



U i T

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Du kan ikke gå helt til bunnen, for den finnes ikke»

En kvalitativ studie av hva fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring kan bety for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet

Kjersti Hansen og Katrine Hellestø

Masteroppgave i norskdidaktikk, mai 2019.



Forord

Tusen takk til vår veileder Andreas Lødemel. Du har gitt oss trygghet gjennom gode samtaler.

Tusen takk til informantene som har vært hjelpsomme og oppriktige.

Tusen takk til Morten, Hilde, Kari-Anne, Liv og Brynjulv som viste oss norskfaget.

Tusen takk til mammaen til Katrine for motivasjon.

Tusen takk til Hans og Hans som har smurt matpakke.

Tusen takk til norsklæreren/bestemora til Kjersti. En dag skal vi bli som deg.

Sammendrag

I denne kvalitative studien har vi studert prosessen med implementeringa av fagfornyelsen og dens vekting av dybdelæring i norskfaget. Formålet med studien har vært å studere hva denne vektlegginga kan bety for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Gjennom en diskursanalytisk tilnærming har vi studert tre ulike diskurser og hvordan disse omtaler metaforene dybde, bredde og overflate i læring. Vi har gjort en analyse av tekster som har relevans for fagfornyelsen fra den pedagogiske-, den politisk-juridiske og den litteraturdidaktiske diskursen. Transkripsjoner fra intervjuer med seks norsklærere og leder for læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning inngår i disse tekstene. Analysen på tvers av tre diskurser har gitt oss innsikt spesielt i den litteraturdidaktiske diskursen og dermed en fagspesifikk forståelse av hva dybdelæring kan være i arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.

Gjennom denne studien fant vi at overflatelæring blir høyere verdsatt i den litteraturdidaktiske diskursen enn i den politisk-juridiske diskursen, og at bredde i læring er en tilslørt metafor som har et uklart innhold i alle de tre diskursene. Videre har vi sett at dybdelæring forutsetter et spekter av ulike arbeidsmetoder i arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Disse arbeidsmetodene bør legge til rette for *refleksjon, utforskning, metakognisjon, forståelse, samarbeid og muligheten til å bruke tid*. Norsklærerne sier også at dybdelæring allerede er en del av deres praksis, og videre har vi sett at utkastet til læreplanen i norsk legger til rette for dybdelæring uten å nevne det eksplisitt. Analysen har vist oss at fagfornyelsens vekting av dybdelæring vil gi noen føringer for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, og at disse føringene bør bli tydeligere formulert til norsklærerne.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Tema	1
1.2	Bakgrunn for studien	1
1.3	Skjønnlitteraturens plass	2
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.5	Lesekart.....	5
2	Metode og teori.....	7
2.1	Vitenskapsteoretisk forankring	7
2.2	Kvalitative intervju.....	8
2.2.1	Utvalg av informanter og tekst	11
2.3	Diskursanalyse	13
2.3.1	Hypoteseutvikling	16
2.3.2	Sosiokognitiv tilnærming til diskursanalyse.....	17
2.3.3	Begrunnelse for valg av metode.....	18
2.3.4	Analysemetode av transkriberinger.....	19
2.4	Studiens kvalitet	20
2.4.1	Studiens reliabilitet	21
2.4.2	Studiens validitet.....	22
2.4.3	Studiens overførbarhet.....	23
2.5	Kontekstualisering.....	24
2.5.1	Skolen i endring	25
2.5.2	Mekanismer for endring	25
2.5.3	Debatten rundt norskfaget.....	27
2.6	Bruk av metaforer om læring	29
3	Analyse.....	31

3.1	Presentasjon av diskursene	31
3.2	Den pedagogiske diskursen	32
3.3	Den politisk-juridiske diskursen	37
3.3.1	NOU 2014:7 og NOU 2015:8	37
3.3.2	Stortingsmelding 28	39
3.3.3	Ny overordna del av læreplanen	42
3.3.4	Høringsutkast til ny læreplan i norsk	43
3.4	Den litteraturdidaktiske diskursen.....	48
3.4.1	Norsklærernes refleksjoner om dybdelæring	51
4	Framstilling av funn.....	63
4.1	Funn 1: Overflatelæring får lavere verdi i den politisk-juridiske diskursen enn i de pedagogiske og litteraturdidaktiske diskursene.....	63
4.2	Funn 2: Bredde er en tilslørt metafor	64
4.2.1	Bredde som motsetning til dybde.....	64
4.2.2	Bredde i dybden	65
4.2.3	Unngår breddemetaforen	66
4.2.4	Oppsummering funn 2.....	66
4.3	Funn 3: Dybdelæring forutsetter et spekter av ulike arbeidsmetoder	67
4.4	Funn 4: Dybdelæring er allerede en del av praksis	68
4.5	Funn 5: Læreplanen i norsk legger til rette for dybdelæring uten å nevne det eksplisitt	70
5	Oppsummering og avslutning	71
5.1	Svar på forskningsspørsmål	71
5.1.1	Hvordan omtales dybdelæring i den pedagogiske diskursen, den politisk-juridiske diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen?	71

5.1.2	Hvordan blir metaforene dybde, overflate og bredde i læring verdsatt i den pedagogiske diskursen, den politisk-juridiske diskursen og den litteraturredidaktiske diskursen?.....	72
5.1.3	Hvilke grep finner vi i høringsutkast til den nye læreplanen i norsk som fremmer dybdelæring i arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?.....	73
5.2	Oppsummering.....	74
5.3	Oppfordring til videre forskning.....	75
6	Bibliografi.....	77
7	Vedlegg.....	83
7.1	Vedlegg a) Intervjuguide norsklærere.....	83
7.2	Vedlegg b) Intervjuguide leder for læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning.....	87
7.3	Vedlegg c) Samtykkeerklæring for informanter.....	92
7.4	Kvittering fra NSD.....	96

Tabeller

Tabell 1: James Paul Gees syv analyseverktøy (2014), og hvordan vi vil bruke disse (egenlaget tabell).	16
Tabell 2: Dybdelæring og Overflatlæring (NOU 2014:7, s. 36). Ludvigsen-utvalgets oversettelse av Sawyer (2006)	35

1 Innledning

I dette kapitlet vil vi starte med å kort presentere temaet for studien, bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål, og gi en oversikt over de ulike delene av oppgaven.

1.1 Tema

Denne masteroppgaven søker å undersøke fagfornyelsen og dens vektlegging av *dybdeløring*, særlig med tanke på arbeid med skjønnlitteratur i skolen. Dybdeløring er et begrep som er innført i den nye overordna delen av læreplanverket som trer i kraft sammen med hele fagfornyelsen i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Begrepet har fått stor plass i forarbeidet til den nye læreplanen, og i dette prosjektet vil vi se nærmere på hva fagfornyelsens vektlegging av dybdeløring kan bety for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Da vår utdanning favner om mellomtrinnet og ungdomstrinnet, har vi valgt å fokusere på ungdomstrinnet fordi dybde er noe som skal oppnås i løpet av skolegangen. Derfor mener vi at dybdeløringa kommer tydeligst til uttrykk ved slutten av den tiårige grunnskolen.

1.2 Bakgrunn for studien

Arbeidet med fagfornyelsen er i gang, og vi syns det er spennende å følge denne prosessen. Utdanningsdirektoratet skriver at målet med fagfornyelsen er «å styrke utviklingen av elevenes dybdeløring og forståelse», og de prioriterte områdene i den overordna delen er *dybdeløring, tverrfaglige temaer og kjerneelementer i fag* (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Da vi hørte at dybdeløring skulle være et satsningsområde, klarte vi ikke å sette ord på hva dybdeløring egentlig er. Vi hadde lest flere definisjoner og hørt ulike forklaringer på begrepet, men fikk aldri helt tak i hva økt fokus på dybdeløring vil si for praksis i norskfaget. Videre har en motivasjonsfaktor for denne studien vært at forslag til ny læreplan i norsk skulle ut på høring to ganger i løpet av tida for dette prosjektet. Dermed kunne vi med denne studien sette oss godt inn i arbeidet med fagfornyelsen og delta i den demokratiske prosessen.

I tidsskriftet *Bedre Skole Nr.4*, som kom før jul 2018, oppfordret Sten Ludvigsen med flere til å forske på dybdeløring og på hvordan det kan realiseres i norske klasserom (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s. 27). Det finnes foreløpig lite forskning på dette, men to relativt nye

masteroppgaver har sett nærmere på dybdelæring med en vinkling som har en viss relevans for vårt prosjekt. Landfald har gjort en teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet (Landfald, 2016). Dette var en pedagogisk masteroppgave, og fokuserte dermed ikke spesifikt på dybdemetaforen i norskfaget (Landfald, 2016). Oppgaven er en teoretisk studie som ikke har hentet inn empiri, og Landfald oppfordrer til forskning om hvordan lærere forstår dybdelæring (Landfald, 2016, s. 93). Sigrid Skaug har skrevet en norskdidaktisk masteroppgave hvor hun gjennomførte en kvantitativ surveyundersøkelse med hovedvekt på å kartlegge hvilke tekster noen norsklærere bruker til lesing av skjønnlitteratur på VG3 (Skaug, 2018). I tillegg har hun undersøkt hvordan lærere «mener dybdelæring kan realiseres gjennom lesing av skjønnlitteratur» (Skaug, 2018, s. 3). Dette motiverte oss til å sammenligne forståelsen av dybdelæring gjennom tekstanalyser og kvalitative intervjuer, da vi så at det er en mangel på kvalitativ forskning om dybdelæring rettet mot arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.

I tillegg har vi blitt nysgjerrige på hva som ligger i dybdemetaforen. Dette ble vi tidlig interessert i da vi leste Graham Webbs artikkel, hvor han oppfordrer til å dekonstruere og stille kritiske spørsmål til læringsmetaforene dybde og overflate (Webb, 1997). I vår studie ønsker vi å studere begrepet dybdelæring og hvordan læringsmetaforen omtales fra ulike hold som kan supplere hverandre, slik at vi kan si noe om hva dybdelæring kan bety for arbeidet med skjønnlitteratur.

1.3 Skjønnlitteraturens plass

I 2009 skrev Atle Skaftun at det tekstdidaktiske feltet domineres av andre disipliner enn litteraturfaget, og at sakprosa som studie- og undervisningsobjekt i større grad har blitt frontet i skolen enn skjønnlitteraturen (Skaftun, 2009, s. 13). I juni 2018 fastsatte Kunnskapsdepartementet kjerneelementer i fagene, og i norskfaget resulterte dette i elementene *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsøking, språket som system og mulighet, og språklig mangfold* (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Disse elementene er blitt betegnet som «det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Skjønnlitteratur var da ikke eksplisitt nevnt som et kjerneelement i norskfaget. Vi fant derimot begrepet «tekst», som viser til et utvidet tekstbegrep (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I debatten rundt norskfaget det seneste året, har enkelte oppfattet dette som en nedprioritering av både kulturhistorie, litteraturhistorie

og arbeidet med skjønnlitteratur i sin helhet i den kommende læreplanen (Hobbelstad, 2018). I stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) «Fag – Fordypning – Forståelse» står det likevel:

Som litteraturfag skal norsk bidra til at elevene får ta del i den litterære kulturarven. De litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50).

I det siste høringsutkastet til læreplanen i norsk, av 18. mars 2019, brukes begrepet skjønnlitteratur eksplisitt i flere kompetansemål enn i tidligere utkast, og under kjerneelementet «tekst i kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I Norge er unge menneskers lesing av skjønnlitteratur synkende på nasjonalt nivå, og forskning antyder også at lærerstudenter er blant dem som leser minst skjønnlitteratur (Skaar, Elvebakk, & Nilssen, 2016). Det er ikke bare i Norge man har vært bekymra for skjønnlitteraturen. Den amerikanske litteraturteoretikeren Joseph Hillis Miller er bekymra for litteraturens kår i et mer globalt perspektiv (Miller, 2016). Miller mener litteraturen står i en sårbar posisjon i dag og at dette i hovedsak skyldes konkurranse fra andre medier som er mer multimodale, slik som dataspill, TV, internett og film. Han trekker også fram globaliseringa som en utfordrende faktor, da vi lever i en verden hvor det å studere litteratur nå blir utfordra av kulturstudier (Miller, 2016, s. 149). Disse konkurrerende komponentene, henholdsvis visuell fiksjon og kulturstudier, gjør at folk ikke lenger leser bare for lesingas skyld, men for å bli verdensborgere (Miller, 2016, s. 149). Miller mener litteraturen i den tradisjonelle forstanden har blitt marginalisert gjennom kulturstudier, og dermed et mindre fokus på det å lese litteratur for litteraturens del (Miller, 2016, s. 149).

Debatten rundt skjønnlitteraturens plass i den nye læreplanen har vært en viktig grunn til at vi har ønska å se nærmere på denne delen av norskfaget. I prosessen ble vi motiverte for å slå et slag for skjønnlitteraturen i skolen. I tillegg har vi stilt spørsmål ved om det er en selvfølge at det å arbeide med skjønnlitteratur impliserer at vi må gå i dybden. Vi ønsker derfor å undersøke i hvilken grad dybdelæring allerede er en naturlig del av arbeid med skjønnlitteratur, og om vedtaket om økt fokus på dybdelæring er noe som vil påvirke denne delen av faget, og i så fall hvordan.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillinga for studien er: *Hva kan fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring bety for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?* Prosessen med innføringa er i skrivende stund pågående, og det er derfor for tidlig å få klare svar på dette. Vi vil likevel stille dette spørsmålet fordi vi mener det er et relevant spørsmål, ikke minst nå som vi står i prosessen med innføringa. Som en konkretisering har vi utforma tre forskningsspørsmål.

Første forskningsspørsmål for å besvare problemstillinga er:

(1) Hvordan omtales dybdelæring i den pedagogiske diskursen, den politisk-juridiske diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen?

Dette forskningsspørsmålet er sentralt for å studere hvordan dybdelæring blir forstått i den litteraturdidaktiske diskursen. For å kunne si noe om hva dybdelæring er i arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, må vi først snakke om hva dybdelæring er i en større kontekst. Vi ønsker altså å sammenligne forståelsen av dybdelæring i tre ulike diskurser. Denne sammenlikninga vil vi bruke som et redskap til å supplere forståelsen av hva dybdelæring er i arbeid med skjønnlitteratur.

Det andre forskningsspørsmålet er:

(2) Hvordan blir metaforene dybde, overflate og bredde i læring verdsatt i den pedagogiske diskursen, den politisk-juridiske diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen?

Dette forskningsspørsmålet har vi satt med en intensjon om å undersøke om det finnes en verdivurdering av disse tre metaforene, og hvordan disse blir framstilt. En verdivurdering er viktig å avklare, fordi vi tenker dette kan belyse hvilken verdi dybdemetaforen får i de ulike diskursene, og om denne verdivurderinga vil få konsekvenser for noen andre læringsmetaforer. Læringsmetaforene overflate og bredde kan knyttes til noen arbeidsmetoder. Derfor ønsker vi, gjennom å stille dette spørsmålet, å undersøke om dybdelæring vil gå på bekostning av noe annet i arbeidet med skjønnlitteratur.

Vårt tredje forskningsspørsmål er:

(3) Hvilke grep i høringsutkastet til den nye læreplanen i norsk fremmer dybdelæring i arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?

Bakgrunnen for det tredje forskningsspørsmålet er at høringsutkastet er den teksten vi har å forholde oss til som har størst juridisk vekt knytta konkret til norskfaget. Derfor ønsker vi å studere høringsutkastet til den nye læreplanen i norsk for å se hvilke føringer planen legger opp til i arbeid med skjønnlitteratur.

1.5 Leskart

I dette kapitlet har vi presentert oppgavens tema og forskningsspørsmål. I kapittel to vil vi begrunne studiens hermeneutiske forankring, og vår metode for innsamling og analyse av data. Videre i kapittel to vil vi vurdere studiens kvalitet og deretter kontekstualisere studien vår, før kapitlet avsluttes med å presentere teori om læringsmetaforer. I kapittel tre starter vi analysen ved å presentere de tre diskursene vi skal studere, for deretter å gå nærmere inn på hver enkelt av disse. I kapittel fire framstiller vi fem funn, før vi i kapittel fem oppsummerer og avslutter oppgaven. Til slutt følger bibliografi og vedlegg.

2 Metode og teori

I dette kapittelet begrunner vi hvorfor vi har forankra vår studie i hermeneutisk vitenskapsteori. Vi vil vise til vår metode for å hente inn og analysere data, og vil underveis vurdere og begrunne våre metodiske valg opp mot reliabilitet og validitet. Deretter kontekstualiserer vi studien vår, før vi kort presenterer teori om læringsmetaforer.

2.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Problemstillinga legger føringer for at denne studien er kvalitativ. Hva fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring vil bety for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, anser vi ikke som målbart. Problemstillinga forutsetter en fleksibel undersøkelse som åpner for tilpasninger og grundige undersøkelser rundt temaet fra ulike vinkler (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Derfor gjennomfører vi en kvalitativ studie med en hermeneutisk tilnærming. Ordet hermeneutikk betyr, direkte oversatt fra gresk, «å tolke» (Fuglseth, 2018, s. 252). Den hermeneutiske tilnærminga åpner for tolkning av ulike typer tekster, noe som er treffende for det vi skal gjøre (Fuglseth, 2018, s. 253). Alle situasjoner krever tolkning, og som forskere foretar vi en dobbelttolkning ved å tolke tolkninger (Fuglseth, 2018, s. 254). Steinar Kvale og Svend Brinkmann sier at «Begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen innenfor humaniora (...) og det legges vekt på tolkerens forhåndskunnskap om en teksts tema» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 73). Gjennom denne studien vil vi forsøke å tolke tekster innenfor tre ulike diskurser – den pedagogiske diskursen, den politisk-juridiske diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen. Hovedsakelig er det tolkningene av tekstene fra den politisk-juridiske diskursen, og den litteraturdidaktiske diskursen som er studiens mål. Den pedagogiske diskursen blir framstilt som et teoretisk grunnlag som farger de to andre diskursene og vår forståelse av dem. Da vi baserer oss på et utvida tekstbegrep, vil også transkripsjoner fra intervjuer bli ansett som tekst.

Hermeneutisk fortolkning har som formål å oppnå allmenn og gyldig forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 73-74). Likevel er det slik at i hermeneutisk forskning kommer det klart til uttrykk at ingen data er nøytrale (Fuglseth, 2018, s. 260). Det vil si at det som framstilles i denne oppgaven er farga av oss som forskere. Det er ikke mulig å framstå helt objektiv i møte med tekstene som skal analyseres i studien. Kåre Fuglseth skriver at innenfor hermeneutisk teori konstrueres kunnskap gjennom språket i sosiale fellesskap (Fuglseth, 2018, s. 254). Gjennom språket får tanker og følelser form. En slik

konstruering av kunnskap kan skje gjennom en dialektisk veksling mellom noe fast og objektivt – en tekst, og noe som kan endres og da er subjektivt – leseren (Fuglseth, 2018, s. 254). Dette betyr at vi vil konstruere kunnskap gjennom dialektiske møter med tekstene, hvor vi forsøker å finne en balanse mellom det subjektive og objektive i denne prosessen. Det faktum at vi er to forskere kan bidra til å fremme den objektive framstillinga av empirien ved at flere kognitive skjema aktiveres i møte med datamaterialet (Fuglseth, 2018, s. 258).

2.2 Kvalitative intervju

Den mest brukte metoden for å samle inn kvalitative data er kvalitative intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen skiller mellom fire varianter av kvalitative intervju, hvor graden av struktur er det som skiller disse. Vi har valgt å ha et *semistrukturert intervju*, som ikke er helt åpent, og som heller ikke legger for store føringer for spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Et slikt delvis strukturert intervju gir oss noen rammer for samtalen, ved at vi benytter en overordna intervjuguide med tema og spørsmål, men samtidig har muligheten til å endre både rekkefølge og spørsmål underveis (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79). Denne fleksibiliteten ønska vi fordi vi ville unngå å legge for store føringer for samtalen. Vi ville være åpne for uventa informasjon som vi kunne finne nyttig for vår problemstilling, og delvis strukturerte intervjuer kan dessuten gi en fin balanse mellom standardisering og fleksibilitet.

I vårt semistrukturerte intervju har vi benytta det vi ser på som åpne spørsmål. Dette fordi vi ikke vil legge føringer for verken våre tanker om dybdelæring eller arbeid med skjønnlitteratur. Vi er interesserte i å male et bilde av hvordan lærere tenker og reflektere over egen undervisningspraksis, dette har krevd at vi har brukt mange spørsmål som er ganske åpne. Intervjuguiden er forsøkt lagt opp slik at informantene får en mulighet til først å reflektere over egen praksis i nåtid, og deretter ta disse tankene over til framtida og arbeidet med den nye læreplanen. På den måten kunne vi sikre at informantene fikk tid til å reflektere i prosessen med å gjennomføre intervjuet, da dybdelæring er et nytt begrep i forarbeidene til den nye læreplanen som kanskje ikke alle skoler har fått tid til å sette seg inn i enda. Dette er også et argument for at vi har valgt å sende ut et forberedende skriv i forkant av intervjuet. Skrivet inneholder en kort beskrivelse av kontekst for forskninga, utdrag fra ny overordna del, kompetansemål fra høringsutkastet til læreplanen i norsk av oktober 2018 og mars 2019, samt

Kunnskapsdepartementets definisjon av dybdelæring hentet fra stortingsmelding 28. Vi så det som relevant å sende en slik forberedende tekst fordi dette er føringer som lærere er forpliktet å forholde seg til i sin praksis. Intervjuguiden for samtalen med norsklærere ble delt inn i tema hvor vi starta med en introduksjon av tema og formålet med prosjektet. Videre utarbeida vi temaene *presentasjon av lærer, om begrepet dybdelæring og arbeid med skjønnlitteratur*.

Kvale og Brinkmann mener at i kvalitative forskningsintervjuer bør man ikke anta at intervjuene er fullstendig åpne og frie dialoger mellom likestilte partnere, men heller «en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51). Disse intervjuene har asymmetriske maktforhold fordi intervjueren har en vitenskapelig kompetanse som intervjuobjektet ikke har. Intervjueren rammer inn samtalen ved å starte og avslutte intervjuet, bestemme tema for samtalen og hvilke spørsmål som skal følges opp (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52). Dette er beskrivelser vi kjenner igjen fra våre forskningsintervjuer med norsklærerne. Vi valgte å innlede intervjuene med en presentasjon av tema og deretter en kommentar som viste at vi har en forskerrolle, men også at vi er studenter uten særlig praksiserfaring. På denne måten kartla vi det mulige hierarkiet, og samtidig viste vi at vår studie var avhengig av norsklærerens erfaringer. Starten av intervjuet skulle også være en formidling av hvorfor vi forsker på innføringa av dybdelæring, hvorfor vi mener det er et behov for dette, og dermed vårt ønske om å samarbeide om en forståelse. Dette var ment som en motiverende faktor, men også et forsøk på å redusere asymmetrien i maktrelasjonen slik at begge parter kunne samarbeide om intervjuet. Vi tenker at med vår tydelige intensjon til grunn, ble intervjuene en samtale hvor begge parter kunne stille spørsmål og være ærlige. Kvale og Brinkmann kaller denne situasjonen for «unntak», og sier at «Hvis makt er en fast bestanddel i menneskelige samtaler og relasjoner, er ikke poenget at makt skal elimineres fra forskningsintervjuet, men snarere at intervjuere bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 53). Det er de ulike rollene intervjuer og intervjuobjekt får som kan skape dette asymmetriske maktforholdet, men vi mener at rollene som studenter og ferdigutdanna lærere med erfaring har vært like gjeldende roller for maktforholdet i intervjusituasjonen. Disse rollene kombinert har skapt en situasjon hvor vi ble studenter som forsker, og hvor lærere med erfaring ble intervjuobjekter.

For å belyse forarbeidene til den nye læreplanen i norsk, har vi intervjuet Christian Bjerke, leder for læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning. Bjerke ble intervjuet 20. mars 2019, to dager etter det siste høringsutkastet til den nye læreplanen i norsk ble publisert. I dette intervjuet møtte vi et asymmetrisk maktforhold, hvor informanten hadde størst makt. Bjerke oppfordra oss til å stille kritiske spørsmål, og dette tolka vi som en holdning hvor informanten ønsker å samarbeide for å konstruere kunnskap om fornyelsesprosessen av læreplanen i norsk. I tillegg viser det til et hierarki i rollene, hvor Christian Bjerke innehar mer makt enn oss i intervjusituasjonen. Dette gjorde at vi kunne stille oss mer kritisk enn vi gjorde overfor lærerne, for som leder for læreplangruppa har han stor teoretisk og faglig innsikt i temaet vi vil undersøke og en avgjørende stemme for norskfaget. Til dette intervjuet laget vi en egen intervjuguide som også var semistrukturert, men med mindre grad av fleksibilitet enn intervjuene med lærerne. Strukturen ble tydeligere fordi vi ville få noen konkrete svar om føringene rundt høringsutkastene til læreplanen i norsk. Samtidig ønska vi en grad av fleksibilitet fordi det ikke er mulig å forutse alt som kan være relevant informasjon. Bjerke ønska ikke å være anonym. I tillegg til å være leder for læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning, er Bjerke utdanna norsklærer, og i intervjuet fikk han dermed to roller, som en del av styrende instans og som norsklærer. Hensikten med å intervjuet Bjerke var at han kunne belyse den politisk-juridiske diskursen gjennom sin rolle som leder for læreplangruppa i norsk, og samtidig håpet vi at han kunne innta rollen som norsklærer og ytre sine fagspesifikke meninger. Fordi han representerer Utdanningsdirektoratet, ønska han å lese gjennom transkripsjonene slik at han kunne godkjenne og stå inne for sine uttalelser.

Norsklærerne er anonymiserte. Etter intervjuene fikk samtlige lærere tilsendt transkripsjonen fra sitt intervju, slik at de kunne lese gjennom og gi beskjed om de opplevde at de ikke var korrekt sitert. Norsklærerne har signert samtykkeerklæring med informasjon om hvordan deres uttalelser blir brukt i studien. For å sikre deres anonymitet har vi fulgt forvaltningsloven om taushetsplikt, og har derfor ikke lagra noen navn eller andre gjenkjennbare opplysninger i transkripsjonene (Forvaltningsloven, 2018, §13). Kvale og Brinkmann tar opp utfordringer som kan komme ved at intervjueren har monopol på å fortolke intervjuobjektets utsagn og makt til å rapportere en fortolkning av det intervjuobjektet mente (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52). Utnytting av denne makta kan sette intervjuobjektet i en sårbar posisjon. I vårt prosjekt har vi hatt en abduktiv tilnærming til datamaterialet, da vi ikke ønska å sette opp

forhåndsdefinerte hypoteser. Ved en slik tilnærming setter man alltid data inn i en større kontekst, og på denne måten vil vi ikke ha en intensjon om å fortolke datamaterialet i en spesifikk retning.

I etterkant av intervjuene har vi merka oss ulike aspekter ved både prosessen og gjennomføringa av intervjuene som kunne vært gjort bedre. I intervjusituasjonen har vi kjent på at vi er uerfarne, på tross av at vi gjennomførte et prøveintervju. Likevel var det utfordrende å stille gode oppfølgingsspørsmål i samtale med informantene og å oppdage relevante aspekter i samtalen med informantene. Oppfølgingsspørsmålene vi formulerte underveis i intervjusituasjoner var ikke like godt gjennomtenkt som spørsmålene i intervjuguiden, og noen av dem ser vi i etterkant at kunne oppfattes som ledende. Vi har imidlertid kartlagt de stedene i intervjuene der vi stilte det som kan tolkes som ledende spørsmål, og vurdert at dette ikke hadde en stor innvirkning på datamaterialet.

2.2.1 Utvalg av informanter og tekst

Diskursanalyse som metode åpner for bruk av ulike forskningsobjekter, hvor alle former for meningsskapende kommunikative fenomener kan være et grunnlag for data (Hitching & Veum, 2011, s.15). Vi ønsker at lærernes innsikt om fenomenet dybdelæring kan belyse de teoretiske perspektivene og styringsdokumentenes beskrivelser av begrepet. Dybdelæring er et nytt begrep i den nye overorda delen av læreplanen, og vi er interesserte i hva norsklærere og informanten fra læreplangruppa tenker om det dagsaktuelle begrepet ved det gitte tidspunktet hvor datainnsamlinga foregår. Vi kan dermed si at vår forskning er en *synkron studie*, hvor vi ønsker å bruke data fra en og samme tidsepoke (Hitching & Veum, 2011, s.16). Informasjonen vi får gjennom samtaler med informanter vil derfor gi innsikt i deres tanker i det tidsrommet intervjuet foregår. Dette er viktig å nevne, da prosjektet studerer *prosessen* med implementeringa av fagfornyelsen. Det er nødvendig å gjennomføre en synkron studie, fordi vi antar at de resonnementene og tankene som vil komme fram gjennom samtalene med informantene, vil være preget av prosessen som skolen står i ved tidspunktet samtalen finner sted.

Vårt utvalg av informanter er for det første et resultat av avgrensninga som er satt i problemstillinga og forskningsspørsmålene. Vårt interessefelt ligger hovedsakelig i norskfaget

på ungdomstrinnet, og dermed har vi satt som et kriterium at informantene underviser i norsk på ungdomstrinnet. En slik måte å velge informanter på kaller Christoffersen og Johannessen for et *homogent utvalg*, hvor man velger deltakere som har lignende egenskaper med en tanke om å belyse disse i detalj for å avdekke eventuelle likheter og ulikheter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Det er likevel ikke avdekkinga av likheter og ulikheter blant norsklærere vi anser som mest relevant for vårt prosjekt, men heller det helhetlige bidraget fra et språkfellesskap. Et annet kriterium for valg av data har vært tilgjengelighet. De fleste lærerne vi har kontaktet bor i samme by som oss, og dette har gitt oss muligheten til å møte lærerne på deres arbeidsplass. Det at intervjuet antas å vare i en klokke time og krever lite for- og etterarbeid, har gitt oss gode muligheter for å få informanter som har tid til å gi oss tilgang.

I spørsmålet om hvor mange informanter man bør inkludere i den kvalitative forskningen, skriver Gisle Johnsen at hvis antallet blir for stort kan det være vanskelig å gå i dybden av kildematerialet, og her blir mangel på tid nevnt som en faktor (Johnsen, 2018, s.202). Videre er det å ha for få informanter noe som kan få konsekvenser for analysen og for det å kunne trekke en konklusjon (Johnsen, 2018, s. 202). I vårt prosjekt vil ikke informantenes tekster være hovedgrunnlag for en konklusjon eller en generalisering, men heller tekster som kan tolkes i lys av, og sammenlignes med tekster fra andre diskurser. Vi anså derfor seks informanter som tilstrekkelig for å kunne gi et passende tekstgrunnlag for den litteraturdidaktiske diskursen, og dette er i tråd med det antallet som Christoffersen og Johannessen anbefaler (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). I tillegg til disse seks norsklærerne er Christian Bjerke en del av vårt utvalg. Bjerke kom vi i kontakt med under et foredrag han hadde om fagfornyelsen på lærerutdanninga i Tromsø høsten 2018.

Etter at den enkelte lærer hadde sagt seg villig til å stille til intervju, sendte vi e-post til rektorene ved skolene for å få deres samtykke. I forkant av intervjuene med norsklærerne fikk alle informantene tilsendt et informasjonsskriv med en kort tekst om prosjektet, samt Kunnskapsdepartementets beskrivelse av dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Dette skrivet ble ikke sendt til Bjerke fordi han allerede kjenner godt til dokumentet. Kunnskapsdepartementets beskrivelse av dybdelæring er en implisitt del av et styrende dokument for lærerne. Ved å sende dette vedlegget la vi dermed ingen nye føringer for lærernes forståelse av dybdelæring, da lærere er pliktige til å forholde seg til

styringsdokumenter. Vi valgte likevel å sende det slik at lærerne hadde noe konkret å forholde seg til i forkant og underveis i intervjuet. På daværende tidspunkt hadde ikke Utdanningsdirektoratet publisert sin beskrivelse av dybdelæring, og det var derfor naturlig å bruke Kunnskapsdepartementets beskrivelse.

Tekstvalget i denne oppgaven er bygget på styrende forarbeider til den nye læreplanen i norsk, pedagogisk - og litteraturdidaktisk teori, og transkripsjoner fra intervjuer med seks norsklærere og leder for læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning. For å studere konversasjon om dybdelæring, har vi plassert disse tekstene i tre ulike diskurser. Disse har vi valgt å betegne som den *pedagogiske diskursen*, den *politisk-juridiske diskursen* og den *litteraturdidaktiske diskursen*. Vi vil gå nærmere inn på disse i kapittel 3.1. Av teoretiske tekster har vi gjort et utvalg basert på omtale og posisjon, hvor vi har ansett hyppig omtalte tekster fra den pedagogiske diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen som viktige for studien. Noen av tekstene i denne studien er ikke en del av analysematerialet. Disse tekstene fungerer som kontekst for studien, og vi ser de som relevante for analysen vår. Brian Paltridge anbefaler å sette tekstene som skal studeres i en kontekst når man skal gjøre en diskursanalyse (Paltridge, 2012, s. 2-3).

2.3 Diskursanalyse

Ordet *diskurs* brukes i mange ulike sammenhenger, og har dermed blitt et begrep med litt flytende innhold (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 9). Likevel kan man finne hovedtrekk som går igjen i forståelsen og bruken av begrepet. Ifølge Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips, impliserer bruk av begrepet diskurs som regel en tanke om at språket er strukturert i ulike mønstre innenfor ulike sosiale domener, slik som eksempelvis den politiske diskursen eller den pedagogiske diskursen (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 9). Det vil si at det ligger ulike normer og forventninger knytta til språkbruken innenfor disse ulike diskursene. Jørgensen og Phillips sier videre at «Diskursanalyse er så tilsvarende analysen af disse mønstre» (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 9). Feltet er stort og omstridt, da det er flere ulike retninger og tolkninger av hva en diskursanalyse er og skal inneholde (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 9). Vi vil hente noen diskursanalytiske verktøy fra James Paul Gee (2014) som vi anser som nyttige, da disse gir et fokus for tekstanalyse som kan belyse hva vektlegginga av dybdelæring kan bety for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.

Innenfor lingvistikken vil man finne ulike måter å forholde seg til diskursanalyse som begrep. En av retningene fokuserer på språket som system (Gee, 2014, s. 17-18). Her refererer man til diskurs som syntaks, det vil si strukturen av og i språket. Med andre ord, hvordan ord og fraser knyttes sammen til meningsfulle setninger. Diskurs blir i denne sammenhengen organiseringen av setninger. Hvordan ord og setninger kombineres på tvers av tid og sted for å skape mening. For å ytre en setning, må det gjøres valg av hvilke komponenter setningen skal inneholde. Diskursanalyse innebærer dermed å undersøke hvorfor setningene er formulert akkurat slik. Det handler om å spørre hvorfor de konkrete ordene er valgt, og hvorfor de er satt i den spesifikke rekkefølgen (Gee, 2014, s. 17-18).

En annen tolkning er at diskurs er språket i bruk (Gee, 2014, s. 19-20). Innenfor diskursanalyse studeres ikke språket kun som et abstrakt system med grammatiske regler, men som faktiske ytringer gitt i en spesifikk kontekst. Innenfor denne språktradisjonen er en opptatt av forholdet mellom språk og kontekst. Her tenkes det at konteksten kan hjelpe å forstå ytringas fulle mening. Det vil si at sammenhengen ytringa inngår i, avgjør meningsinnholdet. Samme setning kan ha ulikt meningsinnhold avhengig av konteksten den blir gitt i (Gee, 2014, s. 19-20).

Et tredje synspunkt av diskursanalyse er en syntese av begge de to forestående retningene. Da undersøkes syntaktiske sammenhenger i og på tvers av setninger, i tillegg til å studere språket i bruk (Gee, 2014, s. 20). Noen mener at diskursanalyse kun dreier seg om å studere sammenhenger mellom setninger og ord. Disse vil da bruke ordet pragmatikk for studier av språk i kontekst (Gee, 2014, s. 20). I vår forskning stiller vi oss bak den tolkninga at diskursanalyse innebærer både en studie av det syntaktiske og av språket i bruk, da vi skal analysere ulike tekster både syntaktisk og pragmatisk. Derfor mener vi at Brian Paltridges (2012, s. 2) definisjon av diskursanalyse er treffende for det vi skal gjøre:

Discourse analysis examines patterns of language across texts and considers the relationship between language and the social and cultural contexts in which it is used. Discourse analysis also considers the ways that the use of language presents different views of the world and different understandings. It examines how the use of language is influenced by relationships between participants as well as the

effects the use of language has upon social identities and relations. It also considers how views of the world, and identities, are constructed through the use of discourse (Paltridge, 2012, s. 2).

James Paul Gee arbeider innenfor den samme tradisjonen, og han har utvikla et analyseverktøy som han kaller «building tasks» (Gee, 2014, s. 32). Gee sier at «Whenever we speak or write, we always (often simultaneously) construct or build seven things or seven areas of ‘reality’» (Gee, 2014, s. 32). Innenfor litteraturdidaktisk forskning finner vi eksempler på flere som har brukt dette analyseverktøyet (Gourvenec, 2016; Sønneland, 2018). I tråd med Gourvenec og Sønneland har vi oversatt disse syv «building tasks» fra engelsk til *verdsetting* (significance), *praksiser* (practice), *identiteter* (identities), *relasjoner* (relationships), *sosiale goder* (politics), *forbindelser* (connections) og *tegnsystemer og kunnskap* (sign systems and knowledge) (Gee, 2014, s. 32). Dette innebærer et utvalg komponenter som man i en analyse kan velge å trekke frem, eller legge i bakgrunnen som et bidrag til en helhetlig forståelse.

I vår forskning vil vi analysere tekster som er relevante for innføringa av dybdelæring i den nye læreplanen i norsk. Tekstene i vårt datamateriale er delt inn i tre diskurser, hvor transkriberte intervju inngår. I disse tekstene vil vi få et innblikk i hvordan dybdelæring framstilles, og hva det innebærer for arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Metodene hentet fra diskursanalysen vil være til hjelp for å studere disse tekstene, og tabellen på neste side viser til Gees syv *building tasks*, og hvordan vi har oversatt og forstått disse. Analyseverktøyene henger på mange måter sammen, og vi vil anvende de deretter. I analysen har vi særlig hatt utbytte av å se på *verdsetting* og *forbindelser*, da læringsmetaforene vi har undersøkt inngår i et interessant verdsettings-hierarki, og da forbindelser har gitt oss en innsikt i hva dybdelæring kan innebære.

Tabell 1: James Paul Gees syv analyseverktøy (2014), og hvordan vi vil bruke disse (egenlaget tabell).

Analyseverktøy	Intensjon	Diskursanalytisk spørsmål
Verdsetting	Vi vil bruke dette verktøyet for å se på framstillingen av en verdivurdering i tekstene.	Hvordan brukes språket for å framstille om noe er mer verdsatt enn noe annet?
Praksiser	Vi vil bruke dette verktøyet for å se på hvordan ulike praksiser setter ulike rammer for språket. Praksiser kan være et intervju eller en forskrift til læreplanen, og vi vil se hvordan disse ulike rammene påvirker språket.	Hvilken praksis skapes gjennom språkhandlingene, og hvordan påvirker praksisens rammer vår tolkning av språket?
Sosiale goder	Vi vil bruke dette verktøyet for å undersøke hvordan språklige formuleringer viser til sosiale goder. Et sosialt gode kan eksempelvis være å bli ansett som en god lærer.	Fremstilles sosiale goder i teksten, og på hvilken måte? Hvilke faglige og sosiale goder blir framstilt i teksten? Hva blir kommunisert som bra, rett, verdifullt eller normalt? Hvilke perspektiver på sosiale goder kommuniseres gjennom språket?
Identitet	Vi vil bruke dette verktøyet i arbeidet med å kartlegge eventuelle identiteter som gjør seg gjeldene.	Hvilke identiteter forsøker teksten å skape? Hvilke identiteter forsøker teksten å gi til andre?
Tegnsystemer og kunnskap	Vi vil bruke dette verktøyet for å undersøke hvordan tekstene forsøker å framstille ulik kunnskap som mer eller mindre verdifull.	Hvordan framgår verdifordelingen av spesifikke tegnsystemer, ulike måter å vite, tro og påstå kunnskaper og tro?
Forbindelser	Vi vil bruke dette verktøyet i arbeidet med å kartlegge sammenhenger og motsetninger i tekstene.	Hvordan uttrykker teksten sammenheng eller motsetninger?
Relasjoner	Vi vil bruke dette verktøyet for å se på hvilke relasjoner og maktforhold som gjør seg gjeldene mellom avsender og mottaker.	Hvilke typer relasjoner søker teksten å skape med andre?

2.3.1 Hypoteseutvikling

Vi har lett etter mønstre i datamaterialet som kan bidra til vår forståelse av fenomenet dybdelæring, og hvordan dette blir forstått av lærere og leder av læreplangruppa i norsk. Slike mønstre kan betegnes som hypoteser om datamaterialets egenskaper (Hitching & Veum, 2011, s. 18). De mest kjente metodiske slutningsmåtene er den deduktive forskningsprosessen, hvor man bruker konkret teori som et utgangspunkt for analyse av data, og induktiv tilnærming hvor man starter med data og bruker det til å formulere nye teoretiske begreper eller regler på bakgrunn av det undersøkte materialet (Hitching & Veum, 2011,

s.18). En tredje måte kalles *abduksjon*, og er en framgangsmåte som ofte er relevant for forskning med diskursanalytiske trekk (Hitching & Veum, 2011, s.18). I vår forskning ser vi det passende å benytte en abduktiv tilnærming, da vi ikke ønsker å sette opp forhåndsdefinerte hypoteser, men heller utvikle hypoteser underveis i forskningsprosedyren. I en abduktiv tilnærming til datamaterialet setter man alltid data inn i en videre kontekst, og dette er relevant for vår forskning på begrepet dybdelæring i skolediskursen. Denne tilnærminga skaper ikke det man kaller sikker kunnskap, men heller et kvalifisert grunnlag som gir muligheter for nye antakelser og hypoteser om det fenomenet som blir undersøkt (Hitching & Veum, 2011, s. 18-19).

2.3.2 Sosiokognitiv tilnærming til diskursanalyse

Sosiokognitiv tilnærming til diskursanalyse innebærer å studere både det sosiale og det kognitive (Kjelsvik & Felberg, 2011, s.163). Det vil si at man er interessert i delte ideologier, kunnskaper og tolkninger innenfor sosiale grupper. I tillegg ønsker man å få innblikk i enkeltmenneskers mentale representasjoner når de er aktive i en samhandlingssituasjon (Kjelsvik & Felberg, 2011, s. 163). I vårt prosjekt er vi opptatt av sosiale gruppers delte ideologier, tolkninger og kunnskaper knytta til dybdelæring, og vi vil derfor undersøke hvordan dette framstilles i ulike diskurser. I tillegg ønsker vi å få et innblikk i enkeltpersoners tanker, og dette vil vi gjøre ved å bruke intervjuet som metodisk verktøy.

Den sosiokognitive tilnærminga til diskursanalyse bygger på kognitiv lingvistikk. Dette fordi den kognitive lingvistikken er et paradigme som er forankra i et bruksbasert språksyn (Kjelsvik & Felberg, 2011, s. 163). Kognitiv lingvistikk har et grunnsyn på hvordan språk læres og hva språk er. Dette grunnsynet innebærer at enhver språklig enhet er symbolsk i sitt språkfelleskap, og individenes erfaringer med disse språkenhetene avgjør deres forståelse og bruk av enheten (Kjelsvik & Felberg, 2011, ss. 163-164). I dette prosjektet er vi særlig interesserte i norsklæreres språkfelleskap, og hvordan lærernes erfaringer med språkenheten dybdelæring påvirker deres forståelse og bruken av språkenheten i praksis. Bjørghild Kjelsvik og Tatjana Radanović Felberg trekker også fram at de ulike språkenhetene er kognitive og åpne skjematiske abstraksjoner. Disse abstraksjonene er utarbeida i individet basert på mange ulike bruksopplevelser med den språklige enheten (Kjelsvik & Felberg, 2011, s. 164). Videre innebærer den sosiokognitive tilnærminga bevissthet om at språk er sosialt og skjer i

samhandling med andre. Språket er både individuelt basert på egne erfaringer og bruk av språkenheter, og sosialt med tanke på språkets bruksbaserte forekomst og konstruksjon som skjer i samhandling med andre. Det at disse kognitive skjemaene er åpne vil si at de kan endres og tillegges ny mening i møte med nye brukssituasjoner av språklige enheter. Med et slikt syn på læring er det viktig at vår intervjuguide ikke legger sterke føringer, slik at de skjematiske abstraksjonene kan forbli åpne i møte med samtalen.

I vår forskning vil vi se på den språklige enheten *dybdelæring*. Vi vil bruke verktøy hentet fra diskursanalyse for å undersøke de kognitive, skjematiske abstraksjonene norsklærerne og informantene fra læreplangruppa i norsk har knyttet til dette begrepet. Norsklærernes skjema for begrepet vil muligens utvikles og endres på i løpet av prosessen som informanter, da intervjuguiden starter vidt og åpent og gradvis blir mer konkret. Allerede før intervjuet er gjennomført, får norsklærerne et informasjonsskriv som inneholder en kort beskrivelse av konteksten for forskningen, utdrag fra ny overordna del, kompetansemål fra høringsutkastet til læreplanen i norsk av oktober 2018 og mars 2019, samt Kunnskapsdepartementets definisjon av dybdelæring hentet fra stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Dermed kan de forberede seg dersom de ønsker det, og utvikle sine kognitive abstraksjoner knyttet til dybdelæring før intervjuet starter. Ut fra grunnsynet innenfor den kognitive lingvistikken kan det tenkes at når lærerne setter ord på sine tanker knyttet til dybdelæring, vil forståelsen av begrepet utvikles videre. Vi vet dermed at det innblikket vi får av deres forståelse, ikke vil være en endelig representasjon av deres kognitive skjema, da disse vil være under utvikling hele tiden.

2.3.3 Begrunnelse for valg av metode

Vår studie har en hermeneutisk forankring, hvor det å tolke en tolkning står sentralt. Da vi vil studere tekster som er knyttet til fagfornyelsen, og fordi vi vil studere disse på tvers av hverandre, ønsker vi å hente trekk fra diskursanalyse. En diskurs har spesifikke kulturelle og gjenkjennelige trekk. Innenfor diskurser vil en finne spesifikke måter å snakke om fenomener på. Gee bruker begrepet konversasjon om «all the talk and writing that has gone on in a specific social group or in society at large around major theme, debate, or motif» (Gee, 2014, s. 46). Vårt forskningsområde er skolen og noen av diskursene som er knyttet til den. I skolediskursen er en viktig del av forberedelsene i møte med en ny læreplan å diskutere

reformen i kollegiet (Ertesvåg, 2014, s. 23-28). Konversasjonen vi skal se på handler om det sentrale begrepet dybdeløring som ble fastsatt med den nye overordna delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Gee trekker fram at ved å studere konversasjoner vil en få et innblikk i ulike posisjoner det er mulig å innta i den gitte debatten (Gee, 2014, s. 46). For oss handler dette om hvilken posisjon tekstene uttrykker knytta til konversasjonen om dybdeløring. Gjennom en diskursanalytisk tilnærming til denne konversasjonen kan vi få innblikk i noen ulike posisjoner som styringsdokumentene, pedagogiske forskere, litteraturdidaktikere, norsklørere og representanten fra læreplangruppa tar i konversasjonen om begrepet dybdeløring. På denne måten kan en diskursanalytisk tilnærming være et verktøy for å beskrive ulike forståelser av virkeligheten som vi kan kartlegge gjennom språket, og dermed forsøke å si noe om innføringa av dybdeløring i arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.

2.3.4 Analysemetode av transkriberinger

For di intervjuene var samtaler som åpnet for diskusjon og innspill, skiller dette datamaterialet seg fra våre resterende data. Intervjuene ble derfor analysert, tematisert og kategorisert for å trekke ut data som var relevant for problemstillinga. Dette gjorde vi ved hjelp av Gees analyseverktøy (Gee, 2014, s. 32). I analysen av intervjutekstene innenfor den litteraturdidaktiske diskursen fokuserte vi særlig på de *forbindelsene* som var knytta til dybdeløring og dybde som metafor. Disse forbindelsene ble til 12 ulike kategorier, som var utgangspunktet for videre analyseprosess. Ved å kategorisere på denne måten, kunne vi trekke ut det som ble sagt i intervjuene som hadde sammenheng med dybdeløring. Kategoriene av forbindelser vi fant i datamaterialet, var da:

- Dybdeløring - tid
- Dybdeløring - verb
- Dybdeløring - tverrfaglighet
- Dybdeløring - arbeidsmetode
- Dybdeløring - prosess og mål
- Dybdeløring - overflate
- Dybdeløring - bredde
- Dybdeløring - litterær samtale

- Dybdelæring - hele verk og utdrag
- Dybdelæring - overordna blick
- Dybdelæring - vurdering
- Tilpassa dybdelæring

Dette dekker de viktigste forbindelsene informantene trakk mellom dybdelæring og andre begrep. Noen av kategoriene la vi til rette for i intervjuguiden, andre kom informantene til selv. Vi hadde for eksempel konkrete spørsmål om hvorvidt dybdelæring er en prosess eller et mål, hvilke arbeidsmetoder som fremmer dybdelæring og hvilke tanker informantene har rundt metaforene bredde og overflate. Intervjuguiden la ikke opp til å snakke om kategoriene vi har kalt *tilpassa dybdelæring*, *tid*, *vurdering*, *overordna blick* og *tverrfaglighet*. Dette er kategorier som ble laget basert på at flertallet av lærerne tok dette opp i det semistrukturerte intervjuet.

Da disse kategoriene var trukket ut, gjorde vi en nærlesing av hver enkelt kategori. Intensjonen med denne nærlesinga var å trekke ut de uttalelsene som var av særlig relevans for problemstillinga og forskningsspørsmålene. Denne prosessen var utfordrende fordi i tillegg til å vurdere relevans, måtte vi sammenligne lærernes svar ut fra hvor ofte noe ble nevnt eller om noe skilte seg ut. I denne prosessen var vi ikke opptatt av å vekte alle informantene like mye, men heller vurdere relevansen av uttalelsen. Kategoriene ble sentrale for å kunne svare på problemstillinga og forskningsspørsmålene, fordi gjennom å kartlegge forbindelser kunne man til en viss grad avsløre hva informantene la i dybdemetaforen. Med utgangspunkt i disse kategoriene kunne vi studere dem separat, for deretter å få et samlet inntrykk av hva som ligger i dybdemetaforen. Videre analyserte vi de ulike kategoriene med Gees *building tasks* som bakenforliggende redskaper (Gee, 2014, s. 32). I tillegg til disse kategoriene oppdaga vi noen utsagn som gikk direkte på hvilke holdninger informantene hadde til innføringa av dybdelæring i den nye læreplanen. Disse utsagnene trakk vi ut og nærleste, for deretter å vurdere relevansen for problemstillinga og forskningsspørsmålene.

2.4 Studiens kvalitet

Det å skrive et masterprosjekt innebærer å ta mange valg, og et hvert prosjekt kunne vært gjennomført på mange andre vis. Både underveis i prosjektet, og i etterkant har vi hatt tanker

om hva vi kunne gjort annerledes for å øke prosjektets kvalitet. Kvaliteten på studien bedømmes vanligvis ut fra studiets pålitelighet og gyldighet (Holand, 2018, s. 99). I dette kapittelet vil vi ta for oss denne studiens reliabilitet, validitet, og deretter studiens grad av overførbarhet.

2.4.1 Studiens reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet og nøyaktighet, og dersom de tilfeldige feilene er små er reliabiliteten høy (Holand, 2018, s. 99). Reliabiliteten måles etter hvilken empiri som brukes, hvordan denne er samlet inn og bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I vår studie har vi valgt å studere tre ulike diskurser. Ved å studere temaet fra ulike vinkler, kan reliabiliteten styrkes. De ulike diskursene kan både belyse og utfordre hverandre slik at nøyaktigheten og påliteligheten styrkes.

En analyse kan ikke reflektere hele virkeligheten. Mennesker tolker verden, og deres tolkninger kommer til uttrykk gjennom språket eller andre symbolsystem. En diskursanalyse er en tolkning av det tolkningsarbeidet som mennesker har gjort i spesifikke sammenhenger, og er i den forstand en tolkning av en tolkning (Gee, 2014, s. 141). Gee poengterer viktigheten av å fokusere på flere språklige detaljer i en analyse, slik at konklusjonene som er trukket kan argumenteres for på flere måter. Her er det viktig at forskeren åpent anerkjenner om noen språklige detaljer støtter motstridende konklusjoner (Gee, 2014, s. 143). Gjennom analysene av de ulike tekstene vil tolkningene vi gjør være basert på vår forståelse. Dermed kan ikke framstillingen av tekstene være en nøyaktig gjenspeiling av tekstenes faktiske meningsinnhold. Vi har forsøkt å vise til ulike mulige tolkninger av tekstene, slik at vår tolkning ikke framstår som den eneste riktige. Det at vi har vært to forskere i dette prosjektet kan bidra til å styrke reliabiliteten ved at vi hele veien har utfordra hverandres tolkninger av tekstene.

Ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål, var muligheten der for at informantene kunne komme med deres intuitive tanker i samtalen. Dersom vi var usikre på hvorvidt vi hadde forstått eller fått svar på noe vi lurte på, kunne vi stille nye spørsmål som kunne sikre nøyaktigheten. For å øke reliabiliteten i intervjuene valgte vi å bruke lydopptak slik at det ble mulig å transkribere intervjuene ordrett ut fra den opprinnelige samtalen. Her kan vi være kritiske til vår vurdering av hva som var nyttig å få med i transkripsjonene. Vi

valgte å utelukke latter og pauser i de transkriberte intervjuene. Fokusområdet for vår analyse ble dermed selve ordene i datamaterialet. Videre ettersendte vi transkripsjonene til alle informantene slik at de fikk lese gjennom og avklare misforståelser eller trekke tilbake uttalelser. Ingen av informantene hadde innvendinger til transkripsjonene. Tekstene fra intervjuene mener vi derfor har høy reliabilitet. Likevel kan det tenkes at vårt kjennskap til informantene kan ha påvirket datamaterialet. Vi har vært kritiske til vårt utvalg fordi det ikke er tilfeldig. Dette utvalget ble gjort basert på den korte tida vi hadde og trengselen etter å finne informanter i byen. Det å ha et allerede etablert kjennskap til informantene, tenker vi kan påvirke uttalelsene i samtalen da det kan oppleves som et sosialt gode enten å være enig eller uenig med oss som intervjuere. I tillegg kan kjennskapet innebære en viss grad av forutinntatthet som kan påvirke reliabiliteten i studien negativt.

I samtalene med informantene ble det snakket om mye som var viktig for selve samtalen, men ikke for prosjektets forskningsspørsmål. Derfor har vi sortert og kategorisert datamaterialet i henhold til Gees analyseverktøy for å få en nøyaktig framstilling av det som var viktig for problemstillinga. En slik kategorisering kan likevel påvirke nøyaktigheten av tekstene, da en vil miste noe av konteksten utsagnene var gitt i. Ved å bruke flere av Gees *building tasks* kunne vi øke nøyaktigheten i tolkningene ved å trekke fram flere aspekter ved et utsagn som kunne påvirke meningsinnholdet.

Våre funn kan sammenlignes med tidligere kvantitativ forskning på dybdelæring og skjønnlitteratur gjennomført av Sigrid Skaug i 2018. Hun fant at dialog, diskusjon og refleksjon var viktige faktorer for å fremme dybdelæring i arbeid med skjønnlitteratur. Dette sammenfallet med tidligere forskning kan indikere høy reliabilitet i studien vår (Holand, 2018, s. 99).

2.4.2 Studiens validitet

Validiteten i en studie handler om samsvaret mellom det studien hevder at den skal undersøke, og det som faktisk undersøkes (Holand, 2018, s. 100). Da er det viktig å spørre om hvorvidt vårt datamateriale kan gi svar på problemstillinga. I tekstutvalget i studien ligger det noen valg som kan påvirke validiteten. Vi har forsøkt å velge tekster som kan utdype og besvare forskningsspørsmålene. Av teoretiske tekster har vi valgt basert på omtale og

posisjon. Tekster som har vært hyppig omtalt i den pedagogiske diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen, har vi ansett som viktige for studien. Innenfor den politisk-juridiske diskursen har vi sett på de tekstene som er styrende for fornyelsen av læreplanen i norsk. Et prioritert tekstutvalg medfører at andre tekster som har vært omtalt i sammenheng med dybdeløring har blitt utelatt i vår studie. En av disse er Michal Fullan, Joanne Quinn og Joanne McEachen som vi har sett omtalt mye i konversasjoner om dybdeløring, og som i 2018 publiserte boka *Deep learning: Engage the world Change the World*, oversatt til *Dybdeløring* i Norge (Fullan, Quinn & McEachen, 2018). Dette var en prioritering som kan tenkes å være kritikkverdigg da dette er ny forskning gjort på dette feltet. En avgjørende faktor for at Fullan, Quinn og McEachen ble utelukket i vår studie, var at lederen for læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning, sa i intervjuet at læreplangruppa ikke hadde lest Fullans tekster, men derimot Säljö og Martons forskning, i arbeid med fornyelsen av læreplanen i norsk. Videre ser vi at det kunne ha vært hensiktsmessigg med noe mer teoretisk grunnlag i den litteraturdidaktiske diskursen. Slike valg kan føre til lavere validitet i studien. Som nevnt er noen av tekstene i denne studien er ikke en del av analys materialet. Disse tekstene fungerer som kontekst for studien, og vi ser de som relevante for analysen vår. Likevel anser vi prosjektets validitet som høy, da alle tekstene har en relevans for forskningsspørsmålene. I tillegg ser vi på tekstene på tvers av hverandre og på tvers av diskurser, noe som gjør at vi kan få et godt innblikk i den litteraturdidaktiske diskursen, som er den diskursen studien aller mest sikter på å undersøke.

For å øke validiteten i intervjuetekstene, det vil si transkripsjonene av intervjuene, kategoriserte vi disse. Kategoriene var, som tidligere nevnt, basert på Gees analyseverktøy, og vi valgte å kategorisere etter forbindelsene vi fant til dybdeløring. Dette gjorde vi for å trekke ut det som var relevant for studiens problemstilling. Ved å finne forbindelsene til dybdeløring kunne vi utelukke de delene av intervjuene som ikke hadde relevans for studien.

2.4.3 Studiens overførbarhet

Kvale og Brinkmann skriver at en vanlig innvending mot kvalitative intervjuer i forskning er at disse ikke gir grunnlag for å generalisere, da utvalget blir for lite (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). Til dette stiller de motspørsmål om hvorfor man skal kunne generalisere. Er det nødvendig at all kunnskap skal kunne generaliseres slik at den er gyldigg og universell til

enhver kontekst? Videre presiserer Kvale og Brinkmann at innenfor diskursive tilnærminger ser man på “kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 290).

Studien vår er ikke generaliserbar i den forstand at den kan gjelde som et klart svar på hva fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring kan bety for arbeidet med skjønnlitteratur på alle ungdomsskoler. Ved å intervju et lite utvalg norsklærere, hvor nesten alle bor i samme by, er det vanskelig å si at dette er overførbart materiale. Derfor framstilles aldri disse lærernes forståelse som gjeldende for alle norsklærere på ungdomstrinnet. Likevel tilsikter vi at samtaler med norsklærerne kan være gjenkjennelige for andre norsklærere ved andre skoler. Videre vil det å studere den politisk-juridiske diskursen kunne øke studiens overførbarhet, da disse tekstene er styrende for alle skoler i Norge. Dermed må alle skoler forholde seg til de samme tekstene som vi har analysert i den politisk-juridiske diskursen. Likevel er vår analyse av disse tekstene bare én tolkning av forarbeidene til den nye læreplanen, og det kan tenkes at andre kan tolke de samme tekstene på et annet vis. Gjennom å både tolke disse tekstene selv, og snakke med lederen for læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning, blir likevel tekstene i den politisk-juridiske diskursen belyst fra flere hold i denne studien. I tillegg har samtaler med norsklærerne bidratt til å bringe et tredje aspekt inn i analysen av den politisk-juridiske diskursen. Vi anser vår oppgave som et bidrag til en overordna forståelse av prosessen med innføringa av den nye læreplanen i norsk. Fordi vår hypoteseutvikling har en abduktiv tilnærming, har ikke målet vært å skape sikker kunnskap men heller et kvalifisert grunnlag for nye antakelser og hypoteser og dybdelæringas betydning for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet (Hitching & Veum, 2011, s. 18-19). Målet med denne forskninga er at studien kan lede til refleksjon over praksis.

2.5 Kontekstualisering

For å kunne analysere og tolke tekstene som er datagrunnlaget for studien vår, er det hensiktsmessig å kjenne til noe av konteksten rundt studien (Paltridge, 2012, s. 2-3). Vi vil derfor kort gjøre rede for teori om skolen i endring og debatten rundt norskfaget, som vi anser som særlig relevant kontekst.

2.5.1 Skolen i endring

Debatten rundt skolen i endring har pågått siden Allmueskolen ble innført i 1739 (Imsen & Ramberg, 2014, s.11). Ifølge Gunn Imsen og Magnus Rye Ramberg bør man betrakte skolen fra et dokument- eller programnivå og lærernes pedagogiske praksis når man skal se på skolens faktiske endring. I norsk skole har det til tider vært flere parallelle læreplanregimer som har gjort seg gjeldende (Imsen & Ramberg, 2014, s.12). To regimer som skiller seg ut er den *realistiske og humanistiske dannelsen*, og den *progressive pedagogikken* (Imsen & Ramberg, 2014). Den realistiske og humanistiske dannelsen kjennetegnes ved en *encyklopedisk undervisning*, hvor tanken om at et humanistisk og naturvitenskapelig innhold skal sikre en allsidig allmenndannelse. Denne undervisningsmetodikken appellerer i stor grad til hukommelsen og læreres enveisformidling. Slik tradisjonell kateterpedagogikk har fått et solid rotfeste i norsk skole, men har etterhvert blitt utfordret av progressiv pedagogikk. I norsk skole har progressive ideer vært til stede i de nasjonale læreplanene helt siden de for alvor gjorde seg gjeldende i mellomkrigstida, og den norske allmenndannende skolen skulle befinne seg et sted mellom den gamle fagsentrerte skolen, og den progressive elevaktive skolen (Imsen & Ramberg, 2014, s. 14). Den progressive pedagogikken kom som en kritikk av den encyklopediske pedagogikken, hvor man mente at undervisninga måtte endres til et større fokus på elevaktivitet, individualisering og samarbeid (Imsen & Ramberg, 2014, s.14). Alle læreplanreformer etter Normalplanen av 1939 bærer preg av den progressive tankegangen, men den encyklopediske pedagogikken har også vært tilstede underveis (Imsen & Ramberg, 2014, s.14).

2.5.2 Mekanismer for endring

Institusjonell teori kan være en støtte i arbeidet med å forstå hvilke mekanismer som kan tre i kraft i prosessen med å implementere en ny skolereform. Her snakkes det om hva som fører til enten *kontinuitet og stabilitet* eller *endring over tid* (Imsen & Ramberg, 2014, s.18). Paul DiMaggio og Walter W. Powell benytter begrepet *isomorfisme* om mekanismer som kan bidra til endring i skolen (DiMaggio & Powell, 1983). Begrepet isomorfisme begrenses ved at det viser til institusjonelle endringer som innebærer at institusjonene blir mer og mer lik hverandre. Det handler altså om hvorfor skoler ender opp med være like. DiMaggio & Powell mener endring i institusjoner kan være et resultat av *tvungen isomorfisme*, hvor endring skjer som et resultat av politisk press og hvor lærere må følge visse lover og regler for å beholde sin

legitimitet i yrket (DiMaggio & Powell, 1983, s. 150-151). *Mimetisk isomorfisme* beskriver en endring som kan skje ved at styringssignalene blir uklare. Tvetydige mål og utfordringer med forståelsen av styringssignalene kan altså føre til usikkerhet, og dermed være en faktor som gjør at skoler velger å gjennomføre samme praksis som utføres ved andre skoler (DiMaggio & Powell, 1983, s. 151). En tredje faktor som kan forårsake at skoler blir like er *normativ isomorfisme*, hvor skoler blir like fordi de ansatte i skolen har en felles plattform gjennom sin utdanning, noe som igjen gjør at de ansatte tenker mer eller mindre likt, med felles verdier og normer for hvordan man tenker i skolen (DiMaggio & Powell, 1983, s. 152-153).

DiMaggio og Powell trekker altså fram tvang, press og kopiering som sannsynlige mekanismer som kan forekomme i en endringsprosess i skolen. Dette kan være interessant å se i forhold til W. Richard Scotts tanker om institusjoners tre pilarer, og hvordan disse enten kan stå i samsvar med hverandre og peke i samme retning, eller gi lite samsvar og dermed føre til konflikt eller forvirring (Scott, 2008, s. 62). Scott snakker om den *regulative pilaren* som i skolen primært vil være lovverk, forskrifter og læreplaner (Scott, 2008, s. 52-53). Videre består den *normative pilaren* av kollegialets eller lærerens profesjonelle normer, oppfatninger og verdier (Scott, 2008, s. 54-56). Den tredje pilaren, *den kulturelt-kognitive pilaren* viser til en felles oppfatning av den sosiale virkeligheten, altså lærernes felles forståelse av både de kollektive rutinene ved skolen og sin egen yrkesrolle (Scott, s.2008, s. 56-59). Denne betegner Scott som det «dypeste» nivået fordi det hviler på en tanke om at forståelsen er noe som blir tatt for gitt (Scott, 2008, s. 61). Det essensielle for denne teorien er forbindelsene mellom pilarene. Den optimale situasjonen for å implementere reformer og gjøre endringer som blir tatt imot, oppstår når det er stor grad av samsvar mellom pilarene. Ved lite samsvar mellom pilarene kan det fortsatt oppstå endring, men dette kan bli en form for endring som åpner opp for ulike praksisformer innad i skolen, noe som igjen kan skape forvirring og konflikt (Scott, 2008, s. 62).

Disse teoretiske perspektivene kan være nyttige i arbeidet vårt med å studere en del av implementeringen av en ny reform i skolen. Det vil komme nye regulative elementer med den nye læreplanen, og forskrifter som er ment for å påvirke og endre hvordan vi tenker og handler i norsk skole. Overgangen fra LK06 til fagfornyelsen kommer med nye regulative føringer, og med nye aspekter som kjerneelementer og en ny overordna del av læreplanen.

Disse overordna tankene innebærer at det mer enn før skal fokuseres på blant annet tverrfaglige temaer og dybdelæring. Disse begrepene indikerer at Kunnskapsdepartementet ønsker at elever i norsk skole skal lære på en annen måte enn de har gjort før, fordi begrepene ikke var tydelig nevnt i LK06. Denne læreplanreformen har blitt omtalt som en åpen og lite styrt læreplan, i kontrast til L97, som ga utfordringer for den kulturelt-kognitive pilaren hvor det måtte mye samarbeid og planlegging til for å konkretisere læreplanen til et lokalt nivå (Imsen & Ramberg, 2014, s. 20). Fagfornyelsen er et politisk vedtak og er en reform som alle lærere er forplikta til å følge.

Steffen Handal, leder i utdanningsforbundet, har uttalt seg om den nye læreplanreformen og mener det krever mye for at dette kan bli en «praksisreform, ikke bare en læreplanreform» (Jelstad, 2019). Det vil bli spennende å se om implementeringa vil føre til faktiske endringer i skolen. Vil den nye læreplanen endre den normative pilaren, kjernen i lærernes pedagogiske oppfatninger, verdier og normer? Og vil lærernes kulturelt-kognitive pilar bli utfordra ved at lærerne må arbeide fram en felles forståelse av den nye læreplanen? Er dybdelæring i fagfornyelsen et tvetydig mål som kan lede til mimetisk isomorfisme? Da fagfornyelsen er et regulativt element, er det implisitt at den også skal føre til tvungen isomorfisme, altså en endring skal skje i norsk skole. Vi er nysgjerrige på hvordan denne endringen vil utspille seg. Dette er for tidlig å svare på, da vi enda er i prosessen med innføringa av fagfornyelsen. Likevel er det interessante spørsmål som ligger til grunn for vår nysgjerrighet rundt fagfornyelsen.

2.5.3 Debatten rundt norskfaget

I arbeidet med fagfornyelsen har det vært en offentlig debatt rundt norskfaget. Debatten har i hovedsak dreid seg om hva som er det viktigste i norskfaget, dette særlig i etterkant av Kunnskapsdepartementets publisering av fagets kjerneelementer. Ludvigsen-utvalget skriver at «Gjeldende læreplan i norsk er bred i omfang, for å realisere den må bredde vektlegges, og det kan gjøre det utfordrende å ivareta dybdelæring og god progresjon i elevenes faglige utvikling» (NOU 2014:7, s. 78). Derfor har det over tid vanket en felles oppfatning av at norskfaget av LK06 har vært overfylt med sine mange kompetansemål, og dermed skulle faget “slankes” ned til elementene *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språket som system og mulighet, og språklig mangfold*

(Utdanningsdirektoratet, 2017a). Disse elementene er blant annet blitt betegnet som «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34).

I den offentlige debatten stilles det blant annet spørsmål til om kjerneelementene i norskfaget, med sitt innhold som kommer i tillegg til kompetansemål, vil legge flere føringer enn det vil åpne opp for muligheten for fordypning (Nasir, 2018). En annen diskusjon er oppfattelsen av at kjerneelementene ekskluderer kulturhistorie, litteraturhistorie og spesifikk kunnskap i faget (Hobbelstad, 2018). Inger Merete Hobbelstad frykter at norskfaget beveger seg vekk fra tanken om faget som et dannelses- og kunnskapsfag, mot et større fokus på verktøy og målbare ferdigheter. Hun mener det er uforvarselig å fjerne «en sentral bærebjelke i norskfaget», og at dette kan føre til økende forskjeller blant elever i skolen (Hobbelstad, 2018). Hun sier videre at det henvises til dybdelæring uten at det begrunnes hvorfor kultur- og litteraturhistoriske linjer ikke er noe man også skulle kunne gå dypt inn i, og videre setter spørsmålsteget til dybdelæringsbegrepet. «Det kan forstås som at oversiktskunnskap, som er bred snarere enn dyp, er uviktig og uønska. Dette er en uheldig måte å tenke på» (Hobbelstad, 2018). Hobbelstads innlegg ble besvart av kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner, som refererer til stortingsmelding nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016), «Fag – Fordypning – Forståelse», hvor han viser til at departementet understreker at norskfaget er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (Sanner, 2018). Sanner sier videre at faget ikke «skamferes», slik Hobbelstad beskrev det, men heller at det ryddes plass for fordypning og dybdelæring. Debattinnlegget til Hobbelstad ble skrevet før fagfornyelsens siste høring som ble publisert 18. mars 2019. I dette høringsutkastet, i kontrast til tidligere høringsutkast i fagfornyelsen av norskfaget, kom skjønnlitteratur tilbake som begrep. Gjennom samtale med Christian Bjerke var han tydelig på at dette grepet var gjort som en følge av debatten rundt fraværet av skjønnlitteraturbegrepet i fornyelsen av norskfaget. Utvalget fikk mye kritikk for nedprioriteringen av begrepet «skjønnlitteratur» i høringsutkastet som kom i oktober 2018, «noe som gjorde at vi tar inn igjen denne ‘skjønnlitteratur og sakprosa-formuleringen’ på alle trinn, nettopp så dette skal synliggjøres» (Christian Bjerke).

Et annet eksempel på at vektinga av dybdelæring utfordres av stemmer fra norskfaget, er artikkelen «Ikke kast elevene ut på dypet igjen» i tidsskriftet for språk, litteratur og didaktikk *Norsklæreren nr. 1 2019*. Her snakker Gunvald Dversnes, i skrivepedagogisk sammenheng, om hans bekymring til at høringsutkastene til læreplanen i norsk utelater begrepet «eksempeltekst» som vi finner i læreplanen i norsk fra LK06 (Dversnes, 2019). Videre skriver han at eksempletekster og dybdelæring går hånd i hånd. Dversnes er bekymra for at elevene ikke skal ha gode nok forutsetninger til å møte den vektinga av dybdelæring som den nye læreplanen i norsk legger opp til (Dversnes, 2019). Gjennomgående i debatten rundt fornyelsen av norskfaget ser vi, gjennom disse eksemplene, at det råder en bekymring for framtidens norskfag og hva som blir de riktige prioriteringene framover.

2.6 Bruk av metaforer om læring

Læring er et abstrakt fenomen. Da det ikke er noe fysisk konkret objekt, mener Roger Säljö at vi trenger metaforer for å kunne snakke om læring (Säljö, 2016, s.147). Säljö presiserer at det er nødvendig å pakke opp og synliggjøre læringsbegrepet for å kunne ha produktive og presise diskusjoner om læring (Säljö, 2016, s. 146). Norunn Askeland (2008) har i sin doktoravhandling sett på bruk av metaforer i lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Askeland snakker om konvensjonaliserte metaforer i norskfaget, altså metaforer som står uten forklaring og som blir tatt for gitt i faget (Askeland, 2008, s.235). Disse metaforene har, ifølge Askeland, en høy abstraksjonsgrad, og kan være vanskelig å oppdage fordi de er en naturlig del av vårt dagligspråk. Hun viser til at metaforforskere de siste tretti årene har vært opptatte av disse konvensjonaliserte metaforene, og hvor utgangspunktet for forskninga har vært et ønske om å avdekke måten folk tenker på slik at man kan endre denne (Askeland, 2008, s.25). Metaforforskerne George Lakoff og Mark Johnson mener det ikke bare er språket som er gjennomsyra av metaforer, men også våre tanker og handlinger er grunnleggende metaforiske (Lakoff & Johnson, 2003, s. 7). Lakoff og Johnson mener det er viktig å studere metaforer i språket vårt fordi:

(...)since they can in some cases be extremely useful, while in other cases extremely misleading, it would be wise to get as clear an understanding as possible of how they operate- when they are present, how they control our reasoning and our very perceptions, how they hang together to form complex conceptual systems, what they entail and what they hide (Lakoff & Johnson, 1999, s.390).

I norsk skole er vi nå i en prosess hvor vi skal innføre dybdemetaforen i læringa. Graham Webb snakker om en «deep/surface metaphor» som er blitt etablert i høyere utdanning, og

omtaler dybdemetaforen som en «all embracing metaphor» (Webb, 1997, s. 196). Webb mener at når man skulle be lærere endre praksis, var dybdetilnærming enkelt å ta imot fordi «The simplicity, universality and power of the deep/surface metaphor, made the message appealing, acceptable, practical and generalisable. Everyone could agree that a deep approach to learning was desirable and good» (Webb, 1997, s. 199).

I likhet med Ørjan Flygt Landfald har vi et inntrykk av at dybdelæring «tar mange ulike former» (Landfald, 2016, s. 2). Dette kan handle om at *dybde* er en konvensjonalisert metafor som åpner for at alle kan legge noe i hva det innebærer å *gå i dybden*, eller det Webb kaller en «all embracing metaphor». Vi har sett at i teori knytta til læring brukes ofte metaforene *dybde*, *bredde* og *overflate*, og disse omtales ofte med en forbindelse til hverandre. I neste kapittel vil vi studere hvordan ulike diskurser omtaler disse begrepene. Intensjonen med å se metaforene i bruk i ulike diskurser, er å få en klarere forståelse av hva metaforene kan bety i sammenheng med læring, og spesielt i sammenheng med arbeidet med skjønnlitteratur. Når dybdelæring er kommet inn som et begrep i overordna del av den nye læreplanen, anser vi det som viktig at det råder en felles oppfatning av hva denne metaforen innebærer. Vi trekker inn *overflate* og *bredde* som læringsmetaforer som kan bidra til å belyse dybdelæringsbegrepet og hva dette kan innebære. I analysen av de teoretiske perspektivene ser vi til Gees analyseverktøy.

3 Analyse

Her vil vi først presentere de tre diskursene vi har valgt å analysere, for deretter å gå nærmere inn på hver enkelt av disse.

3.1 Presentasjon av diskursene

I arbeidet med analysen av datamaterialet har vi tre undersøkelsesaspekter. Da dette prosjektet har en sosiokognitiv tilnærming til diskursanalyse, ser vi det hensiktsmessig å dele tekstene inn i sosiale grupper hvor vi tenker at vi kan finne delte ideologier, tolkninger og kunnskap innenfor gruppa. Vi er også interessert i enkeltmenneskets innblikk som kommer fram i den aktive samhandlingssituasjonen dialogen, og dette bruker vi som et supplement for å skape en mer helhetlig forståelse. De sosiale gruppene vi har delt tekstene inn i, har vi kalt diskurser.

Den første diskursen har vi kalt pedagogisk diskurs. I denne diskursen studerer, og delvis analyserer vi hyppig omtalt forskning som handler om hvordan vi lærer, og som omtaler dybdemetaforen. Ved å studere et utvalg slike tekster, har vi fått et grunnleggende innblikk i hvordan dybdelæring omtales i den pedagogiske diskursen. Dette gjør at vi kan studere andre diskurser grundigere. Analysen vår av den pedagogiske diskursen er ikke like inngående som de to andre diskursene, men brukes først og fremst som et teoretisk grunnlag.

Videre har vi sett på forarbeidene til fagfornyelsen, henholdsvis NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser og Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag – fordypning - forståelse: en fornyelse av kunnskapsløftet*, i tillegg til *ny overordnet del av læreplanverket*. Disse tekstene tilhører det vi betegner som den politisk-juridiske diskursen i vårt prosjekt. Vi mener det er riktig å plassere disse under samme diskurs da tekstene er direkte uttrykk for politiske vedtak og har en juridisk posisjon som styrende for fagfornyelsen. I intervju med leder for læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning tar vi sikte på å belyse tekstene fra denne diskursen, og vi anser derfor transkripsjonen av intervjuet med Bjerke som en del av den politisk-juridiske diskursen.

Som et siste aspekt har vi analysert hvordan den litteraturdidaktiske diskursen forholder seg til dybdemetaforen. Tekstene vi har benytta oss av innenfor denne diskursen er et utvalg bøker og artikler fra det litteraturdidaktiske feltet, i tillegg til transkripsjonene fra seks intervjuer

med norsklærere på ungdomstrinnet. Disse lærerne er i praksisfeltet og har derfor en innsikt i skolehverdagen, en erfaring med arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet som vi mangler.

I neste kapittel vil vi begynne med en gjennomgang av den pedagogiske diskursen, før den politisk-juridiske diskursen følger. Denne rekkefølgen er et bevisst valg, da den politisk-juridiske diskursen i stor grad kan sies å være farga av den pedagogiske diskursen. Den litteraturdidaktiske diskursen blir plassert etter den pedagogiske og politisk-juridiske diskursen, fordi den kan sies å bygge på de to foregående diskursene, fordi den er fagspesifikk, og fordi det er denne diskursen vi først og fremst ønsker å få større innsikt i. Analysen har tatt utgangspunkt i Gees *building tasks*, hvor vi har brukt disse som redskaper for å analysere bruken av metaforene dybde, bredde og overflate. Dette med henblikk på å orientere leseren i ulike diskursers bruk av metaforene dybde, overflate og bredde knytta til læring. På denne måten åpner vi for et teoretisk innblikk på tvers av diskursene, med et særlig fokus på norskfaget i endring.

3.2 Den pedagogiske diskursen

De svenske forskerne Ference Marton og Roger Säljö gjorde i 1976 kvalitative intervjuer med studenter på universitetsnivå (Marton & Säljö, 1976). Ut fra disse intervjuene ble studentenes svar kategorisert, og målet med forskningen var å se på hvordan studenter lærer og hvilke kvalitative forskjeller læring kan ha (Marton & Säljö, 1976, s. 5). Studentene på universitetet skulle lese en prosatekst, og deretter svare på spørsmål om hvordan de gikk fram for å lese teksten. I tillegg svarte de på spesifikke spørsmål som skulle undersøke studentens forståelse. Forskerne fant at det var kvalitative forskjeller i studentenes læringsutbytte, og mente dermed at det måtte være sannsynlig å finne samme type forskjeller i læringsprosessen (Marton & Säljö, 1976, s. 7). Når Marton og Säljö skulle studere forskjeller i læringsprosessen refererte de til tidligere forskning gjort av Katona og Wertheimer, som fant at induktiv metode ga en varig forståelse som var enkel å overføre til nye sammenhenger (Marton & Säljö, 1976, s. 7). Dette i kontrast til en deduktiv metode, hvor eleven måtte memorere og huske løsningen som ble gitt av læreren.

Svarene som Marton og Säljö fikk av studentene angående deres tilnærming til teksten, ble kategorisert som to nivåer som dannet to grunnleggende tilnærminger til læring: overflatenivået - hvor studentens hensikt var å *huske* teksten, og et dypt nivå- hvor studenten hadde til hensikt å *forstå* betydninga av teksten. Overflatenivået ble beskrevet som en motsetning til dybdenivået. Dette kommer fram gjennom å beskrive nivåene som «clearly distinguishable», og «on the other hand» (Marton & Säljö, 1976, s. 7). Om overflatenivået brukes eksempelvis ordet «forced» i beskrivelse av studentens læringsstrategier. Videre brukes ord som «reproductive» og «rote-learning strategy». Dette er ord som gir oss assosiasjoner til den encyklopediske undervisninga hvor reproduksjon og memorering er verdsatt, og som i nyere tid har møtt motstand i norsk skole gjennom den progressive pedagogikken. Ord som «forced», «reproductive» og «rote-learning strategy» erstattes i beskrivelsen av dybdenivået med ord som «towards», «intentional content» og «comprehending». Dybdenivået handler om å se en intensjon med det man gjør og å forstå noe mer enn den konkrete reproduktive kunnskapen. Slik vi ser det, er disse ordene mer positivt ladet enn ordene som beskriver overflatenivået.

I Marton og Säljö's konklusjon forklarer forfatterne at «The primary aim was to explore qualitative differences in what is learned and to describe the functional differences in the process of learning which gave rise to the qualitative differences in outcome» (Marton & Säljö, 1976, s. 10). Intensjonen med forskninga var altså å oppdage kvalitative forskjeller i læringsprosessen og læringsutbyttet. For å kunne vise til slike forskjeller måtte forskerne utarbeide kategorier som kunne fange opp dette. Forskerne har, i tillegg til å lage kategoriene dybdenivå og overflatenivå, også gitt disse nivåene ulik verdi. Dette hierarkiet som Marton og Säljö konstruerte, kan være påvirket av deres overbevisning. Graham Webb stiller metodiske spørsmål til forskninga deres, og mener det er utfordrende for forskere å utarbeide objektive og nøytrale observasjoner og kategorier i en slik kvalitativ forskning. Han mener at slik forskning kan føre til reproduksjon, da forskere gjerne er farga av en teoretisk ramme (Webb, 1997, s. 201). I Marton og Säljö's artikkel kommer det fram at utgangspunktet for deres forskning er Katona og Wertheimer. Spørsmålet blir om Marton og Säljö's kategorier er farga av denne tidligere forskninga. Videre stiller Webb spørsmål til det hierarkiet av læringsprosesser som Marton og Säljö viser til. Han spør om all overflatelæring er dårlig læring, og om ikke overflatelæring kan føre til høye akademiske resultater (Webb, 1997, s.

205-208). Webb foreslår derfor en dekonstruering av begrepene hvor det stilles kritiske spørsmål til metaforene dybde og overflate. Han mener at en idealisering av dybdelæring grunner i en vestlig tankegang, og trekker linjer til asiatisk kultur hvor overflatelæring har en høy verdi og kan føre til forståelse (Webb, 1997, s. 206).

Denne forskningen av Marton og Säljö har blitt omtalt av flere som et utgangspunkt for teorien om dybdelæring og overflatelæring i høyere utdanning (Haggis, 2003; Webb, 1997; Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018). I Norge kan vi se spor av denne forskningen blant annet i artikkelen *Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*, som er skrevet av Ludvigsen med flere (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s. 22). Det kommer fram at artikkelens intensjon er å klargjøre hvordan begrepet dybdelæring blir brukt i fagfornyelsen. Her starter forfatterne det historiske tilbakeblikket ved å se til Marton og Säljö's forskning fra 1976, og sier at det fokuset som ligger på forskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring har sitt utspring fra *blant annet* denne forskningen, men viser ikke til andre studier som et historisk utgangspunkt (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s. 22). I forarbeidene til fagfornyelsen, som Ludvigsen-utvalget har utarbeida gjennom NOU 2014:7 og NOU 2015:8, finner vi likevel ikke henvisninger til Marton og Säljö som forskningsgrunnlag knytta til innføringa av dybdelæring. Ny overordna del av læreplanverket ble fastsatt i 2017, men det var først i 2018 Ludvigsen viste til Marton og Säljö som forskningsgrunnlag for innføring av dybdelæring. Thomas Dahl og Tone Pernille Østern (2019) stiller seg kritiske til mangelen på forskningsgrunnlag knytta til fokuset på dybdelæring i fagfornyelsen. Forfatterne poengterer at utarbeidelsen av begrepene dybdelæring og overflatelæring, som kom på 70-tallet, var forskning gjort på høyere utdanning. Dahl og Østern mener begrepene ikke er utvikla og utforska i sammenheng med barn, og stiller spørsmål til om dette kan fungere som et grunnlag for hvordan seksåringer i norsk skole bør lære (Dahl & Østern, 2019, s. 44).

Før Marton og Säljö publiserte sin forskning kan vi se spor av andre teoretikere som snakker om dybde i læring. I 1957 skrev Arne Næss boka *En del elementære logiske emner* (Næss, 1957). Boka er lest av hundretusener gjennom faget Ex-Phil, og handler om språklig klarhet og hvordan vi bør diskutere (Åmås, 2017). Næss viste her til begrepet *intensjonsdybde*, og starter kapittelet med «Vår forståelse av egne og andres uttalelser kan være mer eller mindre dyp» (Næss, 1957, s. 34). Han snakker videre om utfordringer ved teoretisk opplæring, og

mener den lett kan bli en ensidig opplæring av hukommelsen. Slik teoretisk opplæring mener han gir et negativt utslag for *forståelsesdybden* (Næss, 1957, s.34). Næss eksemplifiserer ved å vise til elever som nøyer seg med å lære uten å gjøre forsøk på å forstå, og skriver at «Forståelsen vinner i dybde. Øvelsene tvinger studentene til å gjøre forsøk på å tenke ordentlig gjennom stoffet, ikke bare å memorere» (Næss, 1957, s.34). Intensjonsdybde definerer han som «dybde og klarhet når det gjelder en formulerings betydning» (Næss, 1957, s.35). Slik Næss omtaler begrepet dybde, kommer det tydelig fram at det er en motsetning til det å «memorere» og «misforstå». Han bruker ord som «klarhet» og «forståelse» om dybde, og påpeker også at det kan oppstå ulik grad av «dybde og klarhet» fordi det kan være variasjoner i menneskers kunnskaps-, interesse- og intelligensnivå (Næss, 1957).

Forblindelsen som ofte går igjen mellom dybde og overflate, er disse to satt i et motsetningsforhold. Det kommer til syne i tabellen Ludvigsen-utvalget viser til i NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtiden skole*, over dybdelæring og overflatelæring (NOU 2014:7, s. 36). R. Keith Sawyer har utarbeida denne tabellen på bakgrunn av kognitiv forskning som har vært gjeldende fra 1980-tallet (Sawyer, 2006, s. 5). Sawyer nevner ikke bredde i sin artikkel, og heller ikke i tabellen som viser motsetningen mellom dybdelæring og overflatelæring.

Tabell 2: Dybdelæring og Overflatelæring (NOU 2014:7, s. 36). Ludvigsen-utvalgets oversettelse av Sawyer (2006)

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

Tabellens høyreside, som omtaler overflatelæring, bruker ord som «uten å relatere», «uten å forstå», «uten å reflektere», «statisk kunnskap», «vanskelig for å forstå». Dette framstiller overflatelæring som noe man bør unngå. Innenfor den pedagogiske diskursen antyder vi

tendenser til at metaforen dybde knytta til læring blir satt som en naturlig motsetning til overflate i læring. Dybde knyttes ofte til forståelse, mens overflate knyttes til memorering, og disse framstilles som en dikotomi. Slik det formuleres i litteraturen får vi et inntrykk av visse verdivurderinger som gir dybde positive konnotasjoner, mens overflate knyttes mer til negative begreper. Likevel finner vi teori som utfordrer denne dikotomiske framstillingen av dybdelæring og overflatelæring. John Hattie snakker i sin metastudie om lærerens påvirkning på studenters måloppnåelse (Hattie, 2015). Det er interessant å merke seg at Hattie her ikke snakker om overflatelæring i kontrast til dybdelæring, men heller som et første nivå av dybdelæring. Han sier at «Although surface learning is a critical first step toward deeper learning, this may not be sufficient.» (Hattie, 2015, s. 84). I dette sitatet ligger også en verdivurdering ved å si at overflatelæring ikke er «sufficient». Hattie stiller seg altså bak den rådende forståelsen om at dybdelæring er mer signifikant enn overflatelæring, men betegner overflatelæring som et stadium i prosessen mot dybdelæring. En bemerkning vi gjør oss er at ingen av tekstene snakker om hvilken effekt dybden kan ha for overflata. Det kan virke som at dybde kun framstilles som noe som vil gå på bekostning av overflata, men ikke som noe som kan tilføre overflata noe positivt.

Ørjan Flygt Landfald har skrevet en masteravhandling i pedagogikk, en *teoretisk studie av dybdelæring og dets betydning for elever i skolen* (Landfald, 2016). Landfald skriver at fordi det er mangel på en teoretisk avklaring av dybdelæringsbegrepet, kan oppgavens teoretiske rammeverk gi et læringsteoretisk bidrag gjennom å avklare dybdelæringsbegrepet i et kognitivt perspektiv (Landfald, 2016). Han studerer blant annet «hvordan dybdelæringsbegrepet kan defineres og avgrenses ut ifra et kognitivt perspektiv» og her benytter han Stellan Ohlsson som et teoretisk grunnlag (Landfald, 2016, s. V). Landfald viser til at Ohlssons teori baserer seg på at dybdelæring kan ta tre former, hvorav disse er kreativitet, overføring av læring og endring av antakelser (Landfald, 2016, s.16-49) Videre skriver Landfald at «Ohlsson (2011) ser på endring av dype antagelser som den formen for endring av antagelser som griper dypest i det kognitive systemet» (Landfald, 2016, s. 48). Videre definerer Landfald dybdelæring som «dyptgripende kognitiv forandring» som skjer ved kreativ innsikt, overføring av læring og endring av antakelser (Landfald, 2016, s. 92). Her får vi et inntrykk av at dybdelæring handler om å gå dypt. Gjennom denne oppgaven avslører

aldri Landfald hva det vil si at læringa er dyp når han sier at den må være «dyptgripende» (Landfald, 2016, s. 92).

Landfalds veileder for denne masteroppgaven var leder for Ludvigsen- utvalget, Sten Ludvigsen, og i etterkant publiserte de en artikkel sammen i tidsskriftet *Bedre Skole* (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018). Vi ser et sammenfall mellom Landfalds funn og de styringsdokumentene som har blitt utvikla av Ludvigsen-utvalget. Det trekkes fram at innholdene i fagene må balansere mellom dybde og bredde (Landfald, 2016, s. 93; NOU2015:8, s. 39-41). Videre ser vi en klar likhet mellom at Landfald setter god fagdidaktisk kompetanse som en forutsetning for dybdelæring, og Ludvigsen-utvalgets oppfordring til det samme (Landfald, 2016, s. 93; NOU 2015:8, s. 42).

3.3 Den politisk-juridiske diskursen

Fordi den politisk- juridiske diskursen består av tekster som er vedtatt av ulike instanser, har vi valgt å presentere disse noenlunde adskilt i underkapitler.

3.3.1 NOU 2014:7 og NOU 2015:8

I den pedagogiske diskursen finner vi altså eksempler på bruk av metaforene dybde og overflate om læring. Men hvor blir det av bredden? Vi finner flere teoretikere som ikke eksplisitt nevner bredde som metafor i sammenheng med dybdelæring eller overflatelæring (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018; Haggis, 2003; Marton & Säljö, 1976; Sawyer, 2006; Webb, 1997). Bredde er derimot hyppig nevnt i styringsdokumenter knytta til fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2014:7; NOU 2015:8). I NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* snakkes det både om dybde og bredde som viktige faktorer for læring (NOU 2014:7, s. 9 & 11). Likevel brukes uttrykket «dybdeorientering versus breddeorientering» (NOU 2014:7, s. 20). Dette indikerer en tanke om at dybde og bredde ikke er det samme. En verdsetting kommer til syne i bruken av begrepene når det skrives at «Både bredde- og dybdeorientering er viktig for læring og allsidig kompetanseoppnåelse, men utvalget legger vekt på at dybdelæring er helt avgjørende for faglig utvikling, varig læring og mestring over tid» (NOU 2014:7, s. 11).

I NOU 2015:8 *Fremtidens skole* vedvarer denne framstillinga av bredde og dybde som to ulike komponenter, men vi ser et tydeligere fokus på sammenhengen mellom disse to slik det

framstilles her: «Balansen mellom bredde og dybde er et av de dilemmaene som det er helt nødvendig at en fremtidig læreplanutvikling arbeider for å finne gode løsninger på» (NOU 2015:8, s. 39-40). Som leser får man et inntrykk av at utvalget ikke mener at man skal miste hele bredden for å legge til rette for dybdelæring. Videre snakkes det om at bredde kan gå på bekostning av muligheten for å gå i dybden i enkeltemner, noe som viser at det må være en viss bredde, men den må begrenses (NOU 2015:8, s. 39). Overflatelæring trekkes også inn i diskusjonen om bredde, hvor det kommer fram at det ikke uten videre kan «settes likhetstegn mellom bredde i fag og overflatisk læring i fag» (NOU 2015:8, s. 40). Utvalget går likevel ikke videre med å presisere hva som skiller metaforene fra hverandre. Videre kommer det fram at «Innsikt i bredden på et kunnskapsområde kan være en forutsetning for elevenes forståelse og fordypning» (NOU 2015:8, s. 40). Gjennom denne formuleringa uttrykkes en verdivurdering hvor bredden omtales som noe med høyere verdi enn overflate, da overflate ikke tas med i resonnementet om hva som er en forutsetning for elevers forståelse og fordypning. Bredde betegnes som en forutsetning for dybde, og dybde får dermed en enda høyere verdi enn overflate knytta til læring. Som tidligere nevnt gjør Hattie en verdivurdering, hvor han skriver at «Although surface learning is a critical first step toward deeper learning, this may not be sufficient.» (Hattie, 2015, s. 84). Her blir bredde erstattet med overflate som en forutsetning for dybde, men fremdeles er dybde satt høyest.

Verdivurderinger vi så i den pedagogiske diskursen, hvor dybde ofte blir høyere verdsatt enn overflate, ser ut til å være utbredt, og den finner også sted i styringsdokumentene knytta til fagfornyelsen. En forskjell fra den pedagogiske diskursen vi har studert, er at bredden trekkes inn som en tredje komponent i styringsdokumentene. Bredden omtales som en motsetning til dybde i NOU 2014:7. I NOU 2015:8 omtales ikke bredde som en klar motsetning til verken dybde eller overflate, men som både en forutsetning og en utfordring for læring. I denne diskursen har vi vist til side 20 i NOU 2014:7 og side 39-40 i NOU 2015:8. På disse sidene framstilles to ulike syn på bredde i læring. Det kan virke som at NOU 2015:8 motsier sin egen framstilling av bredde, ved å både framstille bredde som en utfordring for dybden (NOU 2015:8, s. 39) og som en forutsetning for dybden (NOU 2015:8, s. 40). Dette viser til kompleksiteten ved å snakke om bredde uten å definere metaforens innhold. Det kommer ikke fram hva bredde er i disse to forarbeidene for fagfornyelsen. Sten Ludvigsen skaper kanskje enda mer forvirring knytta til hvordan breddemetaforen skal forstås i fagfornyelsen, da han i

et foredrag bruker tittelen «Dybde versus bredde» på ett av lysbildene i presentasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2017c, 17:46). Dybdelæring og overflatelæring rangeres i både NOU 2014:7 og i NOU 2015:8, hvor overflatelæring settes i kontrast til dybdelæring. Denne kontrasten kommer blant annet fram i formuleringa «dybdelæring, i motsetning til overflatelæring» (NOU 2014:7, s. 8) og formuleringa «dybdelæring fremfor overflatelæring» (NOU 2015:8, s.43).

3.3.2 Stortingsmelding 28

NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole* var bakgrunnen for stortingsmelding 28 *Fag-Fordypning-Forståelse*, hvor det ble konkludert med at fagfornyelsen skulle «Legge til rette for dybde i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Her presiseres det at

Dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor ett fag eller på tvers av fag. (...) Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Det har også betydning for læringen at elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

Utvalgets ordvalg påvirker framstillinga av dybdelæring som fenomen. Det å bruke ord som «innebærer» i beskrivelsen av dybdelæring, gjør at vi får assosiasjoner til dybdelæring som en beholder som inneholder flere komponenter. Ved å unnlate formuleringer som «dybdelæring er» gir det begrepet en større grad av åpenhet og fleksibilitet. Likevel trekkes det fram konkrete eksempler på hva dybdelæring skal innebære. Det samme gjelder formuleringa «læringsprosesser som fremmer dybdelæring». Ved å bruke ordet «fremme» og «kjennetegnes ved», kontra for eksempel «gir» eller «fører til», skapes det en tanke om dybdelæring som en åpen beholder som kan fylles med mye. Videre innebærer formuleringa «læringsprosesser som fremmer dybdelæring» noen føringer. En slik formulering kan implisere at dybdelæring anses som et mål heller enn en prosess, fordi det er *læringsprosesser* som fremmer dybdelæring. Vil dette si at man kommer til et punkt hvor man har oppnådd dybdelæring, eller er dybdelæring en del av prosessen? Bredde nevnes ikke i tilknytning til læringsprosessene som fremmer dybdelæring i stortingsmelding 28, selv om det kom fram i NOU 2015:8 at bredde er en forutsetning for dybdelæring (NOU 2015:8, s. 40).

At «elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger» har «også betydning for læringen», ifølge Kunnskapsdepartementet (2016, s. 33). En slik formulering kan antyde et hierarki i hva som er viktig knytta til dybdelæring. Det kan tenkes at formuleringa «det har også betydning for læringen» her er tenkt som en setningskobling, men ved å bruke en slik setningskobling gir man komponentene i læringa ulik verdi. Formuleringa «det har også betydning for læringen» impliserer at det som er sagt i setningen før har betydning for læringa, og at det blir gitt en høyere verdi enn det som *også* har betydning for læringa. I Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring kan det virke som at Kunnskapsdepartementets formulering har blitt tolka som en setningskobling uten noen verdivurdering, da de skriver følgende:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

En forskjell mellom Kunnskapsdepartementets definisjon og Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring, er at Utdanningsdirektoratet bruker formuleringa «Vi definerer» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Gjennom en slik formulering spisses tegnsystemet slik at det de egentlig sier er «når vi definerer dybdelæring mener vi». Dette indikerer at dybdelæring kan ha en annen betydning i andre kontekster, men at Utdanningsdirektoratet ikke trenger å forholde seg til disse fordi de har definert det selv.

Hvis vi ser tilbake til Kunnskapsdepartementet, nevnes ikke bredde eksplisitt i beskrivelsen av dybdelæring som begrep. Likevel trekkes det fram at «Undervisningen skal planlegges, organiseres og gjennomføres på en måte som ivaretar bredden i elevenes læring» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24). Videre utdypes det at:

Dybdelæring krever også en viss bredde i opplæringen fordi elevene må kunne sette kunnskapen og forståelsen inn i en større sammenheng. Det er viktig for å få en helhetlig forståelse av faget eller fagområdet. Det kan også bidra til forståelse av hvorfor en skal lære noe, og det kan motivere elevene til å lære mer, men uten tid og anledning til fordypning gir det lite varig læring. For å oppnå

dybdeløring kreves det derfor at det er et bevisst samspill mellom bredde og dybde i oppløringa (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

Her skapes en forbindelse mellom bredde og dybde i oppløringa. Når vi leser stortingsmelding 28 får vi ikke et inntrykk av at bredde er noe som står alene, men som alltid kobles opp mot dybdeløring, slik det går fram i sitatet over. Vi ser en parallell til NOU 2015:8, hvor bredde også her settes som en forutsetning for dybdeløring. En annen forbindelse i dette sitatet er den som gjøres mellom bredde og sammenheng. Her framstilles et avhengighetsforhold mellom dybde, bredde og sammenheng, hvor dybde igjen står øverst i hierarkiet. Dette er første gang vi finner antydninger til en avsløring av metaforen bredde, der bredde handler om å « (...) sette kunnskapen og forståelsen i en større sammenheng (...) for å få en helhetlig forståelse av faget eller fagområdet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

Videre er Kunnskapsdepartementet tydelig på hva overflateløring er, og beskriver det slik:

Overflateløring, som kontrast til dybdeløring, kjennetegnes av innløring av faktakunnskap uten at eleven setter kunnskapen i en sammenheng. Overflateløring knyttes til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring der den aktive eleven ikke står i sentrum for læringa (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

Kunnskapsdepartementet beskriver ikke overflateløring uten å trekke inn dybdeløring. Denne beskrivelsen er gitt som en forklaring på hva dybdeløring *ikke* er, heller enn hva overflateløring faktisk er. Det ser vi med bakgrunn i sammenhengens sitatet står i, da beskrivelsen av overflateløring er en kommentar midt i et avsnitt som forklarer hva dybdeløring er. Denne beskrivelsen bidrar til en framstilling av overflateløring som en form for læring som ikke har verdi i seg selv, og heller ikke verdi knytta til dybdeløring. Ved å bruke ordet «kontrast» viser Kunnskapsdepartementet til at overflateløring ikke er en del av dybdeløring, og heller ikke kan sees på som en del av prosessen mot dybden. Ord som «uten» og «ikke» modifierer ytringa ved å vise til mangler i overflateløring. Motsetningen mellom dybde og overflate som blir framstilt i NOU 2014:7 og NOU 2015:8 er dermed gjennomgående i alle styringsdokumentene som leder til den nye læreplanen. Denne motsetning ble utfordra av Bjerke i intervju med oss, hvor han sier «men jeg ser ingen motsetning mellom dybdeløring og en oversiktsløring, som jeg liker å kalle det i stedet for overflateløring» (Christian Bjerke). I tillegg til å utfordre denne motsetninga, viser Bjerke en

bevissthet rundt den negative holdninga til overflatelæring. Det at han vil gi overflatelæring en ny betegnelse forteller oss at han gir overflatelæring en verdi.

3.3.3 Ny overordna del av læreplanen

I den overordna delen av læreplanen nevnes verken overflatelæring eller breddelæring eksplisitt. Dybdelæring står alene som noe «Skolen skal gi rom for» (Utdanningsdirektoratet, 2018c, s. 11). Det kan tenkes at det ikke settes en forbindelse mellom bredde og dybde i overordna del fordi det ikke blir vurdert som nødvendig dersom bredde faktisk er en forutsetning for dybdelæring, da bredde blir sett på som en implisitt del av dybdelæring. Overflatelæring nevnes heller ikke i overordna del, noe som kan virke naturlig da det framkommer i forarbeidene til læreplanen at overflatelæring er det motsatte av dybdelæring. Dermed viser overordna del hva som er ønskelig og hva som ikke er ønskelig ved å kun trekke fram dybdelæring. Ved å se tilbake til NOU 2015:8, hvor det gikk fram at «Balansen mellom bredde og dybde er et av de dilemmaene som det er helt nødvendig at en fremtidig læreplanutvikling arbeider for å finne gode løsninger på» (NOU 2015:8, s. 39-40), er denne balansen ikke eksplisitt nevnt i overordna del. Da læringsmetaforen bredde ikke er brukt i overordna del, er det åpnet for tolkning i hvilken grad og hvor den kommer til uttrykk. Til denne tolkninga kan man støtte seg til NOU 2015:8, hