



MASTEROPPGAVE

Dybdelæring – et Pedagogisk Begrep?

Deep Learning – a Pedagogical Concept?

Av Runa Håland Garnes

M120UND509 - Master i undervisningsvitenskap

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, samfunnsfag og religion

Herner Sæverot

01. juni. 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, § 12-1

Forord

Denne oppgaven markerer at jeg har fullført min mastergrad i undervisningsvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Etter fem år som student er jeg nå klar for å ta steget inn i arbeidslivet som grunnskolelærer.

Den som i størst grad har bidratt til at jeg har klart å utforme denne masteroppgaven er min veileder Herner Sæverot. Jeg ønsker å takke han for tydelige og konkrete tilbakemeldinger underveis i arbeidsprosessen som har hjulpet meg videre når motivasjonen min har stagnert. Ellers vil jeg takke Trude for å korrekturlese de ulike tekstdelene underveis, noe som har gitt meg oversikt over oppgaven og fjernet slurvefeil.

I skriveprosessen har jeg både vært motivert, forvirret, frustrert, interessert, engasjert og demotivert. Dette året har vært preget av pandemi-situasjonen (Covid-19) og har bidratt til at det har vært utfordrende å skulle motivere seg til skriving, ettersom det har medført få sosiale avbrekk, få inspirasjonskilder og lite kollokviesamlinger. Likevel har det vært en lærerik prosess som har utvidet min forståelse innenfor blant annet pedagogikk, oppdragelse, dybdeløring og fagfornyelsen.

Nå som jeg er ferdig med mastergraden min er jeg lettet, glad og veldig stolt over meg selv for arbeidet jeg har gjennomført.

Bergen, juni 2021

Runa Håland Garnes

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en dokumentanalyse av NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtiden 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 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. I denne dokumentanalysen har jeg dykket ned i dokumentene med en hermeneutisk tilnærming for å analysere dybdelæringsbegrepet med teorier om oppdragelse som analyseverktøy. Hensikten med studien er å ta for meg et nytt begrep som er innført i skolen gjennom fagfornyelsen, nemlig dybdelæringsbegrepet, og undersøke hvordan det forholder seg til sentrale kategorier innenfor oppdragelsesperspektivet. Funnene fra analysen drøfter jeg opp mot hverandre for å kunne svare på min problemstilling: *Er dybdelæring et pedagogisk begrep?* Dette er en interessant problemstilling å undersøke fordi man kan få dypere forståelse for hvordan dybdelæring bør brukes i skolen. Enten som et pedagogisk begrep på lik linje med oppdragelse, læring og danning, eller om man heller skal forholde seg til dybdelæring på en annen måte.

Masteroppgaven konkluderer med at dybdelæring, slik det kommer til uttrykk i dokumentene, ikke kan betegnes som et pedagogisk begrep. Begrepet ser ikke ut til å inneholde nok til å nå helt opp til alt oppdragelsen innebærer og forholder seg til. Samtidig er ikke dette nødvendigvis negativt. Dybdelæring innebærer utvikling av varig læring og helhetlig forståelse i og på tvers av fagområder som skal hjelpe elevene med å utvikle evner til problemløsning, analysering og refleksjon over egen læring. Dybdelæring skal også bidra til å gjøre mennesker i stand til å lære nytt gjennom hele livet, noe som blir enda viktigere i fremtiden. Som metode kan dybdelæring dermed brukes som en viktig del av prosessen mot å oppnå oppdragelsens mål om selvstendighet og myndighet.

Abstract

This thesis is a document analysis of NOU (Official Norwegian Reports) 2014: 7 Pupils' learning in the school of the future, a knowledgebase; NOU 2015: 8 The school of the future, renewal of subjects and competences; Stortingsmelding (Report to the Storting (white paper)) 28 (2015-2016) Subject – Specialization – Understanding – A renewal of «Kunnskapsløftet» (the promise/raise of knowledge); The Curriculum for «Kunnskapsløftet» (the promise/raise of knowledge) 2020. I have in this document analysis taken a deep dive in to the documents with a hermeneutic approach to analyze the concept of deep learning with theories of Upbringing as a analysis tool. The purpose of this study is to put focus on a new term - *deep-learning* - that has been introduced into the schools through the subject renewal, and to examine how it relates to the key categories within «the perspective of upbringing». I discuss the findings from the analysis up against each other to be able to answer my thesis question: *Is deep learning a pedagogical concept?* This is an interesting question to discuss because one can gain a deeper understanding of how deep learning should be used in schools. Either as a pedagogical concept, like Upbringing, Learning and Bildung, or whether one should rather understand deep learning in another way.

This master`s thesis concludes that deep learning, as expressed in the documents, cannot be described as a pedagogical concept. The concept does not seem to contain enough to reach everything that Upbringing entails and relates to. This is not necessarily negative. Deep learning involves the development of lasting learning and holistic understanding in and across subject areas, which will help pupils to develop the ability to solve problems, analyze and reflect on their own learning. Deep learning should also help make people capable of learning new things throughout life. This is something that will become even more important in the future. As a method, deep-learning can thus work as an important part of the process of achieving the goals of Upbringing – independence and authority.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1. Innledning	7
1.1. Bakgrunn for valgt tema.....	7
1.2. Problemstilling	8
1.3. Begrepsavklaringer.....	9
2. Teoretiske grunnlag	10
2.1. Oppdragelse.....	10
2.1.1. Hva menes med oppdragelse?	10
2.1.2. Oppdragelse og pedagogikk	11
2.1.3. Det pedagogiske forholdet mellom oppdrager og edukand.....	12
2.1.4. Oppdragelsen som individorientert og samfunnsrettet.....	14
2.1.5. Danningsmottakelighet og selvlæring	16
2.1.6. Det pedagogiske paradoks.....	17
2.1.7. Analyse kategorier.....	18
2.2. Fagfornyelsen	19
2.2.1. Hvorfor var det behov for en fagfornyelse?	19
2.3. Dybdelæring i dokumentene	21
2.3.1. Dybdelæringsdefinisjoner	21
2.3.2. Dybdelæring generelt	23
3. Metodisk tilnærming	27
3.1. Dokumentanalyse	28
3.2. Utvalg av dokumenter	28
3.3. Analysebeskrivelse.....	29
3.3.1. Hermeneutisk tilnærming.....	29
3.3.2. Fremgangsmåte i analyse av dokumentene	30
3.4. Vitenskapelige kvalitetskrav	31
4. Presentasjon av dokumentene	34
4.1. NOU-ene	34
4.1.1. NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole.....	34
4.1.2. NOU 2015: 8 Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser	36

4.2.	Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet.....	36
4.3.	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020	38
5.	Analyse av dybdelæringsbegrepet i lys av oppdragelse	39
5.1.	Balanse mellom individuell frihet og samfunnets krav.....	40
5.2.	Likeverdig forhold mellom lærer og elev	45
5.3.	Selvstendighet og myndighet	50
5.4.	Oppdragelsens paradoks: frihet under tvang.....	53
5.5.	Moral og etikk	55
5.6.	Kontingens og uforutsigbarhet	58
6.	Drøfting av problemstilling	63
6.1.	Dybdelæring – et pedagogisk begrep?	63
6.2.	Hva kan man miste ved å kun jobbe med dybdelæring?.....	69
6.3.	Dybdelæring som metode heller enn pedagogisk handlingsbegrep?	71
6.4.	Oppsummering	73
7.	Avslutning	74
	Litteraturliste.....	75

Liste over figurer og tabeller brukt i oppgaven:

Figur 1: *Den didaktiske trekanten* (Presentert i Künzli, 1998)

Tabell 1: *Dybdelæring og overflatelæring* (Sawyer, referert i NOU 2014:7, s. 36)

1. Innledning

I det videre skriver jeg om bakgrunnen for at jeg valgte å skrive om dybdelæringsbegrepet. Deretter presenterer jeg oppgavens problemstilling, før jeg avklarer noen sentrale begreper som er relevante for denne oppgaven.

1.1. Bakgrunn for valgt tema

Jeg vil gjennom masteroppgaven min undersøke begrepet dybdelæring og vurdere om det kan sies å være et pedagogisk begrep. Dette er et begrep som har fått oppmerksomhet den siste tiden i og med at det er blitt en sentral del av fagfornyelsen og den nye læreplanen (LK20). Sten Ludvigsen, lederen for Ludvigsen-utvalget, hevder at «dybdelæring er en forutsetning for danning i fagene og som medmenneske i dagens samfunn. Denne kunnskapen må vi ha med når vi skal bygge fremtidens skole» (Ludvigsen, 2016). Ludvigsen legger altså stor vekt på dybdelærings betydning for fremtidens skole og dette er et prinsipp som har fått stor betydning for hvordan de nye læreplanene er utformet.

Ikke alle har vært like positive til at begrepet har fått så mye oppmerksomhet. Melby-Lervåg (2019) er en av skeptikerne og hun konkluderer med at begrepet oppfyller de fleste kriteriene for å være en utdanningsfarsott. Denne typen farsotter dukker med jevne mellomrom opp i utdanningsforskningen og er forbundet med et svakt forskningsfundament som får ufortjent mye oppmerksomhet. Melby-Lervåg antyder blant annet at dybdelæring kan være basert på mangelfull empiri, ettersom hun mener det for eksempel er få systematiske sammenligninger mellom det å fokusere på dybdelæring og det som allerede er vanlig praksis i skolen. Så om dybdelæring er særlig ulikt det som allerede foregår i skolen og om det faktisk fører til bedre læring enn den vanlige praksisen i skolen, er relevante spørsmål. Akkurat dette er ikke noe jeg skal diskutere videre i oppgaven, men det er med på å avdekke et behov for mer forskning på dybdelæring.

Hensikten med denne oppgaven blir dermed å sette fokus på et nytt begrep som innføres i skolen og å undersøke om dybdelæring er pedagogisk, delvis pedagogisk eller ikke pedagogisk. Dette vil jeg gjøre ved å ta utgangspunkt i dokumenter som er relatert til fagfornyelsen - NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; Stortingsmelding 28 (2015-2016); LK20 - og analysere dybdelæringsbegrepet i lys av teorier om oppdragelse. Ut ifra dette skal jeg diskutere hva elevene og samfunnet får med dybdelæring og hva de eventuelt mister.

Oppgaven vil forhåpentligvis gi mer innsikt i hva dybdelæring og fagfornyelsen innebærer, samt bedre oversikt over hva som er god og pedagogisk opplæring i skolen.

1.2. Problemstilling

Problemstillingen jeg skal ta for meg i denne masteroppgaven er:

Er dybdelæring et pedagogisk begrep?

For å kunne drøfte denne problemstillingen har jeg utformet seks analysekategorier på bakgrunn av teorier om oppdragelse. Disse er:

- Balanse mellom individuell frihet og samfunnets krav
- Likeverdig forhold mellom lærer og elev
- Selvstendighet og myndighet
- Oppdragelsens paradoks: frihet under tvang
- Moral og etikk
- Kontingens og uforutsigbarhet

Ved å analysere hvordan dybdelæring forholder seg til kategorier som er sentrale innenfor oppdragelsesperspektivet, kan jeg deretter drøfte om dybdelæring kan sies å være et pedagogisk begrep. Hensikten med dette er å undersøke om dybdelæring bør brukes i skolen som et pedagogisk begrep på lik linje med oppdragelse, læring og danning, eller om man heller skal forholde seg til dybdelæring på en annen måte.

1.3. Begrepsavklaringer

Her vil jeg kort avklare noen begreper som er relevante for min problemstilling.

Dybdelæring

Dybdelæring definerer slik i NOU 2014: 7:

Dybdelæring handler om 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, s. 35)

Oppdragelse

Myhre (1990, s. 45) definerer oppdragelsesbegrepet slik:

Med oppdragelse mener vi den enkelte voksnes og den eldre generasjons bestrebelser i det hele på å formidle til barn og unge – under gjensidig påvirkning – de kunnskaper og ferdigheter, holdninger og innstillinger, samlivs- og trosformer som er uttrykk for den sosiale og kulturelle sammenheng oppdragelsen foregår i, på en slik måte at den nye generasjon får hjelp til å realisere sine evner og muligheter i retning av medmenneskelighet, ansvarlighet og selvstendighet og gjennom dette virke tilbake på samfunn og kultur i både stabiliserende og nyskapende forstand. (Myhre, 1990, s. 45)

Pedagogisk begrep

Pedagogikk er læren om oppdragelse og undervisning (Midtsundstad, 2010, s. 180).

Oppdragelse, læring og danning er eksempler på pedagogikkens mange handlingsbegreper (Sæverot, 2017, s. 19). Ettersom pedagogikk er en handlingsvitenskap, er pedagogikkens begreper dermed handlingsbegreper. Pedagogiske handlinger betegner handlinger bestemt av pedagogiske mål og interesser (Sæverot, 2017, s. 15).

2. Teoretisk bakgrunn

I det videre vil jeg presentere et utvalg av teorier om oppdragelse, fagfornyelsen og dybdelæring.

2.1. Oppdragelse

2.1.1. Hva menes med oppdragelse?

Oppdragelse er noe alle har erfaring med og som de fleste dermed har dannet seg en subjektiv oppfattelse av (Myhre, 1990, s. 22). Det er et begrep som er vanskelig å finne en satt vitenskapelig definisjon eller formel på, da den har mange aspekter, hvor flere av dem fungerer i forhold til hverandre på en polar måte (Myhre, 1990, s. 45). Ved å gjennomføre en fenomenologisk analyse har Myhre i boken «*Hva er pedagogikk?: en innføring*» (1990, s. 22) valgt ut noen premisser for oppdragelsesbegrepet og analyserer disse sentrale dimensjonene i oppdragelsen. For eksempel trekker han frem at oppdragelsen både er historisk betinget og universelt nødvendig (Myhre, 1990, s. 28). I motsetning til naturvitenskapens allmenngyldige lover, kan man ikke utforme en allmenngyldig oppdragelseslære. Dette fordi oppdragelsen har fulgt kulturers historie opp gjennom tidene og har utartet seg forskjellig ut ifra hver enkelt kultur. De neste generasjonene stilles ovenfor nye utfordringer som krever nye ideer, kunnskaper og ferdigheter, og som altså gjør at menneskene stadig må tenke nytt. Dette fordi oppdragelsen, med dens mål og innhold, endrer seg over tid, ut ifra hva som regnes som mest hensiktsmessig her og nå. Likevel definerer Myhre oppdragelse slik:

Med oppdragelse mener vi den enkelte voksnes og den eldre generasjons bestrebelser i det hele på å formidle til barn og unge – under gjensidig påvirkning – de kunnskaper og ferdigheter, holdninger og innstillinger, samlivs- og trosformer som er uttrykk for den sosiale og kulturelle sammenheng oppdragelsen foregår i, på en slik måte at den nye generasjon får hjelp til å realisere sine evner og muligheter i retning av medmenneskelighet, ansvarlighet og selvstendighet og gjennom dette virke tilbake på samfunn og kultur i både stabiliserende og nyskapende forstand. (Myhre, 1990, s. 45)

Ut fra Myhres definisjon kommer det frem at oppdragelse handler om en relasjon mellom to parter, en eldre part og en yngre part. Begge parter påvirkes av hverandre, men den eldre part forsøker å lære opp den yngre part, slik at den kan realisere sine evner og muligheter i

samfunnet de lever i. Ved å utvikle stadig større grad av medmenneskelighet, ansvarlighet og selvstendighet vil den yngre part kunne bidra til samfunnet ved å både ivareta og fornye.

2.1.2. Oppdragelse og pedagogikk

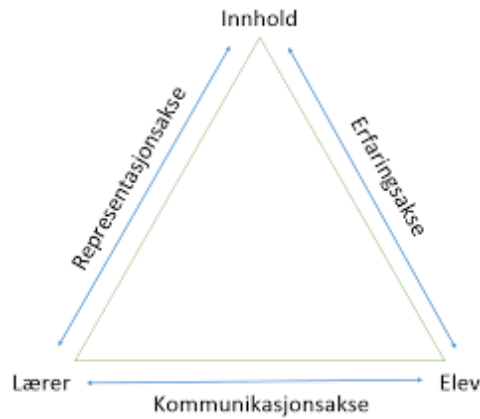
Oppdragelse og pedagogikk henger tett sammen. I boken «*Pedagogikkvitenskap*» (Sæverot, 2017, s. 19) trekker Sæverot frem oppdragelse, sammen med læring og danning, som noen eksempler på pedagogikkens mange handlingsbegreper. Pedagogiske handlinger betegner handlinger bestemt av pedagogiske mål og interesser (Sæverot, 2017, s. 15). Myhre (1990, s. 22) betegner oppdragelse som pedagogikkens gjenstand og Midtsundstad (2010, s. 180) definerer pedagogikk som læren om undervisning og oppdragelse. I følge Sæverot og Werler (2017, s. 16) innebærer pedagogisk handling eller praksis et forhold mellom to parter - pedagogen og edukanden - hvor pedagogen forsøker å lære bort/oppdra, mens edukanden skal læres opp/oppdras. Ifølge Myhre (1990, s. 25) er det som oftest foreldrene som tilskrives retten til og ansvaret for oppdragelsen, men deler av oppdragelsesmyndigheten kan delegeres videre til for eksempel skolen. Skolen fokuserer på å hjelpe elevene med spesifikke sider og funksjoner ved livet, mens oppdragelsen tar sikte på hele mennesket (Myhre, 1990, s. 24). Dette innebærer å oppdra edukanden i forhold til både det kognitive, det etiske, det estetiske og det religiøse. Det kognitive innebærer, ifølge Myhre (1990, s. 45) utviklingen av kunnskaper og ferdigheter, det etiske ligger i utviklingen av holdninger og innstillinger, og det religiøse ligger i formidling av samlivs- og trosformer. Alle disse formidles ut ifra den sosiale og kulturelle sammenhengen oppdragelsen foregår i. Områder som kunst, musikk og poesi (det estetiske) har også betydning for oppdragelsen da de utvider livsfølelsen i tillegg til å stemme og kultivere følelseslivet (Myhre, 1990, s. 33). Alle disse er sentrale for moraloppdragelse og karakterdannelse.

Ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 23) kan pedagogikk, grovt sett, deles inn i læring om dannelses- og oppdragelsesmål, læren om metoder, læren om organisasjonsformer og læren om edukanden. Hva som betraktes som dannelses- og oppdragelsesmål, er bestemt av normer som anses å være verdifulle for eleven. Disse kan derfor endres over tid og variere ut ifra samfunnets og pedagogens menneskesyn og forestillinger om normer og verdier. Målene betegner både spesielle ferdigheter som «å kunne 2-gangen» og mer komplekse tilstander som «å bli en etisk bevisst samfunnsborger». For å nå de aktuelle målene må pedagogen vurdere hvilke midler og redskaper som er egnet i forhold til det man ønsker å påvirke og forbedre for å nå målet. Dette er enklere å velge dersom man har kunnskaper om hypoteser om

virkningssammenheng mellom bestemte metoder og organisasjonsformer og målet som skal nås. Ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 23) er målene i pedagogikken *normative* (rettledende, foreskrivende utsagn) eller *preskriptive* (bestemt av normer eller regler). Målene er altså veiledende og basert på samfunnets normer og regler. Ifølge Werler (referert i Sæverot & Werler, 2017, s. 23) er det stor usikkerhet knyttet til måloppnåelse på grunn av handlingenes kontingens og uforutsigbarhet. Kontingens handler om det som er mulig uten å være nødvendig og at noe kan og ikke kan skje i fremtiden. Selv om oppdragelsen dermed er preget av uforutsigbarhet og usikkerhet, så må læreren bruke sine pedagogiske kunnskaper ved å undervise ut fra mulige virkningssammenhenger mellom årsaker, kontekstuelle betingelser og mål.

2.1.3. Det pedagogiske forholdet mellom oppdrager og edukand

Forholdet mellom oppdrager og edukand innebærer en spenning mellom gjensidighet og lederskap hvor forholdet er dialogisk og begge partene er likeverdige, samtidig som oppdrageren har lederposisjonen (Myhre, 1990, s. 30). Man kan si at forholdet er gjensidig, ettersom at både oppdrageren og den som blir oppdratt vokser på relasjonen. Samtidig er ikke gjensidigheten absolutt, da oppdrageren, med mer erfaring og modenhet blir lederen i forholdet. Et mål med oppdragelsen blir å forsøke å utjevne dette asymmetriske forholdet mellom pedagog (oppdrager) og edukand (den som blir oppdratt) (Sæverot & Werler, 2017, s. 16). I denne oppdragelsesprosessen er det lærerens oppgave å hente inn og bruke kunnskaper som vurderes å være nyttig for oppdragelse og danning av eleven. Det er gjennom oppdragelsen at barnet møter bestemte deler av verden og kulturen. Først når barnet blir eldre og i stadig økende grad får møte verden uten oppdragerens ledelse, vil det nærme seg oppdragelsens mål om selvstendighet og myndighet (Myhre, 1990, s. 30). Oppdragerens ledelse avtar dermed, noe som muliggjør at man nærmer seg det absolutte gjensidighetsforholdet. Den didaktiske trekanten, presentert i Künzli (1998), er relevant i denne sammenhengen, da den viser nettopp forholdet mellom lærer og elev, i tillegg til lærestoff.



Figur 1: *Den didaktiske trekanten* (presentert i Künzli, 1998).

Pedagogikk tar for seg allmenndidaktikk og er faget i lærerutdanningen som skal gjøre studentene rustet til arbeidet som lærer i skolen og for undervisning i klasserommet (Midtsundstad, 2010, s. 180). Det å gjøre undervisningens innhold betydningsfullt for elevene er det overordnede målet til allmenndidaktikken. «Didaktikken som er pedagogikkens kjerne, omhandler planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning» (Midtsundstad, 2010, s. 180). Den didaktiske trekanten viser forholdet mellom innhold, elev og lærer i undervisningssituasjoner. Innholdskomponenten representerer hva som skal læres, mens læreren representerer underviseren som skal formidle innholdet til elevene. Mellom disse komponentene er det akser som viser hvordan de relateres til hverandre.

Representasjonsaksen mellom lærer og innhold handler om lærerens relasjon til innholdet og dermed hvordan læreren forstår og videreformidler innholdet. Erfaringsaksen handler om erfaringene som oppstår mellom innhold og elev. Kommunikasjonsaksen handler om relasjonen mellom elev og lærer. Figuren illustrerer ifølge Midtsundstad (2010, s. 181) grunnlaget for forståelsen av didaktikk som et asymmetrisk forhold hvor innholdet er det som kommuniseres fra den mer kunnskapsrike parten til den andre. Denne modellen viser altså maktforholdet mellom oppdrager og edukand samt innholdet som skal formidles og læres.

Noen av pedagogikkens mål er knyttet til epistemologi, altså hvilke kunnskaper og ferdigheter edukanden skal tilegne seg (Sæverot, 2017, s. 42). Epistemologi omhandler kunnskap, viten og vitenskap (Sæverot, 2017, s. 39). Hva-spørsmål er her relevant for å kunne si hva hver enkelt *bør* kunne og ha kunnskap om, både for egen utvikling og livsmestring og for å eksempelvis mestre ulike oppgaver og yrker. Samfunnet vårt er definert som et kunnskapssamfunn, og dermed har epistemologi fått en stor og sentral plass i moderne pedagogikk. Oppdragelsen har også en moralsk og etisk komponent. Ifølge Myhre (1990, s.

31) handler oppdrageren målrettet ut ifra hva som oppfattes som rett og godt i forhold til kulturen og dens verdier. Handlinger som ros, oppmuntring, irettesetting og straff er direkte måter oppdrageren viser hva som er etterstrebellesverdige og hva som bør motarbeides. Indirekte handler oppdrageren formålsrettet ved å tilrettelegge oppdragelsessituasjonen med en innarbeidet intensjon, og gjennom å være et best mulig forbilde. Oppdragelsen kjennetegnes her av målrettethet og av å vise edukanden positive verdier.

De pedagogiske handlingene i forholdet mellom oppdrager og edukand er altså normative, altså rettleidende og foreskrivende, da de er bestemt etter bør-strukturer om hvilket innhold og hvilke mål som skal ligge til grunn for den pedagogiske handlingsvirksomheten (Sæverot, 2017, s. 28). Dette for å klargjøre hva slags oppdragelse som er ønskelig (Sæverot, 2017, s. 34). Svar på normative spørsmål er ikke universelt gyldige, da normene som bestemmer oppdragelsens innhold endrer seg i takt med historien, kulturen og andre lignende faktorer. Pedagogikkdisiplinen kan sies å befinne seg i skjæringspunktet mellom det normative og det deskriptive, altså mellom det som *bør være* (for eksempel at alle elever bør få opplæringen sin tilrettelagt ut ifra sine forutsetninger), og det som *er* (Mange elever får ikke den tilretteleggigen og veiledningen de har behov for i skolen) (Sæverot, 2017, s. 28).

Samtidig er det ifølge Myhre (1990, s. 31) mange ulike situasjoner hvor det ikke er en bevisst oppdragende intensjon bak oppdragerens handlinger. Likevel påvirker disse handlingene og situasjonene barnet på en eller annen måte. Dette betegnes som *funksjonal oppdragelse* fordi handlingene har en oppdragelsesmessig virkning basert på ikke-oppdragelsesmessige handlinger. Disse mangler målrettetheten som kjennetegner oppdragelsen, og har en påvirkning på edukanden som like gjerne kan være negativ som positiv. Myhre (1990, s. 31) foreslår derfor heller å bruke begrepet *modifikasjon* og snakke om pedagogiske modifikasjonsfaktorer i positiv og negativ forstand, heller enn å inkludere den negative indirekte påvirkningen i oppdragelsesbegrepet.

2.1.4. Oppdragelsen som individorientert og samfunnsrettet

Pedagogenes oppgave handler om å oppdra mennesker slik at de blir en del av fellesskapet og samfunnet vi lever i (Sæverot & Werler, 2017, s. 16). Samfunnet stiller bestemte krav til individet om hvordan man skal oppføre seg og tilpasse seg i forhold til hva som regnes som det beste for fellesskapet (Myhre, 1990, s. 27). Disse kravene bør føre til utvikling av selvkontroll og selvdisiplin hos individet. Ifølge Myhre (1990, s. 27) skal oppdrageren både

komme individet i møte, men også la det få frihet og muligheter til å utvikle og utfolde seg på egenhånd. Individet trenger dette slik at de kan lære å bruke sine evner og ferdigheter og få selvtillitten som skal til for å kunne bidra til fornyelse og nyskaping i det sosiale fellesskapet. Spenningen mellom individ og samfunn innebærer at dersom man gir individet for mye frihet og for lite krav, så kan det føre til egoisme og hensynsløshet ovenfor andre. Derimot hvis samfunnets krav om innordning er for overbetont, kan det føre til for sterke og uberettigede inngrep i menneskers frihet, noe som kan virke skadelig på både enkeltindivider og samfunnet. Individet er avhengig av samfunnet for å bli seg selv, men samfunnet trenger også alle individers særegenhet og initiativ for å utvikle seg videre uten å stivne. Mennesker utvikler seg nemlig i møte med andre og skaper samfunnet sammen. Ved å tenke på sine medmennesker vil man frivillig ta hensyn til de rundt seg og dermed både bevare sin frihet, men også bli et bedre medmenneske.

I et stort perspektiv innehar pedagogikken målområder som kunnskapsmål, kompetansemål, ferdighetsmål, individuelle mål, samfunns mål etc. (Sæverot, 2017, s. 39). Sæverot (2017, s. 39) trekker frem to målområder som overordnede for pedagogisk handlingsvirksomhet. Det er mål som er knyttet til individet og mål knyttet til verden. Pedagogisk handling tar altså hensyn både til det som er godt for individet og det som er godt for menneskeheten, i tillegg til å ta sikte på at individet skal leve i en verden som det er verdt å leve i. Målområdene står i et ikke-hierarkisk forhold til hverandre. Målene som er knyttet til enkeltpersonen handler om hvordan det individet kan leve godt. Frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet trekkes frem som sentrale kvaliteter innenfor dette målområdet. I tillegg til å utvikle evner knyttet til disse kvalitetene, skal individet utvikle fellesskapsfølelse, solidaritetsevne, og humanitet (jf. Klafki, referert i Sæverot, 2017, s. 41). Disse målene er knyttet til verden og omhandler hvordan individet kan leve på en god måte i en verden som det er verdt å leve i. Edukanden skal dermed oppdras til å kunne leve i et samfunn, i samhandling med sine medmennesker og i tråd med gjeldende demokratiske prinsipper (Sæverot, 2017, s. 41). Dermed har oppdragelsen også en sosial komponent, hvor den lærende skal oppdras til å fungere og samhandle med de rundt seg. De to overordnede målområdene som er presentert over kan sammenliknes med begrepsapparatet individorientert-kollektivistisk. Solerød (2014, s. 18) ser på målene til oppdragelsen ut fra nettopp dette begrepsapparatet. Når oppdragelsen legger vekten på at individet skal lære og utvikle seg for sin egen del så er den *individorientert*, mens når det er statens behov som avgjør hva barna skal lære og i hvilken retning de skal utvikle seg, så er den *kollektivistisk*.

Oppdragelse innebærer både utviklingshjelp og kulturformidling (Myhre, 1990, s. 26). Individets utvikling forutsetter nemlig et møte med kulturen og det samfunnet individet lever i og det er gjennom oppdragelsen kulturen videreformidles til neste generasjon. Individet er avhengig av kulturen for å realisere sine muligheter, samtidig som kulturen er avhengig av individer for å ikke opphøre å eksistere. Denne dobbeltheten i oppdragelsen stiller også et dobbelt krav til oppdrageren, hvor oppdrageren må finne balansen mellom å være tilbakeholden og å aktivt oppdra. Barnet trenger både å få fred til å utforske verden og tingene rundt seg alene, og å bli veiledet og ledet i «riktig» retning. Oppdragelsen må også tilpasses barnets evner og muligheter for å skape en god utvikling og oppdrageren må da forstå barnets tankegang og egenart. Samtidig skal pedagogen oppdra barnet ut ifra samfunnets krav og standard om hva man bør gjøre/klare. Oppdragelsen kan også ses i et tidsperspektiv. Selv om selve oppdragelsen foregår i nået, er den ifølge Myhre (1990, s. 28) både påvirket av fortidens kulturelle tradisjoner og av hvordan fremtiden ser ut og hva som er viktig å lære i den forstand. Disse bør være i balanse så man ikke risikerer at overbetoning av tradisjonen kan hemme kreative impulser, eller at man kun eksperimenterer fremtidsrettet uten å lære av fortidens kunnskaper og erfaring.

2.1.5. Danningsmottakelighet og selvlæring

Ifølge Myhre er oppdragelsen et nødvendig og meningsfylt fenomen i menneskelivet og som en typisk menneskelig virksomhet (Myhre, 1990, s. 24). Barn er født helt avhengig av andre og trenger å bli pleiet og oppdratt for å i det hele tatt skulle vokse opp. Myhre trekker frem menneskets instinktfattigdom, kombinert med dets enorme lærepotensial og skapende evner, som noen spesifikt menneskelige trekk som danner grunnlaget for å innse at oppdragelsen er et nødvendig og meningsfylt fenomen i menneskelivet. På den ene siden har mennesket blitt karakterisert som et mangelvesen grunnet sin uspesifiserte utrustning og fordi det, sammenlignet med andre dyr, er mindre styrt av instinkter. På den andre siden er det dette i tillegg til storehjernen som danner grunnlaget for menneskets evne til å tilpasse seg, omforme, kultivere og skape. Menneskets mangler er altså også bakgrunnen til det som gjør mennesker unike i forhold til andre arter. «Menneskets ubundenhet fører til at det må lære å utvikle sin livsform både i forhold til verden, medmenneskene og seg selv» (Myhre, 1990, s. 24). Det er først i møte med kultur og moral at menneskets *vesensmuligheter*, altså muligheter for å utvikle språk, for å kunne tenke og handle i dimensjonene godt-vondt (etikk), pent-stygt (estetikk) og hellig-profan (religion), utfoldes. Dette formidles ofte gjennom oppdragelsen, som har som mål å utvikle ansvarlighet og myndighet. Dette henger også sammen med det

Herbart (referert i Sæverot & Werler, 2017, s. 17) kaller danningsmottakelighet (Bildsamkeit), altså de psykologiske og fysiologiske egenskapene som trengs for å lære.

Danningsmottakelighet innebærer at alle mennesker kan danne seg selv for å bli dannet og at læring alltid er selvlæring (Sæverot & Werler, 2017, s. 17). Mennesket har altså fra starten av livet og i mange år fremover behov for veiledning, hjelp og opplæring, og takket være vår danningsmottakelighet har vi anlegg for å kunne lære oss nye ting og tilegne oss nye ferdigheter som hjelper oss å bli gradvis mer uavhengige. Samfunnet legger til rette for at elever skal lære gjennom ulike institusjoner, men siden læring alltid er selvlæring så må eleven selv kunne ta ansvar for egen læring. Pedagoen kan forsøke å lære bort, men det betyr ikke at elevene automatisk lærer. Man trenger i prinsippet ingen pedagog eller lærer for at læring skal skje, men uten læreren ville læringen skjedd uten system og systematikk. Utdanning og undervisning er dermed viktig for å legge til rette for at den oppvoksende generasjon tilegner seg de kunnskaper, ferdigheter, evner og kompetanser som er nyttig både for individet selv og for samfunnet ellers. Da har oppdrageren ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 18) et ansvar for å veilede ut fra edukandens forutsetninger.

2.1.6. Det pedagogiske paradoks

Mennesket er født helt avhengig og uselvstendig, mens oppdragelsens formål er selvstendighet og myndighet (Myhre, 1990, s. 29). Denne selvstendighetsprosessen kan paradoksalt nok ikke skje på en annen måte enn at personen blir ledet og opplært av andre gjennom flere år. Dette omtales som oppdragelsens paradoks, også kalt det pedagogiske paradoks. Sæverot (2017, s. 117) trekker frem at den tyske filosofen Immanuel Kant bidro til pedagogikken med å knytte det pedagogiske paradokset til oppdragelse på en eksplisitt måte. Kant (referert i Sæverot, 2017, s. 117) omtaler det pedagogiske paradokset som gjelder frihet og tvang, og spør seg selv hvordan man kan utvikle følelsen av og evnen til å utøve sin frihet, gjennom underkastelse og tvang. På tross av oppdragelses mål om frihet, krever nemlig oppdragelsen en eldre part som gjennom ulike former for og grader av tvang, sikrer at edukandens frihet ikke får fritt utløp. Edukanden må veiledes mot det som filosofisk sett anses som riktig bruk av frihet, og dette er dermed også et normativt anliggende (Sæverot, 2017, s. 118). Ifølge Myhre (1990, s. 29) må oppdrageren være bevisst på denne overgangen fra føring til frigjøring hvor hun/han gradvis lar barnet ta over økende grad av autoritet og legger til rette for at barnet kan ta ansvar for å regulere sine handlinger i forhold til etikk og moral. Tviholder oppdrageren på autoriteten kan det være uheldig for barnet som ikke får utvikle sin

selvstendighet. Oppdrageren må altså både aktivt oppdra og veilede, men også ta risikoen som det er å la barnet få mer frihet og mulighet til å utvikle ansvarsfølelse og myndighet. Denne oppdragelsesprosessen er metodiserbar til en viss grad, da det er mulig å planlegge og tilrettelegge for den på en relativt metodisk måte gjennom å lære seg bestemte atferdsmønstre og moralske holdninger. Samtidig er det områder som ikke kan, eller bør la seg forme metodisk.

Oppnåelsen av oppdragelsesmålet er som tidligere nevnt uforutsigbart og forutsetter at læreren behersker og bruker spesialkunnskap for å sikre og tilrettelegge for den beste veien til målet (Sæverot & Werler, 2017, s. 19). Med denne spesialkunnskapen, som er oppnådd gjennom utdanning i fagkunnskap og didaktikk, er lærere eksperter på formidling og tilrettelegging som skal lede til elevenes utdanning. Læreren som profesjonell aktør kjennetegnes av å være faglig og didaktisk kompetent, samt å kunne utøve en grad av autonomi. Som en profesjonell lærer må man kunne forsvare hvordan man velger å undervise, i tillegg til å finne ut hvordan man kan forsvare at man begrenser elevens autonomi og frihet i forsøket på å lede dem til nettopp frihet og myndighet (pedagogikkens paradoks) (Sæverot & Werler, 2017, s. 22).

2.1.7. Analyse kategorier

På bakgrunn av disse teoriene om oppdragelse har jeg valgt ut de følgende analysekategoriene:

- Balanse mellom individuell frihet og samfunnets krav
- Likeverdig forhold mellom lærer og elev
- Selvstendighet og myndighet
- Oppdragelsens paradoks: frihet under tvang
- Moral og etikk
- Kontingens og uforutsigbarhet

Disse kategoriene skal jeg anvende i analysen av begrepet dybdelæring, slik dybdelæringsbegrepet kommer til uttrykk i fornyelsens dokumenter; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; Stortingsmelding 28 (2015-2016); samt i LK20. I det videre skriver jeg om fagfornyelsen og hva som var bakgrunnen for den.

2.2. Fagfornyelsen

Fagfornyelsen er navnet på arbeidet med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)* og gjennom den har regjeringen startet et omfattende arbeid som skal fornye innholdet i skolefagene (Regjeringen, 2008). Dette innebærer både fornyelse av alle læreplaner for fag i grunnskolen og den videregående opplæring, men denne gangen også overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Analyser av de forrige læreplanene, i tillegg til forskning om fremtidskompetanser, læring og undervisning, er det som har avdekket nødvendigheten av en fornyelse (Ludvigsen, 2016). Fagfornyelsen bygger på Stortingsmelding 28 (2015-2016) og NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 om fremtidens skole. Alle disse tre dokumentene beskriver kompetanser som vurderes å bli sentrale i fremtidens arbeids- og samfunnsliv. Videre skal jeg ta for meg hvorfor det var behov for en fagfornyelse.

2.2.1. Hvorfor var det behov for en fagfornyelse?

Samfunnet vi lever i er preget av hurtige endringer og et stadig større mangfold (Ludvigsen, 2015). Vi står ovenfor utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling, noe som krever at fremtidens generasjoner tilegner seg ferdighetene og utvikler kompetanse som gjør dem i stand til å tenke kritisk, løse problemer, og å handle etisk og bærekraftig. Demokratisk deltakelse og kompetanse bør også vektlegges for at vi skal kunne leve godt sammen i vårt mangfoldige samfunn. I tillegg skal skolen bidra til elevens personlige utvikling og identitetsutvikling. For at skolen skal klare å legge til rette for en opplæring som gjør elevene i stand til å ta stilling til fremtidens utfordringer og muligheter, trengs det ifølge både NOU 2014: 7 (s. 7), NOU 2015: 8 (s. 7) og Stortingsmelding 28 ((2015-2016), s. 16) en fornyelse av fagene, som blant annet tilrettelegger for dybdelæring. I Stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* ble behovet og bakgrunnen for Ludvigsen-utvalget beskrevet (NOU 2014: 7, s. 13). Departementet vurderte da at det var nødvendig å utrede grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014: 7, s. 14). Dette fordi skolen skal bidra til å gjøre elevene i stand til å bli aktive samfunnsborgere og utvikle kompetanser som vil være relevante gjennom flere tiår. Ludvigsen-utvalgets mandat innebærer «å utrede hva elevene vil ha behov for å lære i skolen i et perspektiv på 20– 30 år» (NOU 2015: 8, s. 8). Den stadig raskere samfunns- og kunnskapsutviklingen stiller økte krav til endring av kompetanser både for individet, skolen og for samfunns- og arbeidslivet (NOU 2014: 7, s. 7). Ifølge utvalget vil det i fremtiden være enda viktigere at skolens opplæring hjelper elevene med å legge et grunnlag for å kunne lære

nye kompetanser gjennom hele livet. I samarbeid med hjemmet skal skolen tilrettelegge for elevens læring og utvikling for at de skal kunne mestre livet som individer og samfunnsborgere (NOU 2015: 8, s. 8). Dette innebærer å støtte opp under, og påvirke verdiene og normene samfunnet bygger på (NOU 2015: 8, s. 7).

Dybdelæring er en sentral del av fagfornyelsen. Det har vist seg å være krevende å skulle ivareta dybdelæring og progresjon i skolen, fordi *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK06) vektlegger bredde i opplæringens fag, noe som svekker muligheten til å kunne gå i dybden på alle læreplanmålene (NOU 2014: 7, s. 8). Dette er en av grunnene til at det har vært et behov for en fagfornyelse. Utvalget har i delutredningen tatt for seg læreplanene i L97 og LK06 og sett på strukturen og bredden i fagene. De har kommet frem til at begge i liten grad legger til rette for dybdelæring, da de fremstår som relativt like når det gjelder bredde og omfang (NOU 2014: 7, s. 89).

Dagens samfunn er preget av å ha uendelig tilgang til informasjon kun et tastetrykk unna. Dette preger også læreplanene og skolen, hvor *stofftrenghet* er blitt en utfordring (NOU 2014: 7, s. 10). I og med at den teknologiske utviklingen skjer i et så hurtig tempo, er det stadig nytt stoff man ønsker at elevene skal lære, samtidig som skoledagen og opplæringen har en tidsbegrensning. *Stofftrenghet* betegner nettopp det at nytt innhold stadig tas inn i skolen, uten at noe tas ut (NOU 2014: 7, s. 67). Dette kan gjelde både fagstoff, arbeidsmåter og kompetanser. Dette har konsekvenser for undervisningen, da det i praksis blir utfordrende å legge til rette for dybdelæring og progresjon i fagene. Denne utfordringen har vist seg å gjelde for norskplanen, de andre språkfagene, samfunnsfag og de praktiske og estetiske fagene (NOU 2014: 7, s. 78, 81-82, 86-87). Det finnes også bekymring for at naturfagets tematiske organisering heller ikke legger særlig godt til rette for dybdelæring i fagdisiplinene kjemi, fysikk og biologi (NOU 2014: 7, s. 83-84). Religions- og livssynsfaget gir derimot mer mulighet for å lære i dybden, fordi kompetansemålene legger opp til mye refleksjon i tillegg til at de kan nås på forskjellige måter og relateres til elevenes bakgrunn og erfaringer (NOU 2014: 7, s. 92). Delutredningens kunnskapsgrunnlag viser altså at det i fremtiden vil bli viktig med dybdelæring, hvor elevene lærer å se sammenhenger og oppnår varig læring og en helhetlig forståelse i og på tvers av fagene (NOU 2015: 8, s. 41). Samlet sett synliggjør dette behovet for en fagfornyelse som i større grad muliggjør dybdelæring. Nå har jeg beskrevet bakgrunnen for fagfornyelsen og skal i det videre ta for meg begrepet dybdelæring.

2.3. Dybdelæring i dokumentene

I det videre skal jeg gjøre rede for hva dybdelæring innebærer, ut ifra hvordan dybdelæring kommer til uttrykk i dokumentene som legges til grunn for dokumentanalysen; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; Stortingsmelding 28 (2015-2016); samt LK20. Først tar jeg for meg hvordan dokumentene definerer begrepet dybdelæring. Deretter utdypes jeg begrepet generelt i kategorier som ser ut til å være forutsetninger for dybdelæring; dybdelæring og overflatelæring, metakognisjon og selvregulert læring, progresjon og flerfaglighet. Dette er for å legge et grunnlag og en oversikt over noen av poengene som gjøres i dokumentene i forhold til dybdelæring.

2.3.1. Dybdelæringsdefinisjoner

Nedenfor presenteres det jeg har tolket som de ulike dokumentenes definisjoner på dybdelæring. Ingen av definisjonene er identiske.

NOU 2014: 7:

I delutredningen er *dybdelæring* nevnt 40 ganger og begrepet defineres der slik:

Dybdelæring handler om 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, s. 35)

NOU 2015: 8:

I hovedutredningen er *dybdelæring* nevnt 59 ganger og begrepet defineres der slik:

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

Stortingsmelding nr. 28:

I stortingsmeldingen er *dybdeløring* nevnt 33 ganger og begrepet defineres der slik:

«Dybdeløring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14).

LK20 Overordnet del:

I læreplanens overordnede del er *dybdeløring* nevnt 4 ganger og begrepet defineres der slik:

«Dybdeløring 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, 2020, s. 10).

Ved å studere disse definisjonene blir det tydelig at det å lære i dybden innebærer å utvikle forståelse over tid gjennom å knytte ny informasjon til tidligere kjente begreper og kunnskaper samt å se sammenhenger i og på tvers av fagene. I tillegg er metakognisjon og problemløsning viktig. Definisjonene i NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 er nesten identiske, men den sistnevnte legger til ordene *begrepssystemer* og *metoder* (markert blått i definisjonen). Her konkretiseres det dermed at det ikke bare er viktig å forstå begreper, men også *systemene* begrepene er organisert i. Dessuten skal elevene lære hvordan man bør gå frem for å tilegne seg ny kunnskap gjennom å kunne bruke ulike *metoder*. I tillegg er ordet *helhetlig* ikke inkludert i NOU 2015: 8 definisjonen. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) består definisjonen av én setning, og begrepene *begrepssystemer* og *metoder*, som ble inkludert i NOU 2015: 8 definisjonen, er ikke inkludert her. Denne definisjonen fremstår enkel og inkluderer heller ikke relevansen av flerfaglighet eller metakognisjon. Selv om begrepet utdypes videre i dokumentet, og da inkluderer disse elementene, kunne det vært hensiktsmessig med en mer konkret og dekkende definisjon som går igjen i alle dokumentene. Definisjonen i LK20 er formulert ulikt de andre, og legger kun fokuset på å *bruke* kunnskaper og ferdigheter på ulike måter og å *over tid* mestre faglige utfordringer, fremfor å fokusere på en gradvis *utvikling* av forståelse. Det poengteres her at dybdeløring innebærer at man skal kunne anvende sine kunnskaper, fremfor å bare forstå noe. Dette er en dybdeløningsdefinisjon som jeg tror kan fungere godt i læreplanen, da den setter fokus på *hvordan* dybdeforståelsen skal utvikles, heller enn *hva* som skal oppnås. Definisjonene i utredningene har også med en

setning om at elevene skal *bruke* sine evner og har dermed med både *hva* som skal oppnås og *hvordan*. Slik viser disse to definisjonene seg som mest dekkende for begrepet. Det kan gjøre det enklere for lærere å legge til rette for dybdelæring. Samtidig er definisjonen i LK20 den eneste av dem som inkluderer at elevene skal kunne gå i dybden sammen. Gjennom blant annet samtaler kan elevene lære av hverandre og oppdage nye sammenhenger. På en annen side inkluderer ikke denne definisjonen relevansen av flerfaglighet.

2.3.2. Dybdelæring generelt

Dybdelæring trekkes frem i delutredningen (NOU 2014: 7, s. 10) som avgjørende for at elevene skal fungere godt i samfunnet som selvstendige mennesker og fremtidige arbeidstakere. Ifølge NOU 2014: 7 (s. 33) viser forskning at dybdelæring fremmer læring, da det innebærer at elevene deltar aktivt i og forstår sine egne læringsprosesser, deltar i samarbeid, utvikler dybdeforståelse og får utfordringer som bidrar til progresjon. I Stortingsmelding 28 ((2015-2016), s. 13) viser departementet til forskning - Håkansson og Sundberg (2012); Dumont og Istance (2010); National Research Council (2000) - som legger et solid kunnskapsgrunnlag for hva som skaper gode betingelser for læring. Blant annet fremheves dybdelæring som betydningsfullt i flere forskningsbidrag (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 14). I tillegg viser departementet (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 14) til - Pellegrino og Hilton (2012); Sawyer (2006); National Research Council (2000) – som viser at når elever lærer i dybden så øker det deres læringsutbytte. Forutsatt at elevene utvikler en helhetlig forståelse av fagene og ser sammenhenger mellom dem, i tillegg til å bruke det de lærer til å løse oppgaver og problemer i nye sammenhenger (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 33).

Forventet læringsutbytte av dybdelæring er at elevene kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til at de utvikler god og varig forståelse. Eksperter kjennetegnes av å ha en dybdeforståelse som gjør dem kompetente i å raskt tolke og trekke slutninger ut fra ny informasjon (NOU 2014: 7, s. 35). Dette er fordi de enkelt kan trekke linjer mellom den nye kunnskapen og begreper og prinsipper de allerede kjenner til. Dette vil man at elevene i skolen også skal klare, nettopp gjennom å legge til rette for dybdelæring. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere trekkes i overordnet del av LK20 frem som viktig for dybdelæring og for å la elevene utfolde sitt engasjement, sin skaperglede og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6).

Dybdelæring og overflatelæring

I utredningen skiller utvalget mellom dybdelæring og overflatelæring (NOU 2014: 7, s. 36).

For å få frem dette motsetningsforholdet, har de brukt Sawyers tabell (Tabell 1).

Dybdelæring	Overflatelæring
Elevene 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
Elevene organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen	Elevene behandler lærestoff som atskilte kunnskapselementer
Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper	Elever memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor
Elevene vurderer ny informasjon og knytter den til konklusjoner	Eleven har vansker med å forstå ny informasjon som er forskjellig fra det de tidligere har møtt i læreboka
Elever forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og vurderer logikken i et argument kritisk	Eleven behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet
Eleven reflekterer over egen forståelse og sin egen læringsprosess	Eleven memorerer uten å reflektere over formålet eller egne læringsstrategier

Sawyer, 2006

Tabell 1: *Dybdelæring og overflatelæring* (Sawyer, referert i NOU 2014: 7, s. 36)

Ifølge tabellen om dybdelæring og overflatelæring (tabell 1) innebærer *dybdelæring* blant annet om å kunne se sammenhenger mellom ny informasjon og de kunnskaper og ferdigheter man allerede innehar, i tillegg til refleksjon over egen læringsprosess. Derimot snakker man om *overflatelæring* dersom man arbeider med å memorere ny informasjon uten å reflektere over egne læringsstrategier eller hvordan informasjonen henger sammen med det man kan fra før. Dybdelæring ser ut til å kreve mer av eleven i form av aktiv deltakelse, refleksjon, vurderingsevne og kritisk og logisk tenking. Selv om både dybdelæring og overflatelæring bidrar til læring og kompetanseutvikling, så heves dybdelæring over overflatelæring, fordi dybdelæring er avgjørende for faglig utvikling, varig læring og mestring over tid (NOU 2014: 7, s. 11). Også i stortingsmeldingen skilles det mellom dybdelæring og overflatelæring, hvor overflatelæring er knyttet til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring, mens dybdelæring handler om aktiv deltakelse i læringsprosessen samt evnen til å forstå sammenhenger (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 33).

Metakognisjon og selvregulert læring

Metakognisjon og selvregulert læring fremheves i NOU 2014: 7 (s. 11) som viktig for dybdelæring. Begge disse handler om å aktivt overvåke og kontrollere egen tenkning og å bruke læringsstrategier (NOU 2014: 7, s. 37). I delutredningen defineres *metakognisjon* som «tenkning om tenkning eller kunnskap om egne kognitive prosesser og resultater» (Flavell, NOU 2014: 7, s. 36). Det innebærer refleksjon, overvåking av egen læring og justering underveis i læringsprosessen. Dette gjentas i hovedutredningen (NOU 2015: 8, s. 26) hvor det utdypes at metakognisjon handler om å kunne reflektere over hva, hvordan og hvorfor man har lært i tillegg til å kunne bruke læringsstrategier og tenkemåter både målrettet og aktivt for å fremme sin egen læring. Metakognisjon trekkes også frem som et sentralt begrep i stortingsmeldingen, men der legges det til at metakognisjon, i tillegg til å handle om å bruke egnede læringsstrategier til å løse et problem i ulike fag, også innebærer evnen til å gjøre kritiske vurderinger (Lai, referert i Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39).

Selvregulert læring defineres som en «aktiv konstruerende prosess der de som lærer, setter mål for sin egen læring og deretter forsøker å overvåke, regulere og kontrollere sin kognisjon (tenkning), motivasjon og atferd, støttet og begrenset av egne mål og forhold ved omgivelsene» (Pintrich, referert i NOU 2014: 7, s. 37). I hovedutredningen refereres det, som i delutredningen, til Pintrich når selvregulert læring defineres: «Selvregulert læring betyr at elevene over tid lærer å ta initiativer og styre deler av egen læringsprosess» (Pintrich, referert i NOU 2015: 8, s. 27). Dette setter krav til eleven om å lære å være aktiv i egen læringsprosess, bruke læringsstrategier og reflektere over egen læring, noe som er forutsetninger for dybdelæring (NOU 2014: 7, s. 35). Ifølge utvalget skjer dette ofte, særlig tidlig i opplæringsløpet, i samarbeid med andre, men bør i stadig økende grad føre til selvstendighet i læringsprosessen (NOU 2015: 8, s. 27).

Progresjon

God progresjon i læringsarbeidet trekkes frem i delutredningen (NOU 2014: 7, s. 11) som en forutsetning for dybdelæring. Dersom elevene møter utfordringer som er like over deres nåværende nivå, vil de gradvis kunne utvikle en mer nyansert forståelse og stadig mestre mer komplekse oppgaver. Dette kan sikre progresjon og dybdelæring (NOU 2014: 7, s. 34). Men da er det en forutsetning at disse utfordringene samt forventningene til elevene er tilpasset den enkeltes nivå (NOU 2014: 7, s. 11).

Ludvigsen-utvalget mener at læringspsykologien (hvordan elevens forståelse utvikler seg over tid som et læringsforløp innenfor et fagområde) og fagdidaktikken (at et fags byggesteiner kan beskrives med en progresjon fra ett trinn med målbeskrivelser til det neste i læreplanen) brukt sammen kan tydeliggjøre den ønskede progresjonen i elevens læring (NOU 2015: 8, s. 42). Det blir nemlig viktig at læreplanen beskriver hvordan elevenes forståelse for begrepene, metodene og sammenhengene i et fag skal utvikles over tid. At læreplanene skal gi tilstrekkelig tid til fordypning skal bidra til at elevene utvikler forståelse og opplever mestring, relevans, motivasjon og læringsutbytte (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). I den nye overordnede delen av LK20 står det at «å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15). I tillegg trekkes det frem at elevene skal arbeide med oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10).

Flerfaglighet

I stortingsmeldingen vises det til en rekke forskningsbidrag som fremhever at dybdelæring «har betydning for elevens utvikling i og på tvers av fag, og for den enkelte når hun eller han senere skal delta som arbeidstaker og samfunnsborger» (Pellegrino og Hilton; Sawyer; National Research Council, referert i Meld. St. 28, (2015-2016), s. 33). Begrepet flerfaglighet betegner at man arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kompetanse fra ulike fag (NOU 2014: 7, s. 56). En flerfaglig organisering av sentrale kompetanser, med mål på tvers av fagområdene, kan ifølge NOU 2015: 8 (s. 49) bidra til dybdelæring. Dette fordi man gjennom å arbeide slik kan utvikle forståelse for sammenhenger mellom fag og temaer. Styrking av språkfagene, som vil være mer relevant i et stadig mer globalisert og internasjonalsert arbeidsliv, bør ifølge utvalget skje gjennom å legge bedre til rette for dybdelæring av det språkfagene har til felles (NOU 2015: 8, s. 49).

Økt fleksibilitet i fag- og timefordeling mellom fagene anbefales av utvalget (NOU 2015: 8, s. 70) for å kunne legge til rette for dybdelæring og god progresjon, samt å bidra til å løse stofftrengselen i skolen. Departementet mener at prioriterte temaer som skal vektlegges i flere fag må komme tydeligere frem i det nye læreplanverket og at temaene som bør prioriteres er - folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 7). Dette er de samme som foreslås i hovedutredningen (NOU 2015: 8), med unntak av *det flerkulturelle samfunnet*, som her er byttet ut med *demokrati og medborgerskap*. Disse tverrfaglige temaene er knyttet til samfunnsutfordringer som antas å

være aktuelle over tid, være overordnede samt å reflektere formålsparagrafens innhold. Ved å arbeide med disse temaene skal elevene utvikle en helhetsforståelse av temaene i tillegg til at det skal bidra til elevens læring i enkeltfagene. De tre tverrfaglige temaene anbefalt i stortingsmeldingen er videreført til LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11), men kobles ikke direkte til dybdelæring der.

Alt i alt er elevenes aktive deltakelse i egne læringsprosesser, god progresjon i læringsarbeidet og flerfaglighet forutsetninger for dybdelæring. Ved at LK20 legger bedre til rette for dybdelæring kan elevene få mulighet til å utvikle en varig og helhetlig forståelse i og på tvers av fagområder. I det videre skal jeg presentere mine metodevalg og hvordan jeg har gått frem for å forske på dybdelæringsbegrepet.

3. Metodisk tilnærming

Her vil jeg presentere de metodiske valgene jeg har foretatt underveis i forskningsprosessen. Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse av utvalgte dokumenter relatert til fagfornyelsen av den norske grunnskolen. I kvalitativ forskning er målet ofte å oppnå forståelse av et fenomen gjennom å gå i dybden og å heller *si mye om lite* enn lite om mye (Nyeng, 2012, s. 73). Fokuset mitt er å få en dypere forståelse for begrepet *dybdelæring*, slik det kommer til uttrykk i de utvalgte dokumentene. Målet med forskningen er å finne ut om dybdelæring kan betegnes som et pedagogisk begrep. Kvalitative studier kjennetegnes ifølge Nilssen (2012, s. 25) av at «analysen starter med en gang og pågår gjennom hele forskningsprosessen, og at studien kan ta en annen retning enn planlagt». Det innbar at jeg som forsker ikke visste helt hva innholdet i datamaterialet ville bety for problemstillingen og oppgavestrukturen min før jeg var godt i gang. Ifølge Kjeldstadli (1999, s. 183) henger gjerne kvalitative teknikker sammen med en hermeneutisk tilnærming hvor man søker å tolke meninger i tillegg til å gå dypere ned i noen eksempler.

I det videre beskriver jeg hvordan jeg har gjennomført analysen og hvilket analyseverktøy jeg har valgt å bruke. Jeg har en hermeneutisk tilnærming til dokumentene jeg har valgt å legge til grunn for dokumentanalysen. Til slutt har jeg tatt for meg vitenskapelige kvalitetskrav som inkluderer undersøkelsens validitet og reliabilitet. Dette skal gi leseren en god oversikt over hvordan masteroppgaven er gjennomført og utformet.

3.1. Dokumentanalyse

Det å gjennomføre en dokumentanalyse innebærer å analysere et utvalg dokumenter, enten av offentlig eller mer privat karakter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Dokumenter betegner i denne sammenheng blant annet tekster som artikler, notater, sosiale medier, lydopptak, dagbøker, saksdokumenter og bøker. Dokumentene jeg har valgt å legge til grunn for analysen er de offentlige utdanningspolitiske dokumentene:

- NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*
- NOU 2015: 8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*
- Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet*
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Gjennom å analysere det som kommer frem om dybdelæring i dokumentene, vil jeg bruke teorier om oppdragelse som analyseverktøy for å svare på problemstillingen min:

Er dybdelæring et pedagogisk begrep?

I det videre begrunner jeg utvalget av dokumenter som legges til grunn for analysen.

3.2. Utvalg av dokumenter

I dette delkapittelet utdyper jeg bakgrunnen for utvalget av dokumentene som jeg har valgt å legge til grunn for dokumentanalysen. I en dokumentanalyse tar man for seg tidligere nedtegnede dokumenter som analyseres ut ifra forskerens ståsted (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88). Utvalg av dokumenter og valgt metode for analysering er avhengig av problemstillingen man velger. I og med at jeg allerede i starten av forskningsprosessen hadde bestemt meg for å undersøke dybdelæringsbegrepet som nå er innført i skolen gjennom fagfornyelsen og LK20, var det relevant å analysere dokumenter som er relatert til fagfornyelsen. Dette er kriteriene for utvalget:

1. Dokumentene skal være relatert til fagfornyelsen.
2. Dokumentene skal inneholde relevant informasjon om dybdelæring.

NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015: 8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* er valgt fordi det er i dem Ludvigsen-utvalget beskriver begrepet

dybdelæring. Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet* bygger videre på disse utredningene og sammen er disse tre dokumentene deler av fagfornyelsen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er resultatet av fagfornyelsen og er inkludert i dokumentanalysen fordi det er interessant å se hvordan dybdelæringsbegrepet er videreført dit. Dermed har jeg valgt dokumenter ut ifra kontekst, formål og innhold, altså offentlige utdanningspolitiske dokumenter som er relatert til fagfornyelsen, som inkluderer begrepet dybdelæring, i tillegg til å ha som formål å sikre at skolens læreplaner har relevant innhold. I *kapittel 4. Presentasjon av dokumentene* vil jeg presentere dokumentene i kronologisk rekkefølge og beskrive deres dokumenttype og dokumentinnhold.

3.3. Analysebeskrivelse

I analysekapittelet av denne masteravhandlingen skal jeg analysere de utvalgte dokumentene. Når dokumentene tolkes og analyseres, bruker jeg teorier om oppdragelse som et analytisk og fortolkende rammeverk for å hjelpe meg med å forstå og forklare betydningen av dybdelæringsbegrepet med pedagogiske øyne (Nilssen, 2012, s. 65). Teori brukes som redskap for å oppnå forståelse og innsikt, samt å gi kvalitative data mening (Nilssen, 2012, s. 66). For å kunne svare på problemstillingen min og for å oppnå forståelse rundt dybdelæringsbegrepet i relasjon til pedagogikk, har jeg altså valgt å bruke teorier om oppdragelse som analyseverktøy. Disse teoriene er relevante for min problemstilling ettersom de vil gi meg grunnlaget til å vurdere og diskutere hvordan dybdelæring, slik det kommer til uttrykk i dokumentene, forholder seg til det pedagogiske begrepet oppdragelse. Jeg har avgrenset analysen til å kun ta for meg delene av dokumentene hvor dybdelæring nevnes eksplisitt. Ellers har jeg valgt å bruke sekunderhenvisninger fra dokumentene, da jeg har vurdert at hensikten med oppgaven er å vise hvordan dybdelæringsbegrepet kommer frem der, heller enn å undersøke dybdelæringsbegrepet generelt. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem for å analysere dokumentene.

3.3.1. Hermeneutisk tilnærming

I forskningsprosessen har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming til dokumentene jeg legger til grunn for analysen. *Hermeneutikk* betyr å tolke/fortolke og handler ifølge Kjeldstadli (1999, s. 122) om å *forstå*, heller enn å årsaksforklare. Med en hermeneutisk tilnærming har jeg dykket ned i et utvalg av dokumentene for å forsøke å få en større og mer helhetlig forståelse for dybdelæringsbegrepet. Dette er en fortolkende prosess som ofte beskrives som en

hermeneutisk sirkel, men ifølge Repstad (2018, s. 121) er kanskje en *hermeneutisk spiral* et bedre uttrykk. Den innebærer en veksling mellom forståelse mellom del og helhet. Man starter prosessen med en viss «for-dom», ut ifra egen verdensforståelse og bakgrunn (Kjeldstadli, 1999, s. 123). Når jeg har analysert dokumentene og teorien som er lagt til grunn for analysen, har jeg vært bevisst på at analysen av det nye og ukjente vil skje ut ifra mine eksisterende forestillinger og tankesettet (Nilssen, 2012, s. 68). I forskningsprosessen har min forståelse av dybdelæringsbegrepet utvidet seg underveis. Dette gjennom at jeg har sett delene med nye øyne ut ifra helheten, og igjen sett helheten ut ifra delene. Slik har jeg gjentatte ganger oppdaget misforståelser og fått nye ideer, tanker og spørsmål underveis. Kjeldstadli (1999, s. 124) skriver at man underveis i arbeidet kan oppdage nye fenomener, antakelser og kategorier og forstå det man undersøker bedre slik at opplysninger som først virket irrelevant plutselig får mening ut ifra hva man har funnet ut. Dette kan gjøre at man ønsker å reformulere problemstillingen sin før man igjen undersøker videre. Det er gjennom en slik sirkelbevegelse, eller muligens bedre: en spiralbevegelse, at man beveger seg frem og tilbake ettersom at forståelsen av helheten utvides gjennom innsikten i delene, som igjen ses i lys av helheten.

3.3.2. Fremgangsmåte i analyse av dokumentene

Etter å ha bestemt meg for å undersøke dybdelæringsbegrepet som nå er blitt innført i skolen gjennom fagfornyelsen, var det første jeg gjorde å velge ut og lese gjennom de fire dokumentene som jeg har lagt til grunn for analysen. Det er ifølge Repstad (2018, s. 122) vanlig å lese gjennom hele tekstmaterialet sitt i starten for å danne seg et helhetlig inntrykk. Deretter foretok jeg ordsøk på ordet *dybdelæring* i dokumentene og kopierte alle avsnittene/delkapitlene som nevnte dybdelæring eksplisitt inn i en tabell for å få bedre oversikt. Dermed så jeg både på dokumentene i helhet samt på de spesifikke delene av dokumentene. Jeg beveget meg mellom å se delene ut ifra helheten og å se nye ting ved å igjen se på helheten ut ifra det jeg har lært av delene. Dette kjennetegner den hermeneutiske prosessen jeg har gjennomgått. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 88) er det viktig å finne en strategi for å systematisere dokumenter man skal analysere. Ved å bruke tabellen til å lete etter kategorier som fanget inn dybdelæringsbegrepet, fant jeg en måte å systematisere innholdet på en tydelig måte som ga meg god oversikt. I stedet for å presentere dokumentene i kronologisk rekkefølge, som først var planen, vurderte jeg at det er mer hensiktsmessig og oversiktlig å presentere deres innhold ut ifra noen sentrale hovedpunkter. Dermed måtte jeg vende tilbake til dokumentene og reorganisere innholdet, i tillegg til å lage

nye underoverskrifter. Dette endte igjen opp med å føre til mye gjentakelser i analysedelen, da jeg allerede hadde presentert alt i delen før. Derfor måtte jeg igjen reorganisere innholdet og korte ned presentasjonen av dokumentene. Til slutt kom jeg frem til at det var mest ryddig og hensiktsmessig å presentere dybdelæringsdefinisjonene i tillegg til dybdelæring generelt i teoridelen av oppgaven, og heller analysere konkrete deler av dokumentene i analysedelen.

Deretter gjennomførte jeg en analyse hvor jeg brukte teorier om oppdragelse som analyseverktøy. Jeg hadde allerede leste meg opp på oppdragelse og pedagogikk underveis i prosessen og fant etter hvert frem til noen analysekategorier. Jeg gikk mye frem og tilbake i teksten og teoriene for å forstå hva som ville være relevante kategorier. Til slutt kom jeg frem til at jeg ønsket å benytte meg av disse:

- Balanse mellom individuell frihet og samfunnets krav
- Likeverdig forhold mellom lærer og elev
- Selvstendighet og myndighet
- Oppdragelsens paradoks: frihet under tvang
- Moral og etikk
- Kontingens og uforutsigbarhet

Innenfor disse kategoriene analyserte jeg hvordan dybdelæringsbegrepet, slik det kommer til uttrykk i dokumentene, forholder seg til teorier om oppdragelse. Deretter kunne jeg vurdere om dybdelæring kan sies å være et pedagogisk begrep. Gjennom å tolke dokumentene forklarer man og rammer inn ideene i relasjon til teori, annen forskning og gjør funnene forståelig og viser hvorfor de er viktige (Nilssen, 2012, s. 66). Jeg brukte mye tid på å gjøre funnene og analysen forståelig og oversiktlig samt å bruke dem på en tydelig måte til å drøfte problemstillingen. Til slutt satt jeg igjen med en oppgave med god struktur og uten unødvendige gjentakelser som forhåpentligvis gjør at den oppleves som leservennlig.

3.4. Vitenskapelige kvalitetskrav

Når man analyserer dokumenter i utdanningsforskning er *kildekritikk* sentralt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 90). Å drive kildekritikk innebærer at forskeren bruker kilder på en informert og reflektert måte for å kunne trekke mest mulig holdbare konklusjoner på grunnlag av kildematerialet. Ifølge Helland et al. (2013, s. 42) handler kildekritikk om å ut ifra en problemstilling vurdere hvor brukbar eller relevant en kilde er. Kjeldstadli (1999, s. 169) trekker *kildegransking* frem som et bedre begrep enn kildekritikk fordi det man gjør er å

granske kilden for å se hva man kan finne, sikre at den er relevant og at man ikke forvirrer informasjonen man får ut av den, heller enn å kritisere kilden i sin alminnelighet. I denne granskingsjobben skal man se på (1) hvilke kilder man skal bruke, (2) kildenes opphav og formål, (3) trekke ut og tolke kildenes innhold samt (4) å vurdere hva man kan bruke kildene til i forhold til problemstillingen og kildenes troverdighet (Kjeldstadli, 1999, s. 170).

Dokumentene jeg har lagt til grunn for analysen er valgt ut ifra problemstillingen min, da de enkeltvis vurderes som relevante og aktuelle tekster som samlet kan gi grunnlag til å analysere dybdelæringsbegrepet i skolen. De delene av dokumentene som nevner dybdelæring eksplisitt er gransket nøye og kategorisert. Jeg har også presentert kildenes opphav og formål og vurdert at de er troverdige ettersom de er offentlige dokumenter som er utviklet over flere år av personer med relevant og bred kompetanse og erfaring. Stortingsmelding 28 (2015-2016) er dermed bare siste ledd i en lang prosess og har igjen gått gjennom en videre prosess for å få realisert anbefalingene fra den til LK20. I tillegg bygger de på forskning og har ført til endringer i skolen. Reliabilitet handler om dataenes holdbarhet og om dataene er til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). Jeg har analysert dokumentene nøye ved å liste opp alle delene av dokumentene som eksplisitt nevner dybdelæring. Disse avsnittene har jeg gransket og sett på i lys av dokumentenes helhet. Ifølge Kjeldstadli (1999, s. 178) kan bruk av flere kilder styrke tilliten til det som fortelles. Jeg har benyttet meg av flere dokumenter innenfor akkurat det området jeg har ønsket å undersøke, nemlig fagfornyelsen. Samtidig har jeg i en større helhet ikke brukt mange kilder for å analysere selve dybdelæringsbegrepet utover det som kommer til uttrykk i de utvalgte dokumentene. Slik er dataene til å stole på innenfor fagfornyelsen, som er området jeg vil undersøke, men kanskje ikke dersom man skal kunne konkludere noe om dybdelæringsbegrepet generelt. Når det gjelder analyseverktøyet mitt som er teorier om oppdragelse, har jeg brukt kilder som jeg vurderer å være kjente og sentrale innenfor pedagogikk- og oppdragelsesteori.

Validiteten av oppgaven handler om dataenes gyldighet og om at «man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke – og ikke noe annet» (Nyeng, 2012, s. 109). Gjennom å undersøke begrepet dybdelæring har det dukket opp andre begreper som er forutsetninger for dybdelæring. For å ikke bevege meg ut på viddene ved å inkludere begreper som kan knyttes til dybdelæring gjennom andre begreper, har jeg kun tatt med det som nevnes eksplisitt som forutsetninger for dybdelæring i dokumentene. Noe som styrker oppgavens validitet er at jeg kun har analysert det som eksplisitt knyttes til dybdelæring i dokumentene, og risikerer dermed ikke å ha med informasjon som ikke vil være relevant for begrepsanalysen. Noe som

kan svekke oppgavens validitet er at jeg ikke har tatt for meg annen litteratur om dybdelæring, enn dokumentene som er lagt til grunn for analysen. Dette kan innebære at jeg mangler relevant informasjon om dybdelæringsbegrepet som kunne ført til at jeg hadde fått andre resultater og et annet grunnlag for å drøfte om dybdelæringsbegrepet er et pedagogisk begrep. Likevel synes jeg det er interessant å se på hvordan dybdelæring konkret presenteres i dokumentene som faktisk er bakgrunnen for eller resultatet av at dybdelæring innføres i skolen gjennom LK20. Slik analyserer jeg det som er oppgavens hensikt, selv om det kan bety at dybdelæringsbegrepet kanskje inneholder mye mer enn det som er inkludert i fagfornyelsens dokumenter.

Ellers kan fortolkningsarbeidet ifølge Repstad (2018, s. 122) i praksis innebære fordreininger og ensidighet og ende opp med å si mer om forskeren enn om det teksten uttrykker. Dette har jeg vært bevisst på i løpet av prosessen og jeg har forsøkt å analysere dokumentene så objektivt som mulig. Jeg har flere ganger gjennomgått dokumentene og teoriene for å forsøke å unngå misforståelser. Ved hjelp av mennesker rundt meg har jeg kunnet drøfte analysegrunnlaget og slik sett fått innsikt i andres forståelse rundt temaet, noe som har vært nyttig. I løpet av forskningsprosessen har jeg opplevd stadige aha-øyeblikk som har gjort forståelsen min bredere og dypere, noe som har ført til at jeg har måttet endre kurs, endre drøftingen min, endre tenkemåten min og ikke minst endre oppgavestrukturen min underveis. Dette innebærer også at dersom jeg hadde fortsatt å jobbe med oppgaven videre fremover hadde jeg nok oppnådd stadig mer kunnskap, helhetsforståelse og oversikt som kunne ført til flere endringer i oppgaven.

Nå har jeg gjort rede for metodevalgene jeg har fortatt i sammenheng med denne oppgaven samt å utdype hvordan jeg har gjennomført analysen, i tillegg til å presentere tanker om hva som kan påvirke oppgavens kvalitet. I neste kapittel presenterer jeg dokumentene som legges til grunn for analysen; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; Stortingsmelding 28 (2015-2016); og LK20.

4. Presentasjon av dokumentene

I det videre skal jeg presentere hvordan dybdeløring kommer til uttrykk i NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; Stortingsmelding 28 (2015-2016); og LK20. Jeg har valgt å strukturere presentasjonen av dokumentene i kronologisk rekkefølge. Her vil jeg kun presentere hvilke typer dokumenter det er snakk om og deres hovedinnhold. For å unngå unødvendige gjentakelser vil jeg først i analysedelen presentere delene av dokumentene som tar for seg begrepet dybdeløring. Der vil jeg vise til hva som står i dokumentene for så å analysere utdragene i lys mitt analyseverktøy. Mye av det som skrives om dybdeløring i NOU 2015: 8 gjentas i stor grad fra NOU 2014:7. Det samme gjelder Stortingsmelding 28 (2015-2016), som blant annet inneholder en oppsummering av utredningene og Ludvigsen-utvalgets anbefalinger. LK20 skiller seg mer ut når det gjelder hvordan dybdeløring kommer til uttrykk.

4.1. NOU-ene

NOU står for *Norges offentlige utredninger* og NOU-er utformes ved at et utvalg, oppnevnt av regjeringen eller departementer, tar for seg ulike samfunnsforhold (Regjeringen, 2017). For eksempel er NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8, altså de aktuelle utredningene for denne masteravhandlingen, utredet av Ludvigsen-utvalget som er sammensatt av personer med bred kompetanse og erfaring, med Sten Ludvigsen som gruppeleder (NOU 2014: 7, s. 14). Sammen skal denne arbeidsgruppen «vurdere grunnoppløringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014: 7, s. 4). Denne vurderingen er strukturert i en delutredning, altså NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, og en hovedutredning, altså NOU 2015: 8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*.

4.1.1. NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*

NOU 2014: 7 er første del av Ludvigsen-utvalgets utredning av grunnskoleoppløringens fag. Dens formål er å legge et kunnskapsgrunnlag og en solid base som hovedutredningen kan bygge på og foreta sine vurderinger ut ifra (NOU 2014: 7, s. 19). Dette kunnskapsgrunnlaget er empirisk basert og bygger på funn fra forskning samt utredninger og resultater av evalueringer. Formålet med denne er å vurdere om LK06 dekker kompetansene elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014: 7, s. 14). Delutredningen har analysert den historiske utviklingen i grunnskoleoppløringens fag over tid, sammenlignet med

andre land det er naturlig å sammenligne seg med (NOU 2014: 7, s. 9). I tillegg presenteres det anbefalinger og utredninger knyttet til kompetansekrav i fremtiden med relevans for grunnskoleopplæringen. Delutredningens hovedpunkter og sentrale vurderinger er presentert i disse underoverskriftene:

- Et bredt kompetansebegrep
- Dybdelæring og progresjon
- Fagfornyelse i skolen
- Temaer, problemstillinger og kompetanser på tvers av fag
- Kompetansebehov i det 21. århundre
- Læreplaner og vurderingssystemer

(NOU 2014: 7, s. 9-13).

Utvalget trekker frem sentrale forskningsoppsummeringer fra læreforskningen som omhandler hva som kjennetegner god opplæring og hvordan elever lærer (NOU 2014: 7, s. 19). Hver av disse prøver å skape et helhetsbilde ved å samle forskning fra ulike hold.

Utvalget bruker i hovedsak disse oppsummeringene:

- Nature of Learning (2010), OECD
- National Research Councils: How People learn. Brain, Mind, Experience, and School (2006)
- John Hatties Visible learning (2009)
- Håkansson & Sundbergs Utmärkt undervisning (2012)
- James Greenos bidrag «Learning in Activity» i The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (2006)

(NOU 2014: 7, s. 19)

Det er ifølge utvalget, enighet på forskningsfeltet om at det å lære i dybden har betydning for elevers læring og utvikling i skolen, i tillegg til å være avgjørende for at elevene skal fungere på en god måte i et stadig mer komplekst samfunn, både som selvstendige mennesker og som arbeidstakere (NOU 2014: 7, s. 10). Når det gjelder grunnopplæringens fag (NOU 2014: 7, s. 15) tar utredningen særlig for seg læreplanens bredde- og dybdeorientering og progresjon.

4.1.2. NOU 2015: 8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*

Hovedutredningen, NOU 2015: 8, som Ludvigsen-utvalget avga til kunnskapsdepartementet i 2015, bygger på delutredningen NOU 2014: 7. NOU 2015: 8 (s. 8) gir et kunnskapsgrunnlag og presenterer anbefalinger for fornyelse av fagene ut fra hvilke kompetanser som vurderes som viktige for fremtidens samfunn. Utvalget mener at en fornyelse av fagene er nødvendig og trekker frem dybdelæring og god progresjon som viktige prinsipper for fagfornyelsen (NOU 2015: 8, s. 39). Hovedutredningen utdyper disse hovedpunktene:

- Fire kompetanseområder
- Dybdelæring og progresjon
- Fagfornyelse
- Undervisnings- og vurderingspraksis
- Implementering

(NOU 2015: 8, s. 8-13)

Læring i skolen skjer hovedsakelig gjennom å jobbe med fagene, og derfor må læreplanene ifølge utvalget NOU 2015: 8 (s. 12) utvikles slik at de gir nok tid og mulighet til å gå i dybden. For å få til det må man begrense hvor mange fagområder skolefagene bør bestå av. Utvalget mener at innholdet i de nye læreplanene bør være knyttet til fagets sentrale metoder, tenkemåter og sammenhenger. Prioritering av sentrale byggesteiner og mer tydelige beskrivelser av progresjon i læreplanen og støttemateriell, bør ifølge utvalget prioriteres for å tilrettelegge bedre for god læring. Utvalget anbefaler at læreplanene fortsatt skal bestå av kompetansemål, men med færre og mer likt utformede mål enn i dag. Dette kan ifølge NOU 2015: 8 (s. 67) lette stofftrengselen i skolen, legge bedre til rette for dybdelæring i fag og gjøre prioriteringsarbeidet i skolehverdagen enklere for lærere.

4.2. [Stortingsmelding 28 \(2015-2016\)](#)

[Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet](#)

En stortingsmelding er et dokument som fungerer som en melding til Stortinget om saker regjeringen ønsker å fremme for dem. Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* ((2015-2016), s. 9), fremmer forslag om å fornye grunnskoleopplæringens innhold innenfor Kunnskapsløftets rammer. Stortingsmeldingen bygger blant annet på utredningene NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 og inneholder utvalgets

anbefalinger, uten at de foreslår en konkret reform eller detaljerte tiltak (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 16).

Samfunnsendringer stiller krav til fornyelse (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 6). Globalisering innebærer at land er mer økonomisk og politisk avhengige av hverandre og at Norge er blitt et mer mangfoldig samfunn. «Utdanning er nøkkelen til utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn» (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 5), i tillegg til å være det viktigste virkemiddelet for sosial utjevning. Gjennom opplæringen utvikler elevene kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn. Departementet (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 7) skriver, i likhet med de andre dokumentene, om behovet for fornyelsen av grunnskolens fag og de gjennomgående fagene i videregående opplæring. Dette for å gi elevene gode vilkår for å utvikle kunnskaper, holdninger og verdier med betydning for deres oppvekst, utdanning og deltakelse i arbeids- og samfunnslivet (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 5). Det er hele læreplanverket for grunnskolen som skal fornyes, og det på en måte som skaper bedre sammenheng (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 6). Dette inkluderer den generelle delen, Prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag, som det tidligere har vært for dårlig sammenheng mellom, grunnet at de er utviklet på ulike tidspunkter. Stortingsmelding 28 (2015-2016), s. 8) tar hovedsakelig for seg:

- Bakgrunnen for å fornye innholdet i grunnopplæringen (hvor blant annet Ludvigsen-utvalgets vurderinger presenteres)
- Innholdet i en ny generell del av læreplanverket
- Fagfornyelsen
- Vurdering i fag
- Prosess og fremdrift for fornyelse av læreplaner
- Implementering av læreplanverket
- Økonomiske og administrative konsekvenser

Stortingsmelding 28 ((2015-2016), s. 27) refererer til forskning og utredningsarbeid - Sawyer (2006); Pellegrino og Hilton (2012); OECD (2015a); Heckman og Kautz (2013) - som etter innføringen av Kunnskapsløftet 2006 har gitt nye perspektiver på hva som kjennetegner kompetanse, kunnskap og læring i skolen. OECD-prosjektet Education 2030 (referert i Meld. St. 28, (2015-2016), s. 27) trekkes også frem da prosjektet vektlegger dybdelæring og hvordan det bidrar til kompetanseutvikling, altså at elevene utvikler forståelse for de sentrale

begrepene, prinsippene og sammenhengene i et fag, og forstår både når og hvordan det er relevant å bruke det de har lært. Dybdelæring trekkes altså frem som viktig for fagfornyelsen.

I likhet med utredningene skrives det også i stortingsmeldingen at de tidligere læreplanene har vist seg å være for omfattende i forhold til innhold, noe som har svekket muligheten til å legge godt til rette for dybdelæring (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 7). Departementet anbefaler derfor at fagfornyelsen bør skje på en slik måte at de konsentreres mer om de grunnleggende kompetansene i fagene, tydeliggjør kjerneelementene i hvert fag, tydeliggjør progresjonen i læreplanen, ser fagene i sammenheng for å hindre overlapping og at deres omfang reduseres. De skriver også at opplæringen skal legge større vekt på dybdelæring og systematisk progresjon og de mener at vurderingsordninger og kvalitetsvurderingssystemet skal støtte opp under dette. (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 57). Alt i alt skal fagfornyelsen ifølge stortingsmeldingen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 32) gi skolefagene et mer relevant innhold i forhold til elevene og fremtidens samfunn. Fornyelsen skal også gi lærerne bedre støtte og gjøre det enklere å planlegge, tilpasse opplæringen og legge til rette for dybdelæring (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 7).

4.3. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Nasjonale læreplaner fastsetter føringene for innholdet i skolen (NOU 2014: 7, s. 12). Læreplanene brukes og realiseres i skolen gjennom skolens og lærerkollegiets daglige arbeid med elevene. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er nå fornyet og inneholder en ny overordnet del samt nye læreplaner. Den ble innført trinnvis fra 1. august 2020 og trekker frem dybdelæring, etisk bevissthet, kritisk tenkning, kreativitet og refleksjon som noen viktige stikkord for læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Fagfornyelsen skal bidra til å gi skolen et verdiløft, samt å gjøre skolens innhold relevant for fremtidens samfunn, ved at læreplanene legger til rette for at elevene skal utvikle seg slik at de kan bidra til å finne løsninger på både dagens og fremtidens utfordringer. Å se sammenhengen mellom formålsparagrafen, overordnet del og læreplaner for fag vektlegges. Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling er de tre nye tverrfaglige temaene som har blitt innført i læreplanen.

Det ser ut som at hovedelementene i dybdelæringsbegrepet er videreført fra utredningen til læreplanverkets overordnede del i stor grad, på tross av at det ikke i alle tilfeller er gjort direkte koblinger mellom hovedelementene og dybdelæring. Ved å gjennomføre ordsøk på

dybdeløring i den nye læreplanen, så kommer det frem at begrepet nevnes eksplisitt fire steder i overordnet del av LK20. I læreplanene for de ulike fagene i grunnskolen kom det frem at ingen av dem inneholder begrepet direkte. Jeg søkte etter ordet i læreplanen i Norsk (NOR01-06), Engelsk (ENG01-04), Matematikk (MAT01-05), Musikk (MUS01-02), Kroppsøving (KRO01-05), Kunst og håndverk (KHV01-02), Naturfag (NAT01-04) og Samfunnsfag (SAF01-04). Derfor tar jeg videre i oppgaven kun for meg de delene av læreplanverkets overordnede del som beskriver dybdeløring eksplisitt.

Nå har jeg presentert det nye læreplanverket (LK20) og de ulike utdanningspolitiske dokumentene som fagfornyelsen bygger på; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; Stortingsmelding 28 (2015-2016). Videre skal jeg analysere dybdeløringbegrepet i lys av oppdragelse.

5. Analyse av dybdeløringbegrepet i lys av oppdragelse

Nå skal jeg analysere hvordan dybdeløringbegrepet forholder seg til teorier om oppdragelse for å i deretter ha grunnlag til å kunne drøfte problemstillingen: *Er dybdeløring et pedagogisk begrep?* Jeg har avgrenset analysen ved å velge ut noen sentrale kategorier som kjennetegner oppdragelsen. Disse er:

1. Balanse mellom individuell frihet og samfunnets krav
2. Likeverdig forhold mellom lærer og elev
3. Selvstendighet og myndighet
4. Oppdragelsens paradoks: frihet under tvang
5. Moral og etikk
6. Kontingens og uforutsigbarhet

Ved å se hvordan dybdeløringbegrepet forholder seg til kategoriene, kan jeg deretter drøfte om dybdeløring faktisk er et pedagogisk begrep. Det første jeg skal analysere er hvordan dybdeløring, slik det kommer til uttrykk i dokumentene, forholder seg til balansen mellom individuell frihet og samfunnets krav.

5.1. Balanse mellom individuell frihet og samfunnets krav

Oppdragelse innebærer å finne en balanse mellom individets frihet og samfunnets krav om innordning. Samfunnet stiller bestemte krav til individet om hvordan det skal oppføre seg og tilpasse seg i forhold til hva som regnes som det beste for fellesskapet, samtidig som oppdrageren skal gi edukanden friheten til å utvikle seg på egenhånd (Myhre, 1990, s. 27). I det videre skal jeg analysere *hvordan dybdelæring forholder seg til balansegangen mellom individuell frihet og samfunnets krav*.

Gjennom fagfornyelsen skal skolefagene få mer relevant innhold i forhold til både elevene selv og fremtidens samfunn (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 32). Ifølge utvalget (NOU 2014: 7, s. 10) er det enighet på forskningsfeltet om at det å lære i dybden har betydning for elevers læring og utvikling i skolen, i tillegg til å være avgjørende for at elevene skal fungere på en god måte i et stadig mer komplekst samfunn, både som selvstendige mennesker og som arbeidstakere. Både i NOU 2014: 7 (s. 11), NOU 2015: 8 (s. 11) og i Stortingsmelding 28 ((2015-2016), s. 33) trekkes god og tydelig progresjon i læringsarbeidet og/eller læreplanene frem som forutsetninger for dybdelæring. Fagfornyelsen skal altså gjøre innholdet i skolefagene mer relevant både for individet og for samfunnet og i denne sammenheng trekkes dybdelæring og god progresjon frem som avgjørende for at eleven skal klare å nå opp til samfunnets krav om innordning og tilpasning til det som regnes som fellesskapets beste. Ifølge Myhre (1990, s. 27) bør samfunnskravene føre til utvikling av selvkontroll og selvdisiplin hos individet. Slik ser dybdelæring, i likhet med oppdragelsen, ut til å innebære utvikling som skal gjøre mennesker til selvstendige arbeidstakere i fremtiden. På en annen side skal oppdragelsen også komme enkeltindividet i møte, la det få frihet og utfoldelsesmuligheter (Myhre, 1990, s. 27). Forholder dybdelæring seg til individets frihet i det hele tatt?

Ekspertene kjennetegnes av å ha en dybdeforståelse som gjør dem kompetente til å raskt tolke og trekke slutninger ut fra ny informasjon (NOU 2014: 7, s. 35). Dette er fordi de enkelt kan trekke linjer mellom den nye kunnskapen og begreper og prinsipper de allerede kjenner til. Dette vil man at elevene i skolen også skal klare, nettopp gjennom å legge til rette for dybdelæring. Da vil elevene raskere kunne fordøye nytt fagstoff og reflektere over ny informasjon. Ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 16) er det pedagogens oppgave å oppdra edukanden slik at den kan delta aktivt i fellesskapet og samfunnet vårt. Tilsvarende er det læreren som har ansvar for å tilrettelegge for dybdelæring slik at elevene lærer å bearbeide ny

informasjon stadig raskere. Ellers trekker utvalget frem at dybdeløring er avgjørende for at elevene skal kunne anvende det de lærer i fagene senere i livet (NOU 2015: 8, s. 74). Men samtidig som pedagogen skal oppdra barnet ut ifra samfunnets krav og standard om hva man bør gjøre/klare, (Myhre, 1990, s. 26) skal jo edukanden også få frihet og muligheter til å utvikle og utfolde seg på egenhånd (Myhre, 1990, s. 27). Innebærer dybdeløring kun tilpassing ut fra fellesskapets beste? Eller innebærer det også individuell frihet?

I hovedutredningen trekkes dybdeløring frem som sentralt, da fremtidens samfunn i større grad vil kreve at mennesker aldri blir helt ferdig utlært, men derimot må tilegne seg nye kunnskaper og kompetanse gjennom hele livet (NOU 2015: 8, s. 41). Dermed blir det enda viktig å kunne se sammenhenger og oppnå varig læring og en helhetlig forståelse i og på tvers av fagområder. Det stadig mer komplekse samfunnet setter altså krav til samfunnsborgerne om å skulle raskere og mer effektivt kunne tilegne seg nye kunnskaper. Dybdeløring kommer kanskje inn i læreplanen mer som en metode for å sikre fremtidskompetanser, heller enn å legge vekt på elevens frihet og utvikling av egne særegenheter. Som tidligere nevnt i teoridelen kan en ubalanse i spenningen mellom individ og samfunn virke skadelig på både enkeltindivider og samfunn (Myhre, 1990, s. 27). I dybdeløringssammenheng er kravene fra samfunnet muligens overbetont, noe som kan hemme individenes frihet. For samfunnet er alle menneskers individualitet viktig for å kunne bidra til fornyelse. Men dersom individets frihet får frie tøyler uten krav, kan det føre til egoisme og hesynsløshet ovenfor sine medmennesker. En balanse er dermed viktig, men er det noe særlig rom for fri utfoldelse i skolens dybdeløringssprosesser?

Det er viktig at elevene lærer i dybden og utvikle en helhetsforståelse og i denne læringsprosessen er tverrfaglig arbeid relevant (NOU 2014: 7, s. 73). Det å jobbe med temaer på tvers av fagene er altså viktig for dybdeløring. Begrepet flerfaglighet betegner at man arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kompetanse fra ulike fag (NOU 2014: 7, s. 56). Slik som problemstillinger knyttet til klimautfordringer. Disse krever kunnskaper fra både matematikk, naturfag, etikkfag og samfunnsfag. *Bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet, og folkehelse og livsmestring* er tre flerfaglige temaer som trekkes frem av utvalget som viktige i fremtidens skole. Utvalget trekker frem at språkfagene i skolen må styrkes gjennom å tilrettelegge bedre for dybdeløring av det språkfagene har til felles (NOU 2015: 8, s. 52). Dette er nødvendig grunnet økt globalisering og at arbeids- og næringslivet er mer internasjonalisert. Tverrfaglig samarbeid kan være med på å løse stofftrengselen i skolen og tilrettelegge for dybdeløring som gjør at elevene kan bruke kunnskaper og ferdigheter i

ulike faglige sammenhenger (NOU 2015: 8, s. 70). Departementet mener at prioriterte temaer som skal vektlegges i flere fag må komme tydeligere frem i det nye læreplanverket og at temaene som bør prioriteres er - *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* samt *bærekraftig utvikling* (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 7). Dette er de samme som foreslås i hovedutredningen (NOU 2015: 8), med unntak av *det flerkulturelle samfunnet*, som her er byttet ut med *demokrati og medborgerskap*. Disse flerfaglige temaene er knyttet til samfunnsutfordringer som antas å være aktuelle over tid, være overordnede samt å reflektere formålsparagrafens innhold. Dermed er det igjen samfunnets krav som legges til grunn for hvilke temaer som skal jobbes med i dybden i skolen. Dette er ikke så rart, ettersom det faktisk er viktig at de nye generasjonene har kompetansen som trengs for å videreføre samfunnet og bidra til å løse morgendagens utfordringer. Disse fremtidsrettede målene ser ut til å falle inn under det Solerød (2014, s. 18) betegner som *kollektivistiske* oppdragelsesmål, nemlig at det er statens behov som avgjør hva barn skal lære og i hvilken retning de skal utvikle seg. Samtidig vil overbetoning av krav til individet kunne føles kveldende og demotiverende dersom individet ikke også får utforske fritt og utvikle sin særegenhet, noe dybdelæring ikke ser ut til å vektlegge. Dybdelæring ser ikke ut til å legge fokus på hva elevene kan få ut av dybdelæring annet enn å skulle fungere i samfunnet i fremtiden.

Metakognisjon og selvregulert læring fremheves i begge utredningene (NOU 2014: 7, s. 41; NOU 2015: 8, s. 26) som kompetanser som kan fremme dybdelæring og som blir viktige både i skolen og fremtidig deltakelse i samfunns- og arbeidslivet. Ferdighetene trekkes igjen frem som viktige for samfunnet. Ifølge Myhre (1990, s. 27) skal samfunnskravene føre til utvikling av selvkontroll og selvdisiplin hos individet. På tross av at dybdelæring, ved å forutsette metakognisjon og selvregulert læring, kan bidra til å gjøre eleven mer selvstendig i egen læringsprosess, så legger ikke dybdelæring vekt på at det skal hjelpe dem på noen annen måte enn å tilpasse seg samfunnet. Dersom man kun hadde jobbet med dybdelæring, hadde kanskje elevene utviklet større selvdisiplin og effektivitet i sine læringsprosesser, men muligens mistet noe ved å ikke få utvikle andre deler av seg selv og sin personlighet.

Dybdelæring ser ut til å kreve mer av eleven enn det overflatelæring gjør i form av aktiv deltakelse, refleksjon, vurderingsevne samt kritisk og logisk tenking (NOU 2014: 7, s. 36). Det å lære strategier som kan hjelpe deg videre i arbeidet når noe er vanskelig, bidrar til å utvikle utholdenhet (NOU 2015: 8, s. 27). Ved å være bevisst på egne læringsprosesser, samt å klare å kontrollere og påvirke dem, kan man enklere planlegge, tilpasse seg en tidsfrist, regulere egne følelser og motivasjon underveis i læringsprosessen og bruke gode og relevante

læringsstrategier som kan forenkle arbeidet (NOU 2014: 7, s. 37). Men hvordan forholder dybdelæring seg til de pedagogiske målområdene for pedagogisk handling som Sæverot (2017, s. 39) skriver om, altså mål knyttet til individ og verden?

Pedagogisk handling skal både ta hensyn til det som er godt for individet og det som er godt for menneskeheten (Sæverot, 2017, s. 39). Sæverot trekker frem frihet, selvstendighet, ansvarlighet og kritisk refleksjon som sentrale kvaliteter innenfor målområdet som gjelder det som er godt for individet. I delutredningen står det at dybdelæring setter krav til elevene om å skulle delta aktivt i egen læring, noe som innebærer selvstendighet. I tillegg setter dybdelæring krav om evne til refleksjon og kritisk tenking, noe som også er av de sentrale kvalitetene i mål som er godt for individet. Ansvarlighet og frihet nevnes ikke i sammenheng med dybdelæring, utover å ta ansvar i egne læringsprosesser. Dermed innebærer dybdelæring noen kvaliteter som handler om det som er godt for individet, men begrenset til elevenes utvikling innenfor det kognitive. Fellesskapsfølelse, solidaritetsevne, og humanitet trekkes frem som sentrale kvaliteter innenfor målområdet som omhandler hvordan individet kan leve på en god måte i en verden som det er verdt å leve i (jf. Klafki, referert i Sæverot, 2017, s. 41). Dybdelæring ser ikke ut til å ta for seg noen av disse målene, på tross av at dybdelæring er integrert i læreplanen på bakgrunn av samfunnets krav om fremtidsrettede kompetanser. Så dybdelæring skal bidra til samfunnet, noe det nok vil kunne gjøre, men innebærer ikke utvikling av oppdragelsesmålene som er godt for verden, nemlig følelse av fellesskap og etiske mål om solidaritet og humanitet? Kanskje dybdelæring kan hjelpe elevene til å passe inn i samfunnet når det gjelder kompetanse i å lære, men at det ikke tar sikte på at elevene skal passe inn i verden når det gjelder andre områder som det etiske, følelsesmessige, estetiske etc.?

Delutredningen (NOU 2014: 7, s. 37) trekker også frem at dersom elevene skal klare å ta en aktiv rolle i egen læring, må læreren være en aktiv veileder som hjelper elevene med å utvikle relevante læringsstrategier og hjelpe dem å utvikle kompetanse i å lære. Gjennom å lære å formulere spørsmål, søke etter svar og uttrykke forståelse på ulike måter, kan man bli gradvis mer aktiv i sin egen læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Der trekkes også evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere frem som viktig for dybdelæring og for å la elevene utfolde sitt engasjement, sin skaperglede og utforskertrang. Selv om dybdelæring gjennomgående ser ut til å handle mest om samfunnets krav til individet så oppnår man kanskje gjennom dybdelæring evner og lærestrategier som gjør eleven i stand til å utforske fritt utenfor dybdelærings situasjoner. Dette er nemlig viktig for at individet skal lære å bruke

sine evner og ferdigheter samt å få selvtillitten som skal til for å kunne bidra til fornyelse og nyskaping i det sosiale fellesskapet (Myhre, 1990, s. 27). Så selv om dybdelæring, slik det kommer til uttrykk i dokumentene, ikke skriver noe om hvordan dybdelæringen kan bidra til elevens frie utfoldelse eller utvikling for sin egen del, kan den heller bidra som en del av oppdragelsesprosessen?

Departementet trekker også frem at forskningsbasert kunnskap om dybdelæring, undervisning og vurdering, i tillegg til fagforståelsen som nå er lagt til grunn i de nye læreplanene, bør inkluderes i alle nasjonale etter- og videreutdanningstiltak (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 74). I tillegg kan det muligens bli relevant å innføre kompetansekrav for undervisning i grunnskolen i flere fag enn i dag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 74). Samfunnets krav til elevenes utvikling bør altså gjenspeiles i lærerutdanningen og stille krav til lærerne. Forhåpentligvis vil læreplaner med mer vekt på dybdelæring og mer relevant innhold, samt at lærerne øker sin kompetanse på området, styrker deres evne til å tilrettelegge for varig helhetlig læring og god progresjon.

Så for å oppsummere, er *balansegangen mellom individuell frihet og samfunnets krav til stede i dybdelæring?*

Det ser ut for at dybdelæring, slik det kommer til uttrykk i de ulike dokumentene, forholder seg mest til samfunnets krav til individet, i motsetning til å legge fokus på en balanse mellom kravene og individets frihet. I tillegg ser dybdelæring ut til å være mer *kollektivistisk* fordi dybdelæring i hovedsak fremheves i dokumentene som viktig for elevenes utvikling og læring i sammenheng med å dekke statens og samfunnets fremtidige kompetansebehov. Det er altså ikke lagt vekt på at individet skal utvikle seg for sin egen del, selv om dybdelæringskompetanse også kan være bra for individet. Det vil være godt for individet og ha kunnskapene og ferdighetene som trengs for å få et godt liv og en relevant jobb i fremtiden. Slik sett kan dybdelæring være godt for individet og dermed godt for verden. Oppdragelsen handler jo om å oppdra edukanden til å kunne delta i samfunnet og fellesskapet vårt. Men så spør det om dybdelæring innebærer at individet får nok frihet til å utvikle seg på egenhånd, på en måte som gjør det i stand til å være en fornyende faktor i samfunnet.

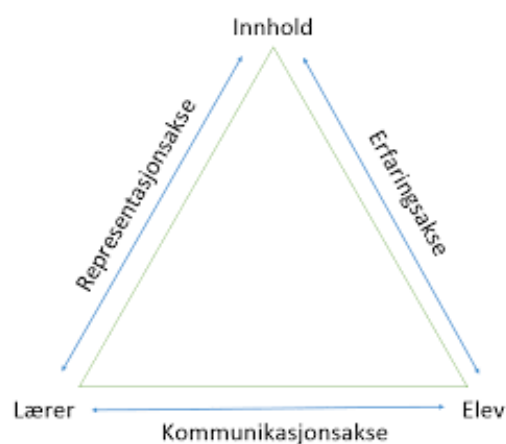
5.2. Likeverdig forhold mellom lærer og elev

Oppdragelsen innebærer et likeverdig og dialogisk forhold mellom pedagog og edukand (Myhre, 1990, s. 30). I dette forholdet eksisterer det en spenning mellom gjensidighet og lederskap da begge partene vokser på relasjonen, samtidig som at læreren (pedagogen) har lederposisjonen i forholdet og skal forsøke å oppdra eleven (edukanden). Dermed er ikke gjensidigheten absolutt. I det videre skal jeg analysere om *dybdeløring også innebærer et likeverdig forhold mellom lærer og elev*.

Samlet sett ønskes det i dokumentene jeg har gjennomgått at lærere og andre skoleaktører skal legge bedre til rette for dybdeløring i skolen. Dybdeløring krever elevens aktive involvering og læreren bør tilrettelegge slik at elevene får muligheten til å velge mellom varierte arbeidsformer, da de har ulike behov for hva de fordypet seg i, og hvordan (NOU 2015: 8, s. 11). Læreren må også legge til rette for dybdeløring gjennom å gi god nok tid til fordypning, gi støtte og veiledning, og å gi elevene utfordringer som er tilpasset dem. Ettersom dybdeløring forutsetter høy elevaktivitet ser læreren ut til å ha en rolle som tilrettelegger og veileder. Innenfor teorier om oppdragelse er læreren en underviser som skal bidra i oppdragelsen av edukanden både når det gjelder kognitive ferdigheter, moral og karakter (Myhre, 1990, s. 45). Dersom elevene skal klare å ta en aktiv rolle i egen læring, må læreren være en aktiv veileder som hjelper elevene med å utvikle relevante læringsstrategier og hjelpe dem med å utvikle kompetanse i å lære (NOU 2014: 7, s. 37). I et oppdragelsesperspektiv ønskes det at læreren og edukanden kan nærme seg det absolutte gjensidighetsforholdet ved at edukanden får muligheten til å gradvis utvikle selvstendighet, ansvarlighet og myndighet (Myhre, 1990, s. 30). Dette skjer når barnet får møte større deler av kulturen og verden og pedagogen gradvis gir mer slipp på sin ledelse i forholdet. Gjennom å hjelpe elevene til å lære i dybden og ved å veilede dem til å bli aktive i egne læringsprosesser skaper læreren muligheter for eleven til å bli stadig mer selvstendige i egen læring. Slik innebærer dybdeløring at eleven gradvis vil kunne ta mer ansvar i læringsprosesser, noe som kan bidra til å gjøre eleven og læreren mer likeverdige parter i undervisningen. Det legges samtidig ikke vekt på relasjonen mellom lærer og elev innenfor dybdeløring, slik det kommer til uttrykk i dokumentene, utover at eleven skal oppnå varig læring og læreren skal tilrettelegge for dette.

I delutredningen mener utvalget at det bør legges til rette for dybdeløring fordi elevene raskere skal lære å fordøye nytt fagstoff og reflektere over ny informasjon (NOU 2014: 7, s. 35). For å få til dette bør lærerne blant annet utfordre elevene til å prestere på et nivå som er

like over sitt eksisterende nivå. Dette har nemlig, ifølge en rekke studier, vist seg som avgjørende for læring (Greeno 2006, referert i NOU 2014: 7, s. 34). For å gi elevene mulighet til å lære i dybden bør læreren derfor la elevene møte utfordringer som innebærer at de møter stadig mer komplekse oppgaver som øker kompetansen deres gradvis. Dette vil også være med på å sikre elevenes progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Elevenes læring påvirkes også av hvilke forventninger læreren har til deres mestringsevne (NOU 2014: 7, s. 34). Læreren bør tydeliggjøre hva de forventer av elevene i form av arbeidsinnsats og mestring, men tilpasse forventningene til elevenes nivå. Gjennom å tilpasse forventningene og utfordringene til elevenes nivå, er man med på å sikre god progresjon i elevenes læring, noe som er en forutsetning for dybdelæring (NOU 2014: 7, s. 11). Det å gjøre undervisningsinnhold betydningsfull for elevene er allmendidaktikkens overordnede mål (Midtsundstad, 2010, s. 180). Den didaktiske trekanten, presentert i Künzli (1998), viser forholdet mellom partene i undervisningssituasjonen; lærer-elev-innhold.



Figur 1: *Den didaktiske trekanten* (presentert i Künzli, 1998).

Innenfor oppdragelsen er læreren en underviser som skal formidle et innhold til elevene, noe som vi ser i figuren (figur 1) påvirkes av hvordan læreren forstår innholdet. Innenfor dybdelæring ser læreren ut til å være mer som en tilrettelegger som velger ut innhold som er tilpasset elevene og som muliggjør at de får gjøre valg i forhold til i hva eller hvordan de vil gå i dybden. I et oppdragelsesperspektiv ser læreren ut til å ha en større lederrolle i undervisningssituasjonen enn i et dybdelæringsperspektiv hvor det legges mer vekt på elevens aktive rolle. Innenfor dybdelæring legges det kanskje mest vekt på forholdet mellom elev og innhold og erfaringene som oppstår mellom dem. Dybdelæring krever at elevene er aktive i læringsprosessen og skal forstå innholdet og knytte det til det de kan fra før, med læreren som veileder underveis. Innenfor oppdragelsen legges det mer vekt på relasjonen mellom lærer og

elev. Den didaktiske trekanten illustrerer ifølge Midtsundstad (2010, s. 181) grunnlaget for forståelsen av didaktikk som et asymmetrisk forhold hvor innholdet kommuniseres fra den mer kunnskapsrike parten til den andre. Et mål med oppdragelsen er ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 16) å forsøke å utjevne dette asymmetriske forholdet. Forholdet mellom oppdrager og edukand innebærer en spenning mellom gjensidighet og lederskap hvor forholdet er dialogisk og begge partene er likeverdige, samtidig som oppdrageren som den mer erfarne part har lederposisjonen (Myhre, 1990, s. 30). Dybdelæring ser ikke ut til å forholde seg til dette gjensidighetsforholdet. I dybdelæring legges det ikke vekt på at læreren skal lede eller formidle noe spesielt gjennom undervisningen. Det ser heller ut for at elevene skal jobbe individuelt eller sammen med medelever for å oppnå dypere forståelse for innholdet, hvor læreren veileder og tilrettelegger før og underveis for at elevene skal møte utfordringer og forventninger ut ifra sitt nivå og at de får nok tid til å gå i dybden. Dermed innebærer gjerne oppdragelsen mer ledelse fra læreren, mens læreren i et dybdelæringsperspektiv er en veileder, uten at dybdelæring knyttes til et likeverdig eller gjensidig forhold mellom lærer-elev.

Fagfornyelsen skal, ifølge Stortingsmelding 28 ((2015-2016), s. 7), gi lærerne bedre støtte og gjøre det enklere å planlegge, tilpasse opplæringen og legge til rette for dybdelæring. For at elevene skal lære å være aktive og bevisste i egne læringsprosesser, noe som er forutsetninger for dybdelæring, må lærerne gi elevene nok tid, tilpassede utfordringer, støtte og veiledning (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 16). En læreplan med tydeligere beskrivelser av forventet progresjon vil kunne hjelpe skoler og lærere med å følge opp elevenes læring over tid på en best mulig måte. Gjennom nye læreplaner med tydeligere progresjon og som legger bedre til rette for dybdelæring skal lærere i større grad kunne legge til rette for elevens utvikling og læring i dybden. Samfunnet legger til rette for at elever skal lære gjennom ulike institusjoner, men siden læring alltid er selvlæring så må eleven selv kunne ta ansvar for egen læring (Sæverot & Werler, 2017, s. 17). Man trenger i prinsippet ingen lærer for at læring skal skje, men uten læreren ville læringen skjedd uten system og systematikk. Utdanning og undervisning er dermed viktig for å legge til rette for at den oppvoksende generasjon tilegner seg de kunnskaper, ferdigheter, evner og kompetanser som er nyttig både for individet selv og for samfunnet ellers. Dybdelæring forholder seg til at eleven skal være den aktive parten i prosessen. Dersom situasjonen er tilrettelagt av læreren med nok tid og tilpassede oppgaver så har kanskje ikke læreren en så viktig rolle i selve dybdelæringsprosessen? I starten vil nok elevene trenge mer veiledning fra læreren for å tilegne seg ulike læringsstrategier og lære

hvordan de kan bli aktive i egen læring, men når de kan dette, så er kanskje ikke behovet for læreren like stor som i oppdragelsen, hvor læreren har rollen som underviser?

Ifølge NOU 2015: 8 (s. 41) vil elevene ha ulike behov når det gjelder hva og hvordan de fordyper seg i de ulike emnene. Man kan ikke gå i dybden på alt, noe som innebærer at læreren må velge ut emner som er tilpasset elevgruppen, og hvor elevene får muligheten til å gjøre valg. Lærerne må ta hensyn til at elevene er ulike og har ulike forutsetninger og må ha kunnskaper om deres bakgrunnskunnskaper og læring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15). De trenger nok tid og rom for å utforske ulike fagområder i dybden. I tillegg må læreren følge elevene tett, oppfordre dem til å tørre å prøve og feile og å skape trygge lærings situasjoner. Lærere trenger kompetanse som gir dem god fagdidaktisk forståelse av hva som er sannsynlige læringsforløp i et fag, for å klare å legge til rette for god progresjon i læringen (NOU 2015: 8, s. 42). Har man ikke denne kompetansen, er det nødvendig å få støtte av andre for å kunne veilede elevens faglige utvikling. Ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 23) må pedagogen vurdere hvilke midler og redskaper som er egnet i forhold til det man ønsker å påvirke og forbedre for å nå et pedagogisk mål. Dette er enklere å velge dersom man har kunnskaper om hypoteser om virkningssammenheng mellom bestemte metoder og målet som skal nås. Det poengteres i utredningen at dette tilretteleggingsarbeidet for dybdelæring er krevende for læreren (NOU 2014: 7, s. 41). Dermed har læreren en viktig rolle i både forhold til oppdragelsen og dybdelæring, da begge innebærer tilrettelegging for å nå satte mål og at lærerne bør i den sammenheng ha kunnskaper om virkningssammenhenger og/eller hva som er et sannsynlig læringsforløp.

Lærernes arbeid med å legge til rette for dybdelæring, selvregulert læring, progresjon, formativ vurdering og andre forutsetninger for læring er krevende og stiller høye krav til både deres fagkompetanse og pedagogiske kompetanse (NOU 2014: 7, s. 41). Det stiller også høye krav til de andre skoleaktørene i form av å støtte lærerne i arbeidet med elevene. Læreren velger og tilpasser altså hva elevene skal lære i dybden, noe som krever kompetanse hos læreren. Dette samstemmer med oppdragelsesteorier, ettersom det i oppdragelsesprosessen er lærerens oppgave å hente inn og bruke kunnskaper som vurderes å være nyttig for oppdragelse og danning av eleven (Sæverot & Werler, 2017, s. 16). Læreren har altså ledelsen i forholdet og velger hva barnet skal lære. Først når barnet blir eldre og i stadig økende grad får møte verden uten oppdragerens ledelse, vil det kunne nærme seg oppdragelsens mål om selvstendighet og myndighet (Myhre, 1990, s. 30). Oppdragerens ledelse avtar dermed, noe som muliggjør at man nærmer seg det absolutte gjensidighetsforholdet. Dybdelæring ser ikke

ut til å innebære et slikt gjensidighetsforhold hvor begge skal vokse på relasjonen. Det er heller ikke lagt vekt på at læreren innenfor dybdelæring skal formidle noe spesifikt til elevene gjennom undervisning, men heller at undervisningssituasjonen skal gi elevene mulighet til dybdelæring. Dybdelæring ser i likhet med oppdragelsen ut til å gi læreren ansvar for å veilede ut fra edukandens forutsetninger (Sæverot & Werler, 2017, s. 18). Det at tilrettelegging for dybdelæring krever god kompetanse hos lærerne og de andre skoleaktørene, tyder samtidig på at lærerens rolle i dybdelæringsprosesser er viktig. Selv om elevene er de aktive partene i klasserommet, krever det at læreren har tilrettelagt på en relevant måte slik at alt ligger til rette for at elevene skal klare å lære i dybden. Kanskje lærerens rolle som underviser innenfor oppdragelsesteori innebærer at læreren er viktigere i klasserommet for at læring skal skje, mens innenfor dybdelæring er lærerens forarbeid det viktige, og at læreren da ikke har like stor og aktiv rolle i selve undervisningssituasjonen?

Så for å oppsummere, *innebærer dybdelæring et likeverdig forhold mellom lærer og elev?*

Dybdelæring tar utgangspunkt i elevenes selvlæring og aktive deltakelse i egne læringsprosesser, noe som gjør at læreren ikke ser ut til å nødvendigvis ha en like stor lederrolle i undervisningssituasjonen som læreren har i oppdragelsen. Lærerens rolle er viktig i begge perspektivene, men i oppdragelsesperspektiv har læreren gjerne en mer aktiv lederrolle i selve undervisningssituasjonen som underviser. I et dybdelæringsperspektiv skal læreren tilrettelegge undervisningssituasjonen slik at den muliggjør dybdelæring gjennom å gi elevene tilstrekkelig tid, varierte oppgaver hvor elevene har mulighet til å foreta valg, utfordringer like over elevenes eksisterende nivå, samt å veilede elevene til å utvikle læringsstrategier og å vise sine forventninger til elevene. Dette krever god fagkompetanse og pedagogisk kompetanse hos lærerne, noe som signaliserer at lærerens rolle er viktig for å få til dybdelæring. Samtidig legges det ikke vekt på relasjonen lærer-elev, eller en gjensidighet mellom dem innenfor dybdelæring, da det ikke nevnes at læreren også skal vokse på relasjonen, selv om de kanskje i praksis gjør det. Dette skiller seg fra oppdragelsen som innebærer et likeverdig forhold preget av en spenning mellom gjensidighet og ledelse. Dybdelæring ser heller ikke ut til å legge fokus på læreren og eleven som likeverdige parter. Det legges større vekt på elevene og hva de skal gjøre og mestre. Mens oppdragelsen innebærer et forhold mellom lærer/elev/lærestoff, så har kanskje ikke dybdelæring samme behov for læreren som oppdragelsen? Samtidig skal læreren støtte og veilede elevene gjennom dybdelæringsprosessen og ha lagt til rette for at elevene skal kunne gå i dybden individuelt eller sammen med sine medelever. Dermed er læreren viktig for elevenes

dybdelæring også. Selv om dybdelæring kanskje, i likhet med oppdragelse, vil innebære et likeverdig forhold mellom lærer-elev i praksis, er ikke dette lagt noe fokus på i dokumentene.

5.3. Selvstendighet og myndighet

Ifølge Myhre (1990, s. 30) er oppdragelsens mål at edukanden oppnår selvstendighet og myndighet. Ifølge oppdragelsesdefinisjonen til Myhre (1990, s. 45) skal oppdragelsen føre til at de nye generasjonene får hjelp til å realisere sine evner og muligheter på en måte som fører til medmenneskelighet, ansvarlighet og selvstendighet. Dette skal bidra til at edukandene skal kunne videreføre og utvikle samfunnet og kulturen på en stabiliserende og fornyende måte. I det videre skal jeg ta for meg hvordan *dybdelæring forholder seg til selvstendighet og myndighet*.

Dybdelæring trekkes frem i delutredningen (NOU 2014: 7, s. 10) som avgjørende for at elevene skal fungere godt i samfunnet som selvstendige mennesker og fremtidige arbeidstakere. Dermed kobles også dybdelæring til utvikling av selvstendighet. Slik sett er dybdelæring, i likhet med oppdragelse, avgjørende for at elevene skal bli selvstendige mennesker. Ifølge dybdelæringsdefinisjonene i NOU 2014: 7 (s. 35), NOU 2015: 8 (s. 14) og Stortingsmelding 28 ((2015-2016), s. 14), innebærer dybdelæring utvikling av varig forståelse. Definisjonen i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10) innebærer at elevene over tid skal kunne mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. Forventet læringsutbytte av dybdelæring er at elevene kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til at de utvikler en god og varig forståelse (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 33). Dybdelærings hovedmål ser altså ut til å handle om utvikling av varig forståelse og evne til å anvende sine kunnskaper og ferdigheter til å mestre ulike faglige utfordringer. Målene er dermed knyttet til epistemologi. Noen av pedagogikkens mål er også knyttet til epistemologi, altså hvilke kunnskaper og ferdigheter edukanden skal tilegne seg (Sæverot, 2017, s. 42). Forskjellen er at oppdragelsesmålet om selvstendighet og myndighet knyttes til flere deler av menneskets vesen enn kun det som gjelder epistemologi (dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 5.5. Moral og etikk).

Ellers er det å være aktiv i egne læringsprosesser, bruke læringsstrategier og å ha evne til å vurdere sin egen fremgang og mestring forutsetninger for dybdelæring (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 16). For å få til dette må man som lærer gi elevene nok tid, tilpassede utfordringer, støtte og veiledning. Departementet vurderer at skolens ansvar for at elevene lærer relevante

læringsstrategier i alle fag skal komme tydeligere frem i den nye generelle delen av læreplanverket (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 40). Dette blir viktig for å sikre at undervisningen og vurderingen legger opp til at elevene er aktivt involverte og får trening i å sette seg inn i og reflektere over egne læringsprosesser. Slik er det en forutsetning for dybdeløring at elevene utvikler selvstendighet i sine egne læringsprosesser, og at læreren veileder dem underveis. Dette henger sammen med det Sæverot og Werler (2017, s. 17) skriver om at læring alltid er selvøring, noe som innebærer at eleven må selv kunne ta ansvar i egen læring. Selv om samfunnet legger til rette for at elever skal lære gjennom ulike institusjoner, betyr ikke det at elevene automatisk lærer det som er forventet. Samtidig er pedagogen og undervisningen viktig for å skape systematikk i læringen og legge til rette for at den oppvoksende generasjon tilegner seg de kunnskaper, ferdigheter, evner og kompetanser som er nyttig både for individet selv og for samfunnet ellers. I forhold til den kognitive delen av dette kan nok dybdeløring være viktig.

Videre trekkes *Metakognisjon og selvregulert læring* frem i NOU 2014: 7 (s. 11) som viktig for dybdeløring. *Metakognisjon* defineres i delutredningen som «tenkning om tenkning eller kunnskap om egne kognitive prosesser og resultater» (Flavell 1981, NOU 2014: 7, s. 36). Det innebærer refleksjon, overvåking av egen læring og justering underveis i læringsprosessen. I tillegg handler det ifølge Ludvigs-utvalget (NOU 2015: 8, s. 26) om å kunne bruke læringsstrategier og tenkemåter både målrettet og aktivt for å fremme sin egen læring. I hovedutredningen defineres *selvregulert læring* slik: «Selvregulert læring betyr at elevene over tid lærer å ta initiativer og styre deler av egen læringsprosess» (Pintrich, referert i NOU 2015: 8, s. 27). Dette setter krav til eleven om å lære å være aktiv i egen læringsprosess, bruke læringsstrategier og reflektere over egen læring, noe som er forutsetninger for dybdeløring (NOU 2014: 7, s. 35). Ifølge Sæverot & Werler (2017, s. 17) har mennesket fra starten av behov for veiledning, hjelp og oppløring, og takket være vår danningsmottakelighet har vi anlegg for å kunne lære oss nye ting og tilegne oss nye ferdigheter som hjelper oss å bli gradvis mer uavhengige. Dermed er selvstendigheten i læringsprosessen, gjennom metakognisjon og selvregulert læring samt lærerens veiledning i utviklingen, altså forutsetninger for dybdeløring, i tillegg til å være viktig for oppdragelsen.

Både metakognisjon og selvregulert læring handler om å aktivt overvåke og kontrollere egen tenkning og å bruke læringsstrategier (NOU 2014: 7, s. 37). Ifølge utvalget skjer dette ofte, særlig tidlig i oppløringsløpet, i samarbeid med andre, men bør i stadig økende grad føre til selvstendighet i læringsprosessen (NOU 2015: 8, s. 27). Skolen er ifølge utvalget (NOU 2015:

8, s. 27) aktøren som har ansvar for å legge til rette for elevenes læring. Innenfor disse rammene utøver elevene selvstendighet og medansvar. Utviklingen av denne selvstendigheten skal altså skje gradvis, noe som likner det Myhre skriver om utjevning av det asymmetriske forholdet som kjennetegner det pedagogiske forholdet i oppdragelsen. Ifølge Myhre (1990, s. 30) vil edukanden gjennom å i stadig økende grad, få møte verden uten oppdragerens ledelse, kunne utvikle seg i retning av selvstendighet og myndighet, noe som muliggjør at partene i det pedagogiske forholdet nærmer seg det absolutte gjensidighetsforholdet. Samtidig ser ikke dybdelæring ut til å strekke seg like langt som oppdragelsen gjør når det gjelder utvikling av selvstendighet og myndighet. Med dette mener jeg at mens dybdelæring på sin side forutsetter at elevene gradvis blir mer selvstendige i egen læringsprosess, innebærer utvikling av selvstendighet innenfor oppdragelsen også de andre sidene til mennesket, for eksempel at barnet skal kunne ta ansvar for å regulere sine handlinger i forhold til etikk og moral (Myhre, 1990, s. 29). Dette handler om å lære seg bestemte atferdsmønstre og moralske holdninger.

Selv om det i LK20 poengteres at opplæringen generelt er viktig i elevenes dannelsesprosess med mål om enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8), så knyttes ikke dette til dybdelæring der. Derimot trekkes refleksjon over egen læring og forståelse av egne læringsprosesser og faglige utvikling frem som viktig for å utvikle selvstendighet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Selv om dybdelæring forholder seg til utvikling av selvstendighet i læringsprosesser, ser det ikke ut til å legge noe fokus på elevenes myndighet eller ansvarlighet, utover å ta ansvar i egen læringsprosess. Likevel ser dybdelæring ut til å kunne være en god metode for utvikling av selvstendige læringsprosesser og en helhetlig og varig forståelse som kan bidra som en del av oppdragelsesprosessen.

Så for å oppsummere, *hvordan forholder dybdelæring seg til selvstendighet og myndighet?*

Selvstendighet i egen læringsprosess, gjennom metakognisjon og selvregulert læring, viser seg som forutsetninger for dybdelæring, men ser ikke ut til å være dybdelæringens hovedmål. Hovedmålet med dybdelæring er å utvikle helhetlig og varig læring som gjør mennesker i stand til å bruke sine kunnskaper og ferdigheter til å mestre faglige utfordringer. Målet er knyttet til epistemologi og det kognitive. Oppdragelse ser derimot ut til å inkludere mer under sitt selvstendighetsmål, ettersom den tar sikte på hele mennesket, og ikke kun det kognitive. I tillegg er oppdragelsens mål ikke kun selvstendighet, men også myndighet og ansvarlighet. Dette ser ikke dybdelæring ut til å legge noe fokus på utover at elevene skal kunne ta ansvar i

egen læringsprosess. Ellers trekkes dybdelæring trekkes frem som avgjørende for at elevene skal fungere godt i samfunnet som selvstendige mennesker og fremtidige arbeidstakere. Dermed fungerer kanskje dybdelæring mer som en metode som kan bidra i oppdragelsesprosessen med å oppnå oppdragelsens mål om selvstendighet og myndighet gjennom å gjøre elevene mer selvstendige i egne læringsprosesser.

5.4. Oppdragelsens paradoks: frihet under tvang

Oppdragelsens paradoks er også helt sentral i et oppdragelsesperspektiv. Det paradoksale med oppdragelsen ligger i det faktum at for å nå oppdragelsens mål om selvstendighet og myndighet, må eleven over lang tid bli ledet og oppdratt av andre (Myhre, 1990, s. 29). I det videre skal jeg ta for meg *hvordan dybdelæring forholder seg til oppdragelsens paradoks?*

Det er ifølge utvalget, enighet på forskningsfeltet om at det å lære i dybden har betydning for elevers læring og utvikling i skolen, i tillegg til å være avgjørende for at elevene skal fungere på en god måte i et stadig mer komplekst samfunn, både som selvstendige mennesker og som arbeidstakere (NOU 2014: 7, s. 10). Dybdelæring trekkes altså frem som avgjørende for at elevene skal bli selvstendige mennesker. Dette henger samme med oppdragelsens mål om selvstendighet og myndighet (Myhre, 1990, s. 29). Denne selvstendighetsprosessen kan paradoksalt nok ikke skje på en annen måte enn at personen blir ledet og opplært av andre gjennom flere år. Edukanden må altså føres til frigjøring. Utvalget trekker også frem i delutredningen (NOU 2014: 7, s. 37) at dersom elevene skal klare å ta en aktiv rolle i egen læring, må læreren være en aktiv veileder som hjelper elevene med å utvikle relevante læringsstrategier og hjelpe dem å utvikle kompetanse i å lære. Det blir en slags veiledning til selvstendighet i egne læringsprosesser. Dette henger sammen med spørsmålet som Kant (referert i Sæverot, 2017, s. 117) stiller seg selv: hvordan man kan utvikle følelsen av og evnen til å utøve sin frihet, gjennom underkastelse og tvang. Dette er et paradoks som kjennetegner oppdragelsen, men kjennetegner det dybdelæring?

Oppdrageren må finne balansen mellom å være tilbakeholden og å aktivt oppdra (Myhre, 1990, s. 26). Barnet trenger både å få fred til å utforske verden og tingene rundt seg alene, og å bli veiledet og ledet i «riktig» retning. Som tidligere nevnt i oppgaven ser ikke dybdelæring ut for å innebære at elevene får utforske fritt alene. Det handler mer om individets tilpassing ut fra samfunnets krav. Det nevnes ingenting om utfordringer med å skulle finne en balanse mellom tvang og frihet når det gjelder dybdelæring. Samtidig trekker Ludvigsen-utvalget

frem at læreren bør tilrettelegge slik at elevene får muligheten til å velge mellom varierte arbeidsformer, da de har ulike behov for hva de fordypet seg i, og hvordan (NOU 2015: 8, s. 11). Slik innebærer dybdelæring lærerens tilrettelegging og elevenes muligheter til å foreta valg. Gjennom å gi elevene valgmuligheter og varierte arbeidsmuligheter kan kanskje elevene oppleve en viss frihet som gjør arbeidet mer engasjerende. Samtidig bestemmer læreplanene og lærerne hvilke valgmuligheter elevene skal få velge mellom, noe som både begrenser friheten og innebærer at elevene veiledes i det som anses som «riktig» retning.

Progresjon er en forutsetning for dybdelæring og innebærer at lærerne stadig øker kompleksiteten av oppgavene og aktivitetene elevene skal arbeide med (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Lærerne må ta hensyn til at elevene er ulike og har ulike forutsetninger og må ha kunnskaper om deres bakgrunnskunnskaper og læring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15). De trenger nok tid og rom for å utforske ulike fagområder i dybden. I tillegg må læreren følge elevene tett, oppfordre dem til å tørre å prøve og feile og å skape trygge lærings situasjoner. Læreren har dermed en viktig rolle som tilrettelegger i dybdelæringsprosesser og må veilede elevene til å bli selvstendig i egen læringsprosess. Som en profesjonell lærer må man kunne forsvare hvordan man velger å undervise, i tillegg til å finne ut hvordan man kan forsvare at man begrenser elevens autonomi og frihet i forsøket på å lede dem til nettopp frihet og myndighet (Sæverot & Werler, 2017, s. 22). Dette tar ikke dybdelæring stilling til ut ifra det som står i dokumentene. Ifølge Myhre (1990, s. 29) må oppdrageren være bevisst på overgangen fra føring til frigjøring hvor hun/han gradvis lar barnet ta over økende grad av autoritet og legger til rette for at barnet kan ta ansvar for å regulere sine handlinger i forhold til etikk og moral. Selv om dybdelæring også innebærer veiledning i retning av det som anses som viktige kunnskaper og kompetanser for fremtidens samfunn, så legges det i dybdelæring ikke fokus på individets frihet eller utvikling av selvstendighet i forhold til etikk og moral.

Så for å oppsummere, *hvordan forholder dybdelæring seg til oppdragelsens paradoks?*

Dybdelæring tar ikke for seg noe paradoks mellom frihet og tvang. Samtidig forutsetter dybdelæring at elevene utvikler selvstendighet i egen læringsprosess og dette skjer gjennom lærerens veiledning. Dermed ser dybdelæring ut til å innebære at eleven gradvis utvikler selvstendighet i læringsprosessen gjennom å bli veiledet av læreren, noe som henger sammen med oppdragelsens paradoks. Skolen og lærerne har ansvar for at elevene faktisk utvikler relevante læringsstrategier som gjør at de kan bli aktive i egne læringsprosesser, noe som er

en forutsetning for dybdelæring. I likhet med i oppdragelsen må elevene innenfor dybdelæring også ledes til selvstendighet. Forskjellen er at dybdelæringsperspektivet kun legger fokus på selvstendighet i læringsprosessen, mens oppdragelsens paradoks inkluderer mye mer, som å kunne ta ansvar for å handle i forhold til det etiske og moralske. I tillegg mangler dybdelæring noe sentralt, nemlig fokus på fri utfoldelse og utvikling av elevens frihet.

5.5. Moral og etikk

Som tidligere nevnt forholder oppdragelsen seg til moral og etikk. Ifølge Myhre (1990, s. 45) tar oppdragelsen for seg utvikling av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og innstillinger og samlivs- og trosformer. Oppdrageren handler målrettet ut ifra hva som oppfattes som rett og godt i forhold til kulturen og dens verdier (Myhre, 1990, s. 31). I det videre skal jeg diskutere om *dybdelæring også har noe med moral og etikk å gjøre*.

Ut ifra dybdelæringsdefinisjonene i NOU 2014: 7 (s. 35) og NOU 2015: 8 (s. 14), som presenteres i teorikapitlet 2.3., handler dybdelæring om utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger både i og på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dette innebærer evne til analysering, problemløsning og refleksjon over egen læring. Dybdelæring er altså knyttet til epistemologi, som betegner læren om kunnskap, viten og vitenskap (Sæverot, 2017, s. 39). Sammenliknet med oppdragelse er også flere av pedagogikkens mål knyttet til epistemologi, ettersom de handler om hvilke kunnskaper og ferdigheter edukanden skal tilegne seg (Sæverot, 2017, s. 42). Hva-spørsmål er her relevant for å kunne si hva hver enkelt *bør* kunne og ha kunnskap om, både for sin egen utvikling og livsmestring og for å eksempelvis mestre ulike oppgaver og yrker.

Ifølge Sawyers tabell (referert i NOU 2014: 7, s. 36) om dybdelæring og overflatelæring (tabell 1) innebærer *dybdelæring* blant annet å kunne se sammenhenger mellom ny informasjon og de kunnskaper og ferdigheter man allerede innehar, i tillegg til refleksjon over egen læringsprosess. Dybdelæring ser ut til å kreve mer av eleven i form av aktiv deltakelse, refleksjon, vurderingsevne og kritisk og logisk tenking. Selv om begge disse læringsformene bidrar til læring og kompetanseutvikling, så heves dybdelæring over overflatelæring, fordi dybdelæring er avgjørende for faglig utvikling, varig læring og mestring over tid (NOU 2014: 7, s. 11). Også i stortingsmeldingen skilles det mellom dybdelæring og overflatelæring, hvor overflatelæring er knyttet til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring, mens dybdelæring handler om aktiv deltakelse i læringsprosessen samt evnen til å forstå

sammenhenger (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 33). Også her ser man at dybdelæring handler om det kognitive. Målet for dybdelæringen ser ut til å være faglig utvikling og varig læring samt evne til selvregulert læring og metakognisjon. Målene i pedagogikken er ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 23) *normative* (rettledende, foreskrivende utsagn) eller *preskriptive* (bestemt av normer eller regler). Gjennom å rose, oppmuntre, straffe og irettesette kan oppdrageren direkte vise hva som er positive verdier som er etterstrebbelsesverdig og hva som bør motarbeides (Myhre, 1990, s. 31). For å påvirke edukanden indirekte kan oppdrageren tilrettelegge oppdragelsessituasjonen formålsrettet og være et godt forbilde. Oppdragelsen handler altså om å utvikle mennesker også i forhold til etikk og moral, ikke kun i forhold til det kognitive som dybdelæring ser ut til å fokusere på.

Ifølge dybdelæringsdefinisjonen i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10) skal dybdelæring skje både individuelt og i samspill med andre. Ifølge NOU 2014: 7 (s. 33) viser forskning at dybdelæring fremmer læring, da det innebærer at elevene deltar aktivt i og forstår sine egne læringsprosesser, deltar i samarbeid, utvikler dybdeforståelse og får utfordringer som bidrar til progresjon. Dybdelæring forholder seg altså også til et sosialt aspekt, ettersom dybdelæring innebærer å kunne delta i samarbeid. Det samme gjør oppdragelsen som forutsetter at menneskene må lære å utvikle seg i forhold til både seg selv, sine medmennesker og verden (Myhre, 1990, s. 24). Det er nemlig ifølge Myhre i møte med kultur og moral at menneskets *vesensmuligheter*, altså muligheter for å utvikle språk, for å kunne tenke og handle i dimensjonene godt-vondt (etikk), pent-stygt (estetikk) og hellig-profan (religion), utfoldes. Sæverot (2017, s. 41) trekker også frem at edukanden skal oppdras til å kunne leve i et samfunn, i samhandling med sine medmennesker og i tråd med gjeldende demokratiske prinsipper. Dermed legger begge perspektivene vekt på utvikling i samspill med sine medmennesker. Dybdelæring ser, i motsetning til oppdragelse, ikke ut til å legge fokus på etikk eller moral. Samtidig kan nok læreren legge til rette for læring av etiske temaer i dybden, men innenfor dybdelæring er det ikke noe krav om dette eller et mål i seg selv.

Ellers knyttes dybdelæring i mange tilfeller til å være en forutsetning for kompetanseoppnåelse (Pellegrino og Hilton 2012, referert i NOU 2015: 8, s. 41). Dette fordi målet for elevenes kompetanseutvikling i fagene er at de skal kunne bruke kompetansen (NOU 2015: 8, s. 41). Det innebærer at elevene klarer å anvende kunnskapene og ferdighetene de tilegner seg, i oppgaveløsning og til å mestre utfordringer både praktisk, kognitivt og i samarbeid med andre. «Kunnskap om når en kan bruke det en har lært, og ferdigheter i hvordan det kan gjøres, er et resultat av dybdelæring» (NOU 2015: 8, s. 41). Evnen til å stille

spørsmål, utforske og eksperimentere trekkes i overordnet del av LK20 frem som viktig for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Igjen ser dybdelæring ut til å handle om det kognitive i form av kompetanseutvikling, og å mestre utfordringer praktisk, kognitivt og i samspill med andre. Oppdragelsen tar i motsetning til dybdelæring sikte på hele mennesket (Myhre, 1990, s. 24). Dette innebærer å oppdra edukanden i forhold til både det kognitive, det etiske, det estetiske og det religiøse. Ifølge Myhre (1990, s. 45) handler det etiske om utviklingen av holdninger og innstillinger. Alle disse formidles ut ifra den sosiale og kulturelle sammenhengen oppdragelsen foregår i. Dybdelæringens mål ser ut til å handle om kompetansekrav fra samfunnet, heller enn å bestemmes ut ifra normer og verdier. Samtidig er kanskje kompetansekravene fra samfunnet og de flerfaglige temaene som er innført i skolen basert på verdier ettersom de handler om hvordan leve i et bærekraftig og demokratisk samfunn på en god måte med de rundt oss. Dybdelæring innebærer å jobbe flerfaglig, men ut ifra dokumentene som er lagt til grunn for analysen, legger ikke dybdelæring vekt på at dette skal føre til elevenes utvikling av verdier, selv om dette kanskje skjer i praksis.

Gjennom dybdelæring mener Ludvigsen-utvalget at elevene bedre vil beherske sentrale elementer i fagene og lettere vil kunne overføre det de lærer i ett fag til et annet (NOU 2015: 8, s. 11). En mer tverrfaglig organisering av opplæringen, hvor elevene får arbeide med ulike temaer og problemstillinger på tvers av fagene er relevant for dybdelæring (NOU 2014: 7, s. 12). Det kan bidra til at elevene utvikler en helhetsforståelse og lærer å se sammenhenger. Dersom man ikke lar elevene lære i dybden, kan det føre til at elevene lærer litt om mange temaer uten at kunnskapen og forståelsen de oppnår blir varig (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 33). På en annen side krever også læring i dybden at opplæringen har en viss bredde, da elevene skal kunne se sammenhenger mellom det de lærer og dermed oppnå en helhetlig forståelse. Igjen ser man at dybdelæring handler om epistemologi og det å tilegne seg kunnskaper på tvers av fag.

Dybdelæring knyttes også til progresjon i dokumentene. Det legges i denne hovedutredningen større vekt på hvordan læreplanene bør fornyes på en måte som tydeliggjør den forventede progresjonen i fagene og mellom læreplanmålene (NOU 2015: 8, s. 11). Utvalget (NOU 2015: 8, s. 42) skriver at progresjon har en læringspsykologisk side og en fagdidaktisk side. Den læringspsykologiske siden handler om «hvordan elevenes forståelse utvikler seg over tid som et læringsforløp innenfor et fagområde. Den fagdidaktiske siden innebærer at et fags byggesteiner «kan beskrives med en progresjon fra ett trinn med målbeskrivelser til det neste i læreplanene». Læreplanene har tradisjonelt hatt fokus på hvilke ferdigheter og kunnskaper

som skal oppnås i skolen og på hvilket klassetrinn det skal skje, men har i perioder hatt mindre fokus på hvordan ferdigheter og kunnskaper faktisk skal innlæres. Derfor mener utvalget at læringspsykologien og fagdidaktikken brukt sammen kan tydeliggjøre den ønskede progresjonen i elevens læring. Det blir nemlig viktig at læreplanen beskriver hvordan elevenes forståelse for begrepene, metodene og sammenhengene i et fag skal utvikles over tid. Dersom elevene møter utfordringer som er like over deres nåværende nivå, vil de gradvis kunne utvikle en mer nyansert forståelse og stadig mestre mer komplekse oppgaver. Dette kan sikre progresjon og dybdelæring (NOU 2014: 7, s. 34). Dybdelæring knyttet til progresjon handler altså om å systematisere den gradvise utviklingen av elevenens forståelse, kunnskaper og ferdigheter. Som tidligere nevnt er de pedagogiske handlingene i forholdet mellom oppdrager og edukand normative, ettersom de er bestemt etter bnr-strukturer om hvilket innhold og hvilke mål som skal ligge til grunn for den pedagogiske handlingsvirksomheten (Sæverot, 2017, s. 28). Dette for å klargjøre hva slags oppdragelse som er ønskelig (Sæverot, 2017, s. 34). Dybdelæring ser derimot ikke ut til å legge noe fokus på det etiske eller utvikling av holdninger som er ønskelig at elevene skal utvikle gjennom å lære i dybden.

Så for å oppsummere, har dybdelæring noe med moral og etikk å gjøre?

På bakgrunn av dokumentene jeg har tatt for meg ser dybdelæring ut til å handle om epistemologi, altså utvikling av kunnskaper, innsikt og forståelse, i tillegg til å ha en sosial komponent, da dybdelæring skal skje i samspill med andre. Oppdragelsen handler derimot om mer enn epistemologi, ettersom den tar sikte på hele mennesket og deriblant forholder seg til etikk og moral. Oppdragelsen handler om verdiformidling til edukand, ut ifra hva kulturen regner som etisk og moralsk riktig og verdifullt. Dybdelæring ser derimot ut til å i hovedsak handle om kunnskaps- og kompetanseutvikling i og på tvers av fag hvor god progresjon er viktig. Oppdragelsen er altså styrt av verdier som endres over tid fra kultur til kultur, mens dybdelæring ikke ser ut til å ha så mye med utvikling av verdier å gjøre.

5.6. Kontingens og uforutsigbarhet

Det å oppnå oppdragelsens mål om selvstendighet er en uforutsigbar prosess og forutsetter at læreren behersker og bruker spesialkunnskap for å sikre og tilrettelegge for den beste veien til målet (Sæverot & Werler, 2017, s. 19). Kontingens handler, som tidligere nevnt, om det som er mulig uten å være nødvendig og at noe kan og ikke kan skje i fremtiden (Sæverot &

Werler, 2017, s. 23). I det videre vil jeg analysere *hvordan dybdelæring forholder seg til tid, kontingens og uforutsigbarhet*.

Ifølge dybdelæringsdefinisjonene i NOU 2014: 7 (s. 35), NOU 2015: 8 (s. 14) og Stortingsmelding 28 ((2015-2016), s. 14) som jeg viser til i teorikapittel 2.3., innebærer dybdelæring blant annet en *gradvis* utvikling av forståelse. Definisjonen i LK20 innebærer at elevene *over tid* skal kunne mestre ulike typer utfordringer. Det ser dermed ut som at dybdelæring forholder seg til tid på en kronologisk måte hvor man gradvis utvikler mer og mer forståelse og oppnår mer og mer mestring. I delutredningen heves dybdelæring over overflatelæring, som avgjørende for faglig utvikling, varig læring og mestring over tid (NOU 2014: 7, s. 11). Igjen trekkes mestring og læring som varer over tid frem som dybdelæringsmål. Slik forholder dybdelæring seg til nåtiden hvor eleven skal mestre og lære nye ting som settes i sammenheng med det de kan fra før, for igjen å oppnå et mål i fremtiden. Ifølge Myhre (1990, s. 28) påvirkes oppdragelsen både av fortidens kulturelle tradisjoner og av hvordan fremtiden ser ut og hva som er viktig å lære i den forstand. Dermed forholder oppdragelsen seg også til fortiden. Gjør dybdelæring også det?

Dybdelæring er avgjørende for at elevene skal kunne anvende det de lærer i fagene senere i livet (NOU 2015: 8, s. 74). Slik viser dybdelæring seg som en fremtidsrettet prosess. Dybdelæring trekkes også frem som sentralt ettersom fremtidens samfunn i større grad krever at mennesker aldri blir helt ferdig utlært, men derimot må tilegne seg nye kunnskaper og kompetanse i løpet av livet (NOU 2015: 8, s. 41). Dette er i tråd med samfunnsutviklingen slik den ser ut i nå. Kompetanse i å kunne se sammenhenger og jobbe tverrfaglig vurderes i nåtiden å være sentrale for fremtiden. Samtidig er fremtiden uviss og dermed forholder dybdelæring seg til hvordan man tror fremtiden vil se ut. På en annen side vil dybdelæring muligens uansett være nyttig for en alternativ fremtid, da dybdelæringen kan bidra til å gjøre mennesker i stand til å tilegne seg nye kunnskaper og kompetanser senere i livet og dermed gjøre dem i stand til å omstille seg til en eventuell uforutsett fremtidsutvikling.

Alle de tre flerfaglige temaene som er innført i LK20 - folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling – er antatt å være aktuelle over tid (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 7). De tar alle utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever kompetanse, innsats, engasjement og samarbeid for å bidra til å finne løsninger (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Disse problemstillingene er aktuelle nå, men det ligger en uforutsigbarhet i om de faktisk vil være det i fremtiden. Når LK06 ble utformet var

nok den oppdatert i forhold til kompetanser som da var regnet som sentrale for fremtiden. 14 år senere er Kunnskapsløftet fornyet til LK20 med kompetanser som nå regnes som relevante for de neste 10-årene. Derfor er disse flerfaglige temaene kun *antatt* å være aktuelle over tid, og anerkjenner dermed at man ikke vet sikkert hvordan fremtiden faktisk vil utvikle seg. Nå er vi for eksempel midt i en pandemi (Covid-19), noe som kom uforberedt på de fleste av oss. Slike kriser, og andre uforutsigbarheter, kan muligens føre til at vi i fremtiden vil trenge andre kompetanser enn dybdeløring kan bidra med å utvikle. Dermed ligger det også en kontingens og uforutsigbarhet i samfunnsutviklingen. På en annen side må ikke samfunnet stagnere i frykt for at fremtiden ikke kan spås med 100% sikkerhet. Utviklingen må fortsette og ut ifra forskningen og kunnskapen man har i nåtiden kan man best mulig jobbe mot det som anses som best for fremtid, selv om det kanskje må korrigeres underveis. Dybdeløring forholder seg altså både til her-og-nå-situasjonen og fremtiden. I motsetning til oppdragelse som i tillegg forholder seg til fortiden. Ifølge Myhre (1990, s. 28) bør det i et oppdragelsesperspektiv være en balanse mellom fortid og fremtid, slik at man ikke risikerer at overbetoning av tradisjonen kan hemme kreative impulser, eller at man kun eksperimenterer fremtidsrettet uten å lære av fortidens kunnskaper og erfaring. Mister man noe dersom man kun fokuserer på dybdeløring som ikke ser ut til å forholde seg til fortiden? Ettersom dybdeløring er mer fremtidsrettet, kan det tenkes at det er en risiko for at man gjentar feil ved å ikke ta med seg fortidens kunnskaper og erfaringer, samt at fortidens kulturelle tradisjoner kan gå tapt?

Ellers ser dybdeløring ut til å kreve mer av eleven, enn overflateløring, i form av aktiv deltakelse, refleksjon, vurderingsevne og kritisk og logisk tenking (NOU 2014: 7, s. 36). Dette innebærer en usikkerhet relatert til læringsutbytte grunnet handlingers kontingens og uforutsigbarhet og at læring ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 17) alltid er selvløring. Pedagogen kan forsøke å lære bort, men det betyr ikke at elevene automatisk lærer. Ifølge Stortingsmelding 28 (2015-2016), s. 39) krever læring aktiv deltakelse fra eleven. Det at dybdeløring øker elevens læringsutbytte forutsetter ifølge departementet (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 33) at elevene utvikler en helhetlig forståelse av fagene og ser sammenhenger mellom dem, i tillegg til å bruke det de lærer til å løse oppgaver og problemer i nye sammenhenger. Resultatet av dybdeløringen er altså avhengig av elevens egen innsats og er dermed, i likhet med oppdragelsesprosessen, uforutsigbar. Samtidig nevnes det ikke noe om uforutsigbarhet i sammenheng med dybdeløring i dokumentene. Men hvordan kan læreren forsøke å gjøre dybdeløring/læringsprosessen mer forutsigbar?

God progresjon i læringsarbeidet trekkes frem i delutredningen (NOU 2014: 7, s. 11) som en forutsetning for dybdelæring. Dersom elevene møter utfordringer som er like over deres nåværende nivå, vil de gradvis kunne utvikle en mer nyansert forståelse og stadig mestre mer komplekse oppgaver. Elevene trenger også nok tid og rom for å utforske ulike fagområder i dybden (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15). Tilstrekkelig tid til fordypning skal bidra til at elevene utvikler forståelse og opplever mestring, relevans, motivasjon og læringsutbytte (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). Ved at læreplanen tydeliggjør forventet progresjon i forhold til dybdelæring kan det gjøre det lettere for lærere å systematisere og legge til rette for dybdelæring. Dette innebærer at dybdelæring ser ut til å kunne gjennomføres på en relativt systematisk måte med gradvis utvikling. Ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 17) er utdanning og undervisning viktig for at læring skal skje systematisk, slik at alt er lagt til rette for at den oppvoksende generasjon tilegner seg de kunnskaper, ferdigheter, evner og kompetanser som er nyttig både for individet selv og for samfunnet ellers. Ifølge Myhre (1990, s. 29) er oppdragsprosessen metodiserbar til en viss grad, ettersom det er mulig å planlegge og tilrettelegge for den på en relativt metodisk måte gjennom å lære seg bestemte atferdsmønstre og moralske holdninger. Samtidig er det områder som ikke kan, eller bør la seg forme metodisk. Slik kan både dybdelæring og oppdragelsen systematiseres til en viss grad, men kanskje dybdelæring kan nås med en tydeligere planlagt progresjon. Samtidig er det helt avhengig av elevens aktive deltakelse i egne læringsprosesser og vil innebære flere uforutsigbarheter. Den samme kontingensen og uforutsigbarheten som kjennetegner oppdragelsen, ser også ut til å gjelde innenfor dybdelæring, på tross av at det ikke kommer frem direkte i dokumentene.

Dersom elevene skal klare å ta en aktiv rolle i egen læring, må læreren være en aktiv veileder som hjelper elevene med å utvikle relevante læringsstrategier og hjelpe dem å utvikle kompetanse i å lære (NOU 2014: 7, s. 37). Dette er en tidkrevende prosess. Ifølge overordnet del av LK20 kan elevene gradvis bli mer aktiv i egen læringsprosess gjennom å lære å formulere spørsmål, søke etter svar og uttrykke forståelse på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Ved å sikre at elevene har redskapene og mulighetene som skal til for å bli mer aktiv i egen læringsprosess og at læreren veileder elevene i prosessen, legger man i større grad til rette for en mer forutsigbar progresjon ved å skape systematikk. Oppnåelsen av oppdragsmålet er som tidligere nevnt uforutsigbart og forutsetter at læreren behersker og bruker spesialkunnskap for å sikre og tilrettelegge for den beste veien til målet (Sæverot & Werler, 2017, s. 19). Dette gjør lærernes pedagogiske

kunnskaper om virkningssammenhenger i undervisningen enda viktigere (Sæverot & Werler, 2017, s. 23). Fra lærerens side er det krevende å legge til rette for dybdelæring (NOU 2014: 7, s. 41). Det stiller høye krav til lærerens fagkompetanse og pedagogiske kompetanse, men også til de andre skoleaktørene i form av å støtte lærerne i arbeidet med elevene. Her dukker enda en uforutsigbar faktor opp, nemlig knyttet til hvilken kompetanse læreren har til å veilede elevene i dybden. Hva om læreren ikke har kompetansen som trengs? Hva om ikke skoleaktørene ikke er gode nok til å støtte lærerne? Klarer elevene å lære i dybden uten tilrettelegging og veiledning? Ja, mange usikkerheter kan knyttes dybdelæringsprosessen, på tross av at det ikke knyttes noen direkte usikkerhet til dybdelæring i dokumentene.

Så for å oppsummere, *hvordan forholder dybdelæring seg til tid, kontingens og uforutsigbarhet?*

Oppdragelsen kjennetegnes av kontingens og uforutsigbarhet. Selv om dybdelæring ser ut til å kunne utføres på en relativt systematisk og metodisk måte gjennom læreplanmål, tverrfaglig arbeid og tilrettelegging er også denne preget av mange uforutsigbarheter. Dette henger sammen med at all læring er selvlæring og at elevenes handlinger er preget av kontingens og uforutsigbarhet. Det at dybdelæring forutsetter aktiv deltakelse av eleven i egne læringsprosesser, innebærer at det er en risiko for at læring og utvikling ikke vil skje i takt med læreplanmål eller lærerens forhåpninger. Uforutsigbare faktorer kan være at læreren kanskje mangler kompetansen som trengs for å være en god veileder, at eleven ikke engasjerer seg i læringsprosessen, at tiden ikke strekker til eller at skolen ikke er flink nok til å støtte læreren i tilretteleggingsarbeidet. Uforutsigbarheten knyttet til dybdelæring kommer ikke direkte til uttrykk i dokumentene, men kommer fra når jeg analyserer begrepet i lys av oppdragelsesteorier. Oppdragelse forholder seg både til fortiden, her-og-nå- situasjonen og fremtiden. I likhet med oppdragelse forholder dybdelæring seg også til her-og-nå-situasjonen og fremtiden. Dybdelæring er innført i skolen for å gjøre elevene i stand å mestre noe i fremtiden, nemlig mestring i samfunns- og arbeidslivet. Dermed er dybdelæring rettet mot en fremtid man tror vil skje. Dybdelæring forholder seg altså til en skapt fremtid, men fremtiden kan ingen forutse fremtiden. Likevel er antakelser og forskning om hva som vil være relevante mål å bevege seg mot for å møte den antatte fremtiden best mulig viktig for å henge med i utviklingen. Dybdelæring ser ikke ut til å foholde seg til fortiden eller å legge noe fokus på fortidens kulturelle tradisjoner. Dermed kan det tenkes at det å kun fokusere på dybdelæring i skolen vil kunne innebære en risiko for at man gjentar fortidens feil ved å lære av fortidens kunnskaper og erfaringer, samt at fortidens kulturelle tradisjoner kan bli glemte.

Nå har jeg analysert dokumentene og det som kommer frem om dybdelæring i lys av teorier om oppdragelse. For å se hvordan dybdelæring forholder seg til oppdragelsesteorier skal jeg i det videre drøfte om dybdelæring, i likhet med oppdragelse, kan sies å være et pedagogisk begrep.

6. Drøfting av problemstilling

Etter å ha analysert hvordan begrepet dybdelæring, slik det kommer til uttrykk i dokumentene, forholder seg til teorier om oppdragelse, skal jeg nå drøfte problemstillingen min: *Er dybdelæring et pedagogisk begrep?*

6.1. Dybdelæring – et pedagogisk begrep?

Pedagogikk defineres av Midtsundstad (2010, s. 180) som læren om oppdragelse og undervisning. Oppdragelse er en av pedagogikkens handlingsbegreper, i likhet med blant annet læring og danning (Sæverot, 2017, s. 19). Dybdelæring er som tidligere nevnt nå innført i skolen gjennom fagfornyelsen og LK20, men er også dette et pedagogisk begrep? For å kunne nærme meg et svar på dette drøfter jeg funnene i analysen opp mot teorier om oppdragelse, som er pedagogikkens gjenstand (Myhre, 1990, s. 22). Ved å se hvordan analysefunnene om dybdelæring forholder seg til oppdragelsesteori kan jeg drøfte om begrepet kan betegnes som et pedagogisk begrep.

Samfunnets krav og individets frihet

Ifølge Myhre (1990, s. 27) innebærer oppdragelsen å finne en balanse mellom individets frihet og samfunnets krav om innordning. Ut ifra analysen ser det ut som dybdelæring hovedsakelig handler om samfunnets krav til individet om hvilke kompetanser, evner og kunnskaper elevene bør tilegne seg for å fungere godt i arbeidslivet. Disse fremtidsrettede målene ser ut til å falle inn under det Solerød (2014, s. 18) betegner som *kollektivistiske* oppdragelsesmål ettersom det er statens behov som avgjør hva barna skal lære og i hvilken retning de skal utvikle seg. Det ser dermed ut for at dybdelæring i likhet med oppdragelsen innebærer utvikling i forhold til det som er samfunnets krav. Ved å tilpasse seg samfunnskravene bør edukandene utvikle selvkontroll og selvdisiplin (Myhre, 1990, s. 27). Oppdragelsen skal gjøre edukanden i stand til å kunne tilpasse seg fellesskapet, men også komme enkeltindividet i møte, la det få frihet og utfoldelsesmuligheter. På den ene siden innebærer dybdelæring at elevene får gjøre valg innenfor emner læreren har valgt ut i forhold til elevgruppen (NOU

2015: 8, s. 41). På en annen side er dette kun en liten valgfrihet innenfor rammene læreren har lagt til rette. Er det da frihet i det hele tatt? Dybdelæring ser ikke ut til å forholde seg konkret til individets frihet eller frie utfoldelse. Innebærer dette at dybdelæring medfører en overbetoning av krav til individet? Slik begrepet kommer frem i dokumentene kan det se slik ut. Dybdelæring ser ikke ut til å forholde seg til nødvendigheten av en balanse mellom samfunnets krav og individets frihet. Det kan dermed se ut for at dybdelæringsbegrepet ikke når helt opp til denne kategorien som kjennetegner oppdragelsen. Dette er med på å vekke mot at dybdelæring ikke er et pedagogisk handlingsbegrep.

Selvstendighet og myndighet

Oppdragelsen skal føre til at den nye generasjonen får hjelp til å realisere sine evner og muligheter på en måte som fører til medmenneskelighet, ansvarlighet og selvstendighet (Myhre, 1990, s. 45). Slik skal edukanden kunne bidra til videreføring og utvikling av samfunnet og kulturen på en stabiliserende og fornyende måte. I motsetning til oppdragelse hvor målet er selvstendighet (Myhre, 1990, s. 30), er målet med dybdelæring at elevene utvikler helhetlig og varig læring som gjør dem i stand til å bruke sine kunnskaper og ferdigheter til å mestre faglige utfordringer (NOU 2014: 7, s. 35). Samtidig kommer det frem i analysen at selvstendighet i egen læringsprosess er viktig for dybdelæring (NOU 2014: 7, s. 11). Oppdragelse ser derimot ut til å inkludere mer under sitt selvstendighetsmål, ettersom den tar sikte på hele mennesket, og ikke kun det kognitive. Dermed ser ikke dybdelæring ut til å legge vekt på medmenneskelighet, ansvarlighet og selvstendighet utover å utvikle selvstendighet til å fungere i arbeidslivet i forhold til det epistemologiske. Slik vektet også denne kategorien innenfor oppdragelsesteori imot at dybdelæring kan sies å være et pedagogisk begrep.

Etikk og moral

Dybdelæring ser i hovedsak ut til å handle om epistemologi, altså utvikling av kunnskaper, innsikt og forståelse, i tillegg til å ha en sosial komponent, da dybdelæring skal skje i samspill med andre. Oppdragelsen handler derimot om mer enn epistemologi, ettersom den også forholder seg til områder som etikk og moral. Mens oppdragelsen er styrt av verdier som endres over tid fra kultur til kultur, ser ikke dybdelæring ut til å ha så mye med verdier å gjøre. Også i forhold til denne kategorien ser dybdelæring ut til å mangle noe for å nå opp til å kunne betegnes som et pedagogisk begrep.

Likeverdig forhold mellom lærer og elev

Som tidligere nevnt i analysedelen innebærer oppdragelsen et likeverdig og dialogisk forhold mellom pedagog og edukand som preges av en spenning mellom gjensidighet og lederskap (Myhre, 1990, s. 30). Gjensidigheten handler om at begge partene vokser på relasjonen, men den er ikke absolutt ettersom pedagogen har en lederposisjon i forholdet. Ut fra analysens funn ser ikke dybdelæring ut til å ha like stort fokus på læreren som en leder, eller på at læreren også skal vokse på dybdelæringsprosessen. Det legges egentlig ikke noe fokus på relasjonen mellom elev-lærer utover at læreren skal legge til rette for dybdelærings og veilede elevene i prosessen. Dette ekskluderer jo heller ikke at dybdelæring i praksis innebærer at læreren også lærer av prosessen eller at relasjonen lærer-elev ikke blir viktig. Innenfor et dybdelæringsperspektiv er det lagt vekt på lærerens rolle som veileder, mens læreren innenfor oppdragelsen er en underviser som skal bidra i oppdragelsen av edukanden (Myhre, 1990, s. 45). Mens oppdragelsen innebærer et forhold mellom lærer/elev/lærestoff (den didaktiske trekanten), så har kanskje ikke dybdelæring samme behov for læreren? Det kan virke slik i og med at dybdelæring legger mest fokus på eleven og dens relasjon til innholdet, nemlig hva de skal gå i dybden på og hva de skal få ut av det. Samtidig er lærerens rolle viktig i begge perspektivene og krever at de har god fagkompetanse og pedagogisk kompetanse. Dersom læreren har en mindre aktiv lederrolle i dybdelæringsprosessen og elevene er mer selvstendige i arbeidet kan det jo muligens innebære et likeverdig forhold hvor partene møtes på midten. Eller innebærer det kun et mindre tett forhold mellom partene, uten noe særlig gjensidig utvikling, hvor læreren legger til rette oppgaver og nok tid, og elevene jobber selvstendig (eller i samspill med andre) med sin oppgave? Det er vanskelig å si. Innenfor dybdelæring er lærerens tilrettelegging av dybdelærings situasjonen viktig for å oppnå god progresjon og varig læring. Selv om dybdelæring ikke ekskluderer et likeverdig eller gjensidig forhold, legges det i alle fall ikke noe vekt på det i det som står om dybdelæring i dokumentene. Dermed veier vekten igjen imot at dybdelæring kan sies å være et pedagogisk handlingsbegrep.

Oppdragelsens paradoks

Dybdelæring ser ikke ut til å forholde seg til oppdragelsens paradoks som omhandler at for å nå oppdragelsens mål om selvstendighet og myndighet, må eleven over lang tid bli ledet og oppdratt av andre (Myhre, 1990, s. 29). Samtidig forutsetter dybdelæring ifølge departementet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 16) at elevene utvikler selvstendighet i egen læringsprosess, noe som skjer gjennom lærerens veiledning og tilrettelegging. Slik veiledes jo elevene til gradvis

mer selvstendighet i sine læringsprosesser noe som kan relateres til oppdragelsens paradoks, ettersom det innebærer selvstendighet gjennom veiledning og tvang. På en annen side innebærer paradokset hovedsakelig frihet gjennom tvang. Som tidligere nevnt så ser ikke dybdelæring ut til å ta for seg individets frihet i det hele tatt. Læreplanen bestemmer at elevene skal lære i dybden og elevene må utvikle relevante lærestrategier i den sammenheng for å kunne nå et bestemt mål om å kunne være aktive i egne læringsprosesser. Men kanskje det er rom for fri utfoldelse innenfor disse rammene? Det kan hende, men dette kommer ikke frem i dokumentene. Ellers hevder Myhre (1990, s. 26) at oppdrageren må finne en balanse mellom å være tilbakeholden og å aktivt oppdra. Barnet trenger veiledning som leder dem i «riktig» retning, men også å få fred til å utforske verden og tingene rundt seg alene. Læreplanen er basert på vurderinger om hva som er viktige kompetanser for fremtidens samfunn og slik innebærer dybdelæring at elevene ledes i det som regnes som «riktig» retning ut ifra det epistemologiske. På en annen side ser ikke dybdelæring ut til å innebære frihet til å utforske verden alene. Som en profesjonell lærer må man kunne finne ut hvordan man kan forsvare at man begrenser elevens autonomi og frihet i forsøket på å lede dem til nettopp frihet og myndighet (Sæverot & Werler, 2017, s. 22). Denne problemstillingen ser ikke dybdelæring ut til å ta stilling til. I tillegg må oppdrageren ifølge Myhre (1990, s. 29) være bevisst på overgangen fra føring til frigjøring slik at barnet etter hvert kan klare å ta ansvar for å regulere sine handlinger i forhold til etikk og moral. Selv om dybdelæring også innebærer veiledning i retning av det som anses som viktige kunnskaper og kompetanser for fremtidens samfunn, så legges det i dybdelæring ikke fokus på utvikling i forhold til etikk og moral, eller på individets frihet eller selvstendighet ut over det å være selvstendig i egne læringsprosesser. Dermed veier funnene fra analysen i retning av at dybdelæring ikke kan kategoriseres som et pedagogisk begrep.

Kontingens og uforutsigbarhet

Oppdragelsen påvirkes både av fortidens kulturelle tradisjoner og av hvordan fremtiden ser ut og hva som er viktig å lære i den forstand (Myhre, 1990, s. 28). I likhet med oppdragelsen forholder dybdelæring seg til her-og-nå- situasjonen og fremtiden. Dybdelæring er innført i skolen for at elevene skal mestre og lære seg nye kunnskaper og ferdigheter i nåtiden som skal settes i sammenheng med det de kan fra før, for igjen å oppnå et mål i fremtiden. Dybdelæring ser ut til å være rettet mot en tenkt fremtid, men ser derimot ikke ut til å forholde seg til fortiden. Ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 19) er oppnåelsen av oppdragelsens mål uforutsigbar. Fra analysen ser dybdelæring i skolen ut til å innebære en gradvis utvikling av

forståelse hovedsakelig innenfor de utvalgte flerfaglige temaene som er innført i LK20. Gjennom læreplanen ser det ut som at dybdelæring kan gjennomføres på en relativt systematisk måte. Samtidig er læring alltid selvlæring (Sæverot & Werler, 2017, s. 17) og bidrar til å skape en kontingens og uforutsigbarhet knyttet til elevens handlinger. Oppdragsprosessen er også metodiserbar til en viss grad ifølge Myhre (1990, s. 29), men innebærer også områder som ikke kan eller bør la seg forme metodisk. Både dybdelæring og oppdragelse kan dermed systematiseres, planlegges og tilrettelegges for, men er samtidig helt avhengige av at elevene deltar aktivt i egne læringsprosesser. Den samme kontingensen og uforutsigbarheten som kjennetegner oppdragelsen, ser altså ut til å også gjelde innenfor dybdelæring, på tross av at dette ikke knyttes direkte til dybdelæring i dokumentene. Grunnet denne uforutsigbarheten som preger oppdragelsen er lærerens beherskelse og bruk av spesialkunnskaper ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 19) forutsetninger for å sikre og legge til rette for den beste veien mot oppdragsmålet. Dybdelæring stiller også høye krav til lærerens kompetanse både i fag og pedagogikk (NOU 2014: 7, s. 41). Dette ser ut til å også være en uforutsigbar faktor, da dybdelæringen vil påvirkes av lærerens kompetanse. Dybdelæring ser, i likhet med oppdragelsen, ut for være metodiserbar til en viss grad, men samtidig påvirkes av kontingens og uforutsigbarheter, blant annet knyttet til at læring alltid er selvlæring. Slik ser vekten ut til å helle mot at dybdelæring kan betegnes som et pedagogisk begrep ut ifra denne oppdragskategorien.

Så er dybdelæring et pedagogisk begrep?

Ut ifra kategoriene jeg har analysert og drøftet dybdelæringsbegrepet i lys av, heller vekten i retning av at dybdelæring ikke kan sies å være et pedagogisk begrep. På den ene siden innebærer dybdelæring noe av det samme som oppdragelsen på sitt vis. På en annen side ser begrepet ut til å falle for kort til å kunne defineres som et pedagogisk begrep. Dybdelæring forholder seg på den ene siden til samfunnets krav til elevene, men samtidig ikke til en balanse mellom samfunnets krav og individets frihet. I og med at begrepet ikke ser ut til å forholde seg til individets frihet, så utelukker det at dybdelæring forholder seg til oppdragsens paradoks. Begrepet tar heller ikke for seg mål knyttet til utvikling innenfor moral og etikk. Gjennom dybdelæring skal elevene utvikle selvstendighet gjennom metakognisjon og selvregulert læring, noe som kan gi dem muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter til å fungere godt i fremtiden. Samtidig når heller ikke dybdelæring helt opp til selvstendighetsmålet innenfor oppdragelsen, som innebærer å utvikle selvstendighet i møte med verden og kulturen, ikke kun i forhold til det epistemologiske. Dybdelæring innebærer i

likhet med oppdragelsen et forhold mellom lærer-elev-innhold (den didaktiske trekanten), men ser ikke ut til å legge særlig vekt på relasjonen mellom lærer-elev. Læreren er til stede som en tilrettelegger og veileder, mens læreren innenfor oppdragelsen er en underviser. Oppdragelsen vektlegger et likeverdig pedagogisk forhold preget av gjensidighet og lederskap. Derimot virker det ikke som at dybdelæring forholder seg til at læreren også skal lære av relasjonen eller på at forholdet mellom pedagog og edukand skal være likeverdig. På en annen side ekskluderes det heller ikke at det i praksis vil oppstå en gjensidighet mellom partene eller at læreren ender opp med å ta en større lederrolle i dybdelærings-situasjonen. Men ut ifra hvordan begrepet kommer til uttrykk i dokumentene er dette ikke et mål eller fokusområde. Når det kommer til hvordan dybdelæring forholder seg til tid sammenliknet med oppdragelsen, ser det derimot ut til å være flere likheter. Begge forholder seg til nåtiden og fremtiden og er metodiserbare til en viss grad. Samtidig innebærer begge en uforutsigbarhet og kontingens knyttet til måloppnåelse, ettersom læring alltid er selvlæring. Andre uforutsigbare faktorer kan være lærerens kompetanse. Selv om dybdelæring ikke ser ut til å kunne betegnes som et pedagogisk begrep, betyr ikke dette at det ikke er relevant å innføre dybdelæring i skolen. Dybdelærings mål er jo å at elevene oppnår helhetlig forståelse og varig læring, noe som kan være med på å gjøre elevene mer kognitivt kompetente for å skulle fungere som selvstendige mennesker i fremtidens samfunn.

Pedagogisk handling skal både ta hensyn til det som er godt for individet og det som er godt for menneskeheten (Sæverot, 2017, s. 39). Som sentrale kvaliteter innenfor målområdet som gjelder det som er godt for individet, trekker Sæverot frem selvstendighet, frihet, ansvarlighet og kritisk refleksjon. I analysen kom det frem at dybdelæring innebærer kritisk tenking og selvstendighet i egne læringsprosesser, men ikke utvikling av frihet og ansvarlighet. Når det gjelder målområdet som handler om hvordan individer kan leve på en god måte i en verden som det er verdt å leve i, trekkes kvalitetene solidaritetsevne, fellesskapsfølelse og humanitet frem (jf. Klafki, referert i Sæverot, 2017, s. 41). Ingen av disse er det lagt fokus på i dokumentene når det kommer til dybdelæring, noe som er interessant i og med at målene innenfor dybdelæring er knyttet til kompetanser som er viktig for samfunnet og verden. På tross av at dybdelæring ikke ser ut til å ta for seg utvikling av mennesker på andre områder enn det epistemologiske, og til en viss grad det sosiale, er det viktig for elevene å utvikle varig og helhetlig læring. Kanskje andre deler av opplæringen tar for seg utviklingen innenfor moral og etikk, eller at elevene kan gå i dybden på emner innenfor disse. Likevel er ikke det et mål i seg selv, ut ifra det som kommer frem om begrepet i dokumentene. I og med at

dybdelæring ut ifra min analyse ikke ser ut til å nå helt opp til å kunne betegnes som et pedagogisk begrep på lik linje med oppdragelse, danning og læring, ville man da kanskje mistet noe dersom man kun hadde fokusert på dybdelæring i skolen?

6.2. Hva kan man miste ved å kun jobbe med dybdelæring?

På den ene siden vil man gjennom dybdelæring kunne oppnå at elevene lærer å bruke sine kunnskaper og ferdigheter til å mestre ulike typer utfordringer både individuelt og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). På en annen side tyder analysen på at dybdelæring ikke tar sikte på at elevene skal utvikle ferdigheter innenfor andre områder som kan bidra til at elevene lettere kan fungere godt i samfunnet. Dersom man kun hadde jobbet med dybdelæring i skolen kunne det kanskje innebære at elevene ikke fikk muligheter til å utvikle andre sider av sin personlige særegenhet, enn det kognitive og epistemologiske.

Samtidig vil jo elevene få muligheter til å utvikle gode metoder for å lære på egenhånd og å knytte ny informasjon til det de kan fra før. Dersom de utvikler denne kompetansen vil det kunne være enklere for dem å fungere godt i arbeidslivet, ettersom de lettere kan tilegne seg ny kunnskap gjennom livet. På en annen side ser ikke dybdelæring ut til å legge fokus på utvikling av forståelse innenfor moral og etikk, noe som kan påvirke hvordan de forholder seg til holdninger og kanskje gjøre det vanskeligere å passe inn i samfunnet utover det epistemologiske. Samtidig ekskluderer heller ikke dybdelæring at det er mulig å jobbe med problemstillinger som omhandler det etiske. Det vil være avhengig av lærerens tilrettelegging og valg av emner elevene skal gå i dybden på. Ettersom utvikling av forståelse innenfor moral og etikk ikke er et mål i seg selv, vil denne utviklingen innenfor dybdelæring preges av uforutsigbarhet.

I forhold til pedagogikkens to målområder (Sæverot, 2017, s. 39) forholder dybdelæring seg tilsynelatende i hovedsak til hva som er godt for verden og hvordan eleven skal utvikle seg for å bidra i samfunnet og å kunne dekke fremtidens samfunnsbehov. Det kunnskapsbaserte samfunnet setter større krav til læring gjennom hele livet. Samtidig legger ikke dybdelæring opp til at elevene skal utvikle seg innenfor de pedagogiske målområdene som trekkes frem som godt for verden (nemlig utvikling av fellesskapsfølelse, humanitet og solidaritetsevne). Dermed dekker den kanskje bare kompetansekrav når det gjelder det epistemologiske. Det å utvikle seg i takt med samfunnet vil kunne være viktig for individet økonomisk. På en annen side er det ikke lagt fokus på hva dybdelæring vil hjelpe eleven med på et individuelt og

personlig plan, annet enn å utvikle metakognitive ferdigheter som gjør dem i stand til selvregulert læring og selvstendighet i egne læringsprosesser. Dermed kan man kanskje miste elevenes personlige særegenheter i prosessen dersom man eksklusivt fokuserer på dybdelæring?

Ellers ser ikke dybdelæring ut til å forholde seg til elevenes frihet. På den ene siden skal elevenes selvstendighet i egne læringsprosesser utvikles gjennom at læreren hjelper elevene med å lære seg relevante læringsstrategier, i tillegg til å veilede dem i dybdelæringsprosessen. Slik skal elevene utvikle selvstendighet gjennom en viss tvang. Men hvilken betydning kan det ha at dybdelæring ikke handler om elevens frihet, dersom man kun fokuserer på dybdelæring i skolen? Myhre (1990, s. 27) trekker jo frem at en ubalanse i spenningen mellom individ frihet og samfunnets krav kan virke skadelig på både enkeltindivider og samfunn. Slik kan det jo tenkes at et ensidig fokus på dybdelæring i skolen på den ene siden kan føre til at elevene blir kompetente i forhold til samfunnets krav. På en annen side kan man kanskje miste store deler av elevenes individualistiske utvikling. Alle menneskers individualitet er viktig for fornyelse av samfunnet (Myhre, 1990, s. 27). Dermed får man kanskje elever som kan virke stabiliserende på samfunnet, men miste den fornyende og kreative utfoldelsen som kommer av at elevene får utvikle seg fritt på egenhånd. På en annen side ekskludere ikke dybdelæring muligheten for at elevene får jobbe kreativt og alene i dybden på valgfrie temaer.

Lærere kan nok legge til rette for mer frihet i dybdelæringsprosesser ved å for eksempel la elevene gå i dybden på helt valgfrie temaer som de utforsker på egen hånd og på den måten de vil. Individets frie utfoldelse skal jo ifølge Myhre (1990, s. 27) bidra til at individet får tillitt til seg selv og lærer å bruke evnene sine, for å kunne bli en mulig fornyelsesfaktor i den sosiale helheten det lever i. Samtidig innebærer læreplanen med fokus på dybdelæring at elevene skal jobbe med konkrete temaer bestemt ut fra det som regnes som relevant for fremtidens samfunn. Slik er det kanskje ikke mye rom for fri utfoldelse i dybdelæringsprosesser i skolen, på en måte som gjør individet i stand til å være en fornyende faktor i samfunnet. På en annen side så oppnår man kanskje gjennom dybdelæring evner og lærestrategier som gjør eleven i stand til å utforske fritt utenfor dybdelærings situasjonen. I LK20 trekkes det nemlig frem at evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring og for å la elevene utfolde sitt engasjement, sin skaperglede og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Slik kan dybdelæring kanskje gi elevene redskaper som kan fremme elevens frie utfoldelse eller utvikling for sin egen del?

Ellers ser ikke dybdelæring ut til å forholde seg til fortiden. Oppdragelsen forholder seg derimot til en balanse mellom fortid og fremtid (Myhre, 1990, s. 28). Dersom dybdelæring kun fokuserer på å jobbe mot hva som anses som viktig for fremtiden, kan man kanskje risikere at man glemmer fortidens kunnskaper og erfaringer som kunne vært gode å ha med seg for å unngå å gjenta fortidens feil. Vil man også kunne risikere at fortidens kulturelle tradisjoner kan gå tapt? Motsatt vil en overbetoning av tradisjonen ifølge Myhre (1990, s. 28) kunne hemme kreative impulser som kan fornye samfunnet.

Samlet kan et ensidig fokus på dybdelæring slik det kommer til uttrykk i dokumentene, i verste fall føre til at man eksperimenterer fremtidsrettet uten å ta fortiden i betraktning, at elevene ikke utvikler seg i forhold til etikk og moral, i tillegg til at elevene kan miste deler av sin frie utfoldelse og utvikling av sin identitet og særegne personlighet. I beste fall kan dybdelæring være en super metode for å hjelpe elevene å utvikle gode og relevante læringsstrategier, kunnskaper og ferdigheter samt helhetlig og varig læring.

6.3. Dybdelæring som metode heller enn pedagogisk handlingsbegrep?

På tross av at dybdelæring ut ifra denne analysen ikke ser ut til å falle innunder det som kan defineres som et pedagogisk handlingsbegrep, kan det likevel være nyttig å bruke som en metode i skolen. Oppdragelsen handler på sin side om et forhold og en prosess mellom to parter som preges av gjensidighet og lederskap. Dybdelæring ser ikke ut til å legge vekt på et slikt forhold. Kanskje dybdelæring istedenfor å være et pedagogisk handlingsbegrep, heller er en metode som kan brukes for å lære å se sammenhenger og utvikle varig forståelse?

De pedagogiske begrepene oppdragelse, danning og læring blir mer overordnede mål i skolen som er viktig for hele opplæringen. Dybdelæring er kanskje viktigere innenfor spesifikke områder. Grovt sett kan pedagogikk ifølge Sæverot og Werler (2017, s. 23) deles inn i læring om dannelsings- og oppdragelsesmål, læren om organisasjonsformer, læren om metoder, og læren om edukanden. Slik er læren om metoder en av pedagogikkens hoveddeler, og dersom dybdelæring er en metode som kan bidra til å nå oppdragelsesmålene, blir dybdelæring uansett en relevant metode innenfor pedagogikken. Slik kan dybdelæring brukes som en metode for å bidra til at mennesker imøtekommer samfunnets krav om kognitive ferdigheter for fremtiden. Samfunnet preges av hurtig utvikling og en stadig raskere kunnskapsutvikling, noe som fremover vil gjøre det enda viktigere at skolens opplæring hjelper eleven med å legge et grunnlag for å kunne lære nye kompetanser gjennom hele livet (NOU 2014: 7, s. 7).

Innenfor oppdragelsesteori poengteres det også at de neste generasjonene stilles ovenfor nye utfordringer som vil kreve nytenking og deriblant nye ideer, ferdigheter og kunnskaper (Myhre, 1990, s. 28). Dette henger sammen med at oppdragelsen endrer seg over tid ut ifra det som regnes som viktig og hensiktsmessig i nåtiden. Dermed vil kanskje dybdelæring nå være en metode som pedagogen velger for å hjelpe elevene med å oppnå kompetanser som i nåtiden regnes som viktig i fremtiden, og viktig for å oppnå oppdragelsens mål.

Sæverot og Werler (2017, s. 23) skriver også at oppnåelse av dannings- og oppdragelsesmål er påvirket av pedagogens tilrettelegging. Det innebærer at pedagogen vurderer hvilke redskaper og midler som egner seg i forhold til det man ønsker å påvirke og forbedre for å nå målet. Dersom pedagogen har kunnskaper om hypoteser om virkningssammenheng mellom bestemte metoder og organisasjonsformer og målet som skal nås, er det enklere å velge. Slik blir kanskje dybdelæring en metode som pedagogen velger for å legge til rette for at elevene utvikler en helhetlig forståelse i og på tvers av fagene, samt oppnår varig læring, noe som ifølge NOU 2015: 8 (s. 41) er dybdelæringens hensikt.

Ifølge Ludvigsen (2015) preges samfunnet av hurtige endringer og et stadig større mangfold. Skolen skal bidra til elevers personlige utvikling, identitetsutvikling, samt å vektlegge demokratisk deltakelse og kompetanseutvikling. Det vil i årene fremover stilles økte krav til mennesker om å tilegne seg ferdighetene og utvikle kompetanser som gjør dem i stand til å tenke kritisk, løse problemer samt å handle etisk og bærekraftig, ettersom vi står ovenfor utfordringer som blant annet er knyttet til bærekraftig utvikling. I denne sammenheng er det tydelig at samfunnet vurderes å trenge kompetanser som dybdelæring har som mål å utvikle. Ifølge tabellen (tabell 1) om *dybdelæring og overflatelæring* (Sawyers, referert i NOU 2014: 7, s. 36) handler nemlig dybdelæring om å utvikle kunnskaper og ferdigheter som kan ses i sammenheng med det man kan fra før, reflektere over egne læringsprosesser samt å tenke kritisk og logisk. Slik ser dybdelæring ut til å kunne bli veldig viktig i skolen fremover.

Ifølge NOU 2015: 8 (s. 49) kan en flerfaglig organisering av sentrale kompetanser, med mål på tvers av fagområdene, kunne bidra til dybdelæring. Ved å arbeide med de flerfaglige temaene skal elevene utvikle en helhetsforståelse av temaene i tillegg til at det skal bidra til elevens læring i enkeltfagene. De flerfaglige temaene som er innført i LK20 er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Ifølge departementet (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 7) er disse temaene knyttet til samfunnsutfordringer som antas å være aktuelle over tid, være

overordnede samt å reflektere formålsparagrafens innhold. Det vises i stortingsmeldingen til en rekke forskningsbidrag som trekker frem at dybdelæring både har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag, men også for enkeltindividets senere deltakelse som arbeidstaker og samfunnsborger (Pellegrino og Hilton; Sawyer; National Research Council, referert i Meld. St. 28, (2015-2016), s. 33). Dermed kan nok dybdelæring være en god metode som kan bidra til elevenes utvikling for fremtiden.

Alt i alt er det viktig å poengtere at det ikke nødvendigvis er negativt at dybdelæring ikke ifølge denne analysen ser ut til å være et pedagogisk begrep. Det betyr bare at dybdelæring kanskje har en annen rolle i skolen. Oppdragelse er knyttet til mange ulike metoder, mens dybdelæring ser ut til å være en form for metode for å oppnå varig læring og helhetlig forståelse. Elevene kan gjennom dybdelæring lære å utvikle kompetanse i å lære, utvikle selvstendighet i egne læringsprosesser, se sammenhenger i og på tvers av fagområder og bli i stand til å kunne videreutvikle sin kompetanse gjennom hele livet. Dette blir viktigere i fremtidens samfunn som preges av hurtige endringer, globalisering og mangfold. Pedagogen skal velge ut relevante midler og redskaper som er egnet til å oppnå aktuelle oppdragelsesmål. Da blir kanskje dybdelæring en metode læreren velger. Slik kan dybdelæring, uavhengig av om det er et pedagogisk begrep, skape gode læringsprosesser og være nyttig for elevers utvikling.

6.4. Oppsummering

Det ser altså ikke ut som at dybdelæring kan betegnes som et pedagogisk begrep på lik linje med oppdragelse, læring og danning. Dette er ikke nødvendigvis et problem. I verste fall kunne kanskje et ensidig fokus på dybdelæring i skolen føre til at elevene ikke utvikler seg i forhold til moral og etikk, at elevene mister deler av sin identitetsutvikling og mulighet til fri utfoldelse eller at fortidens kulturelle tradisjoner og kunnskaper kunne gått tapt. På en annen side er det mye godt med dybdelæring dersom den heller ses på og brukes som en metode i skolen. Dybdelæring skal gjøre elevene i stand til å utvikle læringsstrategier og vite når det er hensiktsmessig å bruke dem, utvikle en helhetlig forståelse i og på tvers av fagområder samt å skape varig læring. Kompetansene og ferdighetene de lærer skal blant annet kunne brukes til problemløsning og kritisk tenking. Slik er kanskje dybdelæring en ypperlig metode å bruke som en del av prosessen med å oppnå oppdragelsens mål, og dermed viktig i skolen.

7. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en dokumentanalyse av begrepet dybdelæring, slik det kommer til uttrykk i dokumentene; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8, Stortingsmelding 28 (2015-2016); samt LK20. Ved å analysere begrepet med teorier om oppdragelse (pedagogikkens gjenstand) som analyseverktøy har jeg lagt et grunnlag for å kunne drøfte problemstillingen: *Er dybdelæring et pedagogisk begrep?*

Ved å drøfte funnene fra analysen opp mot problemstillingen har jeg kommet frem til at dybdelæring ikke ser ut til å kunne betegnes som et pedagogisk begrep. Dette fordi begrepet ikke ser ut til å inneholde nok til å nå helt opp til alt oppdragelsen innebærer og forholder seg til. Dersom man eksklusivt fokuserte på dybdelæring i skolen kunne man kanskje mistet noe, som for eksempel elevenes utvikling i forhold til etikk og moral, fortidens lærdommer og tradisjoner samt elevenes frie utfoldelse. På en annen side er ikke det et mål i læreplanen at dybdelæring er det eneste som skal foregå i skolen. Det er kanskje andre deler av opplæringen som supplerer for det dybdelæring ikke inkluderer. I tillegg kan læreren gjennom å tilrettelegge dybdelæringssituasjonen velge ut emner som innebærer at elevene går i dybden på etiske og moralske temaer eller historiske og kulturelle emner. Samtidig er ikke dette vektlagt i dokumentene ettersom dybdelæring i hovedsakelig ser ut til å innebære mål knyttet til epistemologi og det kognitive samt å ha en sosial komponent ettersom at dybdelæring også skal skje i samspill med andre.

På tross av at dybdelæring ikke, ut ifra funnene i denne oppgavens analyse, kan defineres som et pedagogisk begrep, betyr ikke det at begrepets innføring i skolen nødvendigvis er negativt. Gjennom dybdelæring skal elevene nemlig utvikle kunnskaper og ferdigheter, varig læring og en helhetlig forståelse som innebærer at de kan se sammenhenger i og på tvers av fagene. I tillegg forutsetter den at elevene er aktive i egne læringsprosesser og bruker sin kompetanse til problemløsning, analysering og kritisk tenking. Som metode i skolen kan dybdelæring bidra til at elevene imøtekommer fremtidens kompetansekrav og dermed gjøre dem bedre i stand til å fungere godt som arbeidstakere i fremtiden. I den sammenheng blir evnen til å tilegne seg nye kompetanser og ferdigheter gjennom livet stadig viktigere, og her kan dybdelæring bidra ved at elevene lærer å reflektere over og knytte ny kunnskap til det man allerede kan. Slik kan dybdelæring altså brukes som en god og relevant metode i prosessen med å oppnå oppdragelsens mål om selvstendighet og myndighet.

Litteraturliste

- Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L. O., Moe, H. & Østbye, H. (2013). *Metodebok for mediefag* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 – grunnskolen. Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Künzli, R. (1998). The Common Frame and the Places of Didaktik. I B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or Curriculum: an International Dialogue* (s. 29 – 45). Peter Lang Publishing.
- Ludvigsen, S. (2015, 14. juni). Mer fart i faglig fornyelse. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/i/r4o0/mer-fart-i-faglig-fornyelse>
- Ludvigsen, S. (2016, 20. oktober). Dybdelæring er forutsetning for fremtidens skole | Sten Ludvigsen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/oa33j/dybdelaering-er-forutsetning-for-fremtidens-skole-sten-ludvigsen>
- Melby-Lervåg, M. (2019, 28. januar). *Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott?* Utdanningsforskning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/dybdelaering-en-ny-utdanningsfarsott/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Midtsundstad, J. H (2010). Lærerutdanningens allmenndidaktikk. I J. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk – Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 180-198). Cappelen Damm Akademisk.

- Myhre, R. (1990). *Hva er pedagogikk?: En elementær innføring* (2. utg.). Gyldendal.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Regjeringen. (2017) NOU-ar. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokument/nouar/id1767/>
- Regjeringen. (2018, 26. juni). Fornyer innholdet i skolen [Pressemelding]. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Repstad, P (2018). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Solerød, E. (2014). *Pedagogiske grunntanker: i et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Fagbokforlaget.
- Sæverot, H & Werler, T.C. (2017). Pedagogikkens språk og kunnskapsformer. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk – Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 13-23). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 03. juni). *Hva er fagfornyelsen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>