

# NORSKLÆRERER – EN EGEN PROFESJON?



**JOHN BRUMO**

*Professor NTNU*

*john.brumo@ntnu.no*



**THOMAS DAHL**

*Professor NTNU*

*thomas.dahl@ntnu.no*



**LARS AUGUST FODSTAD**

*Førsteamanuensis NTNU*

*lars.fodstad@ntnu.no*

Artikkelen beskriver hva som kjennetegner profesjonalitet, og undersøker hva som kan ligge i forståelsen av en profesjonell lærer. Særlig drøftes norsklærernes utfordringer og de rammene som dagens norsklærere arbeider innenfor, med sosiologisk profesjonsteori og morsmålsdidaktisk forskning i Norden som et teoretisk grunnlag. Artikkelen peker på behovet for mer forskning på hva som kjennetegner norsklærernes profesjonalitet.

Mot slutten av 2016 skapte litteraturkritiker Knut Hoem bruduljer i norskfaglige miljø med kronikken «Norskpensum på villspor» (Hoem, 2016). Hoems kritikk rettet seg særlig mot at skjønnlitteraturen i norskfaget syntes fortrent av abstrakt metaspråk og lese- og læringsstrategier. Debatten som fulgte, avdekket en underliggende tvil om norsklærerens rolle, faglige skjønn og profesjonalitet. Hoems utgangspunkt var at sønnen hans «likte» læreren, men lærerne som tok til motmæle, pekte på Hoems svake forståelse for lærerrollen og manglende tillit til norsklærerens profesjonalitet innenfor det vide handlingsrommet læreplanen i norsk gir den enkelte lærer (Nyhus, Øvern & Talsethagen, 2016). Poenget blir tydelig formulert av norsklektor ved Fyllingsdalen videregående skole Kjersti Rognes Solbu:

*Jeg er norsklærer. Jeg har makt. Norskfaget finnes ikke i læreplanen eller i læreverket. Det blir ikke realisert før jeg utøver det sammen med elevene i klasserommet. Jeg velger ut tekstene vi skal lese (som regel i samarbeid med kollegene mine). Disse valgene er ikke tilfældige, men henger sammen med utdanninga mi, elevgruppa jeg skal ha, temaet vi skal undersøke, respekten*

*for kulturarven, nysgjerrigheten på samtida: kort og godt mitt profesjonelle skjønn. (Solbu, 2016)*

Som motsetning til denne forestillingen om norsklærere som utøver profesjonelt skjønn, tegner litteraturprofessor Ole Karlsen et bilde av den «jamne norsklærer» som ikke vet sin arme råd og derfor konsentrerer seg om «dei enklaste 'læringsmåla', dei som gjer norskfaget til eit nyttfag i enklaste forstand» (Karlsen, 2016). Læreplanen i norsk har de senere årene vært utgangspunkt for en rekke debatter om norskfagets innhold og kjerne, ikke minst knyttet til spørsmål om kulturarv og litterær kanon (Berge, 2016a; Fodstad, 2015, 2017; Hernes, 2016; Kjelen, 2017; Larsen, 2015a, 2015b, 2015c; Simenstad, 2013; Smidt, 2015). Det er heller ikke første gang lærerens makt og skjønn trekkes inn i diskusjonen: Overgangen til målstyrt læreplan, med tilhørende svekkelse av faglige innholdsbeskrivelser, gjør til liten til norsklærerens faglige vurderinger og utøvelse til et hovedtema i debatten. Dermed aktualiseres også mer grunnleggende problemstillinger av interesse for både skolepolitikere, skoleforskere, lærerutdannere, lærerstudenter og lærere. I hvilken grad kan læreryrket anses



→ å være en profesjon? Og i den grad vi kan snakke om en lærerprofesjon: Gir det også mening å snakke om undergrupper i form av fagspesifikke lærerprofesjoner, som for eksempel *den profesjonelle norsklærer*?

Debattene over reiser spørsmål om norsklærerens profesjonalitet. Kan vi si at norsklærere har en egen form for profesjonalitet? Hva er da profesjonalitet? Profesjonalitet er ikke et fasttømret begrep, selv om noen var av motsatt mening da lærere for nesten 50 år siden ble kalt en *semiprofesjon* (Etzioni, 1969). Heller ikke profesjonelt skjønn er et entydig begrep, og det kan diskuteres hva som kan legges i det (Molander, 2013). Og er det noe norsklærere gjør som gjør at vi vil kalle dem for norsklærere, utover at de underviser i norsk?

I denne artikkelen vil vi forsøke å beskrive hva

---

«I denne artikkelen vil vi forsøke å beskrive hva som kjennetegner profesjonalitet, og hva som kan ligge i forståelsen av en profesjonell lærer. Videre vil vi drøfte norsklærernes særlige utfordringer og hva lærerprofesjonalitet kan bety for dem, før vi avslutningsvis trekker fram noen områder som særlig bør undersøkes videre.»

som kjennetegner profesjonalitet, og hva som kan ligge i forståelsen av en profesjonell lærer. Videre vil vi drøfte norsklærernes særlige utfordringer og hva lærerprofesjonalitet kan bety for dem, før vi avslutningsvis trekker fram noen områder som særlig bør undersøkes videre. Profesjonsforskning er et omfattende felt, og i senere tid har også forskning på lærerprofesjonalitet vært et felt i vekst. Det som derimot mangler, er studier hvor spørsmålet om profesjonalitet knyttes spesifikt til enkelte fag eller disipliner innen skoleverket. Målet med artikkelen er å etablere et slikt felt, og i den forbindelse peker norskfaget og norsklæreren seg av flere årsaker ut som et særlig interessant studieobjekt. Artikkelen er først og fremst et forsøk på å belyse fenomenet *norskfaglig lærerprofesjonalitet* ved å sammenkoble ulike kunn-

skapstradisjoner, særlig sosiologisk profesjonsteori og morsmålsdidaktisk forskning. Dette vil dessuten føre inn på en vurdering av norsklærerutdanning, faglig autonomi og norskfaglige nettverk. En bedre innsikt i norsklærerens profesjonalitet kan både bidra til å utvikle lærerutdanningene og peke på områder som bør utvikles for å styrke profesjonaliteten, som i siste instans bidrar til elevenes læring og mulighet for å fullføre sine utdanningsløp.

