



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (LUP)

Thomas Heiersted

Masteroppgave

Å lære «dypt»?

**Dybdelæringens *hva, hvordan* og *hvorfor* i
norskfaget**

Learning "deeply"?

The why, what, and how of deep learning in the
subject of Norwegian

Master i kultur og språkfagenes didaktikk

2024

SAMMENDRAG

Menneskeheten står overfor betydelige utfordringer i det kommende århundret og for å møte disse må utdanningssystemet også forandre seg. LK20 bringer da med seg sentrale forandringer og en av de mest sentrale er fokuset på dybdelæring. Denne oppgaven tar for seg dybdelæring i norskfaget.

Norskfaglige teorier er mangfoldige og kan trekke veksler på en lang rekke fag- og kunnskapsområder. Denne oppgaven benytter seg da ikke av en spesifikk teori, men peker spesielt på koblingen mellom dybdelæring og danningsteorier.

Analyseobjektet er dybdelæringsbegrepet og er avgrenset til norsk dybdelæringslitteratur, underlagsdokumenter, læreplanverk, artikler og masteroppgaver.

Gitt norskfagets kobling til humaniora og samfunnsvitenskap kan det benyttes metoder fra de begge. Denne oppgaven benytter seg da av flere forskjellige metoder, men i all hovedsak kvalitativ tekstanalyse. Oppgaven benytter også i beskjeden grad kvantitativ metode, samt noe diskurs- argumentasjon- og retorikkanalyse. Den benytter seg også av hermeneutisk lesing.

Oppgaven gjør rede for kunnskapsstatus når det kommer til norsk dybdelæringslitteratur, den norskfaglige delen av LK20, den overordnede del av LK20 og identifiserer dybdelæringsens ulike dimensjoner i disse. Oppgaven finner at det stor variasjon og utydelighet når det kommer til dybdelæringsens *hva, hvordan og hvorfor*. Et fellestrekk som går igjen er også sammenhengen mellom dybdelæring og danning.

Dybdelæringslitteraturen bruker begrepet forskjellig og læreplanverket bruker begrepet eksplisitt svært få ganger. Underlagsdokumenter viser stor historisk variasjon. Dette fordrer en utstrakt, fortolkende lesing av den enkelte lærer for å forstå begrepets innhold og bruk. Dette gjør at det er vanskelig å snakke om dybdelæring som *en* enhetlig praksis.

Oppgaven drøfter dybdelæringsbegrepets utydelighet, den dikotomiske forståelsen og tidsbruk.

Oppgaven sammenfatter noen prinsipper for et dypt norskfag og konkluderer at gitt dybdelæringsbegrepets utydelighet er det ikke hensiktsmessig å se på det som *en* ferdig oppskrift. Det er mer hensiktsmessig å forstå dybdelæring som en dialektisk, hermeneutisk prosess eller som syntese-, rekonstruksjons- eller rekallibreringsverktøy brukt til å kombinere, omskape og «spisse» eksisterende praksis.

Summary: Learning "deeply"? The why, what, and how of deep learning in the subject of Norwegian

Humanity faces significant challenges in the coming century, and to address these, the education system must also change. LK20 introduces key changes, one of the most important being the focus on deep learning. This thesis addresses deep learning in the subject of Norwegian.

Norwegian subject theories are diverse and draw on a wide range of academic and knowledge areas. This thesis does not utilize a specific theory but specifically highlights the connection between deep learning and theories of education.

The subject of analysis is the concept of deep learning and is limited to Norwegian deep learning literature, background documents, curriculum works, articles, and master's theses. Given the connection of the Norwegian subject to the humanities and social sciences, methods from both can be utilized. This thesis employs several different methods, but primarily qualitative text analysis. The thesis also uses quantitative methods to a modest extent, as well as some discourse, argumentation, and rhetorical analysis. It also involves hermeneutic reading.

The thesis accounts for the knowledge status regarding Norwegian deep learning literature, the Norwegian subject-specific part of LK20, the overarching part of LK20 and identifies the various dimensions of deep learning in these. It finds that there is considerable variation and ambiguity concerning what deep learning is, how it is implemented, and why. A recurring theme is also the connection between deep learning and education (manners/formation).

The literature on deep learning uses the term differently, and the curriculum uses the term explicitly very few times. Background documents show significant historical variation. This necessitates extensive, interpretive reading by each teacher to understand the concept's content and use, making it difficult to discuss deep learning as a unified practice. The thesis discusses the ambiguity of the deep learning concept, the dichotomous understanding, and time usage.

The thesis summarizes some principles for deep learning in Norwegian subjects and concludes that given the ambiguity of the deep learning concept, it is not practical to view it as a complete recipe. It is more appropriate to understand deep learning as a dialectical, hermeneutic process or as a tool for synthesis, reconstruction, or recalibration used to combine, transform, and "sharpen" existing practices.

FORORD

Takk til veileder for gode innspill som har hjulpet meg til å lære dypt gjennom hele oppgaveprosessen.

Takk til Lina for tid og forståelse.

Takk til Sissel og Erik for rom.

Takk til Hugo, Johanna og Simon for å gi livet mening.

Takk til «gutta» for oppmuntring og støtte.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	6
1.1. <i>Begrunnelse for oppgave</i>	7
1.2. <i>Problemstilling</i>	8
2. Oppgavens oppbygging	8
3. Den «nye» læreplanen LK20	9
3.1. <i>Sentrale begreper.</i>	10
4. Teoretisk og metodisk avgrensning	11
4.1. <i>Teoretisk mangfold</i>	11
4.2. <i>Danningsteori og dybdelæring</i>	13
4.3. <i>Analyseobjekter</i>	16
4.4. <i>Metode</i>	17
4.5. <i>Analyseformer</i>	19
5. Kunnskapstatus: Marton og Säljö	20
6. Hva, hvordan og hvorfor i dybdelæringslitteraturen	20
6.1. <i>Det nye (Nye) norskfaget</i>	20
6.2. <i>Dybdelæring i skolen</i>	26
6.3. <i>Dybdelæring og tverrfaglighet</i>	31
6.4. <i>Dypt og grunnleggende norskfaglig</i>	37
6.5. <i>Oppsummering hva, hvordan og hvorfor i dybdelæringslitteraturen.</i>	47
6.6. <i>Dybdelæringsdimensjoner</i>	49
7. Hva og hvordan og hvorfor dybdelæring LK20	51
7.1. <i>Overordnet del</i>	51
7.1.1 <i>Opplæringens verdigrunnlag</i>	51
7.1.2. <i>Prinsipper for læring utvikling og danning</i>	54
7.1.3. <i>Prinsipper for skolens praksis</i>	58
7.2. <i>Norskfaget</i>	60
7.2.1 <i>Norskfagets relevans og sentrale verdier</i>	60
7.2.2 <i>Kjerneelementer</i>	61
7.2.3 <i>Tverrfaglige temaer</i>	62
7.2.4 <i>Grunnleggende ferdigheter</i>	63
7.2.5 <i>Dybdelæring i norskfagets kompetansemål (10 trinn)</i>	65
7.3. <i>Oppsummering hva, hvordan og hvorfor Dybdelæring LK20</i>	70
8. Grunnlagsartikkelen Dybdelæring og informasjonsfilm UDIR	72
9. Drøfting	73
9.1. <i>Dybdelæringsbegrepets utydighet</i>	73
9.2. <i>Dybdelæring VS Overflatelæring: en falsk dikotomi</i>	79
9.3. <i>Tid</i>	86
10. Oppsummering dybdelæring Hva, hvordan og hvorfor	87
10.1. <i>Sentrale funn</i>	87

10.2.	<i>Prinsipper for et dypt norskfag</i>	90
10.3.	<i>Konklusjon</i>	96
11.	Litteraturliste	98

1. Innledning

Det er mye som tyder på at menneskeheten står foran noen enorme utfordringer i århundret som kommer. Klimaforandringene og de enorme konsekvensene det har for matproduksjon, for immigrasjonsproblematikk og ressurskonflikter er kanskje den mest presserende utfordringen. Men økende automatisering av produksjon, transport og av manuelt arbeid er også en gigantisk utfordring. Vi kan heller ikke glemme den kanskje «farligste» av dem alle, en hodeløs avhengighet av digitale enheter, samt den den uoversiktlige veksten innen kunstig intelligens. Disse globale utfordringene vil sannsynligvis føre til enorme endringer i menneskers liv og føre til radikale endringer i hvordan samfunnet og økonomien organiseres. Dette vil dermed føre til store endringer i skolen. «Since the turn of the last century, policy documents and research reports concerning education have been advocating the need for students to learn and develop skills and knowledge to prepare for life in the rapidly changing society, [...]» (Winje & Løndal, 2020, s. 25.).

En ny virkelighet *utenfor* skolen skaper behovet for en ny virkelighet *innenfor* skolen. Nye læreplaner er da ofte et forsøk på å svare på denne nye virkeligheten. Og nye læreplaner bringer ofte med seg «nytt» pedagogisk grunnlag. Fra dette springer behovet for ny didaktikk. Det blir behov for nye verktøy, nye metoder og nye strategier og *dybdeløring* er ett sentralt eksempel i så måte.

Dybdeløringbegrepet var helt sentralt i underlagsdokumentene til læreplanen LK20. Blant annet finner vi begrepet brukt 19 ganger i *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7) og 25 ganger i *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8). Vi finner ikke begrepet brukt så mange ganger i selve læreplanen LK20, men «Selv om vi ikke finner begrepet «dybdeløring» hverken i kompetansemålene eller i kjerneelementene, er prinsippene bakt inn i alle deler av fagfornyelsen» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 16).

Det er da dybdeløring slik det framstår i litteratur og planverk denne oppgaven skal ta for seg.

1.1. Begrunnelse for oppgave

I forbindelse med etterutdanning i norsk ved INN 2020 gjennomførte jeg en prosjektoppgave med observasjon av dybdelæring i praksis, og intervjuet flere lærere om temaet (Heiersted, 2020). Det slo meg at det var stor diskrepans mellom den dybdelæringen lærerne sa de drev med og den jeg observerte i klasserommet. Alle lærerne hadde vært på kurs i nyvinningen dybdelæring og kunne den «offisielle» definisjonen på «rams», likevel så jeg få tegn på dyp læring. Hvorfor var ikke dybdelæringsforståelsen og praksisen knyttet til denne mer homogen og «strømlinjeformet»? Jeg ble svært nysgjerrig; hvorfor var det så stort «spenn» mellom den dybdelæringen lærerne sa de drev med og den jeg så i klasserommet?

Under forarbeidet med denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke dybdelæringsbegrepet empirisk, men forsto raskt at dette ville sprengte rammene for oppgaven. Men i et forsøk på å forklare dette spriket mellom teori og praksis, dukket imidlertid også et annet spørsmål opp. Kunne det hende at «spriket» kunne forklares med en ulik forståelse av hva dybdelæring *er*? Prater vi om det samme når vi prater om dybdelæring? Hvordan kan vi vite om dybdelæringsbegrepet defineres likt av ulike kilder? Man kan også stille seg et slags diskursanalytisk spørsmål; er det kanskje slik at dybdelæringsbegrepet «ikke lar seg entydig fange?» (Bratberg, 2021, s. 74).

Jeg bestemte meg å forsøke å undersøke selve begrepets betydning. Hva *er* egentlig dybdelæring i norskfaget? For å gjøre dette ville jeg undersøke bruken av dybdelæringsbegrepet. Hva sier læreplanen om dybdelæring? Hvordan blir begrepet brukt i underlagsdokumenter og litteratur om emnet? Jeg forsto raskt at dette måtte bli en fortolkende oppgave, men jeg hadde mine tvil. Ville jeg kunne gripe dybdelæringsbegrepet bare gjennom tekst? «[...] å tolke meningsbærende innhold i tekst byr på noen spesielle utfordringer. Gir tekster en fullverdig tilgang til mening?» (Bratberg, 2021, s. 18). Jeg vil likevel se på læreplanverk og sentrale tekster for å se om dybdelæringsbegrepet ville tre fram tydeligere fram for meg.

1.2. Problemstilling

Problemstillingen blir da: Dybdelæring i dybdelæringslitteraturen og læreplan LK20. En undersøkelse av dybdelæringsbegrepets *hva, hvordan* og *hvorfor* med særlig henblikk på norskfaget.

2. Oppgavens oppbygging

I denne oppgaven skal jeg altså ta for meg dybdelæringens *hva, hvordan* og *hvorfor* i norskfaget og se om det kan tre tydeligere fram ved en gjennomgang av sentral norsk litteratur og planverket.

Jeg vil først legge fram et grunnriss av den «nye» læreplanen LK20 og herunder gjøre rede for noen av læreplanen LK20 sine sentrale begreper. Jeg skal gjøre rede for oppgavens avgrensning og her også komme inn på hvilke analyseobjekter og analyseformer jeg vil benytte meg av. Videre vil jeg gjøre rede for danningsteorier og andre grunnteorier som ligger til grunn for oppgaven og gjøre rede for hvilke metodiske grep jeg har tatt i arbeidet.

Jeg vil så gjøre opp en kunnskapsstatus når det gjelder dybdelæring; her vil jeg kort gjøre rede for forskerne Marton og Säljö sin forskning når det kommer til «deep level processing» før jeg ser nærmere på og oppsummerer sentral dybdelæringslitteratur. Jeg vil så se nærmere på hvordan dybdelæringens *hva, hvordan* og *hvorfor* kommer til uttrykk i læreplanen LK20 overordnede del og LK20 sin norskfaglige del. I dette peker jeg på spor etter koblingen mellom danning og dybdelæring og jeg identifiserer også dybdelæringens mest sentrale dimensjoner.

I den overordnede delen ser jeg nærmere på opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring utvikling og danning og i prinsipper for skolens praksis. I den norskfaglige delen ser jeg nærmere på norskfagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Jeg tar så for meg alle norskfagets kompetansemål etter 10 trinn for å se hvilke spor jeg kan finne av dybdelæring i dem.

I oppgaven trekker jeg også fram Utdanningsdirektoratet (UDIR) sin definisjon av dybdelæring og UDIR sin informasjonfilm *Dybdelæring* og gjøre rede for hvordan disse belyser dybdelæringen.

Jeg vil så drøfte noen utfordringer knyttet til dybdelæring slik den framtrer i litteratur og planverk. Jeg vil her spesielt sette søkelys på dybdelæringsbegrepets utydelighet, men også diskutere dybdelæringsbegrepets dikotomiske framstilling og dybdelæringens tidskrav før jeg oppsummerer sentrale trekk når det kommer til dybdelæringens *hva, hvordan* og *hvorfor*.

Til slutt presenteres de funn jeg har gjort i oppgaven. Herunder skisserer jeg opp noen prinsipper for et dypt norskfag. Helt til slutt konkluderer jeg og kommer med noen avsluttende betraktninger rundt dybdelæring i norskfaget under LK20.

3. Den «nye» læreplanen LK20.

Det er mye nytt i læreplanen LK20, men er det også mye som bygger på foregående planer.

På mange måter kan vi si at læreplanen har blitt et sterkere styringsdokument gjennom sine 16 «skolen skal»-presiseringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3-20). Men vi kan også si at den bygger videre på tidligere planer gjennom sitt danningsbegrep og verdigrunnlag.

Overordnet del av LK20 står likevel for: «større endringer enn fornyelse og forbedring av læreplanverket.» Som det står i masteroppgaven *Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplantekster* (Jensen, 2020, s. V.)

Læreplanen LK20 er tydelig på at didaktikken og metodene i skolen må forandres. I så måte er den radikal og ambisiøs, den kommuniserer et kraftig endringssignal og bryter på mange måter med LK06. «Enhver ny læreplan må på en eller annen måte ses som en kritikk av eller en reaksjon på, den forrige læreplanen. [...]» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 24).

Med kjerneelementer, tverrfaglighet, dybdelæring, tverrfaglige temaer, fokus på undervisningens verdigrunnlag og færre kompetansemål, innebærer lærerplanen en ganske kraftig dreining bort fra tidligere læreplaner. Vi kan si at LK20 bringer med seg relativt vesentlige endringer; generell del blir til overordnet, fagene får ny struktur og nytt innhold og

det blir lagt sterk vekt på noen sentrale begreper, kanskje spesielt det ny-introduserte dybdelæring. Dette er også noe Vorin Botten (2020) peker på i *Dybdelæring. En studie av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen* (Botten, 2020, s. 1). Læreplanen legger altså økt vekt på disse «nye» begrepene som på mange måter representerer store visjoner og mål for skolen. Hva betyr da disse begrepene for skolens praksis?

3.1. Sentrale begreper.

De sentrale begrepene i LK20 bringer bud om en skole som nå skal tenke nytt om undervisning. Det er da vesentlig at disse nye begrepene er klare og presise for lærerne som skal bruke begrepene i sitt daglige virke.

Det er kanskje det sterke fokuset på tverrfaglige temaer og på færre kompetansemål som trer fram som noe av det mest sentrale i læreplanen, men det er *ett* begrep som synes å dukke opp over alt i diskursen rundt læreplanen: *dybdelæring*. Dybdelæring ««seglar for tida opp som det nye læringsdogmet» hevdes det i *Det (nye) nye norskfaget* (Nyhus & Talsethagen, 2021, s. 124).

Med dybdelæring står vi overfor et begrep som er tvetydig, det er både gammelt *og* nytt på samme tid. Selv om dybdelæringsbegrepet bringer med seg mye nytt, er innholdet på mange måter ikke *helt* nytt. Mange lærere vil nok nikke anerkjennende og familiært til «å gå i dybden». Denne oppgaven vil da ta for seg begrepet i forsøk å tydeliggjøre det. Det er jo av vesensbetydning at dybdelæringens *hva, hvordan og hvorfor* står tydelig fram for de lærere som skal gjennomføre den i klasserommet. Begrepet må være klart for de som skal omsette det i praksis.

En sentral definisjon av dybdelæring finner vi i artikkelen *Dybdelæring* (2019) fra Utdanningsdirektoratet. Her defineres dybdelæringsbegrepet slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi

reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1).

4. Teoretisk og metodisk avgrensning

I denne masteroppgaven har jeg avgrenset problemstillingen min til å undersøke dybdelæringsbegrepet i norsk dybdelæringslitteratur og læreplanen LK20. Altså dybdelæringsbegrepet brukt i norsk sammenheng. Jeg har undersøkt dybdelæringsbegrepet *hva, hvordan og hvorfor* med særlig henblikk på norskfaget. Fordi jeg vil konsentrere meg om hvordan dybdelæringen kommer til uttrykk i norsk planverk vil jeg ikke legge vekt på internasjonal litteratur om emnet. Selv om boka *Deep learning – Engage the World Change the World* (2018) regnes som en sentral premissleverandør innen dybdelæringsdiskursen vil jeg da ikke diskutere denne i nevneverdig grad da den ikke er direkte knyttet til LK20.

Spørsmålsorda *hva, hvordan og hvorfor* er vanlig å ta for seg i norskdidaktisk forskning sier Bjørhusdal i *Master i norsk 1* (2020); «Sentralt i alt didaktisk arbeid er spørsmåla som startar med kva, kvifor og korleis.» (Bjørhusdal, 2020, s. 159) og det er også disse jeg har valgt som å bruke som sentralt omdreiningspunkt i denne oppgaven.

4.1. Teoretisk mangfold

Norskfaglige teorier er mangfoldige og tverrfaglige, det er vanskelig å peke på *en* teori som kan omfavne alle norskfagets dimensjoner. I tillegg er det også vanskelig å peke på *en* klar teori for norskfaget da faget har i sitt utgangspunkt i *både* samfunnsvitenskap *og* humaniora. Norskfaget favner bredt, det er i seg selv «tverrfaglig» da det rommer flere ulike fagfelt. Norskfaget strekker seg over litteraturvitenskap, pedagogikk, lingvistikk, historie og kulturvitenskap. Norskfaget har gjennom dette en mengde teoretiske perspektiver knyttet til seg. Og fordi disse strekker seg over i hverandre og tildeles er sammenfiltret er det vanskelig å peke på noen «rene» norskfaglige teorier. Kunnskapsformene norskfaget kan spille på er enorme. Dette er også noe Aase peker på i *Kunnskap i skolen* (2010):

Norskfagets mange ulike oppgaver fører til at faget er sammensatt av flere kunnskapsformer, men det er karakteristisk for faget at disse kunnskapsformene vanskelig lar seg isolere som rene ferdigheter eller vitensformer. De spiller sammen og er gjensidig avhengig av hverandre i et komplisert kulturelt mønster av tradisjoner, verdier og samfunnsmessig påvirkning. (Aase, 2010, s. 163)

«Alle er norsklærere» er det ett munnhell som sier; i den norske skolen er norsk det redskapsspråk som i all hovedsak benyttes. De grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter «hører hjemme i alle fag» (Kunnskapsdepartementet. 2017, s. 12) men da tre av disse kan sies å ha en spesiell tilknytning til norskfaget, er det tydelig at alle fag vil ha ett norskfaglig element ved seg. På denne måten kan vi si at norskfaglige teorier rommer alle fags teorier, de gripes jo også alle gjennom språket norsk og får sin mening gjennom dette. Slik sett kan vi si at norskfaget står i en særstilling i forhold til de andre fagene under læreplanen LK20. Den tette koblingen mellom norskfaget og det særskilte ansvar som hviler på det er også noe Aase peker på:

Norskfaget utvikler språkkompetanse sammen med andre fag, men har likevel et særegent ansvar som ikke andre fag har. Norskfaget har et ansvar for *hele* språkopplæringen og for den kulturkompetansen som er knyttet til tekstkulturen i et synkront og et diakront perspektiv. I tillegg kommer norskfagets særlige ansvar for kunnskap i og om det estetiske språket (Aase, 2010, s. 163).

Gjennom sitt mangfold vil undersøkelser i norskfaget da kunne trekke veksler på mange forskjellige teoretiske tilnærminger samtidig, men noen er kanskje mer sentrale: strukturalisme (tekstens struktur påvirker mening), hermenutikk (fortolkning og forståelse), dekonstruksjon (hvordan mening konstrueres og dekonstrueres i tekster) og sosio-lingvistikk

(hvordan språk endres etter sosiale kontekster). Videre kan norskfaget også trekke vekslers på kulturteoretiske tilnæringer (tekster påvirkes og påvirker kulturelle kontekster) som marxisme, feminisme, eller psykoanalyse. I denne oppgaven er det brukt forskjellige teoretiske innfallsvinkler, men kanskje spesielt hermeneutikk.

4.2. Danningsteori og dybdeløring

Norskfaget har alltid vært tett knyttet til danningbegrepet, både gjennom fagets innholdsside, men også gjennom sin redskapsside. Dannelse og mestring av språk er jo også tett vevd sammen. Språket kan hevdes å være ett av de kraftigste kulturredskapene vi har, og det er gjennom det norske språket at elevene i all hovedsak får tilgang til kunnskap i den norske skolen. Vi vet jo også at språk både former, og formes, gjennom praksis: «Kulturen selv gir oss redskapene til å kunne delta i kulturen, og samtidig blir kulturen formet av dem som tar de kulturelle redskapene i bruk» (Aase, 2005, s. 17) sier Aase i *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (2005). Språket blir slik både mål og middel i koblingen mellom læring og danning. Aase fortsetter ved å presentere noen grunnleggende trekk ved ulike danningsteorier. Aase starter med å presentere sitt danningbegrep: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Aase, 2005, s. 17). Her hevder hun også at «Danning krever at kunnskapen blir internalisert slik at den som lærer blir bedre i stand til å fortolke og forstå ny kunnskap og nye situasjoner og kan handle og samhandle med andre ut fra skarpsindighet, dømmekraft og forstand» (Aase, 2005, s. 21). Og gjennom dette vil man kunne hevde at hun knytter danning opp mot det vi dag kaller dybdeløring.

I Aases danningforståelse kan vi finne likheter til hvordan UDIR definerer dybdeløring i dag: «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1) er jo nettopp å internalisere kunnskap. Å bli bedre i stand til å tolke og forstå ny kunnskap, handler jo nettopp om å sette noe i sammenheng og i kontekst. Videre er det å

forstå nye situasjoner nettopp bruke det man har lært på ulike måter i «ukjente situasjoner» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1). Videre peker Aase også på at man skal kunne handle og *samhandle*, som peker mot dybdelæringens «bruker det vi har lært (...) alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1). Videre kan man hevde at skarpsindighet, dømmekraft og forstand peker mot dybdelæringens refleksjonsbegrep. På denne måten kan vi si at ved danning og dybdelæring blir koblet sammen, og gjennom læreplanens sterke fokus på dybdelæring blir skolens dannelsingsoppdrag sterkere presisert. Dette er også et perspektiv vi finner igjen i det *Det «nye» nye norskfaget (2020)*; ««Eit overordna mål for fagfornyinga går ut på å styrke skulens demokratiske dannelsingsoppdrag» (Igland, 2020, s. 103).

Danning er ikke ett entydig begrep, det har forandret seg historisk fra å være ett elitistisk og svært spesialisert kunnskapssyn til det utvidede, ikke-instrumentelle begrepet vi har i dag.

En av dem som er sentrale innen moderne dannelsesdiskurs er Wolfgang Klafki, og hans begrep *kategorial* danning. Klafki hevder hans dannelsesbegrep skiller seg fra de to andre danningstradisjonene i historien, *de materielle* og *de formale* danningsteorier. I de materielle danningstradisjonene blir danningen sett på som ett ganske statisk fenomen, danningen blir sett på som å ha tilegnet seg *en* bestemt kunnskap eller tenkemåte. I de formale danningsteoriene legger man større vekt på den virkning dannelsesinnholdet har på kritisk tenking, estetisk sans, moralsk vurdering og evnen til å skaffe seg informasjon. (Aase, 2005, s. 19). Grovt forenklet kan vi si at de materielle danningsteorier legger mer vekt på ett spesifikt ferdighetsområde; man må kunne latin for å være dannet, de formale danningsteorier legger mer vekt på individuell vekst og personlig realisering; å bruke iboende evner for å utvikle ferdigheter. De materielle danningsteorier er rettet mot en slags «objektiv» kunnskap, mens de formale danningsteorier er mer rettet mot en subjektiv utvikling.

