



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Vurdering for djupnelæring?

Assessment for in-depth learning?

Astri Faugstad Davidsen

Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Bente Opheim

18.05.2021

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

Den nye læreplanreforma, *Kunnskapsløftet 2020*, legg djupnelæring fram som ein føresetnad for at elevane skal lukkast i sitt framtidige arbeids- og samfunnsliv. Det er uvisst kva kompetansar elevane treng å tileigna seg for det 21. hundreåret, noko som er grunnlaget for fornyinga av faga i skulen. Djupnelæringsomgrepet er ikkje eit nytt omgrep, men det skal no ligga i sentrum av all aktivitet i den norske skulen, og det vert presentert som eit naudsynt fokus for elevane si utvikling. For å realisera elevane sin faglege utvikling, må også vurderinga ha ein læringsfremjande karakter. Vurdering i samfunnsfag er eit område med lite tidlegare forskning, men denne forskinga syner at vurderinga i faget ofte har eit fokus på reproduksjon av faktakunnskap, altså eit fokus på overflatelæring. Overflatelæring vert rekna for å høyre til på lågare taksonomiske nivå, medan djupnelæring høyrer til på dei høgare taksonomiske nivåa.

Denne studien har gjennom tre kvalitative metodiske tilnærmingar undersøkt korleis djupnelæring og vurdering vert skildra i styringsdokumenta som har leia fram til det nye læreplanverket, og korleis dokumenta som legg føringar for lærarane sin praksis omtalar desse omgrepa. Den har også undersøkt korleis eit utval samfunnsfaglærarar forstår og operasjonaliserer omgrepa djupnelæring og vurdering, og om dei faktisk vurderer djup læring i faget. Føremålet med studien har vore å få eit innblikk i korleis desse omgrepa kan bli forstått i samfunnsfaget, og korleis djupnelæring kan vurderast i eit fag som ofte er prega av faktainnlæring og reproduksjon av kunnskapar.

Studien viser at «det norske» djupnelæringsomgrepet er tydeleg forankra i kognitiv læringsteori, og at det sosiokulturelle perspektivet ikkje kjem fram før i den endelege definisjonen i Overordna del av læreplanverket. Samfunnsfaglærarane har alle ulike tilnærmingar til omgrepet, både i forståing og operasjonalisering. Vurderingspraksisen deira er også ulik, og det vert funne at det er stor skilnad i om dei vurderer ferdigheiter på høgare taksonomiske nivå, eller om dei vurderer overflatekunnskap. Studien min indikerer at lærarar kan ha vanskar med å operasjonalisere omgrepet djupnelæring, då dette mellom anna føreset ein vurderingspraksis med formativ vurdering i sentrum.

Abstract

The new curriculum reform, *Kunnskapsløftet 2020*, presents in-depth learning as a prerequisite for students future working- and social life. It is uncertain what skills today's students need to acquire for the 21st century, which is the reason behind the new curriculum. In-depth learning is not a new concept, and will now be at the centre of all activity in the Norwegian school. It is presented as a necessary focus for students' development. To realize students' in-dept learning, assessment must be formative. Assessment in social sciences is an area with little previous research, but this research shows that assessment in the subject often focuses on the reproduction of factual knowledge, hence a focus on surface learning. Surface learning is perceived as lower taxonomic levels, while deep learning is related to the higher taxonomic levels.

Through three qualitative methodological approaches, this study has examined how deep learning and assessment are described in the education policy documents which constitutes the new curriculum. The study also investigates how a selection of social studies teachers understand and operationalize the concepts of in-depth learning and assessment, and whether they assess deep learning in the subject. The purpose of the study is to gain an insight into how these concepts can be understood in relation to social science, and how in-depth learning can be assessed in a subject which is often characterized by factual learning and reproduction of knowledge.

The results show that the "Norwegian" definition of in-depth learning in education policy documents is clearly rooted in cognitive learning theory, with the exception of the final definition in the "Overordna del" (general part) of the curriculum. All of the social studies teachers have different approaches to the concept, both in terms of understanding and operationalization. Their assessment practices also differ, and the study shows a difference in whether they assess skills at a higher taxonomic level, or whether they assess surface knowledge. My study indicates that teachers may have difficulty in operationalizing the concept of in-depth learning, as this, among other things, requires an assessment practice with formative assessment at the centre.

Forord

Denne masteroppgåva markerer slutten på mine seks år som student ved Høgskulen på Vestlandet. Det er både vemodig og fint. Det har vore seks lærerike og spanande år, som har gjeve meg gode venskap, fine minner, og kunnskap om både meg sjølv og yrket.

Å endeleg sitte her med ei ferdig masteroppgåve er ei fantastisk kjensle. Prosessen har vore spanande og lærerik, men også utfordrande. Det har vore mange opp- og nedturar, lange dagar og mykje stress, men mest av alt mykje latter og fine stunder.

Tusen takk til gode vener, medstudentar og familie, som har heia på meg og støtta meg gjennom denne perioden. Ein spesiell takk til Frode for din tolmod. Eg er heldig. Takk til Ann Kristin for god hjelp og gode samtalar i analysefasen.

Eg vil også retta ein stor takk til rettleiaren min, Bente. Du har hatt trua på meg heile vegen, noko eg verkeleg har sett pris på. Tusen takk for all hjelp, gode samtalar og støtte gjennom denne prosessen, og for at du har roa ned stress-nivået mitt når det har trengst.

Til sist vil eg takka informantane mine, som har gjort det mogleg for meg å gjennomføre denne studien.

Bergen, 18. mai 2021

Astri Faugstad Davidsen

Innhald

Samandrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1 . Innleiing	1
1.1. Føremålet med oppgåva.....	2
1.2. Problemstilling og avgrensing	3
1.3. Struktur i oppgåva	4
2 . Teoretisk grunnlag	7
2.1. Læring	7
2.1.1. <i>Ulike syn på læring</i>	8
2.1.2. <i>Kunnskap, ferdigheiter og kompetanse</i>	11
2.1.3. <i>Å lære å lære</i>	12
2.2. Vurdering	13
2.2.1. <i>Formativ og summativ vurdering</i>	14
2.2.2. <i>Vurderingsparadigme og to rådande vurderingskulturar</i>	15
2.2.3. <i>Kva er ein god vurderingsform?</i>	18
2.3. Om samfunnsfag	19
2.3.1. <i>Vurdering i samfunnsfag</i>	20
2.4. Taksonomiar for læringsmål	21
3 . Metode	26
3.1. Metodisk tilnærming	26
3.2. Kvalitativ innhaldsanalyse.....	27
3.2.1. <i>Presentasjon, grunngjeving og vurdering av utvalde dokument</i>	28
3.2.2. <i>Gjennomføring av datainnsamling og handsaming av data</i>	32
3.3. Kvalitativt intervju	33
3.3.1. <i>Utval og presentasjon av informantar</i>	34
3.3.2. <i>Førebuing og gjennomføring av intervju</i>	35
3.3.3. <i>Handsaminga av data</i>	39
3.4. Analyse av vurderingspraksis.....	41
3.4.1. <i>Førebuing og gjennomføring</i>	41
3.4.2. <i>Handsaminga av data – taksonomi som analytisk verktøy</i>	42

4 . Djupnelæring og kompetanse	45
4.1. Ulike teoretiske tilnærmingar til djupnelæring og kompetansar for det 21. hundreåret	46
4.1.1. <i>Kompetansar for det 21. hundreåret</i>	46
4.1.2. <i>Ei kognitiv tilnærming til djupnelæring</i>	48
4.1.3. <i>Ei sosiokulturell tilnærming til djupnelæring</i>	51
4.1.4. <i>Djupnelæring som utdanningsinnovasjon</i>	52
4.2. Djupnelæring og kompetanse i styringsdokumenta for LK20	56
4.2.1. <i>Djupnelæringsomgrepet i nasjonale styringsdokument</i>	57
4.2.2. <i>Kompetanseomgrepet i nasjonale styringsdokument</i>	60
4.3. Drøfting av funn frå dei nasjonale styringsdokumenta.....	63
4.4. Samfunnsfaglærarar si forståing og operasjonalisering av djupnelæring	66
4.4.1. <i>Markus – handlar om djupare forståing i utvalt tema og innhald</i>	66
4.4.2. <i>Heidi – handlar om «kvifor» og samanhengar</i>	68
4.4.3. <i>Jonas – handlar om tverrfaglege samanhengar</i>	71
4.5. Drøfting av funn frå l�rarintervju.....	74
4.5.1. <i>Forståinga for djupnelæring</i>	74
4.5.2. <i>Korleis operasjonalisere djupnelæring i praksis?</i>	76
5 . Vurdering	80
5.1. Nasjonale reglar og rammeverk for vurdering	80
5.2. Vurdering i styringsdokumenta.....	82
5.3. Samfunnsfaglærarar si utforming og forståing av vurdering	85
5.3.1. <i>Forståing for omgrepet og skildring av eigen vurderingspraksis</i>	85
5.3.2. <i>Vurderer lærarane djupnelæring?</i>	90
5.4. Drøfting av funn	97
6 . Oppsummering og avsluttande diskusjon: vurdering for djupnelæring?	103
6.1. Vegem vidare	106
Intervju	109
Litteratur.....	109
Vedlegg	113

Figuroversikt

FIGUR 1 ILLUSTRASJON AV ANDERSON & KRATHWOHL ET.AL. SIN REVIDERTE TAKSONOMI.....	22
FIGUR 2 FORENKLA ILLUSTRASJON AV BIGGS & COLLIS SIN SOLO TAKSONOMI (SLOTSHAVEN GYMNASIUM) ...	23
FIGUR 3 FØRSTE ANALYSE AV INTERVJU GJENNOM KODEKATEGORIER I NVIVO.....	40
FIGUR 4 JUSTERT TAKSONOMI BASERT PÅ BLOOM'S TAKSONOMI OG SOLO TAKSONOMIEN.....	43
FIGUR 5 DYBDELÆRING VS. OVERFLATELÆRING (SAWYER, 2006, S. 4)	50
FIGUR 6 DEI SEKS GLOBALE KOMPETANSANE FOR DJUPNELÆRING (FULLAN ET AL., 2018, S. 42).....	53
FIGUR 7 RAMMEVERK FOR DJUPNELÆRING (FULLAN ET AL., 2018, S. 62)	54
FIGUR 8 FULLAN ET AL. (2018, S. 124) SI SAMANSMELTING TIL NEW PEDAGOGIES FOR DEEP LEARNING.....	56

Tabelloversikt

TABELL 1 MARKUS SINE VURDERINGSOPPLEGG HAUSTEN 2020	92
TABELL 2 HEIDI SINE VURDERINGSOPPLEGG HAUSTEN 2020.....	94
TABELL 3 JONAS SINE VURDERINGSOPPLEGG HAUSTEN 2020	95
TABELL 4 ANALYSE AV INFORMANTANE SIN VURDERINGSOPPLEGG I FORHOLD TIL TAKSONOMISKE NIVÅ	96

1. Innleiing

Hausten 2020 trådde det nye læreplanverket, *Kunnskapsløftet 2020*, i kraft. Arbeidet med å fornye faga i skulen starta for lenge sidan, og det har vore ein lang prosess fram til der me er i dag, med nye læreplanar i alle fag og ein ny overordna del. I 2013 oppnemnde regjeringa eit utval som skulle vurderer faga i grunnopplæringa opp mot kva kompetanse som vil vera naudsynt i framtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: 8, s. 5). Dette utvalet fekk namnet Ludvigsen-utvalet, og deira utgreiingar låg til grunn for stortingsmeldinga Meld. St. 28 (2015-2016), «*Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*», som har vore førande for læreplanarbeidet. I desse utgreiingane har omgrepet *djupnelæring* fått ein sentral plass innanfor norsk skule.

Ludvigsen-utvalet (NOU 2015: 8, s. 41) slår fast at samfunnsutviklinga vil stille høgare krav til at elevane er i stand til å tileigna seg ny kunnskap og kompetanse i løpet av livet, og at dei må kunna bruka det dei lærer i nye samanhengar. Det vert peika på at det i framtida vil bli endå viktigare med varig læring som elevane kan overføra til andre samanhengar. Av skulen vil dette krevje at det vert lagt betre til rette for heilskapleg og varig forståing innanfor faga og på tvers av fagområda. Det er dette dei kallar djupnelæring. For å møta utfordringane i framtidas samfunn såg difor utvalet eit behov for ei fornying av faga i skulen, med djupnelæring i sentrum. Elevane si utvikling og tileigning av kunnskapar og kompetansar for framtida skal også vurderast i ein fagleg kontekst. I samfunnsfag har vurderingspraksisen endra seg lite dei siste tiåra, og fokuserer i stor grad på elevane sine faktakunnskap og som ein reiskap for å førebu elevane til framtidige eksamenar i følgje Brondbjerg, Christophersen, Jakobsen og Sørensen (2014, s. 70-74). Dette er ikkje lenger føremålstenleg om djupnelæring skal bli realisert slik det vert presentert i styringsdokumenta som har leia fram til det nye læreplanverket. Her vert den formative vurderingspraksisen, som fokuserer på læringsprosessen og elevane si vidare utvikling i faget, løfta fram som essensiell for å realisera elevane si utvikling av djupneforståing (NOU 2015: 8, s. 79-81).

I følge Ivar Bråten er omgrepet læring omstridt ved starten av det 21. hundreåret (Bråten, 2002, s. 11). Fornyninga av faga i skulen er nært knytt saman med utfordringane som kjem med den verda me lever i i dag og den framtida som ligg føre oss. Ludvigsen-utvalet grunnngjev fagfornyninga med at det er nødvendig for skulen å fokusere på varig læring i djupna, då den teknologiske utviklinga gjev oss ei enorm tilgang til informasjon.

Djupnelæring vert difor avgjerande for at framtidige arbeidstakarar og samfunnsborgar skal fungera godt i eit meir komplekst samfunn (NOU 2014: 7, s. 10). Det er også vanskeleg å vite kva kompetansar som vil bli naudsynte for elevane i framtida. Det er difor gjort fleire forsøk på å definere kompetansar for det 21. hundreåret, og tileigninga av desse kompetansane vert nært knytt saman med elevane sin moglegheit til å lære i djupna og utvikle djupneforståing (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s. 26).

På denne måten er djupnelæring, vurdering og kompetansetileigning nært knytt saman. Alle omgrepa er avhengige av kvarandre.

1.1. Føremålet med oppgåva

Føremålet med denne oppgåva er difor å undersøke korleis omgrepa djupnelæring og vurdering vert skildra i styringsdokument som legg føringar for lærarane sin praksis, og i dokumenta som har leia fram til det nye læreplanverket. Desse dokumenta vil bli omtala som *styringsdokument* i resten av masteroppgåva. Føremålet er også å undersøke korleis eit utval samfunnsfaglærarar forstår omgrepa vurdering og djupnelæring, og korleis dei operasjonaliserer dette i sin praksis. Vurderer dei faktisk djupnelæring? I samband med undersøkinga av vurdering og djupnelæring, er det også naudsynt å undersøke kompetanseomgrepet, jamfør innleiinga over. Djupnelæring føreset kompetansetileigning, kompetansetileigning, slik omgrepet er definert, krev djupnelæring, og det er elevane sin tileigna kompetanse på eit gitt tidspunkt som er grunnlaget for vurdering. Difor har også kompetanse fått ein plass i denne studien, sjølv om hovudfokuset er å undersøke tilhøvet mellom omgrepa djupnelæring og vurdering.

Denne studien vil bidra til å belyse eit felt som har lite tidlegare forskning; vurdering i samfunnsfag. Djupnelæring er også eit relativt nytt omgrep i den norske skulen, så den vil

også bidra til å seie noko om korleis lærarar kan operasjonalisere dette omgrepet i sin undervisnings- og vurderingspraksis. Då utvalet av lærarar er relativt lite vil ein ikkje kunne generalisere funna til å gjelde heile «universet», altså alle samfunnsfaglærarar i den norske skulen, men den vil bidra til eit innblikk i korleis dette kan bli forstått, og korleis det kan praktiserast. Studien vil også bidra til å seie noko om vegen vidare, då det er framleis tidleg i implementeringa av det nye læreplanverket.

1.2. Problemstilling og avgrensing

Den overordna problemstillinga for denne studien er:

Korleis forstår og operasjonaliserer eit utval samfunnsfaglærarar på ungdomstrinnet målsetjingane om djupnelæring og vurdering i den nye læreplanreforma Kunnskapsløftet 2020?

Denne problemstillinga er operasjonalisert gjennom tre forskingsspørsmål:

1. Korleis blir djupnelæring og vurdering skildra i styringsdokument utferda av departement og direktorat?
2. Korleis forstår lærarane djupnelæringsomgrepet, og korleis vert det operasjonalisert?
3. Korleis forstår lærarane vurderingsomgrepet, og vurderer dei djupnelæring?

Eg vil gjennom desse forskingsspørsmåla sjå på korleis nasjonale styringsdokument skildrar djupnelæring og vurdering, korleis lærarane forstår desse omgrepa, og korleis dei skildrar sin undervisnings- og vurderingspraksis i samfunnsfag. Eg vil også undersøke lærarane sin faktiske vurderingspraksis i faget. Dette vil gje meg moglegheit til å sjå om lærarane vurderer elevane si djupneforståing i samfunnsfag. Kompetanse vil som nemnt bli ein naturleg del av denne undersøkinga.

Denne oppgåva er avgrensa til å berre inkludere samfunnsfaglærarar på ungdomstrinnet, nærare bestemt 8. og 9. trinn. Denne avgrensinga vart gjort då det nye læreplanverket ikkje er gjeldande for 10. trinn endå, og fordi vurderinga på ungdomsskulen veg tyngre enn vurderinga på barnetrinnet. På ungdomstrinnet vert elevane vurdert med karakterar, og

denne vurderinga vil vera avgjerande for den vidare skulegangen til elevane. Oppgåva er også avgrensa til å ikkje inkludere heile læreplanen for samfunnsfag, då dette ville blitt meir omfattande å undersøke. Delen som er kalla «Om faget», som inkluderer kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggande ferdigheiter er difor ikkje inkludert i studien. Desse tre delane av læreplanen skildrar kompetansen elevane skal ha tileigna seg etter avslutta opplæring i faget i grunnskulen, og gjeld difor frå 1. til 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med bakgrunn i dette er det berre delen som er kalla «Kompetansemål og vurdering etter 10. trinn» som er inkludert som datamateriale. Sidan alle informantane arbeidar i 8. og 9. klasse vil det ikkje bli lagt mykje vekt på sluttvurdering i form av standpunkt og eksamen i analysen, då vurderinga dei gjennomfører no fell under kategorien undervegsvurdering.

1.3. Struktur i oppgåva

Kapittel 2 vil leggje fram eit teoretisk grunnlag om dei ulike delane som vert undersøkt i denne oppgåva; læring, vurdering og samfunnsfag. Læring og vurdering er områder som har blitt forska på i mange tiår, og som heile tida er grunnlag for nye diskusjonar og debattar. Denne delen vil difor gjere greie for desse omgrepa på eit meir overordna nivå, og tar difor utgangspunkt i teoretiske framstillingar framfor å gå direkte inn på forskingsfeltet. Dei teoretiske utgreiingane summerer opp og skildrar essensen av tidlegare forskning, noko som gjer det enklare å skapa eit forståeleg og tydeleg overblikk over feltet. Teoretiske tilnærmingar til djupnelæring vil bli undersøkt i kapittel 4.

Kapittel 3 presenterer og diskuterer dei metodiske tilnærmingane til dette prosjektet. Her vert det gjort greie for dei tre metodane som er valt for å undersøka problemstillinga, kva etiske omsyn som er tatt undervegs i prosessen, og korleis arbeidet med det innsamla datamaterialet har gått føre seg.

Kapittel 4 er det første av to analysekapittel i denne oppgåva. Dette kapittelet tar for seg djupnelæring- og kompetanseomgrepet. Her blir ulike teoretiske tilnærmingar til djupnelæring gjort greie for, samt korleis omgrepa vert skildra i dei nasjonale styringsdokumenta. Omgrepa vert undersøkt frå dei første utgreiingane som låg til grunn for fagfornynginga; Ludvigsen-utvalet sine utgreiingar, til det vart handsama i departementet som

ei melding til Stortinget, og fram til det endelege læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020*, med ny overordna del og læreplan for samfunnsfag. Denne delen av analysen vert drøfta for seg, før det vidare vert presentert funn frå intervjua med lærarane. Avslutningsvis vil funna frå dei ulike delane bli diskutert og drøfta.

Kapittel 5 er det andre analysekapittelet i denne studien. Dette kapittelet fokuserer på vurdering. På same måte som i kapittel fire vert det undersøkt korleis omgrepet vert skildra i dei nasjonale styringsdokumenta, og korleis lærarane forstår dette omgrepet. Her vert det også gjort ei analyse av lærarane sin vurderingspraksis i samfunnsfag, der føremålet er å undersøke om dei vurderer djup læring. Innleiingsvis i kapittelet vil det bli presentert eit teoretisk grunnlag om vurdering i norsk samanheng. Til slutt i kapittelet blir dei ulike delkapitla diskutert og drøfta.

Kapittel 6 summerer opp funna frå prosjektet, og diskuterer studiens problemstilling. Korleis vert djupnelæring og vurdering forstått, og operasjonalisert, i styringsdokumenta og av lærarane? Fokuserer lærarane på vurdering for djupnelæring? Avslutningsvis i dette kapittelet vil vegen vidare bli diskutert, då det framleis er mykje som ville vore interessant og nødvendig å undersøke vidare.

2. Teoretisk grunnlag

Føremålet med mitt prosjekt er å undersøka korleis eit utval samfunnsfaglærarar på ungdomstrinnet forstår og operasjoniserer målsetjingane om djupnelæring og vurdering i den nye læreplanreforma. Korleis elevar lærer, og korleis lærarar skal vurdere om læring er skjedd, er tema som har blitt via mykje merksemd i lang tid. Det finst difor eit stort teoretisk landskap knytt til desse temaa. Eg har valt å fokusere på teori som gjev eit overordna bilete av landskapet, framfor å gå til bidrag som fokuserer på spesifikke områder. Dette valet er gjort for å skapa eit så breitt bilete som mogleg, og for å kunne gje ein mest mogleg samanhengande og forståeleg gjennomgang.

Dette kapitlet vil difor ta for seg relevant læringsteori og vurderingsteori, men eg vil også presentere spesifikk teori om samfunnsfag, samt vurdering i samfunnsfag, noko som er eit område med lite tidlegare forskning. Avslutningsvis vil eg presentere to taksonomiar som klassifiserer læringsmål i skulen.

2.1. Læring

Det overordna målet i skulen er læring. Omgrepet læring er i følge Ivar Bråten (2002, s. 11) omstridt ved inngangen til det 21. hundreåret. Det er usemje om korleis læring skal definerast, om kva som kjenneteiknar læring og kor læring finn stad. Olga Dysthe (2009, s. 34-35) trekkjer fram to ulike definisjonar for å forklare omgrepet *læring*, den eine frå ei vanleg lærebok i læringsteori, og den andre frå ei av dei mest siterte bøkene i pedagogikk:

Læring betyr tilegnelse og modifikasjon av kunnskap, ferdigheter, strategier, holdninger og atferd (Schunck, sitert i Dysthe, 2009, s. 34).

Læring betyr å mestre aktivitetar, handlingar og språklege diskursar innafør eit fellesskap (Lave & Wenger, sitert i Dysthe, 2009, s. 35).

Ho forklarar vidare at det i dag er vanleg å snakke om to ulike metaforar for læring: «tilegningsmetaforen» og «deltakingsmetaforen». Den første definisjonen peikar på læring

som noko ein tileignar seg og dermed har eller eig, medan den andre legg vekt på at læring skjer gjennom deltaking i eit fellesskap. Der definisjonen til Schunck er den tradisjonelle måten å forstå læring på, har definisjonen til Lave & Wenger blitt løfta fram gjennom dei siste 20-30 åra. Dysthe poengterer at det er usemje om desse to måtane å sjå læring på står i motsetning til kvarande eller supplerer kvarandre.

Gunn Imsen (2020, s. 62-63) trekkjer det same hovudskiljet når ho diskuterer kva læring er. Ho viser til at det finst stor variasjon i definisjonane på læring i dei etablerte læringsteoriane, men ho vel å fokusere på to definisjonar, ein som følgjer tileigningsmetaforen og ein som følgjer deltakingsmetaforen. Imsen forklarar at den første definisjonen peikar på at det er noko «ytre» og synleg som vert endra, som åtferd eller handling, medan den andre definisjonen ser på læring som ei endring på det indre, mentale planet, og stiller ikkje krav om synlegheit i ytre åtferd. Ho peikar på at dei ulike oppfatningane av læring også reflekterer ei viss grad av ulike menneskesyn. I den første definisjonen finn ein eit syn på personen som passiv i læringsprosessen, og kunnskapen er noko som kjem til personen utanfrå. I den andre oppfatninga er personen meir aktiv i læringsprosessen. Som Dysthe, trekkjer også Imsen fram at desse to syna på læring langt på veg reflekterer eit hovudskilje mellom dei eldste behavioristiske teoriane på den eine sida og dei kognitive og konstruktivistiske teoriane på den andre.

Sidan psykologien oppstod som vitskap, har læringspsykologien blitt via stor plass. Likevel er det enda ikkje blitt utvikla ein eintydig og felles teori om korleis me lærer. Ein årsak kan i følgje Engh vera at me har mange forskjellige måtar å lære på, ein annan at hjerneforskninga ikkje er i stand til å gje oss endelege svar (Engh, 2011, s. 33). Vidare i dette delkapittelet vil eg kort presentere nokre sentrale læringsteoriar, før eg avslutningsvis vil greie ut om relevante omgrep innanfor læringsteori, som kunnskap, kompetanse, metakognisjon og læringsstrategiar.

2.1.1. Ulike syn på læring

Som nemnt finst det fleire syn på kva læring er, og korleis læring skjer. I følgje Dysthe (2009, s. 35) er dei tre mest sentrale læringsperspektiva i dag det behavioristiske perspektivet, det

kognitive perspektivet og det sosiokulturelle perspektivet. Det behavioristiske læringssynet er den lengstlevande psykologiske læringsteorien (Engh, 2011, s. 33). Anita Woolfolk definerer behaviorismen på denne måten: «[behavioristiske læringsteorier] forklarer læring ved å fokusere på eksterne hendelser som årsaker til forandringer i observerbar atferd» (Woolfolk, 2004, s. 158). Ivan Pavlov sine eksperiment med hundar la grunnlaget for ei oppfatning av at ein er fødd med disposisjonar for handling når ein vert utsett for bestemte stimuli. Dette er den såkalla SR-tenkinga, at ein ytre stimulus vil føre til ein bestemt reaksjon. Burrhus F. Skinner stod seinare fram som den leiande åtferdspsykologen, og han kunne bygge på mellom anna Pavlov sine eksperiment og erfaringar. Han brukte ordet forsterking om dei stimuli som vart opplevd som ei belønning, stimuli som auka sjansen for at ein tilsvarende åtferd ville gjenta seg. På denne måten inneber åtferdspsykologien sitt syn på læring at det er mogleg å ha kontroll på menneskes åtferd, gjennom belønning og straff. Behaviorismen ligg bak mange av våre tradisjonar i skulen, både når det gjeld undervisning og vurdering (Engh, 2011, s. 33-35).

Det behavioristiske læringssynet dominerte i skulen fram til 1970 åra då eit nytt syn på læring dukka opp i norsk lærarutdanning. Då var intelligensforskinga til Jean Piaget gjort tilgjengeleg på eit språk som norske pedagogar flest kunne lese, og det kognitive læringssynet gjorde sitt inntog i norsk skule. I motsetnad til åtferdspsykologane var Piaget opptatt av kva som skjer inni oss, i hjernen, når me lærer. Han meinte at kvaliteten på tankeprosessar vert utvikla gjennom stadium, og at born tenker på andre måtar enn vaksne (Engh, 2011, s. 37). Woolfolk (2004, s. 164) forklarar at i følgje det kognitive perspektivet består læring i å forandra forståinga som ein allereie har, og at «i stedet for passivt å bli påvirket av hendelser i omgivelsene, velger mennesker aktivt, de øver seg, følger med, overser, reflekterer og tar mange andre avgjørelser når de jobber mot ulike mål». Ho viser til at eldre kognitive syn understreka *tileigninga* av kunnskap, medan nyare tilnærmingar legg vekt på *konstruksjonen* av kunnskap, at elevane konstruerer kunnskapen gjennom aktiv deltaking i læringsprosessen, noko som ofte vert kalla eit konstruktivistisk læringssyn. I motsetnad til det behavioristiske synet der det er åtferda i seg sjølv som vert lært, er det i det kognitive synet kunnskapen som er resultatet av læring, og forandringar i kunnskap gjer forandringar i åtferd mogleg. Woolfolk understrekar likevel at kunnskap er meir enn sluttproduktet av læring; kunnskapen støttar også ny læring. «I følge den kognitive

tilnærmingen er et av de viktigste elementene i læringsprosessen det som individet bringer med seg til nye læringssituasjoner» (Woolfolk, 2004, s. 164-165).

I det sosiokulturelle læringssynet (Engh, 2011, s. 39-42) var den russiske psykologen Lev Vygotsky den viktigaste representanten. På same måte som Piaget, meinte Vygotsky at kunnskap er noko som vert individuelt konstruert. I tillegg var han langt meir opptatt av at den sosiale og kulturelle konteksten mennesket oppheldt seg i, spelar ei svært avgjerande rolle for læreprosessane. Mennesket står ikkje åleine, og læring skal difor forståast som både kollektive og individuelle prosessar, der samspelet mellom desse er avgjerande for læringa. Vygotsky meinte at språket er den viktigaste reiskapen for intellektuell utvikling, og at difor bør den språklege kommunikasjonen mellom lærar og elev optimaliserast for å styrke læreprosessane. Borna er heile tida i utvikling, både deira kunnskap, innsikt, ferdigheiter og meistringsevne. Vygotsky nyttar omgrepet «den aktuelle sone» om det nivået eleven sin innsikt oppheldt seg på i augneblinken. Med hjelp frå læraren og medelevar er målet at eleven skal vidareutvikle sin innsikt og kompetanse utover den aktuelle sona, i den proksimale utviklingssona. Den proksimale utviklingssona viser til noko som endå ikkje er lært, men som eleven har dei beste føresetnadane for å lære i augneblinken. På denne måten er svært mykje av læringa avhengig av støtte utanfrå, og Engh viser til Jerome Bruner sin måte å forklare det på: «barn er avhengige av at andre mennesker fungerer som stillas rundt deres læring. For skolen gjelder det at lærere og dyktige medelever kan fungere som slike stillas» (Engh, 2011, s. 42).

Den norske skulen bygger i dag både på eit konstruktivistisk og eit sosiokulturelt læringssyn. I følge Woolfolk (2004, s. 249) finst det ikkje éin konstruktivistisk læringsteori, men dei fleste kognitive teoriar inneheldt ein eller anna form for konstruktivisme då dei bygger på meininga om at individ konstruerer sine eigne kognitive strukturar etter kvart som dei tolkar sine erfaringar i ulike situasjonar. Læringssynet i skulen har endra seg mykje frå då behaviorismen dominerte, men som Engh poengterer finn ein framleis spor av dette læringssynet i både undervisning og vurdering i skulen i dag. Men til forskjell frå behaviorismen ligg hovudfokuset i dag på at elevane skal vera aktive deltakarar i læringsprosessen, og at læring skjer både individuelt og i samarbeid med andre.

2.1.2. Kunnskap, ferdigheiter og kompetanse

Omgrepa kunnskap, ferdigheiter og kompetanse er sentrale når ein snakkar om læringsteori. Kva er eigentleg skilnaden på desse omgrepa?

Kva kunnskap er, varier, som vi har sett over, mellom dei ulike læringsteoriane. I eit konstruktivistisk læringssyn er kunnskap noko individet konstruerer når han eller ho lærer. Kunnskapen er dermed ikkje noko fast som kan overførast til nokon andre. Kvar person må lage sitt mentale bilete av omverda, og difor kan kunnskap på det mentale planet variere frå person til person. Det er farga av den enkelte sin særskilte måte å tolke verda på. I dette perspektivet er ikkje kunnskapen noko absolutt, den må konstruerast på nytt kvar gong den skal lærast. Dei som vil ta del i den må sjølve arbeide seg gjennom sine intrykk av omverda og bygge sin eigen kunnskap. Læraren kan berre hjelpe til. I det sosiokulturelle læringssynet er det eit større fokus på det kollektive aspektet. Kunnskapen vert også konstruert innfor ramma av eit sosialt samspel med delar av kulturen rundt, der språket vert den viktigaste reiskapen. I likskap med det konstruktivistiske synet er ikkje kunnskap noko endeleg, men vil inngå i nye samanhengar, og få nye nyansar av forståing. Læring er ein livslang prosess (Imsen, 2020, s. 67-68).

I ny overordna del av læreplanverket vert samanhengen mellom dei tre omgrepa forklart slik:

Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter. Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk. Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Etter denne forklaringa er då kunnskap innhaldet i det som skal lærast i dei ulike faga, og ferdigheiter er dei handlingane eller prosedyrane ein treng å beherske for å kunne utføre ulike oppgåver eller løyse problem. Det er definert fem grunnleggjande ferdigheiter i

læreplanverket. Disse er lesing, skriving, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter. Disse ferdigheitene er rekna som nødvendige reiskapar for læring og fagleg forståing. Kompetanse handlar mellom anna om å kunne tileigne seg og nytta desse kunnskapane og ferdigheitene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11-12).

Kompetanseomgrepet i det nye læreplanverket vil bli nærare analysert og behandla i kapittel 4.

2.1.3. Å lære å lære

I den kognitive læringsteorien er det fleire omgrep som er sentrale når det handlar om individet si læring. I det nye læreplanverket er det særleg omgrepa metakognisjon, sjølvregulering og læringsstrategiar som har fått ei sentral rolle. Disse omgrepa vert også trekt fram som viktige i utviklinga av ei djupare forståing i djupnelæringsperspektivet. Metakognisjon, slik Imsen (Imsen, 2020, s. 138-139) forklarar det, handlar om å ha medvit om sine eigne tenkeprosessar. I følgje Imsen meiner mange at eit klarare medvit om si eiga tenking kan bidra til å betre tenkeevna: «Ideen om metakognisjon innebærer at vi kan utøve en viss viljestyrt kontroll over våre egne tanker og over vår egen læringsprosess. Dette legger grunnlaget for at det går an å lære hvordan man skal lære». Gjennom medvitne val av system for innhenting, bearbeiding og organisering av nytt stoff kan ein trenast seg opp til betre læringsvanar slik at arbeidet går lettare. Dette vert kalla læringsstrategiar.

Læringsstrategiar er «tanker og handlinger som fokuserer på hvordan en skal gå fram i læringsprosessen, og oppskrifter eller teknikker en kan benytte seg av for å lære bedre» (Imsen, 2020, s. 139). Eit medvite forhold til slike strategiar krev difor også ei viss grad av metakognitiv innsikt. Læringsstrategiar skal gjere det lettare å handsame informasjon, slik at tileigninga av kunnskap og gjenkalling vert forbetra. Strategiane er innretta mot ei spesiell oppgåve som skal løysast, eller eit arbeid som skal utførast. Imsen viser til eit skilje mellom tre hovudgrupper av læringsstrategiar: repetisjonsstrategiar, elaboreringsstrategiar og organiseringsstrategiar. Repetisjonsstrategiar vert nytta når ein skal lære seg faktakunnskap, der repetisjon og gjentaking av stoffet forsterkar lagringa i langtidsminnet. Elaboreringsstrategiar er retta mot ei djupare bearbeiding av stoffet, der det å knyte saman ny kunnskap med forkunnskap om emnet står sentralt, medan organiseringsstrategiar

handlar om å skapa oversikt, struktur og samanheng i kunnskapen. Imsen kallar bruken av læringsstrategiar for viktige nøklar til djupnelæring (Imsen, 2020, s. 139-143). Åge Diseth (2020, s. 179-181) trekk mellom anna fram bruken av omgrepkart og venndiagram som nyttige læringsstrategiar for å fremje djupnelæring.

Sjølvsregulering eller metakognisjon vert også kopla til djupnelæring av Diseth (2020, s. 178-179). Han hevdar at eit læringsmiljø som motiverer og utfordrar elevane til å konstruere ny kunnskap som dei kan bruke i ulike samanhengar, er ein føresetnad for å leggje til rette for djupnelæring. Vidare hevdar han at denne tilrettelegginga også gjer elevane i betre stand til å bli meir sjølvsregulerande, altså at dei vert i stand til å styre sin eigen læringsprosess på ein aktiv måte. «Forsking har vist at bruk av konstruktivistiske og selvsregulerende læringsstrategier i større grad fører til dypere forståelse for komplekse temaer» (Diseth, 2020, s. 179). Sjølvsregulering er altså viktig for å fremje aktiv djupnelæring, i følgje Diseth. Imsen (2020, s. 146-147) trekk fram at elevane må læra å ta ansvar for eigen læring, og at ein variant av sjølvsregulering er å stimulere elevane til å setje seg sine egne mål, utvikle delmål på vegen mot målet og å leggje til rette for at dei kan vurdere sin eigen framgang undervegs ved å samanlikna seg med delmåla. Sjølvsregulering handlar såleis også om vurdering.

2.2. Vurdering

Vurdering er ein kontinuerleg prosess som læraren heile tida må ha fokus på i opplæringa. Vurderinga si funksjon og føremål har, i følgje Trude Slemmen (2010, s. 27) lenge vore eit heitt tema i skuledebattar i Norge og i resten av verda. Diskusjonen har handla om vurderinga si effekt og om vurdering er læring eller kontroll. Slemmen viser til at ei rekkje undersøkingar i seinare tid syner at vurdering kan ha både positive og negative konsekvensar, alt etter kva syn ein har og korleis ein nyttar den. Det er gjort funn som viser at eit fokus på karakterar og resultatbaserte prøvar kan gå på kostnad av elevane sin motivasjon for å læra. Funna fortel òg at dersom ein ser vurdering som meir enn prøvar og karakterar, kan vurderinga bli ein reiskap som fremjar elevane si læring (Slemmen, 2010, s. 27). Vurdering spelar også ei rolle innanfor utdanningspolitikk. Her vert vurdering sett på som ein styringsreiskap, der den kan brukast til å samla inn kunnskap om kvaliteten på utdanningssystemet og iverksette endringar der det er nødvendig (Smith, 2009, s. 19).

Dette delkapittelet vil presentere eit teoretisk grunnlag om vurdering. Skilnaden mellom vurderinga sine to føremål, formativ og summativ vurdering, vil bli tydeleggjort, og eg vil greie ut om tre vurderingsparadigme som gjer seg gjeldande innafor dei to rådande vurderingskulturane. Til slutt vil eg belysa ei form for vurderingsteori, som forsøker å seie noko om kva ein god vurderingspraksis er.

2.2.1. Formativ og summativ vurdering

Vurderinga i skulen har to føremål; kontroll og læring. Dei fungerer saman og er nødvendige verktøy for å hjelpa eleven til vidare utvikling (Slemmen, 2010, s. 27). Det er vanleg å skilje mellom vurdering av læring og vurdering for læring, også kalla summativ og formativ vurdering. Omgrepa «undervegsvurdering» og «sluttvurdering» vert òg nytta om dei to ulike typene vurdering.

Den summative vurderinga viser summen av måloppnåinga på eit gitt tidspunkt. Det er ei vurdering som ikkje ser framover, men som har sitt fokus bakover på dei resultatane ein læringsprosess har ført til. Oppnåinga av konkrete mål vert vurdert og målt, og resultatet vert presentert i form av ein karakter. Denne typen vurdering er vanleg å nytta i slutten av ein læringsprosess, som ei sluttvurdering (Smith, 2009, s. 28). Her opptre læraren som ein slags «dommar» som vurderer eleven sine prestasjonar på eit gitt tidspunkt, utan at han eller ho får moglegheit til å forbetra resultatane seinare (Slemmen, 2010, s. 29).

Sluttvurderinga kan vera både i form av eksamen eller som standpunktkarakter i fag. Den summative vurderinga kan òg bli gitt som ein del av undervegsvurderinga for å kartleggje elevane si læring og danna eit grunnlag for tilpassa opplæring (Slemmen, 2010, s. 60).

Dersom ein slik kontroll legg eit grunnlag for vidare oppfølging og gjev informasjon som formar framtidig læring får vurderinga eit formativt preg (Smith, 2009, s. 29).

Vurderinga vert formativ når resultatane blir brukt til å tilpasse læringsarbeidet for å møte eleven sitt vidare behov. I den formative vurderinga står læringsprosessen i fokus, og Kari Smith viser til vurderingsforskaren Dylan William som hevdar at det er tre sentrale prosessar når ein arbeidar med vurdering som fremjar læring: «a) stadfeste hvor eleven er i sin læring,

b) stadfeste det fremtidige læringsmålet, og c) finne ut hvordan eleven best når målet» (Smith, 2009, s. 28). På denne måten får vurderinga eit fokus framover. I 1998 gav Wiliam, saman med Paul Black, ut forskingsartikkelen «Inside the Black Box», der dei mellom anna undersøkte om det finst belegg for at formativ vurdering kan fremja elevar si læring. Dei kom fram til at systematisk bruk av læringsfremjande tilbakemeldingar i klasserommet vil auka det gjennomsnittlege læringsutbyttet i ein klasse, og det vil vera særleg til hjelp for dei med lågt læringsutbytte (Slemmen, 2010, s. 33). Black og Wiliam (1998, s. 3-4) understrekar at funna i studiane viser at det ikkje berre er heilt enkelt å gjennomføre dette. Det krev endringar i undervisningspraksisen, at elevane er aktive og involverte, og at resultata vert brukt for å justera undervisninga og vidare læring. Dei fann at mange testar i skulen oppmuntrar til overflatisk læring som ikkje skapar refleksjon og ei djup forståing av temaet, og at det er stor bruk av karakterar og vurdering, medan det er lite fokus på å gje nyttige råd til framtidig arbeid.

Slemmen forklarar at læraren fungerer som ein trenar eller «coach» når vurderinga handlar om eleven si utvikling undervegs. Det er viktig at eleven vert involvert i vurderinga, slik at han eller ho får ein oversikt over sin eigen læringsprosess (Slemmen, 2010, s. 28-29).

Slemmen understrekar at vurdering for læring ikkje er noko som kjem i tillegg til alt anna ein gjer i klasserommet, det handlar om å integrere det i undervisninga og sette dei daglege vurderingsprosessane som allereie blir praktisert i system (Slemmen, 2010, s. 89).

2.2.2. Vurderingsparadigme og to rådande vurderingskulturar

Då Roar Engh (2011, s. 171) skreiv boka *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur* i 2011 hevda han at me står ovanfor ei enorm utfordring når det gjeld å endre vurderingskulturen i Norge. Han forstår skulens vurderingskultur som leiinga og personalet sitt syn på vurdering, deira arbeid med å drøfte og utvikle sin vurderingspraksis, lærarane sin undervisnings- og vurderingspraksis ovanfor elevane, og den rolla vurdering har i lærarane sine formelle og uformelle avgjersler, diskusjonar og samtalar. «En bærekraftig vurderingskultur innebærer at endringsprosesser skjer gjennom kontinuerlig videreutvikling, noe som forutsetter at kulturen er åpen for utprøvinger og forbedringer. Skal dette kunne skje, må skolen være en lærende organisasjon» (Engh, 2011, s. 170).

Når Kari Smith (2009, s. 20-23) viser til Birenbaum si utgreiing om dei to rådande vurderingskulturane *testing culture (test kulturen)* og *assessment culture (vurderingskulturen)* er det i følgje Smith tre vurderingsparadigme som gjer seg gjeldande; det psykometriske, det kontekstuelle og det personlege (ipsative). Det psykometriske paradigmet ser på kunnskap som noko konkret som kan målast nøyaktig, og var lenge det einerådande innanfor den internasjonale diskusjonen om, bruken av, og forskinga innanfor vurdering. Fram til starten av 1990-talet var det det behavioristiske læringssynet som framleis styrte vurderingskulturen, sjølv om diskusjonen rundt læring og utdanning hadde blitt overtatt av kognitive og sosio-konstruktivistiske læringsteoriar. «Vurderingsmiljøet fulgte ikke opp, og bruken av psykometriske tester var (og er, som sagt, også i dag) vidt utbredt» (Smith, 2009, s. 23). Smith trekkjer fram at det er liten læringsverdi for kandidaten i ein psykometrisk prøve, då han eller ho som oftast ikkje veit noko meir om prestasjonen sin enn resultatet i form av ein karakter, bokstav eller tal, noko ho understrekar er til liten hjelp i framtidige læringsprosessar (2009, s. 22).

Vidare viser Smith (2009, s. 22) til at Marby (1999) set det psykometriske paradigmet opp mot det kontekstuelle og personlege (ipsative) vurderingsparadigmet. Dette paradigma ser på vurdering i lys av konteksten den finn stad i, og det er den enkelte person sin individuelle framgang som står i fokus av vurderinga. Vurdering innanfor eit kontekstuellt paradigme tar omsyn til gruppeskilnader og individuelle forskjellar, der den som vurderer tar i betraktning kven kandidaten er og den sine personlege eigenskapar ved vurderinga av arbeidet. «Det viktigste i tilbakemeldingen er ikke karakteren, men den informasjonen som kandidaten får tilgang til, slik at den kan bli brukt til å forme framtidig læring». Kandidaten må sjølv forstå tilbakemeldinga og bruke den i framtidig læring (Smith, 2009, s. 22). Det personlege vurderingsparadigmet ser først og fremst på den individuelle kandidat, på ståstaden i starten av læringsprosessen og dokumenterer den personlege framgangen som finn stad undervegs. Kandidaten er berre vurdert i forhold til eigen læring, og eksterne kriterium og mål er av liten relevans. I vurderinga og framovermeldinga er det dei personlege måla og kriteria som vert brukt, og kandidaten er aktivt med på å diskutere måloppnåing og framtidige mål. I følgje Smith er det dette paradigmet som reflekterer teorien om tilpassa opplæring (Smith, 2009, s. 22-23).

Desse tre vurderingsparadigma er sentrale når Smith (2009, s. 23-24) greier ut om Birenbaum (1996) si skildring av to rådande vurderingskulturar: testkulturen og vurderingskulturen. Det psykometriske paradigmet gjer seg gjeldande i testkulturen, der standardiserte prøvar vert brukt til å vurdere læringsutbyttet. I undervisningskontekstar der standardiserte prøvar er brukt, vil dette ofte, i følgje Smith, ha ein betydeleg innverknad på undervisning og læring. Ho hevdar at det er fare for at all aktivitet blir innskrenka til å forberede kandidatane til framtidige prøvar og eksamenar, og at undervisninga då for det meste blir det ho kallar *teaching-to-the test*, altså at elevane skal læra for å bestå prøven. Smith viser til Black og Wiliam (1998, 2006) si forskning som påpeiker at elevar som berre får karakterar utan meir informasjon om korleis dei skal koma seg vidare ikkje får eit auka læringsutbytte, medan elevar frå klassar som ikkje får karakterar, men konkret tilbakemelding og klare råd om vegen vidare, viser stor auke i læringsutbyttet (Smith, 2009, s. 24).

Som følgje av den sterke kritikken mot testkulturen har vurderingskulturen (Smith, 2009, s. 24-25) vakse fram, ein kultur som fokuserer på ei rekke aktivitetar som informerer om eleven sine læringsprosessar og læringsutbytte. Det vert vist til at fleire vurderingseksperter har retta kritikk mot den pedagogiske skaden ein utbreidd testkultur har for den enkelte elev, særleg for dei mindre suksessrike. I vurderingskulturen er det det kontekstuelle- og det personlege vurderingsparadigmet som er rådande, og vurdering vert forstått som ein prosess som vert sett i gang for å prøve å forstå meir om elevane sine læringsprosessar, om eleven sin personlege framgang og læringsutbyttet på slutten av prosessen.

Vurderingskulturen fokuserer som nemnt på læringsprosessane, og ikkje berre på læringsproduktet slik som i testkulturen, og her er testar berre eit av fleire verktøy som vert brukt for å danna eit heilskapleg bilete av kandidatens ståstad i prosessen. «Det er den enkelte kandidats læring som er i fokus, og ikke nødvendigvis den karakteren som han/hun får, gjennomsnittskarakteren i klassen, på skolen, eller på landsbasis» (Smith, 2009, s. 25).

2.2.3. Kva er ein god vurderingsform?

Den lange internasjonale debatten om vurdering har òg fokusert på om det er mogleg å seie noko om kva ein god kontra ein dårleg vurderingspraksis er. Dette har ført til eit forslag med eit sett av omgrep som dannar ein form for vurderingsteori. Omgrepa må brukast på ein fleksibel måte og ein kan ikkje seie ein gong for alle at ein vurderingsform er god eller dårleg. Ein er nøydd til å sjå korleis den konkrete vurderinga vert praktisert og kva konsekvens den har. Vurderingsteorien inkluderer mellom anna omgrepa: tilpassa hensikt, pålitelegheit, gjennomsiktighet, rettferd og gyldigheit (Engh, Høihilder & Dobson, 2007, s. 45).

I følgje Engh et al. (2007, s. 45-50) er *tilpassa hensikt* eit overordna omgrep i utviklinga av ein vurderingssituasjon, og det handlar om at vurderingsforma og innhaldet er tilpassa det som skal testast. Vurderingens *pålitelegheit* fokuserer på om vurderinga vil gje pålitelege resultat, og prøvens *gjennomsiktighet* handlar om at elevane skal ha kjennskap til kva som vert lagt vekt på, og kva som skal til for å oppnå høg måloppnåing. Det handlar òg om at lærarkollegaer skal skapa ein gjennomsiktighet mellom kvarandre og kjenne til kvarandre sine vurderingskriterium og vurderingspraksisar. Vurderingens *rettferd* må vera fleksibel nok til at ein kan ta omsyn til forskjellar innad i klassen og *gyldigheita* må mellom anna ta omsyn til kva grad prøven dekker det som står i læreplanen.

Det er ikke sikkert at alle begrepene er like relevante i hvert tilfelle. Det kan hende at rettferdighet eller gjennomsiktighet er viktigst i noen sammenhenger, og mindre viktig i andre. En lærer må derfor bruke begrepene på en fleksibel måte. Og en vurderingsform må ikke brukes bare av praktiske/pragmatiske grunner, eller fordi det har vært tradisjon å bruke den. (Engh et al., 2007, s. 52)

Vurdering skal skje i alle fag i skulen. Læreplanane legg grunnlaget for kva kompetansar elevane skal tileigna seg i det enkelte fagområdet, og desse skal, slik som vist over, vurderast undervegs i læringsprosessen og ved avslutninga av opplæringa. Det betyr at det er kompetansemåla for samfunnsfag som skal ligge til grunn for både undervisning og vurdering i faget.

2.3. Om samfunnsfag

Skulefaget samfunnsfag består i dag av disiplinane historie, samfunnskunnskap og geografi i grunnskulen. Desse tre hovudområda har ulik levetid i skulehistoria, men vart slått saman til eitt fag med tre likestilte disiplinær gjennom Mønsterplanen frå 1974 (Koritzinsky, 2020, s. 39). Føremålet med faget er mellom anna at elevane skal få forståing for grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling, og slutte seg opp om desse verdiane. Faget er også eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkande medborgarar. Elevane skal bli medvitne om korleis me er historieskapte, men òg historieskapande, og korleis produksjon og forbruk får konsekvensar for natur, klima og berekraftig utvikling (Koritzinsky, 2020, s. 43; Utdanningsdirektoratet, 2020).

I følgje ei dansk-norsk undersøking om samfunnsfaget, gjennomført av Brondbjerg, Christophersen, Jakobsen og Sørensen i 2014, kan den didaktiske tradisjonen i det norske samfunnsfaget synast å vera svært tung og har endra seg lite dei siste 50-60 åra. Undervisninga og arbeidsmåtane i faget er kritisert for å vera nokså konservative i form av mykje lærar- og lærebokstyring. Dette vert kalla tradisjonstesen. Tradisjonstesen kan grunnleggjast gjennom strukturelle forklaringar som at lærarkulturen og trekk ved samfunnet og i skulesystemet fører til at tradisjonane er vanskelege å forandre. Det kan også forklarast gjennom aktørane, altså lærarane, at dei vel arbeidsmåtane som er mest føremålstenlege for dei sjølv. Forfattarane viser til at eksamen og lærebøkene ofte legg vekt på fakta- og omgrepskunnskapar, og at det mellom anna difor vert mest naturleg for dei norske lærarane å velje arbeidsmåtar som fremjar læring av fakta og omgrep som lett lar seg teste på hyppige prøvar (Brondbjerg et al., 2014, s. 76-77).

Det same ser ein i ei spørjeundersøking Theo Koritzinsky viser til. Denne undersøkinga såg på kva arbeidsmetodar samfunnsfaglærarar i grunnskulen brukte, og her kom det fram at gjennomgåing av lærebokstoff i heil klasse var den klart dominerande undervisningsmetoden. Heile 72 prosent svarte at dei nytta arbeidsmåten ofte (Koritzinsky, 2020, s. 181). I følgje Brondbjerg et.al. (2014, s. 93) si undersøking kan det også sjå ut som at tradisjonen styrer arbeidsmåtane uavhengig av endringar i læreplanar. Dei viser til at det i Norge er tendensar som støttar ei fornyingstese, men at denne fornyinga tar tid. Tradisjonelt sett kan difor samfunnsfag seiast å vera eit deskriptivt fag, med fokus på innlæring av

faktakunnskapar og reproduksjon av kunnskap. Ingrid Lutro Dale undersøkte same tematikk i si masteroppgåve frå 2020, og gjennom hennar casestudie fann ho dei same tendensane (Dale, 2020, s. 120-121). Dette kan tyde på at funna frå Brondbjerg et al. si undersøking frå 2014, og spørjeundersøkinga i Koritzinsky, framleis er gjeldande blant dei lærarane ho har undersøkt.

2.3.1. Vurdering i samfunnsfag

Koritzinsky (2020, s. 21) understrekar at dei overordna verdi- og målformuleringane i opplæringslova og i læreplanen legg eit bredt og variert syn på kunnskap og læring til grunn, og at dette synet tydeleggjer at ein lærar som legg einseitig vekt på å formidla reproduserbare faktakunnskap ikkje arbeidar i samsvar med overordna føremål i lov og læreplan. Han viser til at eigne og andre sine erfaringar frå mellom anna skulebesøk og empiriske undersøkingar tyder på at faktakunnskap framleis dominerer i mange læremidlar og i mykje av undervisninga. Han hevdar at dette «snevre» kunnskapssynet ofte vert avspegla gjennom prøvar, testar og eksamensoppgåver:

Når slike vurderingsopplegg favoriserer reproduksjon av fakta og bare i liten grad utfordrer elevenes analytiske og vurderende evner, avspeiler og forsterker dette et snevert og ensidig syn på kunnskap og kompetanse. Den skriftlige læreplanens brede kunnskapssyn blir undergravd av lærernes tolkning og gjennomføring av læreplanen. (Koritzinsky, 2020, s. 21)

Brondbjerg et.al. (2014, s. 70-72) fann i si undersøking at det ikkje er samsvar mellom lærarane sine ideal og kva som faktisk er tilfelle når dei skal vurderer elevane. Både blant dei danske og dei norske lærarane var dei viktigaste læringsmåla engasjement, kritisk sans, og utvikling av haldningar og verdiar. Faktakunnskap var noko av det minst viktige. Likevel viste det seg at desse læringsmåla ikkje blei vektlagt i like stor grad i dei norske lærarane si vurdering av elevane, samanlikna med dei danske, medan fakta og omgrep viste seg å vera viktigare enn hevda. Brondbjerg et.al. forklarar at dette kan vera fordi skriftlege prøvar og arbeid er mykje meir vanleg i Norge enn i Danmark, og at dette kan ha noko med at samfunnsfag har vore eit eksamensfag i norsk skule i mange tiår i motsetnad til i dansk skule. Saman med fakta- og omgrepskunnskap, viste også kunnskapar og ferdigheiter som å kunne forstå, forklare og vurderer seg som det viktigaste i vurderingskriteria hos dei norske

lærarane. Forfatarane (2014, s. 73-74) viser til at disiplinane historie og geografi tradisjonelt sett har vore meir orientert mot deskriptive og faktaprega framstillingar, og at dette kan ha smitta over på samfunnskunnskap både når det gjeld vurderingsform, typen kunnskapar og andre læringsmål lærarane vektlegg i si vurdering. Dei viser også til fleire undersøkingar som har tyda på at norske lærarar tradisjonelt sett ikkje har vore så «læreplanlydige» i praksis, men at dei har følgd ein tradisjon der eksamen og pensumlesing betyr relativt mykje.

2.4. Taksonomiar for læringsmål

Taksonomiar for læringsmål kan fortelje oss noko om kva kunnskapar, ferdigheiter og kompetansar som vert rekna som enkle eller komplekse, samt korleis desse ferdigheitene kan kategoriserast som overflatelæring og djupnelæring. “The Taxonomy of Educational Objectives”, betre kjent som Bloom’s taksonomi, vart utvikla av Bloom, Engelhart, Furst, Hill og Krathwohl i 1956. Taksonomien klassifiserer ulike læringsmål, og har difor påverka didaktikken, undervisninga og vurderinga i skulen. Den opphavelige taksonomien inneheldt seks kategoriar av kognitive prosessar, rangert frå enkle til komplekse. Desse kategoriane var kunnskap, forståing, bruk, analyse, syntese og evaluering, og taksonomien er designa som ein stegprosess der ein må meistre eitt nivå før ein kan meistre det neste. Det vil seie at ein må ha kunnskap før ein kan meistre mellom anna analyse og evaluering. I 2001 kom Anderson og Krathwohl et.al. med eit forslag til ein revidert taksonomi (Agarwal, 2019, s. 190). Til forskjell frå den opphavelige taksonomien har den reviderte skildra læringsprosessane i verbform:

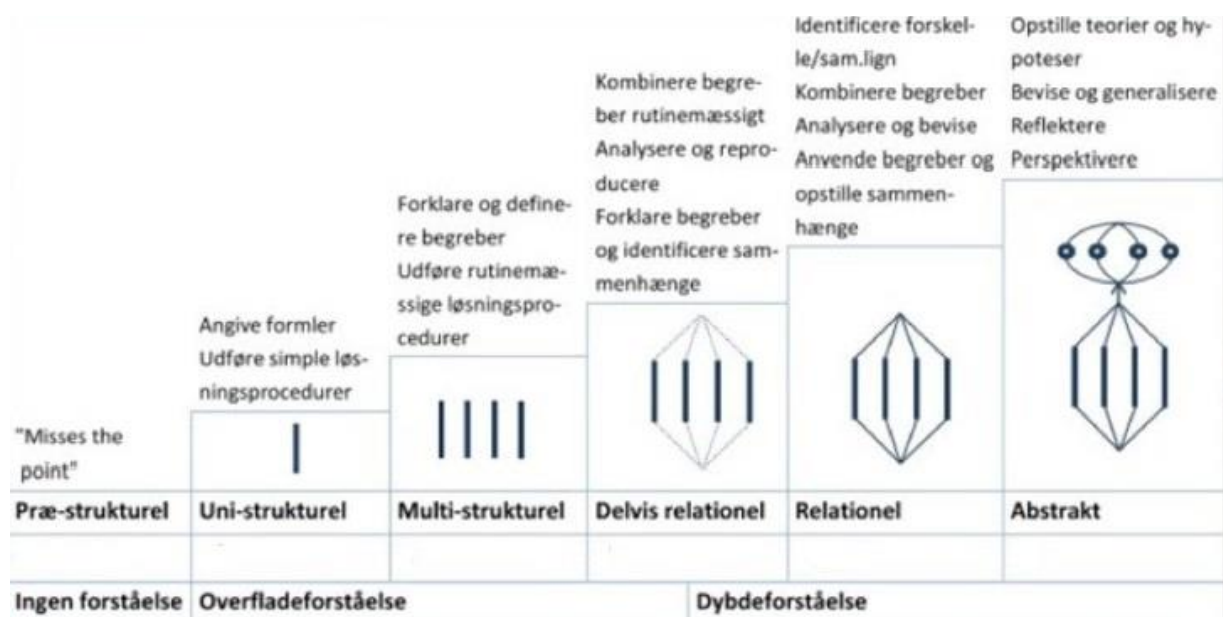


Figur 1 Illustrasjon av Anderson & Krathwohl et.al. sin reviderte taksonomi. Omsetjinga er basert på Agarwal (2019, s. 190) sin illustrasjon.

I den reviderte taksonomien er det Agarwal (2019, s. 190) kallar høgare ordens læring rekna for å innehalde kategoriane anvende, analysera, evaluera og skapa, medan «lågare» ordens læring som krev attkjenning, hukommelse og forståing fell inn under kategoriane huske og forstå. I følgje Nancy Adams (2015, s. 152) er det dei læringsmåla som krev høgare nivå av kognitive ferdigheiter som fører til djupare læring og overføring av kunnskap og ferdigheiter til eit større utval av oppgåver og samanhengar. Taksonomiar kan difor nyttast til å vurdere kva for prestasjonar som uttrykker djup læring versus overflatelæring hos elevane. For enkelthets skuld vil den reviderte versjonen av Bloom's taksonomi bli omtala som Bloom's taksonomi vidare i oppgåva.

I 1982 presenterte John Biggs og Kevin Collis ein alternativ taksonomi i boka *Evaluating the quality of learning: The SOLO Taxonomy*, der SOLO står for Structure of the Observed Learning Outcome. Taksonomien er meint som eit hjelpemiddel til å klassifisera elevane sitt læringsutbytte i forhold til kompleksitet, noko som, i følgje forfattarane, gjer lærarane i stand til å vurdere arbeidet sin kvalitet framfor kor mange delar av oppgåvene dei har gjort

rett. Dei forklarar at etterkvart som læringa utviklar seg så vert den meir og meir kompleks. Taksonomien består opphavelig av fem steg (seks steg i modellen under, der det fjerde steget i Biggs & Collis sin modell er delt i to) der det første og lågaste steget er «ingen forståing». Prosessar som å identifisera, namngje, kombinera og skildra er plassert på dei to neste kognitive nivåa. Det nest høgste nivået inneheldt prosessar som å analysera, diskutera, forklare årsaker, samanlikna, kritisera og relatera, og i det øvste nivået er elevane mellom anna i stand til å skapa, formulera, generera, reflektera og teoretisera (Biggs; Biggs & Collis, 1982). I illustrasjonen under er det gjort eit skilje mellom ingen forståing, overflateforståing og djupneforståing:



Figur 2 Forenkla illustrasjon av Biggs & Collis sin SOLO taksonomi (Slotshaven Gymnasium)

Det er mange likskapar mellom dei to taksonomiane, der dei «lågare» ordens ferdigheitene er enklare prosessar som å identifisere, huske, forstå og skildre. Men ein ser også at å samanlikne vert plassert på eit høgare taksonomisk nivå i SOLO taksonomien i forhold til Bloom's reviderte taksonomi. I taksonomien til Biggs & Collis er også refleksjon, og det å oppstilla og identifisera samanhengar, inkludert som ein høgare ordens ferdigheit.

Dette kapitlet har presentert eit teoretisk grunnlag for denne masteroppgåva. Vi har sett at læring er eit omgrep som er vanskeleg å definere, og at forståinga for korleis elevar tileignar seg kunnskapar og kompetansar varierer mellom dei ulike læringsteoriane. Den

norske skulen bygger i dag på eit konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn, noko som betyr at elevane konstruerer sin kunnskap både individuelt og i samband med andre. Sentrale omgrep for elevane si læring, som ferdigheiter, kompetanse, metakognisjon og læringsstrategiar, er blitt belyst i dette kapitlet. Elevane sine kunnskapar og kompetansar skal også vurderast. I denne delen vart skiljet mellom summativ og formativ vurdering gjort greie for, og det vart mellom anna presentert tre vurderingsparadigme og to rådande vurderingskulturar. Vurderinga skal skje i ein fagleg kontekst, difor er samfunnsfag omtala spesifikt i dette kapitlet. Vurdering i samfunnsfag er eit område med lite tidlegare forskning, men denne forskinga tyder på at faget føler ei tradisjonstese når det kjem til undervisning og vurdering, samt at vurderinga i stor grad fokuserer på reproduksjon av faktakunnskap. Til sist i kapitlet er taksonomiar for elevane sine læringsmål presentert. Slike taksonomiar kan fortelje oss noko om kva ferdigheiter som viser elevane si djupneforståing, og kva ferdigheiter som viser overflateforståing.

3. Metode

Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) forklarer at den opphavslege tydinga av ordet «metode» er «vegen til målet». Dette kapitlet vil difor presentere korleis vegen mot mitt mål har vore. Her vil eg presentere studiens forskingsdesign og val av metodar, samt gjere greie for ulike vurderingar og refleksjonar som er gjort undervegs. Eg vil vidare skildre dei valte metodane i eigne delkapittel, der kvart delkapittel vil greie ut om utvalet som er gjort, og framgangsmåtar i høve førebuing, gjennomføring og handsaminga av dataa. Eg vil gjennomgåande drøfte dei etiske omsyna som vart tatt under dei ulike datainnsamlingane, samt vurdera reliabiliteten og validiteten til kvar metode. Reliabilitet handlar om kor påliteleg og nøyaktig undersøkingas data er, medan validitet handlar om studien sin gyldigheit (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Til slutt i kapitlet vil eg greie ut om korleis taksonomi vil bli nytta som analytisk verktøy i analysen og diskusjonen av funna.

3.1. Metodisk tilnærming

Denne studien undersøker korleis eit utval samfunnsfaglærarar på ungdomstrinnet forstår og operasjonaliserer målsetjingane om djupnelæring og vurdering i den nye læreplanreforma LK20. Fordi eg er opptatt av forståinga av to fenomen, djupnelæring og vurdering, kan studien seiast å ha ei fenomenologisk tilnærming. Likevel er denne masteroppgåva ikkje berre opptatt av informantane si subjektive forståing av fenomena, men fenomena forstått i lys av ein større samanheng, styringsdokumenta. Difor kan studien også plasserast innafor ei hermeneutisk tilnærming, nærare bestemt innafor dobbel hermeneutikk. Dobbelt hermeneutikk handlar om at eg som forskar tolkar informantane si forståing og tolking av djupnelæring og vurdering. Med bakgrunn i dette kan denne masteroppgåva seiast å ha ei fenomenologisk-dobbelt hermeneutisk tilnærming (Thagaard, 2018, s. 37-38). Den formulerte problemstillinga er operasjonalisert gjennom tre delspørsmål, der eg har undersøkt korleis omgrepa «djupnelæring» og «vurdering» vert

skildra i eit utval styringsdokument som har leia fram til det nye læreplanverket, korleis lærarane forstår, og skildrar si operasjonalisering av, djupnelæring, korleis dei forstår omgrepet vurdering, og om dei vurderer djupnelæring. Då føremålet med studien er å undersøke forståingar og skildringar vart kvalitativ metode rekna som mest føremålstenleg (Grønmo, 2016, s. 22-23).

Ettersom problemstillinga spør om ulike aktørar si forståing og skildring av omgrepa, og om konkret vurderingspraksis, vart ei form for metodetriangulering relevant.

Metodetriangulering er ein kombinasjon av ulike metodar som gjer det mogleg å studere problemstillinga frå fleire synspunkt og perspektiv. Dette styrkar difor validiteten til studien (Grønmo, 2016, s. 67). For å best mogleg svare på den formulerte problemstillinga vart empirien min samla inn gjennom kvalitativ innhaldsanalyse, kvalitativt intervju og analyse av lærarane sin vurderingspraksis, slik den kjem til uttrykk i deira tekstlege vurderingsverktøy. Grunngevinga for valet av dei enkelte metodane, og skildringa av forskingsprosessen, vil bli diskutert og presentert i dei vidare delkapitla. I kvar metode vil eg samstundes diskutere mi rolle som forskar, og reflektere rundt min ståstad i høve gjennomføringa og analysen av innsamla data. Her vert omgrepa refleksivitet og reaktivitet relevante. Refleksivitet handlar om at min sosiale bakgrunn, og mine erfaringar og kunnskapar, kan påverke informantane si oppfatning og forståing av djupnelæring og vurdering, og mi oppfatning av kva som er relevant i styringsdokumenta. Refleksiviteten påverkar dermed korleis eg les og analyserer dokumenta. Reaktivitet handlar om at informantane kan reagere på å bli studert, og dermed oppfører seg annleis i møte med meg som forskar (Grønmo, 2016, s. 21).

3.2. Kvalitativ innhaldsanalyse

Ein del av datagrunnlaget i dette prosjektet vart samla inn gjennom kvalitativ innhaldsanalyse. I den kvalitative innhaldsanalysen vart innhaldet i nokon utvalde, relevante dokument gjennomgått systematisk med sikte på å finna informasjon om djupnelæring og vurdering (Grønmo, 2016, s. 175). Etter å ha sett meg inn i dei utvalde dokumenta synte også kompetanse seg å vera relevant, då dette er nært knytt saman med realiseringa av djupnelæring og føremålet med vurdering. Difor vart også omgrepet kompetanse undersøkt i dei utvalde dokumenta. Kvalitativ innhaldsanalyse synte seg føremålstenleg for å svara på

spørsmålet om korleis djupnelæring og vurdering vert skildra i styringsdokumenta utferda av departement og direktorat. Her fekk eg moglegheit til å undersøka kva som ligg bak det nye læreplanverket, kva forskingsgrunnlag det bygger på, og korleis desse dokumenta, som legg føringar for lærarane sin praksis, skildrar djupnelæring, vurdering og kompetanse.

3.2.1. Presentasjon, grunngjeving og vurdering av utvalde dokument

Dei utvalde dokumenta som har gjeve meg relevant informasjon om temaet er Ludvigsen-utvalet sine to utgreiingar, Meld. St. 28 (2015-2016), den nye læreplanen for samfunnsfag, og ny overordna del av læreplanverket. Desse dokumenta gav meg innsyn i den politiske prosessen bak utforminga av det nye læreplanverket frå start til slutt, og fortalte meg kva som skal ligge til grunn for lærarane sin undervisnings- og vurderingspraksis. Eg vil vidare i dette delkapittelet greie ut om dei ulike dokumenta, kvifor dei har vore relevante i mitt prosjekt, og vurdere reliabiliteten til dei dokumenta som er valt.

Ludvigsen-utvalet sine utgreiingar

I 2013 oppnemnde regjeringa eit utval som skulle vurdere faga i grunnopplæringa opp mot kva kompetanse som vil vera naudsynt i framtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: 8, s. 5). Dette utvalet fekk namnet Ludvigsen-utvalet, og deira utgreiingar låg til grunn for meldinga til Stortinget Meld. St. 28 (2015-2016), «*Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*», som har vore førande for læreplanarbeidet. Desse dokumenta er relevante for min studie, då dei la grunnlaget for fagfornyninga som til slutt fekk namnet *Kunnskapsløftet 2020*. Tilrådingane som vart presenterte i desse utgreiingane vart i stor grad inkluderte i meldinga til Stortinget. Utgreiingane presenterer tilrådingar og forskingsgrunnlag for dei ulike fornyingsområda, der det er forskingsgrunnlaget og tilrådingane for djupnelæring og vurderingspraksis som er relevant for å svara på mi problemstilling.

Delutgreiinga frå utvalet, «*Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*», kom i 2014. Denne utgreiinga presenterer eit kunnskapsgrunnlag og ein analyse av grunnopplæringa i skulen, både i eit historisk perspektiv og i forhold til andre land som ein kan jamføre med. Den presenterer òg utgreiingar og tilrådingar frå nasjonale og

internasjonale aktører knytt til framtidige krav til kompetanse (NOU 2014: 7, s. 7-8). Hovudutgreiinga til utvalet, «*Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*» kom i 2015. Den gjev eit kunnskapsgrunnlag og føreslår val som samfunnet bør ta om kompetansar for framtida og fornyinga av fag (NOU 2015: 8, s. 8). Utgreiingane vurderer innhaldet i grunnopplæringa opp mot krav til kompetanse i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv, og det er her djupnelæringsomgrepet for alvor får sin plass i den norske skulen (NOU 2014: 7, s. 7). Fokuset på kompetansar for framtida og fornyinga av faga skal i følgje utvalet (NOU 2015: 8, s. 8) leggje grunnlaget for å skapa gode liv for borgarar i Norge og eit produktivt samfunn som kan bidra i ei global verd.

Ludvigsen-utvalet sine utgreiingar er ein NOU, noko som betyr at utgreiingsarbeidet er gjennomført av eit særskilt utval som er oppnemnd av regjeringa. Desse utvala består i hovudsak av politisk uavhengige ekspertar på fagområdet dei undersøker. Det er difor dei faglege omsyna som er det fremste kjenneteiknet ved slike utgreiingar, sjølv om dei ofte ender opp med konkrete tilrådingar om offentlege tiltak på det området som er behandla (Hansen, 2020). Sjølv om utgreiinga er bestilt frå regjeringa, har likevel dokumenta høg reliabilitet då dei er utferda av ei ekspertgruppe på området, og ikkje av politikarane sjølv. Utgreiingane har vore gjennom offentlege høyringar der både skulesektoren og andre samfunns-sektorar hadde anledning til å koma med innspel til utvalet. At utvalet har hatt ein open og inkluderande prosess styrkar reliabiliteten til dokumenta (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16).

Meld. St. 28 (2015-2016)

Meldinga til Stortinget, Meld. St. 28 (2015-2016) «*Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*», har vore førande for arbeidet med det nye læreplanverket. I denne meldinga la regjeringa fram forslag til korleis innhaldet i grunnskulen og den vidaregåande opplæringa skulle fornyast (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Dette dokumentet er relevant for min studie då det presenterer spesifikke avgjersler om korleis det nye læreplanverket skulle utformast. Her får djupnelæring ei sentral plass, og i skildringa av meldinga vert dette tydeleg: «et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Ei stortingsmelding er eit politisk farga dokument. Meldingar til Stortinget gjev uttrykk for den spesifikke regjeringa sin politikk, men meldingane må behandlast i Stortinget. Stortinget behandlar desse meldingane i ulike komitear som kjem med sine innstillingar. Meld. St. 28 (2015-2016) vart behandla i kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. Denne komiteen kom med sine innstillingar, og desse innstillingane vart behandla i Stortinget 11. oktober 2016. Det vart då fatta ei rekke vedtak og oppmodingar til meldinga (Stortinget, 2016). Sjølv om stortingsmeldingar er farga av politikken til regjeringa, vert reliabiliteten til dokumentet styrka ved at det har vore til handsaming i Stortinget. Det er likevel viktig å ta omsyn til at meldinga presenterer ei spesiell regjering sin politikk, sjølv om Stortinget gav sin tilslutning til innhaldet i meldinga.

Læreplanverket og læreplan for samfunnsfag

Hausten 2020 trådde det nye læreplanverket for grunnskulen og vidaregåande opplæring i kraft. Det nye læreplanverket er ei fornying av faga og innhaldet frå *Kunnskapsløftet 2006* (LK06), og har difor fått namnet *Kunnskapsløftet 2020* (LK20). Læreplanverket består av overordna del, fag- og timefordeling og læreplanar i fag (Utdanningsdirektoratet, u.å). For å svara på problemstillinga mi vart det relevant å undersøkje den nye overordna delen av læreplanverket, og læreplanen i samfunnsfag. Dette gav meg informasjon om kva som skal styre lærarane sin praksis, og kva innhald og fokus læreplanen for samfunnsfag legg til grunn for arbeidet med faget. Sidan eg har avgrensa oppgåva mi til å gjelde samfunnsfaglærarar på ungdomstrinnet er det læreplanen med kompetansemål etter 10. trinn som vart relevant å inkludere som datamateriale.

I det nye læreplanverket vart generell del av læreplanen og prinsipp for opplæringa erstatta med ny overordna del. Overordna del gjeld alle læreplanar og skildrar kva verdiar og prinsipp grunnopplæringa skal bygga på (Utdanningsdirektoratet, 2019b). *Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa* har heimel i opplæringslova § 1-5. Den utdjupar verdigrunnlaget i opplæringslovas formålsparagraf og dei overordna prinsippa for grunnopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Heile overordna del vart inkludert som datamateriale, men spesielt relevant for min studie vart kapittel 2, «Prinsipp for læring, utvikling og danning», og delkapittel 3.2 om undervisning og tilpassa opplæring der

vurdering vert skildra. I kapittel 2 er det fleire delar, der del 2.2 om «Kompetanse i faga» var den mest relevante delen for å svara på mi problemstilling. Her vert kompetanseomgrepet og djupnelæringsomgrepet definert, og det vert skildra korleis desse omgrepa skal bli forstått og nyttast i skulen og i faga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Læreplanane for fag har i det nye læreplanverket fått ny struktur, der dei er delt inn i tre delar. Del 1, «Om faget», handlar om fagets relevans og sentrale verdiar, kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggjande ferdigheiter. Del 2 inneheldt kompetansemåla for faget og ein fagspesifikk omtale av vurdering for kvart trinn det er kompetansemål for. Denne omtalen uttrykker kva elevane samla sett skal vurderast etter i undervegs- og sluttvurderinga. Del 3 skildrar vurderingsordninga i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). For å svara på problemstillinga mi vart læreplanen for samfunnsfag med kompetansemål etter 10. trinn inkludert som datamateriale. Læreplanen gav meg informasjon om kva kompetanse elevane skal tileigna seg i løpet av sine tre år på ungdomsskulen, og den skildrar kva som skal ligge til grunn i vurderinga i faget. Eg har undersøkt kva grep som er blitt gjort i kompetansemåla for å imøtekoma satsinga på læring i djupna, og nytta målformuleringane til å observere og vurdere informantane sin vurderingspraksis. Eg har også nytta omtalen av vurdering i faget til å forstå korleis vurdering skal skje i samfunnsfag i den nye læreplanen. Heile læreplanen for fag skal bli sett under eitt i arbeidet med faget, men i denne studien har delen «Om faget» ikkje blitt undersøkt då denne skildrar meir generelle kunnskapar og kompetansar elevane skal tileigne seg i løpet av heile grunnskulen.

Arbeidet med å utvikle dei nye læreplanane byggjer på meldinga til Stortinget Meld. St. 28 (2015-2016). Arbeidet har tatt fleire år, og det har gjennomgått breie høyringsrundar. Kjerneelementa til dei ulike faga, det vil seie det viktigaste elevane skal lære i faget, vart fastsett av Kunnskapsdepartementet i juni 2018 etter at grupper med lærarar, pedagogar og andre fagfolk jobba saman med Utdanningsdirektoratet. Undervegs i prosessen vart det delt skisser frå arbeidet, og det kom til saman 6700 tilbakemeldingar og innspel til skissene. Tidlege læreplanskisser vart delt i oktober 2018, og læreplangruppene brukte dei 7000 innspela vidare i arbeidet sitt. Frå mars til juni 2019 var læreplanane på offentleg høyring, og det kom inn 7000 høyringssvar. Til saman kom det då inn 14 000 innspel på utkasta til nye læreplanar. Læreplanane vart bearbeida basert på desse innspela, og tidleg haust 2019 vart

Utdanningsdirektoratet si oppsummering og reviderte utkast sendt til Kunnskapsdepartementet. Dei endelege planane vart fastsett og lansert av Kunnskapsdepartementet 18. november 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Utkastet til ny overordna del var også gjennom ein brei høyringsrunde våren 2017 (Regjeringen, 2017a). Det endelege resultatet vart fastsett ved kongeleg resolusjon 1. september same år (Regjeringen, 2017b). At både overordna del og læreplanane har vore på høyringsrundar, der dei har tatt i mot innspel frå alle nivå i systemet, styrkar reliabiliteten til dokumenta. Alt frå lærarar, skuleeigarar, til forbund har kome med sine innspel og vurderingar av utkasta. Det er nok ikkje alle innspela som har fått plass i dei endelege versjonane, men det har likevel vore ein open prosess som har mottatt brei støtte, noko som gjer pålitelegheita sterkare sjølv om det kjem frå regjering og direktorat.

3.2.2. Gjennomføring av datainnsamling og handsaming av data

Det første eg gjorde var å gjere meg kjent med dokumenta. Eg hurtiglas dei i sin heilskap, og las meir nøye dei delane som omtala mitt tema. Eg bestemte meg då for tre kategoriar: *djupnelæring, kompetanse og vurdering*. Desse tre kategoriane synt seg å ha stor samanheng i dokumenta, og vart ofte omtala i relasjon til ein annan. I utgangspunktet skulle eg nytte analyseverktøyet Nvivo til å samle inn og kategorisere dataa frå dokumenta. Då eg starta med dette oppdaga eg at sidetala frå dokumenta ikkje kom med i kategoriseringa, noko som ville blitt utfordrande når dette skulle skrivast om til tekst. Å vise til korrekte sidetal i dokumenta er også nødvendig for å styrke pålitelegheita til dei utvalde sitata (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 40). Difor endra eg strategi, og gjekk direkte inn i dokumenta.

Her nytta eg søkeord for å finne relevant informasjon. Søkeordet «dybde» vart nytta i kategorien djupnelæring, då dette omgrepet vart skildra som *dybdelæring, dybdeforståing, dybdeorientering og å lære i dybden* i dokumenta. Søkeordet «dybde» ville difor gje meg treff på alle desse skildringane. Eg bladde meg gjennom alle søketreffa og las det som stod før og etter treffet for å forstå samanhengen det stod i. Eg markerte og kopierte dei sitata som var relevante og limte det inn i eit Word-dokument der eg kategoriserte utdraget etter

kva dokument det var henta frå, kva kategori det høyrde til (her: djupnelæring) og sidetalet sitatet var frå (sjå vedlegg 1 for oversikt over analysekategoriane). Det same gjorde eg med dei to andre kategoriane; kompetanse og vurdering. I kategorien *kompetanse* vart heile omgrepet nytta som søkeord, då dette er inkludert i alle skildringane, som til dømes kompetansetileigning, kompetanseomgrep, kompetansemål, kompetanse for framtida osv. I kategorien *vurdering* vart søkeordet «vurder» nytta då dette ville gje meg treff på både vurdering og vurderer.

Då alle dokumenta var ferdig kategorisert jobba eg vidare med sitata. Her utmerka likskapane og skilnadane i dokumenta seg, og eg skreiv kommentarar i sidemargen etter kvart som eg analyserte. Dette vart til slutt skrive ut i tekst i analysekapitla. Her var det eg som forskar som vurderte kva som var relevant for min studie, noko som kan påverke utdraga som vart inkludert. Mitt faglege perspektiv strukturerer analysen og tolkinga av dataa, noko eg har vore medviten om under innsamlinga og analysearbeidet. Difor har eg prøvd, så langt det har latt seg gjere, å få ei god forståing for dokumenta sitt føremål og innhald, og å sjå på det med objektive auger (Thagaard, 2018, s. 147).

3.3. Kvalitativt intervju

Då eg var interessert i å undersøke samfunnsfaglærarane si forståing og operasjonalisering av djupnelæring og vurdering, vart semistrukturert intervju ein føremålstenleg metode å nytte (Thagaard, 2018, s. 89). Gjennom semistrukturert intervju fekk informantane moglegheit til å skildre si forståing og erfaring, samstundes som eg som forskar kunne sikre meg at eg forstod informantane sine skildringar gjennom å stille oppfølgingsspørsmål, be om døme, og variere spørsmåla etter kva tema som vart tatt opp. Dette gav meg moglegheit til å la informanten ta del i å styre samtalen, samstundes som eg hadde ein intervjuguide som utgangspunkt (Thagaard, 2018, s. 91). Det vart gjennomført to intervju med kvar informant, eit intervju i september 2020, i oppstartsfasen av arbeidet med det nye læreplanverket, og eit intervju i januar 2021, då lærarane hadde arbeida med læreplanverket i om lag eit halvt år. Oppfølgingsintervjuet i januar fokuserte hovudsakleg på erfaringar frå hausten, og om forståinga deira hadde utvikla seg etter kvart som dei vart meir kjent med læreplanverket.

Dette delkapittelet vil vidare greie ut om avgrensing og utval av informantar, førebuingssfasen, og gjennomføringa av intervju. Til sist vil eg skildre korleis det innsamla datamaterialet vart transkribert, kategorisert og analysert.

3.3.1. Utval og presentasjon av informantar

Som nemnt tidlegare vart utvalet av lærarar avgrensa til å berre inkludere lærarar i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Det vart vidare avgrensa til å gjelde lærarar som jobba på 8. eller 9. trinn, då den nye læreplanen ikkje er gjeldande for 10. trinn før hausten 2021. Avgjersla for å avgrense til ungdomstrinnet vart gjort fordi det er her elevane startar å få karaktervurdering. Sidan lærarane skal setje termin- og standpunktkarakterar kan det tenkast at behovet for jamleg testing av kompetansemål er større her enn på barnetrinnet. Då studien fekk eit omfattande analysearbeid med tanke på dokumenta, vart det avgjort at det ikkje ville bli inkludert fleire enn tre informantar. For å skapa eit så breidt bilete som mogleg med berre tre informantar, vart utvalet lagt til tre ulike kommunar og skular. Dette gav eit større innblikk enn om alle informantane hadde vore frå same skule eller kommune, då arbeidet med å forstå og implementere nytt læreplanverk ofte vert styrt av skuleeigar, og det ofte er etablerte kulturar ved skulane. Dette betyr at eg har gjennomført eit strategisk utval, der utvalet mitt bygger på systematiske vurderingar av kva einingar som ut frå teoretiske og analytiske føremål er mest relevante og mest interessante for min studie (Grønmo, 2016, s. 103).

Det er ikkje eit føremål at denne studien skal vera representativ, noko som vart tatt i betraktning då utvalet vart gjort. Sjølv om eg kan samanlikne forståinga og praksisen til dei utvalde informantane, kan eg ikkje gjere ei teoretisk generalisering av funna då dei ikkje representative for alle samfunnsfaglærarar i Norge (Grønmo, 2016, s. 102-103). Eg har likevel fått eit innblikk i korleis omgrepa *kan* bli forstått, og korleis lærarar kan operasjonalisere djupnelæring i sin praksis. Som nemnt tidlegare vart utvalet lagt til tre ulike kommunar og skular, noko som kan bidra til å styrke gyldigheita til funna mine. Dette gav meg eit breiare innblikk i praksisar og forståingar i eit større geografisk område. Då eg ønskja å gjennomføre eit oppfølgingsintervju for å undersøke lærarane sine erfaringar og eventuell

utvikling av forståing, ville det ha vore svært tidkrevjande og omfattande om eg hadde hatt fleire enn tre informantar. Dette vart også tatt i betraktning då utvalet vart gjort. Noko som kan vera ein svakheit ved denne studien er at det framleis er tidleg i arbeidet med det nye læreplanverket, så informantane si forståing for omgrepa kan framleis utvikle seg vidare etter kvart som dei får meir erfaring. Dette kan likevel også vera ein styrke, då studien viser korleis dei utvalde lærarane tileignar seg nye målsetjingar og praksisar i høve nytt læreplanverk.

I august starta eg rekrutteringa av informantar, og tok kontakt med tre skular i tre tilfeldige kommunar. I to av kommunane var det berre ein ungdomsskule, medan det i den tredje vart sendt førespurnad til ein skule eg hadde tidlegare kjennskap til. Eg vart vist til aktuelle samfunnsfaglærarar på dei relevante trinna, og alle tre var positive til å delta i studien. På denne måten fekk studien sine tre informantar: Markus, Heidi og Jonas. Informantane er anonymiserte gjennom fiktive namn, og skulane dei jobbar på vil ikkje bli nemnt i studien. Desse grepa er tatt for å beskytta personvernet deira. Dei fiktive namna har blitt brukt gjennom heile prosessen for å unngå at deira ekte namn og identitet vart lagra på mi datamaskin (Thagaard, 2018, s. 24).¹ Markus underviser på 9. trinn, og har arbeida som lærar sidan 2014, altså i 6 år. Heidi er relativt nyutdanna, og har vore i yrket i 2 år. Ho underviser også på 9. trinn dette skuleåret. Jonas er den med lengst fartstid i yrket, då han har undervist i 20 år. Han jobbar på ein få-delt skule og underviser difor 8. og 9. trinn saman i samfunnsfag. Det vart ikkje tatt omsyn til fartstid i yrket gjennom utvalet av informantar, men det kan tenkast at det er positivt for studien at lærarane har ulik erfaring bak seg då dette kan spele inn på deira forståing av vurdering og djupnelæring.

3.3.2. Førebuing og gjennomføring av intervju

Før eg kunne setje i gang med intervjuprosessen måtte prosjektet meldast inn til Norsk Senter for Personopplysningar (NSD). NSD sine etiske retningslinjer for handsaminga av personopplysningar for vore retningsgjevande for studien, og i mitt tilfelle måtte eg melde prosjektet då eg ønskja å nytte bandopptakar i intervjusituasjonen. Dette vert rekna som ei handsaming av personopplysningar, då informantane kunne identifiserast gjennom

¹ Sjå NSD sine retningslinjer for ivaretaking av personvern <https://www.nsd.no/personverntjenester>

lydopptaka. Prosjektet mitt inkluderer ikkje noko sensitiv informasjon som må bli tatt særskilt omsyn til, og vart godkjent av NSD sommaren 2020. Det neste steget var å utforme eit informasjonsskriv om prosjektet. Informasjonsskrivet informerte om forskingsprosjektet sitt føremål, og omfatta mellom anna informasjon om fortrulegheit, korleis informasjonen ville bli behandla, at det vart gjort lydopptak, og informantane sine rettar som mellom anna inneber å få moglegheita til å lese transkripsjonen og analysen av dei kvalitative dataa, og retten til å trekke samtykket på kva som helst tidspunkt i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105).

Informasjonsskrivet vart gjennomgått saman med informantane før intervjuet starta, der dei gav sitt samtykke etter å ha blitt kjent med innhaldet i skrivet. Her fekk dei moglegheit til å stille eventuelle spørsmål til studiet, og dei fekk også tilsendt ein kopi av informasjonsskrivet på e-post etter intervjuet. Fordi ein utviklar data frå intervjusituasjonen både på grunnlag av kva personen seier og kva intrykk ein får av korleis intervjuet utspelar seg, blant anna med fokus på kroppsspråk og tonefall, er gangen i eit intervju ein uforutsigbar prosess. Det var difor ikkje mogleg å gje informanten tilstrekkeleg informasjon om kva data som ville bli analysert før sjølv intervjuet. Med bakgrunn i dette vart det då spesielt viktig at intervjuet vart gjennomført på ein etisk ansvarleg måte, både under sjølv intervjusituasjonen og når det kjem til analysen og handsaminga av dataa (Thagaard, 2018, s. 113).

I forkant av intervjuet utvikla eg ein intervjuguide med tematikkar og spørsmål som ville gje meg informasjon om lærarane si forståing av djupnelæring og vurdering, og deira skildringar av praksis. Desse fungerte som ei rettesnor gjennom intervjuet, der samtalen vart styrt både av dei temaa eg ønskja å få kunnskap om, og av dei temaa informanten tok opp (Thagaard, 2018, s. 91). I utviklinga av intervjuguidane vart det viktig å ikkje stille leiande spørsmål, då eg ønskja at lærarane skulle fortelje så fritt som mogleg utan at eg la føringar for svare deira. Dette vart ikkje like enkelt å ta omsyn til i løpet av intervjusituasjonen, då det ikkje var den same tida til å reflektere rundt formuleringane av oppfølgingsspørsmåla på same måte som i dei fastsette. Eit grep eg tok for å ikkje leie informantane i ein bestemt retning var å be dei om å definere omgrepa vurdering og djupnelæring sjølv, slik at deira eigen definisjon og forståing vart lagt til grunn for resten av samtalen i intervjuet. På denne måten unngjekk eg at informantane definerer sin eigen praksis med bakgrunn i definisjonane eg legg til grunn i

forskningsprosjektet. Eg unngjekk også å framstilla noko som «rett» eller «feil» praksis, og var oppmuntrande og positiv til det informanten fortalte om temaet. Dette kan ha gjeve meg eit meir reelt og ærleg innblikk i deira forståing og praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201-202).

Intervjuguiden for begge intervjuar er lagt ved som vedlegg 2 og 3. Her vil ein sjå at intervjuguidane inneheldt ein eigen del med spørsmål om læreplanimplementering, då dette i utgangspunktet også skulle bli undersøkt i prosjektet. Lærarane vart spurt om dette temaet, i tillegg til dei to andre, men funna frå denne delen vart rekna som for svake til å bli inkludert som ein eigen del i studien. På grunn av den pågåande Covid-19 pandemien fortalte lærarane at dei hadde brukt mindre tid enn det som var planlagt til å arbeide med implementeringa av læreplanen, og at det vart vanskeleg å jobba med dette i fellesskap då Noreg og skulane stengte ned våren 2020. Det vart difor gjort ei vurdering om at temaet då var for tidleg i prosessen til å bli undersøkt på ein god og fruktbar måte. Lærarane fortalte likevel at dei før pandemien hadde arbeida med kompetansepakkene til Utdanningsdirektoratet, og at dei sjølv følte at dei hadde ei god forståing for det nye læreplanverket. Dei hadde også arbeida ein del individuelt under nedstenginga, og gjort seg opp tankar og refleksjonar om verket, sjølv om dei måtte innrømme at dei ikkje var heilt trygge på det endå. Utdrag frå funna i dette temaet er blitt inkludert der det har vore relevant.

På grunn av den pågåande Covid-19 pandemien vart det ikkje mogleg å gjennomføre intervjuar i person. Difor måtte alle intervjuar gjennomførast gjennom digitale møtetjenester, noko som kan ha påverka intervjusituasjonen. Når me ikkje fekk møtast ansikt-til-ansikt kunne tillitsforholdet mellom informantane og meg bli svekka, samt at både mitt og informanten sitt kroppsspråk og uttrykksmåte kjem svakare til syne over ein skjerm enn det det gjer i ein naturleg samtale (Thagaard, 2018, s. 111). Likevel følte eg at informantane var komfortable og at situasjonen var god. Det var fin flyt i samtalen, og informantane delte, etter mitt inntrykk, openhjarta om sine forståingar og erfaringar. Eg var opptatt av å etablere ein trygg situasjon for informanten, og starta difor alle intervjuar med ein presentasjon av meg sjølv, av forskningsprosjektet og takka for at dei ønska å delta. I gjennomgangen av

informasjonsskrivet vart det særleg lagt vekt på informanten sine rettar gjennom deltakinga, og at alt ville bli anonymisert i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 114-115). Vidare ønskja eg at dei skulle fortelje litt om seg sjølv, noko eg følte gav informantane eit meir avslappa forhold til situasjonen. At me begge fortalte litt om oss sjølv gjorde at me vart litt kjent før sjølve intervjuet starta, noko som kan ha bygd tillit til meg som forskar.

Det vart gjort opptak av intervjua på bandopptakar, noko alle informantane samtykka til. Dette styrka gyldigheita og truverdigheita til funna mine, då heile samtalen kunne bli gjennomgått på nytt så mange gongar eg trengte etter intervjuet. Bruk av lydopptak gjorde at eg i større grad kunne fokusera på samtalen og informanten, framfor å måtte ta grundige notat undervegs. Eg sikra også då at det informantane fortalte vart korrekt gjengjeve i mitt prosjekt (Thagaard, 2018, s. 111-112). Undervegs i intervjuet noteterte eg meg småting som kroppsspråk og uttrykk, men dette vart nok ikkje overført på same måte på ein skjerm som om eg hadde møtt informanten ansikt-til-ansikt. For å sikre at eg forstod kva informanten meinte, stilte eg oppfølgingsspørsmål der eg bedde han eller ho utdjupe, kome med døme eller konkretisere det dei sa. Dette sikra at eg oppfatta utsegna korrekt, og gav også meir informasjon om det informanten fortalte om.

Gjennomføringa av intervjua veksla mellom førehandsbestemte spørsmål, oppfølgingsspørsmål og samtale om dei temaa som vart tatt opp undervegs. Informantane tok seg god tid til å svara på spørsmåla, og greia ut, ofte i detalj, om si eiga forståing og praksis. Dette gjorde at eg vurderer funna som truverdige, då inntrykket mitt av samtalen og situasjonen var god. Dette kan eg sjølvsagt ikkje kontrollere, og informantane kan ha «pynta» på svara sine i møte med at det skulle bli nytta i eit prosjekt. Eg oppfatta likevel informantane i stor grad som ærlege og truverdige. Gjennom å ha oppfølgingsintervju og analyse av vurderingspraksisen deira fekk eg til ei viss grad kontrollere truverda i utsegna, og det vart her avdekka ein diskrepans mellom det den eine informanten skildra om eigen vurderingspraksis i det første intervjuet og det som vart skildra i det andre. Dette vert kommentert i kapittel 5.3.1. Det kan vera fleire grunnar til diskrepansen, mellom anna at informanten ærleg tenkte at dette var ein del av hans praksis, eller at han kan ha svart det han trudde eg ønskja å høyre, då dette høyrde nært saman med temaet som vart undersøkt.

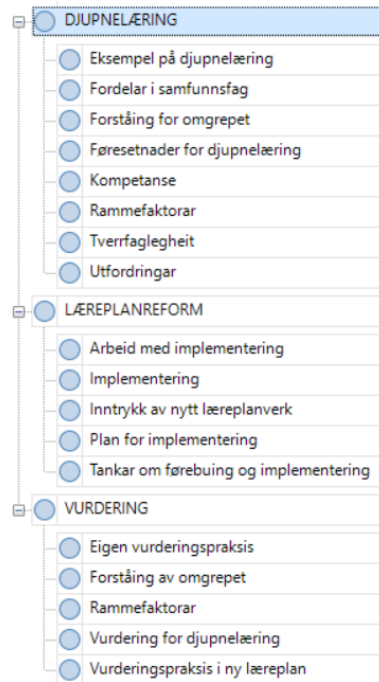
Til slutt i intervjuet fekk informantane moglegheit til å legge til informasjon dei ønska skulle bli inkludert, eller fortelje om noko dei ikkje følte hadde kome tydeleg fram. Denne moglegheita nytta ingen av informantane seg av, og dei fekk då beskjed om å ta kontakt med meg om det skulle dukke opp noko etter intervjuet. Eg fekk heller ingen innvendingar her. Alt i alt vurderer eg intervjuprosessen som god, og eg fekk mykje nyttig informasjon om lærarane si forståing for djupnelæring og vurdering, og deira praksis i møte med desse to omgrepa.

3.3.3. Handsaminga av data

Det neste steget i prosessen var å handsame dataa som vart samla inn under intervjuet. Her nytta eg analyseverktøyet NVivo til å transkribere og kategorisere funna. Alle intervjuet vart gjennomført over nett i rolege omgivnader, noko som gjorde at kvaliteten på lydopptaka vart god, og det vart lett for meg å høyre kva som vart sagt når eg skulle transkribere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Eg var medviten om å ikkje avbryte informanten når han eller ho snakka, då dette kunne ha spela inn på kva lyd som vart registrert på bandopptakaren. Sidan den låg ved min skjerm, vart mi stemme automatisk oppfatta som høgare enn informanten si. Gjennom Nvivo fekk eg moglegheita til å justere tempoet på intervjuet, noko som gjorde det lettare for meg å skrive ned det som vart sagt. Sidan informantane kjem frå tre ulike kommunar er all transkripsjon gjort på nynorsk for å eliminere informantane sine dialekter. Dette er eit grep som vart gjort for å best mogleg ivareta anonymiseringa av informantane sin identitet. Eg valde å gjennomføre ein enkel transkripsjon, der lydar som «ehm» og «hmm» ikkje er inkluderte. Slike tenkelydar vart ikkje nødvendige å inkludere for å analysere tydinga av innhaldet. Når intervjuet var ferdig transkribert høyrde eg gjennom det medan eg las i gjennom transkripsjonen. Dette vart gjort som ein ekstra kontroll for å sikre meg at eg hadde fått med meg alt innhaldet og at informantane vart korrekt sitert. Før intervjuet vart informantane informert om at dei hadde moglegheit til å få lese gjennom transkripsjonen og/eller analysekapittelet om dei ønska det, men det var det ingen som takka ja til.

Då intervjuet var ferdig transkribert starta arbeidet med å kategorisere sitata. Eg starta med å lese transkriberingane nøye, for å få ei heilskapleg forståing for datamaterialet mitt. I utviklinga av intervjuguiden hadde eg ein tanke om kva kategoriar som ville vera relevante å

undersøke, og utvikla difor den i tråd med desse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). Det første eg no gjorde var å opprette ein «hovud-kode» i NVivo som kategoriserte innhaldet etter tema. Her vart det skilt mellom djupnelæring, vurdering og læreplanverk. Inn under dei ulike temaa vart det deretter oppretta kodar basert på spørsmåla frå intervjuguiden (sjå vedlegg 2 og 3). Dei såg i første omgang slik ut:



Figur 3 Første analyse av intervju gjennom kodekategoriar i NVivo

Nokre av kategoriane kom likevel til medan eg analyserte intervju, som kompetanse og tverrfaglegheit.

Då dei relevante og interessante utsegna frå intervju var kategorisert, starta arbeidet med å analysere det utvalde materialet. Dei endelege kategoriane vart her til: forståing og praksis. Djupnelæring og vurdering vart framleis skilt som overordna tema. Informantane sine skildringar vart no plassert på nytt, frå dei første kategoriane til dei to nye kategoriane. No valte eg å bruke Word, då det gav meg moglegheit til å kommentere sitata i margen etter kvart som eg analyserte datamaterialet. Eg laga her ein tabell for kvar kategori, forståing og praksis, innafor dei to temaa, og skilte mellom kva intervju (haust/januar) utsegna var henta frå. Eg behandla også kvar informant for seg. Her vart ei ny reinsking gjort, og eg kutta ut utsegn som ikkje synte seg som relevante lengre, korta ned utsegn til å berre innehalde det som var relevant, og tok vekk utsegn som tidlegare hadde blitt plassert i fleire kategoriar,

men som no passa innfor den same og difor berre trengte å bli nemnt ein gong. Dette gjorde at materialet vart meir overkommeleg og at eg fekk ei betre oversikt over funna. Etter kvart som eg førte sitata inn i dokumentet kommenterte eg mine tolkingar i margen, noko som var til hjelp då datamaterialet skulle skrivast ut i tekst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101-102).

Det har vore viktig for meg gjennom heile prosessen å vera nøye med korrekt attgjeving av informantane sine skildringar, og eg har vore svært medviten om å skilje mellom informantane sine utsegn og mine eigne meningsfortolkingar. Det er likevel til slutt eg som forskar som vel kva som er relevant for denne studien, og som tolkar og diskuterer lærarane si forståing og deira skildring av praksis. Metodetrianguleringa vart difor ein måte å styrke gyldigheita og truverdigeita til funna i prosjektet. Dette var ein av grunnane til at analyse av vurderingspraksisen til lærarane også vart inkludert som metode, då dette gav meg innsikt i den reelle praksisen til informantane.

3.4. Analyse av vurderingspraksis

Den tredje metoden eg har nytta for å finne svar på studien si problemstilling er ei analyse av informantane sin vurderingspraksis. Dette gav meg grunnlaget for å svare på forskingsspørsmålet *vurderer lærarane djupnelæring?*. Gjennom denne metoden fekk eg moglegheit til å undersøka korleis lærarane sin faktiske praksis er, og vurdere korleis deira praksis står i forhold til målsetjingane i styringsdokumenta. Med dette målet i siktet vart det gjennomført ei analyse av informantane sine gjennomførte vurderingssituasjonar frå hausten. Det er ikkje inkludert elevsvar og tilbake-/framovermeldingar, men oppgåveskildringar og mål- og spørsmålsformuleringar. Alle lærarane samtykka til dette før intervjuet.

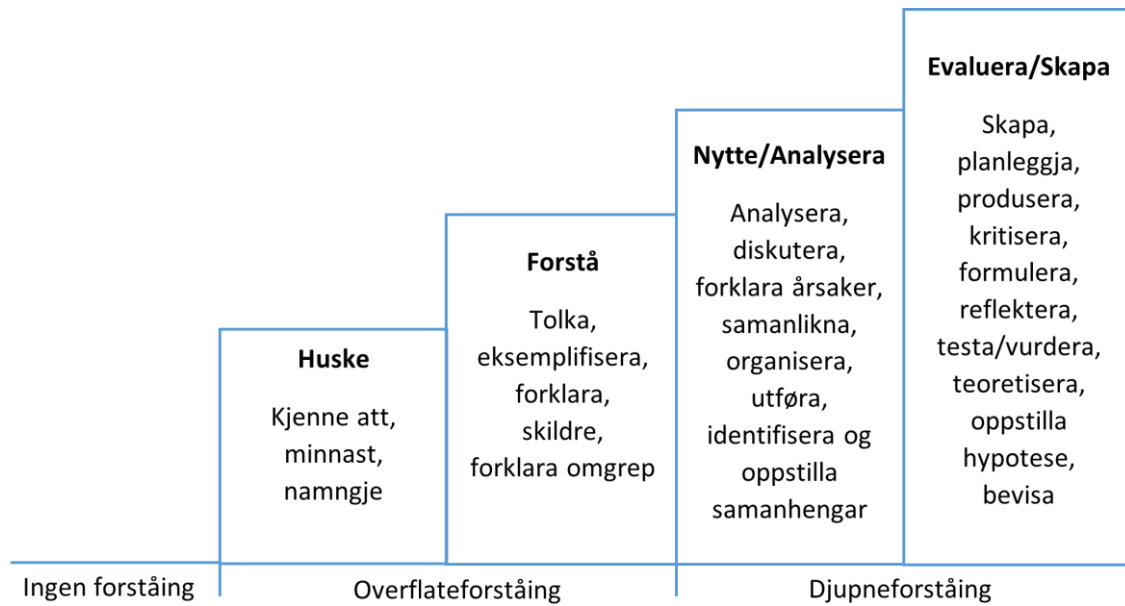
3.4.1. Førebuing og gjennomføring

For å få best mogleg innsikt i samfunnsfaglærarane sin vurderingspraksis vart det utforma eit skjema dei skulle fylle inn, i tillegg til å sende inn vurderingsopplegget (sjå vedlegg 4). Her fekk informantane moglegheit til å skildre omfanget av vurderinga, kva som skulle vurderast, korleis det skulle bli vurdert og grunngje kvifor han eller ho hadde valt å gjere det slik. Dette

gav meg bakgrunnsinformasjon og refleksjonar rundt grunngjeving frå lærarane, noko som kom til nytte i analysen av sjølvne vurderingsopplegget. Alle lærarane sendte meg sine ferdig utfylte skjema ved slutten av hausten, og la ved sine oppgåver, spørsmål og målformuleringar. Her kjem reaktiviteten igjen inn. Det kan vera mogleg at lærarane har reagert på å vera ein del av ein studie, og difor laga opplegg ut i frå denne medviten. Det er likevel stort samsvar mellom lærarane si skildring av eigen vurderingspraksis, og det som kjem fram i vurderingsinnsendinga. Difor vurderer eg dette til å vera truverdig informasjon om deira praksis. Gjennom forklaringa i skjemaet sikra eg også at eg fekk ei tydeleg forståing for opplegga deira, og at informantane fekk moglegheit til å grunngje og skildre dei ulike vurderingsmetodane sine. Dette gjorde at eg kunne legge informantane si forklaring til grunn for min analyse og tolking av dei innsendte vurderingane.

3.4.2. Handsaminga av data – taksonomi som analytisk verktøy

For å analysere datamaterialet i denne metoden, vart taksonomi nytta for å evaluere lærarane sine vurderingsopplegg. Dei to taksonomiane, Bloom's taksonomi og SOLO taksonomien (sjå figur 1 og 2), er relativt like i forhold til kvar dei plasserer dei ulike ferdigheitene, og i klassifiseringa av kva som er rekna som det Agarwal (2019, s. 190) kallar høgare ordens læring og lågare ordens læring, det ein også kan kalla djupnelæring og overflatelæring. Då det er nokre skilnader i taksonomiane, mellom anna at refleksjon og samanhengar er inkludert i SOLO taksonomien, såg eg det naudsynt å slå saman desse to taksonomiane til ei ny klassifisering som passar dei norske læringsmåla betre. Å samanlikne er også noko som vert plassert på høgare taksonomiske nivå i taksonomien til Biggs & Collis. I definisjonen av djupnelæring i styringsdokumenta, i læreplanen for samfunnsfag og generelt i dokumenta, er refleksjon, samanlikning og å forklara/oppstilla samanhengar sentrale ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; Utdanningsdirektoratet, 2020).



Figur 4 Justert taksonomi basert på Bloom's taksonomi og SOLO taksonomien

Eg har difor utvikla ein justert taksonomi som eg har nytta som analyseverktøy for å vurdere kva kognitive ferdigheiter lærarane testar gjennom sine vurderingsopplegg. For å vurdere dette har eg sett på verba som lærarane har brukt i måla, i oppgåveskildringane og i spørsmåla i dei vurderingsopplegga dei har sendt inn. Dette gav meg eit grunnlag for å sjå om lærarane vurderer djupnelæring, som krev dei høgare nivåa i taksonomien, eller ikkje. Taksonomien vart også brukt for å vurdere om verba i kompetansemåla i den nye læreplanen for samfunnsfag legg høgare ordens tenking til grunn.

Dei tre metodane som er diskutert og greia ut om her har gjeve meg det datamaterialet som ligg til grunn for analysen i denne studien, der målet har vore å undersøke problemstillinga *Korleis forstår og operasjonaliserer eit utval samfunnsfaglærarar på ungdomstrinnet målsetjingane om djupnelæring og vurdering i den nye læreplanreforma Kunnskapsløftet 2020?* og dei tre formulerte forskingsspørsmåla. Dei faktiske analysane av denne empirien følger i dei neste to delane av oppgåva; *Djupnelæring og kompetanse*, og *Vurdering*.

4. Djupnelæring og kompetanse

Djupnelæringsomgrepet har fått ein sentral plass i norsk skule med innføringa av det nye læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020* (LK20). Det auka fokuset på djupnelæring kan mellom anna grunnast i den teknologiske utviklinga, der informasjon og fakta om dei fleste emne ligg lett tilgjengeleg for elevane berre nokon tasteklikk unna. Dette fører til eit behov for auka fokus på fleksibel læring og metakognisjon, framfor eit fokus på faktakunnskap i undervisninga (Wegerif, 2007, s. 99). Ein anna grunn for dette fokuset er at den raske utviklinga gjer det vanskelegare å vite kva kompetansar og kunnskapar som vert sentrale i framtidens samfunns- og arbeidsliv. Her vert djupnelæring viktig for å gje elevane auka moglegheit til å overføre det dei lærer i dag til å meistre den delen av framtida me veit mindre om (Gilje et al., 2018, s. 26). På denne måten er kompetansar for det 21. hundreåret tett knytt saman med djupnelæring.

I analysen av styringsdokumenta vil ein sjå at desse to omgrepa er avhengige av kvarandre, der djupnelæring føreset kompetansetileigning, og kompetansetileigning krev djupnelæring. Kompetansar for framtida og kompetanseomgrepet i dei norske styringsdokumenta vil difor også bli undersøkt i dette kapittelet. Dei internasjonale bidraga kallar dette «Frameworks for 21. Century Skills», altså rammeverk for 21. hundreårsferdigheiter. I dei norske styringsdokumenta vert desse rammeverka samanfatta i eitt kompetanseomgrep.

At elevar skal lære i djupna er ikkje noko ny tanke. I dette kapittelet vil eg difor presentere tre perspektiv på djupnelæring. Eg vil skildre ei kognitiv og ei sosiokulturell tilnærming til omgrepet, og til slutt vil eg sjå på eit internasjonalt bidrag der satsinga på djupnelæring vil krevje ei systemendring. Vidare i kapittelet vil eg undersøke og diskutere korleis dei norske styringsdokumenta definerer omgrepet, og korleis dei ser for seg djupnelæring i praksis. Til sist vil eg presentere funn frå intervju med tre samfunnsfaglærarar. Desse funna vil presentere korleis samfunnsfaglærarane forstår omgrepet, og korleis dei skildrar sin

djupnelæringspraksis i faget. Heilt til slutt i kapittelet vil alle desse nivå bli samla, og sett opp mot kvarandre. Drøftingskapitla vil gje meg grunnlag til å svara på kva som ligg til grunn i styringsdokumenta som leia fram til nytt læreplanverk, korleis læreplanverket lagar rammer for klasseromspraksis, og korleis lærarane til slutt forstår dette og skildrar sin praksis i klasserommet. Då djupnelæring skal integrerast i alle faga i skulen vil det ikkje vera eit spesifikt fokus på samfunnsfaget i gjennomgåinga av omgrepet.

4.1. Ulike teoretiske tilnærmingar til djupnelæring og kompetansar for det 21. hundreåret

I dette delkapittelet vil eg først presentere nokre analysar som har sett på fleire rammeverk av kompetansar for det 21. hundreåret. Vidare vil eg presentere tre ulike tilnærmingar til djupnelæringsomgrepet. Den kognitive tilnærminga som vert presentert er ein stor del av forskingsgrunnlaget som ligg til grunn i Ludvigsen-utvalet sin definisjon og forklaring av djupnelæring. Dette er ikkje eksplisitt uttalt i utgreiingane, men det er synleg i referansane i skildringa av omgrepet. Det sosiokulturelle perspektivet er henta frå referansane i Gilje et al. (2018, s. 24) sin presentasjon av ulike teoretiske tilnærmingar til omgrepet. Gjennom tilnærminga til djupnelæring som utdanningsinnovasjon og systemendring skildrar Fullan, Quinn & McEachen (2018) korleis heile skulesystemet må endre seg for å realisere læring i djupna. Denne tilnærminga er ofte omtala i litteraturen om djupnelæring. Då deira tilnærming til omgrepet er meir omfattande enn dei to andre krev det ei meir utfyllande skildring for å få med alle ledd i deira forståing. Desse tre bidraga viser at det finst ulike tilnærmingar til djupnelæringsomgrepet, og dei gjev meg ein bakgrunn for å vurdere kvar «den norske» tilnærminga plasserer seg.

4.1.1. Kompetansar for det 21. hundreåret

Kunnskap og kompetanse for det 21. hundreåret er grunnlaget for det nye læreplanverket. Det er mange teoretiske bidrag som har som mål å definere kompetansar og ferdigheiter for framtida. Chris Dede er ein av dei som har bidratt sterkt til forskingsfeltet med fleire publikasjonar som handlar om å definere og integrere kompetansar for det 21. hundreåret i skulen. I Dede sin forskingsanalyse «Comparing Frameworks for «21st Century Skills»» (2010) har han analysert åtte rammeverk som tar for seg det dei meiner er viktige

kompetansane for framtida, mellom anna rammeverket til Partnership for 21st Century Skills, P21 (2006) og rammeverket til OECD (2005). Målet med denne analysen er å klargjere kva omgrepet 21st century skills inneber og å samanlikne dei ulike rammeverka som omhandlar desse kompetansane. Ut frå analysen konkluderer Dede med at rammeverka i stor grad samsvarar med kvarandre når det gjeldt kva som skal integrerast i læreplanane i skulen, men at dei har ulike fokusområde når det gjeld dei overordna ferdigheitene (Dede, 2010, s. 71). Det er P21 sitt rammeverk som fungerer som utgangspunkt i analysen fordi det er i følgje han meir detaljert og meir brukt enn dei andre rammeverka han presenterer. Han identifiserer fem kompetanseområde som han ser på som sentrale basert på dette rammeverket: Kjernefag (Engelsk/morsmål, lesing, matematikk, naturfag, framandspråk, samfunnsfag og kunst), 21. hundreår innhald som blant anna inkluderer globalt medvit og entreprenørskap, æring- og tankeferdigheiter som omhandlar kritisk tenking, problemløysing, kommunikasjon, kreativitet og samarbeid, digitale leseferdigheiter og til sist livsferdigheiter (Dede, 2010, s. 57).

Dei same kompetansane som Dede (2010, s. 57) presenterer finn ein også i forskinga til Binkley et al. I forskingsprosjektet «Defining twenty-first century skills» har dei analysert 12 relevante rammeverk frå fleire ulike land der føremålet var å læra frå fortida i det ein førebur seg for den nye framtidens utdanningsstandardar og vurdering (Binkley et al., 2012, s. 18). Frå analysen har dei sett saman ei liste med ti kompetansar fordelt på fire kategoriar. I kategorien «Måtar å tenke på» vert det lagt vekt på kreativitet og innovasjon, kritisk tenking, problemløysing og avgjersler. Dei trekkjer også fram eit fokus på metakognisjon, at elevane må læra å lære. I kategorien «Måtar å jobbe på» er det kommunikasjon og samarbeid som vert vektlagt som viktige kompetansar. Kategorien «Arbeidsreiskapar» presenterer reiskapar elevane vil ha bruk for for å meistre framtida. Her vert det fokusert på informasjonskompetanse og digitale leseferdigheiter. Den siste kategorien har forskarane kalla «Å leve i verda» og her vert kompetansane medborgarskap – både lokalt og globalt, liv og karriere, og personleg og sosialt samvær trekt fram som viktige kompetansar i framtidens skule (Binkley et al., 2012, s. 18-19).

Begge desse analysane av sentrale rammeverk trekkjer fram fleire av dei same kompetansane som essensielle i framtidens samfunn. Begge analysane vektlegg kompetansar

som samarbeid, kommunikasjon, digital leseferdigheit, medborgarskap, problemløysing, kritisk tenking og kreativitet. Ein ser også at det vert lagt fokus på ferdigheiter og kompetansar som handlar om å meistre livet. I rammeverket P21 (Dede, 2010, s. 57) vert det understreka under kompetanseområdet «livsferdigheiter» at gode lærarar alltid har inkorporert livsmeistring i deira pedagogikk, men at utfordringa no er å få desse nødvendige ferdigheitene medvite, strategisk og breidt inn i skulen. Med dette legg rammeverka til grunn at sosiale og emosjonelle kompetansar skal få større plass i framtidens skule. Kompetansane som vert trekt fram i dei ulike forskingsprosjekta er sentrale kompetansar som vert lagt til grunn for utvikling av djupnelæring (Sawyer 2006, Pellegrino & Hilton 2012, Fullan et.al., 2018).

4.1.2. Ei kognitiv tilnærming til djupnelæring

While other types of learning may allow an individual to recall facts, concepts, or procedures, deeper learning allows the individual to transfer what was learned to solve new problems.
(Pellegrino & Hilton, 2012, s. 6)

I 2012 gav James Pellegrino og Margaret Hilton ut ein rapport der dei saman med eit utval skulle definere djupnelæring og 21. hundreårs ferdigheiter.² Pellegrino og Hilton definerer her djupnelæring som prosessen der ein vert i stand til å ta med seg det som vart lært i ein situasjon og bruke det i nye situasjonar, noko dei også kallar «transfer», altså overføring (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5). I rapporten vert det lagt fram at djupnelæring kan støttast gjennom undervisningspraksisar som skapar eit positivt læringsmiljø der elevane får kunnskap om innhald, men også utviklar personlege og mellommenneskelege kompetansar, som munnleg kommunikasjon og drøfting, og metakognisjon og positive haldningar til læring (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 7). «The product of deeper learning is transferable knowledge, including content knowledge in a domain and knowledge of how, why, and when to apply this knowledge to answer questions and solve problems» (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5-6).

Ferdigheitene som vert skildra av Pellegrino og Hilton samsvarar med ferdigheiter som er viktige innanfor kognitiv læringsteori. Dei trekkjer fram at måla for djupnelæring inkluderer

² Prosjektet som førte fram til rapporten er godkjent av styret i United States National Research Council (NRC).

fleire kognitive kompetansar som kritisk tenking, problemløysing, og å konstruere og evaluere evidensbaserte argument (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 6). Vidare viser dei til at sjølv om forskinga på djupnelæring ofte fokuserer på tileigninga av kognitiv kunnskap og ferdigheiter, viser den også at djupnelæring og kompleks problemløysing involverer eit samspel mellom kognitive, intrapersonelle og mellommenneskelege kompetansar. Så sjølv om det er eit fokus på kognitive kompetansar trekkjer forfattarane likevel fram at djupnelæring ofte inkluderer delt læring og samhandling med andre i eit samfunn (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5&8).

Ein annan som har ei kognitiv tilnærming til omgrepet er Keith Sawyer. I si handbok *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences* (2006, s. 2-3) viser Sawyer til forskinga gjort av United States National Research Council i 2000. Rådet publiserte ein konsensus om læring etter rundt 20 år med forskning på feltet. Eit av aspekta ved læring forskarane var einige om var «the importance of deeper conceptual understanding», det vil seie viktigheita av djupare teoretisk forståing (National Research Council, referert i Sawyer, 2006, s. 2). Sawyer viser til prosjektet kalla *The Learning Science*, som inkluderer forskarar innan mellom anna psykologi, utdanning, teknologi og antropologi. Denne forskinga har resultert i nye idear, ny metodologi, og nye måtar å tenke læring på (Sawyer, 2006, s. 3). Forskarane oppdaga at skular ikkje underviste djup læring, som er det som ligg til grunn for det han skildrar som komplekse prestasjonar. Sawyer viser til at kognitive forskarar allereie på 1980 talet oppdaga at elevar lærer stoffet betre, og er i stand til å overføre det til fleire kontekstar, når dei utviklar djupneforståing framfor å læra overflatekunnskap. Han understrekar at fakta- og metodekunnskap berre er nyttig når ein person veit kva situasjonar han eller ho skal nytte dei i, og akkurat korleis ein skal tilpassa kunnskapen til den nye situasjonen. Eit av dei sentrale underliggende temaa i læringsforskinga han skildrar er at elevar lærer djupare kunnskap når dei engasjerer seg i aktivitetar som liknar på oppgåver frå arbeidslivet og på autentiske praksisar (Sawyer, 2006, s. 2-4).

Sawyer (2006, s. 4) presenterer ein tabell, sjå figur 5 under, som set djupnelæring opp mot det han kallar tradisjonell klasseromspraksis. I den norske omsetjinga av tabellen vert omgrepet overflatelæring nytta. Punkta som vert presentert under djupnelæring er basert på funn frå kognitiv forskning. I denne tabellen blir det mellom anna forklart at i djupnelæring

relaterer elevar nye idear og omgrep til tidlegare kunnskap og erfaringar, medan det i overflatelæring blir jobba med nytt lærestoff utan å relatere det til det elevane kan frå før. I djupnelæring ser elevane etter mønstre og underliggande prinsipp, medan dei i overflatelæring memorerer fakta og utfører prosedyrar utan å forstå korleis eller kvifor. Det vert også hevda at elevane reflekterer over si eiga forståing og sin eigen læringsprosess i djupnelæring. I overflatelæring memorerer elevane utan å reflektere over føremålet eller over eigne læringsstrategiar.

Table 1.1. Deep Learning Versus Traditional Classroom Practices

<i>Learning Knowledge Deeply (Findings from Cognitive Science)</i>	<i>Traditional Classroom Practices (Instructionism)</i>
Deep learning requires that learners relate new ideas and concepts to previous knowledge and experience.	Learners treat course material as unrelated to what they already know.
Deep learning requires that learners integrate their knowledge into interrelated conceptual systems.	Learners treat course material as disconnected bits of knowledge.
Deep learning requires that learners look for patterns and underlying principles.	Learners memorize facts and carry out procedures without understanding how or why.
Deep learning requires that learners evaluate new ideas, and relate them to conclusions.	Learners have difficulty making sense of new ideas that are different from what they encountered in the textbook.
Deep learning requires that learners understand the process of dialogue through which knowledge is created, and they examine the logic of an argument critically.	Learners treat facts and procedures as static knowledge, handed down from an all-knowing authority.
Deep learning requires that learners reflect on their own understanding and their own process of learning.	Learners memorize without reflecting on the purpose or on their own learning strategies.

Figur 5 Dybdelæring vs. overflatelæring (Sawyer, 2006, s. 4)

I følgje Sawyer (2006, s. 2) er ikkje memorisering av fakta og metodar nok for å få suksess i det som vert kalla kunnskapsøkonomien. Med kunnskapsøkonomi meiner han ein økonomi som er bygd på kunnskapsarbeid (knowledge work). Han argumenterer for at dei som tar utdanning må få ei djup teoretisk forståing for komplekse konsept, og ha evna til å arbeide med desse på ein kreativ måte for å generere nye idear, nye teoriar, nye produkt og ny kunnskap. Dei må vera i stand til å kritisk vurdera det dei les, til å uttrykke seg sjølv både verbalt og skriftleg, og vera i stand til å forstå vitskapeleg og matematisk tenking. Han poengterer at dei må lære integrert og nyttig kunnskap, framfor eit sett usamanhengande fakta og at dei må vera i stand til å ta ansvar for sin eigen livslange læring. Sawyer konkluderer med at desse evnene er viktige for økonomien, for demokratiet, og for å leve eit

tilfredsstillande og meiningsfullt liv.

4.1.3. Ei sosiokulturell tilnærming til djupnelæring

Medan den kognitive tilnærminga til djupnelæring fokuserer på korleis individet tileignar seg og byggjer eigen kunnskap, gjev eit sosiokulturelt perspektiv ei nyansert forståing for korleis djupnelæring skjer gjennom deltaking i klasserommet (Gilje et al., 2018, s. 24). Det sosiokulturelle perspektivet understrekar den viktige rolla sosiale interaksjonar har for å byggje kunnskap og forståing, og at læring og utvikling er assistert av dialogane som skjer i klasserommet (Mercer & Littleton, 2007, s. 7). Mercer og Littleton (2007, s. 3) viser til tre førestillingar om læring: «learning is being taught», «learning is individual sense-making» og «learning is building knowledge with others». Forfattarane argumenterer for at desse tre syna på læring ikkje er uforeinelege, men heller utfyller kvarandre. Eit sosiokulturelt syn på djupnelæring fokuserer difor ikkje berre på den individuelle kognitive utviklinga, men på læringa som skjer i samhandling med andre, både andre elevar, lærarar og andre deltakarar i samfunnet.

Mercer og Littleton (2007, s. 3-4) legg vekt på både læring og utvikling i si forskning. Dei er ikkje berre interessert i korleis språkleg samhandling bidrar til måtane folk utviklar forståing saman med andre, og får kunnskap gjennom sosiale interaksjonar, men også korleis dette legg til rette for at personar gradvis vert meir i stand til å utføre ulike formar for intellektuelle aktivitetar. For å illustrere dette brukar dei problemløysing som eit døme på ein slik aktivitet. Når folk jobbar saman for å løyse problem er det ikkje berre samhandling, men det dei kallar «interthinking», altså samtenking. Då kombinerer intellekta på kreative måtar som kan oppnå meir enn summen av delane kvar for seg. I ei slik problemløysing forklarar forfattarane at det er eit dynamisk engasjement av idear mellom partnarane, der språket er det viktigaste middelet for å etablere ei delt forståing. Her vert det testa ut moglege løysingar og ein prøver å nå ei felles einigheit. Dette er i følgje forfattarane ein viktig del av livet, og dei hevdar at det ikkje er før dei seinaste åra at dette er starta å bli sett pris på i skulen (Mercer & Littleton, 2007, s. 4).

4.1.4. Djupnelæring som utdanningsinnovasjon

Fullan, Quinn og McEachen (2018, s. 15) hevdar at «dybdelæring er av natur og omfang forskjellig fra noen annen utdanningsinnovasjon som noensinne har blitt prøvd». Vidare presiserer dei at den har potensiale til å endre læringsutbyttet radikalt, og at djupnelæring endrar læring ved å fokusere på personleg og kollektivt, meningsfylte føremål. Dei understrekar at det påverkar heile utdanningssystemet, og at endringane dei skildrar er svært omfattande og representerer ein motkultur til meir tradisjonell skule. Boka *Djupnelæring* handlar om kva val og prioriteringar ein må gjere for at djupnelæring skal skapa likskap og «fortreffelighet» for alle i heile systemet (Fullan et al., 2018, s. 15). Forfattarane av boka arbeider med omlag 1200 skular i sju land, som inngår i eit partnerskap kalla «New Pedagogies for Deep Learning» (Fullan et al., 2018, s. 19).

Hvis vi vil ha elever som kan blomstre i turbulente, komplekse tider, som kan reflektere over nye situasjoner, og som kan forandre verden, må vi reformulere læringsbegrepet: Hva er viktig å lære, hvordan oppmuntre til læring, hvor skjer læring, og hvordan måler vi fremgang? Dette innebærer å skape miljøer som utfordrer, provoserer, stimulerer og feirer læring. (Fullan et al., 2018, s. 37)

Denne måten å sjå læring på kallar Fullan et.al. djupnelæring. I deira definisjon av omgrepet er djupnelæring sjølv prosessen med å skaffe seg dei seks globale kompetansane som skildrar ferdigheitene og eigenskapane som trengs for at elevane i skulen skal blomstre som verdsborgarar. Dei seks kompetansane forfattarane har identifisert gjennom sitt arbeid er: karakter, medborgarskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenking. «Disse kompetansene omfatter medfølelse, empati, sosioemosjonell læring, entreprenørskap og relaterte ferdigheter som kreves for høy funksjonalitet i et komplekst univers» (Fullan et al., 2018, s. 41). Forfattarane har utarbeida ei liste med definisjonar og forklaringar av dei seks globale kompetansane for å skapa eit felles språk og ei felles forståing blant lærarar, elevar og føresette av korleis kompetansane vil sjå ut i praksis (Fullan et al., 2018, s. 41-42):

Figur 2.1 Definisjon av de seks globale kompetansene i dybdelæring

	Karakter <ul style="list-style-type: none">• Å lære å lære• Mot, målrettethet, utholdenhet og motstandskraft• Selvregulering, ansvar og integritet
	Medborgerskap <ul style="list-style-type: none">• Å tenke som globale borgere• Å vurdere globale problemer basert på en dyp forståelse av ulike verdier og verdensbilder• Ekte interesse og evne til å løse tvetydige og komplekse virkelighetsnære problemer som påvirker menneskelig og miljømessig bærekraft• Medfølelse, empati og bekymring for andre
	Samarbeid <ul style="list-style-type: none">• Å arbeide gjensidig og synergistisk i team• Interpersonelle og teamrelaterte ferdigheter• Sosiale, emosjonelle og interkulturelle ferdigheter• Å administrere gruppedynamikk og utfordringer• Å lære av andre og bidra til andres læring
	Kommunikasjon <ul style="list-style-type: none">• Å kommunisere effektivt ved hjelp av en rekke fremstillingsmåter, metoder og verktøy, inkludert digitale• Kommunikasjon utformet for ulike målgrupper• Refleksjon og bruk av prosesser for å forbedre kommunikasjonen
	Kreativitet <ul style="list-style-type: none">• Å ha et «entreprenørskap» for økonomiske og sosiale muligheter• Å stille relevante, utforskende spørsmål• Å vurdere og forfølge nye ideer og løsninger• Lederskap for å gjøre ideer om til handling
	Kritisk tenking <ul style="list-style-type: none">• Å evaluere informasjon og argumenter• Å lage koblinger og identifisere mønstre• Problemløsning• Å konstruere meningsfull kunnskap• Å eksperimentere, reflektere og handle ut fra ideer i den virkelige verden

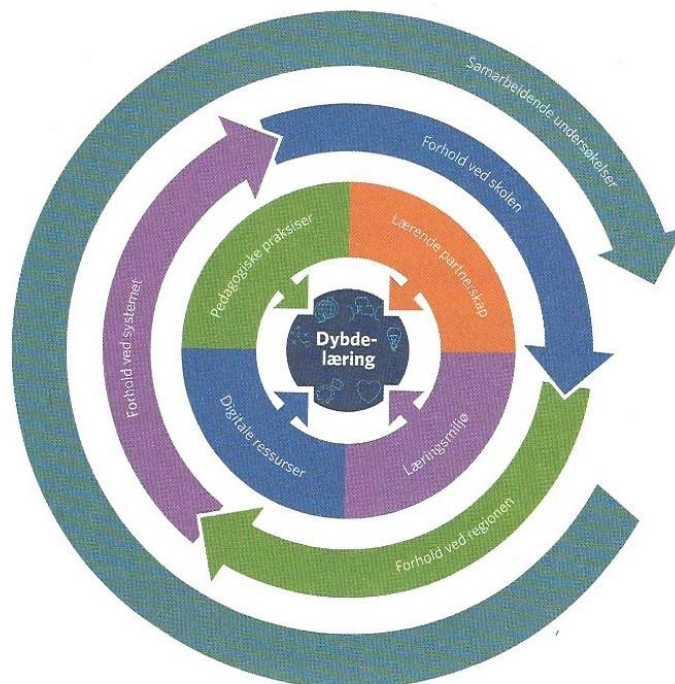
Source: Copyright © 2014 by New Pedagogies for Deep Learning™ (NPDL)

Figur 6 Dei seks globale kompetansane for djupnelæring (Fullan et al., 2018, s. 42)

Fullan, Quinn og McEachen (2018, s. 43-44) innrømmer at lista deira over kompetansar framstår som ganske lik andre lister for læring i det 21. hundreåret, og at dei same kompetansane ofte går att i dei fleste listene som er blitt utarbeida. Det dei hevdar er problemet med dei andre listene er at det har vore lite fokus på *korleis*, at det ikkje finst mange forsøk på gjennomføring i praksis, samt at det finst lite bevis på tydeleg konkret endring i lærings- og undervisningspraksis. Med bakgrunn i dette har forfattarane presisert og definert kompetansane slik at alle får den same forståinga for dei, og dei har utforma ein læringsprogresjon for kvar kompetanse med fem til seks dimensjonar som gjev eit bilete av

ferdigheiter, evner og haldningar som trengs for å utvikle kompetansen (Fullan et al., 2018, s. 44). Forfattarane presiserer at det må skje ei kulturendring i heile systemet dersom djupnelæring skal få den effekten dei meiner den kan ha (Fullan et al., 2018, s. 19). Dei meiner at djupnelæring, slik dei skildrar den, kan få fram framifrå prestasjonar parallelt med like moglegheiter for alle, og på denne måten reversera utviklinga av aukande forskjellar i verda (Fullan et al., 2018, s. 21).

Forfattarane (2018, s. 60) presiserer at «en omfattende endring fra tradisjonell læring til dybdelæring er ingen enkel affære; det omfatter alle systemnivåer i tillegg til at omgivelsene er i kontinuerlig endring». Vidare forklarar dei at utviklingsarbeidet må vera ein vedvarande prosess med endringar både på makronivå (system og samfunn) og mikronivå (individuell og lokalt), der arbeidet mellom anna inneber å redefinere utbyttet av læring og å skapa nye metodar for å måla og rapportera vekst og utvikling. Fullan et.al. har utvikla eit rammeverk for djupnelæring, der sjølv læringsprosessen står i fokus. I følge forfattarane identifiserer dette rammeverket praksisar og prinsipp som viser vegen til framgang, og som i detalj viser korleis dei føreslåtte endringane vil føre til det tilsikta læringsutbyttet (Fullan et al., 2018, s. 60-61).



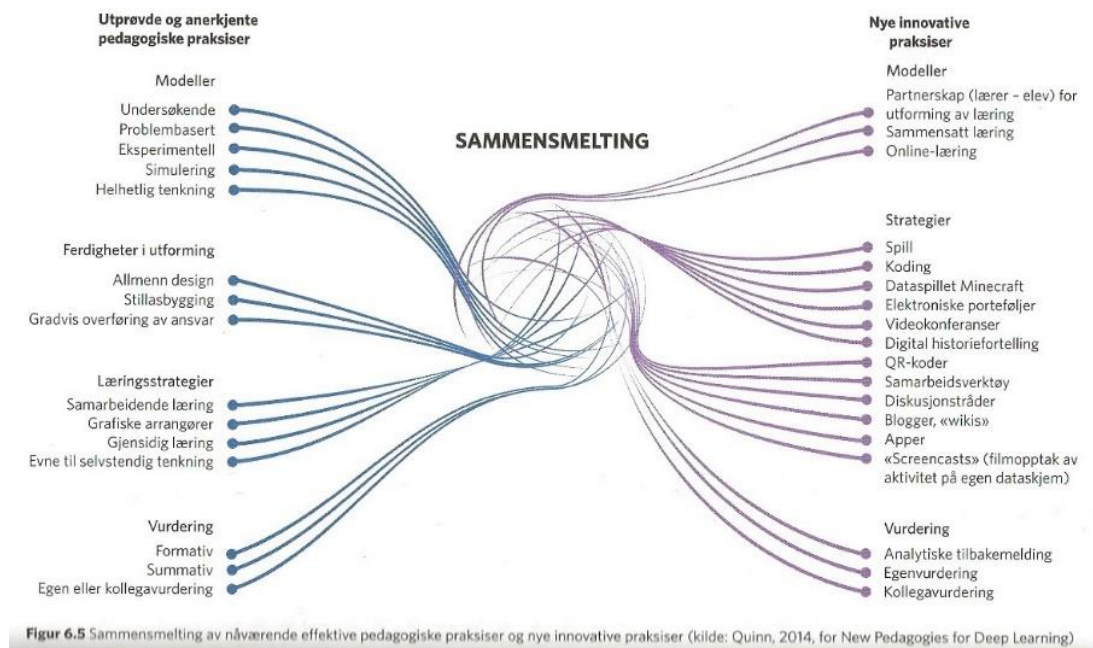
Figur 3.2 Rammeverk for dybdelæring

Figur 7 Rammeverk for djupnelæring (Fullan et al., 2018, s. 62)

Rammeverket for djupnelæring består av fire lag i form av støttande sirkelar. Det første laget, i sentrum av sirkelen, er *djupnelæring*. Djupnelæringa er representert ved dei seks globale kompetansane: karakter, medborgarskap, kreativitet, kritisk tenking, samarbeid og kommunikasjon. Forfattarane definerer djupnelæring som «prosesser for tilegnelse av disse seks kompetansene» (Fullan et al., 2018, s. 63). Det er her verktøyet «læringsprogresjonar» kjem inn. Læringsprogresjonane er verktøy for å måle framgang basert på eit sett av tilnærmingar og ferdigheiter for kvar kompetanse. Det andre laget består av det forfattarane kallar *dei fire elementa for å utforme læring*. Desse elementa er: pedagogiske praksisar, lærande partnarsskap, læringsmiljø og digitale ressursar. Dei fire elementa skal støtte prosessen med å utforme læringsprosessar, og verktøya skal støtte lærarar i å skapa læringserfaringar som gjennomsyrrer kvart enkelt element i dei nye pedagogikkane. Lag tre har forfattarane kalla *føresetnader for spreining av djupnelæring*. Desse føresetnadene er støtte frå skular, regionar og system for å fostre djupnelæring. Det siste laget og den ytste delen av ringen har dei kalla *samarbeidande undersøkingar*, og dette nivået omfattar heile verksemda «fordi dybdelæring krever kontinuerlig læring på alle nivåer». Dette laget skal gjennomsyre kvar sirkel ved å skapa verknadsfulle diskusjonar på kvart nivå i utviklinga (Fullan et al., 2018, s. 63-65).

Fullan et al. framhevar at presisjonen i pedagogiske praksisar er eit essensielt fundament for djupnelæring. Dei viser til at lærarar kan trekkje på ein rik tradisjon av tilnærmingar til djupnelæring, som konstruktivisme, elevmedverknad og autentisk læring. «Vi beskriver nye pedagogiske praksiser som en sammensmelting av de mest effektive pedagogiske praksisene, inkludert de fremvoksende innovative praksisene, som sammen fremmer kreativitet og bruk av nye ideer og kunnskaper i det virkelige liv» (Fullan et al., 2018, s. 125). Med dei framveksande innovative praksisane meiner forfattarane mellom anna utforskande og problembasert læring, og bruken av digitale hjelpemiddel for både læring og vurdering (Fullan et al., 2018, s. 122-123). Fullan et al. (2018, s. 125) konkluderer med at: «Dybdelæring handler om å finne og utvikle de mest kraftfulle pedagogikkene, både blant de gamle og de nye, uavhengig av hvorvidt de er fra fortidens skattekammer eller representerer spydspissen i ny læring». Som hjelp i utviklinga av desse pedagogikkane har forfattarane

utvikla ein figur som viser samansmeltinga av noverande, effektive pedagogiske praksisar og nye innovative praksisar (Fullan et al., 2018, s. 124):



Figur 8 Fullan et al. (2018, s. 124) si samansmelting til New Pedagogies for Deep Learning

Gjennom analysen av dei tre tilnærmingane ser ein at to av dei, den kognitive og den sosiokulturelle, plasserer djupnelæringsomgrepet i allereie etablerte læringsteoriar. Som nemnt tidlegare er det desse to læringssyna som er gjeldande i dagens norske skule, og djupnelæring skal difor her integrerast i den etablerte praksisen. Den siste tilnærminga skill seg frå desse. I Fullan et al. si tilnærming er det lagt til grunn eit nytt læringssyn, der nyare praksisar og praksisar frå tidlegare læringsteoriar er samansett til det dei kallar «New Pedagogies for Deep Learning». Dette læringssynet er i følgje dei ein føresetnad for djupnelæring. Fullan et al. si forståing for omgrepet presenterer også ei systemendring, der ein går vekk frå dei faglege kontekstane, og djupnelæring er tileigninga av dei seks globale kompetansane for framtida.

4.2. Djupnelæring og kompetanse i styringsdokumenta for LK20

Som vi har sett finst det fleire tilnærmingar til djupnelæringsomgrepet. Det er gjennom dei nasjonale styringsdokumenta djupnelæring har fått ein sentral plass i den norske skulen, og

desse styringsdokumenta legg viktige premiss for lærarane sin praksis. Dette delkapittelet vil difor undersøke korleis djupnelæring og kompetanse vert forstått og skildra i desse dokumenta. Ludvigsen-utvalet sine to utgreiingar har gjeve eit kunnskapsgrunnlag og tilrådingar til nytt læreplanverk, der desse tilrådingane vart vurderte og danna utgangspunktet for Kunnskapsdepartementet si melding til Stortinget Meld. St. 28 (2015-2016). Det endelege resultatet viser seg i det nye læreplanverket med ny overordna del og læreplanar for fag. Her er det læreplanen for samfunnsfag som vil vera relevant i denne studien. Eg vil i dette delkapittelet sjå på korleis djupnelærings- og kompetanseomgrepet vert definert i dei dokumenta som var førande for læreplanarbeidet og det endelege læreplanverket, og korleis desse dokumenta skildrar at djupnelæring skal operasjonaliserast i klasserommet.

4.2.1. Djupnelæringsomgrepet i nasjonale styringsdokument

I delutgreiinga til Ludvigsen-utvalet, *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*, vart det stadfesta at djupnelæring, i motsetnad til overflatelæring, har betydning for elevane si utvikling i, og på tvers av, fag, og at djupnelæring skapar vilkår for ein god progresjon i elevane sitt læringsarbeid (NOU 2014: 7, s. 8). Utvalet understrekar at det vert nødvendig for skulen å fokusere på varig læring i djupna då den teknologiske utviklinga gjev eit «tilnærmet uendelig tilfang til informasjon». I følgje utvalet vert difor djupnelæring avgjerande for elevane når dei seinare skal fungera godt som arbeidstakarar og sjølvstendige samfunnsborgarar i eit meir komplekst samfunn (NOU 2014: 7, s. 10). Utvalet (s. 11) støttar seg til kognitiv forskning som seier at det har betydning for elevane si læring at dei får moglegheit til å fordjupe seg, og til å reflektere over eiga læring, og at dei får hjelp til å forstå samanhengar;

Forskningen viser at elevenes aktive deltakelse i og refleksjon over egne læringsprosesser fremmer læring. Metakognisjon og selvregulert læring handler om at elevene reflekterer over og forsøker å kontrollere og påvirke egen læring og tenkning. Bruk av relevante læringsstrategier er en del av dette, og det er også elevens tro på egen mestring, motivasjon for å lære og evne til å fortsette et arbeid når det butter imot. (NOU 2014: 7, s. 11)

I delutgreiinga vert denne definisjonen av djupnelæring lagt til grunn:

Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper 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 helhetlig og varig forståelse. (NOU 2014: 7, s. 35)

Det vert framheva at både breidde- og djupneorientering er viktig for læring og allsidig kompetanse, men utvalet legg særleg vekt på at djupnelæring er den avgjerande faktoren for fagleg utvikling, varig læring og meistring over tid (NOU 2014: 7, s. 11). I utgreiinga vert det lagt til grunn at elevane lærer gjennom å delta i faglege og sosiale aktivitetar, og at deira læring og refleksjon om eigne læringsprosessar vert forma i eit sosialt miljø. Ny kunnskap må setjast inn i ein større samanheng, og dei viser til at når undervisninga stimulerer elevane til å sjå samanhengar og bruke kunnskapar og ferdigheiter i ulike samanhengar, aukar moglegheita for at dei kan ta i bruk kompetanse i nye situasjonar. Det vert vist til læringsforskning som seier at elevane lærer noko i djupna ved å knyte ny kunnskap til det dei kan frå før. Å bli utfordra til å prestere like over sitt eksisterande nivå, er i følgje utvalet avgjerande for å læra (NOU 2014: 7, s. 33-34).

Den same definisjonen av omgrepet finn ein i utvalet sin hovudutgreiing *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Begge utgreiingane baserer definisjonen og skildringa av djupnelæring på forskning frå den kognitive tilnærminga, noko som kjem fram gjennom referansane som er nytta. Utvalet viser til Keith Sawyer sin tabell for å skilje mellom djupnelæring og overflatelæring. Dei forklarar at djupnelæring ofte vert skildra i kontrast til overflatelæring som legg vekt på innlæring av faktakunnskap utan at eleven set kunnskapen i samanheng. Utvalet hevdar at overflatelæring vert knytt til eit syn på undervisning som kunnskapsoverføring. Gjennom tabellen forklarar utvalet at djupnelæring forutset at elevane er aktive i eigen læringsprosess, brukar læringsstrategiar og reflekterer over eiga læring (NOU 2014: 7, s. 35). I hovudutgreiinga viser utvalet til at ein forenkla kan seie at overflatelæring er på eit lågt taksonomisk nivå, medan djupnelæring vil vera på eit høgare/høgt taksonomisk nivå (NOU 2015: 8, s. 42).

Utvalet forklarar at lærarar kan legge til rette for djupnelæring i faga ved at elevane får tilstrekkeleg med tid til fordjuping, og at dei får utfordringar, rettleiing og tilbakemeldingar

som er tilpassa deira faglege nivå. Dei understrekar at elevane mellom anna må ha ei aktiv rolle i undervisninga, at dei får utvikle djupneforståing og hjelp til å forstå samanhengar, at undervisninga baserer seg på forkunnskapar og erfaringar, og at dei får delta i kommunikasjon og samarbeid. Lærarane må ta i bruk varierte metodar og arbeidsmåtar, og utvalet presiserer at ein undervisningspraksis som fremjar elevane si læring har prinsipp for formativ vurdering som ein integrert del (NOU 2015: 8, s. 73-74). Stofftrengselen i skulen kan i følgje utvalet mellom anna løysast gjennom færre og meir overordna læreplanmål, og samarbeid på tvers av fag. Dette vil også legge til rette for forståing av samanhengar for elevane (NOU 2015: 8, s. 67, 70).

I Meld. St. 28 (2015-2016) vart utvalet sine tilrådingar gjennomgått, og departementet avgjorde kva dei ville ta med seg vidare i prosessen av fagfornyninga. Departementet (2016, s. 7) viser til at fleire analyser syner at læreplanane i skulen har eit omfattande innhald som gjer det utfordrande for lærarar å få god nok tid til å leggje til rette for elevane si djupnelæring. Dette er grunnlaget for ei fagfornyning med djupnelæring i sentrum. I meldinga til Stortinget vert den same definisjonen av djupnelæring vidareført. I departementet si forklaring av omgrepet er også kontrasten til overflatelæring tatt med (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Vidare i meldinga legg departementet den same forståinga for viktigheita av varig læring til grunn, og viser det same synet som utvalet på kva som legg til rette for djupnelæring. Det vert understreka at djupnelæring handlar om både kvaliteten på læringsprosessen og om elevane sitt læringsutbytte, altså både det at elevane mellom anna får tid til fordjuping og utfordringar, og at elevane kan overføre det dei har lært frå ein situasjon til ein annan (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

I overordna del av læreplanverket er djupnelæring omtalt under kapittel «2.2. Kompetanse i fagene». Her vert det løfta fram at skulen skal gje rom for djupnelæring. Forklaringa av omgrepet er noko mindre omfattande enn i dei andre dokumenta, då det ikkje vert lagt vekt på samanhengen mellom fag. Det er derimot tatt med at djupnelæring gjer elevane i stand til å mestre ulike typar faglege utfordringar individuelt og *i samspel med andre*, noko som ikkje er inkludert i dei andre definisjonane (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I læreplanen for samfunnsfag er ikkje omgrepet djupnelæring brukt. Det er likevel færre og meir overordna kompetansemål, som skal gjere det lettare for lærarane å fokusere på

djupnelæring framfor faktakunnskap, og som i teorien gjer at det vert meir tid til kvart kompetansemål (NOU 2015: 8, s. 67). I den nye læreplanen for samfunnsfag er ikkje kompetansemåla inndelt etter dei ulike faglege disiplinane samfunnskunnskap, historie og geografi, noko eg tolkar som at skal leggje betre til rette for å sjå samanhengar mellom dei tre disiplinane, og å sjå samanhengar med andre fag (NOU 2015: 8, s. 63, 70).

4.2.2. Kompetanseomgrepet i nasjonale styringsdokument

At endringane i samfunnet og kunnskapsutviklinga skjer i eit stadig høgare tempo stiller auka krav til endring av kompetansar, både for enkeltindividet, for samfunns- og arbeidslivet, og for skulen i følgje Ludvigsen-utvalet (NOU 2014: 7, s. 7-8). Utvalet (NOU 2015: 8, s. 10) forklarar at det sentrale poenget med kompetanse er å ha kapasitet til å ta i bruk kunnskapar og ferdigheiter til å meistre og løyse oppgåver.

Elevenes kunnskap om og forståelse av det de har lært, hvordan de kan bruke det de har lært, og når de kan bruke det, er viktig for å oppnå kompetanse. På denne måten er utvikling av kompetanse og dybdelæring tett forbundet med hverandre. Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring. (NOU 2015: 8, s. 10)

Utvalet legg med dette til grunn ein tydeleg link mellom kompetanseutvikling og djupnelæring. Dei skildrar vidare at det å læra noko grundig og med god forståing føreset aktiv deltaking i eigne læringsprosessar, at elevane brukar læringsstrategiar og at dei har evne til å vurdere eigen meistring og framgang. På denne måten heng djupnelæring nøye saman med kompetanse i å lære i følgje utvalet (s. 10). Elevane sine sosiale og emosjonelle kompetansar vert også vektlagt i utgreiingane (NOU 2014: 7, s. 41): «Forskning viser at sosiale og emosjonelle kompetansar kan påvirkes og læres, og at de har betydning for skolerresultater og for å lykkes med utdanning, arbeid og mestring av eget liv». Dei viser til at denne forskinga gjev støtte til at sosiale og emosjonelle kompetansar har betydning for korleis elevane lukkast seinare i livet (NOU 2014: 7, s. 32).

Utvalet legg difor ein brei kompetansedefinisjon til grunn for sine tilrådingar til nytt læreplanverk:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. [...] For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng. (NOU 2015: 8, s. 19)

Med eit breitt kompetanseomgrep meiner utvalet at når elevane utviklar kompetanse, utviklar dei også si eiga tenking og praktiske ferdigheiter, og dei utviklar seg sosialt og emosjonelt. Det vert også lagt vekt på at kompetanse inneber å kunne reflektere over, og vurdere, kva ein situasjon eller oppgåve krev. Grunngevinga for eit breitt kompetanseomgrep er at oppgåvene og utfordringane elevane vil møte i skulen, og seinare i livet, vil vera meir komplekse, og at forskning om læring og utvikling og skulens samfunnsmandat legg eit grunnlag for eit breiare syn på kompetanse (NOU 2015: 8, s. 18-19). Ludvigsen-utvalet tilrådde i 2015 (NOU 2015: 8, s. 8-9) fire kompetanseområde som grunnlag for fornyinga av skulen sitt innhald. Desse fire områda er 1. Fagspesifikk kompetanse, 2. Kompetanse i å lære, 3. Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og 4. Kompetanse i å utforske og skape.

Fagspesifikk kompetanse er kompetanse innanfor sentrale fagområde som matematikk, naturfag og teknologi, språk, samfunnsfag og etikkfag, og praktiske og estetiske fag (NOU 2015: 8, s. 8-9). Det er fundamentet i skulefaga. Dei tre siste kompetanseområda er det utvalet kallar fagovergripande kompetansar. Det vil seie at desse kompetansane er relevante for mange ulike fag og kunnskapsområde. Kompetanseområdet *Å kunne lære (metakognisjon og sjølvregulert læring)* handlar om at læringsstrategiar og refleksjon over eigen læring er viktige føresetnader for den faglege læringa. Gjennom å lære gode måtar å lære og arbeide på vil elevane raskt kunne tileigne seg ny kunnskap og greie å overføre det dei har lært til nye samanhengar. Kompetansar i *Å kunne kommunisere, samhandle og delta* handlar om å ha kompetanse i lesing, skriving, munnlege ferdigheiter, samhandling og deltaking, og demokratisk kompetanse. Det siste kompetanseområdet *Å kunne utforske og skape* fokuserer på kritisk tenking og problemløysing, kreativitet og innovasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40-41).

Kompetanseområda Ludvigsen-utvalet tilrådde er vidareførte i Meld. St. 28 (2015-2016) som har vore førande for læreplanarbeidet. Dei fire kompetanseområda som skal ligge til grunn i fagfornyninga samanfattar dei kompetansane som vart trekt fram i forskinga om essensielle kompetansar for det 21. hundreåret. I Meldinga til Stortinget (2016, s. 29) vart utvalet sine tilrådingar om eit breitt kompetanseomgrep vurderte, og det vart då bestemt at Kunnskapsdepartementet ikkje vil vidareføre ein fullt så brei definisjon av kompetanse som det utvalet tilrådde. Departementet ønska ikkje at sosiale og emosjonelle ferdigheiter skulle få ein større plass i kompetansemåla i faga enn i LK06. Ettersom kompetansemåla er grunnlag for vurdering i fag, og departementet presiserer at det er ein del sider ved dei sosiale og emosjonelle ferdigheitene som ikkje er egna som ein del av grunnlaget for vurdering av elevane sin faglege kompetanse. Sosiale og emosjonelle kompetansar kan likevel spele ei sentral rolle gjennom dei andre delane av læreplanverket, som i overordna del og i dei tverrfaglege temaa (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29, 24). Kunnskapsdepartementet la fram ein alternativ kompetansedefinisjon som skulle ligge til grunn for fornyinga av læreplanane:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28)

Den same definisjonen av kompetanse finn ein i overordna del av læreplanverket. I læreplanen for samfunnsfag er kompetanseomgrepet uttrykt i kompetansemåla, i teksten om faget og i vurderingsteksten. Gjennom kompetansemåla i læreplanen for samfunnsfag etter 10. trinn er kompetanseomgrepet synleggjort gjennom dei taksonomiske verba i måla. Kompetansemåla skildrar den kompetansen elevane skal opparbeide seg gjennom arbeidet med faget, og ein kan sjå at det er dei høgare taksonomiske nivåa som kjem til uttrykk i måla. Dette samsvarar med utvalet si forklaring om at djupnelæring skjer på høgt/høgare taksonomiske nivå, og med den justerte taksonomien (sjå Figur 4, s. 43). Verb som å reflektere, vurdere, gjere greie for årsaker og konsekvensar, utforske og drøfte er dominerande i planen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetanseomgrepet i vurderingsteksten frå læreplanen vil bli behandla i kapittel 5 om vurdering.

Gjennom analysen av styringsdokumenta har vi sett at djupnelæring vert sett opp som ein motsetnad til overflatelæring, og at læring i djupna har positiv betydning for elevane si utvikling. Djupnelæring vert skildra som avgjerande for elevane si livslange læring, faglege utvikling og meistring over tid, og at aktiv deltaking i eigne læringsprosessar fremjar denne læringa. På denne måten er særleg kompetanse i å lære nært knytt saman med realiseringa av djupnelæring. Kompetansar for det 21. hundreåret vert, i styringsdokumenta, presentert gjennom eit breitt kompetanseomgrep. Det breie kompetanseomgrepet som vart tilråda av Ludvigsen-utvalet vart ikkje vidareført like breitt av Kunnskapsdepartementet.

Departementet såg det som problematisk å inkludere sosiale og emosjonelle kompetansar i kompetansemåla i faga, då dette er grunnlaget for vurdering. Utvalet tilrådde fire kompetanseområde som grunnlag for fornyinga av skulen sitt innhald, noko som vart vidareført i Meld. St. 28 (2015-2016). Kompetanseomgrepet er også gjeldande i overordna del av læreplanverket, og i læreplanen for samfunnsfag. I læreplanen kjem kompetanseomgrepet til uttrykk gjennom dei taksonomiske verba i kompetansemåla.

4.3. Drøfting av funn frå dei nasjonale styringsdokumenta

Gjennom undersøkinga av dei ulike teoretiske tilnærmingane kan ein sjå at «den norske» forståinga av djupnelæring og kompetanse skil seg frå den sosiokulturelle tilnærminga og Fullan et al. si tilnærming. Det er tydeleg i analysen av styringsdokumenta at forståinga for djupnelæring i stor grad er basert på kognitiv forskning. Dette er ikkje eksplisitt uttalt i dokumenta, men det kjem fram av referansane som er nytta, og måten omgrepet er blitt gjeve meining. Norsk skule sitt læringssyn er basert på både den kognitive- og den sosiokulturelle læringsteorien, men dette kjem ikkje tydeleg fram i definisjonen av djupnelæringsomgrepet før i overordna del. Det same retta også Østern et al. kritikk mot i 2019 (s. 43), der dei viser til «et forbausende tynt og begrenset utvalg» av forskingslitteratur om djupnelæringsomgrepet i Ludvigsen-utvalet sine utgreiingar. Østern et al. meiner også at det er eit klart fokus på kognitiv læringsteori i forskingslitteraturen utvalet har lest, og meiner difor at det er nærliggande å trekke slutningar om at utvalet har hatt enten ein artikulert eller ei taus forståing om at læring er i hovudsak noko kognitivt (Østern et al., 2019, s. 43). Dei viser til at djupnelæringsomgrepet vert brukt hyppig, men at lærarar, lærarutdannarar og skuleleiarar gjev ulike svar på kva tydinga av omgrepet er. Forfattarane

stiller mellom anna spørsmål om djupnelæring, slik Ludvigsen-utvalet definerer det, er noko som norsk skule manglar, og om ikkje djupnelæring, sjølv om det vert framstilt som noko nytt, heller er ei vidareføring av tradisjonell læringsteori? (Østern et al., 2019, s. 39).

Sjølv om sosiokulturell læringsteori kjem til uttrykk i skildringa av læring både i utgreiingane og i meldinga til Stortinget, kjem det ikkje til uttrykk i definisjonen av djupnelæring før i overordna del. Samarbeid og kommunikasjon kjem tydeleg fram i Fullan et al. si forståing for omgrepet då dette er to av dei seks globale kompetansane djupnelæring skal resultere i. Mercer og Littleton legg dialog og samhandling til grunn for at læring skal skje, og at djupnelæring difor skjer gjennom deltaking i sosiale interaksjonar. Vygotsky var svært opptatt av språket, og meinte at språket er den viktigaste reiskapen for intellektuell utvikling, så difor må læring forståast som både individuelle og kollektive prosessar (Engh, 2011, s. 39-42). Den endelege omgrepsforklaringa i overordna del er den einaste som inkluderer det sosiokulturelle læringsynet. Der er setninga «og i samspel med andre» inkludert, noko som understrekar viktigheita av at læring ikkje berre skjer individuelt. Dette støttar opp om argumentasjonen til Østern et.al. som hevda at utvalet har hatt ei forståing om at læring er noko kognitivt (Østern et al., 2019, s. 43).

Det som skil den norske forståinga av omgrepet frå Fullan et al. sitt syn på djupnelæring er omfanget av omgrepet og operasjonaliseringa. For det første kjem djupnelæring i den norske forståinga inn som eit nytt fokus og ein ny måte å jobbe på hovudsakleg i *faga*, medan Fullan et al. legg ei heil systemendring til grunn for at djupnelæring skal bli realisert. Her må heile systemet utviklast for å møte omgrepet. For det andre presenterer Fullan et al. nye pedagogikkar gjennom sitt arbeid med *New Pedagogies for Deep Learning*. Desse nye pedagogikkane er ei samansmelting av «innovative, nye praksisar og gode, gamle» pedagogiske praksisar, og dei er i følge Fullan et al. eit essensielt fundament i djupnelæring (Fullan et.al., 2018, s. 123). Den norske forståinga støttar seg som nemnt sterkt på den kognitive læringsteorien.

For det tredje er det eit sterkt fokus på den faglege kompetansen i den norske definisjonen. Det er innafor faga, og på tvers av fag, at djupnelæring gjer seg gjeldande i følge utvalet og direktoratet. Det vert vist til at djupnelæring inneber kognitive kompetansar som evne til å

analysere, løyse problem og reflektere over eiga læring (NOU 2014: 7, s. 35). I den endelege omgrepsforklaringa i overordna del er samanhengen «mellom fag» tatt vekk, noko som gjer omgrepet mindre i omfang då djupnelæring vert definert som noko som skal skje innafor det enkelte fagområdet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I den norske samanhengen er det difor gjennom å sjå samanhengar innanfor faga at elevane utviklar djupnelæring, det er altså fagkompetanse som står i sentrum. Fullan et al. definerer djupnelæring som prosessen mot å inneha dei seks globale kompetansane, det er altså kompetansar for framtida som står i sentrum. At Fullan et al. ikkje fokuserer på fagområda er noko som har fått kritikk av Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018, s. 26). Dei kritiserte denne tilnærminga då dei meiner at den ikkje gjev ei presis forståing av kva djupnelæring er, og korleis det vert utvikla. Dei meiner at skulefaga knapt er til stades i analysen, og at Fullan et al. skildrar eit sett av fragmenterte ferdigheiter som kvar for seg er viktige. Ludvigsen, som gav namnet til Ludvigsen-utvalet, støttar her oppunder utvalet si forståing av omgrepet.

Ein annan ting å merke seg er at Ludvigsen-utvalet sin breie kompetansedefinisjon stod sterkare i tråd med kompetansane som Dede (2010) og Binkley et.al. (2012) vektla for det 21. hundreåret, enn det det endelege kompetanseomgrepet som vart definert av Kunnskapsdepartementet i meldinga til stortinget gjer. Også Fullan et.al. sin bruk av kompetanseomgrepet viser eit breitt fokus, der sosiale og emosjonelle kompetansar vert inkludert. Sjølv om departementet argumenterer for ein breiare kompetansedefinisjon, er den likevel smalare enn dei internasjonale bidraga, og smalare enn det Ludvigsen-utvalet tilrådde i sine utgreiingar. I utvalet sine forklaringar av djupnelæringsomgrepet og kompetanseomgrepet kjem det fram ein klar samanheng mellom desse to, men denne samanhengen står svakare i definisjonane som vert lagt fram i stortingsmeldinga.

Østern et al. (2019, s. 45) viser til Ludvigsen-utvalet sin definisjon av djupnelæring, og hevdar at det av desse skildringane ikkje kjem fram kvifor omgrepet «djupnelæring» er ei egna nemning:

Av disse beskrivelsene framgår det ikke hvorfor begrepet «dybdelæring» er en egnet betegnelse. «Dybde» synes rett og slett å innebære læring. Det handler om at den forståelsen som eleven tilegner seg, ikke skal være stykkevis og delt, og at den skal være varig. Ingenting av dette forklarer

hvorfor forleddet «dybde-» må føyes til. Er det ikke rett og slett bare læring utvalget snakker om? (Østern et al., 2019, s. 45)

Dei hevdar med dette at framstillinga av djupnelæring i Ludvigsen-utvalet sitt arbeid ikkje tydeleggjer anna tenking om læring enn den dei ønskjer å kritisere, altså overflatelæring. Utvalet seier at læring må vera grundigare, meir organisert, og bygge meir på forståing og vurdering, og viss dette skal bli forstått som meir enn overflatelæring, ligg i så fall djupna på eit kognitivt plan i følge Østern et.al. (2019, s. 45). Forfattarane stiller seg difor spørsmålet: «Er det kanskje derfor at dybdelæringsbegrepet har fått slik gjenklang i skolen fordi det ikke utfordrer den rådende praksisen?» (Østern et al., 2019, s. 45).

4.4. Samfunnsfaglærarar si forståing og operasjonalisering av djupnelæring

Gjennom intervju har eg undersøkt korleis den rådande praksisen er blant eit utval samfunnsfaglærarar, der eg har sett på korleis dei forstår omgrepet og skildrar sin djupnelæringspraksis. Som presentert tidlegare er djupnelæringsomgrepet eit omgrep som har ulike tilnærmingar og forståingar. Dette viser seg også gjennom intervju, då oppfatninga av omgrepet og praksisen er noko ulik hos dei ulike informantane. Det er tydeleg at alle har lest definisjonen frå læreplanen og styringsdokumenta, men deira tilnærming til definisjonen varierer. Tilnærminga til omgrepet utviklar seg også noko frå første intervju som vart gjennomført i september 2020 til det andre intervjuet som vart gjort i januar 2021. Dette kan tyde på at gjennom aktivt å arbeide med og ha fokus på djupnelæring over tid, så vil nyansane i omgrepet bli tydelegare og tilnærminga spissa. Dei tre informantane har tre ulike tilnærmingar til omgrepet, der det syner seg ei skilnad i fokus på dei ulike aspekta i definisjonen. For å tydeleg synleggjere dei tre tilnærmingane vil kvar informant bli presentert for seg sjølv.

4.4.1. Markus – handlar om djupare forståing i utvalt tema og innhald

Markus forklarar at heile fokuset endrar seg når ein jobbar med djupnelæring. Det er ikkje årstal, datoar og namn som er det viktigaste, men at elevane skal få ei djupare forståing for fagstoffet, og for kvifor dei lærar om dette. Han trekk fram at skulen hans har snakka mykje om *læringsgropa*, og at det er viktig at elevane skal «ligge nedi der og på ein måte kjenne litt på frustrasjonen og få tid til å undre og utforske i dei ulike temaa me arbeidar med». Han

viser til at han ikkje trur på det han kallar «puggekunnskap», som i følgje han oppstår når ein fokuserer på breidde i staden for djupne. Dette meiner han fort kan skje om ein følgjer ei lærebok frå perm til perm, fordi då vil læraren føle at ein skal gjennom så mykje. For å unngå dette meiner han at djupnelæring legg opp til at det må bli gjort ein utvalsprosess, der ein vel ut både tematikk og kva ein tar med innafør den tematikken, og at læraren må leggje til rette for at elevane får tid og moglegheit til å fordjupe seg i temaet. Markus forklarar at djupnelæring også opnar for at ein kan gjennomføre undervisninga meir på elevane sine premisser, og at ein kan ta meir utgangspunkt i deira engasjement og interesser. Her ser ein at Markus fortel om fleire av dei sentrale elementa i operasjonaliseringa av djupnelæring.

Då Markus hadde arbeida aktivt med læreplanen i om lag eit halvt år fortel han at djupnelæringsomgrepet kanskje hadde blitt litt meir omfattande i løpet av hausten.

At hausten har på ein måte stilt mykje meir krav til elevane, altså dei har *verkeleg* måtte ligga nede i læringsgropa sant. Bruke tid på å på ein måte la dei kjenne på at alt skal ikkje berre kunna bli slått opp på ei side og finnast i ei lærebok. Dei skal liggje nede i den der gropa då og verkeleg ha tid til å fordjupe seg i temaet, og ikkje berre den der overflatiske overflatelæringa. (2. intervju)

I utsegnet her viser han at tanken om læringsgropa ikkje berre var snakk, men noko han faktisk har fokus på i si undervisning. Han viser til ei oppgåve dei gjennomførte i temaet 1. verdskrig der elevane skulle laga sine egne barnebøker. Gjennom oppgåva fekk elevane arbeide med dei delane av krigen som dei sjølve var interessert i, og fordjupe seg i desse. At elevane får velje tema sjølv, kan bidra til å motivere elevane for oppgåva. Elevane måtte finne ut kva dei meinte var det viktigaste å lære vekk til nokon yngre, og forklare det på eit enklare nivå enn det dei sjølve var blitt lært. Dei måtte også grunngje kvifor dei meinte at det var desse delane som var viktigast.

At det er ikkje nødvendigvis den der no har me fire veker og då skal me snakka om årsaker, krigsforløp og konsekvensar, men at dei på ein måte i større grad vert oppfordra til å, ja litt sånn - kva lurar du på og kva vil du vite meir om og kvifor meiner dei at det som dei då vel er viktig for å knyte det meir opp mot deira egne interesser. (2. intervju)

For at djupnelæring skal vera mogleg, meiner Markus at tid definitivt er den viktigaste

faktoren: «Eg trur det [tid] er den største utfordringa, men samstundes den viktigaste føresetnaden for at elevane skal kunne få gå i djupna». For å løyse tidsklemma seier han at dei er heilt avhengige av tverrfaglegheita med andre fag. Dette krevjar eit samarbeid med andre lærarar, og han meiner det kan gjennomførast dersom undervisninga vert «meir temabasert enn at alle faga skal sitte og vera konge på kvar sin haug». Han trekkjer også fram at det vert viktig med færre tema, men at ein jobbar meir inngående med dei og meir i djupna. På hans skule har dei reinska opp i kva emne dei skal jobbe med, og på den måten fått færre tema enn det dei hadde under førre læreplan. Gjennom desse utvala har Markus og skulen hans laga seg betre tid, noko som styringsdokumenta legg til grunn for realiseringa av djupnelæring. Han understrekar likevel at det vil ta tid å få læreplanen «kva skal ein seie, i ryggmargen», og at han ikkje er heilt der enda.

Markus er nøgd med at kompetansemåla er blitt opnare sidan dette opnar opp for utveljing av tematikk og innhald. Han meiner likevel at måla er «svevande og store og ambisiøse», og at dei er veldig opne for tolking. Han er difor uroa for korleis munnleg eksamen vil verte, og korleis det vil bli når elevgrupper frå ulike skular skal samlast i same klasse på vidaregåande. Fordi dei er så opne for tolking tenker han at det vert ei utfordring for ein vidaregåande lærar å samle dei raude trådane, og om det han har vektlagt er «riktig» i ein sensor sine auge under ein munnleg eksamen. Dette kan tolkast som at Markus er litt bekymra for lærarane sin metodefridom i den nye læreplanen, då kompetansemåla ikkje gjev tydelege føringar for innhald og emne. Han håpar likevel at andre lærarar brukar tolkingmoglegheita til det positive, men fryktar at nokon vil bruke det som ei «kvilepute»: «Fordi at eigentleg så syns eg jo at ein kan lese den [læreplanen], viss ein berre ser på kompetansemål, så syns eg jo at ein kan jo skvise inn eigentleg alt som ein har jobba med i den gamle læreplanen». Han trur difor det kan vera lett for nokon å «berre snu bunka», sjølv om han håpar at dette ikkje er tilfelle.

4.4.2. Heidi – handlar om «kvifor» og samanhengar

Heidi definerer djupnelæring på denne måten:

Nei, det handlar jo litt om, spesielt i samfunnsfag så trur eg at når du har djupnelæringa, og fått den inn, så handlar det om å forstå samanhengar og

det å sjå at ting heng saman og at det ikkje berre er sånn enkelt at det skjedde då og ja... (1. intervju)

Ho forklarar at ein må bruke lengre tid, over fleire veker, for å gå i djupna, og at spørsmålet «kvifor» vert viktig: «så er det jo litt meir kvifor, dei kvifor tinga. Kvifor ting skjer og kvifor ting er sånn. Og at det er då du går i, då lærar dei litt meir i djupna». Ho trekk fram at djupnelæring legg til rette for at elevane får moglegheit til å dra med seg det dei har lært i eit tema over til andre tema, og at ein må prøve å finne samanhengar mellom tema. «Transfer», samanhengar og «kvifor» spørsmålet er her tydeleg i hennar forståing. Heidi trekk fram dei tverrfaglege temaa «demokrati og medborgarskap», «folkehelse og livsmeistring» og «berekraftig utvikling» som sentrale i arbeidet med den nye planen, og meiner at dette opnar opp for nye samtalar og tema innafor faga og på tvers av fag:

Før var det meir sånn at dei skal kunna "dette" - akkurat dette skal dei kunna. No har ein tema som passar innafor dei ulike, dei store tverrfaglege temaa som gjer at me då ja, har moglegheita til å forstå samanhengar og at dei går i, ja då går ein rett og slett i djupna då. At ein ser at har ein om eitt tema, så har ein plutselig om eit anna tema men likevel så heng dei litt saman. At dei får den forståinga. (1. intervju)

Heidi understrekar at det ikkje lenger er den spesifikke detaljkunnskapen som vert viktig i djupnelæring, det er å forstå det store biletet. Etter å ha jobba med djupnelæring i haust fortel ho at dei har hatt fokus på at dei ikkje skal gå på detaljnivå, men at elevane skal få ei breiare forståing. Dei har brukt mykje lenger tid på temaa enn det ho i utgangspunktet hadde planlagt, og lengre tid enn det dei brukte under førre læreplan. Ho fortel at dei har fleire diskusjonar, og at ho har fokusert på å setje ting i samheng med det elevane har lært tidlegare. Dette meiner ho har gjort at elevane har fått lært meir i djupna. Då dei hadde om andre verdskrig fortel ho at dei hoppa over ein god del ting om korleis krigens gang var. Ho meiner at elevane ikkje har behov for å vite nøyaktig korleis krigen var frå 1939-45 då dette er noko dei kanskje ikkje vil ha bruk for når dei skal læra om den kalde krigen;

Så difor må me læra om dei aller viktigaste punkta som liksom har ein samheng då, mellom første og andre og kalde krigen og heilt fram til no. Dei raude trådane, det er dei som er det viktigaste som me treng å læra. Og det trur eg at me har fått til. (2. intervju)

I tillegg til å fokusere på dei raude trådane innan samfunnsfag trekk Heidi fram at djupnelæring også legg til rette for å skapa ein raud tråd mellom fleire fag: «Sånn at det som dei lærer i samfunnsfag er noko dei kan bruke i matematikk og det som dei lærer i matematikk er noko dei kan bruka i samfunnsfag». Om denne raude tråden vert lagt til rette for av lærarane er ho sikker på at elevane får ei større forståing for kva temaa handlar om, og korleis dei skal løyse ulike oppgåver på tvers av fag. Ho fortel at det er dette som bør vera målet for å realisera djupnelæring, men at dei ikkje er kome heilt der endå. Samanhengar og forståing i, og på tvers, av fag er eit sentralt punkt i definisjonen av djupnelæring.

Ein viktig føresetnad for djupnelæring er i følgje Heidi samarbeid og diskusjon. Ho syns det er svært bra at kompetansemåla er så vide, då det legg til rette for meir diskusjon i klasserommet og fleire utfordringar for elevane, «i staden for at elevane skal læra eit konkret kompetansemål». Ho opplever at elevane vert meir engasjert i undervisninga når dei får diskutera ulike spørsmål der dei kjem fram til ulike svar saman. Det er også ein nøkkel til djupnelæring: «Når dei er saman og diskuterer så får dei fleire synspunkt som gjer at dei kan få ei større forståing for korleis ting fungerer. Det vil ha ein enorm effekt for at dei skal læra i djupna». Her ser ein tydeleg ei forståing innafor sosiokulturell læringsteori. Når læraren fokuserer på at elevane skal prøve å finne ut av ting og lære i grupper, må han fungere som ei støtte som prøver å hjelpe dei litt på veg i følgje Heidi. Ein av grunnane til at ho meiner det er så viktig med samarbeidslæring er at elevane tidleg må læra å samarbeida med andre då det er sjeldan ein «sit på jobb og jobbar åleine no for tida. Det er alltid nokon ein skal arbeide saman med». Samarbeid er ikkje berre viktig for elevane, Heidi understrekar også viktigheita av at lærarane ved skulen faktisk går inn for at det er viktig å samarbeida dei i mellom, og at dei bruker tid på det slik at det ikkje vert opp til kvar enkelt lærar å finne ut kva som fungerer og ikkje. Dette kan tolkast som at Heidi ønskjer ein felles kultur for læring, der samarbeid er sentralt.

Sjølv om Heidi føler at ho har fått til å fokusera på dei store tinga og skape samanhengar, så er ho usikker på om det dei gjer er «god djupnelæring» og om det er «riktig».

Ein skulle gjerne hatt på ein måte, det kom liksom litt brått på at dette må dykk læra, djupnelæring, og det kom jo veldig fint frå Udir at dette er det

djupnelæring går ut på, også skal me liksom berre prøva "Okei, no skal me få dette inn", så for å seie det slik så treng me å jobba mykje meir med det for å få det til å bli ei god djupnelæring. (2. intervju)

Ho etterlyser difor «nokon tips og triks på kva det er som faktisk er god undervisning i djupnelæring». Dette kan ein forstå som at Heidi har prøvd å setje seg inn i definisjonen Utdanningsdirektoratet, men at det har vore komplisert å overføre denne definisjonen til praksis.

4.4.3. Jonas – handlar om tverrfaglege samanhengar

Jonas ser ikkje heilt det nye ved djupnelæring. Han forklarar at det er tatt vekk ein del emne frå læreplanen slik at det skal vera plass til å gå litt meir i djupna, og at «det då skal vera sånn gradvis tilnærming, og det skal vera, og at du skal sjå samanhengen då sant. Så det vert jo litt tverrfagleg og slike ting». Denne forklaringa samsvarar tydeleg med definisjonen presentert i styringsdokumenta. Slik som han ser det er det berre nye terminologiar, som jo har interessante innfallsvinklar, «men viss du har jobba ei stund så er det ikkje så veldig nytt». Dette støttar opp under Østern et al. sin argumentasjon. Han fortel at det er slik dei gjerne har drive før og, utan om det at ein del ting er blitt tatt ut av den nye planen. Han seier likevel at det vert ganske likt, då det ikkje er alltid ein kjem igjennom alt like godt sjølv om det står i planen. Her samanliknar Jonas stofftrengselen og det å ikkje «rekke» over alt med at det er færre kompetansemål som skal legge til rette for djupnelæring.

Jonas viser med eit døme om andre verdskrig, og at «djupnelæring det vil jo då gå inn i fakta på andre verdskrig, alt frå årstal til kva som skjedde og sånn rein fakta då, sant. Altså hendingar og sånt», men at dette ikkje er nok for å få forståing, «fordi det er noko anna». Om elevane skal få forståing meiner han at ein må ta eit steg ut og sjå på årsaker og konsekvensar av krigen for å få heile biletet. «Så det kan godt vera at ein går i djupna på ting, men sånn som eg ser det så må ein ut igjen og då, for å få det fulle biletet sant». Dette kan tolkast som at Jonas ikkje har forstått omgrepet tydeleg, då han ser for seg at det inneber eit faktaorientert fokus, og ikkje eit fokus på samanhengar og det fulle biletet. Å få forståing for temaet verker til å vera noko anna enn djupnelæring i hans skildring av omgrepet. Han viser til at han i starten av hausten tenkte at for å få djupnelæring så måtte ein bruke mykje tid på

kvart tema, men etter å ha jobba med det så ser han at når ein arbeidar tverrfagleg «så kan jo du korte ned emnet ditt littegrann så lenge du finn alle dei andre trådane sant. Sånn at det blir meir kjøtt på beina». Dette tolkar eg som at Jonas no bruker mindre tid på kvart emne, då han meiner at elevane lærar i djupna om ein trekk inn fleire innfallsvinklar frå andre fag. «Meir kjøtt på beina» og mindre tid vil eg hevde ikkje heng heilt saman.

Tverrfaglegheit står sentralt i hans forståing av omgrepet, særleg etter å ha arbeida med djupnelæring og den nye læreplanen i om lag eit halvt år. Gjennom å arbeide på tvers av fag og disiplinær i samfunnsfag meiner han at elevane vil få ei større forståing for at «alt» heng saman. Dette samsvarar med definisjonen i styringsdokumenta. «Så eg prøver jo då medan eg fokuserer på eit emne, så prøver eg jo å trekke inn andre fag og andre hendingar, som kanskje ikkje akkurat sånn i boka, men eg prøvar å få inn slik at ein ser ein samanheng». Han forklarar at emna og kjernen i faget er det same som tidlegare, men at forskjellen med djupnelæring er at ein kan jobbe med desse emna frå fleire innfallsvinklar og dra inn ulike kontekstar. Dette er i følgje han ein føresetnad for djupnelæring; «At ein må utvide horisonten då. Ikkje nødvendigvis med nye emne, men med andre innfallsvinklar». For at elevane skal lære å sjå eit tema frå fleire innfallsvinklar og ulike fag må læraren i følgje Jonas legge opp til at han også trekk inn andre element i undervisninga slik at elevane vert meir vane med å tenke slik. Han trur at elevane no har lært at ting heng saman, og målet er for han at elevane sjølv skal starte med å trekke inn andre innfallsvinklar når dei arbeidar med ulike tema, men det tenker han tar tid å lære. Han fortel også at det for han er viktig å skapa ei interesse for temaa som dei skal jobbe med, slik at elevane vert engasjerte i det dei skal lære. Han meiner det er viktig at undervisninga ikkje vert for lærarstyrt, men at elevane får fridom til å vera aktive og bruke seg sjølv.

Jonas er bekymra for at det kanskje vil gå ein del lærdom vekk sidan det er blitt færre kompetansemål, og dei er blitt vidare og mindre spesifikke. Han, som har lang fartstid i yrket, er litt uroa for at dei som er heilt nyutdanna ikkje vil fokusere på dei «viktige» tematikkane i faget, som til dømes Holocaust, og at tematikkane då kanskje etter kvart forsvinn litt. Han seier at det kan vera greitt at det vert færre emne og at ein kan konsentrere seg godt om dei, men at det kan gå ein del informasjon og lærdom tapt sidan «me har den tida me har».

Så eg tenker litt sånn, og det er jo berre akkurat no, men viss ein har jobba ei stund og kan littegrann så vil jo du kanskje demme opp for det da, reknar eg med, men sånn som eg ser det så må ein kanskje kutte ut littegranne, men ein får berre snike det inn bakvegen på ein anna måte då. Det er jo, når ein har halde på med det ei stund så er det jo ein del ting ein syns er viktig, og om ikkje det då heilt samsvarar med det som står i planen så må ein jo liksom få det inn likevel. Det er berre sånn det er. (2. intervju)

Så han tenker at han vil undervise om det same som i førre plan, men at med djupnelæring får ein trekt inn andre innfallsvinklar frå andre fag. «Sånn det blir ikkje djupnelæring, eller det blir jo det då, men altså det er jo same emne, men i litt ulike innfallsvinklar og syn på det i andre fag, eit heilt anna tankesett sant». Dette kan ein tolke som at Jonas ikkje vil endre sin praksis med ny læreplan, og at han eigentleg ikkje fokuserer på djupnelæring, som han seier sjølv, før han rettar seg.

Markus, Heidi og Jonas har alle tre ulike tilnærmingar til djupnelæringsomgrepet. Markus fokuserer spesielt på prosessen rundt djupnelæring, og snakkar om at heile fokuset endrar seg. Det må bli gjort eit utval av innhald og tematikkar i faget for å få tid til å gå i djupna. Han er opptatt av at elevane skal opphalde seg i læringsgropa og verkeleg kjenne på at kunnskap ikkje er noko ein berre kan slå opp i ei bok eller på nettet, og at elevane skal få tid til å undre og utforske. Han set store krav til elevane, at dei må vera ansvarleg for eigen læring. Heidi har eit særleg fokus på samanhengar. Ho er opptatt av at elevane skal læra å sjå samanhengar mellom før og no, og mellom ulike historiske hendingar. Ho er også svært opptatt av samarbeid, og at elevane skal læra av kvarandre medan læraren skal fungera som ei støtte i undervisninga. Jonas viser ei svakare forståing for omgrepet, men er på si side spesielt opptatt av det tverrfaglege aspektet av djupnelæring. At gjennom å arbeide tverrfagleg får temaa meir «kjøtt på beina», og at elevane då lærer å sjå samanhengar mellom fag og at «alt» heng saman. Saman med dei andre lærarane, er Jonas opptatt av at elevane skal få vera aktive i undervisninga, og av å skapa ei interesse for temaa.

Lærarane vart ikkje spesifikt spurd om kompetanse under intervju, men ein kan likevel sjå innslag av kva kompetansar dei meiner er viktige. Markus syner at han er opptatt av at elevane skal ta ansvar for eigen læring, og at dei skal utvikle metakognisjon. Det er i følgje han viktig at dei får ei forståing for kvifor dei lærar om dei ulike temaa. Både Heidi og Jonas

er opptekne av at elevane skal sjå samanhengar og at dette gjev dei moglegheit til å overføre det dei har lært i eit tema til eit anna tema. Heidi og Jonas fortel også at dei er opptatt av at elevane skal forstå samanhengen mellom årsak og verknad, og hendingar i historia. Alle dei tre informantane fortel at dei endå ikkje er heilt trygge på det nye læreplanverket. Jonas er tydeleg usikker på om han arbeidar med djupnelæring, og Heidi er usikker på om det ho gjer er «god» djupnelæring. Dette er ikkje overraskande, då det endå er tidleg i implementeringsfasen av læreplanverket.

4.5. Drøfting av funn frå lærarintervju

I dette delkapittelet vil funna frå dei tidlegare delkapitla bli sett opp mot kvarandre og mot relevant teori. Korleis forstår lærarane djupnelæring, og korleis operasjonaliserer dei målsetjinga om læring i djupna slik det kjem til uttrykk i styringsdokumenta?

4.5.1. Forståinga for djupnelæring

Lærarane si forståing for djupnelæring samsvarar med definisjonen og skildringa i styringsdokumenta, særleg då Jonas skulle definere det i det første intervjuet. Det er likevel tydeleg at han ikkje har klart forstått kva omgrepet inneber meir enn korleis det vert definert. Han forklarar at djupnelæring vil seie eit fokus på fakta og hendingar, medan forståing for desse hendingane, årsak og verknad er noko anna enn djupnelæring. Dei to andre informantane fortel det motsette, at djupnelæring opnar opp for å sjå heile biletet av temaa, og at heile hendingsforløp og faktabasert kunnskap ikkje er det viktigaste elevane skal læra seg. Markus og Heidi si tolking av omgrepet er meir i tråd med det som vart presentert av utvalet, og vidareført i meldinga til Stortinget. Det er også dette som kjem fram gjennom dei ulike teoretiske tilnærmingane til djupnelæring. Pellegrino & Hilton og Sawyer trekk begge fram at meininga med djupnelæring er meir enn det å læra faktakunnskap, og både hos Sawyer og i styringsdokumenta vert djupnelæring sett opp mot overflatelæring som motsetnader. Om ein ser på den justerte taksonomien (sjå Figur 4, s. 43), er det dei lågaste nivåa som vert klassifisert som overflatekunnskap, og desse inneheldt evner som å huske, forstå og namngje. Dette kan då tolkast som at Jonas si forståing av djupnelæring, eigentleg liknar meir på overflatelæring. At det for han ikkje er eit skilje mellom desse omgrepa.

Overflatelæring vert samanlikna med kunnskapsoverføring av utvalet, noko som ofte vert rekna å høyre til i den behavioristiske læringsteorien. Behaviorismen var den dominerande læringsteorien fram til 1970 talet, då kognitiv og etter kvart sosiokulturell læringsteori vart gjeldande i den norske skulen. Jonas hevdar at det ikkje er noko nytt med omgrepet djupnelæring, det er berre nye terminologiar på det same som har vore før. Han er fast bestemt på kva som skal vera med i faget, og innstilt på å «snike det inn bakvegen» sjølv om det er kome ny læreplan med nye kompetansemål. Brondbjerg et al. (2014, s. 76-77) fann i si analyse at den didaktiske tradisjonen i samfunnsfaget verka å ha endra seg lite dei siste 50-60 åra, og at lærarane følgjer tradisjonstesen. Tradisjonstesen var også gjeldande sjølv om det kom nye læreplanar til. I dette tilfellet kan det verke som at Jonas vel dei arbeidsmåtene og temaa han syns er mest føremålstenleg, altså at tradisjonstesen her kan forklarast gjennom eit aktørperspektiv, og ikkje med bakgrunn i strukturelle forhold.

Markus skil på si side tydeleg mellom overflatelæring og djupnelæring i si forståing for omgrepet. Han forklarar at overflatelæring fort kan oppstå om ein følgjer ei bok frå perm til perm, då læraren vil føle at ein skal gjennom så mykje stoff. Dette ser ein også i tradisjonstesen til Brondbjerg et al (2014, s. 76). Dei fann at tradisjonen for lærebokstyrt og lærarstyrt undervisning i samfunnsfag er tung, og i undersøkinga Koritzinsky (2020, s. 181) viser til kom det fram at heile 72% svara at dei nytta denne metoden ofte. Ei lærebokstyrt undervisning med fokus på innlæring av faktakunnskap og reproduksjon av desse kunnskapane kan tydeleg plasserast i det som både taksonomiane og utvalet klassifiserer som overflatefokus. Brondbjerg et al. viser også til at ein har sett tendensar til endring i faget, men at denne fornyinga vil ta tid. Stofftrengselen i faga prøver utvalet og departementet å løyse gjennom meir tverrfagleg samarbeid og færre, meir opne, kompetansemål. Samarbeid med kollegaer vart trekt fram som viktige føresetnader for djupnelæring av både Markus og Heidi, og dei var begge svært positive til at det no er færre og meir opne kompetansemål i samfunnsfag. Jonas løfta også fram moglegheitene og utbyttet som viste seg gjennom meir tverrfagleg arbeid.

Gjennom Heidi si forklaring av djupnelæring kan ein sjå eit tydeleg fokus på den sosiokulturelle læringsteorien. Ho er svært opptatt av at elevane skal få god tid til

samarbeid, og at dei skal læra av kvarandre. Dette er i tråd med Vygotsky sitt syn om at læring skjer gjennom aktiv deltaking i sosiale prosessar, og at med hjelp frå medelevar kan elevane bevege seg ut i den proksimale utviklingssona. Heidi nemnte fleire gongar at diskusjon var viktig, både på gruppenivå og i klasse, og at det at dei kjem fram til ulike svar saman gjev elevane fleire synspunkt som kan skapa ei større forståing. Dette samsvarar med Vygotsky sin teori og Mercer & Littleton si forskning. Mercer & Littleton kalla dette interthinking, at når elevane tenker saman så er det ikkje berre samhandling, men ein kombinasjon av deira intellekt som gradvis gjer dei i stand til å utføra meir komplekse aktivitetar. Her er språket det viktigaste middelet for å etablere ei delt forståing. Komplekse aktivitetar vert av Biggs & Collis forstått som dei høgste taksonomiske nivåa.

Sjølv om lærarane ikkje vart spesifikt spurd om kompetanseomgrepet under intervju ser ein at dei likevel trekk fram nokon sentrale kompetansar som også vert vektlagt i teorigrunnlaget og i styringsdokumenta. Metakognisjon og ansvar for eigen læring er kompetansar som vert sentrale i det nye læreplanverket meiner utvalet. Aktiv deltaking i eigne læringsprosessar er i følgje utvalet ein føresetnad for å læra noko grundig og med god forståing, noko spesielt Markus er opptatt av. Jonas og Heidi er opptatt av at elevane skal bli i stand til å overføre noko frå ein situasjon til ein annan, noko Pellegrino & Hilton kalla transfer. Transfer er sjølve grunnsteinen i deira definisjon av omgrepet (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5). Det å forklara og oppstilla samanhengar står også sentralt i Jonas og Heidi si forståing. Dette vert i den justerte taksonomien rekna for å vera høgare taksonomiske ferdigheiter (sjå Figur 4, s. 43).

4.5.2. Korleis operasjonalisere djupnelæring i praksis?

Det er delvis uklart i styringsdokumenta korleis dette skal sjå ut i praksis, noko også Heidi merka seg. Det finst likevel ulike skildringar av kva som er viktig å fokusera på når lærarane skal operasjonalisere djupnelæring i sin undervisningspraksis. For det første så handlar det om å gå i djupna på emna, altså å ikkje fokusere på overflatisk kunnskap og breidde, men på forståing og samanhengar. For det andre vert tid trekt fram som ein viktig faktor, elevane må få tid til å fordjupe seg i temaa dei jobbar med. For det tredje vert arbeid med problemløysing og kompetansar i å lære sentralt når elevane skal utvikle langvarig og livslang

læring. Desse elementa vart, mellom anna, trekt fram som viktige føresetnader for realiseringa av djupnelæring av utvalet og departementet, men korleis operasjonaliserer lærarane det?

Markus og Heidi legg tydeleg fram at tid er den viktigaste føresetnaden for å kunne jobbe med djupnelæring. Markus meiner at i tillegg til å vera den viktigaste føresetnaden, er tid også den største utfordringa. Her er samarbeid på tvers av fag og med andre lærarar essensielt for å løyse tidsklemma i følgje han. Tid til å gå i djupna vert presentert som sentralt i alle dei nasjonale dokumenta. Difor må det, i følgje Markus, skje eit utval av tema og at desse temaa må arbeidast meir inngåande med. Heidi fortel at dei også har reinska opp i innhaldet i temaa for å få meir tid til å gå i djupna. Jonas er litt meir varsam med å kalle tid den viktigaste føresetnaden. Han opplevde at når ein jobba tverrfagleg så kunne ein korte ned emna litt, då ein fekk fleire innfallsvinklar til temaa. Ein kan hevde her at å korte ned eit emne, samstundes som ein trekk inn fleire innfallsvinklar frå andre fag, kan føre til det vert mykje informasjon på ein gong, utan tid til å setje det i samanheng, noko som fell under omgrepet stofftrenghet. Her kan det då bli lite tid til å gå i djupna på temaet, og læringa kan då bli meir overflatisk.

Som nemnt tidlegare er både Jonas og Heidi svært opptatte av at elevane skal læra seg å sjå samanhengar. Dette kjem også tydeleg til uttrykk som ein føresetnad for djupnelæring hos utvalet. Dei la til grunn i delutgreiinga at elevane utviklar djupneforståing når dei får hjelp til å forstå samanhengar og når undervisninga baserer seg på elevane sine forkunnskapar. Dette med forkunnskapar forklarar Heidi at dei har hatt særleg fokus på i haust, og at dette har gjort at elevane har fått læra meir i djupna. For Heidi har det vore viktig at elevane skal sjå dei raude trådane i faget, og at det er det viktigaste dei må læra. Ho trekk også fram at målet med djupnelæring er at elevane skal kunne ta med seg det dei har lært i til dømes samfunnsfag og bruke det i andre fag. Dette ser ein liknar på målet til Jonas. Hans mål er at elevane sjølv skal bli i stand til å trekke inn andre innfallsvinklar og sjå samanhengar når dei arbeidar med eit emne. Dette er i følgje han ein viktig føresetnad for djupnelæring. Å forstå og oppstilla samanhengar vert plassert på høgare taksonomiske nivå i den justerte taksonomien (sjå Figur 4, s. 43).

Både Markus og Heidi er positive til at kompetansemåla er blitt vidare, då dette opnar opp for større valfridom av tematikk og innhald. Markus er likevel litt bekymra for at dei er for svevande og veldig opne for tolking. Han er uroa for at enkelte lærarar vel å «berre snu bunka» sidan han meiner at ein i teorien kan skvise inn alt ein har jobba med i den tidlegare læreplanen, og at dette kan bli det han kallar ei kvilepute for lærarane. Jonas på si side er bekymra for at ein del lærdom vil gå vekk når kompetansemåla har blitt opnare. Han fortel at han er litt uroa for at nyutdanna lærarar ikkje vil forstå kva dei «viktige» tematikkane i faget er når dei ikkje er nemnt spesifikt i kompetansemåla. Han meiner at dei med lengre fartstid i yrket vil demme opp for dette, og snike dei tinga dei meiner er viktigast inn bakvegen sjølv om det ikkje samsvarar med planen. Desse utsegna viser at Jonas og Markus bekymrar seg for kvarandre, då Jonas har lang fartstid i yrket med 20 år, medan Markus har arbeida som lærar i 6 år. Heidi fell også innunder bekymringa til Jonas, då ho har vore i yrket i 2 år.

I dette kapittelet har vi sett at «det norske» djupnelæringsomgrepet i stor grad er basert på kognitiv forskning, og at djupnelærings- og kompetanseomgrepet i dei endelege styringsdokumenta, Meld. St. 28 (2015-2016) og overordna del, vert vurdert til å ha ein svakare samanheng enn det som kjem fram i det teoretiske grunnlaget og i tilrådingane til Ludvigsen-utvalet. Djupnelæring og tileigninga av kompetansar for det 21. hundreåret vert likevel presentert som essensielt for elevane sine framtidige samfunns- og arbeidsliv. Vi har også sett at dei tre informantane har noko ulik tilnærming til, og forståing for, omgrepet, og noko ulike syn på korleis djupnelæring skal operasjoniserast. Dei er likevel einige om mykje. Tid til fordjuping, fokus på samanhengar og utval av innhald og tematikkar vert av informantane, i ulik grad, trekt fram som viktige føresetnader for djupnelæring. Sjølv om djupnelæring er noko som skal vera i fokus i alle fag, skal det også vurderast i ein fagleg kontekst. Neste kapittel vil difor undersøke lærarane sin vurderingspraksis i samfunnsfag, og om dei faktisk vurderer djupnelæring.

5. Vurdering

For å få betre forståing for lærarane sin vurderingspraksis vart det gjennom intervju undersøkt korleis dei forstår omgrepet, korleis dei skildrar sin eigen praksis, og om den kjem til å endre seg for å møte krava i den nye læreplanen. Problemstillinga mi spør også om lærarane vurderer djupnelæring, og dette vil bli undersøkt gjennom vurderingsopplegga dei gjennomførte i haust. Her vil spørsmål-, oppgåve- og målformuleringar bli vurderte opp mot den justerte taksonomiens (sjå Figur 4, s. 43) klassifikasjon av omsynsvis djupne-/overflatelæring. Motsetnaden mellom djupne- og overflatelæring vart, som presentert i førre kapittel, tydeleg vektlagt i utvalet og departementet si forståing for djupnelæringsomgrepet. Då det er fleire likskapar mellom informantane vil dei bli presentert saman for å unngå for mykje gjentakning. Før eg presenterer lærarane si forståing og gjennomføring av vurdering, vil eg undersøke korleis styringsdokumenta forstår omgrepet, og korleis dei skildrar at vurderinga skal teste kompetansar og læring i samband med nytt læreplanverk. Men aller først vil eg leggje fram nokre teoretiske perspektiv på vurdering i norsk samanheng.

5.1. Nasjonale reglar og rammeverk for vurdering

I dette delkapittelet vil eg gjere greie for elevane sin rett til vurdering og den nasjonale satsinga på vurdering for læring. Dette delkapittelet legg fram eit teoretisk grunnlag som vil vera nyttig når eg vidare skal analysere korleis vurdering vert forstått i dei norske styringsdokumenta som skal vera førande for lærarane si forståing og praktisering av vurdering.

Vurderinga i skulen er ein prosess der ein samlar inn informasjon om elevar sin kompetanse og deira ferdigheiter og vurderer det mot kompetansemåla (Slemmen, 2010, s. 30). Elevane sin rett til vurdering vert slått fast i Forskrift til Opplæringslova § 3-2, første ledd, der det står at retten inneber undervegsvurdering, sluttvurdering og ein dokumentasjon av opplæringa

(Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3-2). Undervegsvurderinga skal fokusera på eleven si vidare læring, og sluttvurderinga skal vera kontrollen av den læringa. I Forskrift til Opplæringslova § 3-10 vert det gjort greie for undervegsvurderinga si funksjon og kva den skal innehalde:

All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering. Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg. I undervegsvurderinga i fag skal elevar [...]

- a. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling
- b. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
- c. få vite kva dei meistrar
- d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin. (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3-10)

Gjennom forskrifta er undervegsvurderinga lovfesta, og læraren er på denne måten pålagt å gjennomføre læringsfremjande vurdering og nytte den til å tilpasse opplæringa. All vurdering som skjer før sluttvurdering skal difor vera læringsfremjande.

I 2010 iverksette Utdanningsdirektoratet den fireårige nasjonale satsinga *Vurdering for læring*. Denne satsinga skulle gje støtte i vidareutviklinga av ein meir læringsfremjande vurderingspraksis og vurderingskultur i norske skular. Satsinga vart vidareført frå 2014-2018, og i løpet av satsingsperioden deltok 310 kommunar og 1500 skular, samt fleire private skuleeigarar og vaksenopplæringscenter (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2 & 11).

Bakgrunnen for satsinga var utfordringane på vurderingsfeltet som vart summert opp i Meld.St.16 (2006-2007), der det mellom anna kom fram at vurderingskulturen og vurderingspraksisen i skulen er svak, at det er forska lite på individvurdering i Norge, og at både lærarutdanninga og skulen manglar tilstrekkeleg kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Utdanningsdirektoratet (2019a, s. 2) viser til at det føreligg god dokumentasjon som viser at deltakinga i satsinga mellom anna har ført til ein meir læringsorientert vurderingskultur, auka kompetanse og eit meir felles vurderingsspråk. Dei presiserer likevel at det framleis er eit stort behov for å ha fokus på læringsfremjande vurderingspraksis framover. Det vert vist til erfaringar frå satsinga om at det er krevjande å formidle ideane som ligg til grunn for vurdering for læring og omsetje dei til god praksis

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 28).

Til slutt i rapporten viser Utdanningsdirektoratet (2019a, s. 28-29) til at ny overordna del av læreplanverket understrekar betydninga av ein læringsfremjande vurderingspraksis. Ein viktig intensjon som vert trekt fram er at læreplanane skal legge til rette for djupnelæring. Dei forklarar at elevane si aktive rolle i læringsprosessen er i kjernen av djupnelæringsomgrepet, og at dette difor heng nøye saman med prinsippa om vurdering for læring. «Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltagelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang». Det vert vidare hevda at vurdering er eit sterkt verkemiddel, og at dersom lærarane fokuserer på attgjeving av faktakunnskap framfor forståing for samanhengar, eller at elevane opplever gjentakande negative meistringsopplevingar, så kan praksisen bidra til å «kortslutta» djupnelæringa. Utdanningsdirektoratet understrekar difor at eit kontinuerleg fokus på å vidareutvikle vurderingspraksis, og gode læringsprosessar, vert eit av premissane for å realisere intensjonane i fagfornynga (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 29).

5.2. Vurdering i styringsdokumenta

Ludvigsen-utvalet (NOU 2015: 8, s. 78) understrekar at vurderinga av elevane sin kompetanse i fag har to føremål: «Underveisvurdering skal fremme elevenes læring og utvikling av kompetanse, og sluttvurdering skal gi informasjon om elevenes kompetanse som grunnlag for å sertifisere elevene for vidare utdanning og arbeid». Sluttvurderinga omfattar standpunktkarakterar og eksamenskarakterar, så all anna vurdering som skjer før det vert rekna som undervegsvurdering med eit formativt føremål. Utvalet viser til forskning som syner at elevane lærer betre når dei forstår kva dei skal læra, kva som er venta av dei, og når dei får tilbakemeldingar om kvaliteten på arbeidet og råd om vidare læring. «En formativ vurderingspraksis der kartlegging og oppfølging av elevenes læringsprogresjon er en integrert del av opplæringen, fremmer elevenes læring». Vurderinga vert formativ og fremjar læring først når den gjev tilbakemeldingar som er retta mot oppgåva elevane jobbar med, når dei forstår tilbakemeldinga, og når den gjev retning for vidare læring (NOU 2014: 7, s. 34).

I utgreiingane vert den formative vurderingspraksisen tett knytt til realiseringa av djupnelæring. Dei hevdar at det er sentralt for læringa at undervisninga stimulerer til djupnelæring og progresjon, og at formativ vurdering er ein integrert del av læringsarbeidet. Både lærarane og elevane må vera medvitne om føremålet for læringa. Å få gode praksisar på desse områda stillar, i følgje utvalet, store krav til lærarane sin faglege og pedagogiske kompetanse, og til korleis lærarkollegiet, skuleleiinga og skuleeigar støttar lærarane sitt arbeid (NOU 2014: 7, s. 11). Det må difor bli etablert ein felles kultur for læring og læringsfremjande vurdering for å realisera djupnelæring.

Utvalet peikar på at erfaringar med Kunnskapsløftet har vist at det kan vera krevjande å laga oppgåver og vurderingssituasjonar som utfordrar elevane til å ta kunnskapar og ferdigheiter i bruk, og ikkje berre vise kva dei har tileigna seg. Dei viser til at lærarane ofte vektlegg konkrete og enkelt målbare mål, framfor meir komplekse og samansette mål for elevane si læring. Utvalet understrekar at når dei fire kompetanseområda skal vektleggast i faga vil det få betydning for kva slags lærestoff, arbeidsmåtar og vurderingsmåtar som vil fremja læringa til elevane, og at det er behov for at lærarkollegia prøver ut og vidareutviklar nye tilnærmingar og metodar til undervisning og vurdering. Det å skulle vidareutvikla ein undervisnings- og vurderingspraksis som gjev elevane relevant kompetanse for framtida, krev i følgje utvalet langsiktig arbeid. Det krev at alle nivåa i skule-Norge jobbar mot felles langsiktige mål (NOU 2015: 8, s. 75-76).

Det er i følgje utvalet eit godt grunnlag for å seie at lærarane gjennom undervegsvurdering kan støtta elevane si utvikling av dei kompetansane som utvalet tilrår.

Ved bruk av ulike tilnærmingar og vurderingsmetoder kan lærere få kunnskap om hvordan elevene forstår og anvender fagspesifikke begreper, prinsipper og metoder, hvordan de mestrer skriftlige og muntlige kommunikasjonsformer og samhandler med andre, og hvordan de bruker fagkunnskap til å tenke kritisk, løse problemer og utvikle og iverksette ideer. (NOU 2015: 8, s. 79)

Vidare meiner utvalet at det er nokre områder som blir viktige framover. Det vert viktig at lærarane sin vurderingspraksis støtter opp under endringane i måla i faga, og at det breie kompetanseomgrepet vil gje behov for fornya metodar for vurdering. Utvalet meiner også at

involveringa av elevane i vurderingsarbeidet, mellom anna gjennom eigenvurdering, er eit område som må vektleggast i aukande grad framover. Dette heng tett saman med elevane si utvikling av metakognisjon og sjølvregulert læring (NOU 2015: 8, s. 80-81).

Desse tankane om vurdering vart vidareført av Kunnskapsdepartementet gjennom Meld. St. 28 (2015-2016), og er også gjeldande i overordna del av læreplanen. Eit av måla til departementet var at læreplanar for fag, og regelverket generelt, skal, i større grad enn tidlegare, bidra til å støtte opp om ei læringsfremjande og rettferdig vurderingspraksis. Dei understreka også at vurderingsordningane må støtte opp under ei opplæring som legg større vekt på djupnelæring og progresjon. Dette kunne mellom anna løysast gjennom ei tydelegare skildring av progresjon i kompetansemåla for fag, og mellom fag, noko departementet meinte la forholda betre til rette for å gje ei meir presis undervegsvurdering. Departementet ville også inkludere ei omtale av vurdering i den enkelte læreplan for fag. Denne fagspesifikke omtalen skulle synleggjere korleis undervegsvurderinga skal vera læringsfremjande (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 56-58).

I den fagspesifikke vurderingsteksten i læreplanen for samfunnsfag vert det skildra kva som skal ligge til grunn i undervegs- og sluttvurderinga i faget. Under undervegsvurderinga vert det skildra korleis elevane viser og utviklar kompetanse i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og at det mellom anna skjer gjennom å sjå samanhengar mellom disiplinane, nytte samfunnsfaglege metodar, og gjennom refleksjon og samhandling. Læraren skal snakka med elevane om deira utvikling i faget, og gje rettleiing om vidare læring slik at dei kan utvikle kompetansen sin vidare. Elevane skal også få moglegheit til å setje ord på kva dei opplever at dei får til, og reflektere over si eiga faglege utvikling. Under sluttvurderinga vert det skildra at standpunktkarakteren skal vera eit uttrykk for den samla kompetansen eleven har i samfunnsfag ved avslutninga av opplæringa etter 10. trinn, og at læraren skal leggje til rette for at elevane får vist kompetansen sin på varierte måtar som inkluderer forståing, refleksjon og kritisk tenking (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10-12).

Dette viser at departementet har arbeida for at vurderingspraksisen skal endra seg for å fanga opp djupnelæring. Utvalet og departementet er begge tydelege på at ein vurderingspraksis som testar enkelt målbare mål, som gjenforteljing av fakta, ikkje er godt

nok for å vurdere om elevane har utvikla djupneforståing. Dei poengterer at vurderingskulturen må utvikle seg til å bli meir læringsfremjande, og at lærarane må utvikle og prøve ut nye formar og metodar for vurdering. Korleis forholdt samfunnsfaglærarane seg til dette?

5.3. Samfunnsfaglærarar si utforming og forståing av vurdering

Dette delkapittelet vil undersøke lærarane si forståing for omgrepet vurdering og deira skildringar av eigen vurderingspraksis. Delkapittelet vil også presentere lærarane sine tankar om eigen vurderingspraksis i forhold til ny læreplan, og om endringane i læreplanen vil føre til at dei endrar sin praksis. Vidare vil lærarane sine vurderingsopplegg bli vurderte. Her vil eg undersøke om verba lærarane nyttar i deira oppgåve-, spørsmåls- og målformuleringar gjev eit grunnlag for vurdere djupnelæring. Verba vil bli testa opp mot den justerte taksonomien som skildrar kva verb og læringsutbytte som kan klassifiserast som overflatelæring og djupnelæring.

5.3.1. Forståing for omgrepet og skildring av eigen vurderingspraksis

Alle dei tre informantane viser ei forståing for at vurdering har to føremål, vurdering for læring og vurdering av læring, men den formative vurderinga er i ulik grad nytta hos dei ulike lærarane. Markus forklarar at vurdering er noko som må gjerast kontinuerleg og undervegs, som ein prosess. Han trekkjer fram vurderingsforma som han sjølv opplevde i skulen, «den summative vurderinga», som han forklarar med «at du leverer inn noko som du vert vurdert på og så skal du ikkje bruke det noko meir», og understrekar tydeleg at dette ikkje er det han meiner er den gode vurderinga.

Det er viktig for meg at det ikkje berre blir den der summative sluttvurderinga av noko dei har gjort, det må, vurdering må vera noko som dei kan dra nytte av vidare i læringa, og ikkje noko som på ein måte blir eit avsluttande kapittel. (Markus, 1. intervju)

Jonas fortel også om eit fokus på undervegsvurdering og framovermeldingar. Spørsmål som «korleis fekk eg dette til, og kva er det som er innafor, kva er det som ikkje er innafor, kva må eg jobba meir med» forklarar han at er sentrale i hans vurderingsarbeid. Han understrekar viktigheita av å forklare tilbakemeldinga på ein slik måte at elevane forstår kva

dei må jobba meir med. Spørsmåla Jonas fortel er integrert i hans praksis er i samsvar med noko av innhaldet i undervegsvurdering, men det manglar eit spørsmål om korleis elevane skal utvikle sin vidare kompetanse.

Heidi fortel derimot om eit noko manglande fokus på undervegsvurderinga ved hennar skule. Ho forklarar at vurderinga skal vise kva elevane kan, kva dei har fått med seg og kva dei forstår, og at det er viktig med eit fokus på det som dei kan og ikkje dei ikkje kan, samt kva dei må jobbe meir med. Ho fortel at det difor er viktig med undervegsvurdering, og at ho skal ta den formative vurderinga meir aktivt i bruk. Her ser ein det same som i Jonas si skildring, det manglar eit fokus på korleis elevane skal utvikla seg vidare. Heidi viser til det ho kallar litt gamaldags tenking når det kjem til vurdering i samfunnsfag: «det har vore veldig sånn vanleg prøve og retting og tilbakemelding. Så det er jo det eg håpar at me skal endre på no då». At Heidi fortel at det er noko ho håpar at «dei» skal endre på kan tyde på at denne praksisen er ein etablert kultur på hennar skule. Heidi viser eksempelvis til at ho ønskjer å nytte seg meir av prosessorienterte skriveoppgåver der elevane får ei tilbakemelding på arbeidet før dei leverer siste utkast, og at dei då får sjå kva som kan gjere teksten deira betre. Ho ønskjer gjennom slike oppgåver å ha vurdering for læring som hovudtema i sitt klasserom. Heidi er tydeleg på at den noverande vurderingspraksisen i faget ikkje er tilstrekkeleg for at elevane skal læra ting grundig slik at dei faktisk hugsar det dei lærar og kan dra nytte av dette seinare:

Fordi at viss ein berre tar ein prøve også legg ein det vekk så gløymer jo alle det. Og det ser eg at no, det som me har hatt tidlegare i åttande klasse går jo lett ut, etter både korona og feire sant. Og då er det viktig at ein brukar meir tid på dei ulike temaa, og ikkje tenker berre liksom at no skal me gjennom det og så skal me gjennom det, og så skal me gjennom det.
(Heidi, 1. intervju)

Markus forklarar at på hans skule skjer vurderinga på ein prosessorientert måte: «Me vurderer jo heller ikkje med talkarakterar undervegs, så for oss er på ein måte den der prosessen, læringsprosessen, der er jo vurderinga viktig. Og ikkje nødvendigvis den talkarakteren eller det sluttproduktet dei leverer inn». Her snakkar Markus om ein tydeleg etablert vurderingskultur på hans skule, der det er læringa som står i fokus. Han fortel at han

er veldig glad i det som dei kallar fagsamtalar, spesielt sidan samfunnsfag er eit munnleg fag. Han meiner at samfunnsfag er eit språk elevane må læra seg å snakka for å eigentleg kunne ta del i samfunnet. Markus er usikker på om elevane heilt skjønar kor synleg det blir når dei då ikkje har gjort seg opp nokon tankar og refleksjonar, og han poengterer at det blir veldig lett for læraren å avdekke kvar eleven er og korleis eleven kan utvikla seg vidare. Elevane får i starten av eit nytt emne vite at dei skal ha fagsamtale om temaet, og han leverer då ut ei liste med kva dei skal kunne: «dette skal du kunne forklara, og du bør reflektere rundt dette og dette må du kunne drøfte, også brukar dei eigentleg den lista ganske aktivt gjennom arbeidet eigentleg med heile emnet». Markus syner her ei forståing for alle aspekta av undervegsvurderinga.

Jonas er også veldig glad i dei munnlege vurderingsmetodane i samfunnsfag, men han har ei anna grunngeving enn Markus:

Altså sånn testar og prøvar så har jo eg, eg syns det passar godt i det faget, så viss det er sånne her munnlege prøvar/presentasjonar då, då får ein ein liten test eller ein prøve på det som kjem, med tanke på munnleg eksamen. (Jonas, 1. intervju)

Han forklarar at han er veldig glad i det han kallar munnlege presentasjonsprøvar, og at han då opplever at han får mykje meir ut av elevane og at dei får vise kunnskapen sin betre enn når prøven er skriftleg. Han meiner dette er ei veldig god trening for elevane med tanke på munnleg eksamen, og forklarar at han gjennomfører vurderinga på nesten same vis, men i litt mindre skala. Jonas nyttar målskjema i arbeidet med temaa, der elevane får dette ut i starten av emnet. Skjemaet er delt inn i «kan noko», «kan mykje» og «kan veldig mykje» med skildringar av kva elevane skal kunne i dei ulike «nivåa». Han forklarar at desse skjemaer er grunnlaget for vurderinga under presentasjonane, og at elevane også vurderer seg sjølv i forhold til målarket. Denne måten å vurdere på er han fortruleg med, og forklarar at «det har eg gjort mange gangar før og det funkantar veldig, veldig godt». Dette kan tyde på at Jonas har ein relativt einsformig vurderingspraksis i samfunnsfag, der det i stor grad vert nytta munnlege vurderingsmetodar grunngeve med eksamen. Han forklarar også at elevane veit kva kriterium dei vert vurdert etter, og at dei vurderer seg sjølv, noko som er i tråd med prinsippa for undervegsvurdering.

Om læraren skal vurdere elevane si djupneforståing i samfunnsfag er ikkje prøvar vegen å gå meiner Markus: «Overhovudet ikkje prøvar. Altså at dei skal læra seg noko som dei skal spy opp på eit ark. Men diskusjonar, fagsamtalar, altså meir sånn type fordjuping». Han forklarar at om vurderinga skal vera skriftleg ville han heller ha gjennomført eit fordjupingsarbeid. Markus trekk også fram at han syns klassesamtalen er undervurdert, og at det er mykje ein plukkar opp berre ved å bruke ein time på å diskutere. Han er opptatt av å utfordra elevane til å faktisk meine noko og reflektera rundt ei sak, og at det er mykje læring i den meiningsbrytinga. På spørsmål om den nye læreplanen vil endre vurderingspraksisen hans er han nølande:

Med fare for å høyrast sjølvgod ut så, me har jo ikkje hatt den tradisjonelle prøven eller den tradisjonelle presentasjonen med PowerPoint på veldig lenge. Så eg føler liksom at me her er ganske framoverlente på det med vurdering. At ja, sjølvsagt når me skal laga oppgåvene, altså læringsmåla vil jo gjerne lyde litt annleis enn det dei gjorde etter førre læreplan, men sjølve vurderingsmetodane trur eg ikkje vil på ein måte forandra seg noko valdsamt. (Markus, 1. intervju)

Etter å ha arbeida med den nye læreplanen i om lag eit halvt år fortel han at vurderingspraksisen i faget ikkje har endra seg noko særleg, men at det har blitt viktigare for dei å legge opp til meir kreative oppgåver, slik som den barneboka elevane lagde i temaet 1. verdskrig. Markus tar tydeleg avstand til kunnskapsprøvar som legg opp til reproduksjon og det han kallar dei «tradisjonelle» vurderingsmetodane. Igjen snakkar han om «me», noko som underbygger at det er ein etablert vurderingskultur ved hans skule.

Jonas ser heller ikkje for seg at den nye læreplanen vil endre vurderingspraksisen hans i samfunnsfag noko særleg. Han meiner at hans måte å vurdere på i faget, gjennom munnlege presentasjonar og målskjema, er ein god metode for å sjekke om elevane har lært i djupna. Han fortel at det som kanskje vil endre seg er at det vert meir fokus på hovudpunkta: «Så det vert gjerne litt mindre punkt, men at dei då må forklarast betre for eksempel. Altså munnleg då, at dei må både på vurdering og alt, så fokuserer ein meir på enkelting enn på heile oversikten». Dette tydar igjen på at djupnelæring for han handlar om fakta, og ikkje på oversikt og samanhengar. Etter å ha arbeida med den nye læreplanen i haust er han framleis overtyda om at dette er den beste måten å vurdere djupnelæring på:

Slik som eg har gjort det no, der eg har sett litt av det då [djupnelæring], så er det jo då presentasjonar, munnleg. Så eg syns den metoden då. At den metoden er veldig, veldig god. Spesielt når dei er på ungdomsskulen, ettersom eksamen ialfall i munnleg er slik den vert gjennomført då. (Jonas, 2. intervju)

Jonas er også glad i å gjennomføre gruppearbeid, og fortel at då er det ikkje nødvendigvis berre det faglege som vert vurdert, men også samarbeidet. Han fortel at han i løpet av hausten har vore meir opptatt av å systematisk ta i bruk undervegsvurderinga i samfunnsfag. Han planlegg det på førehand slik at han gjennomfører det, og prøver å gjennomføre samtalar med elevane fleire gongar slik at det ikkje «sklir ut»: «fordi då vert det lettare for dei å vite kva som vert forlanga av dei. Det har dei jo på målskjema, men det sklir jo fort vekk sant. Så eg er blitt litt flinkare til å minne dei på det». Dette kan tyde på at den etablerte undervegsvurderinga Jonas fortalte om i første intervju ikkje var så etablert likevel. Han forklarar også her at undervegsvurderinga skal minne elevane på kva som er forlanga av dei, utan å synleggjere eit fokus framover på korleis elevane skal utvikla seg. På spørsmål om på kva måte hans vurdering viser at elevane har lært i djupna svarar han avslutningsvis at han syns det var eit vanskeleg, men bra spørsmål, og noko han difor må fokusere på og legge meir merke til. Her seier Jonas sjølv at han ikkje har hatt fokus på djupneforståing i vurderingane sine i samfunnsfag.

Heidi har derimot eit sterkt ønskje om å endre sin vurderingspraksis i faget, i tråd med ny læreplan. Ho uttrykker at for ho så skal den endre seg, og at ho håpar at resten av skulen hennar vil følgje etter: «Ja, det håpar eg verkeleg. Eller den vil det for meg, så eg håper verkeleg at andre og gjer det». Ho meiner at for å sjekke om elevane har lært i djupna må ein mellom anna ha oppgåver der elevane skal dra samanlikningar, då djupnelæring i samfunnsfag spesielt handlar om å forstå samanhengar etter hennar forståing. Her syner Heidi ei forståing for djupnelæring, basert på definisjonen i styringsdokumenta. Heidi tenker at å vurdere djupnelæring vil gje store skilnader i svara hos elevane når dei vert bedt om å gjere samanlikningar:

Det vil vera fleire ting dei kan samanlikna, i staden for at ein forventar at på det spørsmålet så bør dei nemne dei tre tinga. Så det gjer jo at ein må på ein måte sjå at "her ser me at det har vore djupnelæring", sjølv om det

kanskje ikkje var akkurat det du sjølv tenkte at det burde dei hatt, så kan det likevel vera gode ting og det er jo på ein måte det som er viktig. (Heidi, 2. intervju)

Ho samanliknar dette med slik ho tidlegare har gjennomført vurdering i samfunnsfag, der ho ofte har hatt ei forventning om at «det er dette dei har lært og då må dei skriva akkurat dei tre tinga for å få så og så mange poeng på denne oppgåva». No vil det ikkje lengre vera ein rein fasit meiner ho. Heidi forklarar også at det ikkje nødvendigvis er kva dei samanliknar som er viktig, men at det er kompetansen å kunne samanlikne som bør stå i sentrum: «Dei har jo kanskje ikkje utbytte av akkurat dei samanlikningane, men viss dei har klart å gjort det på ein riktig måte så har dei på ein måte lært det som er viktig».

Dei tre informantane si forståing for omgrepet vurdering viser tydeleg at dei ser eit skilje mellom formativ og summativ vurdering, og at dei ønskjer at deira klasserom skal vera prega av den formative undervegsvurderinga. Alle fortel at det er dette som vil gje elevane størst læringsutbytte, sjølv om dei i ulik grad nyttar seg av denne vurderinga i dag. Lærarane skildrar relativt ulike vurderingspraksisar i samfunnsfag, der Markus fortel om at skulen hans har fokus på at vurderinga skal skje på ein prosessorientert måte der læringsprosessen er viktigare enn sluttresultatet, medan Heidi forklarar at på hennar skule har den «tradisjonelle» prøven blitt brukt lenge. Ho vurderer denne metoden til å vera dårleg for varig læring, og ønskjer difor å endre praksisen sin i samband med den nye læreplan i faget. Jonas fortel at hans måte å vurdere på passar svært godt for å vurdere djupneforståing i samfunnsfag, og at han vil framleis nytte seg av denne metoden. Han grunnjev det også med at den munnlege prøven/presentasjonen er ein god metode for elevane si førebuing til munnleg eksamen, sjølv om dei går i 8. og 9. klasse. Han legg likevel til til slutt at han eigentleg ikkje har fokusert så mykje på om elevane viser djupneforståing.

5.3.2. Vurderer lærarane djupnelæring?

Gjennom lærarane sine innsendte vurderingsopplegg frå hausten har eg moglegheit til å undersøke deira faktiske vurderingspraksis. Eg vil først presentere dei ulike lærarane si skildring av dei ulike opplegga, jamfør tabellen med spørsmål dei fekk tilsendt etter første intervju (sjå vedlegg 4). Her vil eg først gjere greie for kva dei har gjort og deira grunngeving

for kvifor dei har gjort det slik, før eg presenterer tema, vurderingsmetode og kompetansemål frå læreplanen i samfunnsfag i ein eigen tabell. Deretter vil eg vurdere verba i lærarane sine spørsmål, oppgåver og målformuleringar i forhold til dei taksonomiske nivåa som skil mellom overflatelæring og djupnelæring, der djupnelæring skjer på dei høgare taksonomiske nivåa (sjå Figur 4, s. 43).

Markus har i haust gjennomført tre vurderingsopplegg. Det eine skildra han under intervjuet, der han fortalte at elevane fekk i oppgåve å laga ei barnebok om 1. verdskrig. Elevane arbeida i grupper på 3-4 om å laga ei bok om krigen som heilskap eller med fokus på sjølvvalte hendingar. Markus grunnjev opplegget med at ei slik oppgåve, som ber elevane produsera noko om eit tema for ei målgruppe som er yngre enn seg sjølv, gjer at dei må arbeida med og setje seg inn i fagstoffet på ein annan måte. Ei slik oppgåve krev forståing og ikkje berre «pugg», og det lar elevane utfolda seg meir kreativt i følgje han. Han legg også til at gjennom å arbeide i grupper lærar elevane også i større grad av kvarandre. Etterfølgt av denne barneboka gjennomførte han ein fagsamtale om temaa, noko han har uttrykt er ein vurderingsmetode han er svært glad i. Valet av fagsamtalet vert grunnjeve med at samfunnsfag er eit munnleg fag, og at Markus difor meiner det er viktig at elevane får øve seg på å snakka samfunnsfag. Han forklarar at denne vurderingsforma er noko elevane trivst godt med, der dei føler dei får tid og rom til å vise kva dei kan. Han understrekar også at fagsamtalen lett lar seg differensiere, noko som gjer det enklare for kvar enkelt elev å oppleve meistring. Til slutt legg han til at fagsamtalen er det han kallar ein veldig avslørande vurderingsform, som synleggjer kor mykje eleven har forstått og reflektert rundt eit emne.

Det siste vurderingsopplegget han har sendt inn er kalla «Haustprøve», og er gjennomført i samband med norskfaget. Markus forklarar at haustprøven har erstatta det han kallar «den tradisjonelle tentamenen». Haustprøven var ei skriftleg innlevering som strakk seg over to dagar, der elevane til saman fekk fem timar til rådigheit. I tillegg til ein ordinær samfunnsfagtime mellom dei to skrivedagane, var lærarane tilgjengelege for rettleiing undervegs i skriveøkta. I samfunnsfagtimen hadde elevane anledning til å diskutere aktuelle problemstillingar med medelevar og han sjølv. Elevane fekk utdelt oppgåvene på førehand, slik at dei fekk moglegheit til å førebu seg og finne relevante kjelder. Føremålet med ei slik tverrfagleg oppgåve er i følgje Markus å minske talet på vurderingssituasjonar for elevane,

og at det passa å ta med seg diskusjonane om mellomkrigstida inn i norskfaget, då elevane skulle arbeida med sjangeren «drøftande artikkel». Han forklarar at læreplanen fortel at elevane skal læra seg å planleggja, utforma og arbeida med tekstar som er tilpassa føremålet med skrivinga, noko han meiner denne oppgåva i stor grad legg til rette for. Ei slik oppgåve set også, i følgje han, krav til bruk av samfunnsfaglege omgrep og argumentasjon, i tillegg til at elevane må vise til aktuelle kjelder, og utøve kjeldekritikk, samstundes som dei drøftar aktuelle problemstillingar.

Tema	Vurderingsmetode	Kompetansemål (LK20)
1. verdskrig	1. Lage barnebok 2. Fagsamtale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst ▪ Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane
Mellomkrigstida	Proessorientert skriveøkt/ fordjupingsoppgåve	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst ▪ Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane ▪ Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast ▪ Bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er

Tabell 1 Markus sine vurderingsopplegg hausten 2020

Heidi har i løpet av hausten gjennomført to vurderingsopplegg. Det første var ein kunnskapssprøve om 1. verdskrig, og det andre var ei fordjupingsoppgåve i mellomkrigstida og 2. verdskrig. Heidi grunnjev valet av kunnskapstest med at dei har brukt mindre tid på

temaet enn tidlegare. Dei har difor ikkje arbeida mykje med sjølve krigen, men hatt mest fokus på årsaker til krigen og til ulike hendingar. Difor meiner ho at det passa seg med ein kunnskapsprøve i temaet. Elevane fekk på førehand utdelt 17 spørsmål, der 10 av dei ville kome på prøven. Fem av spørsmåla reknar ho som kortsvar, og fem av dei krev lengre svar. I tillegg har ho inkludert eit refleksjonsspørsmål på slutten der elevane skal setje det dei har lært i samanheng med notida, noko ho meiner gjev elevane moglegheit til å vise djupnekunnskap. Grunnen til at elevane fekk utdelt oppgåvene på førehand var at det då vart tydeleg for elevane kva dei skal læra seg, forklarar ho.

Heidi forklarar at grunnen til at dei ikkje jobba så mykje med 1. verdskrig var for å få meir tid til å arbeide godt med mellomkrigstida og 2. verdskrig. Desse to temaa legg i følgje ho meir til rette for å dra koplingar til korleis verda er i dag. Ho fortel at dei ikkje har gått gjennom krigen slik det ofte vart gjort tidlegare, men at dei heller har jobba mykje med refleksjon og samanhengar. Difor fekk elevane ei fordjupingsoppgåve, der dei skulle fordjupe seg i hendingar i mellomkrigstida og i 2. verdskrig. Dei fekk i tillegg tre spørsmål om retorikk, propaganda og ei refleksjonsoppgåve. I oppgåva vart det særleg lagt vekt på kjeldekritikk, då dette var eit tema dei hadde arbeida mykje med. Elevane fekk ei veke til å arbeide med oppgåva, og dei fekk rettleiing undervegs. Heidi grunnjev valet av vurderingsopplegget med at ho ønskja å få fram mest mogleg djupnekunnskap hos elevane, då dei har jobba mykje med samanhengar mellom det som skjedde i perioden 1933-1945, og samanhengen mellom retorikk og propaganda.

Tema	Vurderingsmetode	Kompetansemål (LK20)
1. verdskrig	Kunnskapsprøve	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikhtar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane ▪ Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk
Mellomkrigstida og 2. verdskrig	Fordjupingsoppgåve	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikhtar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk ▪ Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast
--	--	---

Tabell 2 Heidi sine vurderingsopplegg hausten 2020.

Jonas har gjennomført fire vurderingsopplegg i løpet av hausten. Alle vurderingane vart gjennomført munnleg, både individuelt og i grupper, noko han uttrykte under intervjuet at var hans mest brukte vurderingsmetode. Elevane vart vurdert i temaa demografi, lovar og reglar, den industrielle revolusjon og mellomkrigstida. I temaet lovar og reglar gjennomførte elevane eit gruppemøte der dei skulle diskutere ulike problemstillingar, og der Jonas hadde fokus på møteskikk. Elevane skulle diskutere lovar, reglar, normer og ytringsfridom, og dei vart vurdert i forhold til målskjema. Jonas grunnjev denne vurderingsmetoden med at elevane då fekk øva på samarbeid og på å sjekke fakta i saker. Dei fekk også trene på å respektere andre sine syn i ulike saker. I temaa mellomkrigstida og demografi fekk elevane i oppgåve å lage munnlege gruppepresentasjonar. Desse presentasjonane vart også vurderte mot målskjema, og oppgåvevalet vart grunnjevne med at elevane får øve på samarbeid, fordeling av oppgåver og tidsdisponering, samt å nytte relevante faglege omgrep. I temaet den industrielle revolusjon hadde elevane individuell presentasjon, der dei etter presentasjonen fekk spørsmål frå Jonas. Jonas forklarar at denne metoden fungerer som førebuing til munnleg eksamen, og at elevane får øve seg på å sortere kva som er relevant når dei skal presentere eit tema.

Tema	Vurderingsmetode	Kompetansemål (LK20)
Lover og reglar	Gruppemøte med diskusjon og debatt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beskrive sentrale lover, reglar og normer og drøfte kva konsekvensar brot på desse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt
Mellomkrigstida	Gruppepresentasjon	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast

Demografi	Gruppepresentasjon	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levekår, busetjingsmønster og demografi i forskjellige delar av verda i dag
Den industrielle revolusjon	Individuell presentasjon	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utforske korleis teknologi har vore og framleis er ein endringsfaktor, og drøfte innverknaden teknologien har hatt og har på enkeltmenneske, samfunn og natur

Tabell 3 Jonas sine vurderingsopplegg hausten 2020.

Dei ulike vurderingsopplegga lærarane har gjennomført i løpet av hausten gjev meg grunnlag til å analysere om lærarane formulerer oppgåver og spørsmål som har til føremål å vurdere det Agarwal (2019, s. 190) kallar høgare ordens læring eller om dei vurderer lågare ordens læring. Djupnelæring vert rekna for å høyre til under høgare ordens læring, altså dei to øvste taksonomiske nivåa. Lågt taksonomisk nivå blir her rekna til å vera dei lågaste nivåa, samla under omgrepet overflatelæring (sjå Figur 4, s. 43). Om dei same verba går igjen i fleire oppgåver blir dette markert i parentes. Då vil parentesen vise kor mange gongar det aktuelle verbet er nytta.

Informant	Taksonomisk nivå (verb)
Markus	Høgt: Laga/skapa, forklara årsak, reflektera (x3), drøfta/diskutere (x2), vurdere (x2), forklara samanheng
	Lågt: Forklara omgrep (x2), kjenne til
Heidi	Høgt: Forklara årsak (x3), reflektera (x3), oppstill samanheng, samanlikna
	Lågt: Namngje (x2), forklara omgrep (x3), skildre/forklara (x5), eksemplifisera

Jonas	Høgt: Reflektera, forklara årsak/konsekvens (x4), samanlikna, diskutera
	Lågt: Kjenne til, forklara (x10), forklara omgrep (x3), eksemplifisera (x4), skildra, namngje, tolka

Tabell 4 Analyse av informantane sin vurderingspraksis i forhold til taksonomiske nivå

Som ein ser i tabellen er det skilnadar i kva kunnskapar, ferdigheiter og kompetansar informantane vurderer i samfunnsfag. Nokre læringsmål går likevel igjen hos alle informantane, som å forklara omgrep, reflektera og å forklara årsaker. Ein kan sjå at Markus i stor grad nyttar høgare taksonomiske verb i hans vurderingsarbeid, og at han er den av informantane som nyttar det mest. Om ein vurderer hyppigheita av læringsmål er han den som har færrest, noko som kan forklarast med at det ikkje var spesielle krav knytt til oppgåva om å laga barnebok, og at den siste oppgåva var ei fordjupingsoppgåve. Heidi har ei større veksling i bruken av høge og låge taksonomiske verb, der mesteparten fell under overflatelæring. Ho har likevel ei jamnare fordeling enn Jonas. Jonas er den som har flest låge taksonomiske verb, der det i stor grad er desse læringsmåla han spør etter hos elevane når han skal vurdere dei i samfunnsfag. Jonas er den med flest læringsmål, noko som kan forklarast med at elevane nyttar målskjema for å velje innhald i oppgåvene. Elevane vert vurdert etter det same målskjemaet.

Også i val av metodar skil lærarane seg frå kvarandre. Markus er den som har størst variasjon, med ei kreativ oppgåve om å skapa noko, fagsamtale og tverrfagleg fordjupingsoppgåve, medan Jonas er den med minst variasjon, der alle vurderingane, på ulike måtar, vart gjennomført munnleg. Heidi er den som har gjennomført færrest vurderingssituasjonar, ei fordjupingsoppgåve og ein kunnskapstest. Heidi og Markus har jobba med dei same to kompetansemåla i heile haust, i tillegg til nokon ekstra under det siste emnet, medan Jonas har jobba med fire ulike kompetansemål i løpet av hausten. Her kan det tenkast at samanhengen i faget har vore større for elevane hos Heidi og Markus enn

det den har vore hos Jonas. Det syner også at Heidi og Markus har brukt lengre tid innafør same kompetanseområde, noko som kan tyde på at dei har jobba inngående og grundig med temaa. Markus syner å ha størst samanheng mellom verba i vurderinga og verba i kompetansemåla, medan Heidi og Jonas har noko mindre samanheng.

5.4. Drøfting av funn

I dette delkapittelet vil funna frå dette kapittelet bli sett opp mot kvarandre og vurdert opp mot teori. Korleis forstår styringsdokumenta og lærarane vurdering, og vurderer lærarane djupnelæring?

Det tydelege skiljet mellom undervegsvurdering og sluttvurdering i styringsdokumenta, der all vurdering som skjer før standpunktkarakter og eksamen skal har eit formativt føremål, er i tråd med forskrift til opplæringslova § 3-10 (2006) og teorien om vurdering presentert i Slemmen (2010) og Smith (2009). Forholdet mellom djupnelæring og vurdering vart også tydeleggjort i dokumenta, der det vart stadfesta at den formative vurderingspraksisen er tett knytt saman med realiseringa av djupnelæring. Lærarane fortel at dei ser det same skiljet innafør vurdering, og forklarar at det er den læringsfremjande undervegsvurderinga som er viktigast å ha fokus på. Likevel varierer forståinga for kva denne vurderinga skal innehalde hos dei ulike informantane.

Undervegsvurderinga skal som nemnt fremje læring og auke kompetansen i fag, og då må den fortelje elevane noko om kvar dei er no, kva det framtidige målet er, og korleis dei skal realisera dette målet (Forskrift til Opplæringslova, 2006; Slemmen, 2010, s. 28-29; Smith, 2009, s. 28). Den einaste av informantane som viser eit fokus på *korleis* er Markus. Han skildrar ein vurderingspraksis der fokuset framover er sterkt, og at for han er heile intensjonen med vurdering at elevane skal læra noko av det og få vite korleis dei kan utvikle seg vidare. Ved hans skule vert det heller ikkje nytta karakterar undervegs, noko Slemmen (2010, s. 27) og Black & Wiliam (Smith, 2009, s. 24) hevda kunne gjere vurderinga til ein reiskap som fremja læring. Jonas og Heidi forklarar også omgrepet undervegsvurdering, men syner ei smalare forståing for kva det faktisk inneber. Dei fortel at det handlar om samtalar og tilbakemeldingar undervegs i temaet, men verkar ikkje til å forstå at all vurdering dei

gjennomfører også er ein del av undervegsvurderinga, og difor skal ha eit formativt føremål. Dette tyder på at dei ser på samtalane undervegs i eit emne som undervegsvurdering, medan vurderingssituasjonen i same emne er noko anna. Når vurderinga dei gjev elevane ikkje har eit fokus på korleis dei skal utvikle seg vidare, men eit tydeleg fokus på kva som er «forlanga» av dei, og kva dei har fått til og ikkje, får vurderinga deira ein summativ karakter. Då opptre dei som dommar, og ikkje som trenar (Slemmen, 2010, s. 29).

Om ein samanliknar funna i den nasjonale satsinga på vurdering for læring med det informantane mine fortel, kan ein sjå at utviklinga mot ein meir læringsfremjande vurderingskultur er på veg, men at det framleis er ein veg å gå. Gjennom mine intervju ser ein at to av tre meiner at dei langt på veg fokuserer på den læringsfremjande vurderinga, og at denne er godt innarbeida i deira vurderingsrutinar. Etter å ha analysert funna frå intervjua er det grunn til å hevde at det berre er ein av informantane som faktisk praktiserer undervegsvurdering i sitt klasserom. Sjølv om eg med så få informantar ikkje kan generalisere vurderingspraksisen i norske skular, kan ein tenkje seg at det framleis finst store variasjonar på kor godt den formative vurderinga er innarbeidd i dei ulike vurderingskulturane rundt om i landet. Dette kan bli problematisk då den formative vurderingspraksisen er tett knytt saman med realiseringa av djupnelæring.

I sluttrapporten til den nasjonale satsinga (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 29) vert det slått fast at dersom lærarane fokuserer på attgjeving av faktakunnskap framfor forståing for samanhengar kan praksisen bidra til å «kortslutta» djupnelæringa. Brondbjerg et al. (2014, s. 93) hevda at samfunnsfag tradisjonelt sett kan seiast å vera eit deskriptivt fag, der fokuset ofte ligg på innlæring av faktakunnskap og reproduksjon av kunnskap, noko ein også kan sjå ut frå mine funn. Både Heidi og Jonas fortel om eit faktaorientert fokus i si vurdering. Heidi gjennom det ho kallar gamaldags tenking om prøvar og fasitsvar, og Jonas gjennom si forståing av djupnelæringsomgrepet. Ein kan også sjå at det er læringsmål som tilseier eit fokus på fakta, som å forklara, eksemplifisera og forklara omgrep, som er vanlegast i deira vurdering, særleg hos Jonas. Ein kan difor seie at begge desse informantane plasserer seg innafor det psykometriske vurderingsparadigmet når det kjem til vurdering i samfunnsfag (Smith, 2009, s. 20-23). Heidi fortel likevel at gjennom djupnelæring vil fasitsvara forsvinne, då det viktigaste er at elevane viser ferdigheiter og kompetanse, og ikkje nødvendigvis kva

dei vel å trekkje fram som relevant.

Brondbjerg et al. (2014, s. 70, 76) forklarar at grunnen til at reproduksjon av faktakunnskap står så sterkt i det norske samfunnsfaget kan ha samanheng med at samfunnsfag har vore eit eksamensfag i fleire tiår, og at lærarane ofte føl det dei kalla tradisjonstesen, altså at undervisninga og vurderinga har endra seg lite dei siste 50-60 åra, og ikkje har utvikla seg i tråd med nye læreplanar. Jonas gjentok fleire gongar at han meina at den munnlege presentasjonen var veldig god, då elevane fekk moglegheit til å førebu seg til munnleg eksamen i faget, sjølv om dei går i 8. og 9. klasse. Ein såg i vurderingsinnsendingane hans at det berre var denne forma for vurdering han nytta seg av, i ulike variasjonar. Jonas var også sikker på at vurderingspraksisen hans ikkje kom til å endre seg i samband med det nye læreplanverket. Tidlegare har ein sett at han følgjer tradisjonstesen gjennom aktørperspektivet i forhold til undervisninga, og ein kan her seie at dette også er tilfelle når det gjeld vurdering. At Jonas har lang fartstid i yrket, 20 år, er også med på å underbygge denne påstanden. Det Jonas skildrar er såkalla teaching-to-the-test, at «all» aktivitet er innskrenka til å førebu elevane til framtidige eksamenar. Han plasserer seg difor innafor testkulturen (Smith, 2009, s. 23-24). I målskjemaa som han nyttar vert verbet «forklare» nytta særst mykje, og det ser ut til å bli lagt litt vekt på dei høgere taksonomiske nivåa som mellom anna krev refleksjon, samanlikning og det å forklara eller oppstilla samanhengar.

Heidi kan også seiast å følgje tradisjonstesen, men av andre grunnar enn Jonas. Slik ho skildrar det er det dei strukturelle forholda som gjer at hennar vurderingspraksis har vore prega av faktaprøvar og reprodusering av kunnskapar. Det ho fortel kan tyde på at dette er ein etablert kultur på hennar skule, og at ho håpar at fleire endrar seg no med det nye læreplanverket. Ho meiner iallfall sjølv at desse vurderingsmetodane ikkje er tilstrekkeleg for at elevane skal læra ting grundig slik at dei faktisk huskar det dei lærer og kan dra nytte av det seinare. Dette plasserer også Heidi innafor testkulturen, men med eit ønske om kulturendring. Ein av årsakene til at det kan vera vanskeleg for Heidi å fornye seg og bryte med den etablerte kulturen kan vera at ho er relativt nyutdanna, med berre to år i yrket. Om ein ser på verba ho nyttar i vurderingane sine, og måten ho skildrar vurderingspraksisen sin i ny læreplan, kan ein hevde at ho er på veg mot denne kulturendringa. Utvalet understrekar at for å få gode djupnelærings- og læringsfremjande vurderingspraksisar må det bli etablert

ein felles kultur for vurdering og læring i skulesystemet. Dette stiller difor store krav til heile systemet, der lærarane må få støtte frå kollegaer, skuleleiing og skuleeigar (NOU 2014: 7, s. 11).

Ein annan ting utvalet og direktoratet la vekt på var utviklinga av lærarane sine eksisterande vurderingspraksisar i tråd med ny læreplan. Utvalet meiner at det vert viktig at lærarane sin vurderingspraksis støttar opp under endringane i måla i faga, og at det breie kompetanseomgrepet vil gje behov for fornya og varierte metodar for vurdering. Brondbjerg et al. hevda at nye læreplanar ikkje fører til endring i vurderingspraksisen hos samfunnsfaglærarane, at tradisjonstesen står for sterkt. I mine funn kan ein sjå at ein lærar, Heidi, har eit sterkt ønskje om å endre seg, medan dei to andre meiner deira vurderingspraksis er god nok til å vurdere elevane sin kompetanse i forhold til det nye læreplanverket. Om ein ser på Markus verkar han til å plassera seg innafor det kontekstuelle vurderingsparadigmet i vurderingskulturen, der læringsprosessen og dei læringsfremjande tilbakemeldingane er det viktigaste (Smith, 2009, s. 22). Gjennom måten han ordlegg seg på kan det tyde på at denne kulturen er sterkt etablert ved hans skule. Han vurderer elevane gjennom varierte metodar, og han nyttar ikkje karakterar undervegs, berre framovermeldingar. Han spør også i stor grad om dei høgare taksonomiske nivåa i hans vurdering av elvane. Dette kan då tolkast som at hans vurderingspraksis er i tråd med det nye læreplanverket og det breie kompetanseomgrepet, og at han følgjor fornyingstesen (Brondbjerg et al., 2014, s. 93). Som ein såg tidlegare har Jonas relativt liten variasjon i sine vurderingssituasjonar, og han verkar til å ha størst fokus på dei lågare taksonomiske nivåa i hans vurdering av elevane, noko som då ikkje er i tråd med endringane i det nye læreplanverket. Han viste heller ikkje eit ønskje eller mål om å endre sin vurderingspraksis for å møte dei nye krava.

I tabell 1, 2 og 3 vart lærarane sine vurderingsmetodar, tema for vurdering og val av kompetansemål presentert, og her såg ein ein tydeleg forskjell mellom Heidi, Markus og Jonas. Heidi og Markus valte å fokusere på dei same to kompetansemåla heile hausten, men introduserte også eit nytt kompetansemål som passa det andre emnet dei gjennomgjekk. Dette tyder på at dei har brukt god tid på å arbeide inngående med desse kompetanseområda, noko som kan skapa tydelege samanhengar for elevane. Å la elevane få

tid til å gå i djupna var eit av krava frå styringsdokumenta, noko ein kan seie at desse to lærarane i stor grad har gjort. Jonas har derimot valt å fokusere på fire forskjellige kompetansemål, som ein kan vurdere til å ha noko svak samanheng med kvarandre. Når han vel fire så ulike tema/kompetansemål, kan det bli lite tid til å gå i djupna, noko som kan svekka elevane si djupneforståing for emna. Dette kan ein sjå i samanheng med eit tidelgare funn diskutert i kapittel 4.4.2. der Jonas hevda at ein kunne korte ned emna litt, så lenge ein drog inn ulike innfallsvinklar frå andre fag.

Om ein ser på vurderingsteorien presentert av Engh et al. (2007, s. 45) ser ein at alle dei tre informantane har sterk gjennomsiktighet, der det mellom anna handlar om at elevane skal ha kjennskap til kva som vert lagt vekt på og kva som skal til for å få høg måloppnåing. Dette kjem fram av oppgåveskildringane til lærarane. At elevane har kjennskap til kva som er venta av dei er også eit sentralt punkt i undervegsvurderinga (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3-10). Alle tre har også nokolunde god tilpassa hensikt, der vurderingsformane dei har valt er tilpassa det som skal testast. Grunnen til at den tilpassa hensikta ikkje vert vurdert til god er at innhaldet i nokon av vurderingsmetodane ikkje har like god hensikt i forhold til det som skal vurderast. Kunnskapsprøven til Heidi har noko svakare hensikt, då kompetansemålet formulerer andre formar for ferdigheiter enn det som vart testa. Dei munnlege vurderingsformane til Jonas har ei god tilpassa hensikt i forhold til kva som skal testast, men her er det innhaldet i vurderingskriteria som svekker hensikta. Gyldigheita deira kan her seiast å vera noko svak, då hovudfokuset i vurderinga ikkje tar fult omsyn til det som vert lagt til grunn i kompetansemåla og i læreplanen.

6. Oppsummering og avsluttande diskusjon: vurdering for djupnelæring?

Denne masteroppgåva har undersøkt korleis eit utval samfunnsfaglærarar på ungdomstrinnet forstår og operasjonaliserer målsetjingane om djupnelæring og vurdering i den nye læreplanreforma LK20. Gjennom ulike metodiske tilnærmingar har det blitt undersøkt korleis omgrepa vert skildra i nasjonale styringsdokument, korleis samfunnsfaglærarane forstår dei, korleis djupnelæring vert operasjonalisert i praksis, og om lærarane vurderer elevane si djupneforståing. I denne avsluttande diskusjonen vil funna frå dei to analysekapitla bli sett saman. Praktiserer samfunnsfaglærarane vurdering for djupnelæring?

Gjennom analysen av styringsdokumenta vart det tydeleg at djupnelæring, kompetanse og vurdering er nært knytt saman. Tileigninga av kompetansar for framtida føreset djupnelæring, og det å utvikle djupneforståing krev kompetansetileigning. Djupnelæring vart slått fast som eit naudsynt fokus i den norske skulen, då det er usikkert kva kompetanse framtidens samfunns- og arbeidsliv vil krevje. Eit fokus på overflatelæring vil då ikkje vera tilstrekkeleg for elevane si utvikling. Det er difor essensielt at elevane lærer seg å lære, og her blir djupnelæring avgjerande for elevane si livslange læring, faglege utvikling og meistring over tid, i følgje styringsdokumenta. I sluttrapporten frå den nasjonale satsinga på vurdering for læring vart det mellom anna hevda at om lærarane fokuserer på attgjeving av faktakunnskap framfor forståing for samanhengar, så kan praksisen bidra til å «kortslutta» djupnelæringa. Også i styringsdokumenta vart samanhengen mellom vurdering og djupnelæring understreka. Her vart det slått fast at det er den formative vurderingspraksisen som fremjar djupnelæring, og at vurderingskulturen i norske skular difor må utvikle seg til å bli meir læringsfremjande.

Dei utvalde samfunnsfaglærarane hadde alle ulike forståingar og tilnærmingar til

djupnelæringsomgrepet, og til korleis dette skulle operasjonaliserast og vurderast. Markus var særleg opptatt av at det måtte bli gjort eit utval av tematikkar og innhald for at elevane skulle få tid og moglegheit til å fordjupe seg i fagstoffet. Han meinte det var viktig at elevane fekk utfordringar, og at dei skulle «ligge» i læringsgropa og kjenne på at kunnskapen ikkje berre kan bli slått opp i ei bok eller på nettet. I skildringa av sin eigen vurderingspraksis understreka han viktigheita ved at elevane skulle læra noko av vurderinga, og at prosessen undervegs i arbeidet var viktigare enn sjølv sluttresultatet. Heidi var meir opptatt av at elevane skal læra seg å sjå samanhengar i faget, og i historia. For ho var det viktig at elevane skjønnte kvifor ting var skjedd, og kvifor verda er slik den er i dag. Ho meinte at elevane lærte meir i djupna gjennom samarbeid, då dei kunne læra av kvarandre og skapa ei større forståing. Ho skildrar sin vurderingspraksis som gamaldags, og har eit stort ønskje om å endre denne i samband med ny læreplan. Ho meinte at fasitsvar og faktafokus ikkje lenger vart relevant gjennom djupnelæring, og at elevane difor måtte få meir fordjupingsoppgåver. Jonas såg ikkje heilt det nye ved djupnelæring, men uttalte av han var særleg opptatt av det tverrfaglege aspektet av omgrepet. Han meinte at elevane lærte meir i djupna om ein drog inn fleire innfallsvinklar frå andre fag, og at målet var at elevane sjølv skulle bli i stand til å dra inn desse samanhengane. Han forklarte at hans vurderingspraksis i stor grad bestod av munnlege vurderingar, og at munnlege presentasjonar/prøvar var den beste måten å vurdere elevane si djupneforståing på. Dette var ein metode han følte best fekk fram det elevane kunne, samt at det var god øving til munnleg eksamen.

I den fagspesifikke vurderingsteksten i læreplanen for samfunnsfag vert det stadfesta at elevane utviklar og viser kompetanse i samfunnsfag når dei ser samanhengar mellom disiplinane, nyttar seg av samfunnsfaglege metodar, og gjennom å reflektere og samhandla med andre. I kompetansemåla i læreplanen vert det særleg lagt vekt på elevane sine evner til å reflektere, vurdere, gjere greie for årsaker og konsekvensar, utforske og drøfte. Ferdigheitene og kompetansane som vert trekt fram her har stor samanheng med det som vert presentert som høgare ordens læring, altså djupnelæring, i den justerte taksonomien. Funna frå lærarane sin vurderingspraksis tyder på at det er skilnader i lærarane si vurdering av djupnelæring i samfunnsfag, og at dei i stor grad framleis testar overflatekunnskap slik Brondbjerg et al. fann i sin studie. Særleg skilte Jonas seg ut her, då mesteparten av hans mål

testa lågare ordens læring. Heidi vurderer djupne litt oftare enn Jonas, men har framleis sitt hovudfokus på enklare målbare mål der elevane gjengjev kunnskap og fakta. Markus derimot er heilt motsett. Han har desidert størst fokus på dei høgare ordens ferdigheitene, og vurderer difor, etter kriteria i denne studien, djupnelæring.

I styringsdokumenta og i den nasjonale satsinga på vurdering for læring vart viktigheita av ein felles vurderingskultur med læringsfremjande vurdering i sentrum understreka. Dette kan syne seg i mine funn også. Markus er den einaste av informantane som snakkar om at hans skule har ei felles, etablert forståing og kultur for læringsfremjande vurdering, medan Heidi og Jonas vert tolka til å falle inn under testkulturen. Om ein då ser på funna frå vurderingsinnsendingane deira ser ein som nemnt at det er stor forskjell på desse tre, og tydelegast skilje mellom Markus på den eine sida og Jonas og Heidi på den andre. Dette kan underbygge viktigheita ved ein etablert kultur der det er læringsprosessen som står i fokus, og der elevane si forståing og fordjuping er sentralt. Ein vurderingskultur realiserer djupnelæring, medan testkulturen vurderer i hovudsak overflatelæring.

Ein læringsfremjande vurderingspraksis vart trekt fram som essensiell for realiseringa av djupnelæring, og her er det berre Markus som får full utteljing. Han har fokus på læringsprosessen, er oppteken av at elevane skal vite korleis dei utviklar seg vidare, og kva som er venta av dei. Dei andre to informantane synte seg å ha ei noko svakare forståing for kva formativ vurdering skal innehalde, og snakka om læringsfremjande samtalar og tilbakemeldingar som noko åtskild frå vurderingssituasjonen. Dette kunne tyde på at den formative vurderinga vart praktisert fram til elevane skulle levere eller presentere noko, då var det den summative vurderinga av det oppnådde læringsutbyttet på det tidpunktet som gjaldt. Dette betyr at to av tre informantar i denne studien ikkje har ei tydeleg forståing for kva formativ vurdering er, noko som kan få konsekvensar for elevane si djupnelæring. Føremålet med denne studien er ikkje å generalisere funna til å gjelde heile «universet», altså alle samfunnsfaglærarar i Norge, men desse funna kan gje ein peikepinn for viktigheita ved å framleis satse på å utviklinga av den læringsfremjande vurderinga i samfunnsfag, og i norske skular. Særleg om målet om djupnelæring i skulen skal bli realisert. Ein kan ikkje på dette tidspunktet, med funna frå desse informantane, seie at vurdering for djupnelæring står

i sentrum av samfunnsfaglærarane si forståing og praksis.

6.1. Veggen vidare

Då denne studien vart gjennomført samstundes som det nye læreplanverket tredde i kraft vil dette naturlegvis spele inn på lærarane si forståing, operasjonalisering og vurdering av djupnelæring. Dette var heilt «nytt» for lærarane, og å få fullstendig forståing for nye omgrep og erfaring med operasjonalisering, tar tid. Det ville difor vore fruktbart å gjennomført den same studien på eit seinare tidspunkt, med fleire informantar. Fleire informantar ville gjeve eit meir reelt bilete av samfunnsfaglærarar sine praksisar, både korleis dei operasjonaliserer omgrepet i sine klasserom, og korleis dei vurderer det. Denne studien bidrar likevel til å etablere eit bilete av korleis djupnelæring *kan* bli forstått av samfunnsfaglærarar, og korleis det *kan* vurderast i faget. Den bidrar også til ei presisering av kva djupnelæring, og vurdering av djupnelæring, inneber. Her vert det lagt til grunn at det inneber høgare ordens ferdigheiter, altså ferdigheiter på høgare taksonomiske nivå. For å realisera elevane si utvikling av djupneforståing må lærarane fokusere på desse høgare taksonomiske nivåa, både i undervisninga si og i vurderinga. Det utelukka likevel ikkje, slik som utvalet understreka, eit fokus på breidde og lågare taksonomiske nivå, men hovudfokuset skal ligge på djupna for at elevane skal bli i stand til å meistre sine framtidige samfunns- og arbeidsliv.

Denne studien skulle i utgangspunktet også undersøke haldningane lærarane har til det nye læreplanverket, og korleis dette vart implementert. Covid-19 pandemien påverka funna i dette temaet, då lærarane sitt forarbeid med implementering vart påverka av karantener og nasjonal nedstenging. Dette temaet kunne difor ha vore interessant å undersøkt vidare, då Brondbjerg et al. fann i sin studie at samfunnsfaglærarar er lite læreplanlydige, og at dei følgjer tradisjonstesen sjølv om nye læreplanverk manar til endring av praksis. Funna som vart inkludert frå dette temaet i masteroppgåva kan tyde på at særleg ein av samfunnsfaglærarane, Jonas, ikkje er villig til å endre sin praksis i tråd med nytt læreplanverk. Han gjentok fleire gongar at han vil halde på sine vurderingsmetodar, og at han vil undervise i dei same emna som i førre plan. Det ville difor vore interessant å undersøkt dette temaet nærare, då det i følgje Brondbjerg et al. er ein tendens hos

samfunnsfaglærarar. Erfaringar frå implementeringa av *Kunnskapsløftet 2006* synte også at intensjonane om klare kompetansemål i læreplanen ikkje samsvarte med korleis måla faktisk vart formulert og oppfatta av lærarane, og at det lokale læreplanarbeidet, der ansvaret med å omsetje kompetansemåla til meir brukbare storleikar vart plassert på lokalt nivå, kunne hevdast å ikkje ha lukkast (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010, s. 110-111). Det ville difor vore interessant å undersøkt om det same gjeld for *Kunnskapsløftet 2020*.

Sjølv om alle informantane fortalte at dei hadde nytta Utdanningsdirektoratet si kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk³, uttrykte fleire av informantane at dei framleis er usikre på kva djupnelæring inneber, og kva som skal til for å få ein god djupnelæringspraksis. Jonas synte ei svak forståing for innhaldet av omgrepet og kva det eigentleg vil seie å lære noko i djupna, medan Heidi etterlyste meir teori om korleis ein på ein god måte kan operasjonalisere djupnelæring i sin undervisnings- og vurderingspraksis. Dette kan tyde på at det må bli gjort ein vidare jobb framover der djupnelæringsomgrepet vert tydelegare forklart, og der det er inkludert eksempel på kva som er «god» djupnelæringspraksis. Denne oppgåva er eit forsøk på å bidra til dette, men for at alle samfunnsfaglærarar i Norge, og alle lærarar generelt, skal få hjelp til å utvikle si forståing og operasjonalisering av omgrepet, må det bli gjort meir på dette området.

³ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>

Intervju

1. intervju med Markus, 09. september 2020

2. intervju med Markus, 07. januar 2021

1. intervju med Heidi, 10. september 2020

2. intervju med Heidi 08. januar 2021

1. intervju med Jonas, 16. september 2020

2. intervju med Jonas, 14. januar 2021

Litteratur

Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3), 152-153. Henta frå <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4511057/>

Agarwal, P. K. (2019). Retrieval practice & Bloom's taxonomy: Do students need fact knowledge before higher order learning? *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 189-209. Henta frå <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000282>

Biggs, J. B. SOLO Taxonomy. Henta frå <https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>

Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. I P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Red.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (s. 17-66). Dordrecht: Springer Netherlands.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. Henta frå https://www.jstor.org/stable/20439383?seq=4#metadata_info_tab_contents

Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C. L. & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Aarhus: ViaSysteme.

Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, I. L. (2020). *Hva engasjerer elever i samfunnsfag?* (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet. Henta frå <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2658788>
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. I J. Bellanca & R. Brandt (Red.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (s. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Diseth, Å. (2020). Dybdelæring - motivasjon og læringsstrategier som fremmer elevenes forståelse. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: pedagogiske perspektiver* (s. 169-189). Oslo: Gyldendal.
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost (Red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (s. 33-52). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R., Høihilder, E. K. & Dobson, S. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til Opplæringslova. (2006). *Forskrift til lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22-27.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, T. (2020, 2. juli). Norges offentlige utredninger (NOU). I *Store norske leksikon*. Henta frå [https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_\(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU))
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (3/2010). Henta frå https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, D.C: The National Academies Press.
- Regjeringen. (2017a, 13. mars). Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/?expand=horingsbrev>
- Regjeringen. (2017b, 07. september). Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen - overordnet del av læreplanverket. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Slotshaven Gymnasium. Taksonomi og skrivehandlinger. Henta frå <https://slotshaven-studieportal.dk/studieteknik/opgaveskrivning/taksonomi-og-skrivehandlinger/>
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogisk perspektiv* (s. 19-32). Oslo: Cappelen akademisk.
- Stortinget. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Henta frå <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=65336>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). Hva er nytt i læreplanverket? Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 18. november). Slik ble læreplanene utviklet. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). Læreplanverket. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning* (bd. 7.) New York, NY: Springer.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//Læring: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over analysekategoriar, dokumentanalyse

- ▲ 1. Djupnelæring
 - NOU 2014: 7
 - NOU 2015: 8
 - Meld. St. 28 (2015-2016)
 - Overordna del
 - Læreplan samfunnsfag
- ▲ 2. Kompetanse
 - NOU 2014: 7
 - NOU 2015: 8
 - Meld. St. 28 (2015-2016)
 - Overordna del
 - Læreplan samfunnsfag
- ▲ 3. Vurdering
 - NOU 2014: 7
 - NOU 2015: 8
 - Meld. St. 28 (2015-2016)
 - Overordna del
 - Læreplan samfunnsfag

Vedlegg 2: Intervjuguide haust (første intervju)

Problemstilling:	Intervjuspørsmål:
Informasjon	<ol style="list-style-type: none">1. Kva trinn undervisar du?2. Kor mange elevar er det i klassen?3. Kor lenge har du jobba som lærar?4. Kor mange timar har du med samfunnsfag i veka (i informantklassen)?5. Kor lange undervisningstimar har dykk?
Korleis tenker lærarar at djupnelæring skal skje i samfunnsfag?	<ol style="list-style-type: none">1. Korleis forstår du omgrepet djupnelæring?2. Kva kan vera eksempel på djupnelæring?3. Kva må til for at elevane kan oppnå meir læring i djupna?5. Er det nokon spesielle fordelar eller ulemper i gjennomføringa av djupnelæring i samfunnsfag?4. På kva måte spelar rammefaktorar som tid, klassestorleik, ressursar og tal på lærarar inn på moglegheita til å drive djupnelæring?
Korleis ser lærarar for seg at djupnelæring skal vurderast?	<ol style="list-style-type: none">1. Korleis forstår du omgrepet vurdering?2. Kan du beskrive din vurderingspraksis i samfunnsfag?3. Vil den nye læreplanen endre vurderingspraksisen din?<ol style="list-style-type: none">a. Kvifor? Kvifor ikkje?b. På kva måte?4. På kva måte kan/vil du vurdere djupnelæring?5. På kva måte spelar rammefaktorar som tid, klassestorleik, ressursar og tal på lærarar inn på vurderinga di av djupnelæring?
Kva fortel lærarane si tolking (og utforming av vurdering) om haldningar til innføring av læreplanreforma?	<ol style="list-style-type: none">1. Korleis har du/skulen arbeida med innføringa av det nye læreplanverket?<ol style="list-style-type: none">a. Har dykk brukt kompetansepakka frå Udir i førebuinga?b. Om ja: Kva er ditt inntrykk av den? Har det vore lønnsamt å arbeide

	<p>med den? – på kva måte?</p> <p>c. Om nei: kvifor ikkje?</p> <p>2. Kan du beskrive korleis skulen din skal setje det nye læreplanverket ut i praksis?</p> <p>3. Kva er ditt inntrykk av det nye læreplanverket?</p> <p>4. Føler du deg godt nok førebudd til å innføre det nye læreplanverket no i haust, eller er det noko du skulle ønskja var gjort annleis?</p>
--	---

Vedlegg 3: Intervjuguide januar (andre intervju)

Tema	Spørsmål
Djupnelæring	<p>1. Korleis vil du i dag definere omgrepet djupnelæring?</p> <p>a. Eksempel?</p> <p>2. Har di forståing av omgrepet endra seg i løpet av hausten? På kva måte?</p> <p>3. Føler du at elevane har fått lært meir i djupna?</p> <p>a. Kva må til for at dei skal det?</p> <p>b. Eksempel?</p>
Vurdering	<p>1. Har vurderingspraksisen din endra seg i haust (i forhold til det du har gjort tidlegare)?</p> <p>a. På kva måte?</p> <p>b. Kvifor ikkje?</p> <p>2. Korleis har du vurdert om elevane har lært i djupna?</p>
Læreplan	<p>1. Korleis har det gått å ta i bruk den nye læreplanen?</p> <p>a. Utdringar/erfaringar</p> <p>2. Kva vil du seie er den største forskjellen med å jobbe med denne læreplanen i forhold til den førre?</p>

Vedlegg 4: Mal til innsending av vurderingsopplegg

Omfang av vurderinga (er det vurdering etter 1 time, tre veker osv.)	
Kva skal vurderast? (Tema, kompetansemål/ læringsmål)	
Korleis skal det vurderast? (Vurderingssituasjon; for eksempel fagsamtale, presentasjon, skriftleg innlevering, test osv.)	
Kvifor har du valt å gjere det slik?	