

Masteroppgave

Dybdelæring i norskfaget:
en fenomenologisk intervjuundersøkelse om hvordan
begrepet kan bli forstått og legges til rette for

In-depth learning in the Norwegian subject:
a phenomenological interview study on how the concept
can be understood and facilitated

Antall ord: 33 000

Grunnskolelærer trinn 1-7, samlingsbasert (2017)

2022

Forord

Med denne masteroppgaven er 5 års studier på den samlingsbaserte modellen for grunnskolelærer 1-7 ved Høgskolen i Innlandet over. Det har vært 5 krevende år med jobb ved siden av studier. Samlingene har vært fine avbrekk for faglig og sosialt påfyll. Jeg sitter igjen med følelsen av å ha ryggsekken full av teorikunnskap, ferdigheter og handlingskunnskap til å stå trygt i yrkeslivet som lærer og for å utvikle meg som person. Jeg vil likevel ikke anbefale noen å jobbe full stilling som kontaktlærer ved siden av å skrive masteroppgave.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Marte Monsen som har vært både min veileder og foreleser på studiet. Du har gitt god veiledning underveis, og spesielt i innspurten av oppgaven. Uten en trygg veileder som deg i ryggen hadde ikke oppgaven blitt noe av.

Jeg må og takke informantene som har stilt opp og deltatt i denne undersøkelsen, og kommet med sine bidrag. Jeg vil også takke alle rektorer og inspektører som har vært løsningsorienterte og gitt meg muligheter til å studere ved siden av jobb.

Takk til studievenner og familie som har vært positivt støttende gjennom alle 5 årene. En spesielt stor takk rettes til min samboer Trine som under masterskrivingen tålmodig har hjulpet meg å luften tanker og overkomme bekymringer og nedturer som har satt kjepper i hjulene for oppgaveskrivingen, eller sendt meg bort fra kontoret for å gjøre helt andre ting.

Hamar, mai 2022

Halvor Sell Mosæther

Sammendrag

Dybdelæring i norskfaget: en fenomenologisk intervjuundersøkelse om hvordan begrepet kan bli forstått og legges til rette for

Begrepet dybdelæring fikk økt betydning og oppmerksomhet ved innføringen av *fagfornyelsen*. Denne oppgaven utforsker begrepet i en norskfaglig sammenheng, gjennom å intervjuer hvordan 3 norsklærere selv forstår og legger til rette for dybdelæring i norskfaget. Det kommer frem både i politiske styringsdokumenter, teori og informantenes egne utsagn at begrepet kan være vanskelig å forstå. Slik dybdelæring beskrives er det å utvikle kompetanser som trengs for å løse ukjente og nye problemer i fremtiden. I dette arbeidet er det viktig å ha dyp konseptuell forståelse, se sammenhenger og kunne bruke tidligere erfart kunnskap på nye områder. Det presenteres 2 modeller som kan være nyttige verktøy for å tenke dybdelæring i norskfaget. For at elevene skal få utnyttet sine norskfaglige kompetanser, er det nødvendig å se på dybdelæring i norskfaget i en tverrfaglig og helhetlig sammenheng. Elevene og lærernes roller endres slik at elevene i større grad skal være myndiggjort i eget arbeid, og selvstendig undersøke et tema. Lærerens rolle er å være den faglig kompetente som skal strukturere og veilede elevenes arbeidsprosess. Informantene sier det er en utfordring å skape en felles forståelse fordi alle har sine egne oppfatninger, og at timeplanen foreløpig er for oppdelt i fag for å tenke dybdelæring i et helhetlig, tverrfaglig perspektiv. De sier at dybdelæring i norskfaget er å lære elevene grunnleggende lese- og skrivestrategier slik at de kan bruke disse tverrfaglige oppgaver og sammenhenger til å kritisk undersøke kilder, finne informasjon, bruke og formidle denne med riktig bruk av sjanger og grammatikk. Informantene legger til rette for dybdelæring gjennom å la elevene gjøre virkelighetsnære og autentiske oppgaver og undersøkelser som f.eks. å skrive en argumenterende tekst om noe de er opptatt av, drive rollespill og diskusjon eller å gå ut og bruke ressurser i nærmiljøet. Lærerne har i større grad fokus på arbeidsprosessen eller sluttresultatet. I drøftingen diskuteres det også om dybdelæring egentlig er noe nytt, eller om det skiller seg fra vanlig læring.

Summary

In-depth learning in the Norwegian subject: a phenomenological interview study on how the concept can be understood and facilitated

The concept of in-depth learning gained increased significance and attention with the introduction of subject renewal. This thesis investigates the concept in a Norwegian subject context, by interviewing how 3 Norwegian teachers themselves understand and facilitate in-depth learning in the Norwegian subject. It appears in political governing documents, theory and the informants' own statements that the concept can be difficult to understand. The way in-depth learning is described is to develop competencies needed to solve unknown and new problems in the future. In this work, it is important to have a deep conceptual understanding, see connections and be able to use previously experienced knowledge in new areas. Two models are presented that can be useful tools for thinking in-depth learning in the Norwegian subject. In order for students to utilize their Norwegian subject competencies, it is necessary to look at in-depth learning in the Norwegian subject in an interdisciplinary and holistic context. The roles of students and teachers are changed so that students are to a greater extent empowered in their own work, and independently investigate a topic. The teacher's role is to be the professionally competent person who is to structure and guide the students' work process. The informants say that it is a challenge to create a common understanding because everyone has their own perceptions, and that the timetable is currently too divided into subjects to think in-depth learning in a holistic, interdisciplinary perspective. They say that in-depth learning in the Norwegian subject is to teach students basic reading and writing strategies so that they can use these interdisciplinary tasks and contexts to critically examine sources, find information, use and communicate this with the correct use of genre and grammar. The informants facilitate in-depth learning by letting the students do realistic and authentic assignments and investigations such as. to write an argumentative text about something they are interested in, to engage in role-playing and discussion or to go out and use resources in the local community. The teachers focus more on the work process or the end result. It is also discussed whether in-depth learning is really something new, or whether it differs from ordinary learning.

Innhold

Forord.....	i
Sammendrag	ii
Summary	iii
Innledning	1
Bakgrunn og samfunnsmessig aktualisering av tema	1
Relevant tidligere forskning	2
Formålet med prosjektet og problemstilling	3
Oversikt over oppgaven	4
Styringsdokumenter	5
Bakgrunn for dybdelæring	5
Rapportene og stortingsmelding nr. 28 sine definisjoner av dybdelæring.....	6
Dybdelæring og kompetanse i å lære	7
Hva dybdelæring dreier seg om	7
Læreplanverket LK20	8
Læreplanen i norskfaget.....	9
Oppsummering	10
Teori.....	11
Dybdelæring	11
Dybdelæring sett gjennom Sawyer (2006) og Fullan et al. (2018)	11
Dyp konseptuell forståelse.....	13
De seks globale kompetanser	14
Endrede elev og lærerroller	15
Kritikk mot Fullan et al. (2018).....	17
Dybdelæring i norskfaget.....	18
To modeller som kan brukes i klasserommet	19
Kompetanse i norskfaget.....	22

Norskfagets techne og fronesis.....	23
Oppsummering	24
Metode	26
Overordnet vitenskapsteoretisk ståsted	26
Fenomenologisk intervju som metode	27
Svakheter som uerfaren intervjuer.....	28
Utvalg.....	29
Ivaretagelse av informanter	30
Gjennomføring av intervju	30
Analyseprosessen	31
Studiens reliabilitet og overførbarhet.....	33
Studiens validitet.....	35
Resultat og analyse	37
Forståelse av dybdelæring.....	37
Oppsummering	46
Tilrettelegging for dybdelæring	47
Oppsummering	54
Utfordringer.....	55
Oppsummering	58
Drøfting og diskusjon	59
Hva er egentlig dybdelæring?	59
Dybdelæring i norskfaget.....	64
Tilrettelegging for dybdelæring	67
Oppsummering	74
Avslutning og konklusjon.....	75
Hvordan dybdelæring kan bli forstått.....	75
Hvordan forstår norsklærere dybdelæringsbegrepet i norskfaget?	77

Hvordan tilrettelegger lærerne for dybdelæring i egen undervisning?	77
Studiens begrensinger, implikasjoner for praksisfeltet og forslag til videre forskning	79
Referanseliste.....	80
Vedlegg.....	i
Vedlegg 1	i
Vedlegg 2	iii
Vedlegg 3	vi

Kapittel 1: Innledning

Bakgrunn og samfunnsmessig aktualisering av tema

Bendiksen (2021) skriver i en artikkel publisert i Dagsavisen at skolen gjør barn inaktive, lite utviklende eller kjeder seg, fordi de sitter i ro ved pulten og blir fortalt av en autoritetsfigur hva de skal gjøre. Bendiksen påpeker at skolen burde handle om å utforske, reflektere, lære kritisk og logisk tenking og komme ut av komfortsonen fra tid til annen. Han skriver at ifølge Yuval Harari bør utdanning i det tjuførste århundre handle om å utvikle kritisk tenking, kommunikasjon, samarbeid og kreativitet. Kan dybdelæring, tverrfaglig arbeid og utforskende arbeidsmetoder bidra til å snu det Bendiksen påpeker? Fullan, Quinn og McEachen (2018, s. 37) skriver at hvis vi ønsker elever som kan blomstre i komplekse tider, elever som kan reflektere over nye situasjoner, og som kan forandre verden må vi reformulere læringsbegrepet. De mener det innebærer å skape miljøer som utfordrer, provoserer, stimulerer og feirer læring.

Ludvigsen-utvalget, som står for bakgrunnen av den fornyede læreplanen, fagfornyelsen, fikk i oppgave å redegjøre for hva elever i fremtidens skole har behov for av kompetanse i møte med å løse fremtidens utfordringer. Nyhus & Talsethagen (2020, s. 23) skriver at dybdelæringsbegrepet var så å si fraværende både i pedagogisk og offentlig diskurs før 2014, og det var ikke før i 2018-2019 at dybdelæring som begrep begynte å fylle avisspalter, personalrom, forelesingssaler og nye læreplaner. Noe som kom på bakgrunn av rapportene til Ludvigsen-utvalget. Nyhus og Talsethagen (2020) påpeker at det er viktig at lærere og andre som arbeider med skole vet hva dybdelæring er. Å finne en klar og tydelig definisjon er likevel ikke enkelt, og begrepet dybdelæring kan vise seg å være vanskelig å forstå:

Referer dybdelæring til elevenes forståelse av et fag og den varige kunnskapen de tilegner seg? Eller er dybdelæring en metode, noe læreren gjør eller bruker? Eller er det et tredje alternativ, et læringssyn, en overordnet tilnærming til læring, på lik linje med et kognitivt eller sosiokulturelt læringssyn?

(Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 23)

Fagfornyelsen, som blir redegjort for i neste kapittel, trådte i kraft høsten 2020, og har færre og bredere kompetansemål. Dybdelæring, tverrfaglige temaer og utforskende arbeidsmetoder skal gjennomsyre de nye arbeidsmetodene i skolen, og kompetanse i å lære og selvstendig arbeid er viktig for dette. Det krever at elevene kan lese, skrive, kritisk vurdere kilder og presentere det de har funnet. Norskfaget som er et av skolens største fag har et særlig ansvar

for utvikling av elevens kompetanse på dette området. I læreplanen for norskfaget står det skrevet at noe av fagets relevans og sentrale verdi nettopp er å bidra til at elevene utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære, og at norskfaget «skal styrke elevenes evne til kritisk tenking og ruste dem til å delta i samfunnet gjennom utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). I lys av dette ønsker jeg derfor å undersøke hva norsklærere legger i begrepet dybdelæring, og hvordan dette kan gjøres i praksis. Hva tenker lærerne er dybdeundervisning i norsk? Er det et læringssyn, en arbeidsmetode, en filosofi, eller er det noe konkret og håndfast som er til stede i hver norsktime? Dette er spørsmål jeg lurer på, og er noe av det jeg ønsker å finne ut av i dette masterprosjektet.

Relevant tidligere forskning

I en høringsuttalelse fra Forskerforbundet mot Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8 rettes det kritikk mot dybdelæringsbegrepet, og de skriver at «Forskerforbundet mener omtalen av dybdelæring kan synes noe diffus» (Forskerforbundet, 2015), samt at det problematiserer god vurdering av måloppnåelse. Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) påpeker også at dybdelæringsbegrepet er utfordrende å forstå med flere ulike oppfatninger. På en side kan det forstås som en kognitiv tilnærming med fokus på individet, og på en annen side i et sosiokulturelt perspektiv med fokus på sosial samhandling. Tidligere masteroppgaver har undersøkt dybdelæringsbegrepet, og gjort interessante funn som påpeker noe av kritikken Forskerforbundet skriver. Botten (2020) undersøker hvilket dybdelæringsbegrep som formidles i Ludvigsen-utvalgets utredninger, og hvordan begrepet kommer til uttrykk. Hun finner at dybdelæringsbegrepet har en tvetydighet som gjør at det omtales og brukes forskjellig i teori og i politiske dokumenter. I NOU-ene blir dybdelæring knyttet til sosiale og emosjonelle sider ved læring, som ikke blir videreført i stortingsmelding 28 og dermed i læreplanverket for fagfornyelsen. I NOU-ene ytres et ønske om et skolesystem med mindre faglige skiller, hvor dybdelæring blir ansett som noe tverrfaglig, mens i stortingsmeldingen og læreplanverket blir dybdelæring sett på som en kompetanse innenfor hvert enkelt fag. Dybdelæringsbegrepet blir fremstilt forskjellig ut i fra hvordan styringsdokumentene inntar et samfunn eller individperspektiv (Botten, 2020, s. 7). Wangen (2020, s. 5) finner også i sin masteroppgave at lærerne definerer begrepet likt, men operasjonaliserer det ulikt i undervisning. Hun undersøker dette i matematikkfaget, og skriver at teoretiske begreper beskrevet i læreplanen har begrenset innvirkning på lærernes praksis. Hun skriver at hvilken undervisning elevene får avhenger i større grad av læreren enn av læreplanen. Siden det ikke er gjort noen undersøkelser om dette

i norskfaget, samt at norskfaget er relevant for dybdelæring slik det er beskrevet i fagets relevans og sentrale verdi, ønsker jeg å undersøke dybdelæringsbegrepet i norskfaget.

Formålet med prosjektet og problemstilling

Formålet med dette prosjektet er derfor å undersøke og belyse hvordan norsklærere oppfatter dybdelæringsbegrepet, hva de mener dybdelæring er, og hvordan de tilrettelegger for dette i egen undervisning. Jeg ønsker å undersøke deres tolkning av begrepet, og om de tenker at det er en spesifikk arbeidsmetode eller en slags overordnet tanke og filosofi som gjennomsyrrer alt. Hvordan gjør lærerne det selv i sin undervisning? Har de noen utfordringer, eller underviser på en annen måte enn under tidligere læreplaner? Mine egne erfaringer med emnet er at det har vært et stort arbeid med å forstå kjernen fagfornyelsen ute på skolene, og kompetanse om fagfornyelsen er derfor noe som etterspørres. Jeg tenker at dette prosjektet har stor nytteverdi for både meg selv og for andre som er interesserte i å forstå mer om dybdelæringsbegrepet og hvordan dette kan gjøres i skolen og i norskfaget.

Problemstilling til mitt masterprosjekt er derfor

- Hvordan forstår et utvalg norsklærere dybdelæringsbegrepet, og hvordan tilrettelegger disse dybdelæring i egen undervisning etter fagfornyelsen?

Krogtoft (2018, s. 33) skriver at problemstillingen skal være spennende, fruktbar og enkel. Min problemstilling er spennende, fordi emnet er noe det jobbes mye med ute på skolene. Den har stor nytteverdi for meg selv, skoleledere og andre interesserte lærere, fordi begrepet dybdelæring, sammen med utforskende arbeidsmåter, er noe som vektlegges stort i den nye læreplanen. Jeg synes også det er et veldig interessant tema for med tanke på fremtidens skole. Problemstillingen er fruktbar, fordi den søker å utforske et tema som er relevant for utdanningen, samtidig som den skal kunne svares på. Den er også enkel, fordi den tar sikte på å undersøke et konkret, avgrenset område.

Fra problemstillingen har jeg laget to forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår norsklærere dybdelæringsbegrepet i norskfaget?
- Hvordan tilrettelegger lærerne for dybdelæring i egen undervisning?

Oversikt over oppgaven

For å belyse temaet har jeg valgt å undersøke hva politiske styringsdokumenter, forskning og teori sier om dybdelæring. De politiske styringsdokumentene er bakgrunnen for fagfornyelsen, og definisjonen av dybdelæring fra dette synspunktet presenteres i *kapittel 2: Styringsdokumenter*.

Teori som brukes til å utforske dybdelæringsbegrepet og kompetanse i norskfaget presenteres i *kapittel 3: Teori*.

Metoden for hvordan prosjektet er gjennomført beskrives i *kapittel 4: Metode*.

Forskerspørsmålene besvares gjennom å intervju et utvalg norsklærere, og koble deres tanker til teorien på feltet. Hvordan lærerne forstår og tilrettelegger for dybdelæring i norskfaget kommer frem i *kapittel 5: Resultat og analyse*.

Hvordan disse tankene og synspunktene er i tråd med teorien og fagfornyelsen diskuteres i *kapittel 6: Drøfting og diskusjon*. I dette kapittelet trekkes trådene sammen.

Til slutt i *kapittel 7: Avslutning og konklusjon* gir jeg en kort oppsummering hvor problemstillingen og forskerspørsmålene besvares i en konklusjon.

Kapittel 2: Styringsdokumenter

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for begrepet dybdelæring slik det er definert i de politiske styringsdokumentene. Styringsdokumentene er bakgrunnen for fagfornyelsen og dermed innføringen av *dybdelæringsbegrepet*. Læreplanen gir føringer for innholdet og kompetansen elevene lærer. For å belyse hvordan intervjudeltakerne forstår og tilrettelegger for dette i egen undervisning, er det nødvendig å se på hvordan begrepet tolkes sett gjennom læreplanens øyne.

Bakgrunn for dybdelæring

I 2013 kom stortingsmelding nr. 20 (2012-2013) *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* som sier at skolen skal utdanne elever til fremtidens jobber, og etter behandling av denne oppnevnte regjeringen et offentlig utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 15). Utvalget ble kjent som Ludvigsen-utvalget, og deres mandat var å vurdere grunnopplæringens fag mot krav til kompetanse som trengs i fremtiden.. Utvalget skulle svare på i hvilken grad dagens faglige innhold i skolen dekker de kompetansene som fremtiden krever, hvilke endringer som bør gjøres for å i større grad ta i bruk ferdigheter og kompetanse som fremtiden krever.

I 2015 la Ludvigsen-utvalget frem sin sluttrapport NOU 2015:8 *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser* med anbefalinger, krav til fremtidig kompetanse og fornyelse av fag og læreplaner. Sluttrapporten bygger utvalgets første delutredning NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag* (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 15). Det var i rapporten fra 2014 at dybdelæringsbegrepet kommer inn for første gang, og før dette var begrepet så å si fraværende både i offentlig og pedagogisk diskurs (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 23). Utvalget mener samfunnsutviklingen fører med seg nye krav og forventninger til hva elevene skal lære, og anbefaler et bredt kompetansebegrep som omfatter tenking, praktiske ferdigheter, og sosial og emosjonell læring og utvikling. Utvalget legger også stor vekt på viktigheten av dybdelæring og god progresjon i elevenes læring, noe som forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 16).

Rapportene og stortingsmelding nr. 28 sine definisjoner av dybdelæring

I NOU 2014: 7 står det at «Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde» (s. 35). Det innebærer at elevene knytter nye ideer til allerede kjente begreper og sammenhenger, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i ukjente sammenhenger. Det handler også om å forstå temaer som går på tvers av fag. Elevene skal bruke analytiske evner til å løse problemer, reflektere over egen læring og konstruere helhetlig varig forståelse. I NOU 2014: 7 (s. 35) påpekes det også at dybdelæring står i kontrast med overflatelæring, hvor innlæring av faktakunnskap skjer uten at eleven setter kunnskapen i sammenheng. NOU 2014: 7 legger til grunn Sawyers (2006, sitert i NOU 2014: 7, s. 36) som forståelse av dybdelæring og overflatelæring. I dybdelæring er elevene i større grad aktive i egen læreprosess, bruker læringsstrategier og reflekterer over egen læring (NOU 2014: 7, s. 35). Sawyers teori om dybdelæring blir videre redegjort for i kapittel 3.

NOU 2015: 8 har en lignende ordlyd med noe mer tillegg på slutten, det står det at «Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde» (s. 14). Det handler om forståelse av temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- og kunnskapsområder. Her påpekes det også elevenes evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. Dette forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere mestring og fremgang. NOU 2015: 8 (s. 11) legger vekt på at dybdelæring er ikke dybde i alt for alle, og det forutsetter varierte arbeidsformer og at elevene kan gjøre valg. Lærerens arbeid innebærer at elevene får tilstrekkelig tid til fordypning, tilpassede utfordringer, støtte og veiledning.

I stortingsmelding nr. 28 står det at «Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag» (Meld. St.28 (2015-2016), s. 14). Stortingsmeldingens definisjon bygger på NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8, og legger også til grunn at dybdelæring øker elevens læringsutbytte når de «gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14). De skriver videre at undervisningen bidrar til motivasjon og faglig læring når elevene stimuleres til refleksjon over egen læring og ser verdien av det de skal lære.

Dybdelæring og kompetanse i å lære

I NOU 2015: 8 (s. 10) fremheves det at dybdelæring henger nøye sammen med kompetanse i å lære. Det å utvikle forståelse innenfor eller på tvers av fagområder krever at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, at de reflekterer over egen læring, og setter kunnskapen i sammenheng med det de kan fra før. Dette forutsetter aktiv deltakelse i egen læringsprosess, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. At elevene kan reflektere over hensikten med det de lærer, hvordan de lærer og hva de har lært kalles metakognisjon (NOU 2015: 8, s. 10). Elever som utvikler et bevisst forhold til dette, som lærer å lære og tenker over hvordan de lærer, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte. Å ta i bruk ulike strategier for planlegging, gjennomføring, samarbeid og vurdering er en del av dette. At elevene lærer å regulere egen tenking, handlinger og følelser i samarbeid med elever og lærere for å ta initiativ og arbeide målrettet, kalles selvregulert læring (NOU 2015: 8, s. 10).

I NOU 2015: 8 påpekes det at metakognisjon, selvregulert læring og dybdelæring henger sammen: «Ved å utvikle metakognisjon og selvregulering lærer elevene å engasjere seg i læringsprosessen på en måte som fremmer dybdelæring» (s. 26). Det kan også bidra positivt i elevenes motivasjon for å lære. Metakognisjon er viktig for å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser, og for å vurdere en oppgaves vanskelighetsgrad underveis i arbeidet. Metakognisjon er det elevene gjør når de reflekterer over det de lærer, og hvordan de lærer. Det innebærer å bruke å kunne bruke tenkemåter og læringsstrategier aktivt for å fremme læring. Selvregulert læring krever at elevene lærer strategier for å styre egen læring, innsats og motivasjon, noe som er viktig i et arbeid hvor dybdelæring krever både samarbeid og selvstendig arbeid. Læring krever også utholdenhet, og elevene må lære strategier for hva de skal gjøre for å komme seg videre når arbeidet tar tid eller er utfordrende. I stortingsmeldingen (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 27) påpekes det at for å utvikle kompetanse er det viktig å anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag og sammenhenger, og at dybdelæring bidrar til å utvikle denne kompetansen.

Hva dybdelæring dreier seg om

I stortingsmeldingen står det at dybdelæring dreier seg om både kvaliteten på læringsprosessen og elevenes læringsutbytte, slik at elevene kan se og forstå sammenhenger og hvordan enkeltdele av det de lærer i ett fag, utgjør en helhet med andre fag (Meld. St. 28 (2015-2016,

s. 33). Dybdelæringsprosesser handler om at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid. På bakgrunn av tilbakemeldinger får de utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. For å forstå sammenhenger er elevene avhengige av metakognitiv refleksjon over egen læring, samt hjelp til dette. Stortingsmeldingen påpeker at typiske kjennetegn på dybdelæring er at elevene greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i kjente og ukjente sammenhenger, ved å overføre det de har lært i én situasjon eller sammenheng til en annen (s. 33). For å legge til rette for dette er det viktig at læreplanene og kompetansemålene har et omfang og gir tilstrekkelig tid til dette. Det krever også en tydelig progresjon i læreplanen, og at utfordringene og kompleksiteten øker gradvis. Fagfornyelsen har derfor bredere mål, for å kunne ha tilstrekkelig tid til fordypning for å oppnå varig kunnskap og forståelse. Bredde i målene kreves også fordi dybdelæring krever å kunne sette kunnskapen og forståelsen i en større sammenheng, noe som er viktig for en helhetlig forståelse. For å oppnå dybdelæring kreves det bevisst samspill mellom bredde og dybde i opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33). Færre og likere kompetansemål, bedre progresjon i og på tvers av fag vil bedre legge til rette for elevenes dybdelæring i fagene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 42).

Læreplanverket LK20

I overordnet del av læreplanverket er det ikke gitt en definisjon på hva dybdelæring er, men det står at under *Kompetanse i fagene* at «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» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Utdanningsdirektoratet skriver på sin nettside at de definerer dybdelæring som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder». De skriver at dette innebærer en refleksjon over egen læring, og at elevene bruker det de har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. Dybdelæring i fag handler også om 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» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Denne definisjonen kjenner vi igjen fra Meld. St. 28, noe som er naturlig siden det er grunnlaget for å sette i gang fagfornyelsen. I læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det også skrevet at «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» (s. 7), samt at å gi rom for dybdelæring handler om å ta hensyn til at elevene lærer i ulikt tempo og progresjon (s. 16).

Læreplanen i norskfaget

I læreplanen for norskfaget står det ikke noe om hva dybdelæring spesifikt i norskfaget er, noe som er kjernen i hva denne oppgaven forsøker på finne ut av. Faget tar utgangspunkt i overordnet del som bygger på stortingsmelding 28 og NOU rapportene. Det står derimot at «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2), og i dette så ligger kunnskapsdepartementet definisjon som er skrevet ovenfor. I *Fagets relevans og sentrale verdier* står det at norskfaget skal ruste elevene i å delta i demokratiske prosesser, forberede dem på et arbeidsliv med krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon, forsterking av elevenes kritiske tenking og deltakelse i samfunnet gjennom utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Videre skal elevene gis mulighet til å uttrykke seg kreativt, skapende, og få mulighet til å reflektere over sentrale verdier og spørsmål.

På nettsidene *Hva er nytt i norsk?* legger Utdanningsdirektoratet (2019) vekt på at de største endringene i norskfaget med fagfornyelsen er at elevene i større grad skal arbeide utforskende i faget. De skal sammenligne, drøfte, finne ut av og reflektere over språk og tekster, individuelt og med andre. Elevene skal lære på en aktiv måte, og bygge kunnskap på det de allerede vet. Dette er de ønskede arbeidsmåtene vi kjenner igjen fra stortingsmeldingen og NOU rapportene. I fagets kjerneelementer finner vi igjen arbeidsmåtene som kan minne om dybdelæringsprosesser. Elevene skal undre seg, utforske, reflektere, samt utvikle kritisk tenking og digital dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2–3). Noen kompetansemål som tar opp disse arbeidsmåtene er:

Kompetansemål etter 2. trinn

- Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter
- Utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk

Kompetansemål etter 4. trinn

- Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek bevegelse og andre kreative uttrykk
- Beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter
- Reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner
- Utforske samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet
- Utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovedmål og sidemål

Kompetansemål etter 7. trinn

- presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser
- beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål

- utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster
- utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5–8)

Som vi kan se er det flere kompetansemål som innebærer utforskende, kreative og reflekterende arbeidsmåter, noe som kan tyde på at dybdelæring er noe som eldre gjør mer av. Dette er også ikke så rart siden utforskende og kreative arbeidsmåter gjerne krever en høy innsats på egenhånd, selvstendig arbeid over tid, selvregulering og metakognisjon underveis i arbeidet, samt et klart mål å jobbe imot.

Oppsummering

De politiske styringsdokumentene fremhever dybdelæring som et bredt kompetansebegrep som omfatter både tenking og praktiske ferdigheter. Elevene skal være aktive i læreprosessen, bruke læringsstrategier og reflektere over eget arbeid. Definisjonen av dybdelæring står skrevet i stortingsmeldingen som er å gradvis og over tid utvikle forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag, og har et individualistisk syn på dybdelæring. Elevene skal se fag i sammenheng med andre områder og fag, og elevene skal kunne anvende kompetansen til å løse oppgaver i nye sammenhenger, som står at er typiske kjennetegn for dybdelæring. I dette arbeidet er det viktig at elevene lærer kompetanse i å lære, gjennom å lære, utvikle og bruke strategier for læring. Dette forutsetter refleksjon og selvregulert læring. De trenger også tid til fordyping og utforsking. Det står ingen konkret og tydelig definisjon i overordnet del eller i læreplanen for norskfaget, men arbeidsmetodene for dybdelæring skal er implementert i kompetansemålenes utforming.

Kapittel 3: Teori

I min undersøkelse utforsker jeg norsklæreres forståelse av dybdelæringsbegrepet, og i den sammenheng er det relevant å trekke inn teorier på hvordan dybdelæring kan forstås. Oppgavens teoretiske plattform er bygget på Sawyer (2006) og Fullan, Quinn og McEachen (2018). Disse presenteres nærmere under hvert sitt delkapittel, og jeg trekker frem det som er relevant for å forstå dybdelæring i relevans for denne oppgaven. Melby-Lervåg (2019) ser på dybdelæring med et kritisk blikk og løftes frem som et annet perspektiv på dybdelæringsbegrepet. For norskfaget spesifikt skriver jeg om 2 modeller som kan brukes for å legge til rette for dybdelæring, og til slutt ser jeg på hvilke norskfaglige kompetanser som er viktig i et dybdelæringsperspektiv.

Dybdelæring

Dybdelæring sett gjennom Sawyer (2006) og Fullan et al. (2018)

For å utforske begrepet dybdelæring har jeg valgt å bruke Sawyer (2006) og Fullan et al. (2018) sine forståelser av begrepet. Sawyer ser på dybdelæring som en motsats til instruksjonisme, det som i NOU 2014:7 beskrives som overflatelæring. Han skiller mellom *Learning knowledge deeply* (dybdelæring) og *Traditional Classroom Practices* (instruksjonisme). Sawyer (2006, s. 1-2) mener at dagens skoleverk er bygget på å pugge fakta om verden, og ramse opp denne faktakunnskapen på prøver uten å ta hensyn til å se dypere sammenhenger og forståelser. Elevene vurderes ut ifra hvor mye fakta de husker. Han sier dette var noe som fungerte til den industrialiserte økonomien på tidlig 1900 tallet, men i dag er verden mer teknologisk kompleks og økonomisk konkurransepreget. Som eksempel kan jeg nevne den økte globaliseringen av industri, handel og økonomi, som påvirker hvordan kompetanse, kreativitet og problemløsning får på jobbmarkedet i dagens samfunn. Vi kan også se stadig økende bruk av digitale verktøy i skolen og samfunnet ellers. Sawyer mener derfor instruksjonisme mislykkes i å utdanne elever og studenter til dagens samfunn. Det er ikke nok å bare memorere fakta og prosedyrer for å oppnå suksess, men elever trenger en dypere forståelse av komplekse begreper og systemer. De må også ha evnen til å arbeide med faktakunnskap kreativt for å skape nye ideer, teorier, produkter og kunnskap. I dette arbeidet krever det også at elevene kritisk kan vurdere hva de leser, og må kunne uttrykke seg tydelig både verbalt og skriftlig. I tillegg må de ha forståelse for vitenskapelig tenking, noe jeg tenker kan bidra til å forhindre og kritisk vurdere fake news i mediebildet. Fullan et al. (2018, s. 15)

ser, i likhet med Sawyer, på dybdelæring som en fornyelse av læringsbegrepet, og i tillegg som en systemendring i skolen. Dette er det som er ønsket til Ludvigsen-utvalget. Fullan et al. (2018, s. 15) er enige i at det globale samfunnet stiller større krav og utfordringer, som bidrar til at det trengs et fornyet lærings- og kunnskapssyn tilpasset vår tid noe dybdelæring kan bidra til. Selv om elevene har tilgang til all verdens kunnskap med noen tastetrykk fra en minikomputer i lommene, må de ha kompetanse til å kritisk vurdere og bruke kunnskap på en fornuftig, selvstendig måte. Derfor mener jeg det er relevant å se på norskfaget i denne sammenhengen, fordi norskfaget er et av de største fagene i skolen som har gode muligheter for å lære elevene kritisk tenking og digital dømmekraft og handlingskunnskap. Det er også relevant å trekke inn norskfaget, fordi det har et klart ansvar for å lære elevene å uttrykke seg tydelig både skriftlig og muntlig.

Sawyer (2006, s. 4-5) skriver at elevene lærer dypere når de er engasjerte i aktiviteter som er autentiske og like de problemstillingene de møter i hverdagen. Dette kan gjøres for eksempel gjennom å utforske og undersøke en problemstilling, bruke fagspesifikke metoder for å samle og vurdere bevis eller argumenter som taler for eller imot, og til slutt kunne svare på problemstillingen. At elevene er visere større engasjement er noe som støttes av Fullan et al. (2018, s. 97) hvor de skriver at drivkraften i dybdelæring kommer av at elevene får undersøke spørsmål de har utformet selv og som har betydning for dem. Fullan et al. (2018, s. 94) kaller elevene agenter for egen læring fordi de har en aktiv rolle i egen læring. Som stortingsmelding 28 påpeker, krever dybdelæringsprosesser at elevene får nok tid til å fordype seg og utforske temaer, samt at de lærer seg strategier for å komme seg videre hvis det blir utfordrende. I norskfaget er det en stor del å lære seg lese og skrivestrategier når det jobbes med tekst, som har betydning for at elevene tilegner seg verktøy for hva de skal gjøre hvis de står fast i arbeidet. Norskfaget har dermed gode muligheter for dybdelæring gjennom å la elevene møte situasjoner hvor de må bruke kunnskap og ferdigheter til å utforske eller løse kjente og ukjente problemstillinger slik stortingsmeldingen påpeker (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 33). Sawyer (2006, s. 5) legger likevel vekt på at elever selvfølgelig ikke er i stand til å gjøre akkurat de samme metodene som høyt utdannende forskere i sine fagfelt, men at læringsmiljøet i et dybdelæringsperspektiv skal utformes slik at det, ut ifra tilpasset elevvalder, ligner ektheten av profesjonell praksis. Dette medfører endret praksis med tanke på elev og lærerroller, som beskrives senere i oppgaven, og har betydning for hvordan lærere tilrettelegger for dybdelæring i praksis.

Dyp konseptuell forståelse

Sawyer (2006, s. 2) beskriver at dyp læring dreier seg om at elevene får en dypere konseptuell forståelse av kunnskap. Med det mener han at elevene forstår så godt at de vet når og hvordan denne kunnskapen kan brukes, eller tilpasses nye situasjoner gjennom å se sammenhenger med tidligere erfaringer og kompetanse. Dyp konseptuell forståelse er i større grad overførbart til virkelige situasjoner enn å kunne ramse opp fakta elevene kan lese i en bok eller søke på internett. For å nå dette er det også viktig at elevene er aktive deltakere i egen læring og at undervisningen har søkelys på elevenes læreprosesser. For skolene er det da viktig å skape gode læringsmiljøer, og hjelpe elevene i å lære hele spekteret av kunnskap som kreves i voksenlivet. Elevene lærer ikke bare fakta og prosedyrer, men en dypere konseptuell forståelse som gir elevene muligheter til å reflektere over problemer og utfordringer i den virkelige verden utenfor skolen.

Sawyer (2006, s. 4) setter dyp læring opp som kontrast mot det han kaller instruksjonisme, slik han mener skolen var preget av på 1900-tallet, men dyp læring er relatert til hva slags kompetanse elevene trenger i dagens teknologibaserte og økonomisk konkurransepregete samfunn, og for fremtiden. Han sammenligner dyp læring og instruksjonisme slik det er satt opp i tabell 1:

Dyp læring	Instruksjonisme
Krever at elevene...	Elevene...
relaterer nye ideer og konsepter til tidligere kunnskap og erfaring	jobber med nytt lærestoff uten å koble det til det de allerede vet
organiserer kunnskapen sin i begrepssystemer som henger sammen	behandler lærestoff som atskilte kunnskapselementer
ser etter mønstre og underliggende prinsipper	memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor
vurderer nye ideer og relaterer dem til konklusjoner	har vanskeligheter med å forstå nye ideer som er forskjellige fra de dem har møtt i læreboka
forstår prosessen hvordan kunnskap skapes gjennom dialog, og at de undersøker kritisk logikken bak et argument	behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet
reflekterer over egen forståelse og læreprosess	memorerer uten å reflektere over formålet eller over sine egne læringsstrategier.

Tabell 1: Dyp læring versus instruksjonisme fritt oversatt etter Sawyer (2006, s. 4)

Sawyer (2006) påpeker at det er viktig at læringen bygger på elevenes forkunnskaper, fordi de har med sine forståelser av verden inn i klasserommet, men også rette opp eventuelle misoppfatninger. Elevene kan lære seg hvordan de kan bestå en prøve ved å pugge kunnskap,

men at de likevel faller tilbake til misoppfattelser utenfor klasserommet hvis de ikke har en dyp konseptuell forståelse av ting som henger sammen. Han skriver at refleksjon over egen forståelse og læreprosess gjør at elevene lærer bedre, som er viktig for dyp læring.

De seks globale kompetanser

I likhet med Sawyer skriver Fullan et al. (2018, s. 41-43) om dybdelæring som viktig for fremtidens elever, og definerer dybdelæring som prosessen med å skaffe seg de seks globale kompetansene: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenking. De skriver at dette er kompetanser som kreves for høy funksjonalitet i et komplekst samfunn og omfatter medfølelse, empati, sosioemosjonell læring, entreprenørskap og andre lignende ferdigheter. Fullan et al. bruker kompetansebegrepet i stedet for ferdigheter og evner fordi begrepet kompetanse innebærer en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Fullan et al. (2018, s. 42) definerer de seks globale kompetansene slik:

Karakter: innebærer å lære å lære, utholdenhet, målrettethet og motstandskraft, samt selvregulering og ansvar.

Medborgerskap: innebærer å tenke som globale borgere gjennom å forstå problemer basert på ulike verdier og empati for andre. Interesse og evne til å løse tvetydige, komplekse og virkelighetsnære problemer som påvirker miljømessig bærekraft.

Samarbeid: innebærer å arbeide gjensidig i team, administrere gruppedynamikk og utfordringer. Sosiale, emosjonelle og interkulturelle ferdigheter. Å lære av andre og bidra til andres læring.

Kommunikasjon: innebærer å kommunisere ved hjelp av ulike fremstillingsmåter, metoder og verktøy for ulike målgrupper. Bruk av prosesser og refleksjon for å forbedre kommunikasjonen.

Kreativitet: innebærer å ha et entreprenørskap for økonomiske og sosiale muligheter. Stille utforskende spørsmål. Lederskap for å gjøre ideer til handling, og vurdere og følge nye ideer og løsninger.

Kritisk tenking: innebærer å evaluere informasjon og argumenter, lage koplinger og se mønstre. Konstruere meningsfull kunnskap. Problemløsning, eksperimentering, refleksjon og handle ut fra ideer i den virkelige verden.

Dybdelæring er altså prosessen som skjer når elevene bruker disse kompetansene til å engasjere seg i problemer og oppgaver som har verdi og interesse for dem. Karakteriserende for dybdelæring er at alle elever blomstrer, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn og andre forutsetninger (Fullan et al., 2018, s. 45). Fullan et al. sin beskrivelse av hva dybdelæring er, har relevans for å forstå hvordan informantene både forstår og tilrettelegger for dybdelæring på et dypere nivå. Den avgjørende faktoren for om læring er dyp er ervervelsen av de seks kompetansene, hvor målet er å tilegne seg disse på en stadig voksende og reflekterende rolle (Fullan et al., 2018, s. 104). Dette sier Fullan et al. kan føre til det de kaller for likhetshypotesen: «Dybdelæring er bra for alle, men spesielt virkningsfull for de som føler seg mest fremmedgjort i det tradisjonelle skolesystemet» (2018, s. 28). Likhetshypotesen handler om at gjennom dybdelæring får elevene oppgaver som er meningsfulle og autentiske som skaper reelt engasjement slik som også fremheves av Sawyer (2006). Elever som sliter og er fremmedgjort på skolen skal ikke vente til de mestrer grunnleggende ferdigheter før de får engasjerende, autentiske og spennende oppgaver. Oppgavene skal bidra til å styrke grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter, nettopp gjennom meningsfulle og autentiske oppgaver som skaper reelt engasjement for læring (Fullan et al., 2018, s. 50).

Endrede elev og lærerroller

NOU 2015:8 (s. 10) fremhever kompetanse i å lære og forutsetter at elevene er selvstendige og aktive i egen læreprosess. For å forstå dette har jeg undersøkt hva Fullan et al. (2018) skriver om endrede elev og lærerroller, som har betydning for å få innsikt i hvordan lærere ser på sin rolle ovenfor elevene i et dybdelæringsperspektiv. Fullan et al. (2018, s. 94–97) har utviklet en modell for elevens læring, og skriver at i et dybdelæringsperspektiv skal elevene være agenter i eget liv som aktive medutviklere og medlærende i undervisningen. Fullan et al. ser et dypere engasjement hos elevene når de går inn i denne rollen. Modellen innebærer tre komponenter: Å lære å lære, relasjoner og ambisjoner.

Å lære å lære krever at eleven tar ansvar for egen læring og læreprosess. Dette krever metakognisjon, og som stimuleres av at elevene er med på å definere egne læringsmål, suksesskriterier, vise frem læring og kritisk vurdere eget og andres arbeid. Gjennom

metakognisjon økes oppmerksomheten på hvordan læreprosessen fungerer. Elevene må kontinuerlig utvikle seg og ta til seg tilbakemeldinger til neste læringsutfordring. Som agenter i egen læring utvikler elevene en autonomi gjennom en aktiv rolle i læringsarbeidet, og blir engasjerte i reelle beslutninger og motivasjon til å lære i fellesskap.

Komponenten relasjon handler om elevens tilhørighet i et omsorgsfullt miljø, slik at eleven opplever hensikt og mening. Tilhørighet er en kraftfull motivator for elever. Gjennom utvikling av selvinnsikt og samarbeid med andre blir elevene gradvis i stand til å løse komplekse oppgaver i grupper og på egenhånd.

Komponenten ambisjon handler om at elevene blir påvirket av de forventningene de har til seg selv, og deres opplevelse av hvordan andre oppfatter dem. Forventninger og tro på elever er gode faktorer for fremgang. Elevene må ha tro på at de kan oppnå gode resultater, og føle at andre tror på dem. Ambisjon innebærer også at elevenes behov og interesser er virkningsfulle faktorer for motivasjon og engasjement.

Det er ikke bare elevenes rolle som endres i et dybdelæringsperspektiv, men også lærerens. Fullan et al. (2018, s. 100-104) skriver at lærerens rolle endres etter hvert som elevene mestrer læreprosessen, f.eks. fra strukturering av oppgaver til tilbakemeldinger som aktiverer den neste læringsutfordring. Det er tre roller læreren kan innta for å skape engasjement i dybdelæringsprosessen, læreren som aktivitør, kulturbygger og samarbeidsleder.

Læreren som aktivitør handler om å innta en dynamisk og interaktiv rolle for elevene, og ikke være en som står passivt på siden. Aktivitørlæreren bidrar til å definere meningsfulle læringsmål, suksesskriterier og dybdelæringsoppgaver som skaper og bruker kunnskap. Læreren utvikler elevenes ferdigheter i å lære å lære, gjennom å stille gode spørsmål og etablere stillaser for læring. Læreren som aktivitør bruker også effektive feedbackprosesser og fremmer elevenes evne til å vurdere seg selv og hverandre.

Læreren som kulturbygger innebærer at læreren dyrker læringsmiljøer som støtter elevenes utholdenhet, selvkontroll og skaper en følelse av tilhørighet. Som kulturbygger er det viktig å skape et læringsmiljø som bygger på og verdsetter elevenes interesser og behov.

Læreren som samarbeidsleder skaper meningsfulle forbindelser med elever, familie og samfunn. Læreren jobber engasjert med kolleger med planlegging og vurdering av prosesser for dybdelæring. Dette gjøres gjennom å bruke samarbeidende utforskning, og utvikle og øve de seks kompetansene for dybdelæring.

Kjennetegn på samspillet i et dybdelæringsklasserom er elever som er nysgjerrige, stiller spørsmål og er engasjerte i egen læreprosess. Elevenes samtaler handler om å løse problemer, undersøke ideer og bidra med sin mening om verden. Elevene kan beskrive ferdighetene de mestrer, og hva de trenger for å komme seg videre. De er stolte over arbeidet sitt og av å fortelle det til klassekamerater og samfunnsdeltakere, fordi arbeidet er meningsfylt, autentisk og relevant (Fullan et al., 2018, s. 39-40).

Kritikk mot Fullan et al. (2018)

Melby-Lervåg (2019) kritiserer Fullan et al. (2018) og begrepet dybdelæring. Hun hevder det oppfyller kriteriene for å være en ny utdanningsfarsott og har fått ufortjent mye oppmerksomhet. Hun skriver at boken til Fullan et al. for all del kommer med forslag til hvordan dybdelæring kan brukes i praksis, men legger vekt på nedslående lite bruk av forskningsmetode. Dermed sier hun det er vanskelig å vurdere kvaliteten på rådene som gis, og gjør at boken har sine begrensinger. Hun ser f.eks. utfordringer i å vurdere tilegnelsen av de seks globale kompetansene.

Melby-Lervåg (2019) skriver at boken har en sterk og overdreven kritikk av gjeldende praksis, og viser til statistikk om motivasjon uten annet sammenligningsgrunnlag. Hun sier Fullan et al. hevder at om skolen ikke endrer seg i retning av dybdelæring, så opphører skolens funksjon i fremtiden. En annen ting er at boken presenterer dybdelæring som en stor gevinst, men som likevel ikke lett lar seg undersøke empirisk. Melby-Lervåg (2019) finner likevel ingen empirisk studie som dokumenterer de påståtte positive effektene av dybdelæring. Boken inneholder bare historier hvor dybdelæring angivelig skal ha endret skoler, klasser og elevers liv, men disse er igjen så generelle at de kunne vært hentet fra hvilken som helst skole. Det presenteres ingen data som belyser at dybdelæring har vært brukt for å fremme dette.

I artikkelen stiller Melby-Lervåg (2019) et viktig spørsmål i sin kritikk: Er det dybdelæring i seg selv som er basert på mangelfull empiri, og ikke bare boken? Hun stiller for eksempel spørsmål ved om det så sikkert at dybdelæring med sine arbeidsmetoder, er så ulikt det som allerede foregår i skolen i dag, og om dybdelæring faktisk gir bedre læring enn vanlig praksis. Hun finner i alle fall svært få slike sammenlignende studier om dybdelæring, og skriver at begrepet har med seg en teknologioptimisme som innebærer at elevene allerede har de nødvendige ferdighetene og kompetansene til å sortere, kritisk vurdere, oppdage og skape ny kunnskap ved å bruke nettbaserte ressurser. Det utelates at elevene må ha et fundament av

grunnleggende lese- og skriveferdigheter før de kan benytte seg av teknologi for å få ny kunnskap. Hun skriver at ca. 1 av 5 norske ungdomsskoleelever går ut av skolen med mangelfulle grunnleggende ferdigheter i leseforståelse og matematikk, og er noe som burde bekymre mer enn at elevene har og bruker digitale hjelpemidler. Hun sier fokus på de seks globale kompetansene som presenteres for å fremme dybdelæring i boken vil neppe hjelpe elever som strever med å lære seg grunnleggende ferdigheter. På en annen side finnes det en rekke undersøkelser og systematiske oversikter som har vist hvordan grunnleggende ferdigheter effektivt kan fremmes i skolen, skriver Melby-Lervåg (2019). Det er derfor grunn til å ha sunn skepsis mot om dybdelæring virkelig er en endring fra vanlig praksis, og om det er verdt å bruke tid og ressurser på dette foran annet. Hun sier at det med tiden er viktig at det presenteres mer overbevisende metoder for å demonstrere om det virkelig er slik at dybdelæring har en positiv effekt på læring, trivsel og motivasjon.

Dybdelæring i norskfaget

For å belyse hvordan informantene forstår og tilrettelegger for dybdelæring spesifikt i norskfaget har jeg valgt å bruke boken *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i praksis*. Forfatterne Nyhus og Talsethagen (2020) gir en innføring i å forstå dybdelæringsbegrepet i norskfaglig sammenheng, samt gir tips til metoder som kan brukes. De stiller spørsmål om dybdelæring er en undervisningsmetode, en vurderingsform, et læringssyn eller litt av alt. Boken gir leseren et teoretisk grunnlag og praktisk innføring i hva dybdelæring kan gi av muligheter i norskfaget, som er nødvendig for å forstå mine egne informanter på et teoretisk grunnlag. Norskfaget har allerede røtter i dybdelæring gjennom f.eks. prosessorientert skriving, og forfatterens mål er vise at norskfaget kan bli revitalisert og få ny aktualitet gjennom dybdelæringsprosesser.

Ludvigsen-utvalget setter dybdelæring og overflatelæring opp som kontraster til hverandre, noe Nyhus og Talsethagen (2020, s. 13) synes er for enkelt. De mener at det bidrar til at dagens undervisningspraksis får et ufortjent dårlig rykte på seg, som om alt i skolen til nå har vært overflatelæring, og ikke er bra nok. Noe av bokas hensikt er nettopp å vise at mye av dagens praksis allerede fører til dybdelæring, og at norskfaget har gode forutsetninger for dybdelæring. Faget har blant annet tradisjoner som fordypningsoppgaver, utforske sammenhenger mellom språk, litteratur og samfunn, arbeide med prosessorientert skriving og mappevurdering. Faget inneholder også en rekke gjennomgående emner og problemstillinger gjennom hele skoleløpet.

Nyhus & Talsethagen definerer dybdelæring som «det som skjer når det rocker i klasserommet» (2020, s. 33), og lister opp ti bud for å utvide og forklare sin definisjon. Det er en bred definisjon, men i det legger Nyhus og Talsethagen at elevene er engasjerte i arbeidet sitt, de har erobret ny kunnskap og innsikt, og fått et eierforhold til det de holder på med. De blir agenter i eget liv som Fullan et al. (2018, s. 94) kaller det. Dette kan f.eks. skje gjennom å lese en roman, i gruppearbeid, i klassediskusjoner, etter å ha sett nye sammenhenger i norskfaget eller med andre fag, eller når det endelig løsner etter mange timer med frustrasjon etter å ha stått fast i et arbeid. Målet med deres brede definisjon er å løfte frem hva det er som fungerer og som kan forklares i lys av dybdelæringsbegrepet, ikke at dybdelæringsbegrepet skal bli tredd ned over en undervisningspraksis med en dom at det man har gjort tidligere ikke er godt nok (Nyhus og Talsethagen, 2020, s. 33).

Nyhus og Talsethagen (2020, s. 34) skriver at slik de forstår begrepet krever dybdelæring en strukturering av skolen og undervisningen slik at flest mulig elever kan oppnå dyp læring de kan ta med seg videre i livet. De mener at dybdelæring innebærer et verdivalg for skolen, og ser på begrepet som noe mer, viktigere og dypere enn bare en metode.

Dybdelæringens ti bud

1. Den faglige forståelsen utvikles gradvis. Undervisningen må legge til rette for progresjon.
2. Kjerneelementene skal vektlegges i undervisningen.
3. Elevene skal kunne forstå tema og problemstillinger på tvers av fag. De skal kunne overføre kunnskap de allerede har, til nye områder.
4. Elevene skal lære å lære og reflektere over egen læringsprosess.
5. Elevene må oppleve at det de gjør på skolen, er relevant, verdifullt og viktig.
6. Kreativ tenkning og utforskning skal stå sentralt.
7. Dybdelæring er ikke bare en kognitiv prosess – hele kroppen må med.
8. Læring skal skje både alene og sammen med andre.
9. Sosiale ferdigheter og empati må verdsettes og styrkes som en sentral del av læringsprosessen.
10. Elever bør oppfordres til å være handlende aktører i den virkelige verden.

(Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34)

To modeller som kan brukes i klasserommet

Nyhus og Talsethagen (2020, s. 47-48) skriver at i et dybdelæringsperspektiv blir lærerens hovedoppgave å organisere fagkunnskap gjennom læringsprosesser, ikke bare å formidle kunnskapen som primæroppgave. Læreren får en rolle som fagperson og faglig autoritet, som skal bygge bro mellom det elevene er interesserte i, og det faget har å by på. Den store forskjellen fra tidligere og nå, er elevens myndiggjøring, selvregulering og metakognisjon i

egen læringsprosess. De skal bli selvstendige og få et eierforhold til kunnskapen. Organiseringen læreren gjør skal hjelpe elevene med å se det faglige i en større sammenheng. Som hjelp til denne organiseringen og strukturen har Nyhus og Talsethagen (2020, s. 39-46) utviklet to modeller: bademodellen og sirkelmodellen. Felles for modellene er de skal hjelpe elevene med å se det faglige i en større sammenheng, myndiggjøre elevene i større grad, og få dem til å overvåke egen læreprosess.

Bademodellen

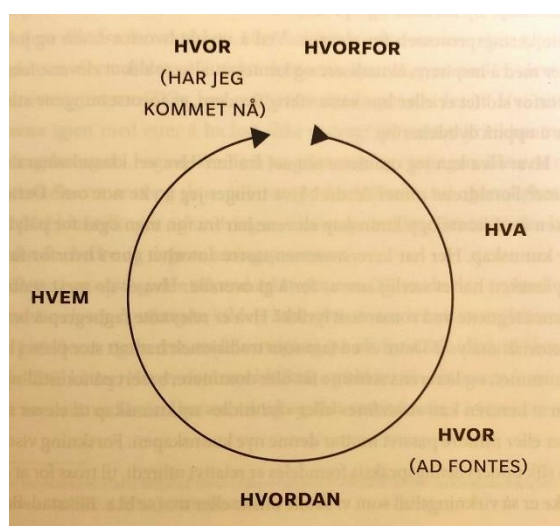
Nyhus og Talsethagen (2020, s. 39-41) forklarer bademodellen som en symbolsk reise fra å stå på strandkanten via vassing, svømming og kanskje dykking at man skal komme seg over et vann og opp på andre siden. Prosessen settes i gang ved at elevene selv ønsker å lære, og skapes ved at læreren lokker dem ut i vannet gjennom å engasjere eller provosere elevene på en slik måte at de blir vekket til å eie utfordringen selv. Dermed ønsker elevene selv å legge ut på svømmeturen, og ønsket om å lære og være i læreprosessen forsterkes. Når elevene er kommet seg ut i vannet, ut i læreprosessen må læreren forsikre seg om at elevene har de rette verktøyene som trengs for å komme seg ut på dypere, ukjent vann og dypere inn i ukjent fagstoff. Læreren står på kanten som en badevakt med faglige redningsvester i form av begreper, skriverammer, oppklaringer. Elevene for opplæring, men må også selv ta i bruk disse verktøyene og strategiene, for å komme på land igjen. Når elevene er kommet opp på land, kan de med hjelp av læreren se tilbake på hva de har erfart, lært og opplevd. Etter denne metakognisjonen er de klare for å legge ut på en ny svømmetur, hvor de står bedre rustet til å håndtere nye utfordringer med kunnskap og strategier, og kan kanskje dykke enda dypere eller svømme enda lengre neste gang.



Figur 1: Bademodellen av Nyhus og Talsethagen (2020, s. 39)

Sirkelmodellen

Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41-46) forklarer sirkelmodellen som en illustrasjon på ulike stadier i et undervisningsopplegg eller læreprosess. Modellen er laget i tråd med prinsipper for dybdeløring, metakognisjon, selvregulering og læringsstrategier, og handler om å utvikle kompetanse i å lære. Modellen kan henge i klasserommet som en påminnelse, eller brukes individuelt som et skjema elevene kan notere spørsmål og refleksjoner på. Nyhus og Talsethagen mener systematisk bruk av sirkelmodellen vil gi elevene et nyttig verktøy til å overvåke egen læreprosess. Den fungerer best dersom læreren aktivt bruker den til å forklare og snakke om egne valg i undervisningen på et metanivå, slik at elevene blir bevisste på hva de skal lære og hvorfor det er relevant for deres liv.



Figur 2: Sirkelmodellen av Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41)

Hvorfor-stadiet skal med hjelp av læreren vekke elevenes engasjement, motivasjon og interesse for hvorfor de skal lære dette, slik som i bademodellen. I stadiet *hva* skal elevene hente frem tidligere ervervet kunnskap, som Nyhus og Talsethagen (2020, s. 43) kaller for aktiv overflateløring, fordi læreren relaterer begreper og oversikt over sentrale ting elevene må kunne. Aktiv overflateløring er starten på dybdeløring, ved at elevene kan begynne å se sammenheng og relevans for læringen, sier Nyhus og Talsethagen (2020, s. 43). Stadiet *hvor* handler om å gå rett til et utvalg kilder læreren har funnet, slik at letetiden reduseres i det store omfanget av bøker og internett. Ved å få råd til å finne de gode kildene kan elevene arbeide mer konsentrert med selve tekstene. Stadiet *hvordan* handler om hvordan elevene skal angripe den nye kunnskapen, og gjøre den til sin egen. Her er det viktig at elevene har gode strategier for lesing, skriving og læring, som kan brukes med norskfaglig kompetanse. Elevene går fra overflateløring til en dypere forståelse, gjennom å formulere egne problemstillinger,

undringsspørsmål eller andre spørsmål som tillater en åpen utforskning av et emne. I stadiet *hvem* handler det om at elevene er bevisste på hvem de skriver til og hvilken sjanger, plattform og medium som egner seg best. I det avsluttende stadiet *hvor* reflekterer elever og læreren sammen over hvilken innsikt, kunnskap, erkjennelse og følelse av mestring som læreprosessen har gitt dem. Denne fasen legger vekt på metakognisjon som er viktig for å kunne være selvregulerende i egen læring (Nyhus og Talsethagen, 2020, s. 41-46).

Kompetanse i norskfaget

Norskfaget er et stort fag som rommer mange forskjellige former for kunnskap og ferdigheter elevene skal kunne. For å belyse hva slags kompetanse informantene mener er viktig at elevene deres skal kunne, har jeg valgt å bruke Aase (2010) til å undersøke hvordan dybdelæring kan forstås i norskfaglig sammenheng. Dybdelæring er implementert i kompetansemålene i norskfaget gjennom begreper som å utforske, reflektere, argumentere, vurdere, beskrive og formidle. Aase (2010, s. 163-164) skriver at norskfaget utvikler språkkompetanse i samspill med andre fag, og har en tilnærming gjennom fortolkning som åpner nye måter å forstå verden på som er relevant i så bruke tidligere erfart kunnskap på nye områder. Andre fag har også denne tilnærmingen, men norsk har en særskilt rolle å spille innenfor dette, fordi det har språket som mål og middel. Sawyer (2006, s. 4) fremhever nettopp at elevene må forstå hvordan kunnskap skapes gjennom dialog, og kritisk undersøke argumenter og logikk for dyp læring. Aase (2010) skriver videre at kompetanse i norskfaget handler om hvordan økte ferdigheter i å kunne snakke, skrive og lese gir et større register for å tenke nye tanker, samt tenke systematisk og fleksibelt som er relevant for å se sammenhenger og dypere konseptuell forståelse i lys av Sawyer (2006). Innhold og målsetting i norskfaget er å utvikle språk og tekstkompetanse på alle områder, og utvikle kunnskap om tekst og språk og mestring av dette i ulike kontekster. Norskfaget er derfor avhengig av andre fag for å få mulighet til å utvikle begreper og forstå og anvende språk på områder som norskfaget ikke selv spesifikt tar ansvar for.

Aase (2010, s. 165-166) skriver at de ulike kunnskapsformene i norskfaget, som språkutvikling, språkbeherskelse, språkkunnskap og språkforståelse, kan beskrives som isolerte fenomener, men at disse vanskelig lar seg skille som individuelle praktiske kunnskaper og kompetanser. Å lese er en ferdighet, men den er avhengig av andre forhold som ikke uten videre kan defineres som ferdigheter. Ferdigheten å avkode er nødvendig, men ikke nok for å lese med forståelse.

Det trengs andre kompetanser også, som strategier for å knytte lesingen til forkunnskaper, og refleksjon om språk, tekst, og forståelse av sjanger og formål med lesingen.

Norskfagets techne og fronesis

Kunnskap kan deles inn i tre områder, episteme, techne og fronesis, etter Aristoteles (Grimen, 2008, s. 78). Episteme handler om vitenskapsfagets kunnskap, som ikke er relevant for denne studien, og er derfor ikke utdypet videre. Techne handler om ferdigheter eller konstruksjonskunnskap, og fronesis handler om handlingskunnskap. Som lærer er det viktig å forstå hva slags kompetanse elevene skal sitte igjen med, for å best mulig kunne gjøre de i stand til å møte fremtidens samfunn de blir deltakere i.

Norskfagets techne handler om ferdigheter, noe som alltid har vært en del av faget i skolen (Aase, 2010, s. 171). Det dreier seg om å kunne skrive og produsere muntlige og skriftlige tekster, samt å kunne lese tekster som er relevant når elevene selvstendig produserer egne tekster i f.eks. modellene til Nyhus og Talsethagen (2020). Tekstproduksjon er en viktig del av kunnskapen i norskfaget, og en viktig del av det å kunne finne fram til innhold, organisere dette, og gi det en overbevisende språklig utforming. Taleren og skriveren må kunne forklare, beskrive, argumentere, drøfte og fortelle i forhold til normer sosiale og språklige normer og sjangre. Dette gjenspeiles i hvordan kompetansemålene er utformet, hvor vi finner igjen de samme verbene. En annen viktig del av norskfagets techne er tolkningen av tekst, som både innebærer å tyde tegn og skape mening. Å kunne uttrykke seg tydelig både muntlig og skriftlig fremheves nettopp av Sawyer (2006, s. 2) som en viktig egenskap i dagens samfunn.

Norskfagets fronesis dreier seg om handlingskunnskap i faget, og Aase (2010, s. 172) bruker ord som skjønn, dømmekraft og vett i denne forbindelsen. Hun skriver at det handler om kunnskap i å bruke språket i samhandling med andre, og at det i stor grad sammenfaller med det vi kaller danning. At man tilpasser språkbruk og argumentasjon etter situasjonen, mottakerbevissthet og kommunikasjonens formål, som er relevant sett i lys av Fullan et al. (2018) sine globale kompetanser som samarbeid og kommunikasjon. Å beherske språkkunnskap og ha tekstkyndighet er nødvendige kompetanser i dagens samfunn. Aase (2010, s. 172) skriver at i norskfaget skal elevene utvikle god dømmekraft og forståelse for kommunikasjonsformer gjennom f.eks. å lage muntlige presentasjoner tilpasset ulike mottakere, lytte til andres meninger og analysere skriftlige og muntlige tekster. Dette er også viktig når elevene skal presentere sitt selvstendige arbeid i dybdelæringsoppgaver. Kjennetegn

ved demokratiske samfunn er nettopp at ytringsfriheten står sterkt, og skolen skal fremme toleranse og respekt for hverandre. Norskfaget har i denne sammenheng gode muligheter til å utvikle elevenes kompetanse i kritisk dømmekraft og tenking, mot til å uttrykke egne meninger men samtidig vise raushet ovenfor andres ideer og kunnskap. Dette fører igjen til fleksibilitet i tenking og argumentasjon (Aase, 2010, s. 172) som er viktige for dyp læring ved at elevene kan vurdere og relatere til nye ideer, se sammenhenger og være kreative, som Sawyer (2006) påpeker.

Oppsummering

Gjennom å utforske dybdelæringsbegrepet gjennom Sawyer (2006) og Fullan et al. (2018) kan dybdelæring forstås som å ha en dypere forståelse for hvordan ting henger sammen, og en endring i hvordan undervisningen i skolen skal foregå. Elevene møter reelle og autentiske arbeidsmåter som ligner den måten folk vanligvis jobber på i kreative og teknologiutviklende områder. Dette er på lik linje med det formålet Ludvigsen-utvalget ønsker at dybdelæring skal bidra til. Elevene skal ikke lenger pugge kunnskap som står i boka. De skal kunne relatere det til tidligere erfart kompetanse, slik at de kan se sammenhenger og relevans for det neste de skal lære. De skal bli mer selvstendige i å utforske problemstillinger og finne løsninger gjennom å søke kunnskap selv. De seks globale kompetansene er verdifulle kompetanser for elevene etter at de går ut av skolen individuelt og i samhandling med andre, og de skal ha strategier for å lære å lære gjennom å ta ansvar for egen læreprosess og reflektere over læringen. Elevene skal utforske og løse virkelighetsnære, autentiske og meningsfylte oppgaver, for å skape engasjement, og for at elevene får en kompetanse som er bedre tilpasset dagens samfunn. Gjennom ansvar for egen læreprosess, tilhørighet og forventinger skapes engasjement for læringen og elevene dykker ned og erverver seg ny kunnskap. Læreren blir en interaktiv dynamisk samarbeidspartner som aktiviserer elevene videre i læreprosessen gjennom effektive tilbakemeldinger, og som bygger undervisningen på elevenes egne interesser og behov.

Bade- og sirkelmodellen strukturerer læreprosessen i fire faser hvor elevene blir engasjert, opplyst, før de skal produsere og til slutt reflektere og vurdere. Ved å engasjere elevene med noe som gjør dem glade, triste eller provoserte, skal læreren lettere få dem inn i faglige problemstillinger og emner. Læreren er den faglige kompetente som veileder og opplyser elevene med relevante begrep, verktøy og kunnskap om tid, tekst, emne og lignende som elevene aktivt selv må bruke. Elevene produserer sitt eget produkt, muntlig eller skriftlig, i

dialog med lærer og medelever. Til slutt reflekterer og vurderer elevene arbeidet og ser tilbake og tenker over hva de har lært, og hva det tar med seg videre til neste utfordring. Modellene skal hjelpe elevene i den metakognitive prosessen og den reflekterende bevisstgjøringen over hvorfor de lærer det de gjør. Det handler om å i større grad myndiggjøre elevene og gi dem eierforhold til kunnskapen. Organiseringen av undervisningen og samtale om den på et metanivå hjelper elevene i å overvåke egen læreprosess, og se det faglige i en større sammenheng. Dybdelæring er ikke primært en metode elevene gjør, men en bevisstgjøring og myndiggjøring slik at elevene får et eierforhold til kunnskapen. For å få til dette skriver Nyhus og Talsethagen (2020, s. 48) at lærere må tørre å slippe elevene mer inn i læreprosessene og begrunnelsene for norskfaget, og åpne for reel elevmedvirkning. Lærere må dele innsikten om de ulike delene av læringsprosessen for at de skal bli mer selvstendige.

I det selvstendige arbeidet trenger elevene norskkompetanser som kommer til uttrykk gjennom ferdigheter og handlingskunnskap. Ferdigheter handler om de rent tekniske lese og skriveferdighetene, hvor rettskriving, grammatikk og sjangerkunnskap er viktig. Handlingskunnskap handler om hvordan man tilpasser teksten eller formidlingen til en mottaker. Norskfagets trenger andre fag for å kunne anvendes sammen med andre områder som ikke faget spesifikt tar ansvar for.

Kapittel 4: Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for min metodiske fremgangsmåte for prosjektet. Først skal jeg skrive om oppgavens overordnede vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter skal jeg skrive om metoden som er brukt, gjennomføringen og analyseprosessen av denne. Jeg beskriver også utvalget, og hvordan disse er etisk ivaretatt gjennom prosjektet. Til slutt skriver jeg om studiens reliabilitet og validitet.

Overordnet vitenskapsteoretisk ståsted

I mitt prosjekt søker jeg å forstå hvordan norsklærere forstår og legger til rette for dybdelæring i norskfaget. For å kunne svare på problemstillingen til prosjektet har jeg valgt å gjøre intervju av lærere. Intervju er en kvalitativ metode som ifølge Postholm og Jacobsen ligger innenfor et konstruktivistisk paradigme (2018, s. 90). I kvalitativ forskning tar man utgangspunkt i at virkeligheten er noe som konstrueres av forskeren og informantene som deltar i prosjektet. Dette er det ontologiske ståstedet for kvalitativ metode. Som en kvalitativ forsker er jeg interessert i å forstå hvordan mine informanter forstår dybdelæringsbegrepet i norskfaget. Målet med forskningen er å løfte frem meningen informantene har konstruert i sin livsverden og med sine erfaringer. I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 99) trenger forskeren å la informantene snakke med sine egne ord, for å få en virkelig forståelse av deres forståelse og tolkning av verden, og intervju trekkes derfor frem som ideal hvor man får frem mange variasjoner og nyanser som ligger i deres fortolkninger av verden.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 101) skriver at det ofte antas at virkeligheten i liten grad er stabil og objektiv i et konstruktivistisk perspektiv. Det er derfor lite hensiktsmessig å lage store teorier om hvordan virkeligheten er. Forskeren kan gå ut i felten med et helt åpent sinn, samler inn data, systematiserer denne og deretter fremstiller en teori. Dette kalles for induktiv tilnærming hvor forskeren går fra empiri til teori. Motsatt hvor man går fra teori til empiri kalles deduktiv tilnærming. Her starter man med en teori og går ut i felten for å samle empiri som støtter opp under teorien eller hypotesen. Som Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) skriver er det umulig å forholde seg rent induktivt eller deduktivt. Teori kommer ofte av at man har observert eller fortolket noe tidligere, og det er naivt å tro at man kan gå ut i verden helt fri fra antagelser og fordommer. Forskning kan heller aldri bli helt objektiv. Dette gjelder spesielt for meg som allerede har jobbet noen år i skolen, og gjennom dette allerede deltatt på innføringen

av fagfornyelsen og dybdelæringsbegrepet. Min tilnærming vil derfor bli en abduktiv tilnærming.

I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) er abduktiv tilnærming at forskeren pendler mellom forskerens perspektiv, datamaterialet som er samlet inn fra deltakernes perspektiv, og teorien. Forskeren sanser et eller annet som skaper et spørsmål, f.eks. hvordan dybdelæring forstås og utøves i norskfaget. Spørsmålet formuleres som en problemstilling som skal løses, og kan ha med et sett av antakelser og hypoteser. Disse antakelsene er uttrykk for hva forskeren tror han vil finne ut av, forskerens subjektivitet i forskningen. Å bringe frem deltakerperspektivet er å gjøre informantenes stemme hørbare i fremstillingen. I neste skritt undersøkes det om disse antakelsene stemmer, som betyr at de må konfronteres med empiri og teori (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102). Forskningen blir dermed en stor problemløsende prosess som pendler mellom forskerens perspektiv, informantenes perspektiv og teorien på fagfeltet. Oppgaven søker å finne ut av hvordan dybdelæring forstås og legges til rette for i norskfaget. For å få svar på dette skal jeg derfor bruke teori og intervju av lærere med kjennskap og erfaring i feltet.

Fenomenologisk intervju som metode

I et intervju skapes kunnskapen i møte mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 117). Intensjonen er å utvikle en bestemt type kunnskap om et tema, herunder dybdelæring i norskfaget. Intervjuet ledes av forskeren med utgangspunkt i problemstillingen og forskerspørsmålene for studiet.

Jeg har valgt fenomenologisk intervju, fordi i fenomenologien er man opptatt av «hva» og «hvordan» et fenomen forstås (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 118). Jeg er opptatt av fenomenet dybdelæring i norskfaget, og kravet til deltakerne er dermed at de har erfaringer fra dette fenomenet. Jeg som forsker skal beskrive disse erfaringene og forståelsene. Jeg må derfor stille både hva og hvordan spørsmål i intervjuet, som kommer frem i mine forskerspørsmål, som har dannet grunnlaget for intervjuguiden til prosjektet. Intervjuguiden ligger som vedlegg nr. 1.

Det finnes ulike måter å gjennomføre et intervju på, og jeg har valgt en semi-strukturert form. I et semi-strukturert intervju har forskeren klart på forhånd noen temaer og forslag til spørsmål, men er ikke låst fast til å spørre disse i en bestemt rekkefølge (Postholm og Jacobsen, s. 121).

Forskeren blir dermed åpen for at informantene kan introdusere og bringe frem tema som forskeren ikke har tenkt på før. Dette er i tråd med, og gir større mulighet for, abduktiv tilnærming, fordi konstruksjonen av kunnskap foregår i intervjuet ved at informantene kan komme opp med temaer og retninger jeg ikke har tenkt på. Semi-strukturert intervju er vanlig i fenomenologiske studier, siden begge parter forsøker å forstå og oppleve mening i det som blir sagt, gjør det at det er mulig å gripe tanker og handlinger som bringes frem i intervjuet (Postholm og Jacobsen, 2017, s. 121). På denne måten jeg kan dykke dypere ned i det som er interessant og viktig for informantene å få frem. Dette sikrer også i større grad at informantenes virkelighetsoppfattelse ivaretas som er i tråd med det konstruktivistiske vitenskapsteoretiske ståstedet for prosjektet.

Svakheter som uerfaren intervjuer

Spørsmålene i intervjuet er formet ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene, og formet til et mer hverdagslig språk for å kunne ha en dialog underveis med informantene. Neteland (2020, s. 59) skriver at formuleringen på spørsmålene har noe å si for lengden på svarene. Spørsmålene kan være lukkede ja/nei spørsmål eller åpne spørsmål hvor informanten må forklare eller argumentere for sitt syn. Jeg har startet med åpne spørsmål for å få informantene i gang med samtalen, og deretter fulgt opp med oppklarende spørsmål underveis hvis det var noe som var uklart. Jeg har prøvd å unngå kontrollspørsmål, som Neteland (2020, s. 60) skriver at er spørsmål som forskeren allerede vet svarene på. Som ung og uerfaren forsker ser jeg i ettertid at noen av spørsmålene likevel har vært kontrollspørsmål, og at jeg kunne fulgt opp dialogen annerledes for å få enda mer utdypende svar som er en svakhet i oppgaven. Dette kunne vært unngått ved å gjøre en pilotering av intervjuguiden i forkant av de reelle intervjuene.

I ettertid av intervjuene har jeg også sett flere andre spørsmål som jeg ville stilt annerledes hvis jeg hadde gjort prosjektet på nytt, og jeg har sett utsagn som jeg kunne tenkt meg å følge videre opp, men som jeg ikke gjorde i intervjusituasjonen. Å gjennomføre et intervju er en treningssak, og som ikke læres gjennom å lese en bok som Alvesson skriver: «Interviewing as a practical activity is a bit like dinner conversations, cycling and sex: important and not always easy, but perhaps not something that you primarily learn to master through reading books» (Alvesson, 2011, s. 44). Den kunnskapen som en konstruert i dette prosjektet er derfor på bakgrunn av de resultatene som kommer frem i neste kapittel. Det kan være en svakhet ved oppgaven at omfanget av spørsmålene var for stort, eller at dialogen med informantene underveis tok andre

retninger enn jeg hadde tenkt. Hadde jeg gjort dette igjen hadde jeg brukt mer tid på forberedelse av gode spørsmål, og ikke prøvd å ta for meg for mye. Det gjorde at jeg satt igjen med et omfangsrikt datagrunnlag med flere punkter som diskuteres og drøftes i kapittel 6. Jeg tror studien ville vært styrket hvis jeg hadde spisset inn intervju spørsmålene, og fått en smalere og dermed dypere drøftingskapittel.

Utvalg

I et fenomenologisk intervju beskriver forskeren erfaringer knyttet til et fenomen eller en hendelse, og kravet til deltakerne at de naturlig nok har erfart dette fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Målgruppen for utvalget i studien var derfor norsklærere på 1-7. trinn. Et annet kriterium var at jeg ønsket lærere som har jobbet en del år i skolen, som kunne trekke likheter med tidligere læreplaner, og komme med refleksjoner rundt hvordan det var før kontra nå. Alle lærerne har lang fartstid i skolen. To av dem oppgir at de begynte å jobbe i skolen i 1997, den siste oppgir å begynne i 1993. En av dem har i tillegg jobbet 10 år som skoleleder. Alle lærerne har jobbet mesteparten av tiden på barneskoler. De har ulik erfaring på trinnene og i norskfaget, men de har kompetanse i norskfaget gjennom sine utdannelser. En lærer har mest erfaring på storskoletrinnene, en annen har mest erfaring på småskoletrinnene, og den siste har stort sett like mye erfaring på alle trinn.

Før jeg startet med oppgaven hadde jeg et inntrykk av at nyutdannede lærere kanskje ville ha mer «teoretisk riktig» definisjon av hva dybdeløring i norskfaget er. Med erfarne lærere som har undervist i mange år, og vært med på gjennomføring av flere læreplaner, håpet jeg derfor å få frem et mer nyansert bilde av dybdeløringensbegrepet. Denne tanken fikk jeg etter å ha lest Nyhus & Talsethagen (2020, s. 14) sine betraktninger om at norskfaget allerede har lange tradisjoner for dybdeløring, og at det ikke sånn sett er noe nytt i norskfaget. Informantene ble rekruttert i eget nettverk, gjennom tidligere kollegaer på forskjellige skoler. Når man har en plan og en strategi for å velge ut hvilke informanter som skal brukes, kalles dette for et strategisk utvalg (Neteland, 2020, s. 54). En av informantene ble rekruttert gjennom snøballmetoden, fordi en av mine strategisk utvalgte informanter hjalp meg å rekruttere en annen informant (Neteland, 2020, s. 54). Grunnen til at utvalget er valgt ut på spesifikke kriterier er fordi det er et lite utvalg av 3 lærere, og da er det særlig viktig å anvende en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, som Thagaard (2018, s. 54)

skriver. Et lite utvalg preger også kunnskapen som løftes frem, men på grunn av tid og omfang hadde jeg ikke mulighet til å ta inn flere informanter.

Ivaretagelse av informanter

Innsamlingen av data er gjort med taleopptaksutstyr. Dette er gjort slik jeg fullt og helt kan konsentrere meg om informantenes utsagn, og for å kunne stille oppfølgingsspørsmål til disse. Lydopptak gjøre det også mulig å gå tilbake til informantenes utsagn for å høre nøyaktig hva disse sa, og for å gjengi et mest mulig korrekt sitat, som Neteland (2020, s. 56) anbefaler. Når man gjør lydopptak, utløser dette meldeplikt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) i henhold til personvernloven. Søknad og godkjenning av dette ligger som vedlegg nr. 3. Informasjonsskrivet ble sendt ut til deltakerne i forkant av intervjuet, og de skrev under på et samtykkeskjema som ga meg lov til å bruke deres informasjon. Dette er vedlegg nr. 2. Det ble understreket at informantene når som helst i prosjekttiden har hatt mulighet til å trekke sitt samtykke uten begrunnelse. Det ble informert om at lydopptakene ble oppbevart på en sikker og kryptert måte gjennom Nettskjema.no utviklet av Universitet i Oslo, og er en sikker måte for datainnsamling til forskning (Universitet i Oslo, u.å.). Informantene ble forsikret om at deres fremstilling i oppgaven ble gjort anonymt. Noen dager i forkant av intervjuet fikk informantene tilsendt intervjuguiden, slik at de kunne reflektere og gjøre seg opp noen tanker før selve intervjuet tok sted. Dette er fordi dybdelæring er et stort og vidt begrep, og gjennomtenkte og reflekterte svar vil øke kvaliteten på forskningen. Det har også vært en bevisst tanke å sende ut spørsmålene på forhånd, slik at informantene har følt at de ikke skal bli stilt til veggs og være forventet å svare med velformulerte svar på uforberedte spørsmål. I ettertid av intervjuet har informantene fått tilsendt sin transkriberte versjon, slik at de har innsyn i hvilken informasjon jeg har fått. Da har de også fått muligheten til å rette opp i sine utsagn, hvis de ikke er enige eller om de føler at utsagnet er blitt misforstått. Dette er i tråd med det overordnede vitenskapsteoretiske ståstedet som er beskrevet for oppgaven. Virkeligheten konstrueres i samarbeid med informantene, og det er deres virkelighet som undersøkes, løftes frem og gjengis.

Gjennomføring av intervju

Neteland (2020, s. 57) skriver at tid og sted for gjennomføring av intervju er viktig med tanke på hvordan intervjuet blir. Det var derfor viktig at informantene følte seg avslappet, og kunne

snakke mest mulig åpent. To av intervjuene ble gjennomført med fysisk oppmøte. Intervjuet med den første informanten ble gjennomført hjemme hos denne. Den andre informanten ble intervjuet på sin arbeidsplass, og den siste informanten ble intervjuet gjennom en digital plattform som var på grunn av avstanden mellom meg og informanten. Det var satt av 45 minutter til opptak. Alle intervjuene ble derfor innledet med en kort uformell samtale for å komme i gang. Da kunne jeg igjen forklare formålet med studien, og informantene hadde mulighet til å stille spørsmål før selve opptaket startet. Informantene fikk også vite hvordan opptaksutstyret virket, og at jeg kom til å ta noen notater underveis.

Det var viktig for meg å være bevisst min rolle som intervjuer gjennomføringen av intervjuene. Jeg ønsket at informantene skulle ha en positiv opplevelse, og at intervjuet skulle føles mer som en utforskende samtale, enn en oppramsing av spørsmål. Med det tror jeg informantene kunne snakke mest mulig fritt, og tørre å bevege seg inn på andre sidespor av mine spørsmål. Kvale & Brinkmann (2015, s. 49) presiserer at kunnskapen i et intervju skapes i samspillet mellom intervjueren og intervjupersonen. Interaksjonen mellom disse påvirker derfor utfallet, og dermed kunnskapen som konstrueres. Dette har også ført til at samtalen ble styrt mer mot dybdeløring som noe overordnet, fordi det var dette informantene var mest opptatt av. Jeg fortalte på forhånd at jeg kom til å notere underveis, hvis det dukket opp oppfølgende spørsmål jeg kunne stille. Postholm & Jacobsen (2018, s. 133) poengterer at dette er viktig å informere om i forkant av intervjuet, slik at det ikke kommer som en overraskelse på de som intervjues. Dette er for å unngå at informantene tror at noe de sier er viktigere enn andre ting, og dermed kan unnlate å fortelle om andre ting som er interessant å få med. Når informantene er informert om dette på forhånd, slipper de også å lure på hva og hvorfor noe skrives. Etter at intervjuet fikk informantene en redegjørelse for prosessen videre, og at de fikk en kopi av transkripsjonen da den ble klar.

Analyseprosessen

Analyseprosessen er allerede i gang, når intervjuet foretas, for som Thagaard skriver «Når vi intervjuer, vurderer vi hvordan vi kan forstå hva intervjupersonene gir uttrykk for i løpet av samtalen» (2018, s. 151). Analyse og tolkning av data er derfor en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele prosjektet. En nødvendig forutsetning for å benytte databehandling i kvalitative analyser er å systematisere teksten. I tematisk analyse anvender forskeren en temanalytisk tilnærming for å utforske data om det samme temaet for alle informantene i

studien (Thagaard, 2018, s. 152). Jeg har valgt tematisk analyse fordi det er en enkelt metode for meg som uerfaren forsker, og fordi jeg ønsker å se på likheter som informantene har sagt. Jeg har fulgt intervjuguiden likt i alle intervjuene, og derfor egner også tematisk analyse seg godt, for å kunne utforske data om det samme tema i intervjuene.

Transkriberingen startet med en gang intervjuene var ferdig, slik at de teoretiske tankene som koblet seg til det informantene hadde sagt, fortsatt var friskt i minnet. Å transkribere betyr å transformere, og i denne sammenheng gjelder det en oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I den sammenheng er det viktig å velge ut hvilke av de mange muntlige dimensjonene som skal tas med i den skriftlige transkripsjonen. Det avhenger igjen av hva transkripsjonen skal brukes til. I min studie er jeg interessert i meningsinnholdet tilknyttet et fenomen, og hvilke forståelser som kommer frem rundt dette. Jeg har derfor ikke vektlagt å transkribere muntlige trekk, men har notert pauser der hvor informantene har tenkt seg om.

Transkripsjon gjør intervjuene oversiktlige og strukturerte, og dermed bedre egnet for analysering. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) skriver at struktureringen i seg selv er begynnelsen på analysen. Derfor var det viktig for meg å skrive ned mine teoretiske tanker som dukket opp underveis i transkriberingen, og koble dette på utsagnene til informantene. Etter hvert kunne jeg også se og notere likheter og forskjeller mellom det informantene sa.

Thagaard (2018, s. 151) skriver at det første steget i analysen er å bli fortrolige med transkriberingen av intervjuene. Før koding og kategorisering leste jeg over innholdet og dannet et inntrykk og oversikt over datagrunnlaget. Thagaard (2018, s. 152) skriver videre at fremgangsmåten i temanalytisk tilnærming er å kode dataene på en enhetlig måte, og foreta sammenligningen på tvers av dataene. Koding av data er vanlig i kvalitativ analyse, og innebærer å dele opp teksten og betegner disse delene med kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). Disse kodene kan hjelpe forskeren med å søke og finne igjen utsnitt av teksten, og gir grunnlag for å foreta sammenligninger mellom informantene. Kodene symboliserer meningsinnholdet, og er valgt ut fra det forskeren mener er best egnet til å fremheve meningsinnholdet. Siden jeg ønsket å se på likheter mellom informantene, og har fulgt intervjuguiden, valgte jeg å definere koder på forhånd. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015, s. 227) for begrepsstyrt koding. Kodene blir utviklet gjennom å se på deler av materialet og litteratur på området. Kodene jeg har brukt er blitt utviklet gjennom et samspill av intervjuguiden, teori og transkripsjoner av intervjuene. Når kodene blir gruppert i sammenhengende temaer blir teksten inndelt i

overordnede kategorier. Kategoriene bidrar til å fremheve sentrale mønstre i dataene (Thagaard, 2018, s. 154). Kvale og Brinkmann (2015, s. 227) skriver at kategoriene kan være utviklet på forhånd eller vokse frem i løpet av analyseprosessen, hentet fra teorien eller fra informantenes ordforråd. Jeg har gjort litt av begge deler.

I studiens forskningsspørsmål skal jeg svare på *hvordan norsklærere forstår dybdelæringsbegrepet og hvordan lærerne legger til rette for dybdelæring i egen undervisning*. Den første kategoriseringen av kodene er derfor blitt til *Forståelse av dybdelæring*, og den andre kategoriseringen er blitt til *Tilrettelegging for dybdelæring*. Koder som hva dybdelæring er, målet med dybdelæring, hva som er viktigst faller inn under kategorien *Forståelse av dybdelæring*. Koder som arbeidsmetoder, lærer-elevrolle, modellering og vurdering faller inn under kategorien *Tilrettelegging for dybdelæring*. Under intervjuene snakket alle informantene om utfordringer tilknyttet forståelse og utøvelse av dybdelæring i norskfaget og skolen generelt. Dette var en kategori som har vokst frem under analyseprosessen som jeg ikke var forberedt på, og som har latt seg muliggjøre på grunn av at intervjuet var semi-strukturert. Koder som samstemthet i kollegiet, tid og skolens definisjon er blitt til kategorien *Utfordringer*.

Studiens reliabilitet og overførbarhet

Thagaard (2018, s. 187) skriver at reliabilitet referer til spørsmålet om en annen forsker vil komme frem til samme resultater om han eller hun anvender de samme metodene. Siden oppgaven er konstruktivistisk, og virkeligheten skapes av og med informantene, så må det tas høyde for at andre informanter ville muligens kommet frem til andre forståelser av dybdelæring i norskfaget. Forskeren må i kvalitative undersøkelser derfor redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen.

Bakgrunn for valg av metode, beskrivelse av utvalg, intervju- og analyseprosessen er beskrevet ovenfor. Resultatene fra informantene presenteres i neste kapittel, og de er gjengitt i størst mulig grad uten subjektiv tolkning av meg. Jeg tror ikke informantene kan gi helt like svar til en annen forsker selv med de samme spørsmålene som er brukt i intervjuguiden her. Det er fordi informantene allerede under intervjuet reflekterer og utdyper sine tanker om dybdelæring. De kan plukke opp ting under samtalen og bli mer interessert i å sette seg mer inn i dybdelæring i norskfaget, som kan bidra til andre svar om intervjuet skulle vært gjentatt. Det er fordi virkeligheten i liten grad er stabil og objektiv i et konstruktivistisk perspektiv. Det jeg i midlertidig kan, er å beskrive min subjektive påvirkning på forskningsresultatet. Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 225-228) skriver at i diskusjonen av pålitelighet må forskeren kunne gjøre rede for relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakere, forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltakere, forskningens kontekst, hvem forskeren ikke har fått tak i, og om det viktigste er registrert.

Forholdet mellom forsker og forskningsdeltakere i denne studien er at jeg har kjennskap til to av disse og en var ukjent. Det at jeg kjenner deltakerne tror jeg bidrar til at intervjuet føles mer avslappende og naturlig for dem, slik at de i større grad kunne dele av sine forståelser og synspunkt. Jeg tror også det bidro til at informantene kunne føle at de kunne snakke åpent og ærlig. På en annen side måtte jeg være bevisst min relasjon til informantene, og unngå å legge mine synspunkt i deres ord, eller stille informantene ledende spørsmål. Det var derfor viktig å la informantene i størst mulig grad snakke på egenhånd uten avbrytelser fra meg.

Når det gjelder informantenes forhold til problemstillingen har jeg tatt et strategisk utvalg av informantene, nettopp for å sikre at disse har kunnskap og forståelse for dybdeløring i norskfaget. Utvalget er beskrevet i eget kapittel tidligere i oppgaven. Alle deltakerne er erfarne lærere med kunnskap og kompetanse som er relevant for problemstillingen. På en annen side kan det bli et smalt innblikk med kun 3 informanter, som er for lite til å si noe generelt om fenomenet. Deres forståelse har likevel vært verdifullt med tanke på hovedformålet med studien som har vært å undersøke og løfte frem fenomenet dybdeløring.

For forskningens kontekst har det ikke vært noe i mediebildet eller lignende som har påvirket informantene i datainnsamlingsperioden. Underveis mens denne oppgaven er skrevet og flere av mine lærerkolleger har fått kjennskap til tema for oppgaven, har det vært ytre ønske om å få mer kjennskap til dybdeløring eller dybdeløring i norskfaget. Vi er så vidt inne i fagfornyelsen hvor utforskende arbeidsmåter og problemløsing skal få større plass i undervisningen. Det kan derfor være at flere lærere ikke helt har satt seg inn i dybdeløring eller ikke riktig har selv fått taket på hva som er kjernen med dybdeløring. Dette kan også ha vært gjeldende for mine informanter. Oppgavens omfang har naturligvis ikke mulighet til å intervju alle norsklærere i Norge, og det kan derfor være mange stemmer med like mye eller mer interessante forståelser og refleksjoner som ikke er tatt med i denne studien.

Datamaterialet i oppgaven er dokumentert og registrert på en pålitelig måte gjennom å bruke taleopptak for å sikre at informasjon ikke går tapt underveis i transkripsjon og gjengivelse av datamaterialet. Informantens utsagn er gjengitt i et eget kapittel på en objektiv måte.

Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg for å sikre påliteligheten i hva informantene er spurt om, og jeg har redegjort for analyseprosessen med et eget kapittel.

Om en annen forsker kan komme frem til samme resultat ved å bruke samme metode er umulig å vite, siden alle mennesker er forskjellige med forskjellige tanker og virkelighetsoppfattelse. Det kan derfor ikke garanteres at samme resultat vil oppnås, men jeg tror man vil se noen likheter i forståelse og utfordringer med tanke på dybdelæring i norskfaget fordi lærerne jobber etter samme læreplan. Sånn sett kan vi si at studien har gyldighet og overførbarhet til andre skoler og lærere, fordi de jobber etter samme læreplan. Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) skriver at «i et kvalitativt perspektiv vil overføring være knyttet til hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar». Jeg tror denne forskningen bidrar til å gi en gjenkjennbar forståelse av dybdelæring i norskfaget for andre norsklærere, og for å gi økt kunnskap om hvordan norskfaget kan kombineres med andre fag for å legge til rette for tverrfaglige dybdelæringsmetoder for ikke-norsklærere og andre interesserte. Jeg vil likevel ikke hevde at gjenkjennbarheten og overførbarheten vil gjelde alle.

Studiens validitet

Validitet viser til om metoden kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne oppgaven undersøkes det hvordan informantene forstår og legger til rette for dybdelæring i norskfaget. Dette undersøkes gjennom intervju som metode, og tolkes og forstås gjennom relevant teori på området, samt læreplanen som legger føringer for undervisning i skolen. Thagaard (2018, s. 189) skriver at validiteten kan styrkes gjennom å beskrive det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for tolkningene og konklusjonene det er kommet frem til. Gjennom intervjuene løftes informantenes virkelighetsforståelse frem, og jeg vil derfor si at metoden og resultatene er valide for å gi svar på problemstillingen. Informantenes kompetanse og lange erfaring i skolen styrker også resultatenes validitet for å svare på problemstillingen.

En svakhet kan være at i dialogen med informantene tok samtalen en retning inn mot dybdelæring som noe generelt. Det finnes i tillegg utallige måter å tilrettelegge dybdelæring på, og det er bare opp til fantasien å begrense. Derfor er ikke resultatene valide til å si hvordan norsklærere skal tilrettelegge for dybdelæring på et generelt grunnlag. Men det informantene kommer med i denne studien kan være til inspirasjon og interesser for de som ønsker å ha noen eksempler å bruke eller bygge videre på. Når det gjelder validiteten på resultatene angående

forståelsen av dybdeløring tror jeg disse er valide på den måten at informantenes forståelse blir løftet frem i lyset. Det er generelle likheter med hva informantene vektlegger i sin forståelse. Det kan likevel være ulike svar mellom lærere på barneskole, ungdomsskole og videregående i forståelsen av hva dybdeløring i norskfaget er.

Kapittel 5: Resultat og analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene fra informantene gjennom de tre kategoriene *forståelse av dybdelæring, tilrettelegging for dybdelæring og utfordringer*. Informantene er anonymisert og gjengitt i teksten med de fiktive navnene Anne, Britt og Caroline. Anne har jobbet mest på 5-10. trinn. Britt har jobbet på alle trinn, og mest på småtrinnet og mellomtrinnet de siste årene. Caroline har jobbet på alle trinn, og mest på småtrinnet de siste årene, og har i tillegg erfaring som skoleleder.

Forståelse av dybdelæring

Alle informantene ble stilt spørsmålet om hvordan de definerer og forstår begrepet dybdelæring. Informantene har noen likheter og ulikheter om forståelsen av hva dybdelæring er på generelt grunnlag og spesifikt i norskfaget.

Anne forstår dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder, og å se sammenhenger i fag og mellom fagområder. Hun vektlegger at elevene reflekterer over egen læring, og viktigheten av å finne ut på hvilke måter de lærer best. Elevene til Anne skal lære å bruke lese og lærestrategier og forstå at det blir et nyttig verktøy for dem både videre på ungdomsskolen, men også videre i livet:

Anne: Det er mitt mål da de går ut av 7. trinn at elevene kan si: Denne lese- lærestrategien her gir meg eller gjør at jeg lærer best. Den vil jeg bruke. Gjerne flere også. Og så bruke det dem har lært på ulike måter, både i kjente og ukjente situasjoner. Altså at de kan hente frem igjen læringen. Det tenker jeg er veldig dybdelæring.

Britt forstår også dybdelæring som at elevene lærer og bruker lese-, skrive- og lærestrategier for å kunne se sammenhenger, helheter og forstå det de har lært grundigere. Hun vektlegger å bruke og systematisere grunnleggende ferdigheter i norskfaget, for å sikre at elevene har lært og kan bruke forskjellige strategier for læring etter 7 år på barneskolen. Hun sier for at det skal bli dybdelæring så må elevene forstå at de også skal bruke strategier i de andre fagene. For eksempel i et tverrfaglig prosjekt, må strategiene ligge i bunn, og elevene kan over tid bygge på og lære å bruke flere og flere strategier. Da kan de etter hvert velge den mest hensiktsmessige strategien, og sammen med grunnleggende ferdigheter har en ballast de har lært at de kan bruke i alle settinger. Målet med de grunnleggende ferdighetene og strategiene er at det skal være en naturlig del av elevenes arbeidsprosess og til nytte i møte med fremmede tekster, slik at de kan

se at det er en grunn til at de lærer dem. Jeg stiller Britt et oppklarende spørsmål om elevenes forståelse og hvordan de kan bruke det de har lært:

Intervjuer: Det handler litt om at elevene har lært noe, men i dybdelæringen, da går det over til at de forstår hva dem har lært, og kan bruke det i andre settinger, og senere i livet også?

Britt: Ja, det er for meg dybdelæring. At de kan relatere det de lærer til noe av det de møter i hverdagen sin. Jeg tenker det.

Britt legger altså vekt på forståelse for at det skal bli dybdelæring. Elevene må forstå at det de lærer har de bruk for i hverdagen sin, og at de har strategier for å finne ut av ting eller løse problemer senere.

Caroline forstår dybdelæring som at det er læring for livet på en sånn måte at læringen gir mening, og at elevene ser hvordan man kan bruke det. At man kan bruke det man lærer i ulike sammenhenger og i virkeligheten. Hun vektlegger det at elevene går ikke på skolen for å bli flinke, men for at de skal kunne mestre livene sine og bli forberedt til fremtiden. Elevene må klare å kunne se ting i sammenheng, sette ord på og forklare hva man kan. Hun sier at dybdelæring som arbeidsmetode henger sammen med hvordan samfunnet utvikler seg, og hva slags kunnskap elevene trenger for fremtiden, og at de ikke nytter å bare pugge fakta slik hun selv kunne:

Caroline: Det nytter ikke å sitte og gulpe opp igjen det som står i en bok. Når jeg gikk på skolen, så kunne jeg pugge meg til en femmer eller sekser, og det kan du ikke i dag. Da må klare å se ting i sammenheng, sette egne ord på det, og forklare hva du kan. Og det er vel kunnskap som er viktig for fremtiden. Det er rett og slett i tråd med hvordan samfunnet utvikler seg, og hva slags kunnskap man trenger for framtida.

Alle lærerne trakk frem det å forstå, kunne se sammenhenger, helheter og ha kunnskap og ferdigheter for å møte fremtiden, f.eks. å lære og bruke strategier i norsk og andre fag for å møte det ukjente i fremtiden. Jeg spurte videre om informantene så på dybdelæring som en arbeidsmetode, et læringssyn eller et verdisynt i skolen. Anne tenker at det er litt av alt, både en metode, men også et syn på hvilken retning skolen skal utvikle seg. Britt likte denne tanken veldig godt, og trekker frem forskjellene på gjøreskole og dybdeskole som en ide at elevene går fra å gjøre oppgaver i boka til å utforske på egen hånd. For henne er dybdelæring et overordnet syn på læring hun skulle ønske skolen ble endret mot:

Britt: Åh, hadde det enda blitt et syn på læring! At det er en sånn naturlig iboende trang hos alle lærere. For det ville jo ført til at elevene ønsket å finne sine læringsmetoder som sørger for det. Litt ut av boksen, altså tenke nytt. At dybdelæring blir naturlig. Det blir det viktigste! At det du underviser kan ungene relaterer til noe de kjenner seg igjen i, hjemme eller ute..

Som Britt sier så vil dybdelæring som et overordnet læringssyn bidra til at elevene finner sine egne metoder for å lære, en utforskende arbeidsmetode. Jeg trekker frem dybdelæring som en kultur- eller systemendring i skolen rettet mot at dybdelæring blir et læringssyn på hele skolen, og ikke bare en arbeidsmetode, hvorpå hun svarer:

Britt: Det må jo være det viktigste, at det er målet for det vi driver med. Bort i fra gjøreskole og inn i dybdeskole.

Caroline er også enig i at det er mest et læring- og verdisyn, en måte å tenke læring på som fører med seg nye arbeidsmetoder, både for elever og lærere. Caroline jobber på en liten skole hvor de har aldersblandede grupper. «Da har jeg tenkt at det gir meg god mulighet til å drive dybdelæring på den måten at ungene, eller de minste da, er hele tida sammen med de eldste, og får med seg og gjennomgår mye av det samme» (sitat Caroline). Hun sier at de minste ser hva de eldste får til, og suger til seg det de eldre driver med. Om høsten gjennomgår 2. trinn på nytt det de lærte på 1. trinn, og dermed får de repetert det de har lært. Det blir det en slags dybdelæring av som hun sier. Da tenker elevene at «dette kan jeg, og dette husker jeg», og da kan de bidra i samtaler og får vist og brukt kunnskapen sin. Caroline fremhever aldersblanding på trinn for å fremheve dette:

Caroline: Så det tenker jeg at aldersblanding er en veldig fin metode for å kunne drive dybdelæring på. Vi har jo aldersblanding på alle trinn hos oss, helt opp til 10. Trinn. Sånn at de eldste, eller de elevene som har kommet lengst, kan faktisk lære bort til de andre og sette ord på det de har lært, å bruke det i en sånn meningsfull sammenheng. Det har jeg tenkt mye på, at det må være dybdelæring.

Alle tre informantene har en felles oppfattelse om at dybdelæring er mer enn en arbeidsmetode, og er heller et læringssyn som bringer med seg nye arbeidsmåter. I forlengelse av dette spør jeg hva som er forskjellen på vanlig læring og dybdelæring. For Anne handler det om at elevene står lengre i arbeidsprosessen, at de jobber lengre med og går dypere inn i forskjellige temaer. Hun sier at lærere må tørre å stå lengre i temaer, og ha ro rundt nye temaer til man føler at man har med seg flesteparten på en god arbeidsprosess. Det starter med å forstå enkle begreper, for

deretter å dykke videre ned i tema. Som et eksempel som tas opp videre under utøvelse av dybdelæring nevner Anne argumenterende skriving. Dette starter helt grunnleggende med at elevene lærer og forstår hva begrepet argument betyr, for deretter å bruke det selv i den videre arbeidsprosessen. Hun er også enig i at det er prosessen som er viktigere enn sluttresultatet. Britt trekker frem forståelse, relatering til hverdagen og at dybdelæring har flere mål:

Britt: Nei, jeg tenker jo, at dybdelæringen er videre, og den har flere mål. Du kan jo lære en algoritme, men du vet ikke nødvendigvis hvordan du skal bruke den. For eksempel, det er jo ikke dybdelæring før de vet at de må bruke deling til å halvere oppskriften på mat og helse.

Britt er igjen tilbake til det å forstå det man har lært, og forstå hvordan man kan bruke kunnskapen, som forskjell på vanlig læring. Elevene kan lære en algoritme av oppstillingsstykker i matematikk, men dybdelæring er når eleven har øvd så lenge på algoritmen at han kan koble den til hverdagen, forstår og vet når han skal bruke den for å løse et problem.

Caroline sier at forskjellen på dybdelæring og vanlig læring kommer an på hvordan man definerer begrepene, og trekker frem hvordan lærere tenkte før. Hun sier at da var man mer opptatt av å komme gjennom boka, men det hjalp ikke hvis elevene ikke lærte noe. Hun poengterer at det er elevene som skal lære, og de må ta den tiden det tar. Ikke gå videre for tidlig. Alle tre lærerne nevner derfor at dybdelæring handler i stor grad om å bruke lengre tid og stå lengre i temaer og arbeidsprosesser.

De tre lærerne har like meninger om hva norskfaget spesifikt kan bidra med i dybdelæring med noen ulike vinklinger. Alle tre lærerne nevner strategier som norskfaget spesifikt bidrar med i dybdelæring. Anne vektlegger også kunnskap om sjanger. Hun sier norskfaget gir elevene oversikt i ulike sjangere de trenger for å skrive ulike typer tekster i andre fag, f.eks. en argumenterende tekst i naturfag. Hun vektlegger også at norskfaget bidrar til kunnskap og ferdighet i rettskriving, tegnsetting og grammatikk. At elevene lærer dette i norskfaget, for så å trekke det med seg videre inn i andre fag, sier hun er en form for dybdelæring:

Anne: Mestre skriving av ulike typer sjanger. Det må du gjøre i alle fag. Men det står ikke som et kompetansemål i naturfag liksom. Samtidig må du ta det med i naturfagen, samfunnsfagen, KRLE osv. Det med lese- og læringsstrategier og. Du kan ikke se på det bare som en del av norskfaget. Det må jo inn i alle fag, ikke sant.

Anne mener altså at det norskfaget spesifikt bidrar med i dybdelæring, er at elevene lærer seg grammatikk, sjanger og lese- og skrivestrategier, som de tar med seg og bruker inn i de andre fagene. Elevene skal lære strategier for å mestre møte med stadig vanskeligere tekster oppover i skoleløpet. Britt savner at det er satt mer i system, f.eks. som en læringstrapp, slik at etter 7 år på barneskolen har eleven flere forskjellige læringsstrategier de kan ta med seg videre på ungdomsskolen og i livet. Grunnleggende ferdigheter sammen med læringsstrategier de lærer i norskfaget, blir en ballast de kan bruke i alle settinger. Britt nevner også at det er et sprang mellom 4. og 5. trinn, hvor tekstene blir vanskeligere. Da trenger de kunnskap om å bruke lesestrategier for å mestre møtet med vanskeligere tekster. Hun vektlegger at norskfagets bidrag i dybdelæring er at de lærer lese og skrivestrategier så godt at det blir naturlig å bruke det i alle fag:

Britt: Det skal være en naturlig del av prosessen deres. At de klarer å møte tekster og gjøre seg nytte av fremmede tekster. For det er jo på en måte mye av målet med de grunnleggende ferdighetene, og lesestrategier. Det å kunne møte tekster og tilegnede seg nytt stoff. For å i det hele tatt å kunne henge med, når tekster blir vanskeligere. Plutselig så er det lengre og vanskeligere setninger, og jeg tenker den evnen til å angripe en tekst, det er på en måte alfa omega for videre studier har videre arbeid.

Britt, i likhet med Anne, trekker frem å lære og bruke strategier for tekstforståelse som norskfaget spesifikt bidrar med i dybdelæring. Elevene lærer lese-, skrive, og lærestrategier i norskfaget, som de tar med seg inn på andre områder. Hun trekker også frem grunnleggende ferdigheter som en viktig norskfaglig kompetanse i dybdelæring.

Caroline sier at norskfaget er så stort at det man lærer der trenger man i alle fag og i livet, for både lesing og skriving. Hun sier det har mye å si for hele mennesket. Caroline trekker frem at norskfaget bidrar til mer variasjon når man jobber med dybdelæring. Elevene kommer i dybden ved å jobbe med norskfaget i ulike temaer, og på forskjellige måter. Også for de minste elevene, som Caroline jobber mest med, så handler dybdelæring i norskfaget om å lære seg lesestrategier man kan bruke i de andre fagene. I veiledete lesegrupper jobber de med å se på bilder og overskrifter, og «hvordan man skrur på hjernen» som hun sier. Det gjelder å gjøre dem nysgjerrige på det de skal lese om. En viktig ting Caroline sier at norskfaget kan bidra med i dybdelæring, er å lære elevene kritisk tenking og dømmekraft i dagens digitale informasjonssamfunn:

Caroline: Kritisk tenkning må jo absolutt være vesentlig i norskfaget med all type informasjon som man drukner i dag, eller fake news.

Intervjuer: ja, akkurat det. Lære elevene god dømmekraft og hva som er kunnskap på internett og ikke.. Man har jo hele verden for seg på ipad og telefon, og det å lære dem god dømmekraft til å finne fram riktige ting og bruke det fornuftig er nok viktig.

Caroline: Det er kjempeviktig! På en måte så tror jeg ungdommene på én måte har en kompetanse der, som kanskje ikke vi voksne har. Og det er jo litt sånn som det er blitt. Det er ganske mye som ungdom kan mye om. Og står på en måte i den verden dem er i, så må vi ha veldig respekt for det, og ha litt ydmykhet, og at vi vet nødvendigvis ikke best. Og på samme måte som når ting skal snakkes om og jobbes med.

Anne nevner også det digitale i skolen, og i den forbindelse viktigheten av å lære elevene digital dømmekraft og være kildekritiske. Digitale hjelpemidler og informasjonssøk er viktige hjelpemidler i dybdelæringsmetoder, men elevene skal lære å bruke verktøyene på en hensiktsmessig måte. Hun sier at elevene skal kunne skrive tekster med egne ord, og ikke bruke ord de ikke forstår:

Anne: Det har jo skjedd noe der med det digitale inn i skolen. Men det og da, å lære dem digital dømmekraft, og bruk av kilder. Det tenker jeg er superviktig i skolen i dag. Hvis det er sånn at du skal skrive en faktatekst da. Du skal kunne skrive med dine egne ord. Du skal forstå. Der har jeg vært helt sånn at hvis elevene ikke forstår ordet, da må de finne et annet ord.

Igjen er informanten tilbake til dette med å lære strategier for lesing, skriving og læring. Caroline nevner også, i likhet med de andre informantene, at i norskfaget lærer man flere forskjellige strategier for å bruke i de andre fagene:

Caroline: Vi har mye fokus på at ungene er forskjellige, og lærer på forskjellige måter. Og at vi må vise dem eller de må få oppleve ulike måter å lære på, og at man finner sin måte å bli bevisst på det. Det må vi jobbe med helt fra dem er små, for det er kjempeviktig oppover i løpet. Man må komme seg ut av klasserommet av og til og gjøre mye praktisk og sånn.

Caroline nevner et viktig poeng i et dybdelæringsperspektiv her, nemlig det å komme seg ut av klasserommet og gjøre praktiske ting. Det tas opp videre i neste kategori, tilretteleggingen av dybdelæring. Når det gjelder tverrfaglighet er dette en nødvendighet for å få til god

dybdelæring. Anne og Britt sier at tverrfaglighet er viktig, når jeg spør om det er viktig å gå i dybden i norskfaget eller om læreren må kombinere med andre fag:

Anne: Du må kombinere med andre fag, helt klart. Mer tverrfaglighet inn i skolen tenker jeg. At boka ikke styrer deg. Nå har vi jo nesten ikke bøker heller. Det og krever jo litt mer av deg som lærer. Du må finne mer oppdatert stoff, og holde deg oppdatert selv.

Britt: Ja, absolutt! Og i hvert fall med utgangspunkt i norsken, så er det jo alfa og omega, at det som læres i norsken av grunnleggende ferdigheter, og blir brukt i andre fag. Det er jo første bud! At de tar det med uansett om det er for å skrive om et fysikkforsøk, eller.. Eller å planlegge en gymtime liksom, eller hva det måtte være de møter etter hvert da.

Caroline sier at noe av fordelen med å jobbe på de små trinnene er at hun ofte kan drive tverrfaglig, fordi man har alle fagene selv:

Caroline: Det som er fordelen med å jobbe med de små da, det er enkelt å drive tverrfaglig. Det gjør vi jo på en måte hele tiden. Det har vi gjort så lenge jeg har vært lærer i småskolen. Så er det på en måte en litt annen måte å tenke på i småskolen ofte, fordi man har gjerne alle faga selv. Så tverrfaglighet, det er absolutt vesentlig! Og det er jo det at man skal se fagene i sammenheng og.

Alle tre informantene har lang erfaring i skolen under flere forskjellige læreplaner. Noen læreplaner har vært detaljerte og målstyrte, mens andre er åpnere og har bredere mål. På spørsmålet om det er viktigst å komme gjennom kompetansemålene eller å lære i dybden, svarer informantene at det er viktigst å lære i dybden selv om kompetansemålene styrer. Anne forteller at hun tidligere i karrieren lot seg i større grad styre av lærebøker og gamle årsplaner, og at hun nå synes det er blitt friere. Hun påpeker likevel det at kompetansemålene skal synliggjøres i elevenes arbeid, fordi det er det som står i fagfornyelsen at de skal nå. Britt sier hun skulle ønske hun kunne hive bøkene på sjøen og kun jobbe tverrfaglig i dybden med kompetansemålene, og for eksempel jobbet med temaer:

Britt: Det hadde vært så mye bedre for klassen! Tenk å kunne kalt en dag for Vann! Istedenfor norsk, matte, engelsk, KRLE. Og den tiden med vann den vil jo inneholde varierte måter. Ved å kunne holde på så variert, sånn at du fanger oppmerksomheten

deres. Vi lærer jo så mye mer av det, og jeg skjønner jo det her med korte bolker og sånn. Men, vi har helt feil korte bolker!

Britt kunne tenkt seg tverrfaglige temaer i stedet for rene fag. Hun sier at elevene aldri rekker å tenke og boltre seg gjennom temaer når skoledagen er inndelt i fag, og det blir flere dager til neste gang samme tema kommer. Dette kan være en utfordring i dagens fagoppdelte skole.

Caroline sier også at det er viktigst å lære i dybden. Hun trekker frem det at kompetansemålene nå er såpass vide at det nesten er umulig å måle resultatet. På en annen side syns hun det derfor er lettere å tilrettelegge for elevene. Kompetansemålene i tidligere planer var ofte altfor detaljert. Hun følte hun kunne bli stresset av å ikke rekke gjennom alt. Hun tenker det ikke er detaljene som er vesentlig i dagens læreplan, men at det er prosessen som er det viktige. Det gir rom for mer tid og variasjon.

For informantene er det vanskelig å svare på hvor lang tid en dybdelæringsprosess er. Britt sier det kan være alt fra én dag til flere år. Hun sier det kommer an på målet eller aktiviteten. Elevene lærer først å skrive og etter hvert skal det for eksempel ende i en kronikk. Men tiden kan også være innenfor en uteskoledag. Caroline sier at en dybdelæringsprosess forhåpentligvis varer så lenge som mulig, og at alt man lærer bygger oppå hverandre som en spiral eller snøball:

Caroline: Før så hadde man kanskje et syn på at læring var litt som en krukke man fylte på, oppå hverandre. Men nå er det en snøball på en måte som ruller og går, og bygger på litt her og litt der. At det er et bedre bilde på læring i dag.

Poenget hennes er det at man lærer noe i et fag på én måte, og så bruker man det man har lært i et annet fag. Til slutt løfter elevene blikket og ser helheten. Dette henger sammen med noe av det utforskende arbeidsmåter og dybdelæring skal bidra til å elevenes kompetanse, nemlig å ha «kompetanse i å lære» eller «å lære å lære». Når jeg spør Britt hva dybdelæring kan bidra med i elevenes fremtidige liv svarer hun «De vil være gangs menneske, når det gjelder å kunne trekke tråder i hverdagen og å se sammenhenger. Rett og slett å kunne se at ting henger sammen». Hun sier videre at her kommer strategiene de lærer i norskfaget inn igjen. Det er det grunnleggende for å kunne klare å tilegne seg stoff, og hvordan man skal angripe en ny tekst eller ny lærdom. Britt sier at elevene skal oppleve tryggheten om at de kan, og at de klarer å lære. Det er noe lærerne skal gjøre elevene trygge på. Hun sier elevene må få utfordrende oppgaver som motiverer og engasjerer, og lærerne må gi dem verktøy som gjør at de føler og opplever mestring. Caroline sier at «å lære å lære» handler om at elevene tilegner seg strategier for å lære, som dybdelæring henger sammen med, og som norskfaget kan bidra med. Hun sier

at elevene lærer forskjellig, og at lærerne må vise dem ulike måter å lære på, slik at elevene finner sin måte å bli bevisst på dette. Anne sier hun liker å bruke egenvurderingsskjema for å få elevene til å reflektere over egen læring, og som hjelp til å få «kompetanse i å lære». Hun har i perioder søkelys på lese- og lærestrategier hvor elevene leser tekster, jobber er med dem og sammenligner med andre tekster. Da får elevene kriterier og egenvurderingsskjemaer som de jobber ut ifra. Hvordan Anne bruker kriterier og egenvurderingsskjemaer i dybdelæring, skrives det mer om under kategorien *tilrettelegging for dybdelæring*.

Når jeg spør informantene om de mener dybdelæring er noe nytt eller ikke i norskfaget svarer alle at de ikke mener det er noe nytt. Alle informantene kjenner igjen arbeidsmetodene fra tidligere, f.eks. det med å jobbe med prosessorientert skrijving i norskfaget. De mener det som er nytt og bra med dybdelæring i fagfornyelsen, er at tankegangen om dybdelæring er satt mer i system. Men, det er en utfordring at det er ulike oppfattelser av hva dybdelæring er generelt, og hva dybdelæring i norskfaget spesifikt egentlig er. Caroline sier det ikke er noe nytt i norskfaget, men trekker frem at det er bra man blir bevisst på å drive dybdelæring:

Caroline: På en måte er det ikke noe nytt. Jeg tror nok det er bra begrepet har kommet for å gjøre oss mer bevisst på det. Det har vi ikke noe vondt av, men at det er jo på en måte ikke sånn veldig nytt. Man har jo jobbet, kanskje spesielt i norskfaget, med prosessorientert skrijving. Jobbe i prosess har jo vært brukt i norskfaget i mange år. Jeg tror det er veldig bra at man har fått begrepet løftet frem, for å bli bevisste på det.

Britt er enig i at det ikke er nytt, og trekker frem mangelfull bruk av læringsstrategier i andre fag:

Britt: Jeg er enig i at det ikke er noe nytt, men det har ikke vært praktisert som dybdelæring, fordi alle lærere har ikke følt seg som norsklærere. Så læringsstrategiene har jo vært der, og ønske om at det skal brukes i alle fag. Og på en måte videreføres på hvert trinn. Det har ikke blitt sånn, fordi at det har ikke vært nok diskusjon i kollegiet kanskje. Om at, husk nå på: Vi skal alle bruke disse strategiene.

Britt og Caroline sier det ikke er noe nytt, og Britt belyser en utfordring om samstemthet i kollegiet om hva dybdelæringsbegrepet er, og hvordan det jobbes med på skolene. Denne tråden plukkes videre opp i kategorien *utfordringer*. Anne tenker også at dybdelæring ikke er noe nytt, men at det er satt mer i system, noe som gjøre henne nysgjerrig:

Anne: Det er ikke nytt, men det er satt mer i system, og det er klart da dette kommer så klart frem i fagfornyelsen, da blir i alle fall jeg nysgjerrig på å lese litt mer om det. Men altså, vi har jo ikke jobbet mye med det her på huset. Så det kan hende noen mener noe helt annet det jeg har sittet og sagt her nå holdt jeg på å si.

Anne forteller at da hun begynte som lærer var hun ikke veldig bevisst på å bruke læringsstrategier, fordi det ikke var fokus på det, men at hun ble fascinert av disse da det kom mer inn i LK06. Da ble hun mer bevisst på å la elevene ta større aktiv del av undervisningen gjennom for eksempel elevmedvirkning, arbeid ut ifra egenvurderingsskjemaer eller at elevene forsker selv på noe de skal presentere. Caroline synes arbeidsmetoden ligner på det hun gjorde under L97-planen hvor det var mye fokus på å jobbe tverrfaglig temabasert, praktisk og å komme seg ut, noe som taler veldig til hennes måte å jobbe på.

Strategiene som elevene lærer i norskfaget har alltid vært der, men det gjelder å få elevene til å bruke dem, både nå men også i et livslangt perspektiv. Ikke bare i norskfaget, men i andre fag også. Britt sier at det er kjempeviktig at dybdelæringsbegrepet er løftet frem, men at det ikke hjelper at det bare står på papiret. Det må diskuteres og drøftes slik at hele kollegiet forstår det likt, noe det kunne vært prioritert mer tid på. Dette løftes videre frem i kategorien *utfordringer*.

Oppsummering

Informantene har like perspektiver og tanker når det gjelder å forstå hva dybdelæring er generelt og spesifikt i norskfaget er. Generelt handler det om å lære noe over tid, dykke dypere ned i temaer i fag og å kunne se sammenhenger i fag og på tvers av fagområder. Det handler om å utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper og metoder, se tverrfaglige sammenhenger og relatere det elevene lærer på skolen til livet utenfor skolen. Elevene skal reflektere over egen læring, og finne den måten de lærer best. Dette er et overordnet læringsyn som gjennomsyrrer måten elevene og lærerne jobber på, og går bort i fra å se på kunnskap som å pugge fakta, men å forstå noe grundig og bruke det på nytt i andre sammenhenger. Oppgavene i skolen burde være så virkelighetsnære og autentiske som mulig. Når det gjelder dybdelæring spesifikt i norskfaget så forstår informantene det som at elevene skal lære å bruke lese-, skrive- og lærestrategier for å kunne forstå og produsere tekst. De lærer det i norskfaget så godt at det blir en naturlig del av læringsprosessen også i andre fag og senere i livet sier informantene. Da har elevene strategier de kan bruke i møte med ukjente problemstillinger, og for å tilegne seg

ny kunnskap. Informantene ser på dybdelæring mer som et generelt syn på læring, enn som én spesifikk arbeidsmetode. Arbeidsmåtene i norsk og andre fag i skolen endrer seg i takt med fagfornyelsen mot en større bruk av utforskende arbeidsmåter. En dreining som også fører med seg en endret lærer og elevrolle. For å oppnå dybdelæring skal elevene i større grad enn tidligere stå lengre i temaer, og dykke dypere ned i temaer som går på tvers av fag. Da må elevene lære, forstå og bruke de strategiene lese, skrive og lærestrategiene de lærer i norskfaget. Et eksempel er at elevene lærer seg forskjellige typer sjangere, som de bruker til å skrive tekst med i andre fag eller i tverrfaglige opplegg. Elevene lærer seg også dypt og grundig grammatikk i norskfaget som de bruker til å forstå, skrive og formidle tekster i andre fag. Derfor er det viktig at dybdelæring ses på som noe tverrfaglig, slik at elevene ser sammenhenger med hvorfor de lærer seg lese og skrivestrategier, og hvordan det kan brukes i andre fag. Informantene sier at selve læreprosessen, og å stå lenge i temaer og lære seg noe dypt og grundig, er viktigere enn å komme seg gjennom alle kompetansemålene. På en annen side er det kompetansemålene som også styrer hva som er innholdet i undervisningen. Likevel sier informantene at målene i fagfornyelsen er så vide og brede at det også er litt vanskelig å vite spesifikt hva elevene skal sitte igjen med i norskfaget. Avslutningsvis sier informantene at dybdelæring handler om kompetanse i å lære, og å lære og lære. Dette henger sammen med de lese, skrive og lærestrategiene elevene lærer seg i norskfaget, og som de skal bruke i andre fag. For informantene er forståelsen av dybdelæring i norskfaget det å lære seg disse strategiene for å ha kompetanse til å lære i andre fag og senere i livet. Det handler om å ha strategier for å mestre møtet med stadig vanskeligere tekster, enten det å lese eller å skrive, både i norsk og andre fag. Lærerne er enige om at denne arbeidsmåten ikke er noe nytt i norskfaget, men man kan se at arbeidsmetoden er satt mer i system og fått rett søkelyset på seg.

Tilrettelegging for dybdelæring

I intervjuet ber jeg informantene fortelle om hvordan de har tilrettelagt for dybdelæring for elevene i egen undervisning, og jeg får 3 forskjellige beskrivelser av dybdelæring i praksis. Anne forteller om argumenterende skriving, Britt forteller om brevskriving og rollespill, og Caroline forteller om aktiv bruk av nærmiljøet for å tilrettelegge for dybdelæring.

Anne forteller at i et undervisningsopplegg har hun brukt argumenterende skriving for å tilrettelegge for dybdelæring. Hun og elevene begynte først med å definere hva et argument er, og hva det vil si å ha sin egen mening om noe. Dette er den grunnleggende kunnskapen elevene

trenger i det videre arbeidet med tema. Hun sier selv at «Hvis de ikke vet hva et argument er, da er det vanskelig å stå å undervise». Hun bruker tid på å få med seg alle elevene på å forstå hva et argument er. I det videre arbeidet bruker Anne skriverammer, som elevene har arbeidet godt med i forkant i andre temaer. Hun sier det er også et godt verktøy for å bruke i tilpasninger, slik at hver elev kan få sine egne skriverammer etter egne forutsetninger. Når elevene har forstått hva et argument er, er oppgaven videre at elevene selv skal fylle ut 3 argumenter i teksten de skal skrive. Tema for teksten har stort sett Anne bestemt selv, og det kan for eksempel være «varm eller kald skolemat», «for eller mot lekser», «digitalisering i skolen» eller «leggetid». Deretter skal de finne 3 beviser for hvert av argumentene de ønsker å ha med. I skriverammen skal elevene ha med en innledning og en avslutning. Elevene bruker tiden på å tenke og skrive i stikkordsform i starten av teksten. Når elevene har jobbet en stund med å notere for seg selv stikkord for argumenter og beviser, begynner selve skrivingen. Der er det viktig for Anne å modellere først, før elevene setter i gang med eget arbeid:

Anne: Å modellere, det er superviktig! Jeg viser fram noen tekster jeg har spart på tidligere. Og så begynner vi å skrive sammen. Da har vi har fellesskriving. Jeg skriver, elevene sier hva jeg skal skrive. De ser innledningen, og vi kan farge den rød slik at de ser hvor stor innledningen er. Så kommer selve teksten med argumentene og bevisene. Den er ganske lang, og i en annen farge. Og så er det en liten avslutning til slutt. Modellere for at de skal se og forstå dette her.

Hun forteller at elevene har egenvurderingsskjemaer med kriterier de jobber etter. Der står det for eksempel at elevene skal finne tre argumenter, finne tre beviser for hvert argument, så skal de skrive dette som en selvstendig tekst der de også skal tenke rettskriving, tegnsetting og annen grammatikk. Hun sier dette er en langvarig prosess som tar flere norsktimer. Elevene er også med på å utforme kriterier de vil ha med, slik at de sitter med følelsen av at de også har vært med å bestemme, gjør at de er aktive i læringsprosessen:

Anne: Elevene skal jo delta aktivt i læringsprosessen. De får kriterier av meg, men de skal også velge selv. Da er vi tilbake på dette her med hvilke arbeidsmetoder eller måter er det dem har lyst til å bruke for å nå dette kriteriet eller målet her da. Og da bruke lese-lære-strategier, og utvikler evnen til å vurdere seg selv. Det tenker jeg er superviktig.

I egenvurderingsskjemaene skal elevene vurdere seg selv krysse av på hvert kriterium om de «kan», «kan passe» eller «må øve mer». Elevene bruker skjemaet og kriteriene så lenge tema

varer, for eksempel i en fire ukers periode. Elevene bestemmer selv om de vil skrive for hånd, med digitale verktøy og hvilken programvare de skal bruke. Noen ganger bestemmer de selv også presentasjonsformen. Det med at elevene har digitale verktøy åpner også mulighetene for at de skal kunne bruke til å forske i tema selv. Dette åpner for at det er lettere å sette i gang dybdelæringsprosesser. Før brukte Anne mye tid på oppslagsverk fra skolebiblioteket for at elevene skulle finne ut av ting, men nå kan de for eksempel sitte sammen to og to i fem minutter, søke på internett og diskutere en problemstilling, før klassen tar en felles prat. Det åpner for mer drøftende, reflekterende og utforskende spørsmål elevene kan finne ut av. Dybdelæringen skjer ved at elevene får verktøy til å arbeide selvstendig. De får undervisning av hva begrepet argument betyr, og bruker dette selvstendig til å produsere en tekst i et gitt tema. Elevene må arbeide selvstendig og dykke ned i temaet. De må lese seg opp på kilder, finne argumenter, bevis for argumentene, og fremstille dette på en god måte. Elevene får tilbakemelding underveis i arbeidet både muntlig og skriftlig. Når elevene arbeider selvstendig i skriveprosessen, står Anne litt på siden, men klar for å veilede elevene i prosessen hvis de sitter fast. I et slik opplegg er det store muligheter for å kombinere denne typen arbeidsmåte og sjanger med andre fag som for eksempel naturfag, KRLE, samfunnsfag og andre fag.

For Britt er det viktig å ha autentiske og virkelighetsnære oppgaver elevene kan bli engasjert av når hun legger til rette for dybdelæring. Hun forteller om en oppgave i norskfaget hvor elevene skulle veksle brev med en annen skole, og sier at da fikk elevene se at det var en mening med det de hadde lært:

Britt: Da ser de at det er en grunn til at de har lært det. At det er en mening og sannhet med det. Etter hvert, så blir det litt sånn selvkorrigerende, fordi de ser at den andre har skrevet rotete. Og så ser de at “oi da skal jeg prøve å gjøre det litt ryddigere”.

Å skrive til en virkelig mottaker, få respons og at det igjen har påvirkning på elevenes egen skriving, hevder Britt er starten på dybdelæring. Et annet opplegg Britt skisserer i utøvelse av dybdelæring er rollespill eller storyline som hun har jobbet med tidligere. Der møter elevene en virkelighetstro problemstilling som de setter seg inn i og diskuterer. Elevene fikk fiktive roller og diskuterte i et fiktivt kommunestyre.

Hun forteller at storylinen hang på veggen i klasserommet, og elevene ble møtt av en lapp på pulten om morgenen hvor oppgaven stod:

Britt: I storylinen lå det en lapp på pultene om morgenen om at kommunestyret hadde foreslått å stenge kinoen eller ungdomsklubben. Vi hadde hele storylinen på veggen, og var fordelt i roller. De som bodde i den gata, de var sånn. De som bodde i den andre gata, de var sånn. Så måtte de samles og møtes, og lage en plan for kommunestyremøte. De måtte finne argumenter og de måtte planlegge. Vi hadde ordstyrer og ordfører. Det var heftige saker altså! Men etter å ha jobba med storylinen, så var de jo veldig inn i den byen eller bygda som vi lagde. Det er noe med at de identifiserer seg med det, for de vet at det finnes en kino eller ungdomsklubb i virkeligheten, eller de vil gjerne ha det. De vet hva det vil si hvis kinoen forsvinner. Det må være noe de kan relatere til eller noe som er kjent da.

I denne prosessen arbeidet elevene selvstendig med å fordype seg i de argumentene de trengte i den store diskusjonen som skulle være til slutt. Problemstillingen elevene diskuterte var noe de kunne identifisere seg med, som var kjent, og som dermed skapte sterkt engasjement sier hun: «Vi hadde noen kommunestyrediskusjoner og de diskuterte så busta føyk! De var så sinte på hverandre. Jeg var redd for å sende de hjem». Britt forteller at for å skape engasjement og få det virkelighetsnært så gjelder det å ha en skikkelig start på et prosjekt eller tema. Noe som får elevene inn i en setting i noe de kjenner, som er spennende, engasjerende og motiverende. En problemstilling som kan sette litt fyr på dem sier hun. Det tror hun vil gavne dybdelæringen man ønsker videre. Det begynner med så lite som å gå ut av klasserommet eller flytte pulter. Det tror hun vil være med på å få elever som sier at de går på skolen og lærer, og ikke forbinder skolen med å sitte og motta kunnskap og jobbe i boka. I etterkant av et rollespill eller storyline kan elevene løfte blikket og snakke om hvordan og hvorfor diskusjonen utviklet seg som den gjorde.

I likhet med Britt så er Caroline også opptatt av at elevene møter virkelighetsnære og relevante arbeidsoppgaver hvor de opplever mening med det de gjør på skolen. Det handler om at elevene opplever og ser sammenheng med det de lærer på skolen, og det som skjer hjemme og på fritiden. Hun sier det at å bruke nærmiljøet aktivt som en læringsarena og i oppgaver er med på å tilrettelegge for dybdelæring:

Caroline: For alle skoler er jo en nærmiljøskole, og ligger i et nærmiljø. Men at man er en aktiv nærmiljøskole, som har det med seg og bruker nærmiljøet, det henger for meg sammen med dybdelæring.

Å bruke nærmiljøet aktivt er derfor viktig i utøvelsen av dybdelæring for Caroline, og dette henger sammen med at oppgavene elevene møter er relevante og virkelighetsnære. Hun sier det handler om motivasjon og elevenes ønsket om å ville lære, som hun mener er en av skolens aller største utfordring. Nemlig å gjøre skolehverdagen og arbeidsoppgavene relevante slik at elevene føler at det de lærer er noe som betyr noe for dem. Caroline er opptatt av at elevene ikke opplever skolen og verden som to atskilte verdener, men å se sammenhenger med det man lærer på skolen og i elevenes videre liv. Tilbake til aktivt bruk av nærmiljø så henger dette sammen med å oppleve at skolen henger sammen med lokalmiljøet, at man er en del av det, og kan bruke ressurser i lokalmiljøet i undervisningen:

Caroline: Nærmiljøpedagogikk handler om hvordan skolen henger sammen med lokalmiljøet. Hvordan skolen kan ta inn ressurser i nærmiljøet, i undervisningen, og bruke natur, kultur og folk. Alt som er i et nærmiljø inn i skolen. Og at skolen og har med seg at man er en del av et miljø hvor man skal bidra i, f.eks. å arrangere og invitere til noe. Det er jeg veldig opptatt av, og for meg så handler det om mye om mening. At ungene ser at det henger sammen det som er hjemme, og i fritida, og det som er skolen.

Caroline jobber som nevnt i forrige kategori at hun jobber på en skole med aldersblandede trinn, og ser på det som en måte å drive dybdelæring på. De yngste er hele tiden med de litt eldre, og gjennomgår de de eldre driver med. De yngre får tilpasninger etter sine forutsetninger. Året etterpå er det de yngre som er blitt litt eldre, og får repetert det de lærte året før. Denne måten gjør at de yngre strekker seg opp mot det de eldre lærer, og de eldre kan bidra, forklare med egne ord og vise hva de kan til de yngre og til læreren. Dette er også med på å sette i gang metakognitive prosesser på den måten at elevene kan sette ord på det de har lært, og hvordan de lærer. Hun sier også at elevene får muligheten til å løfte blikket og se helheten, hvis hun er bevisst på å synliggjøre dette for elevene. I dybdelæring skal elevene bli forberedt på å mestre problemstillinger fremtiden kan bringe, og derfor er det viktig at oppgavene elevene møter er relevante og virkelighetsnære.

Dybdelæring handler om å løse problemstillinger på utforskende måter, hvor elevene må arbeide dypere ned i tema over lengre tid. Informantene nevner for eksempel at elevene forsker selv, går inn i rollespill eller bruker nærmiljøet, og i alle arbeidsmåtene er elevene selv aktive i egen læreprosess. Derfor stilte jeg spørsmål om elevene og lærerne må innta nye roller når de tilrettelegger for dybdelæring. Alle tre informantene sier at lærerens rolle har endret seg fra å være en formidler til å være en støttende veileder. Anne sier det er elevene som skal forske,

finne ut av og reflektere over ting, men læreren skal ikke vær helt passiv. Lærerens rolle i et slikt perspektiv er å hjelpe elevene til å reflektere ved å stille spørsmål, og gi elevene gode framovermeldinger slik at de kommer seg videre på veien. Her er også læreren til god hjelp for elevene å velge hvilken læringsstrategi de skal bruke til å forske. Hun har kriteriene og rammene de skal jobbe etter, deretter tar hun begreper og noe overflatelæring først, så skal elevene undersøke dypere ned i fagstoffet selv, og bruke begrepene på sin måte. Caroline forteller også om at lærerens rolle har endret seg fra å være en formidler til å bli en veileder, hvor elever og lærer sammen finner ut av noe. Ikke at læreren underviser kunnskap som elevene pugger og testes i. Britt forteller også om en spørrende og veiledende lærerrolle som anerkjenner elevenes svar og diskusjoner uten å si at noe er rett eller galt:

Britt: Lærerens rolle er etter beste evne å holde igjen, og ikke gi dem svar, men vise elevene at læreren har tro på dem. Ikke pirke på dem. Det er liksom ikke rett og galt svar. Jo mer de blir korrigert, jo mindre friere blir de og jo mindre tørr de utfolde seg og diskutere. Altså, du har jo elever som er redde for å rekke opp hånda, fordi de er sikre på at det ikke er det svaret læreren ønsker. Vi må på en måte prøve å anerkjenne elevene, og ikke tenke så mye på om det er riktig eller galt svar.

Hun snakker om et viktig punkt her, og det er å la elevene prøve selv først før de får et svar. Det er det mye av lærerens og elevenes rolle i dybdelæring handler om. Læreren tilrettelegger og setter i gang prosesser, og det er elevene selv som arbeider seg gjennom fagstoffet. Britt sier hun har en oppfatning av at elevene har sluttet å tenke selv, fordi læreren alltid har et svar på hva som er rett eller galt. Hun sier lærere må bli flinkere til å engasjere elevene i egen læreprosess, og spørre elevene hva de tror, eller la dem få lov til å undre seg og gjette:

Britt: Læreren må være mye flinkere til å spørre “Hva tror dere? Vil noen gjette? Hva syns du? Hva er din mening?”, og godta det svaret som kommer. Det tror jeg er kjempeviktig for at de skal tørre å tenke selv, og for at de skal tørre å utforske eller tørre å diskutere seg fram til noe.

Hun sier som lærer er det viktig å anerkjenne det som blir sagt, og tåle å få et annet svar enn det man hadde tenkt. Det handler om hvordan lærerne stiller spørsmål i klassen, som påvirker hvordan elevene blir engasjert og får ta del i sin egen læring. Britt tar opp problemet med samstemthet i kollegiet som fremstilles i neste kategori. Det handler om at lærerkollegiet må selv diskutere seg frem og bli enige om hvordan man jobber med dybdelæring i klassen og på

skolen. Det handler om å bli enige i fellesskap i kollegiet hvordan lærerne på skolen jobber for å tilrettelegge for dybdeløring, gjennom for eksempel måten spørsmål blir stilt i klassene.

På lik linje med at lærerens roller i dybdeløring har endret seg fra å være en formidler til en veileder, har elevenes roller endret seg til at de i en dybdeløringssprosess skal være mer aktive og utforskende. Anne sier at elevene må trene på å bli mer utholdende for å skrive og produsere tekst for å være forberedt på å møte denne arbeidsmåten i fremtiden. Hun sier elevene skal selv forske, og læreren skal ikke gi svarene hele tiden. Oppgavene kan være litt som at klassen sammen skal finne ut av noe, og elevene skal forske. I en sånn setting ser hun at elevene profilerer veldig på å jobbe med en læringspartner, spesielt elever som ikke er sterke faglige. De blir tryggere på at de har noen å jobbe sammen med og være enige om svarene de skal dele med andre. Anne nevnte tidligere det at elevene jobber selvstendig ut ifra egenvurderingsskjemaer og kriterier. Noen ganger kan hun samle inn elevenes arbeid og gi skriftlige tilbakemeldinger. Da kan det være at hun ber alle sammen i fem minutter om å lese tilbakemeldinger og gjøre eventuelle endringer i tekstproduksjonen. Men, hun tror det er like viktig å gå rundt å ta det muntlig med elevene, slik at hun får et inntrykk av om eleven forstår tilbakemeldingen hennes. Det som er viktig for Anne er at egenvurderingsskjemaene og tilbakemeldingene brukes aktivt av elevene, og ikke bare kastes ut uten mening. Her kommer det også inn at elevene skal velge selv og aktivt bruke de læringsstrategiene de synes er best.

Caroline sier at læreren er den som setter alt i gang, og så er det elevene som skal jobbe. Læreren må tørre å trekke seg litt tilbake, ikke avbryte elevene for å skynde seg videre, men la elevene bruke den tiden det tar for å finne ut av ting. Som hun sier «Det er jo helt magisk når du oppdager at unger da liksom drives av seg selv, og vil lære og kommer seg videre. Det er jo veldig morsomt!». Hun sier videre at hvis elevene opplever å bli hørt, får delta og bestemme og får være med å styre noe av sin egen skoledag, da blir de mye mer motivert, opplever mestring og dermed lærer mer.

Alle informantene er enige om at dybdeløring er for alle, og at alle kan gjøre dybdeløring ut ifra egne forutsetninger. Anne sier at alle elever lurer jo på noe og da kan de selvstendig forske på det de ønsker å finne ut av ifra sine forutsetninger. Selv om noen elever er sterke faglige og selvgående, og andre ikke er det, så kan alle jobbe med dybdeløring. Det er læreren som må være flink til å tilpasse oppgavene til elevene. Britt sier også at hvis alt tilpasses den enkelte elev, så er dybdeløring for alle. Hun sier at alle vil ha nytte av å relatere læringen til noe kjent, innenfor deres rekkevidde. Dybdeløring blir en metode som er mer åpen for alle i stedet for

tavleundervisning, sier hun. Om elevene har samme oppgave så kan den tilpasses til elevenes interesser og kunnskap. Om de får et bilde de skal skrive til så kan noen skrive fortelling og andre kan skrive jeg-ser-setninger. Dybdeløring er absolutt også for de minste elevene, sier Caroline. Selv om de driver med grunnleggende bokstaver og begynneroppløring hele tiden, så handler det om at elevene skal bli kjent med hvordan de lærer og at de har medvirkning på læring og undervisning. Hun sier at vi må tenke dybdeløring for alle elever, selv om det blir litt ulikt fra elev til elev på hvert sitt nivå. Alle elever kan plutselig oppleve mestring i noe hvis man virkelig treffer, og at elevene får jobbet godt og lenge med noe. Det kan også føre med seg positive opplevelser som elevene tar med seg i andre sammenhenger, sier Caroline.

Oppsummering

Anne forteller at hun tilrettelegger for dybdeløring gjennom et undervisningsopplegg i argumenterende skriving. Hun bruker lang tid på forståelse og begreper elevene trenger, som hva et argument er, før hun modellerer en tekst. Elevene velger selv argumenter og bevis for disse, og jobber selvstendig med tekstproduksjon etter kriterier og egenvurderingsskjemaer. Tilretteleggingen for dybdeløringen skjer ved at elevene jobber lenge med tema, forståelse, selvstendig utforskning, dykker ned i et tema og finner egne argumenter og bevis de bruker i formidlingen, f.eks. gjennom å bruke internett. Elevene har valgfrihet i måten de produserer teksten på, enten digitalt eller for hånd, eller presentasjonsform hvis dette er et av kriteriene.

Britt forteller om brevskriving og rollespill som tilrettelegging for dybdeløring. Her er det gode muligheter for å la elevene oppleve autentiske og virkelighetsnære oppgaver og problemstillinger, noe hun mener er viktig dybdeløring. I brevskriving opplever elevene er virkelig mottaker, og de må tenke på struktur og tydelig formulering. I rollespill opplever elevene virkelighetsnære og autentiske problemstillinger som skal diskuteres. Elevene blir tildelt fiktive roller, og må undersøke, finne og bruke argumenter i rollespillets høydepunkt, kommunestyrediskusjonen. I denne prosessen arbeider elevene selvstendig med å finne informasjon og bruke og legge denne fram for å presentere sin side av saken. Dybdeløringen skjer ved at elevene er engasjert i et tema, dykker ned i det, utforsker, søker, ser sammenhenger, finner og bruker informasjonen selvstendig til diskusjonen. De øver også på å formidle dette tydelig til en mottaker.

Caroline bruker nærmiljøet til skolen for å tilrettelegge for dybdeløring. Det er for at elevene skal oppleve og forstå sammenheng med det de lærer på skolen, og det de opplever på fritiden.

Dette henger også sammen med å la elevene få oppleve virkelighetsnære og autentiske oppgaver og problemstillinger, noe hun mener er en utfordring at skolen ofte ikke får til. Ved å bruke nærmiljøet i tverrfaglige utforskende opplegg tilrettelegges det for dybdelæring ved at elevene ser sammenhenger på tvers av fag, områder og kobler skolen sammen med lokalmiljøet. De får også en opplevelse av at det de lærer på skolen er viktig i et livslangt perspektiv.

Informantene sier lærer og elevroller har endret seg. Lærerrollen har blitt mer veiledende enn formidlende, og elevene har myndiggjøres i egen arbeidsprosess i større grad. Læreren hjelper elevene med å bruke riktige strategier, og elevene jobber selv med å utforske tema, finne informasjon, og bruke og presentere denne. En viktig del av elevjobben er å undre seg, utforske og løse problemstillinger på egenhånd. Alle informantene sier derfor det er viktig at læreren må la elevene få tid og mulighet til dette, og derfor akseptere at ting tar tid. En god arbeidsmetode i denne prosessen er at elevene har en læringspartner de kan støtte seg på, og jobbe med. Egenvurderingsskjemaer og kriterier for ferdig produsert produkt hjelper elevene i det selvstendige arbeidet, fordi da vet de hva som skal være med. Samtidig kan elevene reflektere over egen læreprosess og hvor de er i prosessen. Til slutt hjelper læreren elevene med å løfte blikket og se tilbake på læreproessen som elevene har gjort, og trekke tråder til andre fagområder. Informantene sier at alle elevene kan gjøre dybdelæring. Det handler bare om å tilrettelegge og tilpasse ut ifra elevenes egne forutsetninger.

Utfordringer

Under intervjuene med informantene dukker det opp interessante problemstillinger knyttet til overgangen til fagfornyelsen og økt søkelys på dybdelæringsbegrepet. Lærerne savner i hovedsak at begrepet drøftes i fellesskap og gis en felles mening på skolene, slik at det ikke blir flere forskjellige ulike oppfattelser av hva dybdelæring er, og ulike oppfattelser av hvordan elevene skal arbeide dybdelærende. Informantene løfter frem det at for å få til dybdelæring generelt og i tverrfaglig opplegg i norskfaget, så trenger lærerne tid til å samarbeide og synliggjøre i planene hvordan dybdelæring foregår. Britt sier skolen og timeplanen i mange år har vært veldig fagfokusert, og at elevene ikke alltid skjønner at det er sammenheng mellom fagene eller for eksempel at det man lærer i ett fag kan brukes i et annet:

Britt: Timeplanen er jo humpetitt så det holder. Du kan gå fra ditt til datt, men vi er ikke noe flinke til å trekke den røde tråden for elevene. Kanskje fordi vi er ulike lærere.

I småtrinnet selv om vi er samme lærer i forskjellige fag, er vi veldig opptatt av hvert av fagene, og glemmer å trekke med de forskjellige tingene. Og særlig norsk og alt som har med disse strategiene som du må benytte. Du kan ikke ha lekser eller jobbe med lesestrategier bare i norskteksten, og så gir du en naturfaglekse fra side 18 til 24 samtidig, uten noe mer lesestrategi. Da henger det jo ikke sammen.

Britt forteller at lærere er veldig opptatt av hvert enkelt fag, selv om den samme læreren kan undervise i flere fag. Mange lærere er kjempeflinke til å relatere det elevene lærer i et fag til andre fag, men at det ikke er noe automatikk i det. Det blir mer opp til hver enkelt lærer. Hun sier det er en kjempeviktig diskusjon å definere og drøfte hva dybdelæring er på skolene, og hvordan skolen i et fellesskap skal arbeide med dybdelæring. Dette er en viktig diskusjon å ta i fellesskapet, og påpekes i enda større grad av Caroline som selv sier at det ikke egentlig er så lett å forstå konkret hva definisjonen av dybdelæring er. Hun sier det er mange store og fine ord, men at det er en lang definisjon med flere punkter hun ikke går rundt og husker. Heller ikke på hennes skole eller kommune har de jobbet mye med den nye læreplanen, før den ble «kastet ut» midt i koronapandemien. Caroline savner også at dette burde vært drøftet i mye større grad i skolens utviklingstid, eller i det hele tatt at lærerne hadde fått mer tid til utviklingstid. Caroline sier hun opplevde skolenorge som veldig klare for å like den nye læreplanen, og at det er mye bra med den, men at det er fort gjort å havne i gammelt spor hvis den ikke kollektivt jobbes med godt nok på skolene.

Alle lærerne har sagt at tverrfaglighet er viktig i forståelsen av dybdelæring, noe som løfter frem viktigheten av at lærerne i forskjellige fag har samme oppfattelse av hva dybdelæring er og hvordan de skal jobbe med det, f.eks. i temaperioder og dybdelæringsprosjekter. Anne poengterer også at det er kjempeviktig med et godt samarbeid mellom lærere og innenfor ulike fagområder, slik at tverrfaglighet og dybdelæring synliggjøres i planene. På hennes skole har de heller ikke jobbet mye med å ha en felles enighet på hva dybdelæring er, og som hun sier, det kan godt hende noen andre har en helt annen oppfattelse av begrepet. Hun sier at det er mye elevene skal lære av samarbeid, samhandling, kreativitet, refleksjon og kritisk tenking. Derfor er det viktig med samarbeid og samstemthet i kollegiet om hva dybdelæring er.

At elevroller og lærerrollene er blitt endret medfører også en annen utfordring som Caroline løfter frem, nemlig det med at lærerne må tørre å gi litt slipp på kontrollen. Metakognisjon og overvåking av egen læreprosess handler om at elevene gjøres selvstendig i større grad i egen arbeidsprosess. Derfor er det viktig at skolen har en felles oppfattelse av hvordan dybdelæring

skal arbeides med på skolen, både i hvert enkelt fag og tverrfaglig. Caroline sier det er kjempeviktig at elevene opplever eierskap og overvåke egen læreprosess, men for å få det til må elevene jobbe mer på egenhånd, og lærerne tørre å slippe kontroll som hun sier:

Caroline: For å få dette her til, så er det tilsvarende det som lærere må jobbe med å klare å få til. Igjen det der behovet for kontroll, og ville lede. «Her kommer jeg med et opplegg og liksom nå skal vi gjøre sånn». At man tør å slippe det da, og la ungene selv komme med forslag, og være med i prosessen. Det er kjempeviktig! Men absolutt noe jeg tror mange må jobbe med. Det er vel det denne læreplanen handler om, å snu den praksisen på en måte.

Caroline sier hun håper fagfornyelsen er med på å snu en oppdelt læreplan og bringe frem i større grad utforskende arbeidsmåter som fremmer dybdelæring. Når elevene jobber selvstendig i utforskende arbeidsmåter er det viktig at de får tid til undring. Britt sier at lærere er alt for raske til å gi elevene svaret og at progresjonen i læreverk er for rask. For at elevene skal komme fram til svar selv trenger de tiden det tar å utforske selv:

Britt: Vi er alt for raske til å gi dem ledetråder eller hvordan det skal løses. Det er jo alltid de som tenker lengst, som aldri får svare, tenker jeg. De har jo gitt opp i 2. eller 3. trinn for de skjønner jo at «Jeg rekker aldri å gjøre det. Det er alltid noen som rekker opp hånda før meg». Ikke sant? Det er jo aberet sånn i forhold til samarbeid i kollegiet, det her med hvordan man spør i klassen. Alltid er det den eller den eleven som rekker opp hånden. Og det er noen som vet at «Nei, de trenger å tenke engang». Noen elever trenger ikke tenke engang for de vet at de får det ikke til uansett, før noen andre har klart det. Men hvis en da kan la de to læringspartnerne få lov å sitte å diskutere, så vil jo han å få være med på tankegangen. De vil ikke bli overkjørt av de som svarer fort.

Det Britt poengterer her er at i vanlig tavleundervisning blir det fort til at man spør elevene svaret på noe, men det blir til at det alltid er de samme som rekker opp hånden og svarer. Dette fører til at de som ikke tenker like raskt aldri får svare. De blir vant til at det er de samme som svarer om igjen, og de legger til seg en vane om å ikke svare i det hele tatt. De som ikke svarer eller tenker blir passive. Det motsatte skjer med dybdelæring som arbeidsmetode ved at elevene i større grad arbeider selvstendig, men da må lærerne la elevene få den tiden det tar å utforske ting. Tilbake til samstemthet og samarbeid i kollegiet, så sier Britt at det er en utfordring at skolen ikke har en felles enighet om hvordan elevene jobber i dybdelæring. Hun sier elevene

trenger tiden det tar til undring, slik at de f.eks. får brukt strategiene de har lært i norskfaget med andre fag og temaer.

Oppsummering

Under intervjuene har informantene påpekt noen interessante utfordringer knyttet til forståelsen og tilretteleggingen for dybdeløring, både i norskfaget, men også dybdeløringsbegrepet generelt. Det er mange lærere som jobber på en skole, og alle har sine egne oppfattelser av hva dybdeløring er. Derfor savner informantene at dette hadde blitt diskutert og drøftet i større grad felles i kollegialet, slik at alle lærerne på skolen har en felles oppfattelse av hva dybdeløring egentlig er, og hvordan det skal arbeides med i klassene. Dette handler også om å bruke norskfaget og andre fag i tverrfaglige opplegg. Det virker som at det er opp til lærerne selv å gjøre dybdeløring, og at det blir gjort forskjellig i fagene fordi lærerne ikke er samstemte, og at det ikke er noe automatikk i å relatere fagområder sammen. Dette forhindres også noe på grunn av at timeplanen nå er veldig oppdelt i fag, og at hver lærer er veldig opptatt av sitt fag. Informantene tror i midlertidig at den nye læreplanen kan bidra til å snu denne oppdelingen av skoledagen. I en hektisk og travel skolehverdag blir det også liten tid til felles planlegging av tverrfaglige dybdeløringsprosjekter, da skolens og lærernes felles utviklingstid brukes på andre ting. Informantene fastslår også at hvis elevene skal arbeide utforskende, bli myndiggjort og ta ansvar for egen læring, må lærerne tørre å gi slipp på kontrollen, og faktisk la elevene jobbe selvstendig og bli myndiggjort i eget arbeid.

Kapittel 6: Drøfting og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg diskutere funn fra resultatene og knytte de opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene for oppgaven. Funnene blir belyst med styringsdokumentene fra kapittel 2 og teorien fra kapittel 3. Problemstillingen for oppgaven er som nevnt innledningsvis «Hvordan forstår et utvalg norsklærere dybdelæringsbegrepet, og hvordan tilrettelegger disse dybdelæring i egen undervisning etter fagfornyelsen?» Først drøfter jeg litt om hva definisjonen på dybdelæring egentlig er, og om dette er noe nytt, deretter diskuterer jeg informantenes forståelse av begrepet og til slutt hvordan de tilrettelegger for dybdelæring i norskfaget.

Hva er egentlig dybdelæring?

For å forstå hva informantene tenker om dybdelæringsbegrepet må jeg selv finne definisjonen av dybdelæring, og som nevnt innledningsvis kan begrepet være litt vanskelig å forstå. I styringsdokumentene og teorien for oppgaven har jeg forsøkt å utforske hva dybdelæring er. NOU 2014:7 og 2015:8 legger mest vekt på at dybdelæring er å utvikle forståelse av begreper, begreppssystemer, metoder og se sammenhenger innenfor et fagområde, noe stortingsmelding nr. 28 oppsummerer dybdelæring som å dreie seg om at elevene gradvis og over tid skal utvikle forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Disse definisjonene er bygget på Sawyers (2006) teori om dybdelæring. Han setter dyp læring og instruksjonisme opp mot hverandre, og har gode tanker om dybdelæring. Tankene både hos Sawyer (2006), Fullan et al. (2018) og i de politiske styringsdokumentene er gode, men kanskje vanskelig å utføre. I alle fall om man samtidig skal tenke grunnleggende lese- og skriveopplæring i grunnskolen. Den frie og selvstendige arbeidsmetoden passer kanskje bedre for eldre trinn, som allerede innehar grunnleggende ferdigheter og strategier i lesing og skriving. Det er jo noe som fremheves i kritikken til Melby-Lervåg (2019), nettopp at dybdelæring tar høyde for en del ferdigheter, kompetanser og kritisk tankegang for å finne, bruke og skrive tekst basert på andre kilder. Informantene sier likevel at dybdelæring er for alle, bare det tilpasses. Slik dybdelæring presenteres i de politiske styringsdokumentene handler det om begrepsforståelse, se sammenhenger i fag og mellom fag, og bruke kunnskap på nye områder. Dette mener jeg er litt generelle beskrivelser som gir en følelse av at alt egentlig kan relateres som dybdelæring så lenge man ser sammenhenger og snakker litt ekstra om viktige begreper. Det er jo noe som er vanskelig å måle tilegnelsen av. I overordnet del av læreplan eller i læreplanen for norsk finnes

det ikke én spesifikk, tydelig definisjon på hva dybdelæring er. Det trekkes frem at skolen skal gi rom for dybdelæring, og at det skal handle om å anvende kunnskap og ferdigheter på ulike måter, og at utforsking og eksperimentering er viktig for dybdelæring. Her kunne det vært et eget kapittel om hvordan dybdelæring kan jobbes med, f.eks. «Dybdelæring i norskfaget er...». Arbeidsmetodene som bidrar til dybdelæring er på en annen side implementert i kompetansemålene hvor elevene skal i større grad arbeide utforskende og reflekterende, og gjenspeiles i verbene som er brukt i kompetansemålene og i størst grad på de eldre trinnene. Men, på en side skal elevene arbeide faglig dypt i ett fag, på en annen side kan lærerne legge vekt på å undervise utforskende og eksperimenterende med vekt på tverrfaglighet. Man kan jo gjøre begge samtidig, men da spørre seg hvor skillet går mellom kvaliteten på «dybde» i motsetning til «utforsking» og «eksperimentering». Slik kompetansemålene er utformet nå bidrar det også til å vanskeliggjøre vurdering. Hvordan kan f.eks. refleksjon og utforsking vurderes. Melby-Lervåg trekker nettopp frem viktigheten av grunnleggende lese- og skriveferdighet, noe hun mener dybdelæring ikke direkte tar hensyn til.

Tanken om at dybdelæringsbegrepet er et generelt og lite konkret forsterkes av lærer Carolines utsagn som hun sier er mange store og fine ord, som hun ikke går rundt og husker på. Store ord, generelle og teoretiske beskrivelser bidrar til å gjøre dybdelæringsbegrepet uoversiktlig, lite konkret og håndfast. Dette bidrar til at hver enkelt skaper sin egen fortolkning, og dermed utførelse. Dette er det samme som Wangen (2020) finner i sin masteroppgave, som nevnt i innledningen. Som informantene sier så savner de å drøfte i fellesskap hva dybdelæring er, og hvordan det kan gjøres. Det handler om alt fra å diskutere hvordan spørsmål blir stilt i klasserommet for å få elevene til å undre og utforske, til å sitte sammen og ha tid til å lage gode, tverrfaglige undervisningsopplegg rettet mot dybdelæring. Informantene sier timeplanen er altfor oppdelt, og at hver lærer er opptatte med sine fag, slik at det forhindrer god planlegging av hvordan dybdelæring generelt kan gjøres.

En oppdelt timeplan, lærere som er for opptatte med sine fag og liten tid til felles drøfting og planlegging er også noe som forhindrer god planlegging av tverrfaglig dybdelæring. Britt sier at det er ikke noe automatikk i at lærer og elever skal jobbe tverrfaglig, og at det blir opp til hver enkelt lærer å gjøre dette. Å arbeide tverrfaglig er noe Anne og Caroline også sier er helt nødvendig for å få elevene til å se sammenhenger innad i tema, og mellom fagområder. Aase (2010) påpeker jo at norskfaget er avhengig av andre fag for å utnytte fagkompetansen. Tverrfaglige arbeidsmetoder er jo viktige for det Sawyer (2006) kaller for dyp konseptuell forståelse hvor elevene forstår noe så grundig at de vet hvordan det kan brukes og tilpasses til

nye situasjoner på andre områder. Det legges også vekt på at elevene skal anvende det de har lært til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger. Her kan på en annen side forfattere av læreplanverk komme på banen, og legge opp til mer tverrfaglige aktiviteter mellom sine fagverk. Informantene sier det blir opp til hver enkelt lærer hvordan dette skal jobbes med. Tverrfaglighet er noe som blir lite utdypet i læreplanverket, og i definisjonene av dybdelæring i NOUene og stortingsmeldingen er det først og fremst en vekt på forståelser innenfor fag. Samtidig står det senere at dybdelæring øker elevenes læringsutbytte når de utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag.

Fullan et al. (2018) og Nyhus og Talsethagen (2020) har heller ikke én tydelig og lettfattelig definisjon på hva dybdelæring er. Fullan et al. (2018) beskriver dybdelæring som å skaffe seg de 6 globale kompetansene, som angivelig skal fremme dybdelæring. Nyhus og Talsethagen (2020) bygger sine 10 bud for dybdelæring på styringsdokumentene og Fullan et al. (2018) sin teori. Nyhus og Talsethagens (2020) definisjon «når det rocker i klasserommet» er kanskje litt generell, slik at man trenger de 10 budene for mer utfylling til å forstå hva de egentlig mener. Likevel har de ti budene for dybdelæring som beskrives noe for seg, og det er mye som kan kobles til informantenes forståelse også. Blant annet det at elevene skal forstå tema på tvers av fag, reflektere over egen læreprosess og oppleve relevante og verdifulle oppgaver. Her legges det mer vekt på tverrfaglighet, refleksjon og hva slags oppgaver elevene gjør som viktige for dybdelæring. Likhetstrekk til Fullan et al. (2018) er det samme som Nyhus og Talsethagen (2020) beskriver som kjennetegn på dybdelæringsprosesser, nemlig at elevene er nysgjerrige, stiller spørsmål, er engasjerte, undersøker og løser problemer samt opplever arbeidet som relevant, meningsfylt og autentisk. Her er det mer søkelys på arbeidsmetodene og læreprosessene enn det som beskrives av Sawyer (2006) og i styringsdokumentene.

Det jeg lurer på når jeg har utforsket dybdelæring, er hva som er forskjellen på dybdelæring og vanlig læring. Slik dybdelæring beskrives, både av Nyhus og Talsethagen (2020) og i styringsdokumentene, synes jeg ikke det skiller seg spesifikt ut fra vanlig læring annet enn at lærere fremover skal ha mer søkelys på begreper, utforskende arbeidsmåter, refleksjon, eksperimentering og se sammenhenger i fag og mellom fag. Man kan spørre seg om dette egentlig er noe nytt. For informantene virker det også som om det ikke er et klart skille på vanlig læring og dybdelæring annet enn at elevene står lengre i temaer og arbeidsprosessene, og i tillegg forstår grundigere det man har lært eller kan bruke det på andre områder. Kanskje ligger det en sannhet i det Melby-Lervåg (2019) skriver i sin kritikk av begrepet som en utdanningsfarsott, samtidig som hun påpeker at det kreves grundigere forskning på om

dybdeløring har effekt på elevenes resultater. Hun sier dybdeløring ikke tar hensyn til elevenes grunnleggende lese- og skrivestrategier, men dette er motsatt av hvordan informantene tenker om norskfagets rolle i dybdeløring. De tenker nemlig at norskfagets ansvar er å lære elevene strategiene, slik at de faktisk kan bruke dem i tverrfaglige dybdeløringsoppgaver. På en annen side kan man spørre seg hvor dypt og grundig noe skal forstås f r det kan kalles dybdeløring. Eller man kan spørre seg om dybdeløring egentlig er noe nytt i det hele tatt. Det virker som om alt kan kalles dybdeløring så lenge læreren sørger for at undervisningen tar høyde for at elevene relaterer til tidligere erfaringer, se etter mønstre og sammenhenger, og forstå og reflektere over kunnskap. Informantene synes ikke dybdeløring med sine arbeidsmetoder, tverrfaglige perspektiv og å se sammenhenger er noe nytt, men de får en følelse av at det er satt mer i system med fornyelsen av læreplanen. De sier også at det som er nytt er hvordan elever og lærer jobber eller «forsker» sammen. Lærerne står ikke bare og underviser, men er aktive veiledere. Elevene sitter ikke bare og mottar faktabasert kunnskap, men skal i større grad være selvstendige i egen arbeidsprosess, f.eks. gjennom å selvstendig bruke lese- og skrivestrategier. Som informantene sier, så legger de sin forståelse i at dybdeløring er et overordnet syn på læring som bringer med seg noen nye arbeidsmetoder. Kanskje dybdeløring er en tankegang om   tenke nytt på hvordan elever og lærere i skolen skal arbeide for livslang læring. Informantene sier selv at det er selve målet med dybdeløring, som er i tråd med slik jeg forstår hvordan Sawyer (2006), Fullan et al. (2018) og Nyhus og Talsethagen (2020) beskriver hva målet med dybdeløring er. Jeg tror vi må tenke på dybdeløring som et læringssyn hvor vi, som Britt sier, går bort fra gjøreskole og inn i dybdeskole. Elevene skal ikke bare gjøre et oppgaveark eller noen sider i boka. De skal gå i dybden og se etter sammenhenger. Slik jeg forstår begrepet skal elevene i større grad myndiggjøres i egen arbeidsprosess, gjennom å lære og bruke strategier, slik at de kan jobbe selvstendig med problemstillinger, og kritisk finne informasjon, eller bruke tidligere erfart kunnskap på nye områder eller i andre fag.   bruke de seks globale kompetansene til Fullan et al (2018) kan bidra til å hjelpe planlegging av opplegg for dette, f.eks. at man tenker at elevene skal utvikle ferdigheter i samarbeid, kritisk tenking, medborgerskap, kommunikasjon og kreativitet, som jo er verdfulle egenskaper og kompetanser som gjør elevene attraktive samfunnsborgere i fremtiden. Det må likevel ikke må gå på bekostning av grunnleggende lese og skriveferdigheter som Melby-Lervåg (2019) skriver.

Informantene har en oppfattelse av dybdeløring som et læringssyn med fokus på elevenes læreprosess. Dette kan knyttes opp mot Fullan et al. (2018) og Nyhus og Talsethagen (2020) sine brede oppfattelser av hva dybdeløring er, og kan bidra med. Begge teoriene er mer opptatt

av prosessen enn sluttresultatet, som vi kan forstå i Fullan et al. (2018) sin beskrivelse av at det handler om å tilegne seg og arbeide med de seks globale kompetansene. I de 10 bud for dybdelæring av Nyhus og Talsethagen (2020) er søkelyset på selve arbeidsprosessen som viktig. Informantenes forståelse av dybdelæring er i likhet med dette at det er mer enn en spesifikk arbeidsmetode, og må sees på som en helhet. Det viktigste for informantene er ikke sluttresultatet, men at elevene har god arbeidsprosess, står lengre i temaer, dykker faglig dypt, og lærer og forstår noe godt. Det er også viktig at de kan se helheter og koble det de har lært til andre fag og til virkeligheten utenfor skolen. Informantene sier det at de er vanskelig eller umulig å si hvor lang en dybdelæringsprosess er, og alle trekker frem fremtidsperspektivet. At elevene lærer for å få strategier til å lære å lære og kan bruke kunnskap og strategier i møte med problemstillinger i fremtiden. Dette er i tråd med slik Sawyer (2006) og Fullan et al. (2018) ser på meningen med dybdelæringen. Kompetanse i å lære er nettopp noe som trekkes frem i NOU 2015: 8 som viktig for fremtiden. For å forberede elevene på å utvikle kompetanse de kan ha bruk for i fremtiden er det derfor viktig at de får relevante og autentiske oppgaver, slik at de får øvd på dette i skolen som fremheves av både Sawyer (2006) og Fullan et al. (2018). Ludvigsen-utvalget påpeker i bakgrunnen for fagfornyelsen at samfunnsutviklingen i dag fører med seg nye krav og forventninger til hva elevene skal lære, og anbefaler at elevene har et bredt repertoar av kompetanser som innebærer tenking, praktiske ferdigheter og sosiale og emosjonell læring og utvikling. Utvalget vektlegger at elevene er aktive i egen læreprosess, bruker lærestrategier og evner å vurdere egen mestring og fremgang, og påpekes slik Sawyer (2006) skriver, som viktige komponenter i dybdelæring. Informantene er også av denne oppfatningen, selv om det løftes frem at det kan være en utfordring for lærere å trekke seg tilbake og la elevene jobbe selvstendig i lengre perioder. Eller å tørre å stå lenge i samme tema over lengre tid, slik at elevene oppnår dyp konseptuell forståelse. På en side skal elevene følge kompetansemålene i skolen og lære for å bli samfunnsdeltakende borgere, men på en annen side skal de også ha kompetanse til å drive samfunnet fremover, og løse ukjente problemstillinger vi ikke vet hva er enda. Informantene ser på dybdelæring som en prosess som ikke tar slutt, men at det er en livslang prosess, som forbereder elevene på fremtidens utfordringer. Når informantene sier det er umulig å vite når en dybdelæringsprosess tar slutt, kan det henvises til at dybdelæring er læring for livet og kompetanse i å lære slik Sawyer (2006), Fullan et al. (2018), Nyhus og Talsethagen (2020) og NOU 2015: 8 også mener dybdelæring er. De skriver at elevene skal oppnå dyp læring de kan ta med seg videre i livet, og ser på dybdelæring som noe større enn en metode. Informantene kommer tilbake til dette i spørsmålet om hva dybdelæring kan bidra med i elevenes fremtidige liv. De svarer at det å se at ting henger

sammen, og bruke det man har lært på nye områder. Dette arbeidet starter i det små med utvikling av begreper og strategier, utvide horisonten ved å jobbe tverrfaglig og stå lenge nok i temaer slik at elevene forstår godt det kan ha lært og kan bruke kunnskapen på nye områder, eller å løse nye problemer. Det er kanskje derfor informantene har et slikt sterk søkelys på lese- og skrivestrategiene når de forteller om dybdelæring i norskfaget, fordi de nettopp jobber i grunnskolen hvor elevene skal lære og bruke disse. Som informantene sier, forstår de dybdelæring i norskfaget som elevenes ervervelse av disse grunnleggende strategiene, og bruken av disse i tverrfaglige områder med refleksjon og selvstendig arbeid alene og sammen med andre.

Dybdelæring i norskfaget

Informantene sier at norskfaget rolle i dybdelæring er å lære elevene lese- og skrivestrategier for å søke, forstå, produsere og formidle tekst. Det handler om at elevene lærer og forstår begreper og metoder de har bruk for, ser sammenhenger og helheter innad i faget og med andre fag. I tillegg at elevene lærer for livet, og at de forstår at det de lærer i norskfaget har en mening senere i livet. Som f.eks. å kunne forstå eller skrive en vanskelig tekst med god struktur, sjanger og rett grammatikk. Som dybdelæring i norskfaget ligger det også at elevene lærer kritisk dømmekraft når de bruker digitale hjelpemidler ved å søke i kilder. Å tenke kritisk og vurdere logikken i kilder og argumenter er noe Sawyer (2006) og Fullan et al. (2018) fremhever som kjennetegn på dyp læring. Informantene sier norskfaget gir elevene oversikt over sjangere, rettskriving og grammatikk som brukes i et tverrfaglig perspektiv. Å uttrykke seg tydelig både muntlig og skriftlig er viktige ferdigheter i dagens samfunn, påpeker Sawyer (2006). Informantene fremhever også dybdelæring i norskfaget som å handle om å skaffe seg strategier for å mestre å forstå, skrive og formidle tekster. Det handler ikke bare om tekster i norskfaget, men også tekster i andre fag som naturfag og KRLE, og å få elevene til å forstå at det de lærer i norskfaget har relevans for å forstå tekster i andre fag. Elevene skal forstå at de har bruk for disse strategiene senere i livet også. Dette er det Sawyer (2006) kaller for dyp konseptuell forståelse. Altså en forståelse om at lese- og skrivestrategier som læres i norskfaget, er noe som har verdi overalt hvor tekster skal leses og forstås. I denne prosessen er det også viktig at det gjøres god refleksjon over læring, slik at elevene får muligheten til å forstå hva de har lært, som Sawyer (2006) og Fullan et al. (2018) fremhever som viktig for dybdelæringen. Dette bidrar til at elevene i neste oppgave er bedre rustet til å bruke tidligere ervervet kunnskap til å løse nye problemer i andre sammenhenger, og kan knyttes til punktet *karakter* i Fullans et al.

(2018) sine globale kompetanser. Det innebærer å lære å lære, selvregulering og ansvar for egen læring, og som Nyhus og Talsethagen (2020) også poengterer som dybdelæringen i sine 10 bud. En annen ting de poengterer er det å se sammenhenger på tvers av fag, f.eks. at elevene ser verdien av å lære rettskriving, grammatikk og lese-, skrive- og læringsstrategier i norskfaget for å bruke disse i andre fag. I en læringsprosess hvor elevene ser sammenhenger på tvers av fag og bruker strategier de har lært på nye områder, må elevene bruke *kreativitet* og *kritisk tenking* fra kompetansene til Fullan et al. (2018). Sawyer (2006) er også opptatt av at dyp læring handler om å ha strategier for å lære i et livslangt løp, og for å møte yrkeslivet med strategier for hvordan kunnskap kan utvikles og relateres til nye ideer. Informantene synes det er viktig at elevene skal finne den måten de lærer best, og forstå at lese- og skrivestrategier er noe som er viktige for fremtiden. Ikke bare for å forstå tekster som brukes i skolen. Å lære strategiene handler om å forberede elevene på fremtiden slik at de selvstendig kan lese og forstå eller formidle tekster, samt kompetanse i å lære senere i livet.

Aase (2010) skriver at kompetansene i norskfaget, som f.eks. er å utforske, reflektere, argumentere, beskrive og formidle, lar seg vanskelige isolere fra hverandre, og er avhengig av hverandre. Hun skriver videre at ferdigheter i å kunne snakke, skrive og lese gir større register for å åpne og forstå verden. At informantene vektlegger læring av lese-, skrive- og lærestrategier som dybdelæring i norskfaget er for å kunne utnytte kompetansen sammen med andre fag. De påpeker at tverrfaglighet er helt nødvendig for at elevene kan bruke strategiene, begrepene og metodene de har lært i norskfaget, og for å kunne se en helhet og grundigere forståelse av hva elevene har lært. Nyhus og Talsethagen (2020) poengterer blant annet å se tema på tvers av fag og overføring av kunnskap til nye områder som dybdelæring, og kan knyttes til det Aase (2010) selv skriver, at norskfaget er avhengig av andre fag for å få mulighet til å anvende, forstå og utvikle begreper som norskfaget ikke selv spesifikt tar ansvar for. Slik oppfattelse deler informantene også, da de påpeker at de er helt avhengige av andre fag i kombinasjon med norskfaget for å kunne drive dybdelæring. Dette er i tråd med det Sawyer (2006) skriver som viktig for dybdelæring og den dype konseptuelle forståelsen og å se sammenhenger. Informantene er altså ikke bare av den oppfattelsen som kommer litt frem i styringsdokumentene, at dybdelæring er å lære dypt i ett fag, men for informantene må dybdelæring i norsk sees på i et helhetlig tverrfaglig perspektiv. Nettopp noe av det informantene vektlegger i dybdelæring i norskfaget er det at elevene kan produsere tekst og skrive i riktig sjanger for å fremstille en tekst, f.eks. argumenterende skriving i naturfag som Anne forteller om.

Norskfaget er et stort fag som rommer mye, og dybdelæring spesifikt i norskfaget krever flere kompetanser. Når elevene bruke lese- og skrivestrategier i selvstendig arbeid trenger de kompetansene som er beskrevet av Aase (2010). For eksempel skal elevene kritisk bruke kilder til å samle informasjon, strukturere og organisere denne, og kanskje fremstille den for andre. Det krever blant annet skriveferdigheter og handlingskompetanse. I sine beskrivelser er informantene mest opptatt av det Aase (2010) kaller *techne* og noe av det hun kaller *fronesis*. *Techne* handler om norskfagets ferdigheter og dreier seg f.eks. om å kunne lese, skrive og produsere tekst. At informantene også er veldig opptatt av dette er nok fordi de jobber på 1-7. trinn, og en stor del av norskfaget brukes til lese- og skrivestrategier for disse trinnene. Informantene er spesielt opptatt av norskfagets oppgaver om å lære elevene grammatikk og rettskriving, som de tar med seg og bruker når de skriver i andre fag. *Fronesis* handler om handlingskunnskap og dreier seg om å tilpasse språkbruk til mottaker. Dette kompetansen kommer i større grad frem når elevene samarbeider, skal presentere noe eller produsere noe for andre, f.eks. det å skrive brev til en annen klasse som Britt forteller om. Disse to kompetansene *techne* og *fronesis* utvikles i stor grad i de ulike praktiske eksemplene informantene forteller om i sin tilrettelegging for dybdelæring. Spesielt må elevene tenke på ferdigheter og handlingskunnskap der de går inn i rollespillet som Britt forteller om. Et annet viktig punkt i handlingskunnskap er det som påpekes av Anne, at hun også skal lære elevene digital dømmekraft når de kan hente kunnskap på internett. Anne påpeker at elevene skal ikke bare klippe og lime tekst, men de skal bruke og forstå den informasjonen de har hentet. I lys av Sawyer (2006) skal elevene også i denne forbindelse kunne relatere kunnskapen til tidligere erfaringer, nye ideer og se at kunnskapen de tilegner seg henger sammen med andre områder for at læringen skal være dyp. Jeg savner fremheving av norskfagets skjønnlitterære del hvor norske fortellinger, historier i forskjellige kulturelle kontekster kommer tydeligere frem. På en annen side er dette kanskje noe som i større grad er egnet for elever på de eldre trinnene. Det er likevel en viktig dimensjon av norskfaget som det er viktig å ta vare på. For at det skal bli dybdelæring, og at elevene skal kunne benytte seg av norskfagets kompetanser i et dybdelæringsperspektiv, er det viktig at elevene kan utøve sine ferdigheter og kunnskaper sammen med andre fag, slik at de kan se helheten og forstå hvorfor det de lærer i norskfaget er viktig i andre fag. Å erverve kompetansene som Aase (2010) skriver om er en langvarig prosess, og må sees på som at det er i stadig utvikling. I et dybdelæringsperspektiv for informantene handler dette derfor om starten på denne prosessen hvor elevene lærer seg, forstår

og etter hvert kan bruke strategier for lesing, skriving og læring. De utvikles gjennom tverrfaglige oppgaver i samarbeid med andre. Selvstendig eller med hjelp fra læreren kan elevene gjennom refleksjon av det de har lært, kunne løfte blikket og se helheten.

Tilrettelegging for dybdelæring

Fullan et al. (2018) skriver om endrede elev og lærerroller i dybdelæringsoppgaver. Elevene jobber utforskende og løser problemstillinger gjennom ansvar for egen læring. Fullan et al. (2018, s. 94) kaller dette for at elevene er agenter i eget liv og aktive medskapere av det de lærer, noe som bidrar til å utvikle deres kompetanser som *medborgerskap*, *samarbeid* og *kommunikasjon*. Elevene kommuniserer, lærer av hverandre, og velger fremstillingsmåter til tilpasset mottakere. Når elevene løser problemer som er av global betydning utvikles evnen til å tenke som globale borgere med empati og medfølelse for andre. At elevene forstår hvordan kunnskap skapes gjennom dialog, sier Sawyer (2006, s. 4) er viktig for dybdelæringen. Han skriver også at elevene i dagens samfunn må kunne uttrykke seg tydelig både verbalt og skriftlig, og må kunne forstå vitenskapelig tenking. Informantene mener dette er en stor oppgave av norskfagets bidrag i det overordnende synet på dybdelæring, nemlig å lære seg å lese og skrive individuelt og i samarbeid med andre. Eller ved fremstillinger av sine undersøkelser. Nyhus og Talsethagen (2020, s. 34) kaller dette for at elevene er handlende aktører. De er myndiggjort i egen læreprosess, og får dermed et eierforhold til kunnskapen. Lærerens oppgave er ifølge Nyhus og Talsethagen (2020, s. 47) å være en fagperson og faglig autoritet som bygger bro mellom det elevene er interesserte i, og å se det faglige i en større sammenheng. Fullan et al. (2018, s. 100) beskriver i likhet med dette læreren som en samarbeidspartner som strukturer oppgaver og gir tilbakemeldinger til elevene, gjennom å være en aktivitør, kulturbygger og samarbeidsleder. De to modellene til Nyhus og Talsethagen (2020), bademodellen og sirkelmodellen, kan være til hjelp for læreren og elevene. Modellene kan brukes av læreren som hjelp til å holde struktur og orden på læringsforløpet, og hjelpe elevene med å overvåke egen læreprosess og dermed myndiggjøre dem i større grad, som stimulerer til dybdelæring.

Informantene forteller om en lærerrolle som har endret seg fra å være en formidler med tavleundervisning, til en deltakende veileder som igangsetter arbeidsprosesser. Læreren er den som organiserer og strukturerer aktiviteten, og elevene er med å finne retningen gjennom å undre seg, stille spørsmål, og velge selv hvordan de skal få svar på spørsmålene. Slik blir

elevene agenter i egen læring som Fullan et al. (2018, s. 94) kaller det, og gjennom selvstendig undersøkning og arbeid blir elevene myndiggjorte og får eierskap til egen læring. Både Anne og Britt nevner spesielt det at læreren ikke skal gi svar med en gang, men være en faglig veileder som fører elevene inn på riktig, slik Nyhus og Talsethagen (2020) beskriver i modellene sine at læreren skal gjøre. Elevene skal finne svaret og løsningen selv. Fullan et al. (2018, s. 100) skriver at læreren kan innta tre roller for å skape engasjement i dybdelæringsprosessen, læreren som *aktivatør, kulturbygger og samarbeidsleder*.

Når Anne forteller om argumenterende skrijving som tilrettelegging for dybdelæring i norskfaget, bruker hun modellering, skriverammer og egenvurderingsskjemaer med kriterier som elevene jobber etter. Hun trer da inn i rollen som *aktivitør* som bidrar til å definere meningsfulle læringsmål, suksesskriterier og dybdelæringsoppgaver hvor elevene selv skal finne og bruke kunnskap. Anne veileder elevene i læreprosessen gjennom å først lære elevene hva et argument er, for deretter å modellere starten på en tekst. Dette kaller Nyhus og Talsethagen for aktiv overflatelæring (2020, s. 43). Overflatelæring kjennes igjen fra det Sawyer (2006) sier er instruksjonisme, men ved at Anne hjelper elevene med å se relevans og sammenheng for overflatelæringen, samt hjelper elevene med å forstå viktige begreper de trenger i det selvstendige arbeidet, gjør hun det til starten av dybdelæring. Hun hjelper elevene med å relatere til tidligere kunnskap og reflektere over hvorfor det de lærer om argumenter og bevis er viktige i den selvstendige skriveprosessen. Hun har også på dette stadiet mulighet til å koble inn relevante sammenhenger med andre fag, og bidra til å skape en helhetlig, dyp konseptuell forståelse slik Sawyer (2006) skriver om. Dette er første fase i bade- og sirkelmodellen til Nyhus og Talsethagen (2020). Læreren lokker elevene ut i vannet ved å engasjere elevene og gi dem noe de ønsker å undersøke. Elevene skal selv fullføre teksten med sine egne argumenter og selv finne beviser for disse argumentene. Læringen blir dyp ved at elevene undersøker kritisk logikken bak et argument som Sawyer (2006) skriver. Da er elevene ute i «vannet» og kan dykke så dypt de selv ønsker. Ifølge Fullan et al. (2018) inntar Anne en dynamisk og interaktiv rolle ovenfor elevene. Anne står ikke passivt og venter på innlevering, men har en aktiv rolle fra sidelinjen. Elevene undersøker og arbeider selvstendig. De velger arbeidsmåter og strategier selv som de finner som de mest hensiktsmessige. Elevkomponentene til Fullan et al. (2018), å lære å lære og ambisjon, handler om nettopp dette, at elevene lærer strategier og tar ansvar for egen læring, som Sawyer (2006) påpeker er viktige egenskaper for fremtiden samfunnsdeltakere. I tillegg skaper Anne noen forventninger hos elevene som bidrar til engasjement og fremgang. NOU 2015:8 fremhever også at å lære å lære og dybdelæring

henger sammen gjennom elevenes bevisste forhold til egen læring, metakognisjon og selvregulert læring. Anne er klar til å gripe inn med faglige hjelpemidler og veileder elevene der de står fast. I bademodellen kalles dette for en badevakt med faglige redningsvester i form av begreper, skriverammer og oppklaringer. Anne gir elevene aktivt tilbakemeldinger underveis både muntlig og skriftlig som elevene forbedrer teksten sin med, og de får hjelp til å bruke de faglige begrepene. Elevene står også fritt til å velge hvordan de skriver teksten, om det er for hånd eller digitalt, og elevene må lære seg å ta i bruk verktøyene som Anne kommer med, for å komme seg «opp på land igjen». Anne er en aktivitør som setter i gang arbeidsprosessen og dybdelæringen skjer ved at elevene selvstendig dykker ned i tema, finner og bruker argumenter, og produserer en tekst med veiledning underveis. I dette arbeidet bidrar Anne, slik Fullan et al. (2018) og stortingsmelding nr. 28 beskriver: å utvikle elevenes ferdigheter i å lære å lære, og etablere stillaser for læring. Bade og sirkelmodellen fungerer som visualiseringer på læreprosessen og hjelper elevene med å være bevisste på hvor de er og hvor de skal i læreprosessen. Om ikke Anne er bevisst i å bruke stadiene i bade- og sirkelmodellen gjør hun iallfall mye riktig i henhold til dem. Anne hjelper elevene ut i «vannet» med opplæring i faglige begreper, elevene bruker disse selvstendig og dykker ut i vannet og ned i tema. De undersøker, leser seg opp, bruker kilder og argumenter. Elevene bruker norskfaglig strategier og kompetanse i arbeidet. Ved å undersøke om argumentene kan brukes som bevis i teksten, undersøker elevene kritisk logikken bak argumentene som Sawyer (2006, s. 4) påpeker som dyp læring. Underveis støtter Anne dem med faglig hjelp på dybden, men elevene må selvstendig eie produktet og læreprosessen selv. Til slutt, oppe fra «vannet», hjelper Anne elevene med å se tilbake til stranden de startet fra, og sette det de har lært i et større perspektiv og sammenheng.

Når Britt forteller om å bruke rollespillet av kommunestyrediskusjon trer hun inn i rollen som *kulturbygger*. Britt dyrker et læringsmiljø som skaper en følelse av tilhørighet, fordi problemstillingen oppgaven bygger på verdsetter elevenes interesser og behov. Elevene blir satt inn i en problemstilling hvor de opplever å miste en gode de setter veldig pris på, og må finne argumenter og fremsette dette på en overbevisende måte. Som Fullan et al. (2018, s. 94) skriver, så innebærer dette komponenten relasjon og ambisjon hos elevene, noe som skaper engasjement, hensikt og mening, som dermed skaper en vilje til å tre dypere inn i problemstillingen som er viktig for dybdelæringen. Elevene arbeider selvstendig med å fordype seg i tema og må bruke norskfaglig kompetanse for å skaffe og formidle informasjon. Britt forteller at problemstillingen må sette litt fyr på elevene, som gavner dybdelæringen, noe som

er helt i tråd med det første steget av bade- og sirkelmodellen til Nyhus og Talsethagen (2020), hvor det skal opprettes engasjement for det videre arbeidet. De skriver at for å få elevene dypere engasjert i problemstillinger må det være noe som vekker følelsene deres, som støttes av Sawyer (2006, s. 4) som sier at engasjement gjør at elevene lærer dypere. I Britt sitt arbeid med rollespill er også elevene selvstendige i det videre arbeidet, og blir handlende aktører i eget liv slik Fullan et al. (2018) sier er viktig for dybdelæring. Alle tre informantene er enige om at det er viktig å la elevene få tid og mulighet til å arbeide selvstendig, som er i tråd med Nyhus og Talsethagen (2020) sine modeller. Lærerne må la elevene få produsere sitt eget arbeid, selv om det også påpekes at det kan være vanskelig for lærere å slippe helt kontrollen. Til slutt hjelper Britt elevene med å løfte blikket og se helheten, og hvorfor diskusjonen endte slik den ble, som en refleksjon på læreprosessen. Nettopp refleksjon over egen forståelse og læringsprosess trekkes frem som viktig i dybdelæring av Sawyer (2006), Fullan et al. (2018) og Nyhus og Talsethagen (2020).

Når Caroline forteller om aktiv bruk av nærmiljøet i tilretteleggingen for dybdelæring trer hun inn i rollen som *samarbeidsleder*. Caroline skaper meningsfulle forbindelser mellom elever og samfunn ved å ta i bruk nærmiljøet og ressursene som finnes der. Slik gjør hun også elevene bevisste på at det de lærer i skolen også har relevans og er viktig lærdom for livet utenfor skolen, som Sawyer (2006) påpeker som viktig i et livslangt læringsløp. Hun gjør at elevene får sett helhet og sammenheng med det de lærer, som er viktig for dybdelæring. Elevene møter også i dette arbeidet virkelighetsnære oppgaver. De kan f.eks. undersøke kulturhistoriske hendelser i et område som er av betydning for historien i dag. Da kan elevene bruke norskkompetanse som å søke informasjon, kritisk vurdere denne, strukturere og formidle denne til hverandre. Eller de kan undersøke en problemstilling som spør hva slags betydning området har for dagens bruk eller begrensinger. Som Caroline påpeker er hun også veldig opptatt av at skolen og hverdagen ikke oppleves som to atskilte verdener for elevene, men at det man lærer på skolen har sammenheng med elevenes liv. Dette kan knyttes til flere av punktene i dybdelæringens 10 bud av Nyhus og Talsethagen (2020, s. 34). Elevene opplever at det de gjør på skolen er relevant, verdifullt og viktig, og de oppfordres til å være handlende aktører i den virkelige verden. Som Caroline sier handler bruk av nærmiljøet om å la elevene få oppleve at det er en mening med det de lærer, og at lærdom på skolen henger sammen med fritiden. Dette kan også kobles til elevkomponenten relasjon og ambisjon som Fullan et al. (2018, s. 95) skriver om. Disse handler om at i et dybdelæringsperspektiv så opplever elevene tilhørighet, hensikt om mening, samt at elevene blir påvirket av de forventningene andre har til dem. Ved

bruk av nærmiljøet ser elevene at andre i samfunnet har tro på dem, noe som kan fremme motivasjon og engasjement, som er viktig for dybdeleringen.

I alle tre beskrivelsene fra lærerne gjør de mye som legger til rette for dybdelering gjennom at elevene får bruke Aases (2010) beskrivelser av kompetanser i norskfaget. Gjennom arbeid som legger opp til elevaktivitet med læreren som faglig veileder på sidelinjen, utforsker elevene selvstendig fagstoffet gjennom de strategiene de har lært å bruke. For å skape engasjement og lærevilje blant elevene bruker lærerne autentiske og virkelighetsnære problemstillinger som elevene selv skal finne kunnskap om. Måten de gjør dette på er opp til dem selv ut ifra deres egne forutsetninger, og er i tråd med det Fullan et al. (2018) kaller for likhetshypotesen. Noen dykker dypt, andre ikke like dypt, men alle driver dybdelering gjennom å ha fokus på læreprosessen. Gjennom slikt arbeid lærer elevene å undersøke et tema, skaffe informasjon og bruke denne informasjonen til å svare på en eventuell problemstilling. Når elevene får øvelse i dette og utviklet strategier for denne arbeidsmåten er de bedre rustet til å takle fremtidens utfordringer. Sawyer (2006) påpeker at dette er viktig kompetanse i fremtiden som stadig blir mer teknologisert og økonomisk konkurransepreget. Skolen og oppgavene er dermed med på å bringe helhet og sammenheng i det elevene lærer med virkeligheten. I dette arbeidet kan bade- og sirkelmodellen til Nyhus og Talsethagen (2020) benyttes som god støtte og veileder på hvordan lærer og elever skal jobbe sammen for å drive god dybdelering. For informantene handler tilrettelegging for dybdelering i norskfaget om at elevene får bruke flere og ulike strategier for å søke, bruke og presentere kunnskap. De må bruke kompetanser i norskfaget, stå lengre i temaer, lære noe grundig og bruke det de har lært i andre tverrfaglige settinger for å kunne se helhet og sammenheng med det de har lært. I dette arbeidet er det viktig at elevene får tid og mulighet til å arbeide selvstendig, slik at de får øvd grundig på selvstendig arbeid og dermed øker kompetanse i å lære å lære. Som Sawyer (2006) skriver så bidrar dette til å lære elevene strategier og kompetanse som er viktig i voksenlivet. Elevene pugger ikke bare fakta som står i en bok, men de lærer å bruke denne selvstendig, som fører til dypere konseptuell forståelse, se sammenhenger og refleksjon over egen læreprosess.

I tilretteleggingen for dybdelering slik det er presentert av informantene skal elevene lære å samhandle med andre, jobbe selvstendig, være utholdende, utvikle god kritisk dømmekraft for å finne og bruke kilder fra bøker og internett. Elevene har også mulighet til å være kreative. Disse punktene samsvarer godt med Fullan et al (2018) sine 6 globale kompetanser. Lærere nevner ikke spesifikt at det er dette elevene *skal* jobbe direkte med å skaffe seg, men man kan forstå at elevene tilegner seg kompetansene gjennom å jobbe utforskende med andre,

tverrfaglig og selvstendig. De skal også kunne løfte blikket gjennom metakognisjon, se helheter på det de lærer, og forstå hvorfor de lærer det, noe som er lærerens oppgave å hjelpe til med. Å tenke at de 6 globale kompetansene er som et kompass å styre etter i planleggingen kan være nyttig for læreren for å få til dybdelæring som er beskrevet av Fullan et al. (2018). Her kan sirkelmodellen og bademodellen til Nyhus og Talsethagen (2020) også være nyttig, og særlig hvis de er billedgjort og hengt i klasserommet eller utdelt som arbeidsverktøy til elevene. Modellene fungerer da som en oversikt over hvor elevene er i læreprosessen, hvor de skal, og de er hjelp til å få overblikket når arbeidsprosessen er ferdig.

For å legge til rette for dybdelæring sier informantene at det er viktig at elevene gis tid, rom og muligheter til å selvstendig drive utforskning og problemløsning gjennom meningsfulle og virkelighetsnære oppgaver. NOU 2015: 8 i likhet med Sawyer (2006), Fullan et al. (2018) og Nyhus og Talsethagen (2020) fremhever kompetanse i å lære, evne til å løse problemer og refleksjon over egen læring, som krever aktiv deltakelse i varierte arbeidsformer for elevene, slik at læringen blir dyp og fører til varig forståelse. Informantene påpeker at læreren da må akseptere at ting tar kanskje litt lengre tid enn man hadde tenkt, men at det er viktig å la elevene jobbe. Britt sier at for å fremme utforskning, problemløsning og dybdelæring er det viktig å stille de riktige spørsmålene som veileder elevene uten å gi et ferdig svar. Læreren må også stille de riktige spørsmålene som engasjerer, og få elevene til å undre seg, selv om dette kan være utfordrende som Britt påpeker i sine beskrivelser i utfordringer med felles forståelse i kollegialet. Bruk av en læringspartner kan være verdifullt for elevene i arbeidet, slik at de har noen å diskutere med. I læreplanverket står det at evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring, og for å legge til rette for dette har fagfornyelsen fått bredere kompetansemål og med en ordlyd som fremmer å arbeide utforskende og kreativt. Som det står skrevet i stortingmelding nr. 28 vil færre og likere kompetansemål med bedre progresjon i og på tvers av fag legge bedre til rette for elevenes dybdelæring i fagene. Informantene har likevel løftet frem at store, generelle og overordnede kompetansemål gjør det vanskelig å si konkret hva elevene egentlig skal lære.

Det påpekes at å gi rom for dybdelæring handler om å ta hensyn til at elevene lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette kan knyttes til det informantene sier om at dybdelæring er for alle elever. De sier at alle elever kan drive dybdelæring ut i fra sine egne forutsetninger, og det er opp til læreren å tilpasse for hver enkelt elev, og hjelpe dem med å finne og velge strategier. Elevene kan ha ulike mål og bruke ulike metoder og strategier for å arbeide utforskende og kreativt. Anne liker å gi tilpassede

egenvurderingskriterier til elevene sine i dette arbeidet. Dette er i tråd med likhetshypotesen til Fullan et al. (2018) som handler om å gi oppgaver som er meningsfulle og autentiske for dem basert på deres interesser eller behov. Dette går igjen tilbake til at dybdelæring handler mer om selve læreprosessen, hvor elevene har engasjement for arbeidet og jobber dypt og selvstendig i faget. Anne sier at alle elever lurer jo på noe, og da kan de selvstendig forske og finne ut av ting ut ifra sine egne forutsetninger. Elevene oppfordres da til å være det Fullan et al. (2018) kaller for handlende aktører i eget liv. Britt sier også at så dybdelæring er for alle så lenge det er innenfor elevenes rekkevidde og læringen relateres til noe kjent. Dette knyttes til det Fullan et al. (2018) skriver om at dybdelæring fungerer som drivkraft der hvor elevene selv har utformet spørsmål og undersøker det som har betydning for dem. Sawyer (2006) sier blant annet at elever lærer dypere når de er engasjerte i arbeidet, og spesielt når oppgavene er autentiske og like de problemstillingene de vil møte i fremtiden. Caroline sier nettopp at det er helt magisk når elevene har en egen drivkraft i det selvstendige arbeidet, fordi de er engasjerte. Dette er i tråd med Fullan et al. (2018) som skriver at læringen oppleves som meningsfull når elevene opplever verdien av det de holder på med. Det er nettopp derfor autentiske, virkelighetsnære oppgaver og problemstillinger er viktige i tilretteleggingen for dybdelæring. Det er også viktig for engasjementet og motivasjonen i skolen, og for at elevene skal forstå at det de lærer på skolen er noe de kan ha bruk for i virkeligheten også. Slik kan elevene oppleve å se sammenhenger og helheter, og blir rustet til å møte og takle fremtiden.

Dette står også i Nyhus og Talsethagen (2020) sine 10 bud for dybdelæring, at elevene må oppleve det de gjør på skolen som relevant, verdifullt og viktig, noe de autentiske og virkelighetsnære oppgavene skal bidra til. Anne forteller i sitt opplegg om argumenterende skriving at elevene selv finner argumenter og bevis for disse i skriveprosessen sin. Elevene har stor valgfrihet til å engasjere seg i det de selv synes er relevant og viktig, som fremmer engasjementet og dybden i det de undersøker og skriver om. Britt forteller om brevveksling og rollespill. Brevveksling gjør at oppgaven blir virkelighetsnær og autentisk. I både argumenterende skriving og brevskrivning får elevene utøvd Aases (2010) norskfaglige kompetansene. Elevene må ha grunnleggende lese og skriveferdigheter, de må ha kunnskap om sjanger i tekstproduksjon, og de må mottakerbevissthet i utformingen av teksten sin. I selve skrivearbeidet jobber elevene selvstendig med en veiledende og støttende lærer i bakgrunnen. Som Britt sier, å skrive til en virkelig mottaker og få respons på teksten gjør noe med elevene og er starten på dybdelæring, fordi det skaper engasjement for å gjøre teksten bedre. I Britts skissering av rollespill og kommunestyrediskusjon forteller hun om et stort engasjement blant

elevene, mye på grunn av den virkelighetsnære problemstillingen, men også fordi elevene fikk tid og mulighet til å fordype seg selvstendig i informasjon og argumenter de trengte å bruke. Caroline bruker nærmiljøet i sin tilrettelegging for dybdelæring. Ved å la elevene gå ut og bruke nærmiljøet opplever elevene sammenheng med skole og fritid, samtidig som hun opplever at elevene er mer engasjerte når de ikke bare sitter i klasserommet. Anne, Britt og Caroline opplever alle at elevene er mer engasjerte og nysgjerrige i sine beskrivelser av hvordan de tilrettelegger for dybdelæring gjennom oppgaver som pirrer elevenes nysgjerrighet og utforskertrang, som dermed stimulerer til dybdelæring slik som påpekes av Sawyer (2006).

Oppsummering

I starten av drøftingskapittelet prøvde jeg å forstå hva dybdelæring egentlig er, men hvis jeg nå trekker frem Nyhus og Talsethagens (2020) definisjon «når det rocker i klasserommet» gir dette større mening hvis vi forstår dybdelæring som at elevene selvstendig engasjeres i virkelighetsnære, autentiske problemstillinger som har betydning for deres interesser, hverdag og behov, hvor kreativitet, samarbeid og utforsking står sentralt. Fullan et al. (2018) nevner blant annet at kjennetegn på dybdelæringsklasserom er at elevene er nysgjerrige, stiller spørsmål og er engasjerte i egen læreprosess. Å legge til rette for dybdelæring innebærer derfor å finne oppgaver som engasjerer elevene hvor de får brukt sin kompetanse i faget og på tvers av fagområder, for å oppnå dypere konseptuell forståelse. Det trenger ikke være den samme oppgaven for alle, men viktigheten er at det er interessant for elevene, som de fordyper og utforsker. Det er ikke sluttresultatet som er viktig, men selve arbeidsprosessen og læreprosessen som er målet. Gjennom at elevene får oppgaver de selv synes er interessante å utforske, gjør det at de kan se sammenhenger med det de lærer på skolen og i virkeligheten. De får dermed brukt og øvd strategier for å lære å lære som de tar med seg videre i livet etter endt skolegang. I denne prosessen er det lærerens jobb å hjelpe elevene med å velge nødvendige strategier, se sammenhenger og reflektere over egen læring. For å utnytte norskfagets kompetanser i arbeidet er det viktig å tenke dybdelæring i norskfaget som et tverrfaglig perspektiv, hvor norskfagets rolle er å bidra til å forstå, skrive og formidle kunnskap gjennom lesing, skriving og muntlige ferdigheter.

Kapittel 7: Avslutning og konklusjon

I denne studien har jeg utforsket hva begrepet dybdelæring er, og hvordan det kan forstås og tilrettelegges for i en norskfaglig sammenheng. Jeg har trukket frem definisjoner på dybdelæring slik det står i de politiske styringsdokumentene som er bakgrunnen for fagfornyelsen, og skrevet om hvordan dybdelæring er fremstilt i overordnet del av læreplanen samt i læreplanen for norsk. Som teoretisk grunnlag har jeg trukket frem teorier på dybdelæring av Sawyer (2006) og Fullan et al. (2018), og for å spisse dette inn mot norskfaget jeg trukket frem Aase (2010) og Nyhus og Talsethagen (2020). Fra praksisfeltet har jeg gjort intervju av 3 lærere som forteller om sine forståelser og tilrettelegginger for dybdelæring i norskfaget. Her er det belyst noen utfordringer som oppleves på skolene. Metode og resultat er redegjort for i egne kapitler. Til slutt har jeg belyst dybdelæring, generelt og spesifikt i norskfaget, i et eget drøftingskapittel. Innledningsvis ble det påpekt at dybdelæring kan være vanskelig å forstå, og jeg skal først skal jeg skrive noe oppsummerende om dette, før problemstillingen besvares.

Hvordan dybdelæring kan bli forstått

Dybdelæringsbegrepet slik det presenteres virker noe diffust og lite konkret, og kan forstås med perspektiv på individet eller det sosiale. Det handler om å ha dypere forståelse i fag, se sammenhenger mellom fag og bruke kunnskap på nye områder. De politiske styringsdokumentene har et mer individuelt og kognitivt syn på dybdelæring, men teoretikerne som trekkes frem har et bredere og i større grad sosialt syn på dybdelæring med fokus på læreprosessen underveis. Om dybdelæring egentlig er noe nytt og hvordan det skiller seg fra tidligere praksis er vanskelig å si. Lærerne forklarer dybdelæring med samme ordlyd som i definisjonene i de politiske styringsdokumentene og læreplanen, men legger samtidig vekt på det sosiale samspillet, læreprosessen underveis og elevenes større, aktive deltakelse selvstendig arbeid og informasjonsinnhenting.

Det som kunne styrket forståelsen og dermed utførelsen av hva dybdelæring innebærer, ville vært om lærerne felles på skolene drøftet og definerte begrepet. Informantene påpeker at dette har vært et savn i overgangen til fagfornyelsen. Tverrfaglighet er også noe informantene påpeker som nødvendig for dybdelæring, og de ser utfordringer med at timeplanen er for oppdelt i fag, samt at hver lærer er opptatt med egne fag, og har ulike oppfattelser av hva dybdelæring er. Mer tid til god felles planlegging av tverrfaglige undervisningsopplegg med

fokus på dybdeløring ville også styrket utførelsen i skolen, men dette er likevel utfordrende i en travel skolehverdag.

For informantene handler dybdeløring om å skaffe seg strategier for livslang læring. De må stå lengre i temaer, og forstå noe så grundig at de kan bruke det i nye sammenhenger. Norskfagets rolle er å lære elevene grunnleggende lesing og skriving, samt strategier for dette, som de kan bruke i det selvstendige arbeidet i tverrfaglige opplegg. Lørerer hjelper elevene med reflektere, løfte blikket og se helheten, og få elevene til å forstå hvorfor noe av det de lærte i ett tema i ett fag er nyttig for å kunne se helhet og arbeide på tilsvarende måter i andre temaer.

Dybdeløring blir kritisert som en utdanningsfarsott, men tenker man dybdeløring med fokus på læreprosessen fremfor målbare sluttresultat, fremheves det at elevene utvikler kompetanser som er viktige for fremtiden, slik Bendiksen (2021) også nevner innledningsvis, f.eks. kritisk tenking, samhandling, kommunikasjon, kreativitet, strategier for å lære og bruke kunnskap på nye områder gjennom å se helheter og sammenheng. De seks globale kompetansene til Fullan et al. (2018) og modellene til Nyhus og Talsethagen (2020) kan brukes som styringskompass i planlegging og gjennomførelse av dette. Som Britt kaller det, bort fra gjøreskole og inn i dybdeskole hvor elevene blir handlende aktører i eget liv gjennom å utforske og se sammenhenger i virkelighetsnære og autentiske oppgaver og arbeidsmåter som fremmer deres engasjement. Dette må likevel ikke gå på bekostning av grunnleggende ferdigheter slik Melby-Lervåg (2019) kritiserer, men heller forsøke å utfylle hverandre.

Dybdeløring er noe som skjer når elevene er sterkt opptatt av et tema de er interessert i, som gir dem verdifull kunnskap de kan nyttiggjøre seg av i fremtiden. Det er ikke noe de bare lærer på skolen, men har nytte av senere. Dybdeløring er også ikke bare det å lære seg kunnskap, men å lære seg kompetanse i å skaffe seg kunnskap, og hvordan denne igjen skal brukes. Det handler om å erverve strategier, metoder og kunnskap på enkelte områder, som kan benyttes på andre områder

Problemstillingen *Hvordan forstår et utvalg norskølærere dybdeløringensbegrepet, og hvordan tilrettelegger disse dybdeløring i egen undervisning etter fagfornyelsen er konkretisert gjennom to forskningsspørsmål og besvares nedenfor:*

Hvordan forstår norsklærere dybdelæringsbegrepet i norskfaget?

I denne oppgaven er det undersøkt og løftet frem hvordan 3 norsklærere i grunnskolen forstår og legger til rette for dybdelæring. De forstår dybdelæring i norskfaget som at elevene lærer og utvikler gode strategier for lesing og skriving, samt sjanger, rettskriving og grammatikk, som de tar med seg og bruker aktivt i tverrfaglige opplegg. For at de ulike norskkompetansene utnytter sitt fulle potensial trenger man å se dybdelæring i norskfaget i et tverrfaglig og helhetlig perspektiv. I tverrfaglige opplegg bruker elevene kompetansen de lærer i norskfaget, som lesing, skriving, muntlig ferdighet og kritisk vurdering, til å undersøke, forstå, skrive og formidle temaer andre fag eller områder. Elevene utvikler kompetanse i kritisk tenking og vurdering av kilder når de søker opp kilder på internett eller bøker, som er en viktig kompetanse i dagens informasjonssamfunn. Elevene utvikler dermed kompetanse i å forstå, undersøke og formidle tekst, strategier for å lære å lære, og med hjelp av læreren refleksjon over læreprosess og se helheter og sammenheng med at det de lærer i norskfaget har betydning på andre områder. Dette bidrar til en dypere forståelse av hvorfor gode strategier for lesing og skriving er viktig. Strategiene skal de ha med seg hele livet, også i voksen alder, fordi de stadig kommer til å møte på vanskeligere tekster. Elevene er da bedre rustet til å forstå, kritisk vurdere og undersøke nye problemstillinger og oppgaver i sitt fremtidige yrkesliv og medborgere i samfunnet. Å forstå tekst og kunne uttrykke seg tydelig både muntlig og skriftlig er viktig kompetanse i dagens og fremtidens samfunn.

Hvordan tilrettelegger lærerne for dybdelæring i egen undervisning?

Lærerne tilrettelegger for dybdelæring gjennom å legge opp til oppgaver som sørger for engasjement, selvstendig elevarbeid, utforskning og frihet til å fordype seg i tema og problemstillinger hvor elevene kan få brukt norskfaglig kompetanse tverrfaglig. Elevene blir handlende aktører i eget liv gjennom å bli myndiggjort i større grad av selvstendig arbeid. Lærerne hjelper elevene med å reflektere over arbeidet og trekke sammenhenger til andre områder. Lærerne er veiledere som strukturere og igangsetter elevens arbeid. Bademodellen og sirkelmodellen til Nyhus og Talsethagen (2020) er nyttige og konkrete verktøy for de ulike stadiene i arbeidsprosessen som hjelper elever og lærere til å tenke dybdelæring i norskfaget. Å bruke autentiske og virkelighetsnære oppgaver som interesserer elevene bidrar til å holde drivkraften og engasjementet oppe. Når elevene opplever at tilegner seg kunnskap om noe som har betydning for dem og de blir myndiggjort i eget arbeid stimulerer dette til dybdelæring.

Lærerne legger opp til oppgaver hvor elevene i stor grad skal arbeide selv, etter å ha fått undervisning om viktige begreper de trenger i det selvstendige arbeidet. Lærerens rolle har dermed gått fra å være en formidler til å bli en veileder. Lærerne hjelper elevene med å finne kunnskap og velge riktige strategier, men elevene skal i stor grad undersøke og arbeide selv. I arbeidet er det viktig at elevene får nok tid til å fordype seg, og at elevene har forstått eller øvd på det de lærer. Det er også viktig at læreren ikke gir svarene med en gang, men stiller de riktige spørsmålene for å hjelpe elevene på rett vei. En utfordring her som informantene savner er igjen drøfting i fellesskap hvor de kan diskutere hvordan spørsmål blir stilt fra lærer til elev eller klassefellesskap, for å underbygge undring, utforskning og engasjement.

En måte Anne tilrettelegger for dybdeløring i norskfaget på er gjennom å gi elevene oppgaver som å skrive argumenterende tekster hvor de søker opp og finner bevis for sine argumenter. Denne kompetansen og strategien kan f.eks. brukes til å skrive argumenterende tekster i naturfag eller andre fag. Britt bruker rollespill hvor norskfaget brukes i et tverrfaglig perspektiv for å legge til rette for dybdeløring. I likhet med argumenterende tekster til Anne skal elevene til Britt bruke norskkompetanse og lese- og skrivestrategier til å finne argumenter og fremsette dette på en overbevisende måte. Caroline bruker nærmiljøet som tilrettelegging for dybdeløring ved at elevene f.eks. bruker norskkompetanse til å undersøke historien til et område av betydning. Alle tre mener at dybdeløring er for alle, bare det gjøres med tilpasninger, fordi dybdeløring handler om læreprosessen, ikke sluttresultatet.

Elevene får ansvar for egen læring, utvikler kompetanse i å lære gjennom å bruke strategier for lesing og skriving, og øver på å skrive og formidle det de utforsker. Gjennom dette arbeidet lærer elevene å samhandle med andre, jobbe selvstendig, være utholdende, tenke kritisk og kreativt, som er viktige kompetanser for fremtiden. For dybdeløring i norskfaget er det også viktig at elevene gjennom refleksjon ser sammenhengen med annen kunnskap, både innad i faget, men også i sammenheng med andre fag. Elevene må gjennom refleksjon forstå betydningen av det de har lært. Lærerne tilrettelegger dette gjennom å hjelpe de til å reflektere over det elevene lærer i etterkant av en oppgave eller undervisningsopplegg. Slik får de hjelp til å trekke tråder se sammenhenger, og forstår grundigere hvorfor de lærer noe.

Studiens begrensinger, implikasjoner for praksisfeltet og forslag til videre forskning

Jeg intervjuer kun 3 informanter med sine egne tolkninger, og resultatet kan derfor ikke brukes til å si noe generelt som gjelder alle norsklærere. Det belyses likevel mange tanker om forståelser og utfordringer som kan gjenkjennes. Oppgavens mål sees på som et forslag til hvordan begrepet kan forstås og tilrettelegges for. Kanskje det kan gi noen nye tanker om hvordan dybdelæring i norsk og andre fag kan utøves mer helhetlig med fokus på læreprosessen og utvikling av kompetanse for læring.

Lærerne savner diskusjon i fellesskap, slik at hele skolen er med på samme forståelse. Forslag til videre forskning er å undersøke i hvordan dybdelæring kan utøves tydeligere. Det kan være interessant i en norskfaglig sammenheng å undersøke hvordan spørsmål fremmer undring og utforsking. Et interessant tema kan også være å bruke Jordets modell (Jordet, 2020. s. 316) for motivasjon gjennom med Honneths teorier om anerkjennelse i skolen sett i lys av virkelighetsnære og autentiske arbeidsmetoder og oppgaver. En interessant ting med tanke på en oppdelt timeplan er å undersøke hvordan dybdelæring kan bli et verdivalg for skolen, og se hvordan skolens struktur bedre kan utnytte tverrfaglige organiseringsformer.

Referanseliste

- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I *Kunnskap i skolen* (s. 163–179). Tapir Akademisk Forlag.
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. London: Sage.
- Bendiksen, A. (2021, 2. nov). Barna kjeder seg i hjel. *Dagsavisen*.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2021/11/02/barna-kjeder-seg-i-hjel/>
- Botten, A. V. (2020). *Dybdelæring: En studie av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83500>
- Forskerforbundet. (2015). *Forskerforbundets uttalelse om NOU 2015:8 «Fremtidens skole. Fornyelser av fag og kompetanser»* [Høringsuttalelse]. Forskerforbundet.
<https://www.forskerforbundet.no/var-politikk/uttalelser/arkiv/2015/ludvigsen-utvalget-nou-20158/>
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018, november 29). *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krogtoft, M. (2018). Masteroppgaven—Fra forskningsskisse til forskningsprosjekt. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 27–44). Cappelen Damm Akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplan. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>
- Meld. St. 28. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 51–67). Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf> (lastet ned 26.09.21)
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fagfornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf> (lastet ned 26.09.21)
- Nyhus, J. Ø., & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sawyer, R. K. (2006). Introduction: The New Science of Learning. I *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 1–16). Cambridge University Press.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=261112>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitet i Oslo. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 28. januar 2022, fra <https://nettskjema.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i norsk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Wangen, C. (2020). *Dybdeløring i matematikk: En empirisk studie om dybdeløring i matematikk knyttet til Fagfornyelsen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-82948>

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

- Presentasjon av tema i masteroppgaven og tema for intervjuet
- Informant skriver under på samtykkeskjema

Introduksjonsspørsmål

- Alder
- Utdanningsbakgrunn
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hvordan ser du på læring?

Spørsmål om hvordan norsklærere forstår dybdelæringsbegrepet

- Hvordan definerer du dybdelæring?
(Generelt og spesielt for norskfaget)
- Hva er målet med dybdelæring?
- *Syns du det er lett eller vanskelig å forstå begrepets innhold?*
- Hva er forskjellen på dybdelæring og vanlig læring?
- Hva mener du er norskfaglig kompetanse, og hvordan kan dybdelæring fremme dette?
- Er dybdelæring en arbeidsmetode i fag, et læringssyn for fremtiden?
Et verdisyn, en vurderingsmåte, eller litt av alt?
- Kan dybdelæring gi noen nye muligheter eller begrensinger som arbeidsmetode?
- Hvorfor er det rettet større søkelys på dette etter LK20?
- Hvordan henger metakognisjon, tverrfaglighet og dybdelæring sammen?

Spørsmål om hvordan norsklærere legger til rette for dybdelæring i egen undervisning:

- Hvordan gjennomfører du for dybdelæring i norskfaget? Fra start til slutt.
- Hva er lærerens rolle i elevenes dybdelæringsprosess? Hva er elevenes rolle?
- Hvor lang tid er en dybdelæringsprosess?
- Er dybdelæring for alle elever?

- Hvordan vurderer du dybdelæring i norskfaget?
- Er det noen arbeidsmetoder som kan fremme dybdelæring?
- Kan du se på elevene at de driver god dybdelæring?
- Er tverrfaglig arbeid viktig for å få til god dybdelæring?
- Hvorfor er det viktig at oppgavene er relevante og autentiske?

Spørsmål for å belyse med teori og politiske styringsdokumenter

- Forskning sier at dybdelæring henger sammen med kompetanse i å lære, og det å lære å lære. Hva tenker du om dette?
- Fullan skriver at dybdelæring er å utvikle kompetanse i de seks globale kompetansene (karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenking). Hvordan kan norskfaget bidra til dette?
- Er du enig eller uenig at dybdelæring ikke er noe nytt i norskfaget. Hvorfor?
- Hva kan dybdelæring bidra med i elevenes fremtidige liv som samfunnsborgere?
- Er det viktig å komme gjennom kompetansemålene eller å lære i dybden?
- Hvordan kan dybdelæring bidra til å fremme engasjement i undervisningen?
- Elevenes myndiggjøring og overvåking av egen læreprosess er viktig, hva tenker du om dette? Hvordan sikrer du dette?

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: ”Dybdelæring i norskfaget”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere i norskfaget oppfatter dybdelæring og utøver dette i egen undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Etter at fagfornyelsen trådte i kraft er det lagt mer vekt på dybdelæring i fagene. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan norsklærere forstår hva dybdelæring i norskfaget er, og hvordan de utøver dette i egen undervisning. Studien er en masterstudie og gjennomføres som intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av student Halvor Sell Mosæther med professor Marte Monsen som veileder.

Utvalget av informanter

Utvalget er gjort gjennom mitt nettverk av lærere, eller skoler tilknyttet Høgskolen i Innlandet som praksisskoler. Ønske er å skaffe informasjon fra norsklærere som har erfaring med norskundervisning på 1-7. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju på 30-45 minutter som gjennomføres med lydopptak og notater. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du oppfatter og forstår dybdelæringsbegrepet i norskfaget, og hvordan du utøver dette i egen undervisning. Spørsmålene søker også å finne ut hvilke muligheter og utfordringer dybdelæring gir i norskfaget, og om det er en undervisningsmetode eller et verdisyn i skolen.

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. Deltakere i prosjektet vil ikke være mulig å gjenkjenne i publikasjonen.

Det vil kun være student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Lydopptak fra intervju vil bli lagret kryptert på en sikker maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av juni 2022. Etter godkjent oppgave vil personopplysninger og opptak bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Halvor Sell Mosæther (masterstudent ved HiNN / fakultet for lærerutdanning og pedagogikk) halvorsell@outlook.com
- Marte Monsen (veileder, HiNN / fakultet for lærerutdanning og pedagogikk) marte.monsen@inn.no
- Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus personvern-forskning@inn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marte Monsen
(Forsker/veileder)

Halvor Sell Mosæther
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Dybdelæring i norskfaget», 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 ca juni 2022

(Signert av informant og masterstudent, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

557886

Prosjekttittel

Dybdelæring i norskfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marte Monsen, marte.monsen@inn.no, tlf: 62517233

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Halvor Sell Mosæther, halvorsell@outlook.com, tlf: 93412823

Prosjektperiode

23.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (2)

26.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema (UiO) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!

28.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema (UiO) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

09.05.2022, 15:34

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Lykke til med prosjektet!