



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning

MAS3-307 - masteroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato:	08-05-2020 14:00	Termin:	2020 VÅR
Sluttdato:	15-05-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MAS3-307 1 O 2020 VÅR		
Intern sensor:	Eirik Sørnes Jenssen		

Deltaker

Navn:	Odd-Eivind Holo
Kandidatnr.:	309
HVL-id:	050695@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har Ja
		registrert
		oppgavetittelen på
		norsk og engelsk i
		StudentWeb og vet at
		denne vil stå på
		vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Perspektiv på djupnelæring.

Ein analyse av korleis djupnelæringsomgrepet blir brukt i ein sentral mediedebatt før fagfornyinga.

Perspectives on deep learning.

An analysis of how the concept of deep learning appears in a media-debate prior to the renewal of the national curriculum.

Odd-Eivind Holo

Master i læring og undervising

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Eli Bjørhusdal og Kirsti Lunde

15.05.2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

I denne undersøkinga har eg undersøkt omgrepet *djupnelæring* i fagfornyingskonteksten og vist korleis dette blir forstått på ulikt vis av personar med makt og innflyting innanfor skule og utdanning. Datagrunnlaget består av åtte kronikkar frå *Morgenbladet* i 2018 og 2019, ein debatt som føregjekk rett i forkant av lanseringa av læreplanreforma *fagfornyninga*. Ved hjelp av metodologiske prinsipp frå idéanalyse, abduktiv tenking og retorikkanalyse har eg analysert forfattarane sine forståingar av kva djupnelæring er og bør vere. Eg har funne at debatten om djupnelæring kan kategoriserast i fire underdebattar: Om *kva* djupnelæring er, *korleis* djupnelæring skal praktiserast, *kven* som er legitime premissleverandørar og *kvifor* ein skal drive djupnelæring. Ved å løfte opp sentrale poeng innanfor desse underdebattane og drøfte dei i lys av teoretisk djupnelæringslitteratur, policydokument og anna relevant fagstoff har eg funne at omgrepet blir debattert i hovudsak frå to perspektiv: 1) Perspektiv som har grunnlag i den internasjonale forskingsdiskursen. 2) Perspektiv som har grunnlag i personlege meiningar og erfaringar, dessutan popularisert litteratur om djupnelæring.

At samfunnsdebatten har utgangpunkt i ulike perspektiv gjer at omgrepsbruken peikar i ulike retningar. Dette gjer at relevansen av og innhaldet i omgrepet blir oppfatta som utydeleg og upresis, og det kan gi utfordringar for samhandlinga mellom myndigheitene og praksisfeltet. Det kan og føre til vanskar for dei som skal gjere det abstrakte omgrepet om til konkret undervisning.

Nøkkelord: Djupnelæring, dybdelæring, perspektiv, fagfornyninga, fagfornyelsen, overflatelæring

Abstract

In this thesis I have examined the usage of the term *deep learning* in the renewal process of the national curriculum for primary and secondary education in Norway, known as *fagfornyelsen*. The basis for this research is eight debate articles in the Norwegian newspaper *Morgenbladet* in 2018 and 2019 – a debate that took place just before the new curriculum was introduced. In order to analyse the articles I have used tools from idea-analysis, rhetoric- and abductive reasoning. In my analysis I have categorized the discussion into four main sub-debates: *What* is deep learning? *How* does deep learning affect pedagogy and didactics? *Who* has the legitimization to define the operationalization of deep learning? And, *why* does school and society need deeper learning? By focusing on what I have found to be the main substance of the debate – and by discussing the statements in light of theoretical literature, government documents and other relevant literature – I have found that the term is interpreted in multiple and often contradictory ways, as the writers mainly discuss the term based on two perspectives 1) Perspectives grounded in a theoretical basis for the concept. 2) Perspectives grounded in personal experiences and opinions, in addition to popular literature.

The differentiated views and perspectives on deep learning, leaves the government and educators with a fragmented and somewhat contradictory definition. This may cause unnecessary misinterpretations when operationalising the concept of deep learning and integrating it with their didactical practices.

Keyword: Deep learning, surface learning, fagfornyinga, fagfornyelsen, deep learning perspectives

Føreord

Med denne masteroppgåva set eg eit (førebels?) punktum for mi studiekarriere – ei studietid som har resultert i ei rekke studiepoeng både i breidda og høgda. Det å kombinere jobb, studie og familie har kravd mykje, men det har òg gitt mykje i form av kunnskap og eigenutvikling.

Fyrst må eg rette ein takk til leiinga på arbeidsplassen min, som har late meg ta denne utdanninga i delar av arbeidstida. Utan god tilrettelegging for mi vidareutdanning, samt offentleg stønad gjennom *kompetanse for kvalitet*, hadde denne mastergraden vore sær s vanskeleg for meg å gjennomføre.

Takk til rettleiarane mine: professor Eli Bjørhusdal og høgskulelektor Kirsti Lunde. De har bidrege til å utvikle meg som skribar, og fått meg til å sjå på meiningsytringar på ein heilt ny måte. De har tatt i mot og lese mange utkast, fleire hang kanskje ikkje på greip, men som gode sparringspartnarar har de rettleia meg inn på rett spor. De har hatt trua på meg og prosjektet, og vist veg inn i ei akademisk verd på ein god og inspirerande måte. Takk for all hjelp, godt samarbeid og utviklande samtaler kring kaffikoppen. Dyktige er de!

Takk til; Helge som har bidrege med viktig korrekturlesing og synspunkt på undersøkinga mi; Ørjan, for avsluttande språkvask og nynorsk fyrstehjelp undervegs; Ragnhild og Elling, for hjelp med engelsk omsetjing. Gode kollegaer er godt å ha!

Til slutt må eg få takke dei to kjæraste eg har, Vilde og Annike, for å ha latt far og sambuar få bruke alvorleg mykje tid på å realisere seg sjølv. De har gitt meg verdifull støtte, mykje armslag, samt forventingspress om å levere – noko eg har trengt. Eg er uendelege takksam for det.

No er siste punktum satt. Eg er stolt over arbeidet eg har lagt ned.

Sogndal 15.05.2020

Odd-Eivind Holo

Innhald

Samandrag.....	II
Abstract	III
Føreord.....	IV
1 Innleiing.....	1
1.1 Tema og bakgrunn.....	1
1.2 Føremål.....	4
1.2.1 Fagleg relevans og kunnskapsbidrag.....	4
1.3 Oppbygging av oppgåva	5
2 Forskingsbakgrunn og teoretiske forståingar av djupnelæring.....	6
2.1 Tilnærmingar til læring, og utbytte av læring	6
2.1.1 Kvalitative skilnader i læringsutbyttet.....	6
2.1.2 Kvalitative skilnader i innlæringsprosessen.....	6
2.2 Fire tilnærmingar til læring og avgjerande faktorar for læringsutbytte	7
2.3 Biggs sine læringsnivå.....	8
2.4 Djupnelæring i læringsteoriar	8
2.4.1 Kognitiv teori	9
2.4.2 Sosiokulturell læringsteori.....	9
2.5 Djupne og overflate – og pedagogiske konsekvensar	10
2.5.1 Djupnelæring og djupnekunnskap	11
2.5.2 Overflatekunnskap	11
2.5.3 Læraren som tilretteleggjar for djupnelæring.....	11
2.6 Deep learning: Engage the world, change the world	12
3 Relevante policydokument.....	14
3.1 NOU 2014: 7, <i>Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag</i>	14
3.1.1 Djupnelæring og overflatelæring	14
3.1.2 21st Century Skills – Kognitive, sosiale- og emosjonell dugleikar	16
3.2 NOU 2015: 8, <i>Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser</i>	16
3.2.1 Det breie kompetanseomgrepet	17
3.2.2 Frå overflate til djupne	18
3.2.3 Oppsummering.....	18
4 Utval og metode	19
4.1 Vitskapsteoretisk plassering, validitet og reliabilitet	19
4.2 Utval og tekstunivers.....	19
4.2.1 Kvifor <i>Morgenbladet</i> ?.....	20
4.2.2 Kriterium for utval	20

4.2.3	Utval	21
4.3	Gjennomføring av analysen.....	22
4.4	Metode.....	23
4.4.1	Idéanalyse.....	23
4.4.2	Abduktiv tenking	24
4.4.3	Retorikk og argumentasjon	24
4.5	Etiske omsyn.....	26
5	Analyse	27
5.1	Bernt Ø. Thorvaldsen: Snorre er død! Leve teknikkene! (16.03.18)	28
5.1.1	Posisjonane i teksten.....	28
5.1.2	Udir driv dobbelkommunikasjon	28
5.1.3	Udir vil i hovudsak fremje instrumentell metodikk for å betra resultat på internasjonale testar	29
5.1.4	Udir har eit elitistisk prosjekt	30
5.1.5	Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?	30
5.2	Ole Jacob Madsen: Du skal regulere deg selv! (11.05.18).....	31
5.2.1	Posisjonane i teksten.....	31
5.2.2	Ludvigsen-utvalet legg ansvaret over på eleven, ved å fokusere på kognitive eigenskapar som grunnlag for suksess i livet	31
5.2.3	Ludvigsen-utvalet baserer fagfornyninga på trendar, og har for lite kjennskap til det kognitive forskingsfeltet.....	32
5.2.4	Ludvigsen-utvalet fremjar nyliberalistiske verdiar i opplæringa.....	33
5.2.5	Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?	33
5.3	Gudmund Hernes: Humanister i det ganske land, foren eder! (03.08.18)	34
5.3.1	Posisjonane i teksten.....	34
5.3.2	Ludvigsen-utvalet vil nedprioritere humaniora, og særleg historisk kunnskap sin plass i skulen	34
5.3.3	Djupnelæring er eit moteord, og det å lære i djupna er ikkje noko nytt fenomen.....	35
5.3.4	Framtidas behov (djupnelæring) i skulen er konstruert av Ludvigsen-utvalet	35
5.3.5	Ludvigsen-utvalet er ignorant overfor historie, og forankra i nyliberalistiske verdiar..	36
5.3.6	Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?	37
5.4	Ragnhild Laird Iversen: Problemet er at læreplanene har est ut altfor mye (10.08.18)	37
5.4.1	Posisjonane i teksten.....	38
5.4.2	Gudmund Hernes er berre nostalgisk, og ser ikkje utfordringane ved dei overfylte læreplanane.....	38
5.4.3	Læreplanane må endrast for å legge til rette for djupnelæring, igjen.....	39
5.4.4	Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?	40

5.5	Frantz Terje Gregersen: «Nyordet» dybdelæring (17.08.18)	40
5.5.1	Posisjonane i teksten	40
5.5.2	Fullan sitt djupnelæringsomgrep er ikkje eit angrep på humaniora – tvert om!.....	41
5.5.3	Dagens skule er ikkje helsebringande for elevane, men Fullan si «dybdelæring» er helsekost!	42
5.5.4	Djupneopplæringsomgrepet treng ei rik omgrepsavklaring i tråd med Fullan sin litteratur	42
5.5.5	Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?	43
5.6	Kjell Lars Berge: Hvordan vurdere dybdelæring? (14.12.18)	44
5.6.1	Posisjonane i teksten	44
5.6.2	Det er ikkje samsvar mellom akademikar-politikarane sine visjonar og praksisfeltet sine forventingar	45
5.6.3	Fagfornynging og djupnelæring blir ein flopp om ein ikkje fornyar vurderingssystemet	45
5.6.4	Ludvigsen-utvalet gjer det lett vint ved å overlate vurderingsproblematikken til praksisfeltet	46
5.6.5	Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?	47
5.7	Sten Ludvigsen: Norsk skole er på rett vei (21.12.18)	48
5.7.1	Posisjonane i teksten	48
5.7.2	Vurdering av djupne er ikkje Ludvigsen-utvalet si oppgåve, men det forstår «selvsagt» ikkje Berge	48
5.7.3	For vurderingsforma må avgjerast av ekspertar, så ha tolmod!	49
5.7.4	Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?	49
5.8	Jan Jørgen Skartveit: Vi trenger konkrete forslag! (11.01.19)	50
5.8.1	Posisjonane i teksten	50
5.8.2	Skuleforskarar har ikkje praktisk innsikt i feltet dei forskar på	51
5.8.3	Skuleforskarane sine framlegg til eksamensform kan fort bli endring til det verre.....	51
5.8.4	Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?	52
5.9	Resultat.....	52
6	Drøfting.....	54
6.1	Omgrepsforståing – Kva blir djupnelæring presentert som?	54
6.1.1	Djupne og overflate	54
6.1.2	Kontekstualisert og dekontekstualisert læring	57
6.1.3	Ny og tidsriktig pedagogikk, eller gamal vin på ny flaske?	59
6.2	Pedagogikk og didaktikk – Korleis skal djupnelæring praktiserast?	60
6.2.1	Fagleg substans eller læringsmetodar og -teknikkar?	61
6.2.2	Stofftrengsla – dilemmaet om kva som skal vektleggast i dei nye læreplanane	62
6.2.3	Vurdering av djupnelæring.....	63

6.3	Premissleverandørane – Kven legg premissane for kva djupnelæring er?	65
6.3.1	Sten Ludvigsen: trendfølgjar eller trendskapar?	65
6.3.2	Fullan et al. sin djupnelæringslitteratur: ein mogleg premissleverandør?	67
6.3.3	Skuleforskarane og praksisfeltet	68
6.4	Opplæringspolitikk – Kvifor treng skulen og samfunnet djupnelæring?.....	69
6.4.1	Opplæringa som likskapsprosjekt, eller eliteprosjekt?	70
7	Avslutning og funn.....	72
7.1	Framlegg til vidare forskning	73
	Kjelde.....	74
	Vedlegg.....	78
	Vedlegg nr. 1, Bernt Ø. Thorvaldsen: Snorre er død! Leve teknikkene! (16.03.18)	78
	Vedlegg nr. 2, Ole Jacob Madsen: Du skal regulere deg selv! (11.05.18)	79
	Vedlegg nr. 3, Gudmund Hernes: Humanister i det ganske land, foren eder! (03.08.18)	82
	Vedlegg nr. 4, Ragnhild Laird Iversen: Problemet er at læreplanene har est ut altfor mye! (10.08.18)	83
	Vedlegg nr. 5, Frantz T. Gregersen: «Nyordet» dybdelæring (17.08.18)	85
	Vedlegg nr. 6, Kjell Lars Berge: Hvordan vurdere dybdelæring? (14.12.18)	86
	Vedlegg nr. 7, Sten Ludvigsen: Norsk skole er på rett vei (21.12.18).....	88
	Vedlegg nr. 8, Jan Jørgen Skartveit: Vi trenger konkrete forslag! (11.01.19)	90

1 Innleiing

Omgrepet *djupnelæring* ser ut til å kunne forståast på fleire ulike måtar og frå fleire ulike perspektiv. Dette blir peika på av fleire skuleforskarar, til dømes leiar for Forsking, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS), Øystein Gilje: «Jeg vil si at dybdelæring, eller *deep approach to learning*, eller *deeper learning*, eller *deep learning* som jo begrepet brukes på både norsk og engelsk, det har veldig mange ulike perspektiver.» (Nohr, 2019, 8. mai, 0:18). Gilje har vore aktiv utforskar og formidlar av djupnelæringsprinsippa i den nye læreplanen, «fagfornyninga». Om det teoretiske bakteppet for djupnelæringsomgrepet til Ludvigsen-utvalet, seier han at «Dette er altså *ett* perspektiv, som ligger i fagfornyelsen, men det finnes altså en rekke ulike perspektiver på dybdelæring, både internasjonalt, men også i økende grad i norsk sammenheng.» (SELL, 2019, 5. september, 07:30). Tidlegare redaktørar i Norsk pedagogisk tidsskrift, Finn Daniel Raaen og Per Østerud, gjer eit liknande poeng: «Med støtte i forskning, skrives dybdelæring fram som et nytt mantra. Det gjøres uten et ord nevnt om at forholdet mellom dybde- og overflatelæring har vært grundig tematisert av pedagoger i et utall generasjoner, og fra ulike perspektiv.» (Raaen & Østerud, 2017, s. 180).

Desse utsegnene understrekar at det eksisterer fleire ulike *perspektiv* på kva djupnelæring er. Den norske akademis ordbok definerer *perspektiv* som ein «...bestemt måte å oppfatte noe på (ut fra erfaringer, holdninger, ståsted)» (NAOB, 2017), og det er slik eg forstår 'perspektiv' nedanfor.

Når eit nytt, sentralt omgrep som skal innførast i norsk opplæring kan forståast på svært ulike måtar, *kan* resultatet bli forvirring og at ein snakkar forbi kvarandre. Studien min er eit forsøk på å analysere fram, forstå og drøfte ulike og til dels motsetnadsfylte perspektiv på djupnelæring – slik dei har stått fram i den norske debatten. Dei kan såleis bli sett på som eit kritisk bidrag til naudsynte omgrepsavklaringar for den faglege og fagpolitiske diskusjonen vidare. Problemstillinga er som følger:

Kva for ulike perspektiv på omgrepet djupnelæring kjem fram i ein sentral mediedebatt om fagfornyninga i 2018–2019?

1.1 Tema og bakgrunn

Sidan 2017 har det gått føre seg eit arbeid med å fornye læreplanverket *Kunnskapsløftet* frå 2006. Dei nye læreplanane gjeld for grunnskule, vidaregåande- og vaksenopplæring, og skal takast i bruk stegvis frå skulestart 2020. Gjennom dette arbeidet, kjent som *fagfornyninga*, som lærarane har fått vore med og påverke både i form og innhald, har det dukka opp fleire 'nye' ord og omgrep. Eitt av desse orda er *djupnelæring*. Ordet impliserer både ei von om ei djupare forståing og større læringsutbytte hjå elevane, men òg ei justering av læreplanane for å legge til rette for meir varig

forståing av kunnskap (NOU 2014: 7). Omgrepet har difor vorte gjenstand for mykje diskusjon i norsk offentlegheit, og det er ein sentral del av denne diskusjonen eg har valt ut til undersøkinga mi.

I 2001 vart utdannings-Noreg råka av det som har vorte kalla «PISA-sjokket». PISA-undersøkinga (Programme for International Student Assessment) viste at dei norske elevane presterte dårlegare i lesing, matematikk og naturfag enn land det er naturleg å samanlikne oss med, og berre gjennomsnittleg av OECD-landa (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 46). Trass i at Noreg var eitt av verdas rikaste land hadde no PISA-målinga vist at me var ein «skuletapar» (Ramnefjell, 2001). Den norske skulen vart omtala som ein «middelmådig koseskole» (Marsdal, 2019), og uroa kring at lærarane fritt fekk gjere som dei sjølv ville utan nokon offentleg kontroll over kva som føregjekk i klasseromma, vart forsterka. Noko paradoksalt bar læreplanane av *Reform 97* preg av kanonisering, der felles mål og verdier var lagt opp for heile den norske einskapsskulen (Thue, 2017). Det var skissert opp klare mål for kva som skulle lærast og vektleggast i kvart emne, gjerne med forventning om korleis stoffet skulle formidlast. Nokre hevda såleis at R97-læreplanane var så rigide at til og med lærarane i Kina hadde større metodefridom og autonomi enn dei norske (Trippestad, 2011). Dermed gav PISA-sjokket bakgrunn for ein mistanke om at lærarane ikkje gjorde jobben sin (Marsdal, 2019).

Dette var ein viktig bakgrunn for at regjeringa sette ned «Kvalitetsutvalet» i 2001, eit utval som skulle «...vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnsopplæringa.» (NOU 2002: 10, s. 5). Deretter vart ei «kvalitetsvurdering av grunnsopplæringa» iverksett med mellom anna lansering av nasjonale prøvar, kartlegging av læringsutbytte og statlege tilsyn (Dale, Gilje & Lillejord, 2011; NOU 2002: 10). Kvalitetsutvalet rådde i si utgreiing *I første rekke* (NOU 2003: 16, s. 19) til at dei gjeldande læreplanane burde reviderast, og i 2006 kom dei nye læreplanane; LK06, *Kunnskapsløftet*. Dette var ikkje berre eit ynske om å løfte kompetansen hjå elevane, men i tillegg eit løfte om meir kompetente lærarar i skulen. Gjennom 2000-talets leiingsfilosofi «New Public Management» (NPM) vart kunnskap og menneskeleg kapital sett på som den viktigaste ressursen for framtida (Hargreaves & Fullan, 2012). NPM sette spor i læreplanane i form av meir mål- og resultatstyring, med mål for kompetanse som skulle nåast i kvart eitt fag, og grunnleggande dugleikar. Lærarane fekk større autonomi når det gjaldt val av metode og fagstoff, så lenge elevane nådde dei kompetansemåla som var sette. Måten lærarane skulle drive skule på vart meir retta mot det som var lett målbart, nemleg resultat (Dale et al., 2011; Roald, 2012). Elevane skulle ikkje lenger berre bli gagnlege og sjølvstendige, som tidlegare læreplanar hadde formulert det (KUF, 1996, s. 12), dei skulle fyrst og fremst bli *kompetente*.

Mindre enn ti år etter LK06 dukka det på nytt opp eit behov for å fornye læreplanane, for Kunnskapsløftet gav heller ikkje alle dei resultatane som var forventa. Elevane sin motivasjon for læring minka mot 10. klasse, og skulen reproduiserte framleis store skilnader i samfunnet

(Kunnskapsdepartementet, 2011; Øia, 2011). Meld. St. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) kom med innspel til korleis ungdomsskulen kunne fornyast for å auke både motivasjon og meistring hjå elevane. Innspela gjekk mellom anna på å gje elevane større medverknad og autonomi i eigen skulekvardag, meir valfag, og ei meir praktisk, relevant og variert opplæring.

I 2013 nemnde Stoltenberg II-regjeringa opp det såkalla Ludvigsen-utvalet for å «...vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv.» (NOU 2014: 7, s. 14). Sumaren 2015 gav utvalet sin hovudutgreiing til Kunnskapsdepartementet, NOU 2015: 8, *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Utvalet konkluderte med at dersom elevane sitt potensiale skulle realiserast, måtte både fag og skule fornyast og vidareutviklast. For å legge til rette for djupnelæring vart det tilrådd å rydde opp i og fornye læreplanane, samt redusere stofftrenghsla. I dokumentet vart det lagt vekt på at eleven måtte skaffe seg kompetanse i å lære, og at ein danna individ som utvikla evna til *metakognisjon* og *sjølvregulert læring*. Framtidas kunnskapsbaserte samfunn vil stille krav til at individa evnar å vidareutvikle eigen kunnskap – og til at dei klarer å nytte allereie erverva kunnskap til å løyse nye problem, vart det hevda i NOU 2015: 8 (2015). Her vart *djupnelæring* lansert som eit av dei sentrale omgrepa, og nytta i eit omfang på 58 gonger i det 112-sider lange dokumentet. Med utgangspunkt i Ludvigsen-rapporten la regjeringa i april 2016 fram si Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016): *Fag – Fordypning – Forståelse*. Her presenterte regjeringa sine forslag til korleis fag og opplæring skulle fornyast – *fagfornyinga*.

Fagfornyinga har skapt debatt, både på lærarrom og i det offentlege rom, og særleg har omgrepet *djupnelæring* egga til diskusjon. Mange lovprisar djupnelæringa som det som skal redde den norske skulen frå «isolerte fakta», «utenat-læring» eller «lite relevant undervisning» (Ø. Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018; Larsen, 2018). Ein finn òg sterke røyster som meiner at djupnelæring berre er «keisarens nye klede», «gamal vin i ny flaske» og eit «moteord» (Haug, 2019; Hernes, 2018). Det blir altså knytt ei rekke verdiar og idear til omgrepet, som kjem til uttrykk hjå nokre som det dei kallar nye pedagogikkar og undervisningsmetodar. Hjå andre kjem det til uttrykk som at dette berre er den pedagogiske pendelen som svingar attende (Engelsen, 2019; Raaen & Østerud, 2017).

At omgrepet får tildelt såpass mykje plass i styringsdokumenta for norsk opplæring gjer det viktig å vurdere med eit kritisk blikk. Denne målsetninga impliserer ikkje nødvendigvis at eg er negativ til å endre læreplanane, eller meiner at styresmaktene kjem med irrelevante framlegg. Eg har sjølv vore matematikklærer i grunnskulen i nærare 10 år og kjenner til korleis *stofftrenghsla* påverkar elev- og lærarkvardagen. Men eg har likevel vorte nyfiken på kva som gjer at nettopp djupnelæring er valt som eit sentralt omdreiingspunkt for fagfornyinga. Djupnelæring er eit omgrep med godt feste i

internasjonal læringsforskning og kjente læringsteoriar, men som me skal sjå, blir omgrepet nytta vel så mykje politisk som pedagogisk.

1.2 Føremål

I denne undersøkinga vil eg altså ta for meg delar av den offentlege debatten knytt til fagfornyinga, med spesielt fokus på omgrepet *djupnelæring*. Som undersøkingsobjekt har eg valt ut 8 tekstar henta frå avisa *Morgenbladet*, publiserte i ei tid då det var stor aktivitet i det offentlege ordskiftet kring fagfornyning og djupnelæring: våren 2018 til våren 2019. Tekstane er produserte av debattantar og intellektuelle innanfor skule- og opplæringsfeltet. Når fagfolk innanfor opplæringsfeltet diskuterer i og for ei breiare offentlegheit, må dei popularisere og forenkle, og gjerne dandere forskingsstoffet slik at den *vitskaplege etos* blir forståeleg (Tønnesson, 2003). Såleis stig omgrepet *djupnelæring* fram med ulikt meiningsinnhald. Me kan seie at det går føre seg ein maktkamp om korleis omgrepet kan og skal forståast (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 71). Denne kampen skjer utanfor den akademiske forskingsdiskursen, og blir ført av personar med reell makt både på pedagogisk og politisk nivå. Dei er i posisjon til å styre både praksisfeltet (lærarar) og politikarar si oppfatning av djupnelæring, i tillegg til å styre reelle avgjerder som vil påverke lærarane sitt daglege virke.

Tekstane er publisert i vekeavisa *Morgenbladet*, ein publikasjon som er lett tilgjengeleg for 'alle', men som likevel er eit forum for eit publikum med ein viss type kulturell kapital (Martinussen, 2001). Eg vil hevde at avisa appellerer til menneske med interesse for debatt om kultur og vitskap. Tekstane som blir analyserte, kan seiast å ha «skuleintellektuelle» som målgruppe, i den forstand at ein må ha kjennskap til feltet for å kunne forstå debatten. Den faglege og fagpolitiske posisjonen til desse personane gjer at ytringane deira blir lagt merke til, og såleis har påverknad på debatten. Tekstane får makt som følge av tekstskaparane sin status og institusjonelle posisjon (Berge, 2003), og kan såleis karakteriserast som monumentale for korleis feltet blir konstituert (Bukve, 2016). I tekstane blir det nytta språklege verkemiddel og argument for å hevde makt og hegemoni over omgrepet. Difor har eg valt å analysere tekstane ved hjelp av prinsipp frå både argumentasjonsteori og retorikk-lære.

1.2.1 Fagleg relevans og kunnskapsbidrag

Studien har særleg relevans for forskingsfelt innanfor pedagogikk og sosiologi. Den pedagogiske relevansen er nok den mest openberre: Fagfornyinga handlar om korleis pedagogar skal utføre arbeidet sitt i framtidens skule, og djupnelæring er såleis ei tinging som pedagogar skal oppfylle. Det å kunne halde seg kritisk til omgrepsbruken vil kunne ha praktiske konsekvensar for korleis ein forstår og utfører djupnelæring.

Den sosiologiske relevansen er meir retta mot djupnelæring som fenomen, og det som omgrepet knyter til seg. Ifølgje Johannessen et al. (2018) skal sosiologi forklare sosiale fenomen sin funksjon, for fenomen er meningslause for oss med mindre me veit kva dei tyder. Med dette meiner dei at forståing av ord, omgrep og situasjonar ikkje er gitt, men må «...skapes, opprettholdes og endres av mennesker.» (s. 40–41). Dermed vil det å undersøke omgrepsbruken kunne bidra til å skape ei djupare forståing av kva djupnelæring tyder for *framtidens skule*.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Det neste som møter deg som lesar i denne masteroppgåva er ein presentasjon av relevant teoretisk litteratur om djupnelæring. Etter det presenterer eg to policy-dokument som tekstempirien må sjåast i lys av: delutgreiinga og hovudrapporten til Ludvigsen-utvalet. I kapittel 4 presenterer eg metoden eg har nytta i undersøkinga, samt gjer greie for utval, reliabilitet og validitet. Kapittel 5 er analysen av tekstane, som utgjer den største delen av masteroppgåva. Dette kapittelet blir avslutta med ei oppsummering av resultatane som syner dei sentrale omgrepsforståingane i debatten. Desse omgrepsforståingane drøftar eg i kapittel 6, særleg i lys av teori og policy-dokument som eg presenterte i kapittel 2 og 3, med formål om å kunne gi eit teoretisk informert svar på problemstillinga. I kapittel 7 rundar eg av ved å svare på problemstillinga, samt gjere greie for funna mine. Dessutan kjem eg med framlegg til vidare forskning. Tekstane som er grunnlag for analysen finn du som vedlegg. Desse er nummerert som vedlegg nr. 1–8.

2 Forsningsbakgrunn og teoretiske forståingar av djupnelæring

For å forstå korleis djupnelæringsomgrepet blir nytta i fagfornyinga går eg til den internasjonale forskningslitteraturen for å identifisere nokre av dei faglege utgangspunkta for omgrepet. Ø. Gilje et al. (2018) hevdar at omgrepet blir nytta på ulike måtar i internasjonal læringsforskning og policytekstar. I sin artikkel gjer dei greie for korleis omgrepet blir brukt i fagfornyinga og kva for teoriar denne bruken lener seg på. Eg vel likevel å presentere eit breitt utval av teoretiske tilnærmingar til omgrepet, både litteratur som Ø. Gilje et al. (2018) viser til, men òg andre tilnærmingar som eg meiner er viktige å ha med seg som eit utgangspunkt for å kunne forstå dei ulike perspektiva av djupnelæringsomgrepet.

2.1 Tilnærmingar til læring, og utbytte av læring

I 1976 presenterte Marton og Säljö den fyrste av fleire artiklar om innlæring og kvalitative skilnader i læringsutbytte, *On qualitative differences in learning: I — Outcome and process*. Artikkelen skulle få stor påverknad på feltet, og la grunnlag for mykje vidare forskning. Marton og Säljö (1976) skildrar to ulike tilnærmingar til innlæring, og gjer greie for dei kvalitative skilnadane desse tilnærmingane gir med tanke på konseptforståing og attkjening av stoffet. I forskingsprosjektet deira vart studentar bedne om å lese ein akademisk tekst slik dei vanlegvis les akademiske tekstar. Dei vart fortalte at dei ville bli stilte spørsmål om teksten i etterkant. Føremålet var å kunne måle utbytte av både kva som var forstått og kor mykje som kunne gjevast att av teksten, som eit forsøk på å sjå ein samanheng mellom innlæringsprosess og kvaliteten på læringsutbyttet (Marton & Säljö, 1976). Desse skilnadane vil eg no presentere.

2.1.1 Kvalitative skilnader i læringsutbyttet

Ein av tekstane studentane las handla om korleis utbyttet av utdanning påverkar både individ og samfunn. Etter at studentane hadde lese teksten vart dei spurde: «Kva er meint med utbytte av eit utdanningssystem?». Her varierte svara mykje, og Marton og Säljö (1976) kunne konkludere med at ulike studentar får ulikt kvalitativt utbytte av ein og same tekst. Etter 6 ½ veke vart studentane stilte det same spørsmålet på nytt for å teste kor mykje av innhaldet som faktisk hadde festa seg. Marton & Säljö kunne klassifisere svara dei fekk i fem ulike kategoriar, frå djup innhaldsforståing og attgjeving, til ingen innhaldsforståing og attgjeving. På grunnlag av svara i desse kategoriane hevda dei at studentar vil ha ulik forståing av vitskapelege konsept, metodar og idear avhengig av *kva* som er lært, og ikkje berre kor *mykje* som er lært. Marton & Säljö definerte då eit skilje mellom *djup forståing* av innhaldet og ei *overflatisk forståing* av innhaldet.

2.1.2 Kvalitative skilnader i innlæringsprosessen

Ettersom Marton og Säljö (1976) fann kvalitative skilnader i utbyttet av læring, meinte dei at det måtte vere kvalitative skilnader i sjølve innlæringsprosessen som førte til desse skilnadane. Dei fann

at det i hovudsak er to nivå for prosessering av informasjonen i tekstar: *djupnenivå*, og *overflatenivå*. På eit overflatenivå fokuserer studenten på å lære teksten slik at ein kan *reprodusere* innhaldet nærast ordrett, utan nødvendigvis å ha forstått innhaldet. Ved innlæring på djupnenivå rettar studenten fokuset mot sjølve innhaldet og meininga med teksten, og ser etter kva som peikar seg ut som spesielt. Slik evnar studenten å finne det forfattaren eigentleg vil ha fram med teksten.

2.2 Fire tilnærmingar til læring og avgjerande faktorar for læringsutbytte

Forskningsarbeid som har kome i kjølvatnet av Marton og Säljö (1976) har avdekkja fleire tilnærmingar enn dei to nemnte, og det er funne fleire faktorar som er avgjerande for læringsutbyttet. Mellom anna har Entwistle og Tait (1990) og Entwistle og Peterson (2004) utdjupa dei to fyrste tilnærmingane slik: *Overflate-tilnærming* er ei smal tilnærming til fagstoff, brukt av elevar som er redde for å ikkje kunne gje att stoffet på ein god måte, noko som fører til dårleg feste i hukommelsen. Eleven ser på fagstoffet som oppstykkja delar og finn ikkje moglegheiter for å kople dei saman. Dette er gjerne knytt til låg motivasjon for det som skal lærast, med mål om å halde tritt med krava for å kome seg gjennom faget. *Djupne-tilnærming* er ei heilskapleg tilnærming til stoffet, der eleven evnar å knyte ny kunnskap til annan informasjon på ein kritisk og reflektert måte. Eleven er ofte indre motivert for emnet, og nyttar seg gjerne av underliggande mønster og prinsipp for å gå i djupna på læringsstoffet (Entwistle & Peterson, 2004; Entwistle & Tait, 1990).

Ramsden (1981) har i sine studie identifisert ei tredje tilnærming til læring; *strategisk*. Denne tilnærminga inneheld element frå både djupne-tilnærminga og overflate-tilnærminga, og viser korleis nokre elevar evnar å finne det som er av *betydning* for å kunne lykkast med studiet. Eleven legg ned innsats i god strukturering av arbeidet. Motivasjonen for læring er i stor grad ytre gjennom eit ynske om å oppnå gode resultat, eller tilfredsstillende personlege mål. Me kan òg lese om ei fjerde tilnærming, kalla *ikkje-akademisk tilnærming*, som er prega av låg motivasjon og interesse, og dårlege arbeidsvanar (Entwistle & Peterson, 2004; Entwistle & Tait, 1990).

Fransson (1977) sine studie viser korleis motivasjon, interesse og stress påverkar elevane si tilnærming til læring, og dermed korleis kvalitative skilnader i læringsutbytte kan oppstå. Han fann at mangel på interesse for læringsstoffet, frykt for testsituasjon og mangel på tilpassing til dei krava som testen set er med på å gi studentane ei overflate-tilnærming til det som skal lærast. Dette fører òg til ineffektiv bruk av tid med fokus på attgjeving av stoffet. Elevar som derimot har ei sterk interesse for stoffet greier å tilpasse seg til kva som blir forventet på testar, noko som igjen fører til ei djupare læring. Dessutan viser Fransson at der testsituasjonen aukar det negative stresset til studenten fører dette ofte til ei overflate-tilnærming til stoffet, uavhengig av innhald. Som ei følgje av dette meiner Entwistle og Peterson (2004) at ingen elevar bør kategoriserast som verken djup

eller overflatisk *per se*, for læringsutbytte er alltid relasjonelt og avhengig av både læringsinnhald og læringskontekst.

2.3 Biggs sine læringsnivå

I 1979 publiserte John Biggs artikkelen *Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes*. I artikkelen forsøker han å forklare sammenhengen mellom ulike nivå av forståing (djupn/overflate) og evna til å framkalle fagstoffet etter lang tid. Arbeidet til Biggs bygger mellom anna på Marton og Säljö (1976), og kan jamvel sjåast på som eit verktøy for å vurdere kunnskap.

Biggs (1979) viser til tre nivå av tilnærming i innlæringsprosessen, der kvart nivå har både ein *motiverande* og ein *strategisk* komponent. Dei tre nivåa kan forklarast som 1) *Utilising*: Ei nytte-tilnærming til faget der ein berre gjer det som blir kravt for å stå. Studenten er svært bunden av pensum og læreplan, og har gjerne ei pragmatisk tilnærming til det å studere. Læringsutbyttet blir på eit overflatisk nivå. Studentar som blir stressa av vurderingspresset vel ofte denne tilnærminga. 2) *Internalising*: Studenten er indre motivert for faget, og studerer dette som ein del av ei sjølvrealisering. Studenten fordjupar seg langt utover læreplan og pensum. Læringsutbyttet blir på eit djupt og internalisert nivå. 3) *Achieving*: Studenten er motivert av å gjere det så godt som mogleg i faget. Studenten evnar å skilje ut det som er av verdi i studiet frå det som er mindre viktig, og nyttar dette for å bestå med gode karakterar og attendemeldingar.

For å vurdere kvaliteten i svar til studentar er det utvikla fleire ulike taksonomiar. Biggs (1979) refererer mellom anna til *Blooms taksonomi*, men hevdar at denne i beste fall berre kan nyttast i kort- og fleirsvarsoppgåver. For å kunne vurdere kvalitative oppgåver der studentar skal gi opne og reflekterte svar utarbeidde han difor *SOLO-taksonomien* (*Structure of the Observed Learning Outcome*). Taksonomien fell saman med Ference Marton sin idé om ulike nivå i læring (Biggs, 1979). Den består av fem nivå, frå låg grad av kompleksitet til høg grad av kompleksitet. Låg grad er kjenneteikna ved reproduisering av fagstoff, medan høg grad er kjenneteikna ved refleksjon og evna til å sjå samanhengar mellom fagstoff (Biggs, 1979, 1996). Biggs og Collis (1982) presiserer at SOLO-nivået studenten presterer på er meint for å forklare prestasjonen i ei gitt oppgåve til ei gitt tid. Som òg Entwistle og Peterson (2004) trakk fram må ikkje dette bli ein varig merkelapp på studenten, då studentar kan prestere på ulikt nivå frå dag til dag og frå fag til fag.

2.4 Djupnelæring i læringsteoriar

For å forstå djupnelæring som fenomen er det relevant å kjenne til kva syn på læring som rår i dag. Eg vil trekkje fram kognitiv teori og sosiokulturell teori. Greeno, referert i Dysthe (2001b) hevdar at forskinga på *kognitiv science* og *sosial interaksjon* i læringssamanheng har vore sterk sidan 1960-talet, og at desse to retningane har gode utsikter for å kunne «...utvikle ei syntese som vil skaffe oss

ein samanhengande teori om sosial interaksjon og kognitive prosessar.» (s. 42). Som Ø. Gilje et al. (2018) gjer greie for, er det desse teoriane det norske djupnelæringsomgrepet må sjåast i lys av.

2.4.1 Kognitiv teori

Innanfor kognitive teoriar om læring rår ein idé om at kunnskap blir konstruert hjå individet ved at informasjon blir mottatt, fortolka og lagra. Informasjon og erfaringar blir anten tolka i lys av allereie eksisterande kunnskap, eller som ny kunnskap. Informasjon blir tenkt lagra som mentale representasjonar, og kan til dømes bestå av fysiske- eller semiotiske erfaringar. Når fleire mentale representasjonar blir kopla saman dannar dette *kunnskapsstrukturar*. Når fleire kunnskapsstrukturar er kopla saman vil ein kunne skape ei djupare forståing av kunnskapen. Slik utviklar me vår meining og forståing av eit fenomen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 63–67).

Ein av dei som har hatt stor påverknad på kognitiv konstruktivistisk læringssyn er den franske psykologen og filosofen Jean Piaget. Han nytta omgrepet *skjema* om kunnskapsstrukturar, og nemner at desse gjer det mogleg å hente fram kunnskap og erfaring. Han er vidare kjend for å ha utvikla ein pedagogikk sentrert *kring barnet*, som dreier seg om det at rolla til læraren er å leggje til rette, rettleie og stimulere til barnet sine eigne undersøkingar (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 64). Mellom anna meinte Piaget at ein ikkje burde lære eit barn ting som det kunne klare å finne ut på eiga hand. Dette undergrev den naturlege lærings- og utforskingsslysta til barnet, noko som kan resultere i at barnet lærer kunnskapen utanåt i staden for å forstå det fullt ut (Østerud & Schwebs, 2009, s. 13). Som lærar må ein difor leggje til rette for at elevane får utforske fenomen på eiga hand, slik at elevane får ei djupare forståing av det som skal lærast, ifølgje Piaget.

Innanfor kognisjonspsykologi blir òg det å kontrollere korleis dei kognitive prosessane går føre seg sett på som viktige, kjend som *metakognisjon*, eller kognisjon om kognisjon. Metakognitiv kunnskap handlar om å kunne overvake korleis ein best lærer, kva som gjer at ein misser konsentrasjon, korleis ein kan formulere gode spørsmål, eller kva strategiar som fungerer når ein skal løyse problem. Dersom individet har god kjennskap til sine kognitive prosessar kan ein i større grad styre si eiga læring mot eit djupare nivå (Helstrup, 2002).

2.4.2 Sosiokulturell læringsteori

I eit sosiokulturelt læringsperspektiv ser ein på læring som noko som skjer i individets sosiale og kulturelle miljø. Med *sosial* meiner ein mellom anna at me alle er forankra i kulturar og fellesskap der læring skjer, og at læring skjer i interaksjonen mellom menneske. Dysthe (2001b, s. 43–50) legg fram det sentrale i sosiokulturelle syn på læring gjennom seks aspekt:

1. *Læring er situert*: Kunnskap er alltid innfiltra i ein kulturell og historisk kontekst. Slik sett er dei fysiske og sosiale kontekstane der læringa inngår ein integrert del av læringsaktiviteten.

Aktivitetar bør difor vere så autentiske som mogleg, og dei bør likne på dei situasjonane der kunnskapen kan nyttast seinare i livet.

2. *Læring er grunnleggande sosialt*: Kunnskap og dugleik blir erverva gjennom deltaking i ulike praksisfellesskap, eller diskurssamfunn. Her ser ein både på det sosiale som det å bli *inkulturert* i eit slikt fellesskap, men òg på interaksjonen som skjer mellom individa.
3. *Læring er distribuert mellom personar*: Kunnskap som heilskap er ikkje eigd av enkeltindivid, men distribuert mellom menneska i eit praksisfellesskap. Etersom kunnskap er fordelt mellom individa må læring vere eit sosialt fenomen, og ettersom individ har ulik kunnskap må ein samarbeide for å utvikle *større* kunnskap.
4. *Læring er mediert*: Menneska utviklar og nyttar fysiske, tekniske og semiotiske reiskap som eit hjelpemiddel i læringsprosessen. Desse støttar formidling, men er òg verktøy for å kunne utføre spesielle operasjonar.
5. *Språket er sentralt i læringsprosessar*: Gjennom lesing, skriving, lytting, samtale og samhandling får individa lære kva som er interessant og verdifullt innanfor kulturen dei er ein del av. Språket er viktig for at tenking skal kunne skje, og dermed for prosessering av læring. Ved hjelp av språket kan erfaringar og kunnskap distribuerast (delast) i fellesskapet.
6. *Læring er deltaking i praksisfellesskap*: Læring skjer primært gjennom deltaking i praksisfellesskap. Fyrst som *perifer* deltakar med liten innsikt i diskursen og den kunnskapen som blir forventet av fullverdige medlem. Etter kvart blir deltakaren meir røynd med kulturen og deltakinga blir meir kompleks. Læring skjer ved å delta, og læring blir til dømes fremja av at deltakarane byr på ulike kunnskapar og dugleikar.

Mykje av det sosiokulturelle tankegodset kan sporast attende til Lev Vygotskij sine arbeid. Han tok utgangspunkt i at kulturen og språket som elevane interagerer i er avgjerande, både for kva og korleis dei lærer om verda (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når barn etter kvart kjem inn i skulen blir deira frie lek og omgrepsapparat bytta ut med vitskaplege omgrep. Desse omgrepa må læraren evne å tilpasse til eleven sin kvardagskunnskap og forståingshorisont. Tileigning av fagomgrep vil berre skje dersom opplæringa tek utgangspunkt i barna sine eigne erfaringar. Den amerikanske psykologen og pedagogen John Dewey kritiserte skulen for å ikkje meistre dette, ved å servere elevane *dekontekstualisert kunnskap* som ikkje tek utgangspunkt i elevane sine eigne erfaringar og forståingshorisont (Dysthe, 2001b, s. 43).

2.5 Djupne og overflate – og pedagogiske konsekvensar

Eg summerer no opp kva som kjenneteiknar djupnelæring og djupnekunnskap, samt overflatekunnskap. Eg vil òg gjere greie for forskingsarbeid som tek føre seg viktigheita av ei djup tilnærming til fagstoffet hjå *læraren*.

2.5.1 Djupnelæring og djupnekunnskap

Djupnelæring handlar altså om å *utvikle* forståing av idear, algoritmar og omgrep, samt å sjå samanheng i- og på tvers av fag. Teoriar om djupnelæring spring ut frå kognitiv teori om læring og konstruktivistisk teori. Ifølge Piaget handlar djupnelæring i stor grad om å skape samanheng mellom kunnskapsstrukturar, og at elevane greier å framkalle allereie erverva kunnskap som dei kan bygge vidare på når dei konstruerer nye kunnskapsstrukturar. Men òg sosiokulturell læringsteori tematiserer djupnelæring: For å skape djup forståing må ein nytte eit stort utval av ulike arbeidsformer, representasjonar (dømer) og situasjonar der kunnskapen blir framkalla og nytta. Det krev òg at ein arbeider med lærestoff over tid, både for at eleven skal få tid til å prosessere informasjonen, men òg for å kunne bruke fleire døme som understøttar lærestoffet. Stoffmengda som skal lærast vil ha påverknad på kor vidt eleven evnar å gå i djupna, eller om det blir ein overflatisk kjennskap til stoffet. Å lære noko grundig fordrar ei aktiv deltaking i læreprosessen, gjerne ved hjelp av samtalar. På den måten får eleven framkalla kunnskapen frå langtidsminnet og ein får sjanse til å korrigere og reorganisere denne. Ved hjelp av problemløysing får ein nytta kunnskapen i nye situasjonar, og ein får oppleve at kunnskapen ikkje berre er situert, men jamvel overførbar. Ved deltaking og samarbeid i eit praksisfellesskap får ein oppleve at kunnskapen er distribuert, og at ein ved hjelp av andre kan kome fram til ny kunnskap. Det er dessutan nyttig at elevane utviklar evna til metakognisjon, til dømes ved å reflektere over kva og korleis ein har lært. Dersom elevane greier å setje seg eigne mål og kritisk vurdere si eiga læring vil dei i større grad bli sjølvregulerte i læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 81–84).

2.5.2 Overflatekunnskap

Overflatekunnskap er eit resultat av læring som har gått ut på at elevane har fått spesifikk faktakunnskap om eit emne, og der fokuset ligg på å gje att detaljar. Slik overflatekunnskap gir ofte ei stykkevis forståing av ein heilskap, og kunnskapen blir raskt gløymt. Omgrepet er kjend som det å kunne ramse opp «fleire byar i Belgia», altså at kvantitet er viktigare enn kvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sjølv om denne forma for kunnskap gjerne blir sett på som mindreverdige, hevdar Donnison og Penn-Edwards (2012) at overflatelæring motivert av det å kunne bestå ei vurdering er eit viktig ledd i det å nærme seg ei djupare forståing. Dei meiner såleis at denne forma for kunnskap må sjåast på som ein heilt naudsyn startfase i det å tileigne seg djupnekunnskap og livslang læring.

2.5.3 Læraren som tilretteleggjar for djupnelæring

For å legge til rette for ei djupare læring poengterer Biggs (1996) at læraren må justere undervisninga slik at den *faktisk utfordrar* elevane på å måtte bruke kunnskapen på eit djupare nivå. Biggs hevdar at mykje av den klassiske klasseroms-undervisninga er prega av at elevane passivt tek imot kunnskap, med lite rom for eigne tolkingar og elevaktivitet. I staden, meiner Biggs, må lærarane ha eit godt

utval med læringsfremjande aktivitetar. Når det gjeld vurderingsarbeid er det viktig at elevane får ei vurderingsform som utfordrar dei på å vise djupn, sjå samanhengar og trekkje slutningar, og ikkje berre gje att kunnskap på eit overflatisk nivå. Altså må læraren legge opp til vurderingsformer som premierer kvalitet framfor kvantitet. Det er sentralt at læraren har reflektert over kva slags kunnskap og kompetanse ein vil at elevane skal sitje igjen med, og korleis ein kan legge til rette for at elevane skal få vist mest mogleg kunnskap (Biggs, 1996).

Smith og Colby (2007) sine studie viser òg at læraren si tilnærming til lærestoffet påverkar elevane si læringstilnærming, og dermed òg læringsutbyttet. At læraren legg opp til aktive læringsstilar kan positivt påverke både munnlege og skriftlege dugleikar hjå eleven. Det kan dessutan føre til at elevane får eit meir kjenslemessig forhold til stoffet og den tileigna kunnskapen, noko som vidare kan føre til ei meir reflektert og nyansert haldning til lærestoffet. Dette finn me òg støtte for i arbeidet til Yew et al. (2016). Dei poengterer dessutan at læraren må ta ansvar for dei pedagogiske vala han gjer, og syte for at desse peikar mot ei djupare læring av fagstoffet.

2.6 Deep learning: Engage the world, change the world

Eg vil avslutte denne teorigjennomgangen med å vise til eit arbeid som vart publisert i kjølvatnet av djupnelæringsdebatten i Noreg i 2018, boka *Deep learning: Engage the world, change the world* (Fullan, Quinn & McEachen, 2018). Boka lanserer ein variant av omgrepet *djupnelæring – deep learning*. I føreordet til boka blir det presisert at djupnelæringsomgrepet her er radikalt ulikt forståingane av djupnelæring som me finn dei i norske styringsdokument (jf. Kap. 3 nedanfor). Føreordet er skriva av Frantz T. Gregersen, som òg har skriva ein av tekstane som blir analysert seinare (jf. Kap. 5.5). Med omsyn til at boka vart lansert på eit tidspunkt der skulane i Noreg arbeidde med fagfornyninga og forsøkte å danne seg ei forståing av djupnelæring, kan nok boka ha vore med å påverke lærarar si forståing av djupnelæringsomgrepet.

Fullan et al. (2018) viser til omgrepet *deep learning* som eit djupare nivå av læring, og eit konsept som handlar om ei redefinering av læringsprosessane for å frigjere det naturlege læringspotensialet som er i kvar elev. Djupnelæring handlar om å gjere elevane til morgondagens borgarar ved å la dei få ei oppleving av å vere *agentar for eiga læring*. Slik kan dei bli katalysatorar for samfunnsendingar. Føremålet med djupnelæring er at skulen skal vere ein danningsplass for aktive, samarbeidande og problemløysande elevar. Opplæringa skal gje elevane høve til å utvikle seks globale kompetansar (dei seks c-ane), og djupnelæring blir då sett på som prosessen med å skaffe seg desse. Dei seks C-ane er: *creativity* (kreativitet), *communication* (kommunikasjon), *critical thinking* (kritisk tenking), *citizenship* (medborgarskap), *collaboration* (samarbeid), *character* (karakterbygging) (Fullan et al., 2018, s. 8).

Fullan et al. (2018) omtaler den tradisjonelle skulen som *status quo*. Dei hevdar at fleire elevar kjenner seg fråkopta frå skuleverda fordi det som skal lærast blir opplevd som meningslaust og uforståeleg. Dette gjeld spesielt for barn som har vokse opp med fattigdom, rasisme, understimulering, eller omsorgsutfordringar. For å bøte på dette meiner Fullan et al. (2018) at ein treng ei heilskapleg kulturendring på systemnivå. Dette inneber både *djup læring* og eit omfattande nettverksarbeid mellom skule-heim, skule-andre skular, skule-lokalsamfunn og skule-globalsamfunn. For å skape den djupe læringa må ein ha *autentiske klasserom*. Med dette meiner Fullan et al. (2018) at ein må ut av det ordinære klasserommet og møte røynda. At elevane får vere med å påverke samfunnet kring seg ved hjelp av reelle problemstillingar, og at dei må samarbeide med andre aktørar for å løyse problem, blir kalla for *skarpe oppdrag*. Slike prosjekt kan føre til at læringa blir opplevd som meir meningsfull og autentisk for elevane, sidan dei får oppleve seg sjølve som aktive samfunnsborgarar med reell innflyting på si eiga framtid. Desse læringsprosessane er det som blir karakterisert som djup læring av Fullan et al. (2018), som òg argumenterer for at «...jo høgere utviklet et samfunn er, desto viktigere blir det å forlate status quo til fordel for dybdelæring.» (s. 10).

3 Relevante policydokument

Eg vil no presentere korleis djupnelæring blir lagt fram i to sentrale policy-dokument: Ludvigsen-utvalet si delutgreiing (NOU 2014: 7), og hovudutgreiing (NOU 2015: 8). NOU 2015: 8 (2015) (*Ludvigsen-rapporten*) konkluderte mellom anna med at skulen treng ei revidering av læreplanane for i større grad å kunne legge til rette for *djupnelæring*; eit omgrep som blir presentert og gjort greie for i delutgreiinga. Desse dokumenta har vore retningsgivande for korleis fleire av forfattarane av tekstane som blir presentert i analysen har forstått omgrepet. Slik sett er dei viktige for debatten.

3.1 NOU 2014: 7, *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*

NOU 2014: 7 er delutgreiinga til Ludvigsen-utvalet, og laga med føremål om å vere eit kunnskapsgrunnlag til arbeidet med hovudutgreiinga. Utvalet har mellom anna henta inspirasjon frå internasjonal læringsforskning, nasjonale utgreiingar og evalueringar av opplæringa. Utvalet legg vekt på at stofftrengsla som har oppstått gjennom *Kunnskapsløftet* er ei utfordring, ettersom stoff og nye kompetansar stadig blir innført i skulen, medan lite stoff blir fjerna. Utvalet hevdar at stofftrengsla vanskeleggjer gode læringsprosessar, noko som resulterer i at fagleg forståing ofte blir på eit overflatisk nivå.

3.1.1 Djupnelæring og overflatelæring

Ifølgje skuleforskarer Gilje (Nohr, 2019, 8. mai; SELL, 2019, 5. september) kviler Ludvigsen-utvalet sin definisjon av djupnelæring på tre dokument: *Education for life and work* (National Research Council, 2012), *How people learn II* (National Research Council, 2000) og *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Sawyer, 2006). Utvalet si mest konkrete definisjon av djupnelæring er denne:

Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. (NOU 2014: 7, s. 35)

Ludvigsen-utvalet referer mellom anna til National Research Council (2012) som definerer *djupare læring* som prosessen der individet blir i stand til å nytte det ein har lært i *ein* situasjon over i nye og ukjende situasjonar. National Research Council (2012) hevdar at eleven gjennom djupnelæring utviklar ekspertise innanfor eit avgrensa område, med *overførbar kunnskap* som resultat – ein kunnskap om korleis, kvifor og når ein kan nytte denne ekspertisen til å løyse problem. Ved å fordjupe seg blir elevane utfordra til å reflektere og til å sjå samanhengar. Utvalet meiner difor at «...dybdelæring har varig og positiv innflytelse på hvordan elevene handler, tenker, føler og ser på seg selv som lærende individer.» (NOU 2014: 7, s. 11). Det blir presisert at det er brei semje på forskingsfeltet om at djupnelæring er viktig for elevane for å kunne fungere godt som sjølvstendige menneske og arbeidstakarar i eit komplekst samfunn. Dessutan er det slik at «...dybdelæring, i

motsetning til overflatelæring, har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag, og skaper vilkår for en god progresjon i elevenes læringsarbeid.» (NOU 2014: 7, s. 8).

For å framheve motsetningsforholdet mellom djupnelæring og overflatelæring har utvalet omsett ein tabell frå boka til Sawyer (2006) (sjå tabell 1 under). Tabellen legg til grunn at dersom djupnelæring skal skje må elevane vere aktive i eigen lærings situasjon, overvake eiga læring og nytte seg av læringsstrategiar (SELL, 2019, 5. september). Overflatelæring blir derimot trekt fram som faktabasert kunnskap som ikkje blir kopla til tidlegare erfaringar, gjerne i form av undervising der læraren som 'eksperten' driv 'kunnskapsoverføring' til elevane.

Dybdelæring	Overflatelæring
Elever relaterer nye ideer og begreper til tidlige kunnskap og erfaringer.	Elever jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til hva de kan fra før.
Elever organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen.	Elever behandler lærestoff som atskilte kunnskapselementer.
Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper.	Elever memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor.
Elever vurderer nye ideer og knytter dem til konklusjoner.	Elever har vanskelig for å forstå nye ideer som er forskjellige fra dem de har møtt i læreboka.
Elever forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og vurderer logikken i et argument kritisk.	Elever behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet.
Elever reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læringsprosess.	Elever memorerer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier.

Tabell 1: Dybdelæring og overflatelæring (Sawyer, 2006) referert og omsett til norsk av Ludvigsen-utvalet (NOU 2014: 7, s. 36)

Tabellen er altså eit forsøk på å gi ei forenkla oversikt over dei to omgrepa, og syner *eitt* av dei mange perspektiva på kva djupnelæring er (Brøyn, 2019; SELL, 2019, 5. september). Opphavleg er kolonneoverskriftene i tabellen «Learning knowledge deeply (findings from cognitive science)», noko utvalet har omset til *dybdelæring*, samt «Traditional classroom practices (instructionism)», som utvalet har omset til *overflatelæring*. Gilje poengterer at dei originale overskriftene ikkje er synonyme med Ludvigsen-utvalet si omsetjing, og at den opphavlege tabellen dermed ikkje gjev ei skildring av overflate- og djupnelæring slik me får desse presenterte i den norske samanhengen (SELL, 2019, 5. september). Slik tabellen er presentert opphavleg blir djupnelæring posisjonert opp mot «...tradisjonell praksis i klasserommet, basert på sunn fornuft.» (Sawyer, referert i Brøyn, 2019, s. 21), slik me kjenner desse praksisane frå det 20. hundreåret (SELL, 2019, 5. september).

Kva er då 'tradisjonell klasseromundervising'? Av Befring (2015, s. 163–164) blir dette kalla for *instruksjons- og formidlingspedagogikk*. Denne pedagogikken hevdar han har overlevd som organiseringsmåte i skulen fordi han er oversiktleg. Han meiner at dagens norske skulekonsept, slik det står fram med innhald, struktur og opplæringsmetodar, heng att frå då grunnskulereformen vart gjennomført i 1950–1960-åra. Vidare hevdar han at pedagogiske opplegg i det tradisjonelle skulekonseptet er kjenneteikna av at opplæring har hovudtyngda si på formalteoretiske skulefag med

deduktiv læring, der erfaringsbasert og genuin læring blir nedprioritert. Han legg til at «*Formell opplæring*, uten oppfølgende praktisering, kan således karakteriseres som *læring for glemsel* – ved at arbeidsmåtene i skolen gir langtidsminnet svært dårlige vilkår.» (s. 163). Borna sitt ibuande læringspotensial blir undervurdert, og det er få moglegheiter til fordjuping, langvarig konsentrasjon, problemløysing og refleksjon. I tillegg hevdar han at ei for stor vekt på kritisk og kvantitativ elevvurdering, samt rangering av elevar er med å øydelegge deira sjansar for meistring. Desse faktorane må ifølgje Befring endrast dersom ein skal kunne skape ein kvalitetsskule for bornas beste. Såleis hevdar Gilje (Brøyn, 2019) at prinsippa som ligg til grunn for den norske varianten av djupnelæring er prinsipp som rett og slett karakteriserer *god læring*, motsett gamaldags eller avleggs læring, som Befring legg det ut. Desse prinsippa er mellom anna at elevane må delta aktivt og ha forståing for sine eigne læringsprosessar, delta i kommunikasjon og samarbeid, få utfordringar som dei kan strekke seg etter, samt få undervisning som er tilpassa deira forkunnskapar. Læringsmiljøet må ta omsyn til relasjonar, motivasjon og kjensler, og både lærar og elev må vere fokusert på det å ha progresjon i læringa (NOU 2014: 7).

Ifølgje Gilje (SELL, 2019, 5. september) er kjeldene som er nytta i delutgreiinga, samstemte om at tradisjonell klasseromundervisning, som utvalet altså vel å karakterisere som overflatelæring, ikkje er føremålstenleg om ein skal drive opplæring som gjev dugleikane som det 21. hundreåret krev.

3.1.2 21st Century Skills – Kognitive, sosiale- og emosjonell dugleikar

I utgreiinga blir det lagt vekt på kor viktig *livslang læring* er i dagens raskt endrande og komplekse samfunn. For å få kjennskap til korleis ein kan gjere skulen meir relevant for framtida vart det tinga ei kartlegging av såkalla '21st century skills' frå fagmiljøet *TransAction* ved Det Utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo. Kartlegginga presenterer sentrale kompetansar for framtida, som òg er relevante for den norske grunnopplæringa. Kartlegginga kom fram til ti kompetansar som grovt sett består av kognitive, sosiale- og emosjonell dugleikar. Dei ti kompetansane er (NOU 2014: 7, s. 116): fagkompetanse, IKT-kompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og innovasjon, kritisk tenking og problemløysing, metakognisjon og å lære å lære, personleg og sosialt ansvar – etisk og emosjonell medvit, kulturell medvit- og kompetanse, liv og karriere/jobbkompetanse, borgarskap – lokalt og globalt.

3.2 NOU 2015: 8, *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*

I NOU 2015: 8 (2015) tilrår Ludvigsen-utvalet ei *fagfornyning* som legg meir til rette for djupnelæring. Ved hjelp av arbeid med læringsteknikkar skal individa bli i stand til å lære gjennom heile livet. Både fornying av fag og kompetanseomgrepet, samt råd om korleis dei nye læreplanane burde utformast og implementerast, er nokre av tilrådingane som blir presenterte i rapporten.

3.2.1 Det breie kompetanseomgrepet

Utvalet presenterer eit nytt kompetanseomgrep beståande av fire hovudområde: 1. Den fagspesifikke kompetansen, 2. å lære å lære, 3. det å kunne kommunisere, samhandle og delta, 4. det å kunne utforske og skape.



Figur 1: Det breie kompetanseomgrepet (NOU 2015: 8, s. 18)

Den fagspesifikke kompetansen handlar om innhaldet i kvart enkelt fag (NOU 2015: 8, s. 46). Det blir peika på at den stadige kunnskapsutviklinga og spesialiseringa innanfor vitenskapsfaga gjer at læreplanane ikkje bør fyllast med konkret stoff, men reflektere dei sentrale byggesteinane i kvart fag. Desse må forståast som omgrep, prinsipp, tenkemåtar og reiskap som er fagspesifikke (NOU 2015: 8). Dei sentrale byggesteinane er i fagfornyninga døypt om til *kjerneelement*.

Å lære å lære handlar om å tileigne seg dei sentrale byggesteinane i- og på tvers av fagområde (NOU 2015: 8, s. 47). I tillegg handlar det om dei kognitive eigenskapane ved eleven: metakognisjon og sjølvregulert læring. Metakognisjon blir presentert som eleven si evne til å overvaka eiga læring, samt reflektere over *kva, korleis og kvifor* ein har lært. Dette fordrar kjennskap til ei rekke læringsstrategiar/verktøy for å tileigne seg læring. Sjølvregulering handlar derimot om å regulere eiga åtferd for å kunne styre eigen læringsprosess. Desse dugleikane blir sett på som verdifulle for elevane sin skulegang, men òg for seinare utdanning og arbeidsliv (NOU 2015: 8, s. 26–27).

Kompetansen om å kommunisere, samhandle og delta handlar om å bidra i fellesskapet, ytre seg om sine meiningar, samt respektere og sjå verdien av at me er ulike (NOU 2015: 8, s. 48). For at elevane skal kunne lære i djupna blir det lagt vekt på at dei må vere *aktive* deltakarar i læringsfellesskapet, både gjennom kommunikasjon og samhandling.

Kompetansen i å utforske og skape handlar om å vere nysgjerrig og open for å sjå ting frå ulike sider (NOU 2015: 8, s. 49). Denne kompetansen fordrar òg at elevane regulerer seg sjølv til å ta initiativ, samt vise uthald i arbeidsprosessar. Når elevane utforskar og skaper blir dei nøydd til å nytte allereie erverva kunnskap, noko som igjen vil føre til ei djupare forståing av det lærte.

Det nye kompetanseomgrepet skal sjåast på som skulen sitt samla samfunnsoppdrag, og skal utviklast gjennom arbeid med faga (NOU 2015: 8, s. 18). Ein kan seie at målet for opplæringa er kompetanse, medan faga er middelet ein nyttar for å oppnå dette.

3.2.2 Frå overflate til djupne

For at kunnskapen skal bli til *kompetanse* er det sentrale poenget at kunnskapen må bli *nyttå*. Når elevane nyttar kunnskapar og dugleikar til å løyse problem og utfordringar, blir kunnskapen knytt til meir enn berre ein isolert situasjon (NOU 2015: 8). Utvikling av kompetanse og djupnelæring er slik sett knytte tett til kvarandre i Ludvigsen-dokumenta. Det å oppnå kompetanse føreset at ein har lært i djupna, for ved å ha djup forståing for noko veit ein korleis ein kan overføre og nytte kunnskapen til andre situasjonar.

Å forstå det ein har lært blir av Ludvigsen-utvalet nemnt som både ein føresetnad, men òg som ein konsekvens av djupnelæring. Dette står i kontrast til overflatelæring der stoffet blir lært, men ikkje brukt eller forstått, noko som gjer at det ikkje heng ved over tid. For å fremje djupnelæring må ein gi elevane tid til å ta lære seg ulike metodar for læring. Lærarane må difor legge til rette for elevaktive og varierte læringsformer som krev at elevane får nytta ulike metodar for å løyse ulike problem. Elevane må få høve til å gjere sjølvstendige val i fagstoffet, slik at ikkje alle treng gå i djupna på alt (NOU 2015: 8).

Refleksjon kring eigen læringsprosess blir sett på som sentralt, gjerne i samband med formative vurderingar og framovermeldingar frå læraren (NOU 2015: 8, s. 42). Slikt arbeid kan med fordel knytast opp til bruk av læringstaksonomiar som fortel noko om kva grad av djupne kunnskapen ligg på. Utvalet refererer til mellom anna taksonomien til Biggs og Collis (1982). Taksonomiar freistar å seie noko om kvaliteten på kunnskapen til eleven, og skildrar slik ein aukande grad av kompleksitet i eleven si forståing av det lærte.

3.2.3 Oppsummering

Utgreiingane til Ludvigsen-utvalet argumenterer for at stofftrengsla i dei eksisterande læreplanane må vekke for at djupnelæring skal skje. Djupnelæringsomgrepet er henta frå nasjonal- og internasjonal forskning, og vidareutvikla av Ludvigsen-utvalet til eit utdanningspolitisk omgrep tilpassa den norske fagfornyingskonteksten (Nohr, 2019, 8. mai). Utvalet stør seg på forskning om kva som gir positiv effekt på læring, og legg til grunn både sosiokulturelle, kognitive og emosjonelle læringsperspektiv. Djupnelæring blir framstilt i skarp motsetning til overflatelæring, og blir, saman med kompetansar for livslang læring, sett på som avgjerande for å ruste elevane for det 21. hundreåret sine raske endringar og komplekse samfunn.

4 Utval og metode

I dette kapittelet vil eg fyrst plassere prosjektet vitskapleg, dessutan syne korleis kvaliteten på forskinga er sikra. Eg presenterer utval og univers, samt prosessen med å velje ut tekstar, før eg greier ut om korleis analysen blir gjennomført. Her vil eg òg gjere greie for dei analytiske verktøya. Veikskarar ved og kritikk av designet drøftar eg fortløpande.

4.1 Vitskapsteoretisk plassering, validitet og reliabilitet

Denne analysen tek for seg tolking av meiningstryingar i tekstform, og prosjektet vil såleis kunne plasserast innanfor åndsvitskapane og den hermeneutiske tradisjonen. Ifølgje N. Gilje og Grimen (1993) handlar *hermeneutikk* om kunsten å forklare, og som vitskapsretning har han til formål å forstå menneska og dei menneskelege aktivitetane i samfunnet. For å få til dette treng ein å fortolke meiningar og haldningar som ligg til grunn for ytringar. Ein av forgrunnsfigurane innanfor hermeneutikken, den tyske filosofen Wilhelm Dilthey, trekte ifølgje Bukve (2016) fram hermeneutikken som «...den rette metoden for åndsvitenskapene...» (s. 68). Ein annan av dei sentrale teoretikarane innanfor hermeneutikken, Hans Georg Gadamer, vektla korleis vår før-forståing, eller forståingshorisont, er uunngåeleg og påverkar vår tolking av eit fenomen i samfunnet. (N. Gilje & Grimen, 1993; Hauge, 2001). Ifølgje Befring (2015, s. 54) er forskaren sjølv det viktigaste instrumentet i ein kvalitativ studie, og dermed vil forskaren si før-forståing kunne prege tolkinga med såkalla «researcher-bias». Som praktiserande lærar har eg, gjennom arbeid med fagfornyinga på arbeidsplassen, allereie danna meg oppfatningar og tankar kring fagfornyinga og djupnelæring. Dette arbeidet har openbert prega mitt perspektiv på kva djupnelæring 'eigentleg' er, noko som gjer at objektivitetsidealet blir meir krevjande å oppnå. Samstundes er det uvanleg å forske på noko ein ikkje interesserer seg for. Befring (2015) hevdar då òg at *bias* kan kompenseras for ved at forskaren held seg til formulerte metodar og transparent argumentasjon.

Ifølgje Grønmo (2016) handlar validitet om datamaterialets gyldigheit, og om det er godt eigna for å gi svar på det ein skal forske på. I denne samanhengen dreier validiteten seg dermed om kor vidt tekstutvalet tek føre seg det aktuelle omgrepet eg skal undersøke – *djupnelæring*. Reliabilitet er ifølgje Grønmo (2016) ei nemning for om datamaterialet er påliteleg, og om undersøkinga er gjort på ein nøyaktig måte. I mitt tilfelle vil reliabilitet i størst grad handle om kor vidt datainnsamlinga er gjort på ein systematisk måte, og om forskingsarbeidet er transparent slik at det let seg etterprøve. Eg vil no syne korleis eg har forsøkt å sikre validitet og reliabilitet ved hjelp av utvalskriterium.

4.2 Utval og tekstunivers

Eg har i denne undersøkinga gjort det Grønmo (2016) kallar eit *strategisk utval*. Ved slike utval kan ein gjere ei teoretisk generalisering, og såleis nærme seg ei heilskapleg forståing av konteksten som analyse-einingane er valt ut frå. I mitt tilfelle vil tekstane kunne sjåast på som det Bratberg (2017, s.

173) kallar historiske, og fokuset ligg dermed i å forstå det spesifikke, ikkje i å generalisere. I staden vil eg danne meg ei forståing av djupnelærings-omgrepet i fagfornyings-konteksten. Storleiken på universet er i mitt tilfelle lite. Utvalet er gjort med ei systematisk og strategisk tilnærming til kva analyseiningar i universet som er mest relevante for å kaste lys over djupnelæringsomgrepet. Tilnærmingane er mellom anna grunngjeve i val av *Morgenbladet* som utgangspunkt for tekstutval.

4.2.1 Kvifor *Morgenbladet*?

Eg har vore oppteken av å finne meiningstryingar av personar som har ein viss status og kjennskap til skulefeltet, og som samtidig kan påverke i kraft av deira posisjon. Tekstar som omhandlar skulefeltet kunne eg sjølv sagt funne i til dømes *Utdanning* eller *Bedre skole*, to tidsskrift for lærarar og skuleleiarar som er gratis for medlemmar av Utdanningsforbundet. Men desse rettar seg i hovudsak mot praksisfeltet, og ytringane der er dermed lite tilgjengelege for ei større offentlegheit.

Morgenbladet, med eit opplag på 29 655 i 2018 (medienorge.uib.no) er ifølgje sin eigen nettstad «...en uavhengig ukeavis med vekt på politikk, kultur og forskning.» (Morgenbladet, 2019, avsn. 1). Avisa har som føremål å vere ei riksdekkjande og relevant avis på mellom anna forskingsjournalistikk og samfunnsreportasjar. Historisk har avisa vore arena for fleire store samfunnsdebattar, og dette gjeld også fagfornyninga. Då eg i starten av studien kartla kanalar for den offentlege debatten om djupnelæring i læreplanrevisjonen, skilde *Morgenbladet* seg ut som ein publikasjon der ordskiftet gjekk kontinuerleg over lang tid, og som premissleverandør for debatten i andre aviser. Både *Morgenbladet* sin posisjon, både generelt og spesielt i fagfornyingsdebatten, opplaget til avisa, kva føremål ho har og kven avisa appellerer til, er med på å stø opp under avisa sitt truverd som relevant stad å hente tekstar. Dette bidreg dessutan til å styrke validiteten på tekstane.

Befring (2015) hevdar at data og analyse i ein kvalitativ studie vanskeleg kan reproduserast. I dette tilfellet vil studien i seg sjølv kunne la seg reprodusere og etterprøve, ettersom dei analyserte tekstane ligg fritt på verdsveven. Ifølgje Grønmo (2016) vil reliabiliteten vere stabil dersom det er mogleg for andre forskarar å få om lag same resultat som meg når dei undersøker dei same tekstane. Befring (2015) seier vidare at reliabilitet dreiar seg om kor vidt metode og framgangsmåte er skildra så godt, at det av fagfellar kan vurderast som relevant og adekvat forskingsmetode. Dette vil eg kome attende til i kapittelet om metode.

4.2.2 Kriterium for utval

For å sikre høg grad av validitet har eg utarbeidd fylgjande utvalskriterium for tekstane frå *Morgenbladet* som skal analyserast:

Dei skal for det fyrste vere publiserte i tidsrommet etter at Ludvigsen-utvalet leverte si del-utgreiing, 3. september 2014, og fram til dei endelege læreplanane vart lanserte 18. november 2019. Det var i

etterkant av at Ludvigsen-utvalet leverte del-utgreiinga at omgrepet djupnelæring vart eit tema i det offentlege ordsiftet, og eg har difor sett dette som startpunkt for søket. Eg avslutta søket 17.11.19, altså dagen før lanseringa av dei nye læreplanane.

Ifølgje Bukve (2016, s. 99) dreier omgrepsvaliditet seg om kor vidt dataa som er samla inn faktisk er brukande til å måle det teoretiske omgrepet ein skal måle. Difor har eg, for det andre, sett som kriterium at tekstane skal tematisere omgrepet *djupnelæring* knytt til fagfornyinga som kontekst.

Tekstane skal dessutan ikkje vere redaksjonelle (dvs. skrivne av avisa sine egne redaktørar, journalistar og kommentatorar). Dei er såleis skrivne av personar som ein kan seie har ein viss *etos* innanfor skule- og utdanningspolitikk. Eit poeng med dette er at tekstforfattarane sin posisjon i samfunnet, og autoriteten som kjem av posisjonen, kan påverke i kor stor grad publikum let seg overtyde av ytringane (Johannessen et al., 2018).

Kriteria kan skjematisk framstillast som vist i tabellen under:

Kriterium for å inkludere	Kriterium for å ekskludere
1. Meiningsytringar i Morgenbladet	Redaksjonelt stoff
2. Tidsrommet 3.9.2014 – 17.11.2019	
3. Skal innehalde ei form av omgrepet djupnelæring, i fagfornyingskonteksten	

Tabell 2: Kriterium for utval

4.2.3 Utval

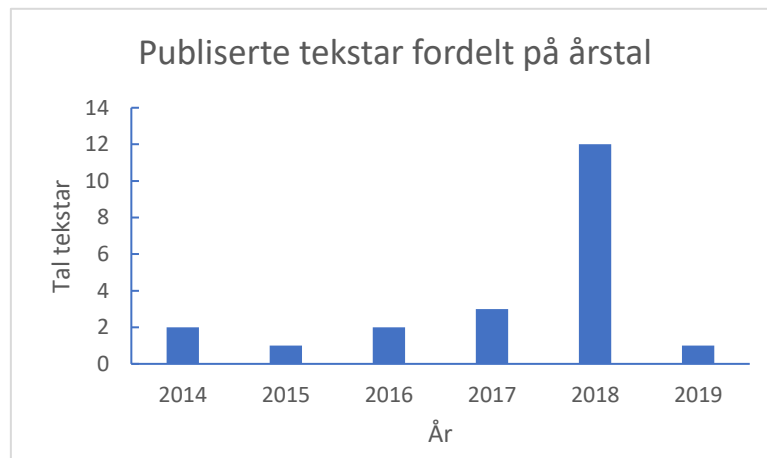
Søk i søkemotoren til *Morgenbladet*, gjennomført 17.11.19 gav totalt 65 treff på dei ulike søkeorda, der fleire var overlappande.

Søkeord	Treff
"dybdelæring*"	30
«djupnelæring*»	0
"fagfornyelse*"	13
«fagfornyning*»	1
"nye læreplaner"	21
«nye læreplanar»	0

Tabell 3: Søk og treff i Morgenbladet sin søkemotor, 17.11.19

Etter utsiling sat eg att med 21 tekstar der omgrepet er brukt i ei eller anna form, minst ein gong. For å visualisere frekvensen av publiseringar over tid, har eg sett publiseringane inn i eit diagram (sjå figur 2, under). Som det kjem fram av diagrammet, er det klart størst konsentrasjon av tekstar i 2018. I 2018 byrja då òg omgrepet å bli meir eksplisitt debattert i Noreg – noko eg ser på som viktig for å sikre høg grad av omgrepsvaliditet (Bukve, 2016). Dette har samband med at dei såkalla *kjerneelementa* i kvart fag vart lagt ut for offentleg høyring for tredje gong, 5. mars 2018. Det var

dermed ein ny sjanse for å ytre seg om læreplanforslaga, og for å påverke dei som sit med avgjerslene.



Figur 2: Oversikt over frekvens av publiserte tekstar som omhandlar djupnelæring

Etter fyrste gjennomlesing av dei 21 tekstane starta ei ny utsiling. Nokre tekstar vart forkasta ettersom omgrepsbruken ikkje var knytt til fagfornyingskonteksten. Andre var uaktuelle fordi dei var skrivne av avisa sine eigne skribentar. Etter denne utsilingsprosessen sit eg att med 8 tekstar som høver kriteria. Desse er vist i tabellen under:

Forfattar	Tittel på artikkel	Utgjevingsnummer	Publiseringsår
Bernt Ø. Thorvaldsen	<i>Snorre er død! Leve teknikkene!</i>	#11	2018
Ole Jacob Madsen	<i>Du skal regulere deg selv!</i>	11.mai, berre på morgenbladet.no	2018
Gudmund Hernes	<i>Humanister i det ganske land, foren eder</i>	#30	2018
Ragnhild Laird Iversen	<i>Problemet er at læreplanene har est ut altfor mye</i>	#31	2018
Frantz T. Gregersen	<i>«Nyordet» dybdelæring</i>	#32	2018
Kjell Lars Berge	<i>Hvordan vurdere dybdelæring?</i>	#49	2018
Sten Ludvigsen	<i>Norsk skole er på rett vei</i>	#50	2018
Jan Jørgen Skartveit	<i>Vi trenger konkrete forslag!</i>	11.januar, berre på morgenbladet.no	2019

Tabell 4: Oversikt over tekstane som er valde ut til analyse

4.3 Gjennomføring av analysen

Eg har lese igjennom tekstane ei rad gonger, med ulike formål. Fyrste gjennomlesing har vore ei ovanfrå-og-ned-lesing for å finne overordna posisjonar og aksar, motsetningar og idéar. Ut frå det eg fann her har eg forsøkt å definere hovudposisjonane i kvar tekst. Ein posisjon er ei hovudforståing av djupnelæringsomgrepet. Ut frå denne forståinga kjem òg kva som er dei viktigaste motsetning når det gjeld andre forståingar av omgrepet. Formuleringane av posisjonane har eg gjort om fleire gonger undervegs. Posisjonane har eg operasjonalisert ved å formulere hovudpåstandar i teksten, som igjen er formulert som titlar på underkapitla i analysen. Desse påstandane er altså formulerte

både som forfattern sine hovudforståingar av djupnelæring og som det eg oppfattar som den viktigaste motsetninga til forfattern sine forståingar – altså slik som desse motsetningane kjem fram i den aktuelle teksten. Slik har eg etablert det eg kallar «aksar» mellom den omgrepsforståinga som den aktuelle teksten legg til grunn på den eine sida, og den omgrepsforståinga som teksten argumenterer mot, på den andre.

Etter å ha definert hovudpåstandar og aksar har eg lese igjennom teksten på ny, men då med ei nedanfrå-og-opp-tilnærming. Eg har då undersøkt korleis forfattern meir konkret argumenterer for det eg meiner er hovudpåstandane i teksten, gjennom argumenterande utsegner, biletbuk- og andre retoriske/språklege verkemiddel. Til sist i analysen har eg såleis forsøkt å identifisere forfattarane sine djupnelæringsomgrep.

Ein skil gjerne mellom teoridreven analyse (deduktiv) der ein lar teoriane styre kva ein ser etter i datagrunnlaget, og datadreven analyse (induktiv) der funna i datasettet avgjer kva teoriar ein legg til grunn (Johannessen et al., 2018). I dette prosjektet har eg kombinert desse analytiske inngangane. Eg kartla forskning og litteratur på feltet før eg las tekstane slik at eg skulle bygge meg opp ei forskningsteoretisk før-forståing av omgrepet. Men, eg har òg lese tekstane induktivt, på sine eigne premissar, utan å lese dei 'opp mot' den teoretiske diskursen om djupnelæring.

4.4 Metode

Eg har valt å ikkje reindyrke ein spesifikk metode, men i staden ta i bruk føremålstenlege verktøy frå ulike retningar innanfor kvalitativ tekstanalyse. Ifølgje Befring (2015) er dette ein av fordelane ved kvalitative metodar; at dei er lite formaliserte og gir rom for kreative tilpassingar. Også Bratberg (2017, s. 197) seier at teknikkar frå ulike retningar innanfor tekstanalyse med fordel kan supplere kvarandre for å skape perspektivrikdom. Eg har difor brukt metodiske verktøy frå idéanalyse, abduktiv tenking, argumentasjonsteori og retorikk.

4.4.1 Idéanalyse

Eg har teke utgangspunkt i dei grunnleggande trekka ved idéanalyse, slik Bratberg (2017) formulerer denne metodiske innfallsvinkelen. Ein idé blir av Bergström og Boréus, referert i Bratberg (2017) lagt ut som ein «...tankekonstruksjon som til forskjell fra inntrykk og holdninger utmerkes av en viss kontinuitet.» (s. 72). Idéanalysen blir sett på som ei «...kvalitativ analyse av ideers tilstedeværelse i tekst, der fortolkning er en vesentlig side ved analysen.» (Bratberg, 2017, s. 67). Føremålet med ei idéanalyse er dermed å kartlegge kva for idéar aktørane i teksten ber med seg. Tekstane skal ifølgje Bratberg (2017) vurderast ut frå samanhengen dei står fram i, samt tekstforfattarane sin posisjon.

Som verktøy for å definere dei store linjene i ei idéanalyse peikar Bratberg (2017) på bruk av *dimensjonar*. Ein dimensjon kan sjåast på som ein *akse* mellom to ytterpunkt. Eg vil kalle ytterpunkta

for *posisjonane i teksten*. Der Bratberg ser på ytterpunktane som ein måte å analysere endring av idéar over tid, ser eg på ytterpunktane som motsetningsforhold mellom idéar, altså forståingar av djupnelæring i tekstane. Idéane i teksten kjem fram anten eksplisitt eller implisitt, ofte ved at tekstforfattaren skildrar kva han tek avstand frå, eller kva som er viktig for han. Slik kan eg avdekke to eller fleire posisjonar i ein og same tekst. Operasjonaliseringane mine går ut på å formulere korleis desse ytterpunktane kjem til uttrykk i tekstane. Eg nyttar mi eiga pre-analytiske før-forståing av tekstens 'bodskap' som utgangspunkt. Det vil seie at eg etter å ha lese igjennom tekstane, og har skapt meg ei forståing av kva dei handlar om, har utarbeidd aksane og posisjonane. Dette har eg gjort før eg har teke til med den inngåande analysen av korleis aksane blir etablert og posisjonane forsvarte med argumentasjon og språkbruk. Ein bakgrunn for dette valet av metodisk framgangsmåte, er Bratberg (2017) si poengtering av at idéanalyse er nært knytt opp til den hermeneutiske metoden, altså vekslinga mellom å forstå teksten i lys av både heilskapen og einskilddelane (*den hermeneutiske sirkelen*). Prinsippet bak hermeneutikken går ut på at ein både testar ut hypotesar og reviderer hovudsynspunkta sine ut frå desse (Bukve, 2016; N. Gilje & Grimen, 1993). Dermed er den analytiske innfallsvinkelen min dynamisk, ettersom oppfatningane mine om hovudsynspunkta i teksten endrar seg ved dei ulike gjennomlesingane.

4.4.2 Abduktiv tenking

Til hjelp for å avdekke idéane i tekstane hentar eg inspirasjon frå *abduktiv tenking*, slik det blir framstilt av Bukve (2016). Han viser til at ein i abduktive resonnement går «...bakover frå ein observert konklusjon, og utformar premiss og årsakskjeder som er slike at dersom dei hadde vore sanne, så ville konklusjonen vere rimeleg.» (s. 66-67). Han poengterer altså at det skal vere eit «rimeleg» samband mellom premiss og konklusjon, ikkje eit strengt logisk – noko som gir rom for at fleire tolkingar kan vere plausible. I mitt prosjekt vil konklusjonane vere formulerte som påstandane som eg trekkjer fram som 'undertitlar' i kvar analyse, medan premissane er sitat og utdrag frå tekstane som eg tolkar som argument for påstandane. Min jobb vil såleis vere å argumentere godt nok for at argumenta i tekstane (utsegner og språklege uttrykk) er «rimeleg» å tolke som underbyggingar av dei allereie utleide påstandane.

4.4.3 Retorikk og argumentasjon

I retorikken snakkar ein om tre appellformar: *etos*, *logos* og *patos* (Bratberg, 2017; Johannessen et al., 2018). Etos handlar om truverdet til sendaren (tekstforfattaren). Truverdet er avhengig av tekstforfattaren sin posisjon, renommé og merittar. Til dømes vil tekstforfattaren Gudmund Hernes sin posisjon innanfor skule- og utdanningspolitikk i Noreg vere med å styrke hans truverd som ein person som har kunnskap om djupnelæring. Når ein legg til grunn at *Morgenbladet* har ein viss integritet som formidlingsarena for ytringane som mellom andre Hernes kjem med, vil det ifølgje

Johannessen et al. (2018) kunne bidra til å styrke truverda til tekstforfattarane, og dermed gi ytringane ei sterkare retorisk kraft.

Logos handlar om korleis argument appellerer til fornufta til mottakaren. I ein logosanalyse er ein oppteiken av kva som er dei sentrale påstandane, og kva argument som er meint for å legitimere desse. Eit utdrag frå Kjell Lars Berge (2018) sin tekst i *Morgenbladet* kan illustrere korleis logos er nytta: «Vurderingssystemet må støtte opp under læreplanens læringstenkning slik at forståelse og kunnskap blir kjernen i arbeidet i klasserommet...», lyder påstanden. Grunngevinga kjem i form av ei argumenterende formulert motsetjing: «...i motsetning til overfladisk pugging motivert og stimulert av heseblesende eksamens- og prøveforberedelser.». Berge spelar her på at vår felles fornuft truleg tilseier at «overfladisk pugging» neppe kan vere god læring.

Patos er eit verktøy for å påverke kjenslene til mottakaren. Me kan til dømes lese korleis Gregersen (2018) appellerer til kjenslene når han skriv at det i møtet mellom elevane sine interesser og framtidens kompetansekrav «...ligger et potent (dybde-)læringsbegrep som har elevens og menneskehetens beste som både utgangspunkt og mål.». Ved å syne til *menneska sitt beste* knyter han djupnelæring til noko grunnleggande og viktig, som angår oss alle.

I ein retorisk analyse ser ein altså på ord og ytringar som eit forsøk på å overtude andre, for å få noko til å skje. Dermed heng retorikken nært saman med argumentasjonsanalyse. Det interessante her er ifølgje Johannessen et al. (2018) å identifisere dei *sentrale* påstandane, samt kva grunngevingar som er meinte for å legitimere desse påstandane. Ved å analysere korleis eit argument er sett saman, både gjennom implisitte og eksplisitte påstandar, vil ein kunne avdekke både kommuniserte og underkommuniserte idéar i tekstane.

Ifølgje Bratberg (2017) må påstandar vere knytte opp til eit belegg, gjerne kalla *heimel*, ei allmenngyldig grunngeving som gjer at me aksepterer påstanden. Dei eksplisitte påstandane er lettast å finne, då dei ofte knyter til seg språklege markørar som *for*, *då*, *fordi*, etterfølgd av ein heimel som gjer at me aksepterer påstanden. Me finn døme på dette i ein av tekstane eg skal analysere, nemleg Bent Ø. Thorvaldsens (2018): «De kulturhistoriske perspektivene bør styrkes i norskfaget, ikke svekkes, for allerede med Kunnskapsløftet gikk man amok med slaktekniven, delvis som en panikkartet reaksjon på norske elevens lave score på internasjonale leseprøver. Tiden for en snuoperasjon er inne.». Påstanden er eksplisitt, altså: «De kulturhistoriske perspektivene bør styrkes...». Argumentet finn me ved den språklege markøren *for*, altså *fordi*, som lagar lenkja til heimelen (grunngevinga) '*ein (les: Udir) har allereie gått ...amok med slaktekniven... tidlegare*'. Dette utdraget er òg interessant med omsyn til det biletrike språket, til dømes *gå amok med slaktekniven*. Føremålet med ei skriftleg ytring er ikkje alltid formuleringane sitt argumenterende logos-innhald

(Johannessen et al., 2018), men å skape ein reaksjon i *kraft* av orda – altså at det blir spela på patos (Bratberg, 2017; Johannessen et al., 2018). Ved å bruke metaforisk språk og språklege bilete blir det danna ei forståing hjå mottakaren som gjerne er noko meir enn det ein får dersom ein les teksten *ord for ord* (Johannessen et al., 2018).

Dei implisitte heimlane finn ein meir som innforståttheit og felles referanseramme mellom avsendar og mottakar. Johannessen et al. (2018) kallar desse for dei *tause grunngevingane*. Desse appellerer gjerne til fornufta og bygger legitimitet ved det som er inneforstått ut frå konteksten. Bratberg (2017) kallar det innforståtte for *doxa*: ei sams forståing av røynda. Dette er omgrep eg ikkje operasjonaliserer i analysen.

4.5 Etiske omsyn

Undersøkinga mi baserer seg på allereie offentleg publiserte tekstar. Eg treng dermed ikkje ta personomsyn knytte til anonymitet. Mine etiske vurderingar vil heller dreie seg om det som Befring (2015) meiner handlar om å vere *ærleg* og *heiderleg* i forkinga. I ein tekstanalyse handlar dette om at ein ikkje må framstille tekstane, og dermed forfattarane sine synspunkt, på måtar ein ikkje har belegg for, eller til dømes gje att sitat frå tekstane på ein urimeleg måte, til dømes utan å ta omsyn til konteksten utsegnene står i. Ved å vere konsekvent her, vil dessutan reliabiliteten i undersøkinga bli styrka.

5 Analyse

Kvar av dei åtte analysane følgjer same oppsettet:

1. Innleiinga gir ei kort skildring av tekstforfattaren, samt eit kort resymé av teksten.
2. I det påfølgjande underkapittelet blir aksane i teksten plasserte. Aksane blir definert ved hjelp av to eller fleire posisjonar, her skissert som A og B. I kvar tekst skriv tekstforfattarane seg opp mot ein, eller fleire, motposisjon(ar), og dermed er B ein motsetnad til A.



Figur 3: Posisjonane på aksen

3. Den neste delen i analysen tek for seg det eg meiner er hovudpåstandane i teksten. Påstandane blir nytta som titlar på underkapitla. Argumenta for påstandane, og for at dei nettopp er sentrale påstandar, blir forsøkt viste og argumenterte for ved hjelp av ytringar og språklege uttrykk i teksten.



Figur 4: Påstandar, med ytringar som står opp under påstandane

4. Kvar analyse blir avslutta ved at eg kort gjer greie for korleis tekstforfattaren forstår djupnelæring i lys av teoriane lagt fram i teori- og policykapittelet (noko eg diskuterer meir inngående i kapittel 6). Her forsøker eg både å gjere greie for korleis forfattaren forstår omgrepet, men òg for kva forfattaren distanserer seg frå – altså korleis forfattaren meiner omgrepet ikkje kan forståast.

5.1 Bernt Ø. Thorvaldsen: Snorre er død! Leve teknikkene! (16.03.18)

Bernt Ø. Thorvaldsen er professor i norsk ved Universitetet i Sørøst-Noreg og leiar av Samarbeidsnemnda for norrøn filologi. Teksten hans (vedlegg nr. 1) tek utgangspunkt i eit innslag i Dagsnytt 18 (NRK P2, 9.3.2018) der Inger Merete Hobbestad, journalist og skribent, la fram sine synspunkt på forslaga til læreplan i norsk. Thorvaldsen refererer til Hobbestad som ein meningsfelle, som dessutan tidlegare har ytra seg om same sak i Dagbladet. Utdanningsdirektoratet (Udir), representert ved seniorrådgjevar Bente Heian, svarte på kritikken i Dagsnytt-innslaget og tok dei nye læreplanforslaga i forsvar. I teksten problematiserer Thorvaldsen prosessen med dei nye læreplanane i norsk. Han trekkjer fram at det er kome forslag til reduksjon i stoff om eldre kulturhistorie, som norrønt og eldre språkhistorie. Han argumenterer for viktigheita av at den oppveksande generasjonen får innblikk i eldre tekstar ved å hevde at dei kan gi ei forståing av kven me er og kvar me kjem frå, samt at dei kan bidra til leseglede. Det blir poengtert at elevane treng litterære opplevingar i livet sitt, og at Utdanningsdirektoratet ikkje legg til rette for det med desse læreplanane, sidan direktoratet heller vektlegg teknikkar og metodar for å lære å lese, skrive og tale.

5.1.1 Posisjonane i teksten

Teksten gir eit bilete av ein akse spent opp mellom to ytterposisjonar, der den eine posisjonen (Thorvaldsen og Hobbestad) hegnar om litterære opplevingar og historisk kunnskap som eit undervisningsmål i seg sjølv i norskfaget. Den andre posisjonen argumenterer for at læringsteknikkar er det som må vektleggjast for at elevane skal kunne gå i djupna (Udir, her ved seniorrådgjevar Heian). Med utsegna «De kulturhistoriske perspektivene bør styrkes i norskfaget, ikke svekkes...» gir Thorvaldsen uttrykk for at han kjempar for den norske og nordiske kulturhistoria. Thorvaldsen hevdar vidare at «...i Norge, der vi faktisk har en sammenheng med den norrøne fortiden, der vil altså Utdanningsdirektoratet – av alle direktorater – at vi skal glemme det hele.». Med slike utsegner får Thorvaldsen Udir til å stå fram som ignorant overfor verdien av kulturhistorie. Når han samstundes trekkjer fram at dei historiske perspektiva blir nedprioriterte til fordel for teknikkar for å lære å lese, skrive og tale, står Udir fram i teksten hans som tilhengjar av ei instrumentalistisk tilnærming til dei humanistiske skulefaga.

5.1.2 Udir driv dobbelkommunikasjon

«Dette er uttrykk for dobbeltkommunikasjon fra direktoratets side...», karakteriserer Thorvaldsen ei utsegn frå Heian om at fagfornynginga mest handlar om å endre læringsmetodar, meir enn å endre innhald. Thorvaldsen samanliknar Heian si utsegn med Udir sitt kjerneelement-forslag om å redusere det kulturhistoriske stoffet til fordel for arbeid med lengre tekstar. Han skriv at han fyrst fekk eit «...inntrykk av at alt egentlig er på stell...», og at viktig innhald i norskfaget var sikra. Så trekkjer han fram Heian sitt utspel i Dagsnytt 18 om at litteraturhistoria framleis skal vere ein del av faget, men at

«...’elevene i større grad skal finne ut av ting selv’.»). Denne utsegna skildrar Thorvaldsen slik: «Dette er en pen måte å beskrive en total nedprioritering på.»). Samanstillinga mellom karakteristikane «pen» og «total nedprioritering» gjev for det fyrste skildringa til Thorvaldsen eit ironisk preg. At han hevdar at Utdanningsdirektoratet har gjort ei «total nedprioritering» av dei eldre tekstane, og at dei har gjort dette på ein «pen måte», gjev for det andre lesarane eit inntrykk av at Utdanningsdirektoratet heilt medvite, men subtilt, fjernar denne delen frå læreplanane. Ved å kalle det Udir gjer for «dobbeltkommunikasjon» spelar Thorvaldsen dessutan på dei negative konnotasjonane som omgrepet «dobbeltkommunikasjon» dreg med seg. Ifølgje Thorvaldsen hevdar Heian at fagfornynginga er «...mer [er] snakk om å endre metodene enn innholdet.»). Når direktoratet då likevel endrar innhaldet ved å nedprioritere dei kulturhistoriske perspektiva, får han poengtert dette ytterlegare. Uttrykket dobbeltkommunikasjon gjev dessutan eit inntrykk av at Thorvaldsens eigne synspunkt er meir truverdige enn Udir sine.

5.1.3 Udir vil i hovudsak fremje instrumentell metodikk for å betra resultat på internasjonale testar

Thorvaldsen skriv at han vonar politikarane «...innser at faget trenger litterære opplevelser, innhold og historisk perspektiv, ikke bare teknikker for å lese, skrive og tale...»). Ved formuleringar som at han vonar politikarane «innser» kva faget treng understrekar Thorvaldsen at det er hans måte å forstå faget på som er den korrekte, og at Utdanningsdirektoratet er på veg i feil retning. Dette kjem ytterlegare fram når han hevdar at «...tiden for en snuoperasjon er inne.»). Dette grunnjev han gjennom belegget om at «...mennesket og samfunnet trenger kultur og historisk bevissthet, ikke primært høy score på internasjonale prøver.»). Thorvaldsen fremjar altså eit syn på Udir som mest oppteken av resultat, og at direktoratet meiner dette i seg sjølv er viktigare enn kulturell danning og historisk medvit. Slik kopljar han òg det han ser på som ei «total nedprioritering» av kulturhistoriske perspektiv i læreplanane til det han hevdar er ein «...panikkartet reaksjon på norske elevers lave score på internasjonale leseprøver.»). Med eit ord som «panikkartet» vil Thorvaldsen framstille Udir som skrekkslagne etter PISA-undersøkinga tidleg på 2000-talet, der norske elevar ‘berre’ presterte middels godt i lesing, matematikk og naturfag. Denne «panikkarta reaksjonen» tek no styringa over skulen, slik at norske elevar kan hevde seg i toppen av resultatlistene, skal ein tru Thorvaldsen.

Thorvaldsen held fram med ein biletbuk som støttar opp under forståinga av Udir sine framlegg som bråe og brutale. Til dømes hevdar han at panikken til direktoratet byrja allereie ved Kunnskapsløftet, og forsøker å overtyde lesaren ved å nytte eit språklege bilete som «...[gikk] amok med slaktekniven...» på det kulturhistoriske tekstutvalet. Ved å hevde at det kulturhistoriske tekstutvalet alt har vorte kraftig redusert, og no knapt er å finne att i dei nye læreplanforslaga, prøver Thorvaldsen å byggje opp ei forståing av at det einaste som er igjen i læreplanane er læringsteknikkar

og instrumentelle dugleikar lausrivne frå substansielt stoff og historisk kontekst. Såleis er ein viktig påstand i teksten hans at Udir stadig blir mindre oppteke av tradisjonelle kjennemerke ved faget, og mest interessert i at elevane skal lære seg instrumentelle læringsteknikkar og metodar for at dei kan gjere det godt på internasjonale prøver.

5.1.4 Udir har eit elitistisk prosjekt

Thorvaldsen legg òg fram Udir sine utsegner og framlegg som ein politikk som på sikt vil «...utarme kunnskapene blant lærerne og fjerne grunnlaget for at elever får møte, for eksempel, norrøn litteratur i skolen.». Ved å bruke karakteristikken «utarma» kunnskap, dannar Thorvaldsen eit bilete av framtidige lærarar som er direkte blotta for kulturhistorisk kunnskap, og som dermed ikkje vil vere i stand til å undervise i kulturhistoriske emne i det heile. Såleis kan Thorvaldsen byggje ut argumentet til ein påstand om at politikken til Utdanningsdirektoratet «...i beste fall...» vil gjere til at «...elevane selv må snuble over en saga for å oppdage at sagaer finnes». For det fyrste framstiller dette Udir som ignorant overfor den norske kulturhistoria og dermed overfor vår sams nasjonale identitet. For det andre blir Udir såleis framstilt som ein elitistisk aktør som vil gjere kunnskapen mindre tilgjengeleg for den gjengse elev. Dermed allierer Thorvaldsen seg med Hobbelsstads påstand om at kulturhistorisk kunnskap med tida vil «...begrenses til elever fra hjem der man allerede er opptatt av lesning og historie...». Hobbelsstad og Thorvaldsen skuldar altså Udir for å skape eit framtidig kunnskapskille ut frå elevane si klassesetilhøyrse.

5.1.5 Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?

Det ser altså ut til at Thorvaldsen vurderer Udir si forståing av djupnelæring som ei bortforklaring av kva som er det *eigentlege* hovudproblemet: Udir vil legge til rette for djupnelæring ved å fokusere på læringsteknikkar og metodar, medan Thorvaldsen meiner djupnelæring i norskfaget må basere seg på eit historisk forankra tekstutval og på litterære opplevingar. Ein kan forstå det slik at han meiner litterære opplevingar og historiske tekstar skaper interesse for faget, og dermed knyter Thorvaldsen sitt syn på djupnelæring seg til Fransson (1977) sine teoriar. Desse syner korleis interesse for det som skal lærast skaper motivasjon, og dermed påverkar tilnærminga til stoffet. Ein kan òg sjå koplingar opp mot Entwistle og Tait (1990) sine resonnement om at læring må sjåast på som eit relasjonelt tilhøve mellom til dømes læringsinnhald, kontekst, stress og motivasjon. Det Thorvaldsen kallar for læringsteknikkar og metodar, som han altså meiner er sentralt i Udir si djupnelæringsforståing, finn me att i det Ludvigsen-utvalet i NOU 2015: 8 (2015) kallar for *sentrale byggesteinar* i faga. Dette handlar om å tileigne seg dei vitskaplege metodane og verktyøya for kvart fag, noko som av Ludvigsen-utvalet blir sett på som meir naudsynt i framtidens samfunn, enn det å ha djup innsikt i norsk litteratur- og kulturhistorie. Det er nettopp denne forståinga av djupnelæring som Thorvaldsen distanserer seg frå.

5.2 Ole Jacob Madsen: Du skal regulere deg selv! (11.05.18)

Ole Jacob Madsen er psykolog og filosof, tilsett som professor ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo. Teksten hans (vedlegg nr. 2) problematiserer og kritiserer Ludvigsen-utvalet sin bruk av omgrepa djupnelæring, metakognisjon og sjølvregulering, og går spesifikt inn på dei to sistnemte omgrepa. Det blir referert til Ludvigsen-utvalet i teksten, men òg til leiaren for utvalet: Sten Ludvigsen, professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Madsen viser til nyare forskning innanfor psykologi som han meiner utvalet burde vist til i si hovudutgreiing, og trekkjer fram teoretiske omgrep han synest er vel så viktige i ein djupnelæringssamanheng. Såleis gjev han ei vitskaps-historisk utgreiing av omgrepa *metakognisjon* og *sjølvregulering*, og hevdar ut frå dette at Ludvigsen-utvalet er i tråd med tidsånda, men ikkje i tråd med den seinaste forskinga.

5.2.1 Posisjonane i teksten

Aksen mellom posisjonane til Ludvigsen-utvalet og Madsen, slik som Madsen etablerer han, går frå Ludvigsen sitt fokus på kognitive eigenskapar som avgjerande for suksess på den eine sida, og Madsen sjølv si vektlegging på sosiokulturelle variablar på den andre. Den kognitive posisjonen blir framstilt som eit fokus på at elevane må lære seg teknikkar for å bli sjølvregulerte og sjølvmonitørerte, noko Madsen knyter til ein nyliberalistisk tankegang. Madsen sin eigen posisjon, den sosiokulturelle, blir derimot framstilt som å forstå relevansen av relasjonar, tillit og sosioøkonomisk bakgrunn i opplæringa. Ludvigsen-utvalet blir skildra som ukritisk, trendbasert og einspora oppteken av dei kognitive prosessane, medan Madsen framstiller seg sjølv som ein motpol til dette gjennom å vere meir opplyst på psykologifeltet, samt oppteken av å sjå heile eleven.

5.2.2 Ludvigsen-utvalet legg ansvaret over på eleven, ved å fokusere på kognitive eigenskapar som grunnlag for suksess i livet

Etter å ha lese Ludvigsen-rapporten fann Madsen at dei to psykologiske omgrepa, sjølvregulering og metakognisjon, til saman «...figurerer 75 ganger på NOU-rapportens drøyt 100 [hundre] sider.». Slik får han fram at omgrepa blir tungt vektlagt i rapporten. Dette er grunnen til at Madsen presenterer sin versjon av det forskingsmessige bakteppet for omgrepa, noko som gir eit inntrykk av at Madsen er meir lærd på området enn Ludvigsen-utvalet. Deretter refererer han til ei amerikansk bestseljar-bok frå 2011: *Viljestyrke: Selvkontroll som nøkkel til suksess* (Baumeister & Tierney, 2011). Denne boka, seier han, handlar om korleis dei som har god sjølvkontroll og viljestyrke er dei som oppnår suksess i livet, medan mangel på desse eigenskapane er grunnen til mange av dei individuelle og sosiale problema i samfunnet. Tilvisinga til denne boka gir inntrykk av at Ludvigsen-utvalet han henta inspirasjon frå sjølvhjelps bøker med 'quickfix-løysingar' på fleire store samansette problem, og at dei har latt 'kiosk-litteratur' prege rapporten sin.

Rett nok hevdar Madsen at det er korrekt at «...evnen til selvkontroll er utslagsgivende for hvordan du lykkes her i livet – både i skolen, arbeidslivet og i det sosiale liv.». Likevel legg han til at det kan vere optimistisk å setje si lit til «...designede treningsprogrammer for å hjelpe barn (...) og gjøre dem bedre rustet til å takle livet.». Poenget til Madsen er at det å fokusere berre på sjølvregulering og sjølvkontroll som nøkkel til suksess underslår kor viktige sosiokulturelle og miljømessige faktorar er for å forklare kvifor nokre barn har betre sjølvkontroll enn andre: «Å snakke om selvregulering uten å snakke om innholdet i barns liv blir ikke bare innholdsløst, men ideologisk, siden det skaper inntrykk av at alle får som fortjent her i livet.». Såleis framstiller han Ludvigsen-utvalet som einspora og ideologisk, og hevdar at utvalet si tru på at kognitive eigenskapar er avgjerande for å oppnå suksess i livet har å gjere med at «...impulsen til å velge eigenskapar ved individet når man skal forklare utfall i livet synes lettest tilgjengelig.». Madsens påstand er altså: Ludvigsen-utvalet legg ansvaret over på elevane for om dei møter suksess eller fiasko seinare i livet.

5.2.3 Ludvigsen-utvalet baserer fagfornyinga på trendar, og har for lite kjennskap til det kognitive forskingsfeltet

«Skolefornyeren Sten Ludvigsens yndlingsbegreper er ikke hentet fra pedagogikken, men fra psykologien...» hevdar Madsen. Påstanden hans er altså: Sten Ludvigsen finn opp ein ny type skule som ikkje lenger skal tuftast på pedagogiske idear, men psykologiske. Samtidig gjer Madsen lesarane merksame på at «yndlingsbegrepene» til Ludvigsen er henta frå eit anna fagfelt enn det Ludvigsen sjølv har som spesialområde. Han sår dermed tvil om kor godt Ludvigsen har kjennskap til omgrepa og om kor presis tilnærming utvalet har til psykologifeltet. Madsen legg så fram nyare forskning på feltet som Ludvigsen-utvalet ikkje har tatt med i si utgreiing, noko han tykkjer er «tankevekkende» at «...glimter med sitt fravær.». Slik understrekar han påstanden om at Ludvigsen-utvalet ukritisk har latt seg sjarmere av desse 'yndlingsomgrepa'. Madsen får altså Ludvigsen-utvalet til å stå fram som uopplyste og selektive i bruken av bakgrunnsmateriale for rapporten. Han antydar at Ludvigsen-utvalet har drive *cherry picking* ved å handplukke fakta og forskning som stør opp under ein bestemt tankegang om kva framtidens skule etterspør. «Internasjonalt går denne trenden gjerne under navnet '21st Century Skills'...» skriv han, og hevdar at det er denne trenden Ludvigsen-rapporten stør seg til i sine framlegg om kva framtidens elevar treng av kunnskap og kompetanse. Ved å vise til nyare trendar og forskning på feltet, argumenterer Madsen på ein måte som appellerer til fornufta, *logos*, hjå lesaren. Slik styrkar han sitt eige truverd i debatten, og tilsvarande svekker han Ludvigsen-utvalet sitt. Dette får han òg poengtert her: «Slik sett er Ludvigsen-utvalgets tilrådingar, om de ikke alltid er i tråd med den siste forskningen, i det minste i tråd med tidsånden.».

5.2.4 Ludvigsen-utvalet fremjar nyliberalistiske verdiar i opplæringa

For å vise kva denne «tidsånden» er dreg Madsen ein parallell til ein kronikk av Iver B. Neumann og Ole Jacob Sending i *Le Monde diplomatique* frå 2003, Du skal regjere deg selv! Madsen lagar eit ordspel av denne tittelen ved å kalle debattinnlegget sitt for Du skal regulere deg selv! Den opphavslege kronikken tek for seg korleis nyliberalismen som ideologi reknar det som mest rasjonelt og effektivt for samfunnet at borgarane styrer seg sjølve (Neumann & Sending, 2003). Ved å nytte denne referansen prøver Madsen å godtgjere at Ludvigsen-utvalet si fagfornyng er eit forsøk på å drive skulen i meir nyliberalistisk retning, og at sjølvregulering og metakognisjon er verktøy elevane skal tileigne seg for å kunne ta ansvar for- og styre eiga læring. På den måten vil nyliberalistisk skulepolitikk ha elevane til å bli sjølvregjerande aktørar i samfunnet, hevdar Madsen. Han peikar òg på at fleire har reagert på dei siste utkasta til læreplanar, fordi dei tradisjonelle faga «...ribbes til fordel for kalkulerende læringsteknikker.». Det bidreg ytterlegare til å få fagfornyng til å stå fram som ei nyliberalistisk reform, der fagleg kunnskap må vike til fordel for teknikkar for at elevane skal bli sjølvregulerande.

5.2.5 Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?

Madsen har ein ironisk og skeptisk undertone når han skildrar Ludvigsen-utvalet si forståing av djupnelæring som ein ibuande forventning «...om at fremtidens skoleelever i dybdelæringens navn skal kunne reflektere kontinuerlig over egen forståelse og læringsprosess...», og at det er nettopp dette som bidreg til suksess i livet. Dermed står Madsen fram som kritisk til fokuset på kognitive læringsomgrep for å oppnå djupnelæring i framtidens skule. Han peikar på at sosiokulturelle variablar òg er avgjerande for om elevane meistrar skulen, og om dei greier å dukke ned i fagstoffet. Madsens argumentasjon tek altså utgangspunkt i ei sosiokulturell forståing av læring som ser på læring som grunnleggande sosialt, og på kunnskap som noko som er distribuert i eit praksisfellesskap (Dysthe, 2001b). Kor vidt eleven evnar å gå i djupna vil vere avhengig av det kvar enkelt dreg med seg inn i fellesskapet, og av relasjonane mellom deltakarane. Madsens synspunkt kan slik sett relaterast til det Fransson (1977) seier om at bakgrunnskunnskap og interesse for det som skal lærast er avgjerande for om ein elev evnar å gå i djupna. Madsen sin argumentasjon kan òg sjåast i lyst av studiane til Entwistle og Tait (1990), som fortel at djupnelæring må sjåast på som relasjonar mellom eigenskapar ved individet og ytre faktorar.

Madsen skriv vidare at «...vi risikerer overflatelæring om vi ikke ser utfallene i laboratoriet og livet ellers i en større sammenheng.». Ved å skildre overflatelæring, slik det blir nytta av Ludvigsen-utvalet, som noko ein «risikerer», får Madsen fram at utvalet koplpar omgrepet *overflatekunnskap* til det motsette av suksess. Ludvigsen-utvalet framstiller altså overflatelæring som noko udelt negativt. I lys av Madsen si framstilling av korleis Ludvigsen-utvalet har nytta psykologiske omgrep i rapporten

(NOU 2014: 7), kan dette lesast som om Madsen er ironisk når han skriv at det er risikabelt å drive overflatelæring. I så fall stør han seg på andre forståingar av overflatelæring enn det Ludvigsen-utvalet gjer. Me veit då òg at til dømes Donnison og Penn-Edwards (2012) ser på overflatekunnskap som eit naudsynt ledd i vegen mot djupnelæring, og ikkje som noko absolutt negativt.

5.3 Gudmund Hernes: Humanister i det ganske land, foren eder! (03.08.18)

Gudmund Hernes er sosiolog, professor II ved BI, forskar ved Fafo og fast spaltist (men ikkje redaksjonelt tilsett) i *Morgenbladet*. Han er tidlegare statsråd og politiskar (AP), og var mellom anna Kyrkje,- utdannings,- og forskingsminister i Brundtland III-regjeringa. Hernes er kjend for å innføre Reform 94 og for å førebu Reform 97 for grunnskulen. I teksten som her skal analyserast (vedlegg nr. 3), skriv Hernes om prosessen kring høyringane til læreplanutkasta, og hevdar at dei nye læreplanane vil endre humaniora sin posisjon i skulefaga. Hernes tek eksplisitt for seg omgrepet djupnelæring ved å vise til det han meiner er omgrepets opphav, nemleg korleis ein innanfor maskin-læring kan få datamaskiner til å prosessere stadig meir kompleks informasjon. Han argumenterer for at omgrepet djupnelæring er eit nyord innanfor pedagogikk, men at sjølve fenomenet ikkje er nytt – fordi læring i djupna er noko skulen har drive med i lang tid. Avslutningsvis hevdar Hernes at alle fag er kopl saman gjennom historie og språk, og at mykje av dette no må vike for å få til det som blir referert til ved «moteordet» djupnelæring.

5.3.1 Posisjonane i teksten

Me kan spore ein akse med Hernes på den eine sida og Ludvigsen-utvalet på den andre sida. Hernes sin posisjon er kjenneteikna av ein type konservativisme kring det faglege i læreplanane, ein posisjon som inkluderer idéen om at djupnelæring ikkje er noko nytt fenomen. Ludvigsen-utvalet sin posisjon, slik Hernes framstiller han, er kjenneteikna av ei distansering frå det verkeleg djupe innhaldet i dei humanistiske faga, fordi elevane skal gjerast kompetente og klare for ei framtid der kjennskap til historiske hendingar ikkje lenger er viktig.

5.3.2 Ludvigsen-utvalet vil nedprioritere humaniora, og særleg historisk kunnskap sin plass i skulen

Hernes skriv innleiingsvis at Ludvigsen-utvalet «...radikalt [vil] endre humanioras plass i alle fag, og hvordan det skal arbeides med dem.». Med det forsterkande ordet «radikalt» gir han eit bilete av at Ludvigsen-utvalet vil gjere grunnleggande endringar i dei humanistiske faga. Han held fram med å vise til at det har vore ei brei høyring kring fagfornyninga, men seier at han likevel fyrst fekk med seg endringane i læreplanane frå avisartiklar i *Klassekampen*, og ikkje frå høyringsutkast. Dette leier han fram til fylgjande poeng: «Politikere lærer dette: Folk sover i timen.». Såleis får Hernes Ludvigsen-utvalet til å stå fram som at dei med vitande og vilje har underkommunisert desse endringane i håp om at folk (humanistane) ikkje skal reagere før dei «radikale» endringane er vedtekne.

Hernes argumenterer for at humaniora sin plass er nedprioritert ved å vise til utviklinga med den førre og den sitjande kunnskapsministeren: «Nå skal alt nykonstrueres og stoff må kuttas. Førrige kunnskapsminister Røe Isaksen ville gjøre skolen mer fremtidsrettet ved å bli mer samtidsorientert. Dagens minister Sanner følger opp.». Hernes framstiller altså både Høgre-ministrane og Ludvigsen-utvalet som samarbeidande konstruktørar av ein ny (Høgre-)skule – ein skule der kunnskap om fortida er irrelevant og som difor må vike for ny og tidsriktig pedagogikk med fokus på samtid- og framtid. Hernes byggjer ut argumentet med at «Dybdelæring er altså politisk oversatt til at historisk dybde må vike for det nye som må med for å bli 'relevant for framtida'». Såleis peikar han på det han meiner er eit omgrepsmessig paradoks hjå Ludvigsen-utvalet. At Hernes nyttar gåsaug om formuleringa «'relevant for framtida'» er eit språkleg verkemiddel som gir inntrykk av at Hernes meiner djupnelæring faktisk ikkje er så «fremtidsrettet» og «samtidsorientert», eller at det er eit nytt fenomen i det heile. Vidare skriv han at «Den store, integrerende historiske fortellingen om verden og menneskene som formet den – som nettopp gir overblikk og sammenheng – amputeres.». Ved å bruke biletet «amputeres», kan lesaren få eit inntrykk av at all kjennskap til historie blir riven vekk for å gje rom til Ludvigsen-utvalets forståing av djupnelæring.

5.3.3 Djupnelæring er eit moteord, og det å lære i djupna er ikkje noko nytt fenomen «For mange er 'dybdelæring' gammel vin på ny flaske – faktisk det norske lærere har praktisert iallfall siden jeg begynte på skolen i Selbu.». Hernes knyter her djupnelæringsomgrepet til noko nostalgisk og nyttar *potos* som overtydingsverktøy. Det skjer både ved at omgrepet blir nostalgisk knytt til eigen barndom, men òg ved hjelp av det språklege biletet «gammel vin på ny flaske», som skal fortelje lesaren at Ludvigsen-utvalet forsøker å slå utdanningspolitisk mynt på noko som allereie eksisterer i skulen. Hernes presiserer argumentet ved å slå fast at dette er noko som «...norske lærere har praktisert iallfall siden jeg begynte på skolen...». Såleis framstiller han seg sjølv nærmast som ein sjuande far i huset – som den som sit på erfaringa og visdomen. Hernes fortel om korleis hans fyrste lærarinne lærte han at «...bokstaver kunne koples til ord, og ord kjedes i fortellinger – for eksempel om Kong Sverre som hadde dratt gjennom Selbu. Og dét var del av en større historie som ble vist på Norgeskartet over tavla.». Slik viser han korleis skulen klarte å sameine emne slik at elevane såg kunnskapen i det Hernes kallar eit «...større mønster – dybdelæring altså.». Han argumenterer altså for at djupnelæring, som det kjem fram av Ludvigsen-utvalet, ikkje er noko nytt og revolusjonerande, men heller synonymt med tradisjonell, god undervisning som alltid har vore gjeve av og i norsk skule.

5.3.4 Framtidas behov (djupnelæring) i skulen er konstruert av Ludvigsen-utvalet «De [les: Ludvigsen-utvalet] ga en diagnose og forordnet en kur. Diagnosen er: Samfunnet endres raskt, ny informasjon presser på og stofftrengselen i skolen er for stor. Kuren er: 'Dybdelæring'.». Påstanden til Hernes er altså at Ludvigsen-utvalet har konstruert både ein diagnose og ein kur for

skulen, og at djupnelæring dermed ikkje har utspring frå eit identifisert behov i praksisfeltet. Hernes kan tolkast som at han meiner Ludvigsen-utvalet prøver å skape ei hegemonisk forståing av omgrepet djupnelæring, fordi det er utvalet sjølv som har funne på djupnelærings-fenomenet. Som eit mottrekk mot denne hegemoniske forståinga trekkjer Hernes fram at det internasjonale omgrepet «deep learning» har sitt utspring frå kunstig intelligens og databehandling, men at det i pedagogikken blir sett på som «...et nyord som lett kan forveksles med en ny tanke.». Ved å kalle djupnelæring for eit «nyord» karakteriserer Hernes fenomenet som ei potensiell *døgnfluge* som moglegvis ikkje vil feste seg i praksisfeltet, og som dermed blir ein flopp. At han i tillegg skriv at djupnelæring «lett kan forveksles med en ny tanke» står ytterlegare opp under poenget om at djupnelæring ikkje er noko nytt, men synonymt med den tradisjonelle undervisinga Hernes fekk i sin eigen skulegang. Hernes framstiller såleis seg sjølv med meir innsikt i djupnelæring-terminologien enn det Ludvigsen-utvalet har, noko som òg får truverd i kraft av hans posisjon, *etos*, som tidlegare kunnskapsminister.

Hernes trekkjer òg fram den påståtte motsetninga til djupnelæring; overflatelæring, som han hevdar Ludvigsen-utvalet framstiller som ein «...karikatur der isolerte fakta – byer i Belgia – pugges, men ikke koples...». Å nytte ordet «karikatur» er å seie at utvalet gir overflatelæring eit (ufortent) dårleg rykte gjennom overdriving og forvrenging, ein karikatur som Hernes meiner Ludvigsen-utvalet nyttar til sin fordel – altså for å forsterke djupnelæring som «kuren» som framtidens skule har behov for.

5.3.5 Ludvigsen-utvalet er ignorant overfor historie, og forankra i nyliberalistiske verdiar
Hernes nyttar politiske referansar når han skriv at han ikkje tykkjer det er så rart at nettopp Ludvigsen-utvalets djupnelæringsomgrep «...fenger den mest liberalistiske av alle nyere norske regjeringer.». Vidare hevdar han at: «Det forbløffende er at det gjøres av folk som kaller seg konservative – et grunnsyn som la vekt [på] tradisjon, overblikk, kultur, identitet og dannelse.». Hernes finn dermed heimel for sine argument i det han meiner er eit paradoks: Han hadde forventa at den konservative regjeringa hadde eit større fokus på å verne om humaniora sin posisjon i læreplanane, og undrar seg over om dette er i tråd med kva dei borgarlege partia i Solberg II-regjeringa eigentleg står for. Hernes forsøker å forklare kvifor Høgre-folk kan ha denne forståinga av djupnelæring i læreplanane med at det «...kan bare skyldes at de alt har glemt selv sine nyere forfedre...». Deretter listar han opp ei rekke avdøde Høgre-politikarar og avsluttar med at «Nå kan vi mestre fremtiden under mottoet: 'I begynnelsen var Siv og Erna'». Hernes nyttar seg dermed av eit sterkt patosframkallande verkemiddel ved å trekkje band til bibelteksten «I begynnelsen var Ordet. Ordet var hos Gud, og Ordet var Gud.» (Joh 1, 1, 2011). Slik understrekar Hernes at Ludvigsen-utvalet vil tone ned all tidlegare historie ved å starte ei ny tidsrekning med utgangspunkt i dei nye læreplanane og den *blå-blå* regjeringa.

For å tydeleggjere at han er usamd i innhaldet i læreplanutkasta skriv Hernes avslutningsvis: «For oss andre bør parolen være: Humanister i det ganske land, foren eder!». Dette er ein referanse til den politiske motsetninga til Høgre-liberalisme, nemleg arbeidarrørsla sin parole «Proletarer i alle land, foren eder!». Dette er eit verkemiddel som skaper større avstand mellom Hernes sine tankar om læreplanane og hans djupnelæringsomgrep på den eine sida, og Ludvigsen-utvalet sitt djupnelæringsomgrep på den andre. Såleis koplar Hernes Ludvigsen-utvalet endå tettare til den *blå-blå* regjeringa, og forsøker å skape ei polarisering mellom *oss* (humanistar, og andre som ikkje sympatiserer med dei blå-blå) og *dei*. Hernes har som heimel at opposisjonen (*oss*) ser verdien av humaniora sin posisjon i skulen, og såleis er representantar for dei som vil det *gode* og langsiktige for den norske skulen. Ludvigsen-utvalet blir derimot framstilt som historielaus og ugjennoמתent i sitt forsøk på å redefinere kva god skule og undervisning er, noko som blir kopla til 'nye' Høgre sine nyliberalistiske verdiar. Denne framstillinga er Hernes heller ikkje aleine om, ettersom me tidlegare har sett at Madsen (2018) òg koplar Ludvigsen-utvalet til nyliberalistiske verdiar i opplæringa.

5.3.6 Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?

Hernes meiner altså at Ludvigsen-utvalet si 'moderne' djupnelæringsforståing vil redusere innhaldet i dei humanistiske faga. Han hevdar faga vil bli reduserte i steget frå tradisjonelle læringssyn, med fokus på fagleg substans, til det nye som må inn i læreplanane for at skulen skal bli «relevant for framtida». Her siktar han til *dei sentrale byggesteinane* (NOU 2015: 8) som gjer elevane i stand til å fordjupe seg. Hernes sjølv viser til undervisning frå sin eigen skulegang som gav «...stadig nye biter som fant sin plass i et større mønster...», og konkluderer slik: «...– dybdelæring altså.». Hernes ser altså ut til å meine at (Ludvigsen sitt omgrep om) djupnelæring berre er eit nytt ord på noko den norske skulen har drive med i lang tid, og dermed er eit «moteord». Dette må sjåast i samanheng med det tilsynelatande nokså positive synet hans på overflatelæring, som han meiner blir framstilt karikert av Ludvigsen-utvalet. Slik sett er han i tråd med Donnison og Penn-Edwards (2012) si framstilling av overflatelæring som ein del av vegen fram mot djupare læring.

5.4 Ragnhild Laird Iversen: Problemet er at læreplanene har est ut altfor mye (10.08.18)

Ragnhild Laird Iversen arbeider som lærar-utdannar og stipendiat ved Universitetet i Sørøst-Noreg, og har under arbeidet med fagfornyninga vore medlem av Udir si kjerneelement-gruppe i KRLE-faget. Teksten til Iversen (vedlegg nr. 4) er eit direkte svar til Hernes (2018) sitt *Morgenbladet*-innlegg. Ho forsvarar her læreplangruppene si kutting av historisk stoff i fleire fag ved å argumentere for at læreplanane har vorte for omfangsrrike, og at stoff må kuttast vekk slik at ein sit igjen med det som er viktigast i kvart fag. Iversen tek utgangspunkt i det Hernes skriv om eigen skulegang for å samanlikne det å drive djupnelæring under Normalplanen av 1939, med det å drive djupnelæring under LK06.

5.4.1 Posisjonane i teksten

Iversen poengterer tidleg at ho på lik line med Hernes er humanist, men at ho ikkje blir med på den kampen som Hernes vil skape med utsegna «Humanister i det ganske land, foren eder!». Det er absolutt eit behov for å kutte i læreplanane, meiner Iversen, og ho grunnjev dette med at læreplanane i dag «...er for omfattende, og lærestoffet bør prioriteres.». Ho framstiller dermed sine egne argument som styrte av fornuft, medan Hernes blir framstilt som kjenslestyrt, noko som til dømes kjem fram i denne utsegna: «I din kommentar forteller du nostalgisk om hvordan din første lærer, Ragna Bergheim, koblet sammen skriving, regning, bibelfortellinger og historie.». Formuleringa «forteller [du] nostalgisk» skaper ein avstand mellom Iversen som samtidsorientert, og Hernes som fastlåst i eit forelda utdanningssystem. Iversen posisjonerer seg sjølv som den opplyste innanfor skule, noko som bidreg til å styrke hennar legitimitet for å delta i debatten om djupnelæring og om kor vidt dette er eit nytt eller gamalt fenomen. Dermed etablerer Iversen ein akse mellom seg sjølv og Hernes. På den eine enden er den rasjonelle Iversen som ser dei openberre argumenta for å endre læreplanane, og dermed er viljug til å kutte i det historiske fagstoffet for å legge til rette for djupnelæring på tvers av fag. På motsett ende av aksen finn me den nostalgiske Hernes, som vil konservere og halde fast ved så mykje historisk fagstoff som overhovudet råd er.

5.4.2 Gudmund Hernes er berre nostalgisk, og ser ikkje utfordringane ved dei overfylte læreplanane

Ved å kommentere delar av Hernes (2018) sin tekst prøver Iversen å nyansere Hernes si oppfatning av djupnelæring. Ho får fram kor mykje lettare det kan ha vore å drive djupnelæring under til dømes Normalplanen av 1939, som var gjeldande læreplan då Hernes gjekk i skulen, ved å hevde at «Det kan faktisk godt hende mye var bedre før.». Ho hevdar såleis at denne læreplanen er «...interessant lesning i et dybdelæringsperspektiv.». Dette grunnjev ho mellom anna med at læreplanen «...oppfordret til å jobbe helhetlig.». Slik dreg ho parallellar til den moderne oppfatning av djupnelæring, noko som bidreg til å avfeie djupnelæring som eit særeige fenomen for vår samtid. Iversen poengterer at lærarinna til Hernes «...tilrettela for dybdelæring i praksis gjennom å fokusere på det viktigste læringsstoffet gjennom en rekke ulike tilnærminger.». Ho undrar seg såleis om dette er mogleg med dagens læreplanar, men konkluderer med at «Svaret er åpenbart nei.». Dette grunnjev ho med at ein hadde færre fag å halde seg til under Normalplanen av 1939, og at «...dagens beger [renner] over for både elever og lærere. Forskjellene i planverket du ble undervist etter, og hva dagens barn møter er slående.». Ho understrekar såleis at ein ikkje kan samanlikne læreplanar og undervisning frå 1950-talet med læreplanar og undervisning i dagens skule. Samstundes gjev ho lesarane eit inntrykk av at Hernes ikkje er tilstrekkeleg opplyst om kva utfordringar dagens lærarar står overfor når det gjeld stofftrensel i dei gjeldande læreplanane. Påstanden om at Hernes

er nostalgikar blir understreka av utsegner som òg dreg Hernes sin skulehistoriske kunnskap i tvil: «Fortiden er ikke alltid som vi tror den var, og samtiden er ikke helt som den burde være.».

Iversen er negativ til Hernes (2018) si framstilling av at humanistiske fag 'amputerast' frå læreplanane. Dette gjer ho ved å kritisere Hernes sin kamp-parole, «Humanister i det ganske land, foren eder!». Iversen skriv: «Jeg er riktignok humanist, men jeg ser behovet for at læreplanene kuttes, og jeg vet det innebærer vanskelige valg. Det betyr ikke at jeg mener humaniora bør dø, eller at historie ikke er viktig.».

Det som i Hernes sin tekst vart karakterisert som ei 'amputering' av humanistiske fag har Iversen gjort eit poeng ut av ved å bruke ordet 'død'. I kraft av denne språklege forsterkinga får ho Hernes sitt utsegn til å stå fram som ei overdriving, og ho framstiller Hernes sjølv som ein som gjer eit stort nummer ut av det heile. Iversen presiserer at kutt i læreplanane inneber vanskelege val, men at ho sjølv (som humanist) ser dette behovet. Dermed får ho framstilt seg sjølv som den rasjonelle som tek ansvar og gjennomfører desse vanskelege vala, og poengterer at ein kan kutte i det historiske innhaldet i læreplanane utan å ynske at humaniora skal 'døy'. Iversen forsøker så å vri fokuset over på dagens læreplanutfordringar: «Vi kan ikke gå tilbake til skolen slik den en gang var – eller var ment å være.».

Dermed får ho understreka motsetninga mellom fornuftsbasert revisjon og nostalgisk vern.

5.4.3 Læreplanane må endrast for å legge til rette for djupnelæring, igjen

«Du kan ha rett i at dybdelæring er 'gammel vin på ny flaske'.».

Med denne setninga gir Iversen Hernes delvis rett i at djupnelæring er synonymt med den tradisjonelle undervisninga som, ifølgje Hernes (2018), «...stadig [gav] nye biter som fant sin plass i et større mønster – dybdelæring altså.».

Denne innrømminga fungerer som ei avleiing frå diskusjonen om sjølv djupnelæringsomgrepet, og bidreg til å legge lokk på debatten om korleis ein skal forstå djupnelæring, for som ho skriv: «Det er ikke så viktig om konseptet dybdelæring er gammel eller ny vin. Kanskje holder det å enes om at vinen er god?». Dermed kan Iversen få retta fokuset over på innhaldet i dei nye læreplanane. Ho understrekar dette med at «Vi må definere hva det er aller viktigst at alle lærer.».

Med formuleringa «aller viktigst» får ho fram at dagens læreplanar er fylte opp med overflødig stoff. Dette «aller viktigste» kallar Iversen for «...kunnskapens tran. Den alle bør ha.».

Biletet «tran» gjev lesaren ein ide om at læreplanane må kuttast ned til å innehalde meir av det som er fornuftig at alle får i seg – det som gjer oss robuste og sterke. For som Iversen skriv: «Problemet er ikke at dagens planer skal kuttes, problemet er at de har est ut altfor mye.».

Dermed får Iversen poengtert at dersom ein skal få til djupnelæring, slik som Hernes peikar på at han fekk i sin skulegang, må ein kutte innhaldet i læreplanane til berre det viktigaste står att. Det inneber kutt, jamvel i dei humanistiske faga.

5.4.4 Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?

Iversen seier altså at ho er samd med Hernes om at djupnelæring er å sjå fag i samanheng, og om at djupnelæring i stor grad handlar om det som Hernes framstiller som god undervisning. Men, derifrå skil Hernes og Iversen lag. For, der Hernes vil ta vare på fagstoff, vil Iversen kutte og reformere. Som medlem av læreplangruppa i KRLE ligg det sjølvstilt i hennar mandat å skulle gjere nettopp dette. Slik sett er Iversen sitt djupnelæringsomgrep meir i tråd med Ludvigsen-utvalet sine tilrådingar, nemleg at stofftrengsla i læreplanane må reduserast for å legge til rette for djupnelæring (NOU 2014: 7). Dermed kan det verke som om Iversen ser på debatten om kva djupnelæring djupast sett er som ei avsporing frå det som eigentleg burde få plass i samfunnsdebatten – nemleg kva som skal vere det nye og avgrensa innhaldet i dei reviderte læreplanane.

Iversen peikar på korleis lærarinna til Hernes la til rette for djupnelæring i praksis ved å fokusere på det viktigaste stoffet gjennom ei rekke ulike tilnærmingar, men skriv at «Da du gikk på barneskolen var fagene færre og i mange tilfeller mindre omfattende.». Dermed får Iversen legitimert at djupnelæring var enklare i Hernes sin skuletid, men at omfanget på fag og stoff i dagens skule gjer dette vanskeleg. Dette nyttar ho til å argumentere for at fokus på det viktigaste i faget, «kunnskapens tran», er nøkkelen til djupnelæring i dei nye læreplanane. Iversen refererer truleg til det som i NOU 2015: 8 (2015) blir presentert som *fagets sentrale byggesteinar*. Det å fokusere på det viktigaste i faget finn me i fleire forskingsarbeid om djupnelæring, til dømes av Entwistle og Peterson (2004), som hevdar at dei som har ei djupnetilnærming til stoff nyttar seg av underliggende mønster og prinsipp i faga for å fordjupe seg. Dessutan viser Ramsden (1981) sine studiar at nokre studentar evnar å finne det som er av betydning for å lukkast i faget. Denne tilnærminga går under omgrepet *strategisk tilnærming*, og ber med seg element frå både djupne- og overflatetilnærminga.

5.5 Frantz Terje Gregersen: «Nyordet» dybdelæring (17.08.18)

Frantz T. Gregersen er universitetslektor ved Institutt for Lærerutdanning på NTNU, og seniorrådgjevar i Stiftelsen IMTEC (International Movement Towards Educational Change). Gregersen har omsett Fullan et al. (2018) si bok *Dybdelæring* til norsk. Han skriv eit direkte svar (vedlegg nr. 5) til Hernes (2018) sin tidlegare tekst i *Morgenbladet*, der han legg fram ei forståing av djupnelæring basert på denne boka. Gregersen tek djupnelæring i forsvar og forklarar korleis omgrepet ikkje er nokon trussel mot humaniora, men at omgrepet som «nyord» må arbeidast med slik at ein får ei sams omgrepsforståing hjå pedagogar og myndigheiter. Gregersen peikar på kor viktig det er at lærarane tek innover seg rekkevidda av dei nye læreplanane, og at omgrepet blir utnytta til det fulle.

5.5.1 Posisjonane i teksten

Posisjonane i teksten er representerte med Gregersen på den eine sida og Hernes på den andre. Gregersen forsvarer boka til Fullan et al. (2018), og hevdar at det trengst eit fornya læringsomgrep og

eit tidsriktig læringssyn som er i tråd med dei krav og forventingar det 21. hundreår stiller til kompetanse. Dermed blir Gregersen sin posisjon, ved at han stør seg på Fullan, eit forsvar for det han kallar modernisering av læringsinstitusjonane med mål om å drive ein skule til det beste for barn, samfunn, verda og menneska. Gregersen karakteriserer Fullan som ein av dei fremste eksponentane for djupnelæring, og hevdar at hans bruk av djupnelæringsomgrepet «...står i en rikere pedagogisk tradisjon enn hva Hernes hevder.». Ved å vektlegge at Fullan står for ein 'rikare pedagogisk tradisjon' enn Hernes underbygger Gregersen framstillinga av Hernes som ein som trur at djupnelæring vil øydeleggje humaniora. Hernes blir dermed kritisert for å ha ei snever omgrepsforståing, og framstilt som ein representant for den tradisjonelle skulen som ifølgje Gregersen ikkje er god nok for framtidens samfunn.

Gregersen etterspør ei sams omgrepsforståing hjå pedagogar og myndigheiter, her forstått som Ludvigsen-utvalet. Han hevdar implisitt at Ludvigsen-utvalet ikkje har vore tydelege nok om kva omgrepet skal innehalde. Dermed får me ein tredje posisjon i denne teksten og såleis ei akse mellom både Gregersen og Hernes, samt ei akse mellom Gregersen og Ludvigsen-utvalet.

5.5.2 Fullan sitt djupnelæringsomgrep er ikkje eit angrep på humaniora – tvert om!
«Dybdelæring kan, som Hernes skriver, bli oppfattet som en forenklet motsetning til overflatelæring. At det er et angrep på humaniora, derimot, finnes det neppe belegg for å hevde.». Med denne fråsegna refererer Gregersen til Hernes (2018) sin kronikkttittel Humanister i det ganske land, foren eder!, der han skriv at innhaldet i dei humanistiske faga blir «amputert» på grunn av djupnelæring, og at djupnelæring dermed må sjåast på som eit angrep på humaniora. Gregersen hevdar på si side at «En fullansk tilnærming til begrepet vil være et forsvar for alt Hernes uttrykker en frykt for.». Han argumenterer dermed for at Fullan sitt djupnelæringsomgrep er noko Hernes burde applaudere, og at det vil fremje det faglege innhaldet som Hernes er redd skal forsvinne med dei nye læreplanane. Gregersen forsøker så å overtude Hernes om at ei fullansk djupnelæringstilnærming tek både faga og elevane på alvor ved å skrive at «Fullan gjør sitt ytterste for å koble samfunnets behov for kompetanse i fremtidens samfunn, med den enkelte elevs behov og interesser.». Dette argumenterer han vidare for slik: «I dette møtet ligger et potent (dybde-)læringsbegrep som har elevens og menneskehetens beste som både utgangspunkt og mål.». Ved å argumentere for at både elevane og menneska sitt beste er målet, og sidan humanistiske fag er vitenskapar om menneskekultur og menneska, har han dermed fått fram eit poeng om at Hernes må sjå på Fullan og hans djupnelæringsomgrep som ein alliert, meir enn ein fiende.

5.5.3 Dagens skule er ikkje helsebringande for elevane, men Fullan si «dybdelæring» er helsekost!

Om djupnelæring skriv Gregersen at «Det er uforenlig med hodeløse vurderingsregimer og angstskapende testkulturer.». Dermed skildrar han, på ein indirekte måte, den eksisterande skulen med negative eigenskapar. Ved å peike på vurdering og testing blir eg medviten likskapar mellom Gregersen og Thorvaldsen (2018) sin tekst, då han òg gjorde eit poeng av at LK06 var ein reaksjon på tidlegare låge resultat i internasjonale testar. Thorvaldsen hevda dette har ført til at skulen er blitt meir mål- og resultatstyrt, noko Gregersen uttrykkjer endå sterkare med å kalle skulen for «hodeløse vurderingsregimer». Slik får han skulen til å stå fram som ein streng og kontrollerande institusjon, utan eit gjennomtenkt forhold til testing. Med språkbilete som «hodeløs» og «angstskapende», spelar han på kjenslene til lesaren, og knyter dette saman med meir fornuftsappellerande heimel om at overdriven testing ikkje er sunt for den psykiske helsa til elevane. Slik fremjar han, implisitt, ein påstand om at dagens skule ikkje er helsebringande.

Gregersen argumenterer altså for at den tradisjonelle skulen ikkje er sunn for elevane si mentale helse og dermed må endrast, gjerne i ei 'fullanistisk' retning. Dette gjer han ved å trekkje fram kva djupnelæring er og kva vilkår det treng. Han skisserer så korleis ei ideell opplæring ser ut, og får indirekte fram at dagens skule er den rake motsatsen av dette. Argumenta er fleire. For det fyrste hevdar Gregersen at «Dybdelæring forutsetter at elevenes behov og interesser blir tatt på alvor i faglig og tverrfaglig arbeid.». Vidare skriv han at «Dypere læring krever at de får arbeide med det de oppfatter som meningsfylte, virkelige problemer av lokal og global art.». Til sist hevdar Gregersen at «De trenger å oppleve tilhørighet i klassen, på skolen, i lokalsamfunnet og globalt». Verbruken, som peikar mot framtid («blir», «får»), eller uoppfylte behov («trenger»), får fram ei oppfatning om at dagens skule verken er meningsfylt eller interessant for elevane, og at skulen bidreg til at elevane verken kjenner tilhørslse i klassa, skulen, lokalsamfunnet eller verda. Ved å poengtere kva elevane treng teiknar Gregersen dermed eit dystert bilete av korleis den institusjonaliserte læringsarenaen ser ut i dag. Ettersom han tidlegare i teksten hevda at Fullan er ein av dei «...fremste eksponentene for dybdelæring i internasjonal skoleforskning...», tolkar eg han som at han vil fremja Fullan sine perspektiv på djupnelæring som best eigna for å skape ei adekvat opplæring til elevane.

5.5.4 Djupneopplæringsomgrepet treng ei rik omgrepsavklaring i tråd med Fullan sin litteratur

Gregersen skriv at «Et flertydig, uavklart læringsbegrep kan ikke overlates til seg selv som en form for selvoppfyllende overskrift.». Dette er såleis ein påstand om at djupnelæringsomgrepet har eit fleirtydig innhald, og at det så langt i debatten er uavklart kva omgrepet tyder. I samband med dette nemner han at «Det er derfor viktig at vi gjør oss kjent med erfaringene andre har gjort seg med dybdelæring, og foreliggende empiri på området.». Dette kan tolkast som at Gregersen ikkje har tru

på at lærarane utan vidare skal byrje med djupnelæring – til det er omgrepet for uavklart. Som ei følge av Gregersen sitt gjennomgåande forsvar av Fullan, les eg dette som at empirien og erfaringane som skal hjelpe oss med avklaringane *helst bør* vere i tråd med Fullan sin litteratur. Til dømes skriv Gregersen at «Dette krev felles begrepsforståelse hos myndigheter og pedagoger. Bare slik kan nyord finne sin plass i fag- og profesjonsterminologien, og slå gjennom som ny og tidsriktig praksis.» Den tidsriktige praksisen forstår eg som den 'fullanske' djupnelæringa. I forlenginga av dette meiner Gregersen nemleg at «Hvis en reduksjonistisk forståelse får fotfeste og materialiserer seg i skolen, risikerer vi at vyene i revidert læreplan ikke realiseres, og at dybdelæring blir en floskel, snarere enn fruktbar pedagogikk.» Kva som går under «reduksjonistiske forståelse» vil vere *relativt*, avhengig av kva ein oppfattar som 'fullverdig' forståing. Dersom Fullan si omgrepsforståing blir sett som standarden, vil fleire av tilnærmingane til djupnelæring vere «reduksjonistiske», til samanlikning. Når han skriv at det krev ei sams forståing hjå både myndigheter og pedagogar, der «myndigheter» kan tolkast som Ludvigsen-utvalet, får han nok ein gong poengtert at den foreløpige omgrepsforståinga sprikar, noko Ludvigsen-utvalet må rydde opp i. Gregersen fryktar at dersom omgrepsforståinga ikkje blir rydda opp i vil djupnelæring berre bli ein «floskel». Eg tolkar denne frykta òg som ei frykt for at Hernes likevel skal få rett når han (Hernes) kallar djupnelæring for eit «moteord» (Hernes, 2018). Ei «reduksjonistisk forståelse» kan slik sett koplast til Hernes si 'snevre' forståing av omgrepet. Gregersen hevdar då at dersom denne forståinga blir den etablerte hjå profesjonen vil ein ikkje få dreidd skulen inn mot ein «tidsriktig praksis».

Det er nok likevel med ein ironisk distanse at Gregersen kallar djupnelæring for eit 'nyord', då han allereie i tittelen på innlegget nytta gåseauge om «'nyordet' dybdelæring», som for å markere at det allereie er eit etablert omgrep fylt med mening – nemleg Fullan si mening.

5.5.5 Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?

Der fleire av debattinnlegga i *Morgenbladet* (Hernes, 2018; Thorvaldsen, 2018) tek føre seg korleis innføringa av djupnelæring går på kostnad av det faglege innhaldet i læreplanane, tek Gregersen føre seg korleis skulen treng djupnelæring for i det heile å halde fram med å vere relevant som utdanningsinstitusjon. Han meiner altså at ei endring av skulen må til, fordi «Elevene våre trenger å oppleve at institusjonalisert læring – i skole og barnehage – er meningsfylt, interessant og aktuelt for dem i hverdagen.» Gregersen latar dermed til å forstå ei innføring av djupnelæring som ei fornying av skulen si undervising- og organiseringsform. Han er slik sett i tråd med tankane til Befring (2015, s. 163-164), og delar av tankegodset som ligg til grunn for NOU 2014: 7 (2014), om at det tradisjonelle skulekonseptet må vike dersom ein skal få til ein kvalitetsskule som førebur elevane for det 21. hundreår. Sidan Gregersen stadig refererer til Fullan et al. (2018) si bok, og i kraft av å vere den

norske omsetjaren av boka, skaper han eit inntrykk av at Fullan si tilnærming til djupnelæring er ei adekvat og etablert tyding av omgrepet, og dermed den tydinga den norske skulen bør lene seg på.

Som tidlegare nemnt hevdar Gregersen at «Dybdelæring kan, som Hernes skriver, bli oppfattet som en forenklet motsetning til overflatelæring.». Ved å poengtere at djupnelæring *kan* oppfattast slik, får han implisitt sagt at djupnelæring er noko meir enn 'berre' ei forenkla motsetning. Han held vidare fram med at «Dybdelæring er det motsatte av å tenke stykkevis og delt.». Dermed set han eit likskapsteikn mellom overflatelæring og dekontekstualisering av fagstoff. Djupnelæring blir derimot å sjå fagstoff i ein relevant kontekst, der den relevante konteksten kan lesast som det å få «...arbeide med det de oppfatter som meningsfylte, virkelige problemer av lokal og global art.». Me finn dermed likskapar mellom tenkinga til Gregersen og John Dewey, ettersom Dewey òg kritiserte skulen for å vere ein institusjon som i stor grad serverer elevane *dekontekstualisert* læring (Dysthe, 2001b). Denne likskapen finn me òg hjå Entwistle og Tait (1990) og Entwistle og Peterson (2004), som nemner at overflatelæring er læring der elevane ser på fagstoffet som oppstykk, avgrensa deler, medan djupnelæring er å sjå på fagstoffet som del av ein større heilskap.

5.6 Kjell Lars Berge: Hvordan vurdere dybdelæring? (14.12.18)

Kjell Lars Berge er språkforskar og professor i tekstvitenskap ved Universitetet i Oslo. Han har mellom anna vore delaktig i utviklinga av dei nasjonale prøvene i skrivning, samt vore med i arbeidet for å få skrivning inn som ein av dei grunnleggande dugleikane i LK06. I teksten (vedlegg nr. 6) hevdar han at heile arbeidet med dei nye læreplanane i størst grad er forankra hjå akademikarar og ministrar, og at dette arbeidet er forgjeves om det ikkje òg blir gjort ei grundig revidering av vurderingssystemet knytt til dei nye læreplanane. Han stiller seg difor undrande til kvifor Ludvigsen-utvalet ikkje har vist vilje til å ville reformere det eksisterande vurderingssystemet, eller i det minste gitt praksisfeltet informasjon om korleis ein skal forstå vurdering av djupnelæring. Dette meiner han til dømes Sten Ludvigsen kunne gjort i tekstane han har skrive i *Bedre skole* og *Morgenbladet*.

5.6.1 Posisjonane i teksten

Posisjonane i teksten er i hovudsak Berge og Sten Ludvigsen. Berge framstiller seg sjølv som ei røyst for lærarprofesjonen, som ein motpol til professorar og ministrar rundt om som, i motsetnad til Berge sjølv, ikkje har forståing for dei utfordringane lærarane står ovanfor. Dermed kan posisjonane i teksten framstillast slik: Berge er skeptisk til haldbarheita i det nye omgrepet djupnelæring, dersom det ikkje blir gjort greie for korleis ein skal vurdere kunnskap i djupna. Ludvigsen er derimot forkjempar for omgrepet djupnelæring 'i seg sjølv', men ignorant overfor praktkarane sin trong etter å vite korleis faktisk djupnelæring skal vurderast.

Det blir dessutan nemnt fleire andre personar i teksten, både direkte med namn eller indirekte gjennom titlar. Desse kan summerast opp i éin posisjon som eg vil kalle akademikar-politikar-eliten. Berge presenterer dei med ei utilfredsstillande omgrepsforståing og liten kjennskap til praksisfeltet.

5.6.2 Det er ikkje samsvar mellom akademikar-politikarane sine visjonar og praksisfeltet sine forventingar

Berge hevdar at «Ordskiftet er i liten grad preget av at lærere eller skoleledere setter dagsorden.». Ved å bruke det i denne samanhengen negativt ladde uttrykket «i liten grad», formidlar han ei bekymring for at det offentlege ordskiftet kring fagfornyinga manglar lærarstemmene, og peikar på at det heller er den akademiske og politiske eliten som styrer ordskiftet: «Det gjør gjerne professorer og tidligere utdanningsministere, som nå ser sitt snitt til å ta en debatt om det såkalte Kunnskapsløftets grunnleggende trekk.». Når Berge nyttar uttrykket «se sitt snitt», skaper han eit inntrykk av at professorane og utdanningsministrane (akademikar-politikar-eliten) no utnyttar ein moglegheit til å trekkje fram det dei ser på som veikskarar ved LK06. Dette for å påverke læreplanane i det dei meiner er 'rett' retning ut frå skulepolitisk ideologi eller forskarbakgrunn. I den samanhengen nemner han at «...mange utspill bærer preg av liten forståelse for hvilke utfordringer lærere står overfor når de skal invitere elever inn i fagenes kunnskapstradisjoner og arbeidsmåter.». Ved å fyrst referere til «tidligere utdanningsministere» peikar han indirekte på Gudmund Hernes og hans innspel i *Morgenbladet*-debatten. Ved å uttrykke at «mange utspill bærer preg av liten forståelse» får me òg eit inntrykk av at det er fleire av dei som ytra seg som ikkje har innsikt, eller er tilstrekkeleg opplyst om kva djupnelæring er og kva konsekvensar det får i skulen. Ved å argumentere for at det i størst grad er akademikarar og ministrarar som styrer ordskiftet kring fagfornyinga etablerer Berge ein avstand mellom det som blir diskutert av akademikarane, og det som praksisfeltet ser på som viktig. Berge insisterer på at praksisfeltet og akademikarane har ulike syn på kva som skal til for å kunne arbeide i djupna med dei nye læreplanane, noko me òg ser i følgjande utsegn: «Leter vi etter ytringer om fagfornyelsen fra skolens folk, er gjerne tonen en annen.». Slik blir Hernes ein representant for akademikar-politikar-eliten, medan Berge utnemner seg sjølv som ei røyst for lærarane. Likevel, og kanskje paradoksalt, viser Berge fleire gonger til andre professorar og renommerte forskarar i teksten sin, noko som gjer at jamvel hans tekst kan tolkast som å rette seg meir mot akademia, enn mot praksisfeltet.

5.6.3 Fagfornyinga og djupnelæring blir ein flopp om ein ikkje fornyar vurderingssystemet

Berge hevdar at fagfornyinga mest truleg blir endå ein reform som ikkje får nokon effekt i skulen. Dette grunnjev han med fleire argument. For det fyrste: «Fagfornyelsen vil være forgjeves arbeid om ikke også vurderingssystemet blir tilrettelagt slik at 'dybdelæring' ikke reduseres til å bli et 'buzzword' med uklar bruksbetydning.». Slik får han presisert to ting: nemleg at ein må fornye

vurderingssystemet, og at djupnelæring i utgangspunktet er eit moteord. Slik sett er Berge samd med Gregersen (2018) om at djupnelæring *kan* bli ein «floskel» dersom det ikkje blir gjort ei sams avklaring av omgrepet som får festa seg i profesjonsterminologien. I lys av den fyrste påstanden kan dette forståast slik: Dersom ikkje vurderingsmetodane blir endra til å måle djupn vil heller ikkje lærarane undervise i djupna, og revisjonen av læreplanen vil då vere bortkasta.

For det andre viser Berge til artikkelen til Ø. Gilje et al. (2018), *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*, som han hevdar må sjåast på som «...autoritativ, og derfor kvalifiserende, for hvordan begrepet 'dybdelæring' skal forstås.». Berge gjer eit poeng ut av at denne artikkelen, trass i at han er retta mot praksisfeltet, ikkje nemner korleis ein skal vurdere djupn i læring med eit einaste ord: «Fraværet av det praktiske, de kritiske kompetansene for læring og vurdering i artikkelen som skal forklare hva dybdelæring dypest sett er, gjør at mange er blitt pessimistiske når det gjelder læreplanrevisjonens kvalitet og mulige påvirkningskraft.». I utsegna legg han vekt på at det er «mange» som er blitt «pessimistiske» til fagfornyninga, og skaper med dette ei mistillit til arbeidet som Sten Ludvigsen og utvalet hans har lagt ned. Mellom anna argumenterer han for at LK06, med sine grunnleggande dugleikar og vurdering for læring, fungerte læringsstøttande for elevar og lærarar, medan det i fagfornyninga ikkje er lagt fram kva som skal vere (djupne)læringsstøttande, eller korleis ein skal vurdere djupna i kunnskapen.

Når det kjem til dei eksisterande vurderingsmetodane i skulen hevdar Berge at «Vurderingssystemet er kaotisk og modent for skraphaugen, spesielt gjelder det eksamen, som har sine røtter i latinskolen forberedende prøver til universitetet.». Å peike på den høge alderen til vurderingsforma eksamen fungerer som eit argument for at ho er utdatert, for latinskulen sine førebuande prøver er neppe i tråd med verken kunnskapssynet eller læringssynet som ligg til grunn for fagfornyninga. Ettersom djupnelæring ikkje blir kopla til vurdering for læring, noko som blir sett på som ein grunnpilar i Kunnskapsløftet, bidreg «...Sten Ludvigsen til å skape forvirring omkring hva dybdelæring faktisk vil innebære når den reviderte læreplanen tas i bruk.». Dette gir Berge ytterlegare grunnlag for å hevde at djupnelæring nettopp kan bli eit «buzzword».

5.6.4 Ludvigsen-utvalet gjer det lett vint ved å overlata vurderingsproblematikken til praksisfeltet

Berge hevdar at Ludvigsen ved fleire høve har hatt anledning til å forklare korleis læreplanane skal verke djupnelæringsstøttande, men at han har ei «...utydelig(e) stemme når det gjelder vurdering...». Slik får Berge Ludvigsen til å verke unnvikande og usikker når det kjem til vurdering, noko som bidreg til å svekke inntrykket lesaren har av han, og dermed hans etos. Når Berge får det til å verke som Ludvigsen ikkje har tenkt på vurdering i fagfornyninga, legg han dessutan til rette for å stille spørsmål kring kva andre pedagogiske konsekvensar som ikkje er tekne høgde for. Som Berge skriv er det trass

alt Sten Ludvigsen som er den «...toneangivende arkitekten bak fagfornyelsen.». Han legg dermed ei endå større forventning over på Ludvigsen. Ved å kalle Ludvigsen for ein «toneangivande arkitekt» skaper Berge eit inntrykk av at Ludvigsen har kreative tankar som tek seg bra ut på papiret, men utan kjennskap til tilhøva rundt om på skulene, noko som gjer at det er lærarane som må tilpasse skissene til røynda. Av Hernes (2018) blir Ludvigsen skildra som ein 'nykonstruktør', som òg kan forståast som ein som teiknar og konstruerer, men som ikkje er med å utføre 'bygginga'. Desse skildringane bidreg til å framstille Sten Ludvigsen som einseitig fokusert på det teoretiske, utan å involverer seg i korleis lærarane skal løyse dei praktiske utfordringane – som til dømes vurdering.

5.6.5 Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?

Berge gir ein definisjon av djupnelæring som det at elevane skal få «...tid og muligheter til å utvikle en dypere forståelse av, innsikt i, og evne til å kunne ta i bruk den kunnskapen de tilegner seg gjennom undervisningen på skolen i skriftlige og muntlige fag, gjennom kunnskapsforankrede tekster og ytringer.». Han hevdar at dei grunnleggande dugleikane (lese, skrive, rekne, uttrykkje seg munnleg, digitale dugleikar) er vilkår for å kunne drive djupnelæring. Oppfatninga hans er altså at å byggje dugleikane på tvers av fag vil kunne bidra til ei djupare forståing av fagstoff. Dermed legg han til grunn ei forståing som ikkje er så ulik Ludvigsen-utvalet sin definisjon (NOU 2014: 7, s. 35).

Berge og Ludvigsen har mange like tankar kring djupnelæring, men skilnaden ligg i om ein tek høgde for vurdering av djupnelæring eller ikkje. Slik sett er Ludvigsen òg ein del av akademikar-politikar-eliten, som Berge tykkjer har ei utilfredsstillande omgrepsforståing sidan dei ikkje femner konsekvensane for praksisfeltet. Berge derimot, argumenterer for ei omgrepsforståing som må sjå undervisning og vurdering i ein heilskap, med den konsekvensen at dersom ein ikkje endrar vurderingsforma vil heller ikkje lærarane endre undervisninga si.

Berge etterspør ei endring av eksamen og vurderingssystema slik at dei «...støtte[r] opp under læreplanens læringstenkning, slik at forståelse og kunnskap blir kjernen i arbeidet i klasserommet, i motsetning til overfladisk pugging motivert og stimulert av heseblesende eksamens- og prøveforberedelser.». Her er Berge i tråd med forskinga til Yew et al. (2016) som seier at dei pedagogiske vala læraren gjer, til dømes om korleis kunnskapen skal vurderast, vil vere leiande for om elevane går i djupna. Berge er tydeleg på at forståing og kunnskap må vere kjernen i klasseromarbeidet i staden for pugging. Dette tek oss heilt attende til Marton og Säljö (1976) sitt arbeid, som gjorde greie for at kvalitative skilnader i det faglege utbyttet er avhengig av om kor vidt elevane går inn i materien for å *reprodusere* eller for å *forstå* og dra slutningar. Dette er òg i tråd med Biggs (1996) si forskning som seier at undervisning må gjerast slik at den utfordrar eleven til å nytte kunnskapen på eit djupare nivå.

5.7 Sten Ludvigsen: Norsk skole er på rett vei (21.12.18)

Sten Ludvigsen er pedagogikkforskar og professor ved Institutt for pedagogikk ved UiO, samt dekan ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Han var leiar for programstyret som evaluerte Kunnskapsløftet, samt leiar for det såkalla «Ludvigsen-utvalet». Teksten til Ludvigsen (vedlegg nr. 7) er eit svar på Berge (2018) sitt innlegg, *Hvordan vurdere dybdelæring?* der behovet for ein debatt kring vurderingsformene i opplæringa blir etterlyst. Ludvigsen viser til eit nedsett utval som allereie har fått mandat til å greie ut vurderingssidene ved fagfornyninga. Han argumenterer for at fagfornyninga er meir snakk om ei *justering* av heile kursen til skulen- enn ei *endring*, og at målet er at elevane skal bli robuste og kompetente samfunnsborgarar.

5.7.1 Posisjonane i teksten

Posisjonane kjem eksplisitt fram som Ludvigsen og Berge. Ludvigsen viser altså til Berge (2018) sin tekst i *Morgenbladet*, og seier seg delvis usamd i fleire av utsegnene hans. Som me har sett, er Berge skeptisk til om fagfornyninga i det heile vil ha ein endringseffekt i skulen om ein ikkje endrar vurderingsformene til å vere djupnelæringsstøttande. Dette meiner han er Ludvigsen si oppgåve å klarere. Ludvigsen sjølv er samd i at vurderinga i skulen må endrast, men poengterer at dette ikkje var ein del av hans (og utvalet sitt) mandat. Slik sett er dei samd i at vurderingsformene må endrast, men der Berge gjerne hadde sett at dette var blitt gjort saman med fagfornyninga, hevdar Ludvigsen sjølv at dette må gjerast av andre ekspertar på området.

5.7.2 Vurdering av djupne er ikkje Ludvigsen-utvalet si oppgåve, men det forstår «selvsagt» ikkje Berge

Gjennom teksten byggjer Ludvigsen opp ei framstilling av Berge som ivrig etter å få reformert vurderingssystemet i same andedrag som faga, medan han framstiller seg sjølv som atterhalden og med større innsikt om kvifor dette ikkje lar seg gjere. Denne framstillinga kan me finne fleire døme på: «Berge mener at vurderingen i skolen må endres for å lykkes med fagfornyelsen. Dette er vi helt enige om. Men, vi må samtidig forholde oss til grunnlaget for den fagfornyelsen vi nå arbeider med.». Her får Ludvigsen vist at han anerkjenner Berge sine synspunkt, *men* at Berge truleg ikkje har nok innsikt i 'grunnlaget for fagfornyninga' til at han kan ha fullstendig rett. Når Ludvigsen òg minner Berge på at «Men, vi må samtidig forholde oss til...», prøver han å vise at han er meir nyansert og kjenner til fleire tilhøve som er viktige i denne saka enn Berge. Han står seg dermed på sin etos og posisjon i kraft av å vere leiaren av Ludvigsen-utvalet.

Me ser fleire gonger at Ludvigsen i utgangspunktet seier han er samd med Berge sine utsegner, men at han likevel får fram at han sjølv veit betre: «Som Berge mener jeg at sammenhengen mellom læring i skolen og vurdering selvsagt er svært viktig.». Ordet «selvsagt» signaliserer at Ludvigsen sjølv

allereie kjenner til dette, og at Berge dermed ikkje gjev ny kunnskap, verken til Ludvigsen eller lesaren. Denne retoriske teknikken nyttar Ludvigsen òg her:

Berge må selvfølgelig få mene at vi høsten 2018 burde skrevet en annen artikkel, som utdypet relasjonen mellom dybdelæring og vurdering i skolen. Den artikkelen skriver vi gjerne, men altså som en oppfølging fordi vi hadde en annen intensjon med artikkelen i Bedre skole. (Ludvigsen, 2018)

I og med bruken av ordet «selvfølgelig» får Ludvigsen nok ein gong stilt seg i ein ekspert-posisjon. Når Ludvigsen òg nemner at han gjerne vil skrive ein artikkel om det Berge etterspør, oppfattar eg det som at Ludvigsen hevar seg *over* Berge. Det står fram som om det ikkje er noko 'problem' for Ludvigsen å skrive ein slik artikkel, men at det trass alt ikkje er *det* som bør stå i fokus akkurat no. Kva som eigentleg er jobben til Ludvigsen legg han fram slik: «Vårt mandat i utredningene omhandlet fornyelsen av fagene, og ikke alle strukturelle forhold som påvirker arbeidet med fagene i skolen.». Såleis får Ludvigsen understreka at vurdering strengt tatt ikkje låg på hans bord. Samstundes skriv han at «Det er likevel både legitimt og konstruktivt at Berge mener at utvalget burde ha drøftet vurderingsformer mer utdypende enn det utredningene gjorde.». Ved å anerkjenne Berge sine innspel som 'legitime' og 'konstruktive', utan å nemne om han tek innspela til etterretning, får han dermed vist at det er han som legg premissane, ikkje Berge.

5.7.3 For vurderingsforma må avgjerast av ekspertar, så ha tolmod!

Ludvigsen forsvarar arbeidet sitt ved å forklare korleis vurdering er overlate til andre: «I NOU-en fra 2015 var et av forslagene at regjeringen burde sette ned et ekspertutvalg for [å] analysere og komme med forslag om summativ vurdering (...) Regjeringen har brukt lang tid på å ta denne beslutningen, men nå er arbeidet i gang, hvilket er veldig positivt». Dette kan oppfattast som ei semje med Berge, for å få han og lesarane til å forstå at Ludvigsen òg gjerne ville hatt fortgang i dette. Samstundes får han fram at utvalet hans sjølv sagt har tenkt på vurdering. Når Ludvigsen brukar nemninga «ekspertutvalg», gjer han eit poeng av at dette ikkje er arbeid for kven som helst, noko som legitimerer at arbeidet vil ta tid. Ludvigsen gjentek poenget ytterlegare når han skriv at «Utvalget er bredt sammensatt med aktører fra en rekke fagområder og har den nødvendige ekspertise til å fornye hvordan vi vurderer og måler elevenes kompetanse.». Ved å presisere at utvalet er «ekspertar» på vurdering får han derimot Berge til å stå fram som det motsette; som ein lettvektar i vurderingsdebatten.

5.7.4 Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?

Ludvigsen uttaler at han har eit optimistisk syn på både fagfornyninga og djupnelæring, som eit svar på mellom anna Berge sine negative utsegner om vurdering og djupnelæring. Han hevdar at den norske skulen er på rett veg, og at meir djupnekunnskap kan vere med å «...forsterke denne retningen og justere den slik at elevene kan mestre sin fremtid i studier, yrker og som

samfunnsborgere. Da må de ha mer dybdekunnskap i fagene og i tverrfaglige områder.» Ludvigsen hevdar såleis at det er eit likskapsteikn mellom djupnekunnskap og det å meistre livet, noko han (og utvalet) finn heimel for i både lærings- og psykologiforskning, som vist i NOU 2015: 8 (2015, s. 26–27).

Ludvigsen erkjenner likevel at djupnelæringsomgrepet kan opplevast både fleirtydig og upresist: «Vår erfaring er at dette begrepet – dybdelæring – blir brukt på ulike måter i internasjonale utdanningspolitiske tekster og i skolesektoren.» Med det som utgangspunkt, skriv han, publiserte Ø. Gilje et al. (2018) artikkelen Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. I artikkelen er mellom anna arbeidet til Marton og Säljö (1976) trekt fram – eit arbeid som blir sett på som avgjerande for den vidare forskinga på djupnelæring. Dermed har arbeidet til Marton og Säljö òg vore med å danne grunnlag for seks emne, som i den nemnde artikkelen blir presentert som heilt sentrale i tilrettelegginga for djupnelæring: Stoffreduksjon, utvikling av kjerneelement i faga, gradvis progresjon, tverrfagleg undervising, metakognisjon og sjølvregulering, samt den didaktiske og fagdidaktiske kompetansen til læraren. Desse seks emna legg Ludvigsen-utvalet fram som eit produkt av nær førti år med forskning og utvikling av djupnelæring, noko som starta med at Marton og Säljö (1976) fann korleis ulik tilnærming til læringsstoff gav ulikt kvalitativt læringsutbytte. Seinare har dei fått fylgje av fleire forskarar som byggjer opp under at desse seks grepa er viktige (sjå t.d. Fransson (1977) og Skaalvik og Skaalvik (2018) om stoffreduksjon og kjerneelement; Skaalvik og Skaalvik (2018) om progresjon; Biggs og Tang (2007) om tverrfagleg undervising; Helstrup (2002) om metakognisjon og sjølvregulert læring; Biggs (1996) og Smith og Colby (2007) om faglege krav til læraren).

5.8 Jan Jørgen Skartveit: Vi trenger konkrete forslag! (11.01.19)

Jan Jørgen Skartveit arbeidar som lektor i vidaregåande skule, er medlem i Oslo Arbeiderparti og ivrig mediekomentator om skulepolitikk. Teksten (vedlegg nr. 8) er retta som ein kommentar til både Berge (2018) og Ludvigsen (2018) sine tidlegare tekstar i *Morgenbladet*. Han viser til at begge dei to er samde i at vurderingsmetodane må fornyast slik at dei står i stil med djupnelæring og fagfornyinga, men at ingen av dei kjem med konkrete forslag til korleis dette kan gjerast. Skartveit stiller seg kritisk til om skuleforskarane har kjennskap til praksisfeltet, og om dei i det heile kjenner til dei praktiske konsekvensane av forslaga dei fremjar. Avslutningsvis undrar han seg over om dei eksisterande eksamens- og vurderingsformene moglegvis ikkje er så ille som Berge og Ludvigsen skal ha det til, og at endringar ikkje nødvendigvis fører til det betre.

5.8.1 Posisjonane i teksten

Skartveit fremjar seg sjølv som representant for praksisfeltet, med legitimitet i hans virke som utøvande praktiskar. Han etterspør difor konkrete metodar som «...må kunne måle det det skal måle, være gjennomførbart og forståelig for dem som skal bedømmes og de som skal bedømme.»

Praktiskarane, på den eine sida, blir skildra som lydhyre og lojale overfor vedtak, men Skartveit

meiner òg dei kan oppfattast feil når dei på bakgrunn av sine praktiske erfaringar med vurderingsmetodar kritiserer skuleforskarane. På den andre sida finn me dermed 'skuleforskarane', her representert ved Berge og Ludvigsen. Skuleforskarane blir tilsvarande skildra som observatørar som sit på utsida av praksisfeltet med eit distansert forhold til den praktiske kvardagen til lærarane, noko som fører til at vurderingsmetodane ikkje alltid blir like gode i røynda som i teorien. Difor hevdar Skartveit at «Berge og Ludvigsen bør konkretisere for Morgenbladets lesere hva slags vurderingsformer de mener skal erstatte eksamensordningen de vil kaste på historiens skraphaug.».

5.8.2 Skuleforskarar har ikkje praktisk innsikt i feltet dei forskar på

Etter å ha skrive eit lengre resymé av innlegga til Berge og Ludvigsen, spør Skartveit: «Er skuleforskere tilstrekkelig jordet i norsk skolehverdag?». Ved å spørje om dei er «tilstrekkelig jordet» sår Skartveit tvil om kor god innsikt skuleforskarane eigentleg har i den norske skulekvardagen, og gjev lesaren ei forståing av skuleforskarar som fråkopa (og med mangel på) praktisk innsikt i det feltet dei forskar på. Skartveit kjem så med to påstandar: For det fyrste at «Skuleforskere uten kontakt med skolehverdagen kan overse at ikke bare ligger 'djevelen i detaljene'». Dette hevdar han kunne vore kompensert for, ved at «Grunnleggende praktiske innsikter kan klargjøre utilsiktede konsekvenser av skoleeksperters dristige tanker om skole.». Formuleringa «djevelen er i detaljene» får fram at det som kan verke fornuftig ut frå skuleforskarane sin overordna plan, kan møte utfordringar i konkret operasjonalisering. Påstandane kan dermed forståast slik: Dersom skuleforskarane hadde lytta meir til praksisfeltet ville dei 'djevlelike detaljane' vorte oppdaga på eit tidleg stadium. Men ifølgje Skartveit kan innvendingar frå praksisfeltet «...imidlertid på avstand fremstå som vegring mot endring.». Når Skartveit skriv at det «på avstand» blir oppfatta som vegring får han understreka poenget om at skuleforskarane er distanserte frå den praktiske skulekvardagen. Til dette knyter han eit praktisk døme frå eit forsøk på å digitalisere eksamen, der skuleforskarane stort sett var positive til eksamensforma, medan sensorane såg fleire utfordringar i gjennomføringa.

5.8.3 Skuleforskarane sine framlegg til eksamensform kan fort bli endring til det verre

Både Berge og Ludvigsen er samde om at eksamensformene må endrast, men ingen av dei kjem med konkrete forslag. I debattinnlegget sitt viser Ludvigsen til at det er sett ned eit ekspertutval til å sjå på vurderingsformer, og at arbeidet no endeleg er i gang (Ludvigsen, 2018). Skartveit gjer eit poeng ut av dette: Nedsetting av eit slikt ekspertutval skaper ei forventing om at endringar skal skje, og dermed kan det bli vanskeleg å legitimere det å oppretthalde same eksamensform som før. For å argumentere for at eksisterande eksamensformer er dårlege, men at alternativa gjerne er verre, tyr Skartveit til eit kjend sitat frå Winston Churchill: «...demokratiet er den verste styreformene, men [at] alle de andre styreformene er verre.». Ettersom ingen av skuleforskarane har klart å vise til gode alternativ til dagens eksamens- og vurderingsformer, spør Skartveit «Er nåværende eksamensform

med alle sine svakheter, som demokratiet, likevel å foretrekke fremfor alternativene?». Meiniga i Skartveit sitt uttrykk om at 'djevelen er i detaljene' blir dermed støtta i denne samanhengen, idet han skriv at mogleg vil «...nye vurderingsformer i møte med praktisk skolevirkelighet kanskje få utilsiktede konsekvenser skoleforskere ikke ser?».

5.8.4 Korleis forstår tekstforfattaren djupnelæring?

Eit blick inn i Skartveit si djupnelæringsforståing kan me finne i sitatet «Det tverrfaglige prosjektarbeidet fra Reform 94 er på vei tilbake. Det var dårlig gjennomført i vurderingssystemet i sin tid i videregående.». Her dreg han parallellar mellom den moderne forma for djupnelæring (med fokus på tverrfaglege arbeid) og Reform 94 sitt fokus på prosjektarbeid (NOU 2014: 7, s. 71). I den samanhengen ser Skartveit utfordringar med vurderingsarbeidet og med kva for fag karakterane til dei tverrfaglege prosjekta skal plasserast. Han problematiserer òg det som, basert på praktisk erfaring, var utfordringa med prosjektarbeid under R94; nemleg korleis karakterane skulle fordelast mellom dei med stor innsats og dei som berre «hang seg på». Motsett si eiga forståing, ser han 'skuleforskarane' som ikkje tenkjer over korleis det å vurdere djupnelæring kan gje praktiske utfordringar for lærarane.

Skartveit hevdar at «Den som har makt over eksamen og dens utforming, har i realiteten makten over hele skolen.». Med dette meiner han at eksamensforma og tidlegare eksamensoppgåver ofte blir retningsgivande for korleis lærarane driv undervising og kva som blir vektlagt, noko som er samsvarande med Berge (2018) si forståing; nemleg at dersom ein ikkje endrar eksamen, blir heller ikkje undervisinga endra. Denne kunnskapen nyttar dermed Skartveit som ein heimel for påstanden sin. I lys av dette kan me sjå Biggs (1996) sine resonnement om korleis ein pedagog må legge til rette undervisinga for å utfordre elevane til å gå i djupna. Smith og Colby (2007) hevdar mellom anna at dersom læraren ikkje legg opp til ei djup undervising blir heller ikkje læringsutbyttet til elevane spesielt djupt. Det vil ifølgje Fransson (1977) og Entwistle og Peterson (2004) vere viktig korleis ein riggar vurderingskonteksten for om elevane får vist djup- eller overflatekunnskap, då mange elevar justerer sine strategiar for innlæring basert på vurderingsforma.

5.9 Resultat

For å finne ut kva debatten djupast sett handlar om har eg sett etter mønster i påstandar og utsegner frå tekstane, og eg har henta ut ulike omgrepsforståingar og undertitlar frå eigne analysar. Ved hjelp av eit slikt nedanfrå-opp-perspektiv har eg spora fire kategoriar som eg meiner djupnelæring i hovudsak blir debattert innanfor. Desse kan grovt sett skildrast som djupnelæringas *kva*, *korleis*, *kven* og *kvifor*. I tabellen under (tabell 5) finst ei nærmare forklaring av kva som er dei sentrale kjennemerka for kvar kategori.

Djupnelæring				
Kategori	Omgrepsforståing (Kva)	Pedagogiske og didaktiske følgjer (Korleis)	Premiss-leverandørane (Kven)	Opplæringspolitikk (Kvifor)
Sentrale poeng	<p>Tekstforfattarane stridar om <i>kva</i> djupnelæring er. Det blir forsøkt å argumentere for visse omgrepsforståingar, gjerne ved å kritisere andre sin <i>etos</i> og oppfatning. Det blir diskutert kor vidt omgrepet er ein ny merkelapp på kjende idear og praksisar, og dermed eit fenomen som ikkje representerer noko substansielt nytt for den norske skulen. I den samanhengen blir omgrepet trekt fram som eit moteord. Det blir òg hevda at djupnelæring er ein motpol til overflatelæring og korleis opplæring tradisjonelt har vore driven. Omgrepet blir dermed fremja som ei revitalisering av skulen som opplæringsinstitusjon i det 21. hundreår.</p>	<p>Tekstforfattarane hevdar at endringane av læreplanane gjev konsekvensar for <i>korleis</i> lærarane skal undervise i faga sine, og dermed kva som skal vere grunnlag for elevane si djupnelæring. Den analyserte diskusjonen gjev uttrykk for ei motsetning mellom å undervise i fagets innhald, eller å undervise i fagets vitenskaplege metodar. <i>Korleis</i> ein skal vurdere utbyttet av læringa blir til slutt ståande som det springande punktet i fagfornyninga, og er essensielt for om omgrepet blir oppfatta som meningsfylt eller ikkje.</p>	<p>Dei analyserte tekstane viser at akademisk-politisk-elitelegg premisane for kva djupnelæring er og korleis det skal bli forstått. Det blir av nokre hevda å vere ei distanse mellom akademisk-politisk-elite og praksisfeltet, og at dette gir utfordringar for dei som skal operasjonalisere djupnelæringa i skulen. I tillegg møter me kommersielle aktørar med eigen djupnelæringslitteratur som òg forsøker å leggje premis for innhaldet i djupnelæringsomgrepet.</p>	<p>I tekstane finn ein fleire idear frå det opplæringspolitiske landskapet som argument for <i>kvifor</i> ein skal drive djupnelæring. Omgrepet blir til dømes kopla til idear om at individ skal bli sjølvregjerande og aktive samfunnsborgarar. Samstundes finn me både ein likskapstanke, som går ut på at å sikre likt fagstoff fører til mindre sosial ulikskap, men òg argument for at arbeid med læringsteknikkar er del av eit nyliberalt og elitistisk prosjekt. I nokre tekstar blir det framheva at krav til kompetanse har endra seg elles i samfunnet, og at skulen må halde tritt med dette for å kunne stå fram som relevant for elevane.</p>

Tabell 5: Resultat av analysane, skildring av sentrale poeng

Innanfor kvar kategori finn eg ei rekkje ulike perspektiv og påstandar om djupnelæring. Nokre er nært knytt opp til forskingsdiskursen, medan andre ligg fjernt frå denne. Det interessante for denne undersøkinga er fyrst og fremst korleis dei ulike perspektiva kan sjåast i lys av policydokument og teori om djupnelæring, men òg kva for praktiske konsekvensar dei har for praksisfeltet. Dette blir drøfta i neste kapittel.

6 Drøfting

I drøftinga har eg 'zooma ut' frå dei analyserte tekstane, og diskuterer dermed det eg meiner er sentrale poeng frå kvar av kategoriene som resultatata frå analysen kan lesast ut frå, nemleg kva, korleis, kven og kvifor. Dette drøfter eg i lys av djupnelæringsteori og policydokument, men òg anna relevant faglitteratur, slik at eg til slutt kan kome med eit rimeleg svar på problemstillinga: *Kva for ulike perspektiv på omgrepet djupnelæring kjem fram i ein sentral mediedebatt om fagfornyninga i 2018–2019?*

6.1 Omgrepsforståing – Kva blir djupnelæring presentert som?

I denne delen vil eg drøfte sentrale poeng frå *Morgenbladet*-debatten om djupnelæringsomgrepet, og vise mellom anna at overflateomgrepet er meir nyansert enn korleis det blir presentert i debatten.

6.1.1 Djupne og overflate

Det verkar å vere semje både mellom debattantane (jf. Berge, 2018; Hernes, 2018; Iversen, 2018; Ludvigsen, 2018), og i den teoretiske litteraturen (jf. Biggs, 1996; Dysthe, 2001a; Entwistle & Peterson, 2004; National Research Council, 2012) om at djupnelæring handlar om å bygge ny kunnskap på allereie erverva kunnskap, og at det å sjå samanhengar mellom fagområde skaper ei djupare læring – slik me kjenner det frå kognitiv konstruktivisme (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 63). Når det gjeld *overflateomgrepet* blir dette i litteraturen (Marton & Säljö, 1976) sett på som ein rimeleg motpol til djupnelæring, medan nokre debattantar ser på det som ein karikatur av dårleg læring (Hernes, 2018). Desse perspektiva skal me no sjå nærmare på, med eit spesielt fokus på måten overflatelæring har blitt framstilt i styringsdokument og i den teoretiske litteraturen.

Overflatelæring blir tematisert av fleire teoretikarar som det motsette av djupnelæring. Ifølgje Entwistle og Peterson (2004) er overflatelæring ei smal tilnærming til fagstoff – ei tilnærming som blir nytta av elevar som er redde for å ikkje kunne gje att fagstoffet på ein adekvat måte. Det er dermed fleire avgjerande faktorar for om elevane vel ei overflatetilnærming eller om dei evnar å gå i djupna: For det fyrste er mengda av fagstoff sett på som viktig, samt det å ha tilstrekkeleg med tid til å kunne fordjupe seg (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For det andre er òg eleven sin motivasjon og interesse for det som skal lærast knytt til spørsmålet om eleven går i djupna eller ikkje (Entwistle & Peterson, 2004; Entwistle & Tait, 1990). I tillegg til desse nemner Fransson (1977) ein tredje avgjerande faktor for kvalitative skilnader i læringsutbyttet mellom elevar; nemleg stress knytt til læring- og vurderingskonteksten. Dersom desse faktorane ikkje er tekne i vare, vil resultatet av læringa i beste fall bli overflatelæring. Ifølgje Befring (2015, s. 163-164) går mykje av den tradisjonelle klasseromundervisinga føre seg nettopp slik: Stoffet er for omfattande, læringssituasjonen er stressande og det som skal lærast vekker ikkje interesse hjå elevane. Dessutan hevdar han at arbeidsmåtene i skulen ikkje er gunstige for langtidsminnet, og at kvantitative og

kritiske vurderingar er med på å bryte ned elevane sine sjansar for å oppleve meistring – noko som fører til at læringsutbyttet fort blir gløymt. Det blir difor nærmast sett eit likskapsteikn mellom tradisjonell klasseromundervising og overflatelæring. Dei tre faktorane er òg noko av det Ludvigsen-utvalet nyttar som argument for at læreplanane skal slankast og at lærarane bør fornye læringsmetodane sine (Brøyn, 2019; NOU 2014: 7). Likevel blir bruken av overflateomgrepet framstilt mindre nyansert i Ludvigsen-rapporten enn kva djupnelæringsomgrepet blir – nærmast karikert, ifølgje Hernes (2018). Me skal no sjå om Hernes har dekning for denne påstanden, ut frå djupnelæringsteori.

Når Ludvigsen-utvalet nyttar «overflate»-omgrepet, er dette med utgangspunkt i ein tabell frå introduksjonskapittelet til boka *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences* (Sawyer, 2006, s. 4). Ifølgje Gilje (Nohr, 2019, 8. mai) er bruken av omgrepet slik det blir nytta av Ludvigsen-utvalet i fagfornyingskonteksten eit fornorska omgrep, i og med at overskriftene i tabellen ikkje er direkte omsette. Det kan dermed sjå ut til at overflatelæring i tabellen (NOU 2014: 7, s. 36) er framstilt med formål om å fremje djupnelæring, det vil seie gjennom ein unyansert og tendensiøs framstilling av overflatelæring. Dette bidreg til å gi heimel for utsegna til Hernes (2018), om at overflatelæring er ein «karikatur» som Ludvigsen-utvalet har etablert for å framheve djupnelæringsomgrepet. Når ein òg tek med at djupnelæringsomgrepet er nemnt 58 gonger i løpet av dei 112 sidene som Ludvigsen-rapporten består av, er det òg forståeleg at Raaen og Østerud (2017) hevdar at djupnelæring står fram som eit «mantra» i fagfornyninga. Hernes sitt synspunkt kan dessutan sjåast i lys av Donnison og Penn-Edwards (2012), som poengterer at overflate-kunnskap ikkje må sjåast på som ein-sidedig negativt. Dei hevdar at overflatekunnskap vil vere naudsynt for mange elevar opp til eit vist nivå i opplæringa, og naudsynt som eit grunnlag for å i det heile kunne bygge ei djupare forståing av fagstoff. Det er dermed støtte i forskinga om at overflatekunnskap òg har ein verdi.

Ved eit nærare blikk på Ludvigsen-utvalet sitt overflateomgrep, slik det blir lagt fram i NOU 2014: 7 (2014) og presentert av Gilje (Brøyn, 2019; Nohr, 2019, 8. mai), finn me at dette i stor grad fell saman med det Befring (2015) kallar instruksjons- og formidlingspedagogikk. Denne undervisingsforma heng ifølgje Befring (2015) att frå då grunnskulereformen vart påbyrja på 1950-talet, og har overlevd fordi den er enkel å organisere. Undervisingsformene vil dermed ha vore rådande praksis då Hernes fekk si folkeskuleopplæring, men blir no kalla for overflatelæring av Ludvigsen-utvalet. Likevel har mykje av tankegodset og praksisane som Hernes (2018) refererer til frå eiga opplæring, og som han sjølv meiner førte til djupnekunnskap for han, likskapstrekk med djupnelæring slik denne blir karakterisert i NOU 2014: 7 (2014). Eit av kjenneteikna på djupnelæring er ifølgje Ludvigsen-utvalet at elevar «...relaterer nye ideer og begreper til tidlige kunnskap og erfaringer.» (NOU 2014: 7, s. 36). Dette finn me òg hjå Hernes (2018), som fortel om korleis lærarinna hans lærte han bokstavar, som vidare

vart kjeda til ord og nytta i forteljingar, til dømes om pyramidane i Egypt, som han møtte att gjennom volum-rekning i matematikken. Poenget er dermed – nærast paradoksalt – at det som tidlegare vart sett på som god undervising no blir sett på som overflatelæring, sjølv om ein finn likskapstrekk med moderne definisjonar av djupnelæring.

Likevel er eit premiss for djupnelæring slik det kjem fram av NOU 2014: 7 (2014), at elevane må vere aktive i sin eigen læringsprosess, samt at dei skal reflektere over og bruke læringsstrategiar. Både Piaget (Skaalvik & Skaalvik, 2018) og Vygotskij (Østerud & Schwebs, 2009) vektlegg at dersom kunnskapen skal bli verkeleg djup må elevane få sjanse til å gjere oppdagingar sjølv, og heller rettleiast til læring av ein kompetent – ikkje undervisast. Når Hernes (2018) fortel at han vart «lært» av lærarinna kan dette vere eit av dei elementa som utgjer skilnaden mellom djupnelæring under fagfornyninga, og djupnelæring under grunnskulereformen. Det å bli «lært» kan knytast til ei kunnskapsoverføring frå læraren (Befring, 2015, s. 164; Brøyn, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 81), medan det i vår samtids rådande læringsdiskurs blir lagt opp til at lærarane i større grad skal *rettleie* og motivere til læring (NOU 2014: 7). Som det kjem fram hjå fleire teoretikarar (Biggs, 1996; Smith & Colby, 2007; Yew et al., 2016) må læraren gjerast ansvarleg for om elevane vel ei djupnetilnærming eller ikkje. Dersom læraren ikkje siktar spesielt djupt med undervisinga vil heller ikkje elevane nærme seg kunnskapen på nokon djup måte. Læraren må difor ha eit rikt utval av læringsfremjande aktivitetar, utfordre elevane i undervisinga og legge til rette for at elevane må reflektere og gi eigne tolkingar. Fransson (1977) viser at stress kring vurderingssituasjonen er med på å avgjere om kor vidt elevane vel å gå i djupna. Dette er òg eit sentralt poeng som Befring (2015, s. 163-164) peikar på i si skildring av den tradisjonelle klasseromundervisinga frå 1950-talet. Det kan dermed sjå ut til at det dei siste 40–50 har utvikla seg ei bevisstgjerings av lærarrolla og ei endring av kunnskapssyn. Dette kan vere avgjerande for korleis ein forstår kva som leier til djupne eller overflatelæring no og då.

Omgrepa ser ut til å vere dynamiske i forhold til kvarandre, ved at meiningsinnhaldet varierer ut frå gjeldande læreplanar og rådande læringsssyn. For å definere ei form for kunnskap som djup må ein gjerne òg seie noko om kva som er 'mindre djupt'. I fagfornyingskonteksten forsøker ein dermed å kome seg vidare frå eit syn om at mest mogleg faktakunnskap rustar ein best til vaksenlivet, eit kunnskapssyn som høyrer til læringsdiskursen frå fyrste halvdel av 1900-talet (Thuen, 2017). Sidan faktakunnskap no er lett tilgjengeleg for alle lyt ein redefinere kva som skal verdsetjast som relevant kunnskap og kompetanse; nemleg anvendt kunnskap, refleksjon, og evna til å generalisere (Biggs & Tang, 2007; NOU 2015: 8; Sanner, 2019). Likevel er det slik at kunnskap blir lagt stein for stein, som mentale skjema som knyter seg saman til stadig større og meir komplekse kunnskapsstrukturar (jf. Piaget, i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Djupnelæring handlar om å kople kunnskapsstrukturane saman (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 81). Ein kan difor ikkje kategorisk støyte overflatekunnskapen vekk som

verdilaus, då denne type kunnskap òg kan reknast med som nokre av byggesteinane i kunnskapsstrukturane fram til dei er koplta i hop (Donnison & Penn-Edwards, 2012).

I *Morgenbladet*-debatten blir skilnadane mellom djupne og overflate framheva. Her står djupnelæring fram som den einaste legitime måten å drive undervising på i framtidens skule. Ein finn likevel litteratur som syner eit meir nyansert bilete av djupne og overflate (Donnison & Penn-Edwards, 2012). Nyansane handlar i stor grad om å skilje mellom *kunnskap* og *læring*, der det å oppnå *djupnekunnskap*, i form av å setje kunnskap i samanheng, verkar til å ha vore eit mål for læring uavhengig av tiår. Derimot er korleis læraren fasiliterer *læringskonteksten* ein viktig del av det som skil djupnelæring frå overflatelæring. Det kan sjå ut til at debattantane har oversett skilnaden mellom overflate-*læring* og overflate-*kunnskap*, noko som gjer at dei i grunnen diskuterer to ulike fenomen, og viktige samanhengar mellom overflate og djupne blir såleis dekkta til. Kva som kan sjåast på som kontekst for djupnelæring skal me sjå nærmare på i neste del.

6.1.2 Kontekstualisert og dekontekstualisert læring

Både hjå *Morgenbladet*-debattantane og i forskningslitteraturen heng den skarpe motsetninga mellom djupne og overflatelæring gjerne saman med ulike syn på kva som er relevant kontekst for opplæringa. Ein av hovudskilnadane mellom overflate- og djupnelæring blir lagt fram av Gregersen (2018) som at djupnelæring er det å drive kontekstualisert og autentisk undervising, i motsetnad til overflatelæring som blir skildra som å drive undervising utan å kople det til nokon særskild kontekst (NOU 2014: 7; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dysthe (2001b), som står innanfor eit sosiokulturelt perspektiv på læring, hevdar at læring alltid er *situert*, altså voven inn i ein historisk og kulturell kontekst, og dermed ikkje *kan* vere dekontekstualisert. Spørsmålet er dermed kva som skal kvalifisere for å vere ein tilstrekkeleg relevant kontekst for at opplæringa skal kunne skildrast som nettopp *kontekstualisert*. I det følgjande vil eg sjå på korleis det frå ulike perspektiv blir argumentert for ulike måtar å forstå *kontekst*, samt drøfte dette i lys av djupnelæringsteori.

Fullan et al. (2018) er tydelege frå sitt djupnelæringsperspektiv på at opplæringa i større grad enn i dag må vere autentisk og bygge på verkelege erfaringar og skarpe oppdrag, gjerne utanfor det tradisjonelle klasserommet. Dei hevdar at skulen i alt for stor grad er fråkoplta det verkelege livet i samfunnet, noko som gjer at opplæringa ikkje kjennast relevant for elevane. Me kan forstå synspunktet som at oppgåver elevane arbeider med i skulen ikkje er meningsfulle, men blir opplevd som 'skulske' – noko som berre høyrer skulen til. Sett frå eit 'fullansk' perspektiv vil kontekstualisert opplæring dreie seg om å arbeide med oppgåver som har verdi for fleire enn berre eleven, og slik få kontakt med verda utanfor opplæringsinstitusjonen (Fullan et al., 2018). Klassiske lærebokoppgåver, som til dømes det å lese ein tekst og svare på oppgåver knytte til teksten, vil dermed bli sett på som

dekontekstualisert læring ettersom dei verken er individuelt tilpassa, gir eleven ei kjensle av å vere agent for eiga læring, eller er kopla til reelle spørsmål i samfunnet (Fullan et al., 2018).

Ludvigsen-utvalet ser ut til å stille andre, og det eg vil karakterisere som meir moderate krav, til det å drive kontekstualisert læring. Ifølgje NOU 2014: 7 (2014) vil djupnelæring kunne skje ved at elevane lærer seg dei sentrale byggesteinane i faget – det vil seie generelle prinsipp og metodar i faga, for at dei så skal nytte desse til å fordjupe seg i fagstoff. I Ludvigsen-utvalet sitt perspektiv er det dermed det *konkrete fagstoffet* som dei sentrale byggesteinane blir nytta i som er konteksten. Dette kan vere ein av grunnane til at Ludvigsen-utvalet har ei meir moderat karakterisering av kontekst enn det Fullan et al. (2018) presenterer. For sjølv om Fullan et al. (2018, s. 200) òg syner korleis djupnelæring kan koplast til læreplanar, er dette elles lite omtala i deira litteratur, og ein kan forstå deira perspektiv på djupnelæring som mindre styrt av rammeplanar.

Som vist over er det semje om at kontekstualisering av læring og læringsstoff er viktig, men det er usemje om kva som bidreg til rik nok kontekst for denne læringa. Både Befring (2015) og Fullan et al. (2018) nemner at den tradisjonelle undervisinga ikkje gir ein god nok læringskontekst for elevane. Dei ser det som ei stor utfordring at undervisinga ofte gir læring for gløymse, og såleis skaper lite meining for elevane. Formuleringar av denne utfordringa er ikkje spesiell for vår samtid, men noko til dømes John Dewey peika på allereie i si tid (1859–1952) (Dysthe, 2001b, s. 43). Sidan har det vore eit stadig tilbakevendande tema i pedagogikken (Befring, 2015, s. 163; Fullan et al., 2018). Ifølgje Meld. St. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15) har ei av utfordringane til skulen vore at ein må gjere undervisinga meir praktisk, relevant og variert for å oppretthalde motivasjonen til elevane ut grunnskulen. Ifølgje denne stortingsmeldinga la verken L97 eller LK06 opp til dette på ein god nok måte i praksis, sjølv om begge læreplanane oppfordra til det. Det kan dermed vere lita grunn til å tru at dette skal kunne endrast *radikalt* frå og med implementeringa av dei nye læreplanane, sjølv om dei nye læreplanane skulle oppfordre til dette. For sjølv om innføring av nye læreplanar endrar *strukturane* over natta er det ein større prosess å endre *kulturar* (Martinussen, 2001; Roald, 2012).

Kontekstomgrepet ser altså ut til å vere viktig i forståinga av kva som gjer opplæringa mest mogleg relevant for elevane og dermed bidreg til at elevane får eit djupt læringsutbytte. Likevel verkar det til å vere vanskeleg å identifisere på ein klar og eintydig måte kva som skal ligge i det 'nye' kontekstomgrepet. Kva som blir sett på som rik nok kontekst for opplæringa er ulikt ut frå kva perspektiv ein har på djupnelæring, men òg kva føringar ein har ut frå læreplanar, noko me til dømes finn i skilnadane mellom Ludvigsen-utvalet og litteraturen til Fullan et al. (2018).

6.1.3 Ny og tidsriktig pedagogikk, eller gammel vin på ny flaske?

I det følgjande vil eg drøfte spørsmålet om kor vidt læringskontekstar som legg til rette for djupnelæring er eit fenomen som er spesifikt for vår samtid, eller om det er hald i påstanden om at det å lære i djupna er «gammel vin på ny flaske» (Hernes, 2018)?

Det viser seg å vere fleire likskapar i tankegangane som ligg til grunn for det å lære i djupna, på tvers av tiår og læreplanar (til dømes, Biggs, 1979; KUF, 1996; Marton & Säljö, 1976; NOU 2015: 8). Til dømes er det å sjå fagområde i samanheng, samt å bruke varierte arbeidsformer og representasjonar av stoffet i undervisinga, framståande både i Hernes (2018) si framstilling av eigen skulegang frå 1950-talet så vel som i kunnskapsgrunnlaget til Ludvigsen-rapporten NOU 2014: 7 (2014). Dette leiar oss over til eit poeng som mellom anna kjem fram i artikkelen til Ø. Gilje et al. (2018), nemleg at djupnelæringsomgrepet, slik det blir brukt av Ludvigsen-utvalet, er fundamentert i «...det som forskning sier at kjennetegner god læring.» (Brøyn, 2019, s. 21). Til dømes nemner Ø. Gilje et al. (2018) og Gilje (Brøyn, 2019) at dei utdanningspolitiske dokumenta som NOU 2014: 7 (2014) stør seg på, er samanfatningar av dei viktigaste forskingsresultata på korleis elevar lærer innanfor sosiokulturelle og kognitive perspektiv på læring, samt kva som kjenneteiknar *god* undervising. Utgangspunktet for omgrepsbruken har dei derimot henta frå arbeidet til Marton og Säljö (1976) og seinare arbeid som bygger på dette, til dømes Biggs og Collis (1982). Dermed er nyare forskning sett på som forskning frå 1970-talet og framover, og *god* undervising det som fører til ei djupare forståing av læringsutbyttet.

Når me no veit at det har gått nærmare 70 år frå Hernes gjekk på skulen og fram til Ludvigsen-utvalet presenterte sitt djupnelæringsomgrep, er det sjølv sagt at det har skjedd mykje på forskingsfronten i mellomtida. Til dømes utførte Marton og Säljö studiane sine på 1970-talet, og etablerte omgrepa djupne- og overflatelæring i læringsforskning fyrst i sin artikkel i 1976 (Marton & Säljö, 1976). Mykje av djupnelæringsforskninga byggjer på nettopp dette arbeidet, og omgrepsbruken har dermed sitt utspring her. Men, mykje av tankegodset kring korleis ein skal drive 'god' undervising eksisterte naturlegvis òg før Marton og Säljö tok omgrepet i bruk. For 'god undervising' kan forståast som kontinuerleg definert ut frå det som til ei kvar tid er rådande syn på læring og kunnskap, som ifølgje Thue (2017) har endra seg i tråd med opplæringspolitiske idéar og utdanningskrav.

Det at Hernes (2018) framstiller djupnelæring som «gammel vin i ny flaske» er likevel interessant på fleire måtar: Amundsen og Kongsvik (2008) kallar det *endringskynisme*: Ei haldning som kan oppstå når nye utviklingskonsept som ikkje representerer noko grunnleggande nytt blir presentert, men som blir oppfatta som «gamle ideer i ny innpakning» (Amundsen & Kongsvik, 2008, s. 51). Ein kan såleis sjå Hernes-sitatet som ei haldning prega av endringskynisme. Det er òg eit anna interessant moment knytt til måten Hernes (2018) framstiller djupnelæring på; at det ikkje representerer noko

substansielt nytt for praksisfeltet. Amundsen og Kongsvik (2008, s. 51) viser til at «resirkulering av idear» er eit vanleg fenomen som fører til endringskynisme. Medarbeidarar kan oppleve at organiseringsformer og arbeidsmåtar opptrer i eit «sirkelmønster», der fenomenen går i retning av ein idé, før den etter kvart snur attende til den retninga den kom frå. Det kan vere vanleg at medarbeidarar med lang arbeidserfaring og som har opplevd fleire ulike reformar – noko på sett og vis Hernes har erfaring med – blir endringskyniske i slike tilfelle. Det er difor interessant å sjå utsegna til Hernes (2018) i lys av forskinga til Engelsen (2019): I sin artikkel om framtidens skule syner ho at dei same pedagogiske trendane har ein tendens til å dukke opp att med jamne mellomrom; ein syklus på omtrent 30 år. Ho utdjuar dette med at skuleverket treng så lang tid for å setje i gang ein «trend» og gjennomføre han før diskusjonen kring trenden minkar, og han etter kvart blir gjenoppdaga som ny og spennande pedagogikk. Ho viser så døme på korleis skildringa av djupnelæring i Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) har fleire likskapstrekk med den *vitskapscentrerte læreplantenkinga* som stod sterkt i USA på 1950–1960-talet, og som norske læreplanar let seg inspirere av, då òg – sjølvstøtt utan at omgrepet djupnelæring vart nytta. Dette kan stemme godt med kva Hernes (2018) argumenterer for; at han òg opplevde ein form for djupnelæring då han gjekk i skulen på 1950-talet. Skartveit (2019) viser òg til likskapar med djupnelæring i tidlegare norske læreplanar: Til dømes trekk han fram 1990-talets prosjektarbeid som hadde til formål å nytta kunnskap på tvers av fagområde (NOU 2014: 7, s. 71), noko som altså har likskapar med det nye kompetanseomgrepet i NOU 2015: 8 (2015). Thue (2017, s. 105) viser til at frasa «lære å lære» var rådande i 1970-talets vidaregåande skule, saman med eit elevsentrert og prosessorientert læringsssyn som vektla vitskapelege haldningar og resonnerande evner. Dette finn me òg att i det nye kompetanseomgrepet i NOU 2015: 8 (2015).

Det er dermed rett å hevde at pedagogiske idéar svingar som ein pendel, og at ei meir vitskapscentrert retning no er på veg attende. I dette perspektivet kan det vere forståeleg at Hernes (2018) omtalar omgrepet djupnelæring som «gammel vin på ny flaske», då mykje av innhaldet i omgrepet, slik det er lagt fram av Ludvigsen-utvalet, òg verkar til å korrespondere med rådande syn på 'god undervising' frå tidlegare læreplanar. Tankegodset som følger med fagfornyninga er rett nok resirkulert, men den retoriske innpakkinga er likevel tilpassa det 21. hundreår – som «tidsriktig praksis», slik Gregersen (2018) formulerer det.

6.2 Pedagogikk og didaktikk – Korleis skal djupnelæring praktiserast?

I denne delen tek eg for meg korleis ulike perspektiv på djupnelæring gjer utslag i læreplanforståing og vurdering, med andre ord dei pedagogiske og didaktiske elementa som får praktiske konsekvensar for lærarane.

6.2.1 Fagleg substans eller læringsmetodar og -teknikkar?

I dei analyserte tekstane finn eg i hovudsak to perspektiv på djupnetilnærmingar av fagstoff. Den fyrste ser på djupnelæring som det å kjenne til eit stort spekter i fagstoffet, og at det i seg sjølv vil føre til at elevane greier å trekkje liner og parallellar både i og på tvers av fag (Hernes, 2018; Thorvaldsen, 2018). Den andre baserer seg på at elevane lærer ei rekkje grunnleggande læringsmetodar og -teknikkar i faget, og at det å nytte desse fører til ei djupare læring (Iversen, 2018; Ludvigsen, 2018). Eg vil no drøfte dei to tilnærmingane i lys av teoretisk litteratur for å finne ut kven av dei som kan forsvareast som legitim djupnelæringsdidaktikk.

Både Hernes (2018) og Thorvaldsen (2018) ytrar i sine tekstar at eit rikt tekstutval bør ligge til grunn for djupnelæring innanfor språk- og kulturhistorie. Kor vidt tilnærminga om å hegne om eit rikt stoffutval er representert i litteraturen er avhengig av om ein tenkjer på djupnelæring som det å gå i djupna berre innanfor *eitt* fagområde (vertikalt), eller om ein tenkjer på djupnelæring som det å gå på tvers av fag (horisontalt). Ludvigsen-utvalet inkluderer både horisontal og vertikal fordjuping i sin djupnelæringsdefinisjon (NOU 2014: 7, s. 35), men tilrår likevel at lærestoff skal fjernast for å få tid til å gå i djupna. Både Skaalvik og Skaalvik (2018) og Dysthe (2001b) poengterer at læraren må ta seg tid til å gi mange døme for å skape djup forståing av fagstoffet hjå elevane. Eit stort stoffutval vil dermed gå på kostnad av kor mange døme læraren kan gi for kvart læringsmoment, noko som talar for at eit snevert tekstutval i større grad gir rom for å arbeide i djupna. Skaalvik og Skaalvik (2018) nemner òg at dersom stoffutvalet ikkje er for omfattande kan ein nytta meir tid på *eitt* konkret stoff, og ein får dermed tid til å gå i djupna for *så* å kunne trekkje slutningar og sjå parallellar. Dersom stoffutvalet derimot er for omfattande, og ein ikkje fokuserer på læringsteknikkar men heller det å 'kome seg gjennom' mest mogleg fagstoff, vil dette kunne resultere i det Biggs og Tang (2007) refererer til som kvantitet i læringa. Om elevane evnar å gå i djupna vil såleis koke ned til 'time-on-task' – altså kor mykje tid ein har å bruke på kvart enkelt moment ein skal bli god på, og kor mange døme læraren kan gi til eit og same fenomen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 82).

Tilrådingane frå Ludvigsen-utvalet legg opp til at elevane skal bygge opp kognitive teknikkar som metakognisjon, slik at dei blir sjølvregulerte i eiga læring (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Dette inneber at faget sitt innhald ikkje lenger skal vere det viktigaste, men faget sine byggesteinar og tenkemåtar, – noko som blir argumentert for ved å peike på at samfunnet er raskt skiftande og at tilgangen til faktakunnskap berre er eit 'tastetrykk' unna (NOU 2015: 8, s. 8 og 83; Sanner, 2019). Her kan det dermed vere interessant å trekkje inn lærings-taksonomien til Biggs (1979). Den viser at kvaliteten på læringsutbyttet hjå eleven har samanheng med innlæringsprosessen. Biggs (1979) viser til at elevar som evnar å fokusere på læringsteknikkar og -metodar, får fremja kvaliteten i innlæringa ved at dei får eit betre overblikk over kva som er essensielt i fagstoffet. Me finn dermed støtte i litteraturen hjå

både Skaalvik og Skaalvik (2018), Biggs (1979) og Biggs og Tang (2007) for å redusere stoffutvalet i læreplanane til fordel for å arbeide med læringsteknikkar og -metodar. Det er derimot vanskeleg å finne støtte for perspektivet om å hegne om ein læreplan med eit stort stoffutval.

Ifølgje NOU 2015: 8 (2015) har læreplanar som formål å spegle det samfunnet elevane veks opp i. Grunnopplæringa må difor fokusere på dei dugleikane og kompetansane som samfunnet etterspør. I vår samtid er det altså faga sine vitskaplege tenkjemåtar, evna til å overvake eiga arbeid og regulere seg sjølv som saman vil gjere ein rusta til å lære livet gjennom (NOU 2015: 8). Dermed er ikkje det å få kjennskap til eit stort utval av tekstar lenger sett på som viktig i vår samtids grunnopplæring.

6.2.2 Stofftrensla – dilemmaet om kva som skal vektleggast i dei nye læreplanane

Det ser altså ut til å vere eit skilje mellom dei som er historisk orienterte på vegne av det tradisjonelle stoffet i eit fagområde (Hernes, 2018; Thorvaldsen, 2018), og dei som hevdar at læreplanane inneheld for mykje irrelevant stoff og såleis må tilpassast samtida vår (Gregersen, 2018; Iversen, 2018; Ludvigsen, 2018). Desse posisjonane vil eg diskutere i lys av tidlegare læreplanar og styringsreformar, samt nyare forskning og utdanningspolitiske dokument.

Hernes (2018) og Thorvaldsen (2018) ønskjer eit vern av det som kan kallast det tradisjonelle innhaldet i skulefaga, og uttrykkjer ei frykt for at djupnelæring (i tydinga til Ludvigsen-utvalet) i ytste konsekvens vil føre til at viktige delar av vår sams kulturhistorie blir gløymt. Då det blir framheva som ei styrke at alle elevar har nokon lunde same kunnskapen om dei same fenomena, tolkar eg dette perspektivet på djupnelæring som argument for ein detaljstyrt læreplan. Eit slikt syn på kunnskap kan ha likskapar med det Hernes la opp til då han sjølv sat som minister og utforma R94 og L97 – eit kunnskapssyn som har vorte kritisert: Ifølgje Trippestad (2011) og Thue (2017) bar Hernes sine læreplanar preg av ei kanonisering av fagtekstar og fagstoff. Når lærarane sin moglegheit til å sjølv velje det fagstoffet dei meinte var føremålstenleg vart fjerna, innebar det òg ei svekking av lærarens autonomi og dermed eit redusert handlingsrom (NOU 2014: 7, s. 70). Ein såkalla 'kunnskapskanon' kan sjåast på som ei motsetning av eit sentralt prinsipp i sosiokulturell læringsteori slik Dysthe (2001b) legg det fram: Kunnskap er distribuert mellom menneska. I dette ligg at den akkumulerte kunnskapen i ei gruppe vil vere større enn delane kvar enkelt dreg med seg inn i gruppa. Dersom kvar enkelt elev har ulik kunnskap og erfaringar vil dei saman kunne nytte dette til å løyse større problem enn det kvar enkelt kan gjere aleine – noko som òg er ein del av føremålet med å fornye både fag og kompetansar i skulen (NOU 2015: 8). Dersom me kan sjå Hernes og Thorvaldsen sitt perspektiv på djupnelæring som kanonisert 'detaljlering', kan det altså kritiserast frå det sosiokulturelle synspunktet. Å 'sikre' at alle elevar har fått tilgang til det same fagstoffet når dei er ferdige med opplæringa, mellom anna for å halde i hevd fagtradisjonar, kan dermed innebære sein eller jamvel inga fag- og kunnskapsutvikling – verken hjå eleven eller fagmiljøa.

Iversen (2018) argumenterer på si side for at det viktigaste i framtidens skule ikkje er at alle elevane skal lære 'alt', men at dei nye læreplanane skal legge til rette for at alle elevar får lært *det viktigaste i faga*. Dette er eit syn som er i tråd med det me finn i NOU 2015: 8 (2015, s. 13), som presiserer at djupnelæring er å gå i djupna på *noko*, og at ein må velje vekk noko anna. Dei nye læreplanane legg større vekt på fagleg autonomi hjå lærarane og at lærarane sjølv må ta avgjerda om kva som skal vektleggast innanfor faget. Fordelar ved dette er mellom anna at lærarane kan gjere lokale tilpassingar og ta omsyn til elevgruppa når dei planlegg (NOU 2014: 7, s. 26). Men, dette kan òg ha problematiske sider ifølgje noko av forskingslitteraturen: Som eit resultat av 2000-talets styringsform, New Public Management, vart læraren i større grad gjort ansvarleg for sine pedagogiske val (Roald, 2012). Dette kom til uttrykk i LK06 ved at læraren fekk styrka metodefridom og at faginnhald og organisering av opplæringa skulle styrast lokalt (NOU 2014: 7, s. 71). Ifølgje Thue (2017) har myndigheitene i Noreg ei forventning om at elevane skal prestere i toppsjiktet i internasjonale skuleundersøkingar. Dermed er metodefridomen lærarane fekk i lag med LK06 langt frå 'fridom utan ansvar', men heller det Thue (2017, s. 111) kallar for den «...statlig iscenesatte profesjonalisering av lærerne...», som gjer at lærarane kan stillast til rekneskap for resultat i internasjonale undersøkingar i staden for myndigheitene. Med den faglege autonomien følger det dermed òg ei forventning om faglege resultat.

I den samanheng er det relevant å trekkje fram arbeidet til National Research Council (2012), der dei nemner at ein effekt av djupnelæring er *overførbar* kunnskap; ein ekspertise som kan nyttast i ulike samanhengar. Dette kan dermed sjåast på som eit argument for at stoffutvalet lærarane gjev har liten relevans for om ein gjer det godt på internasjonale undersøkingar – eller endåtil på eksamen, då dei sentrale byggesteinane er overførbare og kan nyttast uavhengig av fagstoff.

Eg har no drøfta kor vidt ein 'kanonisert' læreplan eller eit fokus på læringsteknikkar vil gje best sjanse for djupnelæring, og funne at: Ei kanonisering (jf. Hernes, 2018; Thorvaldsen, 2018) vil kunne hindre kunnskapsutvikling i faget, medan eit fokus på læringsteknikkar (jf. Gregersen, 2018; Iversen, 2018; Ludvigsen, 2018) vil kunne gi elevane overførbar kunnskap som er relevant både på internasjonale testar og på eksamen. Ved å fokusere på læringsteknikkar i opplæringa kan ein seie at stoffutvalet ikkje lenger er avgjerande for kunnskapsutbyttet til elevane.

6.2.3 Vurdering av djupnelæring

Vurdering av djupnelæring blir av fleire trekt fram som det springande punktet i fagfornyinga (Berge, 2018; Skartveit, 2019). Det blir hevda at «Den som har makt over eksamen og dens utforming, har i realiteten makten over hele skolen.» (Skartveit, 2019). I dette ligg at det som blir prøvd på eksamen – og forma eksamen har – ofte gir retning for korleis lærarane legg opp si undervisning. Synspunktet er altså: Dersom ikkje eksamen blir endra til å måle djupn i læringa vil ingenting i skulen endre seg, og

dermed vil heile fagfornyninga vere forgjeves. I det følgjande skal eg drøfte korleis vurdering blir tematisert i djupnelæringslitteratur, og korleis vurdering og undervising må tilpassast slik at djupnelæring blir fremja.

Her er det relevant å gå til studien til Marton og Säljö (1976) for å sjå kva dei fann om læringsutbytte knytt til vurdering: Dei fann mellom anna at prøvesvara til elevane kunne rangerast i fem kategoriar, frå djup kjennskap om det lærde til overflatisk attgjeving. Såleis kunne kvaliteten i elevsvara skiljast. Dette arbeidet var med å danne grunnlaget for SOLO-taksonomien (Biggs, 1996; Biggs & Collis, 1982), som syner både korleis ein kan skilje kvalitet frå kvantitet i elevsvar, og at svar med høgre kvalitet har høgre grad av kognitiv kompleksitet. Korleis ein kan vurdere djupna i læringsutbyttet finst det dermed allereie fleire studiar om. Sidan det er referert til SOLO-taksonomien i Ludvigsen-rapporten i samband med formativ vurdering og framovermeldingar (NOU 2015: 8, s. 42), må den kunne sjåast på som retningsgivande for vurderingsarbeid innanfor fagfornyninga sitt perspektiv på djupnelæring.

Biggs (1996) trekkjer fram at mykje av samtidas undervising er prega av 'kunnskapsoverføring', noko mellom andre Gilje hevda er eit av kjennemerka på den tradisjonelle klasseromundervisinga (Brøyen, 2019; Nohr, 2019, 8. mai). Ifølgje Biggs (1996) blir elevane utfordra lite kognitivt i læringskontekstar som er prega av kunnskapsoverføring. Studia til Smith og Colby (2007) og Yew et al. (2016) syner nemleg at læraren si tilnærming til fagstoffet er ein av fleire avgjerande faktorar utanfor individet for om djupnelæring skjer eller ikkje. For at det å vurdere djupne i det heile skal gi mening, vil det difor vere viktig at læraren legg opp til læringssituasjonar som utfordrar elevane på å vise djupne. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 83) nemner at når læraren legg opp til testar som vektlegg mening, forståing og problemløysing, stimulerer dette eleven til djupnelæring, og omvendt med testar som måler detalj- og faktakunnskap. Ifølgje både Ø. Gilje et al. (2018) og Fullan et al. (2018) er ikkje pugging av faktaopplysningar lenger føremålstenleg dersom ein skal drive læring for det 21. hundreår. Fullan et al. (2018) hevdar til dømes at den framtidige arbeidsmarknaden vil vere lite føreseieleg, og veksten av yrke som blir overteken av robotar vil auke. Dette gjer at menneska må vere omstillingsdyktige og trenar til å løyse kognitivt komplekse oppgåver som ikkje kan løysast av datamaskinar. Det vil seie at både fleirsvaroppgåver og klassiske 'byer i Belgia'-prøver er vurderingsformer som ikkje korresponderer med krava i den framtidige arbeidsmarknaden, og dermed ikkje læringssynet i dei nye læreplanane (NOU 2015: 8). Å endre fokus på kva som er kompetanse – frå å gje att til dømes formalar, til å heller reflektere kring kva som ligg til grunn for formlane, samt sjå samanhengar med andre formalar, for så å kunne lage eigne – synest som eit sentralt perspektiv ved djupnelæring i dei nye læreplanane (NOU 2015: 8). Difor er Birkemo sin studie interessant, referert i Engelsen (2019, s. 11): Her kjem det fram at lærarar i hovudsak les læreplanane for å sjå om deira eksisterande undervising er *i tråd* med planane, i staden for å bygge undervising med *utgangspunkt* i

læreplanane. Dersom lærarane i Noreg ikkje får instruksar om korleis dei skal drive vurdering av djupna i kunnskapen, er ein rimeleg hypotese at dei held fram med dei same undervisningsmetodane som tidlegare – det vil seie – fram til nye retningsliner for vurdering av djupnekunnskap ligg føre.

I *Morgenbladet*-debatten om vurdering var det sentrale spørsmålet korleis lærarane kan gjennomføre vurderingsarbeid av djupnekunnskap i dei nye læreplanane. Poenget til Skartveit (2019) var at dersom ikkje vurderingsmetodane endrar seg til å måle djupnekunnskap vil ikkje praksisfeltet praktisere djupnelæring, og læring under fagfornyninga vil i verste fall halde fram med å vere på eit overflatisk nivå. Eg har vist at det er dekning i den teoretiske litteraturen for at både denne debattposisjonen og problemstillinga er legitim. Sidan det ikkje ligg klart føringar for ein adekvat metode å vurdere djupnekunnskap i sluttvurderingane, kan dette bidra til å svekke praksisfeltet si oppfatning av djupnelæringsperspektivet som ligg til grunn for fagfornyninga.

6.3 Premissleverandørane – Kven legg premissane for kva djupnelæring er?

Sidan tekstforfattarane har teke del i det offentlege ordskiftet, og både implisitt og eksplisitt forsøkt å hevde at dei har noko å bidra med i djupnelæringsdebatten, bidreg dei til å gi ei forståing av *kven* som er dei sentrale premissleverandørane for djupnelæringsomgrepet og på kva premiss djupnelæring skal forståast. I dei følgjande delkapitla vil eg drøfte det eg meiner står fram som tre sentrale premissleverandørar av omgrepet, slik det kjem fram av mine analyserte tekstar: Sten Ludvigsen, Fullan et al. og skuleforskarane. Kvart delkapittel vil ha eit tema som kan sjåast på som ein sams nemnar for synspunkta til debattantane som blir trekte fram.

6.3.1 Sten Ludvigsen: trendfølgjar eller trendskapar?

I kraft av å vere leiar for Ludvigsen-utvalet kan Sten Ludvigsen sjåast på som premissleverandør. I *Morgenbladet*-debatten blir han derimot framstilt som både trendfølgjar (Madsen, 2018) og arkitekt (Hernes, 2018; Skartveit, 2019) i si fornying av læreplanane. Eg vil no drøfte kor vidt det er gyldig å hevde at premissane for djupnelæring i Ludvigsen-rapporten kan seiast å vere del av ein trend eller ikkje. Dette vil eg gjere ved å trekkje fram sitat frå tre av *Morgenbladet*-debattantane som implisitt eller eksplisitt har hevda at tankegodset i Ludvigsen-rapporten er trendbasert. Eg vil så drøfte påstandane deira i lys av den teoretiske litteraturen for å sjå om dei har dekning for sine påstandar, og dermed gje eit rimeleg svar på om Ludvigsen-rapporten – og dei nye læreplanane – er tufta på trendar, eller kvalitetssikra av forskning.

Thorvaldsen (2018) hevdar at Udir, med bakgrunn i tilrådingar frå Ludvigsen-rapporten, vidarefører «trenden» frå LK06 med å redusere det kulturhistoriske stoffutvalet i norskfaget. Thorvaldsen hevdar altså at det å redusere stoffutval er basert på utdanningstrendar. Som eg viste tidlegare (jf. Kap 6.2.1) finn me støtte i forskning (Biggs & Tang, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2018) for å redusere stoffutvalet i

læreplanane. Dette kan argumenterast for både ut frå eit sosiokulturelt perspektiv, ved at lærarane må få tid til å gje ei rekke døme til stoffet (Dysthe, 2001b), samt frå eit kognitivt perspektiv ved at elevane må få tid til å prosessere kunnskapen (Helstrup, 2002). Det er dermed dekning i forskinga for å redusere stoffutvalet – gitt at læreplanane er overfylte. Det at Thorvaldsen (2018) hevdar at kutt i det kulturhistoriske tekstutvalet er ein trend, kan heller sjåast på som det Amundsen og Kongsvik (2008) kallar *endringskynisme*, her forstått som ei innstilling medarbeidarar i til dømes skulen kan få når nye reformar blir innført. Ifølgje Amundsen og Kongsvik (2008) kan reformendringar opplevast som forstyrrende og unødvendige, som at det tek vekk fokuset frå kjerneoppgåvene i skulen. Reaksjonen blir gjerne at ein vernar om det gamle, det som ein veit fungerer – til dømes eit rikt tekstutval.

Madsen (2018) peiker på at Ludvigsen-utvalet si fokusering på kognitive dugleikar som metakognisjon, sjølvregulering og djupnelæring, har utgangspunkt i den internasjonale trenden 21st century skills. Madsen hevdar difor at utvalet ikkje er i tråd med den siste forskinga, men med tidsånda – noko som er med å støtte påstanden om at dei følgjer trendane. Ifølgje NOU 2014: 7 (2014) stemmer det at Ludvigsen-utvalet fekk gjennomført ei kartlegging av såkalla 21st century skills, altså kva dugleikar det er forventat at framtida sine samfunnsborgarar må ha. Resultata frå kartlegginga syner kompetansar som er relevante å innføre i grunnskuleopplæringa. Såleis er kompetansane som Ludvigsen-utvalet skildrar i utgreiingane (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8) basert på det Madsen (2018) kallar ein «trend». Likevel er dei kognitive omgrepa, metakognisjon og sjølvregulering, omgrep som er nytta i litteratur innanfor både læring og psykologi, uavhengig av 21st century skills. Til dømes syner Marton og Säljö (1976) at ulike kognitive tilnærmingar i innlæringsprosessen gir ulikt læringsutbytte, noko Helstrup (2002) hevdar at metakognisjon kan hjelpe elevane med. Jamvel innanfor sosiokulturell teori (Dysthe, 2001b; Østerud & Schwebs, 2009) blir det vist til at språket er viktig for å i det heile kunne prosessere og vurdere tankar om eigen læring. Det kan såleis hevdast at 21st century skills er eit fenomen som høyrer samtida vår til, men at dei kognitive verktøya Ludvigsen-utvalet nyttar i sine utgreiingar er uavhengig av denne 'trenden'.

Hernes (2018) hevdar at djupnelæring ikkje er noko anna enn eit «...nyord som lett kan forveksles med en ny tanke.». Avslutningsvis kallar han djupnelæring for eit «moteord», noko eg tolkar som at han meiner omgrepet er ein trend. Omgrepet som Ludvigsen-utvalet nyttar har derimot vore brukt innanfor læringsforskning heilt sidan Marton og Säljö presenterte omgrepet på midten av 1970-talet (Marton & Säljö, 1976), og er eit godt etablert omgrep innanfor utdanningsvitskap (til dømes, Biggs, 1996; Entwistle & Peterson, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2018). At omgrepet såleis skal vere eit nyord kan dermed avfeiest. Derimot er det dekning i påstanden til Hernes (2018) om at sjølvet *ordet* er in. Ordet blir nytta frå ulike perspektiv, noko litteraturen til Fullan et al. (2018) er eit godt døme på.

Ein vil gjerne at nye læreplanar skal vere kvalitetssikra ved forskning, ikkje ved motefenomen. Ut frå mine resonnement meiner eg at Sten Ludvigsen sitt djupnelæringsomgrep er godt forankra i forskning som er utført over fleire tiår, og såleis kan innhaldet vanskeleg seiast å vere del av ein trend. Eg vil dessutan hevde at det finst eit endringskynisk perspektiv på djupnelæring hjå fleire av debattantane. At omgrepet tilsynelatande dukkar opp frå fleire perspektiv samtidig, som til dømes perspektivet til Fullan et al. (2018), talar likevel for at sjølve *ordet* djupnelæring er i vinden.

6.3.2 Fullan et al. sin djupnelæringslitteratur: ein mogleg premissleverandør?

Djupnelæringsomgrepet i fagfornyinga byggjer altså på omgrepsforståinga til Ludvigsen-utvalet.

Likevel finst det andre aktørar som òg forsøker å hevde hegemoni over omgrepet, samt legge premiss for korleis djupnelæring skal forståast. I min analyse av teksten til Gregersen (2018) finn eg at innlegget hans kan sjåast på som ein måte å fremje djupnelæringsperspektivet til Fullan et al. (2018). Eg vil no drøfte premissane for djupnelæring slik det kjem fram i Fullan et al. (2018) sin litteratur opp mot teoretisk litteratur og policydokument, samt trekkje fram relevant kritikk av boka.

Fullan et al. (2018) skildrar djupnelæring som prosessen med å skaffe seg dei «seks c-ane», på norsk: kreativitet, kommunikasjon, kritisk tenking, medborgarskap, samarbeid og karakter. Av desse seks kompetansane er det berre *karakter* som ikkje fell saman med resultatet av kompetansekartlegginga (NOU 2014: 7, s. 116) som låg til grunn for Ludvigsen-utvalet sitt kompetanseomgrep (NOU 2015: 8). Gregersen, som har skrive føreordet i den norske versjonen av boka (Fullan et al., 2018), presiserer at omgrepstilnærminga brukt i boka er «radikalt» ulikt omgrepet som blir brukt i fagfornyinga, men at den likevel må sjåast på som ei kjelde som kan nyttast dersom ein ynskjer å gjere djupnelæring til ein «radikal endringsfaktor» i klasseromma, jamvel i Noreg (Fullan et al., 2018).

Den tradisjonelle skulen blir av Fullan et al. (2018) kalla for *status quo* – ei skule som er motstandsdyktig mot endring, samt lite engasjerande og relevant for elevane. Dei hevdar at dersom skulen ikkje evnar å tilpasse seg samtida – i form av meir djupnelæring – vil skulen slutte å eksistere som relevant samfunnsinstitusjon. Dette kan gjerne samanliknast med Befring (2015, s. 163-164) sin kritikk av den tradisjonelle skulen, der han hevdar at denne framleis står fram slik den gjorde i førre hundreår. Ludvigsen-utvalet er derimot meir nøytral i si skildring av skulen, og kallar det for ein «...skole som er bygget på lange tradisjoner, men der innhaldet er fornyet gjennom flere reformer.» (NOU 2014: 7, s. 30). Utvalet vil ikkje gi nokon tilstandsvurdering av skulen, men hevdar at «...beskrivelsene viser likevel noen utfordringer.» (NOU 2014: 7, s. 30). Det er dermed semje om at skulen har «nokre utfordringar», men ikkje like brei semje om at desse utfordringane gjer skulen til ein irrelevant institusjon i samfunnet.

For å oppnå resultat av djupnelæring må ein ifølgje Fullan et al. (2018) sjå på djupnelæring i eit større perspektiv, noko som krev ei heilskapleg kulturendring på systemnivå slik at ein femnar om alle læreprosessane til elevane. For å få til dette må ein etablere nettverk mellom lærarar, skule, og organisasjonar, både i nærmiljøet og globalt. Fullan et al. (2018) fortel òg korleis ein skal leie og praktisere endringar som skaper djupare læring i organisasjonen. Desse aspekta er derimot ikkje noko me finn i den teoretiske litteraturen, i alle fall ikkje eksplisitt. Likevel kan nettverksbygging legitimerast frå eit sosiokulturelt perspektiv i tydinga at kunnskap er distribuert mellom menneska, eller ved å sjå på ulike nettverk som ulike praksisfellesskap som saman utviklar større kunnskap i lag (Dysthe, 2001b).

Arbeidet til Fullan et al. har møtt kritikk frå fleire: Ø. Gilje et al. (2018) meiner til dømes at boka bør sjåast på som ei «...retorisk vending som kommer fra utdanningspolitiske dokumenter, uten tydelig forankring i litteraturen vi har beskrevet fra læringsforskningen.» (s. 26). Melby-Lervåg (2019) går lenger i sin kritikk og skuldar med anna boka for å vere ein *farsott* innanfor utdanning. Dette argumenterer ho mellom anna med at boka presenterer overdriven kritikk av den etablerte skulen, det teoretiske grunnlaget i boka er generelt og mangelfullt, og boka nyttar anekdotiske historier med stor grad av *patos* i staden for teoretisk forskning. Sjølv om boka har sine veikskapar meiner Melby-Lervåg (2019) likevel at boka er interessant lesnad, men mest for å få eit innblikk i noko av grunnlaget for djupnelæring som *straumdrag* i tida.

Det er dermed fleire skilnader mellom Fullan et al. (2018) sine premiss for djupnelæring og det som blir presentert i den teoretiske litteraturen. Fullan et al. (2018) presenterer eit perspektiv på omgrepet som inkluderer fleire enn berre lærar og elev, og går dermed langt forbi djupnelæring i tradisjonell forstand slik det er føreskrive i den teoretiske litteraturen. Fullan forsøker likevel å hevde hegemoni over det 'fornya' djupnelæringsomgrepet. Dermed utfordrar dei Ludvigsen-utvalet si omgrepsforståing. Det må likevel reknast inn at denne litteraturen av nokre (Melby-Lervåg, 2019) blir sett på som ein *farsott*, og dermed ikkje som ein reell premissleverandør for omgrepet over tid.

6.3.3 Skuleforskarane og praksisfeltet

Som det blir nemnt i *Morgenbladet*-debatten (Berge, 2018; Skartveit, 2019) er det i hovudsak akademikarar og politikarar som styrer det offentlege ordskiftet om djupnelæring – lærar-røysta er nærmast fråverande. Dette blir forsterka ytterlegare av at debattantane sjølv i hovudsak er nettopp akademikarar og politikarar. Eg vil no drøfte korleis premissar som blir gitt av dei som fører ordskiftet kan gi eit omgrepsmessig overtak over praksisfeltet.

Både Berge (2018) og Skartveit (2019) etterspør føringar frå Sten Ludvigsen om korleis lærarane skal vurdere djupnekunnskap. Berge (2018) hevdar at utsegna frå akademikar-politikar-eliten syner lita

forståing for dei utfordringane lærarane møter, og hevdar såleis at utan ei tydeleg stemme om kva djupnelæring er og korleis djupnekunnskapen skal vurderast vil omgrepet berre ende opp som eit «buzzword». I samband med dette er det interessant å trekkje inn ein kommentar frå Fooladi (2020), som hevdar at det i norsk utdanningspolitikk er tradisjon for å «...innføre nye ting utan at det er helt klart hva det man innfører, egentlig betyr. Så satser man på at arbeid og diskusjoner i kjølvannet skal avklare hva man har innført.» (avsn. 5). Med andre ord blir innføringa av djupnelæringsomgrepet sett på som utydeleg frå fleire hald. Dette blir ytterlegare forsterka gjennom ein informasjonsfilm retta mot praksisfeltet der skuleforskar Gilje fortel at «...det er hver enkelt skole som er nødt til å arbeide med dette begrepet for at det skal gi mening for dem, men helst da basert på det vitenskapelige grunnlaget som Ludvigsen-utvalget tok til den norske sammenhengen som vår fagfornyelse er.» (Nohr, 2019, 8. mai, 03:45). Lærarane må altså sjølv finne ut kva djupnelæring er for dei, og korleis dette skal kome til uttrykk på deira arbeidsplass.

Martinussen (2001, s. 240) kallar det for *modellmakt* når dei som styrer får definere premissane som skal ligge til grunn for ein viss type samhandling. Han fortel at dei som er *modellrike* har makt til å kontrollere kva type informasjon dei *modellfattige* skal få tilgang til, og at eit sams språk er ein grunnleggande føresetnad for at samhandling innanfor feltet skal kunne gå føre seg. Ved å innføre djupnelæringsomgrepet har Ludvigsen-utvalet, Udir, og myndigheitene, såleis definert premissane for omgrepet, og har dermed modellmakt på feltet. Når dei òg oppfordrar lærarane til å sjølv finne ut kva djupnelæring skal vere på deira arbeidsplass vil det bli vanskeleg å få eit sams språk – endå til sams omgrepsforståing. Praksisfeltet blir dermed gjort ansvarleg, heilt i tråd med styringsforma New Public Management (Roald, 2012; Thue, 2017, s. 111). Ved å delegere gjennomarbeidinga av omgrepet 'ned' til praksisfeltet, har myndigheitene slik sett halde ved lag den «...statlig iscenesatte profesjonaliseringen av lærerne...» (Thue, 2017, s. 111).

Når omgrepet blir overlata til praksisfeltet å forstå vil det bli oppfatta og operasjonalisert på ulikt vis i dei ulike skulane. Det kan dermed føre til at praksisfeltet og myndigheitene ikkje pratar om det same når ein samtalar om djupnelæring. Ulikt 'språk' gjer at samhandling om djupnelæring blir vanskeleg, til dømes ved sentralt gitt eksamen som skal måle «djupne». Gjennom mine analyser finn eg òg at det mellom skuleforskarane eksisterer sær s ulike omgrepsforståingar av djupnelæring. Utan klarare retningslinjer frå Ludvigsen-utvalet kan forståinga i skulen like gjerne bli likare Fullan si forståing, eller ei heilt eiga forståing. Dette kan resultere i det Berge (2018) nemner: at djupnelæring blir redusert til eit «'buzzword' med uklar bruksbetydning».

6.4 Opplæringspolitikk – Kvifor treng skulen og samfunnet djupnelæring?

Skulens samfunnsoppdrag er operasjonalisert i det nye kompetanseomgrepet og består av den fagspesifikke kompetansen, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta,

samt kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015: 8, s. 18). Desse kompetansane verkar å vere politisk nøytrale. Likevel finn me i dei analyserte tekstane av *Morgenbladet*-debatten retoriske vendingar knytt til djupnelæring frå fleire sider i det opplæringspolitiske landskapet.

6.4.1 Opplæringa som likskapsprosjekt, eller eliteprosjekt?

Som eg har vist tidlegare (jf. Kap 6.2.1 og Kap 6.2.2), finn eg to perspektiv på korleis ein kan nærme seg fagstoff i læreplanane: Den eine betraktar eit stort og nærmast kanonisert stoffutval som eit godt grunnlag for å gå i djupna, medan det andre fokuserer på læringsteknikkar og -metodar. Eg vil no drøfte argument som kan knytast til ei opplæringspolitisk debatt og vise korleis desse kan forståast – eller *ikkje* forståast – i lys av faglitteratur og policydokument.

Eit argument for å oppretthalde ein kanonisert læreplan kan me finne i Meld. St. 29 (1994–1995), referert i NOU 2014: 7 (2014), der det står at læreplanane under R94 og L97 skal sikre «...et felles nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen.» (s. 69). Underforstått som at likt innhald i læreplanen sikrar ei lik forståingsramme hjå folket. Thorvaldsen (2018) hevdar difor at utkasta til dei nye læreplanane legg opp til det motsette av likskapsprosjektet frå 90-talet, heller eit elitistisk prosjekt, ved at det kulturhistoriske stoffet blir fjerna til fordel for arbeid med læringsteknikkar og -metodar. Argument for at dette er eit elitistisk prosjekt er ifølgje Thorvaldsen (2018), at når delar av fagstoffet ikkje blir undervist i skulen vil det berre bli plukka opp av elevar frå heimar som allereie har ei interesse for slik type kultur. Poenget er legitimt ut frå korleis Martinussen (2001, s. 46) forklarar kultur og sosial arv: at kva me definerer som sant, godt og vakkert blir utvikla og overført frå generasjon til generasjon. Likevel vil det vere relevant å sjå på ulikskapar i kunnskap frå eit sosiokulturelt perspektiv, slik Dysthe (2001b) viser: at kunnskap er distribuert, og at ulikskapar i kunnskap kan bidra til å utvikle ny og betre kunnskap. Dermed vil ein kunne hevde at eit fokus på læringsteknikkar i faga heller kan bidra til sosial utjamning og samfunnsmessig utvikling, enn å vere eit fortrinn for eliten.

Det blir av Thorvaldsen (2018) vidare spekulert i om eit fokus på læringsteknikkar er eit forsøk på å gjere elevane betre rusta til å gjere det godt på internasjonale skuletestar for å fremje Noreg som kunnskapsnasjon. Som eg har vist tidlegare (jf. Kap 6.2.2), kan arbeid med det sentrale i faga gi overførbar kunnskap (National Research Council, 2012) som endåtil kan nyttast til å gjere det godt på internasjonale testar. At djupnelæring såleis skal vere eit prosjekt som favoriserer eliten kan med bakgrunn i dette dermed avfeiast.

Det blir av fleire (Hernes, 2018; Madsen, 2018) antyda at fokus på kognitive eigenskapar i opplæringa, som metakognisjon og sjølvregulering, er eit høgrepolitisk og nyliberalistisk prosjekt med føremål om å gjere individa meir sjølvregjerte og ansvarlege slik at ein lettar byrda for myndigheitene

(Neumann & Sending, 2003). Innanfor kognitiv læringsteori blir metakognisjon fremja som ein måte å overvake eiga åtferd, slik at ein kan vere reflektert kring kva og korleis ein lærer (Helstrup, 2002). Sjølvregulering blir i NOU 2015: 8 (2015, s. 20) omtala som det å kunne ta kontroll over eigne kjensler, initiativ i eiga læringsprosess, samt arbeide målretta. At opplæringa tek opp i seg *spesifikt* nyliberale verdiar finn eg ikkje heimel for i djupnelæringsforskning, men heller av andre skuleforskarar som nemner at opplæringssektoren i større grad er prega av New Public Management og nyliberale verdiar sidan slutten av 1990-talet (Raaen & Østerud, 2017; Roald, 2012; Trippestad, 2011). Likevel hevdar Slagstad (2017, s. 300) at det i dei seinare år har oppstått ein «dannelsespedagogisk motstrøm» mellom lærarar som no *utfordrar* dei nyliberalistiske verdiane i opplæringa. Dermed kan fagfornyninga like mykje vere ein del av det som *utfordrar* nyliberalismen, og igjen fremjar danning frå eit pedagogisk perspektiv – ikkje eit marknadsperspektiv.

Samfunnsoppdraget til lærarane er framleis allmenndanning (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2020). Argumenta hjå begge dei to tilnærmingane for korleis elevar kan lære i djupna er framfor alt at dei skal bli danna og utdanna til det samfunnet som dei veks opp i – med sine krav og forventingar. Såleis representerer desse to tilnærmingane to ulike perspektiv på danning (Østerud & Schwebs, 2009): Den fyrste framstiller danning som det å ta innover seg og tileigne seg fagspesifikk kunnskap, som til dømes å kjenne til historiske perspektiv i humanistiske fag. Ein ser då på individet som danna *når* ein har tileigna seg kunnskapen. Dette er danningperspektivet eg les ut av Thorvaldsen (2018) og Hernes (2018) sine tekstar. Den andre tilnærminga fokuserer på korleis utdanninga utviklar dei kognitive evna til eleven ved å gjere dei meir uthaldande, kritiske og reflekterte, og meir kompetente til å nytta logiske resonnement. Ein ser då på *sjølve læringsprosessen* som danninga. Dette er det danningperspektivet eg les ut av Iversen (2018), Gregersen (2018) og Ludvigsen (2018) sine tekstar. Hjå dei er læringsmetodar og -teknikkar, framfor eit rikt, fagleg substansielt læringsstoff vurderte som viktigast for at elevane skal fungere optimalt i framtidens samfunn.

Eg finn dermed to ulike posisjonar som både har det same målet om at elevane skal bli danna, men med to ulike syn på korleis djupnelæring kan bidra i danningprosessen. Eg finn òg at eit prosessorientert læringsyn blir tillagt stor vekt i vår samtids utdanning, og at danninga i aukande grad blir gjort etter pedagogiske premiss – ikkje etter marknadskreftene. Innføring av læringsteknikkar kan såleis ikkje legitimerast som eit 'elitistisk og ny-liberalistisk-prosjekt'.

7 Avslutning og funn

Med utgangspunkt i problemstillinga *Kva for ulike perspektiv på omgrepet djupnelæring kjem fram i ein sentral mediedebatt om fagfornyinga i 2018–2019?* har eg gjort følgjande funn:

Gjennom analysen av tekstane har eg funne ei rekkje perspektiv på djupnelæring *eksplisitt* i debatten. Ulike aktørar vektlegg ulike sider ved omgrepet ut frå kva tematikk og særinteresser dei debatterer, og dermed stig omgrepet fram med mange omgrepsforståingar. Gjennom drøftinga har eg funne at dette botnar i to implisitte perspektiv på djupnelæringsomgrepet:

1) *Perspektiv som har grunnlag i den internasjonale forskingsdiskursen*: Fleire av debattantane held seg til prinsipp frå den internasjonale forskingslitteraturen, men at dei gjer det, og kva prinsipp dette er, blir ikkje kommunisert. Det ligg dermed føringar for kva sider av omgrepet som blir debattert, og dermed òg for korleis dette blir forstått i og av offentlegheita, som ikkje er synlege.

2) *Perspektiv som har grunnlag i personlege meiningar og erfaringar, dessutan popularisert litteratur om djupnelæring*: Omgrepet blir altså diskutert på grunnlag av ulik forskingsdiskursar, eventuelt utan forskingsgrunnlag, og på grunnlag av særskilte bakgrunnar og erfaringar. At aktørane gjer omgrepsavklaringar på ulikt teoretisk og empirisk grunnlag, og at dette vil føre til usemje om kva for praktisk-politiske implikasjonar omgrepet har, er òg underkommunisert.

Eg har altså funne at det er eit mangfald av omgrepsforståingar i den offentlege debatten. Når debattantane har ulik inngang til omgrepet kan dei stundom prate forbi kvarandre, og fleire viktige poeng blir dermed dekkja til og underkommunisert. Mediedebatten kan dermed bidra til meir forvirring enn oppklaring, og endåtil skape ulike forståingar av omgrepet hjå praksisfeltet. Mellom anna er ein sentral skilnad mellom overflatelæring og overflatekunnskap dekkja til, og dermed blir også viktige samanhengar mellom djupne og overflate utydeleggjort, som til dømes kva som er adekvat kontekst for djupnelæring.

Ludvigsen-utvalet si omgrepsforståing blir oppfatta som uklar av andre skuleakademikarar, og det oppstår dermed usemje om innhaldet i omgrepet og kva forskingsgrunnlag omgrepsbruken skal basere seg på. Når den sentrale premissleverandøren blir oppfatta som utydeleg av andre i det offentlege ordskiftet opnar det seg dermed opp for at andre aktørar kan forsøke å definere, og jamvel hevde hegemoni, over omgrepet. Dessutan kan nokon oppleve omgrepet som eit moteord, eller som allereie kjent 'tankegods', sidan inngangane til omgrepet er så mange.

Premissleverandørane elles er i hovudsak knytte til forskingsfeltet, og ikkje til praksisfeltet. Dette pregar og debatten ved at den held seg på eit teoretisk 'tankeleik' nivå, til dømes om kor omgrepet kjem frå, kva verdiar som ligg til grunn og kva kunnskapssyn som skal råde? Forsøk på å endre

debatten i ein meir praksisnær retning, til dømes om konsekvensar for stoffutval og vurdering, blir takka for, men ikkje gått nærmare inn på. Det oppstår såleis ein distanse mellom teori og praksis, altså premissleverandørane sitt perspektiv og praksisfeltet si operasjonalisering av omgrepet. Dette gjer til at omgrepet kan bli 'lost in translation', og samhandling kring omgrepet kan bli vanskeleg.

For praksisfeltet kan det vere vanskeleg å vite kva som meinast med djupnelæring: Driv ein som lærar allereie 'god nok' undervising, eller er ein langt vekk frå 'djupnelæringsidealet'? Sidan mening ikkje er ein gitt storleik (Johannessen et al., 2018) vil meininga av djupnelæring kunne endrast frå kva som opphavelig var meint med omgrepet frå forskinga på 1970–1980-talet til kva som ligg i det moderne omgrepet i fagfornyninga. Det er endåtil ulikt i vår eiga samtid. Dermed må ein konstant fortolke meininga med omgrepet. For sjølv om forskingsfeltet har tilført omgrepet ei mening er det likevel fleire aktørar, som med utgangspunkt i andre forståingar, forsøker å hevde hegemoni over korleis omgrepet skal bli forstått. Når òg samfunnsdebattantane gir ulikt meningsinnhald til omgrepet bidreg dette til å skape forvirring. Johannessen et al. (2018) gjev att Thomas-teoremet på denne måten: «Det vi tror er virkelig, blir virkelig i sine konsekvenser.» (s. 43). Av dette kan me trekkje linene mot djupne- og overflate læring: Djupnelæring som det 'rette' blir verkeleg i måten samfunnsdebatten og policy-dokument fremjar det på, og dermed måten dette blir plukka opp av praksisfeltet. Når omgrepsbruken sprikar, kan såleis forståinga hjå praksisfeltet li av dette. Ved å framsnakke djupnelæring som ein 'tidsriktig praksis', og dermed framstille overflatekunnskap og pugging som umoderne pedagogikk, vil dette i sine konsekvensar òg kunne påverke korleis praksisfeltet forstår desse omgrepa. Forsking om overflatekunnskap blir i liten grad trekt fram, noko som gjer det vanskeleg å nekte for at djupnelæring er den einaste rette veg for framtidens skule.

7.1 Framlegg til vidare forskning

Som det kjem fram i Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 77), skal det gjennomførast ei pilotsatsing på læremiddel i matematikk. Det skal definerast kriterium som seier noko om kva som er kvalitet i fagets læremiddel, noko som har samband med at den statlege godkjenningsordninga vart oppheva i år 2000. Ved innføring av dei nye læreplanane hausten 2020, vil det kome ei rekke nye læremiddel som må ta høgde for nye kompetansemål, djupnelæring, tverrfagleg samarbeid og kjerneelement. Ut frå funna mine i studien min, meiner eg det vil vere interessant å sjå på korleis djupnelæring kjem til uttrykk hjå lærebokforfattarar, då desse vil vere viktige som premissleverandørar av djupnelæringsforståingar. Måten omgrepet blir operasjonalisert i lærebøkene vil kunne gi eit rikare svar på *kva* djupnelæring er, og korleis det blir forstått i den norske fagfornyingskonteksten.

Kjelde

- Amundsen, O. & Kongsvik, T. Ø. (2008). *Endringskynisme*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Baumeister, R. F. & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength* Penguin Books.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I T. A. Trippestad, S. Meyer, K. L. Berge & d. Makt- og (Red.), *Maktens tekster* (s. 24-41). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berge, K. L. (2018, 14.12.18). Hvordan vurdere dybdelæring? *Morgenbladet*. Henta frå <https://morgenbladet.no/ideer/2018/12/hvordan-vurdere-dybdelaering>
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 8(4), 381-394. <https://doi.org/10.1007/BF01680526>
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. London: Academic Press. Henta frå https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=xUO0BQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=appAbXOqL6&sig=QiCZuluclNvgE0SCV20kY2fCSAw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3rd ed. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill Education (UK).
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brøyn, T. (2019). Dybdelæring i rufsete farvann. *Bedre Skole*, 31(3), 20-22.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforl.
- Dale, E. L., Gilje, N. & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Donnison, S. & Penn-Edwards, S. (2012). Focusing on first year assessment: Surface or deep approaches to learning? *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 9-20. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i2.127>
- Dysthe, O. (2001a). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forl.
- Engelsen, B. U. (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>
- Entwistle, N. J. & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407-428. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.009>
- Entwistle, N. J. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 19(2), 169-194. <https://doi.org/10.1007/BF00137106>
- Fooladi, E. (2020). Trenger norske elever eksamen i enda flere fag? *Utdanningsnytt* (26.04.2020). Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-erik-fooladi-fagfornlyelsen/trenger-norske-elever-eksamen-i-enda-flere-fag/240443>
- Fransson, A. (1977). On Qualitative Differences in Learning: IV--Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic Test Anxiety on Processes and Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3), 244-257. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1977.tb02353.x>
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring* (F. T. Gregersen, Oms.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre Skole*, 30(4), 22-27.
- Gregersen, F. T. (2018). "Nyordet" dybdelæring. *Morgenbladet* (17.08.18). Henta frå <https://morgenbladet.no/ideer/2018/08/nyordet-dybdelaering>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Haug, P. (2019). «Nyordet» i skulepolitikken. *Sunnmørsposten* (23.02.19). Henta frå <http://www.e-pages.dk/sunnmoersposten/5674/article/859972/14/1/render/?token=7180e41d19dbc33edb55f0da956ec32b&fbclid=IwAR1Y0wmBp3bOU60isqX86sbjWLSOjOEv2DPfAiCHBEvF6o43KB2gPnpAF4U>
- Hauge, L. S. (2001). *Vitenskap og sannhet: En innføring i vitenskapsfilosofi*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 103-130). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hernes, G. (2018). Humanister i det ganske land, foren eder. *Morgenbladet* (03.08.18). Henta frå <https://morgenbladet.no/pafyll/2018/08/humanister-i-det-ganske-land-foren-eder-skriver-gudmund-hernes>
- Iversen, R. L. (2018). Problemet er at læreplanene har est ut altfor mye. *Morgenbladet* (10.08.18). Henta frå <https://morgenbladet.no/ideer/2018/08/problemet-er-laereplanene-har-est-ut-altfor-mye>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (8277264119). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Henta frå https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096?page=13
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet*. (Meld.St.22). Henta frå <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.St.28). Henta frå <https://www.regjeringen.no>
- Larsen, D. E. U. (2018). Pedagoger på dypt vann. *Klassekampen* (08.12.18). Henta frå <https://www.klassekampen.no/article/20181208/ARTICLE/181209971>
- Ludvigsen, S. (2018). Norsk skole er på rett vei. *Morgenbladet* (21.12.18). Henta frå <https://morgenbladet.no/ideer/2018/12/norsk-skole-er-pa-rett-vei>
- Madsen, O. J. (2018). Du skal regulere deg selv! *Morgenbladet* (11.05.18). Henta frå <https://morgenbladet.no/ideer/2018/05/du-skal-regulere-deg-selv>
- Marsdal, M. E. (2019). Høyres ideologiske overtak. *Utdanningsnytt* (19.08.2019). Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/arbeiderpartiet-hoyre-skolepolitikk/hoyres-ideologiske-overtak/209278?fbclid=IwAR2EVkwCiUx7sFi3iySEE-7ASlcRDKkX0TsO0A4KPUVz6F6S1rzBr9bahIE>
- Martinussen, W. (2001). *Samfunnsliv: innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforl.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I — 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, M. (2019). Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 1-4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>
- Morgenbladet. (2019). Om Morgenbladet. Henta frå <https://morgenbladet.no/om-morgenbladet>
- NAOB. (2017). Perspektiv. I D. N. A. Ordbok (Red.). www.morgenbladet.no: Morgenbladet. Henta frå <https://naob.no/ordbok/perspektiv>

- National Research Council. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition*. Washington D.C.: National Academy Press.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17226/9853>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington D.C.: The National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/13398>
- Neumann, I. B. & Sending, O. J. (2003). Du skal regjere deg selv. *Le Monde Diplomatique, nordisk utgave*, 5, 1-2. Henta frå <https://www.lmd.no/2003/08/du-skal-regjere-deg-selv/>
- Nohr, M. (2019, 8. mai). *Hva er dybdelæring?* [Videointervju av Øystein Gilje]. Henta frå <https://youtu.be/vsJ8h7KWhPw>
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Henta frå <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Henta frå <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Henta frå <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå <https://www.regjeringen.no>
- Raaen, F. D. & Østerud, P. (2017). Verden av i går – har den relevans for pedagogikken i verden av i dag? - En refleksjon over vår tid som redaktører av Norsk Pedagogisk Tidsskrift fra 1993 til 2001. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 180-186. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-07>
- Ramnefjell, E. (2001). Norge er skoletaper. *Dagbladet* (05.12.01). Henta frå <https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>
- Ramsden, P. (1981). *A study of the relationship between student learning and its academic context* University of Lancaster, Unpublished.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Sanner, J. T. (2019). Vi fornyer ikke læreplanene for å lære barna å google, vi gjør det for at de skal forstå. *Aftenposten* (06.04.19). Henta frå <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/GGxAg4/vi-forny-ikke-laereplanene-for-aa-laere-barna-aa-google-vi-gjoer-det-for-at-de-skal-forstaa-jan-tore-sanner>
- Sawyer, R. K. (2006). Introduction: The New Science of Learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- SELL. (2019, 5. september). *UiO Dybdelæring* [Informasjonsvideo, Senter for livslang læring v/HINN]. Henta frå <https://vimeo.com/358016072>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skartveit, J. J. (2019). Vi trenger konkrete forslag! *Morgenbladet* (11.01.19). Henta frå <https://morgenbladet.no/ideer/2019/01/vi-trenger-konkrete-forslag>
- Slagstad, R. (2017). Pedagogikkens vekst – og fall? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(04), 283-303. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-02>
- Smith, T. W. & Colby, S. A. (2007). Teaching for Deep Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 205-210. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.205-210>
- Thorvaldsen, B. Ø. (2018). Snorre er død! Leve teknikkene! *Morgenbladet* (16.03.18). Henta frå <https://morgenbladet.no/ideer/2018/03/snorre-er-dod-leve-teknikkene>
- Thue, F. W. (2017). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 92-116. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Trippestad, T. A. (2011). The Rhetoric of a Reform: The Construction of 'Public', 'Management' and the 'New' in Norwegian Education Reforms of the 1990s. *Policy Futures in Education*, 9(5), 631-643. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.631>
- Tønnesson, J. L. (2003). Steiner for brød - Hvordan forvalter vitenskapene sitt kulturelle mandat? I T. A. Trippestad, S. Meyer, K. L. Berge & o. d. Makt- (Red.), *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Internasjonale studier om norsk skole. Temanotat 2011: 2. Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale studier om norsk skole temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Yew, T. M., Dawood, F. K. P., a/p S. Narayansany, K., a/p Palaniappa Manickam, M. K., Jen, L. S. & Hoay, K. C. (2016, 01/01/). Stimulating Deep Learning Using Active Learning Techniques. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 49-57.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: Motivasjon, mestring og resultater*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Henta frå http://www.nova.no/asset/4604/1/4604_1.pdf
- Østerud, S. & Schwebs, T. (2009). Mot en ikt-didaktikk. I S. Østerud (Red.), *Enter: veien mot en IKT-didaktikk* (s. 11-32). Oslo: Gyldendal akademisk, 2009.

Vedlegg

Under følger *Morgenbladet*-debatten, som er datagrunnlaget i undersøkings mi.

Vedlegg nr. 1, Bernt Ø. Thorvaldsen: Snorre er død! Leve teknikkene! (16.03.18)

<https://morgenbladet.no/ideer/2018/03/snorre-er-dod-leve-teknikkene>

Når fremtidens elever må snuble over en saga for å finne ut at sagaer finnes, har norskfaget sviktet.

I fremtiden kan det bli langt mellom dem som vet hva en saga er, dersom Utdanningsdirektoratet får det som de vil. Direktoratet har formulert et forslag til kjerneelementer i norskfaget, publisert på udir.no 5. mars. Forslaget har møtt kritikk fra Inger Merete Hobbestad i *Dagbladet* fordi litteraturhistorien ser ut til å forsvinne fra norskfaget, og selv fremmet jeg lignende bekymringer i Klassekampen 10. mars.

Men på Dagsnytt atten fredag 9. mars fikk vi høre seniorrådgiver Bente Heian i Utdanningsdirektoratet svare på deler av kritikken. Hun fremstilte saken som om det mer er snakk om å endre metodene enn innholdet. Elevene skal lese lengre tekster heller enn utdrag, og vi skal ikke undervise i litteraturhistorien fra A til Å. Det skal bli mer dybde, var budskapet.

Man sitter igjen med et inntrykk av at alt egentlig er på stell med det kulturhistoriske perspektivet i norskfaget, for lesning av lengre tekster og dybdelæring er vel musikk i mange ører? Dette er uttrykk for dobbeltkommunikasjon fra direktoratets side, for vi kan lese dette i vedlegget som følger med forslaget til kjerneelementer:

«For å gi rom for dybdelæring er en del av det eldre kulturhistoriske stoffet redusert. Blant annet er norrønt språk og eldre språkhistorie nedprioritert. Eldre litteraturhistorie og lesning av tekstutdrag er også tonet ned til fordel for grundig arbeid med lengre tekster».

At dette ikke innebærer en betydelig reduksjon i det kulturhistoriske stoffet, er uforståelig. Legg merke til at eldre litteraturhistorie skal tones ned til fordel for lesning av «lengre tekster». Litteraturhistorie og litteratur er byttet ut med en X.

Dette viderefører trenden fra læreplanen «Kunnskapsløftet» (2006), hvor litteraturhistorien og kulturhistoriske perspektiver blir nedprioritert til fordel for det vi kan kalle teknikk: skrive-, lese- og taleteknikker. Dette er i seg selv et problem, som Elisabeth Løvlie påpeker i *Morgenbladet* denne uken: Litterær opplevelser bør ikke byttes ut med et fokus på teknikker og målbare resultater.

Det Bente Heian hevder i *Dagsnytt atten* er på ingen måte betryggende: Litteraturhistorien skal fortsatt være en del av norskfaget, vi skal bare ikke undervise i den. Snarere legger forslaget opp til, forklarer Heian, at «elevene i større grad skal finne ut av ting selv.» Dette er en pen måte å beskrive en total nedprioritering på.

Det ligger i kortene at når dette faller ut av skolen, og skal bli noe elevene oppdager på egen hånd, da er ikke dette et stoff lærerutdanningen behøver å bruke mye tid på. Når lærerne ikke lærer noe om eldre litteratur i lærerutdanningen, og elevene selv må snuble over en saga for å oppdage at sagaer finnes, da får elevene minimal tilgang til en litteratur som ellers kunne følge dem gjennom livet og bidra til leseglede, og til å skape en forståelse av hvem vi er, og hvem vi var.

Denne politikken vil på sikt utarme kunnskapene blant lærerne og fjerne grunnlaget for at elever får møte, for eksempel, norrøn litteratur i skolen. Den norrøne litteraturen tiltrekker seg lesere fra hele verden, lesere som ikke står i historisk sammenheng med den norrøne kulturarven, blant annet fordi

kvaliteten på tekstene er så høy som den er. I min bokhylle har jeg sagatekster på mange språk, deriblant japansk.

Men i Norge, der vi faktisk har en sammenheng med den norrøne fortiden, der vil altså Utdanningsdirektoratet – av alle direktorater – at vi skal glemme det hele. For i et langtidsperspektiv er det dette som vil skje med de foreslåtte nedprioriteringene.

I norskfaget bør vi selvfølgelig lære lese-, skrive- og taleteknikker, men den litterære kulturarven bør være noe alle får tilgang til, og som det undervises i. Går forslaget gjennom, vil tilgangen til den eldre delen av kulturhistorien typisk begrenses til elever fra hjem der man allerede er opptatt av lesning og historie, som Hobbestad har påpekt.

De kulturhistoriske perspektivene bør styrkes i norskfaget, ikke svekkes, for allerede med Kunnskapsløftet gikk man amok med slaktekniven, delvis som en panikkartet reaksjon på norske elevers lave score på internasjonale leseprøver. Tiden for en snuoperasjon er inne.

La oss håpe at politikerne innser at faget trenger litterære opplevelser, innhold og historisk perspektiv, ikke bare teknikker for å lese, skrive og tale – og at mennesket og samfunnet trenger kultur og historisk bevissthet, ikke primært høy score på internasjonale prøver.

Vedlegg nr. 2, Ole Jacob Madsen: Du skal regulere deg selv! (11.05.18)

<https://morgenbladet.no/ideer/2018/05/du-skal-regulere-deg-selv>

Skolefornyeren Sten Ludvigsenes yndlingsbegreper er ikke hentet fra pedagogikken, men fra psykologien, skriver Ole Jacob Madsen.

Rett før sommeren 2015 leverte det såkalte Ludvigsen-utvalget, ledet av professor i pedagogikk Sten Ludvigsen, en ny offentlig utredningsrapport med den løfteriktige tittelen Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015:8) til daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. Der kunne Isaksen og andre lese om hvordan samfunnsutviklingen stiller nye krav til elevene. Kompetansene fremtidens elever trenger er ikke lenger bare fagspesifikke, men kognitive og praktiske, sosiale og emosjonelle, noe utvalget mener må få konsekvenser for hvordan skolehverdagen utformes.

Utvalget har sett til nyere læringsforskning der man interesserer seg for hva som bidrar til at læring skjer, hvor også elevenes følelser, motivasjon, sosiale ferdigheter og relasjoner inngår, fremfor innholdet i hva elevene skal lære. Fordums læresetninger og faggrenser står for fall. Ludvigsen-utvalgets forkjærlighet for «dybdelæring» og «tverrfaglighet» som ser ut til å bli fulgt opp i Utdanningsdirektoratets siste utkast til nye læreplaner, har fått flere til å advare mot at det tradisjonelle norskfaget ribbes til fordel for kalkulerende læringsteknikker. Men den iboende forventningen om at fremtidens skoleelever i dybdelæringens navn skal kunne reflektere kontinuerlig over egen forståelse og læringsprosess, hviler også på en særskilt eksperimentell forståelse av hva som bidrar til suksess her i livet der vi risikerer overflatelæring om vi ikke ser utfallene i laboratoriet og livet ellers i en større sammenheng.

Internasjonalt går denne trenden gjerne under navnet «21st Century Skills» der skolen i økende grad forventes å ruste elevene til morgendagens utfordringer ved å utvikle kompetansen deres i problemløsning, kritisk tenkning, kommunikasjon, samarbeid og selvstyring. Som et forent svar på disse forventningene samler Ludvigsen-utvalget seg rundt en dynamisk og optimistisk visjon om elevers mulighet for å lære, utvikle og omstille seg. Man opphører i realiteten aldri å være en elev

som i skolen, arbeidslivet og samfunnet ellers må lære seg nye ting. Kompetansen i å lære som utvalget betegnende nok presenterer i en edelsten, hviler tungt på to psykologiske fagbegreper: metakognisjon og selvregulering som til sammen figurerer 75 ganger på NOU-rapportens drøyt 100 hundre sider.

Metakognisjon kan defineres som kunnskapen og innsikten i egne tankeprosesser. Begrepet skriver seg tilbake til slutten av 1970-tallet og krediteres gjerne John H. Flavell, nå professor emeritus i utviklingspsykologi ved Stanford-universitetet i California. I en mye sitert artikkel, «Metacognition and Cognitive Monitoring» fra 1979, viser Flavell til studier av førskolebarn og skolebarn som fikk som instruks å huske en rekke gjenstander og gi beskjed når de var sikre på at de kunne huske dem. Som regel klarer skolebarn det, mens førskolebarn som oftest feiler på denne oppgaven ved å si de er klare når de egentlig ikke er det. Tilsvarende mislykkes også førskolebarn gjerne på oppgaver der de skal avdekke feilaktige verbale instruksjoner, og de rapporterer at de klarer å følge dem når det faktisk er umulig. Slike sammenfallende funn fikk Flavell til å trekke konklusjonen om at små barn har begrenset bevissthet om sine kognitive aktiviteter, det han kaller metakognisjon, ettersom barn i liten grad monitorerer seg selv. Flavell tok derfor mål av seg til å utvikle en modell for metakognisjon som et sentralt element i all læring. Flavell avslutter med en løfterik visjon om at metakognisjon, i tillegg til å lære barn å forstå og lære bedre i formelle utdanningssituasjoner, en dag også kan lære både barn og voksne å foreta kloke og gjennomtenkte livsbeslutninger: «Jeg er fullstendig overbevist om at det er altfor lite og ikke for mye kognitiv monitorering i denne verden.» Aner vi her en inspirasjonskilde for Ludvigsen-utvalgets visjoner om nytten ved å lære også etter at elevene er ferdig på skolen?

Selvregulering handler om «å utøve kontroll over handling, tenkning og emosjoner i tråd med hva som er til beste for personen i det lange løp» (Store norske leksikon). Forestillingen om at mennesket skal disiplinere viljen sin er langt fra ny. Fra antikken har vi Homers beretninger om Odyssevs' evne til å motstå prøvelser, som hans møte med sirenenes forlokkende sang. Odyssevs binder seg til masten og utstyrrer mannskapet med voks i ørene. Et klassisk tilfelle av selvreguleringsstrategier der man tar forholdsregler, slik at man ikke setter sin lit til at ren viljestyrke er nok til å stå imot.

I samtiden er forestillingen om selvregulering særlig forbundet med sosialpsykologen Walter Mischels «marshmallow-eksperiment». De rosa og hvite skumklumpene er nær blitt ikoniske, gjerne avbildet foran et fjertret barn: Å spise eller ikke spise, det er spørsmålet. I realiteten dreier det seg om en serie eksperimenter med ulike belønninger, hvorav det første ble foretatt allerede i 1958 på Trinidad og Tobago og senere fulgt opp ved Stanford-universitetet på 1960-, -70-, og -80-tallet. Femti fireåringer ble hver og en presentert for en marshmallow og fortalt at dersom de ventet med å spise den til forsøksleder kom tilbake, kunne de doble belønningen. De mest impulsive barna kastet i seg søtsaken så fort de var alene i rommet, noen tok en bit og forsøkte å skjule det ved å snu den opp ned, andre ga opp etter et par minutter, mens enkelte av barna maktet å vente i 15 minutter til forsøksleder returnerte. Disse barna brukte gjerne avledende strategier som å leke i en annen del av rommet, telle ned eller lukke øyne. Mischel høstet anerkjennelse innen forskningsfeltet på utsatt belønning og selvkontroll, men resultatene var ikke viden kjent for offentligheten den gang.

Det skjedde først sent på 80-tallet. Tilfeldighetene ville at Mischels datter var jevnaldrende med mange av barna fra de opprinnelige forsøkene, så han fikk jevnlig servert historier om dem over middagsbordet. Han ble derfor nysgjerrig på å teste ut hvordan de klarte seg, og bestemte seg for å sammenligne utviklingen deres med de opprinnelige resultatene. Tenåringene ble undersøkt ved å innhente opplysninger fra foreldre og lærere og få disse til å vurdere dem på akademiske presentasjoner og sosial fungering. Resultatene av den nye undersøkelsen viste at de som klarte best å vente som små barn, gjennomgående klarte seg best også som tenåringer. Voksenpersonene rundt

disse tenåringene vurderte dem gjennomgående som mer kompetente både på skolen og utenfor, mer verbale, rasjonelle, konsentrerte, systematiske og mer resistente og rustet til å takle utfordringene i sine liv.

Psykologen Daniel Goleman bidro sterkt til med å løfte frem evnen til selvregulering som den fremste enkeltfaktoren for å lykkes ved å knytte det an til sitt populære budskap på 90-tallet om emosjonell intelligens – EQ. Siden det er konsensus for at intelligens antagelig i stor grad skyldes gener, som ikke kan trenes opp, så vendte man seg isteden til selvregulering som et område der tilstrekkelig innsats kunne gjøre en vesentlig forskjell. Mischel tidfester selv gjennombruddet i oppmerksomhet i USA til starten på 2000-tallet. Han støter plutselig på barn på gaten som har på seg T-skjorter med påskriften som «Jeg besto marshmallow-testen». Kakemonsteret må nå lære seg å mestre driftene sine i Sesam Stasjon. Og Barack Obama troner som den selvregulerte presidenten par excellence, hvis dresser er valgt ut på forhånd for ikke unødig å tappe dagens reservoar av viljestyrke.

I 2011 kom psykologen Roy Baumeister med bestselgeren Viljestyrke: Selvkontroll som nøkkel til suksess som oppsummerer det rådende synet: «Baumeister og kolleger rundt om i verden har funnet ut at å forbedre viljestyrken din er den beste veien til et bedre liv. De har erkjent at de fleste problemer, personlige eller sosiale, handler om manglende selvkontroll: overdrevent forbruk og lån, impulsive voldshandlinger, underprestering i skolen, utsettelsesatferd i skolen, alkohol og stoffmisbruk, usunn diett, mangel på trening, kronisk angst, eksplosivt sinne.» Denne metodologiske-individualistiske verdensanskuelsen materialiserer seg på 2010-tallet ikke bare i selvhjelp og populærpsykologi, men også i statlige programmer, barnehager og skoler rundt om i verden.

I 2013 i tidsskriftet Cognition publiserte Celeste Kidd med fler en gjenskapning av Mischels opprinnelige marshmallow-eksperiment, men med en avgjørende vri. Barna ble delt i to grupper og fortalt at de kunne få et flottere skrin med maling om de ventet til forsøkslederen kom tilbake fra lageret. Samme forløp ble gjentatt med en samling klistremerker. I den ene gruppen holdt forsøkslederen løftet, mens i den andre kom forsøkslederen tomhendt tilbake, kun utstyrt med unnskyldningen: «Beklager barn, men det var tomt på lageret.» Kidd lot så de to gruppene med barn gjennomføre en kopi av Mischels opprinnelige marshmallow-test. Barna som hadde blitt utsatt for en troverdig forsøksleder, klarte i gjennomsnitt å vente i 12 minutter og 2 sekunder, mens gruppen med barn med forsøkslederen som ikke var til å stole på, ventet i gjennomsnitt kun i 3 minutter og 2 sekunder. 9 av 14 barn fra den første gruppen ventet til makstiden på 15 minutter var gått, mens bare 1 av 14 i den andre gruppen ventet tiden ut. Et upålitelig verdensbilde ser med andre ord ut til å ha en fortærende virkning.

Den populære forestillingen om at viljestyrke er lett tilgjengelig og noe alle kan trene opp, er kanskje ikke så opplagt lenger, ettersom barns forutsetninger og erfaringer fra tidlig i livet gir dem vidt forskjellige utgangspunkter. Marshmallow-eksperimentet illustrerer således selvreguleringens muligheter og begrensninger. Det er fortsatt rett som Mischel med fler viste – at evnen til selvkontroll er utslagsgivende for hvordan du lykkes her i livet – både i skolen, arbeidslivet og i det sosiale liv. En rekke senere studier viser også dette, eksempelvis fra New Zealand, der man fulgte forsøkspersonene fra de var små barn til de var voksne, og der evnen til selvkontroll som fireåring samsvarer med alt fra antall hull i tennene til sum penger spart i banken. Det er selvsagt mulig å være optimist og sette sin lit til designede treningsprogrammer for å hjelpe barn som gjør det dårlig på slike oppgaver og gjøre dem bedre rustet til å takle livet. Men historien om marshmallow-eksperimentet viser samtidig hvor fristende det kan være å forklare ulike utfall på vitenskapelige eksperimenter med tilsynelatende nøytrale forklaringer om individuelle forskjeller ut fra psykologiske variabler. Evnen til selvkontroll i gitte situasjoner kan som vist både forklares med individuelle og miljømessige faktorer, men impulsen til å velge egenskaper ved individet når man skal forklare utfall i

livet synes lettest tilgjengelig. Det er påfallende hvordan psykologiske begreper som selvkontroll og selvregulering får forrang foran et mer sammensatt og relasjonelt begrep som tillit.

Å snakke om selvregulering uten å snakke om innholdet i barns liv blir ikke bare innholdsløst, men ideologisk, siden det skaper inntrykk av at alle får som fortjent her i livet. Faktisk har også Mischel selv beklaget at i resepsjonen av marshmallow-eksperimentet, så trekkes tilsynelatende det ut som er mest relevant for en individuell innramming av selvkontroll, som selvhjelpsrettede, individuelle treningstips. Mens de mer sammensatte bakgrunnsvariablene, som Mischel også interesserte seg for allerede i pilotstudien på Trinidad og Tobago, eksempelvis om barn kom fra et hjem med eller uten en nærværende far, i liten grad er blitt gjengitt. Dette illustrerer kanskje bare hvordan et vitenskapelig eksperiment i det det tas opp i kulturen, nødvendigvis alltid vil gjennomgå en filtrering ut fra det dominerende verdisynet. Således er det tankevekkende at nnyli-rapporten med henvisning til Mischel og Baumeister fremhever metakognisjon og selvregulering som basis for rapportens funklende blå diamant, mens Kidds revisjon glimter med sitt fravær.

«Du skal regjere deg selv!» – slik lød tittelen på en kronikk av statsviterne Iver B. Neumann og Ole Jacob Sending for et drøyt tiår siden. Påbudet deres spilte på den nyliberale forestillingen om borgeren som mest mulig selvstyrt, og var lånt fra den franske filosofen Michel Foucaults begrep om «governmentality», der styring og mentalitet blir ett og samme prosjekt. «Du skal regulere deg selv!», ville vi kanskje måtte si i dag. Mens 2000-tallets nyliberalisme var statsvitenskapelig i sin form, er innflytelsen fra fag som psykologi og adferdsvitenskaper dominerende på 2010-tallet. Slik sett er Ludvigsen-utvalgets tilrådinger, om de ikke alltid er i tråd med den siste forskningen, i det minste i tråd med tidsånden.

Teksten er basert på et bidrag i boken Rapporten – Sjanger og styringsverktøy (Pax, 2018).

Vedlegg nr. 3, Gudmund Hernes: Humanister i det ganske land, foren eder! (03.08.18)
<https://morgenbladet.no/pafyll/2018/08/humanister-i-det-ganske-land-foren-eder-skriver-gudmund-hernes>

Politikere lærer dette: Folk sover i timen. Tross forvaltningslovens krav om at de som berøres skal høres før forskrifter endres, oppdager mange det som er på gang først når alt er gjort.

Nå er svære endringer underveis for hele skolen, med nye læreplaner fra 2020. De vil radikalt endre humanioras plass i alle fag, og hvordan det skal arbeides med dem. Høringen har vært bred. Jeg sov og oppdaget først det som er på gang, gjennom Klassekampens artikler i sommer.

Bak ligger Ludvigsens-utvalgets utredninger om fremtidens skole. De ga en diagnose og forordnet en kur. Diagnosen er: Samfunnet endres raskt, ny informasjon presser på og stofftrengselen i skolen er for stor. Kuren er: «Dybdelæring».

Begrepet «deep learning» har presis mening i maskinlæring og kunstig intelligens: kraftige datamaskiner kan gjennomføre store datamengder for trinnsvis å finne underliggende mønstre i det som først fremtrer som en formløs masse – for eksempel for å tolke lyd eller gjenkjenne bilder.

I pedagogikken er «dybdelæring» et nyord som lett kan forveksles med en ny tanke. Det står for gradvis utvikling av mer helhetlig forståelse, evne til å kople noe nytt til det man alt kan, og bruke det man vet i ukjente terreng. Motbildet kalles «overflatelæring»: en karikatur der isolerte fakta – byer i

Belgia – pugges, men ikke koples, slik at elevene hverken ser hensikten eller sammenhengen med læreboka.

For mange er «dybdelæring» gammel vin på ny flaske – faktisk det norske lærere har praktisert iallfall siden jeg begynte på skolen i Selbu. Min første lærer, Ragna Bergheim, lærte oss hvordan bokstaver kunne koples til ord, og ord kjedes i fortellinger – for eksempel om Kong Sverre som hadde dratt gjennom Selbu. Og dét var del av en større historie som ble vist på Norgeskartet over tavla. Der hang også andre kart. De viste «Israelittenes vandring» fra Egyptens pyramider, «Palestina på Kristi tid» og Paulus reiser rundt Middelhavet. Via keisere, paver og Luther var det mange endestasjoner – for eksempel i Selbukirka. I den historien var også vikingene med: de som dro ut for å herje, men kom hjem med en annen tro. Pyramidene gjenoppsto i regneboka: volumet er $\frac{1}{3}$ av grunnflaten ganger høyden. Bokstavene kom fra romerne, tallene fra araberne. Tallene på tommestokken ble brukt i sløyd når vi skulle måle plankebiter og snekre fuglebur for trost og stær.

Så skolen ga stadig nye biter som fant sin plass i et større mønster – dybdelæring altså. Bitene ble brukt og koplet – fremfor alt ved den felles stammen som alle fag vokser ut fra og er forbundet med: den store historiske fortellingen.

Nå skal alt nykonstrueres og stoff må kuttes. Førrige kunnskapsminister Røe Isaksen ville gjøre skolen mer fremtidsrettet ved å bli mer samtidorientert. Dagens minister Sanner følger opp. Altså må historie krympes: kulturhistorie i norsk, historiedelene ved KRLE, musikkhistorie, kunsthistorie og litteratur i engelsk.

Dybdelæring er altså politisk oversatt til at historisk dybde må vike for det nye som må med for å bli «relevant for framtida». Den store, integrerende historiske fortellingen om verden og menneskene som formet den – som nettopp gir overblikk og sammenheng – amputeres.

Men geologi er historiske lag. Biologiens viktigste fortelling er om artenes opprinnelse. Litteratur er menneskenes felles depot av opplevelser. Språket er verdens største lager av erfaringer. Gjennom alle tider er de utvekslet på tvers av grenser og fortettet i ord som kaffe og sofa, drama og dame.

Det er ikke rart at moteordet «dybdelæring» fenger den mest liberalistiske av alle nyere norske regjeringer. Det forbløffende er at det gjøres av folk som kaller seg konservative – et grunnsyn som la vekt tradisjon, overblikk, kultur, identitet og dannelse. Det kan bare skyldes at de alt har glemt selv sine nyere forfedre, som Lars Roar Langslet, Inge Lønning eller Francis Sejersted. Nå kan vi mestre fremtiden under mottoet: «I begynnelsen var Siv og Erna».

For oss andre bør parolen være: Humanister i det ganske land, foren eder!

Gudmund Hernes

Vedlegg nr. 4, Ragnhild Laird Iversen: Problemet er at læreplanene har est ut altfor mye! (10.08.18)

<https://morgenbladet.no/ideer/2018/08/problemet-er-laereplanene-har-est-ut-altfor-mye>

Kjære Gudmund Hernes. Du kaller humanister til felles kamp mot å kutte i læreplanen. Men jeg blir ikke med.

«Humanister i det ganske land, foren eder», oppfordrer du i Morgenbladet 3. august. Du har lest at skolens læreplaner skal fornyes, og at historiske perspektiver skal bli mindre vektlagt i blant annet kunst, musikk og KRLE. Derfor kaller du nå til felles kamp. Men jeg blir ikke med. Jeg er riktignok humanist, men jeg ser behovet for at læreplanene kuttet, og jeg vet det innebærer vanskelige valg. Det betyr ikke at jeg mener humaniora bør dø, eller at historie ikke er viktig. Tvert imot vil jeg her bruke historie for å vise hvorfor samtidens læreplanutvikling ikke er så katastrofal som du virker å frykte.

I din kommentar forteller du nostalgisk om hvordan din første lærer, Ragna Bergheim, koblet sammen skriving, regning, bibelfortellinger og historie. Jeg kimses ikke av henne. Enhver lærers lykke må være å få et slikt ettermæle hos sine elever. Ragna Bergheim tilrettela for dybdelæring i praksis gjennom å fokusere på det viktigste læringsstoffet gjennom en rekke ulike tilnærminger. Spørsmålet er om dagens lærere har mulighet til å gå i dybden på samme vis. Svaret er åpenbart nei.

Da du begynte på skolen i Selbu på slutten av 1940-tallet var skolen underlagt Normalplan av 1939. Denne planen er interessant lesning i et dybdelæringsperspektiv. I førsteklasse hadde du fem fag: kristendomskunnskap, norsk, regning, skriving og kroppsøving. Kanskje visste du ikke at det var fem ulike fag engang, Normalplanen oppfordret til å jobbe helhetlig. Kristendomsundervisningen inneholdt sterk vekt på bibelsk historie og kirkehistorie, men viktigst var det likevel at faget skulle være til grunnlag for elevenes «tro og til regel for deres liv». I planverket sto det videre at kristendomsundervisningen skulle være utelukkende muntlig de tre første årene. Lærerne skulle fortelle til barna, som ifølge planen fikk «lov til å gjenfortelle det de greier».

I andreklasser fikk du antagelig også heimstadelære, og i tredjeklasse ble sang et fag. I sangundervisningen var et hovedmål å «oppdra elevene til å bli glade i god sang». Historie, geografi og naturfag ble først egne fag i fjerdeklasse. Også i 1939 ble historiefaget sett som viktig, blant annet for at elevene skulle «forstå det samfunn de lever i». Det er like viktig nå som da. Men samfunnet har forandret seg mye siden Normalplanens tid, ikke minst når det kommer til utdanningskrav.

Da du gikk på barneskolen var fagene færre og i mange tilfeller mindre omfattende. Skolen i seg selv var heller ikke påkrevd å gjennomføre. Syvårig skolegang ble først obligatorisk i 1959, og ti år senere ble skoleplikten utvidet til å vare i ni år. Kontrasten til dagens skolesystem og læringstrykk er enorm. Men vil vi tilbake til 1939?

Det kan faktisk godt hende mye var bedre før. Normalplanen understreker blant annet viktigheten av at barna alltid får tilstrekkelig tid til hvile og lek, og at barna får en «opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg». Det advares mot overdrevent fokus på pugging, oppfordres til å trekke leken inn i undervisningen, og argumenteres mot for mye eller feil bruk av lekser. Temaene kunne knapt vært mer aktuelle i dag.

Selvfølgelig vil gjennomføringen av planer og perspektiver variere fra skole til skole og lærer til lærer. Men om vi skal akseptere premisset om at alt var så meget bedre før, bør vi i det minste ha klart for oss hvordan premissene var før, og hvordan de er nå. Religion var i Normalplanen begrenset til kristen trosopplæring. Menneskerettigheter fantes ikke, samiske forhold var ikke nevnt, engelsk var ikke obligatorisk som fag og IKT-opplæringen begrenset seg til at lærerne fikk en innføring i hvordan de kunne bruke hjelpemidler som lysbilder og filmapparater. Vi kan ikke gå tilbake til skolen slik den en gang var – eller var ment å være.

Du kan ha rett i at dybdelæring er «gammel vin på ny flaske». Men mens din lærerinne hadde et begrenset pensum å formidle, renner dagens beger over for både elever og lærere. Forskjellene i planverket du ble undervist etter, og hva dagens barn møter er slående. Og i motsetning til hva

inntrykket teksten din etterlater var det altså ikke slik at alle lærte kunsthistorie, musikkhistorie eller religionshistorie utover kristne perspektiver da du var ung heller. Kanskje lærte dere det senere i utdanningsløpet, men dette var slett ikke for alle.

Fortiden er ikke alltid som vi tror den var, og samtiden er ikke helt som den burde være. Vi kan lære mye av historien. Men jeg mener du, Hernes, retter baker for smed når du kritiserer prosessen med å utforme nye læringsmål. Problemet er ikke at dagens planer skal kuttes, problemet er at de har est ut altfor mye. Dagens læreplaner er for omfattende, og lærestoffet bør prioriteres. Slik at flere av dagens barn sitter igjen med kunnskap om hva som er aller viktigst, og slik at flere kan sitte igjen med like positive minner fra tiden på skolebenken som du har.

Det er ikke så viktig om konseptet dybdelæring er gammel eller ny vin. Kanskje holder det å enes om at vinen er god? Men før vi hever glasset og skåler for barnas dybdelæring, må vi også lete etter kunnskapens tran. Den alle bør ha. Selv om ikke alle setter like mye pris på det. Vi må definere hva det er aller viktigst at alle lærer. Så kan heller noen velge seg videre fordypning i høyere utdanning. Slik du også gjorde i din tid.

Respektfull hilsen

Ragnhild Laird Iversen

Vedlegg nr. 5, Frantz T. Gregersen: «Nyordet» dybdelæring (17.08.18)

<https://morgenbladet.no/ideer/2018/08/nyordet-dybdelaering>

Gudmund Hernes kommenterer dybdelæringsbegrepet og de politiske prosessene som ligger til grunn for fagfornyelsen i Morgenbladet 3. august. Som sedvanlig fører han pennen godt, med politiske overtoner i både overskrift og brødtekst.

Som Hernes påpeker, kan opprinnelsen til dybdelæringsbegrepet knyttes til utviklingen av kunstig intelligens. Tankegodset kan derfor sies å ha et digitalt arnested. Dybdelæringstermen er imidlertid også intimt knyttet til pedagogisk tenkning og skoleforskning.

En av de fremste eksponentene for dybdelæring i internasjonal skoleforskning er Michael Fullan. Hans dybdelæringsbegrep bør ses i lys av den internasjonale trenden med å utforme globale kompetanser for fremtidens borgere. Fullan står for en begrepsutvidelse som står i en rikere pedagogisk tradisjon enn hva Hernes hevder.

Dybdelæring kan, som Hernes skriver, bli oppfattet som en forenklet motsetning til overflatelæring. At det er et angrep på humaniora, derimot, finnes det neppe belegg for å hevde. En fullansk tilnærming til begrepet vil være et forsvar for alt Hernes uttrykker en frykt for. Fullan gjør sitt ytterste for å koble samfunnets behov for kompetanse i fremtidens samfunn, med den enkelte elevs behov og interesser. I dette møtet ligger et potent (dybde-)læringsbegrep som har elevens og menneskehetens beste som både utgangspunkt og mål. Det er et ideal som kan realiseres gjennom et fornyet læringsbegrep: elevene arbeider med virkelige problemstillinger som engasjerer dem, de har stor medinnflytelse og, ikke minst, de får opplevelsen av å være morgendagens medborgere. I dag.

Et flertydig, uavklart læringsbegrep kan ikke overlates til seg selv som en form for selvoppfyllende overskrift. Begreper er et resultat av sosiale forhandlinger, etymologisk opphav, den aktuelle samtiden og den fremtiden man ser for seg. Det er derfor viktig at vi gjør oss kjent med erfaringene andre har gjort seg med dybdelæring, og foreliggende empiri på området. Da kan vi stå på andres skuldre og videreutvikle en pedagogisk term vi alle er forpliktet til å realisere, i tråd med fagfornyelsen.

Dette krever felles begrepsforståelse hos myndigheter og pedagoger. Bare slik kan nyord finne sin plass i fag- og profesjonsterminologien, og slå gjennom som ny og tidsriktig praksis. Da må det jobbes frem en dyp innsikt i hva dypere læringsprosesser betyr i skolen. Dette er metaperspektiver utdanningssystemet vårt må ta fatt på. Hvis en reduksjonistisk forståelse får fotfeste og materialiserer seg i skolen, risikerer vi at vyene i revidert læreplan ikke realiseres, og at dybdelæring blir en floskel, snarere enn fruktbar pedagogikk.

Dybdelæring er det motsatte av å tenke stykkevis og delt. Det er uforenlig med hodeløse vurderingsregimer og angstskapende testkulturer. Dybdelæring forutsetter at elevenes behov og interesser blir tatt på alvor i faglig og tverrfaglig arbeid. Dypere læring krever at de får arbeide med det de oppfatter som meningsfylte, virkelige problemer av lokal og global art. Elevene våre trenger å oppleve at institusjonalisert læring – i skole og barnehage – er meningsfylt, interessant og aktuelt for dem i hverdagen. De trenger å oppleve tilhørighet i klassen, på skolen, i lokalsamfunnet og globalt.

Elevene våre er klar over at verden står overfor enorme problemer på en rekke områder. Samtidig har ethvert menneske (les: elev) et innebygget behov for å hjelpe andre og hverandre. Pedagoger og myndigheter må erkjenne at elever må møte autentisitet i sine læringsprosesser. Det krever et delt, bevisst læringssyn som er tilpasset det 21. århundre.

Det vil være et avgjørende bidrag at alle skolefolk som skal jobbe med og under revidert læreplan, forstår rekkevidden av den. Vi må også forstå skadevirkningene av det motsatte, som på mange måter er beveggrunnen for at fagfornyelsen i det hele tatt ble sjø satt.

Et tidssvarende læringssyn må vokse frem, uavhengig av hvorvidt vi er realister, lingvister, røde eller blå, eller hva vi nå foretrekker å titulere oss.

Frantz T. Gregersen

Vedlegg nr. 6, Kjell Lars Berge: Hvordan vurdere dybdelæring? (14.12.18)
<https://morgenbladet.no/ideer/2018/12/hvordan-vurdere-dybdelaering>

Læreplanreformen er forgyves uten en reform av vurderingssystemet i skolen.

I disse dager diskuteres revisjonen av læreplanen i skolen, den såkalte «fagfornyelsen». Den grunnleggende hjemmelen for fagfornyelsen er forankret i begrepet «dybdelæring», påpeker Sten Ludvigsen i et intervju Morgenbladet 30. november. Ludvigsen er den toneangivende arkitekten bak fagfornyelsen. Dybdelæring innebærer at elevene skal få tid og muligheter til å utvikle en dypere forståelse av, innsikt i, og evne til å kunne ta i bruk den kunnskapen de tilegner seg gjennom undervisningen på skolen i skriftlige og muntlige fag, gjennom kunnskapsforankrede tekster og ytringer.

Ordskiftet er i liten grad preget av at lærere eller skoleledere setter dagsorden. Det gjør gjerne professorer og tidligere utdanningsministere, som nå ser sitt snitt til å ta en debatt om det såkalte Kunnskapsløftets grunnleggende trekk – tretten år etter at læreplanen ble vedtatt enstemmig i Stortinget. Men mange utspill bærer preg av liten forståelse for hvilke utfordringer lærere står overfor når de skal invitere elever inn i fagenes kunnskapstradisjoner og arbeidsmåter.

Professor Rune Slagstad, for eksempel, utsteder bannbullen mot begrepet «kompetanse», som han av eller annen grunn mener ikke har noe med kunnskap å gjøre. I OECDs kompetansebegrep regnes det å kunne skrive, lese og snakke som kritiske kompetanser for læring i og på tvers av fagene. De kritiske kompetansene er et vilkår for dybdelæring. I Kunnskapsløftet kalles de kritiske kompetansene for «grunnleggende ferdigheter».

Leter vi etter ytringer om fagfornyelsen fra skolens folk, er gjerne tonen en annen. I et innlegg i Klassekampen og på sin egen blogg forteller Bjørn Bolstad, rektor ved Ringstabekk skole, at lærere uten problem lykkes med å arbeide kunnskapsorientert ved hjelp av Kunnskapsløftet. De fleste lærere skjønner da også uten videre at et systematisk og læringsstøttende arbeid med elevenes lesing, skriving og muntlige ferdigheter styrker elevenes dybdeforståelse i alle fag.

Likevel er lærere og skoleledere stor sett enige om at Kunnskapsløftet var overmodent for revisjon. De kompetansemålene læreplanen besto av, var for mange og ofte for krevende å nå. Skulle målene nås, måtte de være betydelig færre. Norskfaget var så kompetansemåltett at det bidro til at ansvarsfulle lærere ble motløse.

Tiden var dessuten overmoden for at det i undervisningen ble lagt til rette for økt læringskvalitet. De grunnleggende ferdighetene – lese-, skrive- og taleferdighetene – ble i for liten grad tatt i bruk for å styrke elevenes læring. Kvaliteten på elevenes kompetanse var avhengig av at de var i stand til, i skrift og i tale, å vise at de kunne bruke kunnskapen på en relevant måte.

Professor Sten Ludvigsen argumenterte i intervjuet i Morgenbladet svært godt for hvorfor dybdelæring er nødvendig dersom læreplanen skal virke læringsstøttende. Men i intervjuet ble Ludvigsen ikke utfordret på at en avgjørende forutsetning for at norsk skole skal kunne ta i bruk en dybdelæringsstøttende læreplan:

Vurderingssystemet må støtte opp under læreplanens læringstenkning, slik at forståelse og kunnskap blir kjernen i arbeidet i klasserommet, i motsetning til overfladisk pugging motivert og stimulert av heseblesende eksamens- og prøveforberedelser.

Hvordan den faglige kvaliteten på elevenes tekster og ytringer i tale og skrift skal vurderes troverdig på en læringsstøttende måte, nevner han ikke. Dybdelæringsbegrepet kobles ikke til vurdering for læring, en vurderingspraksis som Kunnskapsløftet er bygd opp rundt. Dermed bidrar Sten Ludvigsen til å skape forvirring omkring hva dybdelæring faktisk vil innebære når den reviderte læreplanen tas i bruk.

Allerede i 2009 ble det i en evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) for grunnopplæringen (FoU Rapport 8/2009) påpekt at «på skolenivå fremstår ikke NKVS som et helhetlig system. Lærerne har vanskelig for å skille de ulike elementene i NKVS og bruk av dem, fra andre undersøkelser og verktøy. Å skape støtte til lokal evalueringskultur og kvalitetsutvikling er en utfordring i det videre arbeidet med utformingen av NKVS.»

Denne kritikken er forståelig dersom man tar innover seg at det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet består av 21 ulike prøver, tester og eksamener og fem internasjonale

prøver. Vurderingssystemet er kaotisk og modent for skraphaugen, spesielt gjelder det eksamen, som har sine røtter i latinskolens forberedende prøver til universitetet.

Ludvigsens utydelige stemme når det gjelder vurdering i intervjuet i Morgenbladet forsterkes i artikkelen «Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger», skrevet av Ludvigsen, sammen med Ørjan Flygt Landfald og Øystein Gilje. Den er nylig publisert i Utdanningsforbundets tidsskrift Bedre Skole. Artikkelen til de tre forskerne må forstås som autoritativ, og derfor kvalifiserende, for hvordan begrepet «dybdelæring» skal forstås. Dessverre nevnes det heller ikke i denne artikkelen hvordan dybdelæring skal vurderes.

Dermed svekkes artikkelens relevans for praktisk undervisningsarbeid i klasserommet betydelig. Verre er det at den ikke nevner de kritiske kompetansene for læring, slik som bruken av språket som er gitt oss fra naturen, og kulturelt skapte redskaper for meningsskapende virksomhet, slik som skriftspråket og andre symbolsystemer, for eksempel dem vi bruker i matematikk. En av styrkene ved Kunnskapsløftet var som nevnt innføringen av grunnleggende ferdigheter som skriving, muntlighet og lesing, og at de grunnleggende ferdighetene ble forstått som læringsstøttende og intellektuelt utviklende i alle fag og på tvers av alle fag.

Fraværet av det praktiske, de kritiske kompetansene for læring og vurdering i artikkelen som skal forklare hva dybdelæring dypest sett er, gjør at mange er blitt pessimistiske når det gjelder læreplanrevisjonens kvalitet og mulige påvirkningskraft.

Sannsynligvis blir revisjonen av Kunnskapsløftet enda en reform uten noen som helst effekt. Fagfornyelsen vil være forgjeves arbeid om ikke også vurderingssystemet blir tilrettelagt slik at «dybdelæring» ikke reduseres til å bli et «buzzword» med uklar bruksbetydning.

Kjell Lars Berge

Professor ved Universitetet i Oslo

Vedlegg nr. 7, Sten Ludvigsen: Norsk skole er på rett vei (21.12.18)

<https://morgenbladet.no/ideer/2018/12/norsk-skole-er-pa-rett-vei>

Jeg har et langt mer optimistisk syn på fagfornyelsen enn Kjell Lars Berge synes å ha.

Professor Kjell Lars Berge (UiO) har i Morgenbladet 14. desember en kronikk der han kommenter forholdet mellom dybdelæring og vurdering i skolen. Berge mener at vurderingen i skolen må endres for å lykkes med fagfornyelsen. Dette er vi helt enige om. Men, vi må samtidig forholde oss til grunnlaget for den fagfornyelsen vi nå arbeider med.

I NOU-ene om fremtidens skole (NOU 2014:7 og NOU 2015:8 («Ludvigsen-utvalget»)) ble vurderingsformer i skolen gitt en kort, prinsipiell omtale. Vårt mandat i utredningene omhandlet fornyelsen av fagene, og ikke alle strukturelle forhold som påvirker arbeidet med fagene i skolen. På disse premissene ble NOU-ene til i en åpen dialog der blant annet skoleeiere, skoleledere, forskere og sentrale organisasjoner i norsk skole deltok. Utredningene utgjør viktige deler av grunnlaget for St. Meld 28 (2015–2016) om fagfornyelsen, som nå legger føringer for arbeidet med nye læreplaner i den pågående fagfornyelsen.

Det er likevel både legitimt og konstruktivt at Berge mener at utvalget burde ha drøftet vurderingsformer mer utdypende enn det utredningene gjorde. I sin kronikk 14. desember kommenterer Berge både et intervju i Morgenbladet 9. desember, der temaet var om hvor langt læreplaner skal gå i å spesifisere innhold, og en artikkel i Bedre skole fra november 2018 som Øystein Gilje, faglig leder av FIKS (UiO), Ørjan Flygt Landfald og undertegnede har skrevet.

I artikkelen i Bedre skole er begrepet «dybdelæring» sentralt. Berge kritiserer oss for å ikke skrive om vurdering i denne artikkelen. Vår erfaring er at dette begrepet – dybdelæring – blir brukt på ulike måter i internasjonale utdanningspolitiske tekster og i skolesektoren. Med dette som bakgrunn ønsket vi å klargjøre selve begrepet, og vise til hvilke teoritradisjoner det bygger på i fagfornyelsen.

Berge må selvfølgelig få mene at vi høsten 2018 burde skrevet en annen artikkel, som utdypet relasjonen mellom dybdelæring og vurdering i skolen. Den artikkelen skriver vi gjerne, men altså som en oppfølging fordi vi hadde en annen intensjon med artikkelen i Bedre skole.

I utredningene ble det lagt vekt på at formativ vurdering må styrkes ytterligere i norsk skole. Formativ vurdering er det kontinuerlige vurderingsarbeidet som lærere gjør i sitt samspill med elevene. Det er her læringen skjer gjennom handlinger og aktiviteter. I vår artikkel i Bedre skole la vi vekt på at begreper i fagene gis mening gjennom bruk der kritisk drøfting og problematisering inngår.

I fagfornyelsen vil dette blant annet knyttes til kjerneelementene i fag. Kjerneelementene ble vedtatt av Stortinget våren 2018. I artikkelen viste vi hvordan kjerneelementene primært er rettet inn mot elevenes faglige og kognitive utvikling. Dette skjer som regel i form av oppgaver som læreren gir og som elevene arbeider med eller med grunnlag i elevenes egendefinerte oppgaver. Tilbakemelding og vurdering er del av de sosiale og faglige normer og verdier i fagene og i samspillet i klasserommet. Vurderingsarbeidet bør dermed være bredt anlagt rettet mot utviklingen av elevenes kompetanser.

I NOU-en fra 2015 var et av forslagene at regjeringen burde sette ned et ekspertutvalg for analysere og komme med forslag om summativ vurdering – blant annet eksamen i det norske skolesystemet. Utvalgets antagelse var at fagfornyelsen forutsetter nye summative vurderingsformer. Regjeringen har brukt lang tid på å ta denne beslutningen, men nå er arbeidet i gang, hvilket er veldig positivt.

Vi trenger å utvikle nye eksamensformer og målinger som er basert på oppdatert forskningsmessig kunnskap. Utvalget er bredt sammensatt med aktører fra en rekke fagområder og har den nødvendige ekspertise til å fornye hvordan vi vurderer og måler elevenes kompetanse. Når utvalget legger frem sine analyser og vurderinger bør det være en grundig, faglig diskusjon før Stortinget treffer sine beslutninger om fremtidens vurderingsformer i norsk skole.

Som Berge mener jeg at sammenhengen mellom læring i skolen og vurdering selvsagt er svært viktig. Det er lett å anerkjenne at Berges argumenter om relasjonen mellom dybdelæring og vurdering i skolen bør gis økt oppmerksomhet. Jeg synes derfor hans kritikk av vår artikkel er viktig og bør lede frem til faglige diskusjoner som kan klargjøre sammenhengen mellom læring og vurdering. Dette er noe det vil bli lagt vekt på i videre arbeid.

Samtidig har jeg et langt mer optimistisk syn på fagfornyelsen enn Kjell Lars Berge. Norsk skole har vært på rett vei en god stund og fagfornyelsen vil forsterke denne retningen og justere den slik at elevene kan mestre sin fremtid i studier, yrker og som samfunnsborgere. Da må de ha mer dybdekunnskap i fagene og i tverrfaglige områder. Denne kunnskapen blir til i et samspill mellom kognitive, kulturelle og sosiale dimensjoner – da utvikles robust og holdbar kompetanse. Mitt møte med lærere, skoleledere og skoleeiere så vel som engasjerte forskere gjør at jeg ikke vil felle en

negativ dom om fagfornyelsen før den formelt er i gang. Arbeidet med å forberede seg til fagfornyelsen er i full gang i hele landet.

Sten Ludvigsen

Vedlegg nr. 8, Jan Jørgen Skartveit: Vi trenger konkrete forslag! (11.01.19)

<https://morgenbladet.no/ideer/2019/01/vi-trenger-konkrete-forslag>

Både Sten Ludvigsen og Kjell Lars Berge er frie for konkrete forslag til hva som skal erstatte vurderingssystemet de begge vil skrote.

Winston Churchill sa at demokratiet er den verste styreform, men at alle de andre styreformene er verre. Kjell Lars Berge karakteriserer i Morgenbladet 14. desember vurderingssystemet i norsk skole som «modent for skraphaugen, særlig gjelder det eksamen». Er de alternative vurderingsformene bedre, og hva består de av?

Professor Berge kritiserer arkitekten for den pågående fagfornyelsen, Sten Ludvigsen, for ikke å være tydelig om forholdet mellom dybdelæring og vurdering. Berge mener vurdering og vurderingssystemet, deriblant nåværende eksamensordning, må endres i samsvar med nye, nært forestående skolereformer.

Ludvigsen sier seg 21. desember enig, i sitt tilsvarende svar til Berges kronikk. For at fornyelse av alle skolefag skal garantere økt dybdelæring hos norske elever, må også vurderingssystemet endres, er de to enige om.

Ludvigsen viser til Ludvigsen-utvalgets forslag fra 2015 om å nedsette et ekspertutvalg, som skal «analysere og komme med forslag om summativ vurdering – blant annet eksamen i det norske skolesystemet». Dekanen ved det utdanningsvitenskapelige fakultetet skriver at regjeringen har brukt lang tid på å ta beslutningen om å nedsette et slikt utvalg, «men nå er arbeidet i gang» med å «utvikle nye eksamensformer og målinger som er basert på oppdatert forskningsmessig kunnskap». Er et slikt utvalg først blitt nedsatt, blir det vanskelig for politikere og andre å argumentere for at nåværende eksamensordning skal bestå, eller forbedres. Kunnskapsministerens tidligere skepsis mot å nedsette et slikt utvalg er forståelig.

Ludvigsen håper at «når utvalget legger frem sine analyser og vurderinger bør det være en grundig, faglig diskusjon før Stortinget treffer sine beslutninger om fremtidens vurderingsformer i norsk skole». Vil Ludvigsen vente med å diskutere sammenhengen mellom dybdelæring og vurdering til en ferdig rapport fra ekspertutvalget foreligger? Arbeidet med fagfornyelsen er kommet langt, fristene er korte og nært forestående gjennomføring begrenser hvor bred en debatt om eksamensordninger kan bli. Ludvigsen skriver at han ønsker at Berges nevnte kritikk skal lede «frem til faglige diskusjoner som kan klargjøre sammenhengen mellom læring og vurdering». At Berge også kritiserer at ordskiftet om fagfornyelsen «i liten grad» er «preget av at lærere og skoleledere setter dagsorden», bør arkitekten for fagfornyelsen ta med seg.

Er skoleforskere tilstrekkelig jordet i norsk skolehverdag? Ludvigsens svarinnlegg er like langt som Berges kronikk, men begge tekster er frie for konkrete forslag til hva som skal erstatte vurderingssystemet de begge vil skrote. Et vurderingssystem for summativ, avsluttende vurdering,

må kunne måle det det skal måle, være gjennomførbart og forståelig for dem som skal bedømmes og de som skal bedømme.

Vurderingssystemet må også være rettferdig, siden resultatene avgjør hvilke elever som etter 10. trinn på grunnskolen, kommer inn på førsteønsket sitt i overgangen til videregående. Med karakterbasert inntak gjelder samme mekanismer fra trinn til trinn på videregående, og avgjør hvem som kommer inn på hvilke senere studier etter videregående skole. Eksamen (som en del av sluttvurderingen) styrer derfor undervisningen i skolene i langt større grad enn mange ønsker å ta innover seg. Ekstern vurdering (altså eksamen med eksterne sensorer) sikrer kvaliteten på den interne vurderingen lærerne har gjort ved hver skole slik at en eventuell inflasjon i gode karakterer ikke tar helt av. Den som har makt over eksamen og dens utforming, har i realiteten makten over hele skolen.

Ludvigsen hevder fagfornyelsen vil gi «mer dybdekunnskap i fagene og i tverrfaglige områder», samtidig som «begrepene i fagene gis mening gjennom bruk der kritisk drøfting og problematisering inngår». Det tverrfaglige prosjektarbeidet fra Reform 94 er på vei tilbake. Det var dårlig gjennomført i vurderingssystemet i sin tid i videregående. Hvor skulle denne prosjekt-karakteren eventuelt inngå ved årets slutt – og i hvilke fag? Og skulle virkelig de som med stor innsats dro det gode prosjektet i havn med toppkarakter, dele denne karakteren med den eller de som bare «hang seg på» og gjorde minimalt eller ingenting?

Er hjemmeeksamen eller mappevurdering med ekstern sensor blant alternativene til nåværende eksamensordning? Mappevurdering som eksamensform ble foreslått som prøveordning av Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell (SV) våren 2009 på Elevtinget i Oslo – til stor jubel. Men Utdanningsdirektoratet meldte ganske raskt at de ikke hadde fått noe konkret oppdrag om dette. Det ble med det.

I mappevurdering kan for eksempel elever selv velge ut hvilke av tekstene de har skrevet i løpet av det siste året som de skal bedømmes ut ifra. Tekstene kan forbedres flere ganger før de blir sluttvurdert. Hvordan vil denne alternative vurderingsformen gjøre sensor eller læreren som gir karakteren sikre på at «drøftingen» er elevens egen og ikke utført av et eldre familiemedlem eller betalt hjelp?

Berge og Ludvigsen vil altså ha omfattende endringer i eksamenssystemet mens hele eksamenssystemet i videregående allerede er under omfattende endring i forbindelse med nettbasert eksamen i stadig flere fag, i Nord-Trøndelag i alle fag i 2017. I sluttrapporten om eksperimentet i Trøndelag bekymret sensorene seg for spørsmål om plagiat, kildeliste, om oversettelsesprogrammer og om overvåking av eventuell kommunikasjon ved nettbasert eksamen, selv om innstillingen til selve eksamensformen var positiv stort sett.

Skoleforskere uten kontakt med skolehverdagen kan overse at ikke bare ligger «djevelen i detaljene». Grunnleggende praktiske innsikter kan klargjøre utilsiktede konsekvenser av skoleeksperteres dristige tanker om skole. Praktiske innvendinger kan imidlertid på avstand fremstå som vegring mot endring.

Er nåværende eksamensform med alle sine svakheter, som demokratiet, likevel å foretrekke fremfor alternativene? Vil nye vurderingsformer i møte med praktisk skolevirkelighet kanskje få utilsiktede konsekvenser skoleforskere ikke ser? Berge og Ludvigsen bør konkretisere for Morgenbladets lesere hva slags vurderingsformer de mener skal erstatte eksamensordningen de vil kaste på historiens skraphaug.