



MASTEROPPGAVE

Dybdelæring

En dokumentanalyse av intensjonen bak den utstrakte bruken av begrepet dybdelæring i norske utdanningspolitiske dokumenter.

Deep learning

A document analysis of the intention behind the extensive use of the concept of deep learning in Norwegian education policy documents.

Øyvind Svensen

Master i læring og undervisning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Stuedsted Sogndal

Veileder: Anne Mette Færøyvik Karlsen

Innleveringsdato: 14.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-

Sammendrag

Dybdelæringsbegrepet har vært fremme i samfunnsdebatten siden 2014, og bruken har gitt ulik betydning. Dette kan skape vansker når dybdelæring skal forstås og operasjonaliseres i praksisfeltet. Denne oppgaven kan være til hjelp i diskusjonen om hvordan dybdelæring kan forstås, og hvordan profesjonsfellesskapet på den enkelte skole kan enes om hva som gir elevene dyp og varig læring.

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt intensjonen bak begrepet dybdelæring i ulike utdanningspolitiske dokument som danner grunnlaget for fagfornyelsen (LK 20). Dokumentene som er analysert er delutredningen og hovedutredningen til Ludvigsen-utvalget, NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 og Stortingsmelding (Meld. St. 28 (2015-2016)). Jeg har også studert hvordan dybdelæring brukes i utvalgte deler av fagfornyelsen (LK20). Gjennom analyser av dokumentene, fremtrer tydelig behovet for å ha en skole som forbereder barn og unge på å møte et samfunn som er i stadig utvikling. Dybdelæringsbegrepet relateres til et ønsket utdanningsscenario, der elevene er bevisst sin egen læring, og at de lærer skal kunne brukes for å løse kjente og ukjente problem. Dybdelæringsbegrepets betydning forandrer seg i de ulike dokumentene fra å innebære store forandringer i dagens fagstruktur, til å få konsekvenser i de enkelte fagene. I fagfornyelsen (LK20) blir dybdelæringsbegrepet erstattet av kompetansebegrepet. For å forstå dybdelæringsbegrepet bedre har jeg også studert policydokumenter og litteratur som belyser begrepet. Sett fra ulike teoretiske perspektiv blir begrepet brukt ulikt, noe som utdypes i teoridelen. Det ser ut til at dybdelæring handler mer om å se sammenhenger enn å gi et enkelt svar.

Nøkkelord: Fagfornyelsen, dybdelæring, overflatelæring, kompetanse, Ludvigsen-utvalget, utdanningspolitiske dokument

Abstract

In this master's thesis I have investigated the intention behind the concept of deep learning in various educational policy documents that form the basis for the renewal of the subject (LK 20). The documents analysed are the sub-report and the main report to the Ludvigsen Committee, the NOU 2014: 7 and NOU 2015: 8 and the Report NO. 28. to the Storting (2015-2016). I have also studied how deep learning is used in selected parts of the subject renewal (LK20). Through analyses of the documents, the need to have a school that prepares children and young people to meet an ever-evolving society clearly appears. The concept of deep learning is related to a desired educational scenario, where the pupils are aware of their own learning, and they become competent in solving known and unknown problems. The importance of the deep learning concept changes in the various documents, from entailing major changes in the current academic structure to having consequences in the individual subjects. In the subject renewal (LK20), the concept of deep learning is replaced by the concept of competence. To better understand the concept of deep learning, I have also studied policy documents and literature that shed light on the concept. From different theoretical perspectives, the term is used in different ways, which is elaborated on in the theory section. It seems that deep learning is more about seeing contexts than providing a simple answer.

Keyword: Fagfornyelsen, deep learning, surface learning, competence, Ludvigsen-utvalget, educational policy document

Forord

Det er en god følelse og endelig kunne skrive de siste ordene på denne oppgaven. Studiet i Læring og undervisning har vært svært lærerikt, og det er ikke mange ganger jeg har angret på at jeg tok denne utfordringen. Studietilværelsen har vært spesiell i forbindelse med Covid-19 pandemien, og fraværet av fysiske samlinger. Men de menneskene jeg har blitt kjent med har gitt meg fruktbare relasjoner. Det har vært en travel tid med full jobb og familieliv, og jeg skal ikke legge skjul på at det skal bli godt å få kveldene og helgene tilbake.

Det er på sin plass å takke de som har gjort dette egoistiske prosjektet mulig. Først og fremst vil jeg takke familien min som har gitt meg rom og støtte til utallige timer på loftet. En stor takk til veileder Anne Mette Færøyvik Karlsen for hyggelige timer på Teams og Zoom, for din tålmodighet, og for deling av din utrolig kunnskapsbank. Jeg vil også takke arbeidsplassen min for tilrettelegging og velvillighet.

Øyvind Svensen

Tau, mai 2021

Innhold

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
1.0 Introduksjon	1
1.1 Fagfornyelsen og dybdelæring	1
1.2 Formålet med denne oppgaven	4
2.0 Teori.....	6
2.1 Min læringsvei (tekstutvalg).....	6
2.1.1 Søk etter konseptuell litteratur om dybdelæring	6
2.1.2 Begrepsmessig innramming	8
2.2 Dybdelæring i utdanningspolitiske dokument	10
2.2.1 Dybdelæring og overflatelæring.....	12
2.3 Et historisk blikk på dybdelæringsbegrepet	15
2.4 Kognitive og sosiokulturelle tilnæringer til dybdelæring	16
2.4.1 Kognitiv tradisjon og dybdelæring	17
2.4.2 Sosiokulturell tradisjon og dybdelæring.....	19
2.4.3 Metakognitiv tenkning og dybdelæring	20
2.5 Oppsummering.....	22
3.0 Metode	24
3.1 Kvalitativ tilnærming	24
3.1.1 Hermeneutikk.....	25
3.2 Konkretisering av metode	26
3.2.1 Dokumentanalyse.....	27
3.3 De ulike typer dokument i analysen.....	28
3.3.1 Analysen	29
4.0 Resultat.....	32
4.1 En oversikt. Sentrale sitat fra hvert av dokumentene.....	32
4.2 Dybdelæringsbegrepet – hvordan begynte det?	35
4.3 Faginndeling og kompetanser for det 21. århundre (NOU 2014: 7)	36
4.4 Stofftrenghet, progresjon og fagovergripende kompetanse (NOU 2015: 8)	40
4.5 Mindre omfang, kjerneelementer, metakognisjon og selvregulert læring (Meld. St 28 (2015 – 2016))	45
4.6 Dybdelæring - en forutsetning for kompetanse (overordnet del)	50
4.6.1 Å lære å lære og reflekter over egen læring (læreplankomposisjonen)	52
4.6.2 Et lite tilbakeblikk	53

5 Drøfting.....	55
5.1 Dybdelæringsbegrepets ulike betydninger	55
5.1.1 De lærde strides	56
5.1.2 Fra dybdelæring til kompetanse.....	58
5.2 Gamle tanker i ny forkledning?	59
5.3 Å anvende lært kunnskap i nye situasjoner	62
6.0 Avslutning	65
6.1 Hva er intensjonen bak den utstrakte bruken av begrepet dybdelæring i fagfornyelsen og utdanningspolitiske dokument som danner grunnlaget for denne læreplanen (LK20)?	65
6.2 Oppsummering og veien videre	67
Litteraturliste	71
Vedlegg 1 Søkelogg.....	75

1.0 Introduksjon

Fagfornyelsen ble utarbeidet i et unikt samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og lærere som fikk lov å komme med innspill både til form og innhold. Men før arbeidet var kommet så langt ble det opprettet et utvalg som utarbeidet to policy-dokumenter NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8. Dette er henholdsvis delutredningen og hovedutredningen til Ludvigsen-utvalget, i disse dokumentene blir dybdelæringsbegrepet lansert som en viktig del av fagfornyelsen. Meld. St 28 (2015-2016) kom som en forlengelse av Ludvigsen-utvalgets NOU-er, og også her er dybdelæringsbegrepet mye brukt for å tydeliggjøre at elevene trenger mer dybdelæring for å utvikle kompetanse. Jeg som har jobbet i skolen i mange år har erfart at begrepet dybdelæring ikke er noe nytt. Elever har tilegnet seg kunnskap gjennom arbeidsmåter som kan ligne på praksis som støtter opp under hvordan dybdelæring er forklart både i litteraturen og i dokumentene som er analysert.

Mange elever har fått god tid til å fordype seg i ulike emner, skolearbeidet har vært praksisnært, de har fått jobbet på tvers av fag og innad i fag, progresjonen har vært tydelig og lærerne har tilpasset undervisningen til den enkelte. Flere elever har helt sikkert vært bevisst sin egen læring og hvilke strategier som fungerer best for dem. Men mange har nok ikke det, og kanskje har læringen hatt for stort fokus på resultater i forhold til forståelse og bruk.

I denne oppgaven vil jeg ta for meg begrepet dybdelæring og hva som kan ha vært hensikten med å gi begrepet en så sentral plass i fagfornyelsen, og utdanningspolitiske dokument som danner grunnlaget for denne. Problemstillingen blir derfor:

Hva er intensjonen bak den utstrakte bruken av begrepet dybdelæring i fagfornyelsen og utdanningspolitiske dokument som danner grunnlaget for denne læreplanen (LK20)?

Jeg har utarbeidet to forskningsspørsmål som kan bidra til å svare på problemstillingen:

- *Hvordan blir begrepet dybdelæring gjort rede for?*
- *Hvilke implikasjoner vil dybdelæring få for dagens praksis i skolen?*

1.1 Fagfornyelsen og dybdelæring

Fagfornyelsen vil bli gradvis innført i grunnskolen, videregående skole og i voksenopplæringen fra høsten 2020. Begrepet dybdelæring er hyppig brukt i dokumentene som danner grunnlaget for fagfornyelsen, og en av forklaringene på begrepet, er denne: «Ordet dybdelæring gir en fornemmelse av å lære noe godt og et økt læringsutbytte hos elevene og det krever en justering av læreplanene for å tilrettelegge for varig læring og forståelse av kunnskap» (NOU 2014: 7, 2014). Utfra

denne forklaringen kan man fornemme at ved bruk av dybdelæring vil mulighetene for økt forståelse og større kompetanse være til stede. Men hva betyr det egentlig å lære noe godt? Hvem bestemmer når det er godt nok, og hvilke justeringer er det som må til for å oppnå dette? Det er ikke lett å finne et entydig svar på disse spørsmålene og nettopp derfor kan dybdelæring forstås som et ullent begrep. Prosessen frem mot innføringen og selve innføringen av fagfornyelsen, har bidratt til debatt både i skolene og i det offentlige rom. Utdanningsnytt.no har publisert en rekke diskusjoner rundt hvordan begrepet skal forstås og ikke minst brukes (Bolstad-Hageland, 2020; Emstad, 2020; Øystein Gilje, 2018). Mange har ment mye om selve læreplanen og ikke minst om begrepet dybdelæring. Hva er egentlig dybdelæring? Er det kun en måte å måle elevenes varige kunnskap og den forståelsen de har tilegnet seg i et fag? Eller er det en metode som lærere kan lære seg og benytte seg av for å øke elevenes læringsutbytte? Eller er det et læringssyn som kan sees i sammenheng med et kognitivt eller sosiokulturelt læringssyn (Talsethagen, 2020).

For å forklare bakgrunnen for behovet for en læreplan som legger til rette for utstrakt bruk av dybdelæring, vil jeg se tilbake til PISA-sjokket som jeg nevnte i innledningen. Svein Sjøberg (2014) hevder at OECDs PISA-prosjekt er mye av grunnen til forandringene i den norske skole (Sjøberg, 2014). PISA (Programme for International Student Assessment) la frem de første resultatene 4. desember 2001, og da kom sjokket. Resultatene viste at norske elever hadde dårligere resultater i norsk, matte og naturfag enn land det var naturlig å sammenlikne seg med, og de scoret bare gjennomsnittlig i forhold til OECD-landene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette sjokket har blitt forklart som noe av grunnen til at Kristin Clemet (H) begynte å forberede kunnskapsløftet 2006. I denne læreplanen ble det fokusert mer på kompetansemål enn på læringsmål. Ikke bare elevene sin kompetanse skulle styrkes, men også lærerne skulle bli mer kompetente. Læringsfilosofien «New Public Management» ble benyttet, der kunnskap og menneskelig kapital ble sett på som viktige ressurser for fremtiden (A. Hargreaves & Fullan, 2015). *New Public management* er en modell som er utviklet av næringslivet for å øke effektivitet og inntjening. Poenget med innføringen av New Public management i skolen var å legge tydelige rammer rundt hva som skulle læres og hvordan dette kunne måles. Man kan veldig forenklet si at hovedpoenget var å score best på internasjonale tester. Dette resulterte i en læreplan som var mer resultat- og målstyrt. I motsetning til det mange mente var *Reform 97* sin hemske, fikk lærerne større valgfrihet både til metodevalg og hvilket fagstoff de ville benytte. Det viktigste var at elevene oppnådde de kompetansemålene som var satt. Lærerne skulle drive en skole der resultatene var lette å måle (Roald, 2012). Elevene skulle bli mer kunnskapsrike.

Etter ti år med kunnskapsløftet viste det seg at elevenes resultater ikke var blitt nevneverdig bedre og at motivasjonen for læring sank gjennom ungdomsskolen ved økende klasstrinn (Topland &

Skaalvik, 2010). Dette førte til i at regjeringen oppnevnte Ludvigsen-utvalget i 2013 for at de skulle se på hvilke kompetansekrav fremtidens samfunn ville stille til grunnopplærings fag (NOU 2014: 7, 2014). Det påpekes i NOU 2014: 7 at det er gjort mye bra i den norske skolen og at det er viktig å videreutvikle det gode arbeidet som har blitt gjort og fortsatt gjøres i tråd med kunnskapsløftets intensjoner. Det pekes videre på det brede kompetansebegrepet i læreplanen og at det ikke samsvarer med kompetansemålene. Utvalget mener at bredden i kompetansebegrepet bør integreres i hele læreplanverket (NOU 2014: 7, 2014, s. 10)

Ludvigsen-utvalget konkluderte med at «fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet» (NOU 2015: 8, s. 8). Videre konkluderer utvalget med at det er ønskelig at elevene utvikler ulike kompetanser og god forståelse av lærestoffet (NOU 2015: 8). I utredningen dukker det opp tre hovedspørsmål:

- Hvilke kompetanser vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere?
- Hvilke endringer må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene?
- Hva vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at fornyede fag skal føre til god læring for elevene?

(NOU 2015: 8, s. 8)

Elevene skal ha kompetanse som er tilpasset et samfunn i stor og hurtig utvikling. Fremtiden vil inneholde rask utvikling i teknologi, utfordringer i forhold til bærekraft, store kulturelle, religiøse og demografiske utfordringer (NOU 2015: 8). Dagens unge vil sannsynligvis møte og måtte forholde seg til denne utviklingen som vil skje i et stadig raskere tempo. Ludvigsen-utvalget hevder at disse utviklingstrekkene vil påvirke samfunnet vi lever i. Og anbefaler på bakgrunn av det fire kompetanseområder som grunnlag for fagfornyelsen:

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- Kompetanse i å utforske og skape

(NOU 2015: 8, s. 8)

For å få til dette, hevder Ludvigsen-utvalget at både fag og skole må fornyes og videreutvikles. Læreplanene må fornyes og stoffmengden reduseres, og det må legges til rette for dybdelæring.

1.2 Formålet med denne oppgaven

Begrepet dybdelæring blir brukt 58 ganger i et 112 siders dokument (NOU 2015: 8), det gir et bilde av at begrepet er sentralt. Troen på dybdelæring er så stor at en velger å gi begrepet mye plass i de utdanningspolitiske dokumentene som danner grunnlaget for fagfornyelsen. I fagfornyelsen er også begrepet dybdelæring innført som et viktig begrep. I planen er det lagt opp til at elevene skal få mer tid til dybdelæring. Det argumenteres for at tidligere læreplaner har hatt for mye innhold, og for å kunne legge til rette for dybdelæring bør det tenkes nøye gjennom hvilket stoff som skal prioriteres (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette har vist seg å ikke være en lett øvelse, og det har vært gode diskusjoner om hva som skal tas ut. I Morgenbladet (2018) skriver Frantz T. Gregersen (2018) et innlegg om «*Nyordet*» *dybdelæring*. Innlegget er et svar på Gudmund Hernes sitt innlegg i samme avis 3. august samme år, der Hernes mener at dybdelæring er et angrep på humaniora. Han mener at Ludvigsen-utvalget har satt en diagnose i utredningen *Fremtidens skole* som lyder: Samfunnet endres raskt, ny informasjon presser på og stofftrengselen i skolen er for stor. Kuren er: «Dybdelæring» (Hernes, 2018). Hernes mener at dybdelæring ikke er noe nytt og at skolen alltid har gitt elevene små biter av kunnskap som passer inn i et større mønster og kaller dette dybdelæring. Han mener også at når vi skal ta bort stoff og alt i skolen skal nykonstrueres vil mye av historien som gir overblikk og sammenheng vike for fremtidsrettet stoff (Hernes, 2018). Det Hernes kanskje glemmer når han trekker frem sin egen skolegang som eksempel (han startet på skolen i slutten av 1940 tallet), der han sier at han fikk tid til dybdelæring og at det var tilrettelagt for denne typen læring allerede da, er at det var stor forskjell på stofftrengselen og læringstrykket da og nå. Så kanskje han har litt rett når hans opplevelse er at de hadde tid til dybdelæring den gang, men det var før skolen ble putt full av nye kompetansemål uten at andre ble tatt ut?

Formålet med denne oppgaven er å forklare hva som er intensjonen bak den utstrakte bruken av begrepet dybdelæring i de norske utdanningspolitiske dokumentene som danner et bakteppe for fagfornyelsen. Målet er å finne ut hvorfor begrepet står så sterkt og er benyttet så hyppig. Jeg vil også finne svar på hvordan begrepet dybdelæring blir gjort rede for i de nevnte dokumentene. Til slutt vil jeg se på hva de utdanningspolitiske dokumentene sier må til for å både legge til rette for dybdelæring, og for at elevene skal oppnå dybdelæring. For å komme til en klarere forståelse av et begrep der betydningen synes å sprike i alle retninger, har jeg valgt å foreta en dokumentanalyse av Ludvigsen-utvalgets to utredninger (NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8), den påfølgende stortingsmeldingen St. Meld 28 (2015 – 2016) og sentrale deler av fagfornyelsen, for å finne intensjonen med den utstrakte bruken av dybdelæringsbegrepet i disse dokumentene. Målet med forskningen min er å prøve å gjøre det klarere hva dybdelæring egentlig er, og hvordan det kan komme elevene til gode. Som avdelingsleder ved en videregående skole har jeg personalansvar og

ansvar for å følge opp det pedagogiske arbeidet i klasserommet. Ønsket mitt er å finne ut hva som ligger bak den utstrakte bruken av dybdelæringsbegrepet, og hvordan skolen kan ta i bruk denne kunnskapen til elevenes beste. For å finne dette svaret må jeg først gå bak begrepet og prøve å finne ut hva det egentlig betyr. Det vil jeg redegjøre for i teorikapitlet som følger.

2.0 Teori

I teorikapitlet søker jeg å redegjøre for begrepet «dybdelæring». Først vil jeg beskrive min «læringsvei» (2.1), det vil si min egen tilnærming til å forstå dybdelæringsbegrepet. Så vil jeg presentere tidligere forskning knyttet til dybdebegrepet (2.1.1). Videre vil jeg innta et historisk blikk på forståelsen og tilnærmingen til dybdelæring (2.3), før jeg diskuterer begrepet knyttet til ulike læringssyn. For å tilnærme meg dybdelæring som begrep, satt inn i en samfunnskontekst og historisk sammenheng, har jeg lest mye litteratur om begrepet. Denne litteraturen har jeg funnet ved å bruke søketjenestene Oria og Goole Scholar. Her har jeg funnet mye relevante og forskjellige kilder til å forstå dybdelæringsbegrepet. Spesielt noen masteroppgaver som omhandler dybdelæring som jeg har funnet meget interessante. Disse oppgavene skal jeg presentere senere i dette kapitlet.

2.1 Min læringsvei (tekstutvalg)

Her skal jeg forklare hvordan jeg har kommet frem til og funnet relevant litteratur. Gjennom denne fremstillingen beskriver jeg også min «læringsvei», knyttet til å forstå hva dybdelæring kan bety.

2.1.1 Søk etter konseptuell litteratur om dybdelæring

Når jeg skulle velge ut de tekstene som jeg ville bruke for å analysere begrepet dybdelæring, lette jeg etter tekster som var sentrale innenfor diskusjonen rundt begrepet, og at de har hatt betydning for diskusjonen rundt dybdelæring og bruken av det inn mot fagfornyelsen. I utvelgelsen av den litteraturen jeg ville bruke, var det også viktig for meg å finne et nyansert bilde av dybdelæring. Jeg ville finne tekster som beskrev begrepet og hvilken betydning det kunne få for utarbeidelsen av fagfornyelsen. Men det var også viktig å finne tekster som så andre sider av begrepet, og som gav meg et bredere teoretisk grunnlag til å diskutere intensjonen bak bruken av dybdelæring inn mot fagfornyelsen. Det har vært spennende å lese om ulikhetene mellom det sosiokulturelle- og kognitive synet på begrepet. Jeg har valgt å gå grundig inn i disse ulike synene siden jeg opplever at de representerer mye av det som er sentralt i dybdelæringsdiskursen. For å finne litteratur om dybdelæring og læringsteorier hadde jeg allerede valgt litteratur jeg ville dykke dypere ned i. Denne litteraturen og søkene etter den, blir presentert her:

Det første søket jeg gjorde var i Oria, og jeg brukte søkeordene dybdelæring OG skole for å avgrense søket til å gjelde litteratur som omhandler dybdelæring i skolen. Søket ble avgrenset til årstall: 2014 – 2021 fordi jeg ville ha nyere forskning inn mot dokumentene som skal analyseres i denne oppgaven. Søket gav 90 treff, siden jeg visste hva jeg var på utkikk etter avgrenset jeg ikke søket mer, men valgte treff nummer 2. Grunnen til at jeg valgte dette treffet var at i løpet av masterstudiet i læring og undervisning, har jeg flere ganger kikket på boken til Fullan, Quinn og McEechen (2019). I denne boken får vi presentert et sosiokulturelt syn på dybdelæring. Forfatterne ser på hvordan læring skjer i fellesskap med andre, og vi blir presentert for seks globale kompetanser (kreativitet, kommunikasjon,

kritisk tenkning, medborgerskap, samarbeid og karakter). Boken er kritisk til dagens skole og det legges frem at dybdelæring kan være «redningen» for barn og unge som ikke er motivert for læring. Det poengteres i boken at alle barn kan lære hvis bare undervisningen legges opp slik at de ulike elevene får mulighet til å utvikle talentene sine. Dette kan en få til ved å vektlegge de seks kompetansene og ytterligere fire elementer som er pedagogiske praksiser, lærende partnerskap, digitale ressurser og læringsmiljø som bør vektlegges. Konsekvensen av dette er at lærerrollen vil ta en annen dreining enn den «tradisjonelle», og læreren og eleven vil samarbeide om å utvikle elevens kompetanse. Det er ønskelig med mer veiledning enn formidling. Den norske oversettelsen av boken kom ut i 2019 og er derfor ikke brukt i Ludvigsen-utvalgets utredninger, men Michael Fullan blir sitert i både NOU 2014: 7, NOU 2015: 8 og i Stortingsmelding 28 (2015-2016). Det refereres til andre publikasjoner som han har gjort, og jeg oppfatter han som en sterk stemme i diskusjonen rundt dybdelæringsbegrepet. Boken har blitt sitert og kritisert i flere artikler om dybdelæring (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018; Melby-Lervåg, 2019)

Det kognitive perspektivet på dybdelæring er godt representert i Ohlsson (2011): *Deep learning: How the mind overrides experience*. Teksten er ikke gjengitt i noen av dokumentene som er med i denne analysen, men den gir et godt bilde av den kognitive orienteringen. Jeg kom over boken når jeg leste masteroppgaven til Ørjan Flygt Landfald (2016) som jeg presenterer i neste kapittel. Landfald (2016) presenterer teksten til Ohlsson (2011) som aktuell siden den gir en forståelse av at det foreligger flere underliggende konsept i en meget bred forståelse av kognitiv læring og dybdelæring. Forfatteren legger vekt på at dybdelæring er å kunne overføre kunnskap fra en situasjon til en annen «adopsjon». Læring skjer når det man kan fra før møter motstand og man må utvide allerede iboende kunnskap og tilpasse denne til den nye situasjonen. Dette er i tråd med Piagets (1974) teori om akkomodasjon. Boken fant jeg på Google Scholar med søkeordene «Ohlsson and deep learning» her er det treff nr. 1 av 9060 resultater. I arbeidet med denne oppgaven har jeg flere ganger kommet over referanser til Ohlsson (2011) (Gilje et al., 2018; Landfald, 2016).

I analysen av NOU 2015: 8 kom jeg over flere referanser til Pellegrino og Hilton (2012) når det forklares hvordan elevene kan lære av hverandre og av å snakke sammen og å reflektere, resonnere og tenke kritisk i befatning med den enorme informasjonsflyten som er i samfunnet (NOU 2015: 8). Pellegrino og Hilton (2012) blir brukt som referanse i flere artikler for å beskrive hvordan dybdelæring kan knyttes direkte opp mot 21st Century skills (Gilje et al., 2018; Landfald, 2016). Deres syn på dybdelæring ligger midt mellom det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet, fordi de hevder at kompetansene som kreves ligger under begge tradisjonene. Synet på dybdelæring i denne boken er å kunne overføre det man har lært fra en situasjon til en annen. Denne boken fant jeg på

Google da jeg skrev Pellegrino og Hilton 2012, Education for life and work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Den ble lastet ned som Pdf-fil.