## HVA ER PROFESJONALITET? HVA ER LÆRERPROFESJONALITET?

Den amerikanske sosiologen Talcott Parsons' definisjon av begrepet *profesjon* fra 1939 har i mangt påvirket den senere oppfatningen av begrepet. Parsons var opptatt av samfunnets funksjonalitet og hevdet flere ting gjorde det meningsfullt å differensiere profesjoner fra andre typer yrkesutøvelse. En profesjon var blant annet kjennetegnet ved at den forvaltet et bestemt kunnskapsgrunnlag:

*The professional type is the institutional framework in which many of our most important social functions are carried on, notable the pursuit of science and liberal learning and its practical application in medicine, technology, law and teaching. (Parsons, 1939, s. 467)*

En profesjon forvaltet idealet om søken etter ny kunnskap, og den var fri til å gjøre det. En profesjon var en yrkesgruppe som omsatte i praksis det vitenskapen frembrakte av kunnskap. Profesjoner var institusjonalisert rasjonalitet; de evnet å omsette «objective truth» gjennom sin «technical competence» i en praktisk virksomhet.

Parsons omtalte undervisning, men ikke lærere. Med «teaching» i sitatet ovenfor tenkte han nok i første rekke på at vitenskapelig kunnskap formidles gjennom undervisning, heller enn at læreryrket var en profesjon som baserte sin praksis på vitenskap. Denne oppfatningen om at profesjoner handler om å omsette og ta i bruk vitenskapelig kunnskap med en spesifikk kompetanse, er ikke bare Parsons', men har vært utbredt i mye av profesjonsforskningen og har vært medvirkende til at læreryrket ikke har vært omtalt som en profesjon. I boken *The semi-professions and their organizations*, som regnes som en klassiker i profesjons sosiologien, benytter redaktør Amitai Etzioni seg av en så å si identisk forståelse av profesjonsbegrepet som Parsons: «'Pure' professional organizations are primarily devoted to the creation and application of knowledge» (Etzioni, 1969, s. xiv). Læreryrket var ikke en *ren* profesjon, noe Etzioni også var tydelig på: «The goal of the primary school is

largely to communicate rather than to create or apply knowledge.» (Etzioni, 1969, s. xiv)

Denne distinksjonen mellom rene profesjoner, som baserer sin virksomhet på å frembringe eller anvende (vitenskapelig basert) kunnskap, og lærere, som rene formidlere, baserer seg på en gammel, men fremdeles eksisterende oppfatning av vitenskap og kunnskap. Parsons skrev riktignok «objective truth» i anførselstegn, antakelig fordi han visste at dette måtte betraktes mer som et ideal enn som en reell mulighet. Men hans differensiering mellom profesjoner og andre yrkesgrupper var opplagt ikke bare av funksjonell art, for vitenskapelig kunnskap hadde også en annen status enn øvrig kunnskap: Den var mer objektiv, hadde større gyldighet og var universelt anvendbar.

I ettertid har andre tanker om vitenskap fått innpass, og Gibbons med flere snakker om en «modell II» for vitenskapelig kunnskapsproduksjon (Gibbons & al., 1994). Denne modellen innebærer blant annet at

---

«Lærere har tradisjonelt innenfor profesjons sosiologien har vært oppfattet som en semi-profesjon og som formidlere av kunnskap. Det er da ikke rart at studier av læreres forvaltning av spesifikke fagområder, som faglærere, er fraværende nasjonalt som internasjonalt.»

det ikke er tilstrekkelig at vitenskapelig kunnskap har vitenskapelig gyldighet, altså er objektivt sann for forskere. Vitenskapelig kunnskap må også kunne stå seg mot etiske, sosiale og kulturelle vurderinger; den må være sosialt robust. I stedet for å tenke seg vitenskapelig kunnskap som produsert innenfor en vitenskapelig kontekst legger den nye forståelsen av vitenskap vekt på kunnskapens resepsjon. For å kunne snakke om profesjoner holder det ikke lenger å si at en profesjonell yrkesutøver omsetter vitenskapelig kunnskap i praksis. En profesjonell yrkesutøver forholder seg ikke blindt til hva vitenskapen måtte si eller mene, men vurderer det i lys av den konkrete praksis man som profesjonell skal utøve sitt yrke innenfor. Vitenskapelig kunnskap kan altså ikke sees uavhengig av den praksis den skal brukes

innenfor. På én måte kan vi si at det i dag er en langt større forståelse for praktisk betydning, og man snakker gjerne om «the practice turn» i samfunnsvitenskapene (Savigny, Schatzki & Knorr-Cetina, 2001). Profesjons-sosiologisk uttrykker Sockett dette endrede synet på profesjonalitet ved å si at «professionalism is about the quality of practice» (Sockett, 1996, s. 23).

Med dette oppløses det funksjonelle skillet som Parsons trakk opp mellom profesjoner og ikke-profesjoner eller semiprofesjoner. Det avgjørende for å forstå en profesjon er å se hva utøverne gjør i praksis, og man ser da at så vel klassiske profesjoner som semiprofesjoner i større eller mindre grad må gjøre spesifikke vurderinger for å håndtere den oppgaven de skal løse. Disse spesifikke vurderingene kan ikke bare basere seg på «objective truth», men må også underkastes en situasjonsbetingsbetet vurdering. Profesjonsutøvere må utøve et profesjonelt skjønn (Schön, 1983). Akkurat hvordan skjønn kommer til utøvelse, og hvor stor plass det har, kan selsagt variere, men ingen – ikke engang leger eller ingeniører – kan foreta beslutninger uavhengig av skjønn (Dreyfus, Dreyfus & Athanasiou, 1986). Skjønn er imidlertid ikke noe som skjer uavhengig av den kunnskapen og erfaringen utøveren har med seg. Spørsmålet når det gjelder profesjoner, blir da heller hvilket kunnskapsgrunnlag som ligger til grunn for yrkesutøvelsen, enn på forhånd å differensiere med utgangspunkt i forskjellige kunnskapstyper.

Et annet forhold som bryter ned den klassiske profesjonsdefinisjonen, er forståelsen av kunnskapsanvendelsen. Parsons fremhevet at en profesjonell yrkesutøver kunne kjennetegnes ved at vedkommende ikke var personlig involvert i sine gjerninger. For en lege var det ikke relevant «who the patient is but ... what is the matter with him» (Parsons, 1939, s. 462). Helt siden antikken, og tydelig forsterket i moderne tid med Rousseaus tanker om oppdragelse, har læring og undervisning vært knyttet til den lærendes personlighet. For Platon var kjærlighet, både til kunnskap og mellom lærer og elev, en viktig betingelse for læring (Dahl, 2016a). Ikke bare må læreren inngå i en individuell relasjon til eleven. Læreren må også forstå eleven, se saken fra elevens ståsted – ja, enda bidra til å utvikle elevens personlighet. At dette ikke alltid skjer i praksis, kan skyldes at det fremdeles råder en forestilling om læring slik som den som vi så Etzioni uttrykke: Læring handler om formidling av kunnskap.

Lærere har tradisjonelt innenfor profesjons-sosiologien har vært oppfattet som en semi-profesjon og som formidlere av kunnskap. Det er da ikke rart at studier av læreres forvaltning av spesifikke fagområder, som faglærere, er fraværende nasjonalt som internasjonalt. Det finnes en relativt omfattende litteratur





→ som ser på lærere med et profesjonssosiologisk blikk, og det finnes en omfattende fagdidaktisk litteratur. Hva for eksempel norsklærere gjør som lærere og hva som betinger de yrkesvalg og den faglige skjønnsvurderingen de foretar seg, er litteraturen stille om. En gjennomgang av forskningslitteraturen om lærere viser at analyser av spesifikke lærertyper er så å si fraværende innenfor profesjonsforskningen. Vi har med andre ord lite forskningslitteratur som kan si oss noe om hva som kjennetegner profesjonaliteten til en norsklærer i motsetning til andre typer lærere. Forbehold må her tas for forskningsprosjektet *Nordfag* (2007–2012), som utforsket hvordan skandinaviske morsmåslærere konstruerer sine profesjons-, profesjonelle og faglige identiteter (Elf & Kaspersen, 2012). Som vi skal komme tilbake til, resulterte dette prosjektet i flere interessante funn, men empirien var begrenset både med hensyn til skoleslag og omfang (10. trinn og Vg1, totalt 26 lærere, hvorav ni norske), perspektivet var først og fremst fellesnordisk, profesjonsteori spilte en marginal rolle, og bakgrunnsvariablene for den enkelte informant ble i mindre grad drøftet.

Det er vanskelig å si hvilke bakgrunnsvariabler som påvirker eller former læreres undervisningspraksis. En analyse av dataene fra OECDs TALIS-undersø-

---

«**Hvordan arter lærerprofesjonaliteten seg i norskfaget, skolens største fag? Nordfag-forskerne konkluderte med at de skandinaviske morsmåslærerne står overfor store utfordringer, både knyttet til fagdidaktiske valg, skolepolitiske endringer, profesjonell identitet og faglig legitimering (Krogh, Penne & Ulfgard, 2012).**»

kelse, som spør konkret om hva lærerne gjør i undervisningen, viser at kjønn, alder, utdanningsbakgrunn og andre bakenforliggende faktorer har liten forklaringskraft for å si noe om hva lærerne gjør sammen med elevene (Dahl, 2016b). Det er imidlertid relativt tydelige forskjeller i undervisningspraksis i forskjellige fag. Noe annet ville vært oppsiktsvekkende, siden det tross

alt er forskjellige ting elevene skal lære i de forskjellige fagene. Forskjellen gjelder ikke bare det didaktiske, men også rent pedagogiske forhold som om man som lærer tydeliggjør læringsmål, differensierer, følger opp elevenes hjemmearbeid, etc. Med andre ord: Lærerne virker som lærere forskjellig ut fra hvilke fag de underviser i. Slike forskjeller gjør at vi i tillegg til å oppheve skillet mellom semiprofesjoner og profesjoner bør se etter mer spesifikke kjennetegn på profesjonalitet innenfor én og samme yrkesgruppe.

Hvilke kriterier eller parametere kan en slik undersøkelse anlegge? Et mulig utgangspunkt kan være de kriteriene for en profesjon som OECD nylig har gjort i forbindelse med en re-analyse av TALIS-dataene fra 2013. OECD knytter profesjonsbegrepet til tre hoveddimensjoner:

1. *Kunnskapsbase*. Det vil si at lærerne bygger på et distinkt teoretisk og metodologisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning.
2. *Profesjonell autonomi*. Det vil si at lærerne har et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse.
3. *Profesjonelle nettverk*. Det vil si at lærerne har muligheter for støtte fra og erfaringsutveksling med kolleger for å opprettholde og utvikle en høy profesjonell standard (OECD, 2016, s. 32–36).

Denne defineringen av profesjonalitet har klart noe av den gamle funksjonalistiske forståelsen av profesjonalitet ved at disse faktorene er knyttet til egenskaper ved læreren og ikke til hva læreren gjør. Samtidig går det an å gjøre den mer tilpasset ved at man i hvert fall med de siste dimensjonene kan diskutere mer enn bare egenskaper med yrkesutøvelsen.

Når vi nedenfor drøfter norsklærerens profesjonalitet, vil vi, i mangel av et bedre analyseredskap, gjennomføre drøftingen langs disse tre dimensjonene. Samtidig knytter vi an til den forutgående profesjonshistoriske oversikten, fagdidaktisk forskning samt relevante policydokumenter. Men først ser vi på dagens norskfag i lys av forskning på morsmålsfag og skoleideologisk utvikling for slik å få et inntrykk av hvilke rammer den profesjonelle norsklærer opererer innenfor.

### NORSKLÆRERNES PROFESJONALITET?

Hvordan arter lærerprofesjonaliteten seg i norskfaget, skolens største fag? *Nordfag*-forskerne konkluderte med at de skandinaviske morsmåslærerne står overfor store utfordringer, både knyttet til fagdidaktiske valg, skolepolitiske endringer, profesjonell identitet og faglig legitimering (Krogh, Penne & Ulfgard, 2012). De mange daglige undervisningspraktiske valgene henger sammen med mer overordnede problemstillinger.

ger, ikke bare knyttet til fagplan og vurderingsregime, men av til dels overnasjonal art. Som Peter Kaspersen (2012b) poengterer, har morsmålsundervisningen i Vesten vært gjennom store endringer i hele etterkrigstiden (Scholes, 1998; Sumara, 2006; Zunshine, 2006; Persson, 2007). Endringene gjelder fagene generelt, og også skjønnlitteraturens rolle spesielt, noe som også er tydelig i norsk sammenheng (Skافتun, 2009; Hamre, 2014). Når skjønnlitteraturens tidligere monopol på allmenndannelsen oppheves og dens nasjonsbyggende funksjon mister legitimitet, utfordres en viktig komponent i norsklærerens profesjonelle identitet og selvforståelse (Persson, 2012; Penne, 2012). En mer grunnleggende faglig-ideologisk endring for norskfaget er den stille skolerevolusjonen og didaktiseringen som inntraff på 70-tallet. Som Ongstad (2017) har vist, endret Forsøksrådet for skoleverket karakter til et mer progressivt og grasrotpreget organ for pedagogisk fornyelse på denne tiden, noe som særlig fikk innvirkning på norskfaget. Ifølge Aase (2017) hadde norskfaget frem til denne tiden vært konsensuspreget, men dette endret seg da generasjonen av studentopprørere ble norsklærere. Lærerutdanningen hadde tidligere hatt en metodikkdisiplin, men denne ble på 70-tallet omdøpt til fagdidaktikk, noe som også innebar et radikalt nytt fagsyn: fra teknikker for kunnskapsformidling til en metadisiplin med utstrakt problematisering av fagets hva, hvordan og hvorfor. Dette innebar ifølge Kjell Arild Madsen en «re-ideologisering av fagets humanistiske grunnlag», ikke minst inspirert av Den pedagogiske gruppen i Lund (siteret etter Aase 2017, s. 18). Denne tidlige generasjonen av norskdidaktikere – med sentrale navn som Jon Smidt, Frødis Hertzberg, Dagrun Skjelbred, Laila Aase mfl. – har vært sentrale premissleverandører for forståelsen av norskfaglig profesjonalitet.

Omstruktureringen av norskfaget kan ikke bare sees i sammenheng med internasjonale og nordiske morsmålsfag, men også med ideologiske og diskursive endringer i skolefeltet som sådan. I oversiktsartikkelen «The Nordic Model in Education» deles etterkrigstiden inn i tre perioder: først etableringen av sosialdemokratiske skolesystemer basert på en enhetlig ideologi, deretter en hovedsakelig venstreorientert radikaliseringsperiode på 1970-tallet, med import av både kollektivistiske og individualistiske strømninger, og så et brudd med det sosialdemokratiske hegemoniet fra og med 1980-tallet, med nyliberalistisk ideologi ispedd kulturkonservative elementer (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006; Sahlberg, 2011). I senere tid har skolepolitikken i stadig større grad blitt påvirket av overnasjonale krefter som OECD, med vekt på individuelle kompetanser og standardisert testing. Endringene kan til en viss grad gjenkjennes i utviklingen av så vel norsk

som andre morsmålsfag. Inge Moslet har foreslått ulike kjennetegn knyttet til norskfaget gjennom 1900-tallets fem siste tiår, med dertil hørende norsklærertyper: *vakkernorsken*, *praksisnorsken*, *kritisknorsken*, *aktivnorsken* og *her-og-nå-norsken* (Moslet, 2009). I forlengelse av dette kan vi kjenne igjen 2000-tallets kompetansedreining i så vel målstyrte læreplaner som et utvidet tekstbegrep og betoningen av *literacy*. Men snarere enn å skissere en lineær utvikling kan det i både internasjonal og norsk morsmålsammenheng gi mer mening å snakke om ulike paradigmer, som delvis avløser hverandre og delvis eksisterer side om side. *International Mother Tongue Education Network* (IMEN) har identifisert fire slike: Det *akademiske* paradigmet dominerte

---

«Med dette som utgangspunkt er det ikke til å undres over at norskfaget av mange – ikke minst norsklærerne selv – har blitt pekt på som skolens mest krevende fag å undervise i.»

på 1800-tallet og besto av opplæring i kanonlitteratur og korrekt språk. Det *utviklingsorienterte* paradigmet tar utgangspunkt i personlig utvikling og frigjøring og kan spores tilbake til tidlig 1900-tall. Det *kommunikative* paradigmet har filosofiens språklige vending rundt 1970 som forutsetning og vektlegger derfor språket som både kommunikasjons- og erkjennelsesmiddel. Det *utilitaristiske* paradigmet slår gjennom rundt tusenårsskiftet og rendyrker nyttdimensjonen ved morsmålsfagets utviklings- og kommunikasjonsdimensjon i form av målinger og dokumentasjon, mens det frigjørende potensialet tones ned (Sawyer & van de Ven, 2007).

I et profesjonsperspektiv er det særlig interessant at paradigmen finnes side om side, ikke bare innenfor samme skolesystem og læreplaner, men helt ned på kollegium- og individnivå. Den enkelte lærer må håndtere en kompleks situasjon, hvor både fagets innhold og formål synes uavklart, og hvor fortolkning av læreplanen skjer i skyggen av ideologiske kamper om makt og hegemoni (Englund, 1997). *Nordfag*-forskningen tyder imidlertid på at slike ideologiske kamper i liten grad får utløp hos den moderne norsk-, svensk- og dansklærer. De strever med å legitimere fagene sine, men har manøvrert seg frem til en profesjonell identitet basert



→ på kombinasjonsstrategier og fremstår dermed som *polyparadigmatiske* (Ulfgard, 2012).

Med dette som utgangspunkt er det ikke til å undres over at norskfaget av mange – ikke minst norsklærerne selv – har blitt pekt på som skolens mest krevende fag å undervise i. Faget bærer i praksis et hovedansvar for de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter, og krever i tillegg en bred faglig orientering mot språk, litteratur og kulturhistorie. De vitenskapelige disiplinene som ligger til grunn for faget, baserer seg på ulike metoder og tradisjoner. Læringsmålene er brede og åpne for tolkning og krever for eksempel at elevene skal lære seg å orientere i tekstlig mangfold, både med hensyn til medier, modaliteter, fiksjon og virkelighet, på tvers av ulike tider og nasjoner, slik at de får økt forståelse for samfunnet de er en del av, og hvordan det representeres og skapes språklig. De skal også lære å anvende retorikk i så vel produksjon som resepsjon av tekster, de skal anlegge metaperspektiv på tekster og språk og utvikle evnen til kritisk tenkning. For lærerens del krever norskfaget derfor både en bred kunnskap i språk og litteratur (både sakprosa og skjønnlitteratur, verbale som multimodale, analoge som digitale), innsikt i skriveprosesser, god vurderingspraksis – og en rikholdig verktøykasse for å involvere og engasjere elevene i opplæringen. *Nordfag*-forskningen tyder på at norsklærerne oppfatter sin jobb og sine utfordringer temmelig forskjellig. Mens noen av lærerne er mest opptatt av å formidle et akademisk fag hvor historie og kulturarv spiller en viktig rolle, har andre en idé om norskfaget som et mer funksjonelt skrive- og lesefag, hvor ferdigheter spiller hovedrollen.

### TEORETISK OG METODOLOGISK GRUNNLAG?

Denne variasjonen i synet på norskfaget er knyttet til TALIS-undersøkelsens første kjennetegn på lærerprofesjonalitet, nemlig spørsmålet om hvorvidt norsklærerne har et *felles og distinkt teoretisk og metodologisk kunnskapsgrunnlag*. Slik er det nok ikke, og hovedårsaken er norsklærernes ulike forberedelser til yrket. Noe er klart felles, for all utdanning av godkjente norsklærere inneholder fire komponenter: fag, fagdidaktikk, praksis og pedagogikk. Men komponentene har ulik vekt og er satt sammen på forskjellige måter innenfor de ulike lærerutdanningsveiene. De tre hovedveiene til ansettelse i skolen, henholdsvis grunnskolelærerutdanning, bachelor/master + praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og integrert lektorutdanning har blandet disse fire komponentene på forskjellige måter. De ideologiske brytningene i norskfaget som vi har pekt på, kan delvis føres tilbake hit. I praksis arter de ulike forståelsene seg som ulike vektlegginger i faget: Er norsk

primært et språkfag hvor opplæring i ferdighetene skriving, lesing og kommunikasjon er det viktigste, slik Ludvigsen-rapporten (NOU 2015: 8) synes å antyde, i tråd med det såkalte kommunikative paradigmat, men som riktignok er nyansert i den påfølgende stortingsmeldingen (Meld. St. 28 (2015–2016))? Eller er norsk et fag hvor målet er å lede den oppvoksende slekt inn i den gode litteraturen og det gode språket, slik det akademiske paradigmat vektlegger? Hvilken rolle skal nye medier og andre tekstformer ha i faget? Mye kan tyde på at det er ulike fagoppfatninger i spill på norsk skoler, og at lærerutdanningenes norskfag heller ikke er særlig koherent. Karianne Skovholt, styreleder i LNU, tror at

---

«For norsklæreren er behovet for mer profesjonalitet mer utfordrende enn for lærere i andre skolefag.»

skolens norskfag har mange varianter, og at «(...) hver enkelt norsklærer har sitt norskfag, der noen har forkjærlighet for å undervise i skjønnlitteraturen, mens andre liker sakprosa, språkhistorie eller språkbruk i digitale medier» (*Utdanningsnytt*, 09.02.2016).

Nå kan det innvendes at vi neppe kan vente at norskfaget, med sitt brede faglige ansvarsområde og store rom for tolkning og skjønn, skal kunne ha en utdanning som er like enhetlig som andre typiske profesjoner. Norskfagets «gjenstand» er ikke ferdig definert, og ulike utdanninger, studiesteder og undervisere vil kunne ha ulike vektlegginger. Det er altså – for å si det med Parsons – ingen «objective truth» som norsklærerne har i oppgave å overføre til elevene. Vi kan nok si at utdanningene knyttet til universitetene eller årsstudiummodellene på høyskolene (det vil si PPU og lektorutdanningene) har – sammenlignet med læringsmålene i skolens norskfag – et noe mer konservativt preg enn grunnskolelærerutdanningene. Mens universitetsutdanningene i større grad har holdt på den vitenskapsbaserte oppdelingen i språk og litteratur, har grunnskolelærerutdanningene i større grad tatt inn endringene i skiftende læreplaner i sin utdanning. I noen grad ser vi her et ekko av de to store tradisjonene i norsk lærerutdanning, den akademiske og den seminarbaserte. Mens de mer akademiske lærerutdanningene i noen grad har fornyet seg ved å ta inn nye forskningsretninger i vitenskapsfagene, slik som nyere retninger innen

grammatikk, litteraturteori og interartforskning, har den mer seminarbaserte grunnskolelærerutdanningen vært tettere knyttet til praksisfeltet og derfor tatt inn mer av endringene knyttet til literacyperspektiver, multimodalitet og grunnleggende ferdigheter.

For lærerutdanningenes del er det ikke mange pensumbøker som blir brukt i alle lærerutdanningene, dersom vi regner med både GLU-, lektor- og PPU-utdanningen. Årsaken til variasjonen skyldes trolig at valget av lærebøker blir gjort av institusjonen selv, og oppfatningene av hva som er de mest egnede bøkene, vil variere mellom utdanningsinstitusjonene. Heller ikke utvalget av sakprosa eller skjønnlitteratur er særlig enhetlig, selv om tekstene i noen grad avspeiler det vi kan se på som en utvidet norsk kanon: Det er neppe noe lærerutdanning med fordypning i norsk som *ikke* har med ett eller flere verk av Ibsen, selv om valget av verk kan variere.

For norsklæreren er behovet for mer profesjonalitet mer utfordrende enn for lærere i andre skolefag. Behovet for en distinkt norsklærerprofesjonalitet har vært etterlyst i både den såkalte norskkommissjonen fra 1982 og i utredningen *Framtidas norskfag* fra 2006: «Mange av de nye utfordringene som nå ligger i Kunnskapsløftet, er knyttet til lærernes faglige profesjonalitet, til synet på norsk som språk-, kultur- og dannelsesfag. Valgfriheten når det gjelder innhold og arbeidsmåter, er blitt større, og dermed øker også kravet til kunnskap og profesjonalitet hos lærerne.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 52–53). Utviklingen de siste ti årene har ikke gjort norskfaget enklere: Tema som multimodale tekster, nye medier og kommunikasjonsformer, økt globalisering og diskusjon rundt «nasjonale kulturuttrykk» er blitt aktuelle og har gjort norsklærernes profesjonelle valg enda mer utfordrende.

### PROFESJONELT HANDLINGSROM?

Hva så med punkt 2 i TALIS-forventningene til profesjonalitet: at utøverne har et *handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse*? Dette oppfattes av mange som kjernen i profesjonelt arbeid. Dette bør reise spørsmålet: Hva er profesjonell skjønnsutøvelse? Svaret på det kan bli langt, for det finnes en omfattende litteratur om skjønnsutøvelse, helt fra Kants drøftinger av dømmekraften til nyere teorier om profesjonelle beslutninger (Hargreaves & Fullan, 2012). Det er imidlertid klart at profesjonelt skjønn ikke handler om at en yrkesutøver skal stå fritt til å gjøre vurderinger i en kompleks situasjon som for eksempel undervisning. Skjønn har alltid en kunnskapskomponent, det kan være gjennom skoleing, egen erfaring eller det profesjonen selv legger til grunn som viktig. Men i en kompleks situasjon må løsningen finnes der og da, og handler skjønn om å

kunne finne en løsning hvor yrkesutøveren må trekke på hele det repertoaret hun eller han måtte ha av kunnskap og erfaring. Profesjonell skjønnsutøvelse preges av det som Herbert Simon kalte «bounded rationality» (Simon, 1972) – «begrenset rasjonalitet»: Det finnes ikke noen fasit eller noe system for hvordan noe skal gjøres, men det må likevel handles.

Spørsmålet om handlingsrom handler derfor ikke om hvorvidt lærere har frihet til å gjøre det de vil, men om det er en overstyring av hva lærerne skal gjøre eller ikke, altså en påført rasjonalitet utenfra. Derfor kan man spørre: Har lærerne rom til å ta beslutninger om metoder i undervisningen? Har norsklærerne det handlingsrommet som trengs for å skape gode læringsprosesser? Mye tyder på at norsklærerne på den ene siden

---

### «Har lærerne rom til å ta beslutninger om metoder i undervisningen? Har norsklærerne det handlingsrommet som trengs for å skape gode læringsprosesser?»

opplever at disse rammene er relativt romslige: Læreplanen i norsk er forholdsvis åpen, og selv om læringsmålene er mange, kan flere av dem i praksis arbeides med på samme tid. Dette gir godt rom for profesjonelt skjønn. Men samtidig innskrenkes handlingsrommet av andre forhold som ligger utenfor lærerens kontroll, slik som trippelkaraktersystemet, eksamensordningen, organiseringen av skoledagen ved den enkelte skole, tidsressurser, fysiske omgivelser, utstyr og læremidler.

Tradisjonelt sett har særlig lektorene i videregående skole oppfattet seg som myndige og selvorganiserende profesjonsutøvere i tråd med Parsons' «ekte» profesjonsutøvere, som leger og jurister. Men parallelt med en utvidet forståelse av profesjonsbegrepet, som vil kunne omfatte læreryrket, har den skolepolitiske utviklingen paradoksalt nok begrenset lærerrollens autonomi. Som redaktørene av antologien *Teachers' Professional Lives* poengterer, hadde den politisk styrte «profesjonaliseringen» av læreryrket i 1990-årenes Storbritannia et uklart innhold og tok i liten grad høyde for hva lærerne selv opplevde som sentralt i sin profesjonsutøvelse. Satsingen på lærerprofesjonalitet har for eksempel medført standarder og strukturer lærerne selv





→ ikke opplever støttende (Goodson & Hargreaves, 1996). Samtidig har kravet om nytteverdi blitt stadig tydeligere artikulert, både av elevene (og foreldrene) og av storsamfunnet. Det ligger hos alle disse en forventning om at deres definisjon av nytte skal få konsekvenser for undervisningen og dermed for lærerens faglige valg (Aase, 2012, s. 165). Det handlingsrommet for profesjonell skjønnutøvelse som ligger i policydokumentene, innskrenkes altså betydelig av både fysiske, organisatoriske og det vi kan kalle diskursive eller ideologiske faktorer, som til en viss grad er utenfor lærerens kontroll.

Samtidig er altså læreplanen såpass åpen at den ikke bare legger til rette for lærerens profesjonelle skjønn, men i høy grad krever det. Spørsmålet blir da i hvilken grad norsklæreren gjør det. Her finnes det lite dokumentasjon å forholde seg til, men noen svar kan vi finne i *Nordfag*-forskningen. For det første viser den at

---

«En særlig utfordring for utøvelse av profesjonelt skjønn ser ut til å være spenningen mellom kravene de norskfaglige disiplinene stiller, og profesjonsfeltets forventninger om elevorientering og tilpasset opplæring.»

en del av lærerne vegrer seg mot å ta stilling til de paradigmekonfliktene som læreplanen åpner for. Enkelte projiserer fagdidaktiske spørsmål over på eksterne strukturelle og kontekstuelle rammefaktorer (Ulfgard, 2012, s. 141). Andre henfaller til pragmatiske løsninger, kombinasjonsstrategier og hverdagsteorier når det gjelder spørsmål om faglegitimering. Særlig virker litteraturundervisningens utforming, legitimitet og formål å være et problemområde. Den profesjonelle identiteten er for mange lærere knyttet til skjønnlitteraturen, samtidig som de i møte med nye elevgrupper og nye paradigmer (særlig det kommunikative og det utilitaristiske) mangler den fagdidaktiske refleksjonen som bør ligge til grunn for den litteraturfaglige profesjonsutøvelsen (Penne, 2012). Lignende funn kommer også frem i nyere norsk litteraturdidaktisk forskning (Kjelen, 2013; Gagnat, 2016).

En særlig utfordring for utøvelse av profesjonelt skjønn ser ut til å være spenningen mellom kravene de norskfaglige disiplinene stiller, og profesjonsfeltets

forventninger om elevorientering og tilpasset opplæring. De fleste av *Nordfag*-lærerne uttrykker stor grad av lojalitet overfor læreplanen, selv om de opplever at den stiller for høye faglige krav. Samtidig finnes det en stor vilje til å gi elevene rom i undervisningen og skape dialog – en dialog som kan ta både faglige og personlige vendinger, og som til tider utfordrer det profesjonelle skjønn ved å føre læreren ut av lærerrollen og inn i rollen som voksen omsorgsperson (Aase, 2012, s. 157). Når lærerne står overfor sprikende forventninger knyttet til elevens utvikling og til samfunnets kompetansekrav, blir elevorienteringen som regel den sterkeste faktoren i lærerens profesjonelle skjønn (Aase, 2012, s. 165).

Oppsummert finnes det altså et handlingsrom for norsklærerne til å utføre profesjonelt skjønn, men dette handlingsrommet kan paradoksalt nok virke både uhandterlig stort og påtrengende lite. Læreplanen åpne formuleringer fordrer fagdidaktiske valg, og nye forventninger fra elever og omverdenen krever stadige legitimeringsstrategier. Samtidig som disse faktorene nettopp krever profesjonell autonomi, truer på den ene siden elevorienteringen med å gjøre norsklæreren til en omsorgsperson, og på den andre siden skolesystemets utvikling med å gjøre læreren til en funksjonær som utfører standardiserte oppgaver hvor – tabloid formulert – dokumentasjon er viktigere enn danning.

### MULIGHETER FOR PROFESJONELL UTVIKLING?

Det tredje punktet i TALIS-forventningene til profesjonalitet dreier seg om *mulighetene for profesjonell utvikling*. Kjernen i dette punktet er lærernes interaksjon med hverandre som profesjonsutøvere og omhandler dermed også elementer som fagfellevurdering og kritikk. Til forskjell fra det første punktet, som handler om utviklingen av den enkeltes kompetanse og ferdigheter, peker det siste punktet på det profesjonen selv gjør. Vi kan med denne forståelsen spørre: Løfter norsklærere hverandre som profesjonsutøvere, og er betingelsene for et slikt løft gode?

Norskfaget har hatt høy prioritet i den statlige kompetansehevingsordningen for lærere, *Kompetanse for kvalitet*, og det finnes etter hvert mange nett- og/eller samlingsbaserte videreutdanningstilbud i UH-sektoren. Lokalt er situasjonen mer ulik. Det varierer sterkt hvor mye utviklingsarbeid som drives på den enkelte skole og av den enkelte skoleeier. Norsklærerne i videregående skole har i de fleste fylkene faglige nettverk som organiserer kursdager, mens den fagspesifikke organiseringen er svakere i grunnskolen.

Norsklærerne er nasjonalt sett i en gunstig stilling sammenlignet med de fleste andre faglærere, ved at det eksisterer en egen organisasjon for norsklærere,

*Landslaget for norskundervisning* (LNU), som arbeider for å styrke norskfaget gjennom fagpolitisk aktivitet, konferanser, kursvirksomhet og seminarer, tidsskriftet *Norsklæreren* og egen norskfaglig bokklubb. Tidsskriftet med sitt betydelige opplag og skriftserien med over 200 utgivelser har utvilsomt hatt stor betydning for norsklærernes muligheter for profesjonell utvikling. I tillegg er det rimelig å anta at de har sørget for et felles kunnskapsgrunnlag for profesjonsutøvere med ulik utdanningsbakgrunn. Samtidig må det tas enkelte forbehold, særlig knyttet til medlemsmasse og utbredelse. Arrangementene til LNU har jevnt over hatt økende oppslutning de senere årene, og mange av dem som kommer til, er unge lærere. Medlemstallet ligger imidlertid stabilt på like over 2000 medlemmer, noe

## «Å styrke norsklærernes profesjonalitet kan være en nøkkel til å utvikle fremtidige generasjoners dannelse samt deres lese- og skrivekompetanse.»

som er en liten andel av norsklærerne. Særlig er oppslutningen lav i grunnskolen. På dette punktet synes den profesjonelle identiteten å være svakere i dag enn den var på 1970- og 1980-tallet, da medlemsmassen var oppe i 5000, og innholdet i *Norsklæreren* og organisasjonens utredningsarbeid (LNU, 1984) vitnet om tydeligere ideologiske og fagpolitiske brytninger enn i dag. Et annet spørsmål er i hvilken grad LNU fungerer som møtested mellom vitenskapsfaget og skolefaget fra ulike skoleslag. På konferansene er bidragsyterne hovedsakelig fra UH-sektoren, mens de fleste deltakerne kommer fra videregående skole. Forskjellen er slående om man for eksempel sammenligner med den amerikanske varianten, *National Council of Teachers of English* (NCTE), hvor lærere fra alle skoletrinn er bidragsytere på årskonferansen. Spørsmålet om lærernes egen faglige utvikling og fagpolitiske engasjement kan også knyttes til den type debatter vi innledet artikkelen med: I hvilken grad er lærerne med å sette dagsordenen? Hvem ytrer seg, og fra hvilke posisjoner? Med unntak av de lærerbidragene vi viste til i innledningen, ble debatten dominert av professorer, som særlig diskuterte literacyvendingen i norskfaget (Berge, 2016a, 2016b; Karlsen, 2016, Nicolaisen, 2016). Dette er i tråd med tidligere debatter av

lignende art, hvor representanter for UH-sektoren har vært dominerende, mens lærerne i stor grad har vært fraværende.

Dette området er klart det vi vet minst om når det gjelder de tre dimensjonene for profesjonalitet. Mens kompetanse og kunnskapsbase er både undersøkt og kartlagt, og det er skrevet en god del om skolen og lærernes handlingsrom, er hvordan lærere selv arbeider for å styrke sin profesjonalitet, i liten grad studert. Det er uklart hvilken rolle landslaget og tidsskriftet har spilt, og det finnes knapt – om overhodet – studier av hvordan norsklærere jobber for å utvikle seg som norsklærere, både på skolen de jobber, sammen med andre norsklærere og andre lærere, og på tvers av skoler og sammen med andre profesjoner. Bildet som Dag Solstad ga av norsklærer Elias Rukla, er verken verifisert eller avkrefret av kunnskap om hva norsklærere i dag gjør utover det som skjer i klasserommet.

### AVSLUTNING

Vår forskningsgjennomgang viser for det første at det er behov for en bedre teoretisk forståelse av hva som kan legges i profesjonsbegrepet. Vi har vist at forståelsen av profesjonalitet er «i flyt», og det er i hvert fall klart at den gamle, funksjonalistiske forståelsen av profesjonalitet er utdatert. Skal man styrke lærernes profesjonalitet, må det tydeliggjøres hvilken profesjonalitet det er som bør styrkes, og hvordan. For det andre vet vi lite om norsklæreres profesjonalitet og utviklingen av den. Dette kan sikkert sies om alle typer lærere, men for oss er norsklæreres profesjonalitet spesielt spennende å undersøke nærmere. Å styrke norsklærernes profesjonalitet kan være en nøkkel til å utvikle fremtidige generasjoners dannelse samt deres lese- og skrivekompetanse. Mens mange andre fag er innrettet mot å få elever til å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper, behandler norsklæreren språket. Språket er ikke noe vi bare skal beherske, det er noe vi bruker til å bli kjent med oss selv og andre. Det er på en måte kjernen i dannelsen – forstått som forming av oss som individer (Nussbaum, 1990). Har den som skal gjøre elevene til kompetente språkbrukere, en egen form for profesjonalitet? ●

### LITTERATURLISTE

- Berge, K.L. (2016a, 29. januar). Hernes og norskfaget. *Morgenbladet*.
- Berge, K.L. (2016b, 30. desember). Nokre saksopplysninger om literacy og norskfaget. *Dag og Tid*.
- Dahl, T. (2016a). Learning thinking: About the role and purpose of propeadeutics. I K.K. Mikalsen, E.



- Skjei, & A. Øfsti (red.), *Modernity. Unity in Diversity? Essays in Honour of Helge Høibraaten*. Oslo: Novus.
- Dahl, T. (2016b). *Norske lærere og skoleledere i TALIS-undersøkelsen. En re-analyse av TALIS-dataene*. Oslo: Senter for profesjonsstudier.
- Dahl, Thomas mfl. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dreyfus, H.L., Dreyfus, S.E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Elf, N.F., & Kaspersen, P. (2012). *Den nordiske skolen – fins den?* Oslo: Novus.
- Englund, T. (1997). Undervisning som menings-erbjudande. I M. Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflection och praktik* (s. 120–145). Lund: Studentlitteratur.
- Etzioni, A. (1969). Preface. I A. Etzioni (red.), *The Semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Etzioni, A. (red.) (1969). *The Semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Fodstad, L.A. (2015, 31. august). Norskfag i fremtidens skole. *Dagsavisen*.
- Fodstad, L.A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. Noen strøtanker om litteratur, literacy og læring. *Norsk læreren* 1, s. 17–24.
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2014). *Lærerutdanningsfagene norsk, engelsk, naturfag og kroppspøving, Delrapport 1*.
- Gagnat, L.H. (2016). *Litteraturundervisning i videregående skole – ferdighet eller følelse?* Masteroppgave, NTNU, Trondheim.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE Publications.
- Goodson, I.F., & Hargreaves, A. (red.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739–2013*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hernes, G. (2016, 22. januar). Samfunnets store spill. *Morgenbladet*.
- Hoem, K. (2016, 28. november). Norskpensum på villspor. *NRK Ytring*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Karlsen, O. (2016, 9. desember). Literacy, vankunne og ukunne. *Dag og Tid*.
- Kaspersen, P. (2012a). Indledning. I N.F. Elf, & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den?* (s. 11–28). Oslo: Novus
- Kaspersen, P. (2012b). Omfunktioneringer: En analyse av unge modersmåslæreres profesjonelle identitet i den postmoderne skole. I N.F. Elf, & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den?* (s. 190–214). Oslo: Novus.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Ph.d.-avhandling, NTNU, Trondheim.
- Krogh, E., Penne, S., & Ulfgard, M. (2012). Oppsummering. *Den nordiske skolen, fins den?* I N.F. Elf, & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den?* (s. 244–258). Oslo: Novus.
- Larsen, D.E.U. (2015a, 15. desember). Kultur på vei ut av skolen. *Klassekampen*.
- Larsen, D.E.U. (2015b, 17. desember). Skviset ut av læreplanen. *Klassekampen*.
- Larsen, D.E.U. (2015c, 23. desember). Ser tegn til forfall. *Klassekampen*.
- LNU (1984). *Norskfaget i skole og lærerutdanning. Utgreiing fra ei arbeidsgruppe nedsatt av Landslaget for norskundervisning (LNU)*. Oslo: LNU.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander, & J.C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moslet, I. (2009). Norsk lærer. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 23–35). Oslo:

- Universitetsforlaget.
- Nicolaisen, B.K. (2016, 23. desember). Utskilling og deltaking i norskfaget. *Dag og Tid*. Hentet fra <https://www.dagogtid.no/fra-debatten-om-norskfaget/>
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Nussbaum, M.C. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press.
- Nyhus, J.Ø., Øvern, I., & Talsethagen, A.S. (2016, 12. desember). Litteraturkritiker på villspor. *NRK Ytring*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/litteraturkritiker-pa-villspor-1.13271591>
- OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Ongstad, S. (2017) Forsøksrådet og LNU. Et lite bidrag til LNUes tilblivelseshistorie. *Norsklæreren* 1, s. 70-73.
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces* 17(4), s. 457-467.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i norske klasserom. I N.F. Elf, & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den?* (s. 32-58). Oslo: Novus.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Savigny, E.v., Schatzki, T.R. & Knorr-Cetina, K. (red.) (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Sawyer, W & van de Ven, P.-H. (2006). Starting points: Paradigms in mother-tongue education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 7(1), s. 5-20.
- Scholes, R. (1998). *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Disziplin*. New Haven: Yale UP.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Simenstad, L.M. (2013, 26. oktober). Da Ibsen forsvant fra pensum. *Klassekampen*.
- Simon, H.A. (1972). Theories of bounded rationality. *Decision and organization* 1(1), s. 161-176.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Smidt, J. (2015, 22. desember). Norskfaget og litteraturen – en oppklaring. *Klassekampen*.
- Sockett, H.T. (1996). Teachers for the 21st century: Redefining professionalism. *NASSP Bulletin* 80(580), s. 22-29.
- Solbu, K.R. (2016, 10. desember). Norskfaget. *Klassekampen*.
- Sumara, D. (2002). *Why Reading Literature in School Still Matters: Imagination, Interpretation, Insight*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3), s. 245-283.
- Ulfsgard, M. (2012). Den polyparadigmatiske modersmållæreren: Inte «antingen eller» utan «både och». Om den komplekse legitimeringen av modersmålsämnet. I N.F. Elf, & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den?* (s. 122-145). Oslo: Novus.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidens norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf>
- Utdanningsnytt. (2016). Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap. (2016, 2. september). Hentet 25. oktober 2017, fra <http://www.utdanningsnytt.no/magasinet/2016/september/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/>
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction*. Ohio City: Ohio State University.
- Aase, L. (2012). Fagdidaktisk refleksjon som balansepunkt i sprikende profesjonsforventninger. I N.F. Elf, & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den?* (s. 146-167). Oslo: Novus.
- Aase, L. (2017) 40 år på 40 minutter. *Norsklæreren* 2, s. 16-20.