Klafki presiserer at den kategoriale danningen skiller seg fra disse to hovedretningene, ved ikke å være en syntese av dem, og insisterer på at den representerer en annen danningstenking enn disse to dannelsesretningene står for. (Aase, 2005, s. 20). Klafki definerer

sitt danningsbegrep som: «Danning kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve [i] enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelse av andre mennesker.» (Aase, 2005, s. 20). Klafki presenterer sitt danningsbegrep som et tredje alternativ som ikke innebærer det dialektiske motsetningsforholdet den formale og materielle danningen står i, men som mer legger vekt på den gjensidige avhengigheten mellom dem. Klafkis danningsbegrep proklamerer på mange måter; *både-og*. Klafkis danningsbegrep fristiller danningstenkingen fra ideen om at *mengden* kunnskap er sentral og dette er noe vi kjenner igjen fra dybdelæringen: «Det handler ikke om kor mykje du lærer, men om korleis du lærer.» (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 128)

Kategorial danning, gjennom dets insistering på *både-og*, kan da kobles mot dybdelæringsbegrepet. Dybdelæring insisterer både på at *hva* vi lærer er viktig, men legger også mye vekt på *hvordan*. Den kategoriale danningen kan knyttes til dybdelæring gjennom å hevde at kunnskapservervelsen er noe som strekker seg utover skolen ved at den også foregår *etter*, og *utenfor* skolen.

I tillegg legger dybdelæringen vekt på at eleven både skal kunne spesifikke kompetanser, grunnleggende kompetanser, men samtidig at den er en prosess der eleven i stadig større grad vil utvikle generelle ferdigheter som å tenke kritisk, reflektere, se sammenhenger, identifisere faglige strukturer og overføre dem mellom kunnskapsfelt.

Aase trekker også fram et annet sentralt poeng som kan koble danning med dybdelæring: «Det blir derimot viktig å velge ut allmenngyldige kunnskaper som tilbyr mulighet for å skape strukturer og prinsipper med overføringsverdi. Klafi kaller dette eksemplarisk undervisning og læring» (Aase, 2005, s. 20). I den eksemplariske undervisning og læring kan vi gjenkjenne dybdelæringens «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1), samt «bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1). Som et slags «svar» på dybdelæringens *hvorfor* sier Aase også: «Å kunne navigere i det

moderne samfunnet krever både allsidige kunnskaper, ferdigheter og innsikter i vid forstand.» (Aase, 2005, s. 27).

Kategorial danning og dybdelæring står i ett slags gjensidig forhold der de kontinuerlig spiller tilbake på hverandre og gjør hverandre mulig. Dybdelæring kan da ses på som en sentral premiss for danning og dyp kunnskap først mulig på basis av danning. Denne oppgaven har da også et perspektiv om at dybdelæring kan knyttes til det kategoriale dannelsbegrep, og vil forsøke å finne spor av dannelsbegrepet i dybdelæringslitteraturen og planverk.

4.3. Analyseobjekter

For å kunne svare på dybdelæringens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* har jeg måttet avgrense både antall og type tekster jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Jeg har villet undersøke dybdelæringsbegrepet i LK20 og har spesielt rettet søkelyset på norsk dybdelæringslitteratur. Analyseobjektet i denne oppgaven blir da altså dybdelæringsbegrepets slik det brukes i litteratur og planverk.

For å belyse dybdelæringsbegrepet har jeg tatt for meg sentrale tekster om dybdelæring; *Det nye (Nye) norskfaget* (2019), *Dybdelæring i skolen* (2015), *Dybdelæring og tverrfaglighet* (2020) og *Dypt og grunnleggende norskfaglig* (2020).

Jeg har også tatt for meg læreplanverket LK20, NOU'ene *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (NOU. 2014:7) og *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU. 2015:8) og stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Dybdelæringens «offisielle» definisjon har jeg fått fra dybdelæringsdokumentet til UDIR (Utdanningsdirektoratet, 2019).

For videre å få innsikt i dybdelæring har jeg også lest sentrale masteroppgaver og artikler om dybdelæring. For å forstå dybdelæringsbegrepets historiske utvikling har jeg benyttet meg av nettsiden *Definisjoner av dybdelæring* (2024) utarbeidet av Det utdanningsvitenskaplige fakultet ved UiO.

4.4. Metode

Gjennom sitt doble utgangspunkt kan norskfaget både benytte seg av metoder fra samfunnsvitenskap og humaniora: «Norskfaget grenser mot både humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag; metodologisk kan norskfaget seiast å ha ein fot i begge leirane.» (Neteland og Aa 2020, s.22). Gjennom norskfagets doble tilknytning til samfunnsvitenskap og humaniora kan man benytte seg av *både* kvalitativ og kvantitativ metode i norskfaglig forskning. Jeg har i denne oppgaven i all hovedsak benyttet meg av kvalitativ metode og bare i beskjeden grad benyttet meg av kvantitativ metode. Oppgaven benytter seg av kvalitativ fortolkning av skriftlige kilder, men jeg har også i beskjeden grad brukt kvantitativ innholdsanalyse, da jeg har identifisert og *talt opp* konkrete ord i læreplanverket (dybdelæring, «skolen skal»). Ved å undersøke ordenes frekvens ville jeg se hvorvidt dette kunne si noe om deres betydning i læreplanen og for den generelle forståelsen av dem. «Ideeer skal kunne observeres og telles, og det empiriske materialet handler om tekstens manifeste innhold» (Bratberg, 2021, s. 81) og «Kvantitativ innholdsanalyse handler om å splitte opp tekst i avgrensede enheter og måle dem i frekvens og omfang (Bratberg, 2021, s. 14).

Gjennom norskfagets spesielle binding til humaniora, har jeg valgt å arbeide fortolkende: «humaniora [...] er tolkning av mening blant disse fagenes fremste oppgaver. (Bratberg, 2021, s. 19). Jeg har da hatt forståelse som overordnet mål; jeg har søkt å avdekke mening; «I all humanistisk forskning står ein ovanfor det ovanmende tolkingsarbeidet, ein prosess der ein prøver å forstå noko på ein meningsfull måte.» (Aa & Neteland, 2020, S. 24).

Gjennom norskfagets kobling til humaniora og oppgavens generelle mål om å *forstå*, kan vi si at oppgaven også har benyttet seg at hermeneutisk metode da denne har fortolkning og forståelse som mål. Dette skiller seg da fra naturvitenskaplig metode først og fremst gjennom naturvitenskapens forklarende formål. Hermeneutikken kan dog ikke sies å være en enhetlig teoretisk retning eller ha en klar avgrensing, den består heller av en rekke forskjellige

praksiser og filosofiske begrunnelser, sentralt innen hermeneutikken er *den hermeneutiske sirkel* (del-helhet-del), hvordan all forståelse står skjert i en *kontekst*, samt hvordan all forståelse forutsetter at vi allerede har en *forforståelse* vi bringer med oss inn i alle fortolkede objekter. «Å tolke dreier seg om å avdekke mening ut fra en forforståelse eller kontekst.» (Bratberg, 2021, s. 21). Jeg har i denne oppgaven drevet hermeneutisk lesing der forståelsen av de ulike fagteoretiske delene hele tiden har spilt tilbake på forståelsen av helheten; forskningsobjektet *dybdelæring*, forståelsen av helheten *dybdelæring* har spilt tilbake på forståelse av de fagteoretiske delene. I alt analysearbeid veksler man kontinuerlig mellom helhet og del, og del til helhet. «denne rørsle mellom del og helheter er et særkjennet i humanistisk forskning som blir omtalt som den hermeneutiske sirkel» (Aa og Netland 2020, s. 24)

Jeg har benyttet meg av komparativ analyse for å belyse dybdelæringsbegrepet, jeg har sammenlignet hvordan dybdelæringsbegrepet framtrer i norsk dybdelæringslitteratur og læreplanen LK20. Jeg har sammenlignet dybdelæringslitteraturens definisjoner av dybdelæringsbegrepet med UDIR sin definisjon. Jeg har også sammenlignet hvordan begrepet har blitt benyttet i NOU'er, artikler og masteroppgaver. Jeg har altså valgt å belyse dybdelæringsbegrepet i sentral dybdelæringslitteratur, NOU'er og læreplanverk for å se hvilke likheter og forskjeller jeg kunne finne for å belyse dybdelæringsbegrepets *hva, hvordan og hvorfor*.

Jeg har i denne oppgaven også definert noen av dybdelæringsens sentrale dimensjoner: *samarbeid, sammenheng, metakognisjon og tid*. Jeg har så brukt disse dimensjonene som analyseverktøy ved å se etter spor av disse i planverket og på denne måten fastslå på hvilke måter dybdelæringen belyses i LK20.

Jeg har da benyttet meg av en rekke forskjellige metoder i denne oppgaven, men de har alle hatt som mål å rette søkelys på dybdelæringsens *hva, hvordan og hvorfor*. Jeg har forsøkt å fortolke betydningen av dybdelæringsbegrepet og dets dimensjoner i håp om at *hva,*

hvordan og *hvorfor* skulle framtre tydeligere og på denne måten gjøre det klarere hvordan man arbeider med dybdelæring praktisk.

4.5. Analyseformer

Det er mange måter å analysere en tekst på står der i *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (Bratberg, 2021, s. 26, 27, 28, 31, 150, 168). I denne oppgaven har jeg nettopp benyttet meg av flere metoder for å belyse dybdelæringens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Jeg har systematisk nærlest utvalgte tekster for å avdekke mening, trekke slutninger og for å forstå begrepet *dybdelæring*. Jeg har drevet omfattende fortolkning i håp om å forstå dybdelæringsbegrepet bedre «Fortolkning er et uomgjengelig element i enhver forståelsesprosess» hevdes det i *Master i norsk. Metodeboka 1* (Harstad, 2020, S. 31). Nærlesingen har hatt som mål forstå *hvordan* man kan drive dybdelæring, men også forstå *hva* dybdelæring *er* «For den norskfaglige forskningen er det et grunnleggende mål å forstå» (Harstad, 2020, s. 30).

Jeg har forsøkt å gjøre en detaljert og grundig analyse av tekstene der jeg har sett etter likheter og forskjeller i bruken av dybdelæringsbegrepet. Jeg har på denne måten behandlet tekster som datamateriale for min undersøkelse og denne metoden er forholdsvis vanlig innen samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag (Bratberg, 2021, s. 11).

Læreplaner kan defineres som mektige tekster. Mektige tekster har definisjonsmakt og søker, og har mulighet til, å skape forandring *i* verden. Læreplanen er mektig gjennom å være skolens viktigste styringsdokument. «Mektige tekstar kan vere lærebøker [...] læreplanar.» står det i *Master i norsk. Metodeboka 1* (2020) (Bjørhusdal, 2020, s. 160), derfor har jeg også hatt ett visst diskursanalytisk blikk i denne oppgaven, jeg har forsøkt å avdekke dybdelæringens *hva* og *hvorfor*. «Diskursanalyse er ein framgangsmåte for dei som [...] er interesserte i kva- og kvifor-spørsmåla» (Bjørhusdal, 2020, s. 160). Men som det også står i *Master i norsk. Metodeboka 1* (2020): «Om du vil analysere tekst med makt, kan du velje mellom fleire angrepsmåtar» (Bjørhusdal, 2020, s. 160). Jeg har derfor også forsøkt å se på hvordan det argumenteres for dybdelæringens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* i sentrale tekster, men

også å belyse noe av retorikken rundt begrepet «Både disse tilnærmingene kan og nyttast i analysar av mektige tekstar» (Bjørhusdal, 2020, s. 160).

5. Kunnskapstatus: Marton og Säljö

I 1976 lanserte forskerene Marton og Säljö banebrytende nye perspektiver på læring og læringsstrategier. De innførte begrepene shallow- og deep learning. (Marton & Säljö. 1976). Marton & Säljö var opptatt av hvordan man lærte, ikke hvor mye eller hva. De fant ut at elever som pugget detaljert kunnskap, lærte dårligere enn elevene som satte teksten inn i større sammenhenger. Analysen deres brøt dermed med en lang historie av læringsforskning som hadde fokusert på gjendrivelse og hukommelse som de sentrale premissene, sentralt nå ble altså sammenheng, overbyggende struktur og kontekst. Disse to strategiene, «puggings-strategien» og «forståelses-strategien», blir i dag ofte referert til som «surface level-processing» og «deep level-processing». Og det er disse begrepene som danner grunnlaget for det vi i dag kaller «overflatelæring og «dybdelæring».

6. Hva, hvordan og hvorfor i dybdelæringslitteraturen

Dybdelæringsbegrepet hviler på mange måter i Marton og Säljö sin forskning. Men hva sier litteratur i dag om dybdelæringsbegrepet? Hvordan oppfattes og brukes det i norsk litteratur?

6.1. Det nye (Nye) norskfaget

I Det nye (Nye) norskfaget. (Blikstad-Balas & Solbu (Red.) 2021) finner vi kapittelet *Å skrape i overflata eller drukne i djupet -Eit forsøk på å forstå djupnerlæring* og der slås det fast at «det er ikke entydig hvordan man best skal arbeide med dybdelæring» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s 125), men selv om *hvordan* ikke er tydelig, hevder forfatterne likevel at dybdelæring er en nødvendig forutsetning for å at elevene skal være «betre rusta til å knekke sjølve læringskoden.» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s 125)

Dybdelæring er altså et helt sentralt premiss for læring i seg selv, fordi dybdelæringen i stor grad handler om *å-lære-å-lære*. At å utvikle selvregulering og læringsstrategier er

viktig er også noe vi finner igjen i *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7 s. 36). Metakognisjon blir understreket som særs viktig for framtidens læring og er en av dybdelæringens hoveddimensjoner «At elevane skal reflektere over eiga læring, blir styrka ved at metodane i faget blir løfta fram på lik linje med omgrep og samanhengar i faget.» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s. 126). Her ser vi også at en dypere strukturell metodeforståelse blir koblet med sammen med begrepskompetanse og ferdigheten med å kunne identifisere sammenhenger.

Nyhus & Talsethagen (2021) viser til *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7, s. 35) der det påpekes at dybdelæring er at elever:

gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde.

Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse.

(Nyhus & Talsethagen, 2021, s. 126).

I tillegg til presiseres og utvides definisjonen: «Stikkord som omgrep, samanheng, på tvers av fag, analysere, løyse problem, reflektere over eiga læring og varig forståing står sentralt i denne definisjonen» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s. 126). Forfatterne peker også på ett annet sentralt poeng innen dybdelæringen; å kunne benytte kunnskap på nye måter og på nye felt.

Nyhus & Talsethagen (2021) viser til at elevene skal bruke det de har lært både alene og sammen med andre. De presiserer også at kunnskapen skal kunne brukes i ukjente situasjoner. Forfatterne mener at «saman med andre» kan peke på et skift ««frå eit ganske strengt kognitivistisk syn på læring til eit meir sosiokulturelt syn.» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s. 126). Dette er noe som da peker mot dybdelæringens *samarbeidsdimensjon*.

Men Nyhus & Talsethagen (2021) ser også på dybdelæring som en større strukturell og organisasjonsmessig fornying av skolen, de hevder at «Djupnelæring handlar altså om eit

verdival for skulen. Kritikken rammar skulen slik han står fram i dag: ein skule som legg vekt på å måle og dokumentere kunnskapen til elevane, skal ein ta djupnelæringa på alvor, må ein derfor leggje vekk noko av dette.» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s. 128).

Forfatterne viser likevel en skepsis til dybdelæringens «paradigmebeskrivelse»: «mykje av det vi allereie held på med i skulen, nettopp er djupnelæring.» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s. 130). Til tross for store endringer hevder de altså at vi kan bygge videre på det som allerede finnes i skolen og de motsetter seg at alt «det gamle» må forkastes.

Videre tar forfatterne for seg hvor viktig *sammenhengdimensjonen* er for elevenes læring, samtidig som de understreker viktigheten av en samling «førkunnskapsmessige» verktøy elevene kan benytte for å forstå nytt kunnskapsstoff; dybdelæring er at elevene «ser sammenhengar mellom ulike fag dei har på skulen, eller det kan vere at dei har opplevd at norskfaget har gitt dei verktøy nok til å hamre laus på ein tekst eller ei utfordring dei har fått» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s. 130).

Nyhus og Talsethagen hevder at det er vanskelig å gripe nøyaktig hva god dybdelæringsundervisning er; hvordan man faktisk skal utføre det i klasserommet er ikke avklart. Men som et forsøksvis svar viser forfatterne til Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018), og som trekker fram seks sentrale trekk som må være til stede for at man skal lykkes med god dybdelæring: «Mindre stoff gir meir djupne, kjerneelementa i faget er sentrale, progresjon både i læreplan og undervisning, undervisning på tvers, fagovergripande kompetansar og krav til lærarens didaktiske og fagdidaktiske kompetanse» (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 127) Ett helt sentralt trekk ved dybdelæringen er elevmedbestemmelse og en faglig aktiv elevrolle. For å få til dette hevder forfatterne at en må sikre en undervisning som har: «større autentisitet i læringssituasjonar, ei læring der elevane i mykje større grad blir tekne på alvor» (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 128). Dybdelæringsundervisning må være forankret i elevenes hverdag i dag, men må sikte mot i dagen i morgen hevder (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 128). Her viser forfatterne til *Dybdelæring* (2018) av Fullan, Mceachen og Quinn som nettopp trekker dette fram som et sentralt poeng; det er særdeles viktig at dybdelæringen

har som mål å gi elevene: «opplevinga av å «være morgendagens medborgere. I dag».

(Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 128). Gjennom å ta utgangspunkt i elevenes egne ferdigheter, evner og spørsmål, og samtidig understreke læring som et livslangt prosjekt og kilde til personlig vekst peker dette mot et formalt dannelsesbegrep.

Nyhus & Talsethagen (2021) understreker hvor viktig det er at undervisningen «kobles på» elevene gjennom medbestemmelse og interesse slik at elevene får «eit eige forhold til det dei held på med.» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s. 130). Forfatterne utdyper dette ved å peke på et spesielt forhold ved dybdelæring: «at elevane i større grad skal kunne eige sin eigne læringsprosess og overføre det dei lærer seinare til ein ny situasjon» (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 133). For at elevene skal kunne «eie egen læring», bli engasjerte, må de føle en «kobling» mellom dem selv, fagstoff og problemstillinger de jobber med (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 133). Elevmedvirkningen må altså bli sterkere og mer ekte. Dette peker da mot dybdelæringens *sammenheng-* og *samarbeidsdimensjon*..

Men selv om man må styrke elevmedvirkningen betyr ikke dette at lærerrollen må bli mindre aktiv; mange elever kan slite med å formulere egne, gode problemstillinger og eller å finne veier inn i fagstoffet. Derfor er lærerens modellering og stillasbygging fremdeles særdeles sentralt, det er viktig å gi elevene får hjelp «[...]til å formulere gode problemstillingar samtidig som dei må eige prosjektet sjølve ved å setje inn passende ord og omgrep» (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 136). Lærings situasjoner som er preget av sterk elevaktivitet og selvstendig arbeid krever mye av elevene, det er derfor viktig at læreren er tett på de elever som av ulike grunner strever med egenmotivasjon og overvåking av egne læringsressurser.

Forfatterne introduserer også en sentral innvending, at dybdelæringen ikke må bli utelukkende kognitivt, eller et intellektuelt annliggende, det kan virke som om forfatterne har en mer holistsisk holdning til undervisning. Det er helt sentralt å få elevane til å føle noe, og få dem til å ønske å gripe tak i fagstoffet. Det å dra elevene inn i fagstoffet er for viktig og komplekst til å bare være en intellektuell aktivitet (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 129).

Forfatterne peker også på motsetningsforholdet mellom dybde og overflate. Det virker som om de avfeier denne strenge dikotomien, og sier «ja takk begge-deler»; for å «forstå dei store samanhengane og kunne klare å bruke lærestoffet på ei ny utfordring, altså overføre den kompetansen ein har opparbeidd seg, til ei ny utfordring, då må ein både arbeide med detaljnivå og meiningsnivå.» (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 131).

Talshethagen & Nyhus trekker også fram et kanskje spesifikt norskfaglig poeng: at «skrivebestillinger» ikke alltid må være konkrete, presise og klare; elevene må i større grad kunne reflektere over skrivingens *hvorfor*, *hvordan* og *til hvem* og dette i seg selv er en del av en dybdelæringsprosess. «Ved [...] desse klare «bestillingane» på produkt tek vi [...] frå dei moglegheita til å reflektere over kva som er høveleg – korleis nå fram til mottakarane». (Talshethagen og Nyhus, 2021, s. 137).

Forfatterne trekker fram et annet sentralt poeng; dybdelæringsstemaenes autensitet; «ekte» læingssituasjoner er vesentlig for å lykkes med dybdelæring. Det er viktig at skrivearbeid eller presentasjoner retter seg en større målgruppe enn lærer og medelever. Det er viktig at elevenes produkter har reelle mottakere; andre mottakere enn lærere og medelever (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 137). Her ligger det store muligheter for norskfaget gjennom å benytte seg de muligheter som ligger i «det digitale» gjennom å koble verktøy, produkt og ekte målgrupper sammen.

Det å samarbeide med elever rundt kriterier og kjennetegn på måloppnåelse er et særdeles effektivt verktøy innen dybdelæring: elevene reflekterer selv over hvilke kjennetegn et «produkt» må ha, hvilke metoder og teknikker som er hensiktsmessige, samtidig som de etablerer standarder for hvordan bedømme om disse kjennetegnene er møtt. I en slik arbeidsprosess, der eleven har stor medvirkning på vurderingsprodukt, refleksjon rundt prosess og evaluering av kvalitet «ligg moglegheit til ein vurderingssituasjon der læraren kan få «dokumentert måloppnåing», og elev og lærar kan reflektere over [...] læringsprosessen». (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 137).

Ett annet sentralt poeng som Talshethagen og Nyhus (2020) tar opp er koblinga mellom læreplanens kjerneelement og tverrfaglighet, og dybdelæringsens fokus på identifisering av grunnstrukturer mellom fag og i fagfelt. God dybdelæring bør være tverrfaglig hevder forfatterne (Talsethagen & Nyhus, 2021, s. 140).

Som et svar på dybdelæringsens *hvorfor* trekker Talsethagen og Nyhus (2021) også fram framtidsspektet. Det er viktig å utdanne elevene til en usikker framtid med store utfordringer (Nyhus & Talsethagen, 2021, s. 124). Forfatterne synes å peke på at det er spesielle kompetanser elevene trenger for å klare seg i det framtidige informasjonsamfunet: «elevane skal vere førebudde på utfordringar i det 21. hundreåret». (Nyhus & Talsethagen, 2021, s.125). Disse kompetansene for det 21. århundre er også noe som trekkes fram i *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. (NOU 2014: 7, s. 111). Framtidsspektet blir videre utdypet ved at man referer til *Dybdelæring* (2018) av Fullan, Mceachen og Quinn der nettopp behovet for dybdelæring direkte blir knyttet til framtidens behov; dybdelæring er å «koble samfunnets behov for kompetanse i fremtidens samfunn, med den enkelte elevs behov og interesser».» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s 128).

Et annet argument Nyhus & Talsethagen understreker og som vi også finner i *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7) «er at skulen skal leggje til rette for livslang læring (Nyhus & Talsethagen, 2021, s 125). Livslang læring kobles her også sammen med sammen med framtidsspektet; «livslang læring begrunnes blant annet i at samfunn og arbeidsliv blir stadig mer komplekst og omskiftelig» (NOU 2014: 7, s. 36). Livslang lærer peker altså mot dybdelæringsens *tidsdimensjon*, læringen skal foregå gjennom hele livet. Tidsdimensjonen blir ytterligere presisert gjennom understrekingen av at å stå i arbeid over lengre tid gjør at man kan jobbe grundigere (og dypere) med fagstoff (Nyhus & Talsethagen, 2021, s 56).

Som en slags oppsummering av hvordan drive dybdelæring avslutter Talsethagen & Nyhus (2021), med en grunnleggende «huskeliste»: Vi må engasjere: hvis ikke patos, provokasjoner, engasjement og motstand er med vil ikke elevene dras inn i læringa. Vi må

drive opplysningsarbeid; gå til kildene: søken etter sannhet, kritikk, «vitenskaplig» metode og grunnleggende kunnskap om idehistoriske epoker og tekstformer er essensielt, vi må produsere, vurdere og reflektere (Talsethagen & Nyhus, 2021, s. 139).

6.2. Dybdelæring i skolen

I *Dybdelæring i skolen*, (2020), av Gamlem og Rogne, ser vi at de deler UDIRS definisjon av hva dybdelæring er, men understreker spesielt at: «Elevene må [...]arbeide med oppgaver der de skal kople sammen informasjon». Altså at dybdelæringens *sammenhengsdimensjon* er spesielt viktig. I tillegg påpeker de at refleksjon og kritisk tenking er helt sentralt for dybdelæring; elevene skal bli i stand til å gjøre «vurderinger av hvor sikre de ulike informasjonselementene» er (Gamlem & Rogne, 2015, s. 7). Gamlem og Rogne presiserer at det å drive dybdelæring er å fokusere på intensjon og relevans (Gamlem & Rogne, 2020, s. 9). Forfatterne tar altså for seg sammenhengen mellom elevens interesser og læring, samt at fagstoffet må oppleves som meningsfullt for elevene. Effektiv dybdelæring må «ta utgangspunkt i elevenes forståelse, kunnskaper og ferdigheter.» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 9). Undervisningen bør å ta utgangspunkt i elevenes egen interesseverden. Dybdelæringens *hva* blir videre forklart med at den er en læringsform som gjøre det mulig å sortere, inkorporere, sammenfatte, sammenligne og se koblinger mellom fagstoff og forfatterne legger her vekt på undervisningens *sammenhengsdimensjon*. (Gamlem & Rogne, 2020, s.10). Dette er også noe som kan vise til koblingen mellom formal danning og dybdelæring, her er det ikke ett «kunnskapsobjekt» som skal overføres til elevene, men gradvis utvikling av ferdigheter som gjør elevene selv i stand til å konstruere kunnskap. Her ser vi det legges vekt på eleven som subjekt, og en kunnskapsdannelse som legger vekt på elevenes iboende evner og muligheter.

Ett annet viktig poeng ved dybdelæring blir her også trukket frem; undervisningens dialogiske form. En monologisk, «faktaoverlevering» fra katetret regnes som utdatert og lite egnet til dypere læring. «Uten oppfølgings- og tilbakemeldingssekvenser som gir en mulighet

til å stille kritiske eller oppklarende spørsmål, blir det vanskelig å bygge ny og dypere kunnskap og forståelse, eller å justere forståelse.» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 10). Her kan vi da spore en kritikk av et materielt danningssyn.

Dybdelæringens *metakognisjonsdimensjon* trekkes også fram ved å vise til *Elevenes læring i fremtidens skole*. Et kunnskapsgrunnlag der metakognisjon defineres som tenkning eller kunnskap om egne kognitive prosesser og resultater, og der det å reflektere, overvåke og justere kursen underveis i læringen blir sett på som særs viktig (NOU 2014: 7, s. 36). «Det å kunne reflektere over og styre egne lære- og tankeprosesser, er en forutsetning for dybdelæring.» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 10). Gamlem og Rogne knytter også den metakognitive forståelsen opp mot å bruke læringsstrategier og ha gode verktøy for studieteknikk. De trekker blant annet fram viktigheten en leseprosess der førlesing, nærlesing og etterlesing inngår (Gamlem & Rogne, 2020, s. 45-50).

Hos Gamlem & Rogne (2015) blir dybdelæringens kobling med tverrfaglige kompetanser trukket fram og (Gamlem & Rogne, 2020, s. 17) kritisk tenking, kritisk kildebruk og ferdighet til å manøvrere i store tekstmengder, digitale som taktile, blir trukket fram som et viktig kjennetegn ved dybdelæring: «Elevene trenger å øve opp kritisk tenkning og ferdigheter i å finne, sammenstille og integrere informasjon» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 41).

Gamlem og Rogne presiserer at dybdelæring krever at man at man har et spesielt fokus på at faginnholdet «er hensiktsmessig [...] for den enkelte eleven, læringsprosessen, arbeidslivet og for samfunnet.» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 9). Undervisningsinnhold og fagstoff har altså en større funksjon enn bare det å skape læring i den enkelte elev. Det man underviser i på skolen må også ha betydning for det *utenfor* og *etter* skolen. At læring er noe *mer enn* bare en aktivitet på skolen er noe som kan kobles med dannelsbegrepet.

Forfatterne understreker dybdelæringens *sammenhengsdimensjon* når de slår fast: «Elevener som arbeider med dybdelæring vil kunne være i stand til å overføre det de har lært til nye situasjoner og sammenhenger.» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 8). Det at

undervisningen makter å skape koblinger er helt essensielt for dybdelæringen: «Gjennom intertekstuelle spørsmål og oppgaver etter lesing, kan læreren hjelpe elevene med å gjøre de ulike kildene og de intertekstuelle koplingene mellom disse tydelige. (Gamlem & Rogne, 2020, s. 47). *Sammenhengsdimensjon* er altså helt sentral, både mellom fag og fagområder,

Sentralt i moderne didaktikk er å aktivisere elevenes førkunnskaper, dette understrekes også i *Dybdelæring i skolen* (2020). Det å introdusere temaer og jobbe med å etablere forkunnskapene er helt grunnleggende (Gamlem & Rogne, 2020, s. 42). Her peker de på at man må «slå på» elevenes eksisterende kunnskapsstrukturer før læring og at det kognitivt sett da handler om å sette nye «kunnskapspuslebiter» inn i ett allerede eksisterende kunnskapspuslespill.

Gamlem og Rogne (2020) hevder at en effektiv måte å arbeide med dybdelæring på er å jobbe i par (Gamlem & Rogne, 2020, s. 54). Dette er jo i tråd med dybdelæringens *samarbeidsdimensjon* og læreplanens krav om at man skal kunne bruke det man har lært i sammenheng med andre (Kunnskapsdepartementet. 2017, s. 11). Forfatterne peker på forskning som understøtter viktigheten av samarbeidslæring, men at denne læringsformen likevel er lite brukt i norsk skole. Det er lite systematisk bruk av samarbeidslæring i skolen hevder de ved å vise til Klette og Lie (2006) (Gamlem & Rogne, 2020, s. 20). Norsk skole er altså dårlig til å benytte *samarbeidsdimensjonen* i konkrete læringsituasjoner og generell praksis og dette er også noe Gamlem og Rogne (2020) peker på: «skolen i liten grad benytter den læringsressursen som ligger i en kollektiv språklig refleksjon og at faglig samarbeid mellom elevene er lite utbredt selv om elevene ofte sitter sammen i grupper (Klette, 2008)». (Gamlem & Rogne, s. 20). Her har altså undervisningens mye å hente i økt læringsutbytte hvis en utnytter samarbeidsdimensjonen til det fulle. Det er altså ikke nok å bare sitte ved siden av hverandre, skal man kunne utnytte samarbeid reelt må arbeidet være kollektivt ikke bare serielt; det er ikke samarbeid å svare på «et spørsmål hver», elevene må utarbeide svarene i felleskap.

Den digitale tilgangen til tekster, de digitale tekstenes ulike modaliteter og mengden tekster elevene blir utsatt for er betydelig. Evnen til å orientere seg i disse synes som vesens viktig. Det er derfor vesentlig at elevene får tilgang til, og trening i bruken av de analytiske verktøy som må til for å dissekere, verifisere, sette i sammenheng og identifisere strukturer og mening i tekst. Dette kan sies å være en av dybdelæringens mest sentrale kjennetegn; bruk av verktøy til å forstå eksisterende kunnskap og til rekonstruere kunnskap på nye måter sammen med andre. Kritisk spørsmålstilling og det å identifisere sammenhenger mellom ulike tekster, blir regnet som en vesentlig ferdighet. Det er vesentlig her at læreren også modellerer denne type spørsmålstilling: «Eksempler på slike spørsmål kan være kontrasterende spørsmål, det vil si spørsmål som utfordrer elevene på å sammenstille informasjon i og på tvers av tekstene i et tekstutvalg.» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 47).

Det å hjelpe elevene til å bli strategiske lesere som selv greier å velge gode strategier tilpasset hensikten med lesingen er særdeles viktig når det kommer til de digitale tekstene. Dette er spesielt viktig for de svakere leserne fordi det er «utfordrende [...] å arbeide med [...] digitale tekster som er komplekse» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 39).

Gamlem og Rogne (2020) peker videre på viktigheten av at elever blir utsatt for multiple tekster, ulike teksttyper, konfliktfylte temaer og tekster med forskjellige meninger (Gamlem & Rogne, 2020, s. 44). Gjennom å lese slike tekster, diskutere dem i fellesskap, identifisere kjennetegn på troverdighet og sannhet, og gjennom dette innse at det kan finnes forskjellige perspektiver på en sak og forskjellige holdninger til et bestemt tema øker man elevenes leseferdighet og tekstkompetanse. Å lese tekster som tar opp etiske og moralske spørsmål kan også hjelpe elevene til å forstå at spørsmål ikke alltid har entydige, riktige eller gale svar. (Gamlem & Rogne, 2020, s. 44). I tillegg er gode leseferdigheter, høy tekstkompetanse og høyt engasjement for lesing er ofte tegn på god dybdelæring. Lesing blir her da både et middel og et mål når det kommer til dyp læring.

Gjennom å se på lesing som både mål og middel vil man kunne si at dette peker mot kategorial dannelse. Lesing er en kompetanse som skal mestres, men lesing er også noe som

gjør eleven i stand til å tilegne seg kompetanser, og kanskje viktigst av alt: lesingen har en intrinsisk verdi. Lesing er noe som er *viktig i-seg-selv* ikke bare *for-noe*.

Dybdelæring er viktig fordi det tar tid å lære grunnleggende og sentrale begreper (Gamlem & Rogne, 2020, s. 9). Dybdelæringen støtter da en begrepsdannelse som er helt essensiell hvis helhetsinnholdet i fagområder og aktuelle tekster skal forstås, og det understrekes at dette bare kan nås gjennom å arbeide med fagstoff over tid.

Som svar på *hvorfor* blir «framtidsperspektivet» blir også trukket fram i *Dybdelæring i skolen*. Skal man legge til rette for opplæring som gjør elevene rustet for fremtiden må det legges vekt på de «ti fagovergripende kompetansene» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 16) hevdes det. Disse er: Fagkompetanse, IKT-kompetanse, Kommunikasjon og samarbeid, Kreativitet og innovasjon, Kritisk tenkning og problemløsning, Metakognisjon, Personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet, Kulturell bevissthet og kompetanse, Liv og karriere/jobbkompetanse og Borgerskap – lokalt og globalt. Dybdelæringens *hvorfor* blir her videre utdypet:

Endringer i samfunnet vil påvirke hva elever vil trenge å lære for å møte fremtiden. [...] ved å utvikle sentrale og grunnleggende kompetanser vil elevene være rustet til å mestre de framtidige arbeidsoppgavene og utfordringene. Det vi ser er at kunnskaps- og teknologiutviklingen skjer i et stadig raskere tempo og at globalisering og mangfold preger samfunnet. (Gamlem & Rogne, 2020, s. 15)

Faglige kompetanser og fagovergripende ferdigheter glir over i hverandre hevder Gamlem og Rogne (2020). Eksempel på slike kompetanser og ferdigheter er da selvregulering, samarbeid, kommunikasjon og metakognisjon (Gamlem & Rogne, 2020, s. 17).

Gamlem og Rogne peker også på hvor viktig det er at undervisningen makter å koble fagstoffet sammen med verden utenfor skolen. Dybdelæringens *sammenhengsdimensjon* blir

her vektlagt: det er positivt når læreren makter å kople innholdet i tekster til verden utenfor klasserommet (Gamlem & Rogne, 2020, s. 44).

Forfatterne peker også på hvor viktig det er med elevmedvirkning i undervisningen, for å motivere og aktivisere elever er det viktig å «gi dem rom til å utforske reelle spørsmål som de lager selv» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 41). For å skape indre motivasjon for læring er det helt vesentlig å gi elevene valgfrihet (Gamlem & Rogne, 2020, s. 51).

Hos Gamlem og Rogne kobles dybdelæringen videre sammen med kategorial danning da de påpeker at «Skolen har både et kvalifiserings- og et dannelsingsoppdrag» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 59). De understreker at skolen både skal: «utvikle gode samfunnsborgere, stimulere elevenes faglige og personlige utvikling, og forberede elevene på arbeidslivet» (Gamlem & Rogne, 2020, s. 59) og samtidig styrke de fagovergripende kompetansene som er sentrale for elevenes møte med framtidige utfordringer (Gamlem & Rogne, 2020, s. 59).

Hos Gamlem og Rogne (2020) blir dybdelæring ikke koblet sammen med strukturmessige endringer i skolen. De peker på at dybdelæring tar tid, men at dette fremdeles kan gjøres innenfor skolens rammer av i dag.

6.3. Dybdelæring og tverrfaglighet

I *Dybdelæring og tverrfaglighet* (2020) av Bolstad slås det tidlig fast at «Dybdelæring er et nytt begrep i norske læreplaner, [...] For at disse begrepene skal gi mening og ha en betydning i grunnutdanningen, må de fylles med innhold og avgrenses.» (Bolstad, 2020, s. 3). Bolstad presiseres tidlig at det ikke er mulig å gi ett endelig svar på hva dybdelæringen er eller bør være (Bolstad, 2020, s. 3) og han påpeker at tolkningsrommet er stort og at det finnes mange ulike beskrivelser av dybdelæring (Bolstad, 2020, s. 9). Det finnes ikke noen etablert definisjon hevder han (Bolstad, 2020, s. 10). Her er han inne på noe sentralt; det er viktig å huske på at dybdelæring kan være så mangt, både når det kommer til elevens kognitive utvikling og til lærerens undervisning: «Elevene kan utvikle dybdelæring på mange forskjellige måter og innenfor ulike fagområder. Lærerne kan hjelpe dem til å utvikle

dybdelæring gjennom ulike metoder.» (Bolstad, 2021, s. 10). Men selv om Bolstad er helt tydelig på dybdelæringsbegrepets uavklarte innhold, viser han likevel til UDIR sin definisjon av begrepet (Bolstad, 2020, s. 11).

Bolstad (2020) utvider og presiserer flere av dybdelæringens kjennetegn, blant annet blir dybdelæringens *sammenhengsdimensjon* utførlig beskrevet. Han peker på hvor avgjørende det er at utdanningen utstyres elevene med evne til å bruke det de har lært i en andre og nye sammenhenger. (Bolstad, 2020, s. 14). Hos Bolstad blir det kognitive overføringsbegrepet sett på som særs viktig. Bolstad gir ytterligere presisering av dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*, men har gjort også ett annet viktig grep; han kobler den sammen tid: «Dybdelæring betyr at vi utvikler en systematisk forståelse av sammenhenger. Dette skjer gjennom ulike læringsprosesser som foregår over lengre tid». (Bolstad, 2020, s. 15).

Dette er et særdeles viktig poeng som har vidtrekkende konsekvenser for skolens og lærernes praksis; det tar tid å utarbeide dybdelæringsundervisning, men det tar også tid å dybdelære. Vi står altså overfor et dobbelt tidsbegrep; ikke tar det bare tid å utvikle og drive dybdelæring, kognitivt tar det også tid for at denne læringen skal effektivt «skal sitte» i den enkelte elev. Bolstad utdyper dybdelæringens tidsdimensjon ved å hevde at det krever tid å utforske, utprøve og eksperimentere (Bolstad, 2010, s. 16). Han peker også på at *tidsdimensjonen* vil kunne påvirke den tradisjonelle tidsstrukturen i skolen: «Mange fagskifter hver skoledag kan [...] være et hinder for at elevene utvikler dybdelæring.» (Bolstad, 2010, s. 16). Det er særdeles viktig at inndelingen av skoledagen ikke motarbeider dybdelæringen påpeker han. (Bolstad, 2021, s. 16). Her ser vi at Bolstad tar orde for at dybdelæring også kanskje krever strukturmessige forandringer i skolen; den tradisjonelle timeplanen må kanskje vekk og tiden i skolen må administreres på en ny måte.

Det er sentralt i dybdelæring at elevene forstår sammenhenger på tvers av fag og fagområder. Bolstad påpeker at: «For å forstå sammenhenger mellom fag og innenfor et fag må elevene kjenne til begreper, metoder og fakta innenfor hvert skolefag samtidig som de ser

ulike fag i sammenheng». (Bolstad, 2020, s. 20). Men denne *sammenhengsdimensjonen* er ikke bare uproblematisk, den vil også føre til at læreren må gjøre vanskelige avveininger mellom dybde, tverrfaglighet og overflate. Bolstad hevder at i denne avveiningen vil det ligge «potensielle spenninger» (Bolstad, 2020, s. 20). Her synes Bolstad å forfekte en slag «både-og» tilnærming til forholdet dybde-overflate.

Bolstad legger spesielt vekt på tverrfagligheten når det kommer til dybdelæring og han definerer den ved å si at det handler om å opprette koblinger, mellom ulike skolefag og mellom skolefagene og livet utenfor skolen». (Bolstad, 2021, s. 27). Her referer han igjen til dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*. Bolstad hevder på mange måter at dybdelæringens mest sentrale dimensjon er *sammenhengsdimensjonen*; å ha faglig, metodisk, strukturelt overblikk. Det er viktig å se skolefagene i sammenheng og utvikle forståelse på tvers av skolefag. (Bolstad, 2021, s. 7).

Sammenhengskompetanse krever at elever forstår til grunnbegreper, metoder og grunnleggende fakta innen fagene. (Bolstad, 2021, s. 20). Skal man kunne se ulike fag i sammenheng må man kunne identifisere de forskjellige fagenes grunnleggende strukturer for å finne likheter og forskjeller mellom dem. Med dette kommer Bolstad igjen inn på dikotomien dybde-overflate; for å få overblikk og helhetsforståelse fordrer det også detaljkunnskap: «For at elevene skal utvikle dybdelæring, må lærerne hjelpe dem med å tilegne seg faglige detaljer i hvert skolefag» (Bolstad, 2021, s. 20).

Bolstad understreker også en av dybdelæringens sentrale punkter; det elevene lærer skal de kunne bruke alene og sammen med andre. Bolstad påpeker at «Læring er en individuell og en kollektiv aktivitet på samme tid, sosiokulturelle teorier om læring peker på at vi lærer gjennom å samhandle med andre.» Det er altså helt sentralt for dybdelæringen at skolen da utvikler et læringsfellesskap der elever og lærere utfordrer og lærer av hverandre. (Bolstad, 2020, s. 15). Her peker Bolstad da igjen på dybdelæringens *samarbeidsdimensjon*.

«elevene skal være aktive i sin egen læringsprosess, og at de skal få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang» (Bolstad, 2020, S. 16). Her peker Bolstad på at

elevmedvirkning er viktig for å dybdelære og at undervisningen må koble elevenes eierskap til egen læring sammen med både mål og middel i undervisningen. En aktiv elevrolle der elevene må være med på å drive undervisningen framover er på mange måter en forutsetning for dybdelæring. Dybdelæringsundervisningen bør altså ta utgangspunkt i de spørsmålene elevene virkelig er opptatt av, «reelle» dilemmaer og virkelige situasjoner (Bolstad, 2021, s. 16). Undervisningen må ta utgangspunkt i det elevene allerede kan, vet og ønsker å vite. Det er særs viktig at skolefagene kobles på elevenes utgangspunkt. (Bolstad, 2021, s. 16) og at «opplæringen kretser rundt det elevene virkelig lurer på, og de problemene og dilemmaene de opplever, i stedet for å ta utgangspunkt i atskilte skolefag». (Bolstad, 2021, s. 20). Kobler vi fagene på elevenes interesser får vi lettere til å engasjere elevene i fagstoffet, og får vi elevene engasjert øker sjansene for dybdelæring. Gjennom å se på eleven som handlende subjekt i egen læring og ikke fokusere på et fastsatt kunnskapsobjekt kan man si at Bolstad her peker mot et formalt dannelsesperspektiv.

Det har lenge vært anerkjent at metakognitive prosesser er sentrale for at effektiv læring skal kunne skje, og Bolstad støtter også dette synet (Bolstad, 2020, s. 18). Det er viktig at elevene «forstår hvorfor, hvordan og når [...] kunnskapen kan brukes. (Bolstad, 2020, s. 21). Det er viktig at elevene tenker over egen kunnskap, at de kognitivt utvikler en forståelse av sammenhenger mellom kunnskap, hvordan den oppnås og hvordan den kan brukes. (Bolstad, 2020, s. 34). Bolstad understreker dybdelæringens *metakognisjonsdimensjon* og påpeker at elevene må være aktive i egen læringsprosess (Bolstad, 2021, s. 15). Bolstad knytter den viktige metakognisjonen med det kan kaller dybdelæringens to øvrige M-er; mening og motivasjon, skal man kunne drive dybdelæringsundervisning forutsetter det at elevene opplever mening og motivasjon. Mening kan i denne forbindelse også erstattes av relevans, at undervisningen er relevant for elevene gjør at det oppleves meningsfullt å gå på skolen og dette må kunne sies å være en grunnforutsetning for at læring skal kunne skje.

Bolstad presiserer at skal man lykkes med dybdelæring kreves det en vurderingskultur der man i størst mulig grad fokuserer på prosess ikke produkt, samtidig som den er konkret og

presis (Bolstad, 2021, s. 21). Proessorientert skriving er en kjent arbeidsmetode i norskfaget og det er viktig at denne gjennom overføring og sammenheng også benyttes i andre fag.

Bolstad retter spesielt søkelyset på tverrfagligheten og hevder dette at det er en sentral dimensjon ved dybdelæring. «Det er en sammenheng mellom dybdelæring og tverrfaglighet. Elevene er ikke nødt til å arbeide tverrfaglig for å utvikle dybdelæring, men dybdelæring dreier seg om at de skal utvikle forståelse av sammenhenger, innenfor det enkelte fag og mellom skolefagene». (Bolstad, 2021, s. 7). Bolstad påpeker: «En tverrfaglig tilnærming bygger på en sosialkonstruktivistisk forståelse av læring, som flere setter som en motsetning til en instruktivistisk forståelse. Et konstruktivistisk læringssyn har som utgangspunkt at elevene konstruerer sin egen forståelse av virkeligheten basert på erfaring og informasjon». (Bolstad, 2021, s. 27) og dette er også noe man kan knytte til et formalt danningssyn.

Bolstad anbefaler videre at de tverrfaglige temaene som skal danne utgangspunkt for tverrfaglig arbeid, bør være abstrakte og globale, de bør ikke være for konkrete. Det betyr at temaene må åpne for overordnede spørsmål på tvers av skolefag og ikke bare peke mot konkret fagstoff (Bolstad, 2021, s. 38). Dette er jo arbeidsmåter som synes skapt for læreplanen LK20, de tre tverrfaglige temaene i læreplanen er jo nettopp slike overordnede temaer som kan tilfredsstille dybdelæringens krav om tverrfaglighet. Videre hevder Bolstad at de tverrfaglige temaene må ta for seg overordnede spørsmål som strekker seg utover selve fagfeltene, gjerne «ut i verden» og fordyper seg i reelle problemer. (Bolstad, 2021, s. 38). Bolstad sier allerede i innledningen at man i dybdelæringsundervisningen må ha mål om at «elevene gradvis utvikler en samlet forståelse av den virkeligheten vi lever i» (Bolstad, 2021, s. 7).

Bolstad hevder videre at tverrfaglighet har noen grunnleggende kjennetegn; den er ofte problembasert og at undervisningen tar tak i en reelle utfordringer som skal løses. Han påpeker videre at tverrfaglighet ikke er en helt ny læringsform; man har lenge integrert innhold fra ulike fag i norsk skole og selve tverrfaglighetsbegrepet har eksistert innen utdanningsfeltet i over 100 år (Bolstad, 2021, s. 25). Bolstad utdyper tverrfagligheten og

sammenhengen mellom fag og fagområder ved å hevde: «Hvis elevene utelukkende arbeider innenfor atskilte fag, vil de vanskelig kunne utvikle en helhetlig forståelse. I stedet for å ta utgangspunkt i fagenes bærende ideer og kjerneelementer bør man ta utgangspunkt i hva det er vi lurer på og ønsker å finne ut av i vår egen tid» (Bolstad, 2021, s. 38). Han viser også til artikkelen *Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål* (2017) der forfatterne hevder at skolen og utdanningen som foregår der må dykke inn i: «de store spørsmålene vi har nå.» (Sinnes og Straume, 2017, s. 19). Gjennom å ta utgangspunkt i elevenes iboende evner, ferdigheter og spørsmål, ikke konkrete «læringsobjekter» vil man kunne si at dette peker mot et formalt danningssyn.

Bolstad understreker videre *samarbeidsdimensjonen*: elevene driver dybdelæring gjennom å samhandle med hverandre. For å kunne drive dybdelæring kreves det da at skolene også må bli lærende organisasjoner, der læringsfellesskapet utvikles slik at ledere, lærere, og elever lærer av hverandre. Dybdelæring er et fellesskapsprosjekt som først virker dypt når man tar i bruk alle dens dimensjoner og når deltakerne aktivt overfører kunnskap seg imellom (Bolstad, 2021, s. 15).

Bolstad tar også opp også ett annet meget sentralt poeng; dybdelæring må ha en dialogisk karakter. Kunnskap konstrueres sammen med andre over tid. «Læring skjer særlig når elever og lærere deltar i utforskende samtaler der ulike oppfatninger møtes med respekt, men samtidig undersøkes kritisk» (Bolstad, 2021, s. 15). Her peker han da på et konstruktivistisk kunnskapssyn.

Innen dybdelæring er det viktig at læreren selv demonstrerer faglighet og modellerer gjennom å stadig trekke inn de vitenskapene skolefagene bygger på, stadig diskutere reelle vitenskapelige grunnproblemer og at læreren hele tiden er oppdatert på utdanningsforskning og nyvinninger innen pedagogikken og didaktikken; det holder ikke å lene seg på gamle vaner hevder Bolstad (Bolstad, 2021, s. 18).

Hos Bolstad understrekes også et annet sentralt poeng ved dybdelæringsundervisningen; det handler om å kunne gjøre, ikke bare kunne vite (Bolstad, 2021, s. 21).

En annet grunnprinsipp innen dybdelæringen er undersøkelsesbasert læring; undervisningen må undersøke noe elevene faktisk lurer på og som de ønsker å vite mer om (og svarene her er sjeldne så snevre at det bare skal ett fag til å svare på dem). Andre innganger til dybdelæringen er designbasert læring, at undervisningen tar i bruk hele kroppen og fokus på kreativitet; elevene lærer dypt når de skaper, former, utvikler og presenterer.

For å svare på dybdelæringens *hvorfor* viser også Bolstad til «framtidsperspektivet» når det kommer til undervisning og læring. Han hevder at skolen tidligere hadde som formål å lære elever nøyaktighet, lydighet og metodene var preget av og tilrettelagt for et industrisamfunn som ikke lenger eksisterer, (i hvert fall ikke i vesten). Bolstad henviser til Sawyer sin ide om instruksjonisme og hevder videre at denne er fullstendig utdatert i forhold til dagens og framtidens samfunn og må derfor erstattes med en annen undervisningsform som i større grad er tilpasset samtidens og framtidens krav til ferdigheter og kompetanse. Instruksjonistisk didaktikk forbereder liten grad dagens elever for framtidens samfunn hevdes det; «et samfunn som er globalt, konkurransepreget og i stadig endring». (Bolstad, 2020, s. 22). Gjennom kritikk av en instruksjonistisk undervisning, kritiserer man også til en viss grad et materielt danningssyn. Hos Bolstad knyttes også dybdelæring og formel danning sammen gjennom et elevsentrert læringssyn. Undervisningen skal ikke «overføre» ett fast kunnskapsobjekt, men ta utgangspunkt i elevenes iboende muligheter og evner.

6.4. Dypt og grunnleggende norskfaglig

I *Dypt og grunnleggende norskfaglig*, av Jorunn Øverland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen. (2020) har forfatterne fokus på den norskfaglige delen av dybdelæringen og de konkluderer tidlig med at det er lettere sagt enn gjort å finne en entydig og klar definisjon av dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 23). De hevder at dybdelæringsbegrepet er svært vidt, dynamisk og vanskelig å konkretisere praktisk (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.23-33).

Men forfatterne viser dog til at dybdelæringens *samarbeid-* og *tidsdimensjon* gjennom at «elevene både alene og sammen med andre kunne bruke det de gradvis lærer, i både kjente

og ukjente situasjoner» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 27). De utdyper dette ved å vise til Pellegrino og Hilton (2012) som definerer dybdelæring «som prosessen der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 27).

Nyhus og Talsethagen (2020) refererer også til dikotomien dybde-overflate og viser her til både Säljö og Martens forskning og *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* NOU (2014: 7, s. 36), før de konkluderer med at overflatelæring er en grunnleggende del av dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 27).

Forfatterne påpeker at innen dybdelæring er det viktig at elevene reflekterer over egen læring, *metakognisjonsdimensjonen* blir her altså vektlagt. De trekker her fram et sentralt poeng; i dybdelæringen blir «metodeforståelse løftet fram på lik linje med forståelse av begreper og sammenhenger.» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 27). I *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser* (2015) blir dybdelæring også knyttet sammen med metakognisjon; å reflektere over egen læring og lære å lære (NOU 2015: 8, s. 10, 26). Hos Nyhus og Talsethagen, (2020) blir *metakognisjonsdimensjonen* videre utdypet, det presiseres hvordan dybdelæring henger sammen med kompetanse i å lære, altså hvordan metakognisjon er viktig for utviklingen av kompetanse i alle fag (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 28)

Skal vi lykkes med dybdelæringsundervisning må altså elevene forstå undervisningens *hva, hvorfor og hvordan*. Det er viktig å etterstrebe en delt forståelse av læringsprosessen mellom elev og lærer og gjennom dette styrke elevenes metakognisjon. En sentral del av å lære-å-lære er selv kunne identifisere hva man skal lære og hvordan man skal gjøre det. Når elevene forstår hvordan de skal sette seg mål og hvordan de skal arbeide for å nå dem er de på god vei til å lære dypt: «Vi driver god dybdeundervisning når vi evner at lære å lære elevene å sette seg realistiske mål, når de blir bevisste på hva det er som butter imot» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 54).

Nyhus og Talsethagen (2020) trekker fram et annet sentralt poeng fra læreplanen, prinsippet om livslang læring. Forfatterne hevder at dybdelæring ikke bare skal sikre læring

innen utdanningsforløpet, men også etter. Elevene skal altså «oppnå dyp læring som de skal kunne ta med seg videre i livet» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 33). At læringen skal strekke seg utenfor og etter skolen er noe som kan peke mot et formalt danningsperspektiv. Kunnskap er ikke et fast objekt, men noe som utvikles i en kontinuerlig prosess. Individets utvikling er noe som foregår gjennom hele livet. Samtidig er dette noe som spiller på dybdelæringens *tidsdimensjon*. Ideen om livslang læring er meget sentralt og må ses på som en integrert del av et utvidet dybdelæringsbegrep (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.13). Dybdelæringen skal gjøre det mulig å vokse som mennesker, også *utenfor* skolen og *etter* skolen.

Forfatterne fortsetter også fram et annet viktig poeng, dybdelæringen forutsetter at «vi strukturerer både undervisningen og skolesystemet slik at flest mulig elever skal kunne oppnå dyp læring» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 33) Her pekes det på at dybdelæringen ikke bare er en pedagogikk eller didaktikk, den er også ett organisasjonsprinsipp som direkte må virke inn på selve strukturen i skolevesenet. Forfatterne presiserer: «Dybdelæring innebærer dermed et verdivalg for skolen. Og derfor ser vi også på dybdelæring som noe mer, viktigere og dypere enn bare en metode». (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 33). På denne måten kan vi si at de ser for seg større strukturmessige endringer i skolen hvis en skal lykkes med dybdelæring.

Nyhus og Talsethagen (2020) slår fast at Dybdelæring «er det som skjer når det rocker i klasserommet.» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 33). Forfatterne innrømmer selv at dette er en banal forenkling, men oppsummerer også dybdelæringen ved å beskrive dybdelæringens «ti bud»:

Den faglige forståelsen utvikles gradvis. Undervisningen må legge til rette for progresjon. Kjerneelementene skal vektlegges i undervisningen. Elevene skal kunne forstå tema og problemstillinger på tvers av fag. De skal kunne overføre kunnskap de allerede har, til nye områder. Elevene skal lære å lære og reflektere over egen læringsprosess. Elevene må oppleve at det de gjør på skolen, er relevant, verdifullt og viktig. Kreativ tenkning og utforskning skal stå sentralt. Dybdelæring er ikke bare en kognitiv

prosess - hele kroppen må med. Læring skal skje både alene og sammen med andre. Sosiale ferdigheter og empati må verdsettes og styrkes som en sentral del av læringsprosessen. Elevene bør oppfordres til å være handlende aktører i den virkelige verden (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34).

Forfatterne understreker at mye av «det vi allerede holder på med i skolen, er í tråd med prinsippene for dybdelæring» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 33) og at norskfaget har spesielt gode forutsetninger for å kunne arbeide dypt, da det å jobbe med fordypningsoppgaver er et velkjent prinsipp (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 14). Det hevdes også at norskfaget lett vil kunne arbeide dypt med for eksempel det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring «fordi norsk er et fag der vi leser mye litteratur» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 53) og at vi gjennom litteraturen kan få tak i noe «dypere» i menneskelivet (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 53). Gjennom å ta «den andres» perspektiv som vi gjør når vi leser litteratur vil dette kunne utfordre elevenes egne perspektiver og dermed «tvinge» elevene til å reflektere dypt over egne og andre menneskers livsvilkår. Gjennom litteraturen kan vi også identifisere de dypere strukturer i tekst som påvirker mening, og som kan benyttes i analysen av andre type tekster. I litteraturen blir det skapt sammenhenger mellom leser og verk, leser og andre lesere og dette peker jo på dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*

Lesing av litteratur blir på denne måten både mål og middel. Elevene leser for å oppnå noe, skaffe seg en kompetanse, men samtidig blir lesingen en måte å forstå seg selv på. Lesingen blir på denne måten en kilde til både faglig og personlig vekst. Elevens kompetanser vokser og elevenes «indre liv» styrkes i møte med litteraturen. I lesingen av litteratur kobler man formal og material danning sammen. Slik sett kan vi si at lesing i skolen peker mot kategorialt danningssyn.

Forfatterne ser ikke dybdelæring som et reit kognitivt prosjekt, de har en mer «holistisk» oppfatning av dybdelæring. Det er viktig å «jobbe med både følelser, kropp og holdninger om man ønsker å oppnå dyp læring» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 15).

Mulighetene for dybdelæring i norskfaget er absolutt til stede. Men forfatterne kommer også med et viktig forbehold; fokuset på dybdelæringsundervisning innebærer «ikke at lærere ukritisk skal ta til seg alt som blir servert som nye læringsteoretiske oppskrifter» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 15). God undervisning er en blanding av nye impulser, erfaring, innsikt og faglig skjønn.

Nyhus og Talsethagen (2020) påpeker også at aktiv elevinvolvering er en forutsetning for god dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.28) og dette peker jo på dybdelæringens *samarbeidsdimensjon*. Elevene må oppleve undervisningen viktig i deres liv. De understreker hvor viktig det er at dybdelæringsundervisningen oppfattes som reel og virkelig:

«Dybdelæring skjer når vi bruker kompetansene til å engasjere oss i problemstillinger og oppgaver av verdi for elever og verden», konkluderer forfatterne (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 30). Å koble elevene sammen med aktuelt fagstoff peker da på dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*.

Andre sentrale trekk ved dybdelæringen er at den er «aktiviserende, autentisk, utfordrende og elevsentrert». (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 30). Skal man drive god dybdeundervisning må en flytte fokuset vekk fra testregimet «og i større grad dyrke elevenes interesser og motivasjon - ta dem på alvor, og la stemmene deres bety mer i klasserommet» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 31). Aktiv elevmedvirkning kan her kobles med et formalt danningssyn, undervisningen tar utgangspunkt i eleven som subjekt og elevens iboende evner og forutsetninger.

Dybdelæringen bør altså oppfattes som relevant for elevene hevder Nyhus & Talsethagen, det er viktig at skolen og norskfaget oppleves som en integrert del av livet til elevene (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 67). Her pekes det igjen på dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*, men Nyhus og Talsethagen kobler også denne med

samarbeidsdimensjonen «For at elevene skal oppleve norskfaget som aktuelt, relevant og interessant for akkurat dem, kan man i større grad tilrettelegge for reell elevmedvirkning både i kortsiktige og langsiktige planer». (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 68). Dybdefaglig undervisning er også mer verdifull dersom den også er «virkelig» og at elevene ytrer seg for ekte mottakere. (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 69). En helt konkret metode kan her være delta i diverse ekte fora på internett, utarbeide leserinnlegg og engasjere seg i skrivekonkurranser eller andre offentlige litterære sammenhenger. Et annet konkret utgangspunkt kan være å ta tak i de saker elevene deler på nett og i sosiale medier fordi det gir viktig informasjon om elevenes reelle interesser. Hvis disse digitale uttrykkene organiseres og analyseres kan man avdekke interessante strukturer i elevenes virkelighet. Å ta utgangspunktet i elevenes egne tanker, spørsmål og ideer er helt sentralt i dybdelæring og det å bruke elevens autentiske tekstprodukter som grunnlag for undervisning vil kunne sikre at man skaper sammenhenger mellom elevens virkelighet og det aktuelle fagstoff. Gjennom å ta utgangspunkt i elevenes virkelighet vil man sikre «eierskap» til fagstoffet og skape grunnlag for gode dybdelæringsøkter. (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 69).

Skal man få elever til å ønske å dykke inn i et fagfelt eller tema bør vi ta utgangspunkt undringsspørsmål, spørsmål elevene selv lur på (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 76). Greier lærerne å gjøre disse mer allmenne og generelle, ligger veien klar for å arbeide med livets store spørsmål i klasserommet: eksistens, etikk, sannhet, kunnskapens og virkelighetens vesen er spørsmål som jevnlig bør flyte i et dybdelæringsklasserom.

Ikke underlig blir lesing, og da kanskje det å lese klassiske av verker i lengre tekstutdrag trukket frem som en god dybdelæringsaktivitet. Men det krever omfattende modellering fra lærerens side og det er nødvendig å gi god støtte under leseprosessen (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 79). Noe særlig sentralt ved lesing av klassiske tekster er kontekstuell forståelse; elevene må ha innsikt i den verden verkene ble til i og den verden verkene leses i nå. En framgangsmåte i dybdelitteraturundervisning er at elevene får velge temaer, fagfelt eller undringsspørsmål, men at læreren tar det endelige utvalget av litteratur. På denne måten

bestemmer elevene spørsmålene, mens lærerne peker på hvor elevene kan finne svar.

Litteraturen og dybdelæringsundervisningen må oppleves som betydningsfull: «Opplever elevene at faget relevant for deres egne liv? Er svaret ja, har vi kommet et godt stykke på vei» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 82)

Nytenkning og utforskning er sentrale ord i den nye læreplanen og kreativitet trekkes også ofte fram som en av dybdelæringsens mest sentrale kjennetegn «I samtlige av fagfornyelsens læreplaner blir det understreket at elevene i mye større grad enn før skal prøve seg fram og utforske» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 87). Dybdelæringsundervisningen bør både være kreative i sine metoder, men har også et mål i seg selv at elevene skal vise kreativitet når de jobber, og komme med kreative løsninger på de faglige problemer de arbeider med.

Nyhus og Talsethagen hevder det er viktig å rette ett kritisk blikk på vurderingspraksis og karakterer i seg selv (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 61), for skal vi lykkes med dybdelæring må undervisningen bryte med gamle mønstre på «scenen». (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 67). De hevder videre at dybdelæring fordrer at vi tenker radikalt nytt om mange av våre gamle tankemønstre; vi må nok tenke nytt om tidsstrukturering og da spesielt i forhold til uke- og periodeplaner. (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 89-95). Her synes de å argumentere for en ganske radikal strukturmessig endring i skolen. At tid regnes som sentralt for dybdelæring er jo noe som også peker på dybdelæringsens *tidsdimensjon*.

Selv om alle fag har lesing som grunnleggende kompetanse vil man kunne hevde at det hviler et spesielt ansvar på norskfaget; spesielt kanskje for lesingen av skjønnlitteratur. Hos Nyhus og Talsethagen knyttes lesing av skjønnlitteratur direkte til dybdelæring. Knytter man skjønnlitteratur til sokratiske samtaler, lesesirkler med leseroller, performative oppgaver og mer elevstyrte tolkningsfelleskap er det mye «dypt» å hente i arbeid med litteratur. Nyhus og Talsethagen (2020) viser blant annet til hvordan skjønnlitteratur kan styrke kreativitet og empati (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.110).

Det er nå klart at dagens samfunn, med stor grad av skjermbaserte tekster, har gjort noe med den kognitive utholdenheten vår. Lesingen av lengre tekster minsker med økt bruk av digitale, multi-modale tekster i det moderne samfunn; det kan se ut som at de digitale tekstbruddstykkene har gjort noe med selve leseevnen vår. «Vi overfører en fragmentert lesemetode fra digitale tekster til lesing av papirtekster. På skolen blir denne oppstykkede lesemetoden forsterket ved at vi sjelden utsetter elevene for lengdelesing». (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.114). Skal vi evne å drive dybdelæring må også elevene evne å drive lengde- og dybdelesing. En lesing som dykker dypt, er å foretrekke framfor en som registrerer overflatiske detaljer. Forfatterne referer til Maryanne Wolf (2018) som hevder at dybdelesing er «selv essensen av lesing» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.114).

Det er mye som taler for utvidet lesing av lengre verk i skolen, ikke bare hva dybdelesingen gjør for kognisjon og læringsmessig stamina, men også hva selve den litterære opplevelsen gjør med oss som hele mennesker. Hos Nyhus og Talsethagen (2020) hevdes det også at man i større grad må fokusere på *hvorfor* man leser en tekst, ikke bare det lesetekniske; *hvordan*. (Nyhus & Talsethagen (2020) s.119) Det er også ekstremt viktig at læreren modellerer sin egen dype lesing; hvordan angriper en erfaren tekstleser lengre tekster? (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.126). Et annet godt grep kan være å få elevene til å bruke leselogg; aktivt skrive ned refleksjoner, spørsmål og undringer. (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.127). En effektiv måte å arbeide med dybdelæring ved lesing av litteratur kan være å lese flere verk for så å sette dem i sammenheng med hverandre gjennom moderne kanaler som blogger, facebook-innlegg, tik-tok videoer og podcaster.

Nyhus og Talsethagen (2020) begrunner dybdelæring i flere forhold, men sentralt er også her «framtidsperspektivet»: morgendagens arbeidsliv vet vi lite om og hvilke sivilisasjonsmessige utfordringer som ligger foran oss vet vi kanskje enda mindre om. Selv om framtidens utfordringer i stor grad er ukjente, slås det ettertrykkelig fast at kravene til kunnskap og kompetanse vil være annerledes enn i dag. At framtiden må være det som skal diktere samtidens skole hersker det liten tvil om: «de viktigste samfunnsmandatene skolen

har, er at den skal forberede elevene på framtidens utfordringer» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 12). Nyhus og Talsethagen (2020) utdyper også «framtidsperspektivet» ved å referere til Håkon Haugli (2015) som hevder «at barn og unge framfor alt må forberedes på konstante endringer, skolene må oppdateres på alle plan, og det aller mest verdifulle vi kan gjøre i dag, er nettopp å lære dem å lære [...]» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 24). I framtidsperspektivet kobles da *metakognisjon* sammen med elevens iboende egenskaper og ferdigheter og dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*. De peker på at dybdelæring er å «koble samfunnets framtidige kompetansebehov sammen med enkeltelevens behov og interesser» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 31).

Forfatterne hevder videre at dagens læringsregime og samtidens skole ofte blir sett på som utøver av en «tradisjonell» undervisning der elevene passivt eksponeres for faglig sannhet fra kateteret (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.13). Denne «tradisjonelle» undervisningen kan man på mange måter koble med et materielt dannelsesbegrep i det kunnskap oppfattes et som et objekt som overleveres elevene. Nyhus og Talsethagen (2020) stiller dog spørsmål ved om dette er en fullstendig korrekt framstilling av dagens skole. Skolen har nok beveget seg vekk fra denne undervisningspraksisen og har tatt inn over seg at dette ikke er en praksis som er særlig framtidsrettet.

Nyhus og Talsethagen (2020) hevder videre at begrunnelsen for dybdelæring ikke er tydelig presisert eller uttalt ett spesielt sted i læreplanen, men at den i stor grad hviler i læreplanens forskjellige deler; kanskje spesielt de færre kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige temaer (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 16). Forfatterne støtter i stor grad at for å kunne arbeide med disse nye, generelle, delene av læreplanen kreves det at en benytter seg av dybdelæring. Nyhus og Talsethagen (2020) begrunner her dybdelæring i selve fornyelsen av læreplanen, ikke i tydelig spesifiserte deler, men selve den generelle utforming av den.

Hos Nyhus og Talsethagen (2020) finner vi også igjen et nokså vanlig argument for fornying av skolen og dens metoder; undervisningen «fenger» ikke de unge. Forfatterne trekker her fram at hele 7 av 10 mener skolen er kjedelig (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 25).

«Det langsiktige målet med fagfornyelsen [...] må være at fagene i seg selv skal oppleves mer håndterlige, forståelige og relevante.» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 25). Forfatterne presiserer at det ikke er mulig at ingen elever kjeder seg i skolen, men at «fagfornyelsen åpner for at flere elever skal få erfare at skolegangen og undervisningen generelt er relevant og verdifull for dem i deres liv» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 25). Dette kobles også til et overordnet mål ved skolens utdanningspraksis; at flest mulig elever fullfører utdanning og at færre slutter underveis. (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 25).

Hos Nyhus og Talsethagen (2020) trekkes også utdanningens effekt på folkehelse og livsmestring fram. Dette er jo ett av de nye tverrfaglige temaene i den nye læreplanen og forfatterne stiller seg her spørsmålet om «dybdeløring være løsningen på dagens og morgendagens problemer, der blant annet ungdommers psykiske og fysiske helse er en utfordring?» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 25). Det er grunner til å tro at en skole som i mindre grad legger vekt på en instrumentell vurdering og større vekt på elevenes egne læringsprosesser, i hvert fall kan være en dempende faktor når det kommer til elevenes prestasjonsangst.

Hos Nyhus og Talsethagen (2020) finner vi flere henvisninger til de dokumentene som ligger til grunn for utformingen av dybdeløringbegrepet i norsk forstand, blant annet den sentrale *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8). I denne pekes det på sammenhengen mellom dybdeløring og det å utvikle kompetanse; hvordan dybdeløring er sentralt for utvikling av kompetanse i alle fag, men også hvordan dybdeløring henger sammen med kompetanse i å lære. Nyhus og Talsethagen (2020) trekker dog fram at «dybdeløring er ikke dybde i alt for alle. For å kunne gå i dybden i enkeltemner, forutsetter det at elevene har mulighet for å gjøre valg» (NOU 2015: 8, s. 11).

Videre peker Nyhus og Talsethagen (2020) på hvordan elevenes aktive rolle direkte spiller inn på muligheten for læring, og at det er skolens rolle å skape rom for sterk elevmedvirkning (Nyhus og Talsethagen, 2020, s. 28). I *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser* understrekes nettopp at aktiv elevinvolvering er en forutsetning for god

dybdeløring. (NOU 2015: 8, s. 11). Ved å legge vekt på elevenes rolle i egen læring, å se eleven som subjekt og med-skaper av kunnskap, kan man si at dette peker mot et formalt danningssyn.

Hos Nyhus og Talsethagen (2020) utdypes også dybdeløringens *hvorfor* med å vise til *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s 28): «mer dybdeløring i skolen vil bidra til at elevene behersker sentrale elementer i fagene bedre og lettere kan overføre læring fra ett fag til et annet.» (NOU 2015: 8, s. 11).

6.5. Oppsummering hva, hvordan og hvorfor i dybdeløringens litteraturen.

Dybdeløringens litteraturen er altså i stor grad enige om at dybdeløring *vil* føre til endringer i skolen, men er ikke enige om *hvor store* endringene vil være. En del av dybdeløringens litteraturen hevder at dybdeløringen vil kreve store endringer i skolen som organisasjon, at dybdeløring ikke bare er en ny didaktikk, den er en ny måte å drive skole på. Andre deler peker på at dybdeløringen vil kunne tilpasses dagens skole og at det er hovedsakelig didaktikk og metoder som må forandres. En del av dybdeløringens litteraturen peker på at endringene vil kunne utføres innen rammene av den skolen vi har i dag, andre deler mener dybdeløringen vil sprengte dem. Man kan på denne måten sette dybdeløringen inn i en slags verdilinjje mellom moderat og radikal der ytterpunktene har forskjellige innganger til fagets *hvordan*. Nyhus & Talsethagen (2021) ser for seg at dybdeløringen på mange måter vil kreve store endringer i skolen selv om grunnlaget på mange måter ligger der fra før. Gamlem og Rogne (2020) hevder i større grad at den kan drives innenfor dagens skole, mens Bolstad (2020) presiserer at tidsstruktureringen nok vil måtte føre til endringer, men at dybdeløringen er så mangfoldig at man også kan arbeide med den innenfor dagens struktur.

Det er heller ikke enighet om selve dybdeløringensbegrepet i dybdeløringens litteraturen. Litteraturen som er gjort rede for over bruker dybdeløringensbegrepet forskjellig og deler altså ikke en entydig definisjon av begrepet. Dybdeløringens litteraturen påpeker også dette selv; det

er ikke noen absolutt konsensus når det kommer til dybdelæringsbegrepet. Som Bolstad hevder i *Dybdelæring og tverrfaglighet* (2020): det «finnes ingen etablert definisjon av hva dybdelæring er [...]» (Bolstad, 2020, s. 3). Det er også vanskelig å peke på et tydelig *hvordan* i dybdelæringslitteraturen; Bolstad (2020) hevder at det er «vanskelig å angi eksakte metoder og praksis som skaper dybdelæring.» (Bolstad, 2021, s. 10), Nyhus & Talsethagen mener noe av det samme; «det blir for enkelt å hevde at det finst éin fasit på korleis undervisning skal vere.» (Nyhus & Talsethagen, 2021, s 141).

Selv om dybdelærings *hvorfor* heller ikke er konsistent i dybdelæringslitteraturen finner vi her noen sentrale likheter og til en viss grad konsensus; dybdelæringslitteraturen peker på at det handler om å forberede elevene på *framtiden* og utruste dem med de ferdigheter og kompetanser de trenger for å leve og lære i framtidens samfunn, elevene må utrustes med «21-century-skills». Dybdelæringslitteraturen begrunner også dybdelæringen i selve læreplanen. Dybdelæring er «bakt» inn i den og er tydelig på at dette er en didaktikk som skal prege all undervisning i skolen. Dybdelæringslitteraturen peker også at den er en slags moderne syntese av det beste fra de «gammeldagse» pedagogiske teoriene, og derfor er en naturlig arvtaker som grunnteori i skolen. Dybdelærings *hvorfor* kobles her da sammen med både et kognitivt, sosio-kulturellt og konstruktivistisk plan. Dybdelæringen skal jo gjøre elevene i stand til å sette ny kunnskap i sammenheng med gammel og de skal kunne overføre kunnskap mellom fagområder, dybdelæringen peker på en kunnskapservvelse der læring bygger på samarbeid og da formes av sosiale strukturer, dybdelæringen insisterer også på at kunnskap medskapes av den lærende.

Når det kommer til dybdelærings *hvordan* peker litteraturen på at dybdelæring kan være så mangt og at det finnes flere forskjellige måter å oppnå dyp læring på. Internt i litteraturen legger de vekt på forskjellige aspekter av dybdelæring, selv om tverrfaglighet er noe som går igjen.

Vi kan også se at dybdelæringslitteraturen kobler dybdelæring og danning flere steder. Man kan si at litteraturen legger *både* vekt på formal og materiell danning, og på denne måten

strekker seg mot det kategoriale dannelsbegrep. Gjennom dybdelæringen finnes det konkrete kompetanser og kjerneelementer som er objektive mål som skal oppnås. Dette er kunnskapsobjekter elevene skal tilegne seg. Samtidig skal undervisningen ta utgangspunkt i eleven selv, sikre personlig vekst gjennom samarbeid med andre og gjøre elevene i stand til å bruke metoder, strukturer og identifisere sammenhenger. Undervisningen skal også legge grunnlaget for livslang-læring og dette peker direkte på at læring er en prosess som strekker seg ut over skolen og inn i livet.

Selv om vi kan finne sentrale likheter, viser dybdelæringslitteraturen oss altså at det ikke er en absolutt enighet når det kommer til dybdelæringens *hva, hvordan* eller *hvorfor*.

6.6. Dybdelæringsdimensjoner

Selv om definisjonene, bruken og begrunnelsene for dybdelæring varierer i litteraturen, deler de likevel noen fellestrekk. Jeg har valgt å se på disse fellestrekene som *dybdelæringsdimensjoner*. Disse dimensjonene mener jeg man også finner igjen i UDIR sin definisjon av dybdelæring.

Dybdelæring handler om en læring som har utstrekning i tid; å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse, den handler om en læring av sammenhenger; mellom fag, mellom fagstoff og mellom eleven og verden. Dybdelæring handler om å reflektere, å lære-å-lære, og dybdelæring handler om å bruke kunnskap sammen med andre (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Alle disse fellestrekene er også noe man finner igjen i dybdelæringslitteraturen og som jeg har valgt å definere som *tidsdimensjonen*, *sammenhengsdimensjonen*, *metakognisjonsdimensjonen* og *samarbeidsdimensjonen* (som også innebærer elevmedvirkning). Så til tross for de tvetydigheter og forskjeller en finner i dybdelæringslitteraturen er det altså mulig å identifisere noen sentrale dimensjoner som gjør at dybdelæringens *hva, hvordan* og *hvorfor* trer klarere fram.

Man vil kunne benytte disse dimensjonene som analyseverktøy, kriterier for dybdelæring eller som rettesnorer under planlegging av dybdelæring. Disse

dybdelæringsdimensjoner er altså sentrale skal en lykkes med dybdelæring. Hva mer er det som kjennetegner disse dimensjonene?

Tidsdimensjonen handler om den tid det tar for skolen som lærende organisasjon å opparbeide samlet kompetanse om dybdelæring, tid for at læreren opparbeider nok kunnskap om dybdelæring, tid det tar å planlegge dybdelæringsopplegg og tid det tar å gjennomføre dybdelæringsopplegg og samt tiden det tar for læring «å sitte».

Sammenhengsdimensjonen handler om sammenheng mellom fag og fagstoff, sammenheng mellom skolen og verden og mellom eleven og fagstoffet.

Sammenhengsdimensjonen regnes som særlig sentral da den både står for den interne kognitive sammenhengen mellom ulike kunnskapselementer i hjernen, men også den eksterne sammenhengen mellom undervisning og læring, og mellom grunnstrukturer de ulike fagene imellom.

Metakognisjonsdimensjon vil måtte sies være svært viktig innen dybdelæring. Det handler om å reflektere rundt egen læringsprosess, tenke kritisk og kunne identifisere og definere faglige grunnstrukturer samt kunne benytte det man lærer i en sammenheng i en annen. Metakognisjon handler altså om å lære å lære, å kunne overføre kunnskapselementer fra ett fag til ett annet, noe som er helt grunnleggende i dybdelæring.

Samarbeidsdimensjon handler om det samarbeid som må drives mellom skoler, mellom lærer og elev, og, elevene seg imellom. Dialog er altså en helt sentral ferdighet ved denne dimensjonen. Det er viktig å påpeke at *elevmedvirkning* faller inn under denne; det er helt sentralt at elevene føler de har medbestemmelse over egen lærings situasjon og vurdering. Det er særs viktig å nevne her at samarbeid ikke bare er å arbeide med samme oppgave, Sartre sine begreper om kollektivitet og serialitet kan være nyttige i så måte: det er ikke dybdelæring hvis elevene driver et gruppearbeid der hver har sin definerte rolle som ikke diskuteres med de andre, det er bare «reelt» gruppearbeid hvis alle oppgaver diskuteres med alle i gruppa. Individuelle oppgaver vil da defineres som serialitet, mens samarbeid om alle oppgaver vil defineres som kollektivitet.

Vi kan identifisere disse dimensjonene i det meste av dybdelæringslitteraturen og jeg vil da benytte meg av disse for å belyse dybdelæringsens *hva, hvordan og hvorfor* i læreplanen LK20.

7. Hva og hvordan og hvorfor dybdelæring LK20

Som skolens sterkeste styringsdokument er det sentralt å se på hvordan læreplanen bruker dybdelæringsbegrepet og belyse hvordan det blir forstått i læreplanens ulike deler.

7.1. Overordnet del

I læreplanens overordnede del finner vi få eksplisitte spor av dybdelæring. Vi er altså nødt til å drive omfattende, fortolkende lesing for å belyse dybdelæringsens *hva, hvordan og hvorfor*.

Vi kan finne henvisninger til UDIR sin definisjon av begrepet, men de må sies å være noe sporadiske og ikke helt tydelige. Vi kan dog finne spor av dybdelæringsens ulike dimensjoner og vi finner også koblinger til dannelsesbegrepet.

Som et overbyggende premiss kan vi også se læreplanens interne sammenhenger som en generell henvisning til dybdelæringsdefinisjonens fokus på sammenhenger i fag og mellom fagområder. Gjennom sin indre sammenheng kan man hevde at den overordnede delen indirekte peker mot dybdelæringsens *sammenhengsdimensjon*. Men, hvordan konkret brukes dybdelæringsbegrepet i læreplanens overordnede del?

7.1.1 Opplæringsens verdigrunnlag

I formålsparagrafen i læreplanens overordnede del finner vi følgende som viser til dybdelæring; å «lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid.» (Kunnskapsdepartementet. 2017, s. 3) og dette må sies å kunne være noe som peker på dybdelæringsens *hvorfor*. Videre står det i formålsparagrafen at verdiene må «gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev» (Kunnskapsdepartementet. 2017, s. 4) og her er

læreplanen inne på noe sentralt ved dybdelæring, det jo helt sentralt at elevene at undervisningen oppleves som viktig og meningsfull.

Under opplæringens verdigrunnlag finner vi også at den er delt opp i følgende underkategorier; menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenking og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet og demokrati og medvirkning. Hva kan vi finne her som peker mot dybdelæring?

Under kategorien menneskeverdet finner vi at «Skolen skal formidle kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 4). Dette må kunne sies være en henvisning til selve dybdelæringens eksistensgrunnlag. Formålet med denne praksisen er jo å skape læring. Selve kategorien *menneskeverdet* kan også speile dybdelæringens insistering på refleksjon og kritisk tenking, *metakognisjonsdimensjonen*. Uten evne til refleksjon vil elevene ikke kunne forstå selve begrepet «menneskeverd». Dette begrepet er ett abstrakt konsept som krever en viss grad av høyere-ordens-tenking. Men i å «formidle kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 4) er dette noe som til en viss grad utfordrer dybdelæringsbegrepet, gjennom å hevde at kunnskap er et «objekt» som kan formidles. Dette bryter jo med dybdelæringens konstruktivistiske fokus, nettopp det at kunnskap er noe som «skjer» i individet, ikke er *en ting* utenfor det. At kunnskap er et objekt som kan overføres er noe som utfordrer ideen om at kunnskap er noe som skapes i samarbeid, i sammenheng og i en kontekst.

Under kategorien identitet og kulturelt mangfold finner vi «kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 5). Dette må sies å kunne være en henvisning til dybdelæringens «bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre»? (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Dette er også noe som viser til dybdelæringens *samarbeid-* og *sammenhengsdimensjon*.

Under kritisk tenking og etisk bevissthet finner vi «blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 6.). Dette må

kunne sies å være en del av dybdelæringens refleksjonsbegrep. Å tenke kritisk innebærer også å reflektere over egen læring. Og det å reflektere over egen læring er vel også å tenke over hvordan kunnskap utvikles, og gjennom dette berede grunnen for vitenskapelig tenking. «Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 6.), dette kan vi si spiller på UDIRs «å gradvis utvikle kunnskap» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). For at «ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier», (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 6.) Dette vil jeg hevde er å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse, og går dermed inn i kjernen av dybdelæringens *tidsdimensjon*. Videre finner vi at «De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 6.) og dette viser også til «reflekterer over egen læring» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Her slås det også fast at «Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 7), og dette kan sies å vise til «bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1).

Under skaperglede, engasjement og utforskertrang finner vi *dybdelæring* nevnt for første gang som eksplisitt begrep i læreplanen. Her blir også forutsetninger for dybdelæring utdypet; «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7.).

Under respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet finner vi få henvisninger til dybdelæring. Vi finner dog at «Elevene skal utvikle bevissthet» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7.) som kan sies å vise til «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1) og da dybdelæringens *tidsdimensjon*. Det lite her som eksplisitt knyttes til dybdelæring. Det må sies å være noe merkelig da begreper som «dypøkologi» og «bærekraftighet» lett kunne blitt koblet til dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*, det er en klar og tydelig sammenheng mellom menneskelig aktivitet

(her under kunnskapskonstruksjon og produksjonsmåter), miljøødeleggelser og klimaforandringer.

Under demokrati og medvirkning finner vi henvisning til dybdelæring gjennom grunnprinsippet «å bruke det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1), dette må jo kunne sies å være en sentral byggestein og forutsetning for enhver demokratisk praksis? Dette peker også på dybdelæringens *samarbeidsdimensjon*. Videre blir læring og skolens dannelsingsoppdrag utdypet gjennom at «Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette henspeller i demokratisk forstand å bruke det vi har lært. For å kunne oppleve demokrati i praksis er sterk elevmedvirkning i skolen helt sentralt og dette er jo også noe som også fremmes i læreplanen og må regnes som en sentral del av dybdelæring: «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem.» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9)

At danning og demokrati kobles sammen er også et perspektiv vi finner igjen i *Det «nye» nye norskfaget*: «å styrke danninga av medborgarar som er til stades i verda på ein kritisk, deltakande og reflekterande måte.» (Igland, 2020, s. 103)

7.1.2. Prinsippene for læring utvikling og danning

Under prinsippene for læring, utvikling og danning kan vi lese følgende som viser til dybdelæring: «Skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) og gjennom dette kan man hevde at vi finner spor av dybdelæringens *hva* og *hvorfor*. Dybdelæring har jo nettopp både en danningsside og utdanningsside, man skal bli i stand til å lære og forstå sammenhenger utenfor skolens fire vegger, samtidig som man skal ha kunnskapsdannelse i den. Dette er da også noe som peker mot kategorial danning; skolen skal både «overlevere» kunnskapsobjekter som kompetanser og kjerneelementer, men samtidig stimulere elevens personlige vekst gjennom å ta utgangspunkt i deres evner, interesser og ferdigheter og fokusere på livslang læring. Videre

vil man kunne si at å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse, i seg selv er en danning prosess. I tillegg ligger det danning i å bruke det vi har lært, som en deltakelse på alle områder; kultur, politikk og i eget liv. Videre står det i læreplanen at «Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) og dette spiller direkte på dybdelæringens *samarbeidsdimensjon*; «å bruke det man har lært, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1).

Prinsippene for læring, utvikling og danning er delt opp i følgende underkategorier: sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter, å lære å lære og tverrfaglige temaer. De tverrfaglige temaene er i tillegg delt opp i: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling. Her ser vi umiddelbart noe som peker mot dybdelæring; den *er* tverrfaglig.

Finner vi i disse kategoriene noe her som viser til dybdelæringens *hva, hvordan* eller *hvorfor*?

Under sosial læring og utvikling finner vi presiseringen «meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette spiller jo også direkte på ««bruker det vi har lært [...] sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Dette er da noe som peker mot dybdelæringens *samarbeidsdimensjon*.

Under kompetanse i fagene kan vi se at dybdelæring her knyttes sammen med selve kompetansebegrepet. Kompetanse defineres her slik: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kompetanse er altså noe som skal kunne bruke til noe. Dette viser direkte til UDIRs «bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Her møter vi også dybdelæringsbegrepet nevnt eksplisitt: «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). Videre står det eksplisitt «Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre.»

(Kunnskapsdepartementet 2017, s. 12).

Når det kommer til grunnleggende ferdigheter synes det åpenbart at disse er uløselig knyttet til dybdelæringen. De fem grunnleggende ferdighetene er: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 12) og disse er en jo en direkte forutsetning for (dyp) læring. Uten disse er kunnskapstilegnelse umulig. Men her står vi overfor et dobbelt kompetanse- eller ferdighetsbegrep; skal vi kunne lære noe må vi bruke disse ferdighetene, men disse ferdighetene må også først læres. I tillegg må disse ferdighetene knyttes til *sammenhengsdimensjonen* innen dybdelæring; «de grunnleggende ferdighetene ses både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dette går jo direkte inn i et av dybdelæringsbegrepets hovedpoeng; «sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1).

Å lære å lære anses som et helt sentralt poeng innen moderne didaktikk, dette finner vi også igjen her «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) og i selve dybdelæringsbegrepet: «reflekterer over egen læring» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse må også sies å være en del av det å lære å lære, og gjennom dette «kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) «Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder,» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) og nettopp denne sammenhengen og bevisstheten utvikles når man bruker allerede innlærte metoder og teknikker for å tilegne seg ny kunnskap. Når man bruker det man har lært til å lære seg noe nytt. Samtidig peker dette mot dybdelæringsens *metakognisjonsdimensjon*; å tenke over tenking.

Når det kommer til de tverrfaglige temaene i læreplanen, finner vi sammenheng med dybdelæringsbegrepet. For å se sammenhenger i fag og mellom fagfelt er jo nettopp tverrfaglighet. Videre spesifiseres det at «temaene (det undervises i) skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag». (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 14), igjen refereres det til en av dybdelæringsens grunnprinsipper; *tverrfaglighet*. Hva sier de ulike temaene om dybdelæringsens *hva, hvordan og hvorfor?*

I folkehelse og livsmestring er det naturlig å trekke en linje mellom å «Bruke det vi har lært» til nettopp «å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

I demokrati og medborgerskap finner vi også en sammenheng mellom det som er lært og anvendelsen «ute i verden». Det å bruke de man har lært, gjør nettopp elevene i «stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Bruke det man har lært er også en forutsetning for «å delta i politisk arbeid» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 14). Samtidig er det å gradvis utvikle kunnskap, det som gjør «politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 14) mulig, man kan hevde det er grunnleggende forutsetning. Det å utvikle kompetanse gjør elevene i stand til å ta ansvarlige valg, i egne liv og i utvikling av demokratiet og i utøvelse av politiske aktiviteter. Når det kommer til å «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet 2017, s 15) er dette også noe som spiller rett inn i dybdelæringsbegrepet. I UDIRs definisjon står det jo nettopp: «reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Gjennom presiseringen «sammen med andre» kan vi også si at dette peker på dybdelæringsens *samarbeidsdimensjon*.

Under bærekraftig utvikling finner vi henvisninger til sammenhenger som både strekker seg mellom fag, fagfelt, men også utover skolen. Elevene skal få forståelse «av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold» (Kunnskapsdepartementet 2017, s 15). Elevene skal i tillegg få innsikt i at «handlingene og

valgene til den enkelte har betydning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 15) og på denne måten kan vi her se en kobling til dybdelæringsens *sammenhengsdimensjon*.

7.1.3. Prinsipper for skolens praksis.

Dybdelæringsbegrepet blir heller ikke her gitt tydelige rammer og klare føringer for hvordan den skal utøves i praksis. Også her finner vi nokså vage formuleringer.

Under et inkluderende læringsmiljø står det «Elevmedvirkning må prege skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette kan kobles med dybdelæringsbegrepet da det regnes som sentralt for dybdelæring at elevene må føle medvirkning og «ta medansvar i læringsfellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette kan videre kobles mot dybdelæringsens *samarbeidssdimensjonen*; å bruke det man har lært sammen med andre. Et inkluderende læringsmiljø må sies å være et miljø der man «lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette igjen kan kobles mot «å bruke det man har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner. (Utdanningsdirektoratet. 2019, s 1).

Under undervisning og tilpasset opplæring er det som finner vi en av de få passasjene der dybdelæring blir nevnt eksplisitt: «Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Dybdebegrepet blir dog ikke særlig utdypet, det slås simpelthen fast at elevene skal få tid til å utforske i dybden. Ved at tilpasset opplæring allerede er fastlagt i læreplan og lovverk, synes det her merkelig å understreke at «Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon»

(Kunnskapsdepartementet 2017, s. 17). Er det slik å forstå at dybdelæringen krever ytterligere tilpasning utover den «vanlige» opplæringen? I tillegg blir det her presisert at: «Skolen må planlegge for en god sammenheng i elevenes læring i de ulike fagene»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18, dette er noe som spiller på dybdelæringsens «å se

sammenhenger mellom fag» (Utdanningsdirektoratet *Dybdelæring* 2019), altså dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*.

I samarbeid mellom skole og hjem finner vi ingenting spesifikt om dybdelæring. Men det er kanskje sannsynlig å hevde at omfattende dybdelæringsundervisning vil gjøre det mer komplisert for foreldre å følge med på hva «som blir lært» på skolen, og at dette igjen vil kreve en enda mer effektiv og kontinuerlig kommunikasjon fra skolen sin side.

Under opplæring i lærebedrift og arbeidsliv finner vi at læringen skal «gi praktisk erfaring og relevant kompetanse, og forberede på de faglige kravene og forventningene som stilles i arbeidslivet.» (Kunnskapsdepartementet 2017, s 19), og dette vil også kunne knyttes til dybdelæringens «bruker det vi har lært» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Videre finner vi at «Fag- og yrkesopplæringen skal danne og utdanne dyktige, kunnskapsrike, kreative og nyskapende fagarbeidere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 19) og dette kan også knyttes igjen dybdelæringens insistering på å bruke det man har lært.

Hva finner vi om dybdelæring under profesjonsfellesskap og skoleutvikling? «Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre «(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20), dette kan sies å spille på at også skolene som lærende organisasjoner skal benytte dybdelæringens prinsipper. Det er også nærliggende å tenke at dette spiller på at dybdelæringsundervisning er noe som må læres og som krever en stor grad utvikling hos den enkelte lærer og lærernes kollektive endringsforutsetninger. Ved at dybdelæringen krever stor grad av endring i både metoder og teknikker, altså en fundamental endring i didaktikk, vil det kreve stor evne til omstilling og læring også fra lærerens side. Det er da kanskje rart at dybdelæringens *hvordan* heller ikke her trer klarere fram; skal skolene og lærerne ha mulighet til å undervise etter dybdelæringsprinsipper må det være tydelig hva disse er. Hvis alle lærerne «må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen.» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 21), er det en fordel at det er tydelig *hva* som skal videreutvikles.

7.2. Norskfaget

Hva sier læreplanens LK20 norskfaglige del om dybdelæring? Den norskfaglige delen nevner ikke dybdelæring spesifikt, men gjennom å benytte oss av UDIR sin definisjon kan vi finne spor av dybdelæringen. Gjennom også benytte seg av dybdelæringens *dimensjoner* som analyseverktøy kan vi se at den norskfaglige delen indirekte viser til eller peker mot dybdelæring.

7.2.1 Norskfagets relevans og sentrale verdier

Innledningsvis blir det slått fast at norskfaget er et sentralt fag for dannings

(Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 2). Her finner vi at faget skal sørge for at elevene

«utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 2).

Dette spiller direkte på dybdelæringens presisering av å lære å lære og det «å reflektere over egen læring» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Videre finner vi at elevene skal rustes til «å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 2) og dette spiller direkte på dybdelæringens samarbeidsdimensjon. En demokratisk prosess er jo i seg selv et samarbeid.

Videre skal norskfaget «styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 2), dette kan sies å være en henvisning til UDIR sin definisjon av dybdelæring der det står at elevene skal reflektere «over egen læring» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). En slik refleksjon er ikke mulig uten evnen til kritisk tenkning. Det å delta i samfunnet peker jo også på dybdelæringens *samarbeidsdimensjon*.

Videre står det i læreplanen at faget skal styrke elevenes evne til: «kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 2), en slik kritisk tenkning er ikke mulig uten en form for refleksjon og dette viser igjen til UDIRs definisjon. Vi finner også at faget skal «gi elevene mulighet til å reflektere» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 2) som også kan spille på UDIRs definisjon.

7.2.2 Kjerneelementer

Kjerneelementene i norskfaget defineres i den norskfaglige læreplanen som tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språket som mulighet og system og språklig mangfold. Hvordan kobles disse kjerneelementene med dybdelæring?

I fagets kjerneelementer finner vi ikke noen direkte henvisninger til dybdelæring, men vi kan finne flere steder som henviser til dybdelæringens ulike dimensjoner. Også her kan vi finne spor av UDIR sin definisjon, selv om det er få direkte eksplisitte henvisninger.

Under tekst i kontekst følgende referanser til dybdelæring: «at elevene skal reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 2), og dette spiller jo på å reflektere over egen læring. Kontekst som begrep er jo i seg selv å sette ting i sammenheng, dette vil da virke direkte inn på dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*; dette å se sammenhenger i fag og mellom fagområder. Videre kan vi også finne at «Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 2), og dette spiller jo også på dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*.

Under kritisk tilnærming til tekst finner vi bruk av et meget sentralt begrep innen dybdelæringen, det å *reflektere*. Dette viser jo til *metakognisjonsdimensjonen* som er et helt sentralt trekk ved dybdelæringen og viser også til UDIR sin definisjon.

Under muntlig kommunikasjon ligger jo det å «presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 3) og dette spiller jo på dybdelæringens «å bruke det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner.» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1).

Under skriftlig tekstskaping finner vi vektlegging at denne skal være meningsfull, og det at noe har eller får mening er jo sette noe i en større sammenheng, og dette henspiller direkte på dybdelærings krav om kontekst og sette kunnskap i sammenheng. I tillegg spiller

dette på noe som dybdelæringslitteraturen legger sterk vekt på at fagstoffet skal oppfattes som meningsfylt av elevene.

Under språket som system og mulighet er det lite som referer direkte til dybdelæring. Men vi kan likevel finne «utvikle kunnskaper» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 3). som spiller på dybdelæringsens *tidsdimensjon* og på UDIR sin definisjon som presiserer «å gradvis utvikle kunnskap». Elevene skal også utvikle et begrepsapparat for språk og dette handler om å se sammenhenger og å gjenkjenne språkets underliggende strukturer. For å kunne bruke språk aktivt som «system og mulighet» kreves det jo en kjennskap til de underliggende strukturer som styrer språket og er formende i enhver kommunikasjonshandling.

Under språklig mangfold skal elevene skal få innsikt i «sammenhengen mellom språk, kultur og identitet» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 3) og dette spiller jo direkte inn på dybdelæringsens *sammenhengsdimensjon*, samtidig som det peker på UDIR sin definisjon.

7.2.3 Tverrfaglige temaer

De tverrfaglige temaene i norskfaget defineres i den norskfaglige delen av læreplanen som folkehelse og livsmestring, demokrati og bærekraftig utvikling. Når det kommer til disse tverrfaglige temaene, er vi her inne ved dybdelæringsens kjerne. Gjennom understrekingen av tverrfaglighet pekes det direkte på dybdelæringsens kanskje mest sentrale kjennetegn, nettopp det å utvikle kunnskap om «sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Tverrfaglighet viser direkte til dybdelæringsens *sammenhengsdimensjon*. Hvordan kobles disse temaene videre med dybdelæring?

I de spesifiserte tverrfaglige temaene kan vi finne spor som referer til dybdelæring. Under folkehelse og livsmestring finner vi «å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s 3) og dette må kunne sies å spille på «bruker det vi har lært [...] sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Samtidig er dette noe som også spiller på dybdelæringsens *samarbeidsdimensjon*. Under demokrati og medborgerskap finner vi «delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser»

(Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 3) noe som også kan vise til dybdelæringens *samarbeidsdimensjon*. Vi finner også «kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 3) og dette referer til dybdelæringens *metakognisjonsdimensjon*; kritisk tenking og å reflektere over det man har lært. Generelt kan vi si at det er en tett relasjon mellom det å lære dypt og det å ha et fungerende og aktivt demokrati. Gjennom å kunne se sammenhenger, forstå underliggende strukturer og kunne forestille seg konsepter blir man i stand til å ta reflekterte og velbegrunnede valg som er en forutsetning for å ha en demokratisk offentlighet. Under bærekraftig utvikling finner vi ikke noe som eksplisitt viser til dybdelæring, men vi kan indirekte finne henvisninger til dybdelæring, som å «lese kritisk og delta i dialog» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 4) som man vil kunne hevde spiller på UDIRs definisjon når det kommer til refleksjon, men også til «bruker det vi har lært [...] sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1).

Det er kanskje grunn til å undre seg hvorfor koblingen til dybdelæring her ikke har blitt gjort enda tydeligere da dybdelæringens *hvorfor* ofte begrunnes i å løse framtidens (klima)utfordringer. At dybdelæringen her ikke knyttes tettere opp til den dype sammenheng det er mellom hvordan vil lever nå og hvilke problemer vi vil møte i fremtiden kan synes rart. Vi kan hevde at bærekraftig utvikling også spiller på dybdelæringens *sammenhengsdimensjon* da det jo er direkte sammenhenger mellom forbruk og miljøødeleggelser og mellom dagens ressursbruk og framtidens mulighet for velstand.

7.2.4 Grunnleggende ferdigheter

De grunnleggende ferdighetene i norskfaget defineres i den norskfaglige læreplanen som muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese og digitale ferdigheter. Hvordan kobles disse ferdighetene med dybdelæring?

Under muntlige ferdigheter finner vi å «samhandle med andre» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 4) og dette spiller jo på «bruker det vi har lært [...]

sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Videre finner vi «å bruke retoriske ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 4) og dette viser også til «bruker det vi har lært [...]» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). I tillegg til disse ser vi at muntlige ferdigheter referer til «å kunne samhandle» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 4) og dette spiller jo på dybdelæringens *samarbeidsdimensjon*, fordi det å samhandle forutsetter en form for samarbeid. I tillegg viser jo det å være muntlig «i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s 4) direkte til «bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1).

Under å kunne skrive finner vi det «å beherske skrivestrategier» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4) og dette er jo en sentral del når det kommer til å reflektere over egen læring. For å oppnå dypest læring er det her viktig å understreke at skrivingen i norskfaget bør være prosessorientert, ikke bare fokusere på elevenes skriftlige produkter. Å skrive er nettopp en metode for å lære (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 4), og gjennom dette også en metode til å reflektere over egen læring. Samtidig viser dette til «å gradvis utvikle kunnskap» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1). Gjennom gode tilbakemeldinger er selve skriveprosessen en læringsprosess. Vi finner også «Å skrive er [...] en måte å utvikle og strukturere tanker» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 4) og dette peker jo tydelig mot dybdelæringens *metakognisjonsdimensjon*.

Under å kunne lese finner vi «å [...]reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 4) og dette spiller direkte på «reflekterer over egen læring» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1). Vi finner også at elevene skal «beherske lesestrategier tilpasset formålet» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 4) og dette kan man si peker på «reflekterer over egen læring» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1). Videre finner vi også «å kunne vurdere tekster kritisk» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 5) som vil kunne hevdes å falle inn under refleksjonsbegrepet. Gjennom å vurdere tekster kritisk vil det presse seg fram en refleksjon over egen læring, egne kunnskaper og egne meninger.

Under digitale ferdigheter er det lite som kobler dette direkte til dybdeløring, men vi kan også her finne implisitte referanser til dybdeløring. Det er dog noe merkelig at koblingen mellom dybdeløring og digitale ferdigheter ikke er gjort eksplisitt og sterkere. Mestring av *det digitale* vil være en sentral kompetanse i framtiden, og denne mestringen regnes som særdeles sentral innen internasjonal forståelse av dybdeløring. Å «vurdere [...] digitale kilder» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 5) vil kunne hevdes å vise til refleksjonsbegrepet i UDIR sin definisjon. For å kunne vurdere er en nødt til å drive en form for refleksjon, å være kritisk, og dette peker jo mot dybdeløringens *metakognisjonsdimensjon*. Vi finner også «å utvikle kritisk [...] bevissthet» (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 5) og dette er jo noe som viser til «å gradvis utvikle kunnskap» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1) samtidig som det peker mot *metakognisjonsdimensjon*.

7.2.5 Dybdeløring i norskfagets kompetansemål (10 trinn)

Kompetansemålene i norskfaget angir direkte hva elevene skal ha kompetanse i etter endt utdanning, det vil da være naturlig å tenke seg at vi her vil kunne få en utdyping av hvordan dybdeløringen skal knyttes til læring i faget. Et sentralt trekk ved læreplanen LK20 er at kompetansemålene har blitt færre og mer generelle, og dette åpner da for et større fortolkningsrom. Vi må altså drive en omfattende hermeneutisk lesning også her for å finne spor av dybdeløringen. Følgende deler av kompetansemålene vil jeg da hevde tar for seg dybdeløring på en eller annen måte:

Å «Reflektere over teksters formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) vil kunne sies å henspille på «reflekterer over egen læring» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Men et sentralt poeng her er at denne refleksjonen er noe som skal utvikles gjennom hele skoleløpet, denne kompetansen er altså noe som tar tid. Dette kan vi da si peker på dybdeløringens *tidsdimensjon*.

Vi finner også å «sammenligne [...] ut fra historisk kontekst og egen samtid» og dette er noe som peker mot «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av [...] sammenhenger

(Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Skal en sammenligne noe er jo dette i sin kjerne å sette i sammenheng, dette understrekes også av kontekstbegrepet som nettopp *er* å sette noe i sammenheng.

Elevene skal også «reflektere over egen bruk av lesestrategier» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) og dette peker igjen mot «reflekterer over egen læring» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Dette er da noe som understreker dybdelæringens *metakognisjonsdimensjon*. Det er igjen viktig å tenke på at at refleksjon og varig forståelse tar tid, «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1) er ikke ett mål som lar seg oppfylle raskt og dette peker da på dybdelæringens *tidsdimensjon*.

«Å gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) er et kompetansemål som vanskelig skal kunne nås uten en viss form for «overflatekunnskap». Man må ha en forutliggende kunnskap om begreper for å kunne gjøre rede for dette. Selv om dansk og svensk har lignende trekk som norsk er det usannsynlig at en elev vil kunne forstå disse språkene uten noen form for språklige førkunnskaper. Dette kompetansemålet kan likevel sies å vise til dybdelæring ved at «å gjøre rede for [...] språklige trekk» har en direkte kobling til «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1).

«Å gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) Her fører kompetansemålet oss inn i en vanskelig spagat, dybdelæring av dette fordrer en forutliggende kunnskap om begreper og metoder. Virkemidler og appellformer må kunnes *før* de kan gjenkjennes og brukes. Dybdelæring er her ikke mulig uten en viss form for overflatekunnskap. Likevel vil språklige virkemidler og appellformer peke mot dybdelæringen ved at dette måle bare kan nås gjennom «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1).

Når det kommer til kritisk og korrekt kildebruk, finner vi her et kompetansemål som spiller på å lære dypt. Å tenke kritisk er jo knyttet til refleksjonsbegrepet som helt sentralt

innen dybdelæring, *metakognisjonsdimensjonen* er noe som vektlegges i all dybdelæringslitteratur. Å bruke kilder kritisk viser til «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Nok en gang får vi beskrevet koblingen mellom det å kunne å vite noe om metoder, det å kunne anvende kunnskap fra ett felt på et annet og det å kunne tenke kritisk og gjennom dette vurdere kilders sannhetsnivå eller troverdighet. Det å kunne noe om begreper og metoder gjør også elevene i bedre stand til å sammenligne, se sammenhenger mellom temaer, fag, kunnskapsområder og egne refleksjoner.

Når det kommer til å «bruke fagspråk og argumentere saklig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) havner vi i dobbeltheten dybde/overflate. Vi må ha kunnskap om begreper *før* vi kan bruke det vi har lært. Kan man ikke sentrale begreper eller definisjoner, vil man ikke kunne bruke disse i muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger. Kjenner man ikke til kriteriene for hva som regnes som saklig argumentasjon kan elevene heller ikke vurdere denne. Samtidig er mestring av sentrale begreper i seg selv en dyp kunnskap; begreper kan jo favne store deler av fagets teoretiske grunnlag.

Når det kommer til å «informere, fortelle, argumentere og reflektere» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) fordrer dette en førkunnskap om metoder og begreper, samt en viss mestring av disse. Også her vil dybdelæringen hvile i en førkunnskap som må sies å bære trekk av «overflatekunnskap». Men dette kompetansemålet inneholder jo også refleksjonsbegrepet, og viser da til dybdelæringens «reflekterer over egen læring» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Her står vi også ovenfor en «dobbel» kunnskapsbegrep. For eksempel vil kunnskap om tidsbegrepet i fortellende tekster være tegn på dyp kunnskap.

Å mestre riktig tegnsetting, «rettskriving og ordbøying» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) er dybdelæringens «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1) og henspiller i så måte direkte på dybdelæring. Man vil kunne hevde at dette kompetansemålet også viser til dybdelæringens *sammenhengsdimensjon*

da en nettopp må kunne sette språkets underliggende strukturer i sammenheng for å kunne mestre dette.

«Å bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) krever forkunnskap om begreper, men er samtidig er en kompetanse som utvikles over tid, ved gjentatt bruk. Denne kompetansen er da noe som fordrer dybdelæring, men også en slags «overflatelæring» da den krever repetisjon og stadige tilbakemeldinger for å utvikles. Men dette kompetansemålet peker også mot *sammenhengsdimensjonen*, det å bruke fagspråk og bruke kunnskap krever at man kan se sammenhenger mellom fagfelt og underliggende språklige strukturer. Dette peker også mot UDIRs «bruker det vi har lært på ulike måter [...] alene eller sammen med andre.» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1).

Kompetansemålet «eksperimentere med sjangere» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) krever at man «bruker det vi har lært» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Det å kunne eksperimentere er jo nettopp å bruke noe som allerede er lært. Men også her kan man si at overflate er en forutsetning for dybde. Man må jo ha en viss overflatekunnskap om sjangere for å kunne eksperimentere med disse. Men å eksperimentere viser jo også direkte til dybdelæringens «å bruke det vi har lært på ulike måter» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Men i sjangerbegrepet finner vi også en spenning mellom dybde/overflate, kunnskap om sjangeren roman fordrer jo også en dyp kunnskap om kjennetegn og dypere strukturer i tekst, samt hvordan historier kan bygges opp.

Å lage sammensatte tekster krever at elevene kan bruke det de har lært, spesielt i form av kunnskap om multimodalitet og digitale uttrykksformer, og dette er noe som fordrer en «dyp» måte å arbeide på. Elevene skal også i dette kompetansemålet «begrunne valg av uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) altså vise kunnskap om metoder og begreper (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1).

Å «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) krever forståelse av sammenhenger mellom fag og

fagområder. Den fordrer en tverrfaglighet som vi nok best kan få til gjennom dybdelæring. Her vil det måtte være naturlig å trekke vekslers på samfunnsfag (historie), fremmedspråk og den mer grunnleggende norskfaglige kompetansen rundt grammatikk og syntaks. Det å forklare noe historisk krever jo også at en har utviklet «kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1).

Å «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) er et kompetansemål som tar opp stafettspinnen fra kjerneelementet språklig mangfold, men viser også til dybdelæring gjennom sin understreking av å utforske og å reflektere. Dette er jo begreper som er helt sentrale i dybdelæringen og finnes igjen i UDIRs definisjon når det kommer til å «reflekterer over egen læring» og «bruker det vi har lært på ulike måter i [...] og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1). Dette er et kompetansemål som i sterk grad åpner for tverrfaglighet da det har ett sterkt historisk fokus. Skal elevene kunne dette er de nødt til sette det norske språket inn i en historisk og grammatikalsk kontekst. Dette kompetansemålet er også ett som åpner for også en samfunnsfaglig diskursanalyse, der man med fordel kan benytte kvantitativ metode (statistikk/matematikk), og kvalitativ metode (norskfaglig) for å undersøke språkholdninger.

Vi ser her at kompetansemålene peker mot flere av dybdelæringslitteraturens dimensjoner. Kompetansemålene spiller på *metakognisjon*, de peker på en *sammenhengsdimensjon*, de peker på en *samarbeidsdimensjon* og understreker elevmedvirkning. Flere av at kompetansemålene spiller på sentrale trekk ved dybdelæringsdefinisjonen til UDIR (Utdanningsdirektoratet, *Dybdelæring*, 2019). Man kan altså finne ett visst samsvar mellom læreplanverk, dybdelæringslitteratur og den «offisielle» definisjon, men vi ser også at dette samsvaret ikke framstår veldig tydelig. Sammenhengen mellom dem må fortolkes fram gjennom omfattende nærlesing av kompetansemålene.

Men vi ser også at det ligger forutsetninger om bredde eller «overflatekunnskap» i flere av kompetansemålene. En førkunnskap må altså være til stede før kompetansemålene

kan nås. For å kunne dybdelære, ligger det altså et slags premiss om en forutliggende «overflatekunnskap»

7.3. Oppsummering hva, hvordan og hvorfor Dybdelæring LK20

Det er altså få eksplisitte henvisninger til dybdelæring i læreplanens overordnede del, i hele overordnet del blir begrepet bare direkte brukt fire ganger. Vi kan finne spor av dybdelæring, men vi må drive en omfattende fortolkende lesing av læreplanen for å nærme oss dybdelæringens *hva, hvordan og hvorfor*. Det er mulig å finne henvisninger til både UDIRs definisjon og de generelle dybdelæringsdimensjonene, men koblingen mellom læreplanens overordnede del og disse framstår ikke alltid tydelige og vil nok kunne være vanskelig å gripe for den enkelte lærer.

Ved å være et læringsprinsipp som er bakt inn i læreplanens alle deler (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 16) og læreplanens kobling med danning knyttes dybdelæringen sammen med danningsbegrepet. I den overordnede delen knyttes da dybdelæring og danning sammen i presiseringen at skolen både har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet. 2017, s. 9). I dette kan man si at læreplanens overordnede del argumenterer for et kategorialt danningsbegrep. Dette videreføres i læreplanens norskfaglige del der det slås det fast at faget er sentralt for danning (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 2). Dette er også et perspektiv vi finner igjen *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*: «Som morsmålsfag har norskfaget alltid vært både et danningsfag og et redskapsfag, og har i dag både en tydelig og omfattende ferdighetsdel og kulturdel.» (NOU 2014: 7, s. 76). Ved å ha fokus både på ferdighetsdelen, men også kulturdelen av faget representerer dette et kategorialt danningssyn.

Dybdelæringens *hva* under norskfaget er ikke spesielt klar eller konkret. Vi ser også at det er få konkrete anvisninger til *hvordan* man skal drive dybdelæring i norskfaget under LK20. Man kan dog finne referanser til hva man skal drive med i norskfaget som har likheter med dybdelæringsbegrepet, men lite som gir den enkelte lærer noen konkrete føringer om

hvordan man bør arbeide i faget. «Å bruke det vi har lært alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet. 2019, s.1) er kanskje det vi finner flest henvisninger til.

Selv om dybdelæringens *hva* og *hvordan* ikke er nevnt eksplisitt kan vi likevel finne spor av dybdelæringens grunndimensjoner i den norskfaglige delen av læreplanen. Implisitt ligger dybdelæringen som en grunnstruktur under i hele den norskfaglige delen av LK20. «prinsippene bakt inn i alle deler av fagfornyelsen.» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 16), men det overlates til lærerne «å planlegge et undervisningsforløp som kan hjelpe elevene fram til målet» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 17). Det er vanskelig å se at læreplanens norskfaglige del alene gir god nok støtte for å arbeide med dybdelæring. Dette er også noe Bolstad påpeker i *Dybdelæring og Tverrfaglighet*: «Dybdelæring [...] må [...] fylles med innhold og avgrenses» (Bolstad, 2020, s. 4). Skal man arbeide med dybdelæring slik læreplanen sier at man skal gjøre, må skoler og lærere benytte seg av andre kunnskapskilder enn selve læreplanen å fylle begrepet med. Skoler og lærere må altså selv utvide og fylle dybdelæringsbegrepet med innhold hentet fra eksterne kilder utenfor læreplanen. Det blir altså opp til de enkelte skoler og den enkelte lærer å definere dybdelæringens *hva* og *hvordan* i norskfaget.

Å kunne forstå hva dybdelæring er og hvordan det skal konkret utføres eller omsettes i praktisk arbeid i klasserommet er altså ikke tydelig å bli klok på gjennom bare å forholde seg til læreplanens norskfaglige del.

Vi finner også få henvisninger til dybdelæringens *hvorfor*, men vi kan kanskje se en kobling under fagets relevans og sentrale verdier. Her står det at: «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet 2019, s. 2). Dette er da noe som henviser til dybdelæringens: «reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært [...] alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet. 2019 s. 1)

8. Grunnlagsartikkelen Dybdeløring og informasjonsfilm UDIR

Det er vanskelig å finne noen grundige, konkrete og spesifiserte anvisninger av konkrete metoder når det kommer til dybdeløring i planverket. Men UDIR forsøker i så måte å konkretisere dybdeløringen gjennom artikkelen *Dybdeløring* (2019). Her finner også den «offisielle» definisjonen av *hva* dybdeløring er, men også til en viss grad en spesifisering av dybdeløringens *hvorfor*: «Det er viktig å legge til rette for dybdeløring for at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i en framtid som endrer seg raskt.».

(Utdanningsdirektoratet. 2019, s. 1). Dybdeløringens *hvordan* blir ikke spesifisert i nevneverdig grad.

UDIR har i tillegg til læreplanen og grunnlagsdokumentet produsert en film om dybdeløring. Her blir vi vel klokere på hvordan dybdeløringen skal utføres i skolen?

I filmen blir vi fortalt at: dybdeløring er å gradvis utvikle kunnskap, og at dette arbeidet nødvendigvis vil måtte ta tid. Filmene hevder videre at det er utfordrende å se sammenhenger, og at dette er også en prosess som krever tid. Filmene hevder så at den nye læreplanen åpner for dette, gir mulighet for å bruke mer tid. Hvor denne tiden skal hentes fra sies det dog ikke noe om.

Filmene tar så opp at dybdeløring ikke bare handler om faglig fordypning, men også det løfte blikket å se hvordan det vi har lært er relevant i en større sammenheng. Altså å både identifisere detaljer, men også å observere «det store bildet». Noen nærmere forklaring av *hva* dette kan være eller *hvordan* vi skal få det til får vi ikke.

Filmene understreker også at ved å reflektere over læring kan elevene litt etter litt utvikle bevissthet egen læringsprosess. Det er vanskelig å si seg uenig i dette, særlig nytt og banebrytende er det ikke.

Videre blir det presisert at elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke forståelse vil gradvis ta en mer aktiv rolle i egen læring. Ja, er ikke det å stille spørsmål, få svar og uttrykke seg nettopp å være aktiv?

Å øve på å bruke det vi har lært i ukjente situasjoner handler om å trene på å se relevans og sammenhenger, men også å tenke nytt og være kreativ.

Dybdelæringens *hvorfor* blir også presentert i filmen; I framtiden vil vi i enda større grad trenge gode redskaper for å overføre det vi har lært i en sammenheng til å løse oppgaver i nye situasjoner og til å finne kreative løsninger vi ikke vet svaret på. Dybdelæringens *hvorfor* blir i ytterligere grad presisert; vi må lære oss å samarbeide for å løse oppgavene vi står overfor; klimautfordringer og teknologi er eksempler på områder som både krever samarbeid og nytenking.

Videre formidler filmen at dybdelæringsprosesser skal bygge på verdiene og prinsippene i overordnet del. Men er dette tydelig nok?

Elevene skal utvikle gode holdninger, dømmekraft, evne til å reflektere, å tenke kritisk og til å foreta etiske vurderinger. For å få til det må undervisningen gi rom for undring og til å utforske, være kreative og nysgjerrig. Her forsøker UDIR seg på en slags oppsummering av dybdelæringen som inneholder viktige elementer. Det kan virke som om kunnskapsfeltet i skolen skal strekke seg etter en mer filosofisk praksis, og dette virker jo spennende. Men her som i det meste UDIR skriver om dybdelæring er det lite som viser til konkret praksis.

9. Drøfting

9.1. Dybdelæringsbegrepets utydelighet

Noe av det mest sentrale ved LK20 er altså begrepet dybdelæring. Begrepet har i hvert fall vært helt sentral i diskursen rundt den nye læreplanen fra starten av. Men til å være så sentralt begrep er det slående at *ikke* finnes begrepsmessig konsensus. ««Hva betyr egentlig dybdelæring i norsk, og hva skal norsklærerne gjøre for å leve opp til disse ambisjonene?»» (Blikstad-Balas & Solbu (red.), 2021, s.9). Dette er også noe Neteland og Aa peker på i *Master i Norsk. Metodeboka 1* (2020): «lærere og studenter bør være kjende med at omgjøring som er brukte i læreplanene, ikke alltid er etablerte i fagmiljø" (Neteland & Aa, 2020, s. 20).

Det første som slår en når man vil undersøke dybdelæringsbegrepet er hvor mange forskjellige definisjoner det finnes. Litteratur, plandokumenter, stortingsmeldinger, NOUer og andre utdanningspolitiske tekster viser stor innholdsmessig variasjon. Underlagsdokumenter og internasjonal forskning likeså. «Funnene fra analysene pekte i retning av at dybdelæring blir oppfattet og brukt ulikt i dokumentene som har ligget til grunn for fagfornyelsen». (Botten. 2020, s. VII). Dybdelæringslitteraturen viser stor variasjon. Begrepet har forandret seg over tid, og brukes også forskjellige i samtidige dokumenter.

Som Landfald sier i *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen* (2016) «vil (det) vært en fordel med en relativt begrepsmessig konsensus i litteraturen utredningene om fremtidens skole baserer seg på. Basert på en gjennomgang av nettopp denne litteraturen kan det sies at dette ikke er tilfellet.» (Landfald, 2016, s. 2).

Dybdelæringsbegrepet er ikke historisk konsistent, det har gjennomgått store endringer på vei mot det begrepet vi kjenner i dag. Begrepet har utviklet seg gjennom de plandokumenter som har ledet opp til dagens definisjon. Dette finner vi blant annet eksempler på i FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen sin artikkel *Definisjoner av dybdelæring* (2024).

Da dybdelæring er såpass sentral i læreplanen, krever det jo da at norske lærere forstår dets innhold og har ferdigheter til å «oversette» dette til praktisk, konkret arbeid. Det krever at lærerne tar opp i seg den nye pedagogikken og mestrer den nye didaktikken. «Tanken om djupnelæring står derimot sterkt i dei vedtekne læreplandokumenta som skal styre norsk skule i åra framover; derfor er det viktig at vi lærarar faktisk veit kva som ligg i dette omgrepet» (Talshethagen & Nyhus, 2021, s. 125).

Dybdelæringsbegrepet blir bare eksplisitt nevnt fire ganger i overordnet del av læreplanen, og ellers bare implisitt beskrevet, men man kan likevel hevde at det ligger som et grunnleggende premiss. Dybdelæring framstår i så måte som en sentral, men utydelig, del av læreplanens grunnsyn. «Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege

pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Her står vi altså overfor en læreplan som påpeker at man *skal* arbeide på en viss måte, uten å klargjøre i nevneverdig grad *hva* dette er eller *hvordan* man skal gjøre det. Læreplanen er altså ikke spesifikk eller konkret når det kommer til hvordan disse nye endringene skal gjennomføres på den enkelte skole, i den enkelte klasse eller i det enkelte fag. Bortsett fra kompetansemålene i faget er det slående at dybdelæring ikke knyttes opp mot aldersgruppe eller klassetrinn. Det er rimelig å tro at det vil være store forskjeller mellom dybdelæring på 1. trinn og 10. trinn. Det er i stor grad opp til skolene og lærerne å tolke seg fram til hva disse nye endringene er og hvordan de skal utføres i det daglige.

Skolene og lærerne må til utdanningsdirektoratets artikkel *Dybdelæring* (Utdanningsdirektoratet, 2019) for å få en eksplisitt og «offisiell» definisjon av dybdelæringsbegrepet. UDIR sin film *Dybdelæring* (Utdanningsdirektoratet, 2018) skal i ytterligere grad forklare og utdype dette nye undervisningsprinsippet. I tillegg til den uklare læreplanen er det altså disse to kildene skolene og lærerne skal bruke som grunnlag for å utvikle dybdelæringsundervisning i alle fag. Det er vanskelig å se at dette er omfattende nok grunnlag å lene seg på når hele undervisningspraksisen i norsk skole skal reformeres/revolusjoneres. Skolene og lærerne må nok fylle begrepet med innhold fra eksterne kilder.

Dybdelæringens innhold må altså fortolkes fram av enkeltskoler og individuelle lærere. For å få til å undervise «dypt» må skolene og enkeltlærerne selv fylle dybdelæringsbegrepet med innhold, som Bjørn Bolstad sier i *Dybdelæring og tverrfaglighet* (2021): «En læreplan inneholder begreper som alle i utdanningsfeltet må tolke og forstå, individuelt og i fellesskap.» (Bolstad, 2021, s. 3). Men når begrepet skal fylles av enkelt skoler eller enkeltlærere kan vi ikke sikre at det fylles på lik måte. Dette er noe som også understrekes i masteroppgaven *Dybdelæring- fra begrep og metode, til lærings syn* (2019). Der bekrefter informanter at dybdelæring er «en relativt bred definisjon som gir rom for lokale tolkninger som kan tilpasses hver enkelt skole.» (Rahkola & Nilsen, 2019, s. 61.)

Ved at det blir opp til enkeltskoler og enkeltlærere til å definere dybdelæringens *hvordan* er det rimelig å hevde at dette vil skape betydelig tvil blant norske lærere, både rundt begrepets teoretiske innhold og praktiske implementering; driver vi «riktig» dybdelæring riktig nå? Dette er en usikkerhet som i stor grad vil kunne begrense dybdelæringens utrekning betydelig. Eller som Sølvik og Glenna hevder:

«the understanding of deep learning differs in terms of instructional principles, learning processes and outcomes. The lack of mutual understanding among researchers, policymakers and teachers tends to blur the discussion on how to deepen students' learning, which challenges schools' implementation of renewed curricula and teachers' changes in classroom practices. Thus, there is a risk that deep learning will merely serve as a slogan rather than becoming an integral part of teaching practice.» (Sølvik & Glenna. 2022, s. 344).

Til å være et så sentralt begrep i lærerens daglige virke, er det vesensviktig at lærerne forstår innholdet i begrepet, samt vet hvordan de skal arbeide med det. For å få til å arbeide med dybdelæring må da skolene og enkeltlærerne altså søke til andre kilder enn læreplanverket for å forstå hvordan de skal drive undervisning. Det finnes heldigvis rikelig med litteratur om emnet, både norsk og internasjonalt.

At det finnes mye litteratur (nasjonal og internasjonal) om dybdelæring er positivt da lærere, ledere og skoler har en massiv kunnskapsbase å trekke veksler på. Likevel kan dette også sies å være dybdelæringens svake punkt: Begrepene, definisjonene og metodene varierer sterkt og det er vanskelig å få øye på ett fast innhold. Dette peker også Strauman på i masteroppgaven *Is Deep Learning the Same as Deep Learning? Perspectives on the Construct of Deep Learning* (2018): «The variation and scope of content that is associated with deep learning is perceived as confusing. All informants agree that there is a strong need

for clarification of the content and meaning of the construct of deep learning.» (Strauman, 2018, s. 3)

At det ikke finnes én «oppskrift» på dybdelæring er også noe Brøyn peker på i artikkelen *I Bedre skole: Kan vi være sikre på at vi snakker om det samme når vi snakker om dybdelæring?* (Brøyn, 2019). Dette er også et perspektiv vi finner igjen i artikkelen *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger* (2018): «En utfordring for arbeid med dybdelæring i skolen, er at det er flere oppfatninger av hva begrepet betyr og hvordan skolen skal legge til rette for dybdelæring.» sier Gilje, Landfald, Ludvigsen i artikkelen *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger* (Gilje, Landfald, Ludvigsen, 2018).

Når det blir opp til den enkelte skole og den enkelte lærer å fylle dybdelæringsbegrepet med innhold, gjør dette at praksis også vil variere sterkt. Praksisen vil kunne være så annerledes fra skole til skole, klasse til klasse, at det i stor grad blir meningsløst å snakke om dybdelæringsundervisning som *en* felles praksis. Når begrepet varierer så sterkt i innhold og utførelse vil man ikke kunne sikre at dybdelæring gjennomføres enhetlig på nasjonalt plan. Kan man ikke sikre at den gjennomføres enhetlig har læreplanen feilet i å fungere som retningsgivende og normativt dokument.

UDIRs definisjon av dybdelæring er rimelig klar og konkret, men det vil ikke si at dets innhold lett lar seg avkode eller «oversettes» didaktisk. Det er ikke gitt at begrepet i seg selv vil være tilstrekkelig for å kunne gripe innholdet og overføre dets innhold til praksis. Definisjonen virker ved første øyekast lett å gripe, men inneholder lite som angir hvordan det konkret kan gjennomføres i undervisning.

Fra litteraturen rundt dybdelæring vet vi at dybdelæringsbegrepet har mange forskjellige definisjoner. Begrepet har røtter i mange ulike læringsteorier, og utøves også nokså forskjellig. Begrepet kan forstås på en rekke forskjellige måter. Det er vanskelig å meisle ut ett allmenngyldig innhold av begrepet. I Brøyn's artikkel *Kan vi være sikre på at vi snakker om det samme når vi snakker om dybdelæring?* blir dybdelæringen til og med fristilt

det didaktiske, ved å hevde at: «dybdelæring er på sett og vis en måte å prøve å bevisstgjøre lærere på hva god læring er». (Brøyn, 2019). Her blir dybdelæringen ikke sett på som et undervisningsprinsipp eller metode, men som en bevisstgjøringsprosess i den enkelte lærer.

I tillegg til begrepets generelt uklare innhold vil nok også dybdelæring defineres forskjellig fra fag til fag. Det er ikke usannsynlig at begrepet vil ha forskjellig innhold i de tekstbaserte, de tallbaserte og de praktisk-estetiske fagene. Lærere vil nok erfare at det nok varierer fra aldersgruppe til aldersgruppe, samt være påvirket av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Begrepet vil nok også variere med elevenes nivå når det kommer til grunnleggende ferdigheter. Dette er også noe som tas opp i artikkelen *Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål*: «Begrepet dybdelæring har flere ulike betydninger og dimensjoner, og hvordan det skal forstås i NOU (2015: 8) er ikke fullstendig avklart» (Sinnes og Straume, 2017, s. 15).

Dybdelæring har lenge vært et svært sentralt begrep i utdanningsdiskursen, så også den norske og det er enormt med litteratur om emnet, både nasjonalt og internasjonalt: «dybdelæring på den ene siden er et veldig populært begrep i litteraturen, men at den på den annen side tar mange ulike former, med ulike distinksjoner, som lett kan gjør det utfordrende å få tak på hele begrepet i ett helhetlig teoretisk rammeverk. (Landfald, 2016, s. 2).

Dybdelæring er altså et svært omfattende begrep som rommer en rekke ulike forutsetninger og formål. Man kan også hevde at begrepet bærer i seg noen iboende motsetninger; begrepet inneholder en spenning mellom overflate/dybde, fag/tverrfaglig og grunnleggende ferdigheter/kjerneelementer.

Det er altså ikke konsensus om begrepet, hverken i diskurs, læreplan eller i litteraturen som omhandler dybdelæring. Begrepet kommer i mange ulike former og med svært ulike definisjoner. Dette gjør det krevende å gripe begrepet på en presis måte og dermed vanskelig utarbeide god dybdelæringspraksis. Man kan med dette også stille spørsmål ved om vi har med et dybdelæringsbegrep eller flere å gjøre.

9.2. Dybdelæring VS Overflatelæring: en falsk dikotomi

Dybdelæring blir ofte sett på som en motsetning til overflatelæring. Overflatelæring krever ofte «pugging» av løsrevne fakta, mens dybdelæring krever forståelse. Overflatelæring kan defineres som læring av faktakunnskap mens dybdelæring dreier seg om å sette denne faktakunnskapen i sammenheng «[...] overflatelæring preges av [...] gjengivelse av fakta uten dypere forståelse av mening og sammenheng, skal dybdelæring i det enkelte fag også bidra til forståelse i flere fag, og på tvers av fag». (Sinnes og Straume, 2017, s, 22)

Dybdelæring beskriver altså en grundig og omfattende forståelse av fag og tverrfaglige sammenhenger, en sammenheng mellom kunnskapsområder. Denne type læring skal gjøre elevene i stand til å anvende og koble sammen kunnskap på nye måter og anvende den i ukjente situasjoner. Dybdelæringen legger vekt på å forstå i en bredere kontekst og bruke forståelsen i autentiske situasjoner. Dybdelæringen setter søkelys på underliggende strukturer og grunnleggende spørsmål i fag og temaer. Den søker videre å tydeliggjøre prinsipper, grunnleggende mønstre og fellesegenskaper i kunnskapstoff. Dybdelæring søker å skape grunnlaget for livslang læring og har som mål å skape varig kunnskap. Dybdelæringen forsøker å utvide og forsterke allerede eksisterende mentale kunnskapsstrukturer. Den søker å styrke refleksjon, metakognisjon, kritisk- og kreativ tenkning. Dybdelæring søker å gjøre elevene til aktive deltakere i egen læring gjennom å øke motivasjon og handlingsrom.

Overflatelæring på sin side beskriver en læring som er mer begrenset og isolert, uten grunnleggende sammenheng med andre kunnskapsområder. Denne type læring gjør at elevene kan gjenta prosedyrer, fakta og eller reprodusere enkeltstående informasjon, men ute av stand til å bruke kunnskapen i nye situasjoner og på nye måter. Overflatelæringen beskriver ofte som mer midlertidig og tidsbegrenset læring. Overflatelæringen har ofte som formål umiddelbar rekonstruksjon, memorering av fakta og har kortsiktige mål, som å pugge for å svare riktig på en prøve. Den handler ofte om ofte ren repetisjon eller gjengivelse av faktainformasjon. Overflatelæringen kan beskrives som fragmentert og uten helhetlig sammenheng. Den tar for seg isolerte fakta, enkeltmetoder og teknikker, uten å sette disse i en

tydelig sammenheng med grunnleggende prinsipper og overordnet struktur. Overflatelæring kobler ikke kunnskap sammen med andre kunnskapselementer eller virkelige situasjoner. Forskjellen mellom overflatelæring og dybdelæring blir da beskrevet som forskjellen mellom memorering og forståelse, men beskrives også som forskjell i graden av sammenheng mellom kunnskapselementer.

Det er altså forholdsvis vanlig å bruke disse begrepene som motpoler, å oppfatte dem som diametralt motsatte, å kontrastere dem. Landfald (2016) peker på hvor vanlig dette er i masteroppgaven *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen* (2016) (Landfald, 2016, s. 9). Denne dikotomiske forståelsen er noe man finner igjen i nesten alle framstillinger av forholdet mellom disse læringstypene. Denne dikotomiske begrepsforståelsen beskrives tydelig i *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, s. 35-36). Verdiforskjellen mellom disse begrepene finner vi igjen i nesten samtlige plandokumenter som leder opp mot LK20.

Men det er grunner til å utfordre dette skillet mellom dybdelæring og overflatelæring. I artikkelen *Dybdelæring i rufsete farvann* kan vi lese: «Vi har diskutert dette mye, og for oss er det fortsatt uklart hva dybdelæring og overflatelæring er.» (Brøyn. 2019).

I *Dypt og grunnleggende norskfaglig. Dybdelæring i teori og metode* argumenteres det mot denne dikotomiske forståelsen: «[...] Skal ein lukkast med god djupnelæring, meiner vi at vi også må lære å elske «den vonde tvillingbroren» overflatelæring» (Nyhus & Talsethagen 2021, s. 131). Forfatterene mener at vi må «omfamne overflate som ein del av djupnelæringa» (Nyhus & Talsethagen 2021, s. 131). «Ludviksen-utvalget blir mindre opptatt av dette skillet mellom overflatelæring og dybdelæring kanskje fordi det blir en kunstig motsetning?» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). Forfatterne sier videre at «Skrivesenteret gjør også et poeng ut av dette når de hevder at overflatelæring er en del av -og til og med en forutsetting for – dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26).

Gjennom fokuset på dybdelæring kan man lett få ett inntrykk av at alle andre prinsipper, all annen type undervisning mister sin verdi, eller blir avskrevet som ineffektiv og

utdatert. I *A Critical Discussion of Deep and Surface Processing: What It Means, How It Is Measured, the Role of Context, and Model Specification* (2012) slår forfatterne sprekker i motsetningsforholdet mellom dybde-overflate. I denne artikkelen viser de til at forskningen rundt dybde-overflate-læring slettes ikke er enstemmig når det kommer til læringsutbytte: «The prevailing assumption by some that deep processing promotes stronger learning outcomes while surface processing promotes weaker learning outcomes has been called into question» (Dinsmore & Alexander. 2012, s. 499).

Forfatterne hevder videre at forskningen rundt dybde- og overflatelæring ikke er konsistent i sine konklusjoner: «Analysis of these data revealed trends that suggested conceptualization and operationalization of deep and surface processing differed depending on the theoretical frame utilized in each study.» (Dinsmore & Alexander. 2012, s. 499)

I *Deeper Learning, Dialogic Learning, and Critical Thinking Research-based Strategies for the Classroom* (2019) hevder Shinogaya at «to learn the contents of an upcoming class beforehand, and is arguably necessary for deeper learning in class. (Manolo, (1st ed.), 2019, s.161) videre hevder han at «deeper learning, such as understanding causal relationships among historical facts, can be achieved more efficaciously if students have already read the textbook beforehand» men også at «If students undertake preparation and obtain prior knowledge about each fact, they can later learn more deeply.» (Manolo, 2019, s.162). Shinogaya understreker at «The important thing is that learners can connect new input information in class to prior knowledge they got during preparation . (Manolo, 2019, s.164) og «preparation is necessary for deeper learning in classroom lessons as learner's process new input information with their prior knowledge. (Manolo, 2019, s. 172).

Kan dyp kunnskap om Ibsens forfatterskap være meningsfull uten å kjenne til viktige årstall og datoer i litteraturhistorien? Er det ikke vesens viktig å vite når Ibsen ble født og døde for å forstå sprekraftens i hans dramaer?

Det blir hevdet at «[e]lvenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Men er ikke læringsutbytte også å kunne memorere mer selvstendige faktaopplysninger? Og faktaopplysninger kan vel også brukes i nye sammenhenger?

I *Elvenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag står det*: «eksperters dybdeforståelse gjør at de raskt kan tolke og trekke slutninger ut fra ny informasjon. Årsaken er at de knytter ideer til allerede kjente begreper og prinsipper (NOU 2014:7, s. 35).

Inkluderer ikke kjente begreper og prinsipper også faktaopplysninger?

Eller som Landfald (2016) hevder i *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*: «Forståelsen utvikles gjennom å bevisst relatere ny kunnskap med ting man vet fra før, samt læring som utfordrer tankesett og overbevisninger slik at man blir tvunget til å ta stilling og eventuelt reorganisere den kunnskapen man tar med seg» (Landfald, 2016, s. 9). Inkluderer ikke denne reorganiseringen av «ting man vet fra før» også reorganisering av overflateinformasjon?

Motsetningen mellom dybdelæring og overflatelæring defineres også ofte mellom det å ikke sette kunnskapen i en sammenheng, å jobbe med nytt lærestoff uten å relatere det til tidligere kunnskaper. Men er ikke det å sette kunnskapselementer i sammenheng også avhengig av at man har et sett med overflatekunnskap som kan benyttes til å danne denne kunnskapsmessige strukturen eller sammenhengen, til å skape en forforståelse eller kunnskapsmessig grunnlag for den dype forståelsen?

Som vist legger dybdelæring vekt på forståelse og elaborering, mens overflatelæring legger vekt på prosesser som memorering og gjengivelse. Men vil det være mulig å skape forståelse og utdyping, uten til en viss grad å lene seg på memorering og gjengivelse som kunnskapsbase? Det «utestår det fortsatt en del for å forstå hva dybdelæring grunner i. For eksempel forteller det ingenting om de underliggende fenomenene som utgjør dybdelæring»

(Landfald, 2016, s. 19). Er det ikke mulig å hevde at en viss overflatekunnskap er et slikt underliggende fenomen og dermed er en viktig forutsetning for dybdekunnskap?

Det er med dette vanskelig å se at det ene utelukker det andre. Overflatisk kunnskap kan hevdes å være en forutsetning for å kunne gå i dybden. Å kunne årstallet for utgivelsen av Darwins *Artenes opprinnelse* er vesensviktig for å forstå den banebrytende betydning verket har hatt historisk. Å vite når Galilei presenterte sin revolusjonære lære om planetens baner er helt sentralt for å forstå hvilket paradigmeskift den representerte.

Overflatisk fakta synes i disse eksemplene å være en forutsetning for en dypere forståelse av hvordan de overnevnte påvirket verden. Og dermed også forståelse av det grunnleggende i hvordan ideer kan forandre verden. Gjennom dette settes nettopp kunnskap i sammenheng med dypere kunnskapsmessige strukturer og en historisk og samtidig virkelighet.

Skal man forstå noe må man ha et språk å forstå noe med. Altså kommer detaljert og spesifikk kunnskap om språk, *før* det å kunne lære noe dypt.

Skal man jobbe temabasert og tverrfaglig må man først mestre enkeltstående fakta og terminologi før man kan arbeide med det i dybden. Skal man arbeide dypt, med for eksempel temaet 1800-tallets realistiske litteratur med oppgaven: Hva kjennetegner 1800 tallets drama og litteratur, hvilke fellestrekk har den og hvilke spor kan vi finne i vår egen samtid? må man først kjenne til nok dramaer, litterære verker, forfattere og temaer (og deres tilhørende årstall) til å kunne generalisere noe om denne litteraturen som fenomen. Man må i tilsvarende grad ha kunnskap om samtidens litterære verker, temaer og forfattere for å kunne sette dette i en dypere sammenheng. Skal man kunne arbeide, og lære dypt krever dette altså konkrete, detaljerte enkeltkunnskaper. «Løsrevet» fakta er en forutsetning for å kunne sette noe i sammenheng og dermed lære dypt. Det lar seg ikke gjøre å se puslespillets hele bilde uten å ha tilgang til enkeltbitene (i hvert fall de fleste).

Dybdelæring bygger både på deduksjon og induksjon. Ved deduksjon går vi fra allment til enkelttilfeller, ved induksjon går vi fra enkelttilfeller til noe allment. For å lære

dypt må vi sette enkeltkunnskaper (faktainformasjon) sammen til ett større kunnskapsmessig bilde, men vi må også være i stand til å kunne trekke enkeltslutninger og stille hypotetiske spørsmål eller uttale oss om noe spesifikt på bakgrunn av et større kunnskapsmessig bilde.

Elevene må mestre grunnleggende regler for logikk og logiske slutninger, før man kan arbeide «dypt» med muntlig og skriftlig argumentasjon. For at elevene skal kunne ta stilling til hverandres argumenter er man avhengig av at man vet hva gyldig argumentasjon *er*. Man må forstå hva saklig, holdbart og relevant betyr, *og* kjenne til de vanligste logiske feilslutningene før man kan evaluere argumentasjon på et dypere plan. Skal man kunne analysere argumentasjon er det vanskelig å se for seg at man kan gjøre dette uten å ha innsikt i Toulmin's grunnleggende begreper om argumentasjon.

Elevene må kjenne til enkelttegn og nødvendige, tilfeldige og tilstrekkelige kjennetegn ved tekster eller andre kunnskapsobjekter, *før* man kan forstå andres vurderinger, eller drive vurdering selv. Og da underveisvurderinger og medelevervurdering er helt sentralt i dybdelæringen krever dette altså ett visst nivå av kjennskap til fagterminologi. Kjenner ikke elevene et objekt sine særegne egenskaper, kan man heller ikke bruke de som grunnlag for utarbeidelse av kriterier. Har man ikke kriterier vil man ikke kunne vurdere noe. Har man ikke kriterier blir det også vanskelig å drive «scaffolding» eller «modellering», som er helt sentralt for lærerrollen i dybdelæring.

Å aktivisere førkunnskaper er et anerkjent prinsipp innen didaktikken og regnes som en sentral komponent i læringsprosessen. Har ikke eleven førkunnskaper, altså faktakunnskaper satt sammen til et rimelig koherent informasjon- og kunnskapskart, blir det umulig å vite hvor ny informasjon og kunnskap skal kunne «plasseres». Uten førkunnskaper vil det være vanskelig å sette ny kunnskap i sammenheng og dyp læring vil da ikke være mulig.

I læreplanen er en av kompetansene elevene skal mestre å kunne bruke språket som mulighet og system, men for at elever skal kunne forstå hva dette betyr, fordrer det da at de allerede har detaljert og «løsrevet» kunnskap om språk. Skal man mestre dette

kompetansemålet må man altså allerede ha kunnskap om språkets mindre bestanddeler; «løsrevet» faktakunnskap om grammatikk, syntaks og et stort «leksikalsk bibliotek». Sterk begrepsforståelse er altså en forutsetning for å nå dette målet.

Skal man ha kunne se sammenhenger mellom tekster krever dette at man har kjennskap til og kunnskap om etablerte sjangernormer; man må kunne vite hva en sjanger er og hva de ulike sjangernes særegne kjennetegn er. Dette må regnes som enkeltstående fakta og er noe som må mestres *før* man kan arbeide dypt med f.eks. kontrastive litteraturanalyser. Men kunnskap om sjangere står også i en dobbelthet mellom dybde og overflate; man kan si at sjangerkunnskap også er «dypt» da det fordrer at man kan identifisere språklige strukturer i tekst.

Skal man kunne eksperimentere med språket; å se språket som en mulighet må man først ha kunnskap om, og beherske de allerede etablerte språknormene. Det er vanskelig å bryte med, eksperimentere og dekonstruere hvis man ikke allerede er fortrolig med et gitt system. Skal man kunne eksperimentere med språklige og litterære virkemidler i egne tekster må man kunne identifisere dem i andres og forstå deres kontekstuelle bruk og innhold. For å kunne si noe om hva metaforer gjør i en tekst må man vite hva en metafor er.

Skal man kunne si noe om språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn må man ha «løsrevet faktakunnskap» om årstall, navn, idehistoriske begivenheter, språkpolitiske hendelser og motstridende språkposisjoner. For å kunne si noen med substans om en språksituasjon må man altså lene seg på en rekke enkeltstående kunnskapselementer.

Skal man kunne utvikle elevenes retoriske ferdigheter må elevene kunne den grunnleggende terminologien, dette innebærer å «pugge» temaets grunnleggende begreper. Skal elevene kunne analysere en tekst ved å se på tekstens retoriske virkemidler, må elevene vite hva de skal de se etter; de må ha fotstått hva patos, etos, logos, topos, kairos er, før de skal finne det i en tekst, (bruke det generelle for å se etter det spesifikke). Å finne det spesifikke vil igjen da styrke kunnskapen om det generelle.

For at elevene skal kunne benytte seg av en hermeneutisk sirkel i kunnskaps-
erhvervelsen sin må elevene ha kunnskap om og beherske delene før helheten kan framtre.

Som vi her har sett her kan «løsrevet fakta», enkeltkunnskaper og pugging av
grunnstrukturer sies å være en forutsetting for å kunne lære dypt.

9.3. Tid

At tid er sentralt for dybdelæring er noe Bolstad tar for seg i *Dybdelæring og tverrfaglighet*
(2020). Han viser til utdanningsforskerne Susan Drake og Joanne Reid og hevder at utvikling
av dybdelæringskompetanse forutsetter omfattende endringer i pedagogisk praksis og
vurdering (Bolstad, 2021, s. 34). Det er ikke usannsynlig at slike omfattende endringer vil
måtte ta tid. Skal man lære noe dypt må altså elevene bruke mer tid i læring og lærere må
bruke mer tid på planlegging.

Dybdelæring krever svært tett samarbeid mellom lærere både i planlegging, tilpassing,
gjennomføring og vurdering. Det tar tid å implementere ny didaktikk og metoder i skolen og
vil kreve omfattende samarbeid lærere imellom. Denne nye, ukjente formen for samarbeid vil
sannsynligvis ta mer av lærerens tilgjengelige arbeidstid enn planlegging av «vanlig»
undervisning.

Dybdelæring må også i stor grad gi rom for individuell tilpassing: «Å gi rom for
dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo
og med ulik progresjon.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Det kan her virke som om
dybdelæring vil kreve enda mer tid til tilpassing enn gjennomføring av «vanlig» undervisning.

I tillegg kan det ligge en tidsmessig motsetning mellom å gjennomføre langvarige
dybdeundervisningsøkter og samtidig «komme gjennom» alle kompetansemål. Det tar lang tid
å planlegge og gjennomføre undervisning som skal tilfredsstille alle kriterier for dybdelæring
og samtidig svare på læreplanens krav.

Mangel på tid til å planlegge og å gjennomføre dybdelæring i praksis er også spørsmål
Takøy tar opp i sin masteroppgave *Dybdelæring – begrepet, forståelse og implikasjoner for*

praksis (2020): «det kan være utfordrende å tilrettelegge for dybdelæring. Innføring av innholdet i dybdelæring krever endringer i alle delene av lærernes arbeidsprosess. Planlegging, utføring og vurdering av undervisning endres blant annet ved at elevens rolle blir mer sentral og lærerne må samarbeide mer enn tidligere.» (Takøy. 2020, s 3).

Det er derfor vanskelig å kunne se for seg at dybdelæring kan gjøres innenfor dagens tidsstrukturering i skolen og dette fordrer da en helt ny måte å administrere tid på.

10. Oppsummering dybdelæring Hva, hvordan og hvorfor

Som vi har sett i denne oppgaven har dybdelæring sitt historiske utgangspunkt i Marton og Säljö sin forskning om «deep» og «shallow processing». Man kan si at selve dybdelæringsbegrepet oppsto med dem, men som vi har sett har det variert siden.

10.1. Sentrale funn

Dybdelæringslitteraturen sitt svar på *hva, hvordan og hvorfor* er ikke entydig. I dybdelæringslitteraturen finner vi stor variasjon i bruk av begrepet og hvordan det utdypes. Dette er noe dybdelæringslitteraturen selv understreker flere steder; det er vanskelig å finne en entydig definisjon av begrepet og det er store forskjeller knyttet til utførelsen av den.

Mye av den norske litteraturen rundt dybdelæring tar sitt utgangspunkt i UDIR sin definisjon av dybdelæring, eller benytter den mer eller mindre direkte, slik sett kan vi se at begrepsbruken har mange likhetstrekk. Likevel finner vi stor variasjon mellom UDIR og dybdelæringslitteraturen sitt bruk av begrepet. Grovt sett kan man si at dybdelæringslitteraturens definisjoner og det innhold som legges i begrepet gjennomgående er mye mer omfangsrike enn UDIRS sin definisjon.

Dybdelæringslitteraturen gir altså ikke noe entydig svar på *hva, hvordan og hvorfor* men vi kan se at det er noen fellestrekk som går igjen. Disse fellestrekkene har jeg valgt å kalle dybdelæringsdimensjoner. Gjennom å bruke dybdelæringsdimensjonene

sammenheng, samarbeid, tid og metakognisjon som analyseverktøy har jeg funnet at de også kan identifiseres i planverket.

Vi kan finne koblingen mellom danning og dybdelæring, og spesielt kanskje da det kategoriale dannelsbegrep flere steder i både planverk og litteratur. I dybdelæringen legges det jo vekt på at eleven skal kunne spesifikke kompetanser, grunnleggende kompetanser, men samtidig at det er en prosess der eleven i stadig større grad vil utvikle generelle ferdigheter som å tenke kritisk, reflektere, se sammenhenger, identifisere faglige strukturer og overføre dem mellom kunnskapsfelt. Læringen er også noe som skal ta utgangspunkt i elevens egne evner og ferdigheter, samtidig som den foregår etter og utenfor skolen, den er et livslangt prosjekt.

I læreplanens overordnede del finner vi bare fire direkte henvisninger til dybdelæring og dette krever da en omfattende fortolkende lesning for å finne de indirekte henvisningene til dybdelæring. Den overordnede delen sier at man skal arbeide med dybdelæring i skolen, men er særdeles vag på *hva* dybdelæring er og *hvordan* den skal gjennomføres.

I den norskfaglige delen av LK20 er det ingen direkte henvisninger til dybdelæringsbegrepet og det vi finner av spor som peker på dybdelæringen er ikke eksplisitt og krever stor grad av fortolkning. Gjennom den individuelle fortolkningen av den norskfaglige delen kan det vanskelig hevdes at det finnes *en* norskfaglig dybdelæring.

Når det kreves et hermeneutisk, fortolkende arbeid for å avdekke dybdelæringsbegrepet *hva, hvordan og hvorfor* blir det altså opp til de enkelte skole og den enkelte lærer å tolke seg fram til dybdelæringen. Det blir opp til den enkelte lærer og den enkelte skole å fylle begrepet med innhold fra eksterne kilder. Resultatet av dette er at dybdelæringen ikke er *en* konstant størrelse, eller *en* entydig praksis i skolen. Da har læreplanen feilet som normgivende dokument. Uten en entydig, normgivende forståelse vil dybdelæringen differensiere på alle skoler, i alle klasserom, hos alle lærere og i alle elever. Når dybdelæringsbegrepet blir et individuelt foretakende og opp til enkeltlæreren å fylle med

innhold, vil vi få like mange «dybdelæringer» som det finnes lærere. Man kan da stille seg spørsmål om det i det hele tatt finnes *en* dybdelæring.

Det er et sentralt prinsipp i norske læreplaner og på norske skoler at det skal herske en stor grad av metodefrihet. Dette må anses som et gode og det ville være ideologisk problematisk og praktisk umulig å strømlinjeforme all didaktikk som utøves i hvert eneste klasserom, i hver eneste time. Det er likevel grunn til å undre seg over hvorfor ikke dybdelæringens *hvordan* i sterkere grad er tydeliggjort. Med ett så kraftig fokus på en så ny pedagogikk og didaktikk skulle man kunne forvente at det i det minste var gitt noen tydeligere retningslinjer eller noen flere forslag til hvordan man skal arbeide og hva man skal gjøre. Denne mangelen må sies å være en kritisk mangel ved læreplanen og dens støttemateriell.

Som vi har sett er dybdelæringsbegrepet flyktig i sin natur; det er svært dynamisk over tid og brukes også i ulike nyanser i ulike plandokumenter. I de forskjellige plandokumentene som bygger opp til læreplanen går begrepet gjennom omfattende endringer og forståelsen av det går også gjennom tilsvarende endringer. Begrepet krever et svært omfattende hermeneutisk fortolkningsarbeid hvis en skal komme fram til en operasjonell definisjon.

Begrepets utydelighet skaper også sterk tvil når det kommer til gjennomføring i det enkelte klasserom. Lærerne må selv tydeliggjøre hvordan dybdelæringsundervisning skal utføres og dette vil føre til tvil om man utfører dybdelæringen «riktig». Hvis lærerne ikke er sikre på hva «riktig» dybdelæring er, vil det være vanskelig å gjennomføre den entydig i praksis.

Det finnes også andre ankepunkter når det kommer til selve dybdelæringen. Dybdelæring krever mye tid til planlegging, til utførelse og til evaluering. Skal man lykkes med dybdelæring i norsk skole står man overfor radikale endringer i skolens tidsbruk. Denne tidsmessige endringen vil kreve mye når det kommer til skolenes omstillingsevne. Om det i det hele tatt lat seg gjøre innenfor dagens struktur er et betimelig spørsmål.

Dybdelæring og overflatelæring blir ofte portrettert som direkte motpoler, der overflatelæringen blir ansett som den underlegne. Men som vist i oppgaven er dette en falsk

dikotomi; man behøver ett visst nivå av overflatekunnskap for å kunne erverve dyp kunnskap. At dybdelæring og breddelæring er en motsetning finner vi også lite støtte for i forskningen. En bred forståelse av et fagfelt eller fag er en forutsetning for å lære dypt.

Dybdelæringens *hva, hvordan og hvorfor* er altså ikke avklart og entydig og det er vanskelig å se for seg hvordan man skal kunne sikre ett enhetlig arbeid med dybdelæring i den norske skolen.

10.2. Prinsipper for et dypt norskfag.

Denne oppgaven har undersøkt dybdelæringsbegrepets *hva, hvordan og hvorfor* med særlig henblikk på norskfaget. Selvom det er vanskelig å peke på *en* felles dybdelæring i norskfaget, kan vi finne noen prinsipper som kan hjelpe oss i arbeidet med dybdelæring i norskfaget.

Selv om dybdelæring bringer med seg mye ny didaktikk og nye metoder, kan man hevde at norskfaget står i en unik posisjon da faget allerede har vært preget av «dyp» didaktikk. Dybdelæring er altså ikke ett helt nytt konsept i norskfaget: «Norskfaget har gode forutsetninger for dybdelæring. Faget har lange tradisjoner med å gi elevene fordypningsoppgaver, og det inneholder en rekke gjennomgående emner og problemstillinger i det 13-årige skoleløpet» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.14). Det finnes altså mye i faget man kan bygge videre på for å nå målsetningen om dyp læring.

Å beskrive grundig og nøyaktig alle mulige oppgaver som kan defineres som dybdelæring i norskfaget er en gigantisk oppgave, og som vi har sett er det er vanskelig å enes om en felles definisjon eller ett begrepsmessig innhold. Det virker som en uoverkommelig oppgave å definere «korrekte» norskfaglige dybdelæringopplegg som kan benyttes i alle skoler, av alle lærere, i alle klassetrinn og av alle elevgrupper. Men som utgangspunkt bør man starte med dybdelæringens ulike dimensjoner. Gjennom disse kan man peke på visse prinsipper innen dybdelæringen som kan brukes som rammer ved planlegging og gjennomføring av norskfaglig dybdelæring; Kollektiv samarbeidslæring der elevene i stor grad forklarer faginnhold for hverandre og samskriver faglige tekster er en særdeles gunstig

for dybdeløring. Medelevvurdering der elevene selv vurderer hverandres tekster ved bruk av kriterier de selv har fått vøre med å utforme er også en særdeles god måte å styrke en dypere forståelse. Elevene må her reflektere over hva kjennetegn på kvalitet er og kunne bruke fagterminologi til å prate om tekster. Prossessorientert skrivning er et godt eksempel på hvordan man kan arbeide dypt i faget. Her sørger man for elevenes eierskap til egen læringsprossess samtidig som de aktivt må arbeide over tid med å overføre tilbakemeldinger til forbedring av eget arbeid.

Innen norskfaget kan man også koble dybdeløring direkte på styrkingen av muntlig kompetanse. Det å prate om fagstoff og analysere det i samarbeid med andre må sies å vøre en god norskfaglig dybdeløring. Gjennom å sette ord på tanker vil elevene selv reflektere over fagstoff og kritisk kunne undersøke egen og andres forståelse. Man vil kunne hevde at tanker må ytres før vi kan gjøre en kritisk analyse av dem og derfor er det utrolig viktig å styrke muntligheten i norskfaget. Å arbeide mot dypere faglig muntlighet kan altså anses som en forutsetning for dyp læring.

Norskfaget har ett spesielt ansvar som både innhold- og redskapsfag, både i forhold til en generell danning og modningsfunksjon, men også til det spesifikke når det kommer til å identifisere og sette generelle faglige strukturer i sammenheng. Det hviler et spesielt ansvar på norskfaget når det kommer til å koble nytt og gammelt fagstoff sammen, koble dette på «den virkelige verden» og elevens forkunnskaper da det er gjennom det norske språket elevene i hovedsak vil møte fagstoff i den norske skolen. Dette er også noe Aase peker på i *Norskfagets mange kunnskapsformer* (2010): «Alle fag har dette [modning]som felles prosjekt, men norskfaget har en særskilt rolle å spille innenfor dette prosjektet fordi det har språket både som mål og middel» (Aase. 2010, s. 164). Norskfaget peker da mot et kategorialt danningsbegrep.

Norskfaget har også en enestående sjanse når det kommer til tverrfaglighet da faget i seg selv er sammensatt av flere forskjellige kunnskapsformer. Det å koble norskfaget sammen med andre fag gjennom å utforske hvordan litteratur, språk og tekst kan gi innsikt i historiske,

kulturelle, samfunnsmessige og vitenskapelige temaer, vil kunne styrke elevenes muligheter til å se relevansen av det de lærer og hvordan det kan brukes i ulike kontekster.

«Det moderne norskfaget er basert på et utvidet tekstbegrep som omfatter både skriftlige tekster, muntlige tekster og multimodale tekster» (Aase. 2010, s. 165). Når det kommer til tekst vil norskfaget derfor stå i en særstilling, da det er i norskfaget elevene først og fremst lærer seg å bruke og forstå tekst. Gjennom sitt utvidede tekstbegrep, er det i dette faget elevene først møter analyse- og forståelsesverktøy når det kommer til de digitale tekstene. I og med at de digitale, multimodale tekstene er en svært stor del av det tekstunivers elevene i dag står overfor, hviler det derfor et spesielt ansvar på faget.

Dybdelesing; lesing av hele verk der en arbeider med litteraturen i lang tid med mange forskjellige læringsaktiviteter, her er det helt sentralt å koble litteraturen til historisk kontekst, men også med elevenes egen samtid. Man må her også koble litteraturens spørsmål på elevenes egne, slik at litteraturen oppfattes som relevant og meningsfull. Gjennom å arbeide med lesesirkler har norskfaget gode muligheter til å koble elevenes egne tanker og spørsmål på litteraturen og dermed gjøre forståelsen av denne dypere. Å arbeide med lesesirkler der elevene diskutere egne tolkninger og perspektiver på ulike tekster er en god måte å fremme dybde i forståelsen. Gjennom en slik kollektiv utforskning og utveksling av ideer vil man kunne styrke norskfagets dybdelæring.

Bruk av leseroller er også en måte å arbeide dypt på i norskfaget, ved at elevene har forskjellige arbeidsoppgaver knyttet til lesingen vil en sikre at et litterært verk vil kunne analyseres fra flere forskjellige perspektiver. Ved at elevene leser samme litterære verk og har jevnlig litteratursamtaler om denne vil elevene hjelpe hverandre til en dypere (og bredere) forståelse av verket.

Å knytte teori sammen med aktuelt fagstoff kan også være en god måte å arbeide dypere på i norskfaget. Gjennom å introdusere og bruke feministisk teori vil elevene få en dypere forståelse av Ibsens litterære verk. Kobler man DeBeauvoir sammen med Nora i dukkehjemmet og influenseren Sophie Elise oppstår nye inngangsporter til litterære verk og

vil bidra til å styrke elevenes dype forståelse. På samme måte kan man koble Oscar Braatens verk med Marx og det samfunnsfaglige temaet *Den industrielle revolusjon*. Gjennom å gjøre en slik tverrfaglig «triangulering» av fagstoff vil man styrke elevenes dypere forståelse.

Videre er det viktig i norskfaget å aktivisere førkunnskaper gjennom å innlede undervisningsopplegg ved å identifisere hva elevene vet om emnet fra før, hvilke begreper de kjenner, hvilke assosiasjoner de har og om noen har «virkelige» erfaringer med fagstoffet. Det er helt sentralt å ta utgangspunkt i spørsmål elevene selv har om fagstoffet. Fagstoffet må også tilpasses den enkelte elev og deres ferdighetsnivå og her er det sentralt å bruke Bruners spiralprinsipp og stillasbygging samt Vygotsky sin proksimale utviklingszone.

Undervisningsmaterialet må gis en kontekst som spiller på lag med annet fagstoff og verden utenfor skolen. Fagstoffet bør kobles på elevenes interesser og på reelle utfordringer utenfor skolen.

I arbeidet med dybdelæring bør man arbeide mot at elevene selv reflekterer og problematiserer egne fagfelt; Hva er egentlig norskfaget? Hvordan kan vi arbeide med det? Hva skal vi lære? Elevene bør også være aktive fortolkere av fagets kompetansemål. Det å inkludere elevene inn i fortolkningen av læreplanen er en ypperlig måte å arbeide dypt på i norskfaget. Her vil elevene selv bevisstgjøres hva som kreves i faget, samtidig som de kan være med på å prege hvordan man skal arbeide med det.

Videre har norskfaget en unik mulighet til å styrke kreativ og utforskende tenking gjennom å la elevene uttrykke egne ideer gjennom skriving. Skrivebestillingene kan variere fra analytiske essayer til kreative fortellinger og gjennom først å analysere selve oppgaven for så gå i gang med skrivingen, vil dette kunne styrke elevenes mulighet til original tenkning og dyptgående utforskning av temaer. Dette vil igjen styrke elevenes mulighet til dypere læring.

Norskfaget står også i en særstilling når det kommer til å kunne utnytte mulighetene som ligger i det enorme digitale mulighetsrom. Gjennom å aktivt jobbe med digitale verktøy kan elevene få tilgang til et bredt spekter av tekster og ressurser, som igjen kan brukes til norskfaglige undersøkelser. Norskfaget har også en gyllen mulighet til å utnytte den digitale

teknologien til å muliggjøre nye former for tekstproduksjon og samarbeid. Elevene kan bli bedt om å skrive «virkelige» tekstprodukter som blogger eller digitale debattinnlegg. Norskfaget kan også ta i bruk sosiale medier til litterære diskusjoner og analyser.

I dybdelæring bør undervisningen hele tiden stimulere metakognisjon og høyereordens-tenking. Man må jobbe mot en tenkning som omfatter begrepsdannelse, å identifisere sammenhenger, «å se det store bildet», stille velformulerte spørsmål, kunne analysere og sette sammen synteser. Dette inkluderer å kunne konstruere sammenligninger og metaforer, det handler også om å kunne forstå konsepter og analogier. Denne typen tenking innebærer også å-tenke-på-tenking og kritisk tenking. Gjennom å stille åpne, utforskende spørsmål som stimulerer til refleksjon og diskusjon oppfordres elevene til dypere analyse av tekster. Det å analysere litterære teknikker eller temaer, vil hjelpe elevene til å vurdere tekstens relevans og budskap i forhold til sin egen samtid eller historisk kontekst. På denne måten kobler man sammen elevenes egne refleksjoner med det aktuelle fagstoffet.

Kritisk tenking er en av dybdelæringens mest sentrale byggesteiner. Innenfor dybdelæringen er kanskje kritisk tenking det viktigste verktøyet vi har for læring. Gjennom sin spesielle kobling til språk og tekst, er det i norskfaget elevene først skaffer seg verktøyene til å bruke den kritiske tenkingen. Gjennom å analysere argumentasjon, til å avdekke mening og sannhet i tekst står norskfaget i en særstilling når det kommer til å styrke kritisk tenking. Med en gang elevene stiler seg spørsmålene; hvordan kan jeg vite dette? Hvordan kan jeg vite at dette er sant? har man etablert en tverrfaglig forståelse av strukturer og sammenhenger kan benyttes til å avdekke mening i alle andre fags tekster.

Rigorøs, presis og klar tenking er et sentralt verktøy for å få tilgang til kunnskap. Hvis tenkingen vår er god mens vi lærer, lærer vi bedre, skal vi lære norskfaglige emner, må vi også tenke norskvitenskaplig. Å drive dybdelæring har på denne måten mye til felles med metodikk fra sokratiske samtaler eller filosofi-med-barn-didaktikken.

Ett av dybdelæringens fundamentale grunnprinsipp er *mening*. Hva betyr dette fagstoffet? Undervisningen må oppleves som meningsfylt av elevene for at den skal kunne

være dyp, derfor må også dybdelæringsopplegg i norskfaget alltid ha søk etter *mening* som sitt høyeste mål. Slik sett vil norskfaget også knyttes tett til hermeneutikken.

Dybdelæringsopplegg i norskfaget bør alltid sette søkelys på de sentrale retoriske grepene i en tekst; Hva vil denne teksten si? Hva forsøker den å overbevise om? På hvilke måter gjør den dette? Det synes også spesielt viktig for norskfaget å rette søkelyset på forskjellene mellom argument, mening, fakta og bevis, mellom å overtale og å overbevise. Gjennom sin kobling til retorikken har norskfaget en spesiell mulighet til å undersøke hva andre faglige tekster søker å overbevise om.

Dybdelæringsopplegg i norskfaget bør alltid ha autentisk (kollektivt) samarbeid som mål, kunnskapsdannelsen og erkjennelsen styrkes når den er ett resultat av ett reelt fellesarbeid som også har betydning i verden utenfor skolen.

Det er naturlig å bruke norskfaget aktivt som redskapsfag i kunnskapsservervelsen innen alle andre fag. De norskfaglige metodene og teknikkene som læres i norskfaget (som fagskriving, notatteknikk og leseprosesser) bør brukes aktivt i *alle* andre fag. På lik linje bør metoder som hypotesetesting, grunnleggende logikk og kategoriinndelinger fra andre fag dras inn i norskfaget.

Det er videre viktig i norskfaget å bruke diskusjoner og dialog som læringsarenaer, det er viktig å påpeke her at elevene her må oppfordres til å kunne gi velbegrunnede meninger, ikke personlig-subjektive synsinger. Klarer man å holde fokus på det faglige vil klasseromsdiskusjoner kunne være en effektiv læringsform. Det er også viktig å påpeke her at diskusjoner elever seg imellom er særdeles effektivt, lærermonologer er en altfor stor del av undervisningen i mange klasserom. Lærermonologer er en form for instruksjonisme som Bolstad (2020) blant annet advarer mot.

Innen dybdelæring er vesentlig at man klarer å koble kreativ og kritisk tenking sammen, da dette vil kunne resultere i at elevene benytter ikke-standardiserte og ukonvensjonelle metoder for å nærme seg faglige problemer på. En effektiv måte å drive

dybdelæring på er da å presentere klassen for et problem som skal løses i felleskap, med minimal lærerinnblanding.

En annen måte å arbeide med dybdelæring i norskfaget er å jobbe med prosjektarbeider eller særemner over lengre tid, alene eller i grupper. Det er også særdeles viktig at disse fordypningsemnene kobles på «den virkelige verden», gjerne gjennom undersøkelser og oppgaver utenfor skolens fire vegger.

Overfor har jeg beskrevet noen prinsipper eller grunntrekk som gjennom å svare på dybdelæringens dimensjoner i norskfaget kan hjelpe oss med dybdelæringens *hva, hvordan og hvorfor*.

10.3. Konklusjon

Selv om dybdelæringsbegrepet kan være vanskelig å gripe er vi lærere nødt til å fylle det med mening, å operasjonalisere det og bruke det i skolen. Læreplanverket er tydelig på at dybdelæring skal benyttes som grunnprinsipp for all undervisning. Det er også klart at samfunnet gjennomgår store forandringer og peker mot usikre framtidsscenarier som også må gjenspeiles i skolens praksis. Det er mye som tyder på at dybdelæring vil kunne styrke læringsutbyttet i skolen gjennom å tilby vesentlige innsikter når det kommer til elevmedvirkning, metakognisjon, tverrfaglighet, varig læring og overføring og bruk av kunnskap. Men for at dybdelæringen skal kunne operasjonaliseres tror jeg vi er nødt til å gripe begrepet på en annen måte enn å bare henviser til *en* offisiell definisjon.

Jeg har i denne oppgaven identifisert noen dimensjoner ved dybdelæringen som jeg tror det kan gjøre det lettere å «oversette» dybdelæringen til effektiv og gjennomførbar praksis i klasserommet. Jeg forsøkt å peke på de grunndimensjonene som kanskje gjør dybdelæringens *hvorfor, hva og hvordan* noe tydeligere: *tidsdimensjonen, sammenhengdimensjonen, samarbeidsdimensjonen og metakognisjonsdimensjonen*. Skal et undervisningsopplegg anses som dypt bør det altså inneholde alle disse, selv om ikke alle dimensjonene må gjennomføres fullt ut i alle opplegg.

Det er videre viktig å ikke tenke på dybdelæring som *en* ferdig oppskrift, den bør kanskje heller forstås som en kontinuerlig prosess som stadig er i endring mot noe bedre. Dybdelæringen bør kanskje heller forstås som en samling verktøy som kan benyttes til å skjerpe og å spisse eksisterende undervisning. Kanskje dybdelæringen bør forstås som *synteseverktøy*, *rekonstruksjonsverktøy* eller *rekalibreringsverktøy*? Verktøy vi altså kan benytte for å kombinere, omskape og «spisse» eksisterende praksis. Dybdelæringen kan altså forstås som en metode som stadig søker å forbedre undervisningspraksis og læringsutbytte gjennom en kontinuerlig prosess.

Gjennom å se på dybdelæringen som en prosess vil dette også gjøre oss i stand til å forstå undervisningen som dialektisk, eller som en hermeneutisk sirkel der enkeltdeler spiller på helheten og helheten spiller tilbake på delene.

Ved å benytte slike disse som «heuristiske» briller tror jeg dybdelæringen vil framstå klarere og at vi dermed i større grad vil greie å gjennomføre den i klasserommet.

For det er liten tvil at dybdelæring er kommet for å bli, nå handler det bare om hvordan vi griper og realiserer den i klasserommet, som Nyhus og Talsethagen sier: «som med alt anna som blir vedteke på skulepolitisk hald, er det vi lærarar som blir sette til å utføre det i klasserommet. Vi må forstå det, vi må forklare det, og vi må implementere det i klasseromma våre.» (Nyhus & Talsethagen, 2019, s.130)

11. Litteraturliste

Aa, L. I. og Neteland, R. (2020). Å studere til master i norsk – skulens største fag. I L. I. Aa og R. Neteland (Red.). *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 12-27). Universitetsforlaget.

Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål -danning og nytte. I K. Bjørhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 15-27). Fagbokforlaget.

Aase L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak og O. Erstad. *Kunnskap i skolen* (163-179). Tapir forlag

Bjørhusdal, E. (2020). Den uforståelige teksten. Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L. I. Aa og R. Neteland (Red.). *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 158-174). Universitetsforlaget.

Bolstad, B. (2020) *Dybdeløring og tverrfaglighet* (1. utg.) Fagbokforlaget
Epub: Denne utgaven er produsert av NLB i 2021. Lest i Apple books.

Bottin, V. (2020) *Dybdeløring. En studie av dybdeløringsbegrepet i fagfornyelsen*.
(Masteroppgave) Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80306?show=full>

Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (3. utg.) Cappelen Damm Akademisk.
Epub: Denne utgaven er produsert av NLB i 2022. Lest i Apple books.

Brøyn, T. (2019, 7 november) *Kan vi være sikre på at vi snakker om det samme når vi snakker om dybdeløring?* <https://www.utdanningsnytt.no/dybdeløring-fagartikkel-fagfornyelse/kan-vi-vaere-sikre-pa-at-vi-snakker-om-det-samme-nar-vi-snakker-om-dybdeløring/218772>

Brøyn, T. (2019, 4 september) Utdanningsforskning. *Dybdeløring i rufsete farvann*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/dybdeløring-i-rufsete-farvann/>

Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)

Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268–294.
<https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.268>

Dinsmore, Daniel & Alexander, Patricia. (2012). *A Critical Discussion of Deep and Surface Processing: What It Means, How It Is Measured, the Role of Context, and Model Specification*. *Educational Psychology Review*. 24. 499-567. 10.1007/s10648-012-9198-7.
https://www.researchgate.net/publication/257966000_A_Critical_Discussion_of_Deep_and_Surface_Processing_What_It_Means_How_It_Is_Measured_the_Role_of_Context_and_Model_Specification

Fullan, M., Mceachen J. og Quinn, J. (2018) *Deep learning – Engage the World Change the World*. Corwin Press.

Fullan, M., McEachen J. og Quinn, J. (2018). *Dybdeløring*. Oversatt av Frantz T. Gregersen. Cappelen Damm

Gamlem, S. og Rogne, W. M. (2015) *Dybdeløring i skolen*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon Epub: Denne utgaven er produsert av NLB i 2020. Lest i Apple books.

Gilje, Ø., Ø. Landfald og S. Ludvigsen (2018). *Dybdeløring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>

Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxfordshire: Routledge.

Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. Om Witold Gombrowiczs Kosmos og dens virkning på forståelsens form. I L. I. Aa og R. Neteland (Red.). *Master i norsk. Metodeboka I* (s. 28-42). Universitetsforlaget.

Heiersted, T. (2020). *Dybdeløring i norskfaget: Læreoppfatninger og praksis*. Fakultetet LUP, Høgskolen i Innlandet

Jensen K., S (2020). *Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplantekster* (Masteroppgave)

Kunnskapsdepartementet (2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>),

Kunnskapsdepartementet (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Forny innholdet i skolen*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606062>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>)

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Landfall, Ø.F. (2016). *En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Manolo, E. (2019). *Deeper Learning, Dialogic Learning, and Critical Thinking* (1st ed.). Taylor and Francis. <https://www.perlego.com/book/1512946/deeper-learning-dialogic-learning-and-critical-thinking-researchbased-strategies-for-the-classroom-pdf>

Marton, F., & Säljö, R. (1976a). *On qualitative differences in learning: I-Outcome and process*. British Journal of Educational Psychology, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>

Marton, F., & Saljo, R. (1976b). *On Qualitative Differences in Learning—II: Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task*. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>

Melby-Lervåg, M. (2019). *Dybdeløring - en ny utdanningsfarsott?*
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1534/3038>

NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Iglund, M.-A. (2019). *Kjerneelement i norskfaget*. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.) *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104)

Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2019). Å skrape i overflata eller drukne i djupet -Eit forsøk på å forstå djupnerlæring. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.) *Det (nye) nye norskfaget* (s. 123-143)

Nyhus, Ø. J. & Talsethagen, S. A. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdeløring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.

Rakhola, M., & Nilsen, L. (2019). *Dybdeløring-fra begrep og metode, til lærings syn*. (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø

Rogne, W.M. (2014): *På sporet av meining. Korleis sjuandeklassingar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar. Ei empirisk mixed-methods-studie*. Doktoravhandling. Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.

Rogne, W.M., og H.I. Strømsø (2013): *Lesing av delvis motstridende tekster I syvende klasse* *Acta Didactica*, 7(1), Art. 3. (<https://doi.org/10.7577/njcie.3798>)

Sawyer, R.K. (2005). *Introduction. The new science of learning. I: (Red.)*, The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 1-18). 1st Edition. Cambridge University Press.
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://assets.cambridge.org/97805218/45540/frontmatter/9780521845540_frontmatter.pdf&ved=2ahUKEwiEy b3XnqiFAxUhGBAIHatoBs0QFnoECBEQAQ&usg=AOvVaw3cnmDd94YahBINepKALKn C

Schjelde, T. J. (2017, 14 august) Ja takk, begge deler: både overflatelæring og dybdelæring
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/ja-takk-begge-deler-bade-overflatelaering-og-dybdelaering/172112>

Sinnes, A. og Straume, I. S. (2017). *Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring. Fra big ideas til store spørsmål*. Acta Didactica Norge nr. 3, 2017.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4698>.

Sølvik, R.M., Glenna, A.E.H. *Teachers' potential to promote students' deeper learning in whole-class teaching: An observation study in Norwegian classrooms. J Educ Change* 23, 343–369 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09420-8>

Takøy, C. (2020) *Dybdelæring – begrepet, forståelse og implikasjoner for praksis Teoretiske idealer i møte med praktiske utfordringer*. [Masteroppgave] Norges arktiske universitet.

Thibaut, L., S. Ceuppens, H. De Loof, J. De Meester, L. Goovaerts, A, struyf mfl. (2018). *Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education*. European Journal of STEM Education, 3(1), 2.
<https://doi.org/10.20897/ejsteme/85525>)

Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskaplige fakultet: FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. *Definisjoner av dybdelæring* (2024)
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/definisjoner-av-dybdel%C3%A6ring/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 09 15). *Kjerneelementer - fag i grunnskolen og gjennomgående fag i VGO*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Informasjonsfilm *Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>

Vivien, C. & McInnes, B. (1997) *Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy?*, Accounting Education, 6:1, 1-12, DOI: [10.1080/096392897331587](https://doi.org/10.1080/096392897331587)

Pellegrino, J.w & M. L, Hilton (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st century*. The National Academic Press. <https://nap.nationalacademies.org/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>

Winje, Ø, & Løndal, K. (2020). *Bringing deep learning to the surface: A systematic mapping review of 48 years of research in primary and secondary education*. Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 4(2), 25–41. <https://doi.org/10.7577/njcie.3798>

Wolf, M. (2018) *Skim reading is the new normal. The effect on society is profound. The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/aug/25/skim-reading-new-normal-maryanne-wolf>