Den fjerde boken jeg har valgt å ta med som teorigrunnlag i denne studien, er boken til Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen (2020). Jeg ble tipset om boken av min veileder Anne Mette Færøyvik Karlsen. Boken ble funnet i Oria sin database med søkeordene «dybdelæring OG fagfornyelsen» med avgrensning etter 2014. Søket gav 42 treff og boken er treff nr. 4. Med utgangspunkt i norskfaget, forsøker Øveland og Talsethagen (2020) å gi et klarere bilde av termen dybdelæring og hvordan begrepet kan forstås og hvordan undervisningen kan legges opp i praksis for å oppnå dybdelæring. De konkludere med at det ikke er behov for en enkel definisjon av dybdelæringsbegrepet, men heller en oppsummering av sentrale kjennetegn ved dybdelæring. I den forbindelse har de utviklet dybdelæringsens ti bud:

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

(Talsethagen, 2020, s. 34)

2.1.2 Begrepsmessig innramming

I starten av oppgaven og i prosessen med å finne aktuell litteratur følte jeg at det var vanskelig å velge ut hva man skulle ta tak i siden det er så mye litteratur der ute. Etter hvert som jeg lette og leste viste det seg at mange av kildene brukte de samme referansene og jeg kjente igjen mer og mer av det som var skrevet. Dette gjorde arbeidet mer og mer interessant og jeg har brukt mange av kildene i litteraturen jeg har lest til å lese meg opp ytterligere. Dette kalles snøballeffekt når litteraturen tar deg med videre til andre kilder som igjen viser deg andre kilder. Det var under dette arbeidet jeg fant ut at mye av det som er skrevet om dybdelæring har brukt de samme kildene og jeg har trukket ut noen av disse i min studie. Ellers hadde jeg en god del litteratur fra før som jeg har samlet underveis i studiet Master i læring og undervisning. Jeg fikk også mange gode referanser fra

min veileder som har god innsikt i fagfeltet. Søkerhistorikken for teorien knyttet til dybdelæring og læringsteorier, og forskningsstudiene ligger vedlagt (vedlegg 1).

Det er flere studenter som har skrevet masteroppgaver om dybdelæring, og jeg har lest tre av dem veldig nøye og lært utrolig mye av deres fremstillinger og forskning. Oppgavene har gitt meg et verdifullt syn på dybdelæring og de har hjulpet med å navigere i jungelen av litteratur om emnet. Oppgavene jeg har støttet meg til er:

Landfald (2016): *En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen.*

Landfald tiltrakk seg oppmerksomheten min når jeg leste dybdelæringslitteratur, han ble nevnt i flere diskusjoner og ble referert til i ulike sammenhenger. Jeg fikk rede på at han hadde skrevet en masteroppgave i 2016, og søkte denne opp på Google Scholar med søkeordene Landfald og masteroppgave. Her er det det første treffet av 79. Landfald (2016) undersøker hvordan dybdelæringsbegrepet kan defineres og avgrenses ut ifra et kognitivt perspektiv og hvordan dybdelæring kan ses i forhold til andre fenomener i undervisning (Landfald, 2016). I oppgaven baserer Landfald seg på Ohlsson (2011) sin dybdelæringsteori, der han trekker frem tre former for dybdelæring (kreativitet, overføring av læring og endring av antagelser). Funnene til Landfald (2016) som han har gjort ved å analysere sentrale dokumenter som OECD (2015) sin kompetansmodell og NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8, er at dybdelæring kan defineres som en stor kognitiv forandring og at nye erfaringer kan påvirke måten vi tenker og handler, og vår virkelighetsoppfattelse (Landfald, 2016). Han ser også på hvordan dybdelæring kan relateres til kognitiv- og sosioemosjonell kompetanse i forhold til hvordan Ludvigsen-utvalget ser på dybdelæring i skolen. Motivasjon og dybdelæring knyttes til hvert sitt kompetanseområde, nemlig det sosioemosjonelle og det kognitive. Han drøfter tre tiltak på bakgrunn av funnene sine som kan imøtekomme de to kompetanseområdene. Disse tiltakene er: multiple representasjoner for økt dybdelæring og motivasjon, økt lærerforståelse for hvordan elever lærer og balanse mellom fagenes bredde og dybde.

Odd-Eivind Holo (2020): *Perspektiv på djupnelæring. Ein analyse av korleis djupnelæringsomgrepet blir brukt i ein sentral mediedebatt før fagfornyinga.* Denne oppgaven fant jeg på Oria da jeg søkte på dybdelæring og masteroppgave som avgrensning, dette er treff nr. 2 av 10. Jeg ble tipset om at denne oppgaven var under utarbeidelse våren 2020 av Ann Karin Sandal som var foreleser ved HVL i «Læring og undervisning». Dette er en meget interessant masteroppgave som tar for seg dybdelæringsbegrepet i fagfornyelseskonteksten. Han har analysert åtte kronikker fra Morgenbladet i 2018 og 2019, der innflytelsesrike personer innenfor skole og utdanning har uttalt seg om dybdelæringsbegrepet. Funnene i oppgaven viser til at det er to perspektiver som begrepet blir

diskutert ut ifra. Dette er perspektivet i den internasjonale forskningsdiskursen og perspektivet med grunnlag i personlige meninger og erfaringer med utspring fra popularisert litteratur om dybdelæring (Holo, 2020). Samfunnsdebattens utgangspunkt der flere perspektiv blir trukket inn, gjør at begrepsbruken peker i ulike retninger og gir et tvetydig bilde av begrepet. Dette gjør at det kan bli vanskelig for myndighetene og praksisfeltet å samarbeide, noe som igjen problematiserer bruken av begrepet i konkret undervisning (Holo, 2020).

For å lære litt mer om dokumentanalyse enn det som står i metodebøkene (Asdal & Reinertsen, 2020; Grønmo, 2016), søkte jeg etter masteroppgaver som hadde dokumentanalyse som metode. Jeg brukte Google Scholar som database og prøvde meg med søkeordene dokumentanalyse og masteroppgave, her fikk jeg fryktelig mange treff (4470), så for å avgrense la jeg inn dybdelæring som søkeord og etter 2020. Da fikk jeg 42 treff, jeg leste sammendragene og interessen min falt på treff nr. 4. Vorin Botten (2020) har skrevet en masteroppgave som heter: *Dybdelæring. En studie av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen*. Hun har undersøkt hvordan dybdelæringsbegrepet blir oppfattet i dokumentene som ligger til grunn for fagfornyelsen. Funnene hennes viser at begrepet blir oppfattet og brukt ulikt, og at det er forskjell i hvordan de ulike aktørene knytter begrepet opp mot kompetanse og hvordan tverrfaglighet skal prioriteres i skolen (Botten, 2020). Jeg kom over denne oppgaven i januar 2021 og ble litt forfjamset da jeg så at den bygget på de samme dokumentene som jeg hadde analysert, og at mye av det vi hadde funnet ut var det samme. Men fant ut etter nøye gjennomlesning at funnene våre styrkes av hverandres forskning. Hun ser på hvilket dybdelæringsbegrep fagfornyelsen gjenspeiler mens jeg ser på intensjonen bak bruken av nettopp dette begrepet.

2.2 Dybdelæring i utdanningspolitiske dokument

Det er flere enn meg som har sett på de utdanningspolitiske dokumentene, Øystein Gilje et al. (2018) har brukt seks temaer for å strukturere den politiske samtalen rundt dybdelæringsbegrepet når de har sett på: NOU 2014: 7, NOU 2015: 8 og Meld. St 28. De seks temaene er stofftrengsel, kjerneelementer, progresjon, tverrfaglighet, fagovergrepene kompetanser og lærerens didaktiske og fagdidaktiske kompetanse. Dybdelæring ble omtalt som redningen for den norske skolen, man skulle komme seg bort fra faktalæring, pugging og læring av lite relevant stoff (Gilje et al., 2018). I NOU 2015: 8 *Fremtidens skole* skriver utvalget at det sentrale med å tilegne seg kompetanse er å kunne bruke den. Kompetansen bør kunne brukes til å håndtere utfordringer og å løse oppgaver. Videre mener de at elevene bør ha kunnskap om det de har lært og at de bør kunne bruke det de har lært. Påstanden er at kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring (NOU 2015: 8).

I overordnet del av læreplanen kan man lese at det er en tydelig forventning til at skolen skal gi rom for dybdelæring. «Elevene skal få mulighet til å utvikle forståelse av sentrale elementer og se

sammenhenger innfor et fag. Kunnskapen de tilegner seg skal kunne brukes både i kjente og ukjente sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) . Målet med opplæringen er at elevene skal kunne bruke den kunnskapen de har ervervet seg når de møter utfordringer i et samfunn i stadig forandring. Elevene skal kunne reflektere over det de har lært og forstå stoffet så godt at de kan bruke sin kompetanse i kjente situasjoner, men også i situasjoner der svaret ikke er gitt. De må kunne håndtere utfordringer alene og sammen med andre. Vi lever i et samfunn der informasjon er lettere tilgjengelig enn noen gang før, og endringene skjer i et stadig høyere tempo. Da må skolen legge til rette for kompetanse som kan brukes i dette samfunnet. Utdanningsdirektoratet sin definisjon av dybdelæring poengterer dette:

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, 2019a)

Begrepet dybdelæring har forandret seg i de utdanningspolitiske dokumentene som jeg har analysert. Og det er nettopp bruken av begrepet og uklarheten rundt det som er utgangspunktet for denne oppgaven. Begrepet er så å si ikke brukt i hverken den offentlige eller den pedagogiske diskusjonen før 2014 (Talsethagen, 2020). I 2018 – 2019 begynte begrepet å dukke opp i aviser, på skoler, og i forelesningssaler. Skal lærere kunne forholde seg til begrepet dybdelæring er det av betydning at de vet hva som ligger i begrepet, og hva som er intensjonen bak den utstrakte bruken av begrepet i læreplandokumentene (Talsethagen, 2020). Jeg vil si at dybdelæring på alvor ble satt på dagsorden når Ludvigsen-utvalget skrev NOU 2014: 7, *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Utvalget peker i denne utredningen på viktigheten av at elevene forstår det de lærer og forberedes på å bruke det de har lært i nye situasjoner som de vil møte i et samfunn som er i akselererende utvikling. Ludvigsen-utvalget peker også på stofftrengeselen i den norske skole som noe som gjør det vanskelig å legge til rette for dybdelæring (Talsethagen, 2020). Ludvigsen-utvalget definerer dybdelæring som at elevene:

Gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse. (NOU 2014: 7, 2014, s. 35)

I denne utredningen blir dybdelæring sett på som motsatsen til overflatelæring og overflatelæring blir omtalt i en negativ tone. I NOU 2015: 8, *Fremtidens skole-Fornyelse av fag og kompetanser*, beholdes denne definisjonen, men her blir ikke skillet mellom overflatelæring og dybdelæring like

poengtert. Det kan hende at utvalget har sett på overflatelæring som en nødvendighet for dybdelæring. Dette vil jeg se nærmere på i kapittel 4.

Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016) bruker denne forklaringen av begrepet dybdelæring:

Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger. (*Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14*)

Her ser vi også at dybdelæring blir satt i kontrast til overflatelæring. Begrepet har ikke forandret seg i stor grad, men tverrfagligheten mellom kunnskapsområder har blitt tonet noe ned og det dreier seg mer om å se sammenhenger innenfor et fag og dets fagområder. Senere i oppgaven vil jeg se på hvordan bruken av begrepet dybdelæring har blitt erstattet av kompetansebegrepet i fagfornyelsen.

Den definisjonen som blir brukt inn mot arbeidet med kompetansemålformuleringene som læreplangruppene skulle forholde seg til, var den som Utdanningsdirektoratet presenterte i 2018 og som jeg viser til i starten av dette kapitlet. Denne definisjonen legger vekt på varig forståelse og å kunne bruke det man lærer i både kjente og ukjente situasjoner (Talsethagen, 2020). Måten å forstå dybdelæring på samstemmer med synet til Pellegrino og Hilton når de som redaktører skriver for en komite som skal definere dypere læring og ferdigheter for det 21. århundre, der de definerer dybdelæring som: «dybdelæring defineres som prosessen der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon» (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 69). Mye av innholdet i definisjonene er lik, og i definisjonene er det vektlagt at elevene skal reflektere over egen læring og at kunnskap utvikles gradvis og kan overføres.

2.2.1 Dybdelæring og overflatelæring

Dybdelæring handler om at elever tilegner seg en gradvis forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler om å forstå hvordan temaer og lærestoff går på tvers i de ulike fagområdene. Går elevene nok i dybden vil de kunne analysere, løse problemer og reflektere over egen læring slik at det de har lært gir varig læring, altså dybdelæring (NOU 2014: 7, 2014). Ludvigsen-utvalget fremstiller dybdelæring som en kontrast til overflatelæring i NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*. De hevder videre at det som skiller eksperter fra nybegynnere, er at ekspertene kan bruke sin dybdeforståelse til å raskt å tolke og trekke nye slutninger ut fra ny informasjon.

Overflatelæring skal ifølge Ludvigsen-utvalget legge mest vekt på innlæring av faktakunnskap og kunnskapsoverføring. For å forklare forskjellene mellom dybdelæring og overflatelæring har

Ludvigsen-utvalget brukt en tabell som er hentet fra R.Keith Sawyer sin bok *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (Sawyer, 2006)

Tabell 3.1 fra NOU 2014: 7

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 begrepssystemer som henger sammen.	Elever behandler lærestoff som atskilte kunnskapselementer.
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.

Øystein Gilje og Bjørn Bolstad (2018) ved Universitet i Oslo, skriver i *Utdanningsforskning.no* i artikkelen *Dybdelæring i rufsete farvann*, at bruken av denne tabellen kan bli misvisende i den forstand at tradisjonell undervisning i klasserommet blir oversatt til overflatelæring. De mener også at det byr på misoppfattelser når «deep learning» blir direkte oversatt til dybdelæring, siden «deep learning» bygger på flere ulike forskningstradisjoner, og at noen av de er veldig ulike fra det vi kaller dybdelæring på norsk (Brøyn, 2019). Forskerne Gilje og Bolstad (2018) er skeptiske til at lærere skal

tro at det finnes en ferdig oppskrift på dybdelæring (Øystein Gilje, 2018). Her bør hver enkelt skole og lærer finne ut i profesjonsfellesskapet de er en del av, hvordan skal dybdelæringsbegrepet forstås og hvordan det skal brukes i praksis. Utgangspunktet og premisset for Ludvigsen-utvalget er at det er for mye overflatelæring i skolen i dag. Da kan man spørre seg om dybdelæring skal erstatte overflatelæring, eller om disse to kan leve i fredelig sameksistens? Kan det være sånn at dybdelæringen er avhengig av at det har skjedd en grad av overflatelæring først, at man trenger et samspill for å klare å komme dypt? All læring trenger ikke å være dybdelæring, men dybdelæring medfører at lærerne må få lov til å bestemme og vurdere læringsprosessen, og ikke få kompetansemålene tredd nedover hodet. Bjørn Bolstad (2019) mener at det er viktig at man kjenner fagets byggesteiner, og at det er en forutsetning for å kunne forstå sammenhenger i fagene og mellom ulike fagområder. Videre sier han at det ikke er en kjapp løsning for å finne ut en metode der dybdelæring skal erstatte overflatelæring, elevene må få tid og rom til å gradvis utvikle forståelse av metoder og begreper som varer (Brøyn, 2019). Overflatelæring kan bli forklart som læring av faktakunnskap (Hattie, 2012). Dybdelæring legger i hovedsak vekt på forståelse og å forklare nærmere, mens overflatelæring legger større vekt på memorering og effektivisering (Schwartz, Bransford & Sears, 2005). Utrykket effektivisering forklares som å prøve å unngå feil og øke muligheten for å gi de rette svarene, eller handlingene når man blir testet i lik eller lignende situasjoner som dem man har øvd for. Elever og studenter glemmer fort detaljene de har lært på skolen, og de har ofte problemer med å bruke allerede ervervede kunnskaper til nye lignende situasjoner (Schwartz et al., 2005). Forskjellen mellom overflatelæring og dybdelæring kommer godt til syne i denne sammenligningen. Dybdelæring har som nevnt et mål om å lære elevene og studentene å kunne bruke de de har lært på nye måter i nye situasjoner. Denne fremstilling er det mulig å forstå og den gir mening, men hva er det som skal til for å oppnå dybdelæring?

Vegard Gjerde (2020) skriver i en kronikk i forskersonen.no med tittelen «*Pugging fremmer forståelse*» at minnet blir sterkere ved pugging og at pugging er et kraftig verktøy. Pugging forsterker minnet og jo sterkere et minne er jo lettere er det å hente frem det en har lært før i en ny sammenheng. Han mener at pugging er mentalt krevende og pugging av definisjoner og prinsipper er av stor betydning for å forstå de dypere delene av faget. Nødvendigheten av minnet påpekes, men det blir også skrevet at for å oppnå dyp forståelse, må det diskuteres, tenkes og problemer må løses (Gjerde, 2020). Gjerde (2020) stiller spørsmålet om det ikke er mange mulige forskere og ingeniører som gir opp fordi de ikke oppnår ønsket forståelse. Denne forståelsen mener Gjerde (2020) studentene oppnår når de klarer å hente frem begreper, definisjoner og prinsipper når de skal løse nye problemer. De prøver å huske uten å lete etter svaret andre steder. Disse studentene vil klare å

finne minnene og anvende dem i forskjellige situasjoner. Studenter som ikke klarer dette, skulle kanskje ha pugget mer?

Er det da riktig å kalle dagens undervisningspraksis for overflatelæring og sette det i kontrast til dybdelæring? Nei mener jeg, fordi dagens skole består ikke av elever som passivt blir fylt opp med kunnskap fra et kateter. Det er ikke så enkelt som at det vi har gjort til nå skal forkastes og at en liten endring skal gi elevene dybdelæring. Det er nok mer innviklet enn som så heldigvis, fordi mye av det som gjøres i dagens skole er god undervisning. Da vil jeg heller se på hva som gjøres i skolen som kan føre til dybdelæring. Kanskje oppmerksomheten rundt dybdelæring vil gjøre oss lærere bedre i stand til å reflektere over hva vi gjør bra, og hva som skal til for å forberede elevene våre i møtet med en uoversiktlig fremtid? Hva bør vi bygge videre på i møtet med fagfornyelsen?

2.3 Et historisk blikk på dybdelæringsbegrepet

For å få forståelse av hvor dybdelæringsbegrepet kan ha sitt utspring, har jeg sett på bruken av begrepet i tiden før dokumentene i denne analysen ble skrevet. Disse tankene er videreført til dokumentene og hvordan man kan forstå begrepet dybdelæring til bruk i arbeidet i den norske skolen. Det er flere oppfatninger av begrepets betydning og hvordan skolene bør legge til rette for dybdelæring. I denne delen av oppgaven vil jeg se på den historiske utviklingen av dybdelæringsbegrepet og se på hvordan begrepet har endret innhold. Utdanningsforskeren Roger Säljö og psykologen Ference Marton møttes for over førti år siden. Begge forsøkte å finne ut hvordan studenter og elever lærer. De ville ikke se på hvor mye elevene kan lære, men hvordan de lærer best. De var inspirert av det sosiokulturelle læringsperspektivet. Sammen laget de et konferansefremlegg i 1976 som har hatt mye å si for utviklingen av dybdelæringsforskningen (Gilje et al., 2018). Det går nok også an å hevde at deres forskning på læringsstrategier, startet debatten om dybdelæring versus overflatelæring. Forskerne kom frem til at elever som prøvde å bygge en forståelse for fagstoffet og klarte å sette stoffet inn i en større sammenheng, fikk en indre motivasjon for å lære, ikke bare stå på eksamen (Gilje et al., 2018). Lysten til å lære og til å utvikle seg øker når man får jobbe med noe som engasjerer og man føler man har valgt selv og ser nytten i. Dette er i tråd med selvbestemmelses teorien til Deci og Ryan fra 1985, der de skiller mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon peker på motivasjon som er skapt av en form for ytre press og indre motivasjon som kommer av glede og interesse for det man prøver å oppnå (Deci & Ryan, 2008). Innenfor denne teorien blir tre forskjellige behov presentert som grunnleggende for mennesker. Det er behovet for tilhørighet, autonomi og kompetanse. I lys av dybdelæringsbegrepet og kontrasten til overflatelæring ser man viktigheten av at lærere og skolen som institusjon har kunnskap om denne teorien. Elever trenger å ha de tre grunnleggende behovene på plass før de kan oppnå en form for selv-regulert motivasjon. Mennesket er aktivt søkende etter best egnede utfordringer og nye erfaringer. Teorien omfavner

personlig utvikling, selv-regulering, grunnleggende psykologiske behov, mål og ambisjoner, energi og vitalitet, ubevisste prosesser, relasjoner mellom kultur og motivasjon og påvirkningen den sosiale konteksten har på motivasjon, oppførsel og trivsel (Deci & Ryan, 2008). Skolen må strebe etter at alle elever får mulighet til å tilfredsstille behovet for å høre til i et trygt skolemiljø, som gir rom for læring og faglig og sosial utvikling. Elevene kan få bedre læringsutbytte hvis de ser nytten av det de lærer og det tas hensyn til at elevene lærer i ulikt tempo. Dette er i tråd med det Säljö og Marton fant ut i 1976, de forsket på elevenes læringsorientering og fant ut at elever som kun leste for å bestå eksamen brukte en form for læringsstrategi som de kalte *surface level-processing*, mens de elevene som prøvde å sette det de leste inn i en større sammenheng brukte *deep level-processing* som strategi. Forskningen viste at elevene som brukte overflatelæring konsentrerte seg bare om å huske og å gjengi fakta, de elevene som brukte dybdelæring fikk en indre motivasjon til å lære seg og forstå fagstoffet, ikke bare stå på eksamen (Gilje et al., 2018)

I ettertid og i arbeidet inn mot fagfornyelsen er det vanskelig å finne en teoretisk avgrensning av begrepet dybdelæring. Begrepet blir brukt forskjellig både i internasjonal policylitteratur og i ulike deler av læringsforskningen (Gilje et al., 2018). Forskningen til Säljö og Morton bidrog til en diskusjon rundt dybdelæringsbegrepet. Ulike teoritradisjoner bruker begrepet på ulike måter og vektlegger ulike sider ved det. I det neste kapitlet vil jeg se nærmere på kognitiv og sosiokulturell tilnærming til begrepet.

2.4 Kognitive og sosiokulturelle tilnærminger til dybdelæring

Her vil jeg diskutere dybdelæring knyttet til sentrale læringsteoretiske perspektiv. Dybdelæring handler om hva og hvordan elevene tilegner seg kunnskap, og da er det naturlig å knytte begrepet opp mot læringsteorier. I litteraturen er det ofte den kognitive og sosiokulturelle læringsteorien som trekkes frem som de mest fremstående tradisjonene (Ohlsson, 2011). Ivar Bråten (2011) har skrevet om utviklingen av måten mennesker har tilegnet seg kunnskap på, og at samfunnet har blitt mer kompleks både i forhold til den teknologiske utviklingen og hvordan samfunnet er organisert sosialt. Videreføringen av kunnskap skjer ikke lenger som en følge av at man lærer av å se på og snakke med noen som kan det fra før. Nå går utviklingen så fort at det kreves nye former for læring. I den sosiokulturelle tilnærmingen legges det stort sett vekt på at læring skjer i forbindelse med sosial praksis, og derfor er denne læringen en del av den aktiviteten og kulturen den er produsert i (Ormrod, 2012). Ettersom utviklingen gikk sin gang og ferdigheter ikke lenger ble utviklet i den daglige tralten og samfunnet trengte nye kunnskaper som kunnskap om økonomi og kunnskap om lover og regler, måtte man begynne med studier (Bråten, 2002, s. 34). Disse studiene har også gjennomgått en rivende utvikling i form av metoder og pedagogisk tilnærming, og spørsmålet om hva som virker har vekket interesse (Ogden, 2013). Forskningen på dette feltet har hatt sin egen agenda

og har ikke hatt spesielt stor innflytelse på det som skjer i klasserommet. Mye av forskningen innen pedagogikk som blir lært bort til kommende pedagoger blir fort glemt når pedagogene er ferdig utdannet (D. Hargreaves, 2007). Pellegrino og Hilton (2012) skriver i sin rapport: *Education for Life and Work. Developing transferable knowledge in the 21st Century* om hvordan dybdelæring og menneskelig kompetanse henger sammen. De ser på hvordan elever skal klare å møte et arbeidsliv, skole og sosiale nettverk som er preget av digital teknologi og en informasjonstilgang som har blitt lett tilgjengelig og uoversiktlig. I rapporten beskriver de 21st century skills som kunnskap som kan overføres og brukes i nye situasjoner (Hilton, 2012). Pellegrino og Hilton (2012) peker på både det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet på læring, når de ser på dybdelæring som en måte å gjøre elevene i stand til å bruke det de har lært i en situasjon i en annen. Det viktigste jeg får ut av deres forståelse av dybdelæring er å kunne overføre kunnskap. Og nettopp det er det elevene trenger for å møte fremtidens samfunn som er i stadig utvikling. Videre i dette kapitlet vil jeg se på den kognitive og sosiokulturelle tilnærmingen til dybdelæring og til slutt knytte det opp mot metakognitiv tenkning.

