

Læreres forståelse av dybdeløring som forutsetning for enhetsskolen

Legitimeringen og rekontekstualiseringen av dybdeløring i LK20

Hans Marius Eitland Nagy



Masteroppgave

Våren 2021

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Forord

Et spesielt masterstudium går mot slutten, og mine studievenner og jeg har omsider klart å stable på beina hver vår masteroppgave. En master skrives ikke av seg selv, og da er det bare rimelig, og selvsagt litt pretensiøst, å takke alle som sørget for at det gikk. Til å begynne med vil jeg takke de ti lærerne som tok seg fri fra en allerede travel hverdag. Siden koronavirus-pandemien brøt ut i Norge har lærere landet rundt stått i det på en måte få andre har.

En stor takk må også rettes til dem som bidro til at et ganske langtekkelig rekrutteringsarbeid ble, vel, mindre langtekkelig. Takk til deg som annonserte mitt masterprosjekt med iver og den største selvfølgelighet. Takk til deg som tipset meg om ulike facebook-grupper. Takk til deg som for n'te gang brukte skolens interne mailsystem for å fortelle om nok en student ute etter informanter. Og ikke minst takk til dere som rekrutterte informanter for meg.

Jeg vil også benytte anledningen til å verdsette dem som har gjort hverdagen mer overkommelig det siste året. Anne, takk for at du har holdt ut mitt mastermas og min generelle korona-nevrotisisme. Takknemlighet må også rettes mot mine foreldre, for engasjement, økonomisk støtte, husrom og hjerterom. Også kollektivet må nevnes, for å ha gjort et år med nedstengning mer sosialt enn hva jeg kunne forvente. Hønsefrikassé, Mesternes Mester, puslespill og dårlig tv er kun noen høydepunkt. En spesiell takk går til mine studievenner på lesesalen. Tone, Malene, Karolin, Steffen, Mathilde, Trude, Hildegard og Johanne, dere har gjort hverdagene på lesesalen til noe å se fram til. Alle spennende diskusjoner, rare utsagn og hysteriske liksom-men-også-ekte-sammenbrudd vil stå igjen som gode minner.

Til slutt vil jeg takke Ole Johnny, min veileder, for konstruktive tilbakemeldinger og for å oppmuntre til selvstendighet. Mest av alt vil jeg imidlertid takke for din tålmodighet, for at du leste gjennom en oppgave dobbelt så lang som denne, og for å alltid være tilgjengelig.

Bergen 27. juni 2021

Hans Marius Eitland Nagy

Sammendrag

Dybdelæring er et nøkkelord i grunnopplæringens nye læreplanreform (LK20), og innebærer blant annet at elevene skal lære «å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet 2017b, 11). Til tross for at dybdelæring ikke representerer ‘nye’ ideer, innebærer rekontekstualiseringen av konseptet i læreplanverket at fagenes omfang reduseres, fagenes kjerne styrkes, og at sammenhengen mellom fag tydeliggjøres. I denne oppgaven argumenterer jeg for at den offentlige rekontekstualiseringen av dybdelæringsbegrepet, må ses i sammenheng med intensjonen om å sikre en omstillingsdyktig arbeidsstyrke i et samfunn der endringstakten antas å øke (Kunnskapsdepartementet 2016, 6). Basert på dette, argumenterer jeg for at den offentlige dybdelæringsdiskursen orienteres mot enhetsskolens nytteperspektiv, snarere enn integrasjonsmotiv (Telhaug og Mediås 2003).

Dette utgjør grunnlaget for denne studien, som mer konkret undersøker hvordan norske grunnskolelærere forstår dybdelæring. Har de overtatt den samme nytteorienteringen i sine legitimeringer og rekontekstualiseringer av begrepet, og hva kan det si oss om enhetsskolens kompromiss mellom integrasjon og nytte? For å besvare masteroppgavens forskningsspørsmål baseres analysen på ti kvalitative, semistrukturerte intervju med ungdomsskolelærere fra seks ulike skoler, og et sosialkonstruktivistisk-teoretisk rammeverk, som erkjenner at læreres diskursive og ideologiske posisjoner kan være delvis konstituerende for enhetsskolen. Bakgrunnen for et slikt fokus på lærere er tosidig; 1) Det er få empiriske studier av hvordan lærere forstår og gjør dybdelæring etter implementeringen av LK20; 2) Det er lærerne som fortolker og oversetter dybdelæring til faktisk undervisning.

Det første analysekapittelet viser at informantene anvender en moderat nytteorientering i sine legitimeringer av dybdelæring. På den ene siden, og i større grad enn den offentlige dybdelæringsdiskursen, ilegger informantene dybdelæring sosiale og emosjonelle fordeler, og med det inkluderingsverdier. På den annen side legitimerer informantene dybdelæring – dvs. færre emner, utforskende og elevstyrt fordypning, samt tverrfaglighet – fordi det skaper bedre, mer varig, autentisk og anvendbar forståelse enn hva tilfellet er for mer kunnskapsoverførende undervisningspraksiser (overflatelæring). Selv om dybdelæring ilegges sosiale og emosjonelle fordeler, er informantenes kognitive legitimeringer til syvende og sist mer gjennomgående i intervjumaterialet. Dybdelæring verdsettes hovedsakelig fordi det gir kognitiv avkastning for

eleven, og ikke for fellesskapet. Det er min oppfatning at lærernes kognitive legitimeringer av dybdeløring kan sies å støtte opp under intensjonen om å skape omstillingsdyktighet.

I tillegg til å stå i en viss motsetning til enhetsskolens integrasjonsmotiv, kan lærernes moderate nytteorientering sies å utfordre enhetsskolen, som teoretisk begrep, på to måter. For det første kan det virke som informantenes legitimeringer av elevsentrert fordypning og et mer autentisk læringsutfall følger et individualistisk rasjonale (Skarpenes 2005), som kan sies å stå i motsetning til enhetsskolens fellesskaps- og likhetsverdier. For det andre, ved å verdsette dybdekunnskap og kognitiv avkastning som viktigere enn faktakunnskap, faglighet og allmennkunnskap, bryter informantene med enhetsskolen i en kunnskapsintegrerende forstand. Disse posisjonene henter sin autorisasjon fra den offentlige dybdeløringdiskursen, som tegner et bilde av at samfunnet endrer seg raskere enn før, og at for mye felles innhold skaper stofftrengsel og overflatisk forståelse av fakta.

Det andre analysekapittelet illustrerer for det første hvordan nytteorienteringen vises i læreplanverket. Rent konkret illustrerer jeg hvordan de nye læreplanene i matematikk, naturfag og samfunnsfag er endret, på forskjellige måter, etter intensjonen om å lette stofftrengselen og tilrettelegge for dybdeløring. For det andre understreker informantene at de har et utvidet ansvar for å rekontekstualisere dybdeløring i årsplaner, ukeplaner og undervisningspraksis. Spesielt måten dybdeløring er rekontekstualisert i naturfag- og samfunnsfagplanen (færre og mindre konkrete kompetansemål, samt tverrfaglige emner), ledsages av en opplevelse av økt 'frihet' for noen av lærerne. Dette skyldes muligens at færre kompetansemål, i tillegg til å legge til rette for dybdeløring, identifiseres som en måte å gi lærere profesjonell frihet (NOU 2015: 8, 63). Selv om lærernes innholds- og metodefrihet kan innebære en svekket enhetsskole, i en standardisert og institusjonell forstand, argumenterer jeg, i tråd med det teoretiske rammeverket, for at informantenes opplevelse av frihet utgjør en distinkt legitimering av dybdeløring. Moderat nytteorientering til tross, lærernes legitimeringer av dybdeløring blir noe som paradoksalt nok viderefører læreplanverket som styringsprinsipp for enhetsskolen.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 DYBDELÆRING I LK20	1
1.2 ENHETSSKOLEN SOM INSTITUSJON OG IDEOLOGI	2
1.3 EN SOSIALKONSTRUKTIVISTISK TILNÆRMING TIL FORSKNING – TEORI OG METODE	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	3
2.0 AVGRENSNING OG TEMATISERING	5
2.1 ENHETSSKOLEN – ET KOMPROMISS MELLOM INTEGRASJON OG NYTTE	5
2.2 NYERE REFORMHISTORIE – ET BRUDD MED ENHETSSKOLEN?	7
2.3 LK20 – EN FORNYELSE AV KUNNSKAPSLØFTET	10
2.4 DEN OFFENTLIGE DYBDELÆRINGSDISKURSEN	13
2.4.1 Innledning.....	13
2.4.2 Dybdelæring vs. overflatelæring i grunnlagsdokumentene	14
2.4.3 Dybdelæring vs. overflatelæring i læreplanverket: Stofftrenghet, færre kompetansemål og kjerneelementer	16
2.4.4 Tverrfaglig dybdelæring	18
2.4.5 En kognitiv forståelse av dybdelæring.....	19
3.0 TEORETISK RAMMEVERK	22
3.1 VALG AV TEORETISK RAMMEVERK.....	22
3.2 BERGER OG LUCKMANN: INSTITUSJONALISERING OG LEGITIMERING	24
3.3 BOLTANSKI OG THÉVENOT: LEGITIMERING, KRITISKE SITUASJONER OG VERDIORDENER.....	26
3.4 BERNSTEIN: REKONTEKSTUALISERING OG DEN PEDAGOGISKE DISKURS.....	29
4.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	32
4.1 VALG AV METODE: EN SOSIALKONSTRUKTIVISTISK TILNÆRMING TIL DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	32
4.2 UTVALG OG INFORMANTER	35
4.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	36
4.4 BEHANDLING OG ANALYSE AV DATAMATERIALET	38
4.5 VURDERING AV FORSKNINGENS GENERALISERBARHET, RELIABILITET OG VALIDITET	39
4.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	42
5.0 ANALYSE: ENHETSSKOLENS IDEOLOGISKE FUNDAMENT UTFORDRES?	44
5.1 INNLEDNING	44
5.2 LÆRERNES KRITISERING AV STOFFTRENGSEL OG OVERFLATELÆRING.....	45
5.3 LEGITIMERINGEN AV DYBDELÆRING	49
5.3.1 Dybdelæring som kognitiv læring.....	50
5.3.2 Dybdelæring som tverrfaglig læring.....	54
5.3.3 Dybdelæring som sosial og emosjonell læring	59

5.4 MARKERER LÆRERNES LEGITIMERING AV DYBDELÆRING ET BRUDD MED ENHETSSKOLEN?	62
5.4.1 Sammenfatning og implikasjoner.....	62
5.4.2 Skolens samfunnsmandat.....	65
6.0 ANALYSE: ENHETSSKOLEN SOM FELLES OG STANDARDISERT INSTITUSJON.....	68
6.1 INNLEDNING	68
6.2 REKONTEKSTUALISERINGEN AV DYBDELÆRING.....	69
6.2.1 Samfunnsfag: Færre kompetansemål, åpne kompetansemål og tverrfaglighet	69
6.2.2 Naturfag: Færre kompetansemål, åpne kompetansemål og tverrfaglighet.....	73
6.2.3 Matematikk: Mindre repetisjon og utforskende metoder.....	76
6.3 DYBDELÆRING – EN REALITET?	81
6.3.1 Foreløpig sammenfatning.....	81
6.3.2 En ufullstendig implementering av dybdelæring?	82
6.3.3 Frihet og frihet, fru Blom?.....	86
6.4 DYBDELÆRING – EN LEGITIMERING AV LÆRERPROFESJONEN?	90
7.0 KONKLUSJON.....	93
7.1 OPPSUMMERING	93
7.2 GENERALISERING OG RELEVANS	97
7.3 TIL ETTERTANKE	98
LITTERATURLISTE	99
VEDLEGG.....	108
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV.....	108
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE – INTERVJURUNDE ÉN (MATEMATIKKLÆRER)	111
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE – INTERVJURUNDE TO (SAMFUNNSFAG)	113

1.0 Innledning

1.1 Dybdelæring i LK20

Høsten 2020 ble et nytt læreplanverk introdusert i norske skoler. Læreplanformen (LK20), populær kalt *Fagfornyelsen*, fornyer Kunnskapsløftet (LK06) og implementeres både i grunnskoler og videregående skoler, private så vel som offentlige. Fagfornyelsen innfører en rekke endringer, blant annet med formål om å sikre et mer sammenhengende læreplanverk og at opplæringen skal forbli relevant i møte med et stadig endrende samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet 2016). I denne sammenhengen har opplæringens verdigrunnlag og samfunnsmandat blitt utdypet i en ny overordnet del, mens fagplaner har fått ny struktur. De grunnleggende ferdighetene videreføres, og tverrfaglige emner introduseres i alle fag. Fagenes omfang og antall kompetansemål reduseres, samtidig som fagenes kjerne synliggjøres. Styrkingen av fagenes kjerne på den ene siden, og et mer sammenhengende læreplanverk og tverrfaglighet på den andre siden, møtes i Fagfornyelsens mest sentrale begrep; *dybdelæring*.

Dybdelæring er ikke et nytt konsept i faglitteratur om utdanning. *Ludvigsenutvalget* får likevel æren for å ha introdusert konseptet til norsk skolediskurs gjennom sine offentlige utredninger (Dahl og Østern 2019, 39). Det var utvalgets to utredninger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8) som la grunnlaget for Meld. St. 28 (2015-2016)¹, og som en må anta utgjorde utgangspunktet for læreplanarbeidet med Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet 2019c). Ludvigsenutvalget definerte ikke bare dybdelæring, men satt det opp som en motsetning til overflatelæring, og argumenterte for at skolen burde ha *mer* dybdelæring og mindre overflatelæring (Dahl og Østern 2019, 40). Argumentet bygger på ideen om at 1) stofftrengsel og for mange kompetansemål hindrer dybdelæring, og 2) dybdelæring skaper utvikling og forståelse «i og på tvers av fag, og er avgjørende for dem når de senere skal fungere godt som arbeidstakere og selvstendige samfunnsborgere i et mer komplekst samfunn» (NOU 2014: 7, 10).

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i disse begrunnelsene, som jeg anser som en nytteorientert legitimering av dybdelæring som står i motsetning til enhetsskolens integrasjonsmotiv (Telhaug og Mediås 2003). Denne nytteorienteringen er endatil rekontekstualisert i det nye læreplanverket. Etter en grundigere påvisning av dette i oppgavens

¹ Fra nå av, kun *Stortingsmelding 28*.

første deler, vil jeg forfølge oppgavens sentrale forskningsspørsmål: Hvordan forstår norske grunnskolelærere begrepet dybdelæring? Har de overtatt den samme nytteorienteringen i sine legitimeringer og rekontekstualiseringer av begrepet? Markerer grunnskolelærernes forståelser av dybdelæring en fortsettelse eller et brudd med enhetsskolens ideologiske og institusjonelle kompromiss mellom integrasjon og nytte?

1.2 Enhetsskolen som institusjon og ideologi

Selv om Fagfornyelsen innføres på alle nivåer,² er det offentlige grunnskoler som utgjør hovedfokuset i denne studien. Den norske grunnskolen er en del av et omfattende og samordnet skolesystem, som i faglitteraturen gjerne omtales som *enhetsskolen* (Thue 2019, 2017; Smette 2017; Hermansen 2017; Volckmar 2016; Skarpenes 2014). Institusjonelt kan begrepet sies å referere til et offentlig utdanningssystem som er felles for alle barn, uansett sosial bakgrunn, og som ikke organiserer undervisningen etter prestasjon, evne eller lignende (Sass 2020, 636).³ Enhetsskolen, i en slik institusjonell forstand, er resultatet av en historisk utvikling fra et differensiert og fragmentert skolesystem på 1700-tallet, til felles, obligatorisk 10-årig grunnopplæring ved inngangen av det 21. århundre (Volckmar 2016).

Enhetsskolen som en institusjon ledsages imidlertid av et ideologisk fundament. På et overordnet, generelt nivå har norsk utdanningspolitikk vært preget av en kamp om og mellom de to hovedmotivene *integrasjon* og *nytte*, hvorav førstnevnte dreier seg om sosial inkludering, fellesskap, nasjonal felleskultur og demokratisk oppdragelse, og sistnevnte dreier seg om økonomisk eller instrumentell avkastning for eleven, samfunnet og arbeidsmarkedet (Telhaug og Mediås 2003, 13-14). I denne oppgaven forstår jeg enhetsskolens ideologiske fundament som et kompromiss mellom integrasjonsmotivet og nytteperspektivet.⁴ I senere år har forskere påpekt at integrasjonsmotivet utfordres av nyliberalistisk tankegods, noe som spesielt gjorde seg gjeldende i innføringen av LK06 (Volckmar 2016; Tønnessen 2011; Haug og Bachmann 2007). Kunnskapsløftet, som nå fornyes, ble i 2006 innført i et såkalt «nyliberalt kunnskapsregime» (Skarpenes 2011, 296), der måling, dokumentering, testing, konkurranse og kvalitetssikring er stikkord (Haug og Bachmann 2007, 272).

² Fagfornyelsen innføres på 1.-9. trinn og Vg1 høsten 2020, 10. trinn og Vg2 høsten 2021 og på Vg3 høsten 2022 (Utdanningsdirektoratet 2020b).

³ Selv om Sass (2020) omtaler «comprehensive school» fungerer definisjonen bra for min oppgave.

⁴ Smette (2017) omtaler dette som en spenning mellom sosial utjevning og konkurranse.

1.3 En sosialkonstruktivistisk tilnærming til forskning – teori og metode

Selv om dybdelæring legitimeres med referanse til nytteperspektivet i den offentlige dybdelæringsdiskursen, vet vi lite om hvordan dybdelæring forstås og gjøres i norske skoler etter innføringen av de nye læreplanene. Læreplanverket anerkjenner at «Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål» (Kunnskapsdepartementet 2017b, 18). Dette nødvendiggjør, slik jeg ser det, et empirisk fokus på lærere, som er aktørene som fortolker og oversetter læreplanene til faktisk undervisning.

At lærernes egne fortolkninger anerkjennes som relevante for å belyse institusjonelle elementer av enhetsskolen bygger på en sosialkonstruktivistisk-teoretisk forståelse. Kort forklart antas diskursive handlinger og legitimeringer å produsere, opprettholde og/eller endre institusjonen de selv er en del av. I denne sammenheng har jeg vektlagt institusjonaliseringsperspektivet til Berger og Luckmann (2011), hvor legitimering, kategorisering og typeinndeling av individer blir sett på som essensielle elementer med tanke på hvordan en institusjon konstrueres og opprettholdes. I tillegg bruker jeg Bernstein (2000) sine begrep *rekontekstualisering* og *pedagogisk diskurs*. Dersom den pedagogiske diskurs utgjør en distinkt måte å snakke om noe på i utdanningsfeltet, dvs. en spesifikk del av det fulle meningspotensialet, er *rekontekstualisering* prosessen der andre diskurser transformeres for utdanningsfeltet. Til slutt benytter jeg Boltanski og Thévenots (1999) teori om hvordan noe legitimeres ved å referere til prinsipielle verdiordener.

Siden diskursive handlinger og legitimeringer antas å produsere og opprettholde institusjoner, og siden det er lærere som til slutt realiserer og rekontekstualiserer sentralt gitte mål, vurderer jeg kvalitative forskningsintervju med lærere som spesielt fruktbart. I denne sammenheng har jeg intervjuet ti ungdomsskolelærere fra seks ulike skoler. Analysen følger en diskursanalytisk tilnærming.

1.4 Oppgavens struktur

I *kapittel to* rammer jeg inn masteroppgavens tematiske fokus. Jeg gir en kort innføring i norsk utdanningshistorie, med spesielt fokus på enhetsskolen som institusjon og ideologi, før jeg redegjør for det jeg kaller *den offentlige dybdelæringsdiskursen*.

I *kapittel tre* presenterer jeg masterprosjektets teoretiske rammeverk. Jeg gjør først rede for Berger og Luckmann (2011) sin sosialkonstruktivistiske(/fenomenologiske) tilnærming til institusjoner. Jeg utdyper så denne tilnærmingen med Boltanski og Thévenot (1999) sin pragmatiske legitimeringsteori og Bernstein (2000) sin teori om rekontekstualisering og den pedagogiske diskurs.

I *kapittel fire* forklarer og begrunner jeg metodiske valg tatt før, under og etter datainnsamling. Jeg argumenterer for at jeg har latt en sosialkonstruktivistisk-teoretisk forståelse prege de fleste metodologiske vurderingene, fra valg av det kvalitative forskningsintervjuet til en diskursanalytisk tilnærming til intervjumaterialet.

Kapittel fem og seks utgjør analysen. Analysen er delt i to for å kunne undersøke enhetsskolen i en både ideologisk og institusjonell forstand. I *kapittel fem* undersøkes lærernes legitimeringer av dybdelæring opp mot den offentlige dybdelæringsdiskursen, og opp mot enhetsskolens ideologiske kompromiss mellom integrasjon og nytte. Jeg argumenterer for at utvalget legitimerer dybdelæring bredt, både med henvisning til kognitiv nytte, tverrfaglig autentisitet, samt emosjonelle og sosiale fordeler. Videre hevder jeg at selv om utvalget *ikke* eksplisitt legitimerer dybdelæring etter dets evne til å skape omstillingsdyktighet, kan deres moderate nytteorientering likevel sies å støtte opp under intensjonen.

I *kapittel seks* konkretiseres lærernes rekontekstualisering av dybdelæring. Jeg viser hvordan dybdelæring ikke bare kan sies å være rekontekstualisert i læreplanene for fag, men også i lærernes egne årsplaner og undervisningspraksiser. Jeg argumenterer for at rekontekstualiseringen av dybdelæring ledsages av en opplevelse av frihet for læreren, som i tur virker anerkjennende for lærernes profesjonelle skjønnsutøvelse.

I *kapittel syv* drøfter jeg kort implikasjonene fra analysekapitlene opp mot enhetsskolens ideologiske fundament, før jeg diskuterer hvorvidt det er mulig å gjøre noen generelle påstander.

2.0 Avgrensning og tematisering

Med et ferskt læreplanverk, er det, ikke overraskende, lite forskning på temaet. Det er riktignok en del nye læreplanstudier med fokus på utdanningspolitikk, kunnskapssyn og/eller ideologiske aspekter. Noen av disse tar for seg dybdelæring. Hvordan lærerne selv forstår, og forhandler om, den nye læreplanen og dybdelæring, er det imidlertid lite forskning på.⁵ Det er likevel mulig å ramme inn oppgaven i en forskningsmessig kontekst. For det første er LK20 forankret i norsk utdanningshistorie. En rekke teoretikere – historikere, pedagoger og sosiologer – har forsøkt å forklare grunnskolens utvikling som et resultat av skifter mellom kunnskapsregimer og ideologiske motiv (Volckmar 2016; Skarpenes 2011, 2005; Telhaug og Mediås 2003). For det andre forklares og begrunnes dybdelæring i grunnlagsdokumentene og i læreplanverket. Dette utgjør det jeg kaller den *offentlige dybdelæringsdiskursen*.⁶

Den offentlige dybdelæringsdiskursen er tilgjengelig først og fremst gjennom Ludvigsenutvalgets to offentlige utredninger, Stortingsmelding 28, læreplanverket og utdanningsdirektoratets nettsider. Læreplanverket har i tur forskriftstatus i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet u. å.), som både grunnopplæringen og videregående opplæring er underlagt (Opplæringsloven, § 1-2, 1998), og setter et tydelig rammeverk for skolens innhold og undervisning. Dybdelæring defineres og legitimeres dermed innenfor statens og skolens institusjonelle rammer - rammer som jeg i denne oppgaven beskriver som enhetsskolens institusjonelle rammer. Som Volckmar (2016, 11) påpeker, er ikke disse rammene gitte, men kommer fra en lang rekke politiske beslutninger som er sosiokulturelt og historisk betingede. Dette er ikke bare selve hovedmotivet bak en historisk redegjørelse av grunnskolen, men er også grunnen til et dobbelt fokus på institusjon og ideologi.

2.1 Enhetsskolen – et kompromiss mellom integrasjon og nytte

Enhetsskolens utvikling kan, noe forenklet, forklares som en utvikling fra et fragmentert og standsdifferensiert skolesystem på 1700-tallet, til et samordnet og enhetlig skolesystem som kulminerte med 90-tallets utdanningsreformer (Volckmar 2016). Inspirert av ideologisk tankegods fra pietismen på 1700-tallet, sosialliberalisme på slutten av 1800-tallet, og

⁵ Så sent som i høst ble det publisert en sosiologisk studie av lærernes forståelser av det gamle læreplanverket (Andresen 2020).

⁶ Begrepet er inspirert av Bernsteins (2000) *pedagogiske diskurs*. Sjekk teorikapittelet.

sosialdemokratiet på 1900-tallet, har det norske skolesystemet blitt reist som offentlig, felles og obligatorisk; Fra kristen-moralske, oppdragende allmueskoler i 1739, via folkedannende femårige folkeskoler ved slutten av 1800-tallet, til lovfestet rett til 13-årig skolegang i 1997 (Volckmar 2016; Tønnessen 2011; Telhaug og Mediås 2003). *Venstre* var, etter parlamentets innføring i 1884, pådriverne for mye av enhetsskolens utvikling i 1880- og 1890-årene (Thue 2017, 96; Volckmar 2016, 40). Perioden fra 1884 til 1935 blir av Slagstad (1998, referert i Telhaug og Mediås 2003) omtalt som *Venstrestaten*. Jeg vil imidlertid fokusere på enhetsskolen slik den vokste fram under *Arbeiderpartistaten*, som et sosialdemokratisk prosjekt og et kompromiss mellom integrasjon og nytte.

Som en videreføring av Venstrestatens enhetsskoleprosjekt vedtok den nylig innvalgte arbeiderpartiregjeringen i 1935 at middelskolen skulle bygge på en felles, gratis syvårig folkeskole. Middelskolen var imidlertid differensiert, med en akademiskorientert realskole, og en yrkesrettet framhaldsskole (Volckmar 2016, 42, 47). Dette endret seg imidlertid i 1969, da den differensierte middelskolen ble absorbert inn i en ny niårig obligatorisk grunnskole, med et selvstendig ungdomstrinn (134). Den nye grunnskolen skulle være samfunnsintegrerende, ved å være felles for alle, uavhengig av sosial bakgrunn (135).

Selv om den niårige grunnskolen ble endelig innført under en borgerlig regjering, var skoleordningen et resultat av en lengre prosess som startet med et vedtak på Arbeiderpartiets landsmøte i 1953 (Volckmar 2016, 59-62). Med unntak av okkupasjonsårene, da regjeringen var i eksil, var Arbeiderpartiet utenfor regjeringsposisjon kun fire uker mellom 1935 og 1965 (Volckmar 2016, 54). Denne perioden har av Slagstad (1998, referert i Telhaug og Mediås 2003, 27) blitt omtalt som *Arbeiderpartistaten*. Under dette regimet inngikk utbyggingen av enhetsskolen (først fra 5 til 7 år, så fra 7 år til 9 år) i det som kan omtales som et «sosialdemokratisk skoleprosjekt» (Volckmar 2016, 134). Begrunnelsene for dette var blant annet at en slik skole ville være allmenndannende og gi alle elever, uavhengig av bakgrunn, muligheten til å delta i samfunnet og demokratiet (47).

Til nå har jeg tegnet et bilde av grunnskolens utvikling som mer eller mindre sammenhengende fra et fragmentert til et samordnet og samfunnsintegrerende skolesystem. Arbeiderpartistaten var imidlertid også sterkt påvirket av instrumentalistiske motiv. Da

Arbeiderpartiet kom i regjeringsposisjon var partiet ideologisk transformert. Fra et revolusjonært klasseparti med inspirasjon fra Russland hadde Arbeiderpartiet blitt mer folkelige med mål om modernisering av industrien og utbygging av velferdsstaten (Volckmar 2016, 48-49).

Etter økonomiske krisetider på 1930-tallet, og som et steg i gjenreisningen av landet etter andre verdenskrig, skulle staten sørge for nasjonaløkonomisk vekst ved å regulere økonomien, modernisere industrien, og få arbeidere ut i det industrialiserte arbeidsmarkedet (Volckmar 2016, 56-57). Et modernisert arbeidsmarked trengte arbeidskraften og kompetansen som flere utdannede elever ville gi (83). Utdanning ble slik ansett som en samfunnsøkonomisk investering som ville gi økt avkastning (80). Grunnskolen fikk dermed en økonomisk-instrumentell orientering som sto i et balansert, men motstridig, forhold til grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon (143). Sosialdemokratiet innebar ikke bare et institusjonalisert klassekompromiss mellom arbeid og kapital (Wahl 2009), men, gjennom enhetsskoleprosjektet, også et kompromiss mellom integrasjon og nytte.

Til slutt vil jeg trekke fram at det i Arbeiderpartistaten vokste en reformteknokratisk ideologi som tilsa at politisk styring skulle grunnlegges i vitenskapen (Volckmar 2016, 57). Med en positivistisk tilnærming til forskning skulle en opparbeide seg sikker kunnskap å bygge politikk på. Sosialøkonomien skulle i dette henseendet sørge for sikker kunnskap om økonomisk vekst og fordeling, mens pedagogikken skulle sørge for sikker kunnskap om hvordan undervisningen burde organiseres og tilpasses elevenes utvikling og anlegg (Slagstad 1998, referert i Volckmar 2016, 57).

2.2 Nyere reformhistorie – et brudd med enhetsskolen?

Selv om sosialdemokratiets gullalder antas å være i 50- og 60-årene hersker en viss konsensus om at sosialdemokratiets hegemoni strekker seg lengre. Ifølge Slagstad (1998, referert i Telhaug og Mediås 2003) videreføres det sosialdemokratiske regimet selv om det endrer karakter fra 70-tallet. Telhaug og Mediås (2003, 205) trekker illustrerende fram hvordan Per Bortens regjering videreførte 'sosialdemokratisk politikk' ved å innføre folketrygden i 1966. Dessuten var 90-tallsreformene på mange måter et forsøk på å styrke enhetsskolen. Likevel

finnes et motstridende narrativ i faglitteraturen og sosiologisk teori: på slutten av det 20. århundret utfordres sosialdemokratiet av nyliberalismen, markedsorienterte styringsformer, globalisering, individualisering, kunnskapsvekst og mer.⁷

Det *doble* narrative kan illustreres ved å vise til M74, som kan sies å ha både videreført og brutt med det sosialdemokratiske enhetsskoleprosjektet. Mens etableringen av en niårig grunnskole i 1969 bidro til økt organisatorisk samordning, introduserte M74 for første gang en omfattende og generell del av læreplanverket, som til en viss grad innebar et tydeligere rammeverk for skolen (Engelsen 2020, 209). På den annen side oppsto det, i lys av de nyradikale bevegelsene (f. eks studentopprøret eller miljøbevegelsen) på 60- og 70-tallet, kritikk av Arbeiderpartistatens teknokratiske styring og økonomisk-instrumentelle tilnærming til enkeltindividet (Volckmar 2016, 73; Skarpenes 2005, 421). Kritikken fikk til slutt innflytelse på den endelige læreplanen, ved at lærere og skoler fikk betydelig autonomi i valg av faglig innhold og lærestoff under M74 (Engelsen 2020, 209). Revisjonen av M74 (M87) videreførte desentraliseringen av innhold, men poengterte at det var skolekollektivet, ikke enkeltlæreren, som skulle utvikle lokale læreplaner og tilpasse opplæringen (210).

Som svar på den nyliberale globaliseringen og en mer kunnskapsbasert markedsøkonomi, ble investering i utdanning oppfattet som en måte å gi Norge et konkurransefortrinn (Volckmar 2016, 107). I tråd med det doble narrative ble løsningen for arbeiderpartiregjeringene mellom 1990 og 1997 – med Gudmund Hernes⁸ i spissen – å styrke grunnskolens kunnskapsgrunnlag, heve befolkningens kompetanse og slik utvide enhetsskoleprinsippet (135). Institusjonelt viste dette seg klart ved at 1) elever fikk en lovfestet rett på treårig videregående opplæring (Tønnessen 2011, 115), og 2) skolestart ble nedjustert fra syv til seks år, hvilket utvidet grunnskolen til den tiårige strukturen vi har i dag (Volckmar 2016, 87). Nittitallsreformene sørget for at enhetsskolen på mange måter ble utvidet fra 9-årig til 13-årig (97).

Samtidig ønsket Hernes å styrke innholdsdimensjonen i skolen, gjennom et tydeligere, mer standardisert og samordnet læreplanverk. Dette var delvis et motsvar på desentraliseringen av

⁷ Dette harmonerer med narrative om at den norske velferdsmodellen, eller klassekompromisset, utfordres av nyliberalisme og globalisering fra slutten av det 20. århundret (Olsen 2017; Wahl 2009; Dølvik mfl. 2007).

⁸ Gudmund Hernes var kirke-, utdannings og forskningsminister fra 1990 til 1995 under Gro Harlem Brundtlands tredje regjering (Telhaug og Mediås 2003, 310-311).

innhold under M74 og M87 (Volckmar 2016, 94), og delvis et forsøk på å kompensere for en framvoksende individualisme og multikulturalisme (144). En ny generell del av læreplanverket, felles for både grunnskolen og videregående opplæring, ble utviklet (95). I tillegg ble fagplanene mer detaljerte og standardiserte, og lærerne mindre autonome enn det som var tilfellet under M74 og M87. Begrunnelsen for dette var at med mer detaljerte planer ville det bli enklere for skolen og lærere å tilpasse opplæringen i tilstrekkelig grad for å oppnå *resultatlikhet* (108-109), og at enhetsskolen skulle være lik hvor enn i landet du var (Haug og Bachmann 2007, 270). Standardiserte, detaljerte læreplaner var ifølge Hernes solidariske, ved at alle ville få samme kultur- og kunnskapsgrunnlag (Volckmar 2016, 108-109).

Det er dog mulig å belyse to aspekter ved L97 som til dels markerer et brudd med enhetsskolen som et sosialdemokratisk prosjekt. For det første kan man bestride at resultatlikhet forutsettes av ulik behandling (Haug og Bachmann 2007, 274). I tråd med Skarpenes (2005) kan en slik forståelse av læring sies å følge en viss individualistisk autentisitetforståelse, der opplæringen potensielt ivaretar elevens forskjellighet. For det andre innebar L97 en begynnende målstyring i tråd med andre typiske nyliberalistiske trender (Volckmar 2016, 96-97). Detaljerte læreplaner, og en sentralt gitt kanon, kan likevel sies å ha hindret målstyringen til en viss grad (106).

Det er likevel LK06, med et fornyet og økt fokus på økonomiske insentiver, testing og konkurranse, som markerer et tydeligst brudd med enhetsskolen.⁹ PISA-undersøkelsen i 2001, en komparativ analyse utført av OECD, viste at norske elvers lese- og regneferdigheter så vidt var over gjennomsnittet, hvilket var svakere enn forventet (Volckmar 2016, 112). Basert på PISA-sjokket ble et reformarbeid satt i gang for å bedre *kvaliteten* i utdanningen. Med Kristin Clemet¹⁰ og en borgerlig regjering i spissen, gikk Stortinget inn for å tydeliggjøre kunnskapsmål, ansvarliggjøre skoleaktører og gi lærere økt metodefrihet (112-113).

I sammenheng med målet om å styrke kvaliteten i utdanningen, vedtok Stortinget i 2003 et kvalitetssikringssystem, mens nasjonale prøver ble avholdt på spesifikke trinn for første gang i 2004 (Volckmar 2016, 113). Resultatene av de nasjonale prøvene ble senere rangert og

⁹ Til tross for at generell del ble videreført.

¹⁰ Utdannings- og forskningsminister 2001-2005.

publisert (Tønnessen 2011, 152). I 2004 ble Utdanningsdirektoratet etablert og gjort ansvarlig for implementerings- og utviklingsarbeid, kvalitetssikring, evalueringer og mer (Volckmar 2016, 115; Tønnessen 2011, 126). Videre ble målstyring styrket i det nye læreplanverket, gjennom spesifiseringen av kompetansemål i fagene. I tillegg introduserte reformen grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, muntlig, regning og digital kompetanse) i alle fag på alle nivåer (Volckmar 2016, 113), inspirert av internasjonale diskusjoner omkring «21st century skills» (Rødnes og Gilje 2018, 201).

Samtidig som det ble et økt fokus, fra sentralt hold, på målstyring, kompetanser og grunnleggende ferdigheter, skjedde det en desentralisering av innholdet og metodene i skolen, som sto i motsetning til enhetsskoleprosjektet til Hernes (Volckmar 2016, 113). Sentralt gitte kompetansemål, sammen med desentralisering av valg av innhold og metode, innebar et skifte i ansvar. Et kvalitetssikringssystem, med publisering av resultat fra nasjonale prøver, innebar derfor økt konkurranse mellom skoler og lærere. Etter innføringen av LK06 tar derfor enhetsskolen et steg i retning nytte, med en tydeligere nyliberal markedslogikk (Volckmar 2016; Tønnessen 2011, 151).

Selv med et tydeligere innslag av markedsprinsipper, fortsatte likhetsverdier å være viktig. I Meld. St. 16 (2006-2007) ble målstyring, kompetanse, testing og tilpasset opplæring alle legitimert med henvisning til at det skulle kunne utligne sosiale forskjeller. En klassisk sosialdemokratisk målsetting ble nå utformet innenfor en markedstilpasset og nyliberal tankegang (Volckmar 2016, 117-118). Hvordan kan LK20, og mer spesifikt dybdelæring, plasseres i den utdanningshistoriske konteksten? For å finne ut av dette vil jeg fokusere på grunnlagsdokumentene, læreplanverket og læreplanstudier med fokus på LK20.

2.3 LK20 – en fornyelse av kunnskapsløftet

Ludvigsenutvalget, nedsatt av Stoltenberg II-regjeringen i 2013, hadde som mandat å «vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014: 7, 14). Ludvigsenutvalget leverte både en delutredning og en hovedutredning. Førstnevnte presenterer et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag og analyse av relevante, fremtidige kompetanser for grunnopplæringen (NOU 2014: 7). Sistnevnte kommer

med praktiske forslag til hvordan fagene og opplæringen generelt kan endres for å bedre reflektere formålsparagrafen og fremtidige krav til kompetanser. Ifølge Ludvigsenutvalget vil fremtiden stille økte krav om tilegnelse og anvendelse av kunnskap og kompetanser, noe som skal løses ved et økt fokus på *dybdeløring* (NOU 2015: 8, 41).

Utredningene utgjorde så grunnlaget for Kunnskapsdepartementet (2016) sitt arbeid med Fagfornyelsen i Stortingsmelding 28. I åpningskapittelet gis minst tre begrunnelser for reformen: 1) Samfunnet, arbeidslivet og teknologien endres i et økende tempo og fremtiden er uviss. For å sikre at omstillingskostnadene holdes nede, må skolen skape en omstillingsdyktig arbeidsstyrke. Disse påstandene fremmes ved å vise til kunnskapssamfunnet og teknologiske endringer. 2) Migrasjon, mangfold, og nye kommunikasjonsformer utfordrer utdanningssystemet på en slik måte at fornyelse er nødvendig. 3) Det faglige utbyttet av opplæringen er for svakt og frafallet for stort til at man kan fortsette med samme læreplan (Kunnskapsdepartementet 2016, 6). Mens økt mangfold og frafall refererer til integrerings- og inkluderingsverdier, kan framtidsorientering, omstillingsbehov og økt kvalitet forstås som instrumentelle og økonomiske legitimeringer i tråd med nytteperspektivet.

Basert på disse begrunnelsene, og utredningene til Ludvigsenutvalget, slås det i Stortingsmelding 28 fast at Regjeringen ønsker å skape et mer «sammenhengende hele», ved å 1) tydeliggjøre skolens formålsparagraf og verdigrunnlag i en ny Generell del, som i tur skal prege daglig skolevirksomhet; 2) tydeliggjøre hvordan de grunnleggende ferdighetene er integrert i fagene; 3) beholde, men redusere omfanget av, kompetansemål i fag, samtidig som fagets kjerne tydeliggjøres, for å kunne legge til rette for dypere og mer varig forståelse (dybdeløring); 4) begrense for mye overlapp mellom fag, ved å prioritere tverrfaglige emner som anses som viktig for fremtiden (Kunnskapsdepartementet 2016, 6-7). Behovet for bedre sammenheng kan også forstås som en konsekvens av LK06s motstridende innholdsorientering i den generelle delen, og kompetanseorientering i fagplanene (Engelsen 2020, 212; Engelsen og Karseth 2007, 409).

Det ferdige læreplanverket er et svar på flere av de uttalte målsettingene. En ny overordnet lærepanel ble i 2017 vedtatt med hjemmel i opplæringsloven § 1-5, og konkretiserer formålsparagrafens verdigrunnlag for hele grunnoppløringen (Kunnskapsdepartementet

2017b). Dokumentet kan sies å følge et enhetsskoleprinsipp ved å integrere elever i et felles innholds- og verdigrunnlag. Engelsen (2020, 213-214) argumenterer for at dokumentet benytter seg av «skal»-formuleringer oftere enn før, noe som skaper forventninger om måloppnåelse og slik støtter opp under målstyringsideologien.

I tråd med framtidsorienteringen og ønsket om mindre faglig overlapp, introduseres tre tverrfaglige emner; *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap*, og *Bærekraftig utvikling*. Prioriteringen av nøyaktig disse emnene innebærer strømlinjeforming og, slik jeg ser det, økt standardisering av tverrfaglighet. Hva som mer er, alle emnene markerer et sett med «aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement» (Kunnskapsdepartementet 2017b, 13), og er dermed politiske mål – dvs. normative. I så måte kan de tverrfaglige emnene forstås som politisk integrerende. Dessuten henviser folkehelse, demokrati, medborgerskap og bærekraft til samarbeid og fellesskap. Børhaug (2018) trekker dog fram hvordan *samarbeid*, i overordnet del, knyttes til økonomiske insentiver som entreprenørskap og nytenkning.

Videre viser *livsmestring* til en individualistisk forståelse av læring (Skarpenes 2021). Madsen (2020) argumenterer for at livsmestring i større grad vil ansvarliggjøre elevene for egne prestasjoner. I stedet for å endre på stressinduserende praksiser i skolen (karakterpress og konkurranse), innebærer livsmestring at elevene i stedet oppmuntres til å håndtere det som skaper stress. I tillegg knyttes de tverrfaglige emnene til kompetansebegrepet i overordnet del og til kompetansemålene i fagplanene, og innebærer følgelig en nytteorientering.

I tråd med målsettingene er de grunnleggende ferdighetene ikke bare integrert i læreplanene for fag, men forklares og begrunnes også i den overordnede læreplandelen. Fagets sentrale begreper, innhold og metoder er videre prioritert, ved introduksjonen av *kjerneelementer* (Kunnskapsdepartementet 2018). Antall kompetansemål er redusert i flere fag, deriblant samfunnsfag og naturfag (Sætre 2021). I denne oppgaven argumenterer jeg for at styrkingen av fagets kjerne og redusert antall kompetansemål henger sammen med dybdelæring.¹¹

¹¹ Dette utdypes i neste delkapittel.

Et mer sammenhengende læreplanverk har vært et mål gjennom hele utviklingsprosessen. Dette viste seg ved at de tverrfaglige emnene og de grunnleggende ferdighetene ble utviklet som aspekter i overordnet del, og senere integrert i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet 2017c, 8). Mens læreplanverkets overordnede del ble vedtatt i 2017, ble kjerneelementene fastsatt sommeren 2018 (Kunnskapsdepartementet 2018) og de endelige fagplanene fastsatt høsten 2019 (Utdanningsdirektoratet 2019c). Både kjerneelementene og læreplanene ble formet i en åpen, demokratisk prosess, ledet av Utdanningsdirektoratet, med oppnevnte lærere og sentrale skoleaktører i grupper, og flere høringsrunder (Utdanningsdirektoratet 2019c).

2.4 Den offentlige dybdelæringsdiskursen

2.4.1 Innledning

Måten dybdelæringsbegrepet omtales i grunnlagsdokumentene, læreplanverket og utdanningsdirektoratets nettsider utgjør en offentlig, pedagogisk diskurs.¹² Hvordan dybdelæring legitimes og rekontekstualiseres av lærere utgjør en egen lærerstyrt dybdelæringsdiskurs, som i varierende grad kan tenkes å reflektere den offentlige dybdelæringsdiskursen. Mens den lærerstyrte dybdelæringsdiskursen inntar hovedfokuset i analysekapitlene, gir jeg her et kort omriss av den offentlige dybdelæringsdiskursen, slik den foreligger som tekst. Jeg argumenterer for at den offentlige dybdelæringsdiskursen, som er et resultat av en akademisk og politisk rekontekstualisering, hovedsakelig orienterer seg mot enhetsskolens nytteperspektiv.

Inspirert av Ludvigsenutvalgets utredninger, defineres dybdelæring i Stortingsmelding 28:

Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger. (Kunnskapsdepartementet 2016, 14)

Ut ifra sitatet over er det mulig å belyse flere aspekter ved dybdelæring. 1) Dybdelæring kontrasteres til overflatelæring. Dette henger sammen med ideen om at skolen preges av stofftrengsel, noe som antas å hindre dybdelæring. Målet om å tilrettelegge for dybdelæring har ført til reelle endringer i fagplanene, mer spesifikt i form av færre kompetansemål. 2)

¹² Sjekk kapittel 3.4 for en teoretisk redegjørelse av *pedagogisk diskurs* og *rekontekstualisering*.

Dybdelæring dreier seg om å se sammenhenger mellom fag. Rent konkret har sammenhengen mellom fag blitt tydeligere med innføringen av de tverrfaglige emnene. 3) Dybdelæring handler likevel om forståelse av *fag*. Med færre kompetansemål og en tverrfaglig orientering har faget blitt forsøkt styrket med en tydeliggjøring av fagets kjerneelementer. At kjerneelementene prioriteres rundt sentrale begreper og metoder, innebærer at kompetansemålenes konkrete innholdsdimensjon tones ned. 4) Dybdelæring dreier seg om å forstå, se sammenhenger og anvende kunnskap, og er dermed av en kognitiv karakter. I denne oppgaven argumenterer jeg for at det å lære å anvende kunnskap i nye sammenhenger støtter opp under intensjonen om å skape en omstillingsdyktig arbeidsstyrke for en innovasjonsbasert økonomi.

2.4.2 Dybdelæring vs. overflatelæring i grunnlagsdokumentene

Til tross for at dybdelæring kan sies å være et nyord i læreplansammenheng, påpeker flere teoretikere eksplisitt at tankene bak dybdelæring og overflatelæring ikke er nye (Dahl og Østern 2019; Engelsen 2019; Gilje, Landfald og Ludvigsen 2018; Hatlevik 2018). Tvert imot, ved å hevde at «dybdelæring, i motsetning til overflatelæring, har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag» (NOU 2014: 7, 8), eller ved å koble dybdelæring sammen med en elevaktiv læringsprosess og overflatelæring med kunnskapsoverføring (35), griper Ludvigsenutvalget tilsynelatende tilbake igjen til et klassisk skille mellom reformpedagogikk og formidlingspedagogikk.

Mer eksplisitt, og nærliggende i tid, kan ideene omkring dybdelæring og overflatelæring i grunnlagsdokumentene sies å springe ut fra «Students' approaches to learning»-perspektivet (Gilje, Landfald og Ludvigsen 2018; Hatlevik 2018). Perspektivet tilskrives en studie av Marton og Säljö (1976), hvis formål var å identifisere ulike læringsstrategier og -utfall, ved å la universitetsstudenter lese tekstutdrag og svare på spørsmål om innhold. Mens én gruppe studenter hadde en reprodutiv forståelse av læring, med pugging av innholdet som læringsstrategi, forsøkte en annen gruppe studenter å forstå forfatterens intensjon og prinsipielle poeng (Marton og Säljö 1976, 7-8). De to ulike læringsstrategiene ble betegnet som henholdsvis «surface level-processing» og «deep level-processing».

I grunnlagsdokumentene er det likevel Sawyer (2006) det refereres til når dybdelæring og overflatelæring forklares. Ifølge Sawyer (2006, 1) fokuserte undervisning på 1900-tallet på at allvitende lærere skulle overføre mest mulig faktakunnskap og steg-for-steg prosedyrer til elevene. En slik skolefilosofi bygget angivelig på den industrielle økonomiens faste posisjoner og arbeidsoppgaver. I dagens kunnskapsbaserte økonomi, med stadige teknologiske innovasjoner og endringer, er den forskningsmessige konsensusen at memorering av fakta og prosedyrer er utdatert. Ifølge Sawyer (2006, 2) er nå konsensusen at elever trenger en dypere konseptuell og kritisk forståelse av komplekse forhold, for å kreativt skape nye ideer. Elever må lære kunnskap som er sammenhengende, ikke kontekstløs, og utvikle evnen til *livslang læring*. For å ta del i en innovasjonsbasert økonomi, må fremtidige kunnskapsarbeidere lære å overføre kunnskap mellom situasjoner og til den virkelige verden (2). Å orientere seg mot en innovasjonsbasert økonomi utgjør en nytteorientering som står i motsetning til integrasjonsmotivet i det sosialdemokratiske prosjektet.

Som en kort digresjon er det her verdt å trekke fram Skarpenes' (2005) analyse av Reform-74 og Reform-94 i *videregående skole*. Ifølge Skarpenes skapte aktørene bak disse reformene et bilde av et samfunn i voldsom utvikling, med et arbeidsliv som stadig ble mer kunnskapsbetont og ustabil. I så måte ble fast kunnskap og faglighet mindre viktig enn elever som lærte å lære og omstille seg. Dette, sammen med det Skarpenes (2005) omtaler som «individualistiske autentisitetverdier», som vokste fram som et motsvar til verdipluralismen som dukket opp mot slutten av det 20. århundre, bidro til framveksten av et nytt, pedosentrisk og elevsentrert kunnskapssyn. Dette la ifølge Skarpenes opp til en kunnskapsanomisk tilstand og en «søken etter arbeidsmåter og metoder for å ta vare på elevers forskjellighet» (423). I stedet for å sosialisere elever i en faglig kunnskapstradisjon, slik som tidligere, skiftet reformene fokuset mot at elever skulle utvikle relevant, autentisk kunnskap tilpasset elevenes subjektivitet og livsverden. Tradisjonell faglighet ble byttet ut med et elevsentrert, «fagløst» og pedagogisk kunnskapssyn. Dette innebar også en svekkelse av lærerens faglige autoritet, og at lærere i stedet fikk en tilrettelegger-funksjon (423).

Sawyer (2006) sin forståelse oversettes uavkortet i Ludvigsenutvalgets delutredning (NOU 2014: 7, 36), og videreføres, litt mer implisitt, i hovedutredningen og Stortingsmelding 28. Ved å sette dybdelæring opp som en motsats til overflatelæring, markerer grunnlagsdokumentene hva som er legitimt og illegitimt. Mens pugging av statisk og atskilt

kunnskap anses som illegitimt, anses en elevaktiv og refleksiv tilnærming til læring som legitimt (NOU 2014: 7, 35-36). Selv om studien av Marton og Säljö (1976) var av en deskriptiv karakter, refererer grunnlagsdokumentene til nyere forskning som bedyrer at dybdelæring, ikke overflatelæring, gir økt læringsutbytte som kan anvendes i problemløsning i ukjente sammenhenger (Kunnskapsdepartementet 2016, 14; NOU 2014: 7, 8). Det er imidlertid verdt å bemerke at grunnlagsdokumentene ikke presenterer en omfattende gjennomgang av forskning som viser effekten av dybdelæring. Tvert imot refereres det, noe unyansert, hovedsakelig til metastudier av Sawyer (2006), Pellegrino og Hilton (2012)¹³ og National Research Council (2000). Ikke alle aksepterer dette fullstendig ukritisk. Melby-Lervåg (2019) går langt i å kalle dybdelæring for en utdanningsfarsott, da få fagfolk vil foretrekke pugging av fakta, ren kunnskapsoverføring eller kontekstløs læring over forståelse og kritisk tenkning.

2.4.3 Dybdelæring vs. overflatelæring i læreplanverket: Stofftrenghet, færre kompetansemål og kjerneelementer

All den tid skillet mellom overflate- og dybdelæring kan sies å involvere en akademisk rekontekstualisering, foregår det i grunnlagsdokumentene en slags politisk rekontekstualisering basert på forståelser av *stofftrenghet*. «Med stofftrenghet forstås utvalget at nytt innhold, som kan være både fagstoff, arbeidsmåter og kompetanser, hele tiden tas inn i skolen uten at noe annet tas ut» (NOU 2014: 7, 10). Basert på innspill fra ulike skoleaktører, presenteres stofftrenghet som et hinder for fordypning og dybdelæring (NOU 2014: 7, 125-128; NOU 2015: 8, 12; Kunnskapsdepartementet 2016, 33). LK06 har angivelig for ambisiøse læreplaner og for omfangsrike kompetansemål (NOU 2014: 7, 125), noe som «kan gjøre det krevende for skolene å prioritere, velge det vesentlige og velge noe bort» (NOU 2015: 8, 63).

I Ludvigsenutvalgets hovedutredning foreslås minst to konkrete forslag for å få bukt med stofftrengheten og legge til rette for dybdelæring. For det første vil færre kompetansemål kunne redusere stofftrengheten (NOU 2015: 8, 55). Dette reflekteres i de ferdige fagplanene. På 10. trinn, som er det empiriske fokuset i denne oppgaven, har naturfagplanen og samfunnsfagplanen henholdsvis 13 og 18 færre kompetansemål under LK20 enn under LK06

¹³ Litt senere i kapittelet belyser jeg hvordan Pellegrino og Hilton brukes unyansert.

(Utdanningsdirektoratet 2020e, 2020d). Matematikkplanen har flere kompetansemål på ungdomstrinnet. I analysen argumenterer jeg imidlertid for at stofftrengselen i matematikk reduseres ved å la kompetansemålene trinndifferensieres, og ikke repeteres trinn for trinn.

For det andre vil «konsentrasjon om de sentrale tenkemåtene, metodene, begrepene og sammenhengene i fagene [...] gjøre prioriteringene i fagene tydeligere» (NOU 2015: 8, 63). I det ferdige læreplanverket omtales de sentrale metodene, begrepene og tenkemåtene som fagets kjerneelementer, og utgjør «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet 2016, 34). Dette vil bidra til at elevene «utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (34). Kjerneelementene sikter ikke kun til dybdelæring ved å være en konkret løsning på stofftrengsel-problemet. Kjerneelementene kan eksempelvis sies å vise til fagets dype struktur, dvs. det som setter premisset for hvilket faglig innhold og metoder det skal fordypes i (Sinnes og Straume 2017, 15). I tillegg legitimeres kjerneelementer, som dybdelæring, av at det vil skape anvendbar kompetanse. Til sist er det verdt å påpeke at kjerneelementene i flere fag sentrerer rundt elevaktive og utforskende, snarere enn kunnskapsoverførende, metoder (Utdanningsdirektoratet 2020f).

I en analyse av grunnlagsdokumentene fastslår Engelsen (2019) at intensjonen bak konsentreringen av fagets kjerneelementer er å legge til rette for dybdelæring og lette stofftrengselen. Engelsen (2019) mener at disse ideene griper tilbake til en amerikansk vitenskapssentrert læreplantenkning fra 50/60-tallet. Da, som nå, mente man at fakta ble utdatert, eller overflatisk, i møte med ny viten og kunnskap. Løsningen ble derfor tydeligere fokus på vitenskapelige metoder, for å sørge for at fagene reflekterte disiplinene de sprang ut ifra (56). I grunnlagsdokumentene vises dette tydeligst i et fornyet fokus på en elevaktiv, refleksiv og utforskende tilnærming til kunnskapstilegnelse (58-59). I LK20 har kjerneelementer blitt introdusert i alle nye fagplaner. I naturfagplanen vises den vitenskapssentrerte tenkningen i kjerneelementet «Naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter» (Utdanningsdirektoratet 2020d). Matematikkplanen (Utdanningsdirektoratet 2020c) og samfunnsfagplanen (Utdanningsdirektoratet 2020e) viser imidlertid mer eksplisitt til *utforskning*, gjennom henholdsvis «Utforskning og problemløsning» og «Undring og

utforskning». Til slutt vises den vitenskapssentrerte tenkningen i kompetansemålene ved økt bruk av «utforsk» og «refleksjon».¹⁴

2.4.4 Tverrfaglig dybdelæring

Selv om dybdelæring kan forstås som faglig fordypning, er det også et forhold mellom dybdelæring og tverrfaglighet (Sinnes og Straume 2017). Dybdelæring dreier seg ikke bare om «forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde», men også «temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder» (NOU 2014: 7, 35). Denne forståelsen av dybdelæring videreføres i hovedutredningen (NOU 2015: 8), av Kunnskapsdepartementet (2016, 14; som i «sammenhengen mellom fag») og av Utdanningsdirektoratet (2019a).

I læreplanverkets overordnede del er dog den eksplisitte koblingen mellom dybdelæring og tverrfaglighet tilsynelatende borte: «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger **innenfor et fag**, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger [min uthevelse]» (Kunnskapsdepartementet 2017b, 11). Etter mitt skjønn kobles dybdelæring og tverrfaglighet likevel sammen i det endelige læreplanverket. For eksempel gir det «å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» assosiasjoner til tverrfaglighet.

Hva som mer er, i stedet for å bli nevnt eksplisitt i fagplanene og slik følge fagenes premisser, beskrives dybdelæring som et fagovergrepene ideal i læreplanens overordnede del. I overordnet del beskrives både tverrfaglighet og dybdelæring i kognitive termer, som noe som skaper forståelse og dreier seg om å kunne se sammenhenger (Kunnskapsdepartementet 2017b, 11, 13). At kompetansemålene er sentrert rundt utforskende, refleksive og elevaktive metoder, framfor reproduksjon av faktakunnskap, kan potensielt innebære tverrfaglig arbeid. I overordnet del spesifiseres det eksempelvis at elevs utforskning «er viktig for dybdelæring» (7). Utforskning innebærer nødvendigvis en elevsentrert og selvstendig tilnærming til læring, som ikke behøver å falle inn under de tradisjonelle fagstrukturene.¹⁵ Til slutt kan det nevnes at

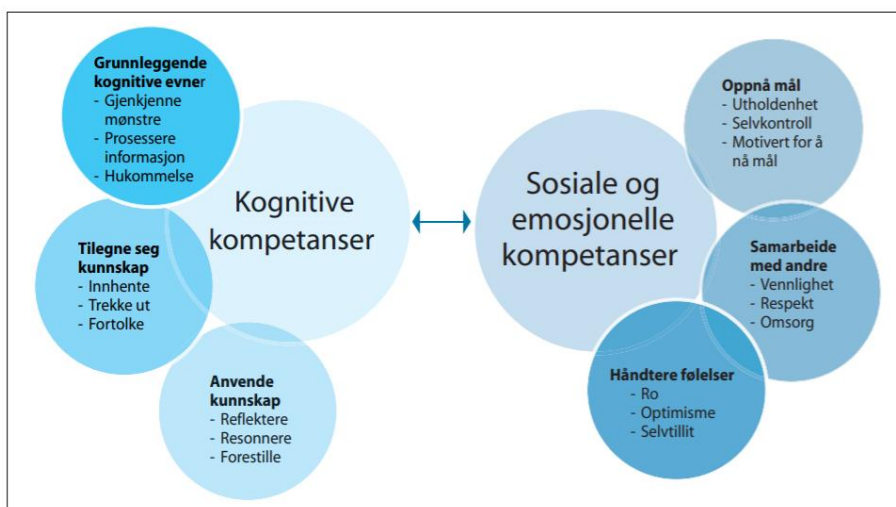
¹⁴ Dette utdypes i analysen.

¹⁵ Jeg påstår dette grunnet tendenser i intervjumaterialet, men også grunnet pedosentreringen Skarpenes (2005) omtaler.

grunnlagsdokumentene identifiserer fag med mindre omfang og med tydeligere fagkjerner som noe som vil gjøre det «bedre og lettere [å] overføre læring fra ett fag til et annet» (NOU 2015: 8, 11).

2.4.5 En kognitiv forståelse av dybdelæring

Avslutningsvis er det verdt å trekke fram at grunnlagsdokumentene og læreplanverket lener seg mot en kognitiv forståelse av dybdelæring, som ifølge Dahl og Østern (2019, 44-46) springer ut fra grunnlagsdokumentenes kontrastering av overflate- og dybdelæring. I stedet for et læringsideal som tar på alvor «grunnskolenes allmenndannende formål» (47), markerer dybdelæring og overflatelæring mer eller mindre (kognitivt) gode læringsstrategier (44-47). Sagt på en annen måte; dybdelæring legitimeres etter kognitiv nytte, snarere enn integrasjonsmotivet i grunnskolen. Kognitive kompetanser, som forståelse, å kunne se sammenhenger, refleksjon og anvendelse, er alle viktige for dybdelæring, og til syvende og sist viktigere enn de sosiale og emosjonelle kompetansene som framheves i grunnlagsdokumentene og læreplanverket (se figur 1).



Figur 1 - OECD (2014): *Education and Social Progress*, oversatt i NOU (2014: 7, 38).

I Stortingsmelding 28 sies det at «[e]lvenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring [...] greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet 2016, 14). Tilsvarende ligger det i læreplanverkets overordnede del en forventning om at: «Skolen skal gi rom for dybdelæring [...] slik at [elever] lærer å bruke faglige kunnskaper i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet 2017b, 11).

At elever skal lære å anvende og overføre det lærte i kjente og ukjente sammenhenger, henger etter min forståelse sammen med intensjonen om å skape en omstillingsdyktig arbeidsstyrke i en innovasjonsbasert økonomi. Legitimeringen av dybdelæring får dermed en markedsøkonomisk slagside.

Denne forståelsen baserer seg på en helhetlig fortolkning av den offentlige dybdelæringsdiskursen, og akademiske tekster som har inspirert den (Sawyer 2006; Pellegrino og Hilton 2012). Tidligere nevnte jeg at behovet for en omstillingsdyktig arbeidsstyrke i et samfunn i stadig endring var en av begrunnelsene bak Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet 2016, 6). Mer eksplisitt nevnes «evnen til å anvende kunnskap» som Norges «viktigste konkurransekraft» (5). Tilsvarende argumenterer Sawyer (2006, 2) for at fremtidige kunnskapsarbeidere bør utvikle anvendbar kunnskap, gjennom dyp læring, for den innovasjonsbaserte økonomien. I sin tolkning og presentasjon av læreplanverket spesifiserer Utdanningsdirektoratet (2019a) at det «er viktig å legge til rette for dybdelæring for at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i en framtid som endrer seg raskt».

I denne sammenheng vil jeg trekke fram metastudien utført av Pellegrino og Hilton (2012), som det ofte refereres til i grunnlagsdokumentene. Pellegrino og Hilton (2012, 5) definerer ‘*deeper learning*’ som prosessen hvor individer lærer å bruke det lærte på tvers av situasjoner. Produktet av slik læring er *overførbar kunnskap*, og ferdighetene til å vite hvordan, hvorfor og når kunnskapen skal anvendes (5-6). Basert på metastudien konkluderer forfatterne med at det er signifikante *korrelasjoner* mellom visse kognitive, interpersonlige og intrapersonlige kompetanser og «*deeper learning*», men at sammenhengen er moderat. *Utdanningsnivå* er imidlertid sterkt prediktivt for senere suksess (37, 61). Forfatterne finner ellers ingen klare indikasjoner på nøyaktig hvilke kompetanser som lett kan overføres til arbeidsmarkedet (61). Pellegrino og Hilton (2012, 61) finner imidlertid belegg for at individer med høy utdanning lærer mer og raskere i nye, komplekse jobber, og generelt overfører kunnskap og kompetanse bedre (62-63). Grunnlagsdokumentene godtar antakelsen til Pellegrino og Hilton (2012) og Sawyer (2006) om at samfunnet behøver framtidige tilpasningsdyktige arbeidere, og at dybdelæring er veien å gå for å sørge for at dette skjer. Men der Pellegrino og Hilton (2012) reflekterer over metodiske problemer ved å identifisere spesifikke kompetanser, og går langt i å konkludere med at det er antall år med utdanning som skaper dybdelæring, reflekteres dette aldri over i grunnlagsdokumentene.

Selv om dybdelæring forstås kognitivt i grunnlagsdokumentene, forfekter Ludvigsenutvalget generelt et *bredt* kompetansebegrep, som vil si at kompetansemålene i det nye læreplanverket burde inkludere emosjonelle, sosiale og praktiske elementer ved læring, så vel som kognitive (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Eksempler på dette kan være utholdenhet, engasjement og holdninger til opplæringen, «og å kunne kommunisere og samhandle med andre» (NOU 2015: 8, 9). Stortingsmelding 28 avviste at sosiale og emosjonelle kompetanser skulle integreres i kompetansemålene, blant annet av frykt for å skape en instrumentell tilnærming til «elevenes emosjonelle og sosiale utvikling» (Kunnskapsdepartementet 2016, 28). De sosiale og emosjonelle kompetansene inngår i stedet som del av overordnet del. Det er uansett ikke slik at sosiale og emosjonelle kompetanser nødvendigvis følger et allmenndannende rasjonale. Tidligere i oppgaven refererte jeg til Børhaug (2018) som påpeker at læreplanverket knytter samarbeidskompetanse til den innovasjonsbaserte økonomien. Tilsvarende framholdes sosiale og emosjonelle ferdigheter i Stortingsmelding 28 som viktige «for å lykkes i samfunns- og arbeidslivet» (Kunnskapsdepartementet 2016, 29).

3.0 Teoretisk rammeverk

3.1 Valg av teoretisk rammeverk

I forrige kapittel illustrerte jeg hvordan dybdelæring, i den offentlige dybdelæringsdiskursen, legitimeres med referanse til nytteperspektivet og behovet for å skape en omstillingsdyktig arbeidsstyrke, og hvordan dette står i motsetning til integrasjonsmotivet i den norske grunnskolen. Jeg framsatte dette argumentet basert på læreplanstudier av LK20, egne fortolkninger av grunnlagsdokumentene og læreplanverket, og en historisk redegjørelse av enhetsskolens utvikling i både institusjonell og ideologisk forstand. Vi vet imidlertid lite om hvordan norske grunnskolelærere selv forstår og legitimerer dybdelæring etter implementeringen av LK20. Det er tross alt lærerne som står for skolens daglige virksomhet, og som utøver skjønn i komplekse spørsmål (Kunnskapsdepartementet 2017b, 18). Dette fordrer et empirisk fokus på lærere, og et teoretisk rammeverk som erkjenner at lærernes diskursive og ideologiske posisjoner er delvis konstituerende for enhetsskolen.

Selv om lærernes diskursive posisjoner kan oppfattes som delvis konstituerende for institusjonen de er en del av, ligger det i forskningsspørsmålet også en implisitt antakelse om at læreplanreformer implementeres ovenfra og ned. Læreplanverket er et *enhetliggjort*¹⁶ og standardisert rammeverk (Archer 2013, 174), som implementeres gjennom statens administrasjons- og forvaltningsapparat (Aasen, Prøitz og Rye 2015, 420). I den grad et standardisert rammeverk kan sies å bidra til samordning og integrasjon av skolesystemet, kan nasjonal styring gjennom læreplanverket forstås som en dimensjon av enhetsskolen. Praksiser som strider med læreplanverket vil dermed stille spørsmål ved den teoretiske relevansen til enhetsskolebegrepet, i alle fall i en institusjonell forstand.

Diskursive og ideologiske posisjoner som konstituerende for enhetsskolen på den ene siden, og sentral styring gjennom læreplanreformer på den andre siden, nødvendiggjør et teoretisk rammeverk som tar inn over seg en dualitet mellom kontroll og autonomi, mellom ideologi og institusjon. Av denne grunn benytter jeg meg av Berger og Luckmann (2011) sin dialektiske forståelse av institusjoner: Institusjoner er menneskeskapte produkter, men kan likefullt oppleves som historiske og uomtvistelige institusjoner som objektiverer handling i form av

¹⁶ Enhetliggjøring er Olsen (2011, 30) sin oversettelse av Archers begrep «unification».

vaner og rutiner. En dialektisk forståelse av institusjoner blir trolig mer relevant ved implementeringen av nye læreplaner, da lærernes legitimeringer tilskriver praksiser en normativ gyldighet som skaper, opprettholder eller bryter ned institusjonelle elementer (Berger og Luckmann 2011, 104). Gjennom implementeringsarbeidet vil lærere kunne forhandle om enkelte aspekter og konstruere nye meninger (for eksempel om dybdelæring), mens andre aspekter vil være mer fastlåste.

Til tross for å forfekte en fenomenologisk forståelse har Berger og Luckmann (2011) i ettertid blitt forstått som viktige figurer innenfor *sosialkonstruktivismen*. Hva en sosialkonstruktivistisk-teoretisk forståelse mer enn noe annet gjør, er å erkjenne at enhetsskolen, som institusjon, først og fremst får sin mening gjennom lærernes forståelser og erfaringer. En objektiv virkelighet finnes, og en rekke teoretiske og metodologiske forståelser antar at det er mulig å hente inn data om en slik virkelighet. Jeg avviser ikke dette, tvert imot, men jeg er til syvende og sist mer interessert i å undersøke hvordan lærere, gjennom interaksjon, oppfatter noe som virkelig. I tråd med Thomas-teoremet er det som defineres som virkelig, virkelig i sine konsekvenser (Thomas og Thomas 1928, 572).

At lærernes forståelse, legitimering og rekontekstualisering av dybdelæring er relevant for enhetsskolens ideologiske og institusjonelle forutsetning, kan altså begrunnes med en sosialkonstruktivistisk-teoretisk forståelse, der kategorier, fortolkninger og språk anses som konstituerende for virkeligheten. Likedan produserer, opprettholder og/eller endrer lærere skoleinstitusjonen gjennom sine diskursive ytringer. Diskursive ytringer kan være normative (legitimeringer/kritikk) eller deskriptive (forståelse, fortolkende), og er i interaksjon som handlinger å regne.

Med en sosialkonstruktivistisk-teoretisk forståelse er jeg altså overordnet sett inspirert av Berger og Luckmann (2011) sin dialektiske forståelse av samfunn og individ. Bernstein (2000) sin forståelse av *rekontekstualisering* og *pedagogiske diskurser*, samt Boltanski og Thévenot (1999) sin forståelse av *legitimering* og *verdiordener*, brukes her heuristisk (Abbott 2004) innenfor det overordnede sosialkonstruktivistiske rammeverket.

3.2 Berger og Luckmann: Institusjonalisering og legitimering

I klassikeren *Den Samfunnskapte Virkelighet*¹⁷ tar Berger og Luckmann (2011) til orde for en fenomenologisk tilnærming til kunnskapssosiologien. Forfatterne sitt utgangspunktet er *hverdagsvirkeligheten*, og hvordan den oppstår og anerkjennes som virkelig gjennom individers bevissthet og handling. Ifølge Berger og Luckmann (2011, 76) skapes hverdagsvirkeligheten (og institusjoner), intersubjektivt i en dialektisk prosess mellom individ og samfunn: Samfunnet er et menneskelig produkt, og mennesker er produkter av samfunnet. Sagt på en annen måte skapes institusjoner i interaksjon gjennom prosessene *eksternalisering*, *objektivering* og *internalisering*.

Eksternalisering er prosessen der subjektivitet uttrykkes i interaksjon, eksempelvis i form av handlinger eller ytringer. Gjennom *objektivering* manifesteres subjektivitet i spesifikke produkter.¹⁸ Disse produktene er alltid subjektive, men fortone seg likevel som objekter for andre i interaksjonen. I gjentakende interaksjon kan objektene, eksempelvis *personen* som handler eller *handlingen* som utføres, rutiniseres og kategoriseres. Kategoriseringen skjer eksempelvis ved å identifisere en *type* handling (undervise, dybdelære, utforske) og *rollen* som utfører handlingen (rektor, lærer, elev). Slik vanedannelse innebærer psykisk gevinst, ved at det blir «unødvendig å definere hver enkelt situasjon på nytt» (Berger og Luckmann 2011, 69-70). *Internalisering* dreier seg om hvordan individer, gjennom sosialisering, fører objektene tilbake til bevisstheten.

Gjennom eksternalisering og objektivering skapes institusjoner fortløpende, og får sin form som tilbakevendende handlingsmønstre. En ny læreplanreform innebærer at lærere må etablere nye rutiner. Dybdelæring vil således kunne medføre en «ny» serie med handlinger og ytringer i norsk skolesammenheng. Institusjoner skapes imidlertid også gjennom internalisering av forhåndsskapte objekter. Institusjoner er med andre ord *historiske* produkter som den enkelte aktør ikke har vært med å skape, men som like fullt kan virke kontrollerende på atferd (Berger og Luckmann 2011, 70). Selv om LK20 kan medføre nye rutiner og vaner i norsk grunnskole, kan læreplanverket, grunnlagsdokumentene, og en rekke andre

¹⁷ Jeg har lest Frøydis Wiiks oversettelse fra 2011. Klassikeren het originalt *The Social Construction of Reality* og kom ut i 1966.

¹⁸ Produktene kan tenkes å være alt fra kroppsspråk, faktorer, aktiviteter, språk, meningsytringer osv.

institusjonelle elementer, kanalisere og kontrollere atferd på en måte som opprettholder eldre praksiser (70). De nye læreplanenes historisitet vises både i at de implementeres i et eksisterende skolesystem, og ved å være sentralt utviklede objekter som skoler og lærere må forsøke å internalisere.

Institusjoner som historiske produkt kan til en viss grad oppleves som om de er i besittelse av sin egen virkelighet, og at denne virkeligheten går «utover de individene som ‘tilfeldigvis’ gir dem form i øyeblikket» (Berger og Luckmann 2011, 74). Institusjoner kan slik aksepteres som uavhengige av menneskelig vilje og nærmest umulig å endre både for dem som har skapt dem og som nå møter dem som mer rigide objekter (74). Utdanningsinstitusjonene er historiske og objektive faktisiteter, og kan oppleves som «uomtvistelige fakta» (75).

Berger og Luckmann (2011, 75) insisterer likevel på at institusjoner ikke kan forstås som noe annet enn menneskeskapt objektivitet. Til og med rigide institusjoner må kunne forklares og *legitimeres* dersom «nye generasjoner» – individer som ikke var med i etableringen av institusjonen¹⁹ – skal internalisere og opprettholde institusjonen det er snakk om (76). Forklaringer og legitimeringer «bygger på språket, og bruker språket som sitt hovedredskap» (79). Med andre ord, lærernes legitimeringer og forklaringer av dybdelæring kan si noe om enhetsskolen i både en institusjonell og ideologisk forstand.

Siden «den nye generasjonen» selv ikke var med i etableringen av institusjonen, er forbindelsen mellom historie og biografi brutt, og kan kun gjenoppbygges ved at institusjonens tradisjoner forklares og rettferdiggjøres. Ved å forklare hvorfor ting er som de er og rettferdiggjøre hvorfor noe bør utføres akkurat slik, tilskrives institusjoner henholdsvis kunnskapsmessig gyldighet og normative verdier (Berger og Luckmann 2011, 104). Berger og Luckmann (2011) går ikke nærmere inn på konkrete normative verdier. Boltanski og Thévenot (1999) er imidlertid mer ambisiøse og hevder at legitimering utføres med referanse til en eller flere av totalt seks *verdiordener*.

¹⁹ Lærerne jeg intervjuet var ikke involvert i læreplanutviklingen direkte, selv om flere kom med hørings svar etter utkastene, og kan slik sies å utgjøre en «ny generasjon». I en bredere og mer historisk sammenheng har alle dagens lærere vært en del av en «ny generasjon» en eller annen gang. Man kan også snu det på hodet og si at LK20 utgjør en ny generasjon med læreplaner som fra statlig hold må legitimeres overfor lærerne.

3.3 Boltanski og Thévenot: Legitimering, kritiske situasjoner og verdiordener

Luc Boltanski og Laurent Thévenot skriver innenfor pragmatismetradisjonen, og har kommet med viktige bidrag i kunnskaps- og legitimeringssosiologien (Skarpenes 2007, 21), eller i sosiologien om kritikk (Andersen 2017, 25). Boltanski og Thévenot forstår institusjoner som noe som skapes av aktører, men mens behovet for legitimering og forklaring oppstår ved «nye generasjoner» for Berger og Luckmann (2011), oppstår behovet ifølge Boltanski og Thévenot (1999) i det de kaller *kritiske situasjoner*. Situasjoner blir kritiske når koordinerte handlingsforløp brytes eller blir vanskelig grunnet oppdagede svakheter, usikkerhet, uenighet eller konflikt. Kritiske situasjoner behøver ikke være presserende eller ende opp i vold, men kan vise seg i diskusjoner, meningsbrytning og argumentasjon.

Det er i kritiske situasjoner, når aktører må drive fortolkning for å forstå situasjonen og argumentere for en spesifikk posisjon, at legitimeringer eller kritikk fremsettes. Den kritiske situasjonen oppløses først når enighet eller kompromissløsninger nås, hvilket kun kan skje ved å referere til aksepterte kategorier (Boltanski og Thévenot 1999, 360). Det er selve appellen til kategoriene som autoriserer egne argumenter og som dermed utgjør den legitimerende handlingen. De aksepterte kategoriene omtales av Boltanski og Thévenot (1999) som likevektsprinsipper, eller *verdiordener*. Verdiordener er abstrakte moralske eller normative prinsipper med høy legitimitet.²⁰ Det eksisterer trolig en rekke slike verdiordener, men forfatterne identifiserer hovedsakelig seks slike verdiordener som kan aktiveres i de fleste situasjoner: den medborgerlige verdiordenen, den domestiske verdiordenen, den inspirasjonelle verdiordenen, den industrielle verdiordenen, markedsordenen og opinionsordenen.²¹ Disse seks verdiordenene er historiske konstruksjoner og ikke endelige.²²

I den *domestiske verdiordenen* er det overordnede verdiprinsippet knyttet til tradisjon og autoritet. Viktige subjekter er overordnede, sjefer og slektninger, mens respektfullhet, høflighet og trofasthet er viktige karaktertrekk (Boltanski og Thévenot 1999, 370-371). I den *inspirasjonelle verdiordenen* er det overordnede verdiprinsippet å finne storhet, uavhengig av anerkjennelse fra andre, gjennom følelser, kreativitet, imaginasjon, artistisk sensibilitet og

²⁰ I hvert fall i vestlige samfunn. De kan ikke antas å ha allmenn gyldighet overalt til enhver tid.

²¹ Oversettelsen er inspirert av Skarpenes (2007, 45-47).

²² F. eks trekker de fram at en grønn verdiorden er i framvekst. En grønn eller bærekraftig verdiorden har trolig blitt viktigere de siste tiårene.

hellighet. Det er verdifullt å være spesiell og emosjonell (370). I *opinionordenen* er det overordnede verdiprinsippet anerkjennelse, offentlig som sådan, og berømmelse. Suksessfulle personer, ledere, stjerner, kjendiser og journalister er viktige personer i denne verden (371).

I den *medborgerlige verdiordenen*²³ er det overordnede verdiprinsippet knyttet til demokrati og kollektivets fellesinteresser, fremfor individets egeninteresser. Individets verdi avhenger av gruppe-medlemskap eller hvem som representerer kollektivet. Både immaterielle objekter, eksempelvis regler, og materielle objekter, eksempelvis stemmebokser, er viktige objekter (Boltanski og Thévenot 1999, 371-372). I *markedsordenen* er det overordnede verdiprinsippet konkurranse. Kjøpere og selgere er viktige personer, og de bedømmes som mer eller mindre verdifulle basert på rikdom. Opportunisme og å ikke bli hindret av personlige relasjoner anses som viktige personlighetstrekk (372). I den *industrielle verdiordenen* er det overordnede verdiprinsippet teknologisk effektivitet og vitenskapelige metoder. I denne ordenen vurderes noe verdifullt basert på produktivitet og kompetanse. Profesjonelle og eksperter er viktige personer, mens deres verktøy, metoder, figurer og grafer er viktige objekter (372-373).

Før Fagfornyelsen var trolig kombinasjonen av verdiordener ganske satt, med standardiserte og objektiverte årsplaner og rutiner. Noe forenklet kan man si at enhetsskolens integrasjonsmotiv svarer til den medborgerlige verdiordenen, og nytteperspektivet til en blanding av den industrielle verdiordenen og markedsordenen. Mens nytteperspektivet i det sosialdemokratiske enhetsskoleprosjektet lente seg mot en industriell verdiorden, kan nytteperspektivet under LK06 sies å ha et tydeligere innslag av markedsordenen. Ved implementeringen av LK20 skyves potensielt den tradisjonelle likevekten til side, og åpner for kritikk av gamle praksiser. Implementeringsarbeidet representerer slik en utvidet kritisk situasjon, der læreren på nytt må forhandle, fortolke og legitimere sin posisjon og praksis.

Boltanski og Thévenot sitt teoretiske rammeverk har blitt benyttet av norske sosiologer. Andersen (2017, 25) benyttet seg av rammeverket for å illustrere hvordan man kan forstå verdsetting av beslutningsalternativer i norsk miljøpolitikk. Skarpenes så på hvordan

²³ *The Civic World*. Civic kan oversettes til borger, men siden borger gir assosiasjoner til borgerskap og høyre siden i norsk politikk, anser jeg medborger som en mer korrekt oversettelse. Skarpenes (2007) bruker *den sivile verdiorden*, hvilket etter mitt skjønn gir for store assosiasjoner til sivilsamfunnet som motsetning til staten.

kunnskap ble legitimert i tidligere læreplaner i videregående skole (Reform 74 og Reform 94), både ved å analysere grunnlagsdokumenter og læreplaner (Skarpenes 2005), og ved å intervjuere aktører bak utviklingen av læreplanene (Skarpenes 2007). Intervjuer med reformatorene bak LK20 ble vurdert tidlig i masterprosjektet, men skrinlagt fordi 1) intervjuer med aktørene bak LK20 ville lagt opp til at legitimeringer ble fremmet i retrospekt;²⁴ 2) rekruttering av dem som har deltatt i utviklingsarbeidet er mer krevende enn rekruttering av lærere; 3) lærere utøver skjønn i realiseringen av læreplanene.

I stedet for å analysere selve utviklingen av læreplanverket som en kritisk situasjon, slik Skarpenes (2005, 2007) gjør, analyserer jeg implementeringsarbeidet på skolene og lærernes realisering av nye læreplaner som kritiske situasjoner. På samme måte som reformatorer argumenterer for spesifikke posisjoner i læreplanutviklingen, gjør lærerne det lokalt, og i intervjuene. Å være lærer er å stå overfor en rekke kritiske situasjoner ukjentlig, trolig daglig, som krever skjønnsutøvelse. Likevel vil jeg argumentere for at implementeringen av LK20 utgjør en forlenget kritisk situasjon i skolesammenheng. Informantene har informert om et implementeringsarbeid som begynte senest ett år før det nye læreplanverket var gjeldende. Grunnskolen er i en omstillingsfase, og den nye likevekten, samt legitimeringene bak dem, er trolig ikke oppnådd enda. I det minste er ikke lærernes legitimeringer av dybdelæring under LK20 blitt empirisk og teoretisk belyst.

I intervjumaterialet er det mulig å forstå lærernes legitimeringer og kritikk som appeller til de nevnte verdiordenene, og se de i sammenheng med enhetsskolens ideologiske kompromiss mellom integrasjon og nytte. Samtidig er det tydelig at lærerne autoriserer egne posisjoner ved å implisitt eller eksplisitt vise til læreplanverket og/eller grunnlagsdokumentene. Informantenes referanser til foreliggende tekst er imidlertid kreative, og intervjumaterialet gir samlet sett antydninger til at lærerne kan tillegge sin praksis den meningen de selv ønsker. Samlet fordrer dette, etter mitt skjønn, diskursbegrepet, og det mer utdanningsspesifikke diskursbegrepet av Bernstein (2000).

²⁴ Dette gjelder mine informanter også, selvsagt. Men siden lærere generelt må ta undervisningsvalg, er det naturlig for meg å anta at legitimeringene blant lærerne er mer 'dagsaktuelle'.

3.4 Bernstein: Rekontekstualisering og den pedagogiske diskurs

Diskursbegrepet knyttes historisk gjerne til Michel Foucault. I dag viser diskursbegrepet ikke bare til diskursteoretiske perspektiver, men også til diskursanalytiske tilnærminger.²⁵

Diskurser kan beskrives som samlinger med utsagn som skaper spesifikke måter å snakke om og forstå et utsnitt av verden på (Jørgensen og Phillips 1999, 9). Diskurser er hverken sanne eller usanne, men består av ideer, holdninger og praksiser som produserer kategoriene og faktakunnskapen den er ment å beskrive (Foucault 1972, referert i Tonkiss 2018, 478).

I takt med Berger og Luckmanns dialektikk, argumenterer Fairclough (1993) for at diskurser ikke bare er konstituerende, men også et resultat av konteksten den inngår i. Diskurser er konstituerende både i en reproduserende og i en kreativt forandrende forstand. Fairclough (1993, 134) forstår diskurs som språkbruk i vid forstand, både skriftlig, muntlig, og ikke-verbal kommunikasjon. Språkbruk vitner om diskursiv praksis. Summen av institusjoners diskursive praksiser, og forholdet mellom dem, utgjør en diskursorden (135). Grunnskolens diskursorden kan for eksempel bestå av elevers kroppsspråk, læreres språkbruk i undervisning, lærebøkens illustrasjoner og videre, som igjen er i et forhold til andre institusjoners diskursordener. Det er nettopp med tanke på grunnskolens diskursorden, og dens forhold til andre diskursordener at Bernsteins (2000) *pedagogiske diskurs* blir relevant.²⁶

Bernstein (2000) omtaler den *pedagogiske diskurs* som totaliteten av pedagogisk kommunikasjon i utdanningsfeltet. I denne oppgaven avgrenses pedagogisk kommunikasjon til kommunikasjon om dybdelæring. Lærernes diskursive praksiser på den ene siden, og kunnskapssynet som formidles i grunnlagsdokumentene/ læreplanverket på den andre siden, utgjør særegne tilfeller av pedagogisk kommunikasjon, men kan begge sies å inngå i en overordnet pedagogisk diskurs. Pedagogisk kommunikasjon reflekterer aldri det fulle meningspotensialet, men er snarere transformert, eller *rekontekstualisert*, og fremmer et spesifikt kunnskapssyn, som kan produsere spesifikke ideologiske budskap og/eller maktrelasjoner (Bernstein 2000, 25).

²⁵ Jeg gjør rede for diskursteori her, og diskursanalyse i metodekapitlet.

²⁶ Basil Bernsteins teoretiske modeller beskrives som komplekse og lite tilgjengelige (Singh 2002, 571; Beck 2007, 245), noe som etter min mening også gjelder hans forklaring av den pedagogiske diskurs. Heuristisk tilpasset en overordnet sosialkonstruktivistisk-teoretisk forståelse, presenterer jeg her en forenklet fortolkning av Bernsteins teoretiske modell.

Den pedagogiske diskurs' indre logikk skapes gjennom tre sammenhengende sett med regler: 1) distributive regler, 2) rekontekstualiserende regler og 3) evaluerende regler.²⁷ Reglene står i et hierarkisk forhold til hverandre, hvor de evaluerende reglene avledes fra de rekontekstualiserende reglene og de rekontekstualiserende reglene avledes fra de distributive reglene (Bernstein 2000, 28).

De *distributive reglene* regulerer et samfunns maktforhold ved å produsere ulike typer kunnskap og praksiser, og derfor også ulike typer bevisstheter, til ulike sosiale grupper (Bernstein 2000, 28). Gjennom distributive regler gjøres det forskjell på det tenkelige og det utenkelige (28-29). Det tenkelige er alminnelig og akseptert kunnskap, mens det utenkelige er alternative realiseringer av meningspotensialet, som enda ikke er påtenkt (30). Ifølge Bernstein vil den som kontrollerer distribusjonen forsøke å regulere meningspotensialet i det utenkelige til sin egen fordel, og samtidig hindre andres adgang til arenaen der det utenkelige reguleres (30-31). De distributive reglene regulerer slik adgangen til og kontrollen over et spesialisert *felt* hvor produksjonen av legitim kunnskap finner sted (31). I norsk sammenheng kontrolleres og distribueres grunnopplæringens legitime kunnskap både av akademien (Hovdenak 2011, 27) og av staten (Bernstein 200, 31), beviselig ved at Stortingsmelding 28 var basert på Ludvigsenutvalgets utredninger.

De *rekontekstualiserende reglene* regulerer utviklingen av spesifikke pedagogisk diskurser (Bernstein 2000, 28). Dette skjer ved at kunnskap produsert i én kontekst, eksempelvis i akademien, omformes og overføres til en annen kontekst der kunnskapen skal læres, eksempelvis ungdomsskolen (Hovdenak 2011, 28). Gjennom rekontekstualisering løsrives en diskurs fra sitt primære tilholdssted, og omformes til en ny sekundær, pedagogisk diskurs, med formål om å skape bestemte ferdigheter og egenskaper hos mottakeren (Bernstein 2000, 32). Den rekontekstualiserte pedagogiske diskursen er ikke lik noen av de originale diskursene, og er ifølge Bernstein en abstrahert og særegen utgave med en egen regulerende orden. Av denne grunn vil rekontekstualisering alltid medføre ideologisk forandring (32-33).

²⁷ Disse reglene utgjør det Bernstein omtaler som den pedagogiske anordning.

Og det er her det blir naturlig å snakke om en særegen pedagogisk dybdelæringsdiskurs. Den offentlige dybdelæringsdiskursen er løsrevet fra akademia og faglitteratur og rekontekstualisert med et spesifikt formål. Noe forenklet kan man si at mens Marton og Säljö (1976) beskrev hvordan svenske universitetsstudenter benyttet seg av ulike læringsstrategier, henholdsvis «surface level-processing» og «deep level-processing», har dybdelæring, i grunnlagsdokumentene, blitt rekontekstualisert som et læringsideal for grunnskoleelever, legitimert av nytte og økonomisk omstilling. Dette skjer selvsagt etter at andre studier, som for eksempel Sawyer (2006) og Pellegrino og Hilton (2012) har akseptert dybdelæring som et ideal. I et neste steg av rekontekstualisering har det i læreplanarbeidet blitt utført konkrete operasjoniseringer (færre kompetansemål, kjerneelementer) for hvordan dybdelæring kan gjøres i praksis. Relevant for denne oppgaven kan man også omtale implementerings- og utviklingsarbeid på skolene, og lærernes daglige undervisningspraksis som rekontekstualisering.

Ifølge Bernstein (2000, 33) skaper de rekontekstualiserende reglene egne felt bestående av aktører med rekontekstualiserings-funksjoner. Bernstein skiller mellom et offentlig og et pedagogisk rekontekstualiseringsfelt, ORF og PRF respektivt. Mens ORF er regulert av staten, dens departementer og utvalgte aktører (eksempelvis Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Ludvigsenutvalget), består PRF hovedsakelig av lærere og pedagoger i skolen. Dette er utgangspunktet for at jeg skiller mellom en offentlig og lærerstyrt dybdelæringsdiskurs. I norsk sammenheng er det en viss harmoni å spore den offentlige og lærerstyrte dybdelæringsdiskursen, både ved at lærerne anerkjennes som skjønnsutøvende, og at pedagoger og lærere har bidratt i selve læreplanutviklingen.

Til slutt utgjør de *evaluerende reglene* det som oversetter den pedagogiske diskurs til pedagogisk praksis. Dersom de distributive reglene står for produksjonen av kunnskap, og de rekontekstualiserende reglene innordner kunnskap i et spesifikt mønster, er de evaluerende reglene det som reproducerer den rekontekstualiserte pedagogiske diskursen (Singh 2002, 574). Gjennom produksjon og rekontekstualisering har den pedagogiske diskursen spesialisert spesifikt innhold og tekst (hva), når dette skal læres (alderstrinn), og hvordan det bør instrueres (Bernstein 2000, 35-36). Gjennom de evaluerende reglene reproduseres den pedagogiske diskursen ved å anerkjenne det som regnes som gyldig tilegnelse av nevnte diskurs (Singh 2002, 573).

4.0 Forskningsdesign og metode

4.1 Valg av metode: En sosialkonstruktivistisk tilnærming til det kvalitative forskningsintervjuet

Ingen metode er prinsipielt bedre eller mer vitenskapelig korrekt enn andre metoder. Valg av metode(r) burde snarere baseres på tema og forskningsspørsmål (Kvale og Brinkmann 2015, 137; Silverman 2014, 45). Tidligere i oppgaven argumenterte jeg for et empirisk fokus på lærerne, ettersom vi vet lite om hvordan dybdeløring forstås og legitimeres av lærerne etter innføringen av LK20, og fordi det er lærerne som til slutt rekontekstualiserer læreplanene. Lite empirisk grunnlag om hvordan dybdeløring forstås av lærerne nødvendiggjør, slik jeg ser det, en åpen, fleksibel og eksplorerende tilnærming til forskningsfeltet.

I denne sammenhengen ble kvalitative intervju, klasseromsobservasjon og et mer omfattende etnografisk feltarbeid på én eller to skoler vurdert. Koronaviruspandemien, samt nasjonale og regionale tiltak høsten 2020 og vinteren 2021, gjorde imidlertid feltarbeid og klasseromsobservasjon uaktuelt. Med et fokus på *forståelser* vurderte jeg allikevel kvalitative forskningsintervju, utført digitalt, som tilstrekkelig empirisk grunnlag (Kvale og Brinkmann 2015, 20).

I tråd med idealet om en fleksibel tilnærming til forskningsfeltet aspirerte jeg mot empirinærhet, som innebærer at det analytiske arbeidet utføres i dialog med det konkrete empiriske materialet (Christensen 1998, 68). Følgelig ble oppgavens teoretiske rammeverk *delvis* utviklet underveis i forskningsprosjektet, mens intervjuguiden besto av relativt åpne spørsmål (Kvale og Brinkmann 2015, 156). Samtidig kan tolkning av empiri knapt sies å være teoriuavhengig (Silverman 2014, 112). Korresponderende med det overordnede sosialkonstruktivistiske rammeverket er kategoriene og konseptene vi bruker som forskere konstituerende for den sosiale virkeligheten vi skal tolke og innhente data om (39). I dette kapitlet vil jeg forsøke å gjøre det klart på hvilke måter den sosialkonstruktivistisk-teoretiske forståelsen har influert flere steg i forskningsprosessen.

Å forholde seg til datamaterialet empirinært og samtidig anerkjenne at man som forsker alltid er teoretisk påvirket er på mange måter et uoverkommelig dilemma. Løsningen på dette dilemmaet er etter min mening å finne i Blumers (1954, 7) *sensitiverende begreper*, som i

motsetning til å gi definitive forskrifter for hva å se etter, kun indikerer en retning å se i. Dette innbyder til følsomhet overfor eventuelle nyanser og konseptuelle skiller som skulle dukke opp i intervjuene og analysen (Kvale og Brinkmann 2015, 268-269). Min interesse for dybdelæringsbegrepet var konseptuelt begrunnet allerede våren 2020, da jeg oppfattet *fordypning* som spesielt interessant i diskusjoner om allmennkunnskap. Nøyere lesing av grunnlagsdokumentene og læreplanverket gjorde det etter hvert tydelig at dybdelæring ble legitimert kognitivt og nytteorientert mot økonomisk omstilling. I intervjuene var flere av spørsmålene derfor sentrert rundt lærernes forståelse og normative vurderinger av dybdelæring. Samtidig var spørsmålene åpne, hvilket medførte konseptuelle skiller jeg ikke kunne forutse, eksempelvis informantenes sosiale og emosjonelle forståelser av dybdelæring.

Ved å teoretisk anta at læreres språkbruk i interaksjon er med å produsere, opprettholde eller bryte ned enhetsskolen som institusjon, blir de kvalitative forskningsintervjuene analysert som interaksjoner der informanten og jeg som intervjuer overvåker hverandre og konstruerer mening intersubjektivt (Silverman 2014, 173; Rapley 2004, 16). Til tross for at den sosiale virkeligheten som forskes på slik produseres lokalt (Roulston 2010, 218), i samspill mellom meg og informanten, kan ikke intervjuene sies å være løsrevet fra en bredere institusjonell kontekst. Tvert imot innebærer en sosialkonstruktivistisk tilnærming at intervjuet forstås som en del av den verden som beskrives (Hammersley og Atkinson 1995, referert i Silverman 2014, 183), hvilket innebærer at informanten forhandler om og refererer til kulturelt tilgjengelige måter å snakke om spesifikke temaer (les: diskurs/verdiordener) (Kitzinger 2004, 116). Dette står i motsetning til positivistiske eller naturalistiske tilnærminger, der intervjuet forstås som en ressurs som gir mer eller mindre autentiske virkelighetsrapporter eller beskrivelser av informantenes opplevelser (Silverman 2014).²⁸

Dersom man anser intervjuet som et middel til autentisk virkelighetsrapportering, vil *ledende spørsmål* påvirke den virkeligheten informantene fremstiller, hvilket skaper problemer for forskningens validitet (Kvale og Brinkmann 2015, 66).²⁹ Ved å anerkjenne at virkeligheten bør forstås intersubjektivt, og ikke objektivt, blir ledende spørsmål mindre problematisk

²⁸ Silverman (2014) snakker om tre modeller for intervjuet; den positivistiske, den naturalistiske og den konstruksjonistiske. Kvale og Brinkmann (2015) fremmer en liknende typologi; den nypositivistiske, den romantiske og den postmoderne. Samme skillet finnes igjen i annen forskningslitteratur.

²⁹ Også informantenes hukommelse vil da måtte dras inn i vurderingen, siden hukommelse og minner er en lite sikker kilde til faktiske hendelser (Kvale og Brinkmann 2015, 66).

(Silverman 2014; Rapley 2004). Ledende spørsmål kan endatil brukes som virkemiddel, ved å verifisere egen forståelse og fortolkning (Kvale og Brinkmann 2015, 201; Rapley 2004, 26-27). Hva som mer er, ledende spørsmål kan framkalle svar som illustrerer at informantene trekker fra kulturelt tilgjengelige ressurser (Silverman 2014, 197-198). I en analyse bør en likevel ta for seg hvordan interaksjonen artet seg og hvordan spørsmålene, ledende eller ei, bidro til å skape spesifikke versjoner av virkeligheten (Rapley 2004, 16). Det vil altså si at det er viktigere å inkludere ledende spørsmål, og erkjenne spørsmålenes virkning i selve analysen, enn å *forsøke* å stille nøytrale spørsmål (Kvale og Brinkmann 2015, 202).

I intervjuene benyttet jeg meg av ledende spørsmål, og formidlet egne fortolkninger, dersom det ble vurdert stimulerende for intervjuet. Det var likevel et mål å unngå *for* ledende spørsmål, for å unngå å ilegge informantene meninger de ikke hadde. Selv om intervjueren og informanten konstruerer mening i samspill, er det intervjueren som har definisjonsmakt og som bestemmer hva som skal snakkes om og når intervjuet er ferdig (Kvale og Brinkmann 2015, 52). I tillegg til at jeg er premissgiveren, har jeg som forsker fortolkningsmonopol, og det vil derfor alltid være en asymmetrisk maktrelasjon mellom intervjuer og informant (52). Jeg forsøkte å motvirke maktskjevheten ved å være åpen, ydmyk, sensitiv og empirinær i min tilnærming, men til syvende og sist var alle metodiske og teoretiske avgjørelser mine. Å fullstendig eliminere maktskjevheten anser jeg derfor som umulig. Likevel er det nødvendig å reflektere over hvordan maktrelasjonen påvirker kunnskapsproduksjonen (53).

Jeg opplevde flere ganger at jeg som intervjuer hadde bedre oversikt over grunnlagsdokumentene og skolens historiske utvikling. I intervjumaterialet var det tydelig at enkelte spørsmål var for kompliserte til at svarene kan regnes som velreflekterte. For eksempel fikk jeg svar som «Det har jeg ikke tenkt på, men ja, det høres riktig ut». Til gjengjeld var det i intervjuene tydelig at jeg ikke hadde deres profesjonelle skoleerfaring og ekspertise når vi diskuterte fagene, fagdidaktikk, pedagogikk og skolens arbeid med LK20. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, 175) kan dette bety at maktforholdet til dels oppveies. I denne sammenhengen var jeg ærlig på min bakgrunn for forskningen, og understrekte at jeg ikke hadde deres innsikt om skolen og fagene. I tillegg stilte jeg spørsmål dersom det var ting jeg ikke skjønnte, og kunne endatil være bevisst naiv for å få en ordentlig forklaring (48). Avslutningsvis er det verdt å nevne at alle informantene var ferdig utdannet og eldre enn meg, noe som trolig bidro til å jevne ut maktforholdet.

4.2 Utvalg og informanter

Viktige forutsetninger for utvelgingen er allerede redegjort for. Det empiriske fokuset på lærernes, og ikke myndighetenes, forståelse av dybdelæring, skyldes at det er lærerne som faktisk underviser. I så måte forstås informantene som tilfeller av («cases of») lærere under det nye læreplanverket (Ragin 1992, 6). I denne oppgaven har jeg trukket fram hvordan LK20, og følgelig dybdelæring, introduseres ‘ovenfra og ned’, innenfor enhetsskolens institusjonelle rammer. Selv om LK20 innføres i hele grunnopplæringen, vurderer jeg kompromisset mellom integrasjon og nytte som skarpest i ungdomsskolen, og ungdomsskolelærerne som de optimale informantene. Den 10-årige obligatoriske grunnskolen, som er mer *enhetlig* enn videregående skole, består riktignok av et barnetrinn og et ungdomstrinn, men sistnevnte har trolig et tydeligere innslag av nytte enn barnetrinnet, ved et større fokus på karakterer, samt testing og kvalitetssikring av dette. Begrunnelsen for at ungdomsskolelærere er de mest fruktbare informantene er altså inspirert av enhetsskolen og kompromisset mellom integrasjon og nytte, hvilket innebærer at utvalget først og fremst bør forstås som teoretisk (Silverman 2014, 60-62).

Siden LK20 ikke innføres på 10. trinn før høsten 2021, består utvalget av lærere som underviser på 8. og 9. trinn. Datainnsamlingen foregikk i to runder. Seks av informantene ble intervjuet mellom 3. november – 12. november 2020, og fire informanter ble intervjuet mellom 8. januar – 21. januar 2021. Totalt gjennomførte jeg ti intervjuer med fem kvinner og fem menn, i alderen 25 til 55 år. Informanten jeg intervjuet først var *Ingrid* (anonymisert), ei kvinne i midten av tyveårene som (1) jobbet på en privat grunnskole, og som (2) jeg hadde et tidligere bekjentskap til. Av disse grunnene inkluderes ikke Ingrid i selve analysen. Intervjuet var imidlertid et viktig bidrag i utviklingen av intervjuguiden.

Selve rekrutteringen skulle vise seg å være utfordrende, mye grunnet koronaviruspandemien. Totalt tok jeg kontakt med 10-15 ungdomsskoler i Bergen, samt Bergen Kommune og andre aktører, uten hell. Samtidig betydde normalisering av digitale samtaler at jeg kunne utvide rekrutteringen til andre deler av landet. Jeg tok derfor kontakt med ytterligere fire skoler i Agder, hvorav to skoler totalt ga meg fire informanter. Jeg brukte også studievenner som portvakter, som resulterte i to informanter. Ulike lærergrupper på Facebook ga også to informanter, hvorav en av informantene rekrutterte to av sine kolleger.

Rekrutteringsutfordringene gjorde at utvalget ikke ble like analytisk ‘rent’ som planlagt. En planlagt, systematisk sammenligning av to ungdomsskoler ble delvis forkastet, da det viste seg nærmest umulig å rekruttere flere informanter fra samme skole. Likevel fikk jeg tre informanter fra en kombinertskole i Vestland (skole A), og tre informanter fra en ungdomsskole i Agder (skole B). I tillegg fikk jeg to informanter fra to ulike ungdomsskoler i Bergen, én informant fra en ungdomsskole i nabokommunen til skole B, og til slutt nevnte Ingrid, som ikke inngår i selve analysen.

Lærerne i utvalget hadde, ikke overraskende, en rekke ulike fagkombinasjoner, da flere av dem var utdannede allmennlærere og en rekke av de yngre lærerne hadde tatt ulike årsstudier som ga dem undervisningsgrunnlag. På 8. eller 9. trinn underviste fem av lærerne i matematikk, fire av lærerne i naturfag, tre av lærerne i samfunnsfag, to av lærerne i KRLE, to av lærerne i kroppsøving, to av lærerne i engelsk og én av lærerne i musikk.

4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene var semistrukturerte.³⁰ For det første innebar dette en intervjuguide som ramme for interaksjonen, der fastlagte emner som *skulle* gjennomgås var markert. For det andre besto intervjuguiden av åpne, valgfrie spørsmål og en fleksibel rekkefølge (Kvale og Brinkmann 2015, 162). I intervjusituasjonen forsøkte jeg som regel å følge informantens utsagn opp, og formulere spørsmålene i tråd med ordene informantene selv brukte (Rapley 2004, 18). Jeg brukte eksempelvis *operasjonalisering*, framfor rekontekstualisering, da jeg opplevde det som et mer tilgjengelig begrep for lærerne.³¹

I intervjuene ba jeg alle informantene om å forklare og begrunne dybdelæring. I tillegg var jeg interessert i hvordan de hadde operasjonalisert dybdelæring i undervisningen i ett eller to utvalgte fag.³² Hvilke spørsmål som var mest relevante, hvilke fastlagte temaer som skulle tas

³⁰ Beskrivelser av intervjustiler er idealtypiske, og det finnes andre måter å klassifisere mer eller mindre lignende intervjustiler. Kvale og Brinkmann sin forståelse av semistrukturerte intervju minner eksempelvis mer om Silverman (2014) sin beskrivelse av åpne intervju (‘open-ended’) enn semistrukturerte intervju.

³¹ Ironisk nok kan man si at *rekontekstualisering* ble operasjonalisert som *operasjonalisering* i intervjuene.

³² Fagene jeg fokuserte på var som regel naturfag, samfunnsfag eller matematikk.

når, samt hvilke passasjerer som skulle følges opp med nye spørsmål, var avveininger jeg tok underveis i intervjuene (Thagaard 2003, 85). Disse avveiningene var skjønnsbasert, og trolig påvirket av min egen bevisste eller ubevisste oppfatning av oppgavens forskningsspørsmål, grunnlagsdokumentene, forskningslitteraturen og den teoretiske forståelsen. Jeg gikk bredt ut i intervjuene, og forsøkte å få oversikt over hvordan skolene hadde jobbet med Fagfornyelsen før høsten 2020, hovedsakelig fordi jeg var nysgjerrig og fordi litteraturen og grunnlagsdokumentene ga få indikasjoner. Dette ble mindre viktig etter hvert, ikke bare fordi det var en viss konvergens i svarene jeg fikk, men også fordi koherensen mellom intervjuguide, teori og empiri ble tydeligere.

På grunn av koronaviruspandemien hadde jeg kun ett intervju fysisk. De resterende ni intervjuene foregikk over videokommunikasjons-plattformen *Microsoft Teams*.³³ Å intervju over nett var utvilsomt mer teknisk og klossete enn å intervju fysisk, og gjorde det trolig mer utfordrende å skape flyt i diskusjonen. Jeg opplevde tidvis dårlig forbindelse og svak lyd, og måtte ikke sjeldent be informantene om å gjenta seg selv. Informantene håndterte likevel intervjuene fint, trolig påvirket av at samtlige hadde undervist digitalt under koronaviruspandemien. Selv om interaksjonen foregikk over nett, kan intervjuene sies å ha vært lukkede. Sammen med åpenhet om forskningen, innhenting av samtykke og lovnad om anonymisering, ble det forhåpentligvis skapt en fortrolig relasjon som kom intervjuene til gode (Thagaard 2003, 93). Intervjuene varierte i lengde, fra en halvtime til halvannen time, men var i snitt rundt én time.³⁴

Jeg benyttet meg av lydopptaker, hvilket kan virke avskrekkende og påvirke interaksjonen negativt (Rapley 2004, 18). I og med at intervjuene foregikk digitalt, og lydopptakeren ikke var synlig, er dette imidlertid mindre sannsynlig. Uansett anser jeg nøyaktige transkripsjoner som for viktig til å ikke bruke lydopptaker. Å ta opp intervjuene gjør analysen enklere og øker forskningens reliabilitet (Silverman 2014, 88). Lydopptakeren frigjorde meg dessuten fra å notere i særlig stor grad, noe som økte mulighetene for å samhandle med informanten på en fruktbar måte (Rapley 2004, 18), og gjorde det lettere å aktivt lytte og slik fokusere på å stille gode og oppfølgende spørsmål (Kvale og Brinkmann 2015, 205-206).

³³ Microsoft Teams ble valgt fordi det var dette lærerne hadde brukt. Det var også tillatt av UiB.

³⁴ Ni av ti intervju var over 50 minutter lange. Ett siste intervju varte i 35 minutter.

4.4 Behandling og analyse av datamaterialet

Alle lydfiler ble tatt opp på lydopptakere uten internettilkobling, og overført fortløpende til et sikkert, passordbeskyttet skrivebord.³⁵ Lydopptakene ble så transkribert inne i det sikre skrivebordet, før de endelige, anonymiserte transkripsjonene ble eksportert til egen datamaskin. Med detaljerte gjengivelser av intervjuesamtalene, ga transkripsjonene et godt grunnlag for analysen, men må like fullt sies å være et resultat av en fortolkningsprosess. Intervjudataen har i realiteten gått gjennom to transformasjoner; først fra interaksjon til lydklipp, deretter fra lydklipp til skrift (Kvale og Brinkmann 2015, 204-205). Mens førstnevnte innebærer tap av visuelle sanseintrykk og muligheten til å interagere, innebærer sistnevnte tap av stemmeleie, melodi, åndedrett og mer. Totalt sett er transkripsjonene svekkede, skriftlige gjengivelser av faktiske interaksjoner (205).

En av fallgruvene ved transformeringen av intervju samtale til skrift er at forskeren influerer rapporteringen i for stor grad. For å forhindre at egne perspektiver påvirker selve transkriberingen, har jeg etterstrebet eksakte gjengivelser av intervjuene, eksempelvis ved å transkribere pauser, «eh»-er og videre, snarere enn å rekonstruere de generelle trekkene (Seale 1999, referert i Silverman 2014). Jeg har hørt lydopptakene nøye, i lav hastighet, og flere passasjer har blitt gjentatt til det møysommelige. Jeg har likevel ikke brukt *detaljerte* markører for setningsmelodi, overlapp, lengde på pauser og lignende, da dette trolig er viktigere i konversasjonsanalyser, som er opptatt av interaksjonens samspill, enn i diskursanalyser, som er opptatt av interaksjonens meningskonstruksjon (Silverman 2014).

Selve analysen har vært en pågående prosess, og startet på mange måter før første intervju (Rapley 2004, 26), men fikk et tydeligere avtrykk i intervjuguiden. Inspirert av Blumer (1954) sin forståelse av sensitiverende begrep, ble intervjuguiden utviklet med en følsomhet overfor *legitimering*, men ikke minst den sosialkonstruktivistiske/diskursteoretiske tilnærmingen. Tilsvarende følger oppgavens analysekapitler hovedsakelig en diskursanalytisk logikk.³⁶ Diskursanalyser er opptatt av språkstrukturer og mening (Kvale og Brinkmann 2015, 247). I denne oppgavens analysekapitler er det hovedsakelig *meningskonstruksjon* som vektlegges,

³⁵ SAFE er Universitetet i Bergen (2020) sin løsning for sikker behandling av forskningsdata.

³⁶ Som i så mange andre sammenhenger er ulike analysestiler (diskursanalyse, konversasjonsanalyse, narrativ analyse etc.) idealtypisk fremstilt i forskningslitteraturen.

hvilket innebærer å undersøke hvordan språket brukes, av informant og intervjuer i samspill, til å konstruere mening, eller versjoner av den sosiale virkeligheten.

I oppgavens analysekapitler er jeg ikke ute etter den ene, autentiske virkeligheten, men heller hva lærernes ulike virkelighetsversjoner kan si om enhetsskolen som institusjon (Kvale og Brinkmann 2015, 255-256). Snarere enn å se på informantenes ytringer som representative for individuelle egenskaper, blir informantenes diskursive utsagn tolket som én versjon, og som tilfeller av enhetsskolens institusjonelle og ideologiske arrangement (Kvale og Brinkmann 2015, 256). Intervjumaterialet tolkes altså i en utvidet kontekst – konteksten jeg har forsøkt å redegjøre for så langt (Kvale og Brinkmann 2015, 230). Gjennom *meningsfortetting* drar jeg ut såkalte meningsenheter fra utdragene (232), før jeg tolker dem i lys av den offentlige dybdelæringsdiskursen og enhetsskolen.

4.5 Vurdering av forskningens generaliserbarhet, reliabilitet og validitet

Ved å se på lærernes forståelser av dybdelæring som *mulige* forståelser av dybdelæring, og som *tilfeller av* enhetsskolens institusjonelle og ideologiske arrangement, gis det indikasjoner til studiens generaliserbarhet. Kort forklart dreier generalisering seg om å overføre kunnskap om et visst antall case, til et større antall case (Kvale og Brinkmann 2015, 289), og er som regel, enten eksplisitt eller implisitt, et mål for samfunnsvitenskapelig forskning (Tjora 2012, 207). I det minste ønsker forskere at studien skal ha en samfunnsmessig relevans (Brannen og Nilsen 2011, 606). Sagt på en annen måte, alle caser er tilfeller av noe (Ragin 1992; Platt 1992), og informantene antas å besitte informasjon som har en verdi utover intervjuet. I denne studien antas informantene, i sine forståelser av dybdelæring, å trekke kreativt fra tilgjengelige normative kategorier og den offentlige dybdelæringsdiskursen. Dette utgjør spesifikke måter å prate om dybdelæring, som *kan* være tilgjengelig også for andre lærere som ikke intervjues.

Det er imidlertid viktig å påpeke at jeg her ikke snakker om generalisering i samme forstand som i den kvantitative forskningstradisjonen. I statistiske undersøkelser ønsker man gjerne å *statistisk generalisere* funn fra et *representativt* utvalg til populasjonen de tilhører.

Representative utvalg representerer som regel populasjonen de er en del av eksakt, ved at

populasjonens medlemmer har en gitt sannsynlighet for å bli valgt (Seale 2018, 156).³⁷ Med delkapittel 4.2 lagt til grunn kan populasjonen informantene er en del av avgrenses til ungdomsskolelærere i Norge. Utvalget er ikke tilfeldig valgt, og trolig ikke stort nok til å anses representativt. Representativitet er imidlertid kun en egenskap ved utvalget, mens generalisering dreier seg om forskningens funn (Gobo 2008, 194). Med andre ord kan også kvalitativ forskning, og funn fra ikke-representative utvalg, generaliseres (Kvale og Brinkmann 2015; Silverman 2014; Tjora 2012; Brannen og Nilsen 2011; Gobo 2008; Payne og Williams 2005).

I dette prosjektet har jeg tilnærmet meg generaliseringsspørsmålet på flere måter. For det første forsøker jeg å redegjøre for forskningen med *tykke beskrivelser*, slik at leserne selv kan vurdere hvorvidt det studerte er relevant og generaliserbart (Tjora 2012, 208-209).³⁸ Tjora (2012) og Payne og Williams (2005) påpeker imidlertid at vurderinger om generalisering ikke kun bør etterlates til lesere, men også eksplisitt drøftes av forskeren selv. Med et lite og teoretisk betinget utvalg må generaliseringene imidlertid være beskjedne, og ikke universelle påstander som antas å gjelde i all overskuelig framtid (Payne og Williams 2005, 297).³⁹ Dette anerkjennes ved å hevde at resultatene *kan* være relevante i enkelte kontekster, og at virkelighetene som konstrueres i intervjuene utgjør *virkelighetsversjoner*.

I tråd med empirinærhet som målsetting, gjennomførte jeg en tentativ analyse etter den første intervjurunden, som i tur la grunnlaget for valg av nye case i intervjurunde to. For eksempel tegnet det seg et klart skille mellom matematikk og naturfag når det gjaldt tverrfaglighet. Selv om jeg ikke intervjuet noen samfunnsfagslærere i intervjurunde én ble det gitt antydninger til at samfunnsfag var spesielt tverrfaglig, hvilket initierte en mer aktiv rekruttering av samfunnsfagslærere i intervjurunde to. Inspirert av Glaser og Strauss (1967) var målet å nå et slags metningspunkt, men i stedet for å generere formalteoretiske påstander induktivt fra innsamlet 'teorifri' data, benyttet jeg eksisterende teori delvis deduktivt i den tentative

³⁷ Ulike vektingsstrategier, frafall og andre sider ved utvelgingen kan dog skape skjevheter i representativiteten, også i statistiske undersøkelser.

³⁸ Tjora (2012) omtaler dette som *naturalistisk generalisering*.

³⁹ Denne formen for generalisering omtales som *moderat generalisering* (Tjora 2012; Payne og Williams 2005).

analysen.⁴⁰ Man kan da begynne å snakke om en *stegvis-deduktiv induktiv metode* til generaliseringsspørsmålet (Tjora 2012, 215).

Til syvende og sist avhenger generaliseringsspørsmålet av hvordan casene brukes retorisk i argumentasjonen (Platt 1992, 21). I denne oppgaven undersøkes lærernes forståelser og legitimeringer av dybdeløring, ikke for å komme med empiriske påstander om holdninger blant lærere ellers, men for å diskutere hvordan ulike legitimeringer og rekontekstualiseringer av dybdeløring kan forstås opp mot enhetsskolen i både ideologisk og institusjonell forstand. Ulike meningsenheter fra intervjuene analyseres som case av et teoretisk definert univers, og generaliseringene som gjøres blir moderate teoretiske forslag (Silverman 2014, 62-63).

Forskningens generaliserbarhet er nært tilknyttet dens validitet, altså i hvilken grad en slutning eller forklaring er riktig «utledet fra sine premisser» (Kvale og Brinkmann 2015, 276). Forskningens validitet kan eksempelvis dreie seg om hvorvidt fortolkningene svarer til dataen som presenteres (278). I analysen belegger jeg de fleste slutninger med utfyllende sitat fra intervjuene, selv om enkelte av fortolkningene er mer helhetsbaserte. Overordnet avhenger forskningens validitet av hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann 2015, 276), altså hvorvidt det er samsvar mellom metode, teori, forskningsspørsmål, empiri og slutningene som fremmes. I masterprosjektet har denne forståelsen av validitet vært essensiell, fra tidlig tematisering til rapportering (278), noe som vises rent konkret i formuleringen av en sosialkonstruktivistisk koherens mellom teori og metode.

En sosialkonstruktivistisk tilnærming til teori og metode, som anerkjenner diskursive praksiser som potensielt konstituerende for virkeligheten (herunder institusjon), og som samtidig anerkjenner at intervjuinteraksjon skaper virkelighetsversjoner, gjør videre at enkelte innvendinger mot validiteten av forskningsintervju forsvinner. Siden institusjoners mening konstrueres gjennom språk i interaksjon behøver jeg som forsker ikke frykte hvorvidt informanten gir sanne/autentiske beskrivelser av egne holdninger eller virkeligheten utenfor intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann 2015, 257). Med et sosialkonstruktivistisk rammeverk er meningen som konstrueres interessant *fordi* den konstrueres.

⁴⁰ I den tentative analysen oppdaget jeg for eksempel at intervjumaterialet ikke samsvarte særlig godt med *bakkebyråkratiet* (Lipsky 2010), som opp til det tidspunktet ble vurdert.

Ved å anerkjenne at virkeligheten konstitueres i samspill, og følgelig varierer mellom interaksjonssituasjoner, legitimerer en sosialkonstruktivistisk tilnærming også fortolkningsmangfold. I tråd med moderate generaliseringsformer er det dermed viktig å anerkjenne andre mulige fortolkninger (Kvale og Brinkmann 2015, 279). Gjennom analysen har jeg forholdt meg til egne fortolkninger kritisk, og nyansert med negative/avvikende case (Becker 1992). I kapittel fem settes eksempelvis lærernes kognitive legitimering av dybdelæring opp mot deres sosiale og emosjonelle legitimering av dybdelæring, og igjen opp mot lærernes forståelse av skolens samfunnsmandat. De slutningene som overlever og tar innover seg avvikende tilfeller og motstridende forklaringer, får økt validitet (Kvale og Brinkmann 2015, 279).

Når fortolkningsmangfold anses legitimt, og når intervjuer og informant konstruerer mening i samspill, sikres *reliabilitet* ved å tydeliggjøre egen rolle i virkelighetsproduksjonen (Silverman 2014, 83-84). Tidligere i oppgaven trakk jeg fram hvordan jeg, gjennom lydopptaker og nøyaktige transkripsjoner, forsøkte å påvirke registreringen av data minst mulig (Seale 1999, referert i Silverman 2014, 84). Samtidig argumenterte jeg for at ledende spørsmål kunne bli brukt som virkemiddel. I analysekapitlene gjøres dette transparent ved å presentere lange utdrag fra intervjuene, ofte inkludert spørsmålet som fasiliterte svaret (Silverman 2014, 88). Som nevnt tidligere vil spesielt premissgivende spørsmål drøftes opp mot meningen som konstrueres av informanten. Lange intervjuutdrag, tatt opp og transkribert nøyaktig, sammen med åpenhet og transparens fra forskerens side, gjør det mulig for leseren å vurdere hvorvidt valgene som er tatt er valide og rimelige (Tjora 2012, 216).

4.6 Forskningsetiske vurderinger

Det kvalitative forskningsintervjuet er på mange måter et middel for et mål; informanten avgir, potensielt personlig og/eller sensitiv, informasjon som intervjueren i prinsippet har råderett over fram til rapporten 'publiseres'. Følgelig er intervjuundersøkelser omringet av moralske kvaler, og forskningsetiske betraktninger bør gjennomsyre alle forskningens faser (Kvale og Brinkmann 2015, 95-97). Rent konkret ber Universitetet i Bergen (2019a) sine studenter om å følge UiB sine regelverk og de forskningsetiske retningslinjer utviklet av de De nasjonale forskningsetiske komiteer (som for sosiologistudenter blir NESH). Dette prosjektet ble før prosjektstart meldt inn til UiBs personvernombud, NSD, i tråd med rådføringsplikten, før det ble overført til RETTE (Universitetet i Bergen 2019b).

Selv om dette prosjektet ikke kan sies å omhandle spesielt sensitive tema, ble steg tatt for å ivareta den enkelte informanten. Før intervjuene ble et samtykkeskjema gitt til alle informanter, med informasjon om forskningens formål, konsekvenser av å delta, og retten til å trekke samtykket tilbake (Kvale og Brinkmann 2015, 104). Siden intervjuene foregikk digitalt, innledet jeg hvert intervju med å innhente informert samtykke muntlig. Selv om samtykket var fritt (NESH 2016, 14), er det mulig at to av informantene (*Ylva* og *Kari*) opplevde begrenset handlefrihet, da det var skolens rektor som henviste meg til dem. Begge uttrykte imidlertid eksplisitt at de syntes det var viktig å stille opp etter egne erfaringer med master.⁴¹ For å unngå negative konsekvenser for informantenes privatliv er all intervjudata aidentifisert og anonymisert (NESH 2016, 16). Alle informantene har fiktive navn, skolene nevnes ikke med navn og avslørende detaljer kuttet vekk fra intervjuutdragene.⁴² Person- og kontaktopplysningene ble lagret og holdt atskilt fra transkripsjonene.

Ved å fokusere på diskurser, oppstår det ifølge Hammersley (referert i Kvale og Brinkmann 2015, 185) en bedragerilignende tilstand, ved at informantene kan forvente at deres opplevelser og emosjoner skal dokumenteres, mens forskerens intensjon er å undersøke *hvordan* noe snakkes om. Dette ble forsøkt motgått ved å gjøre rede for forskningens teoretiske og tematiske design (Kvale og Brinkmann 2015, 105). Jeg spesifiserte eksempelvis at intervjuene kunne bli koblet opp mot diskusjoner omkring felleskaps- og individualitetsverdier i enhetsskolen (se vedlegg 1).

⁴¹ Ylva hadde selv skrevet master noen år tidligere, mens Kari snakket om sønnen sin master.

⁴² Dette anser jeg som en ekstremt viktig strategi for å beskytte informantene. Enkelte av informantene omtalte kolleger, rektor og lignende. For å unngå potensielle konsekvenser for informanten ble dette aidentifisert, og inngår ikke i analyseteksten.

5.0 Analyse: Enhetsskolens ideologiske fundament utfordres?

5.1 Innledning

I dette kapitlet undersøker jeg om lærernes forståelse av dybdelæring markerer et brudd med enhetsskoleprosjektets ideologiske kompromiss mellom integrasjon og nytte. Dette innebærer å undersøke hvorvidt lærernes legitimeringer av dybdelæring korresponderer med eller står i motsetning til verdier som likhet, fellesskap og sosial integrasjon, på den ene siden, og omstilling, effektivitet og avkastning, på den andre siden. Det innebærer også å se nærmere på hvordan lærerne trekker fra og refererer til den *offentlige dybdelæringsdiskursen*.

Tidligere i oppgaven illustrerte jeg hvorfor jeg mener grunnlagsdokumentene og læreplanverket legitimerer dybdelæring mer i tråd med nytteperspektivet enn integrasjonsperspektivet. Det skjer ved at dybdelæring legitimeres gjennom funksjonen det vil ha for elevers kognitive kompetanse i å anvende kunnskap, hvilket støtter opp under intensjonen om å skape en omstillingsdyktig arbeidsstyrke.⁴³

Informantene, hvis alder, kjønn, utdanning, fagkompetanse, og mer varierer, har alle ulike forutsetninger for å forstå dybdelæring. Dette gjenspeiles i datamaterialet ved at det fremmes en rekke ulike måter å forstå og gjøre dybdelæring på. Likevel finnes noen gjennomgående forståelser av dybdelæring, som i ulik grad reflekterer den offentlige dybdelæringsdiskursen. Lærerne impliserer eller eksplisitt uttrykker et skille mellom dybdelæring og overflatelæring. I så måte kritiseres overflatelæring og stofftrengsel, mens dybdelæring legitimeres. Informantene legitimerer dybdelæring kognitivt med at det skaper varig, dyp eller «faktisk» forståelse. Få lærere snakker eksplisitt om å anvende kunnskap, men aksepterer dybdelæring som elevsentrert, utforskende, refleksivt og tverrfaglig, hvilket kan sies å henge sammen med anvendelse.⁴⁴ Samlet argumenterer jeg for at informantene med dette virker å støtte opp under intensjonen om å skape omstillingsdyktighet. Motsatt legitimeres dybdelæring etter sosiale og emosjonelle fordeler, ved at mer tid på færre emner er mer lystbetont, mindre stressende og mer inkludere for elever som sliter. Dessuten fortsetter kompromisset mellom integrasjon og nytte å være viktig i lærernes legitimeringer av skolens samfunnsmandat.

⁴³ Dette betyr ikke at *hele* læreplanen innebærer en nytteorientering, men at dybdelæring gjør det.

⁴⁴ Se figur 1 i kapittel 2.4.5.

5.2 Lærernes kritisering av stofftrengsel og overflatelæring

Åtte av informantene snakker om dybdelæring som «å gå i dybden», gjøre et dypdykk eller å fordype seg i noe.⁴⁵ Alle disse svarene gis uten at jeg selv introduserer konseptene.⁴⁶ Da jeg spør Leah, musikk lærer på Skole B, hva hun legger i dybdelæring, svarer hun: «Da dykker vi ned i én.. én del av faget, for eksempel, eller del av noe, for å øke kunnskapen og kompetansen på ett felt». Selv om det er lite iøynefallende at dybdelæring forstås som *fordypning*, har jeg i denne oppgaven argumentert for at dybdelæring, i den offentlige dybdelæringsdiskursen, hovedsakelig forstås som et læringsideal der elevene «lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet 2017b, 11). Etter min oppfatning er ideer omkring fordypning og det å «gå i dybden» likevel legitime fortolkninger av dybdelæring som må ses i sammenheng med skillet mellom dybdelæring og overflatelæring, og *stofftrengsel* som et problem.⁴⁷

Informantene virker alle å, enten implisitt eller eksplisitt, akseptere og videreføre skillet mellom dybdelæring og overflatelæring. Ylva, matematikklærer på Skole B, illustrerer dette da jeg spør henne om dybdelæring:⁴⁸

INTERVJUER: Hva er det du legger i dybdelæring?

YLVA: Eh, nei det blir jo fort at en går litt i dybden på ting da [...] i hvert fall når jeg ser på matematikken.. så har jo vi et halvt år nå med geometri. Det synes jo jeg er nyttig fordi da har.. rekker vi å gå.. eh.. gå mer i dybden på det, og ikke bare touche så vidt innom også haste videre på statistikk. [...] jeg jobber jo mot at de skal forstå det og ikke at de bare skal lære seg det, på en måte. For du kommer mye lenger hvis du lærer deg.. nå blir jo eksempelet likninger da.. men hvis du lærer deg å omformulere en likning, så er det jo mye mer effektivt enn hvis du skal pugge fem forskjellige likninger i fysikk, når du egentlig bare kan omformulere og flytte og litt sånn. Så jeg synes det er lettere å ta seg tid til å forklare [...] at du kan fortelle litt hvorfor har vi disse her formlene, ikke bare gi de en formel «vær så god, pugg på det, løs det, sett det inn» [...] Så jeg synes jo at.. eller jeg tenker i alle fall når det er snakk om dybdelæring, at en da.. at vi da, på en måte.. nå fokuserer vi på det, og vi tar oss tid til å se ordentlig på det, på en måte

⁴⁵ Kari, matematikk- og naturfagslærer på Skole B, var den eneste som ikke brukte disse ordene. Hun påpekte imidlertid at dybdelæring dreier seg om å lære ting mer grundig.

⁴⁶ Jeg brukte dybdelæring, men ikke fordype, dybde eller lignende før de selv var introdusert av informanten.

⁴⁷ Selv om ideene omkring overflatelæring og stofftrengsel er tydelige i grunnlagsdokumentene, nevnes de ikke i læreplanverket.

⁴⁸ Ylva nevner enkelte konkrete endringer i matematikk. Jeg går mer inn på dette i neste kapittel.

Ifølge Ylva dreier dybdelæring seg om å bruke god tid på stoffet og ikke haste seg videre, og lanserer slik kritikk av stofftrengsel. Dette forsterkes ved at hun verdsetter fordypning, som skaper forståelse og gir muligheter til å lære å omformulere likninger, og kritiserer pugging, som forstås som ineffektivt. Selv om Ylva ikke eksplisitt uttrykker at dybdelæring dreier seg om å lære seg å anvende ferdigheter på tvers av situasjoner, slik det gjøres i den offentlige dybdelæringsdiskursen, impliserer Ylva likevel at dybdelæring muliggjør en mer varig, forståelse. Ikke bare virker Ylva med dette å ilegge dybdelæring en kognitiv verdi,⁴⁹ men det underbygger også dybdelæringens nytteverdi.

Også andre lærere fremmer et lignende standpunkt. For *Kari*, naturfags- og matematikklærer ved Skole B, innebærer dybdelæring at «vi holder på lengre med en ting, sånn at de lærer det enda litt mer grundig, enn at vi bare fyker videre til en ny ting hele tiden». Slik vil elevene ifølge Kari kunne «forstå det ordentlig» før de går videre på noe nytt igjen. På samme grunnlag som Ylva, legitimerer Kari dybdelæring basert på dens kognitive nytteverdi, ved at elevene forstår bedre.

Daniel, lærer i naturfag, engelsk og kroppsøving ved en ungdomsskole i Bergensområdet, blir også spurt om dybdelæring:

DANIEL: [...] vi snakket jo litt om det å få tid til å [...] jobbe med ett tema over lengre tid, og kanskje.. og så har noen ment at det kanskje det betydde at da fikk man.. man gikk litt overfladisk gjennom et tema, f. eks andre verdenskrig da, også kunne elevene, på en måte, få lov av oss til å spesialisere seg, eller fordype seg, i ett tema. De kunne for eksempel ta holocaust, eller de kunne ta Churchill eller.. altså, at det er en form for fordypning da.. at elevene selv velger hvor de vil lære mer. Mens andre snakket om at det var en slags større forståelse av ting.. at du kan sette ting i sammenheng.. at det.. det er dybden [...] Og det som var kritikken mot [LK06] da, hvert fall på vår skole, var jo det at du hadde jo ikke tid til å gå gjennom noe som helst, i dybden, fordi du måtte bare gjennom alle kompetansemålene [...] den gamle læreplanen, i KRLE, for eksempel, som er et fag du har 1,5 time i uken, så skal du gjennom nesten 50 kompetansemål.. så kanskje den friheten til å kunne ha få kompetansemål å forholde seg til, vil jo hjelpe å ha dybde.

I likhet med syv andre informanter, snakker Daniel om at dybdelæring dreier seg om fordypning og å jobbe med noe over lengre tid. Også Daniel ilegger dybdelæring en kognitiv funksjon, ved at det vil skape dypere forståelse. Deretter er Daniel mer eksplisitt i sin kritikk av LK06, og sier at for mange kompetansemål (stofftrengsel) hindrer dybdelæring. Færre

⁴⁹ Mer om dette i neste delkapittel. Ylva legitimerer dybdelæring også emosjonelt, ved at det er ryddigere og mindre stressende for elever. Dette blir også et tema senere i analysen.

kompetansemål vil ifølge Daniel potensielt gi økt frihet og følgelig flere muligheter for dybdeløring.⁵⁰

Ved å legitimere dybdeløring opp mot stofftrengsel og overflateløring,⁵¹ henter informantene autorisasjon fra den offentlige dybdeløringdiskursen, dette til tross for at lærerne ikke hadde et direkte forhold til grunnlagsdokumentene og at læreplanverket, som de hadde et forhold til, ikke nevner overflateløring og stofftrengsel eksplisitt.⁵² Det er flere måter å forstå dette på. På én side har statsmyndighetene og Ludvigsenutvalget distribuert ideer om overflateløring og stofftrengsel i grunnlagsdokumentene. Selv om det ikke nevnes i læreplanverket, representerer det en realisering av meningspotensialet som kan være diskursivt tilgjengelig uavhengig av læreplanverket. På en annen side begrunner Ludvigsenutvalget sitt forslag om å redusere fagenes omfang ved å vise til innspill fra ulike aktører i skolefeltet (NOU 2014: 7, 18; 125). Det er altså godt mulig at informantenes implisitte kritikk av stofftrengsel og overflateløring var legitime også før LK20. Uten å fastslå kausalitet, illustrerer disse to sidene hvorfor Bernstein (2000) sine begrep om rekontekstualisering og diskurs kan være fruktbare.

Å bruke Bernstein (2000) sitt rammeverk anerkjenner, slik jeg ser, at dybdeløring ikke nødvendigvis er et nytt konsept, men at rekontekstualiseringen og distribueringen av dybdeløring bidrar til å gjøre dybdeløring til en legitim kategori. *Tore*, samfunnsfags- og naturfagslærer på en ungdomsskole i Bergensområdet, illustrerer dette da jeg spør ham om hva han legger i dybdeløring:

TORE: [...] jeg synes egentlig at det er et fint begrep, kanskje mest fordi ved at det, liksom, har vært så mye fokus på det, så blir det fokus på det. At læring burde i stor grad handle om dybdeløring. Men så tenker jeg at det er jo egentlig ikke noe nytt. For det har blitt sånn der «ja, nå skal.. [ler] Nå skal det være dybdeløring» [...] Helst så skal det jo alltid ha vært det i skolen, selv om det ikke nødvendigvis alltid er der i alle sammenhenger.

INTERVJUER: Ja.. ja, fordi.. det har jeg tenkt litt på selv, hva er det som skiller det fra læring?⁵³

TORE: Ja, ikke sant? [...] det er mange som er kritisk mot at det er for mye bare instrumentell læring og overflateløring, og det er på en måte pugging og sånn... og det er jo..

⁵⁰ Dette er selve essensen i neste analysekapittel. Jeg går derfor ikke nærmere inn på dette før da.

⁵¹ Foreløpig er det kun utdrag fra intervjuene med Ylva, Daniel, Leah og Kari som illustrerer dette. Det vil imidlertid komme fram også fra andre intervjuer senere i oppgaven.

⁵² Overflateløring og stofftrengsel nevnes ofte i grunnlagsdokumentene.

⁵³ Her er jeg som forsker svært bekreftende, og muliggjør på mange måter den påfølgende kommentaren. Tores utsagn illustrerer likevel at stofftrengsel og overflateløring kan oppfattes som legitimt å kritisere.

og det er jo en.. definitivt en legitim kritikk mot skole-Norge, i mine øyne.. men jeg.. ja.. så jeg tenker at det er bra at det har vært fokus på det, for det er viktig. Men, men det har liksom vært framstilt en del steder, som at det, liksom, er noe som er helt nytt. Og det føler jeg liksom ikke det er. Det er bare at det er viktig at elevene faktisk får en god forståelse for ting som de faktisk kan bruke til noe, og at de ikke bare pugger at det finnes

Først vil jeg påpeke at Tore, i likhet med flere i utvalget og den offentlige dybdelæringsdiskursen, kontrasterer dybdelæring til pugging og overflatelæring. Tore er også den informanten som mest eksplisitt knytter dybdelæring til det å anvende det som læres. Tore understreker som nevnt at dybdelæring ikke er nytt, men at det har fått et forhøyet fokus. Tore antyder så at dette er med på å gi dybdelæring, forstått som å lære noe som kan brukes, et normativt fortrinn.

Ved å tolke utdraget over i tråd med det teoretiske rammeverket, vil jeg påstå at dybdelæring her legitimeres med referanse til den industrielle verdiordenen. Dybdelæring er 'bedre' enn overflatelæring fordi det er mer nyttig for elevene. De oppnår 'faktisk' forståelse og lærer seg å 'faktisk' bruke kunnskapen sin, og pugger ikke bare faktakunnskap. Dette bekrefter han ytterligere i en senere passasje, da jeg spør om han synes dybdelæring er bra:

TORE: Ja, jeg synes egentlig det [...] man kan liksom høre i hverdagen setninger som at 'ja, men det her har vi jo hatt om', på en måte.. at det er mer sånn «dette har vi jo hatt om», altså har elevene lært det, men at.. at.. kan faktisk elevene dette her? Har de utviklet en kompetanse som gjør at dette kan vi bruke til å forstå verden rundt seg.. i stedet for å bare 'check, dette har vi hatt om'. Fordi hvis de på en måte har en sånn 'check, dette har vi hatt om'-holdning, så er jo.. det skjer jo definitivt.. så er på en måte spørsmålet, hvor mye har eleven egentlig igjen, for det man sitter igjen med etter endt skolegang, hvis all undervisning hadde vært «nå har vi gjennomført dette temaet, altså har vi lært eleven det». Så på den måten tenker jeg det har vært det har vært ålreit at [dybdelæring] har vært så mye i fokus [...] ikke fordi det er nytt, men fordi det er så utrolig viktig, og det kommer til å fortsette å være viktig at man har et fokus på at det er hva elevene faktisk evner å gjøre med kunnskapen og kompetansen sin etter de har lært om det, mer enn 'dette har vi nå hatt om, og kan krysse av på listen vår'.

De to utdragene illustrerer at Tore legitimerer dybdelæring ved at det blir mer fokus på at elever 'faktisk' skal gjøre noe med det de har lært. På den ene siden autoriserer Tore sitt argument med referanse til den industrielle verdiordenen og nytteperspektivet; Dybdelæring er verdifullt fordi det vil skape nyttig kompetanse. På den andre siden går ikke Tore nærmere inn på hvorfor kompetanse er mer verdifullt enn faktakunnskap. Tore nevner ingenting om at dybdelæring er viktig for å skape en omstillingsdyktig arbeidsstyrke som kan løse

utfordringene knyttet til et hyppig skiftende arbeidsmarked. Tores argumentasjon er snarere en kritikk av spesifikke undervisningspraksiser som flere informanter og den offentlige dybdelæringsdiskursen kjenner igjen som overflatelæring.

Lærerne kritiserer overflatelæring og stofftrengsel, og legitimerer dybdelæring, blant annet fordi dette er allment akseptert i dybdelæringsdiskursen. Det er slik jeg forstår det mulig å skissere ut to motstridende måter dette kan sies å påvirke enhetsskolens ideologiske kompromiss på. For det første reflekterer kritikken av stofftrengsel og overflatelæring ofte kritiserte punkter ved overdreven målstyring. Flere av lærerne i utvalget har kritisert mengden kompetansemål, og at dette skaper en unødvendig instrumentell undervisningspraksis.⁵⁴ Selv om Tore snakker om en instrumentell *holdning* til undervisning, kan kritikken han lanserer tolkes som en indirekte kritikk av målstyring. Ved å forstå kritikk av stofftrengsel som en kritikk av målstyring, kan man faktisk argumentere for at dybdelæring begrenser nytteorienteringen som eksisterte/eksisterer under LK06. Samtidig, ved at myndighetene identifiserer og distribuerer stofftrengsel som et problem, omgjøres kritikk av målstyring delvis til kritikk av stofftrengsel. Kompetansemålene reduseres, men beholdes, og legitimerer slik videre målstyring.

For det andre reflekterer kritikken av stofftrengsel og overflatelæring en idé om at fast, og potensielt faglig, kunnskap er mindre verdt enn forståelse, elevaktiv fordypning og/eller anvendbar kompetanse (Engelsen 2019; Skarpenes 2005). Selv om lærerne ikke snakker om det spesifikt, kan dette muligens tolkes som indirekte kritikk av allmenndannelse, og stiller slik spørsmål ved enhetsskolen i en kunnskapsintegrerende forstand.

5.3 Legitimeringen av dybdelæring

Selv om dybdelæring ikke er nytt per se, innebærer rekontekstualiseringen av konseptet i den offentlige dybdelæringsdiskursen et fornyet fokus som alle i utvalget må ta stilling til. Gjennom implementeringsarbeidet med LK20, som for de fleste startet våren eller høsten 2019, var dybdelæring et tilbakevendende tema som ble diskutert, både i fellesskap og i faggrupper. Implementeringen av dybdelæring kan dermed forstås som en kritisk situasjon der

⁵⁴ Sjekk sitatet fra Daniel.

informantene fortolker og forhandler om dybdelæring, og eventuelt lanserer kritikk eller legitimerende argumenter med referanse til aksepterte, normative kategorier. Da jeg intervjuet informantene, var den kritiske situasjonen til en viss grad allerede oppløst, i kraft av objektiverte årsplaner og planlagte undervisninger. Likevel oppga flere informanter at arbeidet var pågående. Dessuten vil jeg argumentere for at intervjusituasjonen i seg selv er en kritisk situasjon der informantene og jeg forhandler og fortolker, legitimerer eller kritiserer dybdelæring på nytt.

5.3.1 Dybdelæring som kognitiv læring

Alle informantene legitimerer på en eller annen måte dybdelæring ved at det gir kognitiv utbytte.⁵⁵ I tråd med flere av eksemplene fra forrige delkapittel vurderes dybdelæring bedre enn overflatelæring av flere informanter fordi elever forstår, ikke bare gjengir, innholdet. For Ylva er dybdelæring løsningen på stofftrengsel, og i matematikk vises dette ved at man har gått bort fra «spiralprinsippet» - dvs. at samme kompetansemål gjentas år etter år. Dette åpner ifølge Ylva for grundigere gjennomganger av innholdet og elever som «ikke bare huske[r] det, men faktisk forstå[r] det».⁵⁶ Dette vil ifølge Ylva også gi elever bedre forutsetninger for å forstå det som kommer senere. Tilsvarende virker informantene å være samstemte i at dybdelæring vil skape dypere, bedre eller mer varig *forståelse*. Enkelte mener at dybdelæring vil gi tid til å lære elever å bruke kunnskapen som erverves, og gi mer rom for elever å lære seg å tilegne kunnskap på egenhånd.

Et spørsmål som dukket opp i de fleste intervjuer var hvorvidt dybdelæring kan tenkes å gå utover allmenndannelse. *Steinar*, matematikklærer ved Skole A, trekker dette opp selv når jeg spør ham om hva han legger i dybdelæring:

STEINAR: [*ler*] altså det er jo veldig lite jeg har drevet på med dybdelæring i matte altså.. det er fint lite. Du skal gjennom så mange forskjellige områder i matten, og det er rett og slett ikke tid til noe sånt dessverre [...]

INTERVJUER: Hva med naturfag da?

⁵⁵ Sjekk *figur 1* fra kapittel 2.4.5 En kognitiv forståelse av dybdelæring.

⁵⁶ Lignende meninger ytres generelt i intervjuene, og kan leses inn i flere av eksemplene fra kapittel 5.2, eksempelvis utdragene fra intervjuet med Tore.

STEINAR: Ehm.. ja der har vi jo litt mer dyptgående prosjekter kan du si da.. som går litt mer i dybden. Men jeg føler veldig på det at da går det så fort på bekostning av noe annet.. som vi skulle vært innom.. som vi kanskje må springe fort forbi [...]

INTERVJUER: Skiller dybdelæring seg fra vanlig læring? Er det kvalitativ forskjell på det?

STEINAR: Ja, du kan jo veldig mye mer om en spesifikk ting.. det er jo det jeg tenker.

INTERVJUER: Ja.. ja.. hva.. tenker du.. hvorfor er det viktig å kunne det?

STEINAR: Har jeg sagt at det er viktig da? [*ler*] står i læreplanen. Ja, men.. altså det jeg kan huske fra min egen skolegang var jo ting når du hadde type sånn.. prosjekt, der du skulle sette deg inn i en ting.. Det er jo gjerne sånn som... setter seg bedre enn andre ting [...] du har brukt mer tid på det rett og slett.. og da er det naturlig at du husker det lengre også.. du kan mer om det [...]

Steinar er kritisk til dybdelæring,⁵⁷ fordi han føler spesifikk kunnskap kan gå på bekostning av bredden i undervisningen. Steinar legitimerer likevel dybdelæring kognitivt, ved at man husker bedre det man bruker mer tid på. Her er det greit å påpeke at de to siste spørsmålene jeg stiller, som fremkaller Steinars legitimeringer, er svært ledende og lener seg på premisset om at dybdelæring er et ideal fra sentralt hold. Steinars utsagn illustrerer likevel diskursen de er en del av, hvor det er allment akseptert, og normativt gyldig, å argumentere for at dybdelæring gir økt kognitivt utbytte.

Resten av informantene virker å verdsette dybdekunnskap framfor bredde- og allmennkunnskap, hvilket på mange måter står i motsetning til Hernes' enhetsskoleprosjekt. Det betyr dog ikke at informantene legitimerer dybdelæring utvetydig. Flere av informantene legitimerer også dybdelæring både sosialt og emosjonelt.⁵⁸ De som legitimerer dyp spesifikk kunnskap over allmennkunnskap virker likevel å gjøre det på kognitivt grunnlag.

Som nevnt tidligere er Tore ganske eksplisitt på at dybdelæring gir flere muligheter til å anvende kunnskap:

TORE: Hva jeg legger i [dybdelæring]? Eh, ja. Det er jo... En tanke om at, eh, det man lærer.. altså.. eh.. altså.. ja.. får man en så god forståelse for [...] at man kan overføre den kunnskapen, og putte, på en måte.. ja, bruke den i en annen sammenheng.. eh.. se, på en måte.. gjenkjenne, liksom, gjenkjenne likheter eller strukturer

⁵⁷ Steinar var trolig den som var mest kritisk til dybdelæring.

⁵⁸ Dette illustreres i kapittel 5.3.3

Ingen andre er like eksplisitte på at dybdelæring dreier seg om å anvende og overføre kunnskap. Det kan dog tolkes av Ylvas påstand, fra forrige delkapittel, om at det er bedre å lære seg å omformulere likninger, og ikke kun pugge dem.

Dersom man inkluderer refleksjon⁵⁹ i det å anvende kunnskap, er det mulig å påstå at flere legitimerer dybdelæring deretter. *Vegard*, samfunnsfags- og KRLE-lærer ved skole A, forstår dybdelæring som å arbeide med ett emne, gjerne på tvers av fag, over lengre tid. Da jeg spør ham om hva som skiller dybdelæring fra «vanlig læring», svarer han:

VEGARD: Det jeg har tenkt er jo at, eh.. rent praktisk, så er det.. eh.. ett emne over lengre tid.. eh.. også er det kanskje en større del av egenrefleksjon i det, på et vis, for elevene. Det trenger nødvendigvis ikke være en annen innfallsvinkel til saker og ting, men.. men.. at en i alle fall.. at.. at det blir mer enn bare noen tradisjonell.. tradisjonell klasseromsundervisning i alle fall

Til å begynne med er det greit å påpeke at jeg stiller et premissgivende spørsmål, idet jeg ber ham kontrastere dybdelæring og «vanlig læring». Jeg stiller spørsmålet både fordi Vegard tidligere i intervjuet har gitt antydninger til skillet, og basert på min forståelse av grunnlagsdokumentene. Jeg vil også påpeke at man basert på dette utdraget alene ikke nødvendigvis kan konkludere med at Vegard legitimerer dybdelæring. Vegard antyder likevel at å bruke mer tid på noe, med større grad av egenrefleksjon, utgjør noe mer enn «bare» tradisjonell klasseromsundervisning.

Senere i intervjuet understreker Vegard at han er svært glad i «utforsking» i læreplansammenheng. I overordnet del kobles utforsking til dybdelæring: «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» (Kunnskapsdepartementet 2017b, 7). Vegard forklarer «utforsking» slik:

VEGARD: [...] starter med en sånn egenrefleksjon.. hva de kan fra før av da, bare for å sette de litt i gang, sette de inn på et spor.. også utforsker de.. og det er egentlig.. det er egentlig den.. mer metode.. finne, lese også reflektere over det en finner, se koblinger og klare å sette dette her sammen til et ferdig produkt

Utforsking, med elevaktiv innhenting av informasjon, refleksjon, gjenkjenning av mønstre, spiller nok en gang på dybdelæring som kognitiv læring, og illustrerer hvordan anvendelse og

⁵⁹ Å reflektere inkluderes i «Anvende kunnskap» i Ludvigsenutvalgets oversetteselse av OECD (2014) sin definisjon av kognitive kompetanser.

tilegnelse av kunnskap er nært beslektede kognitive kompetanser. Også *Jonas*, matematikklærer ved en ungdomsskole i Agder, forklarer dybdelæring som en arbeidsmåte der tilegnelse av kunnskap, refleksjon og kildekritikk er sentrale konsepter:

INTERVJUER: Hva legger du i dybdelæring?

JONAS: Dybdelæring det går på å kunne innhente informasjon om et tema som du vil gå i dybden i. Eh, i skolen, når jeg begynte på ungdomstrinnet, så hadde vi jo læreverk, og vi gikk sjeldent eller aldri utenfor læreverket. Det vil altså si det er null dybdelæring i det hele tatt. Nå som vi har tilgang til internett og kan finne mye utenfor, nedenfor, bortenfor, og fordi det er de gamle lærebøkene, så har vi jo ufattelige muligheter til å gå i dybden. Men gjør vi det? Alt for lite, sjeldent, vi gjør det ikke. Så dybdelæring det er å finne et tema, finne ut så mye du kan om det temaet som du interessere deg for, samtidig som du er kildekritisk. Og igjen så har du den overordnede, overordnede delen lære å lære. Altså «er dette her kunnskap, hvordan skal jeg gå videre, skjønner jeg dette her når jeg søker på dette her på nettet, hvor skal jeg søke?» Så det du har alt i ett. Og da er det igjen; lærere, klarer de å sleppe litt på tøylene? La elevene få lov til å få et tema «vær så god»? Eller skal lærerne si at «den siden, den siden, den siden, også her skal vi.. innenfor det her skal vi forholde oss». Du får fremdeles dypere læring, men så er det om det er dybdelæring hvis du setter restriksjonen, du lager en bunn. Jeg tenker dybdelæring er best når det ikke er bunn.

Kildekritisk innhenting av informasjon om ett tema, er essensielt sett dybdelæring for Jonas. Jonas skiller videre mellom dybdelæring med og uten bunn. Dybdelæring med bunn foregår med restriksjoner, f. eks innenfor læreverk, mens dybdelæring uten bunn er spesialisering og fordypning om enkelte tema uten noen form for restriksjoner fra bøker, kompetansemålene eller lærerne. Jonas' påstand «dybdelæring er best når det ikke er bunn», legitimerer minst to ulike posisjoner; 1) undervisningen og dybdelæring bør være elevorientert og 2) dybdelæring bryter med tradisjonell faglighet. Begge disse punktene, samt implikasjoner som kan avledes fra dem, vil bli diskutert senere i analysen, men kan kort kobles sammen med Skarpenes' (2005) pedosentrisme.

At elever lærer å tilegne seg kunnskap på egen hånd er et viktig argument for flere andre informanter også. Eksempelvis mener Daniel at det å forberede elever på fremtiden, ved å lære elever å lære, er viktigere enn kunnskap isolert sett. På en liknende måte påpeker Vegard at det er viktigere at elever lærer noe, enn å dekke over for mye:

INTERVJUER: Er det fare for at [færre kompetansemål] kan gå utover.. ja, allmenn kunnskap i samfunnsfag?

VEGARD: Jaa.. det er.. det er det jo.. altså.. ja.. før var det jo.. det var jo veldig bredt, synes jeg.. med den tredelingen som samfunnsfag hadde før. [...] men det er kanskje litt lettere

nå, når en kan, liksom, sette et.. et større emne.. og en kan sette bærekraft som et tema, også.. da trenger vi ikke tenke, nødvendigvis, sånn samfunnskunnskap, historie og geografi.. da kan en se på tvers av dem. Så jeg tenker ikke nødvendigvis at vi mister noe, men.. men, altså.. vi mister jo.. vi er jo litt sånn her vi mister jo noe uansett hva vi tar, og hvis vi prøver å dekke alt, så mister vi kanskje alt. Så jeg tenker at det er bedre at de.. lærer noe, enn at de skal prøve å dekke over så mye som mulig.. og det er jo litt sånn læring for å lære.. altså det er jo mer metode nesten det en holder på med.

Både Daniel og Vegard virker å verdsette elevens tilegnelse av kunnskap på egen hånd, framfor bred, faglig kunnskapsoverføring. Totalt sett virker legitimeringen av dybdelæring som kognitivt verdifullt som en forlengelse av diskusjonen jeg påbegynte i 5.2.

Overflatelæring er læring uten refleksjon og kognisjon (NOU 2014: 7, 36), og fordi en skole uten en kognitiv funksjon er en hårreisende tanke, er dybdelæring åpenbart legitimt.

Lærernes kognitive legitimeringer av dybdelæring er ikke spesielt overraskende, og i bunn og grunn et argument for hvor gjennomgripende den offentlige dybdelæringsdiskursen er. I likhet med Dahl og Østern (2019, 44-46) finner jeg i mitt intervjumateriale bevis på at den kognitive forståelsen av dybdelæring dreies rundt skillet mellom overflate- og dybdelæring, slik dette diskuteres i grunnlagsdokumentene. Men der Dahl og Østern (2019) frykter at en slik kognitiv rekontekstualisering av dybdelæring hindrer en emosjonell, relasjonell, kreativ og flerfaglig tilnærming til dybdelæring, finner jeg heller tegn på et utvalg som også legitimerer dybdelæring sosialt, emosjonelt og tverrfaglig.

5.3.2 Dybdelæring som tverrfaglig læring

Selv om dybdelæring av mange forstås som fordypning og det å gå i dybden, er det også mange, men ikke alle, som knytter dybdelæring til tverrfaglighet/ flerfaglighet. I enkelte tilfeller gjøres det eksplisitte koblinger mellom dybdelæring og tverrfaglighet, hvilket gjenspeiler grunnlagsdokumentene, men ikke læreplanverket (jamfør kapittel 2.4.4). I andre tilfeller kobles dybdelæring og tverrfaglighet sammen mer implisitt, i tråd med læreplanverket. Jonas, i utdraget fra forrige kapittel, legitimerer for eksempel en utforskende og faguavhengig dybdelæring, uten å eksplisitt nevne tverrfaglighet. Tilsvarende påpeker Tore, i utdraget fra 5.3.1, at dybdelæring dreier seg om å overføre kunnskap til andre sammenhenger og gjenkjenne mønstre.

Selv om utforskning, overføring mellom situasjoner og gjenkjenning av sammenhenger *kan* tolkes å støtte opp under en tverrfaglig tilnærming til dybdelæring, er dette hovedsakelig kognitive legitimeringer av dybdelæring. I andre tilfeller autoriseres dybdelæring med referanse til sosiale og emosjonelle aspekter.⁶⁰ Ved nøye gjennomlesninger av intervjumaterialet mener jeg imidlertid det er mulig å snakke om enda et distinkt verdsettingsmønster: Dybdelæring, som tverrfaglig læring, legitimeres sirkulært, som om tverrfaglighet har en verdi i seg selv. Dette henger, slik jeg ser det, sammen med autentisitetsverdier og ideer om kunstig faglighet.

Som nevnt i kapittel 5.2 forstår Daniel dybdelæring som elevstyrt fordypning i enkeltemner og noe som vil gi elevene «større forståelse av ting» og muligheten til å sette det som læres i sammenheng. Han utdyper videre:

DANIEL: Og det med tverrfaglighet, og det at du.. du kan forstå.. altså.. hvis.. du kan for eksempel sette sammen religion og evolusjonsteorien i to forskjellige fag, og forstå at det er en sammenheng der.. eller.. eller samfunnsfag og KRLE, og se at det er grunn til at land er i konflikt da. At det også er en form for dybdelæring.

Dette utdraget viser ikke bare at Daniel forstår dybdelæring som tverrfaglig læring, men også at tverrfaglig læring er et middel for å oppnå forståelse av sammenhenger mellom fag.

Umiddelbart virker det som at tverrfaglighet, som dybdelæring, legitimeres med at det gir kognitivt utbytte. Likevel kan det virke som at å se sammenhenger mellom fag gis en verdi i seg selv.

Lærerne på skole A – Vegard, Steinar og Sigrid – forstår, i likhet med Daniel, Tore og Jonas, dybdelæring i en tverrfaglig kontekst.⁶¹ Vegard, for eksempel, viser i utdraget under at han forstår dybdelæring som en kombinasjon mellom fordypning og tverrfaglighet:

INTERVJUER: Hva legger du i dybdelæring?

VEGARD: [...] da går en virkelig i dybden på ting, samtidig som en dekker flere felt.. eh.. ikke det at en skal skrape i overflaten på flere ting, men at en.. en tar et dypdykk ned i enkelte emner, også.. ved å gjøre det, så.. så er en samtidig tverrfaglig da.. at en.. ja, det er egentlig det jeg legger i det.. at en jobber mer i.. ja, at vi rent praktisk, så at en jobber med emnet over lengre tid, og at en, ja, at en kan knytte det opp mot andre fag også samtidig.

⁶⁰ Dette blir et tema i 5.3.3

⁶¹ Sigrid legitimerer tverrfaglighet hovedsakelig med referanse til emosjonelle og sosiale aspekter. Dette utdypes i 5.3.3.

Fordypning og tverrfaglighet harmoniserer, fordi fordypningen i seg selv er *tematisk* snarere enn *faglig*.⁶² Tilknyttet dette kan det virke som sitatet over lener seg mot en kognitiv legitimering; tematisk fordypning med tverrfaglig bredde skaper forståelse, mens faglig fordypning med tematisk bredde (stofftrengsel) skaper overflatisk forståelse. Det er imidlertid vanskelig å fastslå nøyaktig på hvilke grunnlag Vegard legitimerer tverrfaglighet.

Senere i intervjuet, når Vegard og jeg snakker om måter å realisere tverrfaglighet i undervisning, illustrerer Vegard min påstand om at tverrfaglighet legitimeres sirkulært:

VEGARD: Jeg tror gjerne at det er viktig [...] at en tenker.. en tenker tverrfaglig.. fordi.. eh.. det har i alle fall vært en tendens til at.. eh.. elevene ikke har klart å se det tverrfaglige [...] de tar ikke med seg det de lærer i ett fag til et annet nødvendigvis. Så på den måten så kan det jo hende det hjelper [med flere tverrfaglige prosjekter].. det kan jo hende det hjelper elevene å se at det vi holder på med er faktisk.. det er tverrfaglig

Tverrfaglighet legitimeres ved at det vil hjelpe elever å tenke tverrfaglig og overføre kunnskap mellom fag.

En lignende passasje er å finne i intervjuet med Steinar, som i likhet med flere andre i utvalget foreslår at dybdeløring, i hvert fall i naturfag, kan operasjonaliseres gjennom tverrfaglige prosjekter:

INTERVJUER: Kan [du] si noe litt mer konkret om hva dybdeløring innebærer for din undervisning i naturfag?

STEINAR: Nei, det er at de får jobbet med prosjekt. Enten det eller om folk får innleveringsoppgave.. det er jo rent konkret.. at de får sitt tema de skal finne ut mer om..

INTERVJUER: Når du sier prosjekt..

STEINAR: Det er en foretrukken måte å.. ja..

INTERVJUER: Hva mener du med prosjekt?

STEINAR: Da er det jo at de får et tema eller et spørsmål som de skal forske litt i.. også skal de presentere sine funn for resten av klassen.. er en typisk måte å jobbe på

INTERVJUER: Men er det prosjekt som foregår innenfor naturfag, eller er det tverrfaglige prosjekt?

STEINAR: Nei, da er det gjerne tverrfaglig.. det er selvfølgelig mange områder i naturfag som går litt inn i de andre fagene [...]

⁶² Etter mitt skjønn er det dette Jonas snakker om som dybdeløring uten bunn.

INTERVJUER: Tenker du dybdelæring er best i ett spesifikt fag, f. eks i naturfag.. eller er det best mellom fag.. som et sånn flerfaglig, eller tverrfaglig prosjekt.. prosjektuke eller ja.. hva man kaller det

STEINAR: Det kan hende det kommer mer til sin rett på sånn tverrfaglig altså.. det kan godt hende.. ellers så har jeg ingen formening om akkurat det

Som utdraget over viser, forbinder Steinar dybdelæring med prosjektarbeid. Etter noen oppklarende spørsmål fra min side hevder Steinar at disse prosjektene gjerne kan være tverrfaglige.⁶³ Spesielt interessant er det at Steinar, etter at jeg ber ham om det, påstår at dybdelæring muligens er best i en tverrfaglig kontekst, uten å begrunne nøyaktig hvorfor.

Så hva kan være grunnen til at tverrfaglighet legitimeres sirkulært? Det kan muligens forklares med at dybdelæring formidles som tverrfaglig i den offentlige dybdelæringsdiskursen, og at det å referere til den offentlige dybdelæringsdiskursen er å referere til antatt aksepterte kategorier. Det er imidlertid ikke en tilstrekkelig forklaring for hele datamaterialet. Lærerne ved skole B – Leah, Ylva og Kari – har eksempelvis en mer faglig orientert forståelse av dybdelæring enn resten av utvalget. Leah antyder at dybdelæring kan være tverrfaglig, men går langt i å hevde at dybdelæringens største verdi ligger i at hun nå kan bruke mer tid på å lære hennes elever grunnleggende musikkompetanse. Ylva, på sin side, knytter i hovedsak dybdelæring til matematikkfagets trinndifferensiering av kompetansemål (i stedet for spiralprinsippet),⁶⁴ mens Kari knytter dybdelæring til grundigere gjennomgang av fagstoff elevene sliter med.

Det er selvsagt vanskelig å avgjøre den nøyaktige grunnen til at lærerne på skole B ikke forstår dybdelæring tverrfaglig, men et par mulige forklaringer kan likevel staves ut. For det første ble lærerne ved skole B intervjuet i november, før sammenhengen mellom dybdelæring og tverrfaglighet var innarbeidet i intervjuguiden (se vedlegg 2). I den andre intervjurunden var jeg imidlertid mer bevisst på dette og stilte mer rettede spørsmål (se vedlegg 3).⁶⁵ For det andre er Ylva matematikklærer og Leah musikkklærer. Et tilbakevendende tema i intervju-materialet er at matematikk og musikk er mindre tverrfaglig orientert enn samfunnsfag og naturfag. For det tredje finnes det mange måter å forstå og legitimere dybdelæring på. I implementeringsarbeidet med LK20 har skolene jobbet sammen som profesjonsfelleskap. At

⁶³Flere i utvalget snakker om tverrfaglige prosjekter, temauker og lignende som måter å arbeide tverrfaglig.

⁶⁴ Dette blir utdypet i kapittel seks.

⁶⁵ Utdraget fra intervjuet med Steinar, fra intervjurunde to, illustrerer dette.

rekontekstualiseringen av dybdeløring varierer mellom lærere, eller skoler, er derfor ikke spesielt overraskende. Nøyaktig hvorfor det er et skille mellom skole A og B er mitt intervjumateriale lite i stand til å belyse, da jeg kun har retrospektiv tilgang på selve implementeringsarbeidet. Dog er intervjumaterialet mitt bedre i stand til å belyse faglige forskjeller. I neste analysekapittel skiller jeg derfor mellom matematikk på den ene siden, og samfunnsfag og naturfag på den andre siden.

Til tross for at lærerne ved skole B ikke forstår dybdeløring som tverrfaglig, legitimerer de tverrfaglighet i seg selv. Da Kari og jeg snakker om implementeringsarbeidet, uttrykkes dette ganske tydelig:

INTERVJUER: Har dere hatt noe sånn.. jeg vet ikke jeg.. startmøter der dere har diskutert verdigrunnlaget, eller er det som regel kompetansemålene, og hvordan de skal få..

KARI: Jeg eh.. vi jobbet i hele vår med verdigrunnlaget.. om.. om jussom, det med **bærekraft, demokrati og medborgerskap og livs.. folkehelse og livsmestring**.. det var det vi jussom jobbet med i vår.. så nå i høst har vi vært mer på fag. Så.. og jeg elsker jo de.. det er jo sånn.. grunnen til at jeg ble lærer var ikke bare fordi jeg ville banke matte i hode på folk. Jeg synes det er viktig å, jussom, prøve å få inn noen gode verdier [...] jeg tror nesten det er det viktigste man kan lære elevene, mange av de tingene.. [mine uthevelser]

Til å begynne med vil jeg påpeke at Kari ekvivalerer de tre tverrfaglige emnene med *verdier*. Dette skyldes muligens at de tverrfaglige emnene begrunnes og forklares i læreplanverkets overordnede del, som representerer skolens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet 2017b). Jeg legger et premiss ved å kontrastere verdier og kompetansemål, men det er Kari som kontrasterer de tverrfaglige emnene med fag. De tverrfaglige emnene er også integrert i fagplanene, tilknyttet spesifikke kompetansemål. Jeg leser derfor Karis verdsetting av de tverrfaglige emnene, og kontrastering mot å «banke matte i hode på folk», som en kritikk av et *overdrevet* fokus på faglighet og kompetansemål i undervisning.

Og det er her det er verdt å begynne å snakke om legitimeringen av tverrfaglighet som en referanse til autentisitetssprinsipper. Ylva, for eksempel, argumenterer for at skolens viktigste samfunnsoppdrag er *livsmestring* (som er et tverrfaglig emne). Ylva hevder livsmestring i matematikk vil gi rom for mer virkelighetsbasert problemløsning («reelle data»), mer muntlig matematikk, og mer kildekritisk arbeid med statistiske fremvisninger. Leah argumenterer på en liknende måte ved at mer tverrfaglighet vil gi en mer helhetlig forståelse, og at det å se sammenhenger mellom fag er nært koblet til å se sammenhenger også ute i virkeligheten.

Basert på en helhetlig lesning av hele intervjumaterialet virker det som dybdelæring ikke bare henter autorisasjon gjennom lærernes referanser til kognitiv nytte, eller sosiale og emosjonelle fordeler. Lærerne legitimerer også dybdelæring, forstått tverrfaglig, ved at det forstås som mer «autentisk» og i takt med samfunnets realiteter. Ingen viser dette tydeligere enn Jonas:

INTERVJUER: Du er ikke redd for kjernen av faget da? At grensene mellom fagene blir visket ut, hvis det gir mening?⁶⁶

JONAS: Ja, men da igjen er det.. er det fag vi skal lære eller skal vi bli gode samfunnsborgere? Skal vi lære å lære, eller skal vi bli kjempegode i fag? Hva er greia, hvorfor har vi fag? Skal vi bruke kun dette her faget for det det er? Nei, vi skal ikke det. Altså en snekker skal ikke bare kunne snekre yrket.. du har nødt til å ha budsjettering, økonomi.. du har nødt til å ha flerkulturell forståelse når du skal selge til forskjellige kunder med forskjellige holdninger, verdier og så videre. Det er så sammensatt alt dette her.. så at det å si at liksom «ja, vi er redde for at faget skal..» Altså faget er ikke noe hellig! Helvete! [*begge ler*] Det er jo.. få vekk det der altså!⁶⁷

Lærerne virker å utvetydig akseptere tverrfaglighet som positivt. I enkelte tilfeller, illustrert med intervjuene fra Vegard og Steinar, anerkjennes tverrfaglighet som et mål i seg selv, uten noen ytterligere autorisering. Jonas, Leah og Daniel legitimerer imidlertid tverrfaglighet med referanse til økt sammenheng og samfunnsmessig relevans: tverrfaglighet er bra fordi det reflekterer virkeligheten utenfor skolen bedre enn en skole med overdrevet faglig fokus. Legitimeringen av tverrfaglighet virker altså å hvile på autentisitetens verdier.

5.3.3 Dybdelæring som sosial og emosjonell læring

Informantene forsvare dybdelæring ikke bare som kognitivt nyttig og autentisk, men også med referanse til sosiale og emosjonelle aspekter.⁶⁸ Som en forlengelse av dybdelæring som løsning på stofftrengsel, legitimeres dybdelæring ved at det gir bedre tid i undervisningen. Dette gir ikke bare anledning til fordypning, men forsvares som mindre *stressende* både for elevene og lærerne. Mer tid på færre emner legitimeres også ved at det vil være lettere å

⁶⁶ Dette er et godt eksempel på hvordan ledende spørsmål kan brukes aktivt. Her avvises spørsmålets premiss.

⁶⁷ Jonas' bruk av «helvete» tolker jeg som en spøk, da vi begge lo godt i ettertid. Likevel er det tydelig at spørsmålet mitt, som riktignok er formulert basert på diskursen om tverrfaglighet, slik den kommer til syne i NOU 2015: 8, traff en note. Selv om det kan virke som det gikk en kule varmt, antok jeg da, som nå, at Jonas oppfattet spørsmålet som intensjonelt retorisk og ledende.

⁶⁸ Jeg sliter med å finne sosiale eller emosjonelle legitimeringer av dybdelæring i intervjuene med Tore, Daniel og Steinar, men finner det i resten av intervjuene.

inkludere flere elever. Til slutt legitimeres dybdelæring ved at det vil gjøre læringen mer motiverende og lystbetont, samt åpne for følelsesmessig læring.

I grunnlagsdokumentene identifiseres dybdelæring, og færre kompetansemål, som en løsning på stofftrengsel. Tilsvarende hevder flere av lærerne at dybdelæring gir mer tid til undervisning av mindre stoff. Mens noen av informantene legitimerer mer tid på undervisning ved at det gir et eller annet kognitivt fortrinn, er det også de som begrunner det emosjonelt. Ylva, for eksempel, mener at færre emner i matematikk både er ryddigere og mindre stressende for elevene. Vegard argumenterer tilsvarende:

INTERVJUER: [...] du sier det er bra.. eh.. hva er grunnen til at det er bra? Eller hva er det det gir elevene som er bra? Eventuelt lærerne da?

VEGARD: Ja.. eh.. for elevene så tror jeg at å jobbe med noe over lengre tid gir et større utbytte.. det er noe man sitter mer igjen med [...] jeg opplevde i alle fall at en.. at jeg som lærer får en litt sånn større ro.. eh.. der en.. ja.. jobber grundigere med ett emne, men.. og jeg tror også en del elever.. har jeg inntrykk av.. liker også å ha ett emne fordyper seg i.. som dekker ganske stort da.. litt, det kommer litt an på hvordan en angriper det sikkert, men.. ja, jeg tror de har større utbytte av det, og litt sånn.. litt større ro.. at en haster ikke videre, nødvendigvis

Vegard argumenterer her for at å bruke mer tid på ett større tema, og ikke haste seg mellom tema (stofftrengsel), innebærer en større ro for den enkelte lærer. For elevene er dette mer lystbetont og gir større utbytte. At elever sitter mer igjen med noe er muligens et kognitivt argument, mens «ro» og «liker» er referanser til emosjonelle aspekter ved læring.⁶⁹

Sigrid, lærer i samfunnsfag, naturfag, matematikk og kroppsøving på Skole A, er den som mest eksplisitt legitimerer dybdelæring med referanse til emosjonelt utbytte:

INTERVJUER: hva legger du i dybdelæring?

SIGRID: Ja.. dybdelæring der henstiller en til at du skal møte det samme temaet da gjennom mange ulike måter, mange ulike læringsstrategier. Og at du skal absorbere tema, på en måte, gjennom forskjellige, holdt jeg på å si, kanaler. Du kan.. du kan lære om det på en følelsesmessig måte.. la oss si at du har om andre verdenskrig da [...] så kan du se en rørende film eller lese en rørende bok sånn at du får det nært inn på deg.. så kan du gå lokalt til verks. Hva har vi i nærmiljøet som handler om andre verdenskrig? Eller kanskje har du noen i familien som er nært knyttet opp til det. Så det handler jo om at du skal.. i motsetning til det vi kanskje kaller for spiralprinsippet, at du skal innom et tema veldig mange ganger, sånn som en gjerne jobber litt mer i matten.. at en har litt om brøk.. så har en litt mer om brøk også går det

⁶⁹ Sjekk figur 1.

om igjen og om igjen da.. så er dybdelæring litt det motsatte, at du kan.. hvis vi gir deg tid, og du skal ta inn et stoff og et tema på mange forskjellige måter.. og du skal ha sjans til å fordype deg i det

Sigrd viser her på kort tid flere av trekkene som er diskutert i analysen. Dybdelæring står i motsetning til repetisjon (spiralprinsippet), og handler om fordypning og lengre tid på hvert emne. Sigrd virker også å antyde at dybdelæring kan være tverrfaglig, ved å si at man skal møte samme tema gjennom ulike kanaler. Viktigst for dette kapittelet er dog Sigrds forståelse av dybdelæring som emosjonell læring. Senere i intervjuet utdypes Sigrd poenget sitt ved å si at dersom man bruker nok tid på ett emne (andre verdenskrig), og angriper det gjennom mange ulike læringsstiler, og forsøker å gi elever «følelsen av krig» (f. eks snakker hun om en alenemor på flykt), så har man oppnådd dybdelæring. Ifølge Sigrd vil slik emosjonell betinget dybdelæring forsvare å bruke mindre tid på andre relaterte kriger, fordi man har forstått noe essensielt.

Å legitimere dybdelæring emosjonelt, slik Vegard, Ylva og Sigrd gjør, henter autorisasjon fra den inspirasjonelle verdiordenen, og bygger til en viss grad på inkluderingsverdier. Dette står på mange måter i kontrast til nytteorienteringen og den kognitive forståelsen i den offentlige dybdelæringsdiskursen. Likevel vil jeg hevde at de kognitive og emosjonelle legitimeringene kan harmonere. For Sigrd virker det som om kognitiv forståelse forutsettes av emosjonell læring.

Senere i intervjuet, da jeg spør Sigrd mer direkte hva som er bra med dybdelæring, svarer hun i takt med flere andre informanter om at dybdelæring vil gjøre at elever husker bedre:

SIGRID: Jeg tror vi oppnår mer ting. At du.. du har sjans til å få med flere. Du kan spille på flere læringsstiler og læringsmåter.. og du kan.. alle har sjans til å finne noe de kan huske tema gjennom. For eksempel «nei, jeg husker ingenting om det vi leste om hva som skjedde under andre verdenskrig, men jeg husker veldig godt den boka om han gutten med den stripete pysjamasen, når sånn og sånn skjedde.» Og der, ut ifra de knaggene i boka så kan de plutselig hente seg opp om ting om andre verdenskrig, sant, mens andre har en helt annen.. så det.. det når flere på en mer effektiv måte, på den måten at de vil huske det bedre når de har lest med en gang

Sigrd legitimerer imidlertid ikke dybdelæring kun med referanse til kognitivt utbytte (huske bedre), men virker også å spille på inkluderingsverdier. Dybdelæring, gjennom mange læringsstiler, vil sørge for at *flere* husker det tema som gjennomgås. Slik blir det også harmoni mellom kognitive og sosiale legitimeringer, mellom nytte og integrasjon.

Også Kari og Leah fra skole B legitimerer dybdelæring sosialt, ved at mer tid på mindre stoff vil gjøre det enklere å gi en grundig gjennomgang til alle. Ifølge Leah gir dybdelæring, ideelt sett, flere elever grunnleggende musikkompetanse, hvilket gjør flere i stand til å ta «dybdevalg» på egenhånd. Tilsvarende argumenterer Kari for at grundigere gjennomgang (muliggjort av dybdelæring) kan gjøre det enklere å få med alle:

KARI: [...] man så jo på den prøven i geometri, hva.. hva de strevde mest med. Så tenker de som strevde mest med, så kan vi kanskje.. eh.. en time der vi går gjennom prøven, også en time til der vi kan prøve å jobbe med et ark med de tingene på prøven som vi strevde mest med. Sånn at vi jussom kan prøve å forstå det ordentlig, før vi bare går rett videre til en annen ting. Så det at vi ikke skal fullt så mange ting, på et halvår, så kan vi få tid til kanskje å.. å prøve å hanke opp de som ikke var med.

Kari følger så opp med å diskutere utfordringene med å tilby nok utfordringer til «de flinkeste». Dybdelæring løser ikke alle problemer, argumenterer Kari, fordi det fortsatt vil være utfordrende «å gjøre det likt for alle». Et lignende forbehold mot dybdelæring er å finne i læreplanverkets overordnede del: «Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon» (Kunnskapsdepartementet 2017b, 16). Intervjuutdraget over, og lærernes sosiale og emosjonelle legitimering av dybdelæring, viser at likhets- og inkluderingsverdier fremdeles oppfattes som legitime. At kognitivt utbytte er så viktig i lærernes legitimeringer viser at enhetsskolens kompromiss mellom integrasjon og nytte fremdeles er relevant. I det avsluttende delkapittelet vil jeg mer konkret diskutere implikasjonene av legitimeringen av dybdelæring for enhetsskolens ideologiske fundament.

5.4 Markerer lærernes legitimering av dybdelæring et brudd med enhetsskolen?

5.4.1 Sammenfatning og implikasjoner

Er det mulig å trekke noen slutninger så langt? Er informantene like eksplisitte som den offentlige dybdelæringsdiskursen i å legitimere dybdelæring basert på funksjonen det vil ha for en omstillingsdyktig arbeidsstyrke? Det enkle svaret er nei; Ingen i utvalget legitimerer dybdelæring med læreformens evne til å skape en omstillingsdyktig arbeidsstyrke. Men dersom det å skape en *omstillingsdyktig arbeidsstyrke* forstås som et politisk mål med Fagfornyelsen, og dybdelæring anerkjennes som middelet for å nå det målet, fra sentralt hold vel og merke, kan enkelte av lærernes legitimeringer og rekontekstualiseringer likevel sies å støtte opp under den offentlige dybdelæringsdiskursen. Sagt på en annen måte; all den tid lærernes legitimeringer tillater dem å ilegge dybdelæring sin egen intensjon og mening,

legitimerer de fremdeles dybdelæring som et offentlig rekontekstualisert konsept, og med det muligens den politiske intensjonen bak.

For å oppsummere vil jeg trekke fram følgende hovedpunkter:

- 1) Informantene aksepterer og viderefører skillet mellom dybdelæring og overflatelæring, og framstiller stofftrengsel som et problem som kan løses av dybdelæring, i tråd med grunnlagsdokumentene.
- 2) Informantene legitimerer dybdelæring ved at det gir økt kognitivt utbytte.
- 3) Dybdelæring, forstått tverrfaglig, er mer autentisk, mer i tråd med virkeligheten utenfor skolen, og er derfor bedre enn overflatelæring, som støtter en tradisjonell og 'kunstig' faglighet.
- 4) Dybdelæring legitimeres av noen med referanse til sosiale og emosjonelle aspekter.

For å begynne med punkt fire, henter legitimeringene av dybdelæringens sosiale og emosjonelle elementer sin autorisasjon fra den medborgerlige og inspirasjonelle verdiordenen, respektivt. At dybdelæring skaper mer ro og mindre stress henter autorisasjon fra den inspirasjonelle verdiordenen, men kan også leses som en kritikk av stofftrengselen som preget opplæringen under LK06. Selv om enhetsskolen under LK06 tok et steg mot nytte, illustrerer dette at grunnskolen er i en kritisk situasjon der kritikk av gamle praksiser blir mer legitimt. Totalt sett virker dybdelæring som emosjonell og sosial læring å harmonere mer med integrasjonsmotivet enn nytteperspektivet. Samtidig er dybdelæring som emosjonell og sosial læring hovedsakelig en analytisk kategori, og hindret ingen av informantene i å legitimere dybdelæring kognitivt eller tverrfaglig.

Hvorvidt lærernes legitimering av dybdelæring som tverrfaglig kan tenkes å utfordre enhetsskolens integrasjonsmotiv er vanskelig å besvare. I underkapittel 5.3.2 argumenterer jeg for at det analytisk er mulig å snakke om en distinkt type legitimering av dybdelæring som refererer til en form for autenticitetsdiskurs. Tverrfaglighet gis verdi fordi det, i motsetning til tradisjonell faglighet, er mer virkelighetsnært og i harmoni med samfunnet utenfor skolen. På

den ene siden er dette nærmest et sosialiseringsargument å regne; en skole i takt med samfunnet utenfor vil sosialisere og integrere elevene sine bedre. På den annen side kan det å se sammenhenger mellom fag sies å være helt essensielt i å lære elevene å anvende og overføre kompetanse på tvers av situasjoner – noe som støtter opp under det politiske målet om omstillingsdyktig arbeidsstyrke. I tillegg, siden den tverrfaglige fordypningen som beskrives ofte er elevsentrert, kan autenticitetsprinsippet sies å følge en individualistisk logikk, der opplæringen gis verdi dersom den er relevant for eleven og ikke fellesskapet (Skarpenes 2005).

Lærernes legitimering av dybdelæring som kognitivt bedre, mer varig eller anvendbar innebærer til syvende og sist en nytteorientering. Læring får verdi fordi den vil være nyttig for både elever og samfunn i senere liv. Eksplisitt knyttes ikke denne forståelsen til det sentrale gitte målet om at skolen bør skape en omstillingsdyktig arbeidsstyrke, men likevel er det tydelig at dybdelæring som kognitiv læring er en sentral forståelse av dybdelæring både i den lærerstyrte og den offentlige dybdelæringsdiskursen. Det er derfor min oppfatning at en kognitiv forståelse av dybdelæring også kan leses som en indirekte legitimering av det politiske målet om en omstillingsdyktig arbeidsstyrke. Spørsmålet som gjenstår å stille, er i hvilken grad dette endrer forutsetningene for enhetsskolen i en ideologisk forstand.

Legitimeringen av dybdelæring som kognitivt utbytte virker for meg mer gjennomgripende enn dybdelæring forstått som sosial og emosjonell læring. Den lærerstyrte dybdelæringsdiskursen kan slik sies å støtte opp under det politiske målet om omstillingsdyktig arbeidsstyrke selv om lærerne ikke eksplisitt legitimerer dette målet. Det er imidlertid to aspekter ved mitt materiale som problematiserer dette. For det første er det her snakk om idealer, meninger og diskurser, ikke faktisk praksis. Som vi skal se i neste kapittel, realiseres dybdelæring innenfor institusjonelle, begrensende rammer. For det andre, selv om lærerne til en viss grad har videreført en hovedsakelig kognitiv og tverrfaglig forståelse av dybdelæring, forstår lærerne skolens samfunnsmandat generelt sett bredt. Det er sistnevnte punkt jeg avslutter dette kapitlet med.

5.4.2 Skolens samfunnsmandat

Etter en helhetlig lesning og fortolkning av intervjumaterialet vil jeg påstå at informantene tolker skolens samfunnsmandat bredt, i harmoni med kompromisset mellom integrasjon og nytte. Mer konkret aktiveres både nytteorienterte, integrasjonsmotiverte, fellesskapsinspirerte og individorienterte legitimeringer av skolens samfunnsoppdrag.

Daniel er den som tydeligst orienterer seg mot nytte og som gir antydninger til målet om omstilling. Da jeg spør ham om skolens viktigste samfunnsoppdrag, svarer Daniel: å «forberede dem på.. på framtiden» og at «de skal kunne tilpasse seg det samfunnet de.. skal inn i». Videre sier Daniel at skolen der han jobber har kommet fram til at «å lære å lære», som han senere i intervjuet knytter direkte opp med dybdelæring, er det viktigste. Samtidig er det lite i Daniels intervju som tyder på en utpreget arbeids- og innovasjonsorientering. Da jeg spør ham hvorfor naturfag er viktig, aktiviseres dessuten solidaritets- og miljøverdier, da han trekker fram at bærekraft og klimaperspektivet er viktigere enn innovasjon.

Som nevnt i 5.3.3 legitimerer Ylva og Sigrid dybdelæring emosjonelt. Måten Sigrid beskrev dybdelæring som følelsesmessig læring virker å innebære inkluderende aspekter: alle vil kunne finne en måte å oppnå dybdelæring. Samtidig innebærer dybdelæring som emosjonell læring en tydelig referanse til den inspirasjonelle verdiordenen og individualiseringsverdier. Korresponderende trekker både Ylva og Sigrid fram at skolens viktigste samfunnsoppdrag er å lære elevene å mestre eller håndtere livene sine. Det som imidlertid er enda mer interessant, er at både Ylva og Sigrid følger opp, uprovosert, med å kritisere enhetsskolen som en felles institusjon. Sigrid er retorisk skarpest:

INTERVJUER: Hva er etter din mening skolens viktigste samfunnsoppdrag? [...]

SIGRID: Det blir jo på en måte å skape en.. selvstendige mennesker som har troen på at de kan håndtere livene sine..

INTERVJUER: Håndtere... tenker du livsmestring generelt, eller tenker du livsmestring da, eller blir det noe annet igjen?

SIGRID: Nei, det.. det går jo litt under livsmestring.. men du kan jo si at.. hvis du skal tenke litt sånn stort på det da, så må vi jo akseptere at skolen er et veldig, veldig kunstig system.. det er veldig kunstig oppbygd [...] å bare ta veldig mange folk, bare putte de inn i ett hus, og kjøre dem gjennom samme opplegget hele gjengen [*ler*], sant. [...] hvis skolen skal fungere i dagens samfunn, så må vi først og fremst tenke at de må være i stand til å håndtere livene sine, på den måten at de må være.. eh.. ja, de må ha fått troa på seg selv, for å klare det

selvfølgelig, og at de.. at de har fått noen verktøy som gjør at de vet hva de skal gjøre hvis ting ikke går sånn som de har tenkt.

Til tross for å være kritisk til kollektiv undervisning, og for å argumentere for en individualistisk tilnærming til læring, kan hverken Ylva eller Sigrid sies å avvise fellesskapsverdier. Tvert imot, argumenterer Sigrid for at naturfag og samfunnsfag er de viktigste fagene i skolen, fordi de vil kunne lære elever hvordan man skal leve sammen og bli gode samfunnsborgere. Ylva, på sin side, fremmer demokratiske og medborgerlige verdier.

I likhet med Sigrid, Ylva og Daniel argumenterer Vegard, Leah, Kari og Tore for en skole som støtter et bredt samfunnsansvar, som vedlikeholder både integrasjonsmotivet og nytteperspektivet. Vegard argumenterer eksempelvis for en skole som både klargjør elever til videre utdanning og liv, men også fungerer som en «trygg plass å gå til». Kari ønsker en skole som lærer elever å bli gode, tolerante og omtensomme mennesker, samtidig som de lærer seg å lære, da verden «kommer til å utvikle seg veldig framover». Til og med Tore, som mest eksplisitt kobler dybdelæring sammen med anvending av kunnskap, forstår skolens samfunnsmandat bredt:

INTERVJUER: Hva er etter din mening skolens viktigste samfunnsoppdrag?

TORE: Av en eller annen grunn så husker jeg alltid en bok jeg leste da jeg studerte. Kort oppsummert da, så er det liksom å skape.. skape.. eller bidra til å forme og skape nye borgere som kan delta i samfunnet på en fornuftig måte [...]

INTERVJUER: Tenker du da.. delta i arbeidsliv, delta som medmenneskelig.. eller medborger..

TORE: Ja, det er jo.. whole shabang.. [ler] Altså å kunne.. altså bare kunne forstå hvordan samfunnet fungerer, på en måte.. okei.. hva er min rolle i dette samfunnet, hvordan kan jeg delta i samfunnet.. både da i jobblivet.. hvordan forholder jeg meg til.. ja, til andre mennesker rundt meg når vi lever samme sted. Det er lover og regler.. det er, på en måte, altså.. hva er på en måte.. altså.. velferdssamfunnet.. min, liksom.. demokratiet.. hva er på en måte, altså både.. både hva jeg må, på en måte, bidra med, men også hva jeg kan forvente.

Jonas og Steinar, begge matematikklærere, mener skolen hovedsakelig har et sosialiseringsoppdrag i å lære elever å oppføre seg. Steinar påpeker at det kognitive og faglige også er viktig, men at «for folk flest så.. ja, lære å oppføre seg altså». Relatert til dette, men mer detaljert og utdypende, argumenterer Jonas:

INTERVJUER: Hva er etter din mening skolens viktigste samfunnsoppdrag?

JONAS: Det er jo selvfølgelig å skape og legge til rette for at vi skal få så gode samfunnsborgere som mulig.. Og da har vi selvfølgelig de overordnede målene, som ofte blir de underordnede målene, fordi at det er så stort fokus på karakter og kompetansemål, som er underordnet, at det overordnede forsvinner. Og det har vi jo.. humanistiske og kristne verdier som skal ligge til grunn. [...] Dessverre så har vi bare to måter å bedømme elever på akkurat overordnet del.. og det er karakteren god.. eh.. til lite god, i orden og atferd. Og de her blir så sidesatt, og blir så nedprioritert, at det er en skandale rett og slett. Så skolens viktigste oppgave det er jo å skape, og legge til rette for å skape, gode samfunnsborgere. Men også utligne sosiale forskjeller.. det snakker vi lite om.. men vi prøver å ha det i bakhode. Men skolen er jo den største arenaen, tenker jeg, i samfunnet til å utligne sosiale forskjeller [...] også er det jo også det å skape opplæring av sosiale intelligens og emosjonell intelligens, i tillegg til kognitiv intelligens.

Jonas legitimerer her et bredt samfunnsmandat, ved å argumentere for at sosial og emosjonell intelligens er vel så viktig som kognitiv intelligens. I tillegg kritiserer Jonas et for stort fokus på fag og kompetansemål i undervisning, og virker å antyde at verdier og vandel er svært viktig. I tillegg nevner Jonas at skolen bør utligne sosiale forskjeller.

Selv om dybdelæring orienteres mest mot kognitivt utbytte også blant informantene, og slik kan sies å støtte opp under intensjonen om å skape omstillingsdyktige elever, viser sitatene i dette underkapittelet at integrasjonsperspektivet står sterkt blant informantene ellers. Sagt på en annen måte virker enhetsskolebegrepet, slik det brukes i denne oppgaven, fremdeles relevant. Dette poenget må imidlertid ikke misforstås med at dybdelæringens nytteorientering ikke har betydning for enhetsskolen. Tvert imot kan det historiske kompromisset mellom integrasjon og nytte gjøre at dybdelæring oppleves forenlig med andre, i utgangspunktet motstridende ideal.

6.0 Analyse: Enhetsskolen som felles og standardisert institusjon

6.1 Innledning

I dette kapitlet undersøker jeg om dybdelæring, slik det rekontekstualiseres i læreplanen og av informantene, markerer et brudd med enhetsskolen i en institusjonell forstand. Enhetsskolen refererer nå til et samordnet skolesystem, sentralt styrt gjennom et felles læreplanverk, som lærerne i varierende grad kan tenkes å etterleve. Mens jeg i første analysekapittel viste hvordan lærernes legitimering av dybdelæring i ulik grad samsvarer med grunnlagsdokumentene og læreplanverkets overordnede del,⁷⁰ vil jeg i dette analysekapitlet vise hvordan dybdelæring rekontekstualiseres i fagplanene⁷¹ og i lærernes undervisningspraksis. Det er viktig å påpeke at jeg, med en sosialkonstruktivistisk tilnærming, hovedsakelig har tilgang på data som støtter en diskursanalyse. Hvorvidt lærernes diskursive ytringer reflekterer hva som foregår i klasserommene er sågar ikke noe jeg kan besvare.

Basert på en helhetsfortolkning av både informantenes ytringer og grunnlagsdokumentene er det min oppfatning at dybdelæring hovedsakelig rekontekstualiseres gjennom færre, åpnere og mer 'utforskende' kompetansemål, fagets kjerneelementer og, for enkelte fag, mer tverrfaglighet.⁷² Med en naturalistisk forståelse av intervjumaterialet innebærer spesielt færre og mer utforskende kompetansemål økt innholdsfrihet for informantene i undervisningen, noe som potensielt utfordrer enhetsskolen som et felles rammeverk. Samtidig er det åpenbart for flere av informantene at operasjonaliseringen er ufullstendig, og at skolen kun er i begynnelsen av en langvarig prosess. Det er imidlertid mulig å snakke om faktiske endringer i fagplanene, som tydelig har lagt til rette for dybdelæring. Med en sosialkonstruktivistisk forståelse er likevel informantenes opplevelse av frihet vel så interessant som faktisk frihet. Jeg argumenterer for at opplevelsen av økt frihet noe paradoksalt kan forstås som en legitimering av læreplanen som styringsdokument.

⁷⁰ Dybdelæring kan dermed forstås som et ideal overordnet alle fag.

⁷¹ Det er læreplanene for 1.-10. trinn det her er snakk om.

⁷² Dette er en fortolkning basert på lærernes egne uttalelser, hvordan dybdelæring omtales i grunnlagsdokumentene og faktiske endringer i læreplanverket. Sætre (2021), Engelsens (2019), Hatlevik (2018), og Sinnes og Straume (2017) og har lignende fortolkninger.

Jeg begynner analysekapittelet ved å ta for meg de tre viktigste fagene i intervjumaterialet (samfunnsfag, matematikk og naturfag).⁷³ Seks av informantene underviste i matematikk, fire i samfunnsfag og fem i naturfag. Informantene underviste også i fag som KRLE, kroppsøving, engelsk, norsk etc. Med tanke på operasjonalisering av tverrfaglighet, oppsto et naturlig skille mellom matematikk på den ene siden, og samfunnsfag og naturfag på den andre siden. Senere i analysekapittelet skal jeg imidlertid vise at flere av informantene opplever utfordringer med å oversette dybdelæring til faktisk undervisning.

6.2 Rekontekstualiseringen av dybdelæring

6.2.1 Samfunnsfag: Færre kompetansemål, åpne kompetansemål og tverrfaglighet

Med rekontekstualiseringen av dybdelæring i fokus, skiller den nye samfunnsfagplanen seg fra den forrige på flere måter (Utdanningsdirektoratet 2020e; 2013c). For det første har den nye læreplanen 18 færre kompetansemål på 10. trinn enn den forrige læreplanen (fra 38 til 20 kompetansemål). Dette tolker jeg som et konkret forsøk på å legge til rette for dybdelæring, ved å få bukt med stofftrengsel-problemet.

For det andre er kompetansemålene, etter min forståelse, mindre konkrete angående innhold, og mer orienterte mot sentrale metodiske tilnærminger. Foruten «Norge» og «samtiden», angis hverken nasjon eller historisk periode i kompetansemålene for 10. trinn i den nye læreplanen. I den gamle læreplanen står eksempelvis «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet». I den nye læreplanen finnes et tilsvarende kompetansemål som lyder som følger: «gjere greie for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringer av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane». Ellers er *utforskning* fremdeles viktig i den nye læreplanen. Utforskning var imidlertid også viktig i den forrige læreplanen.

⁷³ Leah, som musikk lærer, er dermed den eneste som ikke inkluderes i særlig grad. Leahs intervju vil likevel inkluderes senere i analysekapittelet, da det snakkes om økt frihet.

For det tredje har samfunnsfag tilsynelatende tilrettelagt for tverrfaglighet.⁷⁴ De tre hovedområdene geografi, historie og samfunnskunnskap er slått sammen til ett samfunnsfag, for at elevene bedre skal kunne se sammenhenger (Utdanningsdirektoratet 2019b). I tillegg er alle de tre tverrfaglige emnene integrert i samfunnsfag, ved at 19 av 20 kompetansemål knyttes til minst ett tverrfaglig emne av Utdanningsdirektoratet (2020e).

Samfunnsfaglærerne i utvalget anerkjenner disse endringene, men varierer i hvilken grad de knytter endringene eksplisitt til rekontekstualiseringen av dybdeløring. Dessuten har lærerne et ansvar for å operasjonalisere og konkretisere ytterligere, gjennom utvikling av årsplaner, semesterplaner, ukeplaner og undervisningspraksis. I sitater under argumenterer Sigrid for at lærerne har et utfyllende operasjonaliseringsansvar:

INTERVJUER: Ja, har dere operasjonalisert dybdeløring på noen måte, som skole, i fag, i prosjektuke eller noe sånn som det?

SIGRID: Vi har hatt prosjektuke ja, der vi tenker at nå.. nå skal vi jobbe litt grundigere med ting.. men det har vi alltid gjort [...]

INTERVJUER: Det står en del om [dybdeløring i overordnet del], men det nevnes ikke i de fagspesifikke læreplanene.. sånn konkret. Eh.. så tenker jeg at det må jo på en måte være operasjonalisert inn i læreplanene likevel [...] har du noen tanker om det?

SIGRID: Hee.. det tenker jeg jo er lærerens sitt.. det er jo lærernes funksjon, på en måte, å få det til da.. jeg tenker at det.. med det.. overordnet del, sier noe om hvordan en tenker at læring skal skje på da, og derunder dybdeløring. Og så har vi det i læreplanmålene.. og når vi lokalt på skolen jobber med læreplanmålene, så skal vi ha med oss de tankene fra den overordnede delen og tankene om dybdeløring. Så når vi planlegger ting da, så.. ja, sånn som i årevis planla vi «lokal historie»-uke, som er dybdeløring.. og ski-uke.. og nå, så skal vi, på en måte, prøve å tenke oss at vi kan ha enda flere av de type tingene. Men og så enkelt som å bare parallelt legge ting.. med vei, fart, tid for eksempel.. både i matematikk og naturfag.. og samfunnsfag for så vidt kan vi ta det med.. også kanskje, bare at det ligger samtidig.. at vi har de.. det temaet i samme tidsperiode på skolen da.. og at det.. samarbeidsprosjekt.. det tenker jeg at vi.. det er vår jobb å.. ja, oversette det som står i overordnet del, om dybdeløring, forståelsen av den delen, og ut i læreplanmålene.. så det blir jo vi som må gjøre den operasjonaliseringen..

Flere ting bør drøftes basert på utdraget over. For det første snakker Sigrid om at lærerne forvalter et operasjonaliseringsansvar. Hun antyder at dybdeløring kan være operasjonalisert i kompetansemålene, men at det er lærerne som til sist må oversette læreplanene.

⁷⁴ Innholdet i de tre tverrfaglige emnene virker å være representert under «Føremål» i den forrige samfunnsfagplanen også (Utdanningsdirektoratet 2013c). Innføringen av de tverrfaglige emnene i LK20 kan likevel oppfattes som en tydeliggjøring.

For det andre påpeker Sigrid at kollegiet har operasjonalisert dybdelæring gjennom prosjektuker. Jeg introduserer riktignok dette som et legitimt svar, men Sigrid er kjapp med å akseptere og utdype dette. Dessuten var denne måten å operasjonalisere dybdelæring gjennomgående i intervjuene, som er grunnen til at det ble foreslått i intervjuet med Sigrid.⁷⁵ I intervjuet med *Vegard*, Sigrids kollega, trekker han selv fram et pågående «demokrati og medborgerskap»-prosjekt i alle fag. Denne konsensuspregede oppfatningen av dybdelæring er spesielt interessant, fordi mens lærerne snakker om tverrfaglige prosjekt, omtaler læreplanverket tverrfaglighet først og fremst som fellesemner integrert i fagene. Dette understreker at lærerne har betydelig handlingsrom i operasjonaliseringen av læreplanene.

For det tredje påpeker Sigrid at dybdelæring ikke er nytt.⁷⁶ Snarere virker det her, og i andre intervjuer, som at eldre praksiser tolkes inn i den nye læreplanen. Jeg vil imidlertid påpeke at Sigrid her snakker om tverrfaglige prosjekter, som flere i utvalget har forstått som en eldre praksis. Dybdelæring, forstått som færre og mer åpne kompetansemål er dog en annen sak. Samfunnsfaglærerne påpeker at den nye læreplanen i samfunnsfag har færre, større eller mer utforskende kompetansemål. Sigrid og Vegard knytter ikke disse endringene eksplisitt opp mot operasjonalisering av dybdelæring, da de først og fremst snakker om tverrfaglige prosjekter. De anerkjenner imidlertid endringene generelt, og at dybdelæring dreier seg om å bruke mer tid på stoff (færre kompetansemål).

I intervjuet med Vegard spør jeg ham direkte om 'utforsk' kan tolkes som en metode for dybdelæring:

INTERVJUER: [Dette] blir veldig sånn ledende spørsmål, men jeg bare fikk en tanke, så tenkte bare.. kan sjekke med deg.. så må du si hvis du er uenig.. heller gjør det sånn.. eh.. utforsking, er det da metoden til dybdelæring?

VEGARD: Eh, ja [*ler*].. det kan.. uten å ha tenkt på det, så ja.. det kan.. ja, det kan en gjerne si.. [*begge ler*]

Som intervjuutdraget over viser er det jeg som framprovoserer denne koblingen. Det gjør jeg etter at Vegard tidligere har omtalt 'utforsking' med lignende begreper som dybdelæring.⁷⁷

⁷⁵ Sigrid var den siste jeg intervjuet. Allerede i første intervju ble tverrfaglige prosjekter nevnt som en måte å operasjonalisere dybdelæring. For meg var dette ganske overraskende, da det aldri nevnes i læreplanverket som en måte å operasjonalisere dybdelæring.

⁷⁶ Det ble nevnt i 5.2 og skal diskuteres nærmere i kapittel 6.3.

⁷⁷ Sjekk sitatene fra Vegard tidligere i oppgaven, i [5.3.1 Dybdelæring som kognitiv læring](#)

Intervjuet med Vegard var dessuten det åttende intervjuet, fire dager etter det syvende intervjuet med Tore. For Tore gjenspeiles dybdelæring hovedsakelig i verbene ‘utforsk’ og ‘reflektere’:

INTERVJUER: Hvordan gjenspeiles dybdelæring i selve læreplanen da.. og da tenker jeg ikke i undervisning, men i læreplanene.

TORE: Ja, eh.. det.. reflekteres nå hvert fall igjennom.. jeg tenker.. de.. altså, formuleringen av de ulike kompetansemålene for eksempel [...] utforskning er jo.. ikke nødvendigvis at det er synonymt med dybdelæring, men det er i hvert fall et verb som er mye brukt.. å reflektere.. å reflektere er jo veldig.. tett koblet til dybdelæring, tenker jeg.. det er vanskelig å reflektere hvis du ikke har en god forståelse for noe [...] selv om det ikke står veldig eksplisitt som du sier at okei dette handler om dybdelæring, så er det noe med at disse verbene får du ikke til, med mindre du.. med mindre du faktisk har en relativt god forståelse for noe.. hvis det.. altså, hvis det hadde stått gjengi liksom, så kan en gjøre det på et relativt lavt nivå..

Dybdelæring rekontekstualiseres, ifølge Tore, gjennom kompetansemålene i læreplanen. Ifølge Tore er verbene ‘utforsk’ og ‘reflektere’ tilretteleggende for dybdelæring. Sitatet virker også å referere til skillet mellom dybdelæring (forståelse) og overflatelæring (gjengi), og at dybdelæring er kognitivt bedre.

I den nye samfunnsfagplanen, i kompetansemålene for 10. trinn, brukes ‘reflektere’ elleve ganger, ‘utforsk’ fire ganger og ‘gjøre rede for’ tre ganger (Utdanningsdirektoratet 2020e). Refleksjon og utforskning er i den offentlige dybdelæringsdiskursen, forbundet med dybdelæring, mens redegjørelse trolig støtter en mer reproduserende tilnærming (overflatelæring). I forrige samfunnsfagplan, i kompetansemålene for 10. trinn, brukes ‘reflektere’ to ganger, utforsk én gang og ‘gjøre rede for’ ti ganger (Utdanningsdirektoratet 2013c). Det er altså en tydelig endring mot dybdelæring, rent metodisk, i kompetansemålene. Disse endringene støtter også opp under et kunnskapssyn der eleven står i sentrum for egen læring.

Færre og åpnere kompetansemål *kan* gi informantene flere muligheter for skjønnsutøvelse. Sigrid tar dette opp da vi snakker om LK06:

INTERVJUER: Opplever du at det var noen ting i kunnskapsløftet som var mye kritisert, og som fagfornyelsen virkelig har tatt på alvor?

SIGRID: Eh, litt færre mål

INTERVJUER: Ja.. det synes du er bra?

SIGRID: Jaa, både og.. altså.. L97 da, og de som var tidligere, der var det jo veldig mange konkrete mål: «dette skal du gjennom, ditt og datt».. så kom kunnskapsløftet og var litt mer

'blurry'.. [...] den som har kommet nå, er jo en masteroppgave om du vil.. sant.. det er jo kjempestore mål.. men der er det jo meningen at vi skal bruke vårt faglige og.. ja, pedagogiske skjønn og vurdering..

Fagfornyelsen har medført færre kompetansemål. Samtidig påpeker hun også at målene er omfattende, noe som setter lærernes faglige skjønn og vurdering på prøve. Dette ble tatt opp i alle intervjuer.

I intervjuet med Tore setter jeg et premiss for interaksjonen, da spør jeg ham om kompetansemålene er blitt mer åpne under LK20 enn under LK06:

INTERVJUER: kompetansemålene generelt sett.. opplever du at de har blitt mer åpne, eller at de er.. like som før, under fagfornyelsen?

TORE: Nei.. jeg opplever nok at de har blitt betydelig mer åpne egentlig.. jeg har hørt en del som synes de er litt sånn ulne og.. lite konkrete, og det er nok.. det har nok litt med det å gjøre tenker jeg. Det skulle jo liksom kuttet ned på antallet, og det har de jo.. vært gjort.. men mange av de har blitt mye større og mer omfattende føler jeg.. [...]

INTERVJUER: Ja.. hva synes du om det, selv?

TORE: Eh.. jeg har ikke sånn kjempesterk mening om det.. men jeg heller nok svakt i retning av at jeg synes det er bra.. ehm.. fordi det på en måte gjør at man kan.. man kan på en måte.. man trenger ikke å møtes sånn.. okei, jeg har lyst å gjøre dette her i undervisningen min, men det kan jeg ikke fordi læreplanen.. eller fordi.. fordi kompetansemålene er formulert på denne måten, og da har jeg ikke muligheten til det liksom. Så det skaper nok en litt.. en litt større frihet for oss som lærere.. men det skaper jo også større ansvar [...] det krever lærere som evner å ta gode valg og.. og.. på en måte.. putte noe meningsfullt i de litt vide kompetansemålene

Tore trekker fram at kompetansemålene er færre og åpnere enn før. Han hevder at ikke alle er fornøyde med disse endringene, da de kan oppfattes for lite konkrete, men sier også at det kan skape økt frihet til å fylle undervisningen med egne fortolkninger. Tore argumenterer også for at dette vil skape en økt ansvarliggjøring av lærerne.

6.2.2 Naturfag: Færre kompetansemål, åpne kompetansemål og tverrfaglighet

Den nye naturfagplanen (Utdanningsdirektoratet 2020d) gjenspeiler på mange måter den nye samfunnsfagplanen, ved å ha 13 færre kompetansemål (fra 35 til 22), på 10. trinn, enn den forrige naturfagplanen (Utdanningsdirektoratet 2013b). Naturfag er også tverrfaglig orientert, om enn ikke i like stor grad som samfunnsfag, ved at 15 av 22 kompetansemål knyttes til minst ett tverrfaglig emne av Utdanningsdirektoratet (2020d). Igjen virker kompetansemålene å være noe mindre konkrete angående innhold, og mer rettet mot kjerneelementet

«Naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter». Den nye læreplanen bruker for eksempel «naturfaglige fenomener», i stedet for «celledeling», «universet», «løselighet i vann» (Utdanningsdirektoratet 2020d; 2013b). Endringen mot mer åpne kompetansemål kan illustreres ved å vise til kompetansemålet om seksualitet. I den forrige naturfagplanen heter det: «formulere og drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, seksuell orientering, kjønnsidentitet, grensesetting og respekt, seksuelt overførbare sykdommer, prevensjon og abort». I den nye læreplanen er det tilsvarende kompetansemålet noe mer åpent: «drøfte spørsmål knyttet til seksuell og reproduktiv helse». Alle disse endringene kan forstås i sammenheng med rekontekstualiseringen av dybdeløring.

Naturfagslørerne, Kari, Daniel, Tore og Steinar,⁷⁸ anerkjenner flere av disse endringene, selv om de, som samfunnsfagslørerne, ikke alltid knytter endringene rent eksplisitt til rekontekstualiseringen av dybdeløring. I forrige analysekapittel viste jeg eksempelvis at Steinar, i sin operasjonisering av dybdeløring, trakk fram tverrfaglige prosjekter.⁷⁹ Tore forstår også dybdeløring tverrfaglig, og nevner prosjekter som en måte å operasjonisere dybdeløring på. Som nevnt tidligere, kobler ikke Kari sammen dybdeløring og tverrfaglighet, men snakker likevel om tverrfaglige prosjekter som en måte å realisere tverrfaglighet på:

INTERVJUER: hva synes du om [de tverrfaglige emnene]?

KARI: Jeg synes de er kjempefine.. [...] vi begynte jo ganske tidlig på året, at vi skulle ha en grønn uke, ei sånn prosjektuke, i forbindelse med miljødagen. Så har vi hatt ei sånn prosjektuke.. ei uke.. det følte jeg veldig mange har dratt med seg i mange uker etterpå. Det ble liksom ikke noe vi kun hadde i den uka. Men det hører jeg.. jussom, at de har hatt det i engelsk, og i spansk og.. alle slags fag [...] alle hadde grønn uke, øverst på ukeplanen sin, også hadde vi forskjellige sånn.. i naturfag så hadde vi om forskjellige sånn miljømerker, som svanemerke og.. og økologisk og noen sånne ting.. og der de var i grupper og skulle finne ut ting. Ikke sånn at vi sto og foreleste, men.. også skulle de fremføre det for klassen, enten som en tik.. lage en tiktok eller framføring eller hva som helst.. så.. så det gjorde vi i naturfag. I norsk så skulle de kanskje skrive en fagartikkel [...] også hadde de om orkaner, som har blitt mer av, i engelsken.. sant, som de leste og skal jobbe med.. så, på mange forskjellige måter jobbet de med det, da. Men jeg synes jussom at mange har vært gode til å dra det videre

Et slikt tverrfaglig arbeid som beskrives av Kari og andre i utvalget kan tenkes å opprettholde en differensiert form for undervisning på minst to måter. 1) Eksemplene som gis, både av samfunnsfagslørerne og naturfagslørerne, viser at dybdeløring og tverrfaglighet kan

⁷⁸ Sigrid er også naturfagslører, men i intervjuet fokuserte vi på samfunnsfag

⁷⁹ Sjekk f. eks utdraget fra intervjuet med Steinar, i kapittel underkapittel [5.3.2](#)

realiseres gjennom prosjektarbeid. I den grad dette skiller seg fra måten dybdelæring og tverrfaglighet omtales i læreplanverket,⁸⁰ kan man argumentere for at læreplanverket ikke er så standardiserende og styrende for lærernes virksomhet, og at det norske skolesystemet ikke er enhetlig. At prosjektene likevel foregår innenfor de tre tverrfaglige emnene som gis i læreplanverket, demonstrerer imidlertid enhetsskolens fellesinnhold.

2) De tverrfaglige prosjektene som beskrives av informantene innebærer en eller annen form for elevsentrering. Kari påpeker at elevene får arbeide i grupper og velge tilnærming selv. Andre informanter har vært tydelige på at elever står fritt til å velge både hvilket tema som skal fordypes i, og hvilke tilnærminger som skal benyttes. Dybdelæring, som elevsentrert læring, sørger dermed for en mer innholdsmessig differensiert undervisning for elevene.

Parallelt med samfunnsfaglærerne, noterer flere av naturfagslærerne at den nye læreplanen har færre kompetansemål. I tillegg demonstrerer naturfagslærerne at den nye læreplanen har omfattende, åpne og utforskende kompetansemål, og at dette gir stor frihet til lærerne i undervisningen. Der Tore og Sigrid, som begge er samfunnsfags- og naturfagslærere, ganske direkte påpeker at den nye læreplanen har resultert i økt frihet for lærerne, er Daniel, Kari og Steinar mer forsiktige, og snakker om stor frihet også under tidligere læreplaner. Tidligere i oppgaven⁸¹ illustrerte et utdrag fra intervjuet med Daniel at færre kompetansemål kan tolkes å gi økt frihet til lærere. Daniel påpeker imidlertid tidligere i intervjuet at lærerne har vært frie i sitt fortolkningsarbeid i lengre tid:

INTERVJUER: Angående de høringssvarene.. det arbeidet dere gjorde med det.. er det noe som er med på å skape eierskap.. eller føler du [...] at du som lærer passivt mottar nye læreplaner?

DANIEL: Altså, jeg skjønner jo den der diskusjonen om hver enkelt lærers frihet til å velge, eller tilpasse.. og jeg føler den friheten har vært der ganske lenge altså.. avhengig av hva man tolker.. det er ikke veldig styrende.. styrende kompetansemål, egentlig.. jeg synes de er ganske vide. De var vide før, og der er vide nå [...] det er jo klart at du må innom en del punkt.. men jeg føler ikke at det hemmer meg på noen måter..

Tilsvarende problematiserer Kari ideen om at fjerning av innhold fra læreplanen er eksklusivt for LK20, og trekker fram hvordan den nye naturfagplanen endatil introduserer

⁸⁰ De tverrfaglige emnene er som nevnt integrert i fagenes kompetansemål

⁸¹ Sjekk [5.2](#)

programmering. På den annen side påpeker Kari at de, i naturfag, har «tatt vekk alt om universet» og om elektrisitet. Til tross for dette illustrerer Kari at åpne kompetansemål gir lærerne muligheten til å forhandle og fortolke hva det innebærer for egen undervisning.

KARI: [...] når det gjelder energi så føler vi, jussom, egentlig at du bør egentlig nesten vite litt grunnleggende om elektrisitet, for å kunne om energi. Men kanskje mener de at vi skal gjøre det også – vi har tenkt å gjøre det, vi holder på med det akkurat nå. Selv om det ikke står helt konkret om elektrisitet, så står det «naturfaglige fenomener»

6.2.3 Matematikk: Mindre repetisjon og utforskende metoder

Den nye læreplanen i matematikk skiller seg fra de nye læreplanene i samfunnsfag og naturfag, og kompliserer påstanden min om at dybdeløring operasjonaliseres gjennom tverrfaglighet, samt færre og mindre konkrete kompetansemål. For det første har den nye matematikkplanen 31 kompetansemål fordelt på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet 2020c), sammenlignet med 25 kompetansemål for den forrige matematikkplanen (Utdanningsdirektoratet 2013a). For det andre har den nye læreplanen differensiert kompetansemålene mellom trinnene, og konkretiserer hvilke kompetansemål som skal tas når.⁸² Læreplanen i matematikk er tilsynelatende mer førende for lærernes planlegging av undervisning. For det tredje er matematikk tilsynelatende mindre tverrfaglig. Matematikkfaget inkluderer *Folkehelse og Livsmestring* og *Demokrati og medborgerskap*, men ikke *Bærekraftig utvikling*. Dessuten knyttet kun ni av 31 kompetansemål til minst ett tverrfaglig emne (Utdanningsdirektoratet 2020c).

I intervjuene anerkjennes disse endringene, enten eksplisitt eller implisitt, og enkelte av informantene går langt i å antyde at dybdeløring er vanskeligere å få til i matematikk enn i andre fag. Slik jeg tolker intervjumaterialet, skyldes dette at stofftrengsel fremdeles oppleves og at matematikk er vanskelig å gjøre tverrfaglig relevant. Få illustrerer dette bedre enn Tore:

INTERVJUER: Du har jo forskjellige fag.. er det lettere å legge til rette for dybdeløring i noen av fagene [...] I alle fall hvis du tenker på det som sånn tverrfaglig, som du snakker om.

TORE: Ja, og da, eh.. Samfunnsfag er jo kanskje.. altså samfunnsfag er et sånn fag der, ehm.. kanskje.. i større grad enn matematikk hvert fall, så er det lettere å hele tiden, på en måte, trekke.. eh.. trekke, på en måte, parallell til andre ting og til ting som skjer i samfunnet og til ting som er veldig relevante for elevene.. eh.. det er ikke.. det er ikke på en måte all.. all

⁸² Dette gjelder også resten av matematikkplanen. Mens læreplanene i grunnskolen som regel gir kompetansemål for 2., 4., 7. og 10. trinn i de fleste fag, gir læreplanen i matematikk kompetansemål for hvert trinn fra og med 2. trinn.

matematikk f. eks som er like lett å gjøre akkurat det med. Det er jo ikke nødvendigvis at man alltid må, på en måte, trekke paralleller til samfunnet for at det skal være dybdelæring, men det er hvert fall.. men det er det.. det å hvert fall forstå ‘okei, nå jobber vi med et tema som jeg prøver å forstå.. og kan jeg klare å, på en måte, bruke den kunnskapen til å forstå et annet fenomen i samfunnet’, for eksempel. Det er jo en.. og hvis du.. hvis du kan det, så har du jo faktisk forstått noe og skjønt noe [...]

INTERVJUER: Men betyr det at det er vanskeligere å få praktisere dybdelæring i matematikk?

TORE: Eh.. altså.. [ler] hadde jeg hatt all mulig tid, så hadde det ikke vært noe problem.. eh, men det som er litt vanskelig i matematikk, er at.. det er jo.. det alle lærere klager over alltid, at det er så mye vi skal lære elevene våre.. og.. eh.. og dybdelæring.. eller altså.. god læring.. krever jo tid til å jobbe med noe [...] Og hvis man da har dårlig tid, så blir det til at en del lærere.. nei en del elever ikke får så veldig mye dybde i den kunnskapen sin i matematikk.. det blir en litt sånn instrumentell puggegreie.

Tore argumenterer altså for at dybdelæring er mer utfordrende i matematikk enn i samfunnsfag, da det er lite tverrfaglig og vanskelig å gjøre samfunnsrelevant.⁸³ Premisset for at Tore snakker om dybdelæring forstått tverrfaglig er det jeg som gir, men først etter at Tore tidligere i intervjuet foreslår at dybdelæring er best i tverrfaglig kontekst. Tore understreker dessuten at dybdelæring kan foregå utenfor tverrfaglige kontekster. Tidligere i oppgaven viste et intervjuutdrag at Steinar⁸⁴ mener det ikke er nok tid til dybdelæring i matematikk. Tore går i imidlertid lengre, og argumenterer for at stofftrengsel i matematikk legger opp til instrumentell pugging (overflatelæring), og at dette hindrer dyp kunnskap. Dette er en kognitiv legitimering av dybdelæring.

I motsetning til i naturfag- og samfunnsfagplanen, hvor rekontekstualiseringen av dybdelæring har medført at lærerne snakker om økt frihet, virker enkelte av informantene å hinte om at det samme ikke gjelder matematikk. Sigrid påpeker for eksempel at hun har jobbet mindre med matematikkplanen enn læreplanene i hennes andre fag, ettersom matematikkplanen allerede er ganske konkret. Tilsvarende mener Steinar at kompetansemålene i matematikk begrenser handlingsrommet mer enn naturfag. Kari påpeker dessuten at med den nye trinndifferensieringen i matematikk føler hun seg delvis bundet:

INTERVJUER: [...] du sa jo at du godt kunne hatt et par klarere kompetansemål.. men kunne det da gått utover profesjonelt skjønnsutøvelse?

⁸³ Det virker som Tore legitimerer dybdelæring, forstått tverrfaglig, som noe som gir samfunnsrelevant og autentisk forståelse. Dette var hovedargumentet mitt i [5.3.2](#)

⁸⁴ Sjekk utdraget fra intervjuet med Steinar i [kapittel 5.3.1](#)

KARI: Ja, det kunne jo kanskje det.. [...] i matten er det jussom sånn.. nå har de.. skal ikke ha det her spiralprinsippet, kan bare ha de emnene på ett år, og.. så jeg føler meg litt mer bunden der. Men i naturfag føler jeg litt at.. når jeg er sammen med elevene, så holder jeg meg innenfor det de har sagt.. jeg må følge de målene de har satt.. men jeg synes ikke at de detaljstyrer hver time for meg.. jeg synes ikke det. Jeg synes at.. jeg synes det er trygt at.. noen setter en ramme, som jeg vet at jeg skal holde meg innenfor. Også gjør jeg så godt jeg kan innenfor den rammen, jeg synes det er fint..

For Kari, Sigrid, Tore og Steinar framstår matematikkplanen relativt satt og objektivt. Et mer innholdsmessig konkret og standardisert matematikkfag harmonerer med Hernes' enhetsskoleprosjekt. Slik jeg har fremstilt intervjuene og diskusjonen til nå, skyldes dette at dybdelæring i liten grad er rekontekstualisert i matematikkplanen. To punkter taler imidlertid for at den nye læreplanen i matematikk legger til rette for dybdelæring. 1) Selv om det er flere kompetansemål i den nye læreplanen, innebærer trinndifferensieringen at hvert trinn nå har ti-elleve distinkte kompetansemål. Flere av matematikklærerne påpeker at under LK06 ble gjerne alle 25 kompetansemål repetert trinn for trinn.⁸⁵ Trinndifferensieringen innebærer derfor færre emner per trinn, «slik at alle elever får tid og anledning til å lære seg disse godt» (Utdanningsdirektoratet 2020a). 2) I den nye matematikkplanen, i kompetansemålene for 8.-10. trinn, brukes 'utforsk' 15 ganger, sammenlignet med tre ganger i forrige læreplan (Utdanningsdirektoratet 2020c; 2013a). En slik utforskende tilnærming støtter opp under dybdelæring, ved å legge til rette for at eleven skal kunne oppdage sammenhenger mellom kunnskapsområder og utvikle forståelse (Utdanningsdirektoratet 2020a).

Matematikklærerne anerkjenner at kompetansemålene i den nye læreplanen er differensiert etter trinn. Det er imidlertid kun Ylva som eksplisitt knytter det til rekontekstualiseringen av dybdelæring. Et eksempel på dette ble gitt allerede i delkapittel 5.2. Etter denne meningsutvekslingen, ber jeg henne utdype:

INTERVJUER: Er det nye nå, i matematikk, at man har gått vekk fra spirallæring da, og har det i bolker som du kaller det?

YLVA: [...] nå er det kun geometri i et halvt år. Også er det statistikk og sannsynlighet, i et halvt år. Eh.. så du får mer enn én måned med geometri, før du skal videre på noe annet.. og det tror jeg er veldig nyttig i matten, da er det.. når du også går i dybden sånn som det, så er det lettere å ta seg tid.. det blir mer sånn praktisk da.. men å ta seg tid til litt praktiske oppgaver, der de sitter og utforsker litt, der vi snakker litt.. der jeg snakker litt.. det er litt gruppearbeid.. og du kan gjøre litt andre ting.

⁸⁵ Derav *spiralprinsippet*.

Den nye trinndifferensieringen i matematikk gir ifølge Ylva bedre tid til å gå i dybden og til å gi elever mer praktiske, samarbeidende og utforskende arbeidsoppgaver. Sagt med andre ord legger trinndifferensieringen til rette for dybdelæring. I den grad fordykning og elevorienterte metoder (som utforskning) innebærer spesialisierende praksiser, kan dermed bolkeprinsippet, slik det er beskrevet av Ylva, antas å utfordre enhetsskolens innholdsdimensjon.

Men i hvilken grad opplever Ylva at trinndifferensieringen endrer forutsetningene for skjønnsutøvelse? Selv om flere av informantene argumenterer for at handlingsrommet i matematikk er begrenset, har Ylva en annen fortolkning:

INTERVJUER: Er det noen svakheter ved å ikke ha sånn spirallæring da?

YLVA: Eh.. jeg synes egentlig ikke det, men det avhenger jo av hvordan du velger å legge det opp. For selv om de har.. når de har funksjoner. Det skal de nå ha i åttende, så skal de ha funksjoner. Men det er ingen problem å legge inn en repetisjonsoppgave, med linære funksjoner i geometri [...] litt problem med den dybdelæringen tror jeg for mange blir at hele matematikken, hele strukturen i hvordan vi underviser matematikk blir veltet.. den blir veltet helt om. Så må tenke helt nytt, tror jeg da. [...] jeg mener at spiralprinsippet er der fortsatt, men du må.. du må være oppmerksom på det, og legge det inn i din undervisning. Det er ingen som forteller deg at du må ha med likninger når du jobber med geometri. Det har du jo.. for hvis du må finne den ukjente høyden, så må du bruke likninger. Så.. og du kan jo bruke statistikk og geometri.. altså, nesten alle tema kan du jo repetere i disse her bolkene.

For Ylva innebærer differensieringen av kompetansemål ikke økt standardisering og styring, men heller at forutsetningene for skjønnsutøvelse endres. Sagt på en annen måte; selv om den nye matematikkplanen legger tydeligere føringer for hva som skal tas når, innebærer mer tid på færre emner at lærerne i større grad enn tidligere avgjør hva som skal repeteres når.

Selv om flere av matematikklærerne trekker fram matematikk som et spesielt isolert fag, har 'utforskning' blitt betydelig mer framtrædende i den nye læreplanen. Av informantene jeg intervjuet, ble dette et tema i intervjuene med Jonas, Ylva og Steinar. For Ylva innebærer det at elevene skal styre egen læring, «prøve og feile litt», og «oppdage sammenhenger» selv. På denne måten blir undervisningen mer elevorientert, og trolig mindre standardisert for eleven.

Som nevnt tidligere i oppgaven mener Jonas at dybdelæring er best uten bunn. Jonas forklarer *dybdelæring uten bunn* som en metode der elevene står fri til å fordype seg, uten at de styres av læreren. Med andre ord virker det å være overlapp mellom Jonas' bunnløse dybdelæring og

‘utforskning’ som arbeidsmåte. Dette blir enda klarere da jeg senere i intervjuet spør ham om den nye matematikkplanen legger til rette for dybdelæring:

JONAS: Med unntak at vi byttet om på formuleringene, så er det ikke mye mer dybdelæring. Det som er fint med det, det er at du, på en måte, tvinger lærere til å legge til rette for forskning, for undersøkelse, det synes jeg er veldig, veldig fint. Men de lærerne jeg har snakket med som jeg ser på som gode lærere i matematikk, de har gjort det hele tiden. Altså de har brukt rike oppgaver der det er.. altså, det er ikke noe fasit gjerne.. [...] du skal vite hva Pytagoras er.. så når du kommer ned til litt undersøkende da, så er det «Hvem var Pytagoras, hva gjorde han?» Altså, og da, plutselig så ser man at det ikke bare er matematikk og hypotenus, det er historie også, det er samfunnsfag, det er den politiske retningen han hadde med pytagoreerne osv. Også kommer vi videre til det geografiske.. åja, han stjal ideene fra Makedonia, ikke sant.. så de matematikklærerne som åpner for dette her, og prøver å samarbeide med andre faglærere, de har allerede gjort det, rett og slett. Og.. ja, nå glemte jeg spørsmålet akkurat i det siste, det jeg begynte på nå..

INTERVJUER: Ja, jeg spurte egentlig bare om du følte de nye læreplanene la mer til rette for det i matematikk?

JONAS: Ja, jeg vil si at de.. de åpner bedre for det.. at det er lettere for lærere å tolke det til god undervisning.

De nye læreplanene endrer på formuleringene, og legger opp til mer «forskning» og undersøkelser (les: utforskning). Mer utforskende tilnærminger til et tema, hvor det gjerne ikke finnes noe fasit og man går tverrfaglig til verks, vil legge til rette for dybdelæring og «god undervisning». Utforskning og tverrfaglig/bunnløs dybdelæring, slik Jonas beskriver, er elevorientert og legger nødvendigvis opp til en differensiert undervisning.

Utdraget over illustrerer også hvor motstridende enkelte intervjuutdrag kan virke. Jonas påpeker på den ene siden at den nye læreplanen har formuleringer som legger opp til dybdelæring. På den andre siden understreker han at det ikke nødvendigvis er mer dybdelæring etter implementeringen av nye læreplaner, og at flinke lærere allerede har gjort det. I tillegg understreker Jonas, stikk imot mine argumenter så langt, at de nye utforskende kompetansemålene (som innebærer en differensiert undervisning for elever og utøvelse av faglig skjønn blant lærerne) også kan tvinge lærerne i sitt virke. Tidligere i intervjuet påpekte han samtidig at lærere er «suverene i sin vurdering», og i enkelte tilfeller i sitt «metodevalg». Tilsvarende trekker flere informanter fram at LK20 innebærer økt frihet for læreren og en styrking av lærernes profesjonelle skjønn. Det er min oppfatning at dette har en dyp sammenheng med dybdelæring som løsning på stofftrengsel. Likevel trekker mange av de samme informantene opp temaer som problematiserer hvorvidt LK20 har ført til reell endring. Disse paradoksale utsagnene vil være gjenstand for analyse i de to neste delkapitlene.

6.3 Dybdelæring – en realitet?

6.3.1 Foreløpig sammenfatning

Så langt i dette analysekapittelet har jeg argumentert for at dybdelæring rekontekstualiseres i fagplanene gjennom de tverrfaglige emnene, og gjennom færre, åpnere og mer utforskende kompetansemål. Lærerne har imidlertid også et utvidet operasjonaliseringsansvar, og rekontekstualiserer læreplanverket både i årsplaner, ukeplaner og undervisningspraksis. Lærerne, i spesielt samfunnsfag og naturfag, fremhever prosjekter, temauker og lignende som måter å operasjonalisere de tverrfaglige emnene. Videre gir færre kompetansemål mer tid til fordypning i undervisning, mens utforskende kompetansemål angir at denne fordypningen bør være elevstyrt. Totalt sett finner jeg støtte i intervju materialet for det Skarpenes (2005) omtaler som pedosentrisme, og at flere lærere har en tilrettelegger-funksjon, snarere enn kunnskapsoverførende funksjon.

Informantene noterer at kompetansemålene er åpne, og noen påstår endatil at kompetansemålene er *åpnere* i LK20 enn i LK06. Gjennom oppgaven har jeg brukt ordet *frihet* en rekke ganger uten nærmere gransking. Dette er selvsagt ikke uproblematisk. Hvorvidt LK20 faktisk øker/begrenser lærernes frihet er intervjuundersøkelser, som denne, lite i stand til å belyse. Min interesse for frihetsbegrepet skyldes simpelthen at enkelte av informantene, dvs. Daniel, Tore og Vegard,⁸⁶ bruker begrepet eksplisitt til å forklare resultatet av færre og åpnere kompetansemål. Frihet blir slik en distinkt type⁸⁷ legitimering av færre og åpnere kompetansemål – dvs. dybdelæring. Flere lærere virker å legitimere endringene på en liknende måte, selv om de ikke bruker frihetsbegrepet spesifikt. Andre igjen, eksempelvis Steinar, er kritiske til for åpne kompetansemål, men virker likevel å anerkjenne eksistensen av en diskurs hvor pedagogisk frihet og faglig skjønn anses som viktig. Samlet sett opplever jeg at informantene på en eller annen måte refererer til det jeg vil kalle *frihetsdiskursen*.

Økt frihet til lærerne, kombinert med tverrfaglig og elevstyrt utforskning og fordypning strider på mange måter med enhetsskolen som institusjon. Lærernes legitimeringer av dette står også for individualiseringsverdier som kan sies å bryte med enhetsskolens fellesskaps-

⁸⁶ Alle er lærere på ulike skoler

⁸⁷ At lærerne legitimerer med referanse til frihet er på mange måter en kritikk av ekstern autoritet (dvs. referanse til den domestiske verdiordenen).

verdier. Samtidig, i den grad lærerne legitimerer færre og åpne kompetansemål med referanse til frihetsdiskursen, står dybdelæring også i en viss motsetning til kunnskapsløftets konkurransepregede målstyringsideologi. Som diskurser er imidlertid frihetsdiskursen og dybdelæringsdiskursen hverken sanne eller usanne, men er samlinger med ideer som produserer en spesifikk måte å forstå et utsnitt av verden på. I analysens siste deler vil sannhetseffektene i lærernes diskursive fremstilling av dybdelæring og frihet problematiseres.

6.3.2 En ufullstendig implementering av dybdelæring?

På en eller annen måte fremmer alle i utvalget legitimerende argumenter *for* dybdelæring, og omtaler sågar konkrete arbeidsmåter og metoder som støtter opp under dybdelæring. Dette er trolig kun å forvente i et forskningsprosjekt hvis deltakelse må sies å forutsette en viss interesse for dybdelæring. Når det er sagt, har flere av informantene påpekt at dybdelæring og tverrfaglighet ikke er nye konsepter i skolen. Hva som mer er konstaterer informantene at ulike fenomener – som overordnede strukturelle utfordringer, tradisjonelle fagstrukturer, konservative holdninger blant kolleger og koronaviruspandemien – har hindret faktisk endring. I dette underkapitlet gir jeg illustrerende, framfor utfyllende, sitater tilknyttet de nevnte, distinkte fenomenene som identifiseres å ha hindret implementeringen av dybdelæring.

Både Leah, Jonas og Ylva uttrykker ganske direkte at *konservative holdninger blant kolleger* har hindret implementeringen av dybdelæring. Det er imidlertid Ylva som best illustrerer hva dette kan ha å si for egne undervisningsvalg. Dybdelæring (trinndifferensiering og mer utforskende kompetansemål) innebærer ifølge Ylva ganske store omveltninger for matematikkfaget, noe hun tror kan oppleves skremmende for hennes kolleger og få dem til å velge det tradisjonelle (tavleundervisning), siden «det er ganske lett å ta noe opp på tavlen, og snakke om det.. for det er så fort gjort, og det er på en måte lite jobb da». Hun belyser deretter usikkerheten dette kan gi i egne metode- og undervisningsvalg:

INTERVJUER: Ja.. hva er det som.. bestemmer de arbeidsmåtene dine.. er det for det meste ditt eget valg, eller det.. blir du litt styrt av de verbene som blir oppgitt i kompetansemålene?

YLVA: Eh, jeg tenker jo at.. vi må forholde oss til kompetansemålene og de verbene som blir brukt der, men per.. men.. men så er det jo den.. tradisjonelle matematikken henger jo veldig.. den står ganske sterkt her.. og den er jo, på en måte, i strid med verbene i den nye

læreplanen [...] så blir jeg jo litt usikker på.. si hvis jeg gjør noe.. gjør det som jeg mener er i tråd med læreplanen.. hvordan blir det for elevene, går de på en smell på eksamen.. for en blir jo litt usikker når alle andre gjør det på den tradisjonelle måten. Men samtidig så må jeg, på en måte, bare stole på meg selv som fagperson

INTERVJUER: Ja. Du mener at.. det er litt mer tradisjonelle matteholdninger på.. blant kollegaene dine?

YLVA: Absolutt

Først vil jeg utheve påstanden «vi må forholde oss til kompetansemålene». På én side illustrerer dette den styrende effekten kompetansemålene kan ha for lærerne. På en annen side, dersom kompetansemålene er færre og åpnere i den nye læreplanen, sammenlignet med den forrige læreplanen, kan det bety at den styrende effekten er redusert. Denne tankerekken legges foreløpig til side, da det er flere ting som kan tenkes å overta læreplanens styrende effekt. Sitatet over illustrerer nemlig at skjønn er vel så mye, om ikke mer, et spørsmål for profesjonsfellesskapet som for den individuelle lærer. I denne sammenheng mener Ylva at kollegiets tradisjonelle tilnærming står i veien for egne ønsker.⁸⁸ I den grad tavleundervisning (ikke-elevaktiv kunnskapsoverføring) forstås som overflatelæring kan utdraget leses som et belegg for hvordan implementeringen av dybdelæring ikke automatisk skjer selv om lærere, som Ylva, legitimerer dybdelæring.

I kapittel 6.2 noterer jeg at matematikkplanen er mindre tverrfaglig orientert enn samfunnsfagplanen og naturfagplanen.⁸⁹ Likevel argumenterer Jonas og Ylva for at det er konservative holdninger, ikke fagplanene, som hindrer tverrfaglig samarbeid i matematikk.⁹⁰ Igjen er et utdrag fra intervjuet med Ylva illustrerende. Etter at Ylva har fortalt at det har blitt lite tverrfaglig samarbeid for matematikklærerne på skole B, følger jeg opp med:

INTERVJUER: Det virker for meg som at matematikk har fått et litt mindre ansvar for de tverrfaglige temaene enn en del andre fag [...] ved at [få kompetansemål] knyttes til tverrfaglige temaer

YLVA: Ja, for.. vi så jo det mens vi jobbet med det tverrfaglige her på et fellestid.. fellesmøte. Eh.. og jeg tror igjen at det handler mye om at, eh.. vi er ikke vant til å tenke sånn om matematikk.

⁸⁸ I tidligere intervjuutdrag kommer det fram at hun ønsker mer utforskning i matematikk, og at hun forstår dybdelæring i tråd med trinndifferensieringen.

⁸⁹ Dette er en idé jeg har operert med nærmest siden masterprosjektets spede start.

⁹⁰ Leah argumenterer tilsvarende for at det er konservative holdninger og kollegialt samarbeid, ikke musikkplanen, som hindrer tverrfaglig samarbeid. Hun påpeker ellers, som vi skal se, at mer strukturelle rammer også hindrer faglig dybdelæring.

Grunnen til at dette sitatet velges ut, er at både Ylva og jeg forstår matematikk som mindre tverrfaglig enn andre fag, men på forskjellige grunnlag. Mens jeg refererer til læreplanen, sikter Ylva til hvordan lærere tenker. Med kryssende diskurser konstruerer likevel Ylva og jeg en forståelse av matematikk som mindre tverrfaglig enn andre fag.

Flere av informantene opplever imidlertid også at mer *strukturelle rammer* kan hindre realiseringen av dybdelæring. Ifølge Daniel ligger mye av utfordringen for tverrfaglig samarbeid i at «hver lærer har sin timeplan og klassen har sin timeplan.. og dagene er delt i en time her og en time der». For Kari og Leah, begge lærere på skole B, krever dybdelæring til *alle* både tid og ressurser,⁹¹ noe som ikke står i stil med å bare være én lærer. Spesielt Leah illustrerer dette:

LEAH: Jeg er alene.. jeg har ingen assistent, det er meg alene, med 30 elever i musikkrommet. Og for at jeg skal da gjennomføre og, på en måte, sikre dybdelæringen, så er det selvfølgelig en ganske stor utfordring. Vi har én time i uken. Jeg har de ikke i noen andre fag [...] altså rammene er ikke veldig, veldig optimale for dybdelæring.. det må jeg si.

Andre informanter kommer med uttalelser som problematiserer hvorvidt dybdelæring faktisk har ført til endring.⁹² Steinar, for eksempel, opplever at naturfag, så vel som matematikk, er så å si likt som når han selv gikk på ungdomsskolen (15-20 år siden). Sigrid, på sin side, argumenterer med at skolen er en stor og tung organisasjon, og at det vil ta tid før de nye læreplanene vil sitte ordentlig. Jonas, Daniel og Vegard problematiserer endring indirekte ved å omtale undervisningspraksis fra før LK20 som korresponderer med dybdelæring. Jonas påpeker eksempelvis hvordan han jobbet tverrfaglig hos sin gamle arbeidsgiver:

JONAS: Vi begynte med [tverrfaglighet] i fjor.. nei i forfjor faktisk i videregående skole [...] da inviterte jeg 10 stk, og det var to som kom, og det ble knallbra. Vi hadde så mange fag som vi klarte å integrere, det frigjorde en haug med tid, der vi hadde samarbeid og elevene virket også å like det veldig godt, for de fikk veldig frie tøylar til å gå i dybden, selv om ikke fagfornyelsen hadde tredd i kraft enda.

Mer enn å problematisere endring, kan sitatet kanskje leses som belegg for at dybdelæring ikke er et nytt konsept i skole-Norge, men representerer gamle praksiser i en ny forkledning.

⁹¹ Daniel forstår dybdelæring tverrfaglig, mens Kari og Leah er mer faglig orientert.

⁹² Dette svarer på mange måter til det faktum at dybdelæring ikke er nytt, men at det har fått et fornyet fokus (sjekk sitatet fra Tore i kapittel 5.2).

Til tross for generell legitimering av dybdeløring, trekker informantene fram flere ulike forhold som har forhindret realiseringen av læringsidealet. I så måte har jeg trukket fram både formelle institusjonelle forhold, som fag- og timefordelingen, og mer uformelle institusjonelle forhold, som et tradisjonelt syn på matematikkfaget. Til slutt er det verdt å nevne at for mange har koronaviruspandemien nødvendigvis hemmet implementeringen av LK20. Det nevnes ikke nødvendigvis eksplisitt av alle lærere, men ligger som noe implisitt, av og til usagt, i alle intervjuene. Likevel er det motstridende holdninger blant informantene. Ifølge Ylva har det faktisk at skolen og hennes kolleger ble pålagt å implementere LK20 midt i en pandemi skapt mye misnøye. Dette nevnes imidlertid ikke av hennes kolleger, Kari og Leah. Steinar, på skole A, trekker fram at fellesmøter over nett fungerte svært dårlig. Vegard, på samme skole, opplever dog at koronaviruspandemien ga mer tid til selvstendig utviklingsarbeid.

Mens lærerne på skole A og B, i tillegg til Jonas, alle er lærere i rurale regioner, er Daniel og Tore lærere i Bergen. Begge opplever at koronaviruspandemien har vært hemmende for implementeringsarbeidet, også inn i skoleåret 2020-2021. Dette illustreres best av Tore:

INTERVJUER: Ja, jeg vet ikke om dere begynner med det på våren.. begynte dere med det forrige vår?

TORE: Ja, altså.. tanken var jo egentlig at vi skulle ha [*ler*] en grundig.. grundig arbeid med det her [våren 2020].. men så plutselig så kom det en pandemi.. så.. så.. planene røyk egentlig litt der da [...] jeg var i hvert fall sånn klar på at nå skal vi.. nå skal vi på en måte.. ikke kanskje revolusjonere undervisningen, men skal faktisk legge en innsats for at vi skal, ja, prøve å ha undervisning som.. som ikke bare er akkurat som den alltid har vært.. men vi skal prøve å faktisk forandre litt på ting, sånn vi kan følge tankene til fagfornyelsen.. men så ser jeg nok at en del falt bare tilbake på gamle vaner fordi vi fikk liksom ikke den tiden som vi egentlig trengte for å legge nye årsplaner og nye, liksom.. altså vi har jo selvfølgelig lagt årsplaner og sånn, men.. men vi har ikke hatt den tiden til å grundig, liksom, bruke tid og mange uker på våren til å.. til å tenke «hva innebærer dette her faktisk, i praksis».. fordi vi.. hadde.. hadde en pandemi å deale med.

Koronaviruspandemi til tross, det er tydelig i intervjumaterialet at LK20 ble jobbet med både før og etter 12. mars 2020. De fleste av informantene forteller om et implementeringsarbeid som startet allerede høsten 2019 og som, til tross for et avbrekk grunnet pandemien, fortsatte utover våren og høsten 2020.

6.3.3 Frihet og frihet, fru Blom?

Hvis forrige underkapittel dreier seg om å problematisere hvorvidt dybdelæring, og de endringene det medfører i læreplanene, faktisk har ført til endring i skolehverdagen, dreier dette underkapitlet seg om å problematisere hvorvidt dybdelæring har resultert i *økt frihet*. Flere av lærerne uttrykker stor metodefrihet i undervisning på generell basis, mens enkelte mener dybdelæring skaper et større fortolkningsrom blant lærerne. Rent konkret antyder informantene at dette henger sammen med færre og mindre konkrete kompetansemål. Med en naturalistisk tilnærming til intervjuene kan disse ytringene brukes i et argument om at dybdelæring medfører økt frihet for den enkelte lærer og/eller kollegiet på den enkelte skole. I så fall vil dybdelæring potensielt kunne medføre en mindre standardisert og enhetlig grunnskole. Sammen med elevstyrt fordypning, kan det virke som enhetsskolen som institusjon er under press.

Ideen om at dybdelæring skaper en mindre standardisert og enhetlig grunnskole kan imidlertid utfordres ved å undersøke nærmere hva lærerne selv mener styrer deres undervisningsvalg. I mitt intervjumateriale er det hovedsakelig to forhold som står igjen som viktig for lærernes rekontekstualiseringer. For det første snakker lærerne om lærebøker som viktige planleggingsverktøy for undervisningen. For det andre har alle lærerne i utvalget vært gjennom en langvarig implementeringsprosess med ukentlige fellesmøter og lignende.

Lærebøker som planleggingsverktøy ble et tema i åtte av intervjuene.⁹³ Til å begynne med, i intervjurunde én, var dette ikke lagt inn som tema i intervjuguiden og det var informantene som tok det fram selv. I intervjurunde to gikk jeg mer fokusert til verks for å undersøke i hvilken grad lærebøkene, sammenlignet med læreplanen, oppleves som viktig i planleggingen av undervisningen. I denne sammenheng er Steinar den som mest konkret hevder at «mattebøkene følger jeg bare slavisk».

De andre informantene gir imidlertid antydninger til at lærebøkene bør brukes kreativt i planleggingen av undervisning, og at det er læreplanen som bør være det overordnede styringsinstrumentet. Ylva kritiserer for eksempel det hun omtaler som et «lærebok-jag» blant

⁹³ Leah er det eneste unntaket.

kolleger, samtidig som hun generelt snakker varmt om mange av nyvinningene i læreplanverket. Sigrid påpeker at læreboka er «ja-og-nei-viktig»; den er lett å forholde seg til for elevene og hjelper henne å strukturere stoffet, men hun går fort utenfor lærebøkene hvis det vurderes nødvendig. Tilsvarende sier Kari at hun og hennes kolleger delvis styres av lærebøkene, men at de «kutter», «tar inn» og bruker andre kilder, dersom lærebøkene ikke dekker hva kompetansemålene angir.

Jeg vil imidlertid hovedsakelig trekke fram et illustrerende utdrag fra intervjuet med Tore, fra intervjurunde to:

INTERVJUER: Hvis kompetansemålene er mer åpne, hva er det da som.. ja, vet ikke.. som får størst betydning for valgene du eller dine kollegaer tar i undervisning.. er det læreboka, er det tidligere erfaringer, valg, ting du har lest om på nettet, eller ting som interesserer dere? [...]⁹⁴

TORE: [*ler*] Alle de tingene du nevner påvirker nok, altså [...] vi har hvert fall en tanke om at den nye fagfornyelsen er annerledes.. eller den nye læreplanen er annerledes enn den forrige, og vi **må** på en måte forholde oss til den, på en måte. Altså hva.. nå skal vi ha om det samme temaet som vi hadde om for to år siden, men nå **må** vi tenke hvordan skal vi legge.. altså. Vi kan selvfølgelig bruke erfaringer, og bruke det vi har gjort før og sånn, men vi.. men vi **må** tenke hva er det vi **må** endre på.. eller hvordan skal vi angripe det her fra et mer sånn fagfornyelses-perspektiv [...] også varierer det nok litt fra fag til fag også. I matematikk så styrer nok f. eks læreboka.. læreboka styrer mye mer enn i.. ja, samfunnsfag og naturfag for eksempel. Eh, ja. Men.. men jeg tenker nok.. altså.. hvert fall der som vi er nå, så styrer egentlig den nye læreplanen ganske mye. Det er sånn hele veien, liksom, nå i høst.. så har vi «okei, nå dette temaet kjenner vi jo.. det skal vi ha om».. men hvordan skal vi ha om det nå som det er ny læreplan? [*mine uthevelser*]

Det er minst to måter å tolke dette intervjuutdraget på. For det første tolker jeg utdraget i tråd med det narrative/argumentet jeg har forsøkt å fremme så langt i dette underkapitlet: For Tore og kollegiet brukes lærebøkene kreativt etter læreplanene. Det er dermed vanskelig å fastslå at det økte handlingsrommet som potensielt følger færre og åpnere kompetansemål begrenses av lærebøkene. Dog påpeker Tore at det kan være ulikt i ulike fag. Interessant nok hevder Tore at læreboka trolig er mer styrende i matematikk enn i samfunnsfag og naturfag. Dette går på mange måter mot mine tidligere påstander om at matematikkplanen er mer konkret enn samfunnsfag- og naturfagplanen.

⁹⁴ Premisset i intervjuet er tydelig fra min side; hvis kompetansemålene er åpne, hva da? Jeg vil understreke at spørsmålet mitt er oppfølgingsspørsmålet fra det siste utdraget, fra intervjuet med Tore, som presenteres i 6.2.1.

For det andre illustrerer utdraget at til tross for færre og mer åpne kompetansemål, og tilsynelatende større frihet for lærerne, kan det nye læreplanverket oppleves som et styringsinstrument. Tore understreker i sitatet over at han og hans kolleger hele tiden prøver å endre undervisningen i tråd med det nye læreplanverket, og bruker eksempelvis formuleringen «må» fire ganger. Nye læreplaner kan altså virke styrende selv om lærere ellers opplever frihet i sine undervisningsvalg. Denne dualiteten illustrerer ikke bare hvorfor Berger og Luckmann (2011) sin dialektiske forståelse av forholdet mellom individ og institusjon er gunstig, men også hvorfor det er verdt å gå implementeringsprosessen nærmere i sømmene.

Det er flere fellestrekk i hvordan informantene fremstiller implementeringsprosessen. Som nevnt tidligere i analysen snakker informantene om en implementeringsprosess som begynte våren eller høsten 2019. Fem av informantene bidro med høringssvar før dette igjen.⁹⁵ Informantene snakker om et implementeringsarbeid som gjerne startet med forelesninger eller fellesdiskusjoner basert på læreplanverkets overordnede del (og dermed dybdelæring), før kompetansemålene og fagene etter hvert sto mer i fokus. Etter hvert som det ble mer faglig fokus, deltok informantene gjerne i faggrupper. Før skolestart høsten 2020 ble årsplaner eller semesterplaner mer eller mindre fastsatt basert på de nasjonale læreplanene.⁹⁶

Likhetene i informantenes fremstillinger av implementeringsarbeidet gir tydelige antydninger til institusjonell styring og kontroll. Samtidig gir det kanskje mer mening å snakke om institusjonelle *rammer*, ved at det ikke gis konkrete nasjonale føringer for implementeringsarbeidet (Kunnskapsdepartementet 2016, 69). På den annen side har felles forståelse, samt tydelig veiledning og støtte i det lokale arbeidet vært uttalte mål for Kunnskapsdepartementet (2016, 70-71). I denne sammenhengen snakkes det, i mitt intervjumateriale, om *to* 'frivillige', men like fullt institusjonelle, program som er verdt å trekke fram.

For det første refererer Vegard og Tore til Utdanningsdirektoratets *støttmateriell*, som involverer «filmer, refleksjonsspørsmål og gruppeopplegg skolene kan bruke for å jobbe med overordnet del av læreplanene» (Utdanningsdirektoratet 2019d). Flere av disse oppgavene og

⁹⁵ Tore, Daniel, Jonas, Vegard og Sigrid – de to sistnevnte er kolleger. Ingen på skole B oppgir å ha deltatt.

⁹⁶ Mens informantene fra skole A utviklet årsplanene på egen hånd, med uformelt samarbeid, snakker de andre informantene om årsplanutviklingen i formelle faggrupper. Dette skyldes trolig at skole A er en liten skole.

videoene omhandler dybdeløring, og virker for meg å basere seg på læreplanverket og grunnlagsdokumentene. Støttmaterialet er valgfritt, men som Tore antyder, kan støttmaterialet likevel brukes aktivt:

TORE: Vi har brukt en del, er en del sånn.. eh.. ja, vet ikke hva jeg skal kalle det.. holdt på å si, oppløring, informasjonsmaterieil som Udir har.. har lagd, sånn digitale greier.. som de har.. de har lagd en del videoer.. og, ja, greier.. som vi har fulgt.. i hvert fall i starten, så fulgte vi det, ja, til en viss grad.

Støttmaterialet inngår ikke i læreplanverket, oppløringsloven eller lignende, og er derfor ikke direkte førende for implementeringsarbeidet. Men ved at lærere, som Tore og kollegene, bruker støttmaterialet, kan Utdanningsdirektoratet likevel sies å ha en veiledende funksjon i implementeringsprosessen. Dette blir dermed et eksempel på uformell institusjonalisering av dybdeløring. Likevel er Utdanningsdirektoratet kun nok en aktør i den offentlige dybdeløringdiskursen, som lærerne i varierende grad kan referere til i sine forståelser, legitimeringer og rekontekstualiseringer. Likevel er det antydninger til at Vegard og Tore *kan* ha dratt med seg deler av sine forståelser av dybdeløring fra støttmaterialet.⁹⁷ For å illustrere vil jeg trekke fram at både Vegard, Tore og Utdanningsdirektoratet (2018) sin film om dybdeløring har det til felles at de alle eksplisitt kobler sammen dybdeløring og tverrfaglighet, hvilket står i en viss motsetning til læreplanverket. I sine intervjuer refererer Vegard og Tore til Utdanningsdirektoratet, men nevner aldri grunnlagsdokumentene.

For det andre har deler av implementeringsarbeidet på skole B vært ledsaget av UH-sektoren, gjennom desentralisert kompetanseutvikling.⁹⁸ Kari gjorde meg bevisst på dette i det første intervjuet med lærere fra skole B:

INTERVJUER: Føles det annerledes [med implementeringen av LK20 enn LK06] eller er det tilnærmet lik opplevelse, med.. når dere jobber med å implementere de endringene?

KARI: Jeg synes nesten det er bedre implementering nå med at vi har noen fra høgskolen som har noe som.. som kalles dekomp.. [...] også har.. har vi litt.. litt sånn teori med dem, og litt at vi jobber med noe, også er det noe vi skal jobbe med til neste gang dem kommer [...]. Så liksom at.. jussom, de kjører, jussom, oss gjennom et opplegg, jussom, så.. som hjelper ledelsen med å implementere det [...] det var et sånn opplegg som var på pc'en.. så en liten film, og skulle svare på noen oppgaver.

⁹⁷ Dette er selvsagt spekulativt, som er grunnen til at jeg uthever *kan*. Jeg tar det likevel med, da det uten tvil kan stemme for andre lærere i skole-Norge.

⁹⁸ Det var kun Skole B som hadde tatt denne ordningen i bruk.

Til tross for at ordningen er *desentralisert*, og foregår på kommunenivå, og ikke direkte inngår i nasjonale føringer for implementeringsarbeidet, ble ordningen først innført av Kunnskapsdepartementet (2017a, 90), og kan slik oppleves som *styring*, slik Leah påpeker:

LEAH: [Med implementeringen av LK20] har det jo vært en større styring, kan du si, egentlig i fra utsiden med dekom og alle disse som har kommet til skolen og fortalt om, og snakket om, prinsippene som ligger bak fagfornyelsen for eksempel.

INTERVJUER: Hva.. hvem.. hva er dekom for.. hva er det for noe?

LEAH: Det er folk som.. jeg lurer på om de kommer fra høgskolen. Det er forskjellige forelesninger som kom.. så snakker vi om, på en måte, prinsippene for læring og for overordnet del, for sånn og sånn. Og hjelper oss på en måte.. skal hjelpe oss å integrere og få det inn.

På en liknende måte som Utdanningsdirektoratets støttemateriell kan imidlertid Dekomp-ordningen sies å ha en mer veiledende rolle i implementeringsarbeidet, og utgjør trolig kun nok en aktør i lærernes rekontekstualiseringer. Dette kan illustreres med et utdrag fra intervjuet med Kari:

INTERVJUER: Har dere planlagt [tverrfaglige prosjekter] framover?

KARI: Jeg vet at de som kom fra høgskolen, de sa at det skulle ikke være sånne prosjekt [ler], men vi har ei.. vi skal ha ei prosjektuke [neste semester] [...]

INTERVJUER: Hva mente du med.. du sa de fra høgskolen sa at dere ikke skulle gjøre det?

KARI: Det virket som de var sånn imot prosjektuker.. men jeg tror det er at de var så redd for at vi bare skulle gjøre det *da*.. jussom sånn «checkout», ha gjort det.

6.4 Dybdelæring – en legitimering av lærerprofesjonen?

Med 6.3 lagt til grunn virker det å være en rekke mer eller mindre institusjonelle elementer som utfordrer hvorvidt LK20 og dybdelæring har medført umiddelbar endring på den ene siden, og økt frihet på den andre siden. Samtidig er det tydelig at lærerne utøver skjønn i sine rekontekstualiseringer, selv med tilstedeværelsen av andre rekontekstualiseringsaktører. Om ikke annet illustrerer 6.3 at dybdelæring innføres i et komplekst institusjonelt arrangement, der informantenes opplevelse av frihet ikke automatisk representerer den institusjonelle realiteten. Gjennom oppgaven har jeg imidlertid *forfektet* en sosialkonstruktivistisk forståelse. Spørsmålet som gjenstår å stille er dermed ikke om lærernes opplevelse av frihet stemmer

overens med virkeligheten, men hvordan lærernes opplevelse av frihet, eller økt frihet, egentlig skal forstås.

Slik jeg leser flere av informantenes utsagn må frihetsargumentene ses i sammenheng med dybdelæring i bred forstand, både i kraft av færre og åpnere kompetansemål, og tverrfaglig dybdelæring. For Vegard er det færre og åpne kompetansemål som gir økt frihet:

INTERVJUER: Tenker du at reformer generelt er bra og viktig, eller skaper det problemer? Hva tenker du om det?

VEGARD: I utgangspunktet så tenker jeg innimellom så er det veldig bra å få en reform som det her. Jeg synes det har vært veldig kjekt, og jeg synes også.. altså mine tanker rundt den.. den nye læreplanen er jo at den.. det er litt større frihet gjerne for.. for lærerne.. hver enkelt lærer.. og det.. det liker jeg.. det er litt sånn.. da.. og det er færre kompetansemål da.. rent sånn konkret så er det færre kompetansemål. Selv om det er igjen litt videre på et vis, så.. så gjør det jo i praksis lettere for hver enkelt faglærer å putte inn det en vil inn i de målene.. og det.. det synes jeg er bra.. det er jo ikke alle som liker det, men jeg.. jeg og mine kollegaer synes i hvert fall det er en fordel

Mens Vegard argumenterer for at det er færre og åpnere kompetansemål som gjør det lettere for hver enkelt lærer å styre undervisningen etter egne ønsker, virker Daniel å argumentere for at det er de tverrfaglige emnene som gjør det:

INTERVJUER: Kan du si noe sånn veldig generelt om hvordan naturfag har blitt påvirket av fagfornyelsen?

DANIEL: Ehm.. kanskje man.. altså.. siden du har sånne kjerneelement og tverrfaglige temaer som alle, på en måte, læreplanene består av, så hjelper det litt, fordi.. nesten.. altså, uansett hvor du er i løpet da, så kan du, på en måte, støtte deg på at du er innom.. innom ett tverrfaglig tema, hvis du skjønner hva jeg mener? Og det.. det er litt godt å kunne lene seg på.. på at du vet at det er det her jeg skal gjøre..

Når Kari⁹⁹ og jeg snakker om de tverrfaglige emnene, fremmer hun også et lignende argument:

KARI: [...] nå er det jo ikke bare.. og jeg har alltid prøvd å begrense.. for jeg må jo følge meg innenfor det som blir sagt at vi skal.. men det står jo.. står jo, ikke vel, at.. nå er det ikke bare fordi at jeg vil at vi skal ha miljødag på skolen, eller prosjektuke.. det står jo i læreplanen [...]

⁹⁹ Tidligere viste jeg til et sitat der Kari argumenterte for at de tverrfaglige emnene, som hun omtaler som verdier, er viktigere enn «å banke matte i hodet på folk».

Hva sitatene fra Kari, Daniel og Vegard for meg mer enn noe annet illustrerer er at dybdelæring anerkjenner lærernes profesjonelle handlingsrom. Lærere har riktignok måtte utøve profesjonelt skjønn tidligere også. Ifølge Sigrid har hun og hennes kolleger alltid kuttet ut det de ikke får tid til uansett. Forskjellen er imidlertid at nå sier «læreplanen kanskje at vi skal.. ikke gjøre så mye da». Daniel argumenterer tilsvarende:

INTERVJUER: [...] celler, evolusjonsteorien, platetektonikk, karbonkretsløp.. altså, det er jo veldig spesifikt. Men så er det også noen kompetansemål der det står litt mer generelle, som naturfaglige fenomener, eller dagsaktuell forskning. Eh.. er det noe som da gir deg frihet til å velge?¹⁰⁰

DANIEL: Ja, absolutt.. så det er jo.. men det er jo veldig fint og det hadde vi nok.. jeg gjort uansett om det sto som et kompetansemål eller ikke, i sammenheng med andre tema som vi holder på med da.. Men det er jo klart at det.. det.. det.. det er alltid lettere å forsvare et opplegg (ja) når du sier «se her, det er et kompetansemål som går på det her».

Grunnet stofftrengsel og for mange kompetansemål måtte lærerne prioritere og ofte velge bort det som ble ansett som mindre viktig (NOU 2015: 8, 63). I den grad dette 'brøt' med læreplanen gir enkelte av informantene antydninger til at valgene og prioriteringene de tok måtte «forsvares». Med få og åpne kompetansemål slipper lærerne imidlertid å velge bort innhold fra læreplanen, og oppfordres heller til å utøve faglig og innholdsmessig skjønn. I tillegg virker de tverrfaglige emnene å binde sammen læreplanverket på en måte som gjør det lettere å holde seg innenfor mer overordnede temaer, selv om man ikke skulle treffe eksakt på kompetansemålene. Ved å anerkjenne stofftrengsel som et problem, og dybdelæring (gjennom færre og mindre konkrete kompetansemål, samt tverrfaglige emner) som en løsning på problemet, anerkjennes lærernes profesjonsutøvelse i den offentlige dybdelæringsdiskursen. Når informantene bruker frihet som et legitimerende argument for dybdelæring, blir dybdelæring et begrep som noe paradoksalt legitimerer læreplanverket som ramme for enhetsskolen. Samtidig kan man argumentere for at færre og mer åpne kompetansemål, samt informantenes legitimering av dette, reduserer, men viderefører, målstyringsideologien som ble introdusert under LK06.

¹⁰⁰ Her vil jeg påpeke frihetsbegrepet var brukt av Daniel flere ganger før jeg stilte ham dette ledende spørsmålet.

7.0 Konklusjon

7.1 Oppsummering

En av begrunnelsene bak LK20 er å sikre en omstillingsdyktig arbeidsstyrke i et samfunn der arbeidslivet og teknologien antas å endre seg i et økende tempo (Kunnskapsdepartementet 2016, 6). «Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap» identifiseres således som Norges «viktigste konkurransekraft» (5). I læreplanverkets overordnede del sies det at «Skolen skal gi rom for dybdelæring [...] slik at [elever] lærer å bruke faglige kunnskaper i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet 2017b, 11). Å lære å anvende kunnskap på tvers av situasjoner, snarere enn å lære faktakunnskap og steg-for-steg-prosedyrer, er ifølge Sawyer (2006) spesielt gunstig for en innovasjonsbasert økonomi. Ved å videreføre Sawyer (2006) sitt skille mellom dybdelæring og overflatelæring i grunnlagsdokumentene, får dybdelæring en helt sentral funksjon for målet om å skape en omstillingsdyktig arbeidsstyrke i uvisse fremtid. Gjennom masteroppgaven har jeg, med utgangspunkt i dette, omtalt den offentlige dybdelæringsdiskursen som nytteorientert, og argumentert for at dette står i motsetning til enhetsskolens integrasjonsmotiv.¹⁰¹

Ved å vende oppmerksomheten mot lærernes forståelse av dybdelæring, har jeg vist at de ikke kan sies å være like orientert mot nytte. I større grad enn den offentlige dybdelæringsdiskursen, tilskrives dybdelæring nemlig sosiale og emosjonelle fordeler. Emosjonelt kan dybdelæring sies å skape større ro for lærerne, samt være mer lystbetont (Vegard) og mindre stressende for elevene (Ylva). Sosialt kan dybdelæring gjøre det enklere å inkludere flere elever, ved å bruke mer tid på innhold elever sliter med (Leah, Kari), eller ved å variere undervisningen slik at flere finner en måte å lære noe på (Sigrid). Disse verdsettelsesmønstrene virker imidlertid uløselig tilknyttet skillet mellom dybdelæring og overflatelæring, slik det er satt opp i grunnlagsdokumentene. Følgelig kan ikke informantene sies å avvise dybdelærings kognitive nytteverdi.

Tvert imot er lærernes forståelser av dybdelæring først og fremst kognitive, dernest tverrfaglige og til sist sosiale og/eller emosjonelle. Mer tid på færre emner, elevstyrt fordypning, utforskning og tverrfaglighet legitimeres av informantene fordi det angivelig

¹⁰¹ Nytteperspektivet og integrasjonsmotivet er hentet fra Telhaug og Mediås (2003).

skaper en bedre og mer autentisk forståelse enn det pugging, kunnskapsoverføring, repetisjon eller lignende gjør. Basert på analysekapitlene mener jeg disse legitimeringene kan sies å markere et brudd med enhetsskolen på minst tre måter.

For det første, og overordnet sett, innebærer *lærernes kognitive legitimering av dybdelæring en moderat nytteorientering*. Dybdelæring gis verdi hovedsakelig fordi det innebærer kognitiv avkastning for eleven, og ikke fordi det bidrar til fellesskapet og sosial integrasjon. Det mest konkrete eksemplet på denne nytteorienteringen er at dybdelæring vil kunne skape bedre og mer varig forståelse, som trolig vil kunne anvendes senere. Selv om ingen av lærerne i utvalget legitimerer dybdelæring ved at det vil kunne skape omstillingsdyktige elever, er min oppfatning at lærernes kognitive legitimeringer av dybdelæring harmonerer med målet om å skape omstillingsdyktighet.

Nært koblet til dette legitimeres dybdelæring ved at det gir en mer autentisk forståelse av sammenhenger mellom fag og av samfunnet utenfor skolen. Fast kunnskap, fakta og faglighet nedvurderes, mens elevens dypere forståelse og elevstyrte fordypning legitimeres. Det er viktigere at eleven lærer noe, og slik lærer å lære, lærer å utforske, lærer å anvende eller lærer å faktisk forstå, enn at eleven lærer å gjengi og reprodusere kunnskap. I tråd med Skarpenes (2005) kan det virke som autenticitetsprinsippet følger en individualistisk logikk, der elevenes egenråderett og forskjellighet ivaretas. At elevens forskjellighet ivaretas kan på den ene siden forstås som inkluderende, hvilket svarer til enhetsskolens integrasjonsmotiv. På den andre siden, og som den andre måten dybdelæring kan sies å utfordre enhetsskolen på, innebærer *ivaretagelsen av forskjellighet en form for individualisme som kan sies å stå i motsetning til enhetsskolens fellesskaps- og likhetsverdier*.

For det tredje står lærernes legitimering av tverrfaglig fordypning og dybdekunnskap i motsetning til tradisjonell faglighet og allmennkunnskap. *Lærernes gjennomgående kognitive og tverrfaglige legitimeringer av dybdelæring kan dermed sies å bryte med tradisjonelle fagstrukturer og enhetsskolen i en kunnskapsintegrerende forstand*. I stedet for en innholdsmessig og/eller faglig kanon (allmennkunnskap) vektlegger informantene spesifikk, spesialisert kunnskap. Spesialisert kunnskap, ervervet gjennom elevstyrt fordypning, vitner

således om en mer differensiert opplæring, som står i en viss motsetning til enhetsskolen slik den ble definert i innledningen (Sass 2020).

Posisjonen bak punkt én og tre virker å basere seg på ideen om at fordypning skaper bedre forståelse, og at for mye felles innhold skaper stofftrengsel og overflatisk forståelse av fakta. Dette henter sin legitimitet fra at den offentlige dybdelæringsdiskursen setter opp et bilde av at kunnskapssamfunnet er i rask utvikling, og at fast kunnskap blir overflatisk og utdatert i møte med ny kunnskap (Sawyer 2006).

I den grad de kognitive og tverrfaglige forståelsene av dybdelæring kan sies å true enhetsskolens ideologiske fundament, modereres påstandene mine gjennom to hovedvendinger i analysen.¹⁰² I begge omganger representerer vendingene det som overordnet kan kalles negative case (Becker 1992). I første omgang modereres påstanden ved å vise til lærernes forståelse av skolens samfunnsmandat. Til tross for at flere av lærernes legitimeringer av dybdelæring står i en viss motsetning integrasjonsmotivet, legitimeres skolens samfunnsmandat ellers bredt. Lærerne lanserer både nytteorienterte, individualiserte, integrasjonsmotiverte og fellesskapsinspirerte legitimeringer av skolens samfunnsmandat. Interessant nok virker disse ulike verdiene og prinsippene aldri å være uforenlige. Dette kan skyldes at det å utlede prinsipielle kategorier og distinkte legitimeringer er en konseptuell, snarere enn empirisk, eksersis. For meg illustrerer dette imidlertid den vedvarende fruktbarheten i å forstå enhetsskolen som et *kompromiss* mellom ulike motiver.

Den viktigste modereringen, som også må anses som utdypende, skjer imidlertid i kapittel seks, ved å undersøke hvordan dybdelæring rekontekstualiseres i matematikk-, samfunnsfag- og naturfagplanen, og av lærerne i undervisningen. Rent konkret illustrerer jeg at både matematikk-, samfunnsfag- og naturfagplanen er endret, men på forskjellig grunnlag, i tråd med intensjonen om å begrense stofftrengselen og legge til rette for dybdelæring.

I så måte argumenterer jeg for at dybdelæring i samfunnsfag- og naturfagplanen er rekontekstualisert gjennom (1) færre og mindre konkrete kompetansemål, (2) tverrfaglige

¹⁰² I tillegg finnes en rekke mindre vendinger gjennom analysen.

emner og kompetansemål og (3) en tydeliggjøring av utforskning, både i kompetansemål og i kjerneelementer.¹⁰³ I matematikkplanen er imidlertid dybdelæring rekontekstualisert gjennom (I) færre kompetansemål per trinn (trinndifferensiering) og (II) mer utforskende kompetansemål. Matematikkplanen er imidlertid mindre tverrfaglig. Mens et tydeligere innslag av utforskning (i alle fag) og tverrfaglighet (i samfunnsfag og naturfag) kan sies å støtte opp under individualisert og elevsentrert kunnskapssyn, kan færre kompetansemål sies å støtte opp under idealet om fordypning.

Informantene anerkjenner og utdyper disse læreplanendringene, men påpeker også at de har et utvidet ansvar for å rekontekstualisere læreplanverket, både i årsplaner, ukeplaner og i undervisningspraksis. I denne sammenheng omtales utforskende og tverrfaglige prosjekter eller prosjektuker som måter å rekontekstualisere dybdelæring. Dessuten virker spesielt færre og åpne kompetansemål, men også de tverrfaglige emnene, å utgjøre et slags grunnlag for at flere av lærerne (hovedsakelig samfunnsfags- og naturfagslærere) snakker om *frihet*, og sågar *økt frihet*, når læreplanverket skal rekontekstualiseres. Dette kan sies å henge sammen med dybdelæring, på den måten at færre og mer åpne kompetansemål letter stofftrengselen og gjør det lettere å foreta profesjonelle vurderinger lokalt (NOU 2015: 8, 63). Ved å redusere stofftrengselen, gjennom dybdelæring, kan læreplanverket slik sies anerkjenne lærernes profesjonelle yrkesutøvelse.

Til tross for at fagene styrkes gjennom kjerneelementene, innebærer færre, åpne og mer utforskende kompetansemål, sammen med økt frihet for lærerne, potensielt en svekkelse av enhetsskolens kunnskapsintegrerende funksjon. I tråd med det sosialkonstruktivistiske rammeverket, argumenterer jeg likevel for at informantenes forståelse av frihet utgjør en distinkt legitimering *for* læreplanverket som styringsprinsipp. Innenfor en mer moderert målstyringsideologi, blir lærernes legitimeringer av dybdelæring noe som paradoksalt nok viderefører læreplanverket som rammeverk for enhetsskolen.

¹⁰³ At det er lagt til rette for utforskning er trolig medvirkende for at kompetansemålene er blitt mindre konkrete.

7.2 Generalisering og relevans

Inspirert av Bernstein (2000) har jeg i denne oppgaven operert med et analytisk skille mellom den offentlige og den lærerstyrte dybdelæringsdiskursen. Dette har implikasjoner for analysens generaliseringspotensial. Selv om den lærerstyrte dybdelæringsdiskursen kan sies å representere et generelt prinsipp om at lærerne refererer til den offentlige dybdelæringsdiskursen kreativt, er den lærerstyrte dybdelæringsdiskursen i denne oppgaven hovedsakelig basert på ti ungdomsskolelærere. I den grad det er mulig å snakke om en lærerstyrt dybdelæringsdiskurs i en mer utvidet sammenheng, utgjøres den av totaliteten av læreres kommunikasjon om dybdelæring. I så måte kunne jeg slått fast at informantenes diskursive posisjoner ikke er representative for hele dybdelæringsdiskursen, og dermed ikke generaliserbare.

Med kapittel 4.5 lagt til grunn, er det imidlertid mulig å trekke noen moderate, teoretiske slutninger som kan være relevante utover denne studien. Slutningene jeg trekker i avslutningen kan således sies å vise hvordan enhetsskolebegrepet har en vedvarende relevans, også etter innføringen av LK20. Dog, siden implementeringsarbeidet ikke kan sies å være ferdig, er det naturlig å påpeke at slutningene er tentative. Nye studier av LK20 i årene som kommer vil vise hvor relevant enhetsskolebegrepet kan være.

Gjennom analysen er det flere ganger tydelig at informantene legitimerer og rekontekstualiserer dybdelæring i harmoni med den offentlige dybdelæringsdiskursen. Siden den offentlige dybdelæringsdiskursen foreligger som tekst, utgjør den kulturelt tilgjengelige måter å snakke om dybdelæring på. All den tid lærerne i denne studien refererer kreativt til den offentlige dybdelæringsdiskursen, *kan* andre lærere gjøre det samme. Et forbehold bør likevel nevnes. Det er sannsynlig, nesten garantert, at de som lot seg intervjuet alle hadde en viss forståelse av, og interesse for, dybdelæring og LK20. Det er naturlig å anta at tilgjengeligheten til den offentlige dybdelæringsdiskursen vil variere mellom lærere og skoler i landet. For eksempel, selv om jeg konkluderer med at lærernes opplevelse av frihet representerer en distinkt legitimering *for* læreplanverket som styringsprinsipp for enhetsskolen, vil dette ikke gjelde lærere som ikke opplever frihet. Likevel, i mitt intervjumateriale virker selv informanter som ikke nødvendigvis opplever økt frihet å være bevisst på *frihetsdiskursen*, hvilket kan bety at den utgjør en kulturelt tilgjengelig måte å omtale og forstå dybdelæring på.

7.3 Til ettertanke

Gjennom analysen og avslutningen har jeg vært forsiktig med å fastslå en gang for alle (skjønt det impliseres) at rekontekstualiseringen av dybdelæring, gjennom færre og mindre konkrete kompetansemål, samt elevstyrt og tverrfaglig fordypning, innebærer en mindre kunnskapsintegrerende og allmenndannende enhetsskole. Dette har jeg forsvart ved å argumentere for en sosialkonstruktivistisk tilnærming til teori og metode, og med empiri som illustrerer at 1) lærerne legitimerer dybdelæring på måter som står i stil med den offentlige dybdelæringsdiskursen (og som slik illustrerer enhet); 2) informantenes opplevelse av frihet representerer anerkjennelse av læreres profesjonelle yrkesutøvelse og læreplanverket som styringsinstrument.

Likevel er det verdt å dvele over om legitimeringen av dybdelæring kan innebære en avlegitimering av enhetsskolens allmenndannende og kunnskapsintegrerende funksjon. I det minste har det de siste månedene vært hendelser i norsk utdanningspolitikk som på samme tid virker å bekrefte og avkrefte dette. Mars 2021 lanserte regjeringen en ny reform for videregående skole, populær kalt fullføringsreformen (Kunnskapsdepartementet 2021b). Som navnet avslører, er målet med fullføringsreformen at flest mulig (minst ni av ti) elever fullfører videregående skole og slik inkluderes i videre utdanning og/eller arbeidsliv (7). Korresponderende ønsker regjeringen å utvide fullføringsretten «slik at de som begynner i VGO, får rett til opplæring frem til studie- eller yrkeskompetanse» (31).

Blant de mest 'kontroversielle' forslagene var imidlertid reduksjon av fellesfag for å bedre legge til rette for «fordypning, relevans og valgfrihet» (Kunnskapsdepartementet 2021b, 70), og etableringen av et nytt fag som skulle «gjenspeile samfunnsutviklingen» (74). Reaksjonene har imidlertid vært store, og regjeringen var raskt ute med å moderere forslaget om å kutte i fellesfagene (Strømme mfl. 2021), og senere snu i spørsmålet om et nytt fellesfag (Andersland og Gilbrant 2021). Når regjeringspartiene og Frp vedtok reformen i starten av juni, ble forslaget om utvidelsen av fullføringsretten videreført, fellesfagene beholdt og det nye fellesfaget skrinlagt (Kunnskapsdepartementet 2021a; Utdanningsnytt 2021a; 2021b). Ikke ulikt mine sluttpoeng i denne oppgaven, vitner vårens hendelser i norsk utdanningspolitikk både om en enhetsskole under press og et begrep som potensielt kan få fornyet relevans i framtiden.

Litteraturliste

- Abbott, Andrew. 2004. *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*. New York: W. W. Morton & Company
- Andersen, Gisle. 2017. *Parlamentets natur: Utviklingen av norsk miljø- og petroleumspolitik (1945–2013)*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215028132-2017>.
- Andersland, Kjetil K. og Jørgen Gilbrant. 2021. «Regjeringen skroter framtidsfaget.» *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/nyheter/regjeringen-skroter-framtidsfaget/73625937>
- Andresen, Silje. 2020. «Konflikt mellom dannelse og kompetansemål.» *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4 (3): 151-164. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Archer, Margaret S. 2013. *Social Origins of Educational Systems. Classical Texts in Critical Realism*. Abingdon, Oxon: Routledge
- Beck, Christian W. 2007. «Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91 (3): 245-256.
https://www.idunn.no/npt/2007/03/utviklingen_i_basil_bernsteins_utdannings_sosiologi_med_vekt_pa_de_senere_ar
- Becker, Howard S. 1992. «Cases, causes, conjunctures, stories, and imagery.» I *What is a case? – Exploring the Foundations of Social Inquiry*, redigert av Charles C. Ragin og Howard S. Becker, 205-216. Cambridge: University Press.
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann. 2011. *Den Samfunnsskapte Virkelighet*. Oversatt av Frøydis Wiik. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bernstein, Basil. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Blumer, Herbert. 1954. «What is wrong with social theory?» *American Sociological Review* 19 (1): 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Boltanski, Luc og Lauren Thévenot. 1999. «The Sociology of Critical Capacity». *European Journal of Social Theory* 2 (3): 359-377. <https://doi.org/10.1177/136843199002003010>
- Brannen, Julia og Ann Nilsen. 2011. «Comparative Biographies in Case-based Cross-national Research: Methodological Considerations.» *Sociology* 45 (4): 603-618.
<https://www.jstor.org/stable/42857557>

- Børhaug, Kjetil. 2018. «Oppseding til medborgarskap: mellom globalisering og elevens livsverd.» *Nytt Norsk Tidsskrift* 35 (3-4): 268-278. DOI: 10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07
- Christensen, Karen. 1998. «I skyggen af Hellevik. Om utfordringer ved at arbeide empirinært.» I *Prosess og metode: sosiologisk forskning som ferdighet*, redigert av Karen Christensen, Else Jerdal, Atle Møen, Per Solvang og Liv Johanne Syltevik, 68-86. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Thomas og Tone Pernille Østern. 2019. «Dybde//læring med overflate og dybde.» I *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*, redigert av Tone Pernille Sørensen, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna-Lena Østern og Steffan Selander, 39-56. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). 2016. «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.» Oppdatert 27. april, 2016. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskapjus-og-humaniora/>
- Dølvik, Jon Erik, Tone Fløtten, Gudmund Hernes og Jon M. Hippe. 2007. *Hamskifte. Den norske modellen i endring*. Oslo: Gyldendal
- Engelsen, Britt Ulstrup. 2019. «Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning?» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 103 (1): 53-64. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>
- Engelsen, Britt Ulstrup. 2020. «Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 104 (2): 206-217. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- Engelsen, Britt Ulstrup og Berith Karseth. 2007. «Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91 (5): 404-415. https://www.idunn.no/npt/2007/05/lereplan_for_kunnskapsloftet_-_et_endret_kunnskapssyn
- Fairclough, Norman. 1993. «Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities.» *Discourse & Society* 4 (2): 133-168. <http://www.jstor.org/stable/42888773>.

- Gilje, Øystein, Ørjan F. Landfald og Sten Ludvigsen. 2018. «Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger». *Bedre Skole* 2018 (4): 22-27.
- Glaser, Barney G. og Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. London: Weidenfeld & Nicholson
- Gobo, Giampietro. 2008. «Re-Conceptualizing Generalization: Old Issues in a New Frame.» I *The SAGE Handbook of Social Research Methods*, redigert av Pertti Alasuutari, Leonard Bickman & Julia Brannen, 193-213. London: SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446212165>
- Hatlevik, Ida Katrine R. 2018. «God undervisning og studenter som lykkes». *Nordic Studies in Education* 38 (3): 271-286. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2018-03-06
- Haug, Peder og Kari Bachmann. 2007. «Kvalitet og tilpassing». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91 (4): 265-276. https://www.idunn.no/npt/2007/04/kvalitet_og_tilpassing
- Hermansen, Are Skeie. 2017. «Et egalitært og velferdsstatlig integreringsparadoks?» *Norsk sosiologisk tidsskrift* 1 (1): 15-34. DOI: 10.18261/ISSN.2535-2512-2017-01-02
- Hovdenak, Sylvi S. 2011. *Utdannings sosiologi: Fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jørgensen, Marianne W. og Louise Phillips. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Kitzinger, Celia. 2004. «Feminist Approaches.» I *Qualitative Research Practice*, redigert av Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium og David Silverman, 114-128. London: SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608191>
- Kunnskapsdepartementet. 2016. «Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet.» Meld. St. 28 (2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. 2017a. «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.» Meld. St. 21 (2016-2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. 2017b. «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.» Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. 2017c. «Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk.» Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>
- Kunnskapsdepartementet. 2018. «Kjerneelementene i fagene fastsettes før sommeren.» Oppdatert 4. juni 2018. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsdepartementet-fastsetter-kjerneelementene-for-sommeren/id2603333/>
- Kunnskapsdepartementet. 2021a. «Fullføringsreformen vedtatt i Stortinget.» <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fullforingsreformen-vedtatt-i-stortinget/id2856449/>
- Kunnskapsdepartementet. 2021b. «Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden.» Meld. St. 21 (2020-2021). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. 2015. *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lipsky, Michael. 2010. *Street-level bureaucracy, 30th Ann. Ed.: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
<http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610446631>.
- Madsen, Ole Jacob. 2020. *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Marton, Ference og Roger Säljö. 1976. «On qualitative differences in learning: Outcome and process.» *British journal of educational psychology* 46 (1): 4–11.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Melby-Lervåg, Monica. 2019. «Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott?» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 2019 (5): 1-4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- OECD. 2014. *Education and Social Progress, Brochure*. Paris: OECD
- Olsen, Ole Johnny. 2011. «Yrkesutdanning i det moderne. Noen begreper til fortolkning av endringsprosesser i norsk fag- og yrkesopplæring.» *Sosiologisk tidsskrift* 19 (1): 29-47. <https://www.idunn.no/st/2011/01/art05>
- Olsen, Ole Johnny. 2017. «On the Sociocultural Foundations of Democratic Capitalism: Experiences from the Norwegian Case.» I *The Democratic Developmental State: North-South Perspectives*, redigert av Tor Halvorsen, Teresita Cruz-del Rosario og Chris Tapscott, 177-206. Berlin: Ibidem Verlag. ProQuest Ebook Central.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998 nr. 61*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Payne, Geoff og Malcolm Williams. 2005. «Generalization in Qualitative Research.» *Sociology* 39 (2): 295-314. <https://www.jstor.org/stable/42856740>
- Pellegrino, James W. og Margaret L. Hilton. 2012. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press. ProQuest Ebook Central.
- Platt, Jennifer. 1992. «Cases of cases... of cases.» I *What is a Case? – Exploring the Foundations of Social Inquiry*, redigert av Charles C. Ragin og Howard S. Becker, 21-52. Cambridge: University Press.
- Ragin, Charles C. 1992. «Introduction: Cases of ‘What is a case?’» I *What is a case? – Exploring the Foundations of Social Inquiry*, redigert av Charles C. Ragin og Howard S. Becker, 1-17. Cambridge: University Press.
- Rapley, Tim. 2004. «Interviews.» I *Qualitative Research Practice*, redigert av Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium og David Silverman, 16-34. London: SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608191>
- Roulston, Kathryn. 2010. «Considering Quality in Qualitative Interviewing.» *Qualitative Research* 10 (2): 199–228. <https://doi.org/10.1177/1468794109356739>
- Rødnes, Kari Anne og Øystein Gilje. 2018. «Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi?» *Norsk pedagogisk tidsskrift* 102 (3): 201-213. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02

- Sass, Katharina. 2020. «Cleavage Structures and School Politics: A Rokkanian Comparative-historical Analysis.» I *History of Education* 49 (5): 636-60. DOI: 10.1080/0046760X.2020.1747645
- Sawyer, Keith R. 2006. «Introduction: The New Science of Learning.» I *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*, redigert av R. Keith Sawyer, 1-20. New York: Cambridge University Press.
- Seale, Clive. 2018. «Sampling.» I *Researching Society and Culture*, redigert av Clive Seale, 155-174. London: Sage.
- Silverman, David. 2014. *Interpreting Qualitative Data*. Los Angeles, California: Sage.
- Singh, Parlo. 2002. «Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device.» *British Journal of Sociology of Education* 23 (4): 571-582. DOI: 10.1080/0142569022000038422
- Sinnes, Astrid og Ingerid S. Straume. 2017. «Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål.» *Acta Didactica Norge* 11 (3): Art. 7, 22 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>.
- Skarpenes, Ove. 2005. «Pedosentrismens framvekst: Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringparadigme.» *Nytt Norsk Tidsskrift* 22 (4), 418-431. https://www.idunn.no/nnt/2005/04/pedosentrismens_framvekst_-_kunnskapens_rolle_i_skolens_nye_sosialiseringsp
- Skarpenes, Ove. 2007. *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Skarpenes, Ove. 2011. «Læreren - Kunnskapen og moralen.» *Nordic Studies in Education* 31 (4): 287-299. <https://www.idunn.no/np/2011/04/art01>
- Skarpenes, Ove. 2014. «Education and the Demand for Emancipation.» *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (6): 713-733. DOI: 10.1080/00313831.2013.840677
- Skarpenes, Ove. 2021. «De unges problem: individualisering og kvantifiseringskultur i skolen.» *Nytt Norsk Tidsskrift* 38 (1-2): 139-153. https://www.idunn.no/nnt/2021/01-02/de_unges_problem
- Smette, Ingrid. 2017. «Enhetsskolens ulike lærerblikk.» *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4 (1): 317-331. DOI: 10.18261/issn.2535-2512-2017-04-04

- Strømme, Simen H., Anders Brekke, Kristian Skårdalsmo og Astrid Randen. 2021. «Høyre trekker i bremsen på skolereformen: – Jeg fikk litt kaffen i halsen.» NRK.
<https://www.nrk.no/norge/hoyre-trekker-i-bremsen-pa-skolereformen-1.15437319>
- Sætre, Per Jarle. 2021. «Kontinuitet eller brot? Geografi i grunnskolen etter ‘fagfornyinga’ 2020.» *Norsk Geografisk Tidsskrift* 75 (2): 114-121. DOI: 10.1080/00291951.2021.1884595
- Telhaug, Alfred O. og Odd Asbjørn Mediås. 2003. *Grunnskolen som Nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Thagaard, Tove. 2003. *Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thomas, William I. og Dorothy S. Thomas. 1928. *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Knopf.
<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.155699/page/n111/mode/2up>
- Thue, Fredrik H. 2017. «Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv.» *Norsk pedagogisk tidsskrift* 101 (1): 92-116. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09
- Thue, Fredrik H. 2019. «Den historiske allmenndannelse Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869–2019.» *Historisk Tidsskrift* 98 (2): 167-190.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>
- Tjora, Aksel Hagen. 2012. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Nasjonalbiblioteket.
- Tonkiss, Fran. 2018. «Discourse Analysis.» I *Researching Society and Culture*, 4. utg., redigert av Clive Seale, 477-492. London: Sage.
- Tønnessen, Liv Kari B. 2011. *Norsk Utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Bergen. 2019a. «Etikk og regelverk: Forskningsetiske retningslinjer, regelverk og ressurser.» Oppdatert 2. oktober 2019. <https://www.uib.no/foransatte/17298/etikk-og-regelverk>
- Universitetet i Bergen. 2019b. «Krav om registrering av prosjektet ditt i RETTE.» Oppdatert 1. oktober 2019. <https://www.uib.no/personvern/128207/krav-om-registrering-av-prosjektet-ditt-i-rette>

- Universitetet i Bergen. 2020. «SAFE (sikker adgang til forskningsdata og e-infrastruktur).» Oppdatert 11. november 2020. <https://www.uib.no/safe>
- Utdanningsdirektoratet. 2013a. «Læreplan i matematikk fellesfag (MAT01-04).» Lest 30. april 2021. <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04>
- Utdanningsdirektoratet. 2013b. «Læreplan i naturfag (NAT01-03).» Lest 29. april 2021. <https://www.udir.no/kl06/nat1-03>
- Utdanningsdirektoratet. 2013c. «Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03).» Lest 25. april 2021. <https://www.udir.no/kl06/saf1-03>
- Utdanningsdirektoratet. 2018. «Film: Dybdeløring.» Video. 01:36-02:10. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. 2019a. «Dybdeløring.» Oppdatert 13. mars, 2019. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. 2019b. «Hva er nytt i samfunnsfag og samfunnsfag samisk?» Oppdatert 18. november, 2019. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-samfunnsfag-og-samfunnsfag-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. 2019c. «Slik ble læreplanene utviklet.» Oppdatert 18. november, 2019. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. 2019d. «Støttmateriell til overordnet del.» Oppdatert 13. august, 2019. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. 2020a. «Hva er nytt i matematikk?» Oppdatert 3. september 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-matematikk/>
- Utdanningsdirektoratet. 2020b. «Innføring av nye læreplaner.» Oppdatert 8. juli, 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>

- Utdanningsdirektoratet. 2020c. «Læreplan i matematikk 1.–10. trinn (MAT01-05).» Lest 30. april 2021. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>
- Utdanningsdirektoratet. 2020d. «Læreplan i naturfag (NAT01-04).» Lest 29. april 2021. <http://www.udir.no/lk20/nat01-04>.
- Utdanningsdirektoratet. 2020e. «Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04).» Lest 25. april 2021. <http://www.udir.no/lk20/saf01-04>.
- Utdanningsdirektoratet. 2020f. «Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo.» Lest 28. mai 2021. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Utdanningsdirektoratet. u. å. «Læreplanverket.» Hentet 28. januar 2021. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsnytt. 2021a. «Fullføringsreformen vedtatt på Stortinget.» Oppdatert 2. juni, 2021. <https://www.utdanningsnytt.no/fullforingsreformen-guri-melby-videregaende/fullforingsreformen-vedtatt-pa-stortinget/286862>
- Utdanningsnytt. 2021b. «Regjeringspartiene og Frp enige om ny skolereform – vil bevare fellesfag i videregående skole.» Oppdatert 20. mai, 2021. <https://www.utdanningsnytt.no/fellesfag-fullforingsreformen-guri-melby/regjeringspartiene-og-frp-enige-om-ny-skolereform--vil-bevare-fellesfag-i-videregaende-skole/285348>
- Volckmar, Nina. 2016. *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wahl, Asbjørn. 2009. *Velferdsstatens vekst – og fall?* Oslo: Gyldendal
- Aasen, Petter, Trine Prøitz og Ellen Rye. 2015. «Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 99 (6): 417-433. https://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument_

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Dybdelæring under LK20»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan grunnskolelærere tolker, implementerer og praktiserer Fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Intervjuene som inngår i forskningsprosjektet, utgjør grunnlaget for min masteroppgave i sosiologi. I denne sammenheng ønsker jeg å undersøke hvordan lærere forholder seg til fagfornyelsens verdigrunnlag – kanskje med spesielt fokus på dybdelæring – og læreplaner, og hvordan dette gjør seg gjeldende i opplæringen (i f. eks innhold, arbeidsmåter og vurdering). Dette tas opp samtidig som et underliggende spørsmål dreier seg om hvor stort profesjonelt handlingsrom lærerne har når de står overfor statlige styringsdokumenter, det lokale nivået og lærerfellesskapet. Videre vil fagfornyelsen kobles opp mot kjente diskusjoner innenfor utdannings sosiologi, som vil dreie seg om alt fra fellesskap og individualitet i grunnskolen, til pedagogiske diskurser og mer eller mindre legitime kunnskapssyn. Ved å intervju lærere i forskjellige fag, vil det også bli mulig å analysere om det kan være forskjeller mellom ulike faglærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Sosiologisk institutt, ved Universitetet i Bergen, er ansvarlig for prosjektet. Ole Johnny Olsen, professor ved Universitetet i Bergen, er veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju lærere på grunnskolen, framfor lærere på videregående, da grunnskolen er en sentral samfunnsintegrerende institusjon (enhetsskolen/fellesskolen), og dermed har en helt spesiell plass i norsk utdannings sosiologi. Jeg ønsker å intervju ungdomsskolelærere, framfor barneskolelærere, fordi min oppfatning er at elever her blir mer individuelle (spesialisering av ferdigheter og skolevalg). Slik sett, kan det sies å være en spenning mellom individualitet og likhet på ungdomsskolen – i hvert fall analytisk – som jeg er interessert i å forske på i lys av fagfornyelsen. Med dette i grunn, og siden Fagfornyelsen ikke innføres for 10. trinn før neste høst, ønsker jeg å intervju lærere på 8. og 9. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta, innebærer det et semistrukturert intervju. Det vil ta deg ca. én time. Dine svar vil bli notert og tatt opp med lydopptaker, for senere analyser. Opptakene slettes ved prosjektslutt. Intervjuet vil ta for seg enkelte typer bakgrunnsinformasjon knyttet

til utdanning og arbeidserfaring, i tillegg til dine meninger og holdninger om fagfornyelsen og dens mange aspekter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun Ole Johnny Olsen og jeg (Hans Marius Eitland Nagy) vil ha tilgang til opplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg erstatte person- og kontaktopplysningene med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. All data lagres på en passordbeskyttet datamaskin. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og kun utdrag fra intervjuene vil bli presentert i den ferdige teksten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle opplysninger og utsagn anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som trolig er mai/juni 2021. Når forskningsprosjektet er avsluttet, slettes alle opptak og notater.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, 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
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen / Sosiologisk institutt har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Bergen* ved Hans Marius Eitland Nagy - tlf: 916 30 554 eller mail: hna008@student.uib.no – eller veileder Ole Johnny Olsen – tlf: 55 58 91 56 eller mail: Ole.Olsen@uib.no.
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim – tlf: 55 58 20 29 eller mail: Janecke.Veim@uib.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

Hans Marius Eitland Nagy
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fagfornyelsen i grunnskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *semistrukturert intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide – intervjurunde én (matematikk lærer)

1. Informasjon om forskning, intervju og formål

- Formål med intervjuene
- Behandling av data, anonymisering og konfidensialitet
- Informasjon om samtykkerett

2. Lærerens bakgrunn

- Utdanning og faglig retning
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Har du alltid jobbet i samme stilling, eller prøvd ut litt forskjellige ting?
- Hva underviser du i nå, og på hvilket trinn?

3. Om tidligere læreplanendringer

- Hvilke refleksjoner har du rundt tidligere læreplanreformer i skolen (L97, LK06)?
 - Fører det alltid til forbedringer? Eller vil du si det også dukker opp nye problemer/utfordringer?
- Forandret tidligere reformer hvordan du underviste?
- Ble læreplanreformer snakket om i egen utdanning?

4. Kort om skolens verdigrunnlag

- Litt stort spørsmål: Hva er, etter din mening, skolens viktigste samfunnsoppdrag?
 - Hvordan, ideelt sett, underviser du for å sikre dette?
 - Tror du de fleste lærere er enig med deg i den vurderingen, eller tror du det er ulikt for andre?

5. Generelt om fagfornyelsen

- Opplever du, rent overordnet (f. eks gjennom overordnet del), at fagfornyelsen støtter skolens viktigste samfunnsoppdrag?
- Hvordan stiller du deg generelt til «Overordnet del», og de overordnede verdiene i denne? Er den viktig for din egen undervisning?
- Opplever du tidvis spenninger mellom ulike overordnede verdier (f. eks likhet, fellesskap, tilpasset opplæring, dybdelæring, allmennkunnskap, fordypning etc.)

6. Dybdelæring:

- Dybdelæring er et sentralt begrep i fagfornyelsen. Men det er likevel et begrep som kan framstå litt uklart og nok har ulike betydninger for forskjellige lærere. Hva legger du i begrepet dybdelæring?
- Opplever du at dybdelæring har fått en viktig rolle i fagfornyelsen?
- Opplever du at læreplanene legger til rette for dybdelæring i matematikk?
- Rent konkret hva innebærer dybdelæring for din undervisning?
- Vil dybdelæring gå på bekostning av allmennkunnskap?
- Opplever du at matematikks sentrale kunnskapsområder og arbeidsmåter fortsatt står sentralt, eller tvinger dybdelæring deg til å måtte velge bort noe?
- Tror du enkelte elever er bedre rustet til denne formen for læring?
 - Hva gjør du med dette?

7. Om implementering/institusjonalisering

- Har du og resten av skolen tatt en aktiv del i endringsprosessene som medfølger fagfornyelsen – f. eks via høringssvar? Eller føler du deg mer som en passiv mottaker av nye læreplaner?
- Hvor involvert har du vært i skolens arbeid med implementeringen av fagfornyelsen? Er du fornøyd med dette?

- Kan du si noe om prosessen mot å tilpasse de nye læreplanene til deres lokale realitet?
 - Hva har dere som skole gjort?
 - Har dere hatt jevnlige møter? Hvor mange?
 - Har dere konkretisert innhold og undervisning i form av egne læreplaner/dokumenter?

8. Om matematikk

- Generelt, hvordan opplever du at faget ditt påvirkes av fagfornyelsen?
 - Er du fornøyd med disse endringene?
- Føler du at enkelte aspekter med de nye læreplanene setter begrensninger for deg som underviser?

Fagets relevans og sentrale verdier

- Hvorfor er matematikk viktig i skolen?
- Er matematikk først og fremst viktig for å forberede elever på studielivet/arbeidslivet, eller for å utvikle andre ferdigheter, som kritisk vurdering, kreativitet og selvstendighet?

Kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter

- Synes du kjerneelementene fanger opp fagets kjerne på en tilstrekkelig måte?

Tverrfaglige temaer

- Hva synes du om innføringen av tverrfaglige emner?
 - Viskes grensene mellom fag bort?
 - Hva gjør dette med faget «matematikk» og din rolle som fagperson?
- Fagfornyelsen innførte nye tverrfaglige emner. I så måte virker det for meg at matematikk har fått et mindre ansvar for tverrfaglige temaer, sammenlignet med f. eks samfunnsfag og engelsk, med 4 av 10 kompetansemål på 9. trinn og 1/11 kompetansemål på 8.trinn kan knyttes til de tverrfaglige temaene. Sammenlignet med samfunnsfag: 18/19. Hva tenker du om dette?

Kompetansemål

- Kompetansemålene for 8-10. trinn bruker verb som «utvikle, utforske, beskrive, bruke og så videre». Opplever du disse begrepene som beskrivende for arbeidsmåter/pedagogiske metoder og faglig innhold?

9. Om lærerprofesjonen?

- I hvilken grad balanserer fagfornyelsen mellom styring av innholdet og behovet for profesjonell skjønnsutøving?
- Ønsker du læreplaner med mer konkret innhold, og tydeligere føringer for vurdering? Eller er det mer motsatt?
- Kommer læreplanene i veien for ditt handlingsrom som profesjonell?

Vedlegg 3: Intervjuguide – intervjurunde to (samfunnsfag)

1. Informasjon om forskning, intervju og formål

- Formål med intervjuene
- Behandling av data, anonymisering og konfidensialitet
- Informasjon om samtykkerett

2. Lærerens bakgrunn

- Utdanning og faglig retning
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Har du alltid jobbet i samme stilling, eller prøvd ut litt forskjellige ting?
- Hva underviser du i nå, på hvilket trinn?

3. Kort om skolens verdigrunnlag

- Hva er, etter din mening, skolens viktigste samfunnsoppdrag?
 - Tror du de fleste lærere er enig med deg i den vurderingen?
 - Hvordan, ideelt sett, får du dette fram i undervisning?
- Opplever du at fagfornyelsen støtter skolens viktigste samfunnsoppdrag?
- Er dette noe som vurderes/inngår i kompetansemålene, eller er det hovedsakelig tilstede i overordnet del?
 - Kan/Bør skolens viktigste samfunnsoppdrag bli vurdert?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hva tror du hindrer skolens viktigste samfunnsoppdrag fra å bli realisert?

4. Generelt om fagfornyelsens verdigrunnlag (overordnet del)

- Hvordan stiller du deg generelt til «Overordnet del»?
 - Er den viktig for din egen undervisning i xxxx?
 - Noe som mangler?
- Opplever du tidvis spenninger/dilemmaer mellom ulike overordnede verdier

5. Dybdelæring del 1

- Dybdelæring er et sentralt begrep i fagfornyelsen. Men det er likevel et begrep som kan framstå litt uklart og nok har ulike betydninger for forskjellige lærere. Hva legger du i begrepet dybdelæring?
- Hva skiller dybdelæring fra læring?
- Opplever du at dybdelæring har fått en viktigere rolle i fagfornyelsen?
- Hva er formålet med dybdelæring?
 - Hvorfor er det bra/viktig?
 - Hva bør det resultere i?

6. Om læreplanendringer

- Hvilke refleksjoner har du rundt læreplanreformer i skolen?
 - Fører reform, som LK06 og LK20, alltid til forbedringer, eller dukker det opp nye problemer? Hvorfor?
- Kommer nye læreplaner, som Fagfornyelsen, litt ut av det blå, eller er du med i utviklingen, gjennom høringssvar?
- Kunnskapsløftet sies å ha satt inn et økt fokus på målstyring gjennom kompetansemålene og testing av disse.

- Dette er et ofte kritisert punkt i kunnskapsløftet. Hvordan stiller du deg til kritikken?
- Tar Fagfornyelsen denne kritikken på alvor?
- Forsvinner dette med økt fokus på dybdeløring, og færre kompetansemål?

7. Om implementering/institusjonalisering

- Kan du si noe konkret om hvordan dere har jobbet med LK20 på skolen?
 - Når begynte dere?
 - Hvordan har implementeringsarbeidet artet seg?
 - Hvem har ledet arbeidet? Rektor, trinnansvarlige, eksterne aktører?
 - Er du fornøyd med hvor involvert du har vært i implementeringsarbeidet?
- Har du opplevd bred enighet om læreplanens mange elementer?
 - Dersom uenighet; kan du likevel gjøre det slik du ønsker i timen?
- Hvordan har dere diskutert og eventuelt operasjonalisert dybdeløring?
- Har dere diskutert skolens verdigrunnlag, overordnet del eller «skolens viktigste samfunnsoppdrag» i kollegiet?

8. Dybdeløring del 2:

- I hvilken grad legger læreplanen til rette for dybdeløring i xxxx?
- Rent konkret hva innebærer dybdeløring for din undervisning?
 - Hva innebærer dybdeløring for elevene?
- Finnes det feile måter å operasjonalisere dybdeløring?
- Er dybdeløring best i eller på tvers av fag?
- Vil dybdeløring gå på bekostning av allmennkunnskap, eller viktige kjerneområder, i faget, eller ser du kun positive sider?

9. Om faget

- Hvordan opplever du at faget ditt påvirkes av fagfornyelsen?
- Dybdeløring nevnes ikke eksplisitt i de fagspesifikke læreplanene. Hvordan er dybdeløring operasjonalisert i læreplanene?

Fagets relevans og sentrale verdier

- Hvorfor er xxxx så viktig i skolen?
- Er xxxx først og fremst viktig for å forberede elever på fremtidig arbeidsliv, eller for å danne ansvarlige medborgere, identitet, medmenneskelig respekt?

Tverrfaglige temaer

- Hva synes du om innføringen av tverrfaglige emner?
- Har dere hatt mer tverrfaglig/flerfaglig samarbeid etter Fagfornyelsen enn før?
- Hva gjør dere tverrfaglig?

Kompetansemål

- Komptansemålene for 10. trinn bruker verb som «utforske, bruke, drøfte, og så videre». Opplever du disse begrepene som beskrivende for arbeidsmåter/pedagogiske metoder
- Opplever du at kompetansemålene har blitt mer åpne nå med Fagfornyelsen?
- Hvilke konsekvenser har det for planlegging av timene?

10. Om lærerprofesjonen?

- I hvilken grad balanserer fagfornyelsen mellom styring av innholdet og behovet for profesjonell skjønnsutøving?
- Ønsker du læreplaner med mer konkret innhold, og tydeligere føringer for vurdering? Eller er det mer motsatt?
- Kommer læreplanene noensinne i veien for ditt handlingsrom som profesjonell?
- Opplever du at dybdelæring gir deg mer eller mindre frihet/handlingsrom?
- Hvor viktig er det å endre seg i takt med de nye læreplanene, og følge læringsverket i undervisning?
- Når du planlegger og gjennomfører undervisning; hva er det egentlig som påvirker dine valg mest?
 - Lærebok?
 - Læreplanene, f. eks gjennom kompetansemålene.
 - Kollegier: Ukeplaner/årsplaner
 - Dine erfaringer?
 - Lærerutdanningen
 - Elevers behov
 - Annet?