi av Utdanningsdirektoratet, lå den ovennevnte definisjonen fra 2008 til grunn, men det ble føyd til at arbeid med grunnleggende ferdigheter var en del av arbeidet med yrkesretting av fellesfag.

Det har med andre ord blitt gjort en rekke grep for å ramme inn og sette søkelys på yrkesrettingen av innholdet i fellesfagene. Flere empiriske undersøkelser som har sett på fellesfagene på yrkesfag i Norge, har vist at det er spenninger knyttet til elevenes opplevelser av fellesfagene (Dyrnes; 2021; Hiim, 2014, 2020; Høst et al., 2013). Ifølge Hiim (2014, 2020) ser yrkesfagelevne behovet for fellesfagene, men de syntes at undervisningen i disse fagene var lite meningsfull og motiverende. En nyere studie fra Finland som undersøkte lesing og skriving (literacy) på yrkesfag, viser noe av det samme. Selv om lærerne prøvde å overbevise elevene om at oppgavene de skulle arbeide med, både var relevante og yrkesrettede (vocationalism), opplevde ikke elevene det nødvendigvis slik (Pietilä & Lappalainen, 2023). Lærerne brukte mye tid og krefter på å forhandle med elevene om hvorfor det å lese og skrive var viktig og relevant ikke bare i en skolesituasjon, men også senere i yrkeslivet.

I en norsk sammenheng har en rekke studier vist at for eksempel praktisk læring (Dyrnes, 2021; Nordby et al., 2017), aktiv samarbeidslæring (Fiskerstrand, 2017; Rondestvedt, 2019) og lærerstøtte (Lindset et al., 2019; Skarpaas & Hellekjær, 2021; Skarpaas, 2023; Stene et al., 2014) kan øke motivasjonen for fellesfag blant elevene på yrkesfag. Andre studier, som har inkludert yrkesretting av fellesfag som en variabel, har vist at ulike rammefaktorer, for eksempel tid og timeplanstruktur (Hiim, 2013), sammenslåtte klasser (Skåholt et al., 2013), kulturforskjeller mellom yrkesfag og studieforbereidende, at lærerne har lite kjennskap til elevenes yrkesutdanninger og yrkesretting (Hiim, 2013, 2014; Iversen et al., 2014; Skarpaas & Hellekjær, 2021), læreplaner og eksamensordning i fellesfagene (Hiim, 2013; Iversen et al., 2014; Lindset et al., 2019) og mangel på gode læringsressurser (Skarpaas & Hellekjær, 2021), kan vanskeliggjøre yrkesrettingen av fellesfag.

Én empirisk studie i den norske konteksten skiller seg spesielt ut. Den ble utført av Trøndelag Forskning og Utvikling på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Iversen et al., 2014; Stene et al., 2014; Wendelborg et al., 2014). I studien ser forskerne nærmere på hvordan yrkesretting praktiseres i fellesfag i videregående skole. Studien omfatter flere fellesfag, utvalget er stort², ulike nivå som elever, lærere og skoleledelse inkluderes, og det benyttes en kombinasjon av metoder, som spørreundersøkelse, intervju og klasseromsobservasjon. Jeg vil trekke fram tre interessante funn i denne studien. Det første er at lærerne ga uttrykk for at de hadde et ønske og et mål om å yrkesrette innholdet i fellesfagene på yrkesfag, men at det varierte med hensyn til hvordan de gjorde dette. Det andre kommer til uttrykk i sitatet nedenfor.

Klasseromstudien viser at lærere med god klasseledelse, stor faglig trygghet og generelt god kommunikasjon og kontakt med elevene lykkes best med yrkesretting – også når de ikke har spesielt god innsikt i yrkesfagene. Disse lærerne demonstrerer også at de kan lage en relevant undervisning uten å yrkesrette undervisningen i spesielt stor grad. For lærere som manglet disse egenskapene, virket yrkesrettingsforsøkene negativt på elevens opplevde relevans i undervisningen, og det opplevdes forsterkende hvis læreren manglet innsikt i programfag og yrker. (Iversen et al., 2014, s. xi–xii)

Sitatet får fram at egenskaper ved lærerne, som hvor pedagogisk dyktige de var, påvirket om yrkesrettingen av fellesfagene fungerte eller ikke. Det tredje funnet jeg vil trekke fram, er at yrkesretting av fellesfag har fire dimensjoner ved seg, som: 1) forenkle og senke listen, 2) bruke eksempler fra yrket, 3) fellesfag som redskapsfag, og 4) integrering med programfag (Stene et al., 2014, s. 102).

Hvis vi ser denne norske studien opp mot en svensk studie (Skolinspektionen, 2017) som svenske skolemyndigheter gjennomførte i 34 svenske videregående skoler, og som også omfattet ulike nivå (intervjuer med rektorer, lærere og elever), begynner det å tegne seg et bilde av yrkesrettingen av fellesfagene. I den svenske studien, som ikke bruker begrepet *yrkesretting*, undersøkes «gymnasieskolors insatser för att ge eleverna på yrkesprogrammen helhet och sammanhang utifrån de kunskaper som uttrycks i examensmålen» (Skolinspektionen, 2017, s. 4). Den svenske studien viser at mange av de svenske elevene på yrkesfag verken opplevde at det var særlig stor grad av helhet og sammenheng i undervisningen, eller at undervisningens innhold var relevant i lys av at de gikk på yrkesfag. Den svenske studien viser også at lærere på yrkesfag har en nøkkelrolle i å skape helhet og sammenheng (yrkesretting), slik at innholdet i undervisningen gir mening for elevene på yrkesfag.

Verken den norske studien (Iversen et al., 2014; Stene et al., 2014; Wendelborg et al., 2014) eller den svenske studien (Skolinspektionen, 2017) setter søkelys på yrkesretting i førstespråksfag (norsk eller svensk). De to norske doktorgradsstudiene, Fiskerstrand (2017) og Rondestvedt

² I rektorundersøkelsen var utvalget 262 videregående skoler, 81 fellesfaglærere svarte på lærerundersøkelsen, mens 521 vg1-elever svarte på elevundersøkelsen. 32 fellesfagtimer ble observert (Iversen et al., 2014).

(2019) gjør komparative analyser mellom norskfaget og andre fellesfag. Jeg finner derfor at yrkesretting av norskfaget først og fremst har blitt undersøkt i masteroppgaver. I flere masteroppgaver trer det fram et bilde av at norsklærere på yrkesfag er opptatt av å yrkesrette norskundervisningen (Berg, 2018; Prestmarken, 2019; Skuland, 2021). Amundsen (2015), Nødtvedt (2017) og Bekkensten (2020) fant at det var gode muligheter for å yrkesrette norskfaget, men i tillegg til yrkesretting spilte også faktorer som relevans og motivasjon inn (Berg, 2018; Prestmarken, 2019; Skuland, 2021).

Antallet relevante masteroppgaver er lite, studiene bygger på et begrenset utvalg, og yrkesretting ses i lys av spesifikke delemner eller formål i norskfaget, som eksempelvis muntlighet, tekstutvalg og litteratur. Til sammen gir de likevel noen innsikter i yrkesrettingen av norskfaget på yrkesfag. I studiene som har undersøkt fellesfag på yrkesfag, er det stor variasjon i metoder og teoretiske perspektiver, og i flertallet av studiene er yrkesretting et av mange fenomen som undersøkes. Det kan se ut til at det har vært en tendens til å sette søkelys på ulike rammefaktorer som enten har hindret eller muliggjort yrkesrettingen, og dataene har i hovedsak blitt samlet inn før de nye læreplanene ble innført i 2020. Konsekvensene som føringen om at undervisningen skal være yrkesrettet, får på kunnskapsinnholdet i norskfaget, har i liten grad blitt undersøkt.

2.6 Oppsummering av tidligere forskning og posisjonering av studien

Samlet sett får de fire forskningsgjennomgangene fram at det er mange innganger til å undersøke skolens innhold. Ulike tradisjoner og fagområder som eksempelvis lærerutdanning, utdannings sosiologi, pedagogikk, didaktikk, fagdidaktikk og yrkesfagdidaktikk har alle vært opptatt av kunnskapsspørsmålet. Målet med å ha en bred tilnærming til den tidligere forskningen har vært todelt. For det første ønsket jeg å synliggjøre mangfoldet av perspektiver, for det andre utdypes teoretiske bidrag som er sentrale for å belyse det overordnede formålet og forskningsspørsmålet i avhandlingen. Hensikten har vært å utdype og nyansere, men også løfte fram kritiske perspektiver. I neste kapittel (kapittel tre) presenterer jeg de teoretiske perspektivene som avhandlingen bygger på.

Jeg vil trekke fram tre sentrale poeng fra forskningsgjennomgangen. Det første poenget er at det er lite empirisk og oppdatert forskning på hva yrkesretting gjør med kunnskapsinnholdet i fellesfaget norsk på yrkesfag. Det andre poenget er at det – til tross for at det finnes forskning på lærernes møte med innholdet i læreplankstener, og til tross for at dette møtet anerkjennes som viktig – er lite empirisk forskning på *det første tolkningsnivået* (Deng, 2011, 2018, 2021), det vil si på lærernes analyser og tolkninger av det faglige innholdet i læreplaner for fag. Det tredje og siste poenget er at kunnskapsspørsmålet i skolen, som lenge har vært et sentralt læreplanspørsmål som mange har vært opptatt av, i hovedsak har blitt utforsket innenfor visse fagområder, for eksempel utdannings sosiologi eller didaktikk, og mindre på tvers av fagområder. Forskningsgjennomgangen viser at det er behov for empirisk forskning som a) undersøker faglærernes

møter med og forståelser av kunnskapsinnhold i læreplaner for fag, b) utforsker kunnskapsspørsmålet med utgangspunkt i en læreplan i et førstespråksfag og c) utforsker kunnskapsspørsmålet i læreplaner med en kombinasjon av teorier.

3 Teoretisk innramming

Som det går fram av den overordnede problemstillingen, står *konstruksjonen og forståelsene av kunnskapsinnhold* i læreplanen i norsk – slik de kommer fram både i utdanningspolitiske dokumenter i en politikkutformingsprosess og blant norsklærere – sentralt i avhandlingen. For å analysere og drøfte dette har jeg, med utgangspunkt i forskningsgjennomgangen i kapittel to, valgt å basere studien på sosialrealistisk kunnskapsteori og didaktisk teori. Begge disse teoretiske perspektivene legger vekt på kunnskapsspørsmålet i skolen og kan samlet sett gi meg en forståelsesramme til å drøfte innholdet i en læreplan for fag.

Jeg innleder dette kapitlet med å begrunne valg av teori. Deretter utdyper jeg de sidene ved de valgte teoriene som er sentrale i avhandlingen. Avslutningsvis begrunner jeg hvorfor jeg ser det som hensiktsmessig å kombinere teorier som har et noe ulikt utgangspunkt, samtidig som jeg drøfter hvilke konsekvenser valg av teori har hatt å si for retningen og utviklingen i arbeidet med avhandlingen. Valg av teoretiske linser avgjør hva du ser, men også hva du ikke ser. Jeg utdyper hvilke konsekvenser valget av teori har fått avslutningsvis i dette kapitlet og i det siste kapitlet (kapittel seks), der jeg sammenstiller og drøfter avhandlingens bidrag.

3.1 Begrunnelser for valg av teori

Helt innledningsvis i avhandlingen skrev jeg kort om bakgrunnen min. Dette gjorde jeg etter inspirasjon fra læreplanforskeren Pinar (1995), som understreker hvor viktig det å være åpen om eget ståsted når en forsker på læreplaner. Slik Pinar ser det, plasserer læreplaninteressene og læreplanspørsmålene du som forsker er opptatt av, deg i læreplanfeltet. Jeg er opptatt av læreplaner på et overordnet politisk styringsnivå, men jeg er også opptatt av læreplaner som en ramme og et pedagogisk verktøy for faglærere i konkrete skolefag. Jeg trengte derfor teori som kunne fungere både på et overordnet samfunnsnivå og på et mer profesjonelt undervisningsnivå.

Overordnet har sosialrealistisk kunnskapsteori siden begynnelsen av 2000-tallet lagt vekt på kunnskapsspørsmålet i skolens læreplaner. I lys av den overordnede problemstillingen er det særlig to premisser i sosialrealistisk kunnskapsteori som blir sentrale i denne avhandlingen. Det ene er at selv om kunnskap konstrueres og utvikles i et sosialt felleskap, er det kunnskapsbegrepet i seg selv som står i fokus. Det andre er den betydningen som ulike former for kunnskap i skolens læreplaner tillegges.

Som forskningsgjennomgangen fikk fram, har forskere som har sett på kunnskapsspørsmålet i læreplaner i et sosialrealistisk perspektiv, i hovedsak vært opptatt av læreplaner på et overordnet system- og samfunnsnivå. De har i mindre grad utforsket læreplaner som et pedagogisk verktøy for faglærere. I denne studien bruker jeg først og fremst sosialrealistisk kunnskapsteori til å belyse kunnskapsinnholdet i skolen, for teorien har ikke like mye å bidra med når det gjelder undervisningen av dette innholdet. Jeg kombinerer derfor sosialrealistisk kunnskapsteori med

pedagogisk teori som didaktikk. En læreplan for fag skal peke ut en overordnet retning, men også fungere i en praktisk-pedagogisk virkelighet for lærere. Både Imsen (2011) og Hjordemaal (2014) peker på at pedagogiske retninger kjennetegnes av hvilke pedagogiske grunnspørsmål de er opptatt av. Det pedagogiske grunnspørsmålet jeg er opptatt av, er valg av innhold i undervisningen. Et av didaktikkens kjernetema er valg av passende innhold i en undervisningssituasjon. Ifølge Hudson (2016) er relasjonen mellom lærer og innhold, men også mellom innhold og elev, sentralt i didaktikken, noe som ofte blir illustrert av den didaktiske trekanten. I et didaktisk perspektiv må den profesjonelle læreren kunne reflektere over og begrunne faglige valg av innhold i undervisningen. Muller og Hoadley (2021) understreker at didaktisk teori kan bidra med et helhetlig blikk på undervisningen. Siden min ambisjonen har vært å ha en helhetlig tilnærming til kunnskapsinnholdet i læreplanen i norsk, ble didaktisk teori også relevant i avhandlingen.

3.2 Et sosialrealistisk perspektiv på kunnskap

Som forskningsgjennomgangen viste, er flere av de som argumenter for et sosialrealistisk syn på kunnskap i skolen, utdannings sosiologer. Det vil si at de har et overordnet samfunns- og systemperspektiv på kunnskap i skolen. En bærende idé er at det finnes ulike former for kunnskap i samfunnet, det legges med andre ord en kunnskapsdifferensiering til grunn. Flere av sosialrealistene ser til og bygger videre på Durkheims skille i samfunnet mellom det hellige og det profane. Kunnskap i samfunnet har ulike strukturer, men også ulike funksjoner (Bernstein, 1999, 2000). Bernstein bygger på dette når han utvikler sin kunnskapsteori knyttet til utdanning og skole.

Bernstein skiller mellom en vertikal og en horisontal kunnskapsdiskurs. Den vertikale kjennetegnes av offisiell ekspertkunnskap, mens den horisontale kjennetegnes av hverdagskunnskap (Bernstein, 1999, 2000). Alle skolefag kan sies å være en del av den vertikale diskursen. Bernstein deler den vertikale diskursen inn i kunnskap som har hierarkisk struktur, og kunnskap som har horisontal struktur (Bernstein, 1999, s. 161). Realfag, som har en sterk indre sammenheng og mål om gradvis høyere abstraksjonsnivå, representerer en hierarkisk kunnskapsstruktur, mens samfunnsfag og humanistiske fag, som bygger sin kunnskap ved hjelp av felles fagspråk, begrepsbruk og spesialiserte metoder, representerer en horisontal kunnskapsstruktur. Den horisontale kunnskapsstrukturen deler Bernstein igjen inn i fag som har sterk og svak 'grammar'. Jeg velger å oversette begrepet *grammar* til «regler og systematikk». Ifølge Bernstein har visse fag sterkere og strengere regler og systematikk med hensyn til hva som definerer innholdet i faget, enn andre fag. I fag som har svakere regler og systematikk, vil sammenhengene og kunnskapen som skal utvikles, være mer taus og mindre eksplisitt.

Slik jeg ser det, har både norskfaget og yrkesfagene en horisontal kunnskapsstruktur, men norskfaget har sterkere regler og systematikk enn yrkesfagene. Yrkesfagene er mer praktisk orienterte, mer av kunnskapen er taus, og i yrkesfagene står det som Bernstein viser til som 'gaze' sentralt. *Gaze* kan oversettes til «det øvede og erfarte blikket». Det som er avgjørende for

min del, er at Bernstein (1999, 2000) utviklet en kunnskapsteori og en begrepsbruk som egner seg til å drøfte ulike former for kunnskap i skolen. Bernstein var ikke, slik jeg forstår ham, ute etter å rangere eller sette opp motsetninger mellom ulike former for kunnskap. Målet var snarere å beskrive hvordan kunnskap i skolen utvikles og bygges, og hvilke former for kunnskap som finnes i skolen og utdanningssystemene.

Et sentralt begrep jeg tar med meg fra Bernsteins kunnskapsteori, er *rekontekstualisering*. Med dette begrepet viser han til at det skjer en endring når et disiplinfag, altså et universitets- eller høgskolefag, eller et formelt styringsdokument, for eksempel en formell læreplan, omsettes til et skolefag. Rekontekstualisering viser til denne prosessen, som ikke foregår direkte eller lineært, men som er en dynamisk form for omskaping. I rekontekstualiseringsprosesser utvikler og endrer kunnskapsinnhold seg. Bernstein bruker også begrepet *rekontekstualisering* om det som skjer når skolefag innarbeider elementer fra den horisontale diskursen, det vil si elevenes hverdagskunnskap. Han stiller seg noe undrende til om dette ganske vanlige pedagogiske grepet fører til at elevene lærer bedre og får mer kunnskap (Bernstein, 1999, s. 169). Bernstein reflekterer over om overganger mellom diverse kunnskapsdiskurser og kunnskapsstrukturer kan skape utfordringer fordi grensene blir uklare.

Moore og Maton (2001) bygger på Bernsteins kunnskapsteori (1999, 2000) når de gjør et poeng av at ulike akademiske disipliner og skolefag bygger kunnskapsinnhold gjennom ulike legitimeringsprinsipper. I visse fag, for eksempel realfag, er legitimeringsprinsippet den epistemologiske sammenhengen mellom kunnskap og objekt, mens det i andre fag, for eksempel samfunnsfag og humaniora, i større grad er sosiale sammenhenger. Ifølge Moore og Maton (2001) har alle akademiske disipliner og skolefag både en epistemologisk og en sosial dimensjon ved seg, men det er ulike grader av og vektning mellom disse to dimensjonene i disiplinfag og skolefag.

Et sentralt premiss i sosialrealistisk kunnskapsteori er at akademiske disiplinfag og skolefag bygger kunnskapsinnhold på ulike måter. Når det gjelder kunnskapens vesen, har kunnskapen både en sosial og en realistisk side, men det er kunnskapens realistiske side som har vært mest vektlagt i sosialrealistisk kunnskapsteori. Young (2008a, 2008b) argumenterer for at kunnskap i skolen ikke må reduseres til kun å være sosiale konstruksjoner og prosesser hos elevene. Kunnskap utvikles av mennesker i samfunnet, i sosiale prosesser, men kunnskap har også en objektiv side. I et sosialrealistisk perspektiv innebærer realisme at det finnes visse typer av kunnskap som er mer sikker og robust enn andre former for kunnskap. Kunnskap har med andre ord en kontekstuavhengig side. Kunnskap i samfunnet og skolen utvikler seg over tid, er kulturelt og historisk forankret og er ikke ufeilbarlig, men kunnskap i skolen kan ikke reduseres til kun å handle om menneskelige erfaringer, konstruksjoner og læringsprosesser (Maton, 2014; Barrett & Rata, 2014).

Fra sosialrealistisk kunnskapsteori tar jeg med meg at det finnes ulike former for kunnskap, at skolefag bygger kunnskap ulikt, og at kunnskap også har en objektiv og kontekstuavhengig side.

Både Muller (2000), Wheelahan (2007, 2010) og Young (2008a, 2008b) viser at skillet mellom ulike former for kunnskap blir uklart i kompetansebaserte læreplaner. Et sentralt sosialrealistisk poeng er at skolen må skille mellom prosessuelle og sosialt konstruerte kontekstavhengige ferdigheter og kompetanser på den ene siden og kontekstuavhengig kunnskap på den andre siden. Hvis dette skillet ikke er tydelig i skolen, kan det ifølge sosialrealistisk teori skje en form for kunnskapsrelativisering. Hvis all kunnskap som utvikles av mennesker i samfunnet og av lærere og elever i ulike utdanningsinstitusjoner, blir sett på som like viktig, kan dette få noen problematiske konsekvenser. Hvis kunnskap i skolen reduseres til kun å være noe som konstrueres av elevene selv i et sosialt læringsfellesskap, kan det resultere i en begrenset tilgang til kunnskap (Muller, 2000; Young, 2008a, 2008b; Wheelahan, 2007, 2010). Sosialrealistisk kunnskapsteori legger til grunn at det finnes universell felles kunnskap som alle elever i skolen bør få tilgang til.

Et ankepunkt mot det sosialrealistiske kunnskapssynet er at det er utfordrende å peke på *hvilken* konkret kunnskap som er uavhengig av konteksten, og som dermed er objektiv. Youngs idé om betydningsfull kunnskap (2008b) er et forsøk på å beskrive hva som kjennetegner sentral og kontekstuavhengig kunnskap i skolen. Ifølge Young (2008b) er betydningsfull kunnskap

not tied to particular cases and therefore provides a basis for generalizations and making claims to universality. Unlike context-dependent knowledge, it provides a reliable basis for moving beyond particulars and therefore beyond one's experience. It refers to knowledge that is codified, tested, and elaborated by specialist communities, and is typically, but not solely, associated with the sciences and technology. My hypothesis is that context-independent knowledge cannot, except in special cases, be acquired in homes and communities; its acquisition requires curriculum structures located in schools and the support of teachers with the specialist knowledge and links with universities that enable them to select, pace, and sequence contents. (s. 15)

Young (2013) peker på at betydningsfull kunnskap i skolen har to særlige kjennetegn. Det ene er at betydningsfull kunnskap er *spesialisert*, det andre at den er *differensiert* (Young, 2013, s. 108). At den er spesialisert, innebærer at betydningsfull kunnskap har koblinger til akademiske disiplinfag, men Young understreker samtidig at disse koblingene ikke er etablert en gang for alle, de kan endre seg. At kunnskapen er differensiert, understreker det sosialrealistiske poenget om at skolen skal gi alle elever tilgang til skolekunnskap som representerer noe annet enn hverdagskunnskap. For å inkludere bedre de humanistiske og samfunnsvitenskapelig disiplinene og skolefagene, men også mer praktiske kunsthøgskolefag, i ideen om betydningsfull kunnskap, har Muller og Young (2019), Young og Muller (2013) og Young (2014) vist til et tredje kjennetegn ved betydningsfull kunnskap, nemlig *systematisk kunnskap*. Akkurat som realfagene har også disse disiplinene og fagene sin egen form for sammenheng og systematikk:

[T]he social sciences, humanities and the arts also have concepts that take us beyond particular cases and contexts in different ways and offer some, albeit more limited and different (because of the nature of the phenomena they are concerned with) capacities for generalization (Young, 2014, s. 75).

Muller og Young (2019) utdyper hva de legger i systematisk kunnskap, ved å referere til blant annet Schmidt (1997, 2005), som har vist til at systematisk kunnskap er noe annet enn å liste opp sentralt innhold i skolefag. I skolefag må det være sammenheng og helhet, men det må også være grenser for hvilket innhold som kan inkluderes. Hvis ikke blir det «knowledge without system, [...], content-topic lists without sequence or progression, no sharpening of the conceptual focus, an over-crowded curriculum» (Muller & Young, 2019, s. 205).

De tre kjennetegnene på betydningsfull kunnskap – at den er *spesialisert, differensiert og systematisk* – har utgjort en sentral teoretisk linse i utforskingen av kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk i denne avhandlingen. Siden jeg også skulle utforske norsklærernes analyser, tolkninger og forståelser av læreplanen i norsk, la jeg til en teoretisk linse, nemlig didaktisk teori.

3.3 Et didaktisk perspektiv på skolens innhold

Didaktisk teori har et bredt nedslagsfelt innenfor pedagogikken. Gudem (2008) understreker at didaktikken beskjeftiger seg med undervisningens hvem, hva, når, med hvem, hvor, hvordan, med hva, hvorfor og hva til, mens Imsen (2011) peker på at undervisningens mål, kunnskapsinnhold, undervisningsmetoder, arbeidsformer og evalueringssystemer står sentralt i didaktikken. Jeg lener meg mot Klafkis (2001) definisjon av didaktikk, som lyder slik:

En overgribende betegnelse for videnskabelig pædagogisk forskning, teori og konceptdannelse med henblik på alle former for intentionel (målrettet), systematisk forud gjennomtenkt ‘undervisning’, (i den bredeste betydning af reflektert hjælp til indlæringen), og med henblik på den indlæring, der finder sted i forbindelse med en sådan ‘undervisning’. (s. 110)

Ifølge Klafkis definisjon handler undervisningen i skolen om at lærere skal legge til rette for at læring av innhold *kan* skje. Intensjoner hos læreren om betydning og læring hos elevene blir sentralt – *om* læring av et innhold skjer blant elevene, blir i dette perspektivet et annet spørsmål.

Intensjonene med og potensialet til innholdet i en formell læreplan er sentralt i denne avhandlingen (Deng, 2011, 2018; Ben-Peretz, 1975, 1990; Schwab, 1978). Ifølge Bengtsen og Qvortrup (2013) viser den intensjonelle dimensjonen ved didaktikken til at en har ambisjoner og visjoner om å oppnå noe med noen. Når lærerne skal finne ut hva som kan og bør være det mest hensiktsmessige og egnede innholdet i en undervisningssituasjon, tar de en rekke avgjørelser og gjør seg mange refleksjoner. Klafki (2000) beskriver det på denne måten:

Preparing lessons is one of those tasks of the teacher in which the basic pedagogical problems of the school converge. It is the place where the interactive relationship between theory and practice fundamental to all education, the interplay between experience and reflection, must be concretized in the form of reflective decisions for planning instruction and learning. (s. 142–143)

Hos Klafki blir det sentrale spørsmålet «What is the nature of the subject matter or topics of the curriculum?» (Klafki, 2000, s. 144). I dette didaktiske perspektivet må innholdsrefleksjoner og -analyser komme før valg av arbeidsmåter og metoder. Gjennom sine didaktiske analyser setter Klafki også søkelys på at innholdet i skolen både har et lærerperspektiv og et elevperspektiv. Det kan være en forskjell mellom det innholdet som læreren har planlagt, og den betydningen dette innholdet får for elevene. De didaktiske spørsmålene, som hva og hvordan undervise, må med andre ord ses i sammenheng med hvilke elever læreren har.

Klafkis didaktikk rommer i tillegg dannelsorienterte perspektiver (Klafki, 2000, 2001). Målet med innholdet i skolefagene bør være å åpne en større verden for elevene, men også å legge til rette for at elevene kan møte verden. Klafki viser til at det innholdet som kan åpnes begge veier, representerer et eksemplarisk innhold. I tillegg har skolens innhold en indre og en ytre side. Den indre siden er skolefagenes egenart og struktur, mens den ytre siden viser til skolefagenes anvendbarhet på aktuelle og reelle samfunnsutfordringer, både her og nå og i framtiden. Skolefagenes ytre side får fram at innholdet i et skolefag har en verdi utover selve faget. Lærere må både vurdere innholdets potensielle mening og betydning for elevene og innholdets indre og ytre side når de skal velge innhold i skolefag.

Ifølge Klafkis didaktiske analyser må lærere være kritisk reflekterende samtidig som de evner å komme med konstruktive løsninger til hvordan de skal velge ut og strukturere et passende innhold i en reell undervisningssituasjon, slik at dannelsingsprosesser kan finne sted hos elevene. I Klafkis didaktiske analyser blir lærernes refleksjoner, overveielser og innholdsvalg svært sentrale. I dette didaktiske perspektivet handler undervisning om at lærere må legge best mulig til rette for at elevene får møte et passende og egnet innhold som kan hjelpe dem med å bli selvstendige og kritisk reflekterende. Klafki kommer med eksempler på didaktiske spørsmål som lærerne kan bruke når de skal velge innhold: Hvilken eksemplarisk verdi kan dette innholdet ha for elevene? Hvilken betydning har og kan dette innholdet få hos elevene i ulike sammenhenger? Hvordan kan dette innholdet struktureres, og hva i innholdet kan by på utfordringer for elevene? (Klafki, 2000, s. 151–156). De nevnte didaktiske perspektivene til Klafki (2000, 2001) får fram at lærernes forarbeid spiller en viktig rolle når det gjelder hvilket innhold elevene potensielt møter i skolen. Som vi så ovenfor, gir Klafkis didaktiske analyse også eksempler på konkrete spørsmål som lærerne kan bruke for å velge ut et innhold som kan få betydning og være meningsfullt for elevene.

3.4 Å kombinere teoretiske perspektiver

Sosialrealistisk kunnskapsteori og ideen om betydningsfull kunnskap har som nevnt vært en viktig inngang i avhandlingen og kommer tydelig til uttrykk i alle de tre artiklene. Den didaktiske teorien ble forankret underveis. I artikkel én (Sundby & Karseth, 2021) er det framtrepende teoretiske perspektivet sosialrealistisk kunnskapsteori, men vi trekker inn didaktisk teori når vi viser til begrepet *lisensiering* (Hopmann, 1991), som dreier seg om lærernes handlingsrom i læreplanen. I artikkel to (Sundby & Rødnes, 2023) trekker vi inn didaktisk teori i

større grad enn i artikkel én når vi i forskningsgjennomgangen, analysene og diskusjonen viser til både didaktikk og fagdidaktikk. I artikkel tre (Sundby) er det sosialrealistisk kunnskapsteori som ligger i forgrunnen, men didaktikken trer fram når vi ser til teori om relevans (Stukey et al., 2013) og yrkesretting blir sett på som et didaktisk grep som norsklærerne legger til rette for. I kapittel seks utdypes de forskningsmessige bidragene.

Kombinasjonen av sosialrealistisk kunnskapsteori og didaktisk teori har gitt meg en forståelsesramme til å utforske, analysere og drøfte kunnskapsinnhold i læreplanen i norsk. Læreplaner representerer komplekse og sammensatte kompromissdokumenter som bærer i seg både samfunnsmessige, faglige og pedagogiske perspektiver og begrunnelser. Jeg har derfor landet på at det er hensiktsmessig å kombinere teorier gitt det overordnede forskningsspørsmålet i avhandlingen. Slik jeg ser det, har sosialrealistisk kunnskapsteori – fordi den setter søkelys på kunnskapens vesen i seg selv, kunnskapsstrukturer og læreplanen som en styrende, men også stabiliserende tekst – noe uavhengig ved seg. Når innhold i undervisningen skal planlegges, må lærere bearbeide kunnskapen og sette den inn i en sammenheng for at den skal være meningsfull for elevene. For at et kunnskapsinnhold i en formell læreplan skal være meningsfullt for lærere og elever, holder det ikke at det er vedtatt som betydningsfullt i seg selv. For at kunnskapen skal være betydningsfull, må lærerne ha evne og kapasitet til å gjøre den tilgjengelig og meningsfull for elevene. Jeg opplever at Muller og Young (2019) er inne på noe av dette når de erkjenner at egenskapen betydningsfull (powerful), ikke bare er knyttet til kunnskap, men også til en kapasitet hos lærerne. Dette kommer til uttrykk når de skriver følgende:

Teachers are crucial mediators of the transformative capacity of PK [powerful knowledge] in their subjects. When they are successful, and the pupils learn successfully, the pupils become empowered in a range of ways [...] (s. 210)

Allerede i 1970- og 1980-årene pekte læreplanforskeren Schwab (1978, 1983) på at læreplanfeltet som forskningsfelt burde finne en bedre balanse mellom teoretiske og praktiske problemstillinger hvis forskningen på læreplaner skulle videreutvikles og oppleves som relevant både av læreplanutviklere og dem som sto i selve praksisfeltet, altså lærerne. I nyere tid har Priestley (2011), Deng (2018, 2022), Hordern (2022) og Muller (2023) vært inne på det samme. Et grep for å skape en bedre balanse mellom teori og praksis kan være å kombinere teoretiske perspektiver når en undersøker sammensatte læreplanspørsmål. Både Young (2015, 2021) og Muller (2023), som begge har posisjonert seg som sosialrealister, og Green og Krogh (2020), som representerer fagdidaktikere i førstespråksfag, foreslår at for å forstå kompleksiteten i kunnskapsinnholdet i et skolefag bør vi la ulike teorier supplere hverandre framfor å sette dem i et motsetningsforhold. Muller (2023) viser til at skillet som ofte settes opp mellom læreplanteori på den ene siden og didaktisk teori på den andre siden, ikke er særlig fruktbart når målet er å utforske kunnskapsspørsmålet i skolen. I artikkel to (Sundby & Rødnes, 2023) avslutter vi med et sitat fra Young (2021), som understreker at vi burde la ulike teorier og tradisjoner utvikle seg på egne premisser, men samtidig være et speil for hverandre. Dette poenget blir også vektlagt av Hopmann (2015), som har sagt det på denne måten:

This leads us, perhaps surprisingly, to the conclusion that it is not *less*, but much *more*. Didaktik and curriculum theoretical efforts and even more dialogue the international exchange of experiences that is needed in order not to lose our orientation on this rocky path. (s. 20)

Sosialrealistisk kunnskapsteori har et fagfokus, til dels løsrevet fra pedagogiske refleksjoner, og teorien er opptatt av andre rekontekstualiseringsprosesser enn didaktikken. I sosialrealistisk kunnskapsteori står koblingen mellom skolefag og disiplinfag og skolefagenes indre side i fokus, mens det i didaktisk teori er koblingene mellom lærer og innhold og mellom innhold og elev som står i fokus (jf. den didaktiske trekanten). I didaktikken er lærernes profesjonalisering og faglighet viktig (Hopmann, 2007; Klafki 2000, 2001; Krogh 2013). Sosialrealistisk kunnskapsteori er ikke først og fremst, slik didaktisk teori er, opptatt av helhetlige læringsprosesser, elevenes dannelsesprosesser og skolens brede formål. Med sitt mer kritiske standpunkt får sosialrealistisk kunnskapsteori fram andre sider ved kunnskap i skolen enn det didaktikken gjør.

Fra et pedagogisk ståsted, har Haug kritisert norsk utdanningsforskning for å være for monotoretisk (Norges forskningsråd, 2011, s. 27–28). Med dette mener Haug at visse teorier dominerer, med den konsekvensen at utdanningsforskningen blir endimensjonal og dermed ikke klarer å favne alle sidene ved undervisningens kompleksitet. Ved å lene seg på mye brukte og siterte teorier kan utdanningsforskningen ende opp med å stå på stedet hvil uten å videreutvikle seg. Priestley (2011), som har et internasjonalt læreplanperspektiv, har vært inne på noe av det samme. Han har etterlyst nye måter og flere perspektiver å studere læreplaner på.

Forskningsgjennomgangen viste at kunnskapsspørsmålet i skolen har vært undersøkt fra flere ståsteder og perspektiv, dette vil fortsette. Samtidig er læreplaner og skolefag, men også praksisfeltet i stadig endring og utvikling. For at læreplanfeltet som forskningsfelt skal fortsette å utvikle seg, og ikke minst bidra med relevante perspektiver til læreplanutvikling og profesjonsfeltet, mener jeg det er viktig å belyse læreplanspørsmål ved hjelp av nye teorier, men også å våge å kombinere teoretiske perspektiver slik jeg har gjort i denne avhandlingen.

4 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet redegjør jeg for den metodologiske tilnærmingen i avhandlingen. Jeg starter med å beskrive utgangspunktet for valg av forskningsdesign og metode. Deretter presenterer jeg utvalg, analysestrategier og studiens troverdighet, før jeg avslutter med overføringsverdi, metodiske begrensninger og etiske betraktninger. Det redegjøres også for metodevalg i de tre artiklene, men artikkelformatet er begrenset, og i dette metodekapittelet er det rom for mer dybde og refleksjon, og metodevalgene kan ses i en større sammenheng. Siden prosjektet mitt ikke har vært knyttet til et større og pågående forskningsprosjekt, men er fritt koblet til forskergruppen CLEG, har jeg stått fritt til å utforme et selvstendig doktorgradsprosjekt, og underveis i prosessen har jeg måttet ta mange valg.

4.1 Utgangspunktet for valg av forskningsdesign og metode

Ifølge Creswell og Creswell (2018) bør forskeren informere om hvilke ideer som ligger til grunn for forskningen. I denne studien har det sentrale vært å beskrive og forstå, og målet har vært å få innsikt i hvilket kunnskapsinnhold som trer fram i læreplanen i norsk (artikkel én), og hvordan norsklærerne oppfatter dette innholdet (artikkel to og tre). Samtidig er studien teoribasert, eller teoriimpregnert, for å si det med Johannessen et al. (2021), og teori har spilt en viktig rolle både i utformingen og analysene i denne studien. Studien er også empirisk forankret. I artikkel to og tre belyses norsklæreres oppfatninger, tolkninger og meninger om kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk. Studien går ut fra at norsklærernes perspektiver er formet av deres utdanning og erfaring, men også av strømninger i samfunnet, kulturen på skolen de jobber på, kollegaene de samarbeider med, og elevene de har. Målet har vært å få innblikk i de subjektive forståelsene og tolkningene til individer som har et innenfraperspektiv (norsklærerne) til fenomenet (læreplanen i norsk).

Inspirert av hermeneutikken har denne studien en subjektiv fortolkende tilnærming til det som skal utforskes (Befring, 2016; Brinkmann, 2017). Hermeneutikk har ikke vært en spesifikk metode eller strategi i avhandlingen, men et tolkende blikk i møte med innholdet i de utdanningspolitiske styringstekstene og de kvalitative dataene fra intervjuene med norsklærerne. Et hermeneutisk perspektiv er vanlig innenfor humaniora, samfunnsvitenskap og juss, som gjerne undersøker språk i tekster, ytringer og sosiale fenomen. Fra filologen Hans-Georg Gadamer, som regnes som den fremste representanten for hermeneutikken, tar jeg med meg at det er viktig å knytte en skrevet lov (tekst), som i min studie er læreplanen i norsk, til konkrete praktiske eksempler. Først da trer det som loven (læreplanen) faktisk innebærer fram. Lovforståelsen utvikler seg når flere (norsklærere) leser og samtaler om den samme loven (læreplanen), og når loven (læreplanen) ses i lys av praktiske eksempler.

Silverman (2020a) understreker at metoden du velger å bruke i en studie, må passe med forskningsspørsmålet. Det overordnede forskningsspørsmålet mitt er som nevnt å beskrive et

fenomen (læreplanen i norsk) i en sammenheng (fagfornyelsen) og utforske hvordan kunnskap blir konstruert i læreplanen og forstått blant norsklærere. Det overordnede forskningsspørsmålet er brutt ned i flere forskningsspørsmål i de tre delstudiene, men det som går igjen, er målene om å beskrive og utforske diverse forståelser og meningsinnhold. Med bakgrunn i de nevnte målene valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign til denne studien.

Ifølge Befring (2016) kan kvalitative forskningsmetoder egne seg på samtidsorienterte og empiriske undersøkelser innenfor utdanningsvitenskap. Målet med et kvalitativt forskningsdesign er å beskrive, forstå og vurdere meningsinnhold, og forskeren søker etter å oppnå dybde framfor bredde (Kvale & Brinkmann, 2019). For å gå i dybden valgte jeg metodene dokumentanalyse (artikkel én) og intervju (artikkel to og tre). Både de utvalgte styringsdokumentene og norsklærerne som er intervjuet, representerer sentrale dokumenter og aktører knyttet til fenomenet jeg undersøker. Til forskjell fra kvantitative forskningsdesign utvikles, justeres og modifiseres ofte kvalitative forskningsdesign gjennom og underveis i forskningsprosessen (Creswell & Creswell, 2018; Silverman, 2020a), og det har også skjedd i mitt forskningsprosjekt. For eksempel ble intervjumetodene og strategiene for å analysere dokumentene og de transkriberte lærerintervjuene avgjort, utviklet og justert underveis.

4.2 Utvalg av dokumenter og informanter

Avhandlingen bygger på ulike former for empiriske data (styringsdokumenter og transkriberte lærerintervjuer). I det følgende beskriver jeg valg av og kjennetegn ved dokumentene og utvalget av norsklærere.

4.2.1 Utvalg av utdanningspolitiske dokumenter

Til sammen ble fem styringsdokumenter analysert. Disse styringsdokumentene representerer ulike sjangre. Tabell 2 gir en oversikt over hvilke dokumenter som ble analysert, og får samtidig fram forskjeller mellom dokumentene. Tabell 2 er en utvidet og norsk versjon av tabell 1 i artikkel én (Sundby & Karseth, 2021, s. 5).

Tabell 2: Utdypende om de fem dokumentene

Tittel på dokumentet	Sjanger	Primære målgruppe	Omfang	Årstall
<i>Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser</i>	Offentlig utredning/rapport fra nedsatt utvalg (NOU 2015: 8) oppnevnt ved kongelig resolusjon.	Kunnskapsdepartementet og regjering i tillegg til den allmenne offentligheten (i hovedsak de som arbeider med og forsker på skole).	108 sider	2015
<i>Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet</i>	Stortingsmelding.	Regjering og Storting (vedtar politikk) og den allmenne offentligheten.	84 sider	2016
<i>Overordnet del</i>	Overordnet verdidokument	Skoleforvaltningen (nasjonale skolemyndigheter og skoleeiere) og	21 sider	2017

	(beskrivelser og konkretiseringer av det pedagogiske grunnsynet i norsk skole).	lokalt skolenivå (skoleledere og lærere) i tillegg til foreldre som har elever i skolen og elevene selv.		
<i>Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S (Samisk)</i>	Retningslinjer.	Utdanningsmyndighetene som legger til rette for og koordinerer den nasjonale læreplanutviklingsprosessen og læreplangruppene som skal utforme nye læreplaner.	17 sider	2018
<i>Læreplanen i norsk (NOR01-06)</i>	Læreplan.	Skoleforvaltningen og lokalt skolenivå, norsklærere, norsklærerutdanningen, ulike disiplinforfag for norskfaget, forskningsfelt som berører norskfaget, og andre fagpersoner og miljø (for eksempel de som utvikler læringsressurser i norskfaget, eksamensoppgaver eller nasjonale prøver i lesing) i tillegg til foreldre og elever.	19 sider	Fastsatt i 2019, gjeldende fra 2020.

Det var flere grunner til at jeg valgte de fem styringsdokumentene. For det første representerer dokumentene, som er offentlig tilgjengelige, sentrale sjangre når det gjelder styringen og utviklingen av norsk skole på et overordnet nivå. For det andre representerer dokumentene sentrale styringsdokumenter i reformprosessen fagfornyelsen. For det tredje belyser alle dokumentene kunnskapsspørsmålet i norsk skole, selv om de gjør det på ulike måter og i ulik grad.

Den offentlige utredningen (NOU 2015: 8) og stortingsmeldingen Meld. St. 28 (2015-2016) er omfattende dokumenter som tar opp mange temaer og problemstillinger. I disse dokumentene kommer ulike ideer og forestillinger om hva som bør være skolens innhold, til uttrykk. Disse dokumentene gir overordnede føringer for et videre utviklingsarbeid. *Retningslinjer for læreplanutvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2018) er det dokumentet som har den klareste målgruppen, nemlig de som fikk ansvaret for å utvikle nye læreplaner. Dokumentet skulle fungere som en veileder for arbeidet deres. *Overordnet del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og *Læreplanen i norsk* (Kunnskapsdepartementet, 2020) er kortere dokumenter som er utarbeidet på et administrativt nivå, og som skal brukes i det pedagogiske arbeidet i skolen lokalt. Alle dokumentene kan sies å representere utdanningspolitiske tekster som er ledd i den offentlige styringen (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 50).

Når det gjelder den offentlige utredningen (NOU 2015: 8) og stortingsmeldingen (Meld. St. 28 (2015–2016)), leste jeg alt innholdet, men ikke alt ble analysert. Jeg la vekt på de tekstelementene som først og fremst drøfter innhold i skolen og kunnskapsspørsmålet, det vil si kapittel to (Kompetanser i framtidens skole, s. 17-37), kapittel tre (Fornyelse av skolefagene, s.

38-60) og kapittel fire (Læreplanmodell, s. 61-72) i den offentlige utredningen (NOU 2015: 8), og kapittel fire (Fagfornyelse, s. 26-55) i stortingsmeldingen (Meld. St. 28 (2015–2016)).

4.2.2 Utvalg av norsklærere

For å komme i kontakt med norsklærere brukte jeg ulike strategier i delstudie to og tre. I delstudie to henvendte jeg meg til ledelsesnivået under rektor, det vi si studierektorer, avdelingsledere eller fagledere for norskfaget, på videregående skoler i ulike deler av landet. Ansatte på dette ledelsesnivået har ofte personalansvar for norsklærere, samtidig som de har ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen. Jeg henvendte meg til 21 videregående skoler i ulike fylker, og denne tilnærmingen førte til at jeg fikk avtaler på syv skoler fordelt på fem fylker. Dette innebar at jeg i delstudie to kunne gjennomføre syv gruppeintervjuer med til sammen 18 norsklærere. Tabell 3 er en norsk versjon av tabell 1 i artikkel to (Sundby & Rødnes, 2023, s. 9) og viser en oversikt over gruppeintervjuene.

Tabell 3: Oversikt over gruppeintervjuene på skolene og norsklærernes undervisningserfaring

Skoler	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D	Skole E	Skole F	Skole G
År med undervisningserfaring							
Lærer 1	15 år	12 år	3 år	26 år	2 år	14 år	3 år
Lærer 2	22 år	10 år	8 år	17 år	6 år	2 år	6 år
Lærer 3			16 år			20 år	
Lærer 4			12 år			3 år	

Det eneste utvalgsriteriet i delstudie to var at informantene jobbet som norsklærer på en videregående skole.

I delstudie tre la jeg opp til den samme strategien som jeg hadde brukt i delstudie to, for å komme i kontakt med norsklærere på yrkesfag. Datainnsamlingen skulle foregå høsten 2022, men da ble Skole-Norge rammet av en landsdekkende lærerstreik. Jeg brukte derfor en ny strategi for å komme i kontakt med norsklærere på yrkesfag. Jeg benyttet meg av forskernettverket mitt, jeg henvendte meg til skoler som lå i fylkeskommuner som ikke var tatt ut i streik, og jeg tok direkte kontakt med norsklærere som hadde bidratt med perspektiver på yrkesretting av norskfaget i et temanummer om yrkesfag i et tidsskrift. Denne strategien resulterte i 10 intervjuer. I delstudie tre var jeg opptatt av å komme i kontakt med erfarne norsklærere på yrkesfag. For å bli valgt ut måtte lærerne ha

- 1) erfaring med yrkesretting av norskfaget over tid
- 2) erfaring med læreplaner i norsk før og etter 2020
- 3) undervisningserfaring med den nye læreplanen i norsk fra 2020

De videregående skolene norsklærerne arbeidet på, både i delstudie to og tre, hadde mellom 500 og 1500 elever og representerte dermed relativt store videregående skoler i en norsk sammenheng. Alle skolene norsklærerne arbeidet på, var kombinerte skoler, det vil si de hadde både studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram på samme skole.

4.3 Intervjuer av norsklærere

Formålet med et intervju er å få innsikt i informantenes synspunkter og oppfatninger om et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2019). Seidman (2019) peker på at intervjuer av lærere kan gi innsikt i lærernes erfarte virkelighet, mens Befring (2016) peker på at intervjuer legger til rette for en muntlig form for selvrapporing innenfor utdanningsvitenskap. Innenfor kvalitative forskningsdesign er intervju en vanlig metode (Johannessen et al., 2021; Silverman, 2020b).

4.3.1 Intervjuform

Studien benytter to former for intervju, gruppeintervjuer (delstudie to) og individuelle intervjuer (delstudie tre). Gruppeintervjuer, som ble benyttet i delstudie to, kjennetegnes av de har en «en ikke styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få fram mange forskjellige synspunkter på emnet» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179). Med andre ord er meningsutvekslingen, dynamikken og spenningene som trer fram mellom deltakerne på et gruppeintervju, interessant i et forskningsperspektiv. Det har det også vært i denne studien.

Individuelle intervjuer foregår ved at én intervjudeltaker blir intervjuet av én eller flere forskere (Kvale & Brinkmann, 2019). Da jeg skulle undersøke yrkesretting som fenomen (delstudie tre), valgte jeg individuelle intervjuer framfor gruppeintervjuer fordi hovedformålet var å få en grundig og mest mulig deskriptiv beskrivelse av fenomenet yrkesretting slik erfarne norsklærere oppfattet det. Jeg var interessert i få tak i enkeltlæreres utviklingsperspektiv på yrkesretting, samtidig som jeg søkte etter konkrete beskrivelser av yrkesretting i norskfaget.

4.3.2 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført høsten 2021 (delstudie to) og 2022 (delstudie tre). Både gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene foregikk ansikt til ansikt. Alle intervjuene foregikk på skolen til lærerne, med unntak av ett intervju (delstudie tre) som av praktiske årsaker ble gjennomført ved at intervjudeltakeren møtte meg på et seminarrom på hotellet jeg bodde på.

Jeg piloterte intervjuguiden til gruppeintervjuet (delstudie to) med to tidligere lærerkollegaer. Da fikk jeg tilbakemeldinger på at noen av spørsmålene var overlappende, og at det var mange spørsmål. Språk og mengden av spørsmål ble derfor justert. Intervjuguiden til de individuelle intervjuene (delstudie tre) ble pilotert med en norsklærer jeg tok kontakt med fordi læreren hadde skrevet en tekst om yrkesretting i et tidsskrift. Her erfarte jeg at intervjuguiden fungerte godt. Jeg gjorde derfor kun små språklige justeringer i denne intervjuguiden.

Alle norsklærerne fikk tilsendt intervjuguidene på forhånd (se vedlegg F og G), og de ble informert om hensikten med intervjuet. Begge intervjuguidene ble innledet med spørsmål om lærernes bakgrunn, som hvorfor de ble norsklærere, og hvor lenge de hadde undervist i norsk. Det var også et spørsmål om skolens deltakelse i fagfornyelsen. Formålet med disse åpne inngangsspørsmålene var å gi norsklærerne anledning til å beskrive sin egen bakgrunn og vei inn i yrket uten at de måtte komme med egne synspunkter og meninger. Begge intervjuguidene var tematisk strukturert i noen hovedtemaer. Temaene i delstudie to var først læreplanens form og komposisjon og deretter læreplanens innhold. Temaene i delstudie tre var først yrkesretting i perspektiv, deretter samarbeid på tvers av fag og til slutt yrkesretting i læreplanen og i norskundervisningen.

I de individuelle intervjuene med norsklærere på yrkesfag (delstudie tre) ba jeg hver enkelt norsklærer ta med seg eksempler på yrkesrettede undervisningsopplegg som de hadde brukt i norskundervisningen. Jeg hadde to formål med å be lærerne ta med dette materialet, som ble en del av samtalen på intervjuet. Det ene var at det kunne oppleves trygt å snakke ut fra konkrete eksempler i et individuelt intervju, og det andre var at jeg i delstudie tre, i større grad enn i gruppeintervjuene, var opptatt av å utforske hvordan føringene om en yrkesrettet undervisning påvirket valgene norsklærerne tok når det gjaldt kunnskapsinnhold i norskfaget.

For meg som forsker var det interessant at mange av intervjudeltakerne etter intervjuet ga uttrykk for at de hadde satt pris på å ha en fagsamtale. Flere pekte på det hadde vært en god erfaring å snakke om hvordan innholdet i læreplanen i norsk kunne forstås, og å dele sine egne synspunkter med andre. Andre trakk fram at de hadde fått nye og flere perspektiver på læreplanen, og at de hadde fått en del å reflektere over ved å delta. Det at et intervju kan gi noe til deltakerne (lærerne) og bidra inn i deres faglige refleksjoner og utviklingsprosesser, mener jeg som forsker er viktig.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Jeg tok ikke notater underveis siden jeg ønsket å rette oppmerksomheten mot intervjudeltakerne og samtalen. Jeg har selv transkribert alle intervjuene manuelt. Intervjudeltakerne ble anonymisert og intervjuene ble transkribert ord for ord, men fyllord, pauser og lyder ble ikke transkribert. Tabell 4 viser oversikt over mengden av datamateriale.

Tabell 4: *Det totale datamaterialet i intervjuene*

Delstudie	Timer med opptak	Transkribert Word-tekst
Gruppeintervjuer i delstudie to.	8 timer og 41 minutter.	128 Word-sider, skrifttype Calibri, skriftstørrelse 12.
Individuelle intervjuer i delstudie tre.	11 timer.	97 Word-sider, skrifttype Calibri, skriftstørrelse 12.

4.4 Analysestrategier

I denne studien, som bygger på ulike former for empiriske data (styringsdokumenter og transkriberte lærerintervjuer), benytter jeg ulike analytiske strategier. Tabell 5 gir en oversikt over hvilke analysestrategier som er benyttet på hvilke data.

Tabell 5: *Oversikt over data og analysestrategier*

Delstudie	Data	Analysestrategi
Delstudie én	Utdanningspolitiske dokumenter (se tabell 3 for mer informasjon om dokumentene).	Innholdsanalyse av dokumenter.
Delstudie to	7 gruppeintervjuer med totalt 18 norsklærere på videregående nivå.	Kombinasjon av refleksiv tematisk analyse og kollektiv kvalitativ analyse.
Delstudie tre	10 individuelle intervjuer med norsklærere på yrkesfag.	Refleksiv tematisk analyse.

I tråd med et hermeneutisk perspektiv starter analysen med en kartlegging og en anerkjennelse av førforståelsen av fenomenet som undersøkes. Som forsker har jeg med meg teoretisk førforståelse og kjennskap til forskning som berører kunnskapsspørsmålet, læreplaner, norskfaget og yrkesretting, men jeg har også med meg erfaring både som norsklærer og byråkrat i utdanningsforvaltningen. Jeg møter dermed ikke forskningsfenomenet med blanke ark. Jeg har forkunnskaper, muligens også noen subjektive antakelser, som kan påvirke både forståelsene og analysene mine. Befring (2016) understreker at forskeren kan bygge videre på forkunnskapene, førforståelsene og erfaringene som vedkommende tar med seg inn i en forskningsprosess, for å få ny innsikt.

I tillegg til at førforståelser spiller inn, må delforståelser settes sammen for å skape et helhetlig bilde. Enkeltdeler i en tekst, i mitt tilfelle styringsdokumenter og transkriberte intervjuer, påvirker helhetsforståelsen. Det å gå fra del til helhet, men også fra helhet til del, er sentralt i analyseprosessen. En slik prosess omtales ofte som den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2019; Befring, 2016). Denne vekselvirkningen åpner for stadig nye perspektiver og forståelser i analyseprosessen, og prosessen med å tolke deler samtidig som disse delene settes sammen til en meningsfull helhet, står sentralt. Når det gjelder denne vekselvirkningen mellom deler og helhet, har jeg også hatt en abduktiv tilnærming ved at teori, i mitt tilfelle sosialrealistisk kunnskapsteori og didaktisk teori, har påvirket analyseprosessen (Tjora, 2021).

4.4.1 Analyse av utdanningspolitiske styringsdokumenter

Det finnes en rekke ulike analysestrategier som kan benyttes for å analysere offentlige politiske styringsdokumenter. Slike dokumenter er selvstendige dokumenter som kan forstås og analyseres i lys av seg selv, men de er også utviklet i en bestemt sammenheng og med et formål om å nå visse politiske mål. Ifølge Asdal og Reinertsen (2020) er «dokumenter også verktøy: De er redskaper for å få noe til å skje, for å realisere noe, for å overtale og sette en sak i bevegelse» (s. 47). Når politiske styringsdokumenter blir data, er det ifølge Saarinen (2008) ofte slik at innholdet tas for gitt, eller at innholdet i teksten kun blir sett på som retorikk. Et viktig poeng for Saarinen er at vi må stille kritiske spørsmål til innholdet i slike tekster. Ball (1993) er inne på noe av det samme når han understreker at «the policies themselves, the texts, are not necessarily clear or closed or complete. The texts are the product of compromises at various stages» (s. 11). Bowen (2009) definerer dokumentanalyse bredt og viser til at målet med dokumentanalyse, som er en systematisk behandling av dokumenter, er å undersøke meningsinnhold empirisk. Ofte legger en i dokumentanalyser særlig vekt på utviklingen over en tidsperiode (Asdal & Reinertsen, 2020; Lynggaard, 2020), noe som også er tilfelle i denne studien, som omfatter dokumenter som er skrevet i perioden 2015–2019. Lynggaard (2020) understreker at en bør velge analysestrategi ut fra hva som er formålet med dokumentanalysen.

I delstudie én ble ulike analysestrategier vurdert, for eksempel kritisk diskursanalyse og idéanalyse. Ifølge Grue (2011) er kritisk diskursanalyse «en forskningsretning som har som ambisjon å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold» (s. 112). Målet med kritisk diskursanalyse er å analysere hvordan språk opprettholder maktrelasjoner i samfunnet, og kritisk diskursanalyse har blant annet blitt brukt for å analysere læreplaner i flere svenske doktorgradsstudier (Adolfsson, 2013; Nordin, 2012; Sundberg, 2005). Målet med idéanalyse er mer nøkternt, nemlig å undersøke bakenforliggende ideer i tekster (Bratberg, 2017). Det kan imidlertid være utfordrende å definere hva en idé er, fordi begrepet *idé* har flere betydninger samtidig som en idé både kan være normativ og deskriptiv. I lys av den utforskende tilnærmingen som denne avhandlingen hviler på, og avhandlingens formål – å undersøke bevegelser mellom dokumenter og læreplanens form, struktur og innhold – tok jeg tidlig et valg om å bruke en åpen og bred analysestrategi. Analysestrategien i delstudie én ble derfor en kvalitativ innholdsanalyse.

Innholdsanalyse av dokumenter er en veletablert tilnærming, både innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning. Kvantitativ innholdsanalyse avgrenses ofte til «teknikker for sammenfatning og beskrivelse av innhold i tekst ved hjelp av kvantitative mål» (Bratberg, 2017, s. 123). I et slikt perspektiv står det å tallfeste ord eller begreper sentralt. Kvalitativ innholdsanalyse er en mer fleksibel tilnærming der en søker å finne underliggende meningsinnhold i tekster (Fauskanger & Mosvold, 2014). Mausestagen (2013) peker på at politiske styringsdokumenter ofte blir til i et samspill mellom aktører som har ulike interesser, og at slike dokumenter derfor kan sies å være polyfone. Det vil si at et politisk dokument rommer mange perspektiver og stemmer selv om det

tar for seg et overordnet tema. Startpunktet ble å stille spørsmålet: Hva er saken her? Ifølge Asdal & Reinertsen (2020) er dette spørsmålet «ofte vanskeligere å besvare enn man skulle tro. Dette er ikke et problem, men en verdifull empirisk ressurs» (s. 106). Saken i denne avhandlingen er kunnskapsspørsmålet i læreplaner for fag, og i innholdsanalysene ble disse spørsmålene viktige: Hva skjer *i* dokumenttekstene? Hva *gjør* dokumentene med saken? Hva blir saken til *gjennom* dokumentarbeidet? I analysen har det sentrale vært både å finne ut hva som skjer i hvert enkelt dokument, og å identifisere bevegelsene mellom dokumentene (Asdal & Reinertsen, 2020).

Innholdsanalysen av dokumentene ble derfor delt inn i to faser. I den første fasen ble søkelyset rettet mot bevegelser mellom de fire utdanningspolitiske styringsdokumentene som var sentrale i fagfornyelsen. I den andre fasen ble søkelyset rettet mot læreplanen i norsk og hvordan den hadde tatt opp i seg sentrale føringer knyttet til kunnskapsspørsmålet i fagfornyelsen. Vi så på utvalgte temaer, blant annet temaer som var nye i en norsk læreplansammenheng, for eksempel kjerneelementer og tverrfaglige temaer, og undersøkte hvordan dokumentene etablerte, modifiserte og omformet disse. Analysestrategien gikk dermed ut på å analysere både prosessen (fagfornyelsen) og produktet (læreplanen).

4.4.2 Analyse av intervjuer

Gruppeintervjuene med norsklærerne ble analysert med en kombinasjon av refleksiv tematisk analyse (Braun & Clark, 2022) og kvalitativ kollektiv analyse (Eggebø, 2020). De individuelle intervjuene med norsklærere på yrkesfag ble analysert ved hjelp av refleksiv tematisk analyse (Braun & Clark, 2022). Ved å legge til adjektivet *refleksiv* ønsket Braun og Clarke å understreke at tematisk analyse forutsetter en spørrende, reflekterende og utforskende forsker (Braun & Clarke, 2022, s. 5).

Refleksiv tematisk analyse består av seks faser (Braun & Clarke, 2022, s. 35), nemlig å 1) gjøre seg kjent med datamaterialet, 2) systematisere og sortere materialet, 3) utvikle foreløpige temaer, 4) videreutvikle og teste temaer, 5) komme fram til endelige temaer og 6) skrive analysene på en systematisk måte. Fase 1 handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet, og siden jeg selv transkriberte alt materialet manuelt, ble jeg godt kjent med innholdet. Da jeg transkriberte, begynte analysearbeidet med å lage et system for å synliggjøre sammenhenger og tendenser, men også spenninger i materialet. I fase 2, etter transkriberingen, ble materialet grovsortert etter forskningsspørsmålene, og sentrale replikkvekslinger og poeng ble uthevet. Tekst som omhandlet temaer som ikke var relevante i lys av forskningsspørsmålene, eller som lå utenfor temaene i intervjuguiden, ble sortert ut. I fase 3 ble noen potensielle overordnede temaer utviklet med utgangspunkt i hvert enkelt intervju. Temaene ble utviklet basert på forskningsspørsmålene og de teoretiske perspektivene som avhandlingen lener seg på. Braun og Clark (2022) beskriver fase 3 i analysearbeidet som en prosess med kandidattemaer siden en i denne fasen tester og vurderer ulike temaer. I fase 4 fortsetter arbeidet med å teste og verifisere de potensielle

temaene. I denne fasen er det viktig å bevege seg fram og tilbake mellom det transkriberte materialet slik det framsto i fase 1 (gjøre seg kjent med materialet) og fase 3 (utvikle foreløpige temaer). I fase 4 erfarte jeg, både i delstudie to og tre, at kandidatternaene var for tett knyttet til temaene i intervjuguidene da jeg testet de foreløpige temaene. I lys av denne erkjennelsen måtte temaene løsrives og videreutvikles, slik at de ble tettere koblet opp mot forskningsspørsmålene og de teoretiske perspektivene i avhandlingen. I arbeidet med å analysere datamaterialet var det, både i delstudie to og tre, først i fase 5 at de endelige temaene ble bestemt (se en oversikt over de endelige temaene i tabell 6). Underveis i analyseprosessen ble rådet fra Braun og Clarke (2022) om å ikke ha en for lineær tilnærming når en gjennomfører en refleksiv tematisk analyse, fulgt. I en refleksiv tematisk analyse er det naturlig å gå fram og tilbake mellom de ulike fasene og stadig vende tilbake til det transkriberte materialet og gjøre revisjoner av tema underveis.

I delstudie tre var det kun refleksiv tematisk analyse som ble benyttet som analysestrategi, mens refleksiv tematisk analyse ble kombinert med kvalitativ kollektiv analyse i delstudie to (Eggebø, 2020). Flere av trinnene i kvalitativ kollektiv analyse har likhetstrekk med refleksiv tematisk analyse, men i kvalitativ kollektiv analyse gjøres analysearbeidet i et systematisk samarbeid mellom forskere.

Kvalitativ kollektiv analyse består av fire trinn: 1) gjennomgang av datamaterialet, 2) temakartlegging, 3) temagruppering og 4) disposisjon og arbeidsplan. Før jeg og medforfatteren min av artikkel to møttes til et felles arbeidsmøte, skrev vi korte individuelle sammendrag av hvert enkelt transkriberte intervju. Hensikten med dette forarbeidet var å redusere mengden data og sette søkelys på forskningsspørsmålene. På arbeidsmøtet gikk vi gjennom de individuelle sammendragene. Dette ble gjort ved at den ene leste opp sitt sammendrag mens den andre lyttet og noterte ned stikkord. Stikkordene ble deretter skrevet ned på A3-ark som ble hengt opp på veggen (trinn 2). Vi byttet på å lese opp og notere stikkord til alle sammendragene var gjennomgått. Deretter gjorde vi en overordnet temakartlegging med utgangspunkt i teorien i studien. Utgangspunktet for temakartleggingen er spørsmålet: «Hva handler datamaterialet om?» (Eggebø, 2020, s. 113). I trinn 2 kan det komme opp mange temaer, mens i trinn 3, temagruppering, brukes det tid på å reflektere og drøfte, slik at temaene reduseres og samles (se bilder som illustrerer deler av denne arbeidsprosessen i vedlegg H). I den siste fasen, fase 4, legges det en felles plan for det kommende skrivearbeidet. Dette samsvarer med den siste fasen hos Braun og Clark (2022), som de omtaler som systematisk skriving. Ifølge Braun og Clark (2022) innebærer skrivingen av refleksiv tematisk analyse at hvordan du forteller historien (the story) betyr noe (Braun & Clarke, 2022, s. 150). I denne skrivefasen gjøres det også et analyse- og revisjonsarbeid, og bitene settes sammen til en meningsfull helhet. Braun og Clark (2022) understreker at skrivearbeidet bør begynne tidlig og ikke utsettes til slutt. For vår del betydde det at vi skrev ut analysene samtidig som vi utviklet de endelige temaene.

Tabell 6 gir en oversikt over temaene som ble resultatet av den refleksive tematiske analysen og den kvalitative kollektive analysen. De endelige temaene i delstudie to er en kombinasjon av teoribaserte og empirinære temaer, mens de endelige temaene i delstudie tre i hovedsak er empirinære. Når det gjelder titlene på temaene, var målet at de skulle signalisere hva temaet konkret innebar, samtidig som hvert tema ble avgrenset. I artikkel to og tre fungerer de endelige temaene som overskrifter i analysene.

Tabell 6: *Endelige temaer i artiklene*

Delstudie	Tema			
Delstudie to	Navigering i læreplanen i norsk.	Hva-spørsmålet: fagkunnskap i læreplanen i norsk.	Hvordan-spørsmålet: metoder og strategier i læreplanen i norsk.	
Delstudie tre	Begrepsforståelse og kjennskap til yrkesretting.	Vektlegging av yrkesretting i egen undervisning.	Eksempler på yrkesretting.	Utfordringer med yrkesretting.

4.5 Studiens troverdighet

Kvaliteten på forskning henger tett sammen med forskerens åpenhet om det som er gjort, og forskerens evne til å systematisere og skape helhet, bygge troverdighet og kommunisere på en slik måte at forskningen når ut til dem som skal sette seg inn i og forstå den. Innenfor kvalitativ forskning, som oftest omhandler et mindre utvalg, er det større utfordringer knyttet til gyldighet og representasjon enn det er innenfor kvantitativ forskning. Brinkmann og Tanggaard (2020) peker på at en ikke ivaretar egenarten ved kvalitativ forskning ved å overta det kvantitative begrepsapparatet. Ifølge Thagaard (2018) bør en innenfor kvalitativ forskning snakke om transparens heller enn reliabilitet, gyldighet heller enn validitet og gjenkjennelighet heller enn generalisering.

I kvalitativ forskning tolkes data underveis i forskningsprosessen, og det sentrale er å tenke kritisk gjennom egne valg i selve forskningsprosessen. I et kvalitativt perspektiv er troverdighet knyttet til om det empiriske materialet er holdbart sett i lys av studiens forskningsspørsmål, teori og analyser. Målet med kvalitativ forskning er ikke å beskrive den objektive verdenen, men forskerens håndverksmessige dyktighet blir viktig (Kvale & Brinkmann, 2019). I kvalitativ forskning «er forskeren selve ‘hovedinstrumentet’», ifølge Befring (2016, s. 54), mens Brinkmann (2020) viser til at forskeren «er selve det primære forskningsredskap» (s. 599). Dette innebærer at kvalitative forskere, i valg av metoder, utvalg og tolkninger, må være svært bevisst på forskersubjektivitet og forutinntatte oppfatninger.

Som kvalitativ forsker har jeg brukt en rekke ulike strategier for å sikre troverdighet i dette doktorgradsprosjektet (se en skjematisk oversikt i vedlegg I). For det første har jeg samarbeidet tett med veilederne mine og gjennomført ulike metodekurs på doktorgradsnivå. Kursene i

forskningsdesign, vitenskapsteori og kvalitativ metode har vært spesielt viktige. Her fikk jeg formative tilbakemeldinger på metodevalg og tidlige analyser knyttet til eget prosjekt, samtidig som jeg reflekterte rundt mulighetene, men også utfordringene som ligger i å gjennomføre kvalitativ forskning. Metodekursene jeg har deltatt på, har vært utformet som aktive undervisningsopplegg der vi skulle ta utgangspunkt i vårt eget doktorgradsprosjekt og få tilbakemeldinger både fra medstudenter og erfarne forskere. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2020) har en mesterlignende undervisning flere fordeler når en skal utvikle en kvalitativ forskningsforståelse.

Jeg har også benyttet triangulering av datainnsamlingsmetoder og analysestrategier (Creswell & Creswell, 2018; Denzin, 2012; Robson & McCartan, 2016; Silverman, 2020a) i avhandlingen som helhet for å sikre troverdigheten i doktorgradsprosjektet. Triangulering av metoder gjør forskningen mer robust, men en utfordring med å benytte flere metoder er at det kan oppstå spenninger og motsetninger mellom ulikt datamateriell, og i praksis kan det være vanskelig å sammenligne ulike metoder og datasett (Robson & McCartan, 2016). Jeg erfarte likevel at metodene og datasettene i avhandlingen utfylte hverandre, og at de til sammen bidro til å belyse kunnskapsspørsmålet i norskfaget. Det empiriske materialet har blitt analysert ved hjelp av en kombinasjon av strategier (Denzin, 2012; Flick, 2018; Robson & McCartan, 2016), nærmere bestemt dokumentanalyse (Asdal & Reinertsen, 2020), refleksiv tematisk analyse (Braun & Clark, 2022) og kvalitativ kollektiv analyse (Eggebo, 2020). Funnene har også blitt belyst ved hjelp av både sosialrealistisk kunnskapsteori og didaktisk teori. Alt dette bidrar til å styrke troverdigheten til funnene. Som tidligere nevnt er avhandlingen teoribasert, og teoretisk egnethet (Befring, 2016; Maxwell, 1992; Robson & McCartan, 2016) handler både om sammenhengen mellom det empiriske datamaterialet og teori og om sammenhengen mellom teori og konklusjon. I teorikapittelet (kapittel tre) og i de tre artiklene gjør jeg rede for hvorfor jeg mener at de valgte teoretiske perspektivene egner seg til å analysere det empiriske materialet i denne studien.

Kvale og Brinkmann (2019) viser til at det å drøfte foreløpige funn og tolkninger med andre forskere er validering gjennom forhandlinger i forskningsmiljøet. Jeg har foretatt troverdighetsjekk med forskerkolleger på flere måter. For det første har jeg lagt fram foreløpige analyser, tolkninger og vinklinger i mitt eget forskningsmiljø på min egen utdanningsinstitusjon (Robson & McCartan, 2016; Silverman, 2020b). Jeg har også presentert foreløpige utkast, analyser og vurderinger på nasjonale og internasjonale forskningskonferanser. Her har jeg fått innspill fra eksterne forskere (Creswell & Creswell, 2018; Kvale & Brinkmann, 2019; Robson & McCartan, 2016; Silverman, 2020b). Interne og eksterne vurderinger og tilbakemeldinger underveis i forskningsprosessen sine ulike faser har bidratt til at jeg har utviklet mine egne evner til kritisk tenkning og refleksjon, samtidig som det har gjort meg bevisst på min egen forskersubjektivitet og mine egne forutinntatte oppfatninger (Creswell & Creswell, 2018; Robson & McCartan, 2016).

Så langt har jeg vist til sentrale metodiske og analytiske strategier som jeg har brukt for å sikre troverdigheten og kvaliteten i dette kvalitative forskningsprosjektet. I tillegg har jeg i de tre

artiklene og i kapp med en rekke kontekstbeskrivelser (Creswell & Creswell, 2018; Brinkmann & Tanggaard, 2020; Kvale & Brinkmann, 2019). I artiklene presenterer jeg, på en deskriptiv måte, relevant informasjon som jeg mener leseren trenger for å forstå forskningsfokuset, men også analysene. Jeg beskriver blant annet det norske utdanningssystemet, den norske læreplanens struktur, læreplanutvikling i Norge generelt og fagfornyelsesprosessen spesielt. Innenfor rammene av artikkelformatet er det begrenset hvor utfyllende kontekstbeskrivelser kan være, og slike beskrivelser representerer et sortert utvalg og har en vinkling. Til sammen mener jeg imidlertid at kontekstbeskrivelsene gir leseren et nyttig og et tilstrekkelig innblikk i sammenhengen rundt avhandlingen.

I artiklene og metodekapittelet dokumenterer jeg også hvilke metoder og analysestrategier jeg har brukt. Jeg begrunner hvorfor nettopp disse metodene og analysestrategiene er valgt, og utdyper hvordan analysene er gjort. Målet har vært gjennomsiktighet og nøyaktighet, slik at andre kan vurdere etterretteligheten og troverdigheten til arbeidet og følge lignende framgangsmåter i nye studier (Befring, 2016; Johannessen et al., 2021; Robson & McCartan, 2016; Silverman, 2020b). I så måte har artikkelformatet vært en utfordring fordi det legger begrensninger på antall ord. Metodekapittelet og ulike vedlegg bidrar derfor med utfyllende beskrivelser av framgangsmåter, metodevalg og analysestrategier. For eksempel er de to intervjuguidene jeg har utviklet, lagt ved som vedlegg (vedlegg F og G). I alle de tre artiklene er teksteksemplere fra de utdanningspolitiske dokumentene og sitater fra lærerintervjuene presentert og dokumentert (Kvale & Brinkmann, 2019; Robson & McCartan, 2016; Silverman, 2020b). Teksteksemplene og lærersitatene forankrer sammenhengen mellom det empiriske datamaterialet, teoriene, analysene og funnene, samtidig som de sikrer gjennomsiktighet. Når det gjelder teksteksemplene fra dokumentene og sitatene fra lærerne, har jeg søkt å få fram konsensus, men også spenninger og variasjon. Det har for eksempel vært et mål å vise bredden av lærerstemmer i intervjuene.

I og med at forskeren er selve instrumentet i kvalitativ forskning (Befring, 2016; Brinkmann, 2020), blir gjennomtenkt formidling og forskerens språklige bevissthet viktig. Ifølge Braun og Clark (2022) er den skriftlige framstillingen av forskningen nøkkelen i kvalitativ forskning, mens Kvale og Brinkmann (2019) peker på at vi skriver for lesere. Reinertsen (2023) understreker at godt språk er en forutsetning for god forskning. Brinkmann og Tanggaard (2020) sier følgende:

Fremstillingen skaber resonans i læseren; materialet er præsenteret på en måde, som læseren i det givne perspektiv må opfatte som en præcis repræsentation af genstandsfeltet eller som noget, der har klargjort eller udvidet vedkommendes forståelse af det pågældende felt. (s. 663)

Gjennom hele doktorgradsarbeidet har jeg hatt som mål å være språklig bevisst, ha en tydelig sammenheng og struktur i formidlingen av forskningen og bruke begreper på konsekvent måte. I arbeidet har jeg hele tiden vekslet mellom norsk og engelsk, noe som har ført til at jeg har måttet forholde meg til fagbegreper på to språk og reflektere over hvordan fagbegreper kan oversettes

fra engelsk til norsk, men også fra norsk til engelsk. Direkteoversettelse lar seg ikke alltid gjøre. For eksempel når det gjelder det engelske begrepet *agency*, valgte jeg å beskrive framfor oversette (se kapittel to). Sitatene fra norsklærerne i delstudie to måtte for øvrig oversettes fra norsk til engelsk. Sitatene par preg av muntlig språkbruk, og for at dette ikke skulle bli borte i oversettelsen, ble oversettelsene fra norsk til engelsk kvalitetssjekket i flere runder, først av en som har engelsk som førstespråk, deretter av et autorisert oversettelsesbyrå.

Jeg har reflektert over min egen rolle som forsker gjennom hele forskningsprosessen. Kvalitativ forskning settes inn i en situert sammenheng (Ryen, 2020), og forskeren er som nevnt selve forskningsinstrumentet (Befring, 2016; Brinkmann, 2020). Forkunnskapene og erfaringene mine, som tidligere norsklærer i videregående skole og som byråkrat, gjør at jeg har nærhet til fenomenet jeg forsker på. I jobben som lærer brukte jeg læreplaner som arbeidsverktøy, og jeg er godt kjent med hva det vil si å være en del av en skolekultur og et profesjonsfelleskap på en videregående skole. I tillegg er jeg kjent med hvordan utdanningspolitiske styringsdokumenter utvikles og anvendes av utdanningsbyråkrater. I dette doktorgradsprosjektet har jeg forsket på læreplanen i norsk fra et utenfraperspektiv, men jeg har også med meg et innenfraperspektiv. Dette beskrev jeg helt innledningsvis. Kombinasjonen forkunnskaper og innenfraperspektiv kan medføre at det er noe jeg overser.

Refleksivitet knyttet til forskerrollen (Bratberg, 2024; Brinkmann, 2020; Del Busso, 2018; Tjora, 2018) har derfor vært viktig. Jeg har vært opptatt av å stille kritiske spørsmål til framgangsmåter og foreløpige analyser, drøfte valg, utfordringer og analyser med andre forskere, tolke mine egne tolkninger og ikke overidentifisere meg med verken lærer- eller byråkratrollen. Datareduksjon er nødvendig når analyserer et omfangsrikt datamateriale, og i denne prosessen er det viktig å reflektere over det vi velger bort og ikke skriver om (Eriksen & Holtan, 2023). Hele veien har jeg valgt å være åpen om tidligere erfaringer og roller, både når jeg har presentert og drøftet problemstillinger i doktorgradsprosjektet internt og eksternt, og i intervjuene med norsklærerne.

4.6 Overføringsverdi og metodiske begrensninger

Analyser og funn i en kvalitativ studie kan ha overføringsverdi utover det empiriske materialet, men da er det på grunnlag av teoretisk generalisering (Eisenhart, 2009; Seale 1999) eller analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2019). Teoretisk generalisering innebærer at funnene i en studie kobles til tidligere forskning og teori. Jeg har utforsket kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk ved hjelp av tidligere forskning på førstespråk, men også ved hjelp av sosialrealistisk kunnskapsteori og didaktisk teori. Analytisk generalisering vil si at funnene i en studie kan bidra til refleksjoner og spørsmål i andre lignende sammenhenger. Selv om jeg i denne studien har undersøkt hvordan utvalgte dokumenter rammer inn kunnskapsspørsmålet, og hvordan noen norsklærere oppfatter dette spørsmålet, mener jeg at studien legger til rette for analytisk generalisering. De ovennevnte kontekstbeskrivelsene gjør det mulig for andre å vurdere om funnene i studien har overføringsverdi til andre lignende sammenhenger (Johannessen et al.,

2021; Eisenhart, 2009; Seale, 1999). Studien har synliggjort og avdekket noen tendenser som gjelder kunnskapsspørsmålet i dagens norske skole. Håpet er at det er mulig å bygge videre på analysene og funnene, og at de kan bidra inn i den store samtalen om innhold i skolen.

Underveis i dette kapittelet har jeg berørt flere metodiske begrensninger i doktorgradsprosjektet, som at ikke all teksten i de utvalgte dokumentene er analysert. I tillegg er det særlig to begrensninger jeg vil trekke fram. For det første så kan det stilles spørsmål ved utvalgsstørrelsen. Totalt 5 dokumenter er analysert, og (kun) 28 norsklærere er intervjuet. For det andre var det en strategisk utvelgelse av informanter ved at de som var interessert og hadde mulighet ble med. Intervjuer er selvrappotering, det vil si at jeg kun har fått vite hva lærerne har valgt å dele av refleksjoner og forståelser av læreplanen i norsk. Jeg har ikke observert de intervjuede norsklærerne i klasserommet. Norsklærerne hadde dessuten hatt begrenset med tid til å gjøre seg kjent med læreplanen i bruk.

4.7 Ethiske betraktninger

I Norge regulerer en rekke lovverk, som forskningsetikkloven (2017) og personopplysningsloven (2018), og retningslinjer, som i mitt tilfelle omfatter forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2023), forskningsetikken. Disse lovene og retningslinjene danner et utgangspunkt og gir en retning, men i kvalitative forskningsprosjekter, der forskeren er selve forskningsinstrumentet, må den etiske refleksjonen skje gjennom hele forskningsprosessen (Ryen, 2020). Brinkmann (2020) peker på at forskeren må forbli åpen for de etiske spørsmål som uunngåelig oppstår, og at etiske prinsipper ikke er noe som etableres i starten og som forskeren følger blindt.

I det følgende vil jeg trekke fram etiske faktorer i dette doktorgradsprosjektet. Først omtaler jeg godkjenning, samtykke og anonymisering og sikring av data, deretter konsekvensene for deltakerne.

Forskningsprosjektet ble meldt inn og godkjent av daværende Norsk senter for forskningsdata. Senteret gikk inn i Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) i 2022. Delstudie én og to ble godkjent 15. juli 2021 (referanse 246667, se vedlegg C), og delstudie tre ble godkjent 20. januar 2022 (referanse 720888, se vedlegg E). Robson og McCartan (2016) advarer mot forskning der deltakere kjenner seg presset til å delta. Denne studien bygger på samtykke og ønske om å delta. Alle deltakerne ble informert om hva det innebar å delta, hva de samtykket til, og mulighetene de hadde til å trekke seg underveis. De ble også informert om at personopplysningene ville bli anonymisert, og at dataene ville bli oppbevart på en sikker måte (se informasjons- og samtykkeskjema i vedlegg B og D). Intervjudataene ble lagret på en UiO-server i henhold til universitetets retningslinjer og lagringsguide, som bygger på EUs personvernforordning, GDPR (General Data Protection Regulation). Verken lærernes eller skolenes navn ble registrert. Hvis lærerne nevnte noe som kunne identifisere dem selv, skolen eller andre ansatte på skolen, ble

ikke dette transkribert. I presentasjonen av delstudie to er norsklærerne kategorisert med tall og skolene med bokstaver, mens norsklærerne i delstudie tre vises til som lærer 1-10. De digitale opptakene ble slettet etter hvert som de ble transkribert.

Både Befring (2016), Kvale og Brinkmann (2019) og Robinson og McCartan (2016) er opptatt av at konsekvensene ved å delta i en forskningsstudie bør overgå risikoen og ulempene ved å delta. For meg som forsker ble blant annet disse etiske spørsmålene viktige: Hva er norsklærernes motivasjon for å være med? Hvilke konsekvenser kan studien ha for deltakerne? Viktige stikkord ble dialog, respekt og anerkjennelse av norsklærerne. Bratberg (2024) peker på at intervju krever sosial klokskap (s. 121). Med dette mener han klokskap både i gjennomføringen, men også det analytiske arbeidet som gjøres i etterkant. Da jeg skulle velge ut sitater fra intervjuene, var det viktig å velge ut sitater som fikk fram sentrale poeng, men etiske betraktninger spilte også inn. Det var viktig for meg at lærerne ikke ble gjenkjent, eller at jeg brukte sitater som kunne misforstås eller tolkes på mange måter. Subjektive forståelser, tanker og ideer deles på et intervju, og for meg som forsker ble det viktig å strekke meg mot rimelige tolkninger av det som kom opp på intervjuene.

5 Sammendrag av artiklene

I dette kapittelet sammenfatter jeg de tre artiklene i avhandlingen. Artikkelsammendragene fokuserer på de spesifikke forskningsspørsmålene og sentrale funn i hver artikkel. De tre artiklene fungerer på sine egne premisser, men til sammen utfyller de hverandre og bidrar inn i den overordnede problemstillingen: *Hvordan blir kunnskap i læreplanen i norsk konstruert i politikutformingsprosessen fagfornyelsen og forstått blant norsklærere i videregående opplæring?*

I artikkel én er søkelyset rettet mot den *formelle* læreplanen i norsk i et nasjonalt læreplanutformingsperspektiv. I de andre to artiklene er søkelyset rettet mot den *oppfattede* læreplanen, nærmere bestemt på hvordan norsklærere i videregående opplæring tolker og forstår kunnskapsinnhold i en formell læreplan. Det er en utvikling gjennom artiklene, fra artikkel én til artikkel tre, ved at den første artikkelen legger et teoretisk grunnlag som blir videreutviklet, men også utfordret i de to neste artiklene, som er mer empiridrevne analyser.

5.1 Artikkel én

Sundby, A. H., & Karseth, B. (2021). The ‘knowledge question’ in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*, 33(3), 427–442.

Denne artikkelen er en dokumentanalyse av sentrale styringsdokumenter i prosessen fagfornyelsen og læreplanen i norsk. Vi gjør en todelt dokumentanalyse der vi først analyserer føringer angående kunnskap i læreplaner for fag i fire styringsdokumenter og deretter analyserer vi hvordan kunnskapsinnhold rammes inn i læreplanen i norsk. Ved å analysere sammenhenger og bevegelser mellom styringsdokumenter og det endelige produktet (læreplanen i norsk) trer utviklingen i en læreplanutformingsprosess fram. Artikkelen anvender sosialrealistisk kunnskapsteori, men det trekkes i tillegg på begrepet *lisensiering* (Hopmann, 1991), som viser til handlingsrommet lærere får i læreplanen av statlige skolemyndigheter. Forskningsspørsmålene er: 1) Hvilke føringer om kunnskap i skolefag trer fram i styringsdokumentene i fagfornyelsen? 2) Hvordan blir kunnskap rammet inn, posisjonert og formulert i læreplanen i norsk?³

Analysene av de fire styringsdokumentene viser at det var intensjoner om å ramme kunnskapsinnholdet i skolefagene tydeligere inn i læreplanene for fag. For det første ble de eksisterende skolefagene beholdt, for det andre ble kunnskapsdimensjonen inkludert i definisjonene av både kompetanse og kjerneelementer, og for det tredje ble det inkludert to nye

³ Forskningsspørsmålene er oversatt fra engelsk

nivåuavhengige og innholdsorienterte læreplankategorier, Kjerneelementer og Tverrfaglige temaer, i alle læreplaner for fag.

Når det gjelder analysene av læreplanens form, viser studien at den nye læreplanstrukturen er sammensatt og kompleks. Den første delen i læreplanen omfatter hele fire læreplankategorier med ulike innholdsorienteringer, men alle disse læreplankategoriene er nivåuavhengige. Andre deler i læreplanen, som kompetansemålene, er nivåinndelte. Word-versjonen av læreplanen består av mange deler som må leses i en sammenheng, men denne læreplanvisningen gir lite hjelp angående hvordan sette det hele sammen.

Analysene av læreplanens innhold viser at formuleringene i de nivåuavhengige læreplankategoriene er åpne og generelle. Titlene på de seks kjerneelementene (Tekst i kontekst, Kritisk tilnærming til tekst, Muntlig kommunikasjon, Skriftlig tekstsaking, Språket som system og mulighet og Språklig mangfold) peker på en overordnet retning, men beskrivelsene av hvert enkelt kjerneelement fungerer mer som begrunnelser for hvorfor akkurat disse elementene er viktige, enn de gir føringer for valg av eksplisitt kunnskapsinnhold. Analysene av de nivåtilpassede kompetansemålene viser at ferdighetene elevene skal utvikle, kommer sterkere til uttrykk enn hvilket kunnskapsinnhold elevene skal møte. Når vi sammenligner innhold i de ulike læreplankategoriene, finner vi likevel at det er de nivåinndelte kompetansemålene som gir de sterkeste føringene når det gjelder kunnskapsinnholdet i læreplanen

Konklusjonen i artikkel én er at fagfornyelsens intensjoner om å ramme kunnskapsinnholdet tydeligere inn i læreplanene for fag, i liten grad blir realisert i læreplanen i norsk. Vi argumenterer for at vi i Norge forsøker å kombinere kompetansebaserte og innholdsorienterte læreplaner ved å legge til nye nivåuavhengige og innholdsorienterte læreplankategorier i en læreplan der nivåinndelte kompetansemål er den styrende læreplankategorien. Vi viser til at dette er en krevende øvelse, siden det ligger ulike kunnskapssyn til grunn for kompetansebaserte og innholdsorienterte læreplaner. I innholdsorienterte læreplaner er det hvilket kunnskapsinnhold elevene skal strekke seg etter og møte i undervisningen, som er det sentrale. I kompetansebaserte læreplaner er det hvordan elevene kan vise fram og bruke kunnskap.

5.2 Artikkel to

Sundby, A. H., & Rødnes, K. A. (2023). Knowledge of What? L1 Teachers' Perspectives of an L1 Subject Curriculum Document. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–26.

Artikkel to handler om hvordan norsklærere i videregående opplæring oppfatter og forstår sentralt kunnskapsinnhold i læreplanen i norsk. Gjennom analysene i artikkel én ble det tydelig at form, struktur og innhold i en læreplan henger sammen. I artikkel to undersøker vi derfor også

hvordan lærerne oppfatter formen på læreplanen, og hvilken visning av læreplanen de velger å bruke. Artikkelen bygger videre på sosialrealistisk kunnskapsteori anvendt i artikkel én, men kombinerer dette med didaktisk teori og fagdidaktikk knyttet til et førstespråksfag.

Forskningsspørsmålene er som følger: 1) Hvordan leser og navigerer norsklærerne i læreplanen i norsk? 2) Hva er norsklærernes perspektiver på sentral kunnskap i norskfaget basert på læreplanen i norsk?⁴

Analysene viser at de nivåinndelte kompetansemålene er startpunktet og en styrende læreplankategori for norsklærerne, uavhengig av hvilken læreplanvisning de bruker, det vil si om de bruker Word-versjon eller den klikkbare versjonen. Begrunnelsene for dette er ifølge norsklærerne at kompetansemålene er en kjent læreplankategori for dem, og at kompetansemålene er tilpasset det nivået de underviser på. Når det gjelder innholdet i kompetansemålene, erfarer norsklærerne at kompetansemålene i større grad er styrende med hensyn til hvilke ferdigheter elevene skal utvikle, og hvilke arbeidsmåter som skal anvendes, enn med hensyn til hvilket kunnskapsinnhold elevene skal møte. Åpne kompetansemål angående kunnskapsinnhold medfører at lærerne i tillegg til kompetansemålene søker seg til andre deler i læreplanen. Noen søker i kategoriene Fagets relevans og sentrale verdier og Grunnleggende ferdigheter, mens et flertall søker i kategoriene Tverrfaglige temaer og Kjerneelementer. Siden innholdsorienteringen i disse læreplankategoriene varierer, forstår norsklærerne det sentrale kunnskapsinnholdet i læreplanen på ulike måter.

Mye av innholdet er likevel gjenkjennbart for norsklærerne. Det pekes på at de seks kjerneelementene favner norskfaget og at de tverrfaglige temaene, Folkehelse og livsmestring og Demokrati og medborgerskap, representerer kjente temaer som lenge har vært en del av norskfaget. Det tverrfaglige temaet Bærekraftig utvikling er det temaet det er knyttet mest usikkerhet til.

Vi konkluderer i artikkelen med at måten en læreplan vises og presenteres på, påvirker hvordan lærere leser og dermed oppfatter sentralt kunnskapsinnhold i læreplanen. I diskusjonen drøfter vi mulige implikasjoner av en klikkbar læreplanvisning, og hva ferdighetsfokuset potensielt gjør med innramming av kunnskapsinnhold i norskfaget. Et sentralt spørsmål i diskusjonen er hva og hvem som avgjør kunnskapsinnhold i norskfaget hvis ikke læreplanen gjør det.

5.3 Artikkel tre

Sundby, A. H. (Sendt inn). Yrkesretting i norskfaget på yrkesfag – et krysspress mellom flere hensyn? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*.

⁴ Forskningsspørsmålene er oversatt fra engelsk

I den tredje artikkelen undersøker jeg hvordan føringen om yrkesretting i læreplanen i norsk blir oppfattet og vektlagt av norsklærere på yrkesfag i videregående opplæring. Et særlig søkelys settes på hva yrkesretting gjør med kunnskapsinnholdet i norskfaget på yrkesfag. Som i de to andre artiklene anvendes sosialrealistisk kunnskapsteori, men dette kombineres med teori om relevans i skolefag (Stukey et al., 2013) og ses i lys av tidligere empirisk forskning på yrkesretting i fellesfag. Forskningsspørsmålet er som følger: Hvordan opplever norsklærerne, basert på læreplanen i norsk, mulighetene for yrkesretting i norskfaget på yrkesfag?

Analysene viser at alle norsklærerne la til rette for mer yrkesretting enn det som forventes i læreplanen. Norsklærerne er opptatt av yrkesretting, som handler om valg av både kunnskapsinnhold og arbeidsmetoder. I møte med elevene på yrkesfag åpner norsklærerne opp norskfaget slik at det blir et nyttig og anvendbart redskapsfag for elevene på yrkesfag. Yrkesretting blir et pedagogisk og didaktisk grep som skaper sammenheng innad i norskfaget, samtidig som yrkesretting skaper koblinger til yrkesfagene.

Det er først og fremst i de nivåinndelte kompetansemålene at norsklærerne finner konkrete føringer på at de skal yrkesrette norskfaget. I de andre delene i læreplanen finner de få føringer angående yrkesretting. Flere av norsklærerne kobler yrkesretting til relevans, men her trer en spenning i materialet fram. Noen kobler relevans til kommende yrker og arbeidsliv, mens andre er opptatt av relevans i et større individ- og samfunnsperspektiv.

De største utfordringene for å få til yrkesretting, er knyttet til rammefaktorer som ligger utenfor selve læreplanen og norskundervisningen. Norsklærerne peker på at de hadde hatt lite om yrkesretting i egen norsklærerutdanning (disiplinfaget), og at de har lite kjennskap til innholdet i yrkesfagene og hva elevene gjør i disse fagene og i praksisperioder. Lærerne er dermed usikre på om den yrkesrettingen de gjør, oppleves som reell og relevant av elevene. En annen utfordring er at yrkesrettingen i ny nasjonal skriftlig eksamen i norsk på yrkesfag blir for generell, i og med at det er samme norskeksamen uansett hvilke yrkesfaglig program elevene går på.

Konklusjonen i artikkel tre er at norsklærere tilpasser innholdet i læreplanen til den settingen og de elevene de har. Diskusjonen tar opp om gjennomgående og felles læreplaner er den beste læreplanløsningen for yrkesfag. Samtidig drøfter artikkelen hva som bør være de førende prinsippene for innramming av kunnskapsinnhold i norskfaget på yrkesfag.

6 Diskusjon og implikasjoner

I dette kapitlet drøfter jeg avhandlings samlede og sentrale forskningsbidrag til læreplanforskning, didaktikk og førstespråksdidaktikk. Forskningsbidragene drøftes i dialog med tidligere forskning omtalt i de foregående kapitlene. Diskusjonen tar utgangspunkt i formålet i denne avhandlingen som er: *å undersøke konsekvensene av fagfornyelsens mål om å styrke innholdsdimensjonen i læreplaner for fag.*

Først drøfter jeg læreplanløsningen for fag som Norge har fra 2020, og deretter kunnskapsinnhold i norskfaget på videregående nivå, slik det trer fram basert på læreplanen som tekst, og norsklærernes oppfatninger og forståelser av læreplanen. Innledningsvis, men også underveis i disse to delene, vil jeg vise til empiriske og teoretiske bidrag. Jeg vil så trekke fram et metodisk og språklig bidrag, før jeg helt avslutningsvis peker på mulige implikasjoner for framtidig læreplanutvikling og norsklærerprofesjonen.

6.1 Hva slags læreplanløsning har Norge fra 2020?

Diskusjonen som følger, fokuserer på empiriske bidrag knyttet til særlig to tema. Dette er gjennomgående og kompetansebaserte læreplaner, og sammenheng og styringspotensiale i den norske læreplanløsningen.

Det å gi like vilkår og utjevne forskjeller, men også gi alle elever rett til videregående opplæring (Meld. St. 28 (2015–2020); Meld. St. 21 (2020–2021)), er viktige målsettinger med den norske skolen. Funn på tvers av artiklene i denne avhandlingen indikerer at selv om det i styringsdokumentene for fagfornyelsen var intensjoner om å ramme kunnskapsinnhold tydeligere inn i læreplaner for fag, har ikke dette i særlig grad blitt realisert i læreplanen i norsk.

Mye av svaret på hvorfor eksplisitt kunnskapsinnhold er svakt rammet inn i læreplanen ligger i at Norge har kompetansebaserte læreplaner. Norge gikk over til kompetansebaserte læreplaner med skolereformen Kunnskapsløftet i 2006. Samtidig innførte Norge gjennomgående læreplaner i fellesfag, som eksempelvis norskfaget, ut videregående skole. Flere læreplankategorier som ble innført med læreplanene i 2006, som kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, ble videreført i 2020. Nye læreplankategorier, som Kjerneelementer og Tverrfaglige tema, ble innført i 2020. Som forskningsgjennomgangen fikk fram, er utdannings sosiologer som plasserer seg som sosialrealister (Muller, 2000; Young, 2008a, 2008b; Wheelahan 2007, 2010) kritiske til kompetansebaserte læreplaner. I et sosialrealistisk perspektiv blir grensene mellom ulike former for kunnskap, men også hvilke eksplisitte kunnskaper elevene skal møte, utydelig i kompetansebaserte læreplaner. En konsekvens av kompetansebaserte læreplaner fra et sosialrealistisk ståsted, er at elevene ikke får tilgang til betydningsfull kunnskap i skolefag. Dette

igjen får den konsekvensen at skolen ikke jevner ut forskjeller verken mellom elever eller i samfunnet.

Som analysene og drøftingene i artikkel én fikk fram, er det en krevende øvelse å ramme inn eksplisitt kunnskapsinnhold i kompetansebaserte læreplaner. Slike læreplaner legger til grunn et annet syn på kunnskap enn det innholdsorienterte læreplaner gjør. Den kompetansebaserte læreplanløsningen i Norge baserer seg på en kompetansedefinisjon som vektlegger prosessuelle ferdigheter. Det vil si hvordan elevene kan vise fram og anvende kunnskaper i ulike sammenhenger og på flere måter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Analyser i avhandlingen viser at dette kommer til uttrykk ved at kompetansemålene har mer eksplisitte føringer på ferdigheter elevene skal utvikle og oppnå, enn de beskriver eksplisitt kunnskapsinnhold elevene skal møte. Dette trer eksempelvis fram i kompetansemål som: «greie ut om og drøfte norskfaglige eller tverrfaglige temaer muntlig» (vg1, studieforbereende), «gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaetekster» (vg2, yrkesfag), og «skrive essay som utforsker og reflekterer over innhold i tekster» (vg3, studieforbereende). Eksemplene får fram at ferdigheter som *greie ut, drøfte, reflektere, bruke* og *skrive* er spesifisert, mens *norskfaglige tema, retoriske appellformer, språklige virkemidler* og *tekster* spesifiseres ikke. Ferdighetene elevene skal utvikle står i tillegg først i kompetansemålene, mens kunnskapsinnhold beskrives deretter.

Både dokumentanalysen og intervjuene med lærerne viser at kompetansemålene er den sentrale læreplankategorien i den norske læreplanløsningen. Kompetansemålene blir en sentral læreplankategori fordi kompetansemålene er oppgitt etter trinn og innholdet er formulert på en slik måte at det som står der mulig kan måles og vurderes. Kompetansemålene har dermed tre sentrale trekk ved seg. De er: 1) ferdighetsspesifikke (konkrete på ferdigheter), 2) nivåtilpassede (sortert etter trinn), og 3) resultatorienterte (kan måles). Disse tre trekkene mangler de andre læreplankategoriene som: Fagets relevans og sentrale verdier, Kjerneelementer, Tverrfaglige tema og Grunnleggende ferdigheter. Hvis vi sammenligner kompetansemålene med de andre læreplankategoriene er det derfor kompetansemålene som i størst grad gir direkte føringer på innhold i norskfaget.

Det at kompetansemålene blir den sentrale læreplankategorien, peker mot at den norske læreplanløsningen har sitt tyngdepunkt i en kompetanseorientering. Dette funnet bekrefter tidligere læreplanforskning (Borgen et al., 2020; Engelsen & Karseth, 2007; Karseth & Sivesind, 2010; Mølsted & Karseth, 2016), men også forskning som har undersøkt læreplanen i norsk i et førstespråksdidaktisk perspektiv (Gourvenec et al., 2020; Hogarth et al., 2021). Basert på data og analyser i denne avhandlingen vil jeg likevel argumentere for at bildet er ytterligere sammensatt.

Analysene i artikkel to og tre viser at kompetansemålene er et viktig startpunkt for lærerne, men i tillegg beskriver lærerne at de trenger mer enn kompetansemålene for å fylle norskfaget med kunnskapsinnhold. Fra kompetansemålene går lærerne i ulike retninger og søker seg til diverse læreplankategorier. Et flertall går til de nye læreplankategoriene, som Kjerneelementer og Tverrfaglige tema, mens et mindretall går til gjenkjennbare læreplankategorier som Grunnleggende ferdigheter og Fagets relevans og sentrale verdier.

De nevnte læreplankategoriene er nivåuavhengige og gjennomgående. Det vil si at de skal si noe om norskfaget som er relevant fra barneskolen og ut videregående. Disse delene har et mangfold av orienteringer og retninger i seg. Ved at de er felles, blir kunnskapsinnholdet beskrevet på et overordnet nivå. Norsklærerne på yrkesfag fant lite om yrkesretting i disse gjennomgående delene. Yrkesretting blir ikke nevnt her fordi dette er kun relevant for norsklærere på yrkesfag, ikke for norsklærere på lavere nivå eller på studieforbereende utdanningsprogram. Blant norsklærerne i denne avhandlingen er det usikkerhet knyttet til hvor styrende disse felles, gjennomgående og overordnede læreplankategoriene er.

Når en læreplan består av både nivåtilpassede og nivåuavhengige deler og har mange perspektiver i seg, åpnes det opp for å diskutere hvilke faglige og didaktiske refleksjoner læreplanen legger opp til (Engelsen & Karseth, 2007; Karseth, 2019). Både Schwab (1978) og Klafki (2000), men også fagdidaktiske perspektiver (Aase, 2005, 2019, Bakken, 2023, Fjørtoft, 2014; Kleve et al., 2014) er opptatt av at lærere må gjøre grundige innholdsanalyser i forkant av undervisning. Det valgte innholdet bør treffe og egne seg for elever, og gjennom slike didaktiske analyser åpner skolens brede formål seg. Basert på funn i denne avhandlingen kan det stilles spørsmål ved om den norske læreplanløsningen inviterer lærerne til slike didaktiske analyser.

Hvis vi legger til at læreplanen blir presentert på to måter, ved at du enten kan lese den som et Word-dokument eller som en klikkbar visning, trer en ytterligere kompleksitet fram. Læreplanen fra 2020 opererer dermed med to ansikter. Med utgangspunkt i Ben-Peretz (1975), kan en si at de to læreplanvisningene har ulikt potensial. Remillard (2005), som er opptatt av det gjensidige forholdet mellom innhold i en læreplan og lærere, viser til at lærere må tolke både form og innhold i en læreplan. I den norske læreplanløsningen har Word-versjonen og den klikkbare visningen ulik form. Våre analyser av Word-visningen, viser at sammenhengen mellom de ulike læreplankategoriene framstår uavklart. I denne versjonen må lærerne selv oppdage sammenhengene og sette delene sammen. Det blir et åpent valg hvilke læreplankategorier de søker seg til i tillegg til kompetansemålene. I den klikkbare visningen er det gjort koblinger mellom de ulike delene i læreplanen som lærerne kan velge å få fram. Dette lar seg ikke gjøre i Word-visningen.

Jeg vil argumentere for at den klikkbare visningen har sterkere styringspotensial enn Word-visningen. I den klikkbare visningen er noe av tolkningsarbeidet, det Hermansen og

Mausethagen (2016) viser til som lærernes oversettelsesarbeid, gjort for lærerne. Det er ikke uproblematisk at det er gjort koblinger i den klikkbare visningen, mens det ikke er gjort koblinger i Word-versjonen. Læreplanens styringspotensial er dermed avhengig av hvilken læreplanvisning lærerne velger å forholde seg til. Flertallet av lærerne bruker den klikkbare visningen, men det varierer i hvilken grad de benytter seg av de klikkbare mulighetene og koblingene.

Ved at avhandlingen har analysert læreplanens form og sammenheng, i tillegg til hvordan lærere navigerer i og oppfatter innholdet i læreplanen, trer det fram at den norske læreplanløsningen har et komplekst design. Dette gjelder både Word-visningen og den klikkbare visningen. Dokumentanalyser av læreplanen i samfunnsfag (2020) peker også på at formen på læreplanen er kompleks og at sammenhengen mellom de ulike delene er uklar (Bratland & El Ghami, 2022; Hidle & Skarpenes, 2021).

Funn i denne avhandlingen viser at designet på læreplanen åpner for at lærere kan gå i ulike retninger og gjøre mange valg når det gjelder kunnskapsinnhold. Som forskningsgjennomgangen knyttet til førstespråk fikk fram (kapittel en), har førstespråksfag mange formål i seg, samtidig som faget tar opp i seg mange delemner (Aase 2019; Fjørtoft, 2014; Van de Ven, 2005; Ongstad, 2012a, 2012b). Som en av norsklærerne viser til i artikkel to, trer norskfagets kompleksitet fram gjennom alle delene i læreplanen. De mange sidene til førstespråksfag er en kjent utfordring innenfor førstespråksdidaktikk. Aase (2019) viser til at «norskfaget har nok vært i strid med seg selv i snart femti år, men det har vært en fruktbar konflikt» (s. 25). Empiriske bidrag knyttet til den norske læreplanløsningen er dermed først og fremst et bidrag til læreplanforskningen. Samtidig gir avhandlingen empiriske bidrag til førstespråksdidaktikk, i og med at avhandlingen undersøker helheten av kunnskapsinnhold i norskfaget, men også undersøker norskfaget på yrkesfag. Disse bidragene drøftes i den neste delen, som setter søkelys på hvilket norskfag elevene i videregående opplæring får tilgang til, basert på læreplanen i norsk fra 2020.

6.2 Kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk på videregående nivå

Som gjort rede for tidligere i avhandlingen, har kunnskapsspørsmålet lenge vært et sentralt læreplansspørsmål, som har blitt undersøkt fra mange innganger, både teoretisk og empirisk. Denne avhandlingen gir forskningsmessige bidrag gjennom sine empiriske undersøkelser av *det første tolkningsnivået* (Deng, 2011, 2018, 2021), med andre ord, lærernes møter med og oppfatninger av kunnskapsinnhold i en læreplan. Som nevnt gir også avhandlingen empiriske bidrag ved at læreplanen i norsk på videregående nivå, inkludert yrkesfaglig utdanningsprogram, blir undersøkt. Avhandlingens teoretiske bidrag er knyttet til det å kombinere sosialrealistisk kunnskapsteori med didaktisk teori på et empirisk materiale. I det følgende vil jeg samlet sett drøfte de nevnte bidragene.

Som forskningsgjennomgangen fikk fram, er det skolefagene samfunnsfag, historie og geografi som i størst grad er undersøkt i lys av ideen om betydningsfull kunnskap. Sentralt i sosialrealistisk kunnskapsteori er koblingene mellom disiplin-fag og skolefag, men også skillet mellom innhold i skolefag og elevenes hverdagerfaringer (Muller, 2000; Muller & Young, 2019; Young 2008a, 2008b; Wheelahan, 2007, 2010). Når helheten av innhold i et førstespråksfag blir det empiriske forskningsobjektet, viser analyser i denne avhandlingen at ideen om betydningsfull kunnskap utfordres. Funn i avhandlingen illustrerer at de tre kjennetegnene på betydningsfull kunnskap – *differensiert*, *spesialisert* og *systematisk* (Muller & Young, 2019; Young, 2013, 2014; Young & Muller, 2013), ikke nødvendigvis lar seg overføre eller egner seg til å beskrive sentral kunnskap i norskfaget på videregående nivå. Ved at læreplanen i et førstespråksfag undersøkes empirisk, bidrar avhandlingen til teoriutvikling av betydningsfull kunnskap i skolefag. Samtidig har det å bruke ideen om betydningsfull kunnskap bidratt til å få fram hvilke former for kunnskap som trer fram i norskfaget. Ved at avhandlingen kombinerer sosialrealistisk kunnskapsteori med didaktisk teori synliggjøres det at norskfaget har både en indre side (egenart), men også en ytre side (verdi utover selve faget).

I lys av koblingene mellom disiplin-fag og skolefag, viser en studie av Yates et al. (2017) at for lærere i fagene historie og fysikk er koblingene til disiplin-faget viktig. Hvis vi ser dette opp mot funn i denne avhandlingen, så er ikke norskfagets koblinger til disiplin-fag så sentralt blant norsklærerne. Norsklærerne beskriver et norskfag som skapes, omformes og stadig utvikler seg. Dette funnet samsvarer med Goodsons forskning (1988) om at innhold i skolefag ikke formes ovenfra og ned, men er sosiale konstruksjoner. Hultins forskning på de mange praktiserte svenskfagene på gymnasnivå i Sverige (Hultin, 2012), og tendenser i forskning på førstespråksfaget engelsk i Australia (Davies et al., 2023) viser også dette. Norsklærerne i denne avhandlingen identifiserer seg med det dynamiske skolefaget norsk og ikke disiplin-faget de en gang hadde. For norsklærerne på yrkesfag er yrkesretting noe de har lært seg gjennom å undervise i norsk på yrkesfag. Det at yrkesretting lar seg innlemme i norskfaget, understreker poenget om at kunnskap ikke overføres fra norsklærerne til elevene, men utvikles sammen med elevene når det samtales, leses og skrives i norskfaget.

Det er interessant at norsklærerne i denne avhandlingen i liten grad beskriver at de knytter *spesialisert* kunnskap i norskfaget til disiplin-fag eller spesifikke forskningsfelt. De erkjenner at de har en faglig bakgrunn gjennom et disiplin-fag og interesser for visse delemner, men i norskfaget skal elevene møte mange emner og utvikle flere ferdigheter. Det *differensierte* norskfaget, at norskfaget representerer skolekunnskap uavhengig av elevenes verden og erfaringer, er heller ikke framtrødende i norsklærernes beskrivelser og opplevelser av sentralt innhold i læreplanen. Hvordan norsklærerne kan skape koblinger til elevenes forkunnskaper og erfaringer utenfor norskfaget, er mer framtrødende enn det å skille disse to verdenene fra hverandre.

Systematisk kunnskap er norsklærerne opptatt av, men dette beskrives på flere måter. Det ene er at lesing, skriving og muntlige ferdigheter skaper en sammenheng i faget, samtidig setter disse ferdighetene elevene i stand til å mestre norskfaget. Det andre er at disse ferdighetene kan overføres til andre skolefag, men også være nyttige i det livet som møter elevene utenfor skolen og i framtidig studie-, arbeids- og samfunnsliv. Når norsklærerne beskriver systematisk kunnskap, kan det ses noen likheter til slik Muller og Young (2019) og Young (2014) ser det. Som at det å utvikle et felles fagspråk og fagbegreper hjelper elevene til å løfte blikket fra det generelle og hverdagslige til det fagspesifikke. Norsklærerne er også opptatt av at utvikling av de nevnte ferdighetene ikke må ses på som noe isolert og som det skal arbeides med på en instrumentell måte. Arbeid med disse ferdighetene må settes inn i norskfaglige sammenhenger og omhandle norskfaglige kunnskaper.

Forskningsgjennomgangen (kapittel to) fikk fram at ideen om betydningsfull kunnskap ikke passer like godt på alle skolefag. Hvor tette koblinger det er mellom disiplinfag og skolefag varierer (Hudson et al., 2023; White, 2018, 2019), og skolefag bygger sin kunnskap ulikt (Bernstein, 1999, 2000; Moore og Maton, 2001). Norskfaget bygger blant annet sin kunnskap gjennom å utvikle et felles fagspråk og metoder. Dette henviser Bernstein (1999, 2000) til som horisontale kunnskapsstrukturer. Norsklærerne beskriver at det å inkludere en horisontal diskurs, som ikke må forveksles med horisontale kunnskapsstrukturer, som eksempelvis samtidens sjangre, språk og tekster i elevenes verden eller yrkesrettede perspektiver, er noe de gjør i norskfaget. Det å inkludere en horisontal diskurs (kunnskap utenfor norskfaget) blir ikke beskrevet som et grep for å gjøre norskfaget enklere eller mer tilgjengelig for elevene, slik Bernstein (1999) antyder kan være en grunn for å innlemme en horisontal diskurs i skolefag. Det å innlemme en horisontal diskurs blir beskrevet som et naturlig pedagogisk og didaktisk grep for at verden utenfor norskfaget skal åpne seg for elevene, og elevene dermed åpner seg for verden (Klafki, 2000, 2001). Dette perspektivet trer særlig fram når norsklærerne på yrkesfag beskriver at koblinger til yrkesfagene og arbeidslivet åpner kunnskapsinnholdet i norskfaget for elevene på yrkesfag. Dette trer også fram når lærerne drøfter de tverrfaglige temaene i læreplanen, men her er det en spenning i materialet. Flere av lærerne peker på at disse temaene åpner opp norskfaget og gir nye muligheter ved at det blir lettere å skape koblinger til andre skolefag, men også til samtiden og samfunnet. Andre reflekterte over om det å inkludere bærekraftig utvikling gjør noe med norskfagets grenser, og mulig utfordrer spesialisert kunnskap i norskfaget.

På en annen side, norskfaget har som kjent flere formål ved seg enn det å skape koblinger til elevenes verden. Funn i avhandlingen bekrefter og synliggjør bredden, mangfoldet og kompleksiteten av kunnskapsinnhold i norskfaget. I artikkel to beskriver noen av norsklærerne at de søker seg til læreplankategorien Fagets relevans og sentrale verdier for å finne kunnskapsinnhold. I denne læreplankategorien trer særlig dannelsingsaspektet fram, ved at norskfaget «er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2) og at elevene skal få «innsikt i den

rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Sitatene fra læreplanen viser til at elevene i norskfaget skal møte tekster med et innhold og språk som er annerledes enn det de møter i samtiden og hverdagen. Slike tekster kan utfordre, men også bevege og gi nye perspektiver, slik at elevene våger å tenke det utenkelige og det ennå ikke tenkte (Wheelahan, 2007). Tekster som åpner nye verdener, innsikter og opplevelser peker lærerne på kan være skjønnlitteratur. Flere av norsklærerne er inne på at det er få andre skolefag enn norskfaget som gir elevene muligheter til å møte skjønnlitteratur. Flere som har undersøkt førstespråk (Aase, 2019; Claudi, 2022; Davies et al., 2023; Gourvennec et al., 2020; Grütters & Myren-Svelstad, 2022; Penne, 2012; Yates et al., 2018) peker på at valg av tekster og hvordan jobbe med skjønnlitteratur lenge har vært et diskusjonstema. Penne (2012) viser til at det trengs «nye didaktiske begrunnelser for litteraturundervisningen – begrunnelser tilpasset nye elevgrupper i en ny medietid med klasser der stadig flere elever rett og slett ikke er vant med å lese litteratur» (s. 33).

Skjønnlitteratur er eksempler på kunnskapsinnhold som ikke alle elever nødvendigvis får tilgang til utenfor skolen eller hjemme. I læreplanen i norsk fra 2020 blir ingen skjønnlitterære verk eller forfattere nevnt, men noen av de nivåinndelte kompetansemålene rammer inn tidsperioder det skal hentes tekster fra. Eksempelvis: «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14, vg2 studieforberedende). Valg av egnede tekster i den nevnte omfattende periode (1850 og til i dag) ligger i norsklærernes profesjonelle handlingsrom. I tillegg til å spesifisere periode, gir læreplanen diverse andre føringer angående tekstvalg, som eksempelvis: «at elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2, kjerneelementet Tekst i kontekst), men også at lesing i norskfaget innebærer «å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4, Grunnleggende ferdigheter, Å kunne lese). Disse to siste eksemplene, som er hentet fra ulike nivåavhengige læreplankategorier, synliggjør ulike leseorienteringer i læreplanen. Spørsmålet blir dermed både hvilke tekster, men også hvilke syn på lesing, norsklærerne velger å vektlegge og prioritere når de skal fylle kompetansemålene med kunnskapsinnhold. Siden ferdighetssiden av norskfaget trer tydeligst fram i læreplanen og i lærernes beskrivelser, kan det være at elevene ikke først og fremst vil møte kultur- og opplevelsesfaget norsk.

Et sentralt funn i avhandlingen er at hvordan norsklærerne navigerer i og setter sammen delene i læreplanen, avgjør hvilke kunnskapsinnhold elevene møter. I lys av didaktisk teori bør det kunnskapsinnholdet som lærerne velger ut i norskfaget ivareta de mange formålene i faget, men også ha verdi utover faget og egne seg og ha nytteverdi for elever. Norsklærerne på yrkesfag viser til at relevans for elevene spiller inn når de gjør innholdsvalg. Klafki (2000, 2001) peker på at lærere må velge et innhold som er eksemplarisk for elevene. I didaktisk teori er det den

profesjonelle læreren (Hopmann, 2007; Klafki, 2000, 2001; Krogh, 2013) som gjør kvalifiserte innholdsvalg basert på en læreplan. Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Liberg, 1978) får fram at det å velge faginnhold er én faktor blant flere i lærenes undervisningsplanlegging. Faktorer som rammefaktorer, arbeidsmetoder, deltakerforutsetninger og evaluering må også vurderes. Med utgangspunkt i didaktisk teori kan vi si at valg av innhold i skolefag er et sammensatt pedagogisk og didaktisk spørsmål.

I et sosialrealistisk perspektiv fungerer læreplaner som en stabiliserende styringstekst i skolefag. Et sosialrealistisk perspektiv på norskfaget får fram at lesing, skriving og muntlige ferdigheter handler om mer enn det å vise fram nyttige ferdigheter. Disse ferdighetene må settes i forbindelse med et faglig innhold. I lys av ideen om betydningsfull kunnskap i norskfaget, bør innholdsvalg baseres på kollektiv kunnskap (hentet fra disiplin-fag), kvalitet (spesialisert kunnskap) og fagets grenser (sammenheng i faget). Distinksjoner mellom kunnskap og avgrensinger av kunnskap blir viktig. Hvis vi spisser dette inn mot norskfaget, kan det dreie seg om å spesifisere noen sentrale forfatterskap, tekster eller perioder i språk- og litteraturhistorien. Ved at dette inkluderes og konkretiseres, får alle elever uansett bakgrunn tilgang til noe felles kunnskap. På den andre siden, selv om sosialrealistisk kunnskapsteori er opptatt av kunnskap i seg selv, gir ikke dette perspektivet nok hjelp til å avgjøre hvilke sentrale forfatterskap, tekster eller perioder i språk- og litteraturhistorien som bør inkluderes. At selve transformeringsprosessen ikke er gjort godt nok rede for, har flere vært inn på (Deng, 2015; Hordern, 2022; Hudson et al., 2022; Nordgren, 2017). Det sentrale poenget i et sosialrealistisk perspektiv er at skolen skal gi muligheter for 'noe felles kunnskap'.

Med utgangspunkt i det empiriske datamaterialet i avhandlingen og analytisk bruk av sosialrealistisk kunnskapsteori og didaktisk teori, blir konklusjonen at læreplanen i norsk er en åpen læreplan når det gjelder valg av kunnskapsinnhold. At læreplanen i norsk er åpen, viser også førstespråkforskning som har undersøkt den nye læreplanen i norsk (Gourvenec et al., 2020; Hogarth et al., 2021). Funn på tvers av artiklene i avhandlingen peker i tillegg på et ferdighetsorientert norskfag. Norskdidaktisk forskning som har sett på utvikling i norskfaget over tid, viser også til denne utviklingen (Aase, 2019; Bakken, 2020; Nome & Aasen, 2019). Samtidig viser denne avhandlingen at det skillet som sosialrealistisk kunnskapsteori setter opp mellom hva som skal undervises (kunnskapsinnhold) og hvordan undervise (pedagogikk), er sammenvevd for norsklærere i en pedagogisk situasjon. Dette trer fram når didaktisk teori kombineres med og supplerer sosialrealistisk teori. Innledningsvis viste jeg til at det å sette søkelys på visse delemner eller praksiser i norskfaget er en vanlig avgrensing når en forsker på førstespråk. Nome og Aasen (2019) henviser til at «ingen forsøker å beskrive norskfaget i sin bredde – om det i det hele tatt er mulig» (s. 221). Jeg vil argumentere for at det å ta utgangspunkt i læreplanens form, innhold, struktur og sammenheng muliggjør et helhetlig blikk på kunnskapsinnholdet i norskfaget.

6.3 Metodisk og språklig bidrag

Artikkel to har et metodisk bidrag gjennom å kombinere kollektiv kvalitativ analyse (Eggebø, 2020) med reflektiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Som gjort rede for i metodekapitlet (kapittel fire) har de to analyseprosessene mye felles og representerer fleksible tilnærminger. Eggebø (2020) viser til at «rådata held me gjerne for oss sjølve, og dei første analysane er det mange av oss som gjer åleine utan innsyn» (s. 107). I denne studien bidro det å gjøre en kollektiv kvalitativ analyse først og deretter en reflektiv tematisk analyse, til å få fram mønstre og nyanser i et omfattende transkribert datamateriale som hadde mange stemmer og perspektiver i seg. Jeg vil argumentere for at kollektiv kvalitativ analyse er en effektiv, grundig og systematisk måte å starte en analyseprosess på. Det å gjøre analysearbeidet sammen, styrker kvaliteten på analysene. Å gjennomføre en kollektiv kvalitativ analyse skaper et utgangspunkt og får fram perspektiver, og de seks fasene i reflektiv tematisk analyse strukturerer analyseprosessen. I presentasjonen av kollektiv kvalitativ metode viser Eggebø (2020) til at det i forskningslitteraturen om kvalitativ analyse «er eit stort rom for utvikling av kollektive analysemetodar» (s. 107). Kombinasjonen av kvalitativ kollektiv analyse og reflektiv tematisk analyse er derfor et metodologisk bidrag inn mot å gjennomføre mer åpne og felles analyseprosesser av datamateriale i kvalitative studier.

Avhandlingen har også et språklig bidrag til det brede feltet utdanningsforskning. Innenfor skandinavisk førstespråksdidaktikk skrives fortsatt mye forskning på norsk, dansk og svensk. Annen utdanningsforskning i Norge skrives i hovedsak på engelsk. Det er mange fordeler med det, men det følger også noen utfordringer. Innledningsvis pekte jeg på at en mulig grunn til at kunnskapsspørsmålet ikke har fått så mye forskningsoppmerksomhet i en norsk sammenheng, er at den internasjonale samtalen er teoretisk, abstrakt og langt unna pedagogisk praksis (Hovdenak, 2014; Hovdenak & Bø, 2014). En antakelse hos meg er i tillegg at det engelske begrepsapparatet skaper en fremmedgjøring. Det å bruke et norsk fagspråk muliggjør å se, analysere og drøfte et fenomen i en norsk samfunnskontekst som tar begrepsmessige hensyn til historiske tradisjoner og institusjonelle særtrekk.

I avhandling ble ideen om betydningsfull kunnskap (powerful knowledge) sentral. I det jeg kjenner til av skandinavisk forskningslitteratur som tar for seg denne ideen, oversettes ofte ikke powerful knowledge, men den engelske termen brukes. Det finnes eksempler i Skandinavia på at powerful knowledge oversettes til kraftfull kunnskap (se Eriksson et al., 2023; Kulbrandstad & Ljung, 2018; Stolare et al., 2023), men jeg valgte å bruke oversettelsen betydningsfull kunnskap. Jeg begrunner hvorfor i starten på forskningsgjennomgangen (kapittel to), men jeg vil legge til at jeg mener denne oversettelsen fungerer godt språklig.

Ved å løfte fram betydningsfull kunnskap som en norsk oversettelse, bidrar jeg inn i arbeidet med å bruke og videreutvikle et norsk fagspråk i akademia. Nylig kom det en *Handlingsplan for*

norsk fagspråk i akademia (Kunnskapsdepartementet, 2023). Her pekes det på at norsk fagspråk bør høyere opp på dagsordenen. Slik jeg ser det, er ikke språk i akademia kun et medium for å spre forskning. Det er gjennom språket vi utvikler forskningen vår. Denne avhandlingen gjør en språklig innsats og bidrar med et analytisk fagspråk slik at kunnskapsspørsmålet i skolens læreplaner kan drøftes *på norsk i en norsk utdanningssammenheng*. Dette kobler jeg igjen til muligheter for at læreplanfeltet som forskningsfelt kan oppleves relevant for læreplanutviklere i Norge, men også for lærerutdanningen og lærere i Norge. Ved å gjøre forskning på norsk blir avstanden til å formidle forskningen tilbake til det norske samfunnet mindre.

6.4 Implikasjoner for framtidig læreplanutvikling og norsklærerprofesjonen

På intervjuene møtte jeg mange engasjerte norsklærere som hadde mange tanker om læreplanen i norsk fra 2020. Gjennom analysene i avhandlingen synliggjøres det at det er både utfordringer og muligheter knyttet til læreplanen. Basert på funnene i avhandlingen, vil jeg peke på noen utvalgte perspektiver for veien videre. Perspektivene er knyttet til læreplanens form, hva innholdet åpner for og hva læreplanen krever av norsklærerprofesjonen. Før jeg går inn på disse perspektivene, vil jeg peke på noen begrensninger i avhandlingen som helhet. Metodiske begrensninger viste jeg til i metodekapitlet (kapittel fire).

I artikkel to og tre valgte jeg å sette søkelys på norsklærere i videregående skole. Det kan være at funnene ville sett annerledes ut hvis informantene hadde vært norsklærere på barne- eller ungdomsskolen. Bakken (2020) viser til at redskapsfaget norsk står sterkere på de laveste trinnene, mens en nylig studie av norsklærerstudenter på grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn, viser at studentene er mer orienterte mot læringsaktiviteter enn det faglige innholdet i norskfaget (Elvebakk & Skarstein, 2023). Jeg gikk også inn i denne studien med et læreplanteoretisk blikk. Hvis jeg hadde hatt en sterkere førstespråksdidaktisk linse, kunne funnene sett annerledes ut. Som tidligere nevnt, teoretiske linser avgjør hva du ser, men også hva du ikke ser.

Analysen i avhandlingen peker mot at de mange delene og mindre tydelige sammenhenger medfører en kompleks og ambisiøs læreplan i Norge. Kompleks viser til læreplanens sammensatte form og struktur, mens ambisiøs viser til at læreplanen krever høy grad av læreplanforståelse, læreplankunnskap og faglig lærerprofesjonalitet. I framtidig læreplanutvikling og læreplanutforming blir det viktig å anerkjenne at læreplanens form, struktur og visning påvirker hvordan lærere leser og forstår innholdet i en læreplan. Det blir viktig å tenke gjennom ikke bare hva som skal være formuleringene i læreplanen, men også hvordan dette innholdet skal settes sammen og presenteres.

Fra 2020 har Norge en læreplan som har i seg mange orienteringer, perspektiver og retninger. I tillegg har den mål om å styre på et overordnet nivå, samtidig som den skal kunne brukes av lærere i fagene de underviser. Mange hensyn er forsøkt ivaretatt i den formelle læreplanen. I

kommende læreplanutforming blir det viktig å tenke gjennom hva de mange, men også ulike, læreplankategoriene i en læreplan inviterer og åpner for, men også hva de lukker for.

Det at kompetansemålene er ferdighetsspesifikke, målbare og tilpasset trinn, gjør at dette blir en sentral læreplankategori og et startpunkt for lærerne. Innholdet i kompetansemålene blir derfor svært viktig. Denne avhandlingen viser at kunnskapsinnholdet i kompetansemålene er vagt formulert sammenlignet med formuleringene som beskriver ferdighetene elevene skal utvikle. En læreplan som har et tyngdepunkt i en ferdighets- og kompetansorientering, vektlegger det anvendbare og nyttige. Åpenhet og stort handlingsrom angående valg av kunnskapsinnhold stiller høye krav til lærerprofesjonalitet og det lokale læreplanarbeidet. Framtidig læreplanutvikling bør derfor drøfte hva en formell læreplan skal styre.

Angående videre forskning, vil det være interessant å undersøke hva som styrer innholdsvalgene i skolefag hvis den formelle læreplanen i mindre grad gjør det. Når læreplanene er åpne, så overlates innholdsvalg til 'noen', og dette kan medføre en betydelig variasjon. Hvem fyller skolefagene med kunnskapsinnhold hvis læreplanen ikke gjør det? Skapes kunnskapsinnholdet på den enkelte skole, eller hos den enkelte lærer? Blir det elevene, de som utvikler læringsressurser, eller innhold på nasjonale prøver og eksamen som setter premissene for innholdsvalg i skolefag framover?

I og med at kunnskapsinnholdet i læreplanen i norsk ikke er særlig konkret beskrevet, kan en konsekvens bli at elevene vil møte mange ulike norskfag framover. Flere av de erfarne norsklærerne viste til at nye formuleringer i læreplanen fra 2020 egentlig handlet om det som sto i den forrige læreplanen, eller læreplanen før der igjen. Disse lærerne leste og tolket innholdet i ny læreplan i et sammenlignende historisk perspektiv. I og med læreplanens åpenhet og formmessige kompleksitet, bør kunnskap om læreplaner og læreplananalyse bli et sentralt tema i lærerutdanningen framover. Lærerstudenter bør få hjelp til hvordan forstå og tolke deler og sammenhenger i læreplaner. Læreplankunnskap kan lede til refleksjon, bevisstgjøring og kritisk tenking knyttet til rammene, men også mulighetene, for innholdsvalg i skolefag. Norsklærere får mye trening gjennom sin utdanning i å analysere diverse tekster. Det å overføre denne tekstkompetansen til læreplanen som tekst, å gjøre lærerfaglige analyser og vurderinger av form og innhold, er nødvendig for å kunne undervise etter den nye læreplanen.

I arbeidet med å planlegge, velge kunnskapsinnhold og utforme undervisningsopplegg basert på læreplanen, bør norsklærerne samarbeide for å sikre mest mulig konsensus angående hva norskfaget skal være. Når læreplanen er åpen angående kunnskapsinnhold, kan diverse aktører som ikke har den faglige tyngden som profesjonsfeltet til norskfaget, gripe muligheten til å både fylle og styre norskfaget framover. Det store handlingsrommet muliggjør en videreutvikling av norskfaget. I dette ligger det at norsklærerne kan bidra med sin faglighet når faget skal utvikle

seg i spennet mellom det som har vært, det tradisjonelle norskfaget, og det framtidige norskfaget vi ennå ikke kjenner.

Referanser

- Adolfsson, C. H. (2013). *Kunnskapsfrågan. En läroplanteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellom 1960-talet och 2010-talet*. [Doktorgradsavhandling]. Linnéuniversitetet.
- Adolfsson, C. H. (2018). Upgraded curriculum? An analysis of knowledge boundaries in teaching under the Swedish subject-based curriculum. *The Curriculum Journal*, 29(4), 424–440. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09585176.2018.1442231?needAccess=true>
- Adolfsson, C. H., & Alvunger D. (2018). The selection of content and knowledge conceptions in the teaching of curriculum standards in compulsory schooling. I N. Wahlström & D. Sundberg (red.), *Transnational curriculum standards and classroom practices. The new meaning of teaching* (s. 98–115). Routledge.
- Alderson, P. (2020). Powerful knowledge and the curriculum: Contradictions and dichotomies. *British Educational Research Journal*, 46(1), 26–43. <https://doi.org/10.1002/berj.3570>
- Amundsen, T. (2015). *Norsk på yrkesfag. Å ri to hestar*. [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen. BRAGE <https://hdl.handle.net/1956/10010>
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K., & Sivesind, K. (2012). Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (red.), *Vad Räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 242–260). Liber.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 250–274). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2021). Yrkesfaglig norsk som ferdighets- og danningsfag. *Norsklæreren*, 4(2021), 13-15.
- Bakken, J. (2023). Introduksjon til fagdidaktikk. I H. Roaldset & T. J. Scheie, *Introduksjon til fagdidaktikk* (s. 17–35). Universitetsforlaget.
- Ball, S. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. <http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Barrett, B., & Rata, E. (2014). Introduction: Knowledge and the Future of the Curriculum. I B. Barrett & E. Rata (red.), *Knowledge and the Future of the Curriculum. International Studies in Social Realism* (s. 1–20). Palgrave Macmillan.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bekkensten, R. L. (2020). *Yrkesretting av fellesfag i videregående skole «Jeg synes at faget blir mer interessant når det rettes mot egen utdanning» - En kvalitativ studie av yrkesretting av*

fellesfag i videregående skole. [Masteroppgave]. NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmliui/handle/11250/2784904>

Benger, A. (2023). Social realism and school history: the role of the historical discipline in substantive knowledge selection. *Journal of Curriculum Studies*, 55(6), 646–660. <https://doi.org.ezproxy.uio.no/10.1080/00220272.2023.2253551>

Bengtsen, S. S. E., & Qvortrup, A. (2013). Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I A. Qvortrup & M. Wiberg (red.), *Læringsteori & didaktik* (s. 291–311). Hans Reitzels Forlag.

Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, 5(2), 151–159. <https://doi.org/10.2307/1179278>

Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. SUNY Press.

Berg, T. (2001). Yrkesretting av allmennfag: pliktøp eller kjærlighet? I W. Wasenden (red.), *Yrkesretting som pedagogisk prosess. Rapporter og utredninger 4/2001*, 32–45. Høgskolen i Akershus.

Berg, E. H. (2018). *Norsklærernes undervisning i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer. En kvalitativ studie om hvordan tre norsklærere legger opp undervisning i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogram*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-67032>

Berge, L. K., Skar, U. B. G., Matre, S., Solheim, R., Evensen, S. L., Otnes, H., & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 6–25. [10.1080/0969594X.2017.1330251](https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251)

Bergh, A., & Wahlström, N. (2018). Conflicting goals of educational action: A study of teacher agency from a transactional realism perspective. *The Curriculum Journal*, 29(1), 134–149. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1400449>

Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Betram, C. (2018). What is powerful knowledge in school history? Learning from the South African and Rwandan school curriculum documents. *The Curriculum Journal*, 30(2), 125–143. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1557536>

Biesta, G. (2012) Giving Teaching Back to the Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>

Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin Company.

Borgen, S. J., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M., & Gjølme, E. G. (2020). Problems created by the (un)clear boundaries between physical education and physical activity health initiatives in schools. *Sport, Education and Society*, 26(3), 239–252.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1722090>

Bouwman, M., & Béneker, T. (2018). Identifying powerful geographical knowledge in integrated curricula in Dutch schools. *London Review of Education*, 16(3), 445–459.

<https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.07>

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.

Bratberg, Ø. (2024). *Årsaksforklaringer i kvalitativ analyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Bratland, E., & El Ghami, M. (2022). Recontextualization of knowledge in the new Norwegian curriculum: Epistemic and non-epistemic design in learning objectives for social studies. *The Curriculum Journal*, 34(3), 457–471. <https://doi.org/10.1002/curj.197>

Braun, W., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A Practical Guide*. Sage.

Brinkmann, S. (2017). *Philosophies of qualitative research*. Oxford Academic.

<https://doi.org/10.1093/oso/9780190247249.001.0001>

Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 581–600). Hans Reitzels forlag

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 15–23). Hans Reitzels forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 33–65). Hans Reitzels forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Uddannelse i kvalitativ metode – en refleksion over praksiserfaringer. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 693–706). Hans Reitzels forlag.

Bruner, J. (1960). *The process of Education*. Harvard University Press.

Brøseth, H., & Nygård, M. (2023). Norwegian first-year student teachers' knowledge of L1 grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–30.

<https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.411>

- Carlgrén, I. (2020). Powerful knowns and powerful knowings. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 322–336. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1717634>
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge synthesis: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(104), 104–126.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (1988). Studying Teachers' Knowledge of Classrooms: Collaborative Research, Ethics, and the Negotiation of Narrative. *The Journal of Educational Thought*, 22(2A), 269–282.
- Claudi, B. M. (2022). Kanonlitteraturen og LK20 – tradisjon, brot og nye kontekstar. I T. Steinefeld, B. Aamotsbakken & B. M. Claudi (red.), *Litteraturkanon i norskfaget - historiske liner, aktuelle utfordringer* (s. 209–217). Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (5. utgave). Sage.
- Cushing, I. (2023). The knowledge-rich project, coloniality, and the preservation of whiteness in schools: A raciolinguistic perspective. *Educational Linguistics*, 2(1), 51–71. <https://doi.org/10.1515/eduling-2022-0018>
- Dale, L. E. (2009). Læreplan – i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 11–22). Universitetsforlaget.
- Davies, M. L., Doecke, B., Mead, P., Sawyer, W., & Yates, L. (2023). *Literary Knowing and the Making of English Teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106890>
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118–128). Gyldendal.
- Deng, Z. (2011). Revisiting Curriculum Potential. *Curriculum Inquiry*, 41(5), 538–559. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00563.x>
- Deng, Z. (2015). Content, Joseph Schwab and German Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 773–786. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1090628>
- Deng, Z. (2018). Pedagogical content knowledge reconceived: Bringing curriculum thinking into the conversation on teachers' content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 72, 155–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.021>
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and Didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1652–1674. <https://doi.org/10.1002/berj.3748>
- Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: Pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 54(5), 599–617. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2089538>
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject matter. Defining and theorizing school subjects. I F. M. Connelly, F. M. He & J. Phillion (red.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 66-87). Sage Publications.

- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Dyrnes, E. M. (2021). Identitetsskaping gjennom yrkesretting av fellesfaget matematikk på vg1 bygg- og anleggsgag i videregående skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5), 524–535. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-09>
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Eisenhart, M. (2009) Generalization from Qualitative Inquiry. I K. Ercikan & W. M. Roth (red.), *Generalizing from Educational Research: Beyond Qualitative and Quantitative Polarization* (s. 51–66). Routledge.
- Engelsen, B. U. (1988). *Litteraturdidaktiske strømninger i en planrevisjonstid. Litteraturundervisning på ungdomstrinnet – debatt og planrevisjonsdokumenter fram til M87 – analysert i et læreplanteoretisk perspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013*. Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007) Læreplan for Kunnskapsløftet — et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(5), 404–415. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-05-05>
- Elvebakk, L., & Skarstein, D. (2023). Teacher students' legitimation of teaching activities in the L1 classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 23, 1-23, <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.478>
- Eriksen, S. H., & Holtan, A. (2023). Analyse i kvalitativ forskning – Det vi ikke skriver om. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(3), 1–14. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/nost.7.3.1>
- Eriksson A., Gericke, N., & Olsson, D. (2023). Fotosynteseundervisning 2.0: Kraftfull kunnskap och en vidgad syn på fotosynteseundervisning. I *Utbildning & Lärande*, 17(2), 79–97. <https://doi.org/10.58714/ul.v17i2.15856>
- Erstad, O. (2010). Kunnskapsbygging i kulturhistorisk perspektiv – materialitet, mediering og utforskende arbeidsmåter. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (red.), *Kunnskap i skolen* (s. 113–133). Tapir Akademisk Forlag.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen. BORA vitenarkiv <https://hdl.handle.net/1956/16415>

- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Flick, U. (2018). *Doing Triangulation and Mixed Methods*. Sage.
- Ford, A. (2022). Why is ‘powerful knowledge’ failing to forge a path to the future of history education? *History Education Research Journal*, 19(1). <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.03>
- Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (forskningsetikkloven). [LOV-2017-04-28-23]. Henta fra: [Lov om organisering av forskningsetisk arbeid \(forskningsetikkloven\) - Lovdata](#)
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). (5. utgave). [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](#)
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (red.) (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, L. I., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3), 428–444. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad (red.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 43–79). McGraw-Hill.
- Goodson, I. F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change*. Croom Helm.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of Curriculum. Collected essay*. The Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1994). *Studying Curriculum*. Open University Press.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Gourvenec, A. F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K., & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s. Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(1), 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>
- Gourvenec, A. F., & Sønneland, M. (2023). Examining the Value of Literary Conversations. A critical mapping review of research into literary conversations in Scandinavian L1 classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(2), 1–28. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.573>

- Grace, L. (2017). Bringing Skills Back In: A Space for Literacy in a Social Realist Curriculum. *Pacific-Asian Education Journal*, 29(1), 1–14.
- Green, B., & Krogh, E. (2020). Curriculum Inquiry, Didaktik Studies and L1 Education: Framing and Informing the L1 Subjects. I B. Green & P. O Erixon (red.), *Rethinking L1 Education in a Global Era. Understanding the (Post-) national L1 Subjects in New and Difficult Times* (s. 18–37). Springer.
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 112–115). Høyskoleforlaget.
- Grüters, R., & Myren-Svelstad, E. P. (2022). Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 328–346.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3594>
- Gundem, B. B. (1986). *Skolefaget i skolereformen: Utvikling av engelskfaget som en del av skolereform og læreplanrevisjon*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En innføring til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiver på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenking og viten*. Universitetsforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondvik & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13–43). Samlaget.
- Hansen, P., & Puustinen, M. (2021). Rethinking society and knowledge in Finnish social studies textbooks, *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 857–873.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1881169>
- Harris, R., & Ormond, B. (2019). Historical knowledge in a knowledge economy – what types of knowledge matter? *Educational Review*, 71(5), 564–580.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1462764>
- Hermansen, H., & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92–107.
<https://doi.org/10.5617/adno.2467>
- Hidle, K.-M. W., & Skarpenes, O. (2021.). «Formalistisk obskurantisme»? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(3), 24–50. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23504>
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2014). Yrkesretting av fellesfag. Yrkesfaglæreres og elevers erfaringer i forsøk med yrkesretting av fellesfag. I M. B. Postholm & T. Tiller. (red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8–13* (s. 178–195). Cappelen Damm Akademisk.

- Hiim, H. (2020). The quality and standing of school-based Norwegian VET. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 228–249. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1734062>
- Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970) *The Logic of Education*. Routledge.
- Hjardemaal, F. R. (2014). Pedagogikk som vitenskap og forskningsdisiplin. I J. H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 52–66). Cappelen Damm Akademisk.
- Hogarth, C., Matthiesen, C., & Bakken, J. (2021). Advancing citizenship through language arts education: conceptions of rhetoric in Scandinavian national curricula, *Journal of Curriculum Studies*, 54(4), 559–575. [10.1080/00220272.2021.1989050](https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1989050)
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Skyggebjerg, A. K., Tainio, L., & 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), 1–27. <https://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.05>
- Hopmann, S. (1991). Current structures of curriculum making in the Federal Republic of Germany and their impact on content. I B. B. Gudem, B. U. Engelsen & B. Karseth B. (red.), *Curriculum work and curriculum content: Theory and practice: Contemporary and historical perspectives. Conference papers* (s. 158–180). Universitetet i Oslo.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common cores of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Hopmann, S. (2015). ‘Didaktik meets Curriculum’ revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 14–21. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>
- Hordern, J. (2022). Powerful knowledge and knowledgeable practice. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 196–209. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1933193>
- Hovdenak, S. S. (2014). Utdanningspolitikk, forskning og kunnskapsformer - Globale og nasjonale tilnæringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 395–409. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-02>
- Hovdenak, S. S., & Bø, A. K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnæringer relatert til elevlærerperspektiv. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (red.), *Kunnskap i skolen* (s. 17–39). Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S., & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk*. Fagbokforlaget.
- Huckle, J. (2019). Powerful geographical knowledge is critical knowledge underpinned by critical realism. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1), 70–84. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1366203>
- Hudson, B. (2016). Didactics. I D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya, *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment, Volume 1* (s. 107–124). Sage.

- Hudson, B., Gericke, N., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2023). Trajectories of powerful knowledge and epistemic quality: analysing the transformations from disciplines across school subjects. *Journal of Curriculum Studies*, 55(2), 119-137.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182164>
- Hughson, T. A. (2020). Learnification and the outcomes-focused Curriculum: The case of secondary school English in Aotearoa New Zealand. *The Curriculum Journal*, 32(4), 652-666.
<https://doi.org/10.1002/curj.91>.
- Hultin, E. (2012). Svenskämnetns traditioner som dold läroplan. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 277-288). Liber.
- Høst, H., Seland, I., & Skålholt, A. (2013). *Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring. En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole* [NIFU-rapport 16/2013]. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280421/NIFUrapport2013-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Universitetsforlaget.
- Iversen, J. M. V., Haugset, A. S. Wendelborg, C., Martinsen, A., Røe, M., Nossun, G., & Stene, M. (2014) *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser* [Rapport 2014: 16]. Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Jahnsen, R. V., & Bakken, J. (2020). På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 14(1),
<https://doi.org/10.5617/adno.7847>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Jung, J. H., & Pinar, W. (2016). Conceptions of Curriculum. I D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (red.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment, Volum 1* (s. 29–46). Sage.
- Jørgensen, C. H. (2018). Vocational education and training in the Nordic countries: different systems and common challenges. I C. Jørgensen, O. Olsen & D. Thunquist (red.), *Vocational Education in the Nordic Countries. Learning from Diversity* (s. 1–29). Routledge.
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.), *Styring og ledelse i grunnpoplæringen. Spenninger og dynamikker* (s. 73–90). Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education*, 45(1), 103–120.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>
- Kaspersen, P. (2012). Omfunktioneringer: En analyse af unge modersmållæreres professionelle identiteter i den postmoderne skole. I N. F. Elf & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins*

den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag (s. 190–215). Novus forlag.

Kis, V. (2020). *Improving evidence on VET: Comparative data and indicators*. [OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 250.] OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/d43dbf09-en>

Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. (s. 139–159). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – Nye studier*. Klim.

Kleve, B., Penne, S., & Skaar, H. (2014). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Novus forlag.

Krogh, E. (2013). Dansk fagdidaktik mellem didaktik- og curriculumtradition, I E. Damberg, J. Dolin, G. H. Ingerslev & P. Kaspersen, *Gymnasiepædagogik. En grundbog* (s. 246–255). Hans Reitzels Forlag.

Krogh, E. (2023). Didaktisk profesjonalisering gjennom et halvt århundrede. I P. O. Erixon & S. Ongstad (red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 83–118). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.197.ch3>

Kulbrandstad, I. L., & Ljung, E. B. (2018). Kraftfull kunnskap om språk og migrasjon i mellomtrinnets lærebøker i norsk- og svenskfaget. [Konferansepaper, Digitala Vetenskapliga Arkivet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1262659&dswid=9403>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Frå ord til handling. Handlingsplan for norsk fagspråk i akademia*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-for-norsk-fagsprak-i-akademia/id2984345/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal.

Lindset, M., Rismark, M., & Lyngsnes, K. (2019). Læreres møte med elever i yrkesopplæringens fellesfag. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(2), 45–59.
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1783>

- Lingard, B. (2021). National curriculum making as more or less expressions of and responses to globalization. I M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (red.), *Curriculum Making in Europe. Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts* (s. 29–53). Emerald Publishing.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*. [Doktorgradsavhandling] Göteborg universitet.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Liber Förlag.
- Lundgren, U. P. (2015). What's in a name? That which we call a crisis? A commentary on Michael Young's article 'Overcoming the crisis in curriculum theory'. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 787–801. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1095354>
- Lynggaard, K. (2020). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 185–202). Hans Reitzels forlag.
- Løken, I., & Wetlesen, A. (2024). From boundary maintenance to boundary crossing: Geography in the Norwegian national curriculum. *The Curriculum Journal*, <https://doi.org/10.1002/curj.247>
- Madssen, K. A., (1999). *Morsmålfagets normtekster: et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Magnusson, G. C. (2021). *Lesedidaktiske praksiser i norskfaget på ungdomstrinnet. Læreres lesestrategiundervisning og tekstavhengige spørsmål – og elevers metakognitive kunnskap om egen lesing*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo, DUO vitenarkiv <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-88989>
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Maude, A. (2018). Geography and powerful knowledge: A contribution to the debate. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 179–190. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1320899>
- Maude, A. (2020). The role of geography's concepts and powerful knowledge in a future 3 curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 232–243. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749771>
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability*. [Doktorgradsavhandling] OsloMet: Oslo Metropolitan University. ODA Open. <https://hdl.handle.net/10642/2922>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>

- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Montuori, A. (2005). Literature Review As Creative Inquiry: Reframing Scholarship As a Creative Process. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 374–393. <https://doi.org/10.1177/1541344605279381>
- Moore, R., & Maton, K., (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein intellectual fields and the epistemic device. I A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (red.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (s. 153–182). Peter Lang.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge*. Routledge.
- Muller, J. (2023). Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: educational knowledge in question, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 20–34, <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2058349>
- Muller, J., & Hoadley, U. (2021). A pedagogic compact: Retrieving ‘powerful’ educational knowledge from Didaktik and curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 166–178. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887360>
- Muller, J., & Young, M., (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal*, 30(2), 196–214. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>.
- Mølstad, C. E., & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>
- Niemelä, M. A. (2020). Crossing curricular boundaries for powerful knowledge. *The Curriculum Journal*, 32(2), 359–375. <https://doi.org/10.1002/curj.77>
- Nome, S., & Aasen A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer – lesing, skriving og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 219–230). Fagbokforlaget.
- Nordby, M., Knain, E., & Jónsdóttir, G. (2017). Vocational students’ meaning-making in school science – negotiating authenticity through multimodal mobile learning. *Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 52–65. <https://doi.org/10.5617/nordina.2976>
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663–682. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>

- Nordin, A. (2012). Kunnskapens politik: En studie av kunnskapsdiskurser i svensk og europeisk utdanningspolicy. [Doktorgradsavhandling]. Linnéuniversitetet. <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:549391/FULLTEXT01.pdf>
- Nordstoga, S., & Kruse, L. K. (red.). (2014). *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsesfag*. Abstrakt forlag.
- Norges forskningsråd (2011). *The Role of Theory in Educational Research*. [Report from the March Seminar 2011]. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1253979441594.pdf>
- Norges forskningsråd (2018). *Evaluation of Norwegian education research. Report from the international expert committee*. [Final Report 22 February 2018]. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254033705916.pdf>
- NOU 2008: 18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-18/id531933/>
- NOU 2014: 7. (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert – Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- Nødtvedt, M. A. (2017). *Yrkesretting og relevans i norskfaget*. [Masteroppgave] Universitetet i Oslo. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-60676>
- Ongstad, S. (2012a). Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon. En fagdidaktisk utviklingslinje? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2(2021), 1–25. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18931>
- Ongstad, S. (2012b). Trender i internasjonal morsmålsdidaktisk forskning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(3), 172–184. <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2012-03-02>
- Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions – the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 599–619. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149225>
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–58). Novus forlag.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.

- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). [LOV-2018-06-15-38] Henta fra: [Lov om behandling av personopplysninger \(personopplysningsloven\) - Lovdata](#)
- Pietilä, P., & Lappalainen, S. (2023). 'Literacy for labour' in the competency-based VET in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3) 309–324. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2209148>
- Pinar, W. (1995). *Understanding Curriculum*. Lang.
- Prestmarken, I. (2019). Litteraturarbeid på yrkesfaglige linjer. Hva vektlegger lærere når de jobber med litteratur i norskfaget på yrkesfaglige studieretninger? [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73239>
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 221–237. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582258>
- Priestley, M. & Biesta, G. (2013). *Reinventing the curriculum. New Trends in Curriculum. Policy and Practice*. Bloomsbury.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Priestley, M., & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, 25(1), 50–75. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.872047>
- Prøitz, T. S. (2015). Learning Outcomes as a Key Concept in Policy Documents throughout Policy Changes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275–296. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904418>
- Puustinen, M., & Khawaja, A. (2020). Envisaging the alternatives: From knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 16–31. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1703273>
- Rasmussen, J., Rasch-Christensen, A., & Qvortrup, L. (2022). Knowledge or competencies? A controversial question in contemporary curriculum debates. *European Educational Research Journal*, 21(6), 1009–1022. <https://doi.org/10.1177/14749041211023338>.
- Rata, E. (2012). The politics of knowledge in education. *British Educational Research Journal*, 38(1), 103–24. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.615388>.
- Reinertsen, H. (2023). Forstå, forvalte, forandre. *Nytt Norsk tidsskrift*, 40(utg. 2–3), <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/doi/10.18261/nnt.40.2-3.1>
- Remillard, J. T. (1999). Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315–342. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00130>

- Remillard, J. T. (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211–246.
<https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Roberts, M. (2022). Powerful pedagogies for the school geography curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 69–84.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2146840>
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4. utgave). Wiley.
- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa*. Universitetsforlaget.
- Rondestvedt, A. (2019). *Yrkesretting og praktisk anvendelse av fellesfagene: en studie av yrkesutdanningens arbeid med yrkesretting av fellesfag ved de teknologiske programområdene elektrofag, teknikk og industriell produksjon og transport og logistikk*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø. MUNIN vitenarkiv. <https://hdl.handle.net/10037/16248>
- Rudolph, S., Sriprakash, A., & Gerrard, J. (2018). Knowledge and racial violence: The shine and shadow of 'powerful knowledge'. *Ethics & Education*, 13(1), 22–38.
<https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428719>
- Ryen, A. (2020). Research Ethics: Between Care and Control. I D. Silverman (red.), *Qualitative Research* (s. 35–49). Sage.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Saarinen, T. (2008). Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education*, 33(6), 719–728. <https://doi.org/10.1080/03075070802457090>
- Schmidt, H. W., McKnight, C. C., & Raizen, A. S. (1997). *A splintered Vision: An investigation of U.S. Science and Mathematics Education*. Springer.
- Schmidt, H. W., Wang, C. H., & McKnight, C. C. (2005). Curriculum coherence: an examination of US mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 525–559. <https://doi.org/10.1080/0022027042000294682>
- Schwab, J. J. (1978). The Practical: A Language for Curriculum. The Practical: Translation into curriculum. I I. Westbury & N. J. Wilkof (red.), *Science, Curriculum, And Liberal Education. Selected Essay* (s. 287–322 og s. 365–385). University of Chicago Press.
- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239–265. <https://doi.org/10.1080/03626784.1983.11075885>
- Seale, C. (1999). Quality in Qualitative Research. *Quality Inquiry*, 5(4), 465–478.
<https://doi.org/10.1177/107780049900500402>
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Science* (5. utgave). Teachers College Press.

- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Siljan, H. H. (2022). Grammatikken som system og mulighet. Grammatikken forklart og praktisert i to lærebøker for ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(1), <http://doi.org/10.5617/adno.8677>
- Silverman, D. (2020a) Introducing Qualitative Research. I D. Silverman (red.), *Qualitative Research* (5. utgave) (s. 1–16). Sage
- Silverman, D. (2020b). *Interpreting Qualitative Data* (6. utgave). Sage.
- Sinnema, C., & Aitken, G. (2013). Emerging International Trends in Curriculum. I M. Priestley & G. Biesta (red.), *Reinventing the Curriculum. New Trends in Curriculum Policy and Practice* (s. 141–156). Bloomsbury.
- Sivesind, K., & Bachmann, K. (2020). Læreplaner – fra dokumenter til dokumentasjon. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning – en antologi*, (2. utgave) (s. 321–341). Fagbokforlaget.
- Sivesind, K., & Karseth, B. (2014). Curriculum Theory and Research in Norway. Traditions, trends, and Topics. I W. F. Pinar (red.), *International Handbook of Curriculum Research*. 2nd. Edition (s. 362–375). Routledge.
- Sjøberg, S. (2001). Innledning: Skole, kunnskap og fag. I S. Sjøberg (red.), *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238–258. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2022/4311>
- Skarpaas, K. G. (2023). The importance of relevance: Factors influencing upper secondary vocational students' engagement in L2 English language teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250360>
- Skarpaas, K. G., & Hellekjær, G. O. (2021). Vocational orientation – A supportive approach to teaching L2 English in upper secondary school vocational programmes. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2021). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100064>
- Skarpenes, O. (2004). *Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt forlag.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.

- Skolinspektionen (2017). Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram. [Granskningsrapport]. https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/yrkesgymnasium/helhet-i-utbildningen-pa-gymnasiets-yrkesprogram_2017.pdf
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med– forenkledede Fælles Mål?* Hans Reitzels Forlag.
- Skuland, A. (2021). *Hva leses i norsk på yrkesfag? En studie av norsklæreres tekstutvalg for yrkesfaglige utdanningsprogram.* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DUO vitenarkiv <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-90880>
- Skåholt, A., Høst, H., Nyen, T., & Tønder, A. H. (2013). *Å bli helsefagarbeider. En kvalitativ undersøkelse av overganger mellom skole og læretid, og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget.* [NIFU-rapport 5/2013]. <https://www.ks.no/contentassets/f97d21eb0a22419f90153ae3dbf1ecdc/114021-rapport.pdf>
- Steinfeld, T., Aamotsbakken, B., & Claudi, M. B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget – historiske liner, aktuelle utfordringer.* Fagbokforlaget.
- St. meld. nr. 44 (2008–2009). *Utdanningslinja.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Stene, M., Haugset, A. S., & Iversen, V. J. M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt.* [Rapport 2014: 1]. Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Stolare, M., Olin-Scheller, C., & Liljekvist, Y. (2023). [Gästredaktionell kommentar]. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(2023), 3–7. <https://publicera.kb.se/forskul/article/view/18421/15184>
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan.* [Doktorgradsavhandling] Växjö universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:206699/FULLTEXT01.pdf>
- Sundberg, D. (2023). Curriculum and knowledge content. I R. Tierney, F. Rizvi & K. Ercikan, *International Encyclopedia of Education* (4. utgave), Volum 7 (s. 256–266). Elsevier.
- Sundby, A. H., & Karseth, B. (2021). 'The knowledge question' in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*, 33(3), 427–442. <https://doi.org/10.1002/curj.139>
- Sundby, A. H., & Rødnes, K. A. (2023). Knowledge of What? Teachers' perspectives of an L1 Language and Literature subject curriculum document. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.504>
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling.* Cappelen Damm Akademisk.

- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014–2016)*.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 17. januar). *Utdanningsspeilet*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/videregaende-opplaring/antall-elever-og-skoler/>
- Van de Ven, P. H. (2005). Stabilities and changes in (mother tongue) education. I S. Kiefer & K. Sallamaa (red.), *European identities in mother tongue education* (s. 74–94). Trauner.
- Veum, A., & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, 1(2019), 1–14. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/kritisk-lesing-av-historiske-saktekster>
- Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K., & Rusanen, J. (2019). Powerful knowledge and the significance of teaching geography for in-service upper secondary teachers – a case study from Northern Finland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2), 103–117. <https://doi.org/10.1080/10382046.2018.1561637>
- Vollmer, H. J., & Klette, K. (2023). Pedagogical Content Knowledge and Subject Didactics – An Intercontinental Dialogue? I F. Ligozat, K. Klette & J. Almqvist (red.), *Didactics in a Changing World: European Perspectives on Teaching, Learning and the Curriculum* (s. 17–33). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20810-2_2
- Wahlström, N. (2012). Om kommunikation som grunden för mening och kunskap – i en värld som vi delar med andra. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 162–178). Liber.
- Wahlström, N. (2022). Policy, Knowledge and Promoting a Democratic Stance. I N. Wahlström, *Equity, teaching practice and the curriculum. Exploring differences in access to knowledge* (s. 14–29). Routledge.
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2018). Transnational curriculum standards, curriculum reforms and classroom practices – an introduction. I N. Wahlström & D. Sundberg, *Transnational curriculum standards and classroom practices. The new meaning of teaching* (s. 1–14). Routledge.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Martinsen, A. (2014). *Yrkesretting og relevans i praksis. En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglig studieprogram*. [Delrapport NTNU Samfunnsforskning]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2395688/Yrkesretting+og+relevans+i+praksis+WEB.pdf?sequence=3>

- Weyergang, C., Frønes, S. T., & Siljan H. H. (2023). Hvordan vurdere elevens kritiske lesing? Forslag til praktisk-didaktisk rammeverk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1), 113–140. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5111>
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>.
- Wheelahan, L. (2010). *What knowledge matters in the curriculum. A social realist argument*. Routledge.
- White, J. (2018). The weakness of «powerful knowledge». *London Review of Education*, 16(2), 325–335. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.11>
- White, J. (2019). The end of powerful knowledge? *London Review of Education*, 17(3), 429–438. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.15>
- Wiig, A. C. (2023). Hvordan utforske et ukjent forskningsfelt? En systematisk forskningsoversikt for artikkel. I T. Prøitz (red.), *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap. Systematikk og kreativitet* (s. 105–125). Fagbokforlaget.
- Willberg, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU the school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordisk Tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2(3), 111–124. <https://doi.org/10.17585/ntp.v2.268>
- Wood, B. E., & Sheehan, M. (2020). Transformative disciplinary learning in history and social studies: Lessons from a high-autonomy curriculum in New Zealand. *The Curriculum Journal*, 32(3), 495–509. <https://doi.org/10.1002/curj.87>
- Wrigley, T. (2018). "Knowledge", Curriculum and Social Justice. *The Curriculum Journal*, 29(1), 4–24. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1370381>
- Yates, L., & Millar, V. (2016). 'Powerful knowledge' curriculum theories and the case of physics. *The Curriculum Journal*, 27(3), 298–312. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1174141>
- Yates, L., Woelert, P., Millar, V., & O'Connor, K. (2017). *Knowledge at the Crossroads? Physics and History in the Changing World of Schools and Universities*. Springer.
- Yates, L., Davies, M. L., Buzacott, L., Doecke, B., Mead, P., & Sawyer, W. (2019). School English, literature and the knowledge-base question. *The Curriculum Journal*, 30(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1543603>
- Young, M. (1971). (red.) *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Collier Macmillan.
- Young, M. (2008a) *Bringing Knowledge Back In. From Social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

- Young, M. (2008b). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1–28. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308969>
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229–250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. I M. Young & D. Lambert, *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice* (s. 66–89). Bloomsbury.
- Young, M. (2015). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820–837. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1101493>
- Young, M. (2021). Bridging divides in educational theory? *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 247–253. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1893386>
- Aarkrog, V. (2019). The Interrelation of General Education and VET. I D. Guile & L. Unwin (red.), *The Wiley Handbook of vocational Education and Training* (s. 275–291). <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/9781119098713.ch14>
- Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–47). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13–26). Fagbokforlaget.
- Aashamar, N. P., & Klette, K. (2023). Powerful knowledge in the social studies classroom and beyond. *Journal of Curriculum Studies*, 55(4), 388–408. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2234427>

Vedlegg

Vedlegg A: Skjema brukt for å systematisere og oppsummere artikler om betydningsfull kunnskap (powerful knowledge). Skjema viser kun et utvalg av forskningsartikler.

Author/Year/Title/Journal	Research field or area of interest	Purpose/RQ	Central Point	Support or critic
Deng (2015): Content, Joseph Schwab and German Didaktik. <i>Journal of Curriculum Studies</i>	Curriculum theory and pedagogy	Consider new perspectives from didactics and pedagogy when addressing powerful knowledge. A theory-driven approach.	How knowledge is selected and transformed into curriculum content needs to be discussed. We need to discuss powerful knowledge in relation to broader educational goals and potentials.	Support, but also critic
Yates & Millar (2016): 'Powerful knowledge' curriculum theories and the case of physics <i>The Curriculum Journal</i>	Curriculum studies	Interview <u>both</u> university physicists and school physics teachers to broaden the perspective on powerful knowledge in physics. Taking an empirically driven approach.	"Content selection is a distinctive curriculum issue, not simply one that can be derived authoritatively from the disciplines themselves [...] nor is this only about pedagogical concerns in relation to engagement." (p. 309)	Support, but also critic
Nordgren (2017): Powerful knowledge, intercultural learning and history education <i>Journal of Curriculum Studies</i>	Social science education	Examine and extend powerful knowledge theory by combining it with the purpose of education (Biesta, 2009). A theory-driven approach.	"The concept of powerful knowledge can be a fruitful way to fill intercultural education with substance. However, content knowledge has to be related to our need to understand the multicultural present and the complex goals of education" (p. 676). Further explanation is needed about how powerful knowledge is selected and recontextualized.	Support, but also critic
Rudolph et al. (2018): Knowledge and racial violence: the shine and shadow of 'powerful knowledge' <i>Ethics and Education</i>	Postcolonial, decolonial and indigenous studies	Scholars and practitioners working with powerful knowledge should address hegemonic knowledge in disciplinary	Powerful knowledge is too linked to western ideology, overlooking colonial racism's ruination.	Critic

		specialization more fully. A theory-driven approach.		
Carlgren (2020): Powerful knows and powerful knowings <i>Journal of Curriculum Studies</i>	Pedagogy and didactic	This article aims to contribute to the discussion about powerful knowledge as a curriculum principle by suggesting tacit knowledge should also be considered. A theory-driven approach.	It is important to consider how students will access knowledge and meaning. Keeping in mind that teaching is not a neutral activity, it determines what kind of knowledge students will acquire.	Support, but also critic
Hordern (2022) Powerful knowledge and knowledgeable practice <i>Journal of Curriculum Studies</i>	Education studies	Discuss powerful knowledge in light of normative practice (Rouse, 2007) A theory-driven approach.	Arguing for a 'normative practice' instead of the 'practical turn' suggested by Carlgren (2020). Highlights the recontextualising role of teachers as curriculum-makers.	Support, but also critic

Vedlegg B: Informasjons- og samtykkeskjema, delstudie to

Vil du delta forskningsprosjektet *Kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk. En analyse av policydokumenter og lærerforståelse?*

Dette er en forespørsel til deg som lærer om å delta i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer.

Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan den nye læreplanen i norsk blir oppfattet av norsklærere som underviser i faget. I august 2020 innførte Norge nye nasjonale læreplaner. Det er derfor viktig å forske på hvordan de nye læreplanene blir lest og forstått, og hvordan de fungerer som et arbeidsverktøy for lærere i skolen. Studien er en del av et doktorgradsprosjekt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du inviteres til å delta fordi du er norsklærer ved en skole hvor rektor/avdelingsleder har takket ja til å bidra til datainnsamlingen i mitt prosjekt. Du er blitt foreslått som informant. Jeg skal samle inn intervjudata fra fire videregående skoler i Norge.

Hva innebærer din deltakelse?

Hvis du velger å delta i prosjektet, deltar du i et fokusgruppe-intervju som vil vare i ca. 60 - 90 minutter. Spørsmålene omhandler synspunkter på den nye læreplanen i norsk. Spørsmålene er knyttet til både form og innhold i den nye læreplanen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptak transkriberes og lagres elektronisk. Dersom fysiske møter ikke lar seg gjennomføre, er det aktuelt å gjennomføre intervjuer på UiO sin digitale møteplattform, Zoom.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan oppbevarer og brukes dine opplysninger?

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålene som er beskrevet i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved Universitetet i Oslo, behandlingsansvarlig institusjon, vil kun prosjektansvarlig og veiledere for doktorgradsprosjektet. Teknisk personale vil ha tilgang i forbindelse med lagring så lenge det er nødvendig. Datamaterialet lagres på egen forskningsserver ved UiO. UiO sin dataklassifisering og lovlige lagringsmuligheter vil ligge til grunn. Alle personopplysninger og navn på skoler anonymiseres i forbindelse med publikasjoner og presentasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og avhandlingen er godkjent, noe som etter planen er september 2023. Datamaterialet arkiveres for videre forskning på forskningsserver ved UiO til 2034.

Dine rettigheter

Så lenge vi har personidentifiserende informasjon som er samlet og behandles under dette samtykket har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Spørsmål om studien

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk, prosjektansvarlig og primærkontakt, Anniken Hotvedt Sundby (a.h.sundby@iped.uio.no mobil: 99 33 07 42)
- UiO, Institutt for pedagogikk, veileder professor Berit Karseth: berit.karseth@iped.uio.no
- UiO, personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Anniken Hotvedt Sundby

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk. En analyse av policydokumenter og lærer-forståelse*. Jeg samtykker til:

å delta i gruppe-intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, sted, dato)

Vedlegg C: Meldeskjema til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), delstudie to



Norsk ▾ Anniken Hotvedt Sundby ▾

[Meldeskjema](#) / [Kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk. En analyse av policydokumenter og lærerf...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger



15.07.2021 ▾

Referansenummer

246667

Vurderingstype

Standard

Dato

15.07.2021

Tittel

Kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk. En analyse av policydokumenter og lærerforståelse

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anniken Hotvedt Sundby

Prosjektperiode

01.09.2021 - 01.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.07.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Vedlegg D: Informasjons- og samtykkeskjema, delstudie tre

Vil du delta forskningsprosjektet *Kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk. En analyse av policydokumenter og lærerforståelse?*

Dette er en forespørsel til deg som lærer om å delta i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer.

Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan den nye læreplanen i norsk (2020) blir oppfattet av norsklærere som underviser i faget på videregående skole. Fra august 2020 innfører Norge nye nasjonale læreplaner trinnvis over en periode på tre år. Det er derfor viktig å forske på hvordan de nye læreplanene blir lest og forstått, og hvordan de fungerer som et arbeidsverktøy for lærere i skolen. Studien er en del av et doktorgradsprosjekt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du inviteres til å delta fordi du er norsklærer på et yrkesfaglig utdanningsprogram. Mellom fire til ti personer får spørsmål om å delta.

Hva innebærer din deltakelse?

Hvis du velger å delta i prosjektet, deltar du i et individuelt-intervju som vil vare i ca. 60 - 90 minutter. Spørsmålene omhandler *yrkesretting* og *relevans* i den nye læreplanen i norsk. Spørsmålene er tematisk orientert rundt disse tre temaene: 1) yrkesretting i perspektiv, 2) samarbeid på tvers av fag, og 3) yrkesretting og relevans i læreplanen og din undervisning. Du vil få tilsendt intervju-guiden i forkant av intervjuet.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptak transkriberes og lagres elektronisk. Dersom fysiske møter ikke lar seg gjennomføre, er det aktuelt å gjennomføre intervjuer på UiO sin digitale møteplattform, Zoom.

Til intervjuet vil jeg be deg ta med læringsressurser (lærebøker og/eller eventuelt annet materiale) som du benytter i din undervisning. Jeg vil også be deg ta med eksempler på årsplan, periodeplan, oppgaver og lignende som du som lærer har utviklet for å nærme deg fenomenet *yrkesretting* og *relevans*.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan oppbevarer og brukes dine opplysninger?

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved Universitetet i Oslo, behandlingsansvarlig institusjon, vil kun prosjektansvarlig og veiledere for doktorgradsprosjektet. Teknisk personale vil ha tilgang i forbindelse med lagring så lenge det er nødvendig. Datamaterialet lagres på egen forskningsserver ved UiO. UiO sin dataklassifikasjon og lovlige lagringsmuligheter vil ligge til grunn. Alle personopplysninger og navn på skoler anonymiseres i forbindelse med publikasjoner og presentasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og avhandlingen er godkjent, noe som etter planen er september 2023.

Dine rettigheter

Så lenge vi har personidentifiserende informasjon som er samlet og behandles under dette samtykket har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Spørsmål om studien

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk, prosjektansvarlig og primærkontakt, Anniken Hotvedt Sundby (a.h.sundby@iped.uio.no mobil: 99 33 07 42)
- UiO, Institutt for pedagogikk, veileder professor Berit Karseth: berit.karseth@iped.uio.no
- UiO, personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Anniken Hotvedt Sundby

Samtykkeerklæring


Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk. En analyse av policydokumenter og lærer-forståelse*. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet


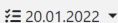
(Signert av prosjektdeltaker, sted, dato)

Vedlegg E: Meldeskjema til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), delstudie tre

 Norsk ▾ Anniken Hotvedt Sundby ▾

Meldeskjema / [Yrkesretting og relevans i norskfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger


Referansenummer 720888	Vurderingstype Standard	Dato 20.01.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel
Yrkesretting og relevans i norskfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk


Prosjektansvarlig
Anniken Hotvedt Sundby

Prosjektperiode
01.03.2022 - 01.10.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige 

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.01.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2023.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER
Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

Vedlegg F: Intervjuguide, delstudie to

INTERVJUGUIDE, norsklærere på videregående

Bakgrunnsinformasjon

Hvorfor ble du norsklærer?

Hvor lenge har du undervist i norsk?

Fortell kort hvordan din skole har deltatt i prosessen fagfornyelsen

Hva kjennetegner samarbeidet mellom norsklærerne på denne skolen?

Læreplanens form og komposisjon:

1. Hvilke muligheter (styrker) ser dere i den nye læreplanstrukturen?
2. Hvilke utfordringer (svakheter) vil dere peke på?
3. Hvordan vil dere karakterisere sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanen?
4. Hvilke deler forholder dere dere mest til i planlegging av undervisning?
5. Bruker dere Word-dokumentet eller den digitale plattformen? Begrunn hvorfor

Læreplanens innhold:

6. Hva mener dere er den mest betydningsfulle *kunnskapen* som trer fram i den nye læreplanen? Hva er det viktigste elevene skal lære i norsk?
7. Hva mener dere er den viktigste *kompetansen* som trer fram?
8. I hvilke deler av læreplanen mener dere *innhold* i faget kommer tydeligst fram?
9. I hvilken grad favner de seks kjerneelementene det mest sentrale i norskfaget?
10. Hvordan vurderer dere relevansen til de tre tverrfaglige temaene i norskfaget? Muligheter og utfordringer.
11. Er språk- og begrepsbruken i den nye læreplanen norskfaglig? "Snakker den" til profesjonen norsklærere? Klart språk? Uklare begrep?

12. Gjør dere noe annerledes i norskundervisning som følge av den nye læreplanen?
(arbeidsformer, metoder, valg av innhold, valg av tekster, sjangre, typer av oppgaver og vurderingsformer)
13. Hva er de største forskjellene i *innhold* mellom tidligere læreplaner i norsk og den nye, slik dere ser det?

Mulige tilleggsspørsmål

14. Opplever dere at den nye læreplanen legger til rette for mindre stofftrenghet?
15. Opplever dere handlingsrommet for valg av metoder/arbeidsmåter/strategier - større eller mindre?
16. Hva er den viktigste målsettingen med norskfaget, slik dere ser det? Hva vil en med faget fra 2020?

Avrunding

Hva er **deres viktigste** synspunkter på den nye læreplanen i norsk? Favner den hva dere mener er det viktigste i norskfaget? Pek konkret på noen styrker og svakheter ved planen.

Vedlegg G: Intervjuguide, delstudie tre

INTERVJUGUIDE, norsklærere på yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående skole

Bakgrunnsinformasjon

Hvorfor ble du norsklærer?

Hvor lenge har du undervist i norsk på yrkesfag?

Fortell kort hvordan din skole har deltatt i prosessen fagfornyelsen

Tema 1: Yrkesretting i perspektiv:

- 1) Hva legger du i begrepene *yrkesretting* og *relevans*?
- 2) Hvordan ble du kjent med begrepene *yrkesretting* og *relevans* (gjennom grunnutdannelsen, kollegaer, etter- eller videreutdanning, skoleringer, utviklingsarbeid ved skolen, forskningslitteratur, lovverk, andre)
- 3) Hvilke formelle krav (lovverk, forskrifter) til yrkesretting og relevans kjenner du til?
- 4) Kan du gi en kort beskrivelse av hvordan du har opplevd utviklingen/endringer av yrkesretting i norskfaget over tid?
- 5) Opplever du mulige spenninger mellom *yrkesretting* og *relevans* og andre målsettinger i læreplanen i norsk? Hvis så, hvilke spenninger? Har du noen eksempler?
- 6) Hva mener du er fellesfaget norsk sin rolle og funksjon i yrkesfagutdanningen?
- 7) Hva er yrkesrettingens målsettinger slik du ser det? (skape motivasjon, relevans – eller det mer ytre krav, andre målsettinger?)

Tema 2: Samarbeid på tvers av fag

- 8) Hvordan tilrettelegges og vektlegges *yrkesretting* og *relevans* på denne skolen?
- 9) Hva kjennetegner samarbeidet mellom programfaglærere og norsklærere på denne skolen, slik du ser det?

Tema 3: Yrkesretting og relevans i lærerplanen og i din undervisning

- 10) I hvilke deler av læreplanen i norsk kommer *yrkesretting* og *relevans* tydeligst fram, slik du ser det? (Hvis behov, skisserer jeg strukturen i den nye læreplanen. Be informanten begrunne hvorfor).
- 11) Hvordan opplever du kravet om yrkesretting og relevans i læreplanen i norsk? (Er det konkret/tydelig, sterkt, svakt, eller?)
- 12) I hvor stor grad mener du selv at du yrkesretter du norskundervisningen?
- 13) Slik du opplever det, kreves det at du har kjennskap til læreplanene i programfag for yrkesrette norskfaget? (Utdyp hvorfor)
- 14) Når du yrkesretter, hva er da utgangspunktet for yrkesrettingen? (Er det læreplanen i norsk, tema/læreplanene i programfagene, læringsressurser du bruker, vurderinger, yrker som elevene skal ut i, eller?)
- 15) Din egen yrkesretting – hva kjennetegner din praksis? (Pek gjerne på konkrete arbeidsmåter, typiske tema, metoder, vurderingsformer, din lærerstil, osv.)
- 16) Hvordan vurderer du din egen yrkesrettingspraksis – opplever du at du lykkes? (hvis ja, utdyp hvorfor. Hvis nei, pek på utfordringene).

Avslutningsvis:

- Oppsummert, hvilke fordeler og ulemper har yrkesretting, slik du ser det?
- Hvis du skal se framover - hva er dine visjoner angående yrkesretting og relevans i norskfaget på sikt?

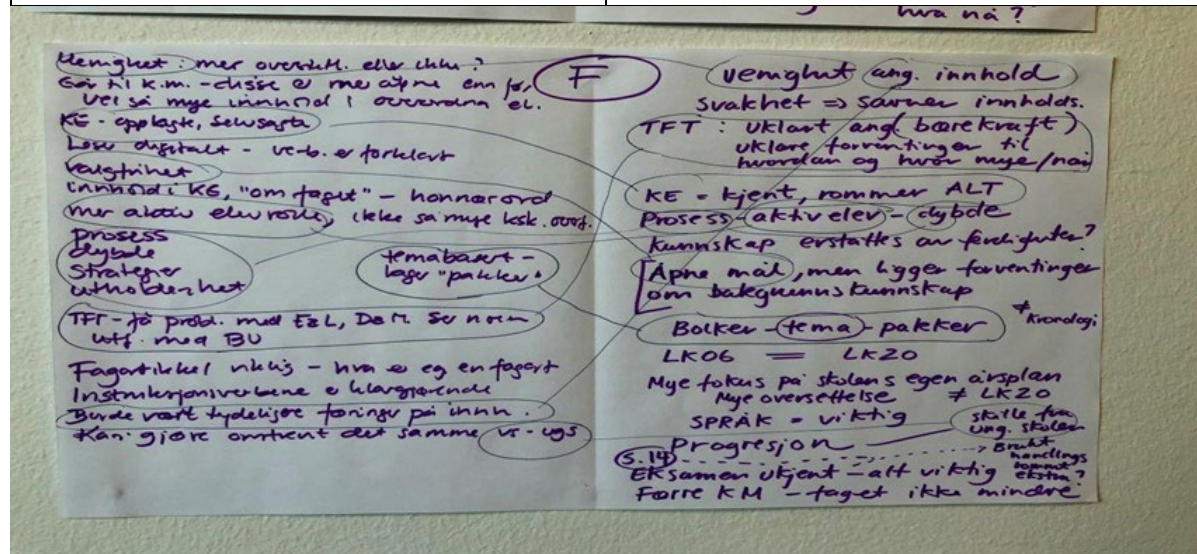
Vedlegg H: Dokumentasjon og innblikk inn i kvalitativ kollektiv analyse, delstudie to

Hvert A3-ark illustrerer et intervju (A-G). Intervjuene er gått gjennom felles, der den ene har lest sitt sammendrag for den andre, og så har den andre notert ned viktige setninger og stikkord. Bildet illustrerer stikkord og setninger som ble skrevet ned fra intervjuene. Hvert intervju ble så hengt opp til felles samtale og refleksjon. Markeringene rundt diverse setninger, men også streker mellom setninger, representerer begynnende temakartlegging og koding av datamaterialet.



Innblikk inn i intervju F (setninger og stikkord):

Stikkord, forsker A:	Stikkord, forsker B:
Uenighet: Mer overordnet eller ikke?	Uenighet angående innhold
Går til k.m [kompetansemål] – disse er mer åpne enn før	Svakhet, savner innhold
Vel så mye innhold i overordna del	TFT [tverrfaglige tema] Uavklart angående bærekraft. Uklare forventninger til hvordan og hvor mye/når
KE [kjerneelementene] - opplagte, selvsagte	KE [kjerneelementer] = kjent, rommer ALT
Leser digitalt – verb er forklart	
Valgfrihet	Prosess - aktiv elev - dybde
Innholdet i KE [kjerneelementene], "om faget" - honnørord	Kunnskap erstattes av ferdigheter?
Mer aktiv elevrolle, ikke så mye ksk. overf. [kunnskapsoverføring]	Åpne mål, men ligger forventninger om bakgrunnskunnskap
Prosess, dybde, strategier og utholdenhet	Bolker, tema og pakker framfor kronologi
Temabasert, lager pakker	LK06 = LK20
TFT [Tverrfaglige tema] - få problemer med F&L [folkehelse og livsmestring] og DEM [demokrati]. Ser noen utfordringer med BU [bærekraftig utvikling]	Mye fokus på skolens egen årsplan, egen oversettelse, skiller seg fra LK20
Fagartikkel viktig – hva er egentlig en fagartikkel	Språk = viktig
Instruksjonsverbene er klargjørende	Progresjon, det å skille fra ungdomsskolen
Burde vært tydeligere føringer på innhold	Eksamen ukjent - alt viktig, men bruker handlingsrommet ekstra
Kan gjøre omtrent det samme	Færre KM [kompetansemål] - faget ikke mindre



Vedlegg I: Oversikt over strategier brukt for å sikre studiens troverdighet

Strategier og krav	Utdyping og eksempler	Referanser
Teoretisk egnethet	Analysert datamaterialet ved hjelp av relevant teori, som sosialrealistisk kunnskapsteori og didaktisk teori.	Befring (2016); Maxwell (1992); Robson & McCartan (2016)
Triangulering av analysestrategier og teori	Kombinert flere analysestrategier, som innholdsanalyse av dokumenter, refleksiv tematisk analyse og kollektiv kvalitativ analyse, og benyttet flere teoretiske perspektiv, som sosialrealistisk kunnskapsteori og didaktisk teori.	Denzin (2012); Flick (2018); Robson & McCartan (2016)
Sjekk av troverdighet internt	Analysene og tolkningene har blitt utforsket på tvers, i et helhetlig perspektiv og i samarbeid med andre forskere på samme institusjon, gjennom forskerkurs, opplæring og innspill fra kollegaer.	Kvale & Brinkmann, (2019); Robson & McCartan (2016); Silverman (2020b)
Sjekk av troverdighet eksternt	Artikkelutkast har blitt vurdert av eksterne fagfeller, arbeid i prosess har blitt presentert på nasjonale og internasjonale forskningskonferanser.	Creswell & Creswell (2018); Kvale & Brinkmann (2019); Robson & McCartan (2016); Silverman (2020b)
Bevisstgjøring av forutinntatte oppfatninger og redusere forskersubjektivitet	Refleksivitet og kritisk tenking i alle ledd av forskningsprosessen, blant annet knyttet til valg egnede metoder og teori, holdbare analyser og tolkninger og sammenhenger mellom data og konklusjoner.	Creswell & Creswell (2018); Robson & McCartan (2016)
Fyldige kontekstbeskrivelser	Deskriptive beskrivelser av relevante sammenhenger som forskningen har inngått i slik at leseren forstår forskningsfokuset, men også analysene.	Creswell & Creswell, (2018); Brinkmann & Tanggaard, (2020); Kvale & Brinkmann, (2019)
Dokumentasjon og gjennomsiktighet angående metodevalg og analysestrategi	Framgangsmåtene beskrives nøyaktig slik at andre kan vurdere etterrettelighet og troverdighet, men også for at andre kan følge lignende prosedyrer i nye og andre studier.	Befring (2016); Johannessen et al. (2021); Robson & McCartan (2016); Silverman (2020b)
Synliggjort eksempler fra datamaterialet	Eksempler, som tekstutdrag fra styringsdokumentene og læreplanen i norsk, men også lærersitater, er synliggjort for å forankre sammenhengen mellom det empiriske datamaterialet, teori, analyser og funn.	Kvale & Brinkmann (2019); Robson & McCartan (2016); Silverman (2020b)
Språklig bevissthet	Refleksivitet angående konsekvent begrepsbruk, vekslinger mellom språk, oversettelse av engelske termer til	Braun & Clark (2022); Brinkmann & Tanggaard

	norsk og struktur og sammenheng i de ulike tekstene.	(2020); Kvale & Brinkmann, (2019); Reinertsen (2023)
--	--	--

Del 2: Forskningsartikler

Artikkel 1

‘The knowledge question’ in the Norwegian curriculum

Anniken Hotvedt Sundby | **Berit Karseth**

Department of Education, University of Oslo, Oslo, Norway

Correspondence

Anniken Hotvedt Sundby, Department of Education, University of Oslo, Box 1092 Blindern, 0317 Oslo, Norway.
Email: a.h.sundby@iped.uio.no

Funding information

No external funding

Abstract

‘The knowledge question’, addressing what students need to know and learn, becomes particularly relevant during the process of a new school reform. This paper examines the political messages and the role of knowledge in the current curriculum reform initiative for primary and secondary education in Norway (2020). The study is based on a document analysis of four key policy documents and one subject curriculum. Analysis reveals that, although the messages in the policy documents express expectations of strengthening the knowledge dimension in the school subjects, analysis of a new subject curriculum framework indicates that it more clearly prescribes skills, methods and strategies than the specialised knowledge content to teach. We conclude that the continuation of a competency-oriented curriculum model, wherein the competence aims are the governing category, explicit content is difficult to prescribe because of the contrasting assumptions that underline a content-oriented versus a competence-oriented curriculum. The two curriculum models demand different approaches to ‘the knowledge question’, and raises questions about whether combining these two orientations in one curriculum model is possible.

This is an open access article under the terms of the [Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License, which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

© 2021 The Authors. *The Curriculum Journal* published by John Wiley & Sons Ltd on behalf of British Educational Research Association.

KEYWORDS

curriculum policy, document analysis, knowledge, school subjects, subject curriculum

INTRODUCTION

'The knowledge question' concerning what students need to know and learn in schools, is a highly pertinent question for educators everywhere. The question has gained new relevance due to global trends in contemporary curriculum-making, characterised by some scholars as a curriculum turn or a 'new curriculum' (Priestley & Biesta, 2013; Priestley & Sinnema, 2014). This curriculum turn involves at least three common features. The first feature is a shift from an input-oriented curriculum, specifying particular content knowledge, towards a skill-focused and competency-oriented curriculum (Rata, 2012; Wheelahan, 2007, 2010; Young, 2008). This re-orientation is often associated with 21st century skills and lifelong learning. The second feature is a learner-oriented curriculum focusing on 'learning to learn' (Biesta, 2012; Williamson, 2013). The third feature is a movement towards a more standardised and outcome-oriented curricula (Mølsted & Karseth, 2016; Prøitz, 2015).

The setting of this paper is the Northern-European country of Norway. The 2006 school curriculum reform initiative in Norway, known as *The Knowledge Promotion*, represented a shift from a content-oriented curriculum to a competency-oriented curriculum (Karseth & Sivesind, 2010). However, from 2020 Norway is implementing a new school reform. In the policy-making process, the new LK20-reform (2020) has been referred to as an adjustment of the previous reform in 2006 (LK06-reform). Throughout the reform process, the role and place of knowledge in the curriculum have been an issue. This paper touches on broad questions raised by various stakeholders connected to 'the knowledge question', such as 'how to address curriculum overload?' and 'what is the place of knowledge in a competency-oriented curriculum?' Addressing these questions spotlights the subject curriculum as an important text in schools.

Against this backdrop, and by using the latest reform and the contemporary curriculum model of Norway as a case, we aim to offer an empirical contribution to the debate about the role of knowledge in the curriculum. The following two research questions guide this paper:

1. What are the messages about knowledge in school subjects in the policy documents behind the LK20-reform?
2. How is knowledge in the Norwegian curriculum subject (2020) framed, positioned and formulated?

There are several reasons for focusing on the Norwegian subject. Like mother-tongue subjects in many countries, the subject is holistic and complex, entailing an epistemological mosaic of various forms of knowledge structures. The subject has connections to several different disciplines and is by nature interdisciplinary. Additionally, the knowledge base for teaching the subject is varied since the teachers bring with them variations in background and specialisations. Van de Van (2005), who historically investigated mother-tongue subjects in nine Western countries, sees mother-tongue education as an ongoing paradigmatic discussion, pointing out that new paradigms never completely replace old ones. Van de Van refers to the subject as polyparadigmatic. It is also widely recognised that reading, writing, and oral skills, have a prominent place in this compound subject. In most countries, the mother-tongue subject is the most extensive compulsory subject with a strong output regulation that from governmental agencies receive scrutiny. This is also the case in Norway (e.g., through a long history of national written exams and national testing in reading, 5th and 8th grade, from 2004).

This paper first provides a brief overview of the Norwegian curriculum context. Then, it outlines perspectives on knowledge in school subjects. Next, the analytical steps, methods, and selected data are presented before sharing the findings. Lastly, the discussion addresses issues arising from the analysis.

THE NORWEGIAN CURRICULUM CONTEXT

The educational system in Norway builds on a long tradition of a centralised curriculum established nationally by the government. History shows societal and ideological shifts, but also stability and long-lasting patterns (Sivesind & Karseth, 2019). In connection with the latter, the school subjects exhibit a stable pattern of prominence. For example, the Norwegian subject appeared for the first time as a distinct subject in 1889 (Skjeldbred, 2013).

In combination with a state-based curriculum, Norway has a decentralised model of implementation. Especially after the reform in 2006, municipalities and local schools were given extended local autonomy (Møller et al., 2013). Attention to what is considered sufficient professional 'space' for teachers in the subject curriculum is high on the agenda. Hopmann (1991) refers to the concept of *licensing* to explain the separating responsibilities between the national administrative policy level and the professional local level where teachers operate. From the national level, the teachers receive a *license to teach*—meaning given 'pedagogical freedom' to construct and select appropriate methods and content in response to their students' identified interests and learning needs.

In the twenty-first century, Norway joined many other Western countries in changing its curriculum policy from a content-driven to a competency-oriented approach. The new competency orientation, or the curriculum turn, follows the international policy agenda; the DeSeCo-project (Definition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual foundations) from the organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), developed between 1997 and 2003, is often associated with the shift (OECD, 2005). The OECD played an important role in mobilising a future-focused competency orientation that applauds the learner as a self-reflexive agent that needs to develop a range of transferable skills and competencies. In an OECD narrative, competence is often linked to employability issues and competitive global work life, but it is also seen as crucial for individual self-realisation. In short, the concept of competence is driven by arguments related to both the knowledge economy and individual learning needs and interests, making it appear as a term with a consensus-creating function.

One specific incident that sparked the changes in Norway was the publication of the PISA results in 2000. Norwegian students' scores were average compared to students in other countries, and the disparities in learning outcomes were greater than expected (Imsen & Volckmar, 2014; Mausethagen & Mølsted, 2015; Møller & Skedsmo, 2013). The call for a more accountability-based policy represented a break from the earlier input-based regulation that had traditionally characterised Norway's educational sector (Helgøy & Homme, 2016). These new policies paved the way for the LK06-reform, which can be seen as a fundamental reform that follows ideas from a global reform agenda (Steiner-Khamsi et al., 2020).

The new 2020 subject curricula framework in Norway continues with components introduced by the LK06-reform, such as *competence aims* and *basic skills*. In addition new components, such as *core elements*, *interdisciplinary topics*, and *assessments*¹ have been introduced. The three interdisciplinary cross-curricular topics are: (a) Health and Life skills, (b) Democracy and Citizenship, and (c) Sustainable Development. The LK20-reform entails a new Core Curriculum (Ministry of Education and Research, 2017), while the agenda of the new reform does not include any new subjects, and no significant changes were made in the regulation of teaching and training hours per subject.

Taken together, a country's curriculum work is embedded in a context guided by both global policy initiatives and trends as well as national mindsets and institutional procedures

The prevalence of the competency-oriented curriculum model is extensive; however, this competency orientation also faces significant critiques.

BRINGING KNOWLEDGE BACK INTO THE CURRICULUM TALK

Researchers have criticised the competency orientation for downgrading the role of knowledge in the curriculum (Priestley & Biesta, 2013; Priestley & Sinnema, 2014). Indeed, at the turn of the millennium, some scholars characterised the competency orientation as a curriculum problem (Moore & Young, 2001; Muller, 2000). Muller (2000) pointed to the unclear boundaries between everyday and specialised knowledge in competency-oriented curriculum, calling the competency orientation an anti-epistemological movement. Meanwhile, Wheelahan (2007) argued that the shift from a content-oriented to a competency-oriented curriculum in Australia's vocational education locked the working class out of *powerful knowledge*.

Theoretically, both Muller, Wheelahan, and Young all drew upon Durkheim and Bernstein to reflect upon the characteristics of the powerful knowledge concept. Powerful knowledge refers to the knowledge, not to the knowers, and is considered powerful 'if it predicts, if it explains, if it enables you to envisage alternatives' (Young, 2014, p. 74). In several publications, Young and other advocates of powerful knowledge, through the lens of social realist theory, have emphasised three key characteristics of powerful knowledge. First, it is *specialised*, expressed in boundaries between academic disciplines and school subjects. Second, it is *differentiated*, meaning something other than everyday or non-school knowledge; and third, it is *generalisable* and *systematic*, meaning not rooted in a specific context or experience (Muller & Young, 2019; Young, 2008; Young & Lambert, 2014).

In recent years, scholars from different disciplines, from within and outside social realist theory, have participated in the conversation about knowledge in the curriculum. For example, some have questioned the separation between the everyday and specialised knowledge (Alderson, 2020), while others have presented alternative perspectives and suggested paying attention to the European didactic theory (e.g., Deng, 2015; Gericke et al., 2018). Deng (2015) broadened the debate when he argued that the transformation process, selecting and transforming knowledge into school content, must be better accounted for. Grace (2017) called into question the social realist approach to skills, especially literacy, in the curriculum.

Researchers have made several attempts to investigate powerful knowledge in specific school subjects, such as geography (Maud, 2020; Virranmäki et al., 2019), history (Nordgren, 2017; Ormond, 2017), physics (Yates & Millar, 2016) and English (Yandell & Brady, 2016; Yates et al., 2019). Together these studies provide insights into powerful knowledge in a variety of school subjects. Several of these studies have investigated *if* a specific school subject gives access to powerful knowledge, while others have touched upon the question of *how* to transform powerful knowledge into curriculum content and practice. Other studies emphasise that the selection of content in a school subject requires a combination of reflections and consideration and that curriculum and pedagogy are not to be distinguished (Yates & Millar, 2016).

Young and others brought knowledge back into the curriculum talk and identified a possible challenge to a competency-oriented curriculum. This identification is central and *specialised, differentiated, generalisable* and *systematic* knowledge are used as a lens in this paper to illuminate 'the knowledge question' in the selected policy documents and a concrete subject curriculum document. We will now move on to this study's data

and methods before analysing and discussing the role of knowledge in the Norwegian LK20-reform.

DATA AND METHODS

We used a qualitative approach, employing document analysis to gain insights into national education policy. In the first part, we examined key policy documents behind the LK20-reform. We investigated how these policy documents communicate the role and status of knowledge in the subject curriculum (research question 1). In the second part, we zoomed in on a school subject curriculum to examine how policy intentions are operationalised in a concrete subject curriculum (research question 2). A two-step analysis approach provided insights into both the policy *process* and the transition into a subject curriculum *product*.

The selected documents are stable and publicly accessible sources that vary in length, structure, and official status (see Table 1). Regarding the document Curriculum in Norwegian (Ministry of Education and Research, 2020), we chose to analyse the text document. A multimodal digital version of every subject curriculum has been launched, but since this version is closely connected to the support materials and guidelines, we did not include this version.

The use of document analysis is a well-established approach in examining policy and curriculum texts. Document analysis is a systematic procedure that requires the examination of data to elicit meaning and understand and develop empirical knowledge (Bowen, 2009). According to Saarinen, a policy text ‘tells us which policy problems and goals are brought to the fore, and which are left aside’ (Saarinen, 2008, p. 719). Bryman (2015) stated that analysing policy documents is useful because these documents reflect the values and attitudes of a given society at a particular time. Curriculum documents reflect and generate insights about public discourses on education and dominant assumptions and preferences for making and designing formal curricula (Goodson, 1994). Subject curricula are vital parts of any curriculum, and analysis of subject curricula is important in curriculum policy research, as it focuses on the manifestations of expectations formulated in the curriculum (Mølsted & Karseth, 2016).

The starting point involved pursuing new concepts introduced in the Norwegian curriculum policy context connected to the ‘the knowledge question’. In the LK20 reform process,

TABLE 1 Policy documents analysed

Title of the document	Explanation of the document
<i>The School of the Future. Renewal of Subjects and Competencies</i>	Official Norwegian Reports (NOU 2015:8). Main report from an expert commission, 2015. (English version)
<i>Fag—Fordypning—Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Subjects—In-depth learning—Understanding. Renewal of the Knowledge Promotion Reform)</i>	White Paper 28. Report to the Parliament. Ministry of Education and Research, 2016. (Not translated into English)
<i>Core Curriculum. Values and Principles for Primary and Secondary Education and Training</i>	General curriculum. Ministry of Education & Research, 2017. (English version)
<i>Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. (Guidelines for Development of Subject Curricula in LK20 and LK20S)</i>	Directions to regulate and frame both the development of subject curricula and the work of the curriculum groups. Ministry of Education and Research, 2018. (Not translated into English)
<i>Curriculum in Norwegian</i>	Curriculum for the Norwegian school subject from primary and secondary education, Ministry of Education & Research, 2020. (English version)

core elements and *interdisciplinary topics* represent such new concepts. Accordingly, the analysis began by tracing how these two new concepts developed in the course of the reform process. In doing so, it became evident that we also needed to include text passages related to the *re-definition of competence*, *school subjects*, *basic skills* and *competence aims*. The selected concepts were found in different parts of the policy texts and discussed in various chapters and contexts. In the process of including, excluding and sorting the text, passages related to assessment were excluded. We are aware that curriculum and assessments are sources of debate, but assessment is not within the scope of this study.

We first skimmed the policy documents superficially to identify where the concepts were discussed in the texts. The second reading involved an in-depth reading unravelling how the new concepts were established, emphasised, and shaped. We used a hermeneutic strategy that explored how language, arguments and strategies developed through the different policy documents. Then, key quotes were selected to illustrate how the new concepts were understood, discussed and formulated in the selected policy documents. Examining the second research question and narrowing the lens to a specific school subject, involved following up on the selected concepts and how these were operationalised in a concrete subject curriculum. The following section first presents identified messages about knowledge in school subjects in the policy-making process before the analysis of the Norwegian subject curriculum.

FINDINGS

The place of school subjects and the re-definition of competence

The government-appointed commission (appointed in June 2013), who were to assess the school subjects in Norway, recommended continuing with the concept competence introduced in 2006 but suggested defining competence more broadly. According to the commission, a definition of competence should incorporate 'social and emotional learning and development, including attitudes, values and ethical assessments' (NOU 2015:8, p. 20). Moreover, they argued that research on learning and development supported the need for a broad concept of competence, as elaborated in their interim report *NOU 2014:7*. They recommended that the broad concept of competence should be implemented through four areas of competence: (a) subject-specific competence; (b) competence in learning; (c) competence in communicating, interacting and participating and (d) competence in exploring and creating.

Interestingly, subject-specific competence was considered a broader category than the traditional *school subjects*. The commission recommended that 'the subject renewal should start in the disciplines in school, and not in individual subjects' (NOU 2015:8, p. 48). Hence, they suggested that, for example, the Norwegian subject, English and foreign language subjects should be treated similarly and that the development of these subjects should be closely connected (NOU 2015:8, p. 55). By identifying common competencies before selecting subject knowledge in the individual subjects, the commission argued for diminishing the boundaries between subjects.

However, White Paper 28 from the Ministry of Education and Research (2016) did not follow this proposal. Instead, it argued for the continuity of a curriculum organised by the long-established *school subjects*. According to White Paper 28, more precise directions for teachers' choice of content (p. 46), in-depth learning (p. 33), progression in students' learning trajectories (p. 42) and emphasis on interdisciplinary topics (p. 37), should happen within the existing *school subjects*. Thus, the existing subjects maintain their position, while at the same time, the individual subjects are to be further developed. Citing Wheelahan (2007),

White Paper 28 argued that subjects develop in an interaction between what is considered powerful knowledge in the academic disciplines and what is seen as important for students to learn in the society of which they are a part (p. 34).

The commission's proposal to broadly define competence was not followed by the White Paper 28 (2016), which instead established the following definition of competence:

Competence is the ability to acquire and apply knowledge and skills to master challenges and solve tasks in familiar and unfamiliar contexts and situations. Competence includes understanding and the ability to reflect and think critically. (p. 28)

Here, acquiring knowledge and applying skills are essential parts of the definition and should occur within the existing *school subjects*. This definition is applicable to The Core Curriculum (2017) which states that 'learning subject content is a key part of the educational and all-round development mission' (Ministry of Education & Research, 2017, p. 13).

New components in subject curricula: Core elements and interdisciplinary topics

The commission's report suggested focusing on key *building blocks* to guide the selection of content in every school subject. The report saw building blocks as a solution to the problem of handling the endless amount of knowledge produced in the context of a knowledge society (p. 48) and eliminating some of the curriculum overload (p. 64). As a new concept in the Norwegian curriculum context, building blocks are defined as the most important 'methods, ways of thinking, concepts, principles and connections in a subject or discipline' (NOU 2015:8, p. 48).

Organising subject knowledge through building blocks was followed up in the White Paper 28 (2016), but the term building blocks was replaced with the term *core elements*. To clarify the new concept, the White Paper 28 refers to similar concepts internationally, including 'big ideas,' 'core concepts' and 'key concepts' (p. 34). Furthermore, White Paper 28 defined *core elements* as consisting of 'central concepts, methods, ways of thinking, areas of knowledge, and forms of expressions in the subject' (p. 34). Comparing the definitions of *building blocks* (NOU 2015:8) and *core elements* (White Paper 28) demonstrated that some of the same concepts were used, e.g., 'methods,' 'concepts' and 'ways of thinking', while the definition in White Paper 28 more strongly emphasised the knowledge dimension.

However, we identified a point of uncertainty in White Paper 28 (2016) related to the function and status of the *core elements* in subject curricula. Keywords in White Paper 28 related to this uncertainty include 'further development' and 'facilitate for discussions', which points to a process of thinking that places less emphasis on final outcomes related to the status of the *core elements*. One unanticipated finding was that The Core Curriculum (2017) neither elaborated, emphasised, defined, nor mentioned the status of the *core elements*. The Guidelines for Development of Subject Curricula (2018) was the policy document that, in the end, explicitly addressed the status of the *core elements*. It established *core elements* to be the second section included in the first part of subject curricula (see Table 2).

The second concept investigated in the policy documents was *interdisciplinary topics*. The commission recommended three *interdisciplinary topics* that concern prevailing national and global societal challenges as a way of ensuring in-depth learning in the sense of understanding relationships and connections between school subjects (NOU 2015:8, p. 52). These topics were followed up in White Paper 28 (2016). Although the topics proposed by the commission were somewhat adjusted,² White Paper 28 clarified that the interdisciplinary

TABLE 2 Structure of LK20 subject curriculum

1. About the Subject

- Subject relevance and central values
- Core elements
- Interdisciplinary topics
- Basic skills

2. Competence aims and assessment

topics should only be included in the subjects where they are a central part of the subject knowledge. The topics are not to displace other essential content in the subject (p. 38). In this connection, *basic skills* should remain a components in every subject but should be reformulated and only incorporated in relevant subjects (p. 32).

Overall, the analysis revealed that the continued prominence of individual *school subjects* in the LK20-reform, together with the knowledge dimension included and emphasised in two key definitions (i.e., the revised *definition of competence* and the definition of *core elements*) indicates a priority given to the development of knowledge. Adding two new components (i.e., *core elements* and *interdisciplinary topics*) to the subject curriculum also indicates an attempt to strengthen the knowledge orientation.

We now turn to an analysis of the curriculum document for the Norwegian subject. The following section begins by investigating the composition and structure of the new subject curriculum and then proceeds to analyse the formulations and language use.

The subject curriculum design, composition and structure

The curriculum document for the Norwegian subject covers the learning trajectory from primary through upper secondary school. The model of one common curriculum document was introduced in the previous LK06-reform. The new subject curriculum (2020) comprises 17 pages and contains two main parts (see Table 2). The first part, 'About the Subject' (pp. 2–5), consists of several sections that frame aspects in the subject differently and includes six *core elements*:

1. text in context,
2. critical approach to text,
3. oral communication,
4. written text creation,
5. language as system and opportunity and
6. linguistic diversity.

The first part of the Norwegian subject included all three of the *interdisciplinary topics* outlined in The Core Curriculum (2017). It also included four of the basic skills, namely oral skills, writing, reading and digital skills.

The second part include the *competence aims* and descriptions of assessments. The *competence aims* are the only text in the curriculum framed as bullet points (see Table 3). The *competence aims* are described for specific grades, while the presentation of the *core elements*, *interdisciplinary topics* and *basic skills* encompass all levels. *Competence aims* and assessment take up the most pages (pp. 5–17) in the curriculum document.

In summary, the most striking feature of the new subject curriculum framework is how many components are included, especially within the first part (see Table 2). Analysis of the

TABLE 3 Examples of competence aims by school year

	Examples of competence aims
Years 1–2	<ul style="list-style-type: none"> • Write texts using pen and paper and using keyboard
Years 3–4	<ul style="list-style-type: none"> • Describe, relate and reason both orally and in writing and use the language creatively
Years 5–7	<ul style="list-style-type: none"> • Describe, relate, reason and reflect in different oral and written genres and for different purposes
Years 8–10	<ul style="list-style-type: none"> • Compare and interpret novels, short stories, poetry and other texts based on historical context and their contemporary period • Inform, relate, reason and reflect in various oral and written genres and different purposes and adapted to the receiver and the medium
Last year, general programme, upper secondary	<ul style="list-style-type: none"> • Use subject-related knowledge and precise terminology in exploratory conversations, discussions and oral presentations on topics relating to the Norwegian subject

role of knowledge in the policy process suggests that adding new components, such as *core elements* and *interdisciplinary topics*, is an attempt to frame the knowledge dimension more robustly in the individual school subjects. The introduction of these new components could be seen as a solution to better balance the content and competency orientations. However, taken together, the curriculum components pointing to various aspects makes the overall picture complicated. All the different parts do not exclude but supplement each other. This raises the question of whether the composition of the new subject framework has become too complex and fragmented and, hence, fails to strengthen the knowledge dimension of the school subject.

The next part analyses the language used to determine whether the formulations in the Norwegian subject reflect more explicit directions on what subject knowledge to focus on.

The subject curriculum's formulations and language use

The open and general title of the first part, 'About the Subject', does not point in any specific direction. The six *core elements* are presented through short two-to-four sentence descriptions that begin with 'The pupils shall' followed by key verbs including 'experience', 'explore' and 'reflect on'. Two *core elements*, namely Language as a System and Opportunity and Linguistic Diversity, explicitly use the word 'knowledge' in the description. The *core elements* texts describe methods and ways that students can show their competencies, facilitated by content descriptions such as 'read texts in order to experience, become engaged in, marvel at, learn about and acquire insights into the thoughts and living conditions of other people' (Text in context, p. 2) and 'listen to and build on the input of others in conversations on subject-related matters' (Oral communication, p. 3). Formulations such as: 'become engaged in' (Text in context, p. 2) and 'experience that the teaching in writing the language is meaningful' (Written text creation, p. 3) requires that students are active and engage in their learning process.

The descriptions of the three *interdisciplinary topics* appear in three-to-four-sentences that beginning with: 'In the Norwegian subject, the interdisciplinary topic ... refers to/shall develop'. Health and Life Skills includes the idea that 'reading fiction and factual prose can both confirm and challenge the pupils' self-image, thereby contributing to identity development and life skills' (p. 3). Democracy and Citizenship refers to 'developing the oral and written rhetorical skills of the pupils so that they are able to express their own thoughts and opinions and to participate in societal and democratic processes' (p. 4). The Sustainability

topic focuses on 'how texts present nature, the environment, and living conditions, both locally and globally' (p. 4).

The wording in the text paragraphs (six-to-seven sentences) describing the four *basic skills*, is similar to the language included in Oral Skills, Writing, and, Reading, stating that the Norwegian subject 'has a special responsibility for developing/teaching oral skills, written skills, reading skills' (pp. 4–5). According to this, the subject does not have a special responsibility for developing digital skills.

Taken together, the language used in the six *core elements*, three *interdisciplinary topics* and four *basic skills* represents general instructions on what to focus on. The titles highlights perspectives in the subject. Notably, the word 'text' is used in three of the titles related to the core elements. The formulations describing the different components legitimise *why* certain themes are vital in combination with *how* to work rather than regulating *what* explicit content to select. Underlying some of the formulations is the premise that a student-centred approach will increase levels of student motivation. Health and Life Skills focus on 'fiction and factual prose', while the focus in Democracy and Citizenship is 'rhetoric'. These are familiar themes within the Norwegian subject knowledge base. The focus of the topic Sustainability is harder to determine; so far, relatively little has been published about the possibility of addressing sustainability in the Norwegian subject (see Goga, 2019; Rødnes, 2019).

As previously mentioned, *core elements*, *interdisciplinary topics*, and *basic skills* encompasses all grade levels; unlike the *competence aims*, they are not adapted to specific years. The formulations in the *competence aims* start with verbs that explain how to work and achieve competence. Each verb is followed by a general description of teaching elements (Table 3 provides examples).

The analysis shows that the word 'knowledge' is used when aims are directed towards language and grammar. The same pattern occurs regarding formulations of the core elements. Another interesting finding is the use of the term 'subject-related'³ as illustrated in the last example in Table 3 and in the following example: 'present subject-related topics orally with and without digital resources' (years 5–7). However, it is not specified what 'subject-related' refers to.

However, the most striking feature of the formulations of the *competence aims* is the foregrounding of verbs describing *how-to* (i.e., doing- and process-orientation), while *what* the students should encounter (i.e., the content orientation) is the secondary element. The initial verbs in the forefront emphasise skills, strategies, and progression (i.e., competency orientation). When comparing the language used in the different parts of the subject curriculum framework, the bullets points describing the *competence aims* are the formulations that most explicitly point to content in the subject. This is because the *competence aims* are described by grade level and formulated as learning outcomes that can potentially be measured after a certain time. However, returning to the definition of core elements and competence in the LK20-reform, it appears that factors such as 'methods', 'ways of thinking' and 'forms of expression', along with *basic skills*, have been integrated more explicitly into the *competence aims* formulations than what specialised subject knowledge should be acquired.

Overall, the language and formulations in the Norwegian subject curriculum (2020) are generic and open regarding explicit subject knowledge. Our findings indicate that the actual *product*, a subject curriculum, only has a stronger knowledge orientation to a small degree, although that was one of the objectives of the new LK20-reform.

DISCUSSION

Exploring 'the knowledge question' in the Norwegian curriculum context and analysing key policy documents behind the LK20-reform revealed an attempt to strengthen the knowledge dimension in school subjects. However, this study's primary contribution

demonstrates that even if there were intentions of a stronger knowledge orientation in the policy *process*, whether the approved new subject curriculum achieves this expectation remains questionable. This also raises questions on the level of national regulation in a school subject. The discussion below considers the potential explanations and implications of these findings.

National curriculum as a regulative frame

Methodological freedom and ‘space’ represent important principles for the teaching profession in Norway. The teachers are from the national administrative level given a *licence to teach* (Hopmann, 1991; Mølsted, 2015). The analysis revealed that the most powerful curricular regulation in the LK20-reform at the national level was the continuation of the existing school subjects. According to Young (2014), the framing of knowledge in school is strengthened when school subjects are the prominent basis of the curriculum design. The question to ask then is whether introducing new components, such as *core elements* and *interdisciplinary topics*, actually strengthens the knowledge dimension in the offered school subjects.

The analysis shows that despite expectations in the policy-making process, it is not the new components but the *competence aims* that are the main governing component in the subject curriculum. However, as a governing category, the competence aims are open and generic regarding content selection. This is in line with an ongoing study evaluating the new reform. By investigating the competence aims in the Norwegian subject, this study found that the 113 competence aims in the LK20-reform, had been reduced from 198 in the LK06-reform (Karseth et al., 2020, p. 131). Hence, the researchers did not find more explicit content descriptions with fewer competence aims when comparing the formulations. In addition, we found that the competence aims are mainly controlling *how to work* (describing methods, skills, and strategies) rather than regulating *what* subject knowledge students are entitled to. The *how*-orientation is in the foreground, while the *what*-orientation is in the background. From the national level, teachers in the Norwegian subject are offered more specific guidance regarding which methods, skills, and strategies to focus on, rather than what explicit content to select. Hence, we may argue that the new subject curricula in Norwegian (2020) narrow the teachers’ ‘freedom of method’ while at the same time is expanding the teachers’ ‘freedom of content selection’.

Following Hopmann’s argumentation and his historical analysis, we question if the LK20-reform represents a final discontinuation of the licensing model where the national curriculum regulates what content to teach. Largely the LK20-reform leaves it up to the professionals at local schools to select appropriate content. At the same time, teachers do not have a similar ‘licence’ to select appropriate methods, strategies, and skills. As such, it may be that the new subject curriculum is *open* (i.e., provides the ‘licence’ to select content) and *limited* (i.e., restricts the ‘licence’ to select methods) at the same time.

National curriculum reforms and global reform movements

As mentioned earlier, Norwegian curriculum policies seem to align with the OECD regarding what the main policy problems are and where to look for solutions. An issue with this connection is how a country like Norway, which has a long tradition of a comprehensive education system, fits into the OECD discourse. In different publications in recent years, the OECD has expressed concern related to an overcrowded curriculum and how this affects students and teachers (see, e.g., the OECD-report *Curriculum Overload. A Way Forward*, 2020). In this report, Norway is listed as a country that uses ‘big ideas’ as a key concept in the curriculum. In the policy-making process in Norway, *core elements* were launched as a ‘solution’ to the

issue of the overcrowded subject curriculum. Yet analysis of the Norwegian subject curriculum illustrates that it is questionable *if* and *how* this 'solution' works. We find that this new component in the Norwegian reform context is not at the centre of the subject curriculum. Rather, the analysis suggests that the governing category is the competence aims. In addition, analysis of the formulations of the six core elements finds that specialised subject knowledge is neither particularly specific, nor explicit. It may be the case that this global concept and the language used to describe the six *core elements* is creating a distance rather than inviting the teaching profession into a conversation and dialogue regarding what content to emphasise.

Subject curriculum as a working tool for teachers

A well-known dilemma in many countries is achieving an appropriate balance between explicit guidance and openness of content choice in the subject curriculum. On the one hand, there are robust arguments for school-level autonomy, local adjustments, flexibility, and 'space' for teachers. On the other hand, a subject curriculum, focusing mainly on content descriptions, risks being learned by rote without any room for critical reflections or innovation. Still, *if* the subject curriculum is not explicit enough regarding *what* the students ought to *know*, it might limit the teachers' to ask: "is this curriculum meaningful to my students?" rather than "[w]hat are the meanings that this curriculum gives my students access to?" (Young, 2013, p. 106). As pointed out earlier, neither a pedagogical learned-centred approach nor a future-focused competency-oriented curriculum guarantees the development of essential subject knowledge.

Suppose that the new subject curriculum is too vague and limited regarding *what* essential subject knowledge to select. In this case, if teachers do not derive sufficient support from it or help in navigating the selection of *specialised, differentiated, and systematic* knowledge from the subject curriculum, they may seek content descriptions elsewhere and outside the subject curriculum. A previous study in the Norwegian context, related to the reform in 2006, found that lack of content prescriptions in the subject curriculum gave publishing companies greater power to decide content in a subject (Engelsen, 2008). In the same vein, Rødnes and deLange (2012) found that teachers only used the subject curricula to a small extent in planning their lessons, relying instead mainly on textbooks and teacher guidelines. Another study (Gilje et al., 2016) noted that the traditional textbook, being more multimodal and often used with digital teaching materials, is still prominent in Norwegian schools. Together, these studies highlight that teachers seek advice and support in their content selection outside the subject curriculum. In this, teaching material development takes place on other premises than the formal and national curriculum process. Thus, it is not necessarily the teaching profession at the local level that interprets the subject curriculum. Furthermore, if the subject curriculum is too vague regarding content descriptions, it will not provide sufficient support to the developers of learning materials and resources either.

Adding to the preceding discussion, the new curricular framework possibly represents a rather complex design that requires teachers to read not only forward and backward but also longitudinally and transversely if they are to fulfil the overarching competence aims with content. This raises questions about what route teachers will take through the subject curriculum document. All the different sections highlight various aspects of the Norwegian subject, inviting the interpretation that the subject consists of several 'subjects'. As such, what is at the centre of the 'new' Norwegian subject is not a clear-cut. As explained in the introduction, the Norwegian subject represents an epistemological mosaic of various knowledge structures. Still, if the subject ends up being 'nought but an onion—several layers without a core', like the character Peer Gynt in the play by Ibsen, it is an open question which 'subject' will be in focus, what the main route for teachers will be, and how teachers will re-contextualise this new subject curriculum in their practice.

FINAL REFLECTIONS

The following conclusion can be drawn from the present study: it is possible, on the surface, to strengthen subject knowledge by introducing new content-oriented components in a competency-oriented curriculum model. The new subject curriculum in Norway does this by including both *core elements* and *interdisciplinary topics* as new components in every school subject. However, our research illustrates that it is questionable whether this solution leads to a stronger knowledge orientation in the school subjects. In a competency-oriented model, wherein the *competence aims* are the governing category, explicit content is difficult to prescribe because of the contrasting assumptions that underline a content-oriented curriculum versus a competence-oriented curriculum. The two models demand different approaches to 'the knowledge question'; therefore, we question whether combining these two approaches or orientations in one curriculum model is possible. Teaching skills, methods, and strategies may result in various competencies, but possibly not *specialised, differentiated, and systematic* subject knowledge.

This analysis is a starting point to explore the new LK20-reform in Norway. At the same time, this study contributes to the ongoing international scholarly debate about the role of knowledge in the curriculum. Nevertheless, regardless of what kind of knowledge is prominent, selected, and justified in a subject curriculum, students do not acquire knowledge simply because it is prescribed. Access to *specialised, differentiated, and systematic* subject knowledge demands a process of thinking and engagement and is linked to pedagogical processes. This research has raised many questions that require further investigation. Therefore, more empirical research is needed to more clearly understand how the new subject curriculum in the LK20-reform in Norway plays out for teachers and students in their daily practice.

ACKNOWLEDGEMENTS

For their comments and helpful feedback at various stages of manuscripts preparation, we thank Kari Anne Rødnes, Ole Andreas Kvamme, Eli Ottesen and the research group of Curriculum Studies, Leadership, and Educational Governance (CLEG).

ETHICS STATEMENT

Ethical approval was not required for this work.

CONFLICT OF INTERESTS

The authors are not aware of any bias that might be perceived as affecting the objectivity of this review.

DATA AVAILABILITY STATEMENT

The document analyzed in this study is open publicly accessible sources from these two websites: Udir.no (The Norwegian Directorate for Education and Training), <https://www.udir.no/in-english/> and Regjeringen.no (Ministry of Education and Research), <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/id586/>

GEOLOCATION INFORMATION

Norway.

ENDNOTES

- ¹ Note that this component is primarily focusing on formative assessment
- ² The expert commission recommended these themes: sustainable development, the multicultural society and public health and well-being (NOU 2015:8, p. 52).
- ³ Note that this phrase is also used in other sections, as for example core elements, basic skills and assessments-texts.

REFERENCES

- Alderson, P. (2020). Powerful knowledge and the curriculum: Contradictions and dichotomies. *British Educational Research Journal*, 46(1), 26–43. <https://doi.org/10.1002/berj.3570>
- Biesta, J. J. G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bryman, A. (2015). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Deng, Z. (2015). Content, Joseph Schwab and German Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 773–786. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1090628>
- Engelsen, B. U. (2008) *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter, Rapport nr. 1. Forskningsgruppen Læreplanstudier, forskningsprosjektet ARK* [The knowledge Promotion: Central management signals and local strategy documents, Report no.1 from the ARK project]. Det Utdanningsvitenskapelig Fakultet, Universitetet i Oslo [Faculty of Educational Sciences, University of Oslo].
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3), 428–444. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Goodson, I. (1994). *Studying curriculum*. Open University Press.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler - en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? [Ecocritical literature - An arena for increased awareness of ecological interaction?]. *Acta Didactica Norge*, 13(2), 3–21. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Grace, L. (2017). Bringing skills back in: A space for literacy in a social realist curriculum. *Pacific-Asian Education Journal*, 29(1), 1–14.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2016). Educational reforms and marketization in Norway – A challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school? *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 52–68. <https://doi.org/10.1177/1745499916631063>
- Hopmann, S. (1991). Current structures of curriculum making in the Federal Republic of Germany and their impact on content. In B. B. Gudem, B. U. Engelsen, & B. Karseth (Eds.), *Curriculum work and curriculum content: Theory and practice: Contemporary and historical perspectives. Conference papers* (pp. 158–180). University of Oslo.
- Imsen, G., & Volckmar, N. (2014). The Norwegian school for all: Historical emergence and neoliberal confrontation. In I. U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Eds.), *The Nordic education model: 'A school for all' encounters neo-liberal policy* (pp. 35–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3_3
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* [The subject curriculum curriculum. Political intentions, work processes and content.] Report 1 from EVA2020 [Evaluation of the subject renewal: Intentions, processes and practices]. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet [Faculty of Educational Sciences] University of Oslo.
- Maude, A. (2020). The role of geography's concepts and powerful knowledge in a Future 3 curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 232–243. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749771>
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Ministry of Education and Research. (2017). *Core curriculum - Values and principles for primary and secondary education*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng>
- Ministry of Education and Research. (2020). *Curriculum in Norwegian (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=eng>
- Ministry of Education and Research. (2016). *Fag- Fordypning - Forståelse* [Subjects - In-depth learning - Understanding]. White Paper 28 to the Parliament (2015-2016). Ministry of Education and Research.
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E., & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. In B. Karseth, J. Møller, & P. Aasen (Eds.), *Reformtakter* (pp. 23–39). Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New public management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336–353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- Mølsted, C. E., & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>

- Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445–461. <https://doi.org/10.1080/01425690120094421>
- Mølstad, C. E. (2015). State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441–461. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1039067>
- Muller, J. (2000). *Reclaiming knowledge. Social theory, curriculum and education policy*. Routledge.
- Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal*, 30(2), 196–214. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663–682. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>
- NOU 2015:8. (2015). *The school of the future: Renewal of subjects and competences*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/en-gb/pdfs/nou201520150008000engpdfs.pdf>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary, DeSeCo-project*. https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/02_parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexcutivesummary.en.pdf
- OECD. (2020). *Curriculum overload. A way forward*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>
- Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions – The challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 599–619. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149225>
- Priestley, M., & Biesta, G. (2013). *Reinventing the curriculum. New trends in curriculum policy and practice*. Bloomsbury.
- Priestley, M., & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, 25(1), 50–75. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.872047>
- Prøitz, T. S. (2015). Learning outcomes as a key concept in policy documents throughout policy changes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275–296. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904418>
- Rata, E. (2012). The politics of knowledge in education. *British Educational Research Journal*, 38, 103–124. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.615388>
- Rødnes. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft - et bidrag fra norskfaget [Fiction and sustainability - A contribution from the Norwegian subject]. In O. A. Kvamme & E. Sæther (Eds.), *Bærekraftdidaktikk* [Sustainability didactics] (pp. 61–73). Fagbokforlaget.
- Rødnes, A. K., & deLange, T. (2012). *Lærernes bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* [Teachers' use of and experience with guidelines for subject curricula and guidelines in local work with curriculum]. ILS, UiO [Department of Teacher Education and School Research, University of Oslo].
- Saarinen, T. (2008). Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education*, 33(6), 719–728. <https://doi.org/10.1080/03075070802457090>
- Sivesind, K., & Karseth, B. (2019). An officially endorsed national curriculum: Institutional boundaries and ideational concerns. *Curriculum Perspectives*, 39(2), 193–197. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00074-4>
- Skjeldbred, D. (2013). *Fra fadervår til Facebook*. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv.
- Steiner-Khamsi, G., Karseth, B., & Baek, C. (2020). From science to politics: Commissioned reports and their political translation into White Papers. *Journal of Education Policy*, 35(1), 119–144. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1656289>
- Van de Ven, P.-H. (2005). Stabilities and changes in (mother tongue) education. In S. Kiefer & K. Sallamaa (Eds.), *European identities in mother tongue education* (pp. 74–94). Trauner.
- Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K., & Rusanen, J. (2019). Powerful knowledge and the significance of teaching geography for in-service upper secondary teachers – A case study from Northern Finland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2), 103–117. <https://doi.org/10.1080/10382046.2018.1561637>
- Whelehan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Whelehan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum. A social realist argument*. Routledge.
- Williamson, B. (2013). *The future of the curriculum: School knowledge in the digital age*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9457.001.0001>
- Yandell, J., & Brady, M. (2016). English and the politics of knowledge. *English in Education*, 50(1), 44–59. <https://doi.org/10.1111/eie.12094>
- Yates, L., Davies, L. M., Buzacott, L., Doecke, B., Mead, P., & Sawyer, W. (2019). School English, literature and the knowledge-base question. *The Curriculum Journal*, 30(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1543603>

- Yates, L., & Millar, V. (2016). 'Powerful knowledge' curriculum theories and the case of physics. *The Curriculum Journal*, 27(3), 298–312. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1174141>
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in*. Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M., & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the future school. Curriculum and social justice*. Bloomsbury.
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. In M. Young, D. Lambert, C. R. Roberts, & M. D. Roberts (Eds.), *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice* (pp. 65–88). Bloomsbury Academic.

How to cite this article: Sundby, A. H., & Karseth, B. (2022). 'The knowledge question' in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*, 33, 427–442. <https://doi.org/10.1002/curj.139>

Artikkel 2

KNOWLEDGE OF WHAT? TEACHERS' PERSPECTIVES OF AN L1 LANGUAGE AND LITERATURE SUBJECT CURRICULUM DOCUMENT

ANNIKEN HOTVEDT SUNDBY¹ AND KARI ANNE RØDNES²

¹*Department of Education, University of Oslo;* ²*Department of Teacher Education and School Research, University of Oslo*

Abstract

After the state-based curriculum-development process has finished, the local curriculum-making of the teachers begins. This paper empirically explores the subject curriculum from the perspectives of teachers, focusing on the Norwegian language and literature subject (L1). Using group interviews and drawing on curriculum theory and L1 research and disciplinary didactics that focus on knowledge, we examine how upper secondary school teachers engage with and understand a newly launched curriculum document in Norwegian L1. Our analysis revealed that the L1 teachers had various perspectives on what they considered important subject-matter knowledge, depending on how they read, navigated, and combined components within and across the curriculum text. In addition, the L1 teachers generally perceived a rather weak narrative about explicit subject-matter knowledge in the curriculum document. Finally, most L1 teachers felt they were being guided in terms of *how* to teach rather than *what* to teach. Our findings suggest that a consideration of teachers' voices is crucial for understanding how a formal subject curriculum text works to select content in an L1 subject and the role that knowledge plays in a competency- and future-oriented curriculum such as Norway's.

Keywords: Norwegian L1, perceived curriculum, teacher interviews, L1 content, subject-matter knowledge

1. INTRODUCTION

Any attempts to revise a subject curriculum document within a state-based curriculum-development process, as Norway has recently done, inevitably mobilise debates about content in school subjects. Various stakeholders in the public debate raise questions such as “What to include?” and “What can be taken out?” of a school subject. These questions are especially important for those who work with the curriculum in their practice: the teachers. Teachers are vital to the successful implementation of curricular reforms; they are “ultimate enactors” and “primary street-level bureaucrats” (Hübner et al., 2021, p. 802).

Researchers have identified a complex journey between curriculum intentions and realisation, however (Ball et al., 2011), and have indicated a gap between the intended and formal curriculum and the perceived and operationalised curriculum. The aim of this article is thus to explore teachers’ perspectives on the Norwegian language and literature (L1) subject curriculum document launched in Norway in 2020, paying particular attention to “the knowledge question”. “The knowledge question” relates to the formal content knowledge students should know and learn in schools (Sundby & Karseth, 2021) and can also be framed as: “what knowledge is of most worth?” (Green & Krogh, 2020, p. 23). Empirical insights into L1 teachers’ perceptions of an L1 curriculum document can inform research and teacher education in L1 subjects, as well as the broad fields of curriculum studies and development. The knowledge developed using teachers’ classroom perspectives can also bridge the theory-practice divide and assist teachers in exploring their own curriculum-making processes.

Within curriculum studies, L1 subjects are interesting because they are “an epistemological mosaic of various forms of knowledge structures” (Sundby & Karseth, 2021, p. 2). “The knowledge question”, which addresses what students need to know and learn, represents a particular challenge in L1 subjects such as English or Norwegian because, according to Yates et al. (2019), the knowledge base in these subjects is neither stable nor transferable. National identity, social conditions and globalisation intervene with L1 subjects, causing them to change over time, making the content “difficult to define in terms of purpose and content” (Davies & Sawyer, 2023, p. 3). The diffuse nature of L1 subjects means that the teachers are largely responsible for providing coherence for the students in this broad and complex mixture of a school subject. Although much research has been conducted on specific aspects of L1 subjects, coherence and correlations in this multifaceted subject have received less attention. For example, a comparative study of Nordic PhD abstracts from 2000 to 2017 addressing L1 Danish, Finnish, Swedish, and Norwegian identified a research focus on *reading* and *writing* along with a focus on teaching and reading *literature* (Holmberg et al., 2019). Comparing curricular texts of L1 subjects historically within a country or across countries can be a useful way to investigate tendencies or specific aspects of L1 subjects. L1 subjects are intertwined with national contexts, histories, and cultures (Erixon & Green, 2020),

however, which could explain why studies on curricular reforms (for example) have paid relatively little attention to L1 subjects, even though in most countries, these subjects receive the most hours and are taught to students throughout their schooling.

Globally, curriculum frameworks tend to move from content-oriented curricula that specify subject-matter knowledge to more overarching and competency-oriented curricula. Some scholars have referred to this tendency as the “competence turn” (Ryen & Jøsok, 2021) or the “competence discourse” (Deng, 2021). In several countries, such competence-oriented curricula are structured around big ideas or key concepts: for example, described as “what matters statements” in Wales (Hizli Alkan & Priestley, 2019), “building blocks” in the Netherlands (Nieveen & Kuiper, 2021), or “core elements”, the term used in Norway’s 2020 curriculum reform. Hizli Alkan and Priestley (2019) argue that teachers may interpret new concepts in the curriculum in a manner that differs from policy intentions. In addition, an open and competency-oriented curriculum can pose challenges to teachers regarding what subject-matter knowledge to select and include in their subjects.

Norway, where our study took place, is currently implementing a new national school reform known as the LK20 reform (referring to Læreplanen Kunnskapsløftet 2020, or Knowledge Promotion Reform 2020). Norway’s new curriculum is an interesting case because it follows the international trend towards a competency-oriented curriculum, and with the new reform, global concepts such as core elements and interdisciplinary topics have been introduced in the curriculum in all subject areas. Norway has also taken steps towards online platformisation of the curriculum, since every subject curriculum from 2020 is available as an online web page with hyperlinks. Because we assume that the curriculum document’s technical design, format, and structure may affect how teachers interpret the content found in the curriculum, we have posed the following two research questions (RQs):

- 1) How do teachers in the Norwegian L1 subject read and navigate the subject curriculum document of Norwegian L1?
- 2) What are Norwegian L1 teachers’ perspectives on subject-matter knowledge based on the subject curriculum document of Norwegian L1?

In the following section, we present the context of the latest curriculum reform in Norway. We then provide a three-part literature review by addressing (1) subject-matter knowledge in L1 subjects, (2) the curriculum and teachers, and (3) subject-matter knowledge in the curriculum, respectively. Before presenting the findings, we introduce our methodological approach and the composition of the Norwegian L1 subject curriculum document. Lastly, we address issues and implications from the findings in the discussion section.

2. THE RESEARCH CONTEXT

Norway has a state-based national curriculum, with curriculum work delegated to local schools. The policy process of the “renewal and improvement” of Norway’s

national curriculum started in 2013, when White Paper 20 from the Ministry of Education and Research (2013) established a government-appointed commission to assess the school subjects. At that time, seven years had passed since the previous reform, known as the Knowledge Promotion Reform 2006 (LK06). The LK06 reform represented a shift from a content-oriented to a competency-oriented curriculum (Karseth & Sivesind, 2010). Across all subjects, competence aims as well as skills such as oracy, writing, reading, numeracy, and digital skills were included. LK06 was also the first common school reform for primary and secondary education in Norway. The LK06 reform introduced a common curriculum document for all general subjects (including the Norwegian L1 subject), covering primary through upper secondary education.

Interestingly, when a government-appointed commission started its work in 2013 (Ministry of Education and Research, 2013), a number of general subjects, including the Norwegian L1 subject, had recently undergone revisions to strengthen students' literacy skills. Revisions were also implemented in 2008, when reading was strengthened, and in 2010, when writing was strengthened. These changes show that the Norwegian L1 subject curriculum document has undergone several adjustments since the "competence turn" initiated by the LK06 reform. The key objectives of the new LK20 reform are the introduction of a new core curriculum (launched in 2017), as well as incorporating interdisciplinary topics and core elements and providing in-depth learning, and addressing societal challenges (Karseth et al., 2022). Further important goals include a better progression of students' learning trajectories, a stronger focus on content in school subjects, and the development of critical thinking (Ministry of Education and Research, 2016). A special responsibility was assigned to the Norwegian L1 subject for the development of oracy, writing and reading with the LK20 reform (Ministry of Education and Research, 2020).

Norway's process of developing the national curriculum involves researchers, teachers, and trade unions. One ambition of the state-based curriculum-development process was to achieve a transparent and long-term co-construction of the subject curriculum with professionals. The first report from an ongoing study (2019–2025) on the curriculum-renewal process found considerable consensus among various stakeholders that the curriculum-development process had been "a positive experience of involvement through invited responses and hearings" (Karseth et al., 2020, p. 18). As part of the ongoing study, a nationwide survey of teachers was completed in the fall of 2020. This survey showed that most teachers had a positive attitude towards the new curriculum (Vika, 2021).

3. SUBJECT-MATER KNOWLEDGE IN L1 SUBJECTS

From an L1 disciplinary didactic perspective, researchers and practitioners have long questioned and discussed subject-matter knowledge. L1 research includes subfields such as for example literacy, oracy, language and literature. Interestingly, the

starting point for discussions within L1 research and L1 disciplinary didactics in Norway has often been modified curriculum design and shifting curricular components and content in the Norwegian L1 subject curriculum. For example, Ongstad (2020), who examined the Norwegian L1 subject curriculum from 1939 to 2020, found that there has been a shift from national to international focus. Another example is that the concept and inclusion of multimodal texts in the Norwegian L1 subject in LK06 sparked debates on *why* and *how*. The same reform led to controversy when author names and the titles of novels, short stories, and poems disappeared from the curriculum text. As mentioned earlier, the Norwegian L1 subject curriculum document was revised in 2008, 2010 and 2013, and debates about content in this subject were present throughout the curriculum development process towards the renewed curriculum in 2020. While for the last 40 to 50 years, motivations in Norway for discussions of the Norwegian L1 subject can be summarised in two main types of discourses, “student-centred” and “society-centred,” based on different views on students’ role in the learning process and the subject’s role in society (Aase, 2019). Ongstad (2004, 2015), in contrast, characterises L1 research as a field with a strong “didactisation”, meaning that research under this umbrella generally is normative and practical, including possibilities of how a specific content aspect *can* and *should* be taught in L1 subjects. This approach is often exemplified by focusing on “best practice” methods, pedagogical approaches, and practical contexts.

Across countries, *language learning*, *classical literature*, and *cultural history* have formed the foundation of L1 subjects. *Writing* and *reading* abilities and *oral skills* have an obvious place in L1 subjects, and today reading, writing, and oral skills are often referred to as *literacy*. Due to the global digital multimodal text universe that students must navigate today, *critical literacy* has also received much attention. One study of learning materials used in Danish L1 defined 19 categories of content, from *handwriting* to *Scandinavian languages* (Bundsgaard et al., 2020, pp. 10-11). A similar number of categories can be assumed for most other L1 subjects.

L1 subjects can be considered a toolkit or support for all the other school subjects because of their focus on reading and writing skills. Macken-Horarik (2011, p. 198) notes that “English is not simply a school subject but the portal to the spoken and written language of school learning. It is the subject that inducts children into language across the curriculum,” while Diamond and Bulfin (2021, p. 33) argue that in today’s English L1 subject, “Everything is potentially in play—from the specialised to the mundane, from literacy texts to social media and advertising, from the language of Shakespeare to the language of homes and communities.” In this mixed context, selecting and working with texts are prominent issues. As Yates et al. (2019, p. 60) describe:

What is it assumed that teachers are doing or developing with these texts—is it about meaning making, is it about technical (disciplinary) knowledge, is it about helping to develop students’ “literacy”? Do the qualities of the texts themselves matter—and if so, what is it that matters? How much are the debates about text selection simply

expressions of personal preference or political values or of a teacher's experience of what has "worked" or not worked with a particular group of students.

Due to the complexity of L1 subjects, L1 researchers have tended to focus on specific phenomena or aspects of the subject, including *literacy* (Löfgren & Erixon, 2022), *genre writing* (Piekut, 2018), *grammar* (Brøseth & Nygård, 2023; Myhill, 2018), or *literature* (Johansson, 2021; Kähkölä & Rättä, 2021; Myren-Svelstad & Grüters, 2022). In some studies, the curriculum document is the main object of analysis: for example, the aspect of *rhetoric* in the national language subject across Scandinavia (Hogarth et al., 2021) or *literature* education across the broader Nordic countries (Gourvenec et al., 2020). Some L1 research use L1 curriculum documents as context descriptions to initiate or justify research on a specific aspect of an L1 subject.

4. CURRICULUM AND TEACHERS

The concept of curriculum has many connotations. Young (2014a, p. 7) notes that "much writing and research about the curriculum is devoted to saying what it ought to do, and what its aims are, with less regard for what exactly a curriculum is." Definitions of this concept commonly distinguish between the ideal, formal, perceived, operational, and experienced curriculum (Goodlad, 1979). The ideal and formal curriculum can be described as the "indented" curriculum, typically including policy documents, while the perceived and operational curriculum can be characterised as the enacted curriculum in schools. The experienced curriculum is what students have learned.

Others have approached the curriculum as a collection of social practices, focusing on what happens across multiple layers of activity (Priestley et al., 2021). In this article, we consider the level at which teachers operate. We focus on the curriculum as a written text, the intentional aspect, and examine how teachers perceive it as a predetermined framework for teaching.

Several lenses are available for investigating the relationship between teachers and the curriculum. For example, contemporary research and curriculum studies have used the concept of "teacher agency", a teacher's ability and willingness to act (or not), to investigate teachers' curriculum-making (Bergh & Wahlström, 2018; Hughes & Lewis, 2020; Priestley et al., 2012). Zooming into *content* in teaching and school subjects, numerous fields and studies have featured sources of *teacher knowledge*, a concept that Shulman (1986) developed within teacher education. Shulman divided teacher knowledge into three related categories: *content knowledge*, *pedagogical content knowledge*, and *curricular knowledge*. But even though researchers and practitioners have widely used and theoretically developed Shulman's three categories, they have also criticised them for being hard to distinguish. For example, Hopmann (2007) questioned whether using pedagogical content knowledge as a framework works when analysing subject matter in school subjects. According to Deng (2018), Shulman and associates tend to overlook the construction of a school subject, since Shulman's pedagogical content knowledge is

more focused on the enacted and operational curriculum in the classroom; Deng notes that “the content in the institutional curriculum remains largely unexplored and undertheorized” (2018, p. 156). Deng (2018, 2021) calls for a curriculum analysis in which teachers identify the *educational potential of content* included in curriculum texts.

5. SUBJECT-MATTER KNOWLEDGE IN THE CURRICULUM

As discussed earlier, the “competence turn” represents a more open curriculum in terms of content prescriptions. Curriculum theory has criticised the competency orientation for “stripping the knowledge out of the curriculum” (Priestley & Biesta, 2013, p. 5). According to Young (2014b), a curriculum that is not subject-based blurs distinctions, lacks coherence, and limits student progression. Muller (2022) notes that the claim regarding the importance of a subject-based curriculum and the idea of “powerful knowledge” in school subjects is rooted “in neo-Bernsteinian social realism” (p. 2). Bernstein (1999, 2000) developed a theory of knowledge in which he outlined different forms of knowledge discourses and argued that knowledge (i.e., the content) of the curriculum is a matter of recontextualising processes.

From a curriculum theory perspective “powerful knowledge” refers to particular knowledge included in the curriculum. Young (2008, p. 14) notes that “schooling, from this perspective, is about providing access to the specialized knowledge that is embodied in different knowledge domains.” According to Muller and Young (2019), powerful knowledge has three characteristics. Such knowledge is *differentiated*, meaning it is something other than the everyday knowledge that people acquire through their families or communities. Second, it is *systematic* and *generalisable*, meaning that subject-matter knowledge is interconnected and related to one another and not tied to a specific context or experience. Finally, it is *specialised*, meaning connections exist between academic disciplines and school subjects. Specialised knowledge is closely connected to Bernstein’s recontextualisation concept and how educational knowledge, through processes of reformulation, is transformed into the pedagogical context of teaching and learning.

Scholars, from within and outside curriculum theory, have debated how best to understand the concept and the implications of powerful knowledge (Sundby & Karseth, 2021). White (2018) notes that most school subjects, especially those in the humanities and the arts, fall short of the key characteristic of *systematic* relations between concepts. Others, including Carlgren (2020), argue that knowledge should be widened to include tacit knowledge. Rudolph et al. (2018) called on scholars and practitioners working with powerful knowledge to address hegemonic knowledge in disciplinary specialisation more fully.

Several researchers have questioned *if* and *how* the idea of powerful knowledge can be separated from pedagogical concerns. Alderson (2020) argues that the dichotomies or characteristics of powerful knowledge are unhelpful in actual school settings because teachers’ curriculum-making efforts involve different

considerations and dimensions, including pedagogical considerations and questions of best-suited content. Similarly, other scholars have argued that the concept of powerful knowledge does not fully explain how to conceptualise practice or select specific content (Deng, 2022; Hordern, 2022). The idea of powerful knowledge is more orientated towards explaining the formal curriculum and reminding those who develop the curriculum that knowledge matters. Researchers have explored the operationalisation of powerful knowledge in some school subjects, however, investigating history (Puustinen & Khawaja, 2020; Wood & Sheehan, 2020) and geography (Roberts, 2022; Virranmäki et al., 2019) in greater depth than other subjects.

So far, L1 subjects have received less attention in the powerful knowledge debate. In this study, we seek to examine the curriculum of the Norwegian L1 subject by adopting a holistic approach in which we investigate “the knowledge question” within this multifaceted school subject. Focusing on the perceived curriculum and the intentional aspect—what Deng (2018, 2021) refers to as the educational potential—we see curriculum-making not as a linear process but as a dynamic process of interpretation. We contend that when teachers engage with a specific subject’s formal curriculum text (in our case Norwegian L1), subject-matter knowledge is made. When knowledge is “moved”—what Bernstein (2000) refers to as *recontextualisation*—from a government-prescribed subject curriculum document into the field of “reproduction” (i.e., the actual school setting), the content of a school subject comes into play.

A combination of curriculum theory and L1 research and disciplinary didactics is used to investigate the design and content of the subject curriculum of Norwegian L1. In contrast to curriculum theory, which is mainly orientated towards the ideological and formal curriculum based on historical and social conditions and power, L1 research and disciplinary didactics are more concerned with the operational curriculum and teachers’ reflective and subject-teaching practices. *What to teach, how to teach it, and why to teach this content in a specific subject* are central questions in didactics. Hopmann (2015) elaborates that multiple issues may arise when curriculum theory and didactics are connected, while Muller (2022) argues that the extensive pedagogy field, which includes didactic and curriculum studies, has long been disunited, with the two traditions often talking past each other in mutual misperception.

Thus, we are in line with Green and Krogh (2020), who claim that L1 education presents a “unique context for engaging” (p. 18) curriculum theory and didactics. Combining curriculum theory and didactics can be a potential avenue moving forward, since both traditions are concerned with selecting educational content in schooling. Focusing on what L1 teachers view as important subject-matter knowledge in relation to the formal and national curriculum for Norwegian L1, we use the three characteristics of powerful knowledge—*specialised, differentiated, and systematic* knowledge (Muller & Young, 2019)—to discuss the findings related

to the views of the teachers we interviewed on “the knowledge question” in Norwegian L1.

6. METHODS

6.1 Participants and data collection

This study uses a qualitative approach based on semi-structured group interviews with teachers at Norwegian upper secondary schools. We were interested in the teachers' explorative and reflective thinking, and the use of groups allowed for dynamic interactions that could elicit multiple views and opinions during the same interview (Creswell, 2018,). Group interviews are generally characterised by a non-directive interview style with no intention of reaching agreement (Kvale & Brinkmann, 2019).

To recruit volunteer participants, we emailed the middle managers responsible for the Norwegian subject in different parts of Norway, including 21 upper secondary schools. Eighteen teachers from seven different schools across five municipalities were interviewed (see Table 1). Five of the group interviews involved two teachers, and two interviews involved four teachers. The teachers were randomly selected according to their availability and willingness to participate. Although the group interviews were conducted during the COVID-19 pandemic, the teachers participated physically in the interviews, which were held at their schools and lasted for 60–80 minutes. The teachers were in the early phase of rethinking their understanding of how and what to teach, according to the new subject curriculum. Three teachers led curriculum-development processes in their municipality or school. All seven schools were in central urban areas and, by Norwegian standards, were large schools.

Table 1. Informants' affiliations with schools and years of teaching experience

<i>Schools</i> <i>Years teaching Norwegian</i>	<i>School A</i>	<i>School B</i>	<i>School C</i>	<i>School D</i>	<i>School E</i>	<i>School F</i>	<i>School G</i>
<i>Teacher 1</i>	15 years	12 years	3 years	26 years	2 years	14 years	3 years
<i>Teacher 2</i>	22 years	10 years	8 years	17 years	6 years	2 years	6 years
<i>Teacher 3</i>			16 years			20 years	
<i>Teacher 4</i>			12 years			3 years	

6.2 Data analysis

The interview guide included questions about the format, structure, and understanding of concepts and subject-matter knowledge in the curricular text. We performed a multi-stage analysis inspired by thematic analysis (Braun & Clarke, 2022) as well as collective qualitative analysis (Eggebø, 2020). Once transcribed, the data set was shared between the two researchers, and we individually made an abstract of each of the seven group interviews. In total, the recordings of the interviews amounted to eight hours and 41 minutes. They were transcribed in full, resulting in 128 Word pages. Writing an abstract of each of the seven group interviews was a way of reducing the volume of the data while simultaneously focusing on the two RQs. In collaboration, we then conducted a joint workshop in which we in dialogue developed themes based on the abstracts to capture the respondents' understandings and explanations.

We generated two themes: (1) the *format* and how the teachers navigated the curriculum document, and (2) the *content*. We divided the second theme into *subject-matter knowledge* and *how to teach* according to the subject curriculum text. After sorting the data into these themes, we returned to the material and systematically searched for illustrative quotations that were either typical or showed contradictions. The quotations were translated from Norwegian to English by the authors. When translating the teachers' utterances, we aimed to stay as close to the original formulations as possible. To provide clarity, however, we focused on meaning rather than word-by-word translation.

6.3 The subject curriculum document: A brief introduction

The governing categories introduced by the LK06 reform in 2006 include Basic Skills (see Table 2) and Competence Aims (examples shown in Figure 1). The LK20 reform retained these components and also includes new components, such as Subject Relevance and Central Values, Core Elements (see Table 2), Interdisciplinary Topics (see Table 2), and Assessment (formative and summative).

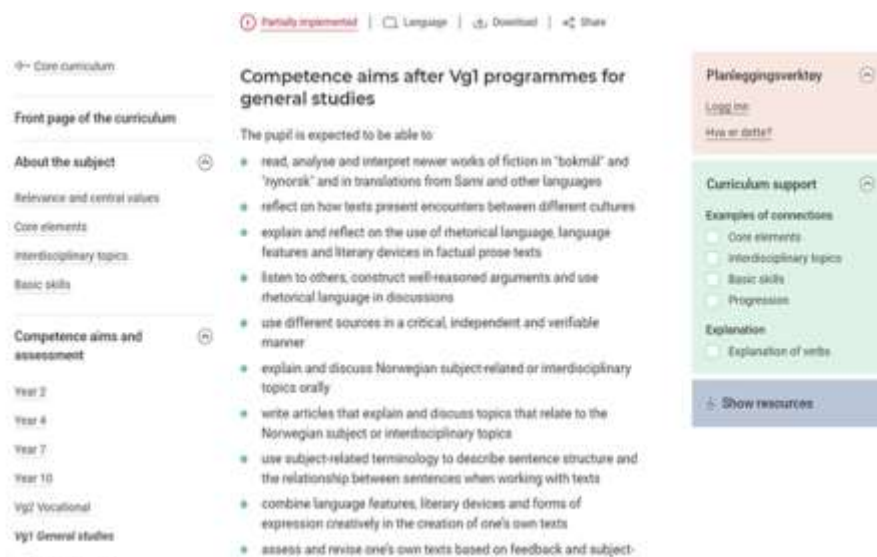
Table 2. Core elements, interdisciplinary topics, and basic skills in the Norwegian subject

	Core Elements	Interdisciplinary Topics	Basic Skills
1	Text in context	Health and life skills	Oral skills
2	Critical approach to text	Democracy and citizenship	Writing
3	Oral communication	Sustainability	Reading
4	Written text creation		Digital skills
5	Language as a system and opportunity		
6	Linguistic diversity		

The Norwegian L1 curriculum document's printout version from 2020 is a 17-page Microsoft Word or PDF file; the document is also available online as a web page with

hyperlinks. Whether the teachers read the printout or the online version and clicked on hyperlinks (which point to another location within the subject curriculum) thus might have influenced their understanding of the curriculum. Figure 1 provides an illustrative example of the online interactive curriculum for the Norwegian L1 subject. This screenshot contains examples of Competence Aims for the first year (Vg1) of general studies at the upper secondary level. Competence Aims are the only components in the curriculum that are presented as bullet points; the rest of the components are written in full paragraphs.

Figure 1. Screenshot of the digital interactive multimodal subject curriculum (Source: Norwegian Directorate for Education and Training)



7. FINDINGS

In this section we present our findings. We start by describing how the teachers use and navigate the curricular *format*. Then we address the teachers' perspectives on *content* in the L1 curriculum. Perspectives on content are divided into two subsections, accounting first for the teachers' views on important subject-matter knowledge, and second, for their views on how to teach according to the Norwegian L1 subject curriculum.

7.1 Navigating the Norwegian L1 subject curriculum

A clear majority of the teachers we interviewed reported using the clickable online version, while a minority visited the web page only to get a printout version of the

curriculum. Two divergent views emerged about the online version. Approximately half of the teachers perceived this version's additional support and hyperlinks to be helpful. As one informant put it, "I click on the explanations if I need to connect something in the curriculum. I think it's ingenious, making navigating the entire curriculum easier" (E, 2). A contrasting perception of the online version emerged among the other half of the teachers, who answered that the clickable online version did not add much to the understanding of the curriculum. As one representative of this view said, "I've clicked on this and that, but it gives me nothing. I understand which parts belong to what" (F, 1).

The teachers had varying views about the format and structure, regardless of whether they used the static printout or the online version. A majority expressed concerns about the coherence of the subject curriculum document. As one teacher noted, "It's a very complicated structure, with many levels below and above each other. And sometimes, you're not quite sure what level you're on. Maybe something's on multiple levels?" (B, 1). Similarly, another teacher noted, "As for the practical use of the curriculum, I'm not sure if the structure really helps me. I have to go through levels to really find what I'm looking for" (B, 2). These comments problematise the new format and how the subject curriculum is put together (e.g., the total number of categories such as Relevance and Central Values, Core Elements, Interdisciplinary Topics, Basic Skills, and Competence Aims and Assessment). The teachers who perceived the format as complicated talked about the various strategies they used to overcome or handle the challenges, such as "skip some parts," "go where I want," "take some shortcuts," and "focus on the text that's framed as bullet points and short." Contrary to these views, a small number of informants underlined that they found the format to be systematic and that the curriculum text was an easy-to-read policy document: "In some ways, all the components capture the complexity of the Norwegian L1 subject. The structure indicates that the subject is dynamic" (A, 1).

When asked which curriculum components they accessed when planning their lessons, all the teachers replied that they consulted the Competence Aims (see Figure 1 for examples). As one teacher stated:

My instinct is to go straight to the competence aims, which is the distilled version of the curriculum. And that instinct is strong enough for me to do it. I have to remind myself to read other parts of the curriculum as well. (G, 1)

A typical explanation was that the category of Competence Aims was familiar (it was introduced as a category with the previous reform in 2006) and that each grade level had specific Competence Aims. But one teacher noted that, since these aims were more open and less specific, "I don't check the Competence Aims like I used to" (F, 3).

To summarise, the majority of the teachers used the clickable online version of the curriculum, and a common view among the teachers was that the design of the curriculum document was rather complex due to its number of categories and levels.

A clear tendency for all the informants was to rely heavily on the components of the Competence Aims when planning their teaching.

7.2 What to teach: Subject-matter knowledge in the Norwegian L1 subject curriculum

In the interviews, the teachers were asked to express their opinions of what they interpreted to be important subject-matter knowledge, according to the subject curriculum document for Norwegian L1. One striking finding was that the majority of the teachers had difficulty discussing “the knowledge question.” They were more comfortable discussing the overall purposes and *why* the subject was important. When answering this question, the teachers also expressed a variety of perspectives. Some suggested “critical thinking or literacy” or “rhetoric,” while others identified “grammar and language,” “meta-language about language,” or “text in context.” One teacher, who expressed that “the knowledge question” was challenging, said:

This is the most difficult question. We just have to talk it through. Knowledge of language, texts, different genres, how to write an article, and literature. So ... knowledge about a lot. Rhetoric knowledge? I feel that this is important in this curriculum. There aren't any new big topics? But [students] need to be critical readers. Critical literacy, I think. (G, 1)

In general, teachers used words and phrases such as “expressed in broad terms” and “camouflaged” when referring to subject-matter knowledge. As one teacher commented, “This curriculum is quite vague for a teacher with less experience, isn't it?” (E, 2). Some teachers expressed a concern that explicit content descriptions of subject-matter knowledge were backgrounded. Reflecting on the Competence Aim “Read Old Norse texts in translation and compare them to texts from more recent times” (Vg2, second year of general studies), one teacher commented:

We had a subject meeting to discuss how to frame teaching Old Norse literature this year. Then I was a bit troubled. Before the students will be able to see the relevance of Old Norse for today, how much knowledge will they need about this topic? Because they need knowledge about Old Norse literature before they can compare. When actualisation comes at once—I might be a little worried about whether they know enough. (B, 2)

Several teachers indicated that students must have acquired some subject-matter knowledge before they could compare, see the relevance of texts, and write texts in the Norwegian L1 subject. As one teacher expressed, “You need to have knowledge of a topic to produce a good text; the text needs some content. If it's a text about historical conditions, [the students] must know some of the history” (C, 4). In this line, according to some teachers, much tacit subject-matter knowledge was implicitly expressed in the curriculum text. As one teacher stated:

My opinion is that the curriculum should've been more explicit. For example, the mentions of realist and modernist traditions, as well as literature from the 15th to 18th centuries, were left out in the development process but are now, to some extent,

included in the final version of the curriculum. From my perspective, some more defined explicit topics would've been helpful in keeping track of the development of the subject. (F, 1)

Several of the teachers expressed concerns about the openness of the curriculum:

I must say, I miss a more specific content component in the Norwegian L1 subject. I don't think it's easy to spot the content progression from one year to the next. (F, 3)

The "space" is simply larger. So in a way, you can choose to read it in an entirely new way. Skip all the old topics. Take an in depth-approach and focus on other new topics. But it can also be that the neighbouring class next door is doing things just like before, in line with R94 or LK06 [previous reforms], because there's room for that as well. (D, 2)

Overall, the teachers indicated that subject-matter knowledge was less specific in the curriculum text. When trying to pin down important subject-matter knowledge, we noted that although the teachers reported Competence Aims as a governing category, they also turned to other components in the curriculum text in their search for content. The teachers generally agreed that the component Core Elements (see Table 2) captured the various aspects and knowledge of the Norwegian L1 subject. As one teacher put it, the Core Elements "embrace [the subject]. I don't think anything is missing. I think they frame the subject in a good way" (G, 1). Similarly, another teacher stated, "They're within the comfort zone, way within, for the Norwegian L1 subject" (D, 2). Some teachers did express concerns about the Core Elements:

I was going to say that what I interpret as perhaps the clearest knowledge requirement—perhaps—lies in the purpose of the subject and in the Core Elements. But the content and the language in these components are written in very broad terms and can almost be perceived as buzzwords and not something we can take with us in our daily practice. So, I think it's more difficult than before to pin down what's the most significant subject-matter knowledge in the Norwegian L1 subject. (F, 4)

In addition to referring to the Core Elements, several teachers mentioned Interdisciplinary Topics (see Table 2) and that the descriptions of these topics provided subject-matter knowledge and a kind of direction in the Norwegian L1 subject. When discussing how all three Interdisciplinary Topics were included in the Norwegian L1 subject, one teacher stated that "topics such as democracy and citizenship and sustainability have helped us to gain a fresh perspective on the subject" (A, 2). As another teacher commented:

I'm very enthusiastic about Interdisciplinary Topics. I think they've helped me as a Norwegian teacher to understand the relevance of texts. For example, you can read Hamsun [a famous Norwegian writer, 1859–1952] based on the topic of Sustainability. (E, 1)

These two teachers saw opportunities for subject-matter knowledge when Interdisciplinary Topics were included in the subject. Other teachers underlined that the inclusion of Sustainability in the Norwegian L1 subject made connecting with other school subjects easier. Other teachers offered different perspectives on this issue; as one teacher stated, "It's a bit unclear what kind of expectations are

associated with these Interdisciplinary Topics. Are we expected to work with all three topics every year, or is it optional?" (F, 2)

One teacher, who had checked the clickable online version to see how many of the Competence Aims were related to the Interdisciplinary Topics in the first year of upper secondary school, found that "few connections are made in the online version" (B, 1). The teachers who expressed concerns about the Interdisciplinary Topics in the Norwegian L1 subject focused especially on Sustainability and were uncertain of what this topic involved in relation to the Norwegian L1 subject context. They believed that Sustainability was not a natural aspect of the Norwegian L1 subject. As one reflected, "Symbolic politics comes to mind when I'm thinking about these Interdisciplinary Topics. I think some Interdisciplinary Topics are better suited to the Norwegian subject than others. Maybe Sustainability is an extra add-on topic in the Norwegian subject?" (F, 3). Some teachers claimed that collaborating with other school subjects could be a solution for dealing with Sustainability, although they emphasised that this strategy had a possible downside because the Norwegian L1 subject text does not overly specify the subject-matter knowledge relevant to this issue. As one teacher noted:

Sustainable development? A bit difficult to see the direct link. This isn't because it isn't an important topic but because interacting with other school subjects working with this topic might turn the Norwegian subject into a skill-based subject instead of a subject that contributes relevant content. (G, 1)

Some argued that if collaborating with subjects such as Natural Science, for example, then that subject would be the leading content provider, while the Norwegian L1 subject would put the knowledge of rhetoric, critical literacy, and text composition to the table. In contrast, others considered that when Sustainability was included and described in the curriculum document of Norwegian L1, then the L1 teachers would have a rationale to set the conditions for content about that topic.

Overall, the L1 teachers perceived the Norwegian L1 curriculum to present both opportunities and challenges regarding subject-matter knowledge. They conceded that the Norwegian L1 subject was highly recognisable, and even "refreshing" to some. The contextualisation offered by the new components (Core Elements and Interdisciplinary Topics) provided some new perspectives. The most salient challenge seemed to be the vagueness concerning *what* to teach, which was evident in several teachers' accounts.

7.3 How to teach: Methods and strategies in the Norwegian L1 subject curriculum

While the teachers perceived great openness related to subject-matter knowledge, they often mentioned stronger input regulation of the explicit methods, skills, and strategies to be used for teaching the Norwegian L1 subject, as was evident in the following two comments: "There's some input regulation on subject-matter knowledge, but I think there are more explicit input regulations on methods" (E, 2), and "This curriculum regulates more than before what kinds of methods you're

supposed to use” (B, 2). When asked about subject-matter knowledge, several of the teachers switched to discussing the competence orientation of the curriculum text. One teacher’s reaction to this question was as follows: “I get the impression that the most important thing is not knowledge. The most important thing is competence” (C, 2). In line with this view, the following dialogue occurred at School F:

- I think it’s an obvious shift from being able to know something towards having competencies you can use. I can’t see that there’s that much knowledge in this curriculum. Much of the knowledge that used to be in the Norwegian L1 subject has “disappeared” or should be addressed in another manner. (F, 2)
- I think the concept of knowledge has been replaced by skills. (F, 4)
- That was really what I meant. (F, 2)
- As I see it, you are to acquire knowledge, but most importantly, you should use it. (F, 4)

Two terms that frequently appeared in the interviews regarding methods and strategies were “exploratory learning” and “thematic approach.” A particular focus on the term “exploratory approaches” emerged during the interview analysis. According to one teacher, “There’s an exploratory perspective emphasising critical thinking” (A, 2). Some teachers argued that the “exploratory learning” was connected to critical thinking, critical literacy, and relevance thinking, while others connected such learning to the three Interdisciplinary Topics. For some of the teachers, after the 2020 curriculum reform, the Norwegian L1 subject was more connected to contemporary society than before. They described a sense of dust being blown off the Norwegian L1 subject. Some considered that future students could experience the subject as being more relevant and enjoyable. But some of the teachers were somewhat insecure about how to understand or conceptualise the concept of the “exploratory approach,” as one teacher illustrated:

- Even if they [curriculum developers] use the term *explore*, it’s an open verb. Is there perhaps a method in this concept? Some regulations and limitations, but it’s a creative verb with some limits? The question is how to explore in a systematic and academic way. (G, 2)

Some teachers explained that they used a “thematic approach” to a greater extent than before. One teacher noted having “more space to work thematically. And to work with a topic more in-depth” (D, 1). Some teachers found that when using such an approach, a chronological overview of literature and language throughout history was no longer a central focus. As one teacher described, “Before, we always took a chronological approach to literary history, but now we place more emphasis on thematic approaches” (F, 4). Some teachers problematised this approach, with one teacher noting, “I worry that [students] will not be able to understand the chronology and context of literature if they’re only going to compare a modern text with an old one” (B, 1). Similarly, another teacher commented, “I’ve been teaching thematically for several years, but I’ve concluded that I can’t let go of chronology. I somehow have to achieve both” (C, 4).

Taken together, when talking about “exploratory learning” and the “thematic approach,” the teachers reflected on and discussed how to understand these “open” ways of working in the subject. Throughout the interviews, however, the teachers paid much attention to the “instructional” verbs at the forefront of the Competence Aims (see Figure 1). Typical instructional verbs are *analyse*, *interpret*, *write*, *read*, *listen*, *combine*, and *assess*. As explained earlier, the category of Competence Aims was an important one for the teachers. A common view among the teachers was that the instructional verbs were governing their teaching and *how* the students should work. One teacher described “a consistent and clear use of instructional verbs” (D, 2), while another teacher commented on the verbs at the forefront of the Competence Aims:

Where to interpret, where to explore? I feel, and we’ve discussed this, that the verbs [in the Competence Aims] could have changed place. Maybe we should explore more there and interpret there, and the other way around? It’s as if they [the curriculum developers] have spun a wheel regarding the verbs, and this is the result. (E, 2)

To summarise, when the teachers discussed teaching based on expectations in the curriculum text of Norwegian L1, a consensus emerged that their “space” and freedom for methods and strategies had somewhat narrowed. They perceived being guided more on *how* to teach than on *what* to teach. According to the teachers, “exploratory learning” and the “thematic approach” were emphasised, and the instructional verbs were the primary drivers of the Competence Aims.

8. DISCUSSION

L1 teachers expressed a wide range of views when discussing the design, structure, connections, and the total amount of content of the formal curriculum text for the Norwegian L1 subject launched in 2020. Our analysis revealed that the L1 teachers had various perspectives on what they considered important subject-matter knowledge, depending on how they read, navigated, and combined components within and across the curriculum text. In general, the teachers perceived a rather weak narrative about explicit subject-matter knowledge in the Norwegian L1 curriculum document, and most teachers interpreted being guided in terms of *how* to teach rather than *what* to teach. In the discussion below, we consider possible explanations and implications of these findings.

8.1 Navigating and connecting within and across the Norwegian L1 curriculum document

Teachers may do curricular work differently in the curriculum text, depending on how they navigate within and across the subject curriculum of Norwegian L1 and which components they consult. By paying attention not just to the content and language in the curriculum document (RQ2) but also to how the teachers engaged

with the format and structure (RQ1), we thus found a few differences between the printout and the clickable online version.

The clickable online version offers one way of putting everything together. The platformisation of the curriculum, as well as the support, connections, and explanations that teachers could click on in the digital version, steered their curriculum-making in a specific direction, potentially narrowing their interpretations. Several teachers appreciated the clickable options, while others found them irrelevant, and some were unaware of the possibility of clicking and connecting. At the same time, the kinds of connections the teachers chose to make within the clickable online version remains an open question. Bearing in mind the fine line between the prescribed formal national curriculum and the optional linked resources in the online version, we noted that the L1 teachers could clearly pursue several paths when looking for subject-matter knowledge to include in the Norwegian L1 subject. But reading the “static” and “linear” printout versions did not necessarily limit their possible paths, approaches, and interpretations. Both the printout and the clickable online version represent a complex composition with numerous options, because the different components (Relevance and Central Values, Core Elements, Interdisciplinary Topics, Basic Skills, and Competence Aims) in the curriculum document all represent specific content aspects and forms of knowledge in the Norwegian L1 subject.

According to Muller and Young (2019), one characteristic of powerful knowledge is *systematic* knowledge, which involves understanding the relations between content and concepts in a school subject. How L1 teachers navigate, make connections, and ensure the coherence of the curriculum text thus determines what kind of subject-matter knowledge the students will have access to in the Norwegian L1 subject. The starting point for the teachers in our material was the component Competence Aims, but due to the openness of these aims, the teachers consulted other components in the curricular text as well. But when so many routes, options, and “ways” of curriculum potential (Deng, 2018, 2021, 2022) exist, as in the Norwegian L1 subject curriculum document from 2020, uncertainty may result regarding which path the teachers will take and how *systematic* their approach will be while looking for subject-matter knowledge.

8.2 Knowledge of what?

“Pedagogical freedom” and “space” in the curriculum represent important principles for the teaching profession in Norway, and overall, the L1 teachers in our material responded positively to this freedom. Nonetheless, the L1 teachers generally perceived a rather weak narrative about explicit subject-matter knowledge in the curriculum text of Norwegian L1. They also perceived subject-matter knowledge to be downplayed compared to how to work in the Norwegian L1 subject. One indication of stronger governance of how to work is the foregrounding of verbs in the Competence Aims. These instructional verbs presume that the students have

acquired substantial subject-matter knowledge: the kind of knowledge that Muller and Young (2019) describe as *specialised*, *differentiated*, and *systematic*. For example, before the students can “use subject-related terminology to describe sentence structure and the relationship between sentences when working with text” (Competence Aims in Vg1 programmes for general studies; see Figure 1), the students need to *learn* subject-related terminology and *what* sentence structure is.

Although we noted agreement among the teachers that the Competence Aims had a wide scope and that the instructional verbs governed and indicated a teaching direction, this finding also reveals certain tensions. Some teachers commented that components such as Core Elements and Interdisciplinary Topics, in combination with the Competence Aims, provided guidance, while others felt that these components were descriptions of competencies rather than explicit subject-matter knowledge.

The teachers especially questioned the relevance and place of the topic Sustainability in the Norwegian L1 subject. Some teachers felt that if they were to work with the topic of Sustainability, certain challenges would arise related to students developing *specialised* and *systematic* (Muller & Young, 2019) subject-matter knowledge in the Norwegian L1 subject. These teachers argued that Sustainability was not a familiar topic within the academic disciplines for teaching the Norwegian L1 subject. In other words, the links between the academic disciplines and the school subject were weak. These teachers acknowledged that although the Norwegian L1 subject could offer some strategies and methods—for example, rhetoric analysis and critical literacy when working with topics related to Sustainability—that topic could not be a systematic content provider in the Norwegian L1 subject. Other teachers felt that this topic provided opportunities to expand the Norwegian L1 subject, which Aase (2019), Diamond and Bulfin (2021), and Yates et al. (2019) have all identified as ongoing changes in questions and focus by reading new texts, working in new ways, and framing familiar content in innovative ways.

With the LK20 reform, however, new and updated learning resources have already been launched and will be developed in the Norwegian L1 subject based on the curriculum text. Considering that the L1 teachers perceived a rather weak narrative about explicit subject-matter knowledge in the Norwegian L1 curriculum document, a key question is whether the learning resources will feature a greater diversity of content, texts, and tasks in the future. Two recent studies, one from the Danish context (Bundsgaard et al., 2020) and one from the Norwegian context (Bakken & Andersson-Bakken, 2021), showed that learning materials in the L1 subject were inconsistent with the national curricula. These findings are potentially critical, because when the curriculum is open and competency-oriented, the teachers might use the learning material as “the curriculum,” since the learning materials are more specific than the formal curriculum. As an example, who or what is to define “topics related to the Norwegian subject” or “subject-related terminology” (see Competence Aims in Figure 1) if not the curriculum text? The developers of learning resources? Those who prepare the national written

examination? The students? The teachers? And, in terms of text selection in the Norwegian L1 subject, which factors will be decisive for teachers?

Commenting on text selection, Yates et al. (2019) note that if the curriculum text is too open, then pragmatic considerations and teachers' experiences, personal preferences, or political values might become the governing principle. Considering our findings, one might ask whether the guiding principles in text selection will be those texts that fit the instructional verbs in the Competence Aims: those that are easy to put into context, make relevant, compare, be critical about, or that match all three interdisciplinary topics at the same time. Some of these considerations are legitimate and partly based on the curriculum, while others are not. Another aspect is that *teacher knowledge* (Shulman, 1986), what teachers know, but also not know, will influence how the teachers implement an open and competence-based curriculum. According to a recently published study in the Norwegian context of teacher education, "the student teachers' grammatical knowledge is quite poor" (Brøseth & Nygård, 2023). If the teachers are unsecure of grammar knowledge, how will they approach teaching of grammar in the Norwegian L1 subject, when the curriculum text and the Competence Aims referring to grammar are very open?

These questions and issues indicate multiple avenues for empirical research, and although "powerful knowledge" can be criticised from many angles (Alderson, 2020; Carlgren, 2020; Rudolph et al., 2018; White, 2018), the idea of such knowledge in school subjects highlights that knowledge matters as well as the question of what kind of knowledge should be *included* in the formal curricula of today and in the future.

8.3 What Does the Focus on Strategies and Methods Do to the Norwegian L1 Subject?

Returning to the issue of why many curriculum scholars have paid relatively little attention to L1 subjects, one reason might be that competencies, skills, and knowledge are closely intertwined in L1 subjects. In these subjects, writing, reading, and oral skills and competencies are necessary to read, write, and talk about literature and language; these skills are also the portal to all other school subjects (Macken-Horarik, 2011). The teachers in our material did not problematise that they, according to the LK20, had a particular responsibility for the development of skills such as reading, writing and oracy. The criticism from some curriculum theorists on the downsides of a competency-based curriculum is therefore not particularly suited for L1 subjects. Not surprisingly, the Norwegian L1 teachers in our study thus found it challenging to nail down explicit subject-matter knowledge. But what does it mean for the Norwegian L1 subject, in both the short and long terms, that skills, methods, and strategies are explicit, while subject-matter knowledge is more vague, implicit, or absent? The focus on skills, methods, and strategies can potentially challenge or

eclipse both specialised knowledge—knowledge developed over time and expressed in the boundaries between academic disciplines and school subjects—and systematic knowledge, because one characteristic of systematic knowledge is its “basis for generalizations and thinking beyond particular contexts or cases” (Young, 2014b, p. 75).

At the same time, although the formal curriculum text can be interpreted as emphasising *how* to work rather than *what* to know, it is also a subject-based curriculum that relies on teachers' professional knowledge. L1 teachers bring to the Norwegian L1 subject various perspectives influenced by their education and experience. The Norwegian L1 subject has connections to several different academic disciplines, and L1 teachers bring to the subject varied subject-matter knowledge. Some teachers' education and specialisation are based on writing or reading studies, while language or literature studies form the basis for others. Differences in education, combined with the various forms of knowledge structures in the L1 subject, might explain why the teachers expressed divergent views regarding important subject-matter knowledge. Alternatively, their answers to “the knowledge question” might also be based on their personal preferences, rather than what they find in the Norwegian L1 subject curriculum document from 2020. Finally, the openness of the curriculum text itself, combined with a focus on skills and ways of working, might explain why it was hard for the teachers to express what they considered to be the most important subject-matter knowledge in the subject. The L1 teachers in our material expressed their appreciation of the dynamic nature of the Norwegian L1 subject, which, from their perspective, offered great didactic opportunities such as for example working thematically and in-depth with new texts. The teachers were quite naturally interested in questions about the dynamic nature of the Norwegian L1 subject. They also related subject-matter knowledge to the wish to convey to students that the L1 Norwegian subject is useful and valuable in their daily lives and futures: in other words, the wish to present subject-matter knowledge as something greater than just a school subject.

These findings appear to be similar to those observed by Aase (2019) about a “student-centred” and “society-centred” discourse. The L1 teachers in our material were not overly concerned with the distinction between non-school knowledge or everyday knowledge (tied to the context of our experience) and school knowledge: what Young (2014b) refers to as *differentiated* knowledge. The L1 teachers thought of making links between these two worlds to be beneficial to their students. A relevant subject, and the unpacking and acquisition of subject-matter knowledge, involved didactic analysis of *why*, *how*, and *what* for the L1 teachers. This finding is consistent with the work of Alderson (2020) and Yates and Millar (2016), who argue that content selection in a school subject is a distinctive curriculum issue that cannot be separated from pedagogical concerns.

9. FINAL REFLECTIONS

Our findings suggest that considering teachers' voices is crucial to understand how a formal subject curriculum text works to select subject-matter knowledge in a school subject. This empirical study extends our understanding of subject-matter knowledge role in an L1 subject in a competency-oriented curriculum such as Norway's. By having research questions that focused on both the technical design and format, as well as the content and language in the formal curriculum document, our research has helped to achieve a better understanding of the digital platformisation of the curriculum. From our perspective, we must acknowledge that the meeting of curriculum and platform is an important consideration since digital platforms are not passive tools. Although digital platformisation of the curriculum is increasingly present in the global educational debate, we encourage more research on the implications of this issue as the current study was not explicitly designed to address platformisation.

As a result of our study, we also hope to increase awareness about the total content found in L1 subjects. Zooming into content aspects such as literacy, text selection, grammar, spelling, rhetoric, multimodality, genres, or orality is important. Still, doing so does not illustrate the whole picture or the correlations and connections in this conglomeration of a school subject. Focusing on a single content aspect at a time brings some aspects to the forefront while others recede to the background. We should also mention that what is "new" in a school-reform process tends to get more focus than what is continuing. For now, critical literacy, digital media and interdisciplinary topics tend to get much of the attention in the L1 conversation in Norway, with the argument that we must prepare students for an unknown future.

Even though schools should prepare students for future lives beyond the school, we do not know exactly what the future holds. We know that the world is constantly changing, that knowledge emerges, and that education will continue to change. L1 subject practitioners have always sought to balance the past and the present, for example by allowing students to engage in different types of texts from different periods. Reading about thoughts and living conditions from people in former times and different contexts—in other words, gaining *specialised* knowledge in L1 subjects—can provide interesting perspectives that can help us both today and in the future.

L1 subjects are dynamic and fluid and are the result of ongoing construction processes and complex negotiations. Norway's L1 subject is well known for constantly adding new aspects and topics, while "nothing is removed." The teachers in our study emphasised that education and teaching are about change and that the curriculum needs to be updated to meet society's evolving conditions. But L1 teachers' voices and perspectives have not been very visible, addressed, or explored in the powerful knowledge debate so far. For curriculum theorists and curriculum developers, what a curriculum is may seem self-evident, but the L1 teachers in our

material had difficulty separating the formal curriculum text from their teaching and the Norwegian L1 subject they had experienced. For the teachers, the formal curriculum was both a text and something they made.

In order to provide an empirical account of how actual practitioners in an L1 subject interpret and make meaning of a government-prescribed subject curriculum document, we thus posit that curriculum theory and L1 research and disciplinary didactics can inform each other: when combined, interesting perspectives can appear that would not otherwise emerge if only curriculum theory or L1 research and disciplinary didactics were used. Both traditions are concerned with content in school subjects while often doing so from different angles based on different entry questions. Within curriculum theory, "the knowledge question" is mainly explored theoretically focusing on curricula as text, while in L1 research and disciplinary didactics, the lens is more practical. We share the position of Green & Krogh (2020), who argue for engaging both curriculum theory and didactics when investigating the L1 subject. In one of his latest papers, Young (2021) suggests that "we should allow each tradition to grow within its own terms and be a kind of mirror to the other" (p. 252). We hope our article will be a contribution in this direction.

AUTHOR'S NOTE

First and foremost, we want to extend our sincere gratitude to all the L1 teachers who participated in interviews during the COVID-19 pandemic. In addition, we are grateful for all the feedback we received when presenting this study at various conferences, including NNMF 8 2021 (Nordic Network for Research in L1 Education), NERA 2021 (Nordic Educational Research Association), and Åsgårdstrand working seminar (2022). We would also like to thank the members of the University of Oslo research group of Curriculum Studies, Leadership, and Educational Governance (CLEG) for providing constructive feedback on earlier versions of the paper. Lastly, we thank the three anonymous reviewers for their valuable feedback and helpful suggestions to improve the paper.

REFERENCES

- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? [A subject in conflict with itself?]. In Blikstad-Balas M. & Solbu K. R. (red.) *Det (nye) nye norskfaget* [The (new) new Norwegian subject]. (pp. 13-26). Fagbokforlaget.
- Alderson, P. (2020). Powerful knowledge and the curriculum: Contradictions and dichotomies. *British Educational Research Journal*, 46(1), 26-43. <https://doi.org/10.1002/berj.3570>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Ball, S., Maguire, M., & Brown, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bergh, A., & Wahlström, N. (2018). Conflicting goals of educational action: A study of teacher agency from a transactional realism perspective. *The Curriculum Journal*, 29(1), 134-149. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1400449>

- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourses: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Brøseth, H., & Nygård M. (2023). Norwegian first-year student teachers' knowledge of L1 grammar. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–30. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.411>
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Fougt, S. S. (2020). Danish L1 according to the learning materials used: A quantitative study. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 1-31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.05>
- Carlgren, I. (2020). Powerful knowings and powerful knowings. *Journal of Curriculum Studies*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1717634>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- Davies, L. M., & Sawyer, W. (2023). Knowledge, Making and English Teachers (Ch. 1). In Davies L. M., Doecke B., Mead P. Sawyer W. & Yates L. *Literary Knowing and the Making of English teachers. The Role of Literature in Shaping English Teachers' Professional Knowledge and Identities*. Routledge.
- Deng, Z. (2018). Pedagogical content knowledge reconceived: Bringing curriculum thinking into the conversation on teachers' content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 72, 155-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.021>
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and *Didaktik*/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1652-1674. <https://doi.org/10.1002/berj.3748>
- Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: Pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2089538>
- Diamond, F., & Bulfin, S. (2021). Knowledge in the making: Cultural memory and English teaching. *Changing English*, 28(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1853505>
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse [Collective qualitative analysis], (V. Szepessy, Trans.) *Norsk sosiologisk tidsskrift*. 4 (2), 106-122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>, translation available at <https://hdl.handle.net/11250/2724396>
- Erixon P. O., & Green B. (2020). Rethinking L1 education in a global era: The Subject in Focus (p. 1-17). In Green B. & Erixon P. O. (eds.) *Rethinking L1 Education in a Global Era. Understanding the (Post-) national L1 Subjects in New and Difficult Times*. Springer.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (p. 43-79). McGraw-Hill.
- Gourvenec, A. F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K., & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>
- Green B., & Krogh E. (2020). Curriculum Inquiry, Didaktik Studies and L1 Education. Framing and Informing the L1 Subjects (p. 18-37). In Green B. & Erixon P. O. (eds.) *Rethinking L1 Education in a Global Era. Understanding the (Post-) national L1 Subjects in New and Difficult Times*. Springer.
- Hizli Alkan, S., & Priestley, M. (2019). Teacher mediation of curriculum making: The role of reflexivity. *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 737-754. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1637943>
- Hogarth, C., Matthiesen, C., & Bakken, J. (2021). Advancing citizenship through language arts education: Conceptions of rhetoric in Scandinavian national curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1989050>
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Skyggebjerg, A. K., Tainio, L., & 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, 1-27. <https://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.05>
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common cores of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Hopmann, S. (2015). "Didaktik meets curriculum" revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1).

- <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>
- Hordern, J. (2022). Powerful knowledge and knowledgeable practice. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 196-209. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1933193>
- Hübner, N., Savage, C., Gräsel, C., & Wacker, A. (2021). Who buys into curricular reforms and why? Investigating predictors of reform ratings from teachers in Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 802-820. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1870714>
- Hughes, S., & Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The Curriculum Journal*, 31(2), 290-302. <https://doi.org/10.1002/curj.25>
- Johansson, M. (2021). Literary socialization through education. *L1-Education Studies in Language and Literature*, 21, 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.03>
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1), 103-120. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* [Curriculum Renewal: Political intentions, work processes and content]. (Report 1 from EVA2020) [Evaluation project]. Faculty of Educational Sciences, University of Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>, English summary available at <https://www.uv.uio.no/english/research/projects/EVA2020/Publications/report-1---summary.pdf>
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammensetning* [From political intentions to a new curriculum: processes, frameworks and composition]. (Report 4 from EVA2020). Faculty of Educational Sciences, University of Oslo. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf, English summary available at <https://www.uv.uio.no/english/research/projects/EVA2020/Publications/report-4---summary.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. [The qualitative research interview]. Gyldendal.
- Kähkölä, S., & Rättä, K. (2021). Experimenting with the languaging approach in teaching poetry. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.08>
- Löfgren, M., & Erixon, P.-O. (2022). Literature: A high risk implementation route to literacy? *L1: Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.409>
- Macken-Horarik, M. (2011). Building a knowledge structure for English: Reflections on the challenges of coherence, cumulative learning, portability and face validity. *Australian Journal of Education*, 55(3), 197-213. <https://doi.org/10.1177/000494411105500303>
- Ministry of Education and Research (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* [On the right track: Quality and diversity in schools]. White paper to the Parliament (2012–2013), <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Ministry of Education and Research (2016). *Fag- Fordypning—Forståelse* [Subjects - In-depth learning—Understanding]. (White paper to the Parliament (2015-2016), <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Ministry of Education and Research (2020). Curriculum for Norwegian (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=eng>
- Muller, J. (2022). Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: Educational knowledge in question. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2058349>
- Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal*, 30(2), 196-214. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Education Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

- Myren-Svelstad, P. E., & Grütters, R. (2022). Justification for teaching literature: A survey study among teachers of Norwegian L1. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-26. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.494>
- Nieveen, N., & Kuiper, W. (2021). Integral curriculum review in the Netherlands: In need of dovetail joints. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 125-149). Emerald.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk* [Language, communication and didactics]. Fagbokforlaget/LNU.
- Ongstad, S. (2015). Competing disciplinarity in curricular L1: A Norwegian case. *L1: Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1-28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.08>
- Ongstad, S. (2020). Curricular L1 Disciplinarity: Between Norwegian and Internationality (p. 83- 115). In Green B. & Erixon P. O. (eds.) *Rethinking L1 Education in a Global Era. Understanding the (Post-) national L1 Subjects in New and Difficult Times*. Springer.
- Piekut, A. (2018). Trapped in the genres: A student's writer development in the subject of Danish. On possibilities and restrictions of narratives in Danish upper secondary education. *Education Inquiry*, 9(3), 316-330. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1415096>
- Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S., & Soini, T. (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald.
- Priestley, M., & Biesta, G. (2014). *Reinventing the curriculum. New trends in curriculum policy and practice*. Bloomsbury.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Puustinen, M., & Khawaja, A. (2020). Envisaging the alternatives: From knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1703273>
- Roberts, M. (2022). Powerful pedagogies for the school geography curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2146840>
- Rudolph, S., Sriprakash, A., & Gerrard, J. (2018). Knowledge and racial violence: The shine and shadow of "powerful knowledge." *Ethics & Education*, 13(1), 22-38. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428719>
- Ryen, E., & Jøsok, E. (2021). Citizenship-as-knowledge: How perspectives from Bildung-centred Didaktik can contribute to European Citizenship Education beyond competence. *European Educational Research Journal*, <https://doi.org/10.1177/14749041211045777>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sundby, A. H., & Karseth B. (2021). 'The knowledge question' in the Norwegian curriculum. *The curriculum journal*. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/curj.139>
- Vika, K. S. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2020* [National survey for teachers autumn 2020]. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2726052>
- Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K., & Rusanen, J. (2019). Powerful knowledge and the significance of teaching geography for in-service upper secondary teachers: A case study from northern Finland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2), 103-117. <https://doi.org/10.1080/10382046.2018.1561637>
- White, J. (2018). The weakness of "powerful knowledge." *London Review of Education*, 16(2), 325-335. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.11>
- Yates, L., & Millar, V. (2016). "Powerful knowledge" curriculum theories and the case of physics. *The Curriculum Journal*, 27(3), 298-312. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1174141>
- Yates, L., Davies, L. M., Buzacott, L., Doecke, B., Mead, P., & Sawyer, W. (2019). School English, literature and the knowledge-base question. *The Curriculum Journal*, 30(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1543603>
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1-28. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308969>

- Young, M. (2014a). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), 7-13.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.902526>
- Young, M. (2014b). Powerful knowledge as a curriculum principle (chap. 3); The progressive case for a subject-based curriculum (chap. 4). In M. Young & D. Lambert (Eds.), *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice* (pp. 65-88, 89-109). Bloomsbury.
- Young, M. (2021). Bridging divides in educational theory? *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 247-253.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1893386>
- Wood, B. E., & Sheehan, M. (2020). Transformative disciplinary learning in history and social studies: Lessons from a high-autonomy curriculum in New Zealand. *The Curriculum Journal*.
<https://doi.org/10.1002/curj.87>

Artikkel 3

Navn kandidat: Anniken Hotvedt Sundby

Avhandlingstittel: Kunnskapsspørsmålet i læreplanen i norsk. En studie av styringsdokumenter og forståelse blant norsklærere i videregående skole.

Forkortelser for type rettelser:

Cor – korrektur

Celf – endring av sidelayout eller tekstformat

Side	Linje	Fotnote	Originaltekst	Type rettelse	Korrigert tekst
39	15		... skrevet i perioden 2016 – 2019.	Cor	... skrevet i perioden 2015 – 2019.
58	9	Myren-Svelstad, (2022);....	Cor	...Myren-Svelstad, 2022;....