2.4.1 Kognitiv tradisjon og dybdelæring

I en kognitiv tilnærming er det ikke enkelt å registrere resultatene av læring. Det er hvordan mennesket tilpasser seg miljøet som er av betydning. Hvordan klarer eleven å løse problemer i et samfunn som utvikler seg i et stadig raskere tempo?

Stellan Ohlsson (2011) har sett på dybdelæring i forhold til et kognitivt perspektiv. Dybdelæring er en dyptgripende kognitiv forandring som påvirkes gjennom tre faktorer, kreativitet, overføring av læring og endring av antagelser (Ohlsson, 2011). Kreativiteten baserer seg på å kunne bruke kunnskap og erfaring på nye måter, slik at man kan sette spørsmålstegn ved allerede vedtatte sannheter.

Kreativitet er et spennende begrep brukt for å forklare dybdelæring. Å ha evnen til å bruke kunnskap på en ny og kreativ måte er noe av det fagfornyelsen prøver å løfte frem. Landfald (2016) skriver om tre kjerneprosesser i analytisk problemløsning som han mener er former som kreativiteten påvirker dybdelæring. Disse kjerneprosessene er problemperspeksjon, kunnskapsgjenhenting og heuristikksøking (Landfald, 2016). Kort forklart vil en møte nye utfordringer og problemer ved å hente frem kunnskap og erfaring fra lignende situasjoner, og omforme det en kan fra før til å handle på en ny måte. Man henter frem gammel kunnskap og bruker den i den nye situasjonen, for å løse problemet leter man etter det kjente for å løse det ukjente.

«Overføring av læring kan defineres som adaptasjon» (Ohlsson, 2011, s. 235). Teorien bygger på at det man lærer må adopteres til andre kontekster enn de kontekstene man har lært dem i. Det vil si at det er lettere å lære noe hvis man før har lært noe som kan brukes i den nye konteksten. Og ifølge Ohlsson (2011) skjer læring først når man prøver ut det man kan fra før i nye situasjoner. I noen

situasjoner skjer det ikke-overføring og det kan skyldes at situasjonen ikke krever ny kunnskap og andre ganger kan det skyldes at personen ikke har nok kunnskap eller erfaring til å kunne løse oppgaven med allerede iboende kunnskap. Feiling er noe Ohlsson (2011) legger stor vekt på for at læring skal skje. Det må være rom for å feile, slik at man kan bli bevisst på hvor stort gap det er mellom det man prøver å oppnå og det man får til. På denne måten blir man oppmerksom på at det trengs mer læring og prosessen er i gang. Dybdelæring skjer først ifølge Ohlsson (2011) når vi ikke klarer å overføre kunnskap vi har fra før til en ny situasjon og vi må endre måten vi tenker på. Da lærer vi noe nytt som gir en enda dypere forståelse. For at dette skal skje hevder Ohlsson (2011) at det kognitive systemet vårt må påvirkes dypere. Det oppstår en konflikt mellom det man kan fra før og den handlingen eller det svaret man ønsker å oppnå. Dette fører til at det kognitive systemet må utfordres og endres slik at oppgaven løses og læring finner sted.

Endring av antagelser dreier seg om hvordan vi mennesker hele tiden prøver å opprettholde en type balanse mellom det vi kan fra før og de inntrykkene omgivelsene gir oss. Begrepet kognitiv dissonans er en teori utviklet av den amerikanske sosialpsykologen Leon Festingers på 1950-tallet. Denne teorien peker på det psykologiske ubehaget som kommer når tankene og verdiene våre ikke stemmer overens med handlingene våre (Eimot, 2014). Det er dette ubehaget som gjør at vi vil endre hvordan vi tenker eller oppfører oss, og lære oss nye kunnskaper slik at vi kan oppdatere handlingene våre. Dette er tanker som støttes av Piaget (1974) og hans teori om skjemabygging. Skjemaene representerer det vi kan fra før, og når de eksisterende skjemaene ikke passer til omgivelsene, søker vi likevekt og foretar en skjemaautbygging slik at skjemaene tilpasses de nye utfordringene. Denne læringsprosessen har to delprosesser der den ene går ut på å overføre gammel kunnskap til nye situasjoner, dette kalte behavioristene overføring av læring, og Piaget kalte det for assimilasjon. Den andre delprosessen som kan minne sterkt om dybdelæring, er når de gamle skjemaene ikke lenger er tilstrekkelige til å forklare det nye og man må forandre de kognitive strukturene og lage nye skjemaer som kan hjelpe oss å forstå den nye situasjonen (Imsen, 2006). Dette er også en teori som støtter tanken om søken etter likevekt. Ohlsson (2011) skriver at det å endre antagelser er en sentral del ved dybdelæring. Skal elevene og studentene forstå den nye verdenen vil endring av antagelser spille en vesentlig rolle.

Landfald (2016) konkluderer med at vi oppnår dybdelæring først når vi bryter med den kognitive vanen. Det handler om hvordan vi oppnår ny kunnskap. Kreativiteten spiller inn når vi klarer å hente frem allerede iboende kunnskap og løse utfordringer på nye måter. Overføring av kunnskap skjer når egne handlinger ikke tilfredsstiller kravet oppgaven gir, og vi må prøve ut nye handlingsmønstre. Når vi opplever ubehag eller kognitiv dissonans kan man unnsnippe ubehaget ved å gi opp eller å tilpasse allerede iboende kunnskap med ny kunnskap og utvide skjemaet. Kort fortalt kan dybdelæring

forklares utfra hvordan vi løser problemer gjennom handling eller endring av forståelse. Jeg tror ikke denne ubalansen vil oppleves ubehagelig nok til å motivere frem en vilje til å gjøre noe med den hvis ikke eleven finner oppgaven interessant eller at den har en verdi. Dette poengterer også Fullan et al. (2019). Disse forfatterne skriver om dybdelæring som noe mer enn et læringssyn, det er mer en løsning på noe enda større. De hevder at dybdelæring skjer når vi bruker de kompetansene vi har tilegnet oss til å engasjere oss i problemstillinger som har verdi for oss (Fullan, Quinn & McEachen, 2019). Verdi er nøkkelordet her, elevene vil engasjere seg og ta ansvar for egen læring når undervisningen er lagt opp på en måte som gir mening for dem.

2.4.2 Sosiokulturell tradisjon og dybdelæring

Den sosiokulturelle tradisjonen viser til at læring skjer i samspill og relasjoner mellom mennesker. Språk og kommunikasjon er sentrale element i denne tradisjonen. Sentralt i læringsmiljøet er balansen mellom det individuelle og det sosiale. Læring skjer ikke bare i hodet til elevene, omgivelsene har også stor betydning (Dysthe, 2001).

Østern, Dahl, Strømme, Aagaard Petersen, Østern og Selander. (2019) stiller seg kritisk til at dybdelæringsbegrepet blir knyttet for mye opp til den kognitive tradisjonen. I boken *Dybde//læring: en flerfaglig, reasjonell og skapende tilnærming* ser de kritisk på Ludvigsen-utvalgets betraktning av dybdelæring som noe rent kognitivt. De hevder at læring ikke bare er noe som skjer i hodet vårt, men også ved å bruke sansene, og at læring skjer i hele kroppen (Østern et al., 2019). Læring skjer i hele kroppen og mellom mennesker, og begrepet "kroppslig læring" blir brukt for å forklare hva forfatterne vil ha frem. Det som kommer frem i boken er at læring ikke er enten eller, men at læring og dybdelæring spesielt tar utgangspunkt i hele mennesket. Kroppen, sinnet, følelser og fornuft spiller sammen på lag. Derfor kaller forfatterne Ludvigsen-utvalget sine definisjoner på dybdelæring for reduksjonistiske (Østern et al., 2019). Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen av oppgaven.

Fullan et al. (2019) poengterer at det å lære alene kan fungere for noen, men de mener at det er autonomi og samarbeid som virkelig skaper god læring. Læring er et sosialt fenomen (Fullan et al., 2019). Er det mulig å se på det sosiokulturelle synet som en mellomting mellom et rent kognitivt perspektiv og et sosialt perspektiv? Det er vel dette Fullan et al. (2019) beskriver når de mener at læring er noe som foregår i hodet samtidig som det skjer i et sosialt samspill med andre. De mener at eleven bør få lov til å være mer aktive i egen læringssituasjon både som deltagere og påvirkere. For å få til dette blir den tradisjonelle klasseromsundervisningen og lærerrollen utfordret. Fullan et al. (2019) beskriver et dybdelæringsklasserom som et klasserom der elevene er genuint opptatt av å finne svaret, de stiller spørsmål til hverandre, bruker lærerne og andre aktører aktivt. Lyden i klasserommet er konstant når elevene kjemper om å finne svarene (Fullan et al., 2019, s. 39). For noen lærere vil et sånt klasserom fortone seg som et mareritt uten kontroll og struktur, mens for

andre vil det være en fryd. Eleven skal utfordres til å samarbeide og lære av hverandre. De skal bruke digitale hjelpemidler til å finne svaret på problemer som skal gjøre dem i stand til å løse oppgaver som engasjerer. Læreren er med som veileder og samtalepartner og læringen skjer i dialog og samarbeid. Begge læringsperspektivene er viktig for at elevene skal oppnå dybdelæring. Elevene må ha kjennskap til fagenes kjerneelementer og de bør inneha gode forkunnskaper. Det kognitive perspektivet vektlegger at elevene er bevisst på hva som skal læres og hvordan en lærer best. Den sosiokulturelle tradisjonen ser på hvordan læring skjer gjennom deltagelse i klasserommet, der kognisjon og samhandling med andre må sees i sammenheng. Samspillet i den individuelle kognitive utviklingen og samspillet mellom elev og lærer og mellom elevene, har stor betydning for å oppnå dybdelæring. Derfor er begge tradisjonene essensielle i dybdelæring. I neste kapittel vil jeg redegjøre for det metakognitive blikket. Det gjør jeg for å vise sammenhengen mellom metakognisjon, læring, motivasjon og dybdelæring.

2.4.3 Metakognitiv tenkning og dybdelæring

Biggs (1987) forklarer at metakognitiv tenkning er en nødvendighet når elevene skal velge en strategi og vurdere hva som er den beste måten å løse en gitt oppgave på, utfra ønsket resultat (Biggs, 1987). Hvorfor øker ikke motivasjonen for læring hos elever som blir bedre i å lese og skrive? Frafallet i den videregående skolen peker på mangel på motivasjon som en av grunnene til at elevene ikke orker å fullføre skoleløpet. Kan en av årsakene være at elevene ikke ser vitsen og nytten i det de lærer, og at de kun er passive passasjerer i sin egen læringsreise? Hva skal så til for at elevene skal klare å ta del i egen læring og være bevisst på hvordan de selv lærer best, og hvilke læringsstrategier som fungerer best for dem? I NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* skriver Ludvigsen-utvalget om metakognisjon og selvregulert læring som positive elementer ved elevenes læring. De mener at når elevene får undervisning som stimulerer dem til å reflektere over egen læring og å se hvilke læringsstrategier som fungerer best, kan elevene selv sette seg læringsmål og være bevisst sin egen utvikling. Dette mener utvalget kan bidra til å øke elevenes motivasjon og gi dem en positiv opplevelse av egen læring (NOU 2014: 7, 2014, s. 33). Ser man på hvilke elever som faller fra i den videregående skolen, er det klart færrest på idrettsfag der sluttet kun 1% i løpet av skoleåret 2019/2020. Men på design og håndverk sluttet 7,8% (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Nå skal jeg ikke trekke forhastede slutninger, men med 14 års erfaring som idrettsfaglærer ser jeg at elever som får drive med de de liker, ser fremgang og får være med å forme sine egne treningsplaner og treningsmål, har høy trivsel og stor motivasjon for skolearbeidet. Dette tror jeg smitter over på de andre fagene også. Hvorfor det er så mange som faller fra på design og håndverk kan jeg bare

spekulere i, men det kan hende at fagene ikke står til forventningene og til det bransjen har behov for. Elevene klarer kanskje ikke å relatere det de lærer til et fremtidig yrkesliv.

Fullan et al. (2019) skriver om dybdelæring og kritisk tenkning i forhold til egen læring som selve nøkkelen for å oppnå dybdekunnskap. De har satt navn på seks komponenter som de mener er veien til dyp læring. Videre hevder de at for å oppnå disse kompetansene er det dybdelæring som må til (Fullan et al., 2019). De seks globale kompetansene i dybdelæring er:

Karakter

- Å lære å lære
- Mot, målrettethet, utholdenhet og motstandskraft
- Selvregulering, ansvar og integritet

Medborgerskap

- Å tenke som globale borgere
- Å vurdere globale problemer basert på en dyp forståelse av ulike verdier og verdensbilder
- Ekte interesse og evne til å løse tvetydige og komplekse virkelighetsnære problemer som påvirker menneskelig og miljømessig bærekraft
- Medfølelse, empati og bekymring for andre

Samarbeid

- Å arbeide gjensidig og synergistisk i team
- Interpersonelle og teamrelaterte ferdigheter
- Sosiale, emosjonelle og interkulturelle ferdigheter
- Å administrere gruppedynamikk og utfordringer
- Å lære av andre og bidra til andres læring

Kommunikasjon

- Å kommunisere effektivt ved hjelp av en rekke fremstillingsmåter, metoder og verktøy, inkludert digitale
- Kommunikasjon utformet for ulike målgrupper
- Refleksjon og bruk av prosesser for å forbedre kommunikasjonen

Kreativitet

- Å ha et «entreprenørskap» for økonomiske og sosiale muligheter
- Å stille relevante, utforskende spørsmål

- Å vurdere og forfølge nye ideer og løsninger
- Lederskap for å gjøre ideer om til handling

Kritisk tenkning

- Å evaluere informasjon og argumenter
- Å lage koblinger og identifisere mønstre
- Problemløsning
- Å konstruere meningsfull kunnskap
- Å eksperimentere, reflektere og handle ut fra ideer i den virkelige verden

(Fullan et al., 2019, s. 42)

Forfatterne hevder at når man bruker denne kompetanse til å løse problemstillinger som har verdi for elevene og samfunnet, så skjer det dybdelæring (Fullan et al., 2019). Fullan mfl. ser på dybdelæring som selve løsningen på læring, bare man legger opp undervisningen slik at elevene ser verdien av det de lærer, og at de får ha medbestemmelse i sin egen lærings situasjon, da vil dybdelæring skje. Og de vil bli samfunnsborgere som kan være med å påvirke verden. En som stiller seg kritisk til at det å fokusere for mye på disse seks globale kompetansene vil hjelpe elever som allerede sliter med grunnleggende ferdigheter er Monica Melby-Lervåg (2019). Hun hevder i sin artikkel *Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott*, at troen på dybdelæring som løsningen på de problemene som mange elever i dagens skole sliter med, nemlig manglende leseforståelse og matematikk ikke er godt nok dokumentert (Melby-Lervåg, 2019). Hun stiller seg sterkt kritisk til Boken til Fullan mfl. I forhold til empirien bak påstandene om virkningen dybdelæring har. Hun beveger seg inn i diskusjonen rundt elevenes behov for å ha et fundament av ferdigheter før de kan tilegnes seg nye ferdigheter for å utvikle ny kunnskap, da bruker hun teknologi som eksempel. Hun mener elevene tilegnes en altfor stor grad av nødvendige ferdigheter til å orientere seg i jungelen av de nesten utømmelige kildene til ressurser som finnes online, det glemmes at disse ferdighetene og kompetansene må læres for at elevene skal kunne bruke teknologien (Melby-Lervåg, 2019). Hun mener at lærergjæringen blir grovt undervurdert og at de seks globale kompetansene til Fullan et al. (2019) neppe vil hjelpe elever som sliter med å lese og skrive.

2.5 Oppsummering

Vi har nå fått et innblikk i noen teoretiske diskusjoner knyttet til dybdelæringsbegrepet, og ulike måter å tilnærme seg begrepet på både i en samfunnsmessig, individuell og historisk kontekst. Historien viser at diskusjonen rundt dybdelæring har pågått lenge i en eller annen form. Tidligere forskning har vist at elever som har et dybdelæringsperspektiv ser sammenhenger bedre og har mer motivasjon for læring. Begrepet kan knyttes til sentrale læringsteorier, og vi ser at både de kognitive-

og det sosiokulturelle perspektivet har betydning for dybdelæring. I forskningen finner man ikke svar på hvordan skolen bør legge til rette for dybdelæring, eller hvilke intensjoner man bør ha for dybdelæring i skolen. I neste kapittel vil jeg redegjøre for metoden jeg har brukt for å finne svaret på forskningsspørsmålet mitt, og hva intensjonen er bak den utstrakte bruken av dybdelæringsbegrepet i utvalgte skolepolitiske dokumenter. Dette gjør jeg fordi jeg er nysgjerrig på begrepet dybdelæring som jeg hører støtt og stadig i sammenheng med diskusjoner rundt fagfornyelsen (LK20). Jeg har lenge undret meg over hva som ligger i begrepet og hvorfor det er brukt så hyppig i den nye læreplanen. Her finner jeg heller ikke noe forskning som kan hjelpe meg, og da håper jeg at jeg kan bidra til å hjelpe andre å forstå bedre. For å finne svaret har valgt dokumentanalyse av utvalgte skolepolitiske dokument som danner bakgrunnen for fagfornyelsen (LK20).

3.0 Metode

For å svare på forskningsspørsmålet mitt, har jeg valgt å samle inn kvalitative data fra norske utdanningspolitiske dokumenter. Funnene i disse dokumentene vil jeg diskutere ut fra funn i annen forskning, utgitt i fagfelleverderte bøker, tidsskrifter og artikler. Metoden kalles kvalitativ dokumentanalyse, og i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metoden og forskningsetikk knyttet til denne. Vitenskapssynet mitt som er hermeneutisk, vil bli presentert, og det vil bli redegjort for hvorfor jeg mener dette synet er relevant for denne oppgaven. Forskningens validitet og reliabilitet vil også bli drøftet.

Resultatdelen presenterer fire dokumenter som jeg gjør en grundig analyse av. Utvalget av dokumentene er gjort med bakgrunn i kildekritiske og kontekstuelle vurderinger (Grønmo, 2016), det vil si at de er vurdert som relevante og troverdige for problemstillingen. Dokumentene er NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, et kunnskapsgrunnlag; NOU 2015: 8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*; Meld. St 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet og fagfornyelsen (LK20)*. I fagfornyelsen er det den overordnede del- *verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, som blir analysert grundigst, men jeg ser også på læreplanene i fagene. Dokumentene er politiske og ikke produsert med tanke på forskning. Dokumentene vil bli analysert med bakgrunn i problemstillingen, og da er det bruken av begrepet dybdelæring jeg først og fremst vil se på. Jeg vil undersøke om det har skjedd en endring i forståelsen og bruken av begrepet i de ulike dokumentene som kan knyttes til intensjonen bak. Jeg vil også se etter likheter, og om det er elementer fra NOU-ene og stortingsmeldingen som ikke blir fulgt opp i læreplanen.

3.1 Kvalitativ tilnærming

I denne oppgaven har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Grønmo (2016) skriver at i en kvalitativ innholdsanalyse blir datanalsen foretatt omtrent samtidig som datainnsamlingen. Det samme gjelder for utvelgelsen av tekstene som skal brukes i analysen. Etter hvert som jeg leste flere og flere tekster og analyserte disse ble forskningsspørsmålet stadig bedre belyst. Derfor kan jeg si at forskningsspørsmålet er min metode og er styrende for dokumentanalysen. Jo mer litteratur og andre tekster jeg leste, jo mer innsikt fikk jeg i hvilken annen litteratur som var interessant for forskningen min. Dette betyr at det er jeg som er nødt til å utføre forskningen og forskningen kan heller ikke detaljplanlegges. Denne metoden gjør datainnsamlingen lite forutsigbar og planene blir ofte endret underveis (Grønmo, 2016). Før jeg startet med datainnsamlingen var det viktig at jeg klarte å avklare hva jeg skulle undersøke. Grønmo (2016) peker på viktigheten ved å ha klart for seg hva som er målet og hensikten med studien, siden datainnsamlingen har så stor fleksibilitet. Denne avklaringen bygger på forskningsspørsmålet (Grønmo, 2016). Som kvalitativ forsker, forsker jeg på meninger og prosesser som ikke kan tallfestes, og er av den grunn i, og ikke utenfor den verden jeg

studerer. At det er min fortolkning som vektlegges gjør det nødvendig å være meget bevisst på at det er med på å påvirke resultatene i stor grad (Charmaz, Denzin & Lincoln, 2000; Grønmo, 2016). Forfatterne (Asdal & Reinertsen, 2020) viser til Nils Gilje (2019) sin bok om *Hermeneutikk* når de forklarer at hermeneutikk handler om å gjøre noe som er uklart eller uforståelig forståelig. Det dreier seg om å gi mening til teksten, å avdekke underliggende sammenhenger og gi teksten en dypere mening (Asdal & Reinertsen, 2020). Den kvalitative metoden kan bli møtt med langt større skepsis enn den kvantitative nettopp fordi det er forskerens fortolkning som blir presentert. Derfor blir ofte forskere som bruker kvalitativ metode mer påkrevd å legitimere sin tilnæringsmåte (Holme & Solvang, 1996). Nærhet mellom forsker og forskningsobjektet blir beskrevet som en av styrkene til den kvalitative metoden, som ved deltagende observasjon og intervju (Thagaard, 2009). Denne undersøkelsen mangler denne nærheten, jeg snakker ikke med forfatterne av dokumentene, men det er heller ikke forfatterne jeg er opptatt av å undersøke. Målet mitt er å prøve å komme bak bruken av begrepet dybdelæring. Det er dokumentene som er kildematerialet og det er jeg som finner dem og analyserer innholdet. «Denne nærheten og sensitiviteten er det som kjennetegner kvalitative studier» (Grønmo, 2016, s. 145). I mitt tilfelle er jeg ute etter intensjonen bak den utstrakte bruken av begrepet dybdelæring i de norske skolepolitiske dokumentene. I dokumentene ligger ikke svaret eksplisitt, men jeg må tolke og se dypt inn i teksten.

3.1.1 Hermeneutikk

Grønmo (2016) skriver om de tyske filosofene Wilhelm Dilthey (1833-1911) og Hans-Georg Gadamer (2013) som utviklere av det filosofiske grunnlaget for hermeneutiske studier. Han hevder at hermeneutiske analyser tar sikte på å forstå handlinger sett i sammenheng med aktørens intensjoner. Hermeneutikk oversettes til fortolkningslære. I Hermeneutiske studier legger forskeren stor vekt på aktørene og deres synspunkter. «Innsikt i aktørens intensjoner et viktig grunnlag for å forstå handlingenes mening, men også innsikten i intensjonene utvikles i et samspill mellom aktørens selvforståelse og forskerens fortolkning av denne forståelsen» (Grønmo, 2016, s. 393). Denne forståelsen er en sentral del av forskningsarbeidet. I mitt forskningsarbeid spiller denne forståelsen av begrepet dybdelæring en sentral rolle. Jeg har gjennom å lese variert og ulik litteratur om begrepet, tilegnet meg en forståelse som danner grunnlaget for min betraktningsmåte av de utdanningspolitiske dokumentene. Hermeneutiske analyser tar utgangspunkt i at all forståelse baserer seg på ulike typer for-forståelse (Grønmo, 2016). Det er ikke den statistiske representativiteten som står i fokus, men forståelsen av et forhold (Holme & Solvang, 1996). Målet med undersøkelsen er å få en bedre forståelse av intensjonen bak bruken av dybdelæringsbegrepet. Hans-Georg Gadamer mente at det ikke var mulig å være helt objektiv i tolkningen av det vi studerer, som forsker tar man i bruk alt det man vet på forhånd når vi tolker. Oppgaven vil derfor være preget

av den jeg er, og hvilken bakgrunn jeg har. Når jeg leser om dybdelæring og ulike måter å tillegge begrepet hensikt, kan jeg ikke unngå å bruke min tidligere erfaring fra skoleverket. Bakgrunnen min med 22 års erfaring som pedagog har satt sine spor, jeg vil bruke denne når jeg leser om dybdelæring og knytte mye av teorien opp mot egenopplevd praksis. Min helhetsforståelse blir vektlagt i stor grad i hermeneutikken. På denne måten blir tolkningsarbeidet mer komplekst siden jeg som forsker ikke bare tar for gitt det aktørene skriver, men tillegger det mine egne oppfatninger og erfaringer. Jeg husker hele tiden på at de som skriver de utdanningspolitiske dokumentene er skoleforskere og personer som har stor innflytelse på min arbeidsdag. I mitt tilfelle der jeg har jobbet i skoleverket under R97 og LK06, og har blandede følelser og opplevelser om hvor mye bra disse læreplanene gjorde for skolen, må jeg prøve å begrense denne forståelsen når jeg leser dokumentene for å gjøre oppgaven mest mulig reliabel. Fortolkningen blir i lys av min forståelse, og det er viktig å tenke at hermeneutiske analyser foregår i en større helhet enn den de inngår i (Grønmo, 2016).

3.2 Konkretisering av metode

En metode er et redskap, en fremgangsmåte som brukes for å løse problemer eller komme frem til ny kunnskap. Alle midler som brukes for å få til dette er en metode (Holme & Solvang, 1996, s. 14). I denne oppgaven er dokumentanalyse valgt som metode. I og med at det er utdanningspolitiske dokumenter jeg ønsker å studere, falt dette valget naturlig. Dokumentene besitter den empirien som jeg ønsker å belyse. Valget av metode var egentlig ganske enkelt når jeg endelig klarte å bestemme meg for hva jeg ville undersøke. Dokumentanalyse gir meg en viss grad av frihet med tanke på at det er jeg og dokumentene som er de viktigste aktørene i prosjektet. Jeg trenger ikke å søke NSD om tillatelse til å gjennomføre prosjektet og det er bare jeg som styrer tiden. Det er jeg avhengig av siden jeg skriver denne masteroppgaven ved siden av full jobb, og da fant jeg ut at det beste var et prosjekt og en metode som gav meg den friheten jeg er avhengig av. Som avdelingsleder på en videregående skole er ikke dagene forutsigbare, og jeg må lese og skrive når tiden tillater det.

Dokumentanalyse som metode gir meg noen muligheter, men også noen klare begrensninger. Det er min tolkning av den skrevne teksten som danner grunnlaget for oppgaven. Jeg får ikke kommet bak ordene og intervjuet forfatterne om hva de egentlig mener. Det er min tolkning og for-forståelse som er den avgjørende faktorene for hvordan teksten blir forstått. Kunnskapssynet mitt påvirker måten jeg tar innover meg og behandler informasjonen. Leseren bør få et innblikk i hvem det er som har skrevet oppgaven og hvordan forskeren har reflektert rundt sitt eget perspektiv i forhold til kunnskapsutvikling. Ulempen er at forfatterne ikke får kommet med sin begrunnelse av det som er skrevet, fordelene er den at det er det som er skrevet som tolkes, ikke hvordan personene som har skrevet det oppfattes. Jeg er ute etter intensjonen slik den kommer frem i dokumentene, ikke forfatternes tanker og meninger for øvrig. Hermeneutikk handler i mitt tilfelle om å avdekke

intensjonen bak hvorfor dybdelæringsbegrepet er brukt som det er og hvorfor dokumentene ble som de ble. Videre ser jeg etter hvordan begrepet blir definert og forstått, hvorfor det er brukt så mye plass til dybdelæring og hvilke implikasjoner det har på dagens praksis. Dette er forhold som jeg må få frem når jeg leser dokumentene. Jeg vil også undersøke hvordan dokumentene, spesielt de utdanningspolitiske, er brukt som verktøy for å forme fagfornyelsen. Begrepet bekreftbarhet blir brukt av Thagaard (2009), med det mener han at tolkningene som analysen fører til, bør vurderes meget kritisk. I mitt tilfelle vil det si at jeg hele tiden nøye må vurdere om jeg måler det jeg skal måle, at jeg svarer på problemstillingen. Har jeg funnet den teorien som er relevant for problemet mitt, og tolker jeg den riktig? Jeg har gjort oppgaven så transparent som mulig ved å hele tiden vise til litteraturen jeg har brukt, og gjort det enkelt å etterprøve funnen mine. Det styrker også reliabiliteten i oppgaven.

Jeg ønsker at funnene mine kan være relevante for flere i min profesjon, og at det kan hjelpe noen til å få et klarere bilde av hva som ligger i begrepet dybdelæring. I denne oppgaven vil jeg presisere nøye det jeg finner og forklare tydelig hva jeg legger i de ulike funnene, derfor vil jeg si at det blir opp til den enkelte leser å vurdere hvor grensene for generaliseringen går. De må selv foreta en analytisk vurdering av om innholdet i oppgaven kan overføres til dem, og det håper jeg flest mulig gjør. Leseren må selv vurdere om det jeg finner ut om intensjonen bak bruken av dybdelæringsbegrepet kan operasjonaliseres i deres hverdag, det sier ikke de utdanningspolitiske dokumentene noe om. I de utdanningspolitiske dokumentene kan jeg finne intensjonen bak begrepsbruken, men ikke hvordan intensjonen virker på skolen. Dokumentene er skrevet før fagfornyelsen trer i kraft og jeg kan derfor ikke undersøke hvordan de korresponderer med det som virkelig skjer i skolen. Det er intensjonen jeg er ute etter.

3.2.1 Dokumentanalyse

I mitt forskningsarbeid ble dokumentanalyse valgt som forskningsdesign etter en lengre prosess med å skrive prosjektskisse. Tanken var lenge å bruke litteraturstudie som design, men etter flere runder med tilbakemeldinger fra medstudenter og veiledere falt valget på dokumentanalyse. Grunnen til det var at svaret på mitt forskningsspørsmål ligger i de utdanningspolitiske dokumentene og da ble det naturlig at det er disse som skal analyseres for å gjøre oppgaven valid.

Dokumenter har stor betydning for livene vi lever og for samfunnet vi lever i (Asdal & Reinertsen, 2020). Dokumentene er involvert i nesten alt som skjer av betydning i samfunnet, de er ikke nøytrale og kommer fra et sted som har betydning for sakene de inngår i (Asdal & Reinertsen, 2020). I mitt forskningsarbeid kan dokumentene sammenlignes med praktisk feltarbeid. Stoffmengden er stor og lett tilgjengelig, så det er lett å gå seg vill i mengden av tilgjengelig tekst. Når jeg leser dokumentene første gang virker det litt uoverkommelig å hente ut enkelte elementer av den store

detaljrikdommen som dokumentene besitter. Men når man begynner å finlese dokumentene med problemstillingen og forskningsspørsmålene langt fremme i bevisstheten, begynner analysen å bli interessant og jeg blir kjent med dokumentene. Asdal og Reinertsen (2020) forklarer at dette er som å gå fra 2D til 3D når materialet man arbeider med begynner å vokse og får mer og mer dybde jo lenger man jobber med dokumentene og oppholder seg på dette empiriske stedet (Asdal & Reinertsen, 2020).

I denne oppgaven kan dokumentene tenkes som en form for teknologi, som er et menneskeskapt verktøy som gjør en spesifikk handling mulig (Asdal & Reinertsen, 2020). Det er disse dokumentene som er redskaper som får noe til å skje. Jeg ser på hvordan dokumentene har vært en pådriver for å endre praksis i hvordan dybdelæring påvirker læring i skolen. Og hvordan begrepet dybdelæring er med på å forme fagfornyelsen.

3.3 De ulike typer dokument i analysen

Dataene i denne studien er sekundærdata i form av utdanningspolitiske dokument. I tabell 1 gir jeg en oversikt over dokumentene som er analysert i studien. Forskningen vil analysere fire dokumenter i alt: to av Norges offentlige utredninger (NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8), en stortingsmelding; (Meld. St. 28) og læreplanverket *Fagfornyelsen* (LK20).

Norges offentlige utredninger (NOU) er resultatet av arbeidet til en arbeidsgruppe eller et utvalg som er satt ned av Regjeringer eller et departement for å greie ut om ulike forhold i samfunnet (Regjeringen.no). Resultatet blir presentert i statlige rapporter, NOU-rapporter som presenterer og drøfter kunnskapsgrunnlag, strategier og hvilke handlingsvalg som er mulige for utvikling, og for å iverksette offentlige tiltak for å løse samfunnsmessige problemer og utfordringer (Hansen, 2020).

En stortingsmelding bygger på NOU-ene som grunnlagsdokument, og er en melding til Stortinget når regjeringen har et ønske om å presentere saker til Stortinget uten at det foreligger et forslag til vedtak. Det samme gjelder når regjeringen vil trekke et lovforslag tilbake (Regjeringen.no).

Stortingsmeldingene er en rapport til Stortinget om et arbeid som er gjort på et spesielt område, eller det kan være fremtidig politikk som blir drøftet. Disse meldingene og behandlingen av dem kan senere danne grunnlaget for en proposisjon (Stortinget, 2019). Proposisjon blir brukt når regjeringen vil at Stortinget skal danne et vedtak.

En læreplan er en forskrift til opplæringsloven som skal styre opplæringen i grunnskolen og den videregående skole. Læreplanverket fagfornyelsen (LK20) inneholder over 40 nye læreplaner som skal tas i bruk fra skolestart høsten 2020. Målet med de nye læreplanene er å gi skolen et verdiløft, og legge til rette for mer og bedre læring for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Læreplanene er i bunn og grunn samfunnets mandat til skolen. Mandatet er å gi en rettleiding og veiledning om hvordan undervisningen bør legges opp for å nå de ulike målene.

3.3.1 Analysen

Analysen besto av tre steg, der steg1 handlet om utvelgelsen av dokumentene som skulle analyseres, steg 2 var å finne dokumentenes særpreg og steg 3 dreide seg om å knytte tekstene opp mot forskningsspørsmålene.

Steg1

Første steg i analysen var å velge ut dokumentene som skulle analyseres. Jeg visste det var mange tekster å velge mellom som sa mye om dybdelæring. For å gjøre oppgaven valid og relevant var det viktig at dokumentene hadde betydning for fagfornyelsen. I forhold til oppgavens omfang var det også hensiktsmessig å velge relativt få dokumenter. Under følger en kort redegjørelse for hvorfor de ulike dokumentene ble valgt.

Grunnen til at det var akkurat NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 som ble valgt ut til denne analysen, har en sammenheng med når begrepet dybdelæring dukker opp i utdanningspolitiske dokumenter i stort omfang. Delutredningen NOU 2014: 7 fungerer som et kunnskapsgrunnlag for hovedutredningen NOU 2015: 8, og trekker opp problemstillinger som blir diskutert i hovedutredningen. Dybdelæring er ikke nevnt i *Kunnskapsløftet* (LK06) og derfor finner jeg det ikke naturlig å analysere denne læreplanen selv om fagfornyelsen er en reaksjon på nettopp denne. Regjeringen oppnevnte ekspertgruppen Ludvigsen-utvalget til å skrive disse to NOU-ene. Mandatet til utvalget var å se på grunnopplæringen i den norske skole opp mot den kompetansen fremtidens arbeids- og samfunnsliv vil kreve, og om det er nødvendig med en fagfornyelse for å imøtekomme disse kravene. Utvalget evaluerer kunnskapsløftets resultater utfra intensjonen med å være en styringsreform som la mer vekt på styring gjennom mål og resultatinformasjon enn tidligere (NOU 2014: 7, 2014). Utvalget hevder videre at det å lære noe i dybden vil gi bedre læring og møte kompetansekravene på en bedre måte. Stofftrengselen bør reduseres og det bør tilrettelegges for dybdelæring (NOU 2014: 7, 2014). NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*, tar for seg endringer som kan fremme læring og bruker begrepet hyppig i dokumentet, hele 40 ganger blir begrepet brukt (dybdeorientering blir brukt 10 ganger, dybdeforståelse 5 og å lære i dybden 15 ganger). Det ble naturlig for meg å starte denne dokumentanalysen med denne rapporten siden den omhandler forskningsspørsmålet mitt, og er med på å bringe meg nærmere de svarene jeg leter etter. Utvalget ser på endringer i kompetanser og spesielt at mennesker skal kunne tilegne seg ny kompetanse gjennom hele livet for å imøtekomme de krav samfunnet og arbeidslivet vil stille i fremtiden, og legger til grunn et bredt kompetansebegrep (NOU 2014: 7, 2014). Det som skiller dette dokumentet

fra de andre er at det bærer preg av å ikke være like forpliktende i sin fremtoning. Dette er en delutredning som skal komme med forslag til hva som kan forandres i skolen. Og da opplever jeg at utvalget har tillatt seg å være dristige i sine forslag uten å måtte tenke for mye på konsekvensene av det de foreslår.

NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, tar for seg hvordan skolen skal møte fremtidige kompetansekrav og hvilke endringer fagene i skolen bør gå gjennom for å klare dette. Dette dokumentet bruker begrepet dybdelæring enda hyppigere enn NOU 2014: 7. 59 ganger blir begrepet brukt og sammen med dybdeforståelse, dybdeorientering og å lære i dybden, blir dybdelæring omtalt i en eller annen form og sammenheng hele 82 ganger. Det blir derfor riktig å velge dette dokumentet til analysen for å svare på forskningsspørsmålet mitt. Også hovedutredningen er rimelig krass i sin kritikk til kunnskapsløftet og Ludvigsen-utvalget foreslår rimelig store endringer i skolen.

Meld. St. 28, *Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*, ble valgt i analysen siden den er kunnskapsdepartementets tilrådning til Stortinget om hvordan fagfornyelsen bør se ut og hva den bør inneholde. I stortingsmeldingen er dybdelæring nevnt 33 ganger og den har et klart budskap om at skolen må legge til rette for dybdelæring. Her blir forslagene tonet mer ned og tilrettelagt slik at endringene kan tilpasses dagens skole uten for store omveltninger.

Når forskningsspørsmålet omhandler bruken av dybdelæring i arbeidet med fagfornyelsen, kommer jeg ikke utenom at dette dokumentet også er en del av analysen. Jeg har valgt ut overordnet del selv om begrepet bare blir brukt 4 ganger her. Senere i oppgaven skal jeg forklare hva som gjør denne delen spesielt interessant.

Steg 2

Denne delen av analysen dreide seg om å finne dokumentenes særpreg til dybdelæringsbegrepet. Det vil si hvordan de ulike dokumentene ser på dybdelæringsbegrepet og hvordan begrepet forandrer eller utvikler seg i dokumentene. Dokumentene ble lest i sin helhet med tanke på hvilken intensjon bruken av dybdelæringsbegrepet hadde. Første gang jeg leste dokumentene prøvde jeg å få et overblikk over hvor i teksten dybdelæringsbegrepet var brukt og i hvilke sammenhenger begrepet hadde betydning. Jeg fant fort ut at det ikke var alt i dokumentene som hadde betydning for problemstillingen min, så dette ble ikke lest like nøye og kun en gang.

Steg 3

Siste steg i selve analysen var å stille forskningsspørsmålene mens jeg leste dokumentene slik at jeg hele tiden visste hva jeg lette etter:

- *Hvordan blir begrepet dybdelæring gjort rede for?*
- *Hvilke implikasjoner vil dybdelæring få for praksis i skolen?*

Forskningsspørsmålene hjalp meg å holde fokus på det jeg lette etter, de la på en måte rammene for analysen. Det første forskningsspørsmålet gjorde at jeg hele tiden lette etter om begrepet dybdelæring hadde endret karakter i de ulike dokumentene og om begrepet ble brukt forskjellig i forhold til hvordan det ble relatert til andre elementer. Dette er en analyse av en dokumentkjede, og i så henseende er det viktig at jeg ikke bare er opptatt av hva som blir borte på veien «lost i translation» (Asdal & Reinertsen, 2020). I arbeidet er det viktig å se etter hva omformingsprosessen av begrepet gjør med intensjonen, hva er det som blir «gained i translation» (Asdal & Reinertsen, 2020)? Jeg må hele tiden være oppmerksom på hva som kommer til av nytt og hvilke implikasjoner det har for begrepet. Jeg har gjort en opptelling av ordet dybdelæring i de ulike dokumentene, men gir ikke disse tallene en altfor stor betydning i analysen. Tallene sier noe om hyppigheten av bruken av begrepet, men ikke noe om intensjonen bak bruken av begrepet. Dybdelæring blir brukt sammen med andre begreper som gir begrepet mening. Her vil jeg trekke frem kompetansebegrepet spesielt. Disse to begrepene deler mye av samme innhold og kompetansebegrepet overtar på en måte for dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen. I resultatdelen av oppgaven tar jeg for meg ett og ett dokument, og viser til bruken av dybdelæringsbegrepet i de ulike dokumentene. Konsekvensen av at jeg tar for meg ett og ett dokument, er at de blir noen gjentakelser. Det er ikke å komme utenom at dokumentene sier noe av det samme. Men jeg mener at for å få frem innholdet i dokumentene, er jeg nødt til å ta med det de skriver.

4.0 Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene av mine analyser. Først vil jeg gi en oversikt over de fire dokumentene som danner datagrunnlaget for denne studien, som er primærdata i form av utdanningspolitiske dokument. Tabell 1 gir en oversikt over hvilke dokumenter som er analysert i oppgaven.

Dokument	Referanse (lenke)
NOU 2014:7	NOU 2014: 7. <i>Elevens læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag</i> . Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=4
NOU 2015:8	NOU 2015: 8. <i>Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser</i> . Oslo. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf
Meld. St. 28 (2015-2016)	St.meld. nr. 28 (2015-2016). <i>Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av kunnskapsløftet</i> . Oslo. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/
Fagfornyelsen (LK20)	Kunnskapdepartementet, U. (2018). <i>Hva er fagfornyelsen</i> . Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/

Tabell 1. En oversikt over dokumenter som er analysert i denne studien

4.1 En oversikt. Sentrale sitat fra hvert av dokumentene

I denne delen av oppgaven vil jeg se på hvordan dybdelæring forekommer som begrep i de fire dokumentene som er presentert (se tabell 1) og hvilke begrunnelser som ligger bak bruken av begrepet. Jeg skal prøve å oppsummere hvordan dybdelæring kan forstås, hvorfor dybdelæring sees på som viktig og hva som kan bidra til å gi dybdelæring. I Tabell 2 presenterer jeg dokumentenes beskrivelse av dybdelæring, og ser på hvilke likheter og ulikheter det er i bruken av begrepet i de ulike dokumentene. I tabellen har jeg plukket ut et sitat fra hvert av dokumentene som jeg synes eksemplifiserer hvordan dybdelæring kan forstås i dette dokumentet, og hva som påpekes som hensikten med dybdelæring. Tabellen gir en kort presentasjon som jeg skal sammenfatte i slutten av kapitlet.

Dokument	Beskrivelse av dybdelæring	Begrunnelser for dybdelæring
NOU 2014: 7	Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger. (NOU 2014: 7, 2014, s. 10-11)	Et bredt kompetansebegrep og et nytt syn på faginndelingen, er nødvendig for å møte morgendagens kunnskapskrav.
NOU 2015: 8	Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenheng innenfor et fagområde. Det handler om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- og eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. (NOU 2015: 8, s. 14)	Kompetanseopptilnåelse forutsetter dybdelæring (NOU 2015: 8, s. 10). Reduser innholdet i fagene, tydeligere progresjon og samarbeid mellom fagene, uten for sterke faglige skillelinjer.
Meld. St 28 (2015-2016)	Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenheng mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14)	Færre og tydeligere kompetansemål, kjerneelementer, metakognisjon og selvregulert læring. Fagspesifikk kompetanse og fornyelse av skolefagene.

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

Tabell 2. En oversikt over hvordan dybdelæring blir beskrevet og begrunnelser for bruk av begrepet i de ulike dokumentene

Dokumentene er studert i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Alle de tre første dokumentene beskriver dybdelæring som viktig for å kunne se sammenhenger innenfor fag og mellom fag. Det tverrfaglige aspektet er stort og det legges vekt på elevenes evne til å kunne bruke den kunnskapen de besitter på tvers av fag og fagområder. Det vil si at dybdelæring forutsetter en utvikling av forståelsen over tid som gjør elevene i stand til å bruke de de lærer i kjente og ukjente situasjoner. I LK20, overordnet del beskrives også dybdelæring som å se sammenhenger innenfor et fag, men her legges det ikke vekt på tverrfaglighet *mellom* fag, men heller *innenfor* et fag. Alle dokumentene vektlegger forståelse som gjør elevene i stand til å kunne anvende den kunnskapen de har tilegnet seg. Dette kjenner man igjen fra behovet for å møte et samfunn og et arbeidsliv i stadig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2014: 7, 2014; NOU 2015: 8)

De tre dokumentene trekker frem den samme betydningen når de skal gi begrunnelse for viktigheten av dybdelæring. Bruken av kunnskap og forståelse av når man skal bruke det man har lært er viktig. Meld. St 28 setter spesielt ord på forskjellen mellom overflatelæring og dybdelæring som noe av essensen i bruken av dybdelæringsbegrepet. Elevene må se sammenhengene mellom fag og når kunnskapen skal anvendes, ikke bare lære seg faktakunnskap uten å se når kunnskapen kan brukes, og i hvilke sammenhenger den er nyttig. En kort oppsummering av tabell 2 er at de fire ulike dokumentene har mye til felles i sin beskrivelse av dybdelæring. En forskjell er at overordnet del i større grad operasjonaliserer begrepet, men det er kanskje naturlig siden læreplanens mandat er å gi føringer på hvordan undervisningen skal tilrettelegges.

4.2 Dybdelæringsbegrepet – hvordan begynte det?

Dybdelæringsbegrepet har hatt en «reise» gjennom flere utdanningspolitiske dokument. Nå vil jeg starte med å gå tilbake til bakgrunnen for NOU 2014:7, det første av dokumentene jeg har analysert. Dette dokumentet kan forstås som en del av grunnlaget for fagfornyelsen, nemlig delutredningen som Ludvigsen-utvalget publiserte i rapporten NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*. Allerede i denne rapporten er dybdelæring et sentralt begrep.

Ludvigsen-utvalget skriver i delutredningen at endringene i samfunnet og i kunnskapsutviklingen skjer i et stadig økende tempo. Dette bør opplæringen i skolen ta høyde for og den enkelte må kunne lære å tilegne seg kompetanse gjennom hele livet (NOU 2014: 7, 2014, s. 7). Utvalgets mandat er å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot den akselererende kunnskapsutviklingen og fremtidens kompetansekrav. Ludvigsen-utvalget som består av professor Sten Ludvigsen som utvalgsleder og 11 andre med bred kompetanse (journalist, skolesjef, rektor, lege/samfunnsdebattant, lektor, prosjektleder og doktorgradsstipendiat) ble opprettet av Stoltenberg regjeringen 21. juni 2013. Forslaget for å opprette dette utvalget ble fremmet i Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. I denne meldingen ser man på sammenhengen mellom undervisning og læring i kunnskapsløftet. Meldingen støtter seg til forskning som viser at det er lite vektlegging av oppgaver som utfordrer elevene til å gå i dybden av lærestoffet, og av den grunn vil ikke elevene utvikle dybdeforståelse av lærestoffet (Kunnskapsdepartementet, 2013). Skoleforskningen støtter dette synet og den ser også på mangelen av muligheter for elevene å vurdere sin egen læring (metakognisjon), og tilrettelegging for individuell progresjon (Rønning et al., 2008). Meldingen ser på behovet for å se om grunnopplæringen står i forhold til de krav om kompetanse som ville bli stilt i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette ble oppdraget til utvalget og resultatet ble NOU 2014: 7. Derfor starter denne analysen med NOU 2014: 7, og ser på dybdelæringsbegrepet og intensjonen bak bruken av det frem til fagfornyelsen. Hovedinnstillingen kom i 2015 og er kalt NOU 2015: 8, *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser*. Ludvigsen-utvalget har ifølge forsker Bjørn Bolstad (2021) brukt tre forskningsarbeider til grunn for sitt arbeid med grunnlagsdokumentene til fagfornyelsen. Dette er: *Education for life and work* (National Research Council, 2012), *How people learn II* (National Research Council, 2000) og *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Sawyer, 2006). Bolstad (2021) forteller i sitt Webinar *Dybdelæring og tverrfaglighet* i korte utdrag om disse forskningsarbeidene vektlegging av helhetlig forståelse og det å skape et miljø for læring. Elevene får mulighet til å tenke over problemstillinger som finnes i virkeligheten, læringen må ses i sammenheng med noe man kan bruke kunnskapen til, og noe som gir mening for elevene. Hvordan kan man overføre det man lærer i en sammenheng til en annen sammenheng? Videre utfordres den

tradisjonelle måten å drive skole på, og hva er det som er viktigst å lære elevene i møtet med fremtiden (Bolstad, 2021). I de to neste kapitlene vil jeg presentere mine analyser av disse to NOU-ene som Ludvigsen-utvalget har lagt frem med fokus på hvordan begrepet dybdelæring er brukt og intensjonen bak bruken av det, og hvordan det kan operasjonaliseres i skolen. Videre vil jeg presentere hvordan dybdelæringsbegrepet har beveget seg fra NOU-er til en læreplan, via en stortingsmelding, og hvordan begrepet har endret seg på denne «reisen».

4.3 Faginddeling og kompetanser for det 21. århundre (NOU 2014: 7)

NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag er tittelen på delutredningen fra Ludvigsen-utvalget. I denne rapporten er det kompetansebegrepet som blir vektlagt. De ser på hvordan kunnskapsløftet gikk fra styring gjennom rammebetingelser og innsats til styring gjennom mål og resultater (NOU 2014: 7, 2014, s. 10). Utvalget peker på at den norske skolen ikke greier å løfte elvenes kompetanse. Men det blir også poengtert at elvene innehar kompetanse som ikke blir målt av måleverktøyene. Videre vektlegges det brede kompetansebegrepet som læreplanen definerer og som gjelder alle fagene som skolen består av. Den sosiale og emosjonelle læringen trekkes frem som viktige faktorer for å hjelpe elever med svake skoleprestasjoner (NOU 2014: 7, 2014). Utvalget vil se på om det er noen kompetanser i det brede kompetansebegrepet som bør vektlegges mer enn andre. Og om noen kompetanser bør ta større plass i læreplanverket. Dette er kompetanser som kritisk tenkning, samarbeid, problemløsning og metakognisjon (NOU 2014: 7, 2014, s. 10). For å gjøre dette mulig må det gjøres noe med stofftrengselen i skolen, skal noe inn må noe tas ut. Å lære noe i dybden tar tid og da spør utvalget om hvor mange fag, fagområder og kompetanser elvene i løpet av grunnskoleopplæringen har mulighet til å gå i dybden i (NOU 2014: 7, 2014).

Når jeg har lest en del om dybdelæring i forkant av denne studien, har jeg forstått at det jeg skriver om over er noe av kjernen i dybdelæringsbegrepet. Når utviklingen skjer så fort som den gjør og elevene har uante muligheter til å innhente informasjon, vil det utløse et behov for å tilrettelegge for varig læring og progresjon (NOU 2014: 7, 2014). Videre skriver utvalget om bred enighet i læringsforskningen at dybdelæring påvirker elevenes læringsutbytte både i enkeltstående fag og på tvers av fag (Aasen et al., 2012). De hevder at dybdelæring er avgjørende for om elevene vil fungere godt som arbeidstakere og borgere i et samfunn som blir stadig mer kompleks (NOU 2014: 7, 2014, s. 10)

I rapporten blir dybdelæring definert som at «... elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger» (NOU 2014: 7, 2014, s. 10). Utvalget støtter læringsforskningen som sier at elevene lærer best når de

får tid til å fordype seg og reflektere over egen læring. Utvalget mener at dybdelæring er helt avgjørende for elevenes faglige utvikling og læring og mestring over tid. Elevene bør få være aktive og få mulighet til å reflektere over egen læring. Da må det ryddes plass i fag og kompetansemål og det stilles krav til lærenes kompetanse både faglig og pedagogisk. Utvalget spør seg om det er mulig å beholde forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag på den måten som dagens fagstruktur er lagt opp. Eller om skolen bør struktureres på en annen måte for å legge til rette for dybdelæring (NOU 2014: 7, 2014, s. 12).

I delutredningen opplever jeg at utvalget legger kompetansebegrepet til grunn for dybdelæringskonteksten. Intensjonen bak bruken av begrepet dybdelæring er at det bør sees i forhold til det brede kompetansebegrepet som er i skolen. De skriver at læringsforskningen legger vekt på at elevene bør lære seg fagkunnskap i de enkelte fagene, men at det ikke er nok. Elevene bør gå i dybden av stoffet og lære seg begreper og forstå ulike problemstillinger innen de ulike fagområdene. Intensjonen bør være at elevene utvikler kompetanse og forståelse også i temaer som går på tvers av fagene og fagområdene (NOU 2014: 7, 2014, s. 33). Når det skrives så mye om et bredt kompetansebegrep, tverrfaglige temaer og fagovergripende kompetanse viser rapporten og utvalget at de vil ha en forståelse hos elevene som er helhetlig, på tross av at skolen er delt inn i ulike fag. Det argumenteres for at det elevene lærer i et fagområde skal kunne brukes for å løse problemer i nye situasjoner og på tvers av fag (NOU 2014: 7, 2014, s. 10). Da tolker jeg at intensjonen er å legge til rette for å ha mer oppmerksomhet på læring på tvers av fag, og at dette kan være med å legge til rette for bedre læring og dybdelæring.

NOU (2014:7) beskriver hvordan samspillet mellom kognitiv, sosial og emosjonell læring fremmer god læring (s 32.). Det legges spesielt vekt på at sosial og emosjonell kompetanse kan læres og utvikles. I det brede kompetansebegrepet vektlegges det videre at kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser er viktige når elevene skal kunne løse oppgaver og møte nye utfordringer (NOU 2014: 7, 2014) Dette illustreres i boks 3.2 s.33.

Boks 3.2 Sentrale forutsetninger for god læring.

Forskning viser at det fremmer læring at:

- elevene deltar aktivt og forstår læringsprosesser
- elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid
- elevene får utvikle dybdeforståelse og får hjelp til å forstå sammenhenger
- elevene får utfordringer som gjør at de strekker seg
- undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer
- elever og lærere er orientert mot mål og progresjon i læringen
- læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser

(NOU 2014: 7, 2014, s. 33)

Utvalget peker på at flere av punktene i boksen er knyttet til dybdelæring. Og at det som skiller flinke elever (eksperter) fra nybegynnere er evnen til å tolke og trekke slutninger utfra ny informasjon. Dette krever evner til å utvikle forståelsen gradvis og kunne se sammenhenger innenfor et fagområde. Videre bør elevene kunne se sammenhenger også på tvers av fagområder og å kunne reflektere over egen læring og utvikle forståelse som varer (NOU 2014: 7, 2014, s. 35)

Utvalget oppsummerer selv at det de har funnet fra læringsforskning (Schneider og Stern 2012 og Greeno 2006) som gir bedre læring og forståelse, peker mot dybdelæring. Dybdelæring beskrives i kontrast til overflatelæring der elevene lærer seg faktakunnskap som de ikke klarer å sette i en sammenheng (NOU 2014: 7, 2014, s. 35). Om overflatelæring og dybdelæring er motsetninger eller om de er avhengige av hverandres eksistens diskuteres i et annet kapittel, i denne oppgaven (2.2.1). Utvalget ser på gjennomgangen av kunnskapsløftet og trekker frem at elevene ikke har fått nok støtte til å utvikle dybdeforståelse. Tiden har blitt brukt på enkle oppgaver og begreps- og faktalæring (NOU 2014: 7, 2014, s. 40). Oppsummering av utvalgets utredning sier at de finner bred forskningsmessig støtte for at dybdelæring, metakognisjon og selvregulert læring, skaper gode forutsetninger for læring som varer, og at sosial og emosjonell utvikling og læring påvirker resultatene i skolen og bør være en del av skolens formål (NOU 2014: 7, 2014, s. 41).

Kompetansebegrepet blir nøye gjennomgått i delutredningen og det er tydelig at utvalget vil bruke begrepet på en annen måte enn det som er blitt gjort i kunnskapsløftet. I delutredningen blir kompetanse beskrevet som et hovedbegrep i forbindelse med det elevene skal lære i skolen. Det vektlegges at et bredt kompetansebegrep inneholder både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved læringen (NOU 2014: 7, 2014, s. 66). De mener at for å kunne møte dagens og

morgendagens arbeidsliv og samfunn, er det nødvendig å inneha en kompetanse som inneholder både kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger (NOU 2014: 7, 2014, s. 66).

Etter gjennomgangen av de ulike fagene i læreplanen ser utvalget nøye på hvordan fagene kan videreutvikles for å legge til rette for mer dybdeorientering og at dette er noe de vil se nærmere på i hovedutredningen (NOU 2014: 7, 2014, s. 94). Det legges vekt på at både bredde- og dybdeorientering er viktig, men at uten dybdeorientering blir det ikke faglig utvikling og mestring over tid (NOU 2014: 7, 2014, s. 94). Utvalget ser på det brede omfanget i en del av skolefagene som en begrensning for tilrettelegging for dybdelæring, samfunnsfag brukes som eksempel på et fag som har for stor innholdsmessig bredde slik som kunnskapsløftet er utformet (NOU 2014: 7, 2014, s. 94).

Når jeg nå skal oppsummere NOU 2014: 7 i forhold til det jeg spør etter i problemstillingen min, hva som er intensjonen bak den utstrakte bruken av dybdelæringsbegrepet, vil jeg si at delutredningene taler sterkt for å legge til rette for dybdelæring. Jeg opplever at utvalget bruker kompetansebegrepet som skal være bredt som en forklaring på hvorfor dybdelæring bør prioriteres i skolen. De vil se på muligheten til å endre på faginndelingen og hva som bør komme inn og hva som bør gå ut. De mener at for streng faginndeling kan gjøre det vanskelig å jobbe på tvers av fag, og da etter min oppfatning gjøre det vanskelig for dybdelæring (NOU 2014: 7, 2014, s. 95). Dybdelæringsbegrepet forstås som en forklaring på fagovergripende kompetanse og helhetlig forståelse. Utvalget ser at det er behov for å legge til rette for å kunne gå dypere i de ulike fagene. Fagene bør flettes bedre sammen og faginndelingen bør sees på i et nytt lys utfra dybdelæringsperspektivet. Kompetansen elevene utvikler bør være rettet mot en fremtidig teknologisk utvikling, som vil styre og ha stor innvirkning på hvordan fremtidens yrker blir utformet. Spørsmålet som stilles er om innholdet i dagens skole i stor nok grad imøtekommer kravene som samfunnet vil stille til elevene i fremtiden. For å finne ut hvilken kompetanse som vil gjelde for det 21. århundre er det flere prosjekter som har forsket i samarbeid med næringsliv og forskningsfeltet. Utvalget har gjennom en bestilling fått ti kompetanser som går igjen i de fleste prosjektene. De ti kompetansene er: Fagkompetanse, IKT-kompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning, Metakognisjon og å lære og lære, personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet, liv og karriere/jobbkompetanse og borgerskap – lokalt og globalt (NOU 2014: 7, 2014, s. 116). Disse kompetansene peker på et bredt og fagovergripende kompetansebegrep som er satt sammen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger og de vektlegger sosiale og emosjonell kompetanse. Utvalget vil legge kunnskapsgrunnlaget fra prosjektene som omhandler kompetanser for det 21. århundre til grunn når de skal skrive hovedutredningen (NOU 2014: 7, 2014, s. 129) Er det dybdelæring som er nøkkelen?

4.4 Stofftrenghel, progresjon og fagovergripende kompetanse (NOU 2015: 8)

Hovedutredningen har Ludvigsen-utvalget kalt: *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. I denne utredningen gjentar utvalget behovet for å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse som en forutsetning for å møte et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn og for å kunne bli aktive samfunnsborgere (NOU 2015: 8, s. 7). Det er tydelig at utvalget har som mål å finne et svar på hvilke kompetanser som kan utvikles for å møte fremtidens krav for elevenes læring, og hvordan fagene i skolen bør fornyes. Jeg skrev om det brede kompetansebegrepet i delutredningen NOU 2014: 7, utvalget fortsetter å trekke frem kompetanse som et nøkkelord i hovedutredningen. De har sett på utviklingstrekkene i samfunnet og anbefaler fire kompetanseområder som grunnlag for fagfornyelsen. Disse kompetanseområdene er: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015: 8, s. 8) Begrunnelsen for disse kompetanseområdene er at fag og fagområder er i så hurtig endring at elevene bør kunne de mest sentrale tenkemåtene og metodene i de ulike fagområdene. Skal elevene ha mulighet til å følge utviklingen bør de vite noe om de ulike begrepene og prinsippene som fagene består av. Faget matematikk trekkes frem som et fag der elevene bør ha bred kompetanse og se tverrfaglig nytte til samfunnsfag og naturfag. Teknologi ses i sammenheng med alle fag og digital kompetanse bør vektlegges sammen med språkfagene (NOU 2015: 8, s. 10). Metakognisjon trekkes frem som en sentral egenskap når det snakkes om elevenes bevissthet rundt egen læring. Samarbeid med lærere og medelever i prosessen ved å lære å regulere egen tenkning, handlinger og følelser, blir omtalt som selvregulert læring, og utvalget poengterer at det bør vektlegges i alle fag (NOU 2015: 8, s. 10). Kommunikasjon, samhandling og deltagelse er kompetanser som utvalget mener er viktig for å kunne ha demokratisk deltagelse, sosial ansvarlighet og toleranse. Sammen med å kunne tenke kritisk og ha evnen til problemløsning, er dette kompetanser som bør være sentrale i mange fag (NOU 2015: 8, s. 10).

Grunnen til at jeg skriver så mye om kompetanse, er at utvalget mener at bruk av kunnskaper og ferdigheter er det essensielle i læring. De mener at kompetanse og dybdelæring er tett forbundet med hverandre når de skriver: «kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring» (NOU 2015: 8, s. 10). Skal elever utvikle kunnskap i fag og forståelse på tvers av fagområder, må de ha evnen til å reflektere over det de lærer, samtidig som de klarer å se det de lærer i sammenheng med kunnskap de har fra før. Dybdelæring henger sammen med kompetanse i å lære, hvis en følger utvalgets forståelse av at å lære noe godt med god forståelse krever aktiv deltagelse i eget læringsarbeid og bevissthet rundt egne læringsprosesser (NOU 2015: 8, s. 10). I delutredningen NOU 2014: 7, er utvalget opptatt av læring på tvers av fag. I hovedutredningen poengteres dette ved at utvalget hevder at dybdelæring vil gjøre at elevene bedre behersker fagene, og når det blir mer plass til

dybdelæring vil det bli lettere å lære på tvers av fagene. De hevder videre at skal elevene få en forståelse av det de har lært, er dybdelæring en forutsetning og en konsekvens. Dybdelæring bidrar til å styrke elevens motivasjon og til å fremme progresjon i fagene (NOU 2015: 8, s. 11). Utvalget har behov for en begrepsendring fra Kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter til kompetanse. Dette gjør de fordi det er lettere å forklare at kompetanse utvikler seg gjennom opplæringsløpet, og at flere kompetanser er viktige på tvers av fag (NOU 2015: 8, s. 35).

Skal man legge til rette for dybdelæring, bør en gjøre noe med stofftrengselen i skolen. Elevene har ikke tid eller mulighet til å gå i dybden når det er så mange omfattende kompetansemål. Det kreves en tilrettelegging av fagene for å gi bedre vilkår for dybdelæring. Faglig forståelse krever tid og da bør mengden av stoff i fagene reduseres og fagene bør utvikles slik at dybdelæring blir mulig (NOU 2015: 8, s. 12).

Utvalget trekker frem metakognisjon og selvregulert læring som viktige faktorer for å fremme elevenes læring og engasjement i læringsprosessen. Metakognisjon beskrives som evnen til å kunne reflektere over egen læring og egen tenkning, samtidig som eleven er bevisst på hvilke tenkemåter og læringsstrategier som passer best i læringsarbeidet. Selvregulert læring er når eleven klarer å aktivt styre sin egen læringsprosess, som å evaluere og planlegge denne. Utvalget hevder at dette engasjementet i egen læring fremmer dybdelæring (NOU 2015: 8, s. 27).

I boks 1.2 s.14 skriver utvalget dette om dybdelæring:

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

På side 36 beskrives kompetanse som:

... elevene skal kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger, og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Sosiale og emosjonelle kompetanser integreres i fagene som del av anbefalte kompetanseområder. (NOU 2015: 8, s. 36)

I Kapittel 3.1.3 i NOU 2015: 8 s. 41 finner man overskriften «*Tilrettelegging for dybdelæring og god progresjon*». I dette kapitlet ser utvalget på hva som kreves for å tilrettelegge for dybdelæring. De ser tilbake på delutredningen (NOU 2014: 7), og skriver litt om viktigheten med å gi elevene varig læring som de kan overføre til andre sammenhenger i fremtiden. Den kunnskapen elevene tilegner seg bør de kunne bruke i takt med utviklingen, og for å få til dette bør skolene legge bedre til rette

for utvikling av helhetlig forståelse som varer innenfor fag og på tvers av fagområder, som de beskriver som dybdelæring (NOU 2015: 8, s. 41). Videre skriver de at dybdelæring bør være i sentrum når fagene fornyes, og at det er behov for en fornyelse av fagene. Målet med fornyelsen av fagene er at de legger til rette for elevenes utvikling av kompetanse slik at elevene kan bruke det de har lært til å løse oppgaver både kognitivt, praktisk og sammen med andre. Utvalget vil frem til at når elevene har kunnskap nok til å vite når de skal bruke det de har lært, og vet hvordan det skal gjøres har de oppnådd dybdelæring. Utvikling av kompetanse og dybdelæring henger nøye sammen. De hevder at for å oppnå kompetanse er man mange ganger avhengig av dybdelæring (NOU 2015: 8, s. 41)

Betydningen av å få lagt til rette for dybdelæring i alle fag på alle skoletrinn er viktig. Skal målene om å utvikle kompetanse på en måte som gjør elevene i stand til å ta i bruk kompetansen både teoretisk og praktisk, bør det legges til rette for dybdelæring. De ulike elevene har ulike behov for hva og hvordan de fordyper seg, og for hvordan de oppnår dybdelæring. Utvalget er nøye på at «dybdelæring ikke er dybde i alt for alle» (NOU 2015: 8, s. 41). Det vil si at undervisningen bør legges opp slik at elevene får mulighet til å velge hvordan de vil gå i dybden i fagene. For å gjøre dette mulig ser utvalget tilbake til delutredningen der de satte søkelys på stofftrenselen i den norske skolen. Det er lite gunstig å bare innføre nytt stoff uten å fjerne noe annet. Skal det legges til rette for dybdelæring og kompetanseoppnåelse må fagene utvikles. Hvor mange fagområder det er realistisk at elevene kan oppnå kompetanse i, er et spørsmål som stilles med bakgrunn i at en vet at det tar tid å utvikle elevenes forståelse (NOU 2015: 8, s. 41).

Skal læreplanene være til hjelp som arbeidsredskaper og fungere som gode styringsdokumenter for lærerne og skolene, sier utvalget at innholdet bør være knyttet til byggesteinene i fagene. Videre bør målet om kompetanseoppnåelse og kompetanseorienteringen i læreplanene bidra til at stofftrenselen reduseres. Det vil si at diskusjonen ikke bare bør dreie seg om hva som skal inn og ut av stoff, men hvilket fagstoff og hvilke arbeidsmåter som bør velges for å oppnå den ønskede kompetansen (NOU 2015: 8, s. 41). Utvalget mener også at et tettere samarbeid mellom fagene i læreplanen kan bidra til å lette på stofftrenselen. Det kan bli mindre overlapping mellom de ulike fagene, og få tydeligere frem hva det enkelte faget skal bidra med i kompetanseoppnåelsen til eleven. Dette vil igjen kunne føre til bedre tid i de ulike fagene som gjør at elevene får mulighet til å gå i dybden og få økt forståelse og varig læring (NOU 2015: 8, s. 46)

Utvalget konkluderer med et behov for fornyelse av fagene, og at denne fornyelsen må vektlegge fagene og de fagovergripende kompetansene. Det må legges til rette for dybdelæring og progresjon som gjør det mulig å vektlegge hvordan elevene lærer, ikke bare hva de skal lære. Og nå stilles det ikke bare krav til læreplanene, men også til lærernes kompetanse. Den enkelte lærer bør kunne balansere mellom læringspsykologien og fagdidaktikken. Lærere som skal undervise elever bør være

oppdatert om hva forskning sier om elevenes læring og utvikling. Når lærerne kan det, vil de bedre kunne legge til rette for dybdelæring og riktig progresjon. Det vil si at lærerne må ha forståelse for hvordan elevenes kunnskap utvikler seg over tid i læringsforløpet og innen et fagområde (NOU 2015: 8, s. 42).

I forhold til utvalgets syn på sammenhengen mellom kompetanse og dybdelæring, finner jeg det nødvendig å gå inn på de fire kompetanseområdene som utvalget legger vekt på, og hvilken betydning de har for dybdelæring eller omvendt.

Det første kompetanseområdet er fagspesifikk kompetanse. I en fremtidsrettet skole i stadig utvikling vil digital kompetanse være av sentral betydning. Hvilke metoder og tenkemåter som benyttes vil være av betydning for den fagspesifikke kompetansen (NOU 2015: 8, s. 46). Den digitale kompetansen sees på som en nødvendighet for å kunne gjøre elevene klare for det fremtidige arbeidslivet, og for å kunne fordype seg i de ulike fagene. Utvalget ser på digital kompetanse som en grunnleggende egenskap som bør læres som en del av det å kunne lese, skrive og delta muntlig i fagene. Den digitale kompetansen bør legges under spesifikke fag, selv om den er gjeldende i de fleste fag, slik at ansvaret blir definert (NOU 2015: 8, s. 47).

Kompetanseområde nummer to er å kunne lære. Utvalget ser på metakognisjon og selvregulert læring som forutsetninger for å kunne lære. Elevene bør kunne reflektere over hvordan de lærer best i fagene, og hvorfor de skal lære det de gjør. De bør også ha en ide om hva det de lærer skal brukes til og hvordan det skal brukes. Videre bør de være bevisst egen læring og hvordan de kan utvikle relevant og varig læring (NOU 2015: 8, s. 47).

Evnen til å kunne kommunisere, samhandle og delta, er det tredje kompetanseområdet. Å kunne lese, skrive, snakke og samhandle er avgjørende for å kunne mestre de ulike kommunikasjonsformene som man utsettes for. I læring av fag er det avgjørende at en kan lese og forstå fagbegreper. Her foregår det en rask utvikling i mange fag som stiller økende krav til leseforståelse. Det samme gjelder den muntlige kompetansen. Utvalget skriver at denne kompetansen er minst vektlagt i de forrige læreplanene og de mener at her bør det skje et utviklingsarbeid (NOU 2015: 8, s. 48).

Det fjerde kompetanseområde er å kunne utforske og skape. Kritisk tenkning og problemløsning bør vektlegges i alle fag. Elevene bør kunne reflektere over hvordan de løser ulike oppgaver og hvordan de forholder seg til en problemstilling. Utvalget mener at å utvikle kreativitet i et fag krever tid og er sammen med dybdeforståelse og gode ferdigheter en forutsetning for å kunne se sammenhenger i fag, og kunne bruke kunnskap og ferdigheter på nye måter (NOU 2015: 8, s. 49).

Utvalget skriver at styrkingen av språkfagene bør skje ved at skolene legger bedre til rette for dybdelæring. De mener at den økte globaliseringen og internasjonaliseringen av arbeidslivet og næringslivet gjør at eleven vil ha behov for å lære språk. Spesielt bør det legges til rette for at språklæring og kommunikasjon skal kunne sees i sammenheng, og for å gjøre det mulig bør det være økt dybdeorientering i språkfagene (NOU 2015: 8, s. 52). Videre anbefaler utvalget å starte med andre fremmedspråk tidligere, fordi de mener at en tidligere start vil styrke dybdelæringen. Dette mener de på grunn av at det tar tid å bygge opp en god forståelse og å kunne anvende det en har lært (NOU 2015: 8, s. 52).

Når delutredningen så på de praktiske og estetiske fagene, konkluderte de med at det var vanskelig å legge til rette for dybdelæring fordi fagene favner for vidt. Kunst- og håndverk brukes som eksempel på at det å gå for bredt kan gjøre det vanskelig å gå dypt. De mener at det er en stor fordel å samle tema som går igjen i flere fag i et nytt fag (NOU 2015: 8, s. 52). Å kunne lære elevene å mestre livet med de utfordringen samfunnet byr på i dag, må være en god måte å bruke livsmestringsbegrepet på. Stofftrengselen bør gå ned og fagene sees på tvers av hverandre samtidig som kompetansemålene blir redusert.

Utvalgets anbefalinger består i å stille kritiske spørsmål til hvor mange fagområder det er hensiktsmessig å ha i de ulike fagene, når vi vet at det tar lang tid å utvikle forståelse. Videre bør skolefagene fornyes slik at det elevene lærer er aktuelt for det de har bruk for senere i livet. For å få til dette, skriver utvalget at innholdet i læreplanene bør være knyttet til sentrale byggesteiner i fagene. De sentrale byggesteinene er metoder, begreper, tenkemåter og det å se sammenhenger i fagene (NOU 2015: 8, s. 60).

Når jeg har lest gjennom denne hovedutredningen med fokuset rettet mot intensjonen av bruken av begrepet dybdelæring, hvordan begrepet er gjort rede for og hvordan læreplanene og skolen bør legge til rette for dybdelæring, finner jeg flere anbefalinger som er interessante. Utvalget er tydelige på at skal elevene bli utdannet til å møte fremtidige utfordringer i et samfunn som er i hurtig utvikling og forandring, bør læreplanene være kompetanseorientert. Læreplanene bør være gjennomtenkt i forhold til hva det er elevene skal lære. For å få til det, vil de ha færre kompetansemål. Elevene må få tid til dybdelæring og det må åpnes opp muligheter for å kunne jobbe lenge med lærestoffet. Det er nødvendig å minske stofftrengselen for å gjøre det mulig. Dette kan gjøres ved å ha færre mål, og mål som henger sammen i de ulike fagene. Utvalget mener at de sentrale byggesteinene i fagene må bli tydeligere, og at lærerne bør få frihet til å velge ut hvordan de vil undervise og hvilket innhold undervisningen skal ha for å oppnå målene (NOU 2015: 8, s. 63). Når elevene får jobbe med færre temaer over lengre tid og sette søkelys på fagets byggesteiner og ikke

hele fagets bredde, vil de ha større muligheter for å oppnå dybdelæring. Tydeligere progresjon i kompetansemålene er også en viktig faktor i utvalgets beskrivelse av å kunne oppnå dybdelæring. De mener at skal elevene oppnå læring og utvikling av forståelse over tid, bør kompetansemålene ha en tydelig forventning om progresjon. Elevene skal ikke starte på et nytt nivå før de mestrer det forrige. Dette krever at lærerne vet hva elevene skal lære først og hvor de skal etterpå. Progresjonen vil hjelpe lærerne å tilrettelegge for dybdelæring og den forutsigbare utviklingsprosessen vil være med å gjøre det lettere. Elevene må lære å se sammenheng mellom de ulike fagene. Utvalget definerer selv dybdelæring som det å kunne se sammenhenger på tvers av fag. Derfor bør ikke undervisningen og læringen bare dreie seg om det ene faget, men fagene bør knyttes tettere sammen. Det handler om fagovergripende kompetanse, og tema som går på tvers av fagene. Kompetansen bør kunne sees på tvers av de ulike fagene og gi elevene muligheter til å bruke det de har lært i et fag til å løse nye problemer i andre fag, eller å se sammenhenger som utvikler forståelsen. Når utvalget heller vil sette søkelys på fagområder enn på de enkelte fagene, vil dette kunne gjøre det lettere med tverrfaglig arbeid og øke den helhetlige kompetanseutviklingen.

Som en oppsummering av de to NOU-ene som Ludvigsen-utvalget har utgitt, ser jeg at dybdelæringsbegrepet er meget sentralt og ofte brukt for å få frem hva utvalget mener er vesentlig for å oppnå god læring. De vektlegger forståelse for det elevene lærer og læring på tvers av fag. Dybdelæringsbegrepet er knyttet opp mot kompetansebegrepet, og de sees i sammenheng med å kutte ned på omfanget i fagene samtidig som bevisstgjøringen rundt progresjonen kommer frem. De vil ha sterkere orientering rundt kompetansebegrepet og samspillet mellom fagene. Elevene bør tilegne seg kompetanse som er nyttige i fremtiden, og ha en bevisst forståelse av hvordan de lærer denne kompetansen best. I neste del av oppgaven vil jeg se hvordan stortingsmeldingen, Meld. St 28 (2015 – 2016), bruker dybdelæringsbegrepet når planen om en fagfornyelse beskrives.

4.5 Mindre omfang, kjerneelementer, metakognisjon og selvregulert læring (Meld. St 28 (2015 – 2016))

Planene om en fagfornyelse blir beskrevet i Meld. St 28 (2015-2016), her blir også fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring gjennomgått. Et viktig punkt i fornyelsen av kunnskapsløftet er at det skal bli bedre sammenheng mellom de ulike delene i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Stortingsmeldingen beskriver læreplanene som har fungert til nå som for omfattende med tanke på innhold, som har gjort det utfordrende for lærerne å legge til rette for dybdelæring, og at læreplanene ikke har vært nok konsentrert om det elevene skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Det vektlegges at fagene bør sees mer i sammenheng og at omfanget i fagfornyelsen skal reduseres for å sikre bedre læring og faglig

forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Meldingen beskriver arbeidet med å sikre at det blir lagt til rette for dybdelæring og grunnleggende kompetanse som avhengig av at det er fagpersoner som arbeider med fagfornyelsen og videreutviklingen av skolefagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7).

Bakgrunnen for utarbeidelsen av meldingen er den kunnskapen som finnes om samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet, utviklingen av vitenskapsfag og kunnskap om hvordan elever lærer. De to NOU-ene 2014: 7 og 2015: 8 som jeg har skrevet om i de to foregående kapitlene er også en del av bakgrunnen for meldingen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9). Stortingsmeldingen støtter seg blant annet til forskningen til Aasen mfl. (2012) når de peker på lærernes manglende tilrettelegging for dybdelæring av lærestoffet.

Meldingen tar opp utfordringen med et økende kunnskapsbehov i stadig og akselererende utvikling. Elevenes læring bør være livslang og evnen til å tenke nytt må stimuleres. I tråd med definisjonen av dybdelæring trekker meldingen frem at kunnskapen bør kunne anvendes både i kjente og ukjente situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13). Videre pekes det på det solide kompetansegrunnet som finnes om hva som skaper god læring, og i denne sammenheng trekkes dybdelæring frem. Meldingen legger vekt på at elevene lærer i dybden når de får ta tiden til hjelp til å gradvis utvikle sin forståelse. Den faglige forståelsen bygger på evnen til å se sammenhenger og forstå begreper innad i et fag og mellom fag. Bruk av kunnskap er av avgjørende karakter for elevens forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Meldingen trekker frem mangel på dybdelæring når kunnskapsløftet blir analysert, det pekes på de svake resultatene i den norske skolen, spesielt i matematikk (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13). Overflatelæring blir sett på som en kontrast til dybdelæring. Og leser man mellom linjene kan følelsen av at det er meninger om at det er bedrevet for mye overflatelæring i kunnskapsløftet snike seg frem (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14).

Meldingen oppsummerer Ludvigsen-utvalgets to utredninger, NOU 2014: 7 og 2015: 8 ved å trekke frem samfunnets kompetansebehov, et bredt kompetansebegrep og å gå bort fra begrepet grunnleggende ferdigheter. Grunnleggende ferdigheter anbefales erstattet av fire kompetanseområder som skal være retningsgivende for fagfornyelsen. Dette er: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Betydningen av dybdelæring trekkes frem som essensiell for elevenes læring. Det bør settes av nok tid til at elevene får mulighet til å fordype seg i fagene, slik at de utvikler god forståelse og mulighet til aktiv deltagelse. Progresjonen mellom hovedtrinnene i læreplanen bør være tydeligere slik at forventningene til elevenes læring over tid blir klarere (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Stofftrengselen blir nevnt som en

utfordring for å kunne legge til rette for dybdelæring. Når mye nytt tas inn i skolen må noe annet tas ut. Fagene bør videreutvikles og fagenes «byggesteiner» bør prioriteres. Med «byggesteiner» menes de sentrale metodene, tenkemåtene, begrepene og sammenhengene i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Fagene som fagfornyelsen blir anbefalt å starte i er: språkfag, samfunnsfag og etikkfag, praktiske og estetiske fag, og matematikk, naturfag og teknologi. Grunnen til denne inndelingen i fagområder, er at det skal være lettere å se sammenhenger mellom de ulike fagene og lettere kunne tilrettelegge for tverrfaglig læring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16).

Motivasjon sees på som en viktig forutsetning for læring. Videre ser meldingen på hvilke andre forutsetninger som bør være til stede for læring. Planlegging og gjennomføring av eget arbeid når man møter utfordringer, er en viktig egenskap. Elevene bør kunne samarbeide både med lærere og elever og ta initiativ til å lære, og på denne måten jobbe målrettet. Å utarbeide bevisst forhold til egen læring og metakognisjon gir bedre forutsetninger for læring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23). Dette er i tråd med både delutredningen og hovedutredningens (NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8) syn på forutsetninger for dybdelæring.

Alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring, skal gjennom en fornyelsesprosess. I meldingen beskrives denne prosessen av å gjøre prioriteringen i fagene tydeligere, som en del i tilretteleggingen for elevenes mulighet til fordyping og økt forståelse av det de lærer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26). Endringer i forståelse av kompetansebegrepet blir diskutert som en sentral faktor i utarbeidelsen av fagfornyelsen. Det blir henvist til OECD-prosjektet *Education 2030* når dybdelæring sees på som en viktig bidragsyter til utvikling av kompetanse i forhold til det som gjelder for å utvikle forståelse av sentrale begreper, og å forstå prinsippene og se sammenhenger i fag (Howells, 2018), og ikke minst forstå hvordan og når en skal bruke det en har lært (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Innholdet i kompetansebegrepet blir diskutert og holdninger og meninger blir trukket inn. I kunnskapsløftet blir holdninger kun nevnt i de kompetansemålene der de er en del av faget, det blir ikke poengtert hvilke mål elevene skal ha i forhold til personlig utvikling av holdninger og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 27). Både NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 anbefaler å vektlegge kompetanse som begrep. Ludvigsen-utvalget knytter dybdelæring og kompetanse tett opp mot hverandre og i NOU 2015: 8 skriver de «kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring» (NOU 2015: 8, s. 10). Diskusjonen rundt bruken av sosial og emosjonell læring i kompetansedefinisjonen er interessant. Ludvigsen-utvalget vil ha et bredt kompetansebegrep som gjenspeiler deres mål med fagfornyelsen. Definisjonen av kompetanse i NOU 2015: 8 er:

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

Departementet toner ned bruken av kompetanse og dybdelæring i meldingen, men begge begrepene blir mye brukt. Kompetansebegrepet blir smalere, og som en konsekvens av at sosial og emosjonell kompetanse ikke er tatt med får begrepet en litt annen betydning. I Meld. St. 28 (2015-2016) defineres kompetanse som «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Begrunnelsen for nedtoningen av emosjonell og sosial kompetanse og et så bredt kompetansebegrep er en bekymring for at oppmerksomheten skal bli tatt vekk fra tilegnelsen av faglige kunnskaper. Vurdering er også et element som gjør at det sosiale og emosjonelle tones ned, disse kompetansene er nemlig vanskelig å vurdere. Definisjonen på kompetansebegrepet og fremstillingen av dybdelæring i meldingen har store likhetstrekk. Meldingen poengterer også at mye av elevenes læring skjer i sosiale relasjoner og at det sosiale og kulturelle arbeidsmiljøet er viktig for gode læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Departementet vil ha kompetansemål som viser hva det forventes av elevenes læring på de ulike trinnene. De vil ha en smalere definisjon fordi det er så store forskjeller i de ulike fagene. Definisjonen skal gjelde for hele opplæringsløpet og kan derfor ikke være for vid. Derfor vil de omtale hvordan sosiale og emosjonelle ferdigheter kan utvikles i den generelle delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). Departementet mener også at begrepet fagovergripende kompetanse ikke er ønskelig. De vil trekke ut ordet «fagovergripende» siden det peker på noe som ikke hører til i fagene. Fagovergripende kompetanse er allerede godt innarbeidet i kunnskapsløftet og departementet mener at fagspesifikk kompetanse er den viktigste kompetansen og vil ikke ta utgangspunkt i de tre andre foreslåtte fagovergripende kompetanseområdene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 42).

Departementets holdning til dybdelæring er at det må legges til rette i fagene for at elevene skal få tid til å fordype seg. De ser på kvaliteten på både læringsprosessen og elevens læringsutbytte som en konsekvens og en forutsetning for dybdelæring. Det må settes av nok tid i de ulike fagene til fordypning og progresjon i takt med elevens faglige utvikling. Elevene må få mulighet til å reflektere over egen læring. Eleven bør få ta aktiv del i undervisningen, og departementet setter dette i kontrast til overflatelæring der de mener elevene er passive mottakere (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Videre ser de sammenhengen mellom dybdelæring og kompetanse, og at elevene klarer

å overføre det de har lært fra en situasjon til en annen. I tråd med definisjonen på kompetanse sier de at dybdelæring er når elevene klarer å bruke det de har lært både i kjente og ukjente sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Som en konsekvens av dette synet mener departementet at det må skapes rom for dybdelæring. For å gjøre det mulig må målene i fagene stå i forhold til tiden som er til rådighet. Nå lærer elevene litt om mye og da skapes det ikke god forståelse som kan brukes over tid. Det må være bevissthet rundt bredden og dybden i fagene for å tilrettelegge for god kunnskap om sammenhengen i det elevene lærer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Derfor mener departementet at skolefagene skal utvikles slik at det legges til rette for muligheten til fordypning, og en klar forventning og forståelse av progresjonen i fagene. De poengterer at det ikke er nok å ta bort enkelte kompetansemål eller temaer i fagfornyelsen for å oppnå fordypning, det må gjøres en nøye vurdering som er faglig begrunnet og forankret i formålet med opplæringen når noe tas bort (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34).

Kjerneelementer blir brukt som begrep for å beskrive sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttryksformer i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Ludvigsen-utvalget brukte begrepet byggesteiner om de samme faktorene. Progresjon i fagene henger sammen med hvordan kjerneelementene defineres. Det er av betydning for dybde i læringen at læreren har en retning når innhold og metoder velges for opplæringen. Videre ser departementet på tverrfaglig nytteverdi når de skriver at det å lære om et tema fra flere faglige perspektiver og se sammenhenger mellom fagene som gir bedre forståelse og kan bidra til økt læring, bedre motivasjon og varig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38).

Refleksjon over egen læring beskrives som en faktor som kan fremme dybdelæring. Aktive elever som forstår sine egne læringsprosesser og læringsstrategier, og som har evnen til metakognisjon og selvregulert læring kan få bedre læringsresultater og motivasjon for læring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Departementet poengterer at elevene skal få ta aktiv del i forståelsen av egne læringsprosesser, og det skal legges til rette for refleksjon over egen læring og eget arbeid. Denne forståelsen og involveringen er viktig for å oppnå dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40).

Departementets vurdering av hvordan fagfornyelsen skal se ut, er en tydeliggjøring av kjerneelementene i fagene. Kompetansemålene skal bli tydeligere, færre og mindre omfattende i en del fag. Men dette er ikke nok mener departementet, formålet med faget må komme klart frem og hvilken betydning faget har både for eleven, samfunnet og i skolen bør forstås av elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 42). Departementet vil bort fra utydelige mål, de vil at kompetansemålene skal utformes slik at elevene vet hva de skal lære i de ulike fagene. Progresjonen

som er forventet må komme tydelig frem, slik at elevene kan jobbe på den måten de lærer best for å nå målene. Elever lærer forskjellig og har ulike forutsetninger, det må læreplanen ta hensyn til (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 43).

Fag- og timefordelingen skal gjelde som før i fagfornyelsen. Men Departementet ser at det kan være hensiktsmessige å gi skolene en grad av fleksibilitet i forhold til hvor opplæringen skal finne sted. Og foreslår å øke den fra fem til 10 prosent. Det mener de er for å legge til rette for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 55).

Når opplæringen skal vurderes bør vurderingsordningene og kvalitetsvurderingssystemene oppfordre til at opplæringen legger vekt på dybdelæring og progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 57). Elevene bør få mulighet til å vise forståelse og kunnskap både i dybde og på tvers av fag.

Stortingsmeldingen skiller seg fra NOU-ene ved at den toner ned ønsket om å viske ut de faglige skillelinjene, og at kompetansebegrepet overtar mye av innholdet som NOU-ene legger i dybdelæringsbegrepet. Begrepet dybdelæring har ikke fått like mye plass i stortingsmeldingen, men innholdet støtter opp om det NOU-ene legger i dybdelæringsbegrepet. Byggesteiner blir byttet ut med kjerneelementer og fagenes egenverdi blir prioritert når det er snakk om tverrfaglige tema. Neste delkapittel vil dreie seg om hvordan intensjonen ved bruken av dybdelæringsbegrepet kommer til syne i fagfornyelsen (LK20).

4.6 Dybdelæring - en forutsetning for kompetanse (overordnet del)

I denne delen av oppgaven vil jeg se på selve fagfornyelsen, også kalt LK20. I de foregående delene av dette kapitlet har jeg sett på tre utdanningspolitiske dokument som har dannet grunnlaget for fagfornyelsen. Nå vil jeg se på den foreløpige «slutten på reisen», hvordan dybdelæringsbegrepet er brukt i den nye læreplanen. Selve læreplanen er altfor stor til at jeg kan analysere alle delene av den i denne oppgaven. Oppgaven omhandler det overordnede synet på dybdelæring, derfor har jeg begrenset analysen til overordnet del og den generelle læreplankomposisjonen. Grunnen til det er at det er her jeg finner mest om dybdelæring.

Overordnet del – *verdier og prinsipper for grunnopplæringen* inneholder opplæringslovens formålsparagraf og tre ulike kapitler: 1. «Opplæringsens verdigrunnlag», 2. «Prinsipper for læring, utvikling og danning» og 3. «Prinsipper for skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Overordnet del legger føringer for hvilket grunnsyn de som arbeider i grunnopplæringen bør legge til grunn når de gjennomfører opplæringen. Denne delen av læreplanverket viser skolens og lærebedriftenes ansvar i forhold til danning og kompetanseutvikling hos elevene. Det gjelder ikke bare lærerne, men alle som har ansvar for opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

I tråd med Ludvigsen-utvalgets NOU-er legges det også vekt på kritisk tenkning i overordnet del. Elevene skal utvikle forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning, og kunne møte praktiske utfordringer og andre utfordringer på en undersøkende og systematisk måte. Elevene skal lære seg å tenke kritisk til egen forståelse ved at det de kan fra før blir utfordret kritisk og ny innsikt erverves ved å ta i bruk nye teorier og metoder som kan bringe frem svarene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Engasjement og utforskertrang blir fremhevet i overordnet del. For å legge til rette for dybdelæring er det av betydning at elevene får mulighet til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere. Det skal være rom for å tilegne seg kunnskap på ulike måter, og skolen skal legge til rette slik at elevens utforskningstrang og skaperkraft blir utfordret (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Overordnet del legger kompetanse til grunn for innholdet i fagene. Kompetanse blir definert som: «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).

Det blir lagt vekt på at det er forståelsen av kompetansebegrepet som skal styre arbeidet med læreplanen og hvordan elevenes kompetanse blir vurdert. Kompetansemålene i fagene skal ikke forstås alene og det er viktig å se dem på tvers av fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Kompetansebegrepet skal ses i sammenheng med elevenes forståelse og deres evne til å reflektere og tenke kritisk. Det skal gis rom for dybdelæring slik at elevene får mulighet til å forstå de ulike elementene i fagene og de skal lære å se sammenhenger i fagstoffet innen et fag. Denne forståelsen og disse kunnskapene skal elevene lære seg å bruke når de skal løse oppgaver i både kjente og ukjente sammenhenger og på tvers av fag. Progresjonen skal være tydelig og fagenes vanskelighetsgrad skal være økende sammen med varierte oppgaver og aktiviteter. Dybdelæringen skal gjøre elevene i stand til å bruke det de har lært på ulike måter alene og i samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Overordnet del deler synet med NOU-ene og Stortingsmeldingen på bevisstheten rundt egne læringsprosesser som noe positivt. Denne bevisstheten vil føre til økt selvstendighet og mestringfølelse, og bidra til økt motivasjon, bedre holdninger og fremmer elevens læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Elevene utvikler dybde i sin innsikt av hvordan kunnskapsområder henger sammen og hvordan ulike strategier for læring gir resultater. Tilnærmingen bør være bred siden elevene lærer på ulike måter og i ulikt tempo (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Hovedtyngden i overordnet del ligger i elevenes læring og utvikling. Alle elever skal ha like muligheter til å lære og utvikle seg selv om forutsetningene ikke er like. Det må settes av tid slik at elevene får gå i dybden i fagene. Videre skriver departementet at man må ta hensyn til at elevene ikke er like, og at de lærer forskjellig og har ulik progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). For å få til det, kreves det at lærerne vet hvordan de ulike elevene lærer, og at hver enkelt elev får tett oppfølging. Elevene skal oppmuntres til å prøve seg på oppgaver som de kan mislykkes i, det kan stimulere til mer læring og kunnskap om egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Det vil kanskje for mange fremstå som underlig at dybdelæringsbegrepet ikke er mer sentralt i overordnet del. I neste kapittel forklarer jeg hvordan ulike filmer er brukt i støttematerialet for å forklare dybdelæring. I disse filmene blir det forklart at dybdelæringsbegrepet og kompetansebegrepet deler mye av det samme synet på læring. Det hevdes at for å oppnå kompetanse, er dybdelæring en forutsetning (Kunnskapsdepartementet, 2019a). At dette skrives i støttematerialet som er en del av læreplanverket og derfor frivillig å bruke, synes jeg er rart.

4.6.1 Å lære å lære og reflekter over egen læring (læreplankomposisjonen)

I selve læreplanene for fag er ikke begrepet dybdelæring brukt. Dybdelæringsbegrepet har blitt brukt hyppig ved implementeringen av fagfornyelsen både i skolene og av Udir. For mange lærere er dybdelæring et av de begrepene som de nok er blitt mest kjent med i diskusjonene om fagfornyelsen rundt om på skolene. Ida Large (2018) fra utdanningsdirektoratet forklarer i en film som er laget som støttemateriale til overordnet del, om de ulike elementene som er vektlagt i dybdelæringsbegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I starten av filmen poengterer hun at de nye læreplanene skal legge til rette for dybdelæring og at dybdelæring ikke er et nytt begrep, men at det er viktig at vi legger enda bedre til rette for dybdelæring for å skape bedre forståelse for fagene (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Dybdelæring blir definert som:

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 og sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2018a)

Verdigrunnlaget som blir beskrevet i overordnet del skal prege dybdelæringsprosessene, slik at elevene utvikler gode holdninger og dømmekraft i forhold til egen læring. Elevene må få tid til å jobbe med å se sammenhenger i de enkelte fag og mellom fagområder. Dette skal bli bedre i de nye læreplanene. Elevene skal kunne se nytteverdien av det de lærer. Ved å kunne reflektere over egen læring vil elevene påvirkes til å utvikle forståelse over egen læringsprosess. Det eleven lærer skal kunne sees i relevans med det vi har lært for å løse nye oppgaver i ukjente situasjoner. Samarbeid er avgjørende for å kunne løse utfordringer som eleven vil møte i fremtiden, for eksempel

klimautfordringer og teknologi (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelæring blir presentert i en nesten 2 minutters lang film som også ligger under støttemateriell til overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Denne filmen tar for seg hvordan dybdelæring og det nye kompetansebegrepet har mange av de samme elementene i seg. I filmen forklarer Large (2018) fra utdanningsdirektoratet at det er forståelse som er det viktige, og at forståelse er noe annet enn det å bare kunne gjengi fakta. Å kunne bruke det vi har lært i kjente og ukjente situasjoner er av betydning i begge begrepene. Å lære å lære og reflektere over egen læring trekkes frem som sentrale elementer og som definisjonen av både kompetanse og dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Videre trekkes progresjon frem i forbindelse med viktigheten av at elevene vet hvor de er i læringen, og hvor de skal og hvordan de best kan komme dit. Refleksjon over egen læring blir omtalt som viktig når elevene skal avgjøre hvilke læringsstrategier som gir best læring for dem. Dybdelæring handler om ulike måter å lære på som gir elevene nye kunnskaper og ferdigheter som de gjør til sitt eget, og det legges vekt på at dette tar tid. Dybdelæring er en helt nødvendig forutsetning for å oppnå kompetanse som er selve resultatet av læringen (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

4.6.2 Et lite tilbakeblikk

For å finne ut hvilken betydning dybdelæringsbegrepet har for læreplanen må jeg se tilbake på de foregående dokumentene som har blitt analysert, og hva som ble vektlagt der for at dybdelæring kan finne sted. Skal elevene få tid til å gå i dybden og oppnå varig læring mener både Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8) og departementet (Meld. St. 28) at det må gjøres noe med stofftrengselen i skolen. Ludvigsen-utvalget ser på mengden kompetansemål som et problem i denne sammenhengen, mens departementet også ser på kjerneelementene som viktige i prioriteringsarbeidet i fagene. Disse anbefalingene viser godt igjen i fagfornyelsen og de fleste fagene har fått færre kompetansemål. Utdanningsdirektoratet forklarer selv at det er lagt til rette for dybdelæring ved å fjerne kompetansemål. For eksempel er antall kompetansemål redusert med en tredjedel i norskfaget, for å gi både elevene og lærerne tid til de sentrale delene av faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Et grep som er gjort er at på ungdomstrinnet og i videregående skole er de to skriftlige karakterene i norsk slått sammen til en i undervisvurderingen. Dette gir elevene bedre tid til å jobbe grundigere med tekstene de skriver (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I samfunnsfag er hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap slått sammen og i engelsk er antall kompetansemål vesentlig redusert for å gi plass til å jobbe med fordypningsemner (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I Meld. St. 28 (2015-2016) står det at kjerneelementene i de enkelte fagene skal bli tydeligere, dette blir videreført i læreplanene. Kjerneelementene er det viktigste elevene skal lære i hvert fag og sier

noe om det viktigste innholdet og hva elevene må lære for å kunne bruke det de har lært (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det omfatter alt fra områder innen kunnskap, metoder, måter å tenke på og uttrykksformer. I tråd med det overordnet del sier om at dybdelæring er å utvikle forståelse av sentrale elementer og se sammenhenger innenfor et fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Min forståelse blir at kjerneelementene er med og bidrar til tilrettelegging for dybdelæring. Det jeg ikke finner svar på er hvordan kjerneelementene skal styre opplæringen og hvordan de skal sees i sammenheng med kompetansemålene.

For å gi rom for dybdelæring har det tverrfaglige arbeidet blitt løftet frem, spesielt i stortingsmeldingen. Det er innført tre tverrfaglige tema (demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring) som aktuelle temaer i læreplanene i fagene de er en sentral del av kompetansen i (Kunnskapsdepartementet, 2018). Poenget er at elevene skal se sammenhenger og få forståelse for temaene på tvers av fag. Det poengteres at tverrfaglighet betyr at elevene skal jobbe med problemstillinger som krever kunnskap og ferdigheter fra flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 37). I fagplanene ser det ut som om det å jobbe tverrfaglig har blitt forstått som noe som skal gjøres innad i fagene og ikke på tvers av fagene. Fagene beholder sin egenart og faglige skiller blir ikke visket ut. Når de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling ikke er gjengitt i alle fag, blir det vanskelig å se hvordan det skal arbeides på tvers av fagene. For meg betyr det at de tverrfaglige temaene har størst betydning innad i de enkelte fagene.

Hvordan kan alt dette som er skrevet om dybdelæring trekkes inn i et enkelt svar på problemstillingen min, er vanskelig, men jeg skal drøfte det jeg har funnet og gi et klarere svar på problemet mitt i det påfølgende diskusjonskapitlet.

5 Drøfting

Problemstillingen for oppgaven er:

«Hva er intensjonen med den utstrakte bruken av begrepet dybdelæring i arbeidet med fagfornyelsen og utdanningspolitiske dokument som danner bakgrunnen for læreplanen (LK20)?»

For å svare på denne problemstillingen har jeg utledet to forskningsspørsmål, knyttet til dokumentanalysen av de politiske dokumentene:

- *Hvordan blir begrepet dybdelæring definert og forstått?*
- *Hvilke implikasjoner vil dybdelæring få for dagens praksis i skolen?*

I første del av diskusjonen vil jeg ta for meg ett og ett forskningsspørsmål for så å knytte disse sammen som bakgrunn for å svare på problemstillingen. Gjennom hele diskusjonen vil jeg bringe inn teori og tidligere forskning som kan bidra til å belyse problemstillingen. Jeg har delt diskusjonskapitlet inn i tre tema. Første tema viser dybdelæringsbegrepets ulike betydninger som jeg vil tydeliggjøre ved å knytte dem opp mot forskning. Neste tema belyser hvordan dybdelæring kan oppfattes og forstås av praksisfeltet. Og i siste tema ser jeg på hvilke implikasjoner dybdelæring vil få for praksisfeltet.

5.1 Dybdelæringsbegrepets ulike betydninger

Resultatet av mine analyser av de utdanningspolitiske dokumentene viser at en ønsker å forbedre kompetansen til elevene i den norske skolen, og at dybdelæring handler om å tilrettelegge for læring slik at elevene kan forstå det de lærer og overføre denne kunnskapen til nye situasjoner. For å få til dette trengs det noen justeringer i skolen. I dette kapitlet vil intensjonen bak bruken av begrepet, sammen med definisjon og forståelse av begrepet, og implikasjoner for praksisfeltet bli diskutert. Hvordan blir begrepet dybdelæring definert og forstått, kan nok av mange oppfattes som enkelt å svare på. Jeg har spurt en del kollegaer i skolen om de vet hva dybdelæring betyr, og hva de legger i begrepet. Jeg får ofte svar som ligner på hverandre. De fleste svarer at det er å lære noe så godt at de forstår nytten av det de har lært. Elevene må få god tid til å jobbe med stoffet og det må tilrettelegges for tverrfaglig arbeid. Mange har også fått med seg at det er tatt vekk en del kompetansemål for å legges til rette for dybdelæring, og at verbet *utforskning* har kommet inn i kompetansemålene. Selv om svarene er i tråd med dybdelæringsbegrepet er det ikke mange som klarer å forklare tydelig hvordan dybdelæring skal defineres og forstås, ei heller hvordan undervisningen må tilrettelegges for å oppnå dybdelæring. Og det er muligens noe i det Talsethagen (2020) skriver når de utvikler sine ti bud for dybdelæring, at det ikke er behov for å finne en definisjon, men heller finne ut hva som kjennetegner dybdelæring og hva som må til for at elevene skal ha nytte av dybdelæringen. I overordnet del av fagfornyelsen ender Utdanningsdirektoratet opp

med en definisjon av dybdelæring som skal danne grunnlaget for bruken av begrepet i fagfornyelsen.

Denne definisjonen er:

Dybdelæring er 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, 2019a)

Definisjonen over er klart i tråd med funnene mine som poengterer at læring bør skje i forhold til en tydelig progresjon, i forskningen poengteres det av Gilje et al. (2018), som vektlegger at læring tar tid og bør få mulighet til å foregå over lengre perioder. Fullan et al. (2019) skriver om hvor viktig det er å være kritisk og bevisst i forhold til hvordan man lærer, som en forutsetning for dybdelæring. Og i tråd med forskningen til Pellegrino og Hilton (2012), om evnen til å kunne overføre det man har lært fra en situasjon til en annen. Jeg tenker at denne definisjonen er dekkende for dybdelæringsbegrepet og at den belyser mye av det jeg har funnet ut er intensjonen med bruken av dybdelæringsbegrepet i de utdanningspolitiske dokumentene.

5.1.1 De lærde strides

Mange har ment mangt og mye om dybdelæring, og det er ikke lett å enes om en mening og en forståelse. Fullan et al. (2019) med sin dybdelæringsforståelse som innebærer å utvikle seks globale kompetanser for å oppnå dybdelæring, kan nok sies å være en av de fremste eksponentene for dybdelæring. Han og hans medforfattere hevder at dybdelæring er noe mer enn et tankesett, og at elevene skal forberedes til å møte fremtiden. I boken «Dybdelæring» (Fullan et al, 2019) tas vi med på en reise til et dypere nivå der elevene ses på som fremtidens medborgere, og at det er de som skal få en opplevelse av at de kan endre verden også mens de går på skolen, noe som beskrives av Frantz T. Gregersen (2019) i forordet. Hernes (2018) hevder at dybdelæring er et angrep på humaniora, og at skolen vil bli svekket som historisk institusjon hvis noe tas ut. Hernes (2018) er på linje med NOU 2014:7 når han ser på overflatelæring som en motsats til dybdelæring. Ludvigsen-utvalget blir mindre opptatt av dette skillet i hovedutredningen NOU 2015: 8. Gregersen (2018) mener at dette er et forenklet bilde og han forsvarer dybdelæringsbegrepets posisjon sammen med Fullan som en rikere tradisjon enn det Hernes mener. Gregersen sier at en fullansk tilnærming til begrepet vil være et forsvar mot alt det Hernes frykter (Gregersen, 2018). Jeg synes Gregersen (2018) klarer å forklare godt hvordan jeg har oppfattet betydningen og definisjonen av dybdelæringsbegrepet når jeg har lest de utdanningspolitiske dokumentene. Han forklarer hvordan han oppfatter at Fullan bruker dybdelæringsbegrepet for å finne en løsning på samfunnets behov for kompetanse i det samfunnet vi skal møte i fremtiden. Han mener Fullan vektlegger elevenes behov og interesser og at dybdelæringsbegrepet har elevenes beste som utgangspunkt og mål (Gregersen, 2018). Begrepet er et ideal som gjennom et fornyet læringsbegrep kan realiseres ved at elevene får jobbe med

realistiske og engasjerende problemstillinger, elevene skal få ha stor elevmedvirkning og ikke minst sier forfatteren «få en opplevelse av å være morgendagens medborgere. I dag.» (Gregersen, 2018). Både Fullan et al. (2019) og Pellegrino og Hilton (2012) deler dette samfunnsperspektivet når de forklarer dybdelæringsbegrepet. Fremtidsperspektivet står sterk i deres tanke om dybdelæringsmandatet, spesielt når det gjelder kunnskap og læring. 21st Century Skills og kompetansebegrepet virker som å være nøkkelord i forhold til hvordan Ludvigsen-utvalget presenterer dybdelæringsbegrepet i NOU-ene, dette finner vi også igjen i Stortingsmeldingen og i læreplanen. Et perspektiv på at det elevene lærer skal være livet ut og kunne brukes i møte med et samfunn i stadig utvikling, står meget sentralt i utredningene, stortingsmeldingen, fagfornyelsen og i bøkene til Fullan et al. (2019) og Pellegrino og Hilton (2012). Dette imøtekommer også det 21st Century Skills skriver om behovet for å utdanne medborgere til å inneha kompetanser som fremtiden vil kreve.

Slik jeg leser dybdelæringslitteratur og de utdanningspolitiske dokumentene forstår jeg dybdelæringsbegrepet i Fullan et al. (2019), Ludvigsen-utvalget og Kunnskapsdepartementets ånd som ikke en motsats til overflatelæring, men som en måte elevene kan forstå hvordan de skal bruke det de lærer. Elevene våre må få bruke det de lærer til noe de opplever som nyttig. Vi kan ikke fjerne overflatelæringen helt, men vi må gi den mening og ikke glemme bredden i fagene. Nettopp det er en utfordring å kunne kombinere bredde og dybde i fagene, og da er spørsmålet om det lar seg gjøre å bevare bredden for å oppnå dybde? Dybdelæring er å gi fagene og fagområdene innhold og mening som elevene ser nytten av å lære. Tverrfagligheten må ta over for stykkevis og delt tankegangen som har rådet i skolen. Fag og fagområder må ses i sammenheng og vi bør dreie bort fra testkulturen og vurderingsregimer som både stresser og ødelegger motivasjonen hos elevene. Elevene må få bli bevisst sin egen læring og hvilke læringsmetoder som passer dem best. Dette må de være bevisst på å kunne bruke både alene og sammen med andre, og kunne bruke det de har lært når de løser kjente oppgaver, men aller helst ta frem den kunnskapen de har når de møter ukjente problemstillinger. Elevene skal være aktive i egen læringsprosess og ifølge Ludvigsen-utvalget er aktiv elevinvolvering en forutsetning for dybdelæring (NOU 2015: 8). Det må settes av tilstrekkelig med tid slik at elevene får mulighet til å fordype seg i de ulike emnene. Progresjon står sentralt i dybdelæringsdiskursen. I NOU 2014: 7 skriver Ludvigsen-utvalget at «dybdelæring forutsetter at det er en god progresjon i elevenes læringsarbeid som tilpasses elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer» (NOU 2014: 7, 2014, s. 11). Hvem som har ansvaret for at læringen skal skje, er det et noe delt syn på hos Fullan et al. (2019) som peker på et lærende felleskap der læreren helst skal være en veileder og en læringspartener for elevene, men i fagfornyelsen er det tydelig at det er skolen og lærerne som har ansvaret for elevenes læring.

Alle dokumentene som er med i analysen i denne oppgaven trekker frem at dybdelæring er å utvikle forståelse og se sammenhenger innenfor et fagområde eller på tvers av fag- og eller kunnskapsområder. Men analysen viser at det er forskjellig syn på forståelsen av hva som skal vektlegges når det gjelder tverrfaglighet i skolen. Ludvigsen-utvalget tenderer til å ville viske ut de faglige skillelinjene og var åpne for å organisere skolen på en helt ny måte for å få til tverrfaglighet. Botten (2020) poengterer i sin masteroppgave, at det kan se ut som om Ludvigsen-utvalget vil viske ut de faglige skillelinjene til fordel for en mer helhetlig kompetanseorientert skole (Botten, 2020). Det kan virke som om det er et ønske om å gi rom for en mer kompetanseorientert skole ved å gi de fire fagovergripende kompetanseområdene en fremtredende rolle. Utvalget foreslår en større arbeidsdeling mellom fagene i fagområdene og på den måten gi mulighet for å ha færre mål og flere fagovergripende kompetanser (NOU 2015: 8, s. 67). Utviklingen fra delutredningen til fagfornyelsen har gått fra tverrfaglighet mellom fag til tverrfaglighet innad i fag. Meld. St 28 (2015-2016) legger vekt på fagenes egenart og faglige relevans. Det er fagets premisser og egenart som skal legges til grunn når tverrfaglige temaer skal integreres, det er skolefagene som skal stå i sentrum når fagene skal fornyes (Botten, 2020).

5.1.2 Fra dybdelæring til kompetanse

Som jeg skrev i kapittel 4.6.1 forklarer Large (2018) fra utdanningsdirektoratet om sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelæring i en kort film i støttemateriell til overordnet del. Her trekker hun frem mye av det jeg har kommet frem til i analysen min, at dybdelæringsbegrepet er brukt for å bygge opp under kompetansebegrepet. Begge begrepene legger vekt på det å forstå noe virkelig godt. Her trekkes intensjonen med dybdelæring frem som noe mer enn kun å gjengi fakta og noe mekanisk innøvd. Både kompetansebegrepet og dybdelæringsbegrepet støtter opp under det å kunne anvende det man har lært i kjente og ukjente situasjoner. Large (2018) poengterer at å lære å lære og å kunne reflektere over egen læring er definisjoner i både dybdelæringsbegrepet og i kompetansebegrepet. Elevene skal ha bevissthet rundt hvor de er i læringen, hvor de skal og hvordan de kommer dit, altså metakognisjon. Elevene skal reflektere over egen læring og hvilke læringsstrategier som er lurt å bruke når. Kompetansebegrepet handler om de resultatene opplæringen skal gi, og for å oppnå kompetanse er dybdelæring en helt nødvendig forutsetning, og hun poengterer at dette tar tid (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Sammenligner man definisjonene på de to begrepene i overordnet del (35 sekunder ut i filmen (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og 42 sekunder ut i filmen (Utdanningsdirektoratet, 2018a)) ser man at de har mange likheter:

Kompetansebegrepet	Dybdelæringsbegrepet
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.	Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.

(Utdanningsdirektoratet, 2018b, 2020b)

I en annen film i støttemateriell til overordnet del blir det forklart at læreplanene er kompetanseorienterte med kompetansemål som er laget med utgangspunkt i det videreutviklede kompetansebegrepet. Fokuset settes på ordet og som ligger mellom kunnskaper og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette for å vektlegge at det ikke er nok å bare tilegne seg mange kunnskaper, men man må ha ferdigheter til å bruke disse. Ferdigheter kan være å vurdere og drøfte og disse er lite verd uten kunnskaper og visa versa. I overordnet del presiseres det, at det er når ferdigheter og kunnskaper settes sammen man kan kalle det en kompetanse, og det er denne kompetansen som skal kunne anvendes i kjente og ukjente situasjoner. Læreplanene og kompetansemålene har fokus på hva elevene skal kunne og de gir skolene og lærerne handlingsrom slik at de kan få mulighet til å drive med tilpasset opplæring. I tråd med samfunnsutviklingen vet man ikke hvilke kunnskaper og ferdigheter vi vil få bruk for i fremtiden og derfor er kompetanse i å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter med i kompetansebegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). På lik linje med at det i dybdelæringsbegrepet er tatt med å utvikle kunnskap og varig forståelse.

5.2 Gamle tanker i ny forkledning?

Jeg opplever at det store fokuset rundt begrepet dybdelæring kommer av at det er blitt lansert som en form for redningen til den norske skolen, og som en motsats til overflatelæring og alt som er galt med den etablerte praksis i skolen. Begrepet er blitt brukt og forstått utover dens tiltenkte kontekst. Jeg tror også at fokuset på begrepet har vært forståelig i den grad at det i seg selv gir en positiv forankring i hva læring bør handle om. Det er nok få om ingen pedagoger som vil si seg uenige i at det er bra for elevene å få arbeide med meningsfylt stoff som de ser nytten av og kan sammenligne og bruke i nye situasjoner. De fleste lærere jubler nok når noe skal gjøres med stofftrengselen og gi rom for bedre tid og dybde i fagene og på tvers av fagområdene. Leder i Utdanningsforbundet Steffen Handal sier i en artikkel på nettsidene til Utdanningsforbundet (2018), at det som har vært

krevende for utdanningsdirektoratet når de har fått innspill fra læreplangruppene, er at det har kommet betydelig flere innspill til hva som skal inn i fagfornyelsen enn hva som skal ut (Minken, 2018). Her er vi ved kjernen av problemet, det er så lett å putte «viktige faglige temaer inn», og så fryktelig vanskelig å ta noen ut. I forbindelse med Ludvigssens-utvalgets søkelys på at elevene skal kunne drive med livslang læring og lære noe som de kan bruke i møte med et samfunn i stadig utvikling, kjente nok mange på at det endelig skjer noe i skolen. Hvem har ikke hatt elever som har fremmet frustrasjon og spurt: «hvorforskal vi lære dette»? Kan dybdelæring være svaret på hvordan vi fjerner pugging og overflatelæring i skolen, og at elevene endelig kunne lære noe som betyr noe for dem som de ser mening i og som de har nytte av?

Dybdelæring har nok feilaktig blitt misforstått som kritikk til dagens skole og overflatelæring. Usikkerheten rundt hvordan begrepet skal forstås har skapt debatt innad i skoleforskningen og i mediene. Det har blitt trukket paralleller til det engelske begrepet «deep-learning» som har blitt brukt for å forklare hvordan datamaskiner kan søke i store datamengder for å finne sammenhenger som kan gi mening i tolkning av lyd eller bilde (Hernes, 2018). Denne forklaringen passer best i forklaring av hvordan teknologi kan virke og ikke når vi snakker om pedagogisk tenkning og skoleforskning. Oppmerksomheten rundt begrepet kan ha vært så stor siden det er så mange mulige måter å forstå det og misforstå det på. Mange kan føle seg tråkket på tærne og truet i form av at den undervisningen de har drevet til nå ikke har vært god nok. Andre vil si at her kommer endelig redningen vi har ventet på. Men er det så enkelt? Nei, mener flere forskere, som nevnt tidligere i oppgaven er professor i spesialpedagogikk Melby-Lervåg (2019) en av mange kritikere som møter dybdelæringsbegrepet med stor skepsis. Hun velger å kalle dybdelæring en farsott som ikke er skikkelig forankret i forskning. Hun peker på at det typiske for farsotter er at de istedenfor å komme med en løsning, heller kritiserer allerede eksisterende praksis. Og hun ser på faren ved å bli så begeistret over noe nytt at en forkaster alt en har drevet med før (Melby-Lervåg, 2019). Gregersen (2018) hevder at vi må få en felles forståelse av begrepet og hvordan det skal forstås og brukes. Og for å få til dette må man gjøre seg kjent med hvordan begrepet har blitt dannet, hvilke sosiale forhandlinger som ligger bak og etymologisk opphav. Hvordan skal begrepet brukes nå og i fremtiden? Det nytter ikke at alle skal mene noe om begrepet og hvordan det skal brukes og hva det betyr. Er det en undervisningsmetode, et læringssyn eller et verdisyn? Hvem er det som skal styre dybdelæringsprosessen? Er det lærerne alene, eller er det elevene, eller ligger ansvaret hos skolelederne? Begrepet krever en felles forståelse hos myndighetene og hos pedagogene. Jeg synes Gregersen (2018) setter ord på dette på en meget god måte i en artikkel i Morgenbladet 17. august 2018 som han har kalt «Nyordet» *dybdelæring*, han skriver:

Dette krever felles begrepsforståelse hos myndigheter og pedagoger. Bare slik kan nyord finne sin plass i fag- og profesjonsterminologien, og slå gjennom som ny og tidsriktig praksis. Det må jobbes frem en dyp innsikt i hva dypere læringsprosesser betyr i skolen. Dette er metaperspektiver utdanningssystemet vårt må få fatt på. Hvis en reduksjonistisk forståelse får fotfeste og materialiserer seg i skolen, risikerer vi at vyene i revidert læreplan ikke blir realisert, og at dybdelæring blir en floskel, snarere enn fruktbar pedagogikk. (Gregersen, 2018)

Slik jeg forstår Gregersen (2018), for at fagfornyelsen skal få mulighet til å påvirke i positiv retning må vi enes om hva som skal forandres og da er det viktig at det blir enighet rundt mandatet til den nye læreplanen. Og dette er ikke å forkaste alt som har blitt gjort før, men å bygge videre på det gode som har blitt gjort i kunnskapsløftet og prøve å gjøre noe med motivasjonen til elevene og frafallet i skolen. Lærerfellesskapet bør jobbe med dybdelæringsbegrepet og enes om hva som skal legges i det. Skal profesjonsfellesskapet være til nytte for elevene bør lærerens samtaler og samarbeid dreie seg om utprøving av nye praksiser og resultatene må drøftes i fellesskap (Tronsmo, 2020). Man må tørre å stille spørsmålsteget ved det man har gjort før, og bli enige om hvordan man skal drive god undervisning for å oppnå dybdelæring.

Fokuset på begrepet dybdelæring er todelt. Mange gleder seg over at det endelig ser ut til å komme en løsning på noe av problemet lærere opplever i skolen i dag. Nemlig skoletrøtte og umotiverte elever som ikke ser nytten av det lærestoffet og de læreprosessene de tilbys. Og på den andre siden de som ser på begrepet som en trussel som kritiserer alt som har blitt gjort frem til nå. Britt Ulsrud Engelsen (2019) mener at vi trenger en levende faghistorie som formidler fortidens kunnskap på en måte som gjør at vi kan bruke den i nåtidens og fremtidens pedagogiske arbeid. Hun peker på at i løpet av en 30 års periode dukker gamle tanker opp igjen i nye former. Og det som har blitt sagt før er glemt og det nye som dukker opp har ingen tenkt på før (Engelsen, 2019). Det hun vil frem til er at dybdelæring kan være en slik type glemt kunnskap som dukker opp igjen i ny innpakning. Det er da viktig at vi kan ta med oss det vi har diskutert før og bringe det inn i den nye diskusjonen. Det er bedre med en kontinuerlig debatt enn å finne opp kruttet på nytt gang etter gang. Da er det lettere å foreta justeringer istedenfor å endre kurs. Videre peker Engelsen (2019) på at Raaen & Østerud (2017) viser til *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* på 1980- og 90-tallet der artikler har diskutert forhold som knytter seg til dybdelæring og at dette ikke blir nevnt i Meld. St. 28 (2015-2016) (Engelsen, 2019). Er dybdelæring kun gamle tanker i ny forkledning som Engelsen (2019) spør, eller kan vi spore denne tankegangen tilbake til den *vitenskapssentrerte læreplantenkningen* som foregikk i USA på 1950-/60-tallet? Der amerikanerne pekte på stofftrengselen i skolen som et problem når russerne sendte hunden Laika ut i verdensrommet, og tok over ledelsen i romforskningen og debatten rundt hva som var den mest vesentlige skolekunnskapen (Engelsen, 2019)?

Debatten rundt dybdelæringsbegrepet har ført min forståelse dithen at det er elevenes læring som bør settes som premiss i debatten og da bør innholdet i læreplanene diskuteres utfra hvordan eleven best får faglig progresjon. Dybdelæring og alle dens definisjoner og uklarheter har rettet debatten nettopp i denne retningen. Departementet har tonet dybdelæringsbegrepet kraftig ned i læreplanene for fag og i læreplanen generelt. At begrepet ikke har fått en sentral plass i læreplanene når begrepet er brukt så hyppig i støttematerialet som blir presentert, finner jeg underlig. Begrepet blir godt forklart i overordnet del og det er lagt ut gode filmer som forklarer hva som legges i begrepet, men i selve læreplanene oppfatter jeg at dybdelæringsbegrepet er erstattet av kompetansebegrepet.

5.3 Å anvende lært kunnskap i nye situasjoner

Hvilke implikasjoner vil dybdelæring få for dagens praksis? Jeg ser ikke bort fra at det allerede i dag foregår god dybdelæring i skolen. Det er viktig å ha klart for seg at dybdelæring ikke er et nytt begrep som kommer fra Ludvigsen-utvalget. Som jeg har nevnt tidligere i denne oppgaven finner man begrepet helt tilbake til 1970-tallet når forskerne Säljö og Morton (1976) forsket på hvordan elever lærte best. Allerede her skiller man mellom overflatelæring og læring i dybden. Og forskningen deres viste at elever som satte kunnskapen inn i en større sammenheng og tilegnet seg en dypere forståelse for fagene, utviklet større indre motivasjon for læring. Klarer man dette, er man ved det jeg mener er *kjernen av dybdelæringsbegrepet, nemlig forståelse, nytteverdi og motivasjon for læring*. Ludvigsen-utvalget går bort fra å bruke overflatelæring som en motsetning til dybdelæring (NOU 2015: 8). Det vil si at det ikke anbefales å gå bort fra å lære detaljkunnskap, men å lære å sette denne i en større sammenheng.

Pellegrino og Hilton (2012) definerer dybdelæring som en prosess der lært kunnskap i en situasjon kan overføres til en annen situasjon. Jeg tror ikke det er noe enten eller her og mener at i tråd med kognitiv læringsteori er det viktig at elevene utvikler langtidshukommelsen, og klarer å bruke det som læres i nye sammenhenger slik at det gir mening (Ohlsson, 2011). Det er her fagenes kjerneelementer kommer inn. Det er av betydning for forståelsen til elevene at læringen gjøres faglig relevant, og metodene, begrepene og prinsippene som brukes gjør at elevene får mulighet til å koble det de har lært før til det nye som skal læres. Det kognitive perspektivet legger vekt på fagets kjerneelementer, hva elevene kan fra før og hvordan elevene kan bruke dette til å tilegne seg dyp og varig læring. Fordelen med dette kognitive perspektivet er oppmerksomheten rundt hva som skal læres, hvordan læringen skjer og hvordan det som er lært overføres til nye situasjoner (Ohlsson, 2011). Skal man oppnå dybdelæring må overføringen av kunnskap vektlegges i stor grad. Det elevene lærer må bli brukt i andre aktiviteter i og utenfor skolen (Gilje et al., 2018). I NOU 2015: 8 trekker Ludvigsen-utvalget frem viktigheten av et bredt kompetansebegrep som omhandler fagspesifikk

kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015: 8). Videre vektlegges det at dette brede kompetansebegrepet skal involvere både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling. Jeg tror ikke Ludvigsen-utvalget mener å fremstille dybdelæring som noe reduksjonistisk slik som Østern et al. (2019) hevder. At de har et stort fokus på den kognitive tradisjonen, er jeg enig i, men det sosiale og emosjonelle er også med i betraktningene. Elevene lærer med hele kroppen og det er det viktig å huske på. Det forklares at sosial og emosjonell kompetanse handler om hvordan elevene engasjerer seg i fagene og hvilke holdninger de har til dem. Metakognisjon trekkes frem som viktig i forhold til at elevene skal kunne ha forventninger til egne prestasjoner, og å kunne planlegge, evaluere og gjennomføre egne læringsprosesser. Disse sidene ved læringen sammen med kommunikasjon og samhandling med andre bør være en del av målene i fagene (NOU 2015: 8). Som vi ser mener Ludvigsen-utvalget i tråd med Pellegrino og Hilton (2012), at det kognitive perspektivet ikke bør stå alene, men sammen med den sosiokulturelle læringsteorien. Styrken til den sosiokulturelle læringsteorien er at man ser på kognisjon og det å jobbe sammen med andre i sammenheng. Denne sammenheng skjer gjennom aktiv deltagelse i klasserommet. Som i det kognitive perspektivet er kjerneelementene viktige. Elevene må forstå hvilket stoff de skal lære og hvilken fagkunnskap som forventes av dem. Elevene bør få mulighet til å være med på å utvikle læringsmiljøet som et sentralt element i arbeidet med dybdelæring skal finne sted i kjerneelementene (Gilje et al., 2018).

For mange lærere vil nok ikke noe av de jeg skriver om, fortone seg som nyheter og det er sikkert flere som mener at også denne læreplanen kan tilpasses deres undervisning. Men skal intensjonen med dybdelæring nås, må nok flere lærere forandre litt på både undervisningsform og metode. Det er avgjørende hvordan elevene får lov til å utvikle seg og møte utfordringene i sitt tempo, og ikke rushe videre før det de holder på med er forstått. I skolen jobber elevene ofte med oppgaver og disse oppgavene bør uavhengig av fag være lagt opp slik at de stimulerer elevene til å være utforskende og innby til muligheter for flere svar slik at elevene får brukt det de kan fra før i diskusjonen, og får mulighet til å være kreative og nysgjerrige. Elever med ulike forutsetninger bør få samme muligheter og derfor bør det være en utstrakt bruk av utforskende oppgaver i alle fag.

Når jeg nå har drøftet funnene mine i de utdanningspolitiske dokumentene opp mot valgt teori ser jeg at det kan være muligheter for at annen teori kan belyse dybdelæring på en annen måte enn jeg gjør. I denne oppgaven har jeg kun analysert fire dokumenter som alle er norske. Dette kan på en side svekke påliteligheten til oppgaven, da det finnes mye internasjonal litteratur om emnet. På en annen side er det de i de norske utdanningspolitiske dokumentene jeg ønsker å tolke begrepsbruken i. Kildekritisk mener jeg at det styrker oppgaven at jeg bare har analysert offentlige dokumenter. Dette gir meg også trygghet om dokumentenes autensitet. Dokumentene som analyseres er

produsert som grunnlag for fagfornyelsen, og det er det jeg skal forske på. Dokumentene har stor troverdighet da de er produsert av personer med høy kompetanse, og jeg tar det for gitt at regjeringen ikke vil gi ut informasjon som ikke er riktig. Det jeg må huske på er at dokumentene er politiske, og kan ha som intensjon å presse frem en sak. For å sikre meg at det som er skrevet har støtte i forskning, har jeg valgt ut litteratur som er av nyere dato og som er fagfellevurdert. Litteraturen er nøye utvalgt etter lang tids leting. Men jeg kan aldri være sikker på at det ikke er annen litteratur som kunne belyst emnet på en annen måte. Men i lys av at oppgaven er gjort mest mulig transparent kan både empiriens validitet og reliabilitet etterprøves.

6.0 Avslutning

6.1 Hva er intensjonen bak den utstrakte bruken av begrepet dybdelæring i fagfornyelsen og utdanningspolitiske dokument som danner grunnlaget for denne læreplanen (LK20)?

For å diskutere selve problemstillingen kjenner jeg på en litt skrekkblandet fryd. Det har ikke vært enkelt å komme frem til et godt og tydelig svar. Tatt i betraktning av de ulike synene på dybdelæring og hvordan skolen må forandres og hva det bør legges vekt på for å oppnå dybdelæring, føler jeg at jeg har kommet frem til en slags formening om hva som ligger til grunn for den utstrakte bruken av begrepet dybdelæring i de skolepolitiske dokumentene.

Det første funnet jeg gjør er at dybdelæringsbegrepet blir presentert som en kontrast til overflatelæring i NOU 2014: 7, der læring beskrives som innlæring av faktakunnskaper uten at kunnskapen settes i en større sammenheng, og noe som minner om kunnskapsoverføring (NOU 2014: 7, 2014). Slik jeg ser det, tas dette grepet for å synliggjøre hvor noe av utfordringen ved læring ligger, nemlig at mange elever ikke skjønner hvorfor de lærer eller ser meningen med det de lærer. For meg virker det som om utvalget i delutredningen bruker dette skillet for å få frem noe av problemet med Kunnskapsløftet, nemlig at elevene tilegnet seg mye kunnskap som elevene ikke visste hvordan de skulle bruke eller hva de skulle bruke det til, utenom å score bra på tester. Resultatene på testene ble sånn passe bra, men motivasjonen for læring og overføringen av kunnskap uteble. For å få frem poenget med hva utvalget virkelig mener at skolen mangler så har de brukt begrepet dybdelæring i utstakt grad og innledningsvis satt det opp som en motsetning til overflatelæring. Senere i rapportene blir dette skillet ikke like tydelig, for da er poenget forhåpentligvis tatt og en kan begynne å konsentrere seg om hva dybdelæring virkelig er.

Skal elevene få mulighet til å forberede seg for et fremtidig samfunn i stadig utvikling, er det viktig at det blir plass til og innført kompetanser for det 21. århundre. Da kan man ikke bare fylle på med nytt stoff, noe av det eksisterende må ut. I NOU 2014: 7 s.117 kan man lese at allerede i 1972 kom rapporten *Learning to Be: The world of education today and tomorrow*. Det var UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon som hadde utarbeidet rapporten. Der så de på hvordan målene i skolen burde følge endringene i samfunnet. Disse tanken ble videreført av UNESCO i andre rapporter som *Learning: The Treasure Within* (1996), *Definition and Selection of Key Competence* (2001). Alle disse rapportene pekte på behovet for å fornye kompetansene i skolen, men det som blir en utfordring for å få dette til er stofftrengselen som oppstår når det bare fylles på med nye kompetansemål. Her viser Ludvigsen-utvalget

nødvendigheten av at noe må ut for å få plass til noe nytt, og kompetansemålene bør reduseres i både antall og omfang.

Dybdelæring som begrep blir trukket fram for å vise at det trengs tid for å lære nye kunnskaper og klare å sette disse inn i en annen sammenheng på tvers av fag og fagområder. Ludvigsen-utvalget viser i delutredningen at de ikke er så opptatt av de faglige skillelinjene, og for å få til dybdelæring på en god måte er det nødvendig å gjøre noe med hele skolesystemets måte å tenke fag og skolefag på. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) ser på tverrfaglighet på tvers av fag som en forutsetning for dybdelæring og bruker begrepet «flerfaglige temaer», mens i stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2016) ser man på dybdelæring som et resultat av dybdelæring på tvers innad i fag og faglig relevans og holder seg til å bruke begrepet «tverrfaglige tema». Intensjonen bak bruken av dybdelæringsbegrepet er at tverrfaglighet må vektlegges i skolen for at elevene skal kunne se sammenhengen i lærestoffet og kunne anvende det de lærer i kjente og ukjente situasjoner. Selv om det ikke helt er samsvar mellom omfanget og strukturen i det tverrfaglige arbeidet viser analysene av dokumentene, at det er tydelig at kunnskapsoverføring er et sentralt aspekt i dybdelæringsforståelsen i det tverrfaglige arbeidet. Analysen viser at fagfornyelsen holder seg til stortingsmeldingens anbefalinger og lar fagenes egenart stå sterkt, og lar det tverrfaglige arbeidet foregå innad i faget. Dermed forsvinner termen tverrfaglig tema. Ideen om tverrfaglige tema på tvers av fag kommer igjen i overordnet del av fagfornyelsen. Der er det aktuelle samfunnsutfordringer innen folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, som skal lære elevene å se sammenhenger mellom handling og konsekvens (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det er en kobling mellom dybdelæringsbegrepet og kompetansebegrepet i både NOU-ene, stortingsmeldingen og fagfornyelsen. Ludvigsen-utvalget knytter kompetansebegrepet sammen med sosial og emosjonell kompetanse i NOU-ene, disse kompetansene blir ikke videreført i stortingsmeldingen. Jeg ser at bruken av kompetansebegrepet ser ut til å påvirke utvalgets forklaring av dybdelæringsbegrepet. I NOU 2014: 7 legger Ludvigsen-utvalget til grunn et bredt kompetansebegrep. Det er tydelig at de både vektlegger kognitiv kompetanse og sosial kompetanse som to viktige kompetanser for læring. Videre legger de vekt på det praktiske og emosjonelle. I boks 1.1 i NOU 2014: 7 skriver de: «et bredt kompetansebegrep handler om å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, og inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring:» (NOU 2014: 7, 2014, s. 8). Utvalget mener at det bør ses nærmere på om noen kompetanser skal vektes mer enn andre, og de vil se på hvor mange kompetanser det er realistisk at elevene skal kunne utvikle dybdekunnskap i. Kompetansebegrepet videreføres i NOU 2015: 8 og det er tydelig at utvalget vil ha frem at det ikke bare er målbar kompetanse som skal vektlegges, men også kompetanse i samhandling, læringsstrategier og

metakognisjon. I NOU-ene er det tydelig at dybdelæring ses på som en forutsetning for kompetanseoppnåelse: «både bredde- og dybdeorientering er viktig for læring og allsidig kompetanseoppnåelse, men utvalget legger vekt på at dybdelæring er helt avgjørende for faglig utvikling, varig læring og mestring over tid» (NOU 2014: 7, 2014, s. 11). Breddeorientering er av betydning for å se sammenhenger mellom fag. Og det samme synet finner vi i hovedutredningen: «På denne måten er utvikling av kompetanse og dybdelæring tett forbundet med hverandre. Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring» (NOU 2015: 8, s. 10).

Jeg oppfatter at bruken av dybdelæringsbegrepet til en viss grad blir erstattet av kompetansebegrepet i fagfornyelsen. Det er jeg helt sikker på ikke er en tilfeldig utvikling, men et bevisst valg. Når dybdelæringsbegrepet har fått så stor plass i de første dokumentene har utvalget og departementet fått gitt et tydelig signal om hva de mener bør forbedres i den nye læreplanen. Dette videreføres inn i overordnet del med filmer og forklaringer av begrepet, men i læreplanene for fag er det kompetansebegrepet som har tatt over. I NOU-ene og stortingsmeldingen har de fått satt søkelyset på at sosial og emosjonell kompetansen er vel så viktige som andre kompetanser. Stortingsmeldingen har et annet syn på kompetansebegrepet og det er smalere her, vi finner heller ikke sosial og emosjonell kompetanse i definisjonen av kompetansebegrepet, men stortingsmeldingen legger tydelig vekt på sosial og emosjonell kompetanse i forbindelse med læringsbegrepet i den nye læreplanen. Kompetanse i fagfornyelsen har erstattet ferdigheter i Kunnskapsløftet og for å oppnå kompetanse må det dybdelæring til.

Intensjonen med den utstrakte bruken av dybdelæringsbegrepet viser seg tydelig for meg i måten begrepet er fremstilt i dokumentene. Jeg mener at for å lage en enda bedre læreplan må man se på den forrige, og det har Ludvigsen-utvalget gjort. De har analysert kunnskapsløftet og resultatene i prøver og tester og funnet ut hva som kan forbedres. Det de har falt ned på er at ved bruk av og tilrettelegging for dybdelæring kan elevene utvikle og tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som gir varig forståelse av metoder, begreper og sammenhenger. Elevene vil lære seg å bruke det de har lært i kjente og ukjente situasjoner og for å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger. De vil få mulighet til å utvikle kompetanse som innebærer forståelse og evne til kritisk tenkning og refleksjon. Det jeg har gjort her viser at det mulig å oppsummere med å slå de to definisjonen av dybdelæringsbegrepet og kompetansebegrepet sammen (se 5.1.2). Og da er man ved kjernen av intensjonen bak bruken av dybdelæringsbegrepet, nemlig hvordan øke elevenes kompetanse

6.2 Oppsummering og veien videre

I denne oppgaven har jeg forsøkt å komme fram til intensjonen bak den utstrakte bruken av begrepet dybdelæring i fagfornyelsen og de utdanningspolitiske dokumentene som danner grunnlaget for

læreplanen (LK20). I første del av oppgaven forklarer jeg bakgrunnen for valget av problemstilling og hvilket formål jeg har med å skrive denne oppgaven. I det andre kapitlet tar jeg for meg ulike sider og forståelser av dybdelæringsbegrepet og ser på begrepet med et historisk blikk. Begrepet blir så knyttet opp mot det kognitive og det sosiokulturelle synet på læring og til slutt i dette kapitlet trekkes linjene mot metakognisjon og selvregulert læring. I selve resultatdelen går jeg gjennom bruken av dybdelæringsbegrepet i fire sentrale utdanningspolitiske dokumenter. Jeg har studert: NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*, NOU 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, *Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag -Fordypning – Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet og fagfornyelsen*, LK20 (utvalgte deler). I kapittel 5 drøfter jeg funnene mine og bygger opp under resultatet ved å svare på forskningsspørsmålene: *Hvordan blir begrepet dybdelæring definert og forstått? Hvilke implikasjoner vil dybdelæring få for dagens praksis i skolen?* I drøftingen rundt disse to forskningsspørsmålene kommer jeg fram til et svar på problemstillingen min:

Hva er intensjonen med den utstrakte bruken av begrepet dybdelæring i arbeidet med fagfornyelsen og utdanningspolitiske dokument som danner bakgrunnen for læreplanen (LK20)?

Det er ikke et entydig svar jeg gir i kapittel 5, men jeg diskuterer noen perspektiver rundt intensjonen ved bruken av dybdelæringsbegrepet i dokumentene i analysen og fagfornyelsen. Dokumentene jeg har analysert for å svare på problemstillingen, viser at jeg ikke kommer utenom læringsbegrepet. Dybdelæring blir knyttet opp mot elevenes læring. Gjennom analysen av dokumentene og lesning av litteratur kommer jeg frem til at en sameksistens mellom kognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori er en forutsetning for å at elevene skal oppnå dybdelæring og dekke det brede kompetansebegrepet som trekkes frem. Her skal både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring vektlegges, det vil si at det er et rikt bredspektret læringsbegrep. Det kommer også tydelig frem i dokumentene jeg har analysert, at begrepet er brukt for å beskrive et fremtidsrettet perspektiv med 21st Century Skills som pekepinn. Det er tydelig at dybdelæringsbegrepet skal tolkes som noe fremtidsrettet. Elevene skal lære seg kunnskaper som de vil få bruk for i fremtiden. Selve dybdelæringsbegrepet er ikke nytt, men det skal lede elevene mot det nye. Dybdelæringsbegrepet sett i forhold til kompetansebegrepet har endret karakter på «reisen» fra NOU-ene til stortingsmeldingen og videre til LK20. I NOU-ene vil utvalget viske ut de faglige skillelinjene, og legge til rette for tverrfaglig arbeid på tvers av fag og vektlegge de sosiale og emosjonelle sidene ved læring. Mens i stortingsmeldingen og fagfornyelsen vil man konsentrere seg om tverrfaglighet innad i fag.

For meg står fortsatt dybdelæringsbegrepet som et begrep som kan tolkes på flere måter og det er kanskje hensikten. Metoden min har vært dokumentanalyse og vitenskapssynet hermeneutisk, det vil si at det er jeg som har tolket det jeg har lest, og det er min forforståelse sammen med den litteraturen jeg har studert som har dannet slutningene. Denne metoden har noen klare svakheter i og med at det er forfatteren som til slutt danner seg et bilde og bestemmer tolkningene. På en annen side, kan leserne selv etterprøve alle funn som er gjort og generalisere dem naturalistisk. Og da kan flere danne seg tanker om intensjonen bak bruken av dybdelæringsbegrepet. Kan intensjonen bak den hyppige bruken av det, nettopp være å skape debatt om hvordan skal vi bruke dybdelæring til elevenes beste? Etter at Ludvigsen-utvalget hadde gjort ferdig NOU 2014:7 svarer Sten Ludvigsen i et intervju i *Bedre skole* nr. 4 (2014) på denne måten, når han har blitt spurt om hvordan det skal jobbes videre med stofftrengsel, dybde og bredde og progresjon: «Lærerne har ikke nødvendigvis vært enige i at vi har funnet de rette løsningene, men skolen ønsker og trenger disse diskusjonene akkurat nå» (Brøyn, 2014). Og denne diskusjonen har kommet godt i gang som Holo (2020) skriver i sin masteroppgave, om hvordan begrepsbruken rundt dybdelæringsbegrepet spriker i ulike retninger i samfunnsdebatten og hvordan begrepet oppfattes ulikt av myndighetene og praksisfeltet. Jeg mener vi trenger en god debatt om hvordan konkret undervisning skal gi elevene dybdelæring. Jeg vil si meg enig med Sten Ludvigsen, når jeg har jobbet med denne oppgaven har det vært naturlig for mine kolleger å spørre meg om hva jeg har kommet frem til i forskningen min. Det har igjen ledet til gode diskusjoner blant kolleger om hva som skaper god dybdelæring og hva dybdelæring egentlig er. Som igjen har gjort oss oppmerksomme på nettopp dybdelæring i arbeidet med fagfornyelsen. Skolene og lærerne bør diskutere og enes om hva de legger i begrepet, og hvordan det skal brukes i praksis.

Kanskje har nettopp denne diskusjonen ført til det regjeringen foreslår 26. mars 2021 i Meld. St 21 - *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* for videregående opplæring, at vi trenger et nytt fag i skolen som ivaretar andre sider ved formålet ved opplæringen, som å tilegne seg kompetanse som er sentral for alle i studier og arbeidsliv. Forslaget er å beholde matematikk, norsk og engelsk som fellesfag og tilby fag som i dag har lavt timetall som programfag, slik at elevene får flere timer og rom til fordypning (Kunnskapsdepartementet, 2021). Om reformen gjennomføres gjenstår å se, men diskusjonen er i gang og noe av intensjonen ved bruken av dybdelæringsbegrepet kan være nådd ved at man ser på mulighetene til tverrfaglighet og fordypning. Videre forskning kan være å avdekke om søken etter dybdelæring gir resultater på lengre sikt, i form av bedre resultater og bedre motivasjon. Det er mulig det er det Guri Melby vil avdekke når hun den 16. februar 2021, foreslår å innføre såkalte progresjonsprøver i tillegg til nasjonale prøver, slik at lærerne lettere kan få oversikt over læringsutbyttet til den enkelte elev (Regjeringen.no, 2021)?

Jeg tror at diskusjonen rundt dybdelæringsbegrepet har gjort noe med bevisstheten rundt læring i profesjonsfellesskapet, og at det til slutt er elevene som drar nytte av det. Dybdelæring handler om god læring, så er det opp til den enkelte skole og lærer å hente ut det de mener er best for dem. Det som er helst sikkert er at det ikke ligger en ferdig oppskrift på hvordan dybdelæring kan oppnås. Det skal bli spennende å følge debatten fremover.

Litteraturliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (NIFU Rapport 20/2012). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/fire_slutt.pdf
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41. *OECD Publishing (NJ1)*.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Research Monograph ERIC.
- Bolstad-Hageland, D. (2020). Dybdelæring er vanskelig med korte undervisningsøkter. *Utdanningsnytt.no*. <https://doi.org/https://www.utdanningsnytt.no/daniel-bolstad-hageland-dybdelaering-laereryrket/dybdelaering-er-vanskelig-med-korte-undervisningsokter/229433>
- Bolstad, B. (2021). *Dybdelæring og tverrfaglighet* [Webinar]. Hentet fra <https://vimeo.com/508754991>
- Botten, V. (2020). *Dybdelæring. En studie av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen* (Masteroppgave).
- Brøyn, T. (2014). Framtidas skole: Bredere kompetansebegrep - dypere læring. *Bedre skole nr. 4*, 8-10. <https://doi.org/https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202014.pdf>
- Brøyn, T. (2019). Dybdelæring i rufsete farvann. *Utdanningsforskning.no*. <https://doi.org/https://utdanningsforskning.no/artikler/dybdelaering-i-rufsete-farvann/>
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* Cappelen.
- Charmaz, K., Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of qualitative research. *Thousand Oaks*.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring* Abstrakt.
- Eimot, M. D. K. (2014). En tankevekkende studie av kognitiv dissonans. Hentet 8. november 2020 fra <https://psykologisk.no/2014/08/en-studie-av-kognitiv-dissonans/>
- Emstad, L. V. S. o. A. B. (2020). Dybdelæring og tverrfaglighet - hvordan få det til? *Utdanningsnytt.no*. <https://doi.org/https://www.utdanningsnytt.no/anne-berit-emstad-dybdelaering-lise-vikan-sandvik/dybdelaering-og-tverrfaglighet---hvordan-fa-det-til/249730>
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(01), 53-64.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2019). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring–historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22-27.
- Gjerde, V. (2020). Pugging fremmer forståelse. Hentet 8. november 2020 fra <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-fysikk-kronikk/pugging-fremmer-forstaelse/1766682>
- Gregersen, F. T. (2018). "Nyordet" dybdelæring. *Morgenbladet*. <https://doi.org/https://morgenbladet.no/pafyll/2018/08/humanister-i-det-ganske-landforen-eder-skriver-gudmund-hernes>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* ((2. utg.). utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Hansen, T. (2020). Norges offentlige utredninger (NOU). Hentet 19. november 2020 fra [https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_\(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU))
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school* Teachers College Press.

- Hargreaves, D. (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). *Educational research and evidence-based practice*, 3-17.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning* Routledge.
- Hernes, G. (2018). Humanister i det ganske land, foren eder. *Morgenbladet*.
<https://doi.org/https://morgenbladet.no/pafyll/2018/08/humanister-i-det-ganske-land-foren-eder-skriver-gudmund-hernes>
- Hilton, J. W. P. o. M. L. (2012). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. *The National Academies Press*, 205.
https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/265242593_Education_for_Life_and_Work_Developing_Transferable_Knowledge_and_Skills_in_the_21st_Century
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg & metodebruk* Tano Aschehoug.
- Holo, O.-E. (2020). *Perspektiv på djupnelæring. Ein analyse av korleis djupnelæringsomgrepet blir brukt i ein sentral mediedebatt før fagfornyninga.* (Masteroppgave).
- Howells, K. (2018). The future of education and skills: education 2030: the future we want.
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden: indføring i pædagogisk psykologi* Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen (Meld. St. 20)*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. nr 28.). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Hva er fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden (Meld. St. 21)* (Meld.St 21.). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Landfald, Ø. F. (2016). *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen* (Masteoppgave).
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5.
- Minken, M. G. V. o. M. (2018). Slaget om faget. *Utdanningsforbundet*.
<https://doi.org/https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/slaget-om-faget/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole-Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=4>
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2013). Fra forskningskunnskap til pedagogisk praksis. *Utdanningsforskning.no*.
<https://doi.org/https://utdanningsforskning.no/artikler/fra-forskningskunnskap-til-pedagogisk-praksis/>
- Ohlsson, S. (2011). *Deep learning: How the mind overrides experience* Cambridge University Press.

- Ormrod, J. (2012). Human learning six edition. I: New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (2012). Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: National Research Council.
- Regjeringen.no. *Meldingar til Stortinget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokument/meldst/id1754/>
- Regjeringen.no. *NOU-ar*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/>
- Regjeringen.no. (2021). *Regjeringen vil endre nasjonale prøver*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-endre-nasjonale-prover/id2834882/>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap* Fagbokforlaget Bergen.
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtuft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S. & Solstad, A. G. (2008). Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. *Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag. NF-rapport, (2)*.
- Sawyer, R. K. (2006). The new science of learning. *The Cambridge handbook of the learning sciences, 1*, 18.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D. & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective, 3*, 1-51.
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. *En suksesshistorie fra OECD. [Pisa-fication of Norwegian schools: A success story from the OECD.] in Røvik, KA, Eilertsen TV & Furu, ME (eds.) Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.*
- Stortinget. (2019). *Om regjeringens publikasjoner*. Oslo. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Talsethagen, J. Ø. N. o. A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ analyse* Bergen–Sandviken: Fagbokforlaget.
- Topland, B. & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av elevundersøkelsen 2010. Kristiansand: Oxford Research.*
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole, 2/2020-32 årgang.* https://doi.org/https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/profesjonsfellesskap/bs-02-2020-web_tronsmo.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Kjerneelementer - fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Film Dybdelæring*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottmateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Film: Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottmateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/#147426>

- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Overordnet del kompetanse i fagene*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Elever som sluttet i løpet av skoleåret 2019-20*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elever-som-slutter-i-lopet-av-skolearet-2019-20/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Film: Kompetansebegrepet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Tverrfaglige temaer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Aagard Petersen, J., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//Læring: en flerfaglig, reasjonell og skapende tilnærming* Universitetsforlaget.
- Øystein Gilje, Ø. F. L. o. S. L. (2018). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretisktilnærming. *Utdanningsnytt.no*. <https://doi.org/https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>

Vedlegg 1 Søkelogg

Artikkel nr.	Dato	Database	Søkeord	Avgrensning	Antall treff	Forfatter	Tittel
1	10.05.2020	Oria	Dybdelæring OG skole	Etter 2014	2 av 90	Michael Fullan, Joanne Quinn og Joanne McEecheen (2019)	Dybdelæring
2	21.05.2020	Google Scholar	Ohlsson AND deeplearning	Når som helst	1 av 9060	Stellan Ohlsson (2011)	Deep learning: How the mind overrides experience
3	21.05.2020	Google	Pellegrino og Hilton 2012. Education for life and work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21 st Century.			James W Pellegrino og Margaret L. Hilton (2012)	Education for life and work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century.
4	18.10.2020	Oria	Dybdelæring OG fagfornyelsen	Etter 2014	4 av 42	Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen (2020)	Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis.
Masteroppgaver:							
1.	28.09.2020	Google Scholar	Landfald masteroppgave	Etter 2014	1 av 79	Ørjan Flygt Landfald (2016)	En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen.
2.	28.09.2020	Oria	Dybdelæring	Masteroppgave Etter 2020	2 av 10	Odd-Eivind Holo	Perspektiv på djupnelæring. Ein analyse av korleis djupnelæringsomgrepet blir brukt i ein sentral mediedebatt før fagfornyinga.
3.	10.01.2021	Google Scholar	Dokumentanalyse, masteroppgave og dybdelæring	Etter 2020	4 av 42	Vorin Botten (2020)	Dybdelæring: En studie av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen.