

Masteroppgave

## Den oppfattede læreplanen

Lærerperspektivet på dybdelæring i norskfaget for mellomtrinnet

June Olaisen

Studium: Master i grunnskolelærerutdanning 1-7  
2022

Tall ord: 27367



HØGSKULEN  
I VOLDA

# Summary

This master's thesis aims to explore the following main question: "In what way does a selection of Norwegian language teachers understand and implement deep learning as part of the Norwegian subject lessons?"

The purpose is to contribute with new knowledge pertaining to how the Norwegian subject curriculum work in lower secondary school has unfolded after implementing the new national curriculum reform "Kunnskapsløftet 2020", focusing on deep learning and the operationalization of the intended curriculum change.

The project used a mixed methods design, where I mapped how 82 Norwegian teachers view their own practices using a questionnaire and conducted three in-depth interviews with Norwegian teachers. The interviews form the main basis for the discussions and conclusions in this thesis.

The participants in the study appreciate that a key concept of deep learning is interdisciplinarity, understood within the framework of long-term project work. Based on the in-depth interviews, the informants' interpretations can be divided into two categories: 1) deep learning interpreted as a complex concept with similarities to the definitions presented by the Ministry of Education and Research, or 2) deep learning interpreted synonymously with gaining more detailed knowledge or getting more input on a topic. An interesting and important finding, however, is that the informants who apparently interpreted deep learning as a limited concept, still had numerous good examples where they engaged in deep learning practices with links to 21<sup>st</sup> century competence, and in addition both sociocultural, cognitive and performative perspectives. An important concluding finding is therefore that all participants have themselves implemented deep learning in their practice, without necessarily having a concrete understanding of what the concept truly entails. However, another central and important finding is that the participants had little or no reflections on what deep learning would mean for the Norwegian subject, but through studying the examples from their practice it became apparent that the informants to varying degrees nevertheless worked with deep learning in the subject.

This study sheds light on the need for further and more comprehensive research on what deep learning means more specifically for the Norwegian subject, and how deep learning is understood in the work with students in lower secondary school.

The study is primarily intended for teachers, student teachers, teacher educators and researchers in social sciences aimed at the education sector.

Key words: deep learning, implementation of the national curriculum “Kunnskapsløftet 2020”, lower secondary school

# Sammendrag

Denne masteroppgaven reiser følgende hovedspørsmål: «På hvilken måte forstår og iverksetter et utvalg norsklærere på 5.-7. trinn dybdelæring som en del av norskundervisningen?».

Formålet er å bidra med ny kunnskap om hvordan norskfaglig læreplanarbeid på mellomtrinnet har utspilt seg etter implementeringen av Kunnskapsløftet 2020 i henhold til satsingen på dybdelæring og operasjonaliseringen av reformens intensjon om endring.

Prosjektet er utarbeidet ved bruk av en metodeblanding (mixed methods). Jeg har kartlagt hvordan 82 norsklærere omtaler sin praksis ved bruk av en spørreundersøkelse, og deretter gjennomført dybdeintervju med tre norsklærere. Intervjuene danner hovedgrunnlaget for drøftingene og konklusjonene i denne oppgaven.

Deltakerne i studien har en forståelse av at dybdelæring handler om tverrfaglighet, forstått innenfor rammene av tema-/prosjektarbeid som går over tid. I intervjuundersøkelsen var det mulig å dele informantenes forståelser i to kategorier: 1) dybdelæring forstått som et komplekst begrep som liknet definisjonene som Kunnskapsdepartementet har lagt frem, og 2) dybdelæring forstått synonymt med å lære mer detaljkunnskap/å få mer informasjon om et tema. Et interessant og viktig funn er derimot at informantene som tilsynelatende hadde en forståelse av dybdelæring som et avgrenset begrep, likevel hadde gode og flere eksempler på at de drev med dybdelæring i praksis der det var mulig å trekke linjer til kompetanse for 21. århundre, og i tillegg både sosiokulturelle, kognitive og performative perspektiv. Et viktig konkluderende funn i studien er derfor at alle intervjudeltakerne har implementert dybdelæring i sin praksis, uten nødvendigvis å ha en helt konkret forståelse av hva som ligger i begrepet dybdelæring. Et annet sentralt og viktig funn er imidlertid at deltakerne i liten eller ingen grad hadde et reflektert forhold til hva dybdelæring mer konkret vil bety for norskfaget, men hvor det gjennom lærernes eksempler ble klart at de i varierende grad likevel arbeidet med dybdelæring i norskfaget.

Studien tydeliggjør et behov for utfyllende forskning for hva dybdelæring mer konkret betyr for norskfaget, og hvordan dybdelæring blir forstått i arbeidet med elever på mellomtrinnet.

Studien er primært ment for lærere, lærerstudenter, lærerutdannere og forskere innen samfunnsvitenskapelig forskning rettet mot utdanningssektoren.

Nøkkelord: dybdelæring; fagfornyelsen; norskfaget; mellomtrinnet

# Forord

Tusen takk til min veileder Stig Jarle Helset for å ha vært tilgjengelig hele veien med effektive, gode og meningsfulle tilbakemeldinger, og ikke minst for oppmuntrende ord når stresset tok overhånd.

Tusen takk til min ekstra «veileder»/stesøster Rigmor for å luke ut en hel del språkfeil, og for å svare på alle spørsmål som sporadisk dukket opp – jeg hadde ikke kommet i mål uten deg!

Tusen takk til informantene som tok seg tiden til å stille til intervju da «alle andre» sa nei – òg til de som deltok i spørreundersøkelsen, da andre «scrollet» videre.

Deretter, tusen takk og all ære til min kjære samboer, som på tross av jobb og egen masteroppgave har tatt unna et utall antall bleieskift, trilleturer og lek med den minste i hus for å gi meg timer nok i døgnet.

Til slutt, takk til venner og familie som på ulikt vis har stilt opp og motivert meg frem til mål.

Etter et semester med mye *dybdeløring*, tar jeg nå et etterlengtet pust i bakken før nye spennende tider som grunnskolelærer til høsten.

Ålesund, 25. mai 2022

June Olaisen

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Bakgrunn for fagfornyelsen og vektleggingen av dybdelæring</i> .....	1
1.2 <i>Problemstilling</i> .....	4
1.2.1 <i>Hvordan har norsklærere jobbet med innføringen av fagfornyelsen i skolen?</i> .....	4
1.2.2 <i>Hvordan forstår norsklærere dybdelæringsbegrepet?</i> .....	4
1.2.3 <i>Hvordan har norsklærere iverksatt dybdelæring i norskfaget på mellomtrinnet?</i> .....	5
1.3 <i>Disposisjon</i> .....	5
<b>2 Teori</b> .....	<b>6</b>
2.1 <i>Arbeid med læreplaner</i> .....	6
2.2 <i>Dybdelæring</i> .....	9
2.2.1 <i>Dybdelæring i de norske styringsdokumentene</i> .....	15
2.2.2 <i>Norskfaglig dybdelæring på mellomtrinnet</i> .....	23
2.2.3 <i>Forskning på effekt av fagfornyelsen og dybdelæring i skolen</i> .....	26
<b>3 Metode</b> .....	<b>30</b>
3.1 <i>Kvantitativ tilnærming</i> .....	31
3.2 <i>Kvalitativ tilnærming</i> .....	33
3.3 <i>Reliabilitet</i> .....	39
3.4 <i>Validitet</i> .....	40
3.4 <i>Forskningsetiske betraktninger</i> .....	40
<b>4 Resultat</b> .....	<b>43</b>
4.2 <i>Intervjuundersøkelsen</i> .....	46
4.2.1 <i>Hvordan har lærere jobbet med innføringen av fagfornyelsen i skolen?</i> .....	47
4.2.2 <i>Hvordan forstår norsklærere dybdelæringsbegrepet?</i> .....	50
4.2.3 <i>Hvordan har lærere iverksatt dybdelæring i norskfaget på mellomtrinnet?</i> .....	57
<b>5 Diskusjon</b> .....	<b>62</b>
5.1 <i>Lokalt læreplanarbeid</i> .....	62
5.2 <i>Forstår norsklærerne dybdelæringsbegrepet?</i> .....	64
5.3 <i>Norskfaget på mellomtrinnet</i> .....	68
<b>6 Begrensninger</b> .....	<b>71</b>
<b>7 Videre forskning</b> .....	<b>72</b>
<b>8 Konklusjon</b> .....	<b>73</b>
<b>Referanser</b> .....	<b>75</b>

## 1 Introduksjon

Oppgavens tematikk er motivert av satsingen som er gjort på dybdelæring i norsk utdanningspolitikk de seneste årene. Dybdelæring er oversatt fra engelsk *deeper learning*, og har i nyere tid fått stor oppslutning i den skolepolitiske debatten både nasjonalt og internasjonalt. Fra dagligtale er både «dybde» og «læring» godt kjente og innarbeidede ord. Uten en videre refleksjon kan derfor sammensetningen av disse virke å gi et innlysende og selvforklarende begrep. Ser man nærmere på konseptets bakgrunn, vil man imidlertid oppdage at dybdelæringsbegrepet er mer komplisert. Begrepet innehar en kompleksitet og er sammensatt og forankret i til dels kryssende teoretisk forståelse innenfor ulike læringsteoretiske tradisjoner (Sunesen et al., 2021, s. 46), og denne kompleksiteten utgjør grunnlaget for denne studien.

I Norge har prinsippet om dybdelæring blitt særlig fremtredende etter fornyelsen av Læreplanen for Kunnskapsløftet (2006) i 2020, omtalt som fagfornyelsen. Reformen ble for 1.-9. trinn innført skoleåret 2020-21, og er i skrivende stund under innføring for resten av grunnopplæringen. Unntaket er vg3, hvor den først blir innført skoleåret 2022-23 (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1-2). Begrepet har spilt en viktig rolle i alle dokumentene som har drevet prosessen, og har derfor på kort tid beveget seg fra å være et tilnærmet ikke-eksisterende begrep i den offentlige og pedagogiske diskursen, til å bli en del av grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i hele grunnopplæringen. I og med at dybdelæringsbegrepet er ført inn i overordnet del i Kunnskapsløftet, vil prinsippet påvirke alle alderstrinn og alle skolens fag. Dette gjelder ikke minst skolens desidert største og kanskje mest omfattende fag – norskfaget, som vil stå i søkelyset i denne oppgaven.

### 1.1 Bakgrunn for fagfornyelsen og vektleggingen av dybdelæring

I 2013 ble professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, Sten Ludvigsen, utnevnt av Kunnskapsdepartementet til å lede et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til et fremtidsrettet kompetansebehov. Utvalgets vurderinger ble presentert i to rapporter (NOU 2015: 8; NOU 2014: 7) og la grunnlaget for stortingsmeldingen regjeringen Solberg overrakte Stortinget 15. april 2016 (Meld. St. 28 (2015-2016)); «Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet». Meldingens formål var å legge frem forslag til hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skulle fornyes, og regjeringen



innledet meldingen med høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon (s. 5). Sentralt i dokumentene er at fagene i skolen slik de var presentert i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 hadde for mange temaer, der man i ettertid til overmål har fylt opp med nye temaområder uten å ta ut tilsvarende mengder. I dokumentene ble skolens utfordringer i form av en stofftrengsel satt i sammenheng med den teknologiske utviklingen og den raske informasjonsflyten som hører til, og ble beskrevet som en utfordring for skolens mulighet til å skape varig læring (NOU 2014: 7, s. 10). Sentralt stod også prinsippet om dybdelæring, som i dokumentene ble fremstilt som noe det var bred enighet om innenfor forskningen, og ble beskrevet som «[...] helt avgjørende for faglig utvikling, varig læring og mestring over tid» (NOU 2014:7, s. 11). Utdanningsdirektoratet inkluderte dybdelæring i læreplanen, der de med utgangspunkt i de ulike forslagene i rapportene og regjeringens melding, la frem følgende definisjon:

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. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Parallelt med utarbeidelsen av fagfornyelsen har det vært rettet en del kritikk mot denne nysatsingen. Dybdelæringsbegrepet har blitt kritisert for å være for vagt og utydelig, og flere har uttrykt usikkerhet med hensyn til hva begrepet faktisk innebærer og hvordan dybdelæring skal iverksettes i skolen (Gilje et al., 2019, s. 22). Dahl og Østern (2019) hevder at interessen for å få begrepet inn i rammeplanene og grunnopplæringen er begrenset til Norge, og viser til at hverken andre nordiske land eller det internasjonale miljøet har hatt en slik interesse for begrepet (s. 39). De skriver at det virker som hele prosjektet med å forstå dybdelæring «legger i vei fra et begrensende spor helt fra starten av», og kritiserer regjeringen for å presentere dybdelæring som et ensidig kognitivt læringssyn med manglende søkelys på det emosjonelle aspektet, hvor perspektiver på barn og barndom er fraværende (Dahl & Østern, 2019, s. 43). For å belyse kritikken skriver de følgende:

Det er heller ikke begreper som hovedsakelig er utviklet og utforsket i forhold til barn, unge og den norske/nordiske allmenndannende skolen med et bredt samfunnsmandat. Med dette bakteppet blir det nærliggende å spørre: Lærer en seksåring på samme måte som en voksen student i høyere utdanning? Er dybdelæring det samme for den voksne

universitetsstudenten som for en tiåring i en allmenndannende skole, som skal ivareta både læring, utvikling, sosialisering og danning?

Talsethagen og Nyhus (2019, s. 124) stiller med et mer åpent sinn og beskriver begrepet «dybdelæring» metaforisk som «den nye vinen», før de holder frem: «og kven vil vel ikkje smake på ny vin? Trikset er berre å ikkje bli overstadig rusa slik at ein ikkje ser at det ein gjorde før, også smaka godt – og faktisk ikkje er så ulikt den nye vinen».

Selv om dybdelæringsbegrepet har fått markant økt fokus både i forskningslitteraturen og dokumenter som omhandler skole og utdanning de senere årene, og dessuten har blitt grundig tematisert og kritisert i en skolesammenheng, har læreres forståelse av begrepet etter innføringen av fagfornyelsen i liten grad vært undersøkt. Som en naturlig konsekvens av fagfornyelsens iverksettelse, medfølger det et økt behov for forskning. Dette er også noe faglig leder i FIKS, Øystein Gilje, leder av Ludvigsen-utvalget, Sten Ludvigsen og universitetslektor ved Universitetet i Oslo, Ørjan Flygt Landfald, som alle har vært sentrale i debatten om dybdelæring, tydeliggjør i en artikkel for magasinet *Bedre skole*. De understreker at det på tross av forskningen som har angitt hovedretningen for fagfornyelsen, vil være mange svar som må besvares i henhold til dybdelæring. I tillegg til at de fremhever et behov for utvikling av fagdidaktiske modeller og mer konkrete eksempler på hvordan dybdelæring skal kunne realiseres, skriver de: «Vi trenger forskning om dybdelæring og om hvordan dette realiseres i praksis i norske klasserom» (Gilje et al., 2018, s. 27).

Hensikten med denne masteroppgaven er derfor å bidra med kunnskap knyttet til fagfornyelsens mottagelse og virkning ute i skolene, med et særlig fokus på begrepet dybdelæring. Studien handler altså om hvordan operasjonaliseringen av reformens intensjon om læreplanmessig endring knyttet til dybdelæring har blitt forstått, og på hvilken måte. Selv om slik skoleforskning ikke vil kunne avdekke og gi en fullstendig universell sannhet, vil forskningen kunne gi innsyn i deler av virkeligheten, og på den måten utvide vår kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 219). Forskningen vil kunne gi viktig informasjon om hvorvidt intensjonen når frem til mottakerne; elevene, og vil kunne være nyttig for fremtidig refleksjon, organisering og arbeid, både for lærere, lærerutdanningene og videre forskning på feltet. På bakgrunn av dette vil jeg i det følgende undersøke hvordan dybdelæring har blitt forstått og iverksatt hos et utvalg norsklærere på mellomtrinnet.

## 1.2 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven handler om norsklæreres forståelse av dybdeløring i den daglige driften av skolen, og blir studert gjennom følgende spørsmål:

*På hvilken måte forstår og iverksetter et utvalg norsklærere på 5.-7. trinn dybdeløring som en del av norskundervisningen?*

I oppgaven kartlegger jeg hvordan norsklærere selv definerer og omtaler sin forståelse og praksis gjennom to studier. Den første er en kvantitativ studie i form av en digital spørreundersøkelse distribuert til et større utvalg norsklærere på mellomtrinnet, der hensikten er å få et overordnet bilde av lærernes forståelse og praksis på feltet. Men for å plassere lærernes forståelse og praksis inn i en fortolkende og helhetlig sammenheng, er det nødvendig å søke mer inngående innsikt i informantens intensjoner, hensikter og meninger (Grønmo, 2004). For å oppnå dette har jeg også gjennomført en kvalitativ studie i form av dybdeintervju med et mindre utvalg norsklærere på mellomtrinnet, og det er denne studien som danner hovedgrunnlaget for drøftingene og konklusjonene i denne oppgaven. Som grunnlag for begge studiene valgte jeg å bryte problemstillingen ned i de tre forskningsspørsmål, som er presentert nedenfor.

### 1.2.1 Hvordan har norsklærere jobbet med innføringen av fagfornyelsen i skolen?

Dybdeløringens sentralitet i fagfornyelsen gjør at et forskningsspørsmål som rettes mot det lokale læreplanarbeidet ved skolen er relevant for studien. Det lokale læreplanarbeidet fører frem læreplannivå 3 (den oppfattede læreplanen), og kan derfor sies å være det som kobler læreplannivå 1 og 2 (den idealistiske læreplanen og den vedtatte læreplanen) med læreplannivå 4 og 5 (den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen) (jf. Goodlad et al., 1979). Innenfor dette forskningsspørsmålet er det sentralt å søke informasjon om hvordan norsklærere har arbeidet med fagfornyelsen både alene og i kollegiet, og om hvorvidt dybdeløring har blitt oppfattet som et fokusområde i tilnærmingen.

### 1.2.2 Hvordan forstår norsklærere dybdeløringensbegrepet?

Hensikten med dette forskningsspørsmålet er å få frem informantens subjektive forståelse gjennom å stille dem spørsmålet: *Hva er dybdeløring?* Spørsmålet retter seg mot hva lærerne oppfatter og mener når de hører og bruker begrepet. Lærernes forståelse vil både å bli drøftet i

lys av læreplanen og i lys av ulike teorier om dybdelæring.

### 1.2.3 Hvordan har norsklærere iverksatt dybdelæring i norskfaget på mellomtrinnet?

Hensikten med dette forskningsspørsmålet er for det første å belyse mer inngående hva dybdelæring vil kunne bety for norskfaget, som både er et rent ferdighetsfag og et kultur- og dannelsesfag, kontra andre fag. For det andre er hensikten å belyse hva dybdelæring vil kunne ha å si for elever på mellomtrinnet (5. til og med 7. trinn), kontra elever som tar del i begynneropplæringen eller elever på høyere trinn (ungdomsskolen eller videregående skole).

## 1.3 Disposisjon

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i åtte kapitler. Hensikten med kapittel *1 Introduksjon* er å belyse oppgavens bakgrunn, aktualitet og formål, i tillegg til en presentasjon av forskningsspørsmålene. Kapittel *2 Teori* tar sikte på å presentere sentral foreliggende forskning og teori som er viktig for studiens ramme og avgrensning. Kapittel *3 Metode* skildrer ulike metodologiske valg og avgrensninger. Kapittel *4 Resultat* presenterer studiens resultater og funn, som leder inn mot Kapittel *5 Diskusjon*, der disse blir løftet frem i lys det teoretiske rammeverket. Kapittel *6 Begrensninger* inneholder en kortfattet diskusjon av studiens mangler. I kapittel 7 legges det frem forslag til videre forskning på feltet, før jeg avslutter med studiens mest sentrale funn i Kapittel *8 Konklusjon*.

## 2 Teori

Studiens teoretiske rammeverk vil bli gjort rede for gjennom fire delkapitler. Det første delkapittelet tydeliggjør studiens ramme gjennom teoretiske perspektiver på læreplaner. Dette er for å si noe om forholdene som ligger bak implementering av en ny læreplan, og derfor hva som vil kunne påvirke den forståelsen lærere tar med seg inn i klasserommet – her spesifikt norsklærere som arbeider med elever fra 8 til og med 12 år. Det andre delkapittelet inneholder en presentasjon av dybdelæringsbegrepet. Først vil jeg ta for meg internasjonale teoretiske perspektiver på dybdelæring. Deretter beveger jeg meg inn mot policydokumentene som har formet det som kan sies å være det norske dybdelæringsbegrepet, hvor Overordnet del av læreplanverket (LK20), Læreplan i Norsk (NOR01-06) og Utdanningsdirektoratets støttemateriell vil bli viet mest plass. Det tredje delkapittelet trekker opp noen teoretiske perspektiver på hva dybdelæring vil kunne bety i lys av norskfaget og elevgruppen på mellomtrinnet. Det fjerde kapittelet er viet til hvordan fagfornyelsen har påvirket forskningsfeltet i Norge, hvor jeg særlig vektlegger funnene som er kommet frem i noen masteroppgaver som har likheter med min egen.

### 2.1 Arbeid med læreplaner

På vegne av samfunnet er det nasjonale myndigheter (Stortinget, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet) som initierer læreplanen i Norge. Planen utleder og fortolker skolens formål, og er et viktig utgangspunkt for læreres opplæringsvirksomhet (Engelsen, 2006). Ettersom problemstillingen for denne oppgaven er tett knyttet til realiseringen av fagfornyelsen, ser jeg det som hensiktsmessig å gi et innblikk i arbeidet som ligger bak en læreplan, og forholdene som vil kunne påvirke prosessen frem mot målet – å gi elevene et godt opplæringstilbud. I arbeidet med læreplaner er det nemlig som Dale et al. (2011, s. 21) skriver: «Det som kan bli realisert, blir ikke nødvendigvis realisert».

Selv om læreplanen fremstår som et ferdig utformet styringsdokument når lærerne skal ta den i bruk, er det ikke uten videre gitt at skoler og lærere gjennomfører den i tråd med intensjonene. Hvorvidt læreplanen blir forstått og tatt i bruk på bakgrunn av den underliggende intensjonen, avhenger av flere forhold. For det første er det skolenes og lærernes jobb å fullføre den læreplanen som myndighetene har sendt fra seg, og tilpasse den til elevforutsetningene og de øvrige rammefaktorene i sin klasse (Engelsen, 2006). Det vil si at et videreutviklingsarbeid finner sted etter at læreplanen er publisert, og da må lærerne ha

kompetanse til å lese og tolke planene. For norsklærere i denne studien sin del, gjelder dette å tolke planene på et generelt nivå, men også i henhold til norskfaget tilpasset til barn i alderen 8 til og med 12. år. I tiden før LK06 var læreplanen i Norge det som betegnes som en innholdsorientert plan. Da la planen frem konkrete anvisninger for hvilket innhold elevene skulle møte i form av temaer, problemstillinger og arbeidsmåter – for eksempel å lære om Ibsen. Med overgangen til *Læreplanen for Kunnskapsløftet* byttet man ut den innholdsorienterte planen med en målstyrt og kompetanseorientert læreplan. Fremfor at planen baserer seg på det konkrete innhold elevene skal lære i skolen, retter man seg mot et utvalg kompetanser elevene skal sitte igjen med (NOU 2014: 7, s. 97). Det som i hovedsak skiller disse fra hverandre, er at det i den kompetanseorienterte planen blir opp til hver enkelt skole og lærer å vurdere innholdet som skal bli brukt for å nå de ulike målene. Da er det slik Bjerke (2019, s. 48) skriver, at det ikke er slik at man ikke lenger lærer om Ibsen i skolen, men det står ikke direkte skrevet i fagplanen at man skal det. Likevel betyr det ikke at fagplanene er mindre – heller tvert om. For norskfaget sin del uttrykker Bjerke at selv om det har vært gjort flere forsøkt på å «slanke» planen, karakteriserer flere norskfaget som større enn noen gang (s. 49).

Nå med ny reform, blir det som Blikstad-Balas og Solbu (2019, s. 7) skriver: «Norskfaget skal bli nytt. Igjen», og lærere må derfor omstille seg, igjen – denne gangen blant annet i lys av dybdelæringens innpass. Norskfaget, som er et fag som har vært gjenstand for konflikt og vært preget av dynamikk og store endringer gjennom tidene (Aase, 2019), er det absolutt største faget i skolen målt i antall timer, og muligens det mest sammensatte faget i seg selv. Totalt sett er det satt av 1770 timer, hvorav 441 av disse er disponert til perioden 5. til og med 7. trinn. Til sammenligning skal elevene på disse tre årene bruke nesten 100 timer mer på norsk enn matematikk, og tilnærmet dobbelt så mye tid som de vil komme til å bruke på engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 16). Dette er kanskje ikke uforklarlig når man begynner å studere fagets innholdsside, som inneholder omfattende områder som kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling, og skal blant annet gi elevene tilgang på «kulturens tekster, sjangre og språklig mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre skal faget «ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på arbeidsliv som stiller krav til variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). På tross av at myndighetene satser på økt faglig og pedagogisk kompetanse blant lærere og skoleledere

(Kunnskapsdepartementet, 2012–2015), og LK20 gir klare føringer for hvordan de ansatte gjennom aktiv deltakelse i profesjonsfellesskapet kan bidra til å utvikle skolen som læringsorganisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017), vil et slikt videreutviklingsarbeid kunne oppleves som krevende. En læreplan er skapt med bakgrunn i politiske prosesser, som ofte resulterer i kompromisser med slagordpregede formuleringer som vanskelig lar seg overføre direkte til undervisningssituasjoner (Svingby, 1979). Hvis læreplanen inneholder mange tvetydige formuleringer, skriver Berg (2017, s. 64) at man i praksis overlater konfliktene som er innebygd i reformintensjonen til mottakerne, dvs. til de kommunale myndighetene og de enkelte skolene og lærerne. Slik sett fører reformen med seg muligheter til enhver skole i form av en valgfrihet, men vil samtidig kunne bringe med seg utfordringer. Dette kan resultere i svært ulike opplæringstilbud innenfor ulike kommuner og skoler. For å forstå denne prosessen vil en avgrensning og forankring i sentrale læreplanteorier være av betydning.

En av de kanskje mest refererte teoriene når det kommer til læreplanarbeid, er Goodlad et al. (1979) sin kategorisering av læreplanen «The Domains of Curriculum». I deres arbeid med læreplaner dannet utdanningsforskerne fem kategorier som forklarer prosessen et planarbeid går gjennom fra det er et idéprodukt til planen (forhåpentligvis) fører til god læring for elevene. Før jeg viser til de ulike nivåene, er det viktig å merke seg at studien er gjennomført i USA, og derfor baserer seg på det engelske begrepet *curriculum*. I engelskspråklige land brukes curriculum om læreplan, men det har ikke en identisk betydning med det norske begrepet. Det engelske begrepet blir vanligvis forstått i videre forstand, og kan i tillegg til å gi uttrykk for hva som skal skje, slik vi forbinder med læreplaner i Norge, også stå for det som faktisk skjer i skolen og undervisningen (Gundem, 1998).

Det første nivået Goodlad et al. (1979) beskriver, er *den ideologiske læreplanen* (the ideological curricula). Nivået blir beskrevet som det bakenforliggende idéarbeidet som ligger til grunn, som på tross av arbeid med å forutse problemer med adaptasjon og bruk, sjeldent kommer frem til elevene i sin opprinnelige form. Det neste nivået er *den formelle læreplanen* (the formal curricula), og utgjør selve planen som har fått offisiell godkjenning av staten, som i en norsk kontekst vil være det vi kjenner til som læreplanverket. Det tredje nivået er *den oppfattede læreplanen* (the perceived curricula), og utgjør mottakernes oppfattelse og forståelse av den publiserte planen. Goodlad et al. (1979) viser til at det som er offisielt godkjent for instruksjon og læring, ikke nødvendigvis samsvarer med det som blir oppfattet

av mottakerne i samfunnet. Det fjerde nivået er *den iverksatte/realiserte læreplanen* (the operational curricula), hvor lærerens oppfattelse av planen og det de faktisk gjennomfører i undervisningen, ikke nødvendigvis samsvarer verken med *den ideologiske læreplanen* eller *Den formelle læreplanen*. Det siste nivået er *den erfarte læreplanen* (the experiential curricula), og viser til elevenes faktiske utbytte og opplevelse av læreplanen, noe Goodlad et al. (1979) påpeker kan være vanskelig å få fatt på. I denne oppgaven vil søkelyset primært være rettet mot det tredje og fjerde nivået, siden studieobjektet er avgrenset til norsklærere på 5.-7. trinn sin oppfattelse og iverksetting av *den formelle læreplanen*. Likevel vil nivå 1 og 2 være sentrale som kunnskapsgrunnlag for å kunne trekke konklusjoner om forskningsspørsmålene.

## 2.2 Dybdelæring

Dybdelæringsbegrepet innehar en kompleksitet forankret i ulike læringssyn og ulike læringsteoretiske perspektiver på tvers av ulike tidsepoker. Utdanningsforsker Øystein Gilje presiserer i et intervju at man bør forstå det norske dybdelæringsbegrepet adskilt fra det engelske (deeper learning). Han påpeker at ulike oversettelser av det engelske begrepet har medført det man vil kunne anse å være et begrep med en ny betydning (Brøyn, 2019, s. 29). Denne kompleksiteten fører ikke bare med seg et begrep hvor det kan være vanskelig å få fatt på innholdet, men også en mulighet for at det oppstår ulike forståelser av hva en faktisk snakker om når man samtaler om dybdelæring. I denne masteroppgaven har jeg i all hovedsak valgt å benytte det norske ordet for dybdelæring, samtidig som jeg bruker det engelskspråklige begrepet når det er relevant og nødvendig.

For å opparbeide en forståelse av dybdelæringsbegrepets betydning i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020, vil jeg i det følgende delkapittelet ta for meg dybdelæringsbegrepet slik det fremkommer i satsingene som har ledet frem til fagfornyelsen (*Den ideologiske læreplanen*). I tillegg vil et perspektiv på dybdelæring som *performativ læring* bli belyst, en nyere norsk tilnærming til dybdelæring som en kritikk mot dybdelæringsbegrepet slik det er definert og begrunnet i fagfornyelsen (Østern et al., 2019).

Forskningen, som av forskjellige årsaker har gjort at ulike tradisjoner i læringsforskningen over tid har fått en oppblomstrende interesse for dybdelæring, kan spores tilbake til 1970- og 1980-tallet. Blant studiene som ga dybdelæring en sentral plass i den internasjonale



utdanningspolitiske diskursen finner vi Entwistle og Wilson (1970, The Lancaster Group), Pask og Scott (1972) og Pask (1976, The Richmond Group), Marton (1975), Säljö (1975) og Marton og Säljö (1976, The Swedish Group) og Biggs (1987, The Australian Group). Flere har trukket frem at særlig prosjektet til utdanningsforsker Roger Säljö og psykolog Ference Marton hatt en avgjørende betydning for den videre forskningen på feltet (jf. f.eks. Gilje et al., 2018, s. 22). Marton og Säljö (1976) var opptatt av å undersøke et nytt felt innenfor læringsforskningen, der de i stedet for å tilnærme seg læring som et slags kvantitativt mål – hvor mye man kan lære; «how much», fokuserte på kvaliteten på det man faktisk lærer; «what is learned». Ved å undersøke hvilke læringsstrategier studenter i høyere utdanning tok i bruk når de tilnærmet seg en akademisk tekst, resulterte prosjektet i et konsept bestående av to ytterpunkter av læringsstrategier; en hensiktsmessig strategi (dybdelæring) og en mindre hensiktsmessig strategi (overflatelæring). Noe forenklet sagt la Säljö og Marton (1976) vekt på at studenter som pugget og memorerte detaljkunnskaper lærte i overflaten, mens studenter som gjennom ulike strategier gikk grundig inn i fagstoffet og så det i en større sammenheng, oppnådde dybdelæring. Underveis i de ulike forskningsprosjektene som er nevnt over, fremkommer det etter hvert et mer dynamisk syn på disse strategiene. Dybdelæring og overflatelæring har i større grad blitt ansett som sammenhengende kontekst-, lærerinteraksjons-, situasjons- og motivasjonsavhengige strategier, som ethvert individ på ulike tidspunkt vil ta i bruk og dra veksel på.

Ulike forskere, deriblant John Hattie (2012), anser overflatelæring som en naturlig del og en forutsetning for dybdelæring. I Hattie (2012) sitt perspektiv er det først når man har noen grunnleggende kjennskaper i form av prinsipper og faktakunnskaper om det temaet man ønsker å undersøke, at det vil det være naturlig å gå i dybden og til slutt overføre kunnskapen til nye situasjoner. Når man har opparbeidet seg disse, vil veien videre inn i dybdelæringen kreve kunnskaper om forskjellige verktøy og prosesser. Da vil elevene kunne samhandle med innholdet og konseptet, og finne ut hvordan disse henger sammen. Hattie (2012) vektlegger derfor at den dype fasen av læringen ligger i planleggingen, organiseringen, utdypning og refleksjon – noe som helt til slutt gjør læringen overførbar og ligger i elevens kontroll. I noen konkrete eksempler viser han til hvordan matematikklærere ønsker at eleven skal kunne overføre sine kunnskaper i faget til å for eksempel forstå hvilke mobildataabonnement som er det beste valget. På lignende måte viser han til hvordan førstespråklærere (som engelsk- og norsklærere), vil at elevene skal kunne lese kritisk og skrive overbevisende, og historielærere vil at elevene skal kunne vurdere hva som har skjedd i fortiden når de leser nyheter.

Dybdelæringsbegrepet har i nyere tid fått et særlig feste innenfor den sosiokulturelle og kognitive læringsorienteringen. Inn under den sosiokulturelle orienteringen har den anerkjente skoleforsker Michael Fullan i samarbeid med Joanne Quinn og Joanne McEachen skrevet boken *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Gjennom boken har forskerne levert et bidrag som de selv beskriver som en motkultur til mer tradisjonell skole (Fullan et al., 2018, s. 15). I deres forståelse blir dybdelæring ansett som noe langt mer enn et tankesett om hvordan skolen kan forbedre elevene for fremtiden. For å forstå Fullan et al. (2018) sine dybdelæringsargumentasjoner, må man forstå bidraget i en videre forstand enn en metode eller et enkelt didaktisk undervisningsprinsipp. Forskerne omtaler dybdelæring som en prosess der elevene skal fungere som handlende aktører, og ikke brikker i skolen. De argumenterer for at dybdelæring er forskjellig fra all annen utdanningsinnovasjon som er prøvd ut tidligere, der dybdelæring i deres forståelse har potensiale til å endre læringsutbytte radikalt: «dybdelæring innebærer et dypdykk i emner og temaer på måter som for alltid forandrer rollene til elever, lærere, familier og andre» (Fullan et al., 2018, s. 15). For å besvare inngangen til hvordan dette kan løses, har de fremhevet sin forståelse gjennom seks globale kompetanser, omtalt som seks C-er, her gjengitt på norsk: kreativitet, kommunikasjon, kritisk tenkning, medborgerskap, samarbeid og karakter. Forenklet sagt handler dybdelæring i denne forståelsen blant annet om å tilrettelegge for gode prosesser, øke elevengasjementet i læringen ved at elevene skal bli involvert i og få eierskap i arbeidet gjennom et «sosialt partnerskap», og å koble elevene til «virkeligheten» med bakgrunn i deres egen virkelighet og kulturelle identitet (Fullan et al., 2018, s. 32). I et didaktisk perspektiv vil det bety at læreren må ta utgangspunkt i det elevene har med seg inn i klasserommet, hvor man vender på den mer tradisjonelle lærerstyrte undervisningen til å i større grad bli elevstyrt. Sunesen et al. (2021) skriver at hvis man skal få til dette, vil det kreve at elevene er bevisste og aktive, og at de forstår læringsprosessen. Gilje et al. (2018) påpeker at en av utfordringene med de seks kompetansene er en upresis forståelse av hva dybdelæring (deep learning) er og hvordan det kan utvikles, og presiseres at bidraget bør anes som en retorisk vending (s. 26). Dette kommenteres blant annet med at skolefagene omtrent ikke er til stede i analysen, og at didaktiske og fagdidaktiske modeller med konkrete eksempler vil være nødvendig for å kunne realisere dybdelæring i en skolesammenheng.

I motsetning til den sosiokulturelle orienteringen, er den kognitive orienteringen opptatt av en indre kognitiv forandring. I deler av den kognitive teorien har det vært en lang tradisjon i å

være opptatt av utvikling av langtidshukommelse, hvor det som i stor grad skiller den dybdeorienterte varianten, er at man også vektlegger å kunne forstå informasjonen og bruke den i nye sammenhenger (NRC, 2000). Blant forskerne som har preget den kognitive tilnærmingen til dybdelæringsbegrepet, er Stellan Ohlsson (2011) en av de mer refererte teoretikerne. Ohlsson forstår dybdelæring som en kognitiv forandring, og er opptatt av hvordan man kan lære nye ferdigheter ved å overføre tidligere ferdigheter og tilpasse de til nye situasjoner (s. 245). I Ohlsson sin forståelse er han opptatt av hvordan man som mennesker går inn i en form for automatisert kognisjon, der man trekker slutninger basert på det som er kjent. Ved å hente frem tidligere kjent kunnskap fra langtidshukommelsen, vil elevene kunne bruke disse i møter på nye problem, hvor de gjennom kreativitet og forståelse kan endre allerede kjent kunnskap. For å oppnå dybdelæring i dette perspektivet, legger Ohlsson (2011, s. 363-368) vekt på tre former for dybdelæring:

1. *Kreativitet* (transfer), å finne nye løsninger på et problem
2. *Overføring av læring* (adaption), der man skal kunne tilpasse handlinger til nye ukjente situasjoner
3. *Endring av antagelser* (conversion). Dette handler om at man kontinuerlig endrer eller justerer forståelsen man har.

Ohlsson (2011) vektlegger måter elevene skal kunne tilegne seg mer robuste kunnskapsstrukturer i fagene. I den forstand er han opptatt av hvilket innhold som læres, hvordan læring skjer og hvordan læring overføres til nye kontekster. Gilje et al. (2018) skriver at styrken med det kognitive perspektivet er at det setter søkelys på hvilket innhold som skal læres, hvordan læring skjer og hvordan læring kan overføres til nye kontekster, og utdyper at overføring vil ha stor betydning for at elevene skal kunne anvende det de lærer i ulike aktiviteter i skolen.

Det finnes også et tredje hovedperspektiv på dybdelæring som har fått mye oppmerksomhet det siste tiåret. James W. Pellegrino og Margaret L. Hilton har vært fremtredende i dybdelæringsdebatten med et perspektiv som knytter dybdelæring tett opp mot «21st century skills». Termen «21st century skills», eller kompetanser for det 21. århundre, er en betegnelse som i stor grad blir brukt i prosjekter som tar sikte på å vurdere hvilke kompetanser man vil komme til å ha behov for i samfunns- og arbeidslivet i fremtiden (NOU 2014: 7, s. 111). Begrepet har kommet inn i skoledebatten som et svar fra politiske ledere,

utdanningsorganisasjoner, næringsledere og forskere som etterspør kompetanser som i større grad retter seg mot utvikling av bredere, overførbare ferdigheter og kunnskaper (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 1). Eksempler på forslag som har kommet frem, er kompetanser som kritisk tenkning og problemløsning, kommunikasjon, samarbeid og kreativitet og innovasjon (Partnership for 21st Century Skills, 2010, s. 2). Som et resultat av et større prosjekt gjennomført av en komité nedsatt av Nasjonalt forskningsråd (National Research Council) i USA, presenterer Pellegrino og Hilton (2012) deres forståelse av, og sammenhenger mellom, begrepene «deeper learning» og «21st century skills». Pellegrino og Hilton (2012) hevder at vektlegging av dybdeløring og kompetanser for det 21. århundret er avgjørende for å oppnå suksess i utdanning, arbeid og på andre områder i livet som voksen, og må ligge til grunn for å oppnå livslang læring. Inn under kompetanser for det 21. århundret ligger ferdigheten i å vite hvordan, hvorfor og når man skal ta i bruk kunnskapene man innehar (s. 2). Dybdeløring blir derimot forstått som prosessen for å oppnå denne evnen, og blir definert som en prosess der et individ blir i stand til å ta i bruk det som ble lært i en situasjon, for å så bruke det i nye situasjoner (s. 5). I denne forståelsen ligger tanken om at man ikke skal se på kunnskapsområder som adskilte fra hverandre, men at man skal kunne være i stand til å ta i bruk forståelser og kunnskaper fra ett kunnskapsområde til et annet, og slik oppnå dybdeløring. Kunnskapsoverføring (transferable knowledge) beskrives derfor som resultatet av dybdeløring. Pellegrino og Hilton (2012) påpeker at denne formen for læring vil involvere delt læring og interaksjoner med andre i et fellesskap.

Forskjellen mellom dybdeløring og andre læringsteorier er at man innenfor denne dybdeløringsteorien ikke er opptatt av å opparbeide seg kunnskaper innenfor lukkede områder, men tvert imot å sette læringen i et større perspektiv. I et elevperspektiv vil det bety at elevene vil måtte kunne forstå hvilke situasjoner tidligere kunnskapene kan komme til nytte, for å så forsøke å løse et nytt problem. For å kunne overføre kunnskaper, beskriver Pellegrino og Hilton (2012) at det vil både innebære å ha fagkunnskaper i et domene, og samtidig lære å forstå hvordan, hvorfor og når kunnskapen vil være nyttig å bruke for å svare på spørsmål og løse problemer. Dette krever kompetanse i å behandle flere former for informasjon for å utføre oppgaver som kan være fordelt på tvers av kontekster som inkluderer hjem, skole, arbeidsplass og sosiale nettverk. Pellegrino og Hilton (2012) omtaler resultatet av dybdeløring til å være kunnskapsoverføring, som innebærer å ha kunnskaper om hvorfor, hvordan og når kunnskapen man sitter inne med kommer til nytte for å svare på nye spørsmål og løse nye problem. Det er denne sammensmeltingen av kunnskap og ferdigheter de referer

til som «21st century skills» (s. 5). Prinsippet skiller seg fra andre læringsorienterte retninger ved at man ikke er opptatt av å lære overfladiske fakta eller prosedyrer for å løse problem, men heller kompetanser rundt grunnleggende prinsipper for fagområdet som skal læres.

I tillegg til de overnevnte perspektivene, har det i en norsk kontekst vokst frem et fjerde perspektiv parallelt med utarbeidelsen av fagfornyelsen. Mens de overnevnte bidragene har hatt direkte innvirkning på dybdelæringsbegrepet slik det kommer frem i fagfornyelsen, er denne siste retningen vokst frem som følge av en kritikk til dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen. Det viktige bidraget her kommer fra Dahl og Østern (2019), som reflekterer rundt spørsmålet ved hva *dybde* tilfører læring. Gjennom sin tilnærming til dybdelæring har de løftet frem en vri på begrepet, og navngitt det «dybde//læring». I deres tolkning av Ludvigsen-utvalgets utredninger, legger de til at utvalget presenterer dybdelæring som noe som er nytt – og derfor noe som har vært manglende i norsk skole frem til nå. Dahl og Østern (2019) hevder i den forstand at dybdelæring, slik Ludvigsen-utvalget har lagt det frem, kun er en videreføring av en allerede lang og eksisterende læringstradisjon (s. 40-41). På samme tid legger de til at det utvalget forsøker å få frem, ikke nødvendigvis er feil, men at det må bli sett i en videre sammenheng enn utelukkende kognitive læringsteorier. Som svar på dette definerer Dahl og Østern (2019, s. 53) (dybde)læring eller dybde//læring til å handle om: «kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring – på en og samme gang». Dette betegner de som *performativ læring*, der læring blir forstått som en skapende prosess. De begrunner at denne «skapingen» har en dybde ved seg, i og med at det at det ikke kan skje uavhengig av det kroppslige og emosjonelle på den ene siden og det kognitive på den andre siden. Når de skal skille dybde//læring-begrepet fra å være et teoretisk perspektiv til didaktisk praksis, legger de på et nytt begrep: «dybdeundervisning». Gjennom den tilnærmingen ser det ut til at de forsøker å føre frem et tydeligere skille mellom hva som kan bli forstått som et overordnet prinsipp, og hva som mer konkret skal foregå i klasserommet. I undervisning-for-dybde, som de selv skriver, er de opptatt av flerfaglighet i lys av sin egen forståelse der (dybde)læring blir forstått som «skapning» og ikke tilegnelse.

Vi har altså sett at det finnes et mangfoldig av teoretiske forståelser på tvers av ulike læringsteoretiske tradisjoner, og på tvers av forskjellige tidsepoker. Dette blir stadfestet i en nylig utgitt grunnskolerelatert scoping review-studie av Sunesen, Gamlem og Kirkegaard (2021), som konkluderer med at nåtidens dybdelæringsbegrep har fått feste i fire sentrale posisjoner i engelsk og skandinavisk litteratur. Studien viser til et tydelig skille mellom en

sosiokulturell og kognitiv orientering på den ene siden, og et perspektiv som trekker dybdelæring inn mot kompetanser for 21. århundre og dybdelæring som trekker identitet og transformativ læring på den andre siden (Sunesen et al., 2021, s. 48).

### 2.2.1 Dybdelæring i de norske styringsdokumentene

Med dette er vi over på dybdelæringsbegrepet i norsk kontekst, og her er det i all hovedsak *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7) som legger grunnlaget for drøftingen av dybdelæring som begrep. Rapporten er skrevet med bakgrunn i en gjennomgang av norske styringsdokumenter, norske læreplaner, OECD-rapporter og et utvalg av forskningslitteratur. Slik som alt nevnt, er det innenfor denne litteraturen i all hovedsak de kognitive og sosiokulturelle perspektivene som er løftet frem og som også ligger til grunn for det videre arbeidet med fagfornyelsen, i tillegg til at kompetanser for 21. århundre blir løftet frem. Perspektivet på dybdelæring som performativ læring har kommet i ettertid (jf. Dahl & Østern, 2019). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8) og Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* utgjør selve evalueringen av Kunnskapsløftet, og gir i større grad føringer for forståelse av dybdelæring og hva det vil kunne bety i praksisfeltet. Felles for dokumentene er en tankegang om at skolen er preget av en stofftrenghet med for mange temaer og målsetninger som skal gjennomgås som hindrer dybdelæring. Utsagn som å legge til rette for «forståelse som varer» og «mulighet til å gå i dybden» blir lagt frem, hvor det til stadighet faller tilbake på spørsmålet om å få nok tid til å klare dette. I den første rapporten (NOU 2014: 7) blir forholdet mellom dybdelæring og overflatelæring sett mer i søkelyset enn i de senere dokumentene (NOU 2015: 8; Meld. St. 28 (2015–2016)). Dybdelæring blir i den første rapporten beskrevet som noe som har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag, og som skaper god progresjon i elevenes læringsarbeid, mens overflatelæring blir beskrevet som undervisning gjennom kunnskapsoverføring (NOU 2014: 7, s. 36). Rapporten viser til en oversikt laget av R. Keith Sawyer (2006), som forenklet viser skillet mellom dybdelæring og overflatelæring (NOU 2014: 7, s. 36), og denne er gjengitt i tabell 1.2 nedenfor.

## Tabell 1

### *Dybdelæring versus Overflatelæring*

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

Kilde: Sawyer 2006, utvalgets oversettelse

Nyhus og Talsethagen (2020, s. 26) hevder at nedtoningen av motsetningen mellom dybdelæring og overflatelæring i de senere styringsdokumentene kan ha sammenheng med at det etter deres oppfatning er en kunstig motsetning, og påpeker at overflatelæring ikke er synonymt med *overflatisk* læring. I likhet med Hattie (2012), viser Nyhus og Talsethagen (2020) til at man heller bør se på overflatelæring som en del av dybdelæring, og at elevene først må kunne forstå sammenhengen kunnskapen er en del av, før de kan overføre kunnskapen til noe nytt. Samtidig påpeker Øystein Gilje og Bjørn Bolstad i et intervju at tabellen som er gjengitt kan gi et forkjært bilde ved at den opprinnelig beskriver forskjellen mellom forskningsbasert god læring og det Sawyer betegner som «tradisjonell praksis i klasserommet, basert på sunn fornuft» (Brøyn, 2019, s. 21).

NOU 2015: 8 er noe mer konkret enn NOU 2014: 7 når det gjelder hva som skal til for å oppnå dybdelæring. Fremfor et fokus på å lære et konkret innhold, blir dybdelæring tett beskrevet i samsvar med kompetanse i *å lære*. Med dette blir det tydelig at dybdelæring blir forbundet med at det ikke nødvendigvis er selve innholdet som er det mest relevante i dybdelæringen, men heller en læringsforståelse rundt prosessene og metodene som ligger bak. Dette ser vi ved at de trekker frem områder som *å reflektere over egen læring* og *å sette læringen i sammenheng med tidligere kunnskaper*. For å oppnå denne kompetansen gir NOU 2015: 8 noen konkrete forslag i hva man må jobbe med:

- å lære noe grundig gjennom aktiv deltakelse i egne læringsprosesser
- bruk av læringsstrategier
- evne til å vurdere egen mestring og fremgang
- reflektere over det de lærer
- sette det i sammenheng med det de kan fra før (s. 10).

Selv om dybdelæringsbegrepet blir vektlagt som en forutsetning for kompetanseoppnåelse, er en viktig bemerkning i rapporten at dybdelæring ikke betyr dybde i alt for alle. Rapporten presiserer ikke hvilke områder dette gjelder for, noe som derfor åpner opp for ulike tolkninger. Det kommer frem at elevene vil ha ulike behov for hva de fordyper seg i med hensyn til tilpasset opplæring. Derfor blir dybdelæring forbundet med muligheten til å gjøre valg, og involvering fra elevens side blir vektlagt. De konkrete forslagene for lærerens arbeid for hvordan man kan oppnå dybdelæring blir forbundet med tilstrekkelig tid til fordypning, utfordringer tilpasset den enkelte eleven og elevgruppens nivå, og dessuten det å gi støtte og veiledning og å bruke varierte arbeidsformer (s. 11).

I artikkelen *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger* legger Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) frem en presentasjon av dybdelæringsbegrepet slik det blir brukt i fagfornyelsen. I artikkelen har de strukturert seks temaer som har vært sentral i den utdanningspolitiske debatten:

- Mindre stoff gir mer dybde
- Kjerneelementer
- Progresjon
- Undervisning på tvers
- Fagovergripende kompetanser
- Læreres didaktiske og fagdidaktiske kompetanse

Ut fra disse punktene, referer Gilje et al. (2018, s. 25) til Landfald (2016) og hevder at de fire første punktene beskrives som særlig sentral for arbeid med dybdelæring i klasserommet. *Mindre stoff gir mer dybde* relateres til det å få tid til dybdelæring. Både NOU 2014: 7, NOU 2015: 8 og Meld. St. 28 (2015–2016) har vært innovent tematikken som handler om skolens stofftrensning, hvor antall temaer i skolen har blitt løftet frem som en utfordring for dybdelæring. Helt sentralt for å kunne muliggjøre dybdelæring har vært å redusere mengden



lærestoff innenfor de ulike fagområdene. I rapportene og stortingsmeldingen har det vært løftet frem behovet for at elevene skal få tid og anledning til å bygge en begrepsforståelse inn i faget, der forståelse krever tid. Videre ser vi at kjerneelementene er løftet frem i det andre kulepunktet. Kjerneelementene i fagfornyelsen er utarbeidet for å formidle fagets dype strukturer. De er ment å være en bevisstgjøring innenfor hvert fag, slik at elever kan lære hva som skal til for å oppnå en forståelse av faginnholdet. Det tredje kulepunktet handler om progresjon, noe som understreker at dybdelæring ikke er noe som skjer på en dag. Innenfor progresjon ligger det en tanke om at det faglige innholdet skal bygge på det elevene kan fra før, der elevene skal kunne relatere nye kunnskaper til tidligere kunnskaper. Slik vi har sett, er det innenfor de tre første temaområdene et fokus på dybdelæring *i fag*. Det fjerde kulepunktet, *Undervisning på tvers av fag*, strekker seg ut av enkeltfagene, og setter fokus på at man må se fag sammenhengende, der oppgaver som naturlig kan løses på tvers av ulike fagområder skaper større muligheter for elevene. Inn under dette punktet er blant annet prosjektarbeid løftet frem som en mulig inngang for å oppnå slikt tverrfaglig arbeid. For å få til dette, fremhever Gilje et al. (2018, s. 25) at en forutsetning vil være at elever har utviklet sin kritiske tenkning til å vurdere kunnskapen og gyldigheten innenfor spesifikke problemområder. Her er det også interessant å trekke frem hva Øystein Gilje sier om tverrfaglighet i et foredrag ved en workshop i regi av FIKS på Oslo kongressenter om dybdelæring (her gjengitt fra muntlig tale):

Vi kaster jo ikke ut på en måte, fagets disipliner av skolene, selv om vi sier vi skulle jobbe tverrfaglig, men vi prøver å se hvordan fagets disipliner kan være representert i den måten vi organiserer tid og rom, i det ukentlige puslespillet som kalles timeplan. [...] Og så må man alltid når man arbeider da, med selve læringsarbeidet, gradvis gi elevene en forståelse av hvordan de selv skal tilnærme seg det arbeidet med spesifikke metoder i et fag, det å skjønne fagets kompleksitet og gjøre da læringsprosessen gradvis til noe elevene kan forstå selv. Det er ikke gjort i 2. trinn, eller 4. trinn, eller i syvende, eller noe jeg har vært å sett rundt på ungdomsskoler, ungdomsskoleelever i tiende for den sags skyld, men i tiende er det i alle fall noen som begynner å komme dit. (Gilje, 2019, 1:40)

Når man kommer til det femte kulepunktet er man inne på de fagovergripende kompetansene, som skal bli forstått i sammenheng med fagspesifikke kompetanser (NOU 2015: 8, s. 19). De fagovergripende kompetansene defineres som de kompetansene som er relevant for mange

fag, og må derfor bli sett i sammenheng med det fagspesifikke. Selv om kompetansebegrepet og dybdelæringsbegrepet ikke betyr det samme, er de nært forbundet med hverandre:

Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver. Elevenes kunnskap om og forståelse av det de har lært, hvordan de kan bruke det de har lært, og når de kan bruke det, er viktig for å oppnå kompetanse. På denne måten er utvikling av kompetanse og dybdelæring tett forbundet med hverandre. Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring. (NOU 2015: 8, s. 12)

Kompetanser som beskrives i tillegg de fagspesifikke, er kompetanse i «å kunne lære» gjennom metakognitiv forståelse og selvregulert læring, «å kunne kommunisere, samhandle og delta», slik som lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse, og kompetanse til å kunne utforske og skape, slik som kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning (NOU 2015: 8, s. 22). Det siste punktet som trekkes frem, blir omtalt som en nødvendig forutsetning for at man skal kunne oppnå de fem andre punktene, og handler om at dybdelæring forutsetter høy didaktisk og fagdidaktisk kompetanse hos lærerne. I tillegg til å ha forståelse for hvordan elever lærer og hva som kan bidra til læring, må lærerne kunne ha fagdidaktisk kompetanse med innsikt i både kognitive og sosiokulturelle teorier (Gilje et al., 2018, s. 26).

Selv om dybdelæringsbegrepet står svært sentralt i dokumentene som har ledet frem til fagfornyelsen og er sentral i læreplanen, er selveste begrepet i liten grad tatt i bruk i *den formelle læreplanen* – LK20, dokumentet lærerne til syvende å sist skal forholde seg til. I en artikkel Utdanningsdirektoratet har publisert for å forklare den nye læreplanen, med tittelen *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*, blir dybdelæring forenklet forklart på følgende måte:

De gamle læreplanene hadde mange temaer og stort omfang, og det kunne være vanskelig å lære alt like godt. De nye læreplanene beskriver det aller viktigste elevene skal lære i hvert fag. Da kan de bruke mer tid på å lære ting godt og det blir enklere å forstå sammenhenger slik at de kan bruke det de har lært også i nye situasjoner. De nye læreplanene legger dermed til rette for dybdelæring. (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3)

I denne tilnærmingen blir dybdelæring relatert til omfang på temaer, og det å bruke tid på å lære «ting» godt. Definisjonen utdanningsdirektoratet legger til grunn i selve læreplandokumentet, er følgende: «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). For at lærere og andre som jobber i skolen skal få en forståelse av denne definisjon, utdypes det at definisjonen innebærer å (1) reflektere over egen læring og (2) bruke det man har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, både alene og sammen med andre.

Samlet sett er begrepet «dybdelæring» å finne totalt fem ganger i LK20, alle i overordnet del, noe som er vist i Tabell 2 nedenfor.

## Tabell 2

### *Forekomster av begrepet «dybdelæring» i LK20*

Delkapittel	Dybdelæring
1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang	«Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).
2.2 Kompetanse i fag	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.  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. 11)
3.2 Undervisning og tilpasset opplæring	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. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Dybdelæringsbegrepet blir nært forbundet med kompetansebegrepet, hvor det i delkapittelet

*Kompetanse i fag* står det at skolen skal «gi rom for dybdelæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

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. 10)

Uten å si noe mer konkret for hva det vil bety for hvert enkelt fag, blir dette begrunnet med at «elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag» og at «de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (s. 11). Det er et punkt i overordnet del som sier noe om *hvordan* man skal arbeide med dybdelæring, der det kommer frem at evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig (s. 7). Fremfor å inkludere dybdelæringsbegrepet inn under hovedforklaringene på hvert kapittel, er de definert inn under delkapittel. Like interessant blir det derfor å se på hvilke delkapittel dybdelæringsbegrepet *ikke* er inkludert i. I første kapittel, *Opplæringens verdigrunnlag*, finner vi dybdelæringsbegrepet inn under delkapittelet *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, men ikke innenfor blant annet delkapittel *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Dette er interessant i lys av at flere utdanningsforskere trekker dybdelæring nært opp mot kritisk tenkning i form av å koble sammen informasjon og evne til å gjøre kritiske vurderinger (Gamlem & Rogne, 2016; Pellegrino & Hilton, 2012). I andre kapittel, *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, er dybdelæring inkludert inn under delkapittelet som tar for seg «faglig læring» (s. 11), og utelatt fra flere delkapittel som i *2.1 Sosial læring og utvikling*, *2.3 Grunnleggende ferdigheter*, *2.4 Å lære å lære* og *2.5 Tverrfaglige temaer*. Selv om dybdelæringsbegrepet tydelig inngår implisitt inn under alle disse delkapitlene, er begrepet utelatt, og kan derfor være med å skape usikkerhet mellom skolepersonalet som skal lese, tolke, oppfatte og forstå læreplanen (jf. Berg, 2017, s. 64).

Som en del av verktøyene til lærerne og øvrig personell i prosessen med å få oversikt i fagfornyelsen, har utdanningsdirektoratet publisert tilhørende støttemateriell. Blant annet har de delt korte videosnutter og ulike artikler som forklarer de mest vesentlige endringene i læreplanen, samtidig som de stiller noen refleksjonsspørsmål til videre arbeid. I en video med navnet «Dybdelæring» med en tilhørende tekst, forsøker de i korte trekk å forklare de ulike elementene i dybdelæringsbegrepet slik det skal bli forstått i planen (Utdanningsdirektoratet,

2018). I filmen introduserer utdanningsdirektoratet at man skal legge til rette for *mer* dybdelæring, hvor de presiserer at dybdelæring ikke er et nytt begrep, og at mange allerede jobber på måter som legger godt til rette for dybdelæring i skolen. I videoen begrunnes definisjonen blant annet i at man må få «tid til å jobbe med fagstoffet». I tillegg kommer det frem hvordan læreplanen har endret seg for å legge til rette for dette. Læreplanens oppgave er blant annet å «vise sammenhenger i og mellom fag på en bedre måte enn før», slik at det skal bli lettere å jobbe med sammenhenger i enkeltfag og mellom fagområder. Det å reflektere over egen og andres læring vektlegges, hvor det kommer frem noen konkrete elementer i hva elevene vil ha gode av:

- å lære å formulere spørsmål
- å lære å søke svar og uttrykke forståelse på ulike måter
- å gradvis ta en mer aktiv rolle i egen læring
- å øve på å bruke det de har lært i ukjente situasjoner ved å trene på å se relevans og sammenhenger
- å tenke nytt og være kreativ

I norskfaget (NOR01-06) – og fagplanene for øvrig – er dybdelæringsbegrepet fraværende. Hvorvidt dette er en nøye reflektert handling fra Kunnskapsdepartementets side, er vanskelig å si. Selv om dybdelæringsbegrepet er til stede i overordnet del, og læreplanene i fag skal ses i sammenheng med denne og bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), vil man med et kritisk blikk på læreplanene i fag kunne stille spørsmål om de gir tilstrekkelig føringer for fortolkning og implementering av dybdelæring i den praktiske skolehverdagen.

Læreplanen i Norsk (NOR01-06) konkretiserer ikke hvordan norskfaget skal organisere sin praksis i forhold til dybdelæring, og spesifiserer ikke hvordan dybdelæring er ment å påvirke de ulike områdene som blir vektlagt som sentrale i faget; kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Dette blir derfor opp til den enkelte lærer og skoleleder, og kan potensielt føre til at lærere vektlegger dybdelæring på ulike områder og i ulikt omfang. Selv om dybdelæringsbegrepet ikke er tatt i bruk eksplisitt i fagplanen, viser en nærlesing av planen at dybdelæringsbegrepet er tilstedeværende på flere områder. Under delkapittelet *Fagets relevans og sentrale verdier* fremkommer det at faget «skal bidra til at de [elevene]

utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» og at «Faget norsk skal [...] forberede dem [elevene] på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon». I tillegg vet vi som alt nevnt at kjerneelementene er sentrale i et dybdeperspektiv. I norsk er det fastsatt seks kjerneelementer: tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaaping, språket som system og mulighet og språklig mangfold. Inn under kjerneelementene er det flere elementer som står i nær relasjon til dybdelæringsbegrepet, da det der er brukt ord som å «utforske og reflektere», «reflektere kritisk» og «oppleve skriveopplæringen som meningsfull».

### 2.2.2 Norskfaglig dybdelæring på mellomtrinnet

Gjennom et litteratursøk blir det tydelig at det til nå finnes en begrenset mengde litteratur som reflekterer dybdelæring i et norskdiraktisk perspektiv. Enda vanskeligere er det å finne litteratur som henvender seg direkte til norsklærere som arbeider med elever yngre enn ungdomsskolealder. Når det er sagt, har Jorunn Ø. Nyhus og Astrid S. Talsethagen vært aktuell med boken *Dypt og grunnleggende norskfaglig: dybdelæring i teori og praksis* (2020) og et kapittelinnslag; *Skrape i overflata eller drukne i djupet? – Eit forsøk på å forstå djupnelæring* i boken *Det (nye) nye norskfaget* (2019) som belyser de dybdelæring i et norskdiraktisk perspektiv. Begge disse bidragene er å anse som viktig i denne oppgaven – selv om det ut fra konkrete didaktiske eksemplene som blir brukt kan tilsi at forfatterne i størst grad henvender seg mot lærere som arbeider med elever på videregående skole.

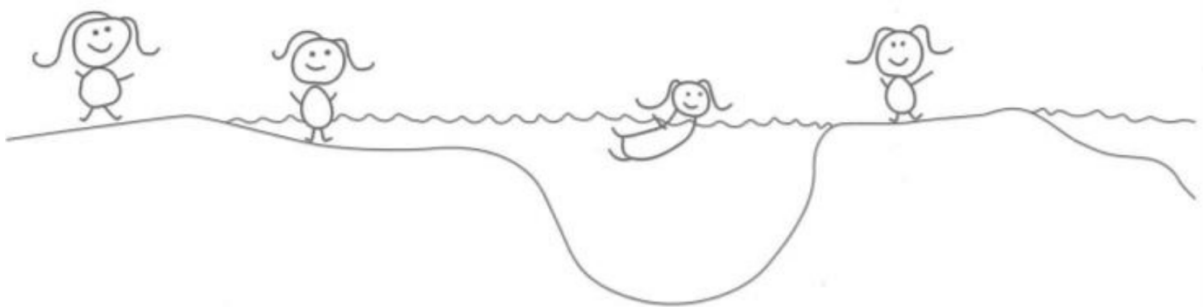
Sentrale i tilnærmingen til Nyhus og Talsethagen (2020) er at dybdelæring ikke må bli forstått som noe nytt i norskfaget, hvor de mener at faget har en lang tradisjon med dybdelæring. Nyhus og Talsethagen er i større grad opptatt av å forstå dybdelæring som en hjelp til å identifisere hva man allerede gjør godt, som for eksempel prosessorientert skriving og mappevurdering (s. 14). I deres argumentasjoner hevder de at det mest nyskapende med dybdelæring ikke handler om verken færre kompetansemål eller mindre stofftrengsel (slik det i stor grad har vært fremmet i styringsdokumentene), men hvordan dybdelæring henger sammen med systematisering av undervisning og læringsprosesser (Talsethagen & Nyhus, 2019, s. 124). De omtaler å arbeide med dybdelæring som å bryte den klassiske klasseromssituasjonen der læreren forleser og elevene lytter – og heller tenke på læreren som en regissør som lar elevene spille hverandre gode (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 67). I diskusjonen om hva dybdelæring betyr, legger forfatterne frem sin egen definisjon, og hevder

dybdel ring skjer «når det rocker i klasserommet» (s. 33). Dette påpeker de selv er en «banal forenkling», og utdyper at det i deres forståelse «rocker» når: «elevene får et eierforhold til det de holder på med. De har erobret kunnskap og innsikt, og de har opplevd kanskje til og med indre glede og erkjennelse» (s. 33).

Talsethagen og Nyhus (2019, s. 130-142) skriver at dersom elevene skal oppleve faget som aktuelt og relevant, må lærere reflektere over kjerneelementene i faget og de fagovergripende kompetansene, og tørre å slippe elevene mer inn i prosessene. I deres forslag må man tørre å åpne for mer autentisk elevinvolvering i læringsprosessene. Det nyeste med dybdel ring i deres forståelse er nemlig at elevene i større grad skal ta del i egen læringsprosess og overføre det til en ny situasjon. Mer konkret foreslår de en firedeling for å strekke seg etter dybdel ring; (1) engasjere, (2) opplyse, (3) produsere (under veiledning) og (4) vurdere og reflektere. For å illustrere en læringsprosess, viser de dette gjennom *sv mmemodellen*, her gjengitt i figur 1.

### Figur 1

Sv mmemodellen. Fra *Det (nye) nye norskfaget* (s. 133), av Talsethagen og Nyhus, 2019. Fagbokforlaget.



Modellen spiller i stor grad på elevenes indre motivasjon: «For at ein læringsprosess skal bli vellukka, må eleven ønskje   lære – på same måte som at symjeturen blir mykje betre om du verkeleg har lyst til å bade, framfor om nokon brutalt hiv deg uti djupa» (s. 133). For å få til dette må eleven få eie problemstillingen, og lærerens oppgave er i større grad å få elevene følelsemessig involvert (for eksempel gjennom glede, sorg eller provokasjon). En del av poenget handler om å finne noe eleven kan gjenkjenne seg i, og selv ønsker å fordype seg i. Selv om eleven må på dybden for å utvikle seg, må norsklæreren komme med verktøy og

kunnskaper for å hjelpe eleven inn i egne kilder. For eksempel skriverammer, analysebegrep, problemstillinger og faglige oppklaringer, som skal føre eleven «på land» igjen, der man da kan se tilbake og reflektere over det man har lært.

Til slutt kommer vi ikke utenom at norskfaget etter fagfornyelsen må bli forstått i et tverrfaglig perspektiv, hvor man kan stille spørsmål om tverrfagsspørsmålet på sett å vis er å hente tilbake 90-tallets fokus på tema- og prosjektarbeid. Et stridstema i norsk som var særlig relevant, som nå ser ut til å bli relevant igjen, er den pålagte tverrfagligheten. Når undervisningen i stor grad ble basert på temaarbeid og prosjekter, resulterte det ofte med at norskfaget – som det store faget det er med både et kultur- og dannelsesperspektiv og et skrive- og leseperspektiv, ble redusert til en underordnet rolle som et redskap til å nå mål i andre fag, spesielt i naturfag og samfunnsfag. Aase (2019, s. 22-23) skriver at de spesifikke kulturelle og estetiske målene i norskfaget ofte lot seg dårlig kombinere med disse fagene. Selv om man kan diskutere om det finnes et annet utgangspunkt i den nåværende planen, er lignende diskusjoner løftet frem igjen. Uten å ha et reflektert forhold til hva som inngår i et tverrfaglig samarbeid for norskfaget, kan det ifølge Pernille Fiskerstrand (2020) medfølge en risiko hvor norsklærere ender opp som «skrivelærere». I artikkelen *Tverrfaglig fagfornyelse kan skje* nå, publisert på nettsiden *Utdanningsnytt.no* skriver Fiskerstrand (2020) at «Når lærere i norsk skole skal lage tverrfaglige skriveprosjekter, har det en tendens til å ende med at norsklæreren vurderer formelle trekk i teksten, mens læreren i naturfag, KRLE, kroppsøving eller andre fag vurderer det «faglige» innholdet».

*Skrivesenteret* som er et nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, har også tilnærmet seg norskfaglig dybdelæring ved å lage et støttemateriell. Støttemateriell er tilpasset VGS, men det er likevel nevnt å nevne her. Skrivesenteret tilnærmer seg prinsippet om *overføring* – både innenfor fag og på tvers av fag, og kommer med to konkrete eksempler for hvordan det kan gjøres i norsk. Innenfor fag forklarer de at elever kan bruke kunnskaper de har lært om kreativ skriving når de skal lage en interessevekkende innledning på et foredrag om for eksempel talemål. Når det kommer til eksempelet mellom fag, skriver de at kunnskap fra andre verdenskrig kan være en viktig inngang til å forstå novellen *Naken* i norskfaget (Skrivesenteret, 2019). Grunnen for at jeg valgte å inkludere dette eksempelet, er for at det mer konkret sier noe om hvordan norskfaget kan fungere som et tverrfaglig fag – ut over det rent skriftlige. Et interessant poeng skrivesenteret løfter frem for å få til dybdelæring, er et behov for lengre, sammenhengende undervisningsforløp, fremfor korte, løsrevne opplegg om



enkeltemner. En måte å løse at undervisningen blir for fragmenterte, er å la elevene jobbe med mer komplekse skriveoppgaver (Skrivesenteret, 2019).

Det som er interessant med de ulike inngangen til hva dybdelæring kan bety for skolen generelt og hva dybdelæring kan bety i norskfaget, er at de i liten grad tematiserer hva det i praksis vil kunne bety for de yngre elevgruppene i skolen, der alder og utvikling vil kunne spille en stor rolle. I artikkelen *Ja takk, begge deler – både overflatelæring og dybdelæring* argumenterer Schjelde (2017, s. 48) for at det kan være vanskelig for barn å oppnå dybdelæring:

Å lære i dybden vil si å forstå lærestoffet; i mange sammenhenger vil det si å utforske de bakenforliggende sammenhengene og prinsippene i lærestoffet. Dette stiller krav til abstrakt tenkning og dermed kan barns kognitive utvikling sette begrensninger for hva som er mulig å lære.

Til nå har vi sett at det tilsynelatende er Dahl og Østern (2019, s. 43) som i størst grad har tematisert problemet når de kritiserer dybdelæringsbegrepet slik det fremkom i NOU 2014: 7 med å skrive: «Perspektiver på barn og barndom «glimrer med sitt fravær».

### 2.2.3 Forskning på effekt av fagfornyelsen og dybdelæring i skolen

Som en naturlig konsekvens av fagfornyelsen har forskningsfeltet som fokuserer på dybdelæring i et skole- og utdanningsperspektiv altså fått mye mer oppmerksomhet også innenfor pedagogisk og didaktisk forskning i Norge. For det første har det som vi allerede har vært inne på, blitt publisert en håndfull fagbøker om tematikken de senere årene (se for eksempel Gamlem & Rogne, 2016; Nyhus & Talsethagen 2020; Østern et al., 2019). For det andre har det blitt publisert en rekke artikler som viser at tematikken også har vært langt fremme i det offentlige ordskiftet, noe som følgende titler vitner om: «*Dybdelæring i rufsete farvann*» (Brøyn, 2019), «*Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*» (Gilje et al., 2018) og «*Dybdelæring – en ny utdanningsfarsott?*» (Melby-Lervåg, 2019). For det tredje har det også blitt publisert flere mastergradsoppgaver som illustrerer hvordan dybdelæring også har fått innpass i lærerutdanningen, der studenter, som meg selv inkludert, har valgt dybdelæring som overordnet tematikk i masteroppgaven. Blant disse er det både publisert noen teoretiske mastergradsstudier (se for eksempel Botten, 2020; Landfald, 2016), noen kvalitative studier med hensikt å få frem læreres og/eller skolelederes begrepsforståelse

(Landaas, 2021; Takøy, 2020; Rakhola & Nilsen, 2019) og noen fagdidaktiske studier (Se for eksempel Landaas, 2021; Løvli, 2018; Nerland & Vika, 2019; Olsen 2020). Blant studiene som tar for seg begrepsforståelse, er en viktig forskjell mellom de allerede publiserte oppgavene og min egen, at førstnevnte er gjort i forkant eller *like etter* innføringen av fagfornyelsen i skolen, mens jeg i denne oppgaven kartlegger forståelse og iverksatt av dybdelæring hos lærere *etter* innføringen av fagfornyelsen. Blant disse er det i all hovedsak Landaas (2021), Takøy (2021) og Rakhola og Nilsen (2019) som har størst likhet med min egen studie, og derfor mest sentral å si noe mere om. Før jeg går nærmere inn på deres resultater, er det noen områder som er viktig å bemerke seg som skiller disse fra min egen studie. Landaas (2021) sin studie er i likhet med denne opptatt av det norskdidaktiske, hvor han gjennom et semi-strukturert intervjustudie belyser problemstillingen «Dybdelæring i norskfaget – hvilke endringer vil målet om dybdelæring føre til for norskfaget?» (s. 9). Sett fra problemstillingen alene, er det i aller største grad denne som faller nærmest min egen. I gjennomlesingen av oppgaven dukket det derimot opp en vesentlig forskjell; alle informantene i studien jobber på videregående skole. Når det kommer til Takøy (2021) og Rakhola og Nilsen (2019) sine studier, studerer disse dybdelæringsbegrepet på en generell basis – og ikke opp mot norskfaget. Takøy (2021) er i likhet med meg selv opptatt av at forholdet mellom teori og arbeidspraksis. Ut fra ni intervjuer av ungdomsskolelærere i Troms og Finnmark, har hennes utgangspunkt vært å se etter endringer i praksisforståelsen av dybdelæring i ulike deler av arbeidsprosessen (planlegging – undervisning – vurdering). Ut fra tittelen *Dybdelæring – begrepet, forståelse og implikasjoner for praksis: Teoretiske idealer i møte med praktiske utfordringer* og innholdet i oppgaven ellers, vil jeg påstå oppgaven indikerer en noe mer kritisk inngang til dybdelæringstematikken enn hva jeg selv har i min oppgave. Det som i stor grad skiller Takøy (2021) sin studie fra min egen, annet enn at den retter seg mot ungdomsskolelærere, er at den teoretiske rammen i større grad hører til forskningen som ble foretatt på 1970- og 80 tallet, hvor det i all hovedsak er forskningen til Marton og Säljö (1976) og Biggs (1987) som er lagt til grunn i teorikapittelet – som derfor også påvirker drøftingen. Rakhola og Nilsen (2019) er den eneste intervjustudien jeg har kommet over, som også retter seg mot lærere som jobber på mellomtrinnet. Studien er sosiokulturelt orientert, der de tidligere masterstudentene har tatt sikte på å intervju lærere og rektorer som arbeider inn mot 1.-7. trinn.

Landaas (2021, s. 73-74) skriver at deltakerne i studien mente de hadde drevet med dybdelæring allerede før fagfornyelsen ble tatt i bruk. Relatert til begrepsforståelse, ble

dybdelæring forstått i lys av overflatelæring, der disse ble vurdert til å være komplimentere. På spørsmål om norskfaget og tverrfaglighet, viste funnene at norsklærerne mente fagfornyelsen ikke ville påvirke norskfagets egenart. På spørsmål om tverrfaglighet var informantene i denne studien mer opptatt av overføring av kunnskaper innad i norskfaget, enn faktisk tverrfaglighet i den forståelsen at man inkluderer flere fag.

De konkluderende funnene Takøy (2021) kom frem til, var at tilrettelegging for dybdelæring kunne være utfordrende, der dybdelæring ble opplevd og forstått som mer krevende i alle deler av arbeidsprosessen. Blant annet ble endring i lærerens roller (mer tverrfaglig samarbeid) og endring i elevenes roller (mer elevstyrt i alle deler av arbeidsprosessen) benevnt som viktige elementer. Noe av problematikken relatert til dybdelæring som bemerkes, handler om «å lære å lære», hvor dette omtales som noe deltakerne i studien tenker ikke er oppnåelig for alle elevene på egenhånd og det vil være behov for veiledning (s. 104). I drøftingen la hun frem at dybdelæring representerer noe nytt for lærerne, men at mye av det lærerne beskriver angående dybdelæring allerede er en del av praksisen. Som konkluderende setning skriver Takøy (2021, s. 112):

Implementering av innholdet i dybdelæring vil dermed gi lærerne og de som arbeider med elevene i skolen ulike utfordringer som kan forsterkes av institusjonelle rammer og krav. Et presist og konsist meningsinnhold i begrepet kan bidra med å vurdere hva som må endres for å imøtekomme noen av disse utfordringene.

Rakhola og Nilsen (2019, s. 71-78) konkluderer med at deres funn tilsier at lærerne langt på vei har en forståelse som beror på egne erfaringer og meninger om fenomenet, som i liten grad er påvirket av andre. Til sammenligning skriver de at rektorenes forståelse i større grad kan sammenlignes med utdanningsdirektoratets definisjoner. Samtidig bemerker de at implementeringen av dybdelæring i skolen var helt i startfasen. Forståelser som kom frem var blant annet dybdelæring i tilknytning til kjerneelementene for fagene (fagets metoder og tankemåter) og dybdelæring knyttet til overføring av ferdigheter og kunnskaper til nye situasjoner, blant annet for å se sammenhenger i og mellom fag. Blant andre var det en lærer som i større grad snakket om dybdelæring og kroppslig læring, og en annen som i større grad var opptatt av dybdelæring i et utformende og skapende perspektiv, dybdelæring inn mot kreativitet og kritisk tenkning. Videre fremkom perspektiv som gikk på at elevene skulle få en mer utforskende tilnærming til læring ut fra interesser for å kunne identifisere seg med det

som skulle læres. Når det kom til spørsmål om hvorvidt dybdelæring var å anse som noe nytt, var lærerne samstemte om at de tidvis har jobbet på måter som kunne bli forstått som dybdelæring, uten å nødvendigvis være klar over det. Når det kom til spørsmål som gikk på implementering av dybdelæring i klasserommet, ble det hentet frem noen utfordringer. Blant disse ble det påpekt tidsbruk, sammenheng mellom fag, lærenes endringsvilje og skolekultur. Inn under Rakhola og Nilsen (2019) sitt siste forskningsspørsmål, som gikk på hvilken betydning dybdelæring ville ha på overgangen til dybdelæring, svarte noen av lærerne med besvarelser som gikk på å i større grad frigjøre seg fra lærebøker ved å ta i bruk andre kanaler, blant annet gjennom digitale hjelpemidler. Det ble også nevnt grunnleggende ferdigheter som viktige forutsetninger, og en annen lærer snakket om at dybdelæring kunne være av betydning for elevenes motivasjon hvis de fikk utforske områder som spilte på egen interesse, og slik kunne skape eierskap til egen læring.

### 3 Metode

Denne studiens hensikt har vært å utvide forståelse av hvordan norsklærere forstår dybdelæringsbegrepet, noe som gjør at oppgaven favner tydelig inn under fenomenologisk tradisjon (Brinkmann & Kvale, 2015). Samtidig skal meningsperspektivene blir studert innenfor en forståelses- og fortolkningsprosess mellom data og teori, og må derfor bli forstått innenfor hermeneutikkens rammer (Postholm, 2010, s. 99-100). I valg av metode har det vært flere elementer som har spilt en viktig rolle. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) har jeg i min tilnærming stilt meg spørsmålene om *hva* og *hvorfor*, før jeg stilte spørsmålet om *hvordan*. *Hva* som skulle undersøkes var forståelse av et fenomen (dybdelæring). Dette ledet meg inn mot en deskriptiv tilnærming til det kvalitative intervjuet, mer spesifikt det semi-strukturerte, også omtalt som *dybdeintervju* (Tjora, 2021). Metoden er egnet til «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). På spørsmålet om *hvorfor*, var det først og fremst fagfornyelsens satsing og nyhetsverdi som stod sentralt, med et mål om å bidra til å presentere noen kontroverser som er viktige for feltet. Selv om intervju-studiet har kunnet gi en rik, utdypende og nyansert innsikt i et mindre utvalg læreres forståelse, tanker og erfaringer, har tilnærmingen ikke kunne gi noen særlig informasjon om hvordan informantenes forståelse stilte seg i forhold til et større utvalg norsklærere. I vurderingen av å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse, ble det klart at distribusjon av et spørreskjema som supplerende metode til primærmetoden (den kvalitative), kunne gi undersøkelsen et rikere bilde av den formelle læreplanens virkning og effekt relatert til dybdelæring. For å besvare forskningsspørsmålene har jeg derfor valgt en kombinert metodebruk (mixed-methods). Tilnærmingen står i kontrast til det mer tradisjonelle metodesynet der kvalitative og kvantitative metoder har blitt forstått som uforenelige (Creswell, 2009). Fremfor å besvare forskningsspørsmålene gjennom én metode, har bruk av mixed-methods tillat meg å betrakte det kvantitative og kvalitative materialet som komplementære, og derfor åpnet for en mer robust analyse ved å bruke styrkene fra begge metodene (Green & Caracelli 1997). Ut fra et *Sequential explanatory design* har jeg gått strategisk frem i analysene ved å trekke frem det kvantitative materialet for å skape et overblikk over tendenser, for å deretter følge dette opp med en mer inngående analyse av kvalitative data (Creswell & Clark, 2011). For å skape en tydelig sammenheng mellom det kvantitative og kvalitative materialet, er begge verktøyene for å genere empiri (spørreskjema og intervjuguide) utformet kronologisk etter samme prinsipp, inndelt etter forskningsspørsmål 1-3.

I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for den kvantitative og den kvalitative metoden hver for seg. Den kvantitative metoden vil bli redegjort for først, etterfulgt av den kvalitative. Til slutt vil det bli gjort en forskningsetisk refleksjon og en diskusjon av studiens validitet og reliabilitet der begge metodene vil bli redegjort for sammenlagt.

### 3.1 Kvantitativ tilnærming

I den kvantitative tilnærmingen har jeg tatt i bruk et web-basert spørreskjema med lukkede svaralternativer. Gjennom standardisert data har metoden latt meg fremstille et overordnet bilde av forståelsen og praksisen til et utvalg norsklærere på 5. til og med 7. trinn. Fordi den kvantitative tilnærmingen er ment å være et supplement til den kvalitative metoden, har jeg tatt utgangspunkt i en del avgrensede faktorer for at spørreundersøkelsen rent praktisk skulle la seg gjennomføre innenfor masteroppgavens rammer. For det første ble spørreskjema utformet ved bruk av dataverktøyet *Nettskjema*, som i tillegg til å effektivisere prosessen ved at det er enkelt å utforme, automatisk genererer statistiske data som lettere lar seg lese og analysere i etterkant av undersøkelsen. En annen fordel er at dataverktøyet sikrer deltakernes anonymitet, blant annet ved å utelukke identifisering gjennom IP-adresse. I dialog med NSD ble det derfor klart at det ikke var nødvendig å melde prosjektet, slik det ofte anbefales for web-baserte undersøkelser (Postholm & Jacobsen, 2018). For det andre begrenset jeg undersøkelsen til å være en mindre undersøkelse, med en svartid på omkring to minutter – noe som ble testet i en forhåndstesting. Jo mindre undersøkelse, desto større sannsynlighet er det for at deltakerne tar seg tid til å svare (Postholm & Jacobsen, 2018). For det tredje tok jeg sikte på å gjennomføre spørreundersøkelsen i to lukkede Facebook-grupper for lærere (*Undervisningsopplegg* og *Norsklærere 2.0*). Gruppen *Undervisningsopplegg* hadde på utføringstidspunktet et medlemstall på over 73000 medlemmer og gruppen *Norsklærere 2.0* hadde i overkant av 11000 medlemmer. Her vil det være naturlig å anta en del norsklærere deltar i begge gruppene, og at de derfor overlapper hverandre. Det er nærmest umulig å vite hvor mange av medlemmene i slike grupper som er i målgruppen for undersøkelsen. Dette gjør det vanskelig å si noe om svarprosenten, men det er nærliggende å tro at den er relativt lav. Høyt frafall er et typisk problem for web-baserte spørreundersøkelser (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg fikk i alt 86 svar, hvorav 4 ble slettet med bakgrunn i at de svarte negativt på sorteringsspørsmålet «Jobber du som norsklærer på 5.-7. trinn i dag?». I tillegg vil det være naturlig å anta at det er de som i størst grad interesserer seg for tematikken, som tar

seg bryet med å svare.

Den største oppnådde fordelten ved å bruke digitale spørreskjema, var at jeg på kort tid kunne oppnå besvarelser fra relativt mange respondenter med stor spredning i geografisk område, arbeidssted og fartstid i yrket. På tross av fordelten, er det noen åpenbare svakheter som det er viktig å ta høyde for. Valg av kanal gir noen begrensninger og utelukker en stor gruppe potensielle deltakere; alle norsklærere som bevisst eller ubevisst ikke tar del i slike grupper, en plattform som hovedsakelig hører fritiden til. I tillegg vil en lukket gruppe på Facebook kunne ha egne normer, og kan på flere punkter gi skjevheter i materialet. Derfor blir det selvsagt at materialet ikke kan presenteres som representativt. Likevel vil statistikken kunne bli anerkjent som interessant ved at det gir harde data på hvordan 82 norsklærere svarer på en undersøkelse om dybdelæring relativt kort tid etter innføringen av fagfornyelsen. Med visshet om de nevnte faktorene, har jeg vurdert at spørreskjemaet gir interessant informasjon om utviklingen av forståelse blant norsklærere og åpner for videre forskning på feltet.

Spørreskjema inneholdt tre spørsmål om sosiale bakgrunnsvariabler (kjønn, alder og fylke), ett sorteringsspørsmål (jobber du som norsklærer på 5.-7. trinn i dag) og tretten spørsmål for å belyse problemstillingen. Disse tretten spørsmålene var fordelt på forskningsspørsmål 1-3, og tematisert som «Dybdelæring som et fokusområde på skole», «Forståelse av begrepet» og «Norskfaget» (jf. vedlegg 5). Forskningsspørsmål 1 er målt gjennom ett spørsmål, der respondentene ble bedt om å gi en gradering på en firedelt skala (ikke i det hele tatt – i liten grad – i noen grad – i stor grad) av kollegiets arbeid med dybdelæring på skolen. Forskningsspørsmål 2 er tillagt størst plass, der respondentenes forståelse av dybdelæringsbegrepet er målt gjennom ti spørsmål. Innledningsvis ble deltakerne spurt om å gradere sin forståelse av dybdelæringsbegrepet gjennom en egenvurdering på en tilsvarende firedelt skala. Deretter ble forståelsen av dybdelæringsbegrepet målt ved ni spørsmål knyttet til ulike påstander om dybdelæringsbegrepet som er relevant med hensyn til informasjon som kommer frem i litteraturen og styringsdokumentene presentert i teorikapittelet. Fordi deltakerne skulle ta stilling til ulike påstander, ble alternativet «vet ikke» inkludert som et mulig svaralternativ, blant annet for å unngå feilkilder i form av gjetninger. Tre av spørsmålene henvendte seg til ytre forhold, for eksempel: «I hvor stor grad tenker du på dybdelæring som noe læreplanen sørger for så lenge man følger den?». De resterende seks spørsmålene ble utformet for å fange opp hvilken forståelse respondentene hadde tilknyttet til begrepets innholdsside. Forskningsspørsmål 3 ble på samme måte som forskningsspørsmål 1,

stilt som et egenvurderingsspørsmål. Respondentene ble bedt om å gradere sin egen oppnådde tilrettelegging av dybdeløring i norskfaget over sin elevgruppe. Svarene som ble gitt her må derfor bli forstått i sammenheng med spørsmålene som omhandlet dybdeløring generelt.

Spørreundersøkelsen inneholdt utelukkende lukkede spørsmål og åpnet ikke opp for flere svar per spørsmål. Selv om fritekstsvar kunne gitt interessant og utdypende informasjon som sier noe om hvorfor deltakerne svarer som de gjør og i tillegg avdekke eventuelle feilkilder, ble det innenfor tidsrammen vurdert til å ikke være gjennomførbart.

I utvelgelsen var det kun kriteriene «norsklærer ansatt på 5. til og med 7. trinn» som ble tatt stilling til. For å sikre at deltakerne favnet inn under beskrivelsen, ble utvalgsriteriet opplyst i Facebook-innleggene som ble publisert, i tillegg til at deltakerne måtte bekrefte dette i selve undersøkelsen. Til forskjell fra den kvalitative undersøkelsen, har jeg ikke tatt stilling til hvilken utdanning eller stillingsprosent deltakerne i spørreundersøkelsen hadde, noe som vil kunne gjenspeile den faktiske hverdagen i skolen. På samme tid vil det være naturlig å anta at flertallet som deltar i profesjonsgrupper på Facebook er faglig engasjerte personer. Undersøkelsen ble publisert 9. april 2022, og lå åpen i omkring tre uker.

### 3.2 Kvalitativ tilnærming

I den kvalitative tilnærmingen har jeg som nevnt tatt i bruk et semi-strukturert intervju, der samtalen verken er åpen eller helt lukket, men sirkler inn mot bestemte temaer (her forskningsspørsmål 1-3) (Kvale & Brinkmann, 2009). I tråd med Thaagard (1998) kunne jeg bruke meg selv som verktøy til å få informasjon om deltakernes forståelse av dybdeløringensbegrepet, men basert på deres egne forklaringer. Selv om metoden er egentil å innhente standarddata i kombinasjon med dybdeinformasjon (Johnsen, 2018), har jeg også her vært oppmerksom på ulike fallgruver. Min rolle som uerfaren skriver av intervjuguide og uerfaren i rollen som intervjuer har vært særlig relevant. For å prøve ut guidens gyldighet og vurdere meg selv i denne rolle, valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju. I likhet med anbefalinger fra boken *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* av Monica Dalen (2011), valgte jeg en prøveinformant med nokså lik bakgrunn som informantene som skulle involveres i oppgaven, og intervjuet derfor en norskfaglig medstudent som har arbeidet i en 70 prosent stilling på mellomtrinnet det siste året. Fordi situasjonen ble tilnærmet reell, fikk jeg i tillegg til å teste ut det tekniske utstyret, et godt innblikk i hvordan spørsmålene ville



kunne oppleves for informanten og et bedre perspektiv på intervjuets tidshorisont. Pilotgjennomføringen bekreftet at intervjuguiden i hovedsak fungerte slik den var, men avslørte at den inneholdt noen spørsmål som kunne oppleves som vanskelige å formulere på en forståelig måte. Dette var spørsmål jeg har ansett som viktige i studien, men pilotgjennomføringen førte til en bevisstgjøring av hvordan jeg ville kunne gå frem dersom informantene skulle oppleve å stoppe opp i sin besvarelse.

Intervjuguiden (vedlegg 4) ble innledet med en formell del med informasjon jeg anså som viktig å nevne før intervjuet startet, på tross av at informantene hadde gitt samtykke til å delta i prosjektet etter å ha mottatt og lest et informasjonsskriv som på forhånd som var meldt inn og godkjent av NSD (se vedlegg 1, 2 og 3). Dette dreide seg blant annet om taushetsplikt, fremgangen i intervjuet og informasjon om informantenes rettigheter. I tillegg la jeg inn en åpning for at informantene skulle få rom til å stille spørsmål hvis noe skulle være uklart. Fordi intervjuet er en muntlig samtale, ble denne informasjonen notert i stikkordsform som en påminnelse til meg selv. Deretter fulgte det fire spørsmål relatert til bakgrunnsvariabler som jeg har ansett som viktig: utdanningsbakgrunn, fartstid i yrket, erfaring relatert til klassetrinn og erfaring med antall læreplanreformer. Den resterende intervjuguiden ble utformet etter samme prinsipp som spørreundersøkelsen; kronologisk med forskningsspørsmål 1-3. Til forskjell fra spørreundersøkelsen baserte intervjuene seg på det semi-strukturerte prinsippet som har til hensikt å forstå deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015), så selv om relevante spørsmål ble notert ned under hvert temaområde (fagfornyelsen, dybdelæringsbegrepet og norskfaget), hadde jeg ikke til hensikt å slavisk følge denne strukturen i intervjuet. Her var jeg i større grad ute etter at deltakerne skulle få snakke fritt, noe som åpnet for å sirkle frem og tilbake. Det var heller ingen intensjon om at alle spørsmålene måtte besvares, som er blant kjennetegnene til denne intervjuformen (Postholm & Jacobsen, 2018). En annen forskjell fra spørreundersøkelsen, som var naturlig med hensyn til at dette var primærmetoden og at intervjuguiden skulle gå i dybden, hadde jeg flere og mer inngående spørsmål enn hva spørreundersøkelsen tillot. Fordi man i fenomenologien er opptatt av å få svar på spørsmålene «hva» og «hvordan» (Moustakas, 1994), ble dette en del av grunnlaget når jeg utformet spørsmålene. For å få en enkel struktur å forholde seg til, ble intervjuguiden delt inn i hovedspørsmål med tilhørende potensielle oppfølgingsspørsmål der det var relevant.

Det er først og fremst kriteriet «norsklærer på 5.-7. trinn» som ble uunngåelig å ikke prioritere. I visshet om at det finnes en stor andel lærere i skolen uten godkjent faglig kompetanse, inngikk et krav om godkjent utdanning fra høyskole-/universitetsnivå i kriteriet. Ut over dette hadde jeg to kriterier som var ønskelig, men ikke avgjørende. Disse dreide seg om et ønske om å få informanter med ulik fartstid i yrket og informanter fra skoler med ulik vektlegging på dybdelæring som ett av skolens satsingsområder. Planen var å forhøre seg med skoleledere, og slik bli satt i kontakt med aktuelle informanter. Denne utvelgelsen skulle vise seg å bli vanskeligere enn først antatt, da flere skoleledere forklarte at de var nedringt av studenter, underbemannet og i beste fall kunne sende informasjonen videre til skolens norsklærere. Jeg endte opp med å ikke få noen informanter på denne måten som jeg ideelt sett ønsket. Gjennom snøballmetoden tok jeg i bruk eget nettverk og bekjentes (Thaagard, 2013). På grunn av dette endte informantene i utvalget opp med å ha relativt lik fartstid i yrket, der ingen hadde arbeidet i skolen i tiden før LK06 ble tatt i bruk. Etter en refleksjon konkluderte jeg med at et utvalg av tre informanter som alle hadde relativt lik fartstid i yrket, i tillegg til en relativt lik utdanningsbakgrunn, faktisk kunne gi et interessant bilde så fremst resultatene ble sett i lys av dette, uten noen videre intensjon om å gjennomføre et komparativt syn mellom informantene.

For at kildematerialet ikke skulle bli for stort og gi meg problemer med å gå i dybden, men samtidig ikke så lite at det ville få konsekvenser for hvilke konklusjoner jeg kunne trekke (Johnsen, 2018, s. 202), valgte jeg å intervju tre informanter. Alle informantene i studien jobbet på mellomtrinnet på ulike kommunale skoler. I tillegg til å undervise i norsk, hadde alle lærerne kompetanse i en del andre fag. For å ivareta informantenes anonymitet, har jeg bevisst utelukket å inkludere denne informasjonen.

I metodelitteraturen blir ofte møtested for intervjuene beskrevet som viktig for konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Optimalt sett ville jeg derfor gjennomført alle intervjuene i fysiske møter med informantene. På bakgrunn av vanskeligheter med å få informanter i nærområdet, ble imidlertid to av tre intervjuer gjennomført digitalt over videokonferansetjenesten Zoom. Selv om dette både skapte et skille mellom intervjusituasjonene (to digitale og ett fysisk møte), og de digitale møtene skapte en fysisk avstand mellom meg som forsker og intervjupersonene som deltakere (Thaagard, 2015), vil jeg tørre å påstå at koronapandemiens digitale effekt til en viss grad har normalisert og trygget opplevelsen av slike møter. I tillegg til at nettløsningen var velegnet rent praktisk på flere

områder; tidsbesparende, fleksibelt og muliggjorde et søk av informanter over større geografiske område, fremstilte informantene løsningen som uproblematisk både direkte (fortalte at de var positivt innstilt) og indirekte (fremstod som trygge i møtet gjennom kroppsspråk og muntlig tale). Det fysiske møtet ble gjennomført på informantens privatadresse etter informantens ønske. Dette anså jeg som til dels uheldig i lys av nærhet til personens privatliv, men på samme tid skapte det en rolig atmosfære og en forutsigbar og tidsbesparende ramme for informanten. I inngangen til alle intervjuene var jeg opptatt av å skape tillit (Thagaard, 2015), hvor jeg blant tiltakene startet møtet med en kort uformell prat, fortalte litt om prosjektet og ga informasjon om hvordan intervjuet skulle gå for seg. Informantene fikk mulighet til å stille spørsmål, og i det virkelige møte ble samtykkeskjema signert, mens i de digitale ble dette sendt i forveien. Jeg var tydelig på at jeg var ny i rollen som intervjuer, og at det ville kunne påvirke spørsmålene mine. For å ikke dra ut informantens tid, gikk vi fort over på selve intervjuene når det opplevdes som et naturlig skifte.

Transkripsjon kan beskrives som «en konkret omdanning av muntlig samtale til en skriftlig tekst», og det er derfor ingen objektiv sann måte å gå frem på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192). Likevel er det viktig å bemerke seg at de samme skrevne ord kan uttrykke svært forskjellige betydninger (s. 193). Med dette i bakhodet stod jeg overfor flere valg da jeg skulle i gang med transkriberingen. For det første tok jeg stilling til hvorvidt jeg skulle bruke direkte nedskrevet språk, eller omgjøre den muntlige talen til en variant som i større grad er tilpasset tekstspråkets normer og regler. For det andre stilte jeg meg spørsmålet om jeg skulle inkludere eller utelate betenkende og nølende språk, og hvorvidt jeg skulle markere lengre pauser og kroppsspråk. Fordi ordrett transkribert muntlig språk kan oppfattes som usammenhengende og forvirrende tale, ble det på den ene siden et etisk spørsmål (jf. Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). På den andre siden gir nølende språk som «hmm», «mhm», «eeh» og pauser verdifull innsikt for å si noe om det som kan leses mellom linjene i tilknytning til informantens forståelser – som er helt sentralt i oppgaven. Løsningen ble til slutt noe midt i mellom, der jeg belaget meg på en skjønnsmessig vurdering til å inkludere betenkende og nølende språk der det ble ansett som relevant. Dette betyr blant annet at jeg utelot slikt språk i gjennomgangen av bakgrunnsspørsmål, og når informantene fortalte om erfaringer som de åpenbart husket, men likevel hadde nølende språk på grunn av det som kan anses som naturlig betekningstid i muntlig tale. Samtidig har jeg i et forsøk på å kontekstualisere indikasjoner på forståelse gjennom intonasjoner, mimikk og kroppsspråk benyttet meg av

transkriberingskoder, som vist i tabell 3. Jeg etterstrebet gjennomgående å være bevisst på egen subjektivitet med tanke på hvordan min forforståelse kunne påvirke mine valg i transkriberingen.

### Tabell 3

#### *Oversikt over transkripsjonskoder*

Kode	Betydning
..	Kort pause/stopp
...	Pause/stopp
[...]	Utelatt ytring
[informasjon]	Kontekstbasert relevant informasjon
(ord)	Ord som er utelatt fra muntlig tale, men bør være med grammatisk
Ekstra vokaler	Drar på ordet, for eksempel «Jaa»
Eeh/eehm/mm	Betekningstid, nøling

Etter anbefalinger fra Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) forsøkte jeg å tenke gjennom hvordan intervjuene skulle analyseres allerede før utarbeidelsen av intervju spørsmålene, slik at analysemetoden skulle styre prosessen fra intervjuforberedelsen til ferdig transkribert intervjumateriale. Fordi jeg på forhånd hadde bestemt at analysen skulle spille seg rundt teori og tidligere forskning i lys av forskningsspørsmål 1-3, utgjorde disse en form for kategorisering i intervjuguiden. Slik kunne jeg «fremskynde» en del av analysen til selve intervjusituasjonen. Jeg landet på en deskriptiv tilnærming, der det utvikles analytiske kategorier (mer inngående enn forskningsspørsmålene slik jeg først hadde tenkt), for å danne struktur i intervjumaterialet, der kodene danner utgangspunktet for presentasjonen av funnene (Postholm, 2010). Gjennom en begrepsstyrt koding kunne jeg konsultere litteraturen på området og gå løs på analysen gjennom allerede utviklede koder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Gjennom en næranalyse innenfor hver enkelt kategori har hensikten vært at disse sammenlagt er ment å utfylle hverandre i helhetsbeskrivelsen – å svare på hovedproblemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018). De konkrete begrepskodene jeg formet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, var følgende:

### Tabell 4

#### *Oversikt over koder tilhørende analysen*

Forskningsspørsmål	Koder
Irrelevant	Bakgrunnsvariabler
Forskningsspørsmål 1	Læreplanarbeid med fagfornyelsen i kollegiet Læreplanarbeid med dybdelæring i kollegiet Egeninnsats knyttet til innlæring av dybdelæringsbegrepet
Forskningsspørsmål 2	<b>Internasjonale teoretiske perspektiver</b> Dybdelæringsbegrepet i et kognitivt perspektiv Dybdelæringsbegrepet i sosiokulturelt perspektiv Dybdelæring relatert til kompetanser for 21. århundre Dybdelæring som performativ læring <b>Den idealistiske læreplanen</b> Mindre stoff gir mer dybde Kjerneelementer Progresjon Undervisning på tvers <b>Sentralt i den formelle læreplanen</b> Å lære å formulere spørsmål Å lære å søke svar og uttrykke forståelse på ulike måter Å gradvis ta en mer aktiv rolle i egen læring Å øve på å bruke det de har lært i ukjente situasjoner ved å trene på å se relevans og sammenhenger Å tenke nytt og være kreativ
Forskningsspørsmål 3	Iverksetting norskfaget Iverksetting mellomtrinnet

Hensikten er å se empirien i lys av foreliggende teori, hvor fremgangsmåten er valgt på bakgrunn av masteroppgavens overordnede komparative formål; norsklæreres forståelse av dybdelæringsbegrepet (den oppfattede læreplanen) på den ene siden, mot policydokumentene (den ideologiske læreplanen og den formelle læreplanen) i lys av foreliggende teori på fagfeltet på den andre siden. Gjennom kategoriseringer og koding kunne jeg beskrive informantenes opplevelser og handlinger på en mer systematisk måte, gjennom å implementere samtalene i en kategorisk struktur som lettere har latt seg identifisere i lys av forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg har denne typen kodeskjema

bidratt til å gjøre analysen transparent og viser at kodingen er gjennomført på en systematisk og vitenskapelig måte.

### 3.3 Reliabilitet

Reliabilitet i denne studien forutsetter blant annet at jeg har reflektert over forholdet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne, hvorvidt jeg har fått registrert de viktigste elementene for å svare på problemstillingen, forskningens kontekst og hvilke potensielle informanter som av ulike grunner ikke deltar (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

I den web-baserte undersøkelsen blir forholdet mellom meg som forsker og deltakerne styrt av instrumentet – spørreskjemaet. For å kunne avdekke eventuelle misoppfatninger og få tilbakemelding på opplevelsen av spørsmålene og spørreundersøkelsen i sin helhet, gjennomførte jeg en pilotundersøkelse på en medstudent før undersøkelsen ble distribuert. Konteksten for dybdeintervjuene skiller seg tydelig fra den web-baserte undersøkelsen, der den største forskjellen vil kunne sies å være det faktiske møte som skjer mellom meg som intervjuer og deltaker som informant. På den ene siden stiller det krav til meg som intervjuer på den måten at jeg stiller spørsmål som er forståelige slik at informantene oppfatter spørsmålene korrekt, og derfor gir svar som er relevant for problemstillingen. På den andre siden vil ytre faktorer kunne spille en rolle. I denne studien er det relevant å nevne likheten mellom meg og informantene i den forstand at vi var av samme kjønn, nærhet i alder og likheter i utdanningsnivå. Slik sett vil man kunne si at det er symmetri i maktforholdet mellom oss, som vil kunne styrke reliabiliteten på den måte at det vil kunne oppleves som trygt for informantene å snakke fritt.

Når det gjaldt å registrere de viktigste elementene for å svare på problemstillingen, ble det brukt en lydopptaker. Slik kunne jeg fokusere på samtalen, og senere styrke reliabiliteten gjennom etterkontroll ved gjentatt lytting til lydopptakene (Grønmo, 2004, s. 229).

I tilknytning til forskningens kontekst er det i denne studien særlig fire forhold som i høyest grad kan ha virket inn på lærernes forståelse av dybdelæringsbegrepet. For det første vil fagfornyelsens nyhetsverdi kunne påvirke forståelsen ved at det er mye å sette seg inn i. For det andre pågikk innføringen under koronapandemien. Det ble spesielt tydelig da jeg i rekrutteringsprosessen ringte til skoleledere, som mente at jeg trolig ville få lite ut av å gjøre forskning på deres skole fordi de ikke hadde prioritert planarbeid som normalt. For det tredje

er dybdelæring et nytt begrep i norsk skolepolitisk kontekst, og begrepets nyhetsskala gjorde at flere potensielle informanter takket nei fordi de var usikre på tematikken. Og for det fjerde er tyngden av norsk forskning på dybdelæring enten nylig utgitt eller fortsatt pågående forskning, og tilgangen på relevant teori og empiri er derfor manglende.

### 3.4 Validitet

Etttersom jeg har gjennomført en kombinert metodebruk, vil validiteten måles på to ganske ulike måter. Resultatet av spørreundersøkelsen gir et overblikk over situasjonen (oppfatning og implementering av dybdelæring hos de 84 informantene), men dette overblikket er bare «overflatisk», siden spørreundersøkelsen stort sett bare har avkryssingsalternativ. Dette er likevel verdifullt og nyttig som inngang til hovedstudien, som altså er de tre dybdeintervjuene, og som derfor må få klart mest plass i resultat og drøftingsdelene.

Indre og ytre validitet er kjente problemer som alltid må tas høyde for (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229-239). Fordi funnene aldri har vært ment å generaliseres, er det i tilknytning til ytre validitet mer vesentlig å spørre seg hvem forskningen kan være av interesse for. I dette tilfelle vil det i størst grad gjelde norsklærere på mellomtrinnet, grunnskolelærerstudenter, lærerutdannere og skoleforskere. På tross av ulikheter mellom skoler, vil den kombinerte metodebruken gi et større bilde av virkeligheten, og på den måten økes sannsynligheten for at studien gir noen resultater som også vil kunne gjelde andre.

For å styrke den indre validiteten har jeg som nevnt lyttet på lydopptaket flere ganger og kritisk vurdert transkripsjonene gjentatte ganger. Dette for å unngå bias ved å heve konsistensen mellom forskningsspørsmålene og anvendt empiri. Fordi samtalen i intervjuene beveger seg i en naturlig kontekst, og derfor har gått på tvers av forskningsspørsmålene, har et viktig tiltak i utvelgelsen av transkripsjonsutdrag vært å reflektere over egen subjektivitet. Dette for å unngå å fremstille informantene i en rekkefølge som plasserer de i en annen kontekst enn det de opprinnelig utspilte seg i, og slik påvirke resultatene gjennom feilaktige fremstillinger.

### 3.4 Forskningsetiske betraktninger

For å sikre at masteroppgaven i størst mulig grad har oppnådd forventet kvalitet, er den gjennomført i samsvar med norsk lovgivning og de etiske retningslinjene til NESH (Den

nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) i alle deler av prosjektet. I tillegg har prosjektet i tilknytning til intervjuundersøkelsen blitt vurdert og godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Intervjuundersøkelsen er gjennomført med utgangspunkt i de tre grunnleggende kravene; informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt, som er utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Inn under kravet om å bli korrekt gjengitt, har jeg særlig reflektert hvordan transkripsjonene vil kunne påvirke dette. For å unngå å at informantene skulle fremstilles gjennom det som kan virke som usammenhengende og forvirrende tale – en indikasjon på svakt intellektuelt nivå (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 195), har jeg unngått ordrett transkribert muntlig språk der det ikke her hensiktsmessig for forskningen. På samme tid er informantene anonymisert, men personifisert med fiktive navn for å ivareta informantens identitet. Det har blitt understreket overfor informantene at deltakelsen er frivillig, og at det ikke vil bli stilt spørsmål ved beslutninger om å ikke delta eller trekke seg fra studien. I tillegg har informantenes bakgrunn gjort at det har vært liten tvil om hvorvidt de har tilfredsstilt kravene om å være kompetente i den forstand at de selvstendig vil kunne vurdere fordeler og ulemper ved prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Jamført med Kvale & Brinkmann (2009, s. 196) har opptakene og transkripsjonene blitt lagret trygt ved å ta i bruk mobilapplikasjonen *Diktafon*. Applikasjonen overfører opptakene direkte til dataprogrammet *Nettskjema*, som krever en to-trinns innlogging før man får tilgang til opptakene. Som sikkerhetskopi (som var anbefalt i guiden til bruk av *Nettskjema*) ble det også gjort opptak på en mobiltelefon uten SIM-kort som ikke var tilkoblet til nett, men disse ble slettet fortløpende når det ble klart at lydopptakene var registrert digitalt. Det genererte datamaterialet har blitt anonymisert og behandlet konfidensielt, og innsamlet rådata har blitt makulert før publisering. I samsvar med god forskningsskikk fikk deltakerne muligheten til å lese det transkriberte intervjuet først, og i den sammenheng komme med eventuelle korrigeringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251).

Også i utformingen og distribusjonen av spørreskjemaet har jeg tatt stilling til etiske spørsmål. Skjemaet er utformet i takt med det som betegnes som «anonym løsning» elektronisk over internett, der dataprogrammet *Nettskjema* er tatt i bruk slik at verken IP-adresser eller andre



elektroniske spor samles inn. Jeg var i kontakt med NSD og forsikret meg om at skjemaet var innenfor rammene for anonym løsning og ivaretok deltakernes anonymitet (NSD, u.å.).

## 4 Resultat

I dette kapittelet presenteres funnene fra det empiriske materialet. Først presteres resultatene fra spørreundersøkelsen og deretter resultatene fra intervjuene. Disse resultatene vil i lag med teoriene som er presenterte i teorikapittelet bli brukt for å svare på forskningsspørsmålene i neste kapittel.

### 4.1 Spørreundersøkelse

Tabell 5, 6 og 7 viser undersøkelsens bakgrunnsvariabler – alder, kjønn og geografisk tilhørighet. Tabell 1 viser en spredning i deltakernes alder. Tabell 2 viser fordeling i kjønn. I 2021 var kjønnsfordelingen blant lærere i grunnskolen 24,1 prosent menn og 74,9 prosent kvinner (Statistisk sentralbyrå, 2022). Til sammenligning er dette utvalget litt skjevfordelt. Når det kommer til den geografiske variasjoner, viser tabell 3 at alle fylkene er representert, med høyest svarprosent fra Viken fylke og Vestland fylke, og færrest respondenter fra Vestfold og Telemark fylke.

**Tabell 5**

#### *Aldersfordeling*

Svar	Antall	Prosent
20-29	17	20,7 %
30-39	20	24,4 %
40-49	29	35,4 %
50-59	14	17,1 %
60-69	2	2,4 %

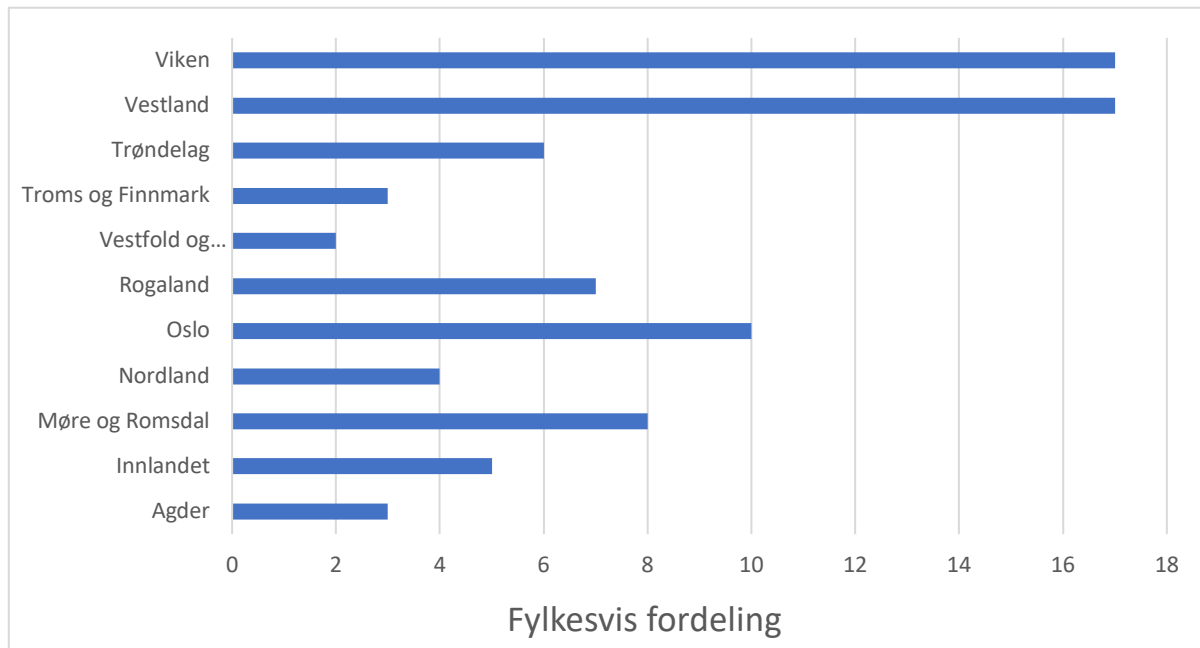
**Tabell 6**

#### *Kjønnsfordeling*

Svar	Antall	Prosent
Mann	6	7,3 %
Kvinne	76	92,7 %
Ikke relevant	0	0 %

**Figur 2**

*Fylkesvis fordeling*



Første faglige spørsmål er gjengitt i Tabell 7 nedenfor.

**Tabell 7**

*Prosentvis fordeling på spørsmålet «Har det blitt arbeidet med dybdeløring i kollegiet på din skole?»*

Har det blitt arbeidet med dybdeløring på din skole?	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
	3,7 %	14,6 %	58,5 %	23,2 %

I neste spørsmål ble lærerne bedt om å gradere sin forståelse av dybdeløringensbegrepet opp mot påstandene som vist i tabell 8.

**Tabell 8**

*Prosentvis fordeling på påstander om dybdeløring (ytte forhold)*

I hvor stor grad tenker du på dybdeløring som:	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Noe læreplanen sørger for så lenge man følger den	8,5 %	30,5 %	47,6 %	12,2 %	1,2 %
Noe man alltid har gjort, det har bare ikke vært et begrep for det	0 %	16 %	58 %	25,9 %	0 %
Problematisk å gjennomføre i praksis	19,5 %	30,5 %	48,3 %	2,4 %	1,2 %

Tabell 9 viser, slik som tabell 5, ulike påstander om dybdelæringsbegrepet, men viser her til innholdssiden av begrepet.

**Tabell 9**

*Prosentvis fordeling på påstander om dybdelæringsbegrepets innholdsside*

I hvor stor grad tenker at dybdelæring handler om	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Å få mer tid til hver tema	0 %	4,9 %	41,5 %	53,7 %	0%
Det motsatte av å memorere kunnskaper	4,9 %	19,5 %	31,7 %	43,9 %	0 %
Å reflektere over egen læring	0 %	1,2 %	21 %	77,8 %	0 %
Å involvere elevene i planleggingen av undervisningen	0 %	6,1 %	54,9 %	37,8 %	1,2 %
Å bruke elevenes egne liv som ressurs i undervisningen	0 %	3,7 %	39 %	56,1 %	1,2 %
At undervisningsopplegg skal bygge på progresjon fra tidligere opplegg	0 %	0 %	39 %	56,1 %	1,2 %
Å se fag i sammenheng med hverandre	0 %	0 %	6,1 %	92,7 %	1,2 %

Tabell 8 viser det siste spørsmålet som ble stilt, og lød: I hvor stor grad synes du at du som lærer har klart å legge til rette for dybdelæring i norskfaget overfor dine elever?

**Tabell 8**

*Prosentvis fordeling på spørsmål om egen praksis*

I hvor stor grad tenker du på dybdelæring som:	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Noe læreplanen sørger for så lenge man følger den	1,2 %	7,3 %	63,4 %	28 %	0 %

Ut ifra tabellene ser vi at så godt som alle lærerne har arbeidet med dybdelæring i kollegiet på sin skole, men i ulik grad. På spørsmålet om læreplanen sørger for dybdelæring så lenge man følger den, ser vi at lærerne svarer ulikt. Mens 8,5 prosent svarer «Ikke i det hele tatt», svarer 12,2 prosent «I stor grad». En lærer har svart vet ikke, og resterende mener denne påstanden stemmer i liten eller noen grad. På spørsmålet om dybdelæring er noe man alltid har gjort, ser vi at alle deltakerne mener denne påstanden stemmer, men i ulik grad. Hvorvidt deltakerne opplever dybdelæring som problematisk å gjennomføre i praksis, svarer lærerne forskjellig, men svært få – kun 2,4 prosent, mener det i stor grad er problematisk. Mens 46,3 prosent mener dette stemmer i stor grad, påstår nøyaktig halvparten av deltakerne at det kun er problematisk i liten grad eller ikke i det hele tatt. Av tabell 9 kan vi se at alle norsklærerne er enig i at dybdelæring handler om å få mer tid til hvert tema, hvorav over halvparten svarer at det i stor grad handler om å få mer tid. På spørsmål om norsklærerne tenker at dybdelæring handler om det motsatte av å memorere kunnskaper, blir det tydelig at det er dette spørsmålet norsklærerne er minst samstemte om. 43,9 prosent mener at det i stor grad kan bli forstått som

det motsatte, mens 4,9 % mener det ikke dreier seg om det i det hele tatt og 19,5 prosent har huket av for «I liten grad». Av disse syv påstandene, ser vi at dette er den eneste påstanden enkelte lærere sier seg helt uenig i. Det at omtrent halvparten mener at dybdeløring i liten eller noen grad kan sies å være det motsatte av å memorere kunnskap kan peke i retning av at de ikke forstår dette som motsetninger. På påstanden om dybdeløring handler om å reflektere over egen læring, svarer norsklørerne relativt samstemt. 77,8 prosent mener at dette stemmer i stor grad, mens 21 prosent sier dette stemmer i noen grad. På spørsmålet om dybdeløring handler om å involvere elevene i egen læring, svarer kun 6,1 prosent at dette stemmer i liten grad, mens det store flertallet svarer i noen grad (54,9 %) eller i stor grad (37,8 %). En veldig lik fordeling finner vi på neste spørsmål, der norsklørerne gi svar på om dybdeløring handler om å bygge på progresjon fra tidligere undervisning, noe som indikerer at flesteparten mener at det er viktig for å oppnå dybdeløring. Det momentet som uten sammenligning flest norsklører har svart handler om dybdeløring, er «Å se fag i sammenheng med hverandre», der hele 92,7 % mener dette gjelder i stor grad. I siste tabell ser vi at norsklørerne som deltok i denne studien selv vurderer at de har klart å legge til rette for dybdeløring i norskfaget overfor sin elevgruppe, der kun én lærer (1,2 %) har svart «ikke i det hele tatt». Mens 63,4 prosent mener de har klart dette i noen grad, mener 28 prosent at de i stor grad har klart å legge til rette for dybdeløring.

#### 4.2 Intervjuundersøkelsen

Deltakerne i intervjuundersøkelsen er tre norsklører som har fått pseudonymene Sofie, Anne og Mathilde. Alle tre har rollen som kontaktlører på sitt trinn og har relativt lik fartstid i yrket. Mens Anne og Mathilde har arbeidet i skolen en del år, begynte Sofie som lærer for tre år siden, og har derfor i all hovedsak arbeidet med LK20 hele sin tid som lærer. Likevel har hun erfaring med LK06 fra studietiden, både gjennom teori og praksis. Mathilde jobber i Oslo-skolen, mens både Sofie og Anne er lærere i to ulike kommuner i Møre og Romsdal.

Tabell 10 viser en oversikt over bakgrunnsvariabler som er ansett som relevant for deltakernes forståelse for innholdet i problemstillingen.

#### **Tabell 10**

##### *Oversikt over intervjudeltakerne*

Pseudonym	Fylke	Klassetrinn	Utdanningsbakgrunn
-----------	-------	-------------	--------------------

Sofie	Møre og Romsdal	Nåværende: 7. trinn Tidligere: 4.-7. trinn	Grunnskolelærerutdanning 5.-7. trinn (4 år). Har skolerelatert tilleggsutdanning, og har norsk som ett av to hovedfag.
Anne	Møre og Romsdal	Nåværende: 6. og 7. trinn Tidligere: 4.-7. trinn	Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn (4 år). Videreutdanning i norsk og mastergrad i spesialpedagogikk.
Mathilde	Oslo	Nåværende: 6. trinn Tidligere: 1.-6. trinn.	Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn (4 år). Hovedfaget er norsk i tillegg til lærerspesialistutdanning i norsk.

#### 4.2.1 Hvordan har lærere jobbet med innføringen av fagfornyelsen i skolen?

I tilknytning til det første forskningsspørsmålet som tar sikte på å si noe om hvordan lærere har jobbet med innføringen av fagfornyelsen på sin skole – som dybdelæring er en del av, ble alle intervjuene innledet med følgende åpne spørsmål: Hvordan har det blitt arbeidet med fagfornyelsen på din skole? Deretter vekslet jeg mellom å stille oppfølgingsspørsmål på svarene som ble gitt og følge opp med nye spørsmål som allerede var en del av intervjuguiden når det opplevdes som relevant (se vedlegg 4 for fullstendig intervjuguide). Da intervjuene var semi-strukturerte varierte det hvor inngående jeg berørte de ulike tematiske områdene som jeg på forhånd hadde valgt ut som relevant.

Alle norsklærerne i studien hadde arbeidet med fagfornyelsen i kollegiet. Sofie fortalte at de stort sett kontinuerlig hadde brukt tid på ulike deler av fagfornyelsen de siste tre årene, som utgjorde hele hennes fartstid som lærer. Anne fortalte at det var satt av «ganske mange» fellesmøter til fagfornyelsen, mens Mathilde riktignok hadde jobbet en del med fagfornyelsen, samstundes som hun påpekte at «en hel del» fellesmøter var uteblitt på grunn av koronarestriksjoner. Mye av arbeidet hadde derfor foregått over videokonferansetjenesten *Teams*. Da jeg i de ulike intervjuene spurte hvem som hadde lagt føringer for kollegiearbeidet, var det i alle tilfeller ledelsen som stod bak. Innenfor dette kom det to presiseringer. Sofie presiserte: «Ledelsen er jo de som setter opp hvilke tidspunkt vi skal bruke og hvordan det skal gjøres, men de har vel sikkert noen som trykker på knappene på de også for at det skal gjennomføres i kollegiet» (Intervjuutdrag, Sofie). På den måten understøttet hun at også ledelsen har noen som legger føringer for dem. I Mathilde sitt tilfelle ble det presisert at det var ledelsen som hadde tatt initiativ, men at de la mye ansvar over på de ansatte, og at det i all

hovedsak var team-lederne (som også er lærere), som hadde bestemt mer konkret hvordan de skulle gå frem.

Når det kommer til hvordan norsklærerne mer konkret hadde tilnærmet seg læreplanen ble det tydelig at dette var løst på ulike måter, men med store likhetstrekk. Alle deltakerne hadde tatt del i fellesmøter om fagfornyelsen, for å så arbeide videre i mindre grupper. Ingen av disse tilfellene var avgrenset til det norskfaglige kollegiet. I Mathilde sitt tilfelle hadde de i sine faste team på trinnene tatt for seg Utdanningsdirektoratets støttemateriell (som jeg har vist til i teorikapittelet inn under delkapittel 2.2. *Dybdelæring*) og sett alle videoene som er publisert. Samtidig hadde de jobbet med et utvalg av de tilhørende refleksjonsspørsmålene, som ble besvart og delt på skolens intranett. I likhet med Mathilde hadde de i Sofie sitt kollegium også benyttet seg av noen nettleksjoner, men på grunn av en vending i samtalen, kom vi ikke inn på hvilke konkrete ressurser som var tatt i bruk. Likevel ble det senere i samtalen tydelig at Sofie ikke hadde sett Utdanningsdirektoratets video om dybdelæring, noe som gjør det naturlig å anta at det ikke var dette materialet de hadde brukt. Sofie kunne fortelle at de i etterkant av nettleksjonene og refleksjoner med kollegiet hadde blitt utfordret til å lage et undervisningsopplegg for å teste ut det de hadde snakket om. I Anne sitt tilfelle, ble det i motsetning til Sofie og Mathilde, ikke nevnt noen konkrete verktøy eller ressurser for hvordan de hadde tilnærmet seg fagfornyelsen. Hun fortalte at de ansatte hadde sett på læreplanen i fellesskap og brukt tid på å forstå de ulike begrepene. Slik jeg forstod det, hadde de reflektert rundt egen praksis og diskutert de ulike begrepene i fagfornyelsen.

Når det kom til spørsmål om hvorvidt norsklærerne hadde jobbet konkret med dybdelæring som begrep i læreplanarbeidet – både i kollegiet og alene, ble det klart at dybdelæringsbegrepet i seg selv ikke hadde vært et prioritert område. I Anne sitt tilfelle la hun til en mulig årsaksforklaring:

Jeg jobber på en skole som har vært ganske fremoverlent lenge, som har egentlig tenkt dybdelæring lenge. Så før fagfornyelsen kom, så var vi litt inn i det, og når jeg kom inn (i yrket), så var det litt slik de [lærerne] jobbet. (Intervjuutdrag, Anne)

Til dette stilte jeg spørsmålet om de da hadde brukt dybdelæringsbegrepet i tiden før fagfornyelsen, hvor hun la til: «Altså, det er et begrep du har hørt før, men ikke har bevisst

brukt, [...] men jeg tror på en måte at man gjør mer av det uten at man vet det»  
(Intervjuutdrag, Anne).

I Sofie sitt tilfelle ble det tydelig at selv om de kanskje har drevet med dybdelæring, hadde verken hun eller kollegiet eksplisitt arbeidet med dybdelæring som begrep:

Eehm, det [dybdelæring] har vel ... blitt ett fokus(område) av seg selv på en måte, fordi at man skal forsøke å få til den her tverrfagligheten og det å kjøre mer temabasert undervisning, og da går jo det inn i det som handler om dybdelæring [...]. Så jeg vil si at vi har jobbet masse med dybdelæring som følg(e) .. Ikke nødvendigvis eksplisitt, men det kommer som følge av alt annet vi gjør. (Intervjuutdrag, Sofie)

På spørsmål om kollegiet hadde snakket om dybdelæring, svarte hun:

Vi snakket ikke om at «det vi driver med nå er dybdelæring», på en måte. Vi snakker mer om begrepet tverrfaglighet [...] og tverrfaglig kunnskap, enn dybdelæring ... Det kan hende jeg har sovet i timen [lattermild], men ... jeg tror ikke det. (Intervjuutdrag, Sofie)

Samtalen gikk videre inn på om Sofie tenkte det var noen grunn til det. Det var hun egentlig ikke helt sikker på, men konkluderte med at det muligens druknet i alt annet. Som et oppfølgingsspørsmål spurte jeg om hun selv hadde brukt noe tid på begrepet, svarte hun:

Eeh, det har jeg vell ikke gjort, men jeg vet jo hva det går i, på en måte .. Og når vi planlegger undervisningen så er det jo for å gå i dybden da på de temaene som vi velger som temabaserte ting .. Så jeg har nok ikke gjort noe store ting selv for å på en måte sette meg nødvendigvis inn i veldig mye om dybdelæring. (Intervjuutdrag, Sofie)

Mathilde var den av informantene som hadde brukt mest tid på dybdelæring som begrep, i hovedsak fordi de hadde arbeidet med Utdanningsdirektoratets filmer. Likevel presiserte hun at de ikke hadde jobbet noe *mer* med dybdelæring, kontra de andre områdene i fagfornyelsen, og la til:



Men vi har jo vært mye innpå begrepet dybdelæring når det har vært snakket om den nye læreplanen ... det synes jeg. Vi har kanskje ikke snakket så mye om hva det er, sånn, hva det *egentlig* består av. Kanskje de [antatt: ledelsen] tenker at det bare vet man når man er lærer på en måte [...]. Men det er jo et veldig sammensatt og stort begrep, så man kan jo snakke masse rundt det. (Intervjuutdrag, Mathilde)

Her ser vi at Mathilde reflekterer rundt hvorvidt det er forventet at lærere intuitivt skal forstå begrepet *dybdelæring*. Videre forklarte Mathilde at hun kanskje savnet at det var brukt mer tid på dybdelæring, og at det egentlig var fint å snakke om det (i form av intervjuet). Samtidig tok hun litt selvkritikk og påpekte: «Man kunne jo vært tydeligere og sagt at; «Dette her trenger vi av dere [ledelsen]» (Intervjuutdrag, Mathilde). Etter dette spurte jeg Mathilde om hun hadde brukt tid på dybdelæringsbegrepet på egenhånd, noe hun ikke hadde gjort. Her la hun til et nyansert bilde på hvorfor hun og kollegaene muligens ikke har brukt så mye tid på dybdelæring som begrep: «Jeg tror vi har implementert det mer enn hva man er bevisst på selv, men det er det å kanskje være litt mer bevisst på at det er dette vi driver med» (Intervjuutdrag, Mathilde).

#### 4.2.2 Hvordan forstår norsklærere dybdelæringsbegrepet?

Inn under forskningsspørsmål 2 ble det stilt spørsmål for å få frem lærernes forståelse av dybdelæring som begrep. Det ble klart at alle norsklærerne hadde noen formeninger om hva dybdelæring handlet om, og det kom frem både samsvarende og varierende forklaringer på hvordan de forstod begrepet *dybdelæring*. Det mest innlysende fellestrekket var at alle var særlig opptatt av at dybdelæring handlet om spesielt to forhold, som må bli sett i sammenheng med hverandre: (1) tema-/prosjektarbeid og (2) tverrfaglighet. I tillegg var en gjenganger at det handlet om «nok tid», og at man antagelig driver med dybdelæring mer enn man selv er klar over.

Det at forståelsen om tema-/prosjektarbeid og tverrfaglighet stod sentralt hos alle, ble tydelig både implisitt og eksplisitt. Implisitt viste det seg blant annet gjennom hva lærerne valgte å vektlegge tidlig i samtalen. Anne innledet for eksempel intervjusamtalen med å presisere hvordan skolen var fremoverlent og hadde arbeidet med dybdelæring lenge, der de hadde jobbet «en del temabasert og slik» (Intervjuutdrag, Anne). Sofie nevnte at lærerne på hennes arbeidssted har forsøkt å få inn tverrfagligheten og mer temabasert undervisning, hvor hun i

den sammenheng presiserte: «og da går jo det inn i det som handler om dybdelæring» (Intervjuutdrag, Sofie). På lignende vis forklarte Mathilde: «Vi har begynt å jobbe mer temabasert og tverrfaglig [...]. Når vi jobber tverrfaglig, og vi tar opp igjen temaer, tar opp igjen de samme begrepene i nye sammenhenger. Det er jo dybdelæring [...]» (Intervjuutdrag, Mathilde). På tross av denne åpenbare likheten mellom informantene, kom det i løpet av intervjuene frem ulike vinklinger på hvor akkurat *dybdelæringen* passet inn. Allerede i utdragene over, ser vi hvordan Mathilde hadde en litt annen vinkling enn Sofie og Anne. Mathilde begrunnet at de drev med dybdelæring fordi temaer og begreper ble hentet frem i nye sammenhenger, og vektla derfor en overføringsverdi. Senere i intervjuene kom det frem noen momenter der Anne og Sofie også forstod dybdelæring som en form for overføring, men likevel lå tyngden i deres forståelse i større grad på at dybdelæring handlet om å gå langt *inn* i et tema. Dette kom tydelig frem i transkripsjonene:

Jeg tenker at det å jobbe temabasert, så får du tiden til å stå i det, og jeg tror du trenger å stå i det for å ha tiden til dybdelæring .. For skal du gå i dybden, så vil det ta tid. Og så er det kanskje lettere hvis du tar det temavis, [...] at du deler det litt opp, og så kan du trekke inn mange fag, og da får elevene mange input om (det) samme, slik at grunnmuren deres om et tema blir ... ja ... tryggere, og da har du gått i dybden.  
(Intervjuutdrag, Anne)

Her ser man hvordan Anne trekker paralleller mellom dybdelæring og det å få «mange input om det samme», hvor målet er å bygge en «grunnmur» om et tema. Videre i samtalen viste Anne til flere arbeidsmetoder og prinsipper om dybdelæring, deriblant hvordan hun var opptatt av å spille på elevenes interesser, anvende kreative og skapende arbeidsformer, jobbe med utforskende undervisning, skape rom for undring og arbeide med progresjon over tid gjennom hele skoleløpet. Særlig det med undring var Anne opptatt av:

Det artigste er jo hvis de [elevene] kommer med spørsmål som for eksempel; «hvorfør regner det?». Da kaster vi litt det vi holder på med også fortsetter vi når vi er ferdig. Fordi når de begynner å stille slike spørsmål, da har de kommet langt, når de begynner å lure på slike ting [...] ja da er vi sikkert inne på dybdelæring på en måte, for da er det jo ting de selv lurer på. (Intervjuutdrag, Anne)

Slik jeg oppfattet Anne ut fra hennes eksempler, var dette ulike utgangspunkter som hadde direkte eller indirekte innvirkning på dybdelæring – å få mange input om det samme/å gå dypere inn i et tema. For å illustrere dette, vil jeg her vise til to transkriberte utdrag:

- 1) I fjor hadde vi Disneyprosjekt .. «Dypdykk i Disney» kalte jeg det. Elevene skulle lage Power Point, lage film, det var å skrive en fortelling, de skulle skrive en filmanmeldelse eller bokmelding, og så var det et par oppgaver der det var fritt. [...] Da kunne de gjøre hva de ville, alt fra å tegne en Disney-figur til å lage cupcakes. Det handler jo litt om å bygge på den kreative delen av hjernen, sant. At det er som de sier, vi vet ikke hvilken jobb de skal ha disse ungene når de skal ut, så man klarer liksom å bake inn åpne oppgaver i skolen. [...] Hvis det er noe de har lyst til, så går de jo gjerne dypere inn i læringen og gir enda mer av seg selv, tenker jeg da. (Intervjuutdrag, Anne)

I dette første eksempelet viser Anne til ulike arbeidsmåter og konkluderer med at elevene vil gå dypere inn i læringen og gi mer av seg selv hvis det er tema de liker. På lignende vis hadde hun også gjennomført et Harry Potter-prosjekt like over jul da filmene var vist på tv og flere av elevene hadde dette med seg ferskt i minnet. I tillegg understøtter Anne at dybdelæring er forbundet med motivasjon og interesser. Dette var Sofie også inne på:

Hvis de får jobbe med ting de er interessert i, så er det nok kanskje lettere for de å tilegne seg kunnskaper om det også, enn om det er noe som de egentlig ikke bryr seg med, så det er nok godt å ha en kombinasjon av at vi velger hva for noen temaer vi skal fordype oss i, og at de får velge selv hva for noen temaer de ønsker å lære mer om. [...] Hvis de *bare* hadde fått velge selv, så hadde det nok vært med på å hemme det en del da, for det er jo på en måte .. De er ikke gamle nok til å vite at det og den og den og den informasjonen trenger jeg om det temaet, på en måte.. men.., når de får jobbe litt mer med ting de selv også er interessert i, så øker jo det motivasjonen deres på hva de vil sette seg inn i det da. (Intervjuutdrag, Sofie)

I det neste utdraget viser Anne til hvordan dybdelæring går over tid, og derfor vil være et samarbeid mellom lærerne på trinnene:

- 2) Dybdelæring [...] vil jo være et samarbeid mellom alle trinnene på en skole, altså .. vi begynte med noe som de (elevene) kan .. og så må kanskje åttende (trinn) bygge videre på det [...] så vi har begynt å grave, og så vil de jo grave videre. Jeg tror på en måte dybdelæring både skjer her og nå, og over tid. [...] Samene sant, da har de begynt å grave i 1.-3., så har de vært innom det i 4.-5., så graver vi enda mer når de kommer i 6.-7. [...] Jeg tror det er litt dybdelæring nå, men så vil det på en måte bli dypere og dypere. At man utvider seg på en måte, at de lærer mer om det (temaet, f.eks. samene). (Intervjuutdrag, Anne)

Selv om det var tydelig at Anne forstod dybdelæring som å lære mer om et tema, ble det flere ganger klart at det ikke nødvendigvis handlet om at elevene skulle lære nøyaktig det samme. Dette ble blant annet tydelig da hun skulle forklare et reiseprojekt der elevene skulle velge seg et reisemål, planlegge en reise etter noen kriterier og skrive reisedagbok. Poenget var at elevene arbeidet ulikt, men at man likevel fikk inn både geografi, matematikk, norsk og IKT. I den sammenheng påpekte Anne:

Alle elevene lærte jo ikke det samme, men det var både tilpasset hver enkelt, fordi at da gjorde de det de selv klarte, og så ble de god på det temaet de lærte, den byen og det landet de valgte da ... man kan kalle [stopper opp i setningen sin] ... det er der jeg synes det er vanskelig, tema og dybde og slike ting. Ehm, ja. (Intervjuutdrag, Anne)

Hvis vi starter med siste setning i det transkriberte utdraget, ser man hvordan Anne stoppet opp i sitt eget eksempel. Setningen tydeliggjør hvordan hun tviler på om hun egentlig snakket om dybdelæring eller temaarbeid, eller begge deler. I intervjuet med Anne ble det tydelig at hun flere ganger var nølende i sin egen forståelse av hvor grensen mellom *dybdelæring* og *ikke dybdelæring* egentlig gikk, og til dels hva som skilte temaarbeid og dybdelæring fra hverandre. Ut over dette ser vi hvordan Anne legger til flere poenger i dette avsnittet. For det første ser vi at hennes forståelse av «mange input», ikke nødvendigvis referer til at elevene skal sitte igjen med nøyaktig lik kunnskap. I tillegg er hun opptatt av at elevene skal få gjøre valg, der hun senere i dialogen diskuterte hvordan dybdelæring og elevmedvirkning er forbundet med hverandre.

Forståelsen av dybdelæring som å gå dypt inn i et tema delte Anne i stor grad med Sofie, som beskrev dybdelæring som å handle om en oppnåelse av *detalj kunnskaper*:

Det [dybdeløring] handler om å få en dypere forståelse av et tema .. [...] altså mindre [færre] tema, enn å få en overflatekunnskap [forstått som bruddstykker] av mange tema. [...]. Hvis du skal ha en dypere forståelse, da går du jo mer på detaljene.

(Intervjuutdrag, Sofie)

At dybdeløring handlet om detaljer, bekreftet Sofie i et oppfølgingsspørsmål der hun ble spurt om å forklare hva hun mente med «overflatekunnskap». På spørsmålet svarte hun: «At du lærer bruddstykker av temaet [overflate], kontra detaljer [dybde]» (Intervjuutdrag, Sofie). Som eksempel viste hun til at elevene hadde jobbet med temaet «Samene» i både praktiske og teoretiske fag på en periode på to uker – kontra å ha om samene kun én dag, for eksempel på samenes nasjonaldag – og derfor hadde de lært *mer* om temaet «Samene». Samtidig viste Sofie til hvordan dybdeløring også handlet om å se fagene i sammenheng med hverandre:

Hvis du kjører tverrfaglig, så vil det jo med en gang bli litt mer dybde da, for da vil de [elevene] få en felles forståelse for at «åja, dette her handler om det samme» [...], i stedet for at det blir så oppstykket alt sammen. (Intervjuutdrag, Sofie)

Et viktig poeng i Sofie sin forståelse, slik jeg forstod det, er at dybdeløring i stor grad blir forstått som en del av et tema-/prosjektarbeid og tverrfaglig arbeid, og ikke vice versa.

Følgende transkripsjonsutdrag viser dette:

Vi gjør jo ikke dette [temaarbeid] hele tiden .. Vi underviser i våre egne fag også, men så bestemmer vi oss for å ta noen temauker, og da blir det på en måte dybdeløring på det da. Så det er jo klart at det blir ikke dybdeløring på alt vi driver med i skolen, da hadde vi jo ikke hatt tiden på en måte. Vi skal jo gjennom det vi skal uansett .. og da blir det jo, ja .. en del overflate [bruddstykker av et tema]. Når du driver med vanlig undervisning så rekker du på en måte ikke å gå i detaljer på alt. (Intervjuutdrag, Sofie)

Da jeg ba Sofie forklare nærmere, forklarte hun at kompetansemålene nå er bedre egnet til dybdeløring enn de i LK06, men at de likevel er bundet til å nå gjennom ulike tematiske mål (f.eks. Renessansen i samfunnsfag), der de på hennes skole benyttet seg av eldre læreverk. Sofie presiserte at da kan man ikke holde på med hvert tema i flere uker, da det ville vært for

tidkrevende: «For eksempel om.. ja si renessansen da, så blir ikke det detaljnivå på slike ting nødvendigvis» (Intervjuutdrag, Sofie). Samtidig presiserte hun at gjennom nær dialog med kollegaer forsøkte de ofte å holde seg til en rød tråd på tvers av undervisninger, også når de ikke jobbet temabasert, slik at elevene ville få en større forståelse for at emnene henger sammen.

Mathilde hadde i sin tilnærming en litt annen vinkling når hun fikk spørsmål om å forklare begrepet dybdelæring. For selv om hun også la til at de hadde jobbet mer tema/prosjekt-basert og tverrfaglig, forstod hun dybdelæring som *noe mer* enn å kun gå dypt inn i et tema:

Det [dybdelæring] er jo ikke baare å gå dypt inn i et tema, det handler jo om veldig mye mer enn det, tenker jeg da vertfall [...]. (Intervjuutdrag, Mathilde)

For å avklare, ba jeg henne om å forsøke å definere begrepet slik hun forstod det:

Eeh... Å se sammenheng i de forskjellige fagene .. Også ta med seg på en måte kunnskap du har lært, inn i .. Eeh, at du kan se for eksempel .. Hvis det er et begrep da, så kan du bruke det begrepet i nye sammenhenger, altså med både kjent og ukjent informasjon. Eeh, og det handler om evnen til å reflektere, i stor grad .. Og evnen til å tenke kritisk .. Det er det man prøver å få frem tror jeg. (Intervjuutdrag, Mathilde)

Her ser vi at Mathilde er inne på flere ulike prinsipper hun mener ligger i intensjonen bak dybdelæringsbegrepet, som hun presiserer at det er det hun tror man prøver å få frem – her antatt at hun sikter til Kunnskapsdepartementet. I utsagnet kan vi se at hun nevner flere elementer, blant annet å bruke tillærte kunnskaper i nye sammenhenger (kjente og ukjente), evnen til refleksjon, som hun vektlegger med «i stor grad», og evnene til å tenke kritisk. I tillegg fulgte hun senere i intervjuet opp med flere sider av sin forståelse av dybdelæringsbegrepet:

Jeg glemte å si at dybdelæring er også å lære seg hvordan man lærer, eller å lære seg til å forstå ting, .. og hvordan du best lærer, og når du bruker forskjellige strategier [...]. Det handler om å lære på forskjellige måter. Den klassiske leseoppgaven er en

type måte å lære på, mens samarbeid er en annen type å lære på, dette her med teknologi er en stor del av det [...]. Å lære seg, ikke bare ta inn informasjon, også skal du ikke bruke det til noe .. [...] Altså, alt vi lærer oss er kanskje ikke like nyttig, men jeg tenker jo at vi lærer oss jo for å få informasjon for å bruke det videre, og at det elevene er bevisste på det da.

I utdraget understreker Mathilde at dybdelæring er tett forbundet med det å *lære å lære*. Hun vektlegger en tilegnelse av læringsstrategier, variasjon mellom arbeidsmetoder, teknologi og arbeid mot elevenes bevissthet og forståelse for at informasjonen skal kunne brukes til noe. Ut fra disse to siste utdragene, blir det tydelig at Mathilde legger flere elementer inn i *dybdelæringsbegrepet*. Når Mathilde skulle vise til et eksempel på hvordan hun gjør dette i praksis, forklarte hun hvordan hun med sine elever hadde jobbet mye med strategier som bruk av nøkkelord og tankekart for å hente ut informasjon, noe hun beskrev som: «Nesten litt slik man studerer», og la til «Det er jo veldig enkle klassiske ting, men man må vite hvorfor man bruker akkurat de type strategiene når man lærer .. Tenker jeg» (Intervjuutdrag, Mathilde).

Senere i intervjuene ble blant annet Anne og Mathilde opptatt av at dybdelæring både er noe som skjer i nuet, men også noe som går over tid ved å hente frem tidligere kunnskaper som elevene har lært tidligere. Slik sett forstår Anne og Mathilde dybdelæring som en prosess. Anne påpekte at lærerens oppgave er å «henger opp knagger», og la til: «Det [dybdelæring] handler liksom om gjentakelser også, at du repeterer ting; «ja husker dere at vi jobbet med dette sist uke, ja nå var vi inne på det samme». Altså at du drar det med deg» (Intervjuutdrag, Anne). På lignende måte snakket Mathilde om å ta opp igjen temaer og begrepet i nye sammenhenger, og la til et eksempel: «Og da kan man jo ta opp ting igjen, og da har jeg hørt eleven liksom «ååh, det hadde vi om der og der, [...] og da kunne vi hekte det på den gamle kunnskapen» (Intervjuutdrag, Mathilde). Dette var noe Mathilde påpekte var lettere når man jobbet i samme klasse over tid:

Det kommer nok litt lettere når du har hatt en klasse i mange år, for da kjenner du elevene, og da har du minner sammen: «Husker dere vi var på det muséet og lærte om stjernehimmelen?», ikke sant. Så tar vi det frem igjen. (Intervjuutdrag, Mathilde)

Videre viste Mathilde til at det var viktig å lære seg å være kreativ, og beskrev at det ikke var naturgitt for alle, men at en form for dybdelæring handler om å tilnærme seg et tema på ulike måter. For å sette dybdelæring i kontrast til det jeg forstod Mathilde tenkte var *ikke dybdelæring*, sa hun «ikke bare sitte i lærebøkene og gjøre oppgaver og svare på spørsmål liksom. Det er viktig det også, med leseforståelse og slik, men .. kanskje litt slike nyere tilnæringsmåter» (Intervjuutdrag, Mathilde). Som eksempel la Mathilde til:

Barn lærer på veldig mange forskjellige måter [...]. I fjor hadde vi om temaet «En reise tilbake i tid», og gikk innom antikken og Romerriket. Vi jobbet på veldig mange forskjellige måter, og barna elsket det [...]. Vi laget film, noen oppgavehefter, noen vaser, noen kunst og håndverk-greier, altså, det er en veldig fin måte å jobbe på, synes jeg .. litt prosjektbasert.

Slik vektla Mathilde, i likhet med Anne, skapende og varierende arbeidsoppgaver.

### 5.2.3 Hvordan har lærere iverksatt dybdelæring i norskfaget på mellomtrinnet?

Inn under forskningsspørsmål 3 ble det som vist i intervjuguiden (vedlegg 4) stilt spørsmål som rettet seg mot lærernes iverksettelse av dybdelæring i norskfaget inn mot aldersgruppen på mellomtrinnet. Funnene her må bli forstått som en videreføring av funnene i forskningsspørsmål 2, hvor vi blant annet allerede har sett eksempler på hvordan dybdelæring blir iverksatt gjennom tverrfaglige prosjekter – som norsk er en stor del av.

Da norsklærerne i hvert av intervjuene fikk spørsmål om dybdelæring i et norskfaglig perspektiv, ble det tydelig at det var vanskelig å svare på. På tross av norskfagets sentralitet i masteroppgaven, kunne det virke som de norskfaglige spørsmålene kom noe overraskende på. Dette ble fremtredende gjennom det som ble sagt, f. eks.: «Det var vanskelig å svare på» (Intervjuutdrag, Sofie), og ved at samtalene var preget av mer betekningstid, pauser og gjentatte avsporinger fra norskfaget. Sofie hadde for eksempel ikke gjort seg noen tanker om hvordan hun kunne implementere dybdelæring i norskfaget. Da hun ble stilt spørsmålet om hvorvidt hun noen gang hadde planlagt arbeid med dybdelæring i norsk, svarte hun:

Nei, ikke selv, sånn på egne timer .. Eehm, da blir det litt mer sånn .. [...]. De [elevene] skal lære seg «det» [et konkret mål], så prøver vi å lære det. Så går vi videre på en



måte .. [lattermild]. Så det har jeg ikke gjort så mye, nei. Det er mer sånn [planlagt] når vi har kjørt det tverrfaglige da. (Intervjuutdrag, Sofie)

Her forsterker Sofie sin forståelse av at dybdelæring er noe som hører til tverrfaglig arbeid, og ikke norskfaget i seg selv. Dette ble ytterligere forsterket etter et spørsmål relatert til dybdelæringens rolle i norsk som ferdighetsfag på den ene siden og danningsfag på den andre siden. Sofie forklarte at dette var et vanskelig spørsmål og noe hun ikke hadde tenkt over. Da hun skulle forklare hvorfor dette var vanskelig, la hun til: «Kanskje for at jeg, ... eller vi [lærerne] ikke har nok fokus på det» (Intervjuutdrag, Sofie). Likevel konkluderte hun med: «Det er kanskje litt lite dybdelæring i norskfaget, sånn vertfall i ferdighetsbiten», og begrunnet dette slik:

Vi går gjennom grammatikken og vi jobber med lesingen og skrivingen på et mer generelt nivå kanskje [...]. En uke jobber vi med komma, en annen uke jobber vi med og/å [...]. Så det blir jo veldig overflate kanskje .. Mens den danningsbiten går jo mer inn i de temaene som vi jobber med også i de andre fagene, ... men i norsktimene ... så har vi kanskje mest den ferdighetsbiten, og der er det ikke så mye dybdelæring, så det faller kanskje litt bort ... når jeg må tenke meg om. (Intervjuutdrag, Sofie)

Indirekte ble det av dette svaret tydelig hva hun forstod til å *ikke* være dybdelæring i norsk; arbeid med grammatiske regler og arbeid med lesing og skriving på et mer «generelt nivå», som etter min tolkning betyr lesing av kortere tekster i for eksempel fagbøker, hovedsakelig for å oppøve ferdigheten «å kunne lese». Relatert til danningsfaget konkluderte Sofie med at dybdelæring da inngikk når de jobbet tverrfaglig, og slik ble norsk som danningsfag en del av de større prosjektene hvor dybdelæring inngår. Slik som Sofie, opplevde også Anne de norskfaglige spørsmålene som vriene, da også hun forstod norskfaget i et tverrfaglig perspektiv:

Jeg synes kanskje at norsk er det vanskeligste faget å skal på en måte trekke det [dybdelæring] inn i ... Fordi at norsk er så stort .. Samtidig så bruker jeg jo norsk i alle fag .. det er lettere å trekke norskfaget inn i et samfunnsfagprosjekt der de [elevene] skal skrive eller lage en tekst, altså .. Tema blir på en måte hentet fra andre fag, også drar man med seg norskfaget inn da, for du er jo norsklærer uansett i alle fag.

Her viser Anne til hvordan det er lettere å ta med seg ferdighetsfaget norsk inn i et samfunnsfagprosjekt, enn vice versa, og legger til at norsklærer er hun uansett. Videre påpeker hun:

Jeg føler at norsklæreren sitt ansvar er litt å gi de [elevene] grunnlaget for videre studering, hvis det gir mening. Og det er jo tidlig på mellomtrinnet, men det kommer jo til kildekritikk, og det å jobbe med det i norsk slik at de [elevene] kan ta det med seg inn i andre fag [...]. Ehm ... Ja, studieteknikk. Det er jo ikke dybdelæring i seg selv, men det er jo viktig å ha et slikt grunn(lag).

Her understreker hun at norsklærerens rolle er å skape grunnlaget for videre studering, der elevene på tross av å være i en tidlig fase på mellomtrinnet bør øve på kildekritiske ferdigheter og tilegnelse av studieteknikker. En viktig bemerkning er at hun legger til at dette ikke handler om dybdelæring i seg selv, men at det er et viktig grunnlag. Anne bygger derfor opp under sin forståelse av dybdelæring som avgrenset område – å gå dypt inn i et tema.

Da Mathilde skulle forklare sin iverksettelse av dybdelæring i norskfaget, poengterte hun etter en del betegnningstid hvordan elevene må kunne bruke kunnskapene sine i kjente og ukjente situasjoner, der de måtte lære å være reflektert i møte med nye oppgaver, vurdere om de kan bruke noe de har lært, lære å være selvstendig og tørre å gjøre feil. Hvor nøyaktig det norskspesifikke kommer frem er noe utydelig, men det kunne virke som hun i stor grad relaterte dette til både ferdighetsaspektet og dannelsingsaspektet. Mathilde la frem at det å kjenne elevene over tid og et godt klassemiljø oppleves som gode forutsetninger for dybdelæring:

Jeg tror det handler veldig mye om dynamikken, det er lettere på en måte at det blir utført når man kjenner hverandre godt, også føler jeg at jeg har et godt klassemiljø, det er rom for å prate sammen, samtaler, refleksjoner er kjempeviktig for dannelsen da ..  
(Intervjuutdrag, Mathilde)

Selv om Mathilde opplevde det som krevende å svare på det direkte spørsmålet om norsk, hadde hun tidligere i intervjuet allerede vist til noen norskfaglige eksempler, der hun i

sammenheng med det tverrfaglige prosjektet «En reise tilbake i tid» hadde arbeidet med substantiv, og sa: «da brukte vi begreper fra antikken til å sette inn i et bøyningsskjema. I stedet for å bare ha en time hvor du tar noen tilfeldig substantiv, så brukte vi det vi hadde lært i foregående uke» (Intervjuutdrag, Mathilde). I et annet eksempel viste Mathilde til hvordan man kan overføre kunnskaper fra bildeboklesing i norsk:

I norskfaget for eksempel kan man tolke bilder i en bildebok, og det kan man lære seg fra førsteklasse. Også skal de [elevene] ta med seg den type kunnskap, ikke bare slik overfladisk; «hva er et løvtre», men de lære seg faktisk å bruke kunnskaper i forskjellige sammenhenger. Så når vi har en samfunnsfagbok i 6. klasse, så kan de lære seg å tolke disse bildene, for det gjorde vi på barneskolen i norskfaget. (Intervjuutdrag, Mathilde)

Slik jeg forstår eksempelet til Mathilde forsøker hun å få frem at eleven vil kunne ta med seg den lærte ferdigheten og bakenforliggende prosessen som ligger i «å tolke» fra det arbeide som ble gjort med bildebøker i norskfaget, og innlemme det i andre fag, for eksempel til tolkning av bilder i en samfunnsfagbok.

Da lærerne i intervjuene fikk aldersspesifikke spørsmål om hva de tenker angående dybdelæring for sin elevgruppe, kom det noen refleksjoner om tilpasset opplæring, elevens kognitive ståsted og noen fordeler og ulemper med arbeidsmåten. Alle informantene var tydelige på at dybdelæring ville oppleves som krevende for enkelte elever, mens andre igjen hadde stort utbytte og var svært motivert for å arbeide med dybdelæring. Anne var her opptatt av hvordan elevene ikke nødvendigvis lærer det samme, og at tilpasninger er avgjørende. Hun forklarte at det var derfor hun ofte benyttet seg av oppgaver som inneholdt flere ulike deler, hvor elevene fikk beskjed om å gjennomføre et arbeid innenfor en tidsfrist, samtidig som enkeltelever fikk konkrete føringer.

Sofie nevnte at dybdelæring kunne være demotiverende for elever som strevde med å forholde seg til mye på en gang. Samtidig presiserte hun at disse oppleggene i all hovedsak ble oppfattet som givende, og la til rette for varierte arbeidsmetoder. I den sammenheng påpekte hun: «og da vil treffe alle på ett eller annet tidspunkt» (Intervjuutdrag, Sofie). Da hun skulle vise til noen mer konkrete eksempler for hvordan de har arbeidet med dybdelæring

gjennom skrivning, la hun til:

Vi har prøvd å hatt noen oppgaver der de skal velge seg ett tema som de skal skrive en lengre oppgave, og da er det jo elevenes ansvar å skaffe seg den informasjonen som trengs i den oppgaven om det temaet, men de trenger fryktelig mye veiledning [...]. Det er veldig veldig vanskelig for de å skulle finne frem til detalj-fakta-kunnskap om ett tema [...]. Det er heller klipp og lim på en måte, enn å lese seg gjennom en nettside og plukke ut informasjon [...] Det er jo en øvelsessak, men de er bare 11 og 12 (år). (Intervjuutdrag, Sofie)

I likhet med Sofie reflekterte Mathilde over hvordan enkelte dybdelæringsaspekter kunne være vanskelig for enkelte elever. Mathilde siktet til det å se sammenhenger mellom kjent og ukjent informasjon, tenke kritisk og reflektere, og sa: «det er vanskelig, fordi de er barn .. og hjernen er jo ikke utviklet [...]. Evnen å tenke kritisk. Det er vanskelig for veldig mange» (Intervjuutdrag, Mathilde). Mathilde påpeker i så tilfelle en rent kognitiv brems for dybdelæring som hun forstod som problematisk. Samtidig sa hun: «Men det er jo det vi skal hjelpe de med, og det vil kanskje dybdelæring være en medvirkende faktor til .. å lære de [elevene] til å liksom ta gode valg og være bevisst på sine handlinger» (Intervjuutdrag Mathilde).

Her viser Mathilde at hun reflekterer dybdelæring som en medvirkende faktor til det som vil være en lengre prosess, men la til: «Bare i min klasse så har jeg fire elever med læringsvansker og språkvansker med vedtak, og for de kan det jo være utfordrende» (Intervjuutdrag, Mathilde). Atferdsmessige utfordringer ble også hentet frem som er en sentral faktor på mellomtrinnet som vil kunne hindre dybdelæring – og læring generelt: «Det er veldig mye atferd og det hindrer nok mye læring [...]. Hvis man ikke er streng så får man liksom ikke gjennomført noe, [...] så den klasseledelsen er utfordrende» (Intervjuutdrag, Mathilde). Mathilde påpeker her at atferd og lærevansker kan være til hindring for dybdelæring.

## 5 Diskusjon

Det overordnede målet for denne studien har vært å bidra med kunnskap relatert til forståelse og iverksettelse av dybdelæring som en del av norskundervisningen blant norsklærere på 5. til og med 7. trinn. Funnene er studert innenfor rammene av de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan har lærere jobbet med innføringen av fagfornyelsen i skolen?
2. Hvordan forstår lærere dybdelæringsbegrepet?
3. Hvordan har lærere iverksatt dybdelæring i norskfaget på mellomtrinnet?

De ulike forskningsspørsmålene som er undersøkt i hver av delstudiene (kvantitativ og kvalitativ) har som mål å til sammen gi svar på hovedproblemstillingen: «På hvilken måte forstår og iverksetter et utvalg norsklærere på 5.-7. trinn dybdelæring som en del av norskundervisningen?». Derfor vil funnene fra disse to delstudiene bli diskutert sammenlagt opp mot det teoretiske grunnlaget som ble lagt frem i teorikapittelet, med sikte på internasjonal forskning og den idealistiske – og formelle læreplanen (jf. Goodlad et al., 1979).

### 5.1 Lokalt læreplanarbeid

Sett fra et teoretisk ståsted har dybdelæring tilsynelatende vært et enormt satsingsområde i den idealistiske læreplanen; St. Meld. 28 (2015-2016) og Ludvigsen-utvalgets rapporter (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Med dette utgangspunktet vil forventet innsats med dybdelæring som tematisk område i innføringen av fagfornyelsen være vesentlig. Likevel nedtones forventningen noe i takt med den formelle læreplanen, der dybdelæring er skalert ned til noen enkeltsetninger i overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Resultatene fra spørreundersøkelsen alene gir ved første øyekast en indikasjon på at forventningene til at dybdelæring har vært et tematisert satsingsområde blant norsklærere på mellomtrinnet stemmer. Resultatene viser at flesteparten av deltakerne har arbeidet med dybdelæring i sitt kollegium i *noen grad eller mer*. På tross av dette, oppdaget jeg i gjennomgangen av spørreundersøkelsen at den innehar en vesentlig mangel i spørsmålet som ble stilt. For det første er ikke spørsmålet tydelig på at dette dreier seg om kollegialt læreplanarbeid – og ikke arbeid i selve klasserommet. For det andre avklarer ikke spørsmålet om deltakernes vurdering av deres arbeid med dybdelæring er forankret i teoretiske eller

intuitive forståelser. Disse funnene preges derfor av store usikkerheter om hva deltakerne legger i sin besvarelse når de har huket av for å ha arbeidet med dybdelæring i sitt kollegium. Det vil derfor ikke være mulig å trekke noen konklusjoner om deltakernes arbeid med lokalt læreplanarbeid.

Når det kommer til intervjuundersøkelsen er det tydelig at et lokalt læreplanarbeid har funnet sted på informantenes arbeidssted. Arbeidet med dybdelæring som begrep har derimot vært varierende, og i liten eller ingen grad vært tematisert. I tillegg til at dybdelæringsbegrepet ikke kan anses som et fokusområde i seg selv, er det et interessant funn at ingen av lærerne hadde diskutert eller tematisert begrepet i et norskfaglig kollegium. Om dette dreier seg om en ren tilfeldighet, eller om det kan bli forstått som en direkte virkning av en fraværende begrepsavklaring i selve Læreplan i Norsk (NOR01-06), er vanskelig å si sikkert ut fra disse funnene. En annen interessant bemerkning i tilknytning til arbeidet med dybdelæringsbegrepet i læreplanarbeidet, er at ingen av lærerne hadde teoretisk innsikt i dybdelæringsbegrepet fra tidligere. På tross av dette var det kun én av lærerne som hadde vært innom Utdanningsdirektoratets støttemateriell i sitt kollegium (jf. Utdanningsdirektoratet 2018). Resultatene synliggjør derfor et viktig poeng ved at et utformet støttemateriell til en læreplan ikke nødvendigvis betyr at det blir tatt i bruk. Med dette utgangspunktet ble det tydelig hvordan prioriteringene i det lokale læreplanarbeidet som et ledd i rekken mellom den idealistiske læreplanen og den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen, skapte et tydelig skille mellom informantenes forståelser. På den ene siden fremkom en forståelse av dybdelæring som i stor grad liknet definisjonen Utdanningsdirektoratet har lagt frem (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), og på den andre siden en mer intuitiv forståelse basert på erfaringer og slutninger om at dybdelæring er et selvinnsigende begrep. Følgende transkripsjonsutdrag illustrere dette: «når jeg kom inn (i yrket), så var det litt slik de [lærerne] jobbet» (Intervjuutdrag, Anne), og «jeg vet jo hva det går i, på en måte» (Intervjuutdrag, Sofie). En slik intuitiv tilnærming viser til likheter i resultatene Rakhola og Nilsen (2019, s. 71-78) konkluderte med i sin studie i startfasen av fagfornyelsens innpass, der lærere i stor grad hadde en intuitiv og erfaringsrelatert forståelse av dybdelæringsbegrepet.

Et annet interessant moment som kom frem i tilknytning til lærernes arbeid med fagfornyelsen, var at alle informantene hadde samme opplevelse av at tema-/prosjektarbeid i et tverrfaglig perspektiv var blant de største fokusområdene i kollegiearbeidet under fagfornyelsens innpass. På det grunnlaget hadde dybdelæring som tematisert begrep på sett og

vis havnet i skyggen av dette fokuset. Særlig Sofie vektla dette. Grunnen for at dette er interessant, er at man i et begrepshierarkisk perspektiv vil kunne si at lærerne har hatt et veldig spisset fokus på det som kan sies å være én del av dybdelæringsbegrepet. Hvis vi her igjen henter frem de seks områdene Gilje et al. (2019, s. 25) la frem for å strukturere innholdet i dybdelæringsbegrepet slik det er vektlagt i fagfornyelsen, blir dette poenget tydelig: «Mindre stoff gir mer dybde», «Kjerneelementer», «Progresjon», «**Undervisning på tvers** [min utheving]», «Fagovergripende kompetanser» og «Lærernes didaktiske og fagdidaktiske kompetanse». For å tydeliggjøre dette poenget har jeg her uthevet «Undervisning på tvers» som lærerne er opptatt av, men som kun utgjør ett av de seks definerte områdene. For å understreke dette ytterligere, vil jeg her hente frem definisjonen som til slutt ble fastsatt i Kunnskapsløftet 2020:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og **mellom fagområder** [min utheving]. 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 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

I motsetning til deriblant Gilje et al. (2019, s. 25), ser det ut til at norsklærerne i læreplanarbeidet i større grad har fokusert på dybdelæring som et avgrenset område, hvor dybdelæring i stor grad blitt forstått som et resultat av tema-/prosjektarbeid og tverrfaglighet. Slik sett er det byttet om på hva som kan bli forstått som over- og underordnet begrep, der dybdelæring i den idealistiske og formelle læreplanen er tillagt et overordnet perspektiv, mens det i den oppfattede læreplanarbeidet blant noen lærere i stor grad er forstått som et under- eller sideordnet begrep. Det at myndighetene har sendt fra seg en læreplan som i stor grad vil kunne sies å være bygd rundt dybdelæringsbegrepet, men i mindre grad har inkorporert begrepet i selve plandokumentet, er en mulig årsaksforklaring.

## 5.2 Forstår norsklærerne dybdelæringsbegrepet?

Før jeg svarer på det direkte spørsmålet angående norsklæreres forståelse av dybdelæring, er det relevant å si noe om resultatene som viser til lærernes forståelse av begrepet i lys av konteksten det nå har blitt en del av – den formelle læreplanen. Utdanningsdirektoratet selv (jf. Utdanningsdirektoratet, 2018) hevder at læreplanen, slik den er nå, legger til rette for

dybdelæring. Samtidig løfter Utdanningsdirektoratet frem at det allerede fra tiden før fagfornyelsen foregikk mye i klasserom rundt om, som også legger godt til rette for dybdelæring. Basert på resultatene fra spørreundersøkelsen, kan det se ut til at deltakerne er relativt enig i dette. På påstanden som tok stilling til om læreplanen automatisk fører frem en dybdelæringspraksis, så fremst man følger planen, har flesteparten huket av for *i noen grad*. Det at lærerne ikke har huket av for *i stor grad*, kan gi uttrykk for at de tenker deler av ansvaret ligger hos dem. Likevel er det veldig få av deltakerne som mener at tilrettelegging for dybdelæring er særlig problematisk, der alle deltakerne forstår dybdelæring i varierende grad til å være en videreføring av eksisterende praksis. Dette samsvarer derfor med det Utdanningsdirektoratet selv legger i begrepet (jf. Utdanningsdirektoratet, 2018), og er i likhet med det blant annet Nyhus og Talsethagens (2020) og Dahl og Østerns (2019) forståelse av dybdelæring som et prinsipp som bygger videre på det man allerede gjør godt. Dette samsvarer derfor også med funnene til Landaas (2021, s. 73-74), der deltakerne forstod dybdelæring som noe man i større eller mindre grad har drevet med allerede før fagfornyelsen ble tatt i bruk.

Når det kommer til forståelsen av selve begrepet, viser funnene fra spørreundersøkelsen at lærerne hadde ulike meninger på spørsmålet om hvorvidt dybdelæring er det motsatte av å memorere kunnskaper. I og med at 43,9 prosent huket av for at dette stemmer i stor grad, vil man i sin enkelhet kunne si at disse lærerne har en forståelse som kan minne om forskningen til Säljö og Marton (1979). Det at de resterende deltakerne ikke krysset av for at denne påstanden gjelder *i stor grad*, kan tenkes har med å gjøre at de forstår motsetningen til å være for bastant. I den forstand vil man kunne trekke linjer til blant annet Hattie (2012), som i sin forståelse vil anse det å pugge kunnskaper som én av mange måter å lære på, som til sammen vil kunne utfylle hverandre – og derfor føre til dybdelæring. Ut over dette, var det i spørreundersøkelsen særlig to påstander om dybdelæring som skilte seg ut ved at et stort antall av lærerne la til at de var svært enig (se Tabell 9). Det ene tydelige funnet var at dybdelæring handlet om å reflektere over egen læring, mens det andre tydelige funnet var at det handlet om å se fag i sammenheng med hverandre (92.7 %). Slik sett vil man kunne si at lærerne forstår dybdelæring i sammenheng med to vesentlige momenter i den formelle læreplanen. På påstanden om at dybdelæring handler om å involvere elevene i planleggingen og å bruke deres liv som ressurs i undervisningen, var også noe lærerne var enige i at handlet om dybdelæring. Til forskjell fra de to overnevnte påstandene, var spredning mellom svarene i hovedsak *i noen grad* og *i stor grad*, større. Dette kan ses i sammenheng med at



elevinvolvering ikke er en del av definisjonen i overordnet del (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), og er derfor ikke like synlig i læreplanen.

Når det gjelder intervjuene, var forskjellen mellom overflatelæring og dybdelæring nesten fraværende, der det i hovedsak var Sofie som snakket om forskjellen mellom overflate og dybde, men da forstått som at man lærer «bruddstykker av temaet, kontra detaljer» (Intervjuutdrag, Sofie). Funnene skiller seg derfor fra studien til Landaas (2011, s. 73-74), der dybdelæring i større grad ble forstått i lys av overflatelæring. Selv om dybdelæring i min studie er forstått ut fra begrepets egenart, og ikke i et sammenlignende perspektiv med overflatebegrepet, finnes det likevel likheter til funnene til Landaas (2011). Med dette mener jeg at det også i denne studien kom frem at deltakerne tilsynelatende forstod overflatelæring og dybdelæring til å utfylle hverandre, uten at det direkte ble referert til begrepene. For eksempel synliggjorde Mathilde dette da hun påpekte at det var viktig å arbeide på ulike måter, og fremhevet at enkelte elever lærer best av å lese i en fagbok, mens andre lærer best av å arbeide mer kreativt.

Når det kommer til andre sentrale teoretiske perspektiver på dybdelæringsbegrepet som ble løftet frem i teorikapittelet, var det ingen av informantene i intervjuundersøkelsen som snakket om dybdelæring ved bruk av omtalelser som *kognitivt perspektiv*, *sosiokulturelt perspektiv*, *kompetanser for det 21. århundre* eller *transformativ/performativ læring* – slik som funnene til Sunesen et al. (2021) oppsummerer dybdelæringsperspektivene i litteraturen. Det er derimot ikke et uventet funn, da verken Kunnskapsløftet 2020 eller tilhørende forklaringer på Utdanningsdirektoratets sider direkte løfter frem dybdelæringsbegrepet gjennom disse begrepene. Med teoriene i baktankene, var det særlig to ulike forståelser som ble lagt frem. På den ene siden vil jeg plassere Mathildes forståelse, som relaterte dybdelæring til å være et komplekst begrep. I tillegg til å relatere dybdelæring til å handle om tema/-prosjektarbeid og tverrfaglig arbeid, løftet hun frem flere perspektiver med muligheten til å trekke linjer til den idealistiske- og formelle læreplanen, og de fire sentrale teoretiske perspektivene i litteraturen (jf. Sunesen et al., 2021). For å illustrere dette, snakket hun blant annet om å tenke kritisk, reflektere over egen læring, overføre kunnskaper, læring som en prosess, variere arbeidsmetoder, bruk av læringsstrategier, bruk av teknologi og å arbeide på kreative måter.

På den andre siden er det naturlig å plassere Sofie og Anne, som i mindre grad vil kunne sies

å ha en samsvarende forståelse. Både Sofie og Anne forstod dybdelæring som et begrep som handler om at man skal tilegne seg mye informasjon om et tematisk område. Mens Sofie snakket om detaljkunnskaper, snakket Anne om det å få mange «input» om det samme. Perspektivet på dybdelæring hadde derfor et fraværende fokus på blant annet evner og ferdigheter *i eleven og mellom elevene*, og et fraværende fokus på fremtidsrettede kompetanser. Dette gjorde at forståelsen stod i kontrast til en del foreliggende dybdelæringsteori. Dette gjelder for eksempel i sammenhengen *Kompetanser for 21. århundre*, der det å lære mange detaljer om for eksempel «samene», som ble nevnt i intervjuene, ikke vil ha en reell direkte overføringsverdi til fremtidsrettede kompetansebehov i form av for eksempel problemløsning og innovative ferdigheter. Det som likevel er interessant, er at selv om Anne og Sofie kunne se ut til å mangle noen vesentlige elementer i sin forståelse av dybdelæringsbegrepet som et komplekst begrep, eksemplifiserte de flere og ulike tilfeller av dybdelæring i sin praksis. Funnene kan derfor tyde på at de har en for snever forståelse av selve *begrepet*, og ikke det faktiske prinsippet. Dette kom frem da det ble snakket om begreper som blant annet tverrfaglig arbeid, temaarbeid, utforskende undervisning, kildekritikk, elevmedvirkning og læringsstrategier. Slik jeg forstod det, tenkte de på disse som sideordnede begreper med dybdelæring – som til sammen enkelt sagt fører til det vi kjenner fra før som «bare» *læring*. Dermed faller diskusjonen tilbake til Dahl og Østern (2019, s. 45), som i sin enkelhet har stilt spørsmålet om hva *dybde* tilfører læring.

For å illustrere ytterligere at dybdelæringsbegrepet tydelig var til stede i praksis, snakket Anne mye om evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere. Tre momenter Kunnskapsdepartementet (2019, s. 7) vektlegger som vesentlig for dybdelæring som omhandler skaperglede, engasjement og utforskertrang. For eksempel var Anne langt på vei i takt med Fullan, Quinn og McEachen (2019) sin visjon for dybdelæring gjennom de praktiske eksemplene som ble gitt, deriblant Disney-prosjektet, Harry Potter-prosjekt og reiseprojektet, der hun tok utgangspunkt i det elevene hadde med seg inn i skolen, spilte på deres interesser og lot elevene aktivt ta valg. Dette førte dem inn i skapende og kreative arbeidsformer, der elevene fikk lage video og bake muffins, hvor hun da havnet inn under prinsipper Dahl og Østern (2019) vektlegger i sin tilnærming til performativ læring. Og slik hun forklarte oppleggene, hørtes det ut som det hadde «rocket i klasserommet», slik Nyhus og Talsethagen (2020) oppsummerer sin dybdelæringsdefinisjon.

Det at Utdanningsdirektoratet har valgt å føre frem en ny definisjon, som i stor grad er åpen for tolkning, vil ut i fra funnene kunne sies å til dels være forvirrende for lærerne som skal tolke å lese planene. Det at enkelte av informantene synes begrepet er vanskelig, og er usikker på hvor grensen mellom dybdeløring og «ikke dybdeløring» går, kan tyde på at læreplanen har lagt frem en tvetydig formulering, som Berg (2017, s. 64) påpeker kan overlate innebygde konflikter til mottakerne. I tillegg til at begrepet på den ene siden kan virke tvetydig i læreplandokumentet, forklares dybdeløring med noe forenklet språk når Utdanningsdirektoratet skal presisere årsaken for den nye læreplanen inn under temaområdet *Dybdeløring*:

De nye læreplanene beskriver det aller viktigste elevene skal lære i hvert fag. Da kan de bruke mer tid på å lære ting godt og det blir enklere å forstå sammenhenger slik at de kan bruke det de har lært også i nye situasjoner. (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3)

Når Utdanningsdirektoratet velger å forklare dybdeløring med et forenklet språk, kan det indikere at det også er et enkelt og selvinnsigende begrep, slik som å lære flere detaljer, og noe som er avgrenset til tverrfaglig undervisning, som for eksempel Sofie tenkte. Det at hun skilte mellom «vanlig undervisning» og «tverrfaglig undervisning», førte frem en forståelse av at dybdeløring er noe man gjør *i tillegg* til mye annet man skal rekke i gjennom. Dette understreker det Bjerke (2019, s. 49) er inne på når han skriver at det ikke nødvendigvis er det som spesifikt står i plandokumentene som styrer opplevelsen av hvor stort ulike fag er.

For å oppsummerende svare på spørsmålet om lærerne forstår dybdeløring ut fra de teoretiske retningene fremlagt i denne oppgaven, er svaret til dels *nei*. Hvis spørsmålet derimot er om lærerne driver med dybdeløring slik det er forstått ut fra de teoretiske retningene ut fra deres eksempler fra sin arbeidshverdag, så vil svaret mer nyansert, og i stor grad positivt. Slik sett kan informantene sies å ha rett i at de antagelig driver mer med dybdeløring enn de selv er klar over.

### 5.3 Norskfaget på mellomtrinnet

Det tredje og siste forskningsspørsmålet har tatt sikte på å undersøke hvordan norsklørerne har implementert dybdeløring i norskundervisningen. Ut fra spørreundersøkelsen kom det frem at deltakerne flest vurderte selv at dette var noe de hadde gjort i *noen grad eller mer*. Selv om deltakerne i spørreundersøkelsen opplever dette, gir ikke spørsmålet nok informasjon

til å si hva de mer konkret legger i besvarelsen. Informasjonene fra intervjufunnene gir derfor noen interessante perspektiver i tilknytning til dybdelæring i norskfaget. Et vesentlig funn er at lærerne strevde med å si noe veldig konkret om hva de hadde gjort for å implementere dybdelæring i norskfaget for sin elevgruppe. Dette kan sies å være en motsetning til funnene til Landaas (2021, s. 73-74), hvor deltakerne var opptatt av overføring av kunnskaper innad i norskfaget. På den måten kan man til en viss grad si at lærerne i denne studien har gått glipp av et sentralt poeng i definisjonen som er føyd inn i overordnet del: «Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger *i fag* [min utheving] og mellom fagområder» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Spesielt Sofie forstod dybdelæring som underordnet tverrfaglighet, og viste til flere eksempler på hvorfor hun i den daglige klasseromsundervisningen ikke nødvendigvis drev med undervisning som falt inn under dybdelæringsprinsippet. Ut fra de teoretiske perspektivene, og det hun vektla, vil hun nok kunne sies å i stor grad ha rett i sin påstand. Utelukkende innlæring av grammatiske regler og gjennomgang av lesestoff for leseferdighetens del, mangler flere aspekter som til nå er løftet frem i tilknytning til dybdelæring. Disse står blant annet i kontrast til Ohlssons (2011) perspektiv på kreativitet, overføring og endring av antagelser, og Østern og Dahls (2019) fokus på skapende undervisning. I tillegg vil man i liten grad kunne si at det trekker på Pellegrino & Hiltons (2012) fokus på fremtidsrettede kompetanser, og Fullan, Quinn og McEachen (2019) sin sosiokulturelle tilnærming til elevinvolvert undervisning. Selv om Sofie hentet frem eksempler som vil kunne sies å være rene innøvinger av ferdigheter, forklarte hun også om et skriveprosjektet elevene hadde hatt som i større grad føyd seg inn under dybdelæringsprinsippet. Et interessant poeng med skriveprosjektet, var at Sofie opplevde at det var veldig krevende for en del elever på hennes alderstrinn, og at det var svært vanskelig for dem å hente ut informasjon fra ulike kilder, for å så omdanne det til egen tekst. Slik sett er Sofie inne på noe av det samme prinsippet som Schjelde (2017, s. 48) er inne på, når han påpeker at det kan være vanskelig for barn å utforske bakenforliggende sammenhenger og prinsipper i lærestoffet. Dette så vi også Mathilde snakket om, da hun reflekterte over barns alder i et kognitivt utviklingsperspektiv.

Et annet poeng som kom frem innenfor norskfaget, er Anne sin forståelse av at det var lettere å trekke norskfaget inn i andre fag, enn vice versa. Dette må bli forstått nært opp mot Aase (2019) og Fiskerstrand (2020) sine diskusjoner i den form at norskfaget i et tverrfaglig perspektiv blir begrenset til et redskapsfag, der de kulturelle og estetiske målene i norskfaget

kommer dårligere ut i slike tverrfaglige prosjekt (Aase, 2019, s. 22-23). Med utgangspunkt i det Anne sa, det det klart at norskfaget i stor grad ble oppfattet som et redskapsfag i slike tverrfaglige opplegg. På motsatt side viste Mathilde til noen eksempler på hvordan hun hadde løst tilsvarende problemstillinger, der hun viste til hvordan hun hadde implementert antikken inn i grammatikkundervisningen for å gjøre den mer kreativ. Mathilde viste også til et eksempel for hvordan man kunne hente frem tillærte ferdigheter fra bildebokanalyse gjort i norskfaget kunne overføres til analytiske ferdigheter i andre fag. På den måten fikk hun frem konkrete eksempler for hva dybdelæring i norskfaget, ut over lese- og skriveferdigheter, hadde en overføringsverdi mellom fag, og over tid.

Fordi informantene forstår dybdelæring til å handle om prosjekter som går over tid, og i aller størst grad i et tverrfaglig perspektiv, ser det ut til at det Aase (2019, s. 22-23) betegner som et tidligere stridstemaet i norsk i tilknytning til den pålagte tverrfagligheten i L97, tilsynelatende vil se ut til å bli relevant igjen. Oppsummerende kan man på sett å vis si at dybdelæringens innpass igjen hentet frem sentrale diskusjoner fra L97. Selv om tverrfagligheten tilsynelatende har blitt veldig sentral, vil man likevel med å se funnene under forskningsspørsmål 2 og forskningsspørsmål 3 i nær sammenheng, at norsklærerne, med bakgrunn i de generelle forklaringene på egen undervisningspraksis, driver med dybdelæring på flere og ulike måter – også i norskfaget.

## 6 Begrensninger

På grunn av min uerfarenhet i rollen som skribent og i rollen som intervjuer, innehar studien en del begrensninger som har dukket opp i løpet av prosjektet, men tilsynelatende for sent til å rette opp. Her vil jeg redegjøre for de momentene jeg mener er mest vesentlig for studiens resultat. Aller først vil jeg trekke frem studiens omfang, som har gjort det krevende å orientere seg i litteratur, skape en presis avgrensning, og balansere seg innenfor den. En tydelig balanse mellom internasjonal og nasjonal teori på dybdelæring, dybdelæring som tematisk område i de utdanningspolitiske dokumentene, og i tillegg en norskfaglig vinkling med en aldersrelatert ramme inn mot mellomtrinnet, har denne balansen vært anstrengende å holde fast på. Det at jeg til å begynne med brukte mye tid på å orientere meg i litteratur på dybdelæring, har gjort at norskfaget – som egentlig var tenkt å være den mest vesentlige delen av oppgaven, har falt noe i bakgrunnen. I tillegg til at dette til dels har handlet om manglende litteratur på fagfeltet, ble det ytterligere forsterket når informantene som deltok i studien også hadde vansker med å legge frem norskfaglige refleksjoner og didaktiske eksempler – der jeg som intervjuer antagelig manglet kunnskaper til å løfte frem gode oppfølgingsspørsmål når det stoppet litt opp i samtalen, noe som ble tydelig i transkriberingen. Likevel, hvis jeg hadde muligheten til å gjennomføre studien på nytt eller forske videre, ville jeg enda mer inngående spisset meg inn mot norskfaget i alle deler av prosjektet, også norskfagets rolle i et tverrfaglig arbeid. Selv har jeg tenkt at intervjuinformantenes roller som kontaktlærere muligens har påvirket deres forståelse fra et «lærer-i-alle-fag»-perspektiv, fremfor et avgrenset norsklærer-perspektiv.

I tillegg til dette, vil jeg nevne noen begrensninger som følge av at jeg beveget meg ut på «ukjent farvann» ved å velge en kombinert metodebruk. På tross av en visshet om en del fallgruver jeg kunne komme til å møte på som jeg forsøkte å ta stilling til, ble det i inngangen til analysen tydelig hvordan jeg hadde noen vesentlige mangler i spørreskjemaundersøkelsen til å kunne trekke noen klare linjer til intervjuundersøkelsen. Deriblant ble dette særlig tydelig på forskningsspørsmål 1, der det ikke var mulig å trekke noen slutninger om hvorvidt deltakerne hadde arbeidet med begrepsforståelse av dybdelæring i lys av foreliggende teori.

## 7 Videre forskning

Denne studien bidrar til forskning på dybdelæring som er relevant for norsklærere i grunnskolen, lærere og studenter innenfor den grunnskolelærerutdanning og andre forskere på fagfeltet som er opptatt av norskfaget og elevgruppen på mellomtrinnet. Studien øker den teoretiske og operasjonelle forståelsen av dybdelæring i praksis, ettersom resultatene indikerer at norsklærere er langt på vei med en dybdelærende praksis, men likevel har preg av en avgrenset forståelse og implementering på enkelte områder, aller mest *i norskfaget*. På tross av dette, dekker denne masteroppgaven kun et lite snev av forskningsbehovet på området. Foreliggende forskning på feltet i kombinasjon med resultatene fra denne studien, sår liten tvil om at det er et definert behov for videre forskning av læreres forståelse av dybdelæringsbegrepet, og i den tilknytning implementering av praksisformer i et norskfaglig perspektiv, både *i faget*, men også som del av det tverrfaglige. Ut fra eksisterende litteratur på fagfeltet, er det ikke minst viktig å forske på hva dybdelæring vil kunne bety for de yngre elevgruppene i grunnskolen, deriblant mellomtrinnet.

## 8 Konklusjon

Denne studien har forsøkt å finne svar på hvordan dybdelæring har blitt forstått og implementert blant norsklærere som jobber med elever på 5. til og med 7. trinn i grunnskolen. Som konkluderende funn viser studien at på tross av at det finnes ulike og til dels begrensede forståelser av dybdelæringsbegrepet, er liten tvil om at det legges til rette for flere og ulike former for dybdelæring for elever på mellomtrinnet. Et sentralt funn er at norsklærerne i denne studien i alle størst grad forstår dybdelæring i et tema-/prosjekt og tverrfaglig perspektiv, og i liten grad i en rent norskfaglig kontekst – særlig ut over ferdighetsfaget norsk. Forståelsen av at dybdelæring i stor grad handler om tverrfaglighet, var den fremtredende faktoren både i intervjustudien og i den web-baserte spørreundersøkelsen. Likevel var perspektiver på dybdelæring i tilknytning til det å reflektere og «å lære å lære», også fremtredende.

Forståelsen til informantene i intervjustudien kunne på mange måter plasseres i to grupper, der en informant i stor grad hadde en forståelse tett opp mot den som blir fremstilt i foreliggende teori (jf. Sunesen et al., 2021) og den idealistiske- og formelle læreplanen (jf. Goodlad et al., 1979), mens to informanter vil kunne sies å ha en mer avgrenset forståelse av begrepet til å handle om å få innsikt i mye informasjon om et tematisk område. Deltagernes intuitive forståelse av dybdelæringsbegreper tydeliggjør hvordan det er fort gjort at man trekker slutninger om at man skal veldig *dypt*, uten at det nødvendigvis er selvsagt hva som skal dypt.

Selv om to av informantene i større grad hadde en forståelse av dybdelæringsbegrepet som en betegnelse på at man skal lære «mye om et tema», fremfor de underliggende prosessene som ligger i eleven og mellom elevene på den ene siden, og kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring, i tillegg til fremtidsrettede kompetanser på den andre siden. Var det likevel tydelig at de hadde mange refleksjoner som samstemte med dybdelæringsbegrepet og prinsipper som er ansett som viktig i fagfornyelsen, uten at de nødvendigvis selv koblet det sammen. Konkluderende funn jeg derfor vil trekke ut i fra denne studien, er det intervjuinformantene selv påpekte; antagelig driver man mer med dybdelæring enn man er klar over selv.



Studien viser også at det ikke er så mye som skal til for å gå fra en enkel forståelse av begrepet – detaljkunnskaper og mange input – til en som er mer kompleks – som for eksempel å reflektere, tenke kritisk, varierte arbeidsmetoder, overføring av læring, elevmedvirkning, kreativ læring, å lære å lære. Arbeidet som skilte disse forståelsene, var tilsynelatende en under fire minutters lang videosnutt i støttematerialet til Utdanningsdirektoratet – og et tilhørende refleksjonsarbeid. Studien viser derfor til at forståelsen av dybdelæring i stor grad handler om en bevisstgjøring.

## Referanser

- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13–26). Fagbokforlaget.
- Berg, G. (2007). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying, Research Monograph*. Australian Council for Educational Research.
- Bjerke, C. (2019.). Å slanke en plan. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 7–12). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (2019). Det (nye) nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 7–12). Fagbokforlaget.
- Botten, V. (2020). *Dybdelæring: En studie av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/80306/1/Masteroppgave-PED4490-Vorin-Botten.pdf>
- Brøyn, T. (2019). Dybdelæring i rufsete farvann. *Bedre skole*, 31(3), 20–23.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. utg.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. (2011). *Designing and conduction: Mixed methods research* (3. utg.). Sage Publications, Inc.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander, *Dybde//læring: – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–53). Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. (ARK, Sluttrapport) [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi\\_sluttrapport\\_2011.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf)
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Entwistle, N. J. & Wilson, J. D. (1970). Personality, study methods and academic performance. *Higher Education Quarterly*, 24(2), 147–156.
- Entwistle, N. J. & Wilson, J. D. (1977). *Degree of Excellence: The Academic Achievement Game*. Hodder.
- Fiskerstrand, P. (2020). Tverrfaglig fagfornyelse kan skje nå. *Utdanningsnytt*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse/tverrfaglig-fagfornyelse-kan-skje-na/244353>
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. (F. T. Gregersen, Oms.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2018).
- Gamlem, S. M. & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser - dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Gyldendal Akademisk.
- Gilje, Ø. [UIO : FIKS]. (2019, 21. juni). *Hva er dybdelæring. 2 av 4* [video] YouTube.  
<https://youtu.be/ALSIFhs0WjU>
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2019). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22–27.  
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 43–76). McGraw-Hill Book Company.

- Greene, J. C. & Caracelli. (1997). *Advances in mixed-methods evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. Educational Psychology. Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.) (s. 197–209). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2012–2015). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for etter- og videreutdanning*. [Strategidokument].  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f\\_4269b\\_kompetanse\\_for\\_kvalitet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Landaas, S. T. (2021). *Dybdeløring i norskfaget: Hvilke endringer vil målet om dybdeløring føre til for norskfaget?* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2762968>
- Landfald, Ø. F. (2016). *Dybdeløring: En teoretisk studie av dybdeløringensbegrepet og dets betydning for elever i skolen*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55742>
- Løvli, A. S. (2018). *Utdanning for bærekraftig utvikling og dybdeløring i naturfag – Et marint søppelprosjekt* [Masteroppgave, Nord universitet]. Nord Open Research Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2566694>
- Marton, F. (1975). What does it take to learn? I N. J. Entwistle & D. Hounsell, *How Students Learn* (s. 125–138). University of Lancaster.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Melby-Lervåg, M. (2019). *Dybdeløring: En ny utdanningsfarsott?* Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 5. 1–4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications.
- National Research Council, (NCR). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Nerland, M-B, S & Vika, J. (2018). *Litteraturlaboratorium - en praksis for muntlighet og dybdeløring i norskfaget?* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2629242>
- Norsk senter for forskningsdata, (NSD). (u.å.). Spørreskjema.  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/sporreskjema/>

- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — et Kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Olsen, A. M. (2020). *Dybdelæring i matematikkundervisningen: En mixed methods videostudie om lærerens faglige forventninger til elevene og tilrettelegging for overflate- og dybdelæring i syv skoleklasser på 7., 8., og 9. trinn*. [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. <https://hdl.handle.net/11250/2686695>
- Rakhola, M. & Nilsen, L. (2019). *Dybdelæring- fra begrep og metode, til lærings syn: En kvalitativ studie av læreres og rektorers forståelse av dybdelæring, hvilke måter dybdelæring skal implementeres i klasserommet, samt fenomenets betydning for elever, lærere og rektorer*. [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet] UiT Munin Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/10037/16129>
- Pask, G. (1976a). Conversational techniques in the study and practice of education. *British Journal of Educational Psychology* 46(1) 12–25.
- Pask, G. (1976b). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology* 46(2) 28–48.
- Pask, G. & Scott, B. (1972). Learning strategies and individual competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4(3), 217–253.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Red.), (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st-century*. The National Academic Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sawyer, K. R. (2006). Introduction: The New Science of Learning. I K. R. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences* (s. 1–30). Cambridge University Press.
- Schjelde, T. J. (2017). Ja takk, begge deler – både overflate og dybde. *Bedre skole*, 29(2), 48–51.
- Skrivesenteret. (2019, 12. juni). Dybdelæring i norsk - del 1 [Video]. YouTube. <https://youtu.be/1KEHQ0UWAg4>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). 12282: Lærere i grunnskolen, etter kjønn og alder (K) 2015 – 2021. [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12282>
- Sunesen, A. M., Gamlem, S. & Kirkegaard, P. O. (2021). Hva ved vi om deeper learning? *Kognition & Pædagogik* 31(121) 46–58.
- Svingby, G. (1978). *Från läroplans poesi till klassrumms verklighet*. Liber.
- Säljö, R. (1975). *Qualitative Differences in Learning as a Function of the Learner's Conception of the Task*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Takø, C. (2020). *Dybdelæring – begrepet, forståelse og implikasjoner for praksis: Teoretiske idealer i møte med praktiske utfordringer* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/18968/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Talsethagen, A. S. & Nyhus, J. Ø. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? – Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 123–144). Fagbokforlaget.
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Film: Dybdelæring*. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fag og trefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet* (Nr. Udir 1-2021) [Rundskriv]. Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføring og overgangszordninger for nye læreplaner*. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangszordninger-for-nye-lareplaner/>
- Østern, T., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//læring: – En flerfalg, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

## **Vedlegg**

**Vedlegg I: Innsendt informasjonsskriv til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) .....**

**Vedlegg II: Samtykkeerklæring til deltakelse i forskning.....**

**Vedlegg III: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) 07. mars 2022 .....**

**Vedlegg IV: Intervjuguide .....**

**Vedlegg V: Web-basert spørreundersøkelse.....**

## Vedlegg I: Innsendt informasjonsskriv til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***”Den formelle læreplanen versus den gjennomførte læreplanen - lærerperspektivet på dybdelæring i norskfaget for mellomtrinnet”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor målet er å få kunnskap om hvordan dybdelæring har blitt mottatt og forstått blant norsklærere som arbeider på mellomtrinnet. I dette skrivet vil det stå informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Under utarbeidelsen av fagfornyelsen ble dybdelæring et sentralt tema og har deretter blitt et mye diskutert begrep i den politiske og offentlige debatten. Nå som fagfornyelsen har vært i bruk i ett år, er det særlig interessant å spørre lærere som arbeider i skolen om hva de tenker om dybdelæring og hvordan de forstår begrepet. Formålet med prosjektet er derfor å intervjuv norsklærere med bakgrunn i forskningsspørsmålet: *På hvilken måte forstår et utvalg norsklærere på 5-7. trinn dybdelæring som en del av norskundervisningen?*

Hensikten kan sies å være todelt; på den ene siden dreier det seg om dybdelæringsbegrepet i sin helhet og hvordan dette har blitt mottatt i skolen gjennom lokalt læreplanarbeid, mens på den andre siden er prosjektet særlig opptatt av norskfaget og elevgruppen på mellomtrinnet. Prosjektet går frem som en masteroppgave i norsk og er derfor regnet for å være et mindre forskningsprosjekt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.*

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du innehar kompetanse som norsklærer, er ansatt i en kommunal skole og har arbeidet på mellomtrinnet etter iverksettelsen av LK20. Det er en fordel og ønskelig for studien å ha en variasjon av informanter i form av fartstid i yrket, så

selv om du er nyutdannet eller har arbeidet lenge i skolen, vil din deltagelse være et viktig bidrag. Forespørsel om deltakelse vil bli sendt til norsklærere på flere skoler, hvor målsetningen er å ende opp med 3-5 informanter, gjerne fra ulike skoler.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet med bakgrunn i en semi-strukturert intervjuguide som vil være lik for alle informantene som deltar. Dette innebærer at intervjuet vil gå for seg som en samtale med utgangspunktet i noen forhåndsplanlagte spørsmål, men hvor samtalen styres videre på bakgrunn av svarene som blir gitt. Intervjuet inneholder spørsmål om hvilke tanker du har om dybdelæring, fagfornyelsen og hvordan det har blitt omtalt i kollegiet, og arbeid på mellomtrinnet knyttet til dette prinsippet. I tillegg vil det være noen standardiserte spørsmål angående din yrkes- og utdanningsbakgrunn, og eventuelt relevante kurs. Dette vil blant annet dreie seg om fartstid i yrket, hvilke fag du har studert og hvilke trinn du har erfaring med. Det er ikke forventet, og heller ikke ønskelig, at du skal bruke tid på å studere dybdelæringsbegrepet etter du har fått forespørsel om å være informant, ettersom studien er ment å ta utgangspunkt i dine erfaringer upåvirket av studien. Samtalen vil bli registrert gjennom lydopptak og notatskriving. Det vil ta deg ca. 60 minutter å delta.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, June Olaisen og min veileder ved Høgskulen i Volda, Stig Jarle Helset, som vil ha tilgang til opplysningene.

For å sikre at personopplysningene ikke kommer på avveie, vil rådatamaterialet bli behandlet ved bruk av mobilapplikasjonen Nettskjema-diktafon og analyseverktøyet Nvivo, som er godkjente verktøy for opptak og behandling av personsensitive data. Navn og



dataopplysningene vil bli erstattet med kode, og deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Det vil ikke bli samlet inn data som gir informasjon om hvilken skole du jobber på, eller annen informasjon som vil kunne gi opplysninger om deg som deltaker. Det vil bli benyttet fiktive navn i masteroppgaven.

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

Opplysningene som er samlet inn gjennom lydopptak vil bli slettet når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, dette vil senest skje i oktober 2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskulen i Volda ved Stig Jarle Helset, prosjektansvarlig, på e-post: [stig.jarle.helset@hivolda.no](mailto:stig.jarle.helset@hivolda.no) eller på telefon: 70 07 51 59
- Vårt personvernombud ved HVO: Cecilie Røeggen, på e-post: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no) eller på telefon: 70 07 50 73

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

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

Med vennlig hilsen

Stig Jarle Helset

(Forsker/veileder/prosjektansvarlig)

June Olaisen

(Student)

## Vedlegg II: Samtykkeerklæring til deltakelse i forskning

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Den formelle læreplanen versus den gjennomførte læreplanen – lærerperspektivet på dybdelæring i norskfaget for mellomtrinnet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et forskningsintervju
- at June Olaisen kan bruke innsamlet data i sin masteroppgave

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg III: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) 07. mars 2022

### **Referansenummer**

205741

### **Prosjekttittel**

Den formelle læreplanen versus den gjennomførte læreplanen - lærerperspektivet på dybdelæring i norskfaget for mellomtrinnet

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for språk og litteratur

### **Prosjektperiode**

03.01.2022 - 25.05.2022

### [Meldeskjema](#)

### **Dato**

07.03.2022

### **Type**

Standard

### **Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 07.03.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver. Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg IV: Intervjuguide

### **Innledning**

- Takk for at du har tatt deg tid til å stille opp til dette intervjuet
- Si litt om temaet for samtalen og forklar hva intervjuet skal brukes til
- Forklar rekkefølge: bakgrunnsspørsmål og spørsmål om fagfornyelsen og dybdelæring, og poengter at spørsmålene er relativt åpne og at det er ønskelig at informanten kjenner seg fri til å fortelle om sin yrkeshverdag
- Informer om opptak og forklar taushetsplikt, anonymitet og sletting av opptak
- Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål

### **Bakgrunnsspørsmål**

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hvilke trinn og fag har du vanligvis undervist innenfor, og hvilke trinn og fag har du nå?
- Hvor mange læreplanreformer har du vært gjennom siden du begynte som lærer?

### **Arbeid med fagfornyelsen**

- Hvordan har det blitt arbeidet med fagfornyelsen på din skole?
  - Har ledelsen eller skoleeier lagt føringer; hvordan?
  - Har dere jobbet med fagfornyelsen som samlet kollegium; hvordan?
  - Har dere jobbet med fagfornyelsen i det norskfaglige kollegiet; hvordan?
- Hvordan har det blitt arbeidet med dybdelæring på din skole?
  - Har dere jobbet med dybdelæring som samlet kollegium; hvordan?
  - Har dere jobbet med dybdelæring i det norskfaglige kollegiet; hvordan?
  - Opplever du at kollegiet har en samlet oppfatning av innholdet i begrepet?
- Tenker du den nye læreplanen (LK20) legger til rette for dybdelæring; hvordan?

### **Dybdelæring**

- I overordnet del står det at skolen skal gi rom for dybdelæring, hva legger du i det?
  - Kan du utdype med noen eksempler?

- Tenker du dybdeløring er noe helt nytt eller et nytt begrep på en allerede eksisterende praksis?
  - Kan du utdype med noen eksempler?
- Tenker du dybdeløring skal være til stede «hele tiden» i undervisningen?
  - Kan du utdype?
- Hvordan tenker du dybdeløring vil kunne påvirke lærerrollen?
- Hvordan tenker du dybdeløring vil kunne påvirke elevrollen?

### **Norskfaglig dybdeløring på mellomtrinnet**

- Hva tenker du dybdeløring har å si for norskfaget?
  - Hva med ferdighetsfaget norsk?
  - Hva med kultur- og danningsfaget norsk?
- Hvordan går du fram i planleggingen når du skal gi rom for dybdeløring i norskfaget?
  - Har du noen eksempler?
- Tenker du dybdeløring på mellomtrinnet bør skille seg fra dybdeløring i begynneropplæringen og på ungdomsskolen; hvordan?
- Ser du noen fordeler og/eller utfordringer knyttet til dybdeløring for dine elever?

### **Avslutning**

- Er det noe du vil legge til om det vi har snakket om?



## Vedlegg V: Web-basert spørreundersøkelse

---

### Dybdelæring

---

Obligatoriske felt er merket med stjerne \*

#### Kjønn

Mann

Kvinne

Ikke relevant

#### Alder

20-29

30-39

40-49

50-59

60-69

Fylke \*

Jobber du som norsklærer på 5.-7. trinn i dag?

Ja

Nei

Dybdelæring som et fokusområde på skolen

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Har det blitt arbeidet med dybdelæring i kollegiet på din skole?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Forståelse av begrepet

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad
I hvilken grad vil du si at du selv som lærer forstår innholdet i begrepet dybdelæring?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvor stor grad tenker du på dybdelæring som:

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Noe læreplanen sørger for så lenge man følger den	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noe man alltid har gjort, det har bare ikke vært et begrep for det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problematisk å gjennomføre i praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## I hvilken grad tenker du at dybdelæring handler om

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Å få mer tid til hvert tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det motsatte av å memorere kunnskaper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å reflektere over egen læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å involvere elevene i planleggingen av undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bruke elevenes egne liv som ressurs i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At undervisningsopplegg skal bygge på progresjon fra tidligere opplegg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å se fag i sammenheng med hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Norskfaget

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
I hvor stor grad synes du at du som lærer har klart å legge til rette for dybdelæring i norskfaget overfor dine elever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>