



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Sosial- og emosjonell læring og utvikling, og dybdelæring i LK20**

---

**Håvard Haugli Nygaard og Olav Høibø Lilleng**

*Lru-3109-1. Masteroppgave i profesjonsfag. Lærerutdanning 1.-7. trinn*

Vår 2021







## Sammendrag

Målsetningen med avhandlingen er å utvikle vår kunnskap om- og forståelse for det nye læreplanverket – LK20.

I arbeid med å nå målsetningen, anvender vi metoden kvalitativ dokumentanalyse. Videre benytter vi metoden fokusgruppeintervju, som en del av arbeidet med å styrke intern validitet og reliabilitet i dokumentanalysen, samt for å knytte vår innsikt opp mot praksisfeltet. En analyse av Meld. St; 28 (2015-2016), læreplanverket og forskrift til opplæringsloven (2006), tyder på at føringer for arbeidet med sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling, er utarbeidet lokalt; av kommuner og skoler. Analysen av Meld. St; 28 (2015-2016) læreplanverket, peker videre på at dybdelæring kan forstås tosidig; som en type *læringsprosess* og som *læringsutbytte*. Med utgangspunkt i innspill fra gjennomført fokusgruppeintervju, reflekterer vi rundt hvordan innsikten fra gjennomført dokumentanalyse, kan knyttes opp mot praksisfeltet.

## Forord

Denne avhandlingen representerer slutten av vår femårige grunnskolelærerutdanning 1-7 ved UiT – Norges arktiske universitet. Det er med lettelse, men også et visst vemod, at vi nå takker for oss. Takk til alle forelesere og medstudenter som har bidratt til vår utvikling, som lærere og mennesker. En spesiell takk rettes til vår veileder Svein-Erik Andreassen, som har kommet med inspirerende og konstruktive innspill. Vi vil også takke deg for å ha inspirert oss til å skrive om læreplanen, gjennom spennende forelesninger om ditt doktorgradsarbeid.

En stor takk rettes også til våre tålmodige partnere, som har støttet oss gjennom hele prosessen. Marit, takk for at du har gitt meg noe å se frem til hver eneste dag, i en periode der mye av min tid (som jeg helst skulle brukt med deg), har gått til masterskriving. Rebekka, takk for at du har vært min klippe gjennom hele prosessen, i form av oppmuntrende ord og fine kvelder etter lange dager. Du har vært min stige i møtet med veggen. En stor takk (fra begge) rettes også til deg for at du har bakt alskens herlige hvetebakster. Det har bidratt til sårt tiltrengt motivasjon.

Takk til mine foreldre, Anne og Arvid, som har vært gode støttespillere gjennom hele utdanningen. Til tross for at vi har bodd 1636,2 km fra hverandre i 5 år, har det vært godt å kunne ringe hver gang jeg trenger gode råd eller en hyggelig prat.

Til mamma og mormor, Anita og Hildegunn, rettes en stor takk for at dere med fast hånd, tvang meg inn på lærerutdanningen. Jeg ser nå at dere har tatt det riktige valget for meg. Til bror og svigersøster, Karstein og Christine. Tusen takk for alle timene dere har brukt til å hjelpe meg med arbeidskrav, eksamener, og for interessante diskusjoner. Dere har vært en enorm ressurs!



**UiT** Norges arktiske universitet

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning og bakgrunn for forskningsspørsmål .....	1
1.1	Motivasjon og bakgrunn for valg av forskningsspørsmål.....	2
1.2	Avgrensning av oppgaven.....	2
2	Teori.....	3
2.1	Læreplanteori .....	3
2.1.1	Læreplan som dokument.....	3
2.1.2	Læreplannivåer .....	4
2.2	Sosial kompetanse.....	4
2.3	Dybdelæring.....	6
3	Litteraturgjennomgang.....	10
3.1	Søk etter litteratur .....	10
3.2	Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser – rapport 1 .....	10
3.2.1	Hvordan skal en forstå dybdelæring? .....	11
3.2.2	Fagkonsentrasjon .....	12
3.2.3	Fagintegrasjon.....	13
3.2.4	Utforsking .....	14
4	Metode og metodiske avklaringer.....	16
4.1	Hermeneutikk og kvalitativ metode.....	17
4.2	Kvalitativ dokumentanalyse som metode for datainnsamling .....	17
4.2.1	Forberedelser.....	18
4.2.2	Gjennomføring.....	19
4.2.3	Typiske problemer i datainnsamlingen.....	21
4.3	Fokusgruppeintervju som metode for datainnsamling.....	22
4.3.1	Gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	23
4.3.2	Utvalg.....	25
5	Analysemetode.....	28

5.1	Koding av empiri i dokumentanalysen .....	28
5.2	Koding av empiri fra fokusgruppeintervju .....	29
6	Forskningsetikk.....	30
6.1	Formell godkjenning.....	30
6.2	Etiske overveielser i sammenheng med fokusgruppeintervju .....	30
7	Analyse, diskusjon og svar på forskningsspørsmål .....	32
7.1	Forskningsspørsmål 1 – Hvilke føringer legger læreplanverket og lovverket for arbeid med de sosiale- og emosjonelle sidene ved elevenes læring og utvikling? .....	32
7.1.1	Meld. St; 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse; en fornyelse av Kunnskapsløftet .....	33
7.1.2	Verdier og prinsipper for opplæringen – overordnet del av læreplanverket og læreplaner for fag.....	38
7.1.3	Forskrift til opplæringsloven.....	43
7.1.4	Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 1 .....	47
7.2	Forskningsspørsmål 2 – Hvordan presenteres begrepet dybdelæring i læreplanverket, og på hvilken måte legger læreplanverket til rette for dybdelæring?.....	49
7.2.1	Meld. St; 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse; en fornyelse av Kunnskapsløftet .....	49
7.2.2	Verdier og prinsipper for opplæringen – overordnet del av læreplanverket og læreplaner for fag.....	54
7.2.3	Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 2.....	66
8	Studiens to temaer diskutert med lærere- og våre refleksjoner om studiens funn i forhold til praksisfeltet.....	69
8.1	Sosial- og emosjonell læring og utvikling .....	69
8.2	Dybdelæring i læreplanverket.....	72
9	Avslutning.....	76
	Referanseliste .....	77
	Vedlegg.....	81
	Vedlegg 1:.....	81







# 1 Innledning og bakgrunn for forskningsspørsmål

I de fire første årene av vår lektorutdanning har LK06 vært gjeldende læreplan. Det er den vi har forholdt oss til og tatt utgangspunkt i, når vi har planlagt og gjennomført undervisning i praksisperiodene. Forelesningene og seminarene på universitetet har også vært knyttet til læreplanen ettersom vi har fokusert på å se teori opp mot praksis og gjeldende læreplan. Siden vi begynte utdanningen, og fram til siste praksisperiode, har vi blitt godt kjent med LK06. Det har bidratt til å tydeliggjøre formålet med opplæringen og gitt oss en bedre forståelse for progresjonen i fagene. Det har vært et godt utgangspunkt for å planlegge og gjennomføre undervisningen, ettersom formålet med enkelttimene framstår tydeligere når man kan se det sammenheng med en langsiktig plan og overordnede deler.

*Fagfornyelsen* ble tatt i bruk høsten 2020. I Meld. St; 20 (2012-2013) *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* kommer det fram at kunnskapssamfunnet vi lever i, stiller et stadig økende krav til kompetanse, og til skoler og utdanningsinstitusjoner om å forberede barn og unge på å delta i samfunnsutviklingen. Det innebærer blant annet å forberede dem på å ta del i et framtidig arbeidsmarked vi ennå ikke vet hvordan vil se ut (*i*, Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 15).

For å vurdere skolesituasjonen slik den var i 2013, og om den var egnet til å ruste elevene på et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, oppnevnte regjering Stoltenberg II et offentlig utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen. Utvalget pekte på utfordringer knyttet til både innhold og struktur i læreplanverket, og kom med flere anbefalinger om hvordan et nytt læreplanverk burde se ut (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 15). Til tross for at ikke alle anbefalingene ble fulgt, kommer det tydelig fram i Meld. St; 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*, at Ludvigsen-utvalgets anbefalinger var toneangivende for hvilke retningslinjer departementet satte for utarbeidelsen av det nye læreplanverket LK20 (for eksempel se; s. 28).

Til høsten skal vi begynne som lærere, og da er LK20 rådende læreplan. Vi ønsker å fordype oss i den nye læreplanen fordi det er noe lærere er pliktige å forholde seg til, og fordi vi tidligere har erfart nytten av å være godt kjent med LK06. Målsetningen med oppgaven er å utvikle vår kunnskap om, og forståelse av det nye læreplanverket.

## 1.1 Motivasjon og bakgrunn for valg av forskningsspørsmål

I løpet av vår femårige utdanning har det vært et høyt fokus på hvordan vi som lærere kan arbeide med de sosiale- og emosjonelle sidene ved elevenes læring og utvikling. Samtidig har vi lite kjennskap til hvilke føringer som ligger til grunn for dette arbeidet, i læreplanverk og lovverk. Ettersom lærere er pliktige til å forholde seg til slike føringer, ønsker vi å utvikle egen kunnskap på området før vi selv skal begynne som lærere. Derfor har vi formulert det første, av totalt to forskningsspørsmål i denne avhandlingen slik:

Forskingsspørsmål 1:

*Hvilke føringer legger læreplanverket og lovverket for arbeid med de sosiale- og emosjonelle sidene ved elevenes læring og utvikling?*

I norsk læreplansammenheng er dybdelæring et nytt begrep, og noe vi ikke har fokusert på i vår utdanning. Kunnskapsdepartementet (2016a) trekker frem at én intensjon med å fornye læreplanverket, er at det skal legge bedre til rette for at elevene dybdelærer. Ettersom dybdelæring fremstår som et satsningsområde, ønsker vi å undersøke hvordan læreplanverket beskriver begrepet dybdelæring og hvordan det legger til rette for dybdelæring hos elevene. Det andre forskningsspørsmålet i denne avhandlingen formuleres derfor slik:

Forskingsspørsmål 2:

*Hvordan presenteres begrepet dybdelæring i læreplanverket, og på hvilken måte legger læreplanverket til rette for dybdelæring?*

## 1.2 Avgrensning av oppgaven

Læreplanverket gjelder for grunnskolen og videregående skoler (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 10). Ettersom vi er utdannet til å undervise på 1.-7. trinn, har vi valgt å avgrense oppgaven til delene av læreplanen som gjelder for barneskolen. For å svare på forskningsspørsmål 1 og 2, gjennomfører vi en analyse av kompetansemål i læreplanverket. På grunn av oppgavens omfang og tiden vi har til rådighet, har vi avgrenset analysen av kompetansemålene til to fag; Norsk og KRLE.

## 2 Teori

Teoridelen i denne avhandlingen er todelt: I første del av kapitlet presenterer vi læreplanteori for å posisjonere vår undersøkelse innenfor læreplanforskning (kap. 2.1). I andre del redegjør vi for begreper som inngår i; sosial kompetanse og dybdelæring, og som vi benytter i analysen av empiri (kap. 2.2 og 2.3).

### 2.1 Læreplanteori

I dette kapitlet inngår en beskrivelse av begrepet *læreplan* (2.1.1), samt ulike læreplannivåer (kap. 2.1.2).

#### 2.1.1 Læreplan som dokument

Engelsen (2015) skriver at det finnes ulike oppfatninger av hva som inngår i begrepet *læreplan* (s. 29). Gudem (1990) beskriver at læreplanen kan forstås snevert og bredt. Mens en snever læreplanforståelse i hovedsak knyttes til læreplan som skrevet tekst, innebærer en bred forståelse at begrepet også omfavner det som faktisk skjer av læring i undervisningen, altså: opplevelser, erfaringer, og konkret kunnskap (s. 21-22). Her tolker vi at en snever læreplanforståelse, kan knyttes opp til Engelsens (2015) beskrivelse av hvordan en forstår læreplanen i norsk skole - et formelt dokument som normativt beskriver hvordan opplæringen bør foregå og som utgjør rammen for skolers og læreres virksomhet (s. 29).

Engelsen (2009) beskriver læreplaner som kontekstavhengige dokumenter. Med det mener hun at utarbeidelsen- og iverksettelsen av en læreplan skjer i en bestemt tid, på et bestemt sted og i en bestemt kultur (s. 65). Videre skriver Imsen (2016) at skolens innhold ofte bedømmes ut fra en antakelse om at læreplanen blir gjennomført slik den står skrevet. En utfordring som hun her trekker frem, er at det ofte kan være stor avstand mellom læreplanens intensjon og skolens virkelighet. Sistnevnte skyldes faktorer som; at det i undervisning kan oppstå situasjoner som hverken de som utarbeider læreplaner eller lærere selv kan forutse, samt at læreplanen gjennomgår flere fortolkninger for den møter elevene (s. 277).

Engelsen (2009) peker videre på noen generelle trekk som en ofte går igjen i læreplaner. Hun peker, blant annet, på at læreplaner ofte inneholder: *pluralistiske kompromissformuleringer* og *harmoni- og konsensusformuleringer*. Førstnevnte viser til vage formuleringer som favner bredt, og som er et resultat av ulike synspunkter på hva som bør inngå i den formelle læreplanen. Videre innebærer harmoni- og konsensusformuleringer at formuleringer i læreplanen ofte gir uttrykk for en enighet, til tross for at det i utarbeidelsen kan herske uenighet mellom involverte

parter om hva som skal inngå i den formelle læreplanen (s. 68-70). Engelsen (2009) skriver også at læreplaner ofte feilaktig ansees til å ha én objektiv/korrekt tolkning, mens den i realiteten kan ha like mange tolkninger som den har lesere (s. 70). Det Engelsen (2009) skriver om at læreplaner ikke har noen entydig tolkning, bidrar til å få frem et viktig poeng i sammenheng ved vår undersøkelse: Analysen i vår undersøkelse bygger på våre tolkninger av det som uttrykkes i det nye læreplanverket. Det innebærer at funn vi gjør i sammenheng med undersøkelsen ikke kan ansees som noen objektiv sannhet, ettersom den baserer seg på én av flere ulike tolkninger. Det Engelsen (2009) skriver om at læreplaner ofte inneholder vage formuleringer som favner bredt, mener vi også illustrerer at de åpner for et vidt spekter av ulike tolkninger.

### **2.1.2 Læreplannivåer**

Goodlad, Klein & Tye (1979) presenterer at en kan skille mellom fem læreplannivåer: Det første nivået er den *ideologiske* læreplan og omfatter politiske ideer og føringer som ligger bak utarbeidelsen av en ny læreplan. Nivå to er den *formelle* læreplanen, altså det vedtatte læreplandokumentet. Det tredje nivået er den *oppfattede* læreplanen, som viser til hvordan mottakere av den formelle læreplanen tolker og forstår dokumentet. Nivå fire er den *operasjonelle* planen, altså hvordan planen faktisk gjennomføres i undervisningen. Det siste nivået er den *erfarte* læreplanen, som viser til elevenes læring, opplevelser og erfaringer fra skolen (58-65). I sammenheng med vår avhandling, tenker vi at Goodlads (m.fl., 1979) nivåer kan være hensiktsmessig å anvende for å avgrense og plassere vår forskning innenfor forskningsfeltet. Våre forskningsspørsmål er knyttet til LK20 som vedtatt læreplan, og dreier seg derfor hovedsakelig om Goodlads (m.fl., 1979) andre læreplannivå.

## **2.2 Sosial kompetanse**

I Utdanningsdirektoratets (udatert) reviderte veileder til skoler for arbeidet med elevenes sosiale kompetanse, presenteres sosial kompetanse som en grunnleggende forutsetning for deltakelse i et likeverdig og demokratisk samfunn (s. 6). Videre viser de til at forskning, gjennomført av Nordahl (2005) og Ogden (2001), peker på at det er en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og elevenes læringsutbytte (s. 8).

Ogden (2015) skriver følgende om sosial kompetanse;

*Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (s. 228).*

Av Ogdens (2015) beskrivelse oppfatter vi at sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør en i stand til å danne og opprettholde sosiale relasjoner. Videre fremgår det at en persons sosiale kompetanse omfatter tanker, følelser og atferd, og at kompetansen gjør en i stand til å vurdere egen- kompetanse, sosial mestring og sosial aksept, samt egne personlige vennskap, fra et metaperspektiv. En annen definisjon som kan utdype begrepet ytterligere, kan en finne i Garbarino (1985) som presiserer at ens sosiale kompetanse også må sees i lys av det sosiale miljøet en er deltaker i, når han definerer kompetansen som; «(..) et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste situasjoner som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidige utvikling fremmes» (s. 80, oversettelse fra; Ogden 2018). Ettersom denne definisjonen peker på at sosial kompetanse må sees i lys av det sosiale miljøet en befinner seg i, bidrar den også til å forklare sosial kompetanse i retning av å være et normativt begrep.

Ogden (2018) skiller mellom *den kognitive dimensjonen*, *den emosjonelle dimensjonen* og *atferdsdimensjonen*, når han beskriver tanker, følelser og atferd som inngår i sosial kompetanse. *Den kognitive dimensjonen* viser til kunnskapen og/eller erfaringer en har når en mottar og tolker sosiale signaler. Den innebærer også evne til- problemløsning, beslutningstaking, å sette seg mål, samt å innhente kunnskap om ens forhold til andre. *Den emosjonelle dimensjonen* omhandler de følelser, holdninger og motiver som aktiveres i samspillet med andre. Innenfor denne dimensjonen er regulering av følelser spesielt viktig, ettersom uregulert angst, usikkerhet og sinne kan ha en negativ innvirkning på den sosiale samhandlingen. *Atferdsdimensjonen* innebærer evner og ønske om å anvende sosial kunnskap i praksis. Her trekker Ogden (2018) frem at en både kan besitte sosial kunnskap og beherske sosiale ferdigheter, uten å ha et ønske om å fremvise sosialt kompetent atferd.

I veilederen fra utdanningsdirektoratet (udatert) peker de på at sosial kompetanse, i likhet med faglig læring, kan arbeides med og utvikles i skolen. Videre foreslår de at skoler kan utarbeide

egne læreplaner for dette arbeidet. Her vektlegger de at en slik læreplan bør inneholde konkrete målformuleringer for at elevene skal forstå hva som forventes av dem, samt at det utarbeides en plan for hvordan elevenes oppnåelse av målene skal evalueres (s. 31). I sammenheng med konkrete målformuleringer foreslår de, som eksempel, at en kan ta utgangspunkt i fem sosiale ferdigheter som inngår i elevenes samlede sosiale kompetanse; *empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet*. Her beskriver de empati som evnen til å leve seg inn i andres situasjon. Samarbeidsferdigheter knyttes til samarbeid med voksne og jevnaldrende som, for eksempel, kan innebære at en er i stand til- å følge beskjeder fra voksne og å dele med andre. Selvhevdelse innebærer både at en tar sosialt kontakt med andre, og at en markerer seg selv sosialt, blant annet, gjennom å uttrykke egne meninger og synspunkter. Selvkontroll omtales som evnen til å regulere egne følelser og reaksjoner på en hensiktsmessig måte. Ansvarlighet knyttes til å vise respekt for egne- og andres eiendeler og/eller arbeid, samt til at en selv utfører arbeid (s. 10-11).

I analysen til forskningsspørsmål 1, legger vi vår forståelse av sosial kompetanse til grunn når vi analyserer og tolker hvilke av føringene i læreplanverk og annet lovverk som kan knyttes til sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling. I sammenheng med forskningsspørsmålet, er det i hovedsak de tre dimensjonene som Ogden (2018) beskriver at inngår i sosial kompetanse og de fem sosiale ferdighetene som presenteres i Utdanningsdirektoratet (udatert), som inngår eksplisitt i analysen. De tre dimensjonene og de sosiale ferdighetene bruker vi i analysen av hvilke kompetansemål som kan knyttes til sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling.

## 2.3 Dybdelæring

Som vi kommer inn på senere i oppgaven, er *forståelse* et sentralt begrep innenfor dybdelæring. Vi ønsker derfor å redegjøre for ulike oppfatninger av forståelse, som en forutsetning for å senere beskrive ulike perspektiver på dybdelæring. I en artikkel tar Skemp (1976) for seg den tvetydige betydningen rundt begrepet forståelse, her knyttet til matematikk. Vi mener imidlertid at måten han beskriver forståelse på, også kan overføres til andre områder enn matematikk, og at det er relevant for å få frem nyanser av hva som ligger i begrepet dybdelæring.

Skemp (1976) trekker frem to ulike typer forståelse; instrumentell- og relasjonell forståelse. Han beskriver instrumentell forståelse som innlært fakta-/prosedyrekunnskap som en kan anvende til bestemte oppgaver. For eksempel, kan en løse et divisjonsstykke i brøk, gjennom å anvende en huskeregel om at divisjon av brøk tilsvarer at en multipliserer den omvendte brøk



(s. 2, 8). I kontrast til instrumentell forståelse, omhandler relasjonell forståelse at en er i stand til å se sammenhenger mellom det en har lært. I eksemplet over innebærer det at en ikke bare forstår hvordan en kan løse en bestemt oppgave, men også hvorfor fremgangsmåten en velger er egnet til å løse oppgaven (s. 8-10).

Det er flere fordeler og ulemper ved begge formene for forståelse. For eksempel nevner Skemp (1976) at det er mindre tidkrevende å utvikle en instrumentell forståelse enn en relasjonell forståelse, ettersom den ofte krever mindre omfattende kunnskap. Videre presenterer han at en fordel ved en relasjonell forståelse er at den er mer tilpasningsdyktig i møte med nye oppgaver, samt at den er lettere å huske siden den koples sammen med annen allerede eksisterende kunnskap (8-10).

En gjennomgang av litteratur om dybdelæring, tyder på at det ikke finnes én etablert definisjon av begrepet. I Norge har begrepet blitt aktualisert og beskrevet av Ludvigsen-utvalget, og flere norske forfattere legger utvalgets beskrivelse til grunn når de skriver om begrepet (se eksempelvis; Gamlem & Rogne, 2019).

Ludvigsen-utvalget definerer dybdelæring slik:

*Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse (NOU 2015: 8, s. 14).*

Av definisjonen henter vi ut to elementer som de mest sentrale: 1. Dybdelæring innebærer *forståelse* av og på tvers av fag. 2. Forståelsen elevene skal utvikle gjennom dybdelæring skal være *varig*. I sammenheng med det første elementet tolker vi at forståelsen elevene skal utvikle omtales på en måte som ligger tett opp til Skemps (1976) beskrivelse av en relasjonell forståelse, ettersom utvalget vektlegger evnen til å se sammenhenger i- og på tvers av fag. Videre henger presiseringen av at elevene skal utvikle en *varig* forståelse, tett sammen med Skemps (1976) beskrivelse av at en relasjonell forståelse er lettere å huske, sammenliknet med en instrumentell forståelse.

Utvalget beskriver at dybdelæring henger tett sammen med kompetanse, altså at elevene er i stand til å anvende kunnskaper og ferdigheter de har lært, samt at dybdelæring ofte er en forutsetning for at elevene skal bli i stand til å anvende kunnskap (NOU 2015: 8, s. 41). De beskriver også dybdelæring ut fra graden av kognitiv kompleksitet: Mens dybdelæring beskrives til å innebære en høy grad av kognitiv kompleksitet, beskriver de overflatelæring som en motsetning, med lav grad av kognitiv kompleksitet (s. 42). Videre presenterer de at dybdelæring forutsetter aktiv involvering av den som lærer (s. 11).

Ikke ulikt Ludvigsen-utvalget sin beskrivelse av dybdelæring, presenterer Fulan, Quinn & McEachen (2018) dybdelæring som en prosess for å utvikle kompetanse. Innenfor deres perspektiv knyttes imidlertid prosessen til å utvikle 6 spesifikke kompetanser, som de omtaler som globale kompetanser: Karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning (s. 41). I likhet med Ludvigsen-utvalget presenterer de også dybdelæring i sammenheng med en høy grad av kognitiv kompleksitet, at elevene kan dypdykke i tverrfaglige temaer, samt at elevene selv er aktive i læringsprosessen (s. 45).

Boldstad (2020) på sin side beskriver to ulike sider ved dybdelæring; den intellektuelle/kognitive siden og den kroppslige. Den kognitive siden innebærer at det skjer kognitive endringer hos individet. Her viser han til Ohlsson (2011), som hevder at det finnes tre ulike typer kognitive endringer; endring av oppfatning, kreativ problemløsning og overføring av læring. *Endring av oppfatning* innebærer at en tar til seg ny informasjon, eller at en justerer allerede eksisterende kunnskap. *Kreativ problemløsning* innebærer at en anvender og kombinerer kunnskaper og ferdigheter på nye måter. *Overføring av læring* innebærer at en kan benytte seg av noe en har lært i en sammenheng, til andre sammenhenger (i, Boldstad, 2020, s. 11-12).

Gjennom å beskrive den kroppslige siden ved dybdelæring, presiserer Boldstad (2020) at dybdelæring ikke utelukkende er en kognitiv prosess. Her beskriver han at dybdelæring også kan skje gjennom kroppslige erfaringer (s. 13). For eksempel kan elever lære om vekt, gjennom å fysisk kjenne på vekten til ulike gjenstander.

I sammenheng med forutsetninger for dybdelæring, presenterer Hattie (2014, s. 80-81) i hovedsak én; tid. Han presenterer utvikling av forståelse som en tidkrevende prosess og at elever som gjennomgår det samme faglige innholdet, men som har ulik tid til disposisjon vil kunne ende opp med et vidt forskjellig læringsutbytte. Som en del av sitt resonnement, viser

han til en studie av elever som gjennomgikk et likt pensum i naturfag, men der gruppene gikk gjennom et opplegg som varte i henholdsvis; tolv, seks og tre uker. I etterkant av opplegget ble gruppene testet i en flervalgstest og en skriftlig tekst. Mens resultatet på flervalgstesten var tilnærmet likt, var konklusjonen fra den skriftlige testen at elevene som hadde gjennomført de kortere oppleggene, i mindre grad en 12-ukersgruppen, var i stand til å relatere kunnskapen mellom temaene som var gjennomgått (Clark & Linn, 2003, i, Hattie, 2014, s 80). Hattie (2014) konkluderer videre med at en, ved å gi elever for lite tid i utviklingen av forståelse, risikerer at kunnskapen blir isolert og glemt. I stedet for oppfordrer han til å gi elevene mer tid til å utvikle en forståelse, slik at ny kunnskap kan kobles opp mot tidligere kunnskap (s. 81). Her tolker vi at Hatties (2014) oppfordring om at elevene bør får nok tid til å utvikle en forståelse, minner om Skemps (1976) beskrivelse av relasjonell forståelse.

### 3 Litteraturgjennomgang

Dette er det andre, av totalt to teorikapitler. Det første kapitlet tar for seg læreplanteori som vi bruker for å plassere vår forskning, samt teoretiske begreper som vi benytter i analysen av empiri. Hensikten med *dette* kapitlet er å presentere tidligere forskning, som kan belyse analyser og funn vi gjør i vår undersøkelse.

#### 3.1 Søk etter litteratur

Grønmo (2016) skriver at en kan gjennomføre et litteratursøk, som innebærer at en søker etter relevant litteratur på biblioteker eller på internett, for å få oversikt over forskning på området en selv skal forske videre på (s. 83, 440-441). Vi har gjennomført individuelle søk på Utdanningsdirektoratet sine nettsider med søkeordene; «LK20», «sosial læring», «emosjonell læring», «dybdelæring» og «Fagfornyelsen» med henholdsvis; 1-, 78-, 1-, 5-, og 13 treff. Noen treff går igjen under flere av søkene. Vi har lest sammendrag og innholdsfortegnelsen i om lag 15 av dokumentene som ved første øyekast syntes å kunne være relevant, på utkikk etter funn og problemstillinger som er relevant for våre forskningsspørsmål. Etter gjennomgangen har vi valgt å ta med en delrapport som kan synes relevant for forskningsspørsmål 2. Delrapporten vi har valgt ut er den første, og foreløpig eneste, av flere rapporter som tar sikte på å evaluere det nye læreplanverket. En styrke ved vår litteraturgjennomgang er at vi har studert den utvalgte rapporten grundig. En svakhet er imidlertid at vi kan ha oversett relevant forskning i de artiklene vi ikke har valgt ut, samt at vi ikke har søkt etter fagartikler som kan være relevant i ulike tidsskrifter. Videre kan det være en svakhet at vi ikke har funnet noen dokumenter som synes å være direkte relevant for forskningsspørsmål 1. Sistnevnte kan imidlertid også legitimere vår forskning, ettersom det peker på at vårt forskningsspørsmål kan bidra til å fylle et «hull» i forskningen på området.

#### 3.2 Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser – rapport 1

Rapporten er den første, og foreløpig eneste publiserte rapporten i prosjektet: *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020). Prosjektet skal gjennomføres over en femårsperiode og har en tredelt målsetning om å undersøke:

- prosessen som førte fram til fagfornyelsen, samt hvordan politiske intensjoner har blitt fulgt opp i planene og støtteressurser.

- endringsprosessene i spennet mellom statlig nivå, skoleeiernivå, skolenivå, profesjonsfaglige samarbeid og undervisningspraksis.
  - virkningen av fagfornyelsen på skolens praksis og elevenes læring.
- (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020, s. 23-24).

Første delrapport er signert Karseth, Kvamme & Ottesen (2020) og har som hensikt å svare på følgende spørsmål:

1. *Hva kjennetegner prosessen fram mot etableringen av læreplanverket?*
  2. *Er det nye læreplanverket i tråd med fagfornyelsens intensjoner?*
- (s. 24).

I vår litteraturgjennomgang fokuserer vi hovedsakelig på delene som berører hvordan LK20 tilrettelegger for dybdelæring. Innledningsvis vil vi presentere hvordan Karseth (m.fl., 2020) mener at dybdelæringsbegrepet kan framstå utydelig i læreplanverket. Videre vil vi komme inn på spenningsfeltet som ligger mellom to intensjoner i LK20: fagkonsentrasjon og fagintegrasjon. Her framstår dybdelæring som et nøkkelbegrep, ettersom det både handler om fordypning i fag og om å se sammenhenger på tvers av fag (s. 132). Vi vil legge frem aspekter innenfor fagkonsentrasjon som berører dybdelæring; kjerneelementer og et redusert omfang av kompetansemål i fagplanene. Deretter vil vi bevege oss over til fagintegrasjon der vi blant annet kommer inn på de tverrfaglige temaene. Avslutningsvis vil vi komme inn på den utbredte bruken av *utforskning* i læreplanverket, og hvordan Karseth (m.fl., 2020) knytter det til dybdelæring.

### **3.2.1 Hvordan skal en forstå dybdelæring?**

Karseth (m.fl., 2020) påpeker at når mange intensjoner skal samles i en læreplan, oppstår det dilemmaer og spenninger. Det kan «løses» ved å fatte en beslutning, eller så kan en risikere at det blir liggende spenninger i teksten. En av spenningene som Karseth (m.fl., 2020) trekker frem er dybdelæringsbegrepet. Dybdelæring ser ut til å romme et så vidt spekter at det kan være vanskelig å få tak på begrepet, og Karseth (m.fl., 2020, s. 149) stiller spørsmålet:

*Forstås dybdelæring vertikalt, horisontalt, eller er det et spørsmål om tid og progresjon?*

### 3.2.2 Fagkonsentrasjon

Karseth (m.fl., 2020) skriver at fagkonsentrasjon blir knyttet til innføringen av kjerneelementene som skulle tydeliggjøre de mest sentrale og viktigste elementene i hvert enkelt fag (s.31). Den faglige prioriteringen skulle bli tydeligere som følge av innføringen, noe som skulle bidra til at elevene enklere kunne etablere forståelse av sammenhenger innad i faget, en viktig del av dybdelæring (Kunnskapsdirektoratet, 2016, i, Karseth, m. fl., 2020, s. 82).

Karseth, (m.fl., 2020) skriver at i motsetning til LK20, var kompetansemålene i LK06 strukturert under hovedområder. De påstår derfor at kjerneelementene ikke har den samme strukturerende funksjonen, noe som kan bidra til å gjøre LK20 til en mindre tydelig læreplan. De skriver imidlertid at mangelen på struktur de mener inngår i LK20, også kan forstås som et tiltak for å legge til rette for forståelse av sammenhenger på tvers av kjerneelementene, og på tvers av kompetansemål (s. 128). Slike sammenhenger, skriver Karseth (m.fl., 2020), er en viktig del av dybdelæring (s. 128). Rapporten gir imidlertid ingen utdypende forklaring på hvordan, det de oppfatter som en manglende struktur, bidrar til å legge til rette for forståelse av sammenhenger.

I tillegg til å konsentrere det viktigste faginnholdet gjennom kjerneelementene, skriver Karseth (m.fl., 2020) at en intensjon med å redusere omfanget av kompetansemål i fagene, var å legge til rette for dybdelæring. Videre skriver de at de ikke kan gi noe entydig svar på hvorvidt Utdanningsdirektoratet har lyktes med denne intensjonen. Her peker de på at selv om antall kompetansemål er redusert, er samtidig formuleringer i de nye kompetansemålene mer generelt formulert, sammenliknet med i LK06. Videre skriver de at kjerneelementene ikke nødvendigvis framstår som mindre omfattende enn hovedområdene fra LK06. De understreker at i kommende rapporter vil det blant annet gjennomføres analyser av progresjonen i læreplanene for fag, noe som vil kunne gi et mer nyansert bilde av det totale omfanget (s.153). Basert på det Karseth (m.fl., 2020) skriver om progresjon her, tolker vi at en tydelig progresjon i læreplaner for fag tilsier at det totale omfanget i fagene blir mindre, sammenliknet med om progresjonen er mindre tydelig.

Karseth (m.fl., 2020) skriver at det i enkelte fag er strukturelle endringer som har bidratt til et redusert antall kompetansemål. I LK06 besto KRLE-faget av flere kompetansemål blant annet fordi de ble inndelt etter etablerte religioner og livssyn. I kompetansemålene i LK20 blir religionene og livssynene omtalt gjennom formuleringer som «kristendom og andre religioner og livssyn», «religioner og livssyn», «østlige og vestlige religioner og livssynstradisjoner» eller

«kristne trossamfunn og andre religionssamfunn». Slike formuleringer bidrar, ifølge dem, til at kompetansemålene i LK20 framstår mindre konkrete og mer overordnet enn i LK06 (s.121).

*Også når det gjelder benevnelsen av konkrete kunnskapselementer i KRLE, er LK20 mindre innholdsorientert enn LK06. Mens LK06 under overskriften «Jødedom» slår fast at eleven etter 4. trinn skal kunne «fortelle om liv og virke til Moses, åpenbaringen av Toraen og innholdet i sentrale deler av Toraen», heter det i LK20 at eleven skal kunne «samtale om og presentere sentrale fortellinger i østlige og vestlige religiøse tradisjoner». Dette målet er også et eksempel på at et kompetansemål i LK20 er langt mer omfattende og kan sies å romme minst fem kompetansemål i LK06. Dette får fram at reduksjonen i antall kompetansemål ikke nødvendigvis vil føre til en tilsvarende reduksjon i omfanget av faget.*

(Karseth, m.fl., 2020, s. 121).

I sitatet sammenlignes to kompetansemål; et fra LK20 og et fra LK06. Karseth (m.fl., 2020) konkluderer med at målet fra LK20 er langt mer omfattende og kan romme minst fem kompetansemål, uten at de videre presiserer på hvilken måte. Vi tolker at Karseth (m.fl., 2020) mener at ettersom kompetansemålet fra LK20 ikke er avgrenset til én religion, vil det være mulig å formulere tilsvarende kompetansemål til hver av de fem verdensreligionene. Derfor vil omfanget, som det kommer frem av sitatet, ikke nødvendigvis reduseres i takt med reduseringen av antallet kompetansemål.

*(..) Tvert imot plasserer planene seg i flere tilfeller på et mer overordnet nivå med mindre støtte til læreren i valg av faginnhold. På den andre siden gir planen lærerne stor frihet og kan sies å uttrykke stor tillit til lærernes kompetanse og profesjonelle skjønn (Karseth, m.fl., 2020, s. 122).*

Av sitatet tolker vi at Karseth (m.fl., 2020) mener at de nye læreplanene overlater mer av ansvaret til lærere ettersom det ikke konkretiseres i like stor grad som i tidligere læreplan hvordan en skal gå fram. Det uttrykkes videre at ansvaret også gir et handlingsrom der lærere får bruke sin kompetanse og sitt skjønn i møte med planen.

### **3.2.3 Fagintegrasjon**

Karseth (m.fl., 2020) skriver at innføringen av de tre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling viser en prioritering når

det kommer til å styrke sammenhenger på tvers av fag. Videre viser de til fagintegrasjon som det fremste kjennetegnet på tverrfaglighet:

*Det viktigste kjennetegnet ved tverrfaglighet er integrasjon. Julie Thompson Klein (2017) uttrykker dette ved hjelp av metaforene brubygging og omstøping. Når det bygges bru mellom fag, opprettholdes fagene som stødige disipliner hver for seg, mens omstøping vil si å hente ut deler fra ulike disipliner for å etablere en ny helhet. (i, Karseth, m.fl., 2020, s.48)*

I sitatet presenteres *brubygging* og *omstøping* som metaforer for fagintegrasjon. Mens vi her tolker omstøping som en type fagintegrasjon, hvor deler fra ulike fag utgjør en egen disiplin, tolker vi brubygging som en form for fagintegrasjon hvor en knytter sammenhenger mellom fag, men der fagene opprettholdes som separate disipliner. Karseth (m.fl., 2020) skriver at begge de overnevnte formene for fagintegrasjon kan hjelpe elevene å forstå sammenhenger i de tverrfaglige temaene på tvers av fag. Videre skriver de at læreplanverket fokuserer på hvordan en kan jobbe med de tverrfaglige temaene i hvert fag, uten å eksplisitt uttrykke hvordan en kan legge til rette for at elevene skal etablere en forståelse av sammenhenger på tvers av fagene (s. 141). Her konkluderer Karseth (m.fl., 2020) at en konsekvens av at læreplanverket ikke eksplisitt uttrykker hvordan en kan legge til rette for forståelse av sammenhenger mellom fag, er at det kan bli vanskeligere å legge til rette for dybdelæring (s. 143).

Karseth (m.fl., 2020) skriver at å dybdelære, blant annet, innebærer å se sammenhenger innad i et fag, og at det er viktig at elevene får veiledning og tid til å fordype seg, dersom de skal oppnå varig læring. De skriver imidlertid at de ikke opplever en prioritering i læreplanverket når det kommer til å gi elever tid og rom til å fokusere på sammenhenger på tvers av fag. De poengterer at en, i en fagoppdelt skole, ikke kan forvente at elevene oppdager sammenhenger på tvers av fag, på egenhånd (s. 142).

### **3.2.4 Utforsking**

Karseth (m.fl., 2020) skriver at den økte bruken av verbet «utforske» kan oppfattes som en tilrettelegging for økt elevmedvirkning og elevstyrte aktiviteter, noe som ikke regnes som en del av fagfornyelsens fokusområder. De mener imidlertid at fokuset på utforsking i kompetansemålene bidrar til å oppfylle en intensjon om å legge til rette for dybdelæring, ettersom Overordnet del av læreplanverket uttrykker at utforsking er viktig for dybdelæring (s. 127). Til tross for formuleringen om at utforsking er viktig for dybdelæring, kommer det



imidlertid ikke fram i rapporten hvorfor eller hvordan et fokus på utforsking i kompetansemålene skal bidra til dybdelæring.

## 4 Metode og metodiske avklaringer

I dette kapittelet redegjør vi for vitenskapsteoretisk forankring og kvalitativ metode, og begrunner hvorfor vi anser det som hensiktsmessig i undersøkelsen (kap. 4.1). Videre redegjør vi- og begrunner bruken av kvalitativ dokumentanalyse (kap. 4.2) og fokusgruppeintervju (kap. 4.3) som metoder for datainnsamling. Herunder beskriver vi også utvalg av- dokumenter og informanter som inngår i undersøkelsen.

I diskusjonen rundt metodiske valg vi har gjort i undersøkelsen, anvender vi begrepene *validitet* og *reliabilitet*. I kapitlet bruker vi begrepene som redskaper for å diskutere kvaliteten til studien. Følgende forståelse legges til grunn for bruken av begrepene:

*Intern validitet* omhandler hvorvidt innsamlet data gir belegg for de konklusjonene en kommer frem til i en undersøkelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). En forutsetning for intern validitet i vår undersøkelse er derfor at innsamlet data er relevant til å svare på våre forskningsspørsmål og målsetninger i undersøkelsen. *Ekstern validitet* omhandler hvorvidt resultatene fra en undersøkelse kan generaliseres og være gjeldende for andre kontekster, enn konteksten som er undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I sammenheng med ekstern validitet skiller en mellom; *teoretisk generalisering* og *statistisk generalisering*. Teoretisk generalisering innebærer at en generaliserer data fra et mindre utvalg til et teoretisk nivå. Statistisk generalisering omhandler at en benytter data fra et mindre utvalg til å generalisere til en større populasjon. Sistnevnte forutsetter at utvalget er representativt for populasjonen en vil generalisere funn til (Jacobsen, 2005, s. 222-224). Vår ambisjon i denne undersøkelsen er å generere kunnskap om vedtatt læreplan. Vi har ikke til hensikt å generere teori gjennom falsifisering og hypotesetesting, eller å generalisere funn fra fokusgruppeintervjuet eller dokumentanalysen til andre kontekster eller sammenhenger enn de dokumentene vi har undersøkt. Ettersom læreplanverket er førende for alle skoler og lærere i norsk skole, kan det imidlertid tenkes at innsikten vi fremskaffer i undersøkelsen kan ha verdi for andre lærere som underviser i norsk skole.

Reliabilitet er en forutsetning for validiteten i en undersøkelse, og viser til troverdigheten av innsamlet data (Cozby og Bates, 2015, s. 105). Reliabilitet knyttes ofte til spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt, og av andre forskere (Kvale & Brinkman, 2009, s. 250). En forutsetning for reliabilitet i vår undersøkelse er derfor at vi unngår feiltolkninger i sammenheng med datainnsamlingen. Arbeid med å motvirke feiltolkninger i

vår undersøkelse kan, eksempelvis; innebære at vi ser sitater i sammenheng det helhetlige budskapet i dokumentene vi benytter. I sammenheng med reliabilitet, peker Jacobsen (2005) også på viktigheten av åpenhet, altså at en eksplisitt uttrykker valg av metoder en benytter i undersøkelsen og hvordan valgene kan ha påvirket resultatene i den (s. 230). Åpenhet diskuteres indirekte i avhandlingen, gjennom beskrivelser av metoder og hvordan vi har gått frem.

#### **4.1 Hermeneutikk og kvalitativ metode**

Valg av vitenskapsteoretisk forankring, er vårt første grep i arbeidet med intern validitet i undersøkelsen. Kunnskapen vi ønsker å fremskaffe i undersøkelsen, vil bygge på vår fortolkning av uttalelser som fremgår i offentlige dokumenter og i et intervju av lærere. I Kvale & Brinkman (2009) beskriver de at en, innenfor hermeneutikken, er opptatt av å fortolke og skape mening av tekster (s. 69, 323). Ettersom våre forskningsspørsmål forutsetter tolkning av tekst, synes derfor en hermeneutisk tilnærming å være hensiktsmessig for undersøkelsen. I følge Thagaard (2013) er et grunnleggende syn innenfor hermeneutikken at det ikke finnes noen objektiv sannhet. Videre kjennetegnes en hermeneutisk tilnærming, ved at den bygger på et prinsipp om at kunnskap må sees i den sammenhengen den fremgår i, samt at forskerens fortolkninger i en undersøkelse, vektlegges (s. 41-42). At vi tar utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming i vår undersøkelse innebærer dermed at kunnskapen vi fremkaller ikke kan ansees som absolutte sannheter. Det medfører at kunnskapen må sees i sammenheng med den konteksten den fremkommer i og at forskere med en annen forforståelse enn oss, vil kunne ha en ulik tolkning.

En felles målsetning for empiriske undersøkelser er, ifølge Jacobsen (2005), å fremskaffe kunnskap gjennom å konfrontere hypoteser eller spørsmål en måtte ha, opp mot virkeligheten/empiri (s. 14). I vurderingen av hvordan en skal fremskaffe denne kunnskapen, er problemstillingen styrende (s. 62). Målsetningen i vår undersøkelse er å samle inn empiri i form av tekst med den hensikt å fortolke og forstå innholdet. En slik målsetning fordrer, ifølge Jacobsen (2005) til bruk av kvalitative metoder (s. 125).

#### **4.2 Kvalitativ dokumentanalyse som metode for datainnsamling**

Våre forskningsspørsmål er knyttet til hvordan den formelle læreplanen legger til rette for dybdelæring og hvilke føringer læreplanverk og annet relevant lovverk gir for arbeidet med sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling. Ettersom forskningsspørsmålene er rettet mot innholdet i nedskrevne tekster, i form av læreplanverk og lovverk, synes det hensiktsmessig å anvende dokumentanalyse som metode for å innhente

intern valid data til begge forskningsspørsmålene. Sistnevnte fordi dokumentanalyse, ifølge Bratberg (2017), nettopp omhandler bruk tekster som datamateriale som utgangspunkt for systematisk analyse, hvor en søker å trekke slutninger om forfatterens ideer og intensjoner, eller andre forhold rundt teksten (Bratberg, 2017, s. 11). Mens en kvalitativ dokumentanalyse søker å undersøke meningen av det som blir uttrykt i en eller flere tekster, innebærer en kvantitativ dokumentanalyse at en, for eksempel; undersøker forekomsten av ord eller uttrykk i tekster (Grønmo, 2016, s. 181, 217). I vår undersøkelse er det empiriske tekstmaterialet gjenstand for kvalitativ dokumentanalyse, med et unntak; telling av antall kompetansemål i læreplaner for fag.

I sammenheng med dokumentanalyse, beskriver Grønmo (2016) tre viktige elementer som må tas hensyn til i datainnsamlingen; *forberedelser, gjennomføring og typiske problemer som kan oppstå under datainnsamlingen*. I det følgende redegjør vi for elementene, mens vi fortløpende diskuterer vår studie i sammenheng med disse tre.

#### **4.2.1 Forberedelser**

Det første elementet; *forberedelser* omhandler i hovedsak å avklare fokus for studien. Avklaring av fokus innebærer her at en velger tema- og hvilke typer tekster en skal benytte seg av i studien, samt at en finner tekster. Å avtale tilgang til tekstbruk og en vurdering av åpenhetsgraden inngår også i forberedelser (Grønmo, 2016, s. 175-176). Valg av tema i vår undersøkelse fremgår tidligere i oppgaven, i sammenheng med presentasjonen av våre forskningsspørsmål. Tekstene som utgjør empirigrunnet i denne undersøkelsen, er:

- Overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017)
- Læreplaner for fag (se for eksempel; Utdanningsdirektoratet, 2019a)
- Forskrift til opplæringsloven (2006)
- Meld. St; 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse; en fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Overordnet del av læreplanverket og læreplaner for fag er en del av utvalget i undersøkelsen og bidrar med intern valid data, ettersom begge forskningsspørsmålene tar sikte på å undersøke innhold som uttrykkes i læreplanverket. De resterende delene av læreplanverket er ikke inkludert, da de ikke synes å være direkte relevant for noen av spørsmålene. Forskrift til opplæringsloven inngår i utvalget til analysen til forskningsspørsmål 1, ettersom dokumentet bidrar med intern valid data, her i form av føringer for arbeidet med sosiale- og emosjonelle

sider ved elevenes læring. Stortingsmeldingen vi har inkludert i utvalget, er tatt med fordi den utgjør rammen for utarbeidelsen av det nye læreplanverket. Meldingen bidrar derfor med intern valid data, i form av at den utdyper intensjonene bak- og beskrivelser av valg som tatt i forkant av prosessen med å utarbeide selve læreplanverket. Som sammenlikningsgrunnlag benytter vi oss også av tidligere læreplaner for fag (se for eksempel; Utdanningsdirektoratet, 2013), i analysen til forskningsspørsmål 2. Årsaken til at vi sammenlikner tidligere læreplaner med nye læreplaner er, blant annet, fordi Kunnskapsdepartementet (2016b) presenterer et redusert omfang i læreplanene som et tiltak for å legge til rette for dybdelæring (s. 7). Tekstene vi tar utgangspunkt i, er publisert og offentlig tilgjengelig. Det er derfor ikke nødvendig å avtale adgang til- og vurdere grad av åpenhet i tekstene vi bruker.

#### **4.2.2 Gjennomføring**

Det andre elementet; *gjennomføring* viser til en systematisk gjennomgang av tekstene. I en slik gjennomgang er det viktig å foreta en kildekritisk vurdering, altså å vurdere kildenes tilgjengelighet, interne validitet og reliabilitet (Grønmo, 2016, s. 177-180). I denne undersøkelsen er det forfatterens intensjoner i utarbeidelsen av læreplanverket, samt føringer som gis av læreplanverk og relevant lovverk som er gjenstand for analyse. De kildene vi anser som mest internt valid for å besvare våre forskningsspørsmål, er offentlig publisert og tilgjengelig for alle. Alle tekstene er underskrevet av institusjonene de er skrevet på vegne av, og kan derfor betraktes som autentiske. Videre antar vi at forfatterens eneste intensjon i tekstene er å opplyse om arbeid som ligger til grunn for utarbeidelsen av læreplanverket, samt å veilede og opplyse om vedtatte læreplaner og lovverk, altså vurderer vi kildene som reliable.

I gjennomføringen er det også viktig å vurdere et spørsmål om hva- eller hvem tekstene er representative for, eksempelvis; om teksten er produsert på vegne av andre, eller på vegne av forfatteren selv (Grønmo, 2016, s. 178). Tekstene vi baserer undersøkelsen på er skrevet av enkeltpersoner/grupper, på vegne av større institusjoner. Vi antar at tekstene er gjennomgått av institusjonene de er skrevet på vegne av, for å forsikre at de representerer institusjonenes budskap. Av den grunn vurderer vi tekstene vi benytter oss av som representative.

Grønmo (2016) trekker også frem at en vurdering av tekstenes mening, bør inngå i gjennomføringen (s. 178). Andreassen (2016), kategoriserer nasjonale reformdokumenter i tre kategorier; 1. Politiske signaler, 2. Politiske vedtak og 3. Veiledningsmateriell. Han skriver at politiske signaler som; stortingsmeldinger og NOU'er ikke er vedtak, men heller kan tolkes som anbefalinger til vedtak. Politiske vedtak viser til fastsatte beslutninger, slik som; formelle

læreplaner. Videre kan veiledningsmateriell ansees som uformelle råd til hvordan læreplanen kan operasjonaliseres og er én tolkning av politiske- intensjoner og pålegg (s. 234-235). I vår oppgave benytter vi oss av en stortingsmelding (politisk signal) og av læreplanverk og annet relevant lovverk (politiske vedtak). Ettersom veiledningsmateriell kan ansees som uformelle råd og en tolkning av politiske- signaler og vedtak, er det ikke direkte relevant i forhold til våre forskningsspørsmål og inngår dermed heller ikke i utvalget.

Grønmo (2016) skriver at en mot slutten av gjennomføringen skal foreta en utvelgelse- og registrering av internt valid empiri. Utvelgelsen skal være basert på fokuset for undersøkelsen, som avklares under forberedelsen til innsamlingen. Avslutningsvis kan utvalgt empiri kategoriseres (s. 178-180). Vi har gjennomført utvelgelsen av data, gjennom å både lese dokumentene i utvalget i sin helhet, og gjennom å søke etter relevante nøkkelord i tekstene. Hensikten med å lese dokumentene i sin helhet er todelt: 1. For å innhente sitater som er internt valid. 2. For å forstå det samlede budskapet i tekstene, som kan knyttes til arbeid med reliabilitet i undersøkelsen. Et eksempel på hva vi forstod bedre ved å lese tekstene i sin helhet, var hva Kunnskapsdepartementet (2016b) og Utdanningsdirektoratet (2017) presenterer at inngår i begrepet; dybdelæring. Hensikten med å søke etter relevante nøkkelord i tekstene, er å unngå at vi overser relevant empiri og er en del av arbeidet med reliabilitet i undersøkelsen. Etter å ha gjennomført ordsøk etter nøkkelord oppdaget vi totalt 4 relevante sitater, som vi hadde oversett når vi leste tekstene i sin helhet. Vi har ikke benyttet en fastsatt fremgangsmåte i registreringen av sitater og kompetansemål.

I sammenheng med forskningsspørsmål 1, har vi kategorisert kompetansemål med utgangspunkt i kategoriene:

- Kompetansemål som kan knyttes til sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling
- Kompetansemål som *ikke* kan knyttes til sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling.

Her anvender vi begreper fra Ogden (2015, 2018) og Utdanningsdirektoratet (udatert) for å sortere kompetansemål i kategoriene.<sup>1</sup> Videre har vi sortert innhentet empiri til forskningsspørsmål 1 i følgende kategorier:

- Sitater som kan knyttes til sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling
- Sitater som uttrykker føringer for arbeidet med elevenes sosiale- og emosjonelle læring og utvikling
- Sitater som uttrykker føringer for hvilke sider av elevenes læring og utvikling som skal vurderes.

I sammenheng med forskningsspørsmål 2, har vi kategorisert kompetansemål i kategorier som vi benytter i analysen av både nåværende og forhenværende læreplaner for fag, for 1.-7. trinn:

- Kompetansemål slik de er fremstilt i læreplaner for fag
- «Deler» som inngår i kompetansemålene

Annen relevant empiri til forskningsspørsmål 2, sorteres i én hovedkategori, med medfølgende underkategorier:

- Sitater om dybdelæring
  - Sitater som beskriver dybdelæring
  - Sitater om omfang av faglig innhold i læreplanverket
  - Sitater om kjerneelementer
  - Sitater om progresjon i læreplaner for fag
  - Andre sitater som kan knyttes til dybdelæring

### **4.2.3 Typiske problemer i datainnsamlingen**

Det tredje elementet Grønmo (2016) presenterer er; *typiske problemer som kan oppstå under datainnsamlingen*. Det første problemet han trekker frem er dersom forskeren påvirker utformingen av teksten, eksempelvis; ved at teksten utarbeides etter forespørsel fra forskeren, noe som kan påvirke hvordan forfatteren skriver teksten. Et annet problem kan være om forskeren har et ensidig perspektiv, ettersom det kan medføre at relevante tekster utelates eller blir oversett (s. 180-181). At forskeren kan påvirke utformingen av tekstene som undersøkelsen

---

<sup>1</sup> Begrepene fra Ogden (2015, 2018) og Utdanningsdirektoratet (udatert) har vi redegjort for i kapittel 2.2 Sosial kompetanse

baseres på er utelukket i vår undersøkelse, ettersom vi ikke har hatt noen påvirkning på dokumentene vi benytter oss av. Det kan imidlertid tenkes at våre egne perspektiver har påvirket utvelgelsen av empiri i undersøkelsen, noe som kan svekke undersøkelsens reliabilitet dersom det har medført at vi har oversett relevant empiri. Som en del av arbeidet med å styrke undersøkelsens reliabilitet, har vi derfor innhentet relevant empiri hver for oss, i hvert vårt dokument, der baktanken var at vi ikke skulle la oss farge av hverandres synspunkter på hva som kan være relevant og ikke. Deretter sammenliknet vi dokumentene med hverandre, og fant at vi begge hadde oversett sitater som vi var enige om at var internt valid. Vi var også enige om at alle sitatene vi hadde samlet inn var internt valid. At vi hentet inn empiri hver for oss bidro dermed til at vi minsket risikoen for å overse intern valid data.

Et tredje problem som Grønmo (2016) trekker frem, er at forskeren kan ha en manglende kildekritisk forståelse. For eksempel kan en manglende kildekritisk forståelse bidra til at en baserer undersøkelsen på tekster som ikke er autentiske eller reliable, eller at en ikke tar høyde for hvem sine synspunkter tekstene gir uttrykk for (s. 180-181). Som nevnt, har vi vurdert kildene vi benytter oss av til å være både internt valid, autentisk, representativ og reliabel. Vi anser det derfor som lite sannsynlig at manglende kildekritisk forståelse utgjør et problem i vår undersøkelse.

### **4.3 Fokusgruppeintervju som metode for datainnsamling**

Dette og forrige kapittel tar for seg metoder. Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for valget av metoden fokusgruppeintervju. Et fokusgruppeintervju er, ifølge Grønmo (2016) en form for uformell intervjuing av flere deltakere samtidig, og som gjennomføres i form av en diskusjon rundt avgrensede temaer. Formålet ved slike intervjuer er å få frem et mangfold av synspunkter og refleksjoner rundt temaene en undersøker (s. 436). Formålet med å gjennomføre fokusgruppeintervju i denne undersøkelsen er todelt:

På den ene siden inngår fokusgruppeintervjuet som en del av vårt arbeid med intern validitet og reliabilitet i dokumentanalysen: I fokusgruppeintervjuet har vi rekruttert informanter som har praktisk erfaring med å operasjonalisere det nye læreplanverket, noe vi selv mangler. Her tenker vi derfor at våre informanter kan komme med innspill og synspunkter som kan fungere som et ekstra «sett med briller» når vi velger ut empiri og data som er internt valid for forskningsspørsmålene. Et eksempel på hvordan fokusgruppeintervjuet har bidratt til å styrke kvaliteten på dokumentanalysen er at vi, som et resultat av en diskusjon mellom informantene rundt vurdering av sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring, ble oppmerksomme på at



kapittel 3 «Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring» i forskrift til opplæringsloven, er relevant som empiri i sammenheng med forskningsspørsmål 1. Altså bidro fokusgruppeintervjuet til å styrke intern validitet og reliabilitet i dokumentanalysen, ettersom vi unngikk å overse relevant empiri.

På den andre siden ønsker vi også å kombinere kunnskapen vi sitter igjen med i etterkant av dokumentanalysen med informantenes kunnskap og praktiske erfaringer, for å videreutvikle vår egen kunnskap. Et eksempel på kunnskap vi utviklet som resultat av fokusgruppeintervjuet, var at et redusert antall kompetansemål i læreplaner for fag, ikke nødvendigvis resulterer i at omfanget av det faglige innholdet elevene skal lære seg er mindre. Ettersom målet her er benytte fokusgruppeintervjuet for å videreutvikle kunnskapen vi har utviklet som resultat dokumentanalysen, inngår empiri fra intervjuet eksplisitt kapittel 8, hvor vi reflekterer rundt den praktiske betydningen av våre funn. I motsetning til hvordan vi bruker kvalitativ dokumentanalyse, er altså ikke fokusgruppeintervjuet ment å hente inn data for å svare direkte på våre forskningsspørsmål. I det følgende beskriver vi gjennomført fokusgruppeintervju og rekruttering av utvalg.

#### **4.3.1 Gjennomføring av fokusgruppeintervju**

Jacobsen (2005) beskriver tre ulike tilnærminger en kan ta når en intervjuer flere deltakere samtidig. Han skriver at en kan innta en- *passiv rolle*, *aktiv rolle* eller *balansert tilnærming*. Mens en passiv rolle innebærer at en starter intervjuet og deretter registrerer samtalen som utspiller seg mellom deltakerne, innebærer en aktiv rolle at en stiller klart definerte spørsmål og at en kan bryte inn underveis i samtalen. I en balansert tilnærming, inntas en rolle som ligger mellom den- aktive og passive. Det innebærer at en utnytter styrker ved rollene (s. 156- 157). For eksempel kan en styrke med den aktive rollen være at en minsker risikoen for at samtalen beveger seg vekk fra temaer som er relevant for undersøkelsen, mens en styrke med den passive rollen kan være at den åpner for uforutsette innspill.

Under gjennomføringen av samtalen valgte vi å innta det Jacobsen (2005) omtaler som en balansert tilnærming. Det innebærer at vi i noen tilfeller inntok en aktiv rolle, gjennom at vi stilte spørsmål fra en intervjuguide vi hadde utarbeidet i forkant. Målet med å utforme en intervjuguide i forkant av intervjuet var å ramme inn samtalen, og for å motvirke at samtalen skulle bevege seg inn på temaer som ikke var relevant for undersøkelsen. Et eksempel på et spørsmål vi stilte informantene var hva de tenker om Kunnskapsdepartementets (2016b) uttalelse om at det er etiske dilemmaer knyttet til å vurdere sosiale- og emosjonelle sider ved

elevenes læring og utvikling. I andre tilfeller innebar den balanserte tilnærmingen at vi lot samtalen flyte fritt mellom deltakerne, uten å delta aktivt selv. For eksempel; forholdt vi oss passive under en lengre del av intervjuet der deltakerne diskuterte hvordan de nye læreplanene legger til rette for dybdelæring i undervisningen, med hverandre. At vi tidvis forholdt oss passive under intervjuet bidro til at vi fikk innhentet intern valid empiri, som vi ikke ville fått om vi brøt inn i samtalen, eksempelvis; kom informantene inn på en diskusjon om egen undervisning som vi ikke oppfattet som direkte relevant, før diskusjonen igjen kom inn på sosiale sider ved elevenes læring som inngikk i kompetansemål. Måten vi gjennomførte fokusgruppeintervjuet på, ligger tett opp til det Langdridge (2006) omtaler som et semi-strukturert intervju. Altså at en følger et skjema/intervjuguide med spørsmål som skal gjennomgås, samtidig som intervjuet åpner for digresjoner og refleksjoner fra deltakerne (s. 56-57).

I sammenheng med intervjuer, beskriver Krumsvik (2015) intervjureliabilitet, som omhandler hvorvidt intervju spørsmålene er presise slik at intervjuobjektet forstår dem, samt at intervjueren forstår svarene fra intervjudeltakerne (s. 132). For å styrke reliabiliteten til data fra fokusgruppeintervjuet, forsøkte vi derfor å stille spørsmål så presist som mulig. Et eksempel på hvordan vi forsøkte å gjøre spørsmålene våre presise, var når vi spurte informantene om hvordan de tolket en formulering i et sitat fra Kunnskapsdepartementet (2016b). Her kunne vi stilt spørsmålet slik; «hvordan tolker dere denne formuleringen?» og lest utdraget høyt. Før å gjøre spørsmålet så presist så mulig, valgte vi imidlertid å skrive ut sitatet, der vi hadde markert hvilken del av departementets utsagn vi ønsket at de skulle tolke. Videre presiserte vi spørsmålet slik; «hva tenker dere om at departementet her skriver *kan*, istedenfor *bør* eller *skal*?». Arbeidet med reliabilitet under intervjuet innebar også at vi stilte oppfølgingsspørsmål som; «forstår vi deg rett i at du mener..» og «stemmer det at du syntes..» for å motvirke at vi misforstod det deltakerne sa.

Basert på vår egen opplevelse og hva deltakerne selv gav uttrykk for, fungerte kommunikasjonen godt under intervjuet, eksempelvis; uttrykte en av informantene at det var interessant og læringsrikt å delta i samtalen, i etterkant av fokusgruppeintervjuet. Vi kan imidlertid trekke frem to elementer ved samtalen som kan ha påvirket kvaliteten på deltakernes innspill: I forkant av samtalen hadde vi estimert at samtalen ville ta ca. 45 minutter, noe vi formidlet til informantene. Estimaten var basert på tiden vi brukte når vi øvde på intervjuet med hverandre. Varigheten på selve intervjuet endte på 1 time og 45 minutter. På den ene siden kan tiden det tok å gjennomføre intervjuet, ha bidratt til at deltakerne holdt tilbake informasjon,

eksempelvis; kan det tenkes at deltakerne holdt tilbake noen innspill mot slutten av intervjuet, fordi de ønsket å bli ferdig. Gitt at varigheten på intervjuet resulterte i at informantene holdt tilbake innspill, kan det sies å svekke reliabiliteten til intervjuet. På den andre siden er vårt inntrykk, at deltakernes engasjement for temaene vi tok opp var hovedårsaken til at vi overskred tidsestimatet. At vi oppfattet informantene som engasjert i samtalen, kan være et tegn på god reliabilitet. Det andre elementet som kan ha påvirket deltakernes innspill, var at vi benyttet oss av lydopptak for å lagre data. Til tross for at vi ikke observerte tegn på at bruken av lydopptak påvirket deltakernes atferd eller hva de sa, kan vi imidlertid ikke utelukke at deltakerne har holdt tilbake informasjon som de ville delt dersom samtalen ikke ble tatt opp. Vi kan dermed ikke utelukke at bruk av lydopptak under intervjuet, kan ha påvirket reliabilitet i intervjuet negativt.

### **4.3.2 Utvalg**

Johannesen, Tufte & Christoffersen (2016) skriver at gruppen som deltar i et gruppeintervju bør være relativt homogen og at deltakerne velges ut basert på et kriterium om at de har erfaring med-, eller meninger om temaet som skal diskuteres (s. 144). I forhold til antall deltakere presenterer Grønmo (2016) fem- til ti deltakere som en passende gruppestørrelse, som tillater at forskeren kan utnytte dynamikken som oppstår i samtalen mellom gruppemedlemmene (s. 167). Videre peker Jacobsen (2005) på at en også må vurdere hvorvidt en skal foreta ett eller flere intervjuer med samme gruppe. Mens tidsbruken ved å gjennomføre flere intervjuer kan være en ulempe, kan en fordel ved flere intervjuer være at det øker sannsynligheten for at det utvikles tillitsforhold mellom forskeren og deltakerne, og mellom deltakerne (s. 158-159).

Før intervjuet har vi foretatt et strategisk utvalg, som innebærer at den som innhenter data definerer en målgruppe som kan bidra med empiri som er relevant for problemstillingen, og velger ut informanter fra denne målgruppen (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 50). For å sikre oss informanter, rekrutterte vi utvalget på et tidlig stadium av undersøkelsen. Siden den gang har vi endret fokus og forskningsspørsmål flere ganger. Den nye læreplanen har imidlertid vært hovedtema i undersøkelsen helt fra starten. På tidspunktet hvor vi rekrutterte utvalg, ønsket vi å undersøke hvordan lærere på barneskolen forstår og praktiserer den nye læreplanen i norskfaget. Vi definerte derfor en målgruppe som kunne bidra med intern valid data, slik; lærere som har formell kompetanse i norsk på barnetrinnet, og som har praktisk erfaring med norskundervisning basert på den nye læreplanen. Gjennom egne bekjentskap, klarte vi å finne tre informanter som passet til målgruppen, og som var villige til å delta i et fokusgruppeintervju.

I lys av det Jacobsen (2005) skriver om fordeler ved å gjennomføre flere intervjuer for å utvikle et tillitsforhold mellom forsker og deltaker, kan det være en fordel at vi allerede hadde et forhold til deltakerne, i forkant av intervjuet. Sistnevnte kan ha bidratt til å skape en trygghet for deltakerne når de ble oppfordret til å dele av sine synspunkter, og kan ha bidratt til å styrke reliabilitet i intervjuet. Samtidig er nødvendigvis ikke vårt forhold til deltakerne utelukkende positivt. I motsetning til en forsker som intervjuer informanter som hen ikke har noe kjennskap til i utgangspunktet, kjenner vi informantene, og våre sosiale nettverk overlappes delvis. Bekjentskap kan ha medført at informantene var mer opptatt av å stille seg selv i et godt lys, av frykt for relasjonen til oss eller andre felles bekjente, sammenliknet med om de ble intervjuet av en ukjent. At vi kjenner informantene, kan derfor også være en utfordring for reliabilitet i intervjuet. Som en del av arbeidet med reliabilitet har vi imidlertid, i forkant av intervjuet, opplyst deltakerne om at alle opplysninger som kan knyttes til dem, vil bli anonymisert og konfidensielt behandlet (se vedlegg: 2). Videre har vi formidlet at vi ikke er ute etter data som berører personlige temaer, og at data som kan stille deltakerne i et godt/dårlig lys i utgangspunktet er irrelevant for vår undersøkelse.

Etter å ha formulert de endelige forskningsspørsmålene for undersøkelsen, har vi definert en målgruppe som kan bidra med intern valid data: Lærere som har formell kompetanse til å undervise i to- eller flere fag i barneskolen, og som har praktisk erfaring med å undervise i to- eller flere fag med utgangspunkt i både nåværende og forhenværende læreplan. Årsaken til at vi presiserer to- eller flere fag, er fordi vi tenker erfaring fra ulike fag åpner for flere synspunkter rundt de overordnede temaene vi undersøker. Videre har vi inkludert praktisk erfaring med forrige læreplan, fordi det kan bidra som sammenlikningsgrunnlag. Takket være tilfeldigheter svarer samtlige deltakere til den reviderte målgruppen, og ansees derfor for å være et strategisk utvalg.

Utvalget av informanter som inngår i vår undersøkelse er mindre enn det Grønmo (2016) anbefaler i sammenheng med gruppeintervjuer. Det lave antallet kan ha resultert i en mindre gunstig dynamikk mellom deltakerne, samt en mindre bredde i synspunkter, sammenliknet med om vi hadde lyktes med å rekruttere flere informanter. Etter gjennomført fokusgruppeintervju, sitter vi derimot igjen med en opplevelse det var en god dynamikk i samtalen mellom deltakerne. Under intervjuet delte informantene av sine synspunkter rundt temaene vi presenterte, samtidig som de fulgte opp hverandres innspill. Deltakerne i utvalget jobber ved tre forskjellige skoler, noe vi tenkte kunne bidra til at ulike synspunkter, til tross for et lite

utvalg. Vi sitter imidlertid også igjen med en opplevelse av at det var en relativt liten bredde i synspunkter, ettersom deltakerne hovedsakelig sa seg enig i hverandres innspill.

## 5 Analysemetode

Grønmo (2016) skriver at analyse av data i kvalitative undersøkelser ofte foregår både under- og etter datainnsamlingen, men at analysearbeidet blir en stadig mer dominerende del av undersøkelsesprosessen mot slutten. Videre skriver han at det ikke eksisterer noen standardiserte analyseteknikker for kvalitativ analyse og at fremgangsmåten en benytter seg av, bør vurderes konkret ut fra hva som er problemstillingen til undersøkelsen (s. 265).

I sammenheng med analyser som fokuserer på meningsinnholdet i innsamlet datamateriale, skiller Thagaard (2013) mellom personsentrerte- og temasentrerte analytiske tilnærminger. Personsentrerte analyser er en tilnærming hvor en konsentrerer analysen rundt personer (s. 157). I vår analyse av datamaterialet er det temaene som fremgår i forskningsspørsmålene som er interessant å fremstille. Vi opplever derfor at vår analyse ligger nærmere en temasentrert analysetilnærming, altså en analyse som tar sikte på å benytte informasjon fra ulike deltakere til å gå i dybden på temaene en undersøker (s. 181).

Thagaard (2013) peker på at temasentrerte analyser ofte kritiseres for at utdrag fra tekstene løsrives fra sammenhengen de fremgår i under analysen (s. 181). Når vi i vår undersøkelse løsriver sitater fra sammenhengen de fremkommer i, både i dokumenter og fra intervjuet, kan det bidra til å svekke reliabilitet til datamaterialet. Som nevnt, har vi imidlertid lest alle tekstene i sin helhet, noe som bidrar til at vi kan ta høyde for det samlede budskapet av tekstene i vår fortolkning av sitatene. Videre har vi gjennomført det Postholm og Jacobsen (2016, s. 152) kaller for; «member-check», altså at vi har kontrollert at intervjudeltakerne kjenner seg igjen i sitatene vi benytter oss av.

I sammenheng med å sortere og skape oversikt over data fra tekst, presenterer Grønmo (2016) koding som en mye brukt fremgangsmåte. I kvalitative analyser viser en kode til en forkortelse eller et symbol for å klassifisere ord, setninger eller avsnitt (s. 267). Kodene utarbeides basert på forskerens gjentatte gjennomganger- og fortolkninger av teksten (s. 266). I det følgende presenterer vi hvordan vi har kodet empiri fra dokumenter og fokusgruppeintervju

### 5.1 Koding av empiri i dokumentanalysen

I vår undersøkelse av dokumenter innebærer kodingen av datamaterialet at vi først har lest gjennom tekstene flere ganger, og skrevet ned sitater vi vurderer som relevant underveis. For eksempel skrev vi ned alle sitater i dokumentene som omhandlet dybdelæring. Basert på flere gjennomganger av nedskrevet innhold, sorterte vi datamaterialet videre inn i passende

overordnede kategorier og underkategorier, eksempelvis; sorterte vi deler av datamaterialet innenfor hovedkategorien: Sitater om føringer for arbeid med sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling. Herunder plasserte vi, blant annet, alle sitatene som inneholdt nøkkelordet; *sosial læring*. Videre ble disse sitatene plassert i underkategorier, som: Sitater som uttrykker at skolen skal bidra til elevenes sosiale læring. Et eksempel på et sitat som inngår i denne underkategorien er et sitat fra Overordnet del av læreplanverket: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10)

## 5.2 Koding av empiri fra fokusgruppeintervju

Som nevnt, er formålet med å gjennomføre fokusgruppeintervju i undersøkelsen å innhente refleksjoner og synspunkter på innsikten vi har fått i sammenheng med dokumentanalysen. Den første kodingen av datamaterialet innebærer derfor at vi har registrert innhold fra samtalen, som vi vurderer som internt valid for de overordnede temaene i dokumentanalysen. For eksempel har vi registrert flere sitater fra en sekvens i intervjuet der deltakerne diskuterer hvordan sider ved elevenes sosiale- og emosjonelle læring kommer til uttrykk i læreplanen. Registreringen omhandler at vi har lyttet til opptaket fra samtalen hver for oss og sammen, mens vi har notert hvor i samtalen relevante utdrag fremkommer. Årsaken til at vi har gjennomført gjennomgangen av lydopptaket hver for oss, før vi har lyttet sammen, var å motvirke et ensidig fokus og at vi overså innhold som var relevant. Etter å ha gått gjennom lydopptaket hver for oss, fant vi at vi hadde foretatt en tilnærmet identisk registrering, noe som kan tyde på at vi ikke har oversett intern valid empiri. At vi gjennomførte gjennomgangen hver for oss, bidrar derfor til å styrke intern validitet og reliabilitet til intervjuet. Etter registreringen har vi transkribert relevant innhold som, ifølge Krumsvik (2015), innebærer at en omformer rådata i form av tale til skriftlig tekst (s. 131-132). Etter flere gjennomganger ble vi enige om overordnede kategorier som var hensiktsmessig for å sortere innsamlet data. For eksempel så vi at deler av datamaterialet kunne sorteres under hovedtemaet; Innspill fra informantene som bekrefter/utfordrer våre funn fra dokumentanalysen. Herunder inngår, blant annet, et sitat fra en intervjudeltaker som eksplisitt uttrykte at hen var enig i vår tolkning av at dybdelæring, med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets (2016b) beskrivelse, kan tolkes som både en type læringsprosess og som en type læringsutbytte.

## 6 Forskningsetikk

Jacobsen (2005) skriver at alle som studerer mennesker står ovenfor noen etiske overveielser, som bør klargjøres før en setter i gang med en undersøkelse (s. 44). Som det fremgår i kapittel 4.2.1 *forberedelser*, er tekstene som inngår i utvalget til dokumentanalysen offentlig publisert, noe som medfører lav grad av forskningsetisk problematikk. I det følgende vil vi gjøre rede for den formelle godkjenningen av prosjektet, samt andre etiske overveielser vi har gjort i sammenheng med fokusgruppeintervjuet.

### 6.1 Formell godkjenning

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) 16. februar 2021 etter innsending av revidert meldeskjema 15. februar 2021. Prosjektets referanse er 951865. Informantene har i forkant av undersøkelsen mottatt skriftlig informasjon (vedlegg: 2), og skrevet under på samtykkeerklæring (vedlegg: 1). Identifiserende opplysninger registreres indirekte, i sammenheng med rekruttering av informanter og utsending av skriftlig informasjon. Opplysningene registreres ikke direkte i prosjektet. Informantene anonymiseres og omtales i teksten som; informant 1, informant 2 og informant 3. Datamaterialet registreres og oppbevares innelåst og er utilgjengelig for andre enn oss selv, på en digital lydopptaker uten tilknytning til internett. Sensitive personopplysninger og opplysninger om tredjeperson inngår ikke i prosjektet, og registreres verken direkte eller indirekte. Innsamlet empiri berører utelukkende profesjonelle temaer.

### 6.2 Etiske overveielser i sammenheng med fokusgruppeintervju

Postholm og Jacobsen (2018) presenterer tre grunnleggende krav innenfor norsk forskningsetikk; informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (s. 247). *Informert samtykke* innebærer at de/den som undersøkes er i stand til å vurdere fordeler og ulemper ved å delta i undersøkelsen, før hen fatter en frivillig avgjørelse om å delta. En slik frivillighet innebærer at valget om å delta, foretas uten press fra andre. Informert samtykke omhandler videre at den som blir undersøkt skal motta- og forstå *full informasjon* om studiens hensikt, hvordan data skal benyttes og mulige fordeler og ulemper deltakelsen kan medføre for den enkelte. I praksis er det imidlertid vanskelig å gi informantene full informasjon om alle aspekter ved en undersøkelse (s. 247-249). Sistnevnte skyldes, eksempelvis; at undersøkelsen kan endre seg underveis. Postholm og Jacobsen (2018) foreslår derfor at en formidler



*tilstrekkelig informasjon* til de som undersøkes. Sistnevnte innebærer informasjon om studiens hovedhensikt og hvordan data skal behandles (s. 249).

For å ivareta kravet om *informert samtykke*, har vi skriftlig informert informantene om prosjektets tema, hensikt, datainnsamlingsmetode, hvordan data behandles og at deltakere har en uforbeholden rett til å trekke seg fra prosjektet underveis. For å etterstrebe *full informasjon* har vi også opplyst informantene om endringer som har oppstått underveis i undersøkelsen, både muntlig- og skriftlig. *Krav til privatliv* omhandler i hovedsak overveielser rundt hvor følsom informasjonen som samles inn er, hvor privat informasjonen er og hvorvidt det er mulig å identifisere deltakere ut fra innsamlet data (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 249-250). I denne undersøkelsen er vi utelukkende interessert i data som berører profesjonelle temaer. Videre er vi ikke ute etter å avdekke informantenes kunnskap og kompetanse, men heller benytte de som ressurser for å utvide egen kunnskap om temaene som er utgangspunkt for samtalen. Vi anser derfor informasjonen vi samler inn som lite følsom og lite privat. Som nevnt, vil informantene anonymiseres, og vi vil ikke bruke data som kan brukes til å identifisere de som deltar i prosjektet.

*Krav til riktig presentasjon av data* innebærer at en skal gjengi data i den sammenhengen de fremkommer i, samt at resultatene gjengis fullstendig (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 251). For å forsikre oss om at innsamlet data fremgår i den sammenhengen de fremkommer i, vil informantene få tilsendt empiri og bekrefte eller korrigere den. Sitater fra informanter gjengis fullstendig i undersøkelsen.

I sammenheng med forskningsetikk skriver Rubin og Rubin (2005) at det ikke er etisk forsvarlig å benytte seg av data som kan stille deltakerne i et dårlig lys (i, Postholm og Jacobsen, 2018, s. 251). Som nevnt, var formålet ved vår undersøkelse å se hvordan lærere på barneskolen forstår og praktiserer den nye læreplanen i norskfaget. I en diskusjon med hverandre kom vi imidlertid frem til at vi ønsket å bruke informantene som ressurser for egen utvikling, heller enn å undersøke informantenes forståelse og operasjonalisering av læreplanverket. I den endelige målsetningen for undersøkelsen, opplever vi dermed at vi har eliminert risikoen for at data som er internt valid kan stille informantene i et dårlig lys.

## 7 Analyse, diskusjon og svar på forskningsspørsmål

Hensikten med kapitlet er å besvare våre forskningsspørsmål, ved bruk av metoden kvalitativ dokumentanalyse. I analysen til forskningsspørsmål 2, tar vi for oss; Meld. St; 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse; en fornyelse av Kunnskapsløftet* (kap. 7.2.1), samt Verdier og prinsipper for opplæringen – Overordnet del av læreplanverket og læreplaner for fag (kap. 7.2.2.). Mens de to sistnevnte er relevant ettersom de er sentrale deler av det nye læreplanverket, er stortingsmeldingen relevant ettersom den har vært retningsgivende for prosessen med å fornye læreplaner for fagene og øvrige deler av læreplanverket. Av samme årsak inngår også disse dokumentene i analysen til forskningsspørsmål 1 (kap. 7.1.1 og 7.1.2). I analysen til forskningsspørsmål 1 tar vi også for oss Kapittel 3 «Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring» i forskrift til opplæringsloven (2006, sist endret; 2020)<sup>2</sup> (kap. 7.1.3), ettersom kapitlet uttrykker føringer for vurdering av elevenes orden og atferd. Grunnet avhandlingens omfang og tid til rådighet, har vi konsentrert analysen av kompetansemål og kjerneelementer i analysen til forskningsspørsmål 2 til fagene; norsk og KRLE.

### 7.1 Forskningsspørsmål 1 – Hvilke føringer legger læreplanverket og lovverket for arbeid med de sosiale- og emosjonelle sidene ved elevenes læring og utvikling?

I tekstene vi benytter i vår analyse opplever vi at begrepene; sosial kompetanse, emosjonell kompetanse, sosial læring og sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling, blir brukt om hverandre. Videre tolker vi av måten begrepene brukes i dokumentene, at innholdet kan ansees som synonyme til- eller områder innenfor begrepet sosial kompetanse. For eksempel tolker vi av det følgende utdraget fra Kunnskapsdepartementet (2016b), at sosial læring og utvikling av sosial kompetanse omtales med tilsvarende innhold: «I skolen foregår den sosiale læringen gjennom samarbeid og samhandling om faglige oppgaver. (..) Når elevene utvikler sin sosiale kompetanse, blir de i stand til å bidra positivt til et godt læringsmiljø.» (s. 22). I analysen til forskningsspørsmålet skiller vi derfor ikke mellom begrepene.

---

<sup>2</sup> I tråd med retningslinjer for apa 6th, henviser vi heretter til opprinnelig publiseringsdato til forskriften. Empiri fra forskriften, er imidlertid hentet fra sist oppdaterte versjon (2020)

Dette delkapittelet inneholder fire deler. I de tre første tar vi for oss dokumentene som inngår i analysen, mens vi i fjerde del oppsummerer våre funn og svarer på forskningsspørsmålet.

### **7.1.1 Meld. St; 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse; en fornyelse av Kunnskapsløftet**

Denne stortingsmeldingen omhandler fagfornyelsen – om at regjeringen vil fornye fag for å legge til rette for mer dybdelæring i skolen og at elevene skal få en bedre forståelse av det de lærer, samt at fagfornyelsen vil gi skolens brede dannelsesmandat en tydeligere plass i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Om sosiale- og emosjonelle ferdigheter viser de til Ludvigsen-utvalget (2015, 8-9) sitt forslag om å inkludere sosial- og emosjonell læring og utvikling i et nytt kompetansebegrep;

#### Utdrag 1

*Utvalget anbefaler et bredt kompetansebegrep som omfatter både tenkning, praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling, og at dette reflekteres i målene i fagene i grunnopplæringen. Utvalget viser til at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for hvordan elevene lykkes senere i livet, og at det derfor er enda viktigere enn før at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 16)*

Sitatet viser til Ludvigsens-utvalget (2015) sitt forslag om å ta utgangspunkt i fire kompetanseområder, som de mener vil reflekteres i kompetansebegrepet de presenterer, i fornyelsen av skolens innhold; fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, samt kompetanse i å utforske og skape (s. 8-9). Vår tolkning av sitatet er at utvalget ønsker å inkludere sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes utvikling i kompetansebegrepet og i kompetansemålene, for å sikre et systematisk arbeid med disse sidene av elevenes læring. I stortingsmeldingen presenteres også utvalgets forslag om å inkludere sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring, i kompetansemålene;

## Utdrag 2

*Utvalget mener at sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling bør være en del av kompetansemålene i fagene dersom de skal bli prioritert i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 28).*

Av sitatet over tolker vi at det ligger en implisitt betydning; at områder som ikke inngår i kompetansemålene kan bli nedprioritert i skolehverdagen, samt at sosiale- og emosjonelle ferdigheter bør inn i både kompetansebegrepet og i kompetansemålene for å bli prioritert i opplæringen. I strid med utvalgets forslag, velger Kunnskapsdepartementet (2016b) å gå bort fra et kompetansebegrep som omfavner sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring. Det begrunner de slik;

## Utdrag 3

*Departementet ønsker imidlertid ikke at sosiale og emosjonelle ferdigheter skal få en større plass i kompetansemålene i fagene enn i dag fordi kompetansemålene er grunnlag for vurdering i fag. En del sider ved de sosiale og emosjonelle ferdighetene er ikke egnet som en del av grunnlaget for vurdering av elevens faglige kompetanse. En elev kan veiledes til og øve seg på å utvikle sine ulike forutsetninger for å lære, også sosiale og emosjonelle ferdigheter, men det er faglig kompetanse som skal legges til grunn i vurderingen av elevens måloppnåelse i fagene. Det er også etiske dilemmaer knyttet til å vurdere sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling. Sosiale og emosjonelle ferdigheter kan likevel spille en sentral rolle gjennom å bli ivaretatt i andre deler av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 29).*

Her begrunnes valget med å ikke gi sosiale- og emosjonelle ferdigheter en større plass i kompetansemålene, med at kompetansemålene skal være grunnlag for vurdering i fag. Basert på resten av sitatet, tolker vi sistnevnte til at det er faglig kompetanse som skal være grunnlag for vurdering i fag, og som derfor skal inngå i kompetansemålene. Når departementet sier at sosiale- og emosjonelle ferdigheter ikke skal inngå i større grad, tolker vi ordvalget i den retning at slike ferdigheter allerede inngår i noen kompetansemål. Et slikt kompetansemål, kan for eksempel være følgende mål fra norskfaget etter 7. Trinn; «uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Sistnevnte kan sees i sammenheng med flere elementer som Ogden (2015, 2018) beskriver som deler av sosial

kompetanse, eksempelvis; kan det å vise respekt for andres standpunkter knyttes direkte opp mot det han kaller atferdsdimensjonen.<sup>3</sup>

I utdrag 3 presiserer departementet videre at veiledning og øvelse kan være gunstig når det kommer til utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter. Samtidig biter vi oss merke i ordvalg i den siste setningen i sitatet; *kan likevel spille en sentral rolle*. Sistnevnte har flere tolkningsmuligheter: 1. Det kan tolkes til at sosiale- og emosjonelle ferdigheter ivaretas i andre deler av læreplanverket enn i kompetansemål for fag. 2. At Kunnskapsdepartementet legger opp til et handlingsrom der avgjørelsen om hvor sentral rolle de sosiale- og emosjonelle ferdighetene skal få i undervisningen, delegeres lokalt (eksempelvis; til skoler eller enkeltlærere). Denne tolkningen baseres på at Kunnskapsdepartementet på andre områder er tydelig når det kommer til hva skoler og lærere *kan* gjøre og hva de *skal* gjøre, eksempelvis:

#### Utdrag 4

*(..) Et skolefag kan bygge på én eller flere vitenskapelige disipliner eller andre kunnskapsområder. (..) (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 34, vår understreking)*

Og;

#### Utdrag 5

*(..) I fellesskapet skal den enkelte ansføres og støttes i utviklingen av sin identitet. Samtidig skal de møtes med tydelige krav og forventninger. Holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i tråd med demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter. (..) (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6, vår understreking).*

Eksemplene viser hvordan subtile forskjeller i ordvalg, kan gi fundamentalt forskjellige betydninger. Hadde departementet byttet ut *kan* med *skal*, og omvendt, i eksemplene over, ville sitatene gitt en helt annen betydning for en leser som forsøker å tyde dem. Videre fremstår utsagnet om etiske dilemmaer knyttet til vurdering av elevenes sosiale- og emosjonelle læring og utvikling i utdrag 3, som et argument for hvorfor disse sidene ved elevenes utvikling ikke skal få en større rolle i kompetansemålene. Hvilke etiske dilemmaer som knyttes til

---

<sup>3</sup> Begrepet atferdsdimensjonen har vi gjort rede for i kapittel 2.2 Sosial kompetanse

vurderingen, utdypes ikke av departementet. Vi opplever det imidlertid som paradoksalt å trekke frem etiske dilemmaer som argument for å ikke gi sosiale- og emosjonelle ferdigheter en større plass i kompetansemålene, ettersom læreplaner for fag i LK06 allerede inneholder kompetansemål som berører disse sidene ved elevenes- læring og utvikling. For eksempel, tolker vi at det følgende kompetansemålet i norsk etter 4. trinn som innebærer at elevene skal uttrykke og grunngi egne synspunkter, kan knyttes opp mot den sosiale ferdigheten selvhverdelse:<sup>4</sup> «uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7).

I meldingen kommer det også frem utsagn som tyder på en klar prioritering av elevenes sosiale- og emosjonelle kompetanse;

#### Utdrag 6

*I det daglige arbeidet vil elevenes faglige og sosiale kompetanse utvikles parallelt. Undervisningen skal planlegges, organiseres og gjennomføres på en måte som ivaretar bredden i elevenes læring. (..) (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 24)*

I denne sammenhengen oppfatter vi at *bredden i elevenes læring* viser til utvikling av både elevenes faglige- og sosiale kompetanse. Ordvalget i sitatet gjør at vi oppfatter en tydelig instruks ovenfor skoler og lærere om at undervisningen *skal* ivareta elevenes læring av sosiale- og emosjonelle kompetanser. Utdraget som følger, kan imidlertid tolkes til at kompetansemål i læreplanverket skal ha en slags førsteprioritet i opplæringen, ettersom de utgjør elevenes forventede utbytte:

#### Utdrag 7

*Læreplanene skal fortsatt inneholde kompetansemål som uttrykker hva elevene er forventet å mestre etter endt opplæring på ulike trinn. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 46-47).*

I de to følgende utdragene, peker departementet videre på at det kun er elevenes faglige kompetanse som utgjør grunnlaget for vurdering:

---

<sup>4</sup> Selvhverdelse har vi gjort rede for i kapittel 2.2 Sosial kompetanse

#### Utdrag 8

*Både i undervisvurdering og sluttvurdering er kompetansemålene i læreplanene for fag grunnlaget for vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 56).*

#### Utdrag 9

*Individvurdering er en vurdering av elevenes faglige kompetanse. Elevenes forutsetninger, orden og oppførsel skal ikke være en del av det faglige vurderingsgrunnlaget. Det betyr at når læreren skal vurdere elevens læringsutbytte, vurdering av læring, er det elevenes faglige nivå og graden av måloppnåelse som skal vurderes, uavhengig av arbeidsinnsats, innstilling til faget og ulike former for lærevansker. I kroppsøving er det gjort unntak fra dette. Her skal læreren legge vekt på innsats som en del av vurderingsgrunnlaget. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 58)*

Av utdrag 8 og 9 tolker vi at sosiale- og emosjonelle ferdigheter som inngår i kompetansemål i fagene, er å anse som en del av den faglige kompetanse hos elevene som skal vurderes. Videre tolker vi av sitatene at sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring som ikke har fått plass i kompetansemål i fagene, heller ikke skal utgjøre en del av undervis- og sluttvurdering av elevene. Sistnevnte mener vi kommer tydeligst frem i utdrag 9 som presiserer at elevenes oppførsel ikke skal vurderes. Her tolker vi at Kunnskapsdepartementet fraviker fra det de selv skriver om forskrift til opplæringsloven:

#### Utdrag 10

*Forskrift til opplæringsloven gir elever, lærlinger og lærekandidater i grunnopplæringen rett til vurdering, både i fag og i annen utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s 56).*

Denne fravikelsen og en nærmere beskrivelse av føringer for vurderinger i forskriften tas opp senere i avhandlingen, i gjennomgang av forskrift til opplæringsloven. At elevenes sosiale- og emosjonelle læring og utvikling ikke skal inkluderes i vurdering av elevene, gjentas flere ganger i stortingsmeldingen, eksempelvis i dette sitatet:

## Utdrag 11

*I skolen foregår elevers faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling i stor grad gjennom arbeidet med fagene. Departementet ønsker likevel ikke at elevers sosiale og emosjonelle læring inkluderes i fagenes kompetansemål i større grad enn i dag, fordi disse ferdighetene ikke bør legges til grunn i vurderingen av elevens kompetanse i fag. Mange sosiale og emosjonelle ferdigheter er ikke i seg selv egnet til å være en del av grunnlaget for vurdering av elevens faglige kompetanse. En elev kan veiledes og øves til å utvikle sine forutsetninger for å lære, men det er elevens faglige kompetanse som skal vurderes. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 23)*

Selv om det fremgår av utdraget at mange sosiale- og emosjonelle ferdigheter er uegnet til å inngå i vurderingen av elevenes faglige kompetanse, fremhever departementet her at sosial- og emosjonell utvikling i stor grad skjer i sammenheng med det faglige arbeidet i skolen. På den ene siden kan sistnevnte tolkes mer som et deskriptivt utsagn av skolars praksis, heller enn føringer fra læreplanverket. Sett i sammenheng med uttalelsen om at undervisning skal ivareta bredden i elevenes opplæring, kan sitatet imidlertid tolkes i den retning at sosial- og emosjonell læring og utvikling i stor grad *skal* inngå i arbeid med fagene. Samtidig fremgår det klart at utviklingen av elevenes sosiale kompetanse skal prioriteres utover læreplaner for fag, når departementet skriver;

## Utdrag 12

*Skolen skal bidra til at elevene utvikler sin sosiale kompetanse, og målene for dette skal gå klart frem av den generelle delen (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 22).*

Det kan imidlertid synes noe uklart hva som er forholdet mellom Overordnet del og kompetansemål i fag, og hvordan skoler skal ivareta sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring. Uklarhetene kan føre til en u hensiktsmessig uklar kommunikasjon mellom læreplanforfatterne og aktørene i skolene.

### **7.1.2 Verdier og prinsipper for opplæringen – overordnet del av læreplanverket og læreplaner for fag**

Overordnet del av læreplanverket og læreplaner for fag utgjør, sammen med fag- og timefordeling; det nye læreplanverket. I Overordnet del presiseres det at læreplanverket har status som forskrift og må sees i lys av opplæringsloven og annet regelverk som er gjeldende



opplæringen i skole og lærebedrift (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1-2). Ettersom fag- og timestfordeling ikke er relevant for forskningsspørsmålet, inngår ikke denne delen av læreplanverket i vår analyse. For ordens skyld refererer vi imidlertid til Overordnet del og læreplaner for fag som; læreplanverket, noen steder i vår videre analyse.

Overordnet del består av en innledning, en gjengivelse av formålsparagrafen, og følgende kapitler: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse og 3. Prinsipper for skolens praksis. Innledningen og de overnevnte kapitler utdyper verdigrunnlaget i formålsparagrafen og beskriver grunnsynet som skal ligge til grunn for pedagogisk praksis i all opplæring innenfor grunnskole og videregående opplæring. Den uttrykker dermed også retningen for læreplaner for fag, samtidig som den fremhever at alle fag skal bidra til å realisere formålet med opplæringen. Videre er Overordnet del ment å tydeliggjøre skolens ansvar for utvikling av dannelse og kompetanse til alle som deltar i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1-18).

De ulike læreplaner for fag har lik oppbygging og inneholder delene; *om faget* som beskriver fagets relevans og sentrale verdier i faget, *kjerneelementer* som beskriver de viktigste områdene i faget, *tverrfaglige temaer* som gir en generell beskrivelse av hvordan en skal jobbe med folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling i faget, samt *grunnleggende ferdigheter* som gir en generell beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene som inngår i faget (for eksempel se: Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2-19). For eksempel: gis det i faget norsk en beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene; Muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive og digitale ferdigheter, som inngår i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4-5). I læreplaner for fag inngår også kompetansemål som uttrykker kompetanser elever er forventet å tilegne ved utgangen av 2.-, 4.-, 7.-, 10.- og videregående trinn. Her er det gjort unntak i faget matematikk, hvor det er formulert kompetansemål etter alle trinn fra og med 2. trinn tom. 10. trinn, og i KRLE, hvor det kun er formulert kompetansemål for utgangen av 4.-, 7.- og 10. trinn i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 5-14, Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5-8). Grunnet vårt fokus på barneskolen er det kompetansemål fra 1.-7. trinn som er inkludert i vår analyse. Læreplaner for fag inneholder også; vurderingsordning, fagkoder, timetall, samt gyldighet og innføring (for eksempel se: Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 10-19). Etter en gjennomgang av læreplaner for fag, synes ikke disse delene å være relevant for forskningsspørsmålet og inngår derfor ikke analysen.

Vår gjennomgang av de ulike delene i læreplanverket, tyder på at det i hovedsak er den overordnede delen av læreplanverket som tar for seg sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring. Her fremgår følgende utsagn:

#### Utdrag 13

*Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).*

Sitatet plasserer et klart ansvar og pålegg ovenfor skoler om å ivareta elevenes sosiale utvikling, både- i og utenfor arbeid med fag. Videre finner vi flere sitater som kan tyde på at elevenes sosiale- og faglige læring og utvikling er likeverdige deler av skolens mandat, for eksempel når Utdanningsdirektoratet (2017) skriver:

#### Utdrag 14

*Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og dannelse skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).*

I *prinsipper for arbeid med læring, utvikling, og dannelse* inngår; sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter, å lære og lære, samt de tverrfaglige temaene; Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling. Det presiseres videre at grunnleggende ferdigheter og de tverrfaglige temaene inngår slik de er beskrevet i læreplaner for fag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-13). Basert på denne presiseringen tolker vi at kompetanse i fagene knyttes sammen med grunnleggende ferdigheter og de tverrfaglige temaene. Innenfor prinsippet; *Å lære og lære*, omtales både motivasjon, mestringsfølelse, samt kunnskap om- og bruk av læringsstrategier som faktorer som påvirker hverandre gjensidig (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11).

Utdrag 13 og 14 gir tydelige føringer om at elevenes sosiale læring skal ivaretas i opplæringen. Samtidig tolker vi at den overordnede delen av læreplanverket bærer preg av at den er overordnet for opplæringen, og i hovedsak uttaler seg i generelle termer om hvordan undervisning og annen opplæring i skolen skal foregå. Sistnevnte gjelder både når det skrives om sosial og faglig læring. Mens føringer for hvordan arbeidet med elevenes faglige utvikling beskrives mer spesifikt i læreplaner for fag, er imidlertid ingen av delene i læreplanverket viet

spesifikt til å utdype hvordan skolene skal arbeide med elevenes sosiale læring. Ser en sistnevnte i lys av det Kunnskapsdepartementet (2016b) skriver om at det er den faglige kompetansen som skal legges til grunn i vurdering av elevenes måloppnåelse i fag, er vår tolkning at elevenes faglige utvikling er tydeligere prioritert i læreplanverket, sammenliknet med elevenes sosiale- og emosjonelle utvikling. På den andre siden kan det Kunnskapsdepartementet (2016b) skriver om at sosial- og emosjonell læring og utvikling i stor grad skjer i arbeidet med fagene, bidra til å nyansere vår tolkning om at elevenes faglige utvikling prioriteres tydeligere i læreplanverket. En analyse vi har gjennomført av læreplaner for fag tyder på at flere elementer som kan knyttes til elevenes sosiale utvikling, inngår i flere av kompetansemålene i disse delene av læreplanverket.

Analysen av kompetansemål som er gjort i sammenheng med forskningsspørsmål 1, innebærer at vi har undersøkt hvilke av kompetansemålene som kan knyttes til sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling. Det har vi gjort ved å plassere kompetansemål fra barneskolen i norsk og KRLE innenfor kategoriene; 1. kompetansemål som kan knyttes til sosiale- og/eller emosjonelle sider av elevens læring, og 2. kompetansemål som ikke kan knyttes til sosiale- og/eller emosjonelle sider av elevens læring. Mens mange av kompetansemålene tydelig faller inn i en av disse kategoriene, er det også flere av kompetansemålene som er mer utfordrende å plassere innenfor kun én kategori. Et eksempel på et kompetansemål som klart faller innenfor den første kategorien i vår analyse er et kompetansemål i KRLE etter 4. trinn hvor elevene skal; «sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 6). Videre følger et annet eksempel fra norskfaget etter 4. trinn, som tydelig kan plasseres i den andre kategorien; «bruke komma og andre skilletegn i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7). Flesteparten av kompetansemålene vi har valgt å plassere innenfor den første kategorien, kan imidlertid sies å ha en noe indirekte sammenheng med sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring, eksempelvis: «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5). I dette eksempelet er det handlingsdimensjonene; *Lytte til og samtale om*, som vi mener kan knyttes til sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring. Sistnevnte fordi vi tolker dem som elementer i sosial samhandling, snarere enn rent fysiske handlinger som; å høre. Det kan imidlertid også diskuteres hvor mye en skal vektlegge de sosiale- og emosjonelle sidene i slike kompetansemål, eksempelvis; kan en tenke seg at en elev som lytter til innlest skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, vil kunne oppnå høy måloppnåelse av kompetansemålet. Til tross for at vår analyse indikerer at sosiale- og

emosjonelle sider ved elevens utvikling kan knyttes til flere av kompetansemålene, fremgår det også at disse kompetansemålene utgjør mindre enn halvparten av kompetansemålene for 1.-7. trinn. Det vi trekker ut som essensen i denne analysen er derfor at omfanget av kompetansemål som ikke kan knyttes til sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring, tyder på at faglige sider ved elevenes kompetanse vektlegges mer i læreplaner for fag sammenliknet med de sosiale- og emosjonelle sidene.

Som nevnt, presiserer overordnet del av læreplanverket at elevenes sosiale- og emosjonelle læring og utvikling også skal ivaretas; «(..) i skolehverdagen for øvrig.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Separate ordsøk med søkeordene; sosial og emosjonell, i overordnet del gir totalt 14 treff. Blant treffene finner vi noen sitater som belyser hvordan skolen og lærere skal/kan arbeide med elevenes sosiale- og emosjonelle læring og utvikling. De tydeligste eksemplene her, presenteres i de 3 følgende utdragene:

#### Utdrag 15

*Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling.* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14)

#### Utdrag 16

*Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand.* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9)

#### Utdrag 17

*Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger. Ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet.* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

I utdrag 15 og 16 pekes det på at et godt læringsmiljø og bruk av dialog i opplæringen, er sentralt for elevenes sosiale utvikling. I likhet med de fleste andre elementene i Overordnet del, gis det ikke her klare føringer eller forslag for hvordan dette arbeidet skal utføres. I utdrag 17 gis det imidlertid klare føringer for at elevene ikke skal møte aksept for respektløse og hatefulle ytringer.

I motsetning til i stortingsmeldingen, har vi ikke funnet noe empiri i læreplanverket som uttrykker at det er utelukkende elevenes faglige kompetanse som utgjør grunnlaget for vurdering. I læreplanverket er det imidlertid kun elevenes faglige kompetanse som nevnes eksplisitt i sammenheng med vurdering, eksempelvis i Overordnet del:

#### Utdrag 18

*Vurderingen av elevenes faglige kompetanse skal gi et bilde av hva elevene kan, men et sentralt formål med vurderingen er også å fremme læring og utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).*

I Overordnet del knyttes vurdering av elevene til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring beskrives slik:

#### Utdrag 19

*Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).*

Her tolker vi at elevenes utbytte omfavner både elevenes faglige-, sosiale- og emosjonelle læring. Dermed tolker vi av følgende sitat at sosiale- og emosjonelle deler av elevenes kompetanse også skal inngå i vurdering av elevene:

#### Utdrag 20

*God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).*

Sistnevnte tolkning står imidlertid i direkte kontrast til det Kunnskapsdepartementet (2016b) skriver om vurdering av elevene.

### **7.1.3 Forskrift til opplæringsloven**

Som nevnt over, må læreplanverket sees i lys av opplæringsloven og annet regelverk som gjelder opplæringen. Opplæringsloven (1998) gjelder for all grunnskoleopplæring og offentlig videregående opplæring, dersom noe annet ikke er særskilt fastsatt (§ 1-2). I samsvar med Overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017), fastsetter opplæringsloven (1998, § 2-3) at grunnskoleopplæringa skal omfatte sosial opplæring. Utover sistnevnte utsagn,

synes imidlertid ikke opplæringsloven å være direkte aktuell som empiri i denne avhandlingen. Årsaken er at loven har et generelt preg, og sier lite om hvordan skoler og lærere skal gjennomføre den sosiale opplæringen. Derimot er forskrift til opplæringsloven (2006) relevant i forhold til vurdering av orden og atferd. Kapittel 3 «Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring» gjelder for elever, lærlinger, lærekandidater og praksisbrevkandidater som mottar opplæring i offentlig- eller godkjente private skoler (forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-1). Om vurdering av orden og atferd står det i kapitlet:

#### Utdrag 21

*Formålet med vurdering i orden og i atferd er å fremme sosial læring, bidra til eit trygt og godt skolemiljø og gi informasjon om orden og atferd.*

*Grunnlaget for vurdering i orden og i atferd er ordensreglementet til skolen, jf. opplæringslova § 9A-10. Elevane skal vere kjende med skolen sitt ordensreglement.*

*Orden heng saman med om eleven er punktleg, førebudd og følgjer opp arbeid.*

*Atferd heng saman med om eleven viser omsyn og respekt for andre.*

*Kompetanse i fag skal ikkje trekkjast inn i vurderinga i orden eller i atferd. Det skal tas omsyn til føresetnadene til eleven i vurderinga.*

(Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-4.)

Sett i lys av § 3-2 (rett til vurdering) i forskrift til opplæringsloven som, blant annet, gir elevene i norsk skole rett til underveis- og sluttvurdering i opplæringa, tolker vi av utdraget over at elevenes rett til vurdering også omfatter vurdering av orden og atferd. Sistnevnte samsvarer ikke med vår tolkning av Kunnskapsdepartementets (2016b, s. 56) uttalelse om at det kun er kompetansemålene i fag som utgjør grunnlaget for vurdering av elevene.

I utdraget fra forskriften over presenteres å fremme sosial læring som et av formålene med vurderingen, samtidig presiseres det at elevenes faglige kompetanse ikke skal inngå i vurdering av orden og atferd. Beskrivelsen av hva som inngår i orden og atferd bidrar og til å knytte begrepene til sosial kompetanse; Mens atferd kan knyttes direkte opp mot det Ogden (2018)

beskriver som atferdsdimensjonen, kan orden knyttes opp mot det Utdanningsdirektoratet (udatert) omtaler som samarbeidsferdigheter.<sup>5</sup>

I sammenheng med orden og atferd presiseres det i utdraget at skolens eget ordensreglement utgjør grunnlag for vurdering. Samtidig viser sitatet til opplæringsloven § 9A-10 (1998) som uttrykker at kommuner skal utarbeide en forskrift for ordensreglement for skoler som tilhører kommunen. I Tromsø kommune er det utarbeidet en forskrift som beskriver elevens og foreldrenes rettigheter og plikter, og gir føringer i form av regler og hvilke tiltak som kan benyttes ved brudd på ordensreglement. Gjennom denne forskriften delegeres utarbeidelsen av deler til skolers ordensreglement til skolene selv, eksempelvis; har skoler i kommunen selv ansvar for å utarbeide ordensreglement for å ivareta elevenes psykososiale miljø (Forskrift til ordensreglement for Tromsø kommune, 2011, § 1-4). I lys av dette avsnittet tolker vi av utdrag 21 som er hentet fra forskrift til opplæringsloven (2006), at ordensreglementet som utgjør grunnlaget for vurdering av elevenes orden og atferd, skal utarbeides lokalt i kommuner og ved enkeltskoler. Gitt at vår tolkning medfører riktighet innebærer det i praksis at elever i ulike kommuner og/eller skoler, kan bli nødt til å forholde seg til ulike kriterier for vurdering av orden og atferd. Sistnevnte står i en viss kontrast til vurdering av faglig kompetanse, hvor grunnlaget for vurdering er fastsatt på statlig nivå.

Om underveisvurdering av orden og atferd står det i forskrift til opplæringsloven:

#### Utdrag 22

*Undervegsvurdering i orden og i åtferd skal givast jamleg og brukast til å fremje sosial læring ved at elevar*

- a. reflekterer over eigen orden og eiga åtferd og korleis dei kan utvikle seg*
- b. får vite korleis deira orden og åtferd er vurdert opp mot ordensreglementet*
- c. får rettleiing om korleis dei eventuelt kan forbetre sin orden og si åtferd.*

(2006, § 3-11)

---

<sup>5</sup> Begrepe; atferdsdimensjon og samarbeidsferdigheter er redegjort for i kapittel 2.2 Sosial kompetanse

Samtidig uttrykkes følgende om underveisvurdering i fag;

### Utdrag 23

*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, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar*

- 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.*

*Undervegsvurderinga skal nyttast til å vurdere om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, jf. opplæringslova § 5-1. (..)*

(Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-10)

I føringene som gis for underveisvurdering, ser vi flere likheter mellom vurdering i fag og vurdering av orden og atferd: Mens formålet for underveisvurdering av orden og atferd er å fremme sosial læring, er formålet med underveisvurdering i fag å øke kompetanse og fremme faglig læring. Måten vurderingen skal gjennomføres på, er heller ikke ulik: Vurderingen i fag og av orden og atferd innebærer begge; egenvurdering av eget nivå, at mottaker av opplæringen skal få tilbakemelding på egen mestring, og de skal motta veiledning for å utvikle kompetansen videre. Det fremgår imidlertid også forskjeller i føringene som gis.

En av forskjellene er at det i sitatet om vurdering i fag, går frem at elevene skal forstå hva de skal lære og hvilke forventninger de møter. Samtidig fremgår det, som nevnt, i § 3-4 i forskrift til opplæringsloven (2006) at elevene skal være fortrolige med skolens ordensreglement. En



annen fremtredende forskjell er at det i sitatet om undervisvurdering i fag uttrykkes at vurderingen skal brukes for å tilpasse opplæringen. Sistnevnte kan og sees i sammenheng med utsagn i læreplanverket som vi har pekt på tidligere i analysen (se: utdrag 19 og 20 om tilpasset opplæring fra Overordnet del). At tilpasset opplæring nevnes eksplisitt i sammenheng med undervisvurdering i fag, men ikke i sammenheng med orden og atferd, tolker vi i den retning av at det implisitt gis føringer for at det er elevens faglige utvikling som er relevant for prinsippet om tilpasset opplæring. Her er det imidlertid viktig å påpeke at undertegnede ikke har lyktes i å finne empiri som eksplisitt underbygger denne tolkningen. I sitatet om undervisvurdering i fag refereres det videre til § 5-1 i opplæringsloven (1998), som omhandler rett til spesialundervisning, i sammenheng med at vurderingen skal brukes for å vurdere hvorvidt elevene har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Her tolker vi at elevens rett til spesialundervisning, i hovedsak knyttes opp til deres faglige utvikling.

#### **7.1.4 Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 1**

Vår gjennomgang av utvalgte dokumenter peker på motstridende signaler angående vurdering av sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling. Mens Kunnskapsdepartementet (2016b) uttrykker at det er kompetansemålene i læreplaner for fag som utgjør grunnlag for vurdering av elevene, uttrykker forskrift til opplæringsloven (2006) at elevene også skal motta vurdering av orden og atferd. Her er det lokalt ordensreglement som utgjør grunnlaget for vurdering. I Meld. St; 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016b) fremgår det at departementet har valgt å gå vekk fra Ludvigsen-utvalget (2015) sitt forslag om å inkludere sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling i kompetansebegrepet og i kompetansemålene. Likevel viser analysen at noen sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring, er integrert som deler av enkelte kompetansemål i fag, og at disse kompetansene dermed kan forstås som en del av fagkompetansen elevene skal utvikle. Basert på vår analyse, fremstår det som paradoksalt når Kunnskapsdepartementet (2016b) presenterer etiske dilemmaer ved å vurdere sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring som argument for sistnevnte, fordi:

1. Sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling inngår i noen av kompetansemålene i både Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen (for eksempel se: Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7, 2019b, s. 6).
2. Forskrift til opplæringsloven (2006, § 3-11, § 3-4) uttrykker at elevene skal motta vurdering i orden og atferd, med et formål å fremme sosial læring.

I Meld. St; 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016b) og i Overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) fremgår det tilsynelatende en likeverdig prioritering av elevenes faglige utvikling, og elevenes sosiale- og emosjonelle utvikling. Vår analyse tyder imidlertid på at elevenes faglige utvikling prioriteres tydeligere i læreplanverket, sammenliknet med elevenes sosiale- og emosjonelle utvikling. Sistnevnte fordi læreplanene for fag, i hovedsak er viet til å beskrive forventninger til elevenes faglige utbytte av opplæringen, uten at læreplanverket omfatter en tilsvarende del som berører elevenes sosiale- og emosjonelle utvikling.

Som svar på forskningsspørsmålet konkluderer vi med at både læreplanverket og lovverk uttrykker eksplisitt at elevenes sosiale- og emosjonelle utvikling skal inngå i opplæringen. Vår analyse peker imidlertid på at læreplanverket ikke gir noen utfyllende beskrivelse av hvordan skoler og lærere kan/skal arbeide med de sosiale- og emosjonelle sidene ved elevenes læring og utvikling. Samtidig uttrykker lovverket at vurdering av elevenes orden og atferd skal gjennomføres med den hensikt å fremme sosial utvikling. Videre presiserer lovverket at utfyllende føringer som skoler og lærere skal ta utgangspunkt i når de arbeider med sosial- og emosjonell utvikling hos elevene, skal utarbeides lokalt. Denne presiseringen innebærer at kommunene ilegges ansvaret for å utarbeide egne forskrifter for ordensreglement som er gjeldende for kommunens skoler. I analysen peker vi også på at, eksempelvis; forskrift til ordensreglement for Tromsø kommune (2011, § 1-4) delegerer ansvaret for å utarbeide planer for hvordan elevenes psykososiale miljø skal ivaretas, til den enkelte skole. Det fremgår dermed som at føringer for hvordan skoler og lærere skal arbeide med elevenes sosiale- og emosjonelle læring og utvikling, innebærer at kommuner og skoler, med utgangspunkt i vedtatt læreplan og lovverk, skal utarbeide planer for dette arbeidet lokalt.

## 7.2 Forskningsspørsmål 2 – Hvordan presenteres begrepet dybdelæring i læreplanverket, og på hvilken måte legger læreplanverket til rette for dybdelæring?

Strukturen i delkapittelet er lik det forrige delkapittelet; de to første delene inneholder analyse av dokumenter, mens den siste delen inneholder en oppsummering og svar på forskningsspørsmålet.

### 7.2.1 Meld. St; 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse; en fornyelse av Kunnskapsløftet

I sammenheng med forskningsspørsmål 2, berører analysen av stortingsmeldingen hovedsakelig utsagn knyttet til dybdelæring – hvordan dybdelæring beskrives i stortingsmeldingen, og tiltak som skal legge til rette for dybdelæring i fagfornyelsen.

I stortingsmeldingen gis det flere plasser beskrivelser på hva som inngår i begrepet dybdelæring. Mens sitatet som følger peker i retning av en definisjon på begrepet, inneholder stortingsmeldingen flere beskrivelser av begrepet som kan bidra til utdypelse:

#### Utdrag 1

*Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 14).*

Her tolker vi at definisjonen henger tett sammen med Ludvigsen-utvalget (2015) sin beskrivelse av dybdelæring <sup>6</sup> når de beskriver begrepet som; begrepsforståelse og forståelse av sammenhenger innenfor fag. Definisjonen presiserer at utviklingen av forståelse for begreper og sammenhenger foregår gradvis og over tid, noe vi tolker at peker på en forståelse av dybdelæring som en type læringsprosess, snarere enn et resultat av elevenes opplæring. Videre tolker vi at dybdelæring beskrives som en motpol til overflatelæring, som beskrives som innlæring av faktakunnskap, uten fokus på å sette kunnskapen i sammenheng med andre områder. Departementets definisjon av dybdelæring, kan videre sees i lys av Boldstad (2020) <sup>7</sup>sin beskrivelse av begrepet: I motsetning til Boldstad (2020) som presenterer at dybdelæring

---

<sup>6</sup> Ludvigsen-utvalgets (2015) beskrivelse av dybdelæring, er gjort rede for i kapittel 2.3 Dybdelæring

<sup>7</sup> Boldstads (2020) beskrivelse av dybdelæring, er gjort rede for i kapittel 2.3 Dybdelæring

kan være både kognitivt og kroppslig, tolker vi at departementets definisjon hovedsakelig berører kognitive sider ved elevenes læring; kunnskap og forståelse. Departementet presenterer videre at dybdelæring kan forstås tosidig:

#### Utdrag 2

*Dybdelæring dreier seg både om kvaliteten på læringsprosessen og om elevenes læringsutbytte. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 33)*

I tråd med vår tolkning av begrepet som en type læringsprosess, peker sitatet på at dybdelæring viser til sider ved læringsprosessen. Samtidig trekker de også frem at dybdelæring også viser til utbytte av prosessen. I stortingsmeldingen utdyper de dybdelæring som prosess slik:

#### Utdrag 3

*Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Det har også betydning for læringen at elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger. Overflatelæring, som kontrast til dybdelæring, kjennetegnes av innlæring av faktakunnskap uten at eleven setter kunnskapen i en sammenheng. Overflatelæring knyttes til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring der den aktive eleven ikke står i sentrum for læringen. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 33).*

I utdraget presenterer departementet at prosesser som fremmer dybdelæring kjennetegnes av at lærestoffet jobbes med over tid og at elevene fordypes i stoffet. Videre peker de på at tilbakemeldinger og tilrettelegging som er tilpasset elevens faglige nivå, samt hjelp til å se sammenhenger, bidrar til slike prosesser. Formuleringen om at elevenes refleksjon *er av betydning*, tolker vi ut fra sammenhengen til; at det kan fremme dybdelæringsprosesser hos elevene. I sitatet understrekes det nok en gang at overflatelæring står i kontrast til dybdelæring. Når departementet her beskriver at overflatelæring knyttes til et syn på elevene som en slags passiv mottaker av kunnskap, tolker vi en implisitt betydning; at dybdelæring som kontrast til overflatelæring innebærer at elevene er aktive i læringsprosessen. Denne tolkningen kan finne støtte i følgende utdrag hvor departementet, i tråd med Ludvigsen-utvalgets (2015) beskrivelse av begrepet, presiserer at elevens egen involvering og forståelse av egen læring er viktig for dybdelæring:

#### Utdrag 4

*At det i undervisning og vurdering legges til rette for at elevene er aktivt involvert og forstår egne læringsprosesser, er viktig for å oppnå dybdelæring.*  
(Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 40)

Om dybdelæring som læringsutbytte, skriver departementet:

#### Utdrag 5

*Forstått som læringsutbytte betyr dybdelæring at elevene utvikler god og varig forståelse, og at de greier å bruke det de har lært. Det er derfor en nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse. Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra én situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente* (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 33).

Når departementet her beskriver dybdelæring som læringsutbytte vektlegger de at elevene skal være i stand til å anvende det de har lært, noe som knyttes opp til kompetanse. Ut fra Ludvigsen-utvalget (2015) sin beskrivelse av kompetanse som; anvendelse av kunnskaper og ferdigheter, tolker vi imidlertid at det er få ulikheter mellom kompetanse og dybdelæring som læringsutbytte. Vi tolker derfor at dybdelæring som læringsutbytte kan forstås synonymt med kompetanse. Utdraget peker videre på at dybdelæring som utbytte innebærer at elevene utvikler *god og varig forståelse*. Her uttales det ikke eksplisitt hva som inngår i en god forståelse, men basert på utdrag 1 og 3 som beskriver overflatelæring som kontrast til dybdelæring, tolker vi her at god forståelse kan ansees som: Forståelse av begreper og faglige sammenhenger, heller enn isolert faktakunnskap. Samtidig peker utdraget over også på at evnen til å overføre de kunnskaper og ferdigheter en har tilegnet seg i en bestemt kontekst, til andre kontekster, er et typisk tegn på dybdelæring. Basert på formuleringen *typisk tegn* tolker vi at denne evnen ofte er et tegn på dybdelæring, samtidig som det ikke alltid trenger å være det.

Som det kommer frem av sitatene og analysen så langt, kan det være utfordrende å gi en entydig definisjon av dybdelæring som favner om alle aspekter som Kunnskapsdepartementet (2016b) presenterer at inngår i begrepet. Vi foretar derfor en oppsummering: Kunnskapsdepartementet (2016b) presenterer overflatelæring som kontrast til dybdelæring. Videre presenterer de en tosidig forståelse av dybdelæring: Som prosess viser dybdelæring til arbeid over tid hvor en-

går i dybden av fagstoff, utvikler forståelse av begreper, utvikler forståelse for- og får hjelp til å se sammenhenger, og hvor en selv er i læringsprosessen. Her tolker vi at en forutsetning for dybdelæring som prosess, er at elevene får tilstrekkelig med tid til å arbeide med fagstoff. Som læringsutbytte viser dybdelæring til at forståelsen elevene utvikler er varig, samt at det gjør elevene i stand til å anvende kunnskaper og ferdigheter de har lært i både kjente og ukjente sammenhenger, noe som samsvarer med Ludvigsen-utvalgets (2015) beskrivelse av kompetanse.

I tråd med vår tolkning av utdrag 5, om at tilstrekkelig tid til faglig fordypning, er en forutsetning for dybdelæring, presiserer Kunnskapsdepartementet (2016b) at det er viktig i tilretteleggelsen for dybdelæring:

#### Utdrag 6

*At læreplaner og kompetansemål har et omfang som gir tilstrekkelig tid til fordypning, er viktig for å legge til rette for elevenes dybdelæring. Det krever også at progresjonen i læreplanene er tydelig, det vil si at vanskelighetsgraden og kompleksiteten i det elevene skal lære og mestre, øker gradvis. Mange mål i fagene, sett i lys av den tiden man har til rådighet, bidrar til at det ikke er nok tid til fordypning. Det kan føre til at elevene lærer litt om mye uten å oppnå varig kunnskap og forståelse. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 33).*

I utdraget over presenterer departementet at læreplaner og kompetansemål må ha et omfang som tillater at elevene får tid til å dybdelære. Sistnevnte tolker vi til å være i tråd med det Hattie (2014)<sup>8</sup> sier om at tid er en forutsetning for dybdelæring. At tid til fordypning er viktig for å legge til rette for varig læring fremgår, som nevnt også i Karseth (m.fl., 2020). Av sitatet tolker vi her at omfanget i form av antall mål i fagene, er en nøkkelfaktor for å legge til rette for nok tid til dybdelæring, og at for mange mål kan resultere i at elevene lærer *litt om mye* og at læringen ikke blir varig. Vi tolker også at departementet argumenterer for en tydelig progresjon i læreplanene, i form av vanskelighetsgraden og kompleksiteten i det elevene skal mestre øker, som en annen forutsetning for dybdelæring. At vanskelighetsgrad og kompleksiteten i det

---

<sup>8</sup> Hatties (2014) beskrivelse av tid som forutsetning for dybdelæring, er gjort rede for i kapittel 2.3 Dybdelæring

elevene skal mestre skal øke gradvis, kan sees i lys av Ludvigsen-utvalgets (2015) beskrivelse av at dybdelæring ofte innebærer en høy grad av kognitiv kompleksitet. Videre kan det sees i sammenheng med vår tolkning av det Karseth (m.fl., 2020) skriver om progresjon; at en tydelig progresjon i læreplanene tilsier at det totale omfanget i faget er mindre, sammenliknet med om progresjonen er mindre tydelig.

I sitatet som følger presenterer departementet at innholdet i tidligere læreplaner er for omfattende for å kunne legge til rette for dybdelæring:

#### Utdrag 7

*Flere analyser viser at læreplanene for fag i grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring har et omfattende innhold som gjør det utfordrende for lærere å få nok tid til å legge godt nok til rette for elevenes dybdelæring. For at elevene skal tilegne seg varig kunnskap og forståelse må læreplanene være mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære. Skolefagene skal derfor videreutvikles slik at det legges enda bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene. Kjerneelementene i det enkelte fag skal bli tydeligere. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 7).*

Av sitatet tolker vi at et av tiltakene som skal gjøres for å legge til rette for dybdelæring i det nye læreplanverket, er at omfanget i læreplanene skal reduseres. Videre tolker vi at omfanget i de nye læreplanene skal reduseres gjennom å innføre kjerneelementer, som skal bidra til å konsentrere læreplanene rundt det viktigste innholdet elevene skal lære. Departementet beskriver kjerneelementene slik:

#### Utdrag 8

*Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 34)*

I tråd med vår tolkning av utdrag 7, oppfatter vi her at kjerneelementene skal uttrykke det viktigste elevene skal lære i fagene. At departementet uttrykker at kjerneelementene skal prege innholdet og progresjon i læreplanene, ser vi videre i sammenheng med tidligere utsagn om at

læreplanene skal konsentreres om det viktigste innholdet i fagene. Ettersom departementet også presiserer at kjerneelementene skal bidra til elevenes forståelse av innhold og sammenhenger, tolker vi videre at en intensjon bak kjerneelementene er å legge til rette for dybdelæring.

I tillegg til å redusere omfanget av det elevene skal lære i læreplanverket, og å tydeliggjøre det viktigste elevene skal lære, nevnes også en innføring av tverrfaglige temaer som et tiltak som kan knyttes til dybdelæring:

#### Utdrag 9

*I fagfornyelsen skal det legges vekt på god sammenheng mellom fag. Tre tverrfaglige temaer skal prioriteres: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 47).*

De tverrfaglige temaene som presenteres i utdraget, knyttes ikke eksplisitt til departementets intensjoner om å legge til rette for dybdelæring hos elevene. Vi tolker imidlertid at innføringen av tre tverrfaglige temaer som tiltak for dybdelæring, kan sees i lys av Ludvigsen-utvalgets definisjon av begrepet, som uttrykker at det å forstå temaer og problemstillinger på tvers av fag inngår i dybdelæring (NOU 2015: 8). Tverrfaglige temaer som tiltak for dybdelæring kan også sees i lys av Fulan (m.fl., 2018) som eksplisitt uttaler at å dypdykke i tverrfaglige temaer kan bidra til dybdelæring hos elevene.

### **7.2.2 Verdier og prinsipper for opplæringen – overordnet del av læreplanverket og læreplaner for fag**

I overordnet del av læreplanverket er dybdelæring nevnt fire ganger, blant annet i sammenheng med en del som omtaler kompetanse i fagene:

#### Utdrag 10

*Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10)*



Utdraget presenterer en tydelig føring ovenfor skoler om at de skal legge til rette for dybdeløring. Av utdraget tolker vi at det todelte synet på dybdeløring som læringsprosess og som læringsutbytte, videreføres i vedtatt læreplan n r direktoratet beskriver dybdeløring som henholdsvis; å utvikle forståelse av sentrale elementer og sammenhenger i fag, samt å anvende kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner. Her legger vi imidlertid også merke til en presisering av at dybdeløring innebærer at elevene blir i stand til å mestre faglige utfordringer, både individuelt og sammen med andre. Videre tolker vi at Kunnskapsdepartementets (2016b) beskrivelse av at dybdeløring innebærer at elevene er aktive i egen læring, går igjen i direktoratets beskrivelse når de skriver at elevene skal *møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter*. Departementet skriver videre:

#### Utdrag 11

*Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdeløring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

I utdraget trekkes det å stille spørsmål, å utforske og å eksperimentere som evner som er viktige for dybdeløring. Videre tolker vi at sitatet legger føringer for at skoler skal bidra til å utvikle elevenes evne til å utforske og skape på ulike m ter. I kontrast til hvordan vi tolker Kunnskapsdepartementets (2016b) beskrivelse av dybdeløring, tolker vi her at det Boldstad (2020) beskriver som den kroppslige siden <sup>9</sup> ved dybdeløring, også inngår i Utdanningsdirektoratet (2017) beskrivelse av begrepet.

#### **7.2.2.1 Omfang av innhold i læreplaner for fag**

Som det fremgår i analysen av Meld. St; 28 (2015-2016), presenteres reduksjon av innhold i fagene, som sentralt i arbeidet med å legge til rette for dybdeløring. For å undersøke hvorvidt læreplanverket legger til rette for dybdeløring, anser vi det derfor som hensiktsmessig å foreta en analyse av læreplaner for fag, for å undersøke hvorvidt omfanget er redusert. Grunnet tiden vi har til rådighet i gjennomføring av undersøkelsen, baserer vi all videre analyse i sammenheng med forskningsspørsmål 2 på to av fagene i læreplanverket; norsk og KRLE. Årsaken til at vi har valgt akkurat disse fagene er; at norsk er det største faget i skolen dersom en ser på

---

<sup>9</sup> Den kroppslige siden ved dybdeløring, er gjort rede for i kapittel 2.3 Dybdeløring

undervisningstid, mens KRLE er faget som har redusert flest antall kompetansemål. I analysen til forskningsspørsmål 1, kommer det frem at det er kompetansemål som utgjør elevenes forventede utbytte av opplæringen. I første omgang vil vi derfor konsentrere analysen rundt kompetansemålene i de utvalgte fagene. Denne analysen innebærer; en direkte sammenlikning av omfanget av kompetansemål i nåværende og forhenværende læreplan, i form av antall kompetansemål:

	LK06				LK20				Differanse
	Etter 2. trinn	Etter 4. trinn	Etter 7. trinn	Totalt for trinn 1-7	Etter 2. trinn	Etter 4. trinn	Etter 7. trinn	Totalt for trinn 1-7	Totalt for trinn 1-7
Norsk	23	25	29	77	14	16	17	47	77-47=30
KRLE		29	46	75		13	13	26	75-26=49

(Utdanningsdirektoratet; 2019a, s. 5-8, 2019b, s. 5-7, 2013, s. 6-8, 2015, s. 4-7)

Tabellen over viser, i tråd med Kunnskapsdepartementet (2016b) sin intensjon om å redusere omfanget i fagene, at antall kompetansemål i både norsk og KRLE er redusert med henholdsvis; 30 og 49 kompetansemål. Ved første øyekast kan det dermed se ut som om omfanget av det elevene skal lære er redusert i det nye læreplanverket, noe som kan legge til rette for at elevene får mer tid til å arbeide med hvert enkelt kompetansemål. Gjennom sammenlikningen av antall kompetansemål i læreplanene, ble vi imidlertid oppmerksomme på at antall kompetansemål i fag ikke nødvendigvis er entydig med omfanget av det elevene skal lære. For eksempel ble vi oppmerksomme på at noen kompetansemål kan være mer tidkrevende og ha et større innhold enn andre, noe som kommer til syne dersom en sammenlikner de to følgende kompetansemålene fra LK20 i norsk etter 4. trinn;

- *velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter*
- *beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter*

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6),

Her tolker vi at det førstnevnte kompetansemålet, er mindre omfattende enn det andre kompetansemålet vi trekker frem. At antall kompetansemål ikke nødvendigvis er entydig med det totale omfanget i fagene, er i tråd med det Karseth (m.fl., 2020) skriver om at det totale

omfanget i LK20 ikke alltid reduseres i takt med reduseringen av antall kompetansemål. Ettersom antall kompetansemål ikke synes å være entydig med omfanget av det elevene skal lære, har vi derfor foretatt en grundigere analyse av kompetansemålene. Denne analysen innebærer at vi har delt opp kompetansemålene i nåværende- og forhenværende læreplaner for fag, i mindre «deler» som målene uttrykker at elevene skal lære. For eksempel har vi delt opp sistnevnte kompetansemål slik:

Eleven skal kunne;

- beskrive muntlig
- beskrive skriftlig
- fortelle muntlig
- fortelle skriftlig
- argumentere muntlig
- argumentere skriftlig
- bruke språket på kreative måter

I de sju «delene» av kompetansemålet, inngår det ikke nye ord. Det er kun anvendt de samme formuleringene som inngår i det originale kompetansemålet. Oppdelingen er gjort med formål å få tak i omfanget av et enkelt kompetansemål. I den følgende tabellen uttrykker vi også det konkrete innholdet som ligger i kompetansemålene i form av antall «deler» av kompetansemålet. Altså ser vi at antall «deler» i kompetansemålet over er 7.

LK20 Norsk	Etter 2. trinn	Etter 4. trinn	Etter 7. trinn	LK06 Norsk	Etter 2. trinn	Etter 4. trinn	Etter 7. trinn
Kompetansemål	14	16	17	Kompetansemål	23	25	29
Antall «deler» i kompetansemålene	52	91	84	Antall «deler» i kompetansemålene	91	87	92

Når vi tallfester antall «deler» i kompetansemålene, ser vi av tabellen at antall «deler» som elevene skal tilegne seg etter 2. trinn, er betraktelig redusert i norskfaget. At antall «deler» etter 2. trinn er redusert kan tyde på at læreplanen, i tråd med intensjonen som presenteres i Kunnskapsdepartementet (2016b), legger til rette for mer tid til å gå i dybden av det faglige innholdet elevene skal arbeide med. Forskjellene mellom antall «deler» elevene skal lære etter

4.- og 7. trinn er imidlertid ikke like stor: Mens antall «deler» i kompetansemålene etter 2. trinn er redusert med 39, er antall «deler» i kompetansemålene for resten av barneskolen redusert med 3. Tabellen viser dermed at omfanget av det elevene skal lære seg er redusert, men at denne reduksjonen ikke er like omfattende som en sammenlikning av kompetansemål alene gir uttrykk for.

Tabellen som følger, er resultatet av en identisk analyse av kompetansemålene i KRLE:

LK20 KRLE	Etter 4. trinn	Etter 7. trinn	LK06 KRLE	Etter 4. trinn	Etter 7. trinn
Kompetansemål	13	13	Kompetansemål	29	46
Antall «deler» i kompetansemålene	59	62	Antall «deler» i kompetansemålene	89	222

Tabellen over viser at antall kompetansemål i KRLE, i likhet målene i norsk, er betraktelig redusert i den nye læreplanen. Videre tyder den også på at det faglige innholdet i kompetansemålene er enda mer redusert, enn antall kompetansemål gir uttrykk for alene. Imidlertid kan en tallfesting av det faglige innholdet i faget KRLE, også gi et noe unyansert bilde av omfanget av det elevene skal lære i faget, ettersom flere av kompetansemålene har et mer omfattende innhold enn kompetansemålene i LK06. For eksempel ser vi at et kompetansemål etter 7. trinn i den nye læreplanen sier at elevene skal kunne:

- *utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kunnskap om kulturarv knyttet til kristendom og ulike religions- og livssynstradisjoner* (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s.7).

Av kompetansemålet tolker vi at elevene skal kunne «utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kunnskap om kulturarv» knyttet til kristendom, minst en religionstradisjon og minst en livssynstradisjon. Til sammenlikning uttrykker LK06 eksplisitt hvilken religion/livssyn kompetansemålet berører gjennom å sortere kompetansemålene innenfor kategoriene; «Kristendom», «Jødedom», «Islam», «Hinduisme», «Buddhisme», «Livssyn» og «Filosofi og etikk» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det innebærer at mens det ene kompetansemålet over favner om minst tre religioner/livssyn, så uttrykker LK06 separate kompetansemål for hver enkelt religion/livssyn. For eksempel uttrykker LK06 et tilsvarende

innhold knyttet til kristendom, minst en annen religionstradisjon og minst en livssynstradisjon, i tre separate kompetansemål:

- *samtale om kristendom, kristen livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde, menneskesyn, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte kristne tekster*
  - *samtale om jødedom, jødisk livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde, menneskesyn, trosbekjennelsen, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte tekster*
  - *forklare hva et humanistisk livssyn er og samtale om humanistisk livstolkning og etikk med vekt på virkelighetsforståelse, menneskesyn, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte tekster fra humanistisk tradisjon*
- (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6-7).

I tråd med det Karseth (m.fl., 2020) skriver om at kompetansemålene i LK20 rommer et bredere innhold, sammenliknet med målene i LK06, synes det altså som om deler av reduksjonen av antall kompetansemål i faget KRLE, kan tilskrives strukturelle endringer, snarere enn at det totale omfanget elevene skal lære har blitt redusert. Samtidig tolker vi at kompetansemålene i LK20, i større grad enn i LK06, åpner for at en kan velge bort innhold som rommes av kompetansemålene. For eksempel tolker vi av formuleringen; *(..)ulike religion- og livssynstradisjoner*, at elevene kan arbeide med én religion og én livssynstradisjon, snarere enn alle religionene og livssynet som er spesifisert i LK06.

Samlet sett tyder vår analyse av kompetansemål på at omfanget av det elevene skal lære i fagene norsk og KRLE er redusert i den nye læreplanen, noe som er i tråd med Kunnskapsdepartementets (2016b) intensjon om å redusere omfanget i fagene, for å legge til rette for dybdelæring.

### **7.2.2.2 Kjerneelementer**

Som nevnt i analysen av stortingsmeldingen, ville også Kunnskapsdepartementet (2016b) legge til rette for fordypning i fag gjennom å konsentrere læreplanene i fag rundt det viktigste faglige innholdet elevene skal lære – kjerneelementer, samt sørge for en tydelig progresjon. Av den grunn har vi også gjennomført en analyse av kjerneelementene. Denne analysen omfatter at vi har undersøkt kjerneelementene isolert, før vi har undersøkt hvorvidt det er samsvar mellom kompetansemål og kjerneelementer

I selve læreplanverket beskrives ikke kjerneelementene, utover at alle læreplaner for fag inneholder en del som uttrykker hva som er kjerneelementer i fagene (for eksempel se;

Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2-3). Vår tolkning av kjerneelementene er, i tråd med Kunnskapsdepartementets (2016b) beskrivelse av dem, at de presenterer det sentrale innholdet i fagene som elevene må lære for å mestre faget, eksempelvis uttrykker ett av kjerneelementene i norsk:

#### Utdrag 12

*Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.* (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2).

Vår tolkning av kjerneelementene peker imidlertid og på en todeling innad i kjerneelementene: På den ene side peker kjerneelementene på faglig innhold elevene skal mestre, noe som kommer frem i forrige sitat. På den andre siden tolker vi at kjerneelementene også uttrykker erfaringer elevene skal møte i faget, eksempelvis:

#### Utdrag 13

*Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig (..) Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg (..)* (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2-3).

En todeling i kjerneelementene er imidlertid ikke uttrykt i læreplanverket eller som en intensjon av Kunnskapsdepartementet (2016b). Vi oppfatter allikevel at todelingen vi tolker at inngår i kjerneelementene, kan sees i sammenheng de to sidene som Kunnskapsdepartementet (2016b) beskriver som sider ved dybdelæring; dybdelæring som læringsprosess og dybdelæring som læringsutbytte. Her tolker vi at delen av kjerneelementene som uttrykker hva elevene skal mestre, henger sammen dybdelæring som *læringsutbytte*. Samtidig tolker vi at delen som omhandler erfaringer elevene skal møte, kan sees i sammenheng med dybdelæring som *læringsprosess*. Basert på denne tolkningen kan kjerneelementene sies å legge til rette for dybdelæring, gjennom at de beskriver både hva elevene skal lære om, og erfaringer som er viktige i denne prosessen.

I undersøkelsen av om det er samsvar mellom kompetansemål og kjerneelementene, ser vi at de aller fleste kompetansemålene hører hjemme under en av kjerneelementene. For eksempel tolker vi at det følgende kompetansemålet etter 4. trinn i norsk, har en klar sammenheng med kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*;

- *samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster*

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6).

Samtidig ser vi noen få unntak. For eksempel oppfatter vi ikke en direkte sammenheng mellom følgende kompetansemål etter 4. trinn i norsk og kjerneelementene i faget;

- *velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter*

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6).

Basert på vår tolkning om at ikke alle kompetansemålene er direkte knyttet til kjerneelementene - det mest sentrale innholdet i fagene, er vår tolkning at å inkludere slike kompetansemål er i strid med Kunnskapsdepartementets (2016b) intensjon om å konsentrere læreplanene rundt det viktigste elevene skal lære. Imidlertid er det kun et fåtall kompetansemål som vi mener ikke har en klar sammenheng med kjerneelementene, noe som tyder på at Utdanningsdirektoratet (2019) i hovedsak har lyktes med å prioritere det mest sentrale faglige innholdet, i læreplaner for fag.

### **7.2.2.3 Progresjon i læreplaner for fag**

I Kunnskapsdepartementet (2016b), presenteres progresjon i form av gradvis økende vanskelighetsgrad og kompleksitet i det elevene skal lære, som en av forutsetningene for dybdelæring. Vi har derfor gjort en undersøkelse av progresjonen i kompetansemål etter ulike trinn, der det synes som at det er en klar progresjon i læreplaner for fag, i form av at innholdet i kompetansemål fra et trinn, går igjen i kompetansemålene fra senere trinn. For eksempel ser vi at innholdet i det følgende kompetansemålet fra 2. trinn i norsk, går igjen i kompetansemål etter henholdsvis 4.- og 7. trinn:

- *lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk*
- *lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven*
- *lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold*

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.5-7).

I kompetansemålene over ser vi at innholdet fra kompetansemålet etter 2. trinn kan finnes igjen i kompetansemål på de påfølgende trinnene. Samtidig tyder vi en progresjon gjennom at kompetansemålene har en stadig økende kompleksitet, her i form av at målene stiller stadig mer eksplisitte krav til sjangertyper og samtaleinnhold. At kompetansemålene har en stadig økende kompleksitet, kan sees i sammenheng med både det Fulan (m.fl., 2018) og Ludvigsen-utvalget (2015) skriver om at dybdelæring henger sammen med en høyere grad av kognitiv kompleksitet. Videre tolker vi, basert på måten Kunnskapsdepartementet (2016b) og Utdanningsdirektoratet (2017) beskriver dybdelæring, at en tydelig progresjon i læreplanene legger til rette for dybdelæring, fordi: Når innholdet i læreplanen går igjen i kompetansemål på ulike trinn, kan elevene bygge videre på det de allerede har lært og fordype seg ytterligere i fagstoff. Det bidrar til at elevene kan gå i dybden av det de lærer om, snarere enn å fordype seg litt mindre i et bredere utvalg av faginnhold. Samtidig som vi oppfatter en tydelig progresjon i fagene i det nye læreplanverket, viser vår analyse av de forrige læreplanene for fag at de, i hovedsak, har en tilsvarende progresjon som kommer til syne i de følgende eksemplene fra henholdsvis norsk etter 2.- 4.- og 7. trinn:

- *fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer*
- *bruke et egnet ordforråd til å samtale om faglige emner, fortelle om egne erfaringer og uttrykke egne meninger*
- *uttrykke seg med et variert ordforråd tilpasset kommunikasjonssituasjonen*

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6-7).

#### **7.2.2.4 Stille spørsmål, utforske og eksperimentere**

Som det fremgår i utdrag 12, presenterer Utdanningsdirektoratet (2017) at evner til å stille spørsmål, utforske, samt eksperimentere er viktig for dybdelæring, men uten å gi noen begrunnelse for hvorfor det er viktig, ei heller for hvilket innhold de legger i de ulike begrepene. Vi tolker imidlertid at begrepene kan sees i sammenheng med det Bolstad (2021) kaller for den



kognitive siden ved dybdelæring:<sup>10</sup> For eksempel tolker vi at å stille spørsmål, kan knyttes til *endring av oppfatning* ettersom elever, ved å stille spørsmål, kan få muligheten til å ta til seg ny kunnskap eller justere eksisterende kunnskap. Videre oppfatter vi at eksperimentering og utforskning kan knyttes til alle de tre formene for kognitiv endring<sup>11</sup> som Ohlsson (2011) beskriver, eksempelvis; kan det å eksperimentere sees i sammenheng med *kreativ problemløsning* dersom eksperimenteringen innebærer at elevene prøver ut nye kombinasjoner av de kunnskaper og ferdigheter de allerede har lært. Samtidig kan det knyttes til *overføring av kunnskap* dersom elever prøver ut noe de har lært i en annen sammenheng, og erfarer at lærdommen også kan være gjeldende på andre områder.

I gjennomgangen av de kompetansemålene vi har valgt ut, ser vi at *eksperimentering* ikke er nevnt i noen av dem, noe som synes å stå i kontrast til utsagnet om at eksperimentering er viktig for dybdelæring. Vi ser også at det er kun et av kompetansemålene som eksplisitt uttaler at elevene skal stille spørsmål;

- *følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål*

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6).

I tråd med vår refleksjon i avsnittet over, er imidlertid vår tolkning at det å legge føringer for at eleven skal kunne stille oppklarende og utdypende spørsmål, kan legge til rette for dybdelæring gjennom å bidra til *endring av oppfatning*. Videre ser vi at verbet; *å samtale*, går igjen i flere kompetansemål, eksempelvis i følgende kompetansemål i norsk etter 2. trinn;

- *lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk*

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5).

Her tolker vi at det å stille spørsmål, spesielt i skolen som læringsarena, kan inngå i det å skulle samtale. Vi tolker derfor videre at kompetansemålene som uttrykker at elevene skal samtale, legger til rette for at elevene utvikler sin evne til å stille spørsmål.

---

<sup>10</sup> Den kognitive siden ved dybdelæring, er gjort rede for i kapittel 2.3 Dybdelæring.

<sup>11</sup> De tre formene for kognitiv endring: Endring av oppfatning, kreativ problemløsning og overføring av læring, er gjort rede for i kapittel 2.3 Dybdelæring

Sammenlignet med forrige læreplanverk LK06 ser vi at verbet; *utforske*, brukes betraktelig mer i LK20. Eksempelvis framkommer i vår analyse at begrepet finnes i sju kompetansemål fram til 7. trinn i norsk i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019a), mens det ikke er inkludert i noen kompetansemål fra de samme trinnene i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et eksempel på et slikt kompetansemål er;

- *utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet*  
(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7).

Her er vår tolkning at utforskning kan legge til rette for flere typer kognitiv endring, blant annet, tenker vi at å utforske språklig variasjon i nærmiljøet kan bidra til at elevene tar til seg ny kunnskap. Basert på undersøkelsen av spørsmålstilling, eksperimentering og utforskning, tolker vi at læreplanverket legger til rette for dybdelæring gjennom flere kompetansemål som eksplisitt uttrykker at elevene skal utforske, og flere kompetansemål som kan uttrykke implisitt at elevene skal stille spørsmål gjennom å samtale. Imidlertid tyder vår analyse på at det ikke er lagt særlig vekt på eksperimentering i kompetansemålene vi har undersøkt.

#### **7.2.2.5 Tverrfaglige temaer**

Som nevnt i tolkningen av utdrag 9, tolker vi at Kunnskapsdepartementets (2016b) intensjon med å innføre tverrfaglige temaer kan sees på som et tiltak som kan bidra til å legge til rette for dybdelæring. Denne tolkningen samsvarer med det Karseth (m.fl., 2020) skriver om at de tverrfaglige temaene viser en tydelig prioritering om å styrke sammenhengene på tvers av fag. I overordnet del av læreplanverket skriver de følgende om tverrfaglige temaer:

Utdrag 14

*Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling.*  
(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11)

I utdraget tolker vi at læreplanverket, i tråd med departementets uttalte intensjoner, legger føringer for at skolen *skal* legge til rette for læring innenfor tre tverrfaglige temaer. Vi anser utdrag fra Overordnet del som beskriver hvert av de tverrfaglige temaene, som for omfattende til å inkludere dem i sin helhet i oppgaven. Vi gjengir derfor hvordan Utdanningsdirektoratet (2017) beskriver temaene i grove trekk; *Demokrati og medborgerskap* skal gi kunnskap om demokratiet og gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser. Videre innebærer det

at elevene skal få kompetanse- og stimuleres til å delta aktivt i demokratiet. Temaet omhandler også at elevene skal lære seg å tenke kritisk, samt respektere ulike meninger (s. 12). *Folkehelse og livsmestring* skal bidra til at elevene utvikler kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige livsvalg, og som fremmer god- psykisk og fysisk helse (s. 12). *Bærekraftig utvikling* omhandler at skolen skal bidra til at elevene kan forså dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, samt hvordan det kan håndteres. Videre handler det om at elevene skal få forståelse for at deres valg er av betydning og har innvirkning på miljøet og samfunnet. Temaet innebærer også teknologisk kunnskap (s. 13). I tillegg til å beskrive de tverrfaglige temaene, peker også Overordnet del av læreplanverket på hva elevene skal lære innenfor temaene og hensikten med dem:

#### Utdrag 16

*(..) temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11-12)*

I utdraget uttrykkes en hensikt med de tverrfaglige temaene som; at elevene skal se og utvikle forståelse av sammenhenger på tvers av fag. Til tross for at direktoratet ikke uttrykker det eksplisitt tolker vi, i lys av Ludvigsen-utvalgets (2015) og Fulans (2018) beskrivelser av dybdeløring<sup>12</sup>, at noe av hensikten med å innføre tverrfaglige temaer er å legge til rette for dybdeløring. Videre kommer det frem at innholdet som elevene skal lære i de ulike temaene, er uttrykt i kompetansemål i fag. Vi tolker derfor at innholdet i de tverrfaglige temaene, tilsvarer de kompetansemålene som er relevant innenfor temaene.

---

<sup>12</sup> Ludvigsen-utvalgets (2015) og Fulans (m.fl., 2018) beskrivelser av dybdeløring, er redegjort for i kapittel 2.3 Dybdeløring.

Vår gjennomgang av kompetansemål, tyder på at flere av målene kan ansees som relevant innenfor et av de tverrfaglige temaene. For eksempel tolker vi at det følgende kompetansemålet som en integrert del innenfor det tverrfaglige temaet; *Demokrati og medborgerskap* som, blant annet, omhandler at elevene skal lære å respektere ulike meninger:

- *samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen.*

(Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 6).

At det er flere mål i fagene som er relevant innenfor de tverrfaglige temaene, tolker vi i en retning av at læreplanverket legger til rette for dybdeløring, gjennom å legge føringer om at elevene skal jobbe med temaer på tvers av fag, der hensikten er å utvikle en forståelse av sammenhenger. Samtidig presiser ikke læreplanverket *hvordan* en kan legge til rette for forståelse av sammenhenger mellom fag i arbeidet med tverrfaglige temaer, noe som Karseth (m.fl., 2020), som nevnt mener gjør det vanskeligere å legge til rette for dybdeløring.

### **7.2.3 Oppsummering og svar på forskningsspørsmål 2**

Kunnskapsdepartementet (2016b) presenterer dybdeløring som en motpol til innløring av faktakunnskaper, uten fokus på å se sammenhenger mellom det en har lært. Videre presenterer de at dybdeløring kan forstås tosidig; dybdeløring som prosess og som læringsutbytte. Mens dybdeløring som læringsutbytte viser til at elevene utvikler en varig forståelse og at de er i stand til å anvende det de har lært, omtales også dybdeløring som de prosesser som fremmer dybdeløring, eksempelvis; at elevene får fordype seg i lærestoff over tid, samt at elevene jobber med lærestoff som er tilpasset deres faglige nivå.

Definisjonen av dybdeløring som fremgår i Overordnet del synes, i hovedsak, å være en videreføring av Kunnskapsdepartementets (2016b) beskrivelser. Utdanningsdirektoratet (2017) legger imidlertid til to elementer i sin definisjon av begrepet: Elevene skal kunne bruke det de har lært i kjente- og ukjente sammenhenger, samt individuelt og i samspill med andre.

I samsvar med flere forskere, deriblant Hattie (2014), presenterer Kunnskapsdepartementet (2016b) at tilstrekkelig tid til å arbeide med fagstoff, er en forutsetning for dybdeløring. Videre konkluderer departementet med at innholdet i forhenværende læreplaner er for omfattende til at elevene får tilstrekkelig tid til å dybdeløre. Av den grunn presenterer de at et av tiltakene som skal bidra til å legge til rette for dybdeløring i de nye læreplanene, er at omfanget av det elevene skal lære, reduseres. Vår analyse av kompetansemål i fagene Norsk og KRLE tyder på

at Utdanningsdirektoratet (2019a, 2019b), i tråd med Kunnskapsdepartementet (2016b) sine intensjoner, har lyktes med å redusere omfanget av faglig innhold som elevene skal lære, sammenliknet med forrige læreplaner i faget. Basert på Hattie (2014) og Ludvigsen-utvalget (2015), som presenterer at tilstrekkelig tid til at elevene skal utvikle forståelse for fag er avgjørende for dybdeløring, mener vi at det reduserte omfanget i de nye læreplanene bidrar til å legge til rette for elevenes dybdeløring.

I Meld. St: 28 (2015-2016) trekkes innføringen av kjerneelementer – det mest sentrale innholdet i fagene, som et tiltak som skal bidra til å legge til rette for mer dybdeløring, gjennom at læreplanene i fag konsentreres rundt det viktigste faglige innholdet i faget, som elevene skal lære. Vår analyse, hvor vi undersøker sammenhengen mellom kompetansemål og kjerneelementene, tyder på at Utdanningsdirektoratet (2019a, 2019b) har lyktes med å konsentrere det faglige innholdet i læreplanene, rundt det de presenterer som kjerneelementer.

I tråd med Ludvigsen-utvalget (2015) og Fulan (m.fl., 2018) som presenterer progresjon, i form av en gradvis økning av vanskelighetsgrad og kompleksitet i lærestoffet til elevene, som sentralt for å legge til rette for dybdeløring, uttrykker Kunnskapsdepartementet (2016b) at de nye læreplanene skal ha en tydelig progresjon for å legge til rette for elevenes dybdeløring. Vår analyse av kompetansemål fra ulike trinn tyder på at innhold i kompetansemål etter 2. trinn går igjen i senere kompetansemål, samtidig som kompleksiteten og vanskelighetsgraden i målene økes i høyere trinn. Basert på det Ludvigsen-utvalget (2015) og Fulan (m.fl., 2018) skriver, mener vi derfor at progresjonen i læreplaner for fag, kan bidra til å legge til rette for dybdeløring. Vi bemerker imidlertid også at vi tyder en tilsvarende progresjon i de forrige læreplanene.

I Overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017), trekkes elevenes evne til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere som viktig for dybdeløring. I lys av de tre typene kognitive endringer som Boldstad (2020) presenterer som en del av den kognitive siden ved dybdeløring, tolker vi at både spørsmålstilling, utforskning og eksperimentering, kan resultere i dybdeløring hos elevene. I vår analyse av kompetansemål, ser vi at flere av kompetansemålene uttrykker eksplisitt at elevene skal utforske. Videre ser vi at det kun er ett kompetansemål, blant målene vi har undersøkt, som eksplisitt uttrykker at elevene skal stille spørsmål. Vi ser imidlertid også at det er flere kompetansemål som uttrykker at elevene skal samtale, noe vi mener kan bidra til at elevene utvikler sin evne til å stille spørsmål. Vår tolkning av analysen er at læreplanene legger til rette for dybdeløring ettersom elevene, gjennom å arbeide med

kompetansemålene, kan utvikle sin evne til å stille spørsmål og utforske. Samtidig tolker vi at kompetansemålene ikke nødvendigvis legger til rette for at elevene utvikler sin evne til å eksperimentere, ettersom eksperimentering ikke inngår tydelig i noen av kompetansemålene vi har undersøkt.

Til tross for at Kunnskapsdepartementet (2016) ikke eksplisitt uttaler at innføringen av tverrfaglige temaer er et tiltak for dybdeløring, beskriver både Ludvigsen-utvalget (2015) og Fulan (m.fl., 2018) forståelse av sammenhenger på tvers av fag, som en del av dybdeløring. Vår analyse av kompetansemål tyder på at flere kompetansemål synes å henge sammen med de tverrfaglige temaene. Ettersom læreplanverket videre uttrykker at skolen skal legge til rette for læring innenfor de tverrfaglige temaene, tolker vi at temaene kan legge til rette for dybdeløring, ettersom det kan bidra til at elevene utvikler forståelse av- og ser sammenhenger mellom fag.

## **8 Studiens to temaer diskutert med lærere- og våre refleksjoner om studiens funn i forhold til praksisfeltet**

I dette kapittelet trekker vi frem utdrag fra gjennomført fokusgruppeintervju, der vi diskuterte temaene for studien med lærere som har en praktisk erfaring med å operasjonalisere læreplanverket. I kapittelet reflekterer vi også rundt hvordan vår innsikt fra dokumentanalysen kan knyttes til praksisfeltet. Kapitelet består av to deler, der vi tar for oss temaet sosial- og emosjonell læring og utvikling, og dybdelæring i læreplanverket, hver for seg.

### **8.1 Sosial- og emosjonell læring og utvikling**

Som beskrevet i innledningen til denne avhandlingen, har vi gjennom utdanningen hatt fokus på hvordan en kan arbeide med de sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling. Vi har imidlertid hatt lite fokus på hvilke føringer som ligger til grunn for arbeidet med sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling, i læreplanverk og lovverk. Her tenker vi at innsikten vi sitter igjen med etter å ha gjennomført en dokumentanalyse er verdifull når vi skal ut i praksisfeltet. Det er fordi innsikten øker vår bevissthet om føringer vi som fremtidige lærere må forholde oss til. Innsikten, som vi har opparbeidet oss gjennom denne studien, innebærer kunnskap om at lovverket delegerer ansvaret for å utarbeide føringer for arbeidet med sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling, lokalt; til kommuner og skoler. Diskusjonen fra fokusgruppeintervjuet med lærere, belyser arbeidet med sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring, fra et lærerperspektiv.

I analysen til forskningsspørsmål 1 fremgår det at en av skolens overordnede oppgaver er å bidra til elevenes sosiale- og emosjonelle læring og utvikling. Under fokusgruppeintervjuet presenterte intervjudeltakerne at arbeidet med disse sidene av elevenes læring, er en minst like viktig del av opplæringen, som arbeidet med elevenes faglige læring. Det kommer, blant annet, til uttrykk i det følgende sitatet hvor en av våre informanter presenterer arbeidet med elevenes sosiale- og emosjonelle læring, som noe av det viktigste hen gjør som lærer:

Informant 1

*Altså, å arbeide med det sosiale er kanskje den aller viktigste delen av det vi gjør i skolen.*

Vår analyse til forskningsspørsmål 1 tyder på at elevenes faglige utvikling synes å ha en tydeligere prioritering i læreplanverket, sammenliknet med de sosiale- og emosjonelle sidene ved elevenes læring. I kontrast til vår analyse, uttrykker våre informanter at arbeidet med sosial- og emosjonell læring, er minst like viktig som arbeidet med elevenes faglige læring. Under intervjuet uttrykker informantene at de er enige i vår tolkning om at elevenes faglige læring er tydeligere prioritert, sammenliknet med elevenes sosiale- og emosjonelle læring. Det fremkommer i følgende sitat, hvor en av våre informanter peker på at læreplanverket i stor grad er fokusert rundt kompetansemål i fagene:

Informant 1

*(..) for det er jo veldig kompetansemålfokus i læreplanen. I så stor grad at man nesten kan tenke på at når man jobber med sosial kompetanse i en gruppe, så gjør du på en måte ikke jobben din.*

Informant 2 og 3

*Ja.*

I sitatet peker informant 1 på at hen opplever at læreplanens fokus på det faglige innholdet elevene skal lære – kompetansemålene, resulterer i at det kan oppleves som om arbeidet med de sosiale- og emosjonelle sidene ved elevenes læring havner utenfor det som er forventet at lærere skal prioritere. Samtidig peker hen, i tråd med det Overordnet del av læreplanverket uttaler om at skolen skal bidra til sosial læring gjennom arbeid fagene, at en også kan jobbe med disse sidene av elevenes læring, i den faglige undervisningen:

Informant 1

*Jeg får flashbacks til min første sjef. Jeg hadde en utfordrende gruppe med tanke på at det var mye konflikter, og jeg ønsket å ha en litt instrumentell tilnærming til å utvikle sosial kompetanse. Øve på sosiale kompetanse, liksom. Da fikk jeg et råd om å jobbe med dette faglig. For eksempel, å øve på samarbeid i arbeid med fagene. Ved å gjennomføre god faglig undervisning, kan man gjøre mye for elevene når det kommer til sosial kompetanse.*

I sitatet peker informant 1 på at en, gjennom faglig undervisning kan arbeide med sosial kompetanse, parallelt. For eksempel uttrykker hen at en kan arbeide med å utvikle elevenes



samarbeidsferdigheter, samtidig som en arbeider med elevenes faglige læring. Under intervjuet kom imidlertid også diskusjonen inn på et spor der lærerne uttrykte at de også opplever det som nødvendig å arbeide med de sosiale- og emosjonelle sidene ved elevenes utvikling, utenfor fagene:

#### Informant 3

*(..) Ja, altså. Arbeidet med det sosiale er jo ikke bare relatert til fagene. Vi arbeider jo for eksempel også med hvordan man opptrer på andre arenaer enn i den faglige undervisningen, som; i garderoben, på biblioteket ... Vi arbeider jo også mye med hvordan elevene oppfører seg sammen med andre i skolegården.*

Her peker informant 3 på at arbeidet med elevenes sosiale- og emosjonelle læring, strekker seg utover den faglige undervisningen, og at de arbeider med disse sidene av elevenes utvikling på flere arenaer. I en videre diskusjon kom også en av informantene inn på at arbeidet med de sosiale- og emosjonelle sidene ved elevenes læring, kan føles som en usynlig jobb, ettersom de ikke er uttrykt som kompetansemål:

#### Informant 1

*(..) Noen ganger har jeg kjent på at det hadde vært litt godt om det sosiale stod der, sånn at det legitimerer i større grad det arbeidet man gjør. For det er jo, som sagt, et veldig kompetansemålfokus. Så det hadde vært godt om det stod i kompetansemålene, sånn at det legitimerer at det er en viktig del av det vi gjør. For det blir en litt usynlig jobb ovenfor foreldre, osv.*

Av sitatet tolker vi at informant 1 mener at det vil være lettere å begrunne tiden en bruker på arbeid med elevenes sosiale- og emosjonelle læring og utvikling, dersom det hadde vært formulert eksplisitt i kompetansemålene. Videre tolker vi basert på sitatene som presenteres over at informantene, i tråd med vår tolkning i analyse til forskningsspørsmål 1, mener at det faglige fokuset i læreplanverket er så stort at det kan føles som om viktigheten av å arbeide med det sosiale og emosjonelle, underkommuniseres.

Etter gjennomført fokusgruppeintervju, har vi fått innblikk i hvordan arbeidet med elevenes sosiale- og emosjonelle læring kan oppleves som en «usynlig» jobb, i møte med praksisfeltet. Sistnevnte til tross for at alle våre informanter, og læreplanverket (for eksempel se: utdrag 13 i analyse til forskningsspørsmål 1) uttrykker at det er en viktig del av elevenes opplæring.

Innsikten vi sitter igjen med etter diskusjonen med våre informanter, innebærer at vi har utviklet en bevissthet rundt viktigheten av å prioritere arbeidet med sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring i en skolehverdag hvor fokuset på elevenes faglige læring kan fremstå som mer dominerende. Videre tenker vi at innsikten vi sitter igjen med etter gjennomført dokumentanalyse og fokusgruppeintervju, kan bidra til å legitimere arbeidet med elevenes sosiale- og emosjonelle læring og utvikling i fremtiden, både- for oss selv og ovenfor foresatte.

## 8.2 Dybdelæring i læreplanverket

En gjennomgående faktor i vår analyse til forskningsspørsmål 2, er at flere av tiltakene i det nye læreplanverket kan legge til rette for dybdelæring. Under fokusgruppeintervjuet ble vi oppmerksomme på at det ikke nødvendigvis er noen automatikk i at innføringer av tiltak som kan legge til rette for dybdelæring, faktisk bidrar til at elevene dybdelærer mer. Det ser vi i sammenheng med Imsen (2016), som skriver at avstanden mellom læreplanens intensjon og skolens virkelighet kan være stor, til tross for at skolen ofte bedømmes ut ifra en antakelse om at læreplanen blir gjennomført slik den står skrevet. Hvorvidt læreplanverket operasjonaliseres i tråd med intensjonene, kommer an på hvordan lærere fortolker den, og setter den ut i praksis. I det følgende presenterer vi utdrag fra fokusgruppeintervjuet der vi diskuterte hvordan de tverrfaglige temaene kan bidra til dybdelæring. Her kommer det frem at lærerne må ha et bevisst forhold til hvordan de arbeider med de tverrfaglige temaene for at det skal bidra til at elevene dybdelærer.

I Overordnet del av læreplanverket presenterer Utdanningsdirektoratet (2017) de tverrfaglige temaene som et bidrag for at elevene skal oppnå forståelse av sammenhenger på tvers av fag. Det kommer imidlertid fram i litteraturgjennomgangen av EVA2020<sup>13</sup> at læreplanen ikke legger til rette for hvordan en kan arbeide med temaene på tvers av fag. Her hevder Karseth (m.fl., 2020) at fokuset ligger på hvordan elevene kan arbeide med temaene i hvert enkelt fag, men at et slikt fokus ikke nødvendigvis hjelper elevene til å se tverrfaglige sammenhenger. Videre skriver de at elevene, på egenhånd, ikke kan forventes å oppdage sammenhenger på tvers av fag, hvis ikke skolene og profesjonsutøverne legger med til rette for det. Samtidig

---

<sup>13</sup> Litteraturgjennomgang av Karseth (m.fl., 2020), er presentert i kapittel 3.2 *Evaluering av fagformnyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser – rapport 1*.

utrykker våre informanter at de tverrfaglige temaene var med på å generelt legge til rette for mer tematisk arbeid:

#### Informant 2

*Det som vi opplevde hos oss, jeg jobber på 4. trinn, var at vi kunne sette et tema, og vi viska ut de grensene som handla om at «nå har vi naturfag», «nå har vi engelsk». De tverrfaglige temaene har på en måte åpnet en dør for å jobbe mer tematisk. Vi har i større grad kunne jobbet med store temaer over lengre perioder. For eksempel hadde vi om plast i havet, som gikk over mange uker, og faggrensene var i større grad borte. Og jeg tror elevene lærte i flere fag samtidig og fokuserte mer på temaet enn at «nå jobber vi med naturfag, nå jobber vi med matematikk».*

#### Informant 1

*Ja. Det er en av de store styrkene med den nye læreplanen generelt tenker jeg, at man kan jobbe mer tematisk. Og det gjør det jo enklere å se sammenhenger mellom fagene, selvfølgelig med oppfølging og tilbakemeldinger fra lærere.*

Utdraget over viser at informantene er enige om at de tverrfaglige temaene åpner for å jobbe mer på tvers av fag. Informant 1 gir uttrykk for at å jobbe tematisk bidrar til at elevene enklere kan se sammenhenger mellom fagene. Hen påpeker imidlertid at oppfølging og tilbakemeldinger fra lærere er nødvendig. Det er i tråd med det Karseth (m.fl., 2020) skriver, om at elever ikke kan forventes å oppdage sammenhenger mellom fag på egenhånd, men trenger tilbakemeldinger og oppfølging underveis, til tross for at læreplanverket ikke tydeliggjør hvordan. En kan forestille seg at noen lærere, selv om de arbeider med tverrfaglige temaer, ikke er like bevisste som informant 1, når det kommer til å hjelpe elevene å oppdage og etablere forståelse for tverrfaglige sammenhenger. Vi tenker derfor at lærerens bevissthet rundt hvordan de tverrfaglige temaene og tematisk arbeid kan bidra til at elever ser sammenhenger på tvers av fag, er avgjørende for hvorvidt elevene dybdelærer eller ikke. Informant 3 peker videre på at det kan være lettere å legge til rette for at elevene oppdager sammenhenger, hvis det er den samme læreren som underviser i alle fag.

Informant 3

*Jeg tenker jo også at det kan være en forskjell. Vi er jo småtrinns lærere alle tre, og da har man jo ofte nesten alle fagene. Så det å jobbe med temaer vil jo være lettere nettopp fordi vi har fagene selv. Men på mellomtrinn og enda høyere opp, kan det bli vanskeligere når det er flere faglærere.*

Informant 1

*Ja, det er helt klart. Som du sier (informant 3), så har vi jo alle fagene. Det er mye lettere å samarbeide med seg selv. For man vet hva man arbeider med i alle fag, så man jobber mer tematisk når man planlegger undervisningen.*

I lys av informantenes refleksjoner tolker vi at dersom en jobber på mellomtrinnet og har flere lærere som underviser på samme trinn, fordrer det et tettere samarbeid mellom lærerne for at elevene skal kunne oppleve en god sammenheng mellom fagene i tverrfaglig arbeid. En slik tolkning peker i retning av at et godt samarbeid mellom lærere, kan være avgjørende for elevenes dybdelæring gjennom å se sammenhenger mellom fag.

Kunnskapsdepartementet (2016b) skriver at å ha tid til å fordype seg i et fagområde er en forutsetning for dybdelæring. I vår analyse av kompetansemålene i KRLE og norsk kommer vi frem til at Utdanningsdirektoratet har lyktes med å redusere omfanget av det elevene skal lære, i læreplanverket. I fokusgruppeintervjuet spurte vi informantene om de opplevde et redusert omfang i LK20 sammenlignet med LK06.

Informant 1

*Jeg opplever i hvert fall at det har blitt mindre instrumentelt i overgangen fra LK06 til LK20, også kan det jo hende at pendelen svinger andre veien i neste læreplan.*

Informant 3

*Det er litt rundere formuleringer som åpner mer for tolkning.*

## Informant 2

*Ja, når jeg har diskutert med kollegaer, så opplever vi at LK20 er mer åpen, og ikke like korte og presise mål som i LK06. Du kan styre det i gruppa di utfra hvor interessene til elevene dine ligger. Man trenger ikke gå i dybden på alt, men man kan gå i dybden der du føler at elevene er interessert. Så det vil jo kunne være ulikt fokus mellom klassene, men man vil likevel være innenfor kompetansemålene.*

Utdraget viser at informantene er enige om at LK20 er et mer åpent læreplanverk enn LK06. Informant 2 gir uttrykk for at elevenes interesser kan være med å påvirke undervisningen, slik at en kan gå i dybden på utvalgte områder. Det er, etter vår tolkning, i tråd med Kunnskapsdepartementets (2016b) intensjoner om å redusere omfanget av det elevene skal lære i læreplanene, slik at elevene kan fokusere på å gå i dybden av enkelte fagområder, snarere enn å lære litt om mye.

Erfaringene og refleksjonene informantene delte i fokusgruppeintervjuet har gitt oss et innblikk i hvordan nye tiltak i læreplanverket, kan påvirke skolehverdagen. Det som for oss framstår som den mest verdifulle innsikten, er hvordan operasjonaliseringen av læreplanen, i stor grad, er det som avgjør hvorvidt læreplanens intensjoner når igjennom. Derfor vil vår kunnskap om læreplanens intensjoner om- og tiltak for å tilrettelegge for dybdelæring være nyttig når vi skal begynne å arbeide som lærere, ettersom det kan bidra til at vår operasjonalisering av læreplanen, skjer i tråd med intensjonene.

## 9 Avslutning

I planlegging og gjennomføring av undervisning i praksisperioder, har vi opparbeidet oss erfaringer med å arbeide i tråd med forhenværende læreplanverk – LK06. I løpet av våre år på lærerutdanningen, har vi erfart- og innsett nytten av å være kjent med det aktuelle læreplanverket. Når vi nå skal ut som lærere, må vi imidlertid forholde oss til et læreplanverk vi ikke har praktisk erfaring med. Derfor har vi satt oss en målsetning med denne undersøkelsen om å utvikle vår kunnskap om- og forståelse for LK20. I avhandlingen har vi konsentrert oss om to områder i læreplanverket, der vi selv opplevde å ha en mangelfull innsikt. I undersøkelsen har vi anvendt metoden kvalitativ dokumentanalyse for å besvare to forskningsspørsmål: 1: *Hvilke føringer legger læreplanverk og lovverk for arbeid med sosiale- og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling.* 2: *Hvordan presenteres begrepet dybdelæring i læreplanverket, og på hvilke måter legger læreplanverket til rette for dybdelæring?* Videre har vi benyttet metoden fokusgruppeintervju som et verktøy for å styrke intern validitet og reliabilitet til dokumentanalysen<sup>14</sup>. Vi benytter også empiri fra fokusgruppeintervjuet for å utvikle egen innsikt, og knytte våre funn fra dokumentanalysen til praksisfeltet.

Arbeidet med masteroppgaven har vært både tidkrevende og utfordrende. Vi sitter imidlertid igjen med en opplevelse av å ha utviklet egen kunnskap og innsikt, som har gjort oss bedre rustet til å ta fatt på jobben som lærer, enn vi var ved starten av denne prosessen.

---

<sup>14</sup> Vi har presentert hvordan fokusgruppeintervjuet har bidratt til å styrke intern validitet og reliabilitet i kapittel 4.3 Fokusgruppeintervju.

## Referanseliste

- Andreassen, S-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet). Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Oslo: Pedlex.
- Bratberg, &. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. Utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (2. Utg.) Oslo: Abstrakt.
- Cozby, P. C., & Bates, S. (2015). *Methods in behavioral research: Twelfth edition*. (12. Utgave) New York: McGraw-Hill Education.
- Engelsen, B.U. (2009). *Et forskerblick på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06*. I E.L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62–115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B.U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor: Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet* (7. Utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift nr. 724 til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724), sist endret, 2021. (FOR-2021-01-25-272). Hentet den: 13.04.2021, fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Forskrift til ordensreglement for Tromsø Kommune (2011). Hentet: 15.04.2021, fra Tromso.kommune.no: <https://img8.custompublish.com/getfile.php/3578178.1308.xbsvpvqtec/Forskrift+for+ordensreglement.pdf?return=www.tromso.kommune.no>
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J., (2018). *Dybdelæring* (Oversatt av: Gregersen, F.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gamlem, S., Rogne, W., Kongstein, C., & Pedlex. (2019). *Dybdelæring i skolen* (2. Utgave). Oslo: Pedlex.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Goodlad, J. I., Klein, M.F. & Tye, K.A (1979). *The Domains of Curriculum and Their Study*. In J.I. Goodlad (Ed.). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s. 43–76). New York: McGraw-Hill Book Company.

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B.B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. & Yates, G., (2014). *Synlig læring: Hvordan vi lærer* (Oversatt av: Goveia, I.,C.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (5. Utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. Utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tuft, P. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Abstrakt.
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk – Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Rapport nr. 1). Hentet den: 19.02.2021, fra Udir.no:<https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskingsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016a). *Melding til stortinget*. Hentet: 18.02.2021, fra [Regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/)
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St.28 (2015-2016))*. Hentet den: 18.02.2021, fra [Regjeringen.no:https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger* (Oversatt av: Røen., P.) Trondheim: Tapir.
- Ludvigsen-utvalget (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Hentet den: 19.02.2021, fra [Regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf)
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal



akademisk.

Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Hentet: 27.02.2021, fra Forebygging.no: <http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge1/>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet den: 04.05.2021, fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skemp, R. R. (1976). *Relational understanding and instrumental understanding*. Hentet: 26.03.2021, fra Davidtall.com: <http://www.davidtall.com/skemp/pdfs/instrumental-relational.pdf>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (udatert). *Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen*.

Hentet den: 02.04.2021, fra Yumpu.com:

<https://www.yumpu.com/no/document/read/27452113/utvikling-av-sosial-kompetanse-veileder-for-skolen-udirno>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-5)*. Hentet: 01.03.2021, fra Udir.no: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i Kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE1-02)*.

Hentet: 01.03.2021, fra Udir.no: <http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Hentet: 29.03.2021, fra Udir.no:

<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfld=150459&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet: 01.03.2021, fra:

Udir.no: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan i Kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE1-03)*.

Hentet: 01.03.2021, fra Udir.no: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2019c). *Læreplan i matematikk 1.-10. Trinn (MAT01-05)*. Hentet:

01.03.2021, fra Udir.no: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MAT01-05.pdf?lang=nob>

# Vedlegg

## Vedlegg 1:

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Læreres forståelse og praktisering av den nye læreplanen i norsk*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2:

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Læreres forståelse og praktisering av den nye læreplanen i norsk*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan lærere forstår og praktiserer den nye læreplanen i norskfaget*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I prosjektet søker vi å forstå- intensjonene bak den nye læreplanen, hvordan en skal forstå læreplanen som lærer, samt mulige paradokser og dilemmaer i den nye læreplanen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT-Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker at du skal delta i vår studie fordi du svarer til kriteriene:

- Lærer som underviser i norsk på barnetrinnet
- Lærer som har erfaring med å undervise i tråd med LK06
- Er kvalifisert til å undervise i norsk på barnetrinnet

### Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil delta i en feltsamtale med undertegnede og andre yrkesaktive lærere om den nye læreplanen (LK20). Vi vil ta opp lyd med en diktafon. Intervjuet vil ta omtrent 45 minutter.

### Det er frivillig å delta

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

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun studentene som gjennomfører prosjektet som vil ha tilgang til dine opplysninger.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navn og kontaktopplysninger erstattes med koder som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Innsamlet data vil oppbevares innelåst, på en lydopptaksenhet som ikke er koblet til internett.

Deltakere i studien vil anonymiseres

Opplysninger om intervjuobjekter som kan inngå i publikasjonen av prosjektet innebærer:

- Hvilken kommune du er ansatt i
- Undervisningserfaring som kvalifisert norsklærer på barnetrinnet

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i Mai 2021.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT-Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- UIT-Norges arktiske universitet ved studenter: Håvard Haugli Nygaard og Olav Lilleng  
Epost: [Hny031@uit.no](mailto:Hny031@uit.no), [Oli010@uit.no](mailto:Oli010@uit.no)
- Veileder: Svein-Erik Andreassen,  
Epost: [Svein.Erik.Andreassen@uit.no](mailto:Svein.Erik.Andreassen@uit.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold,  
Epost: [Joakim.bakkevold@uit.no](mailto:Joakim.bakkevold@uit.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Håvard Haugli Nygaard og Olav Høibø Lilleng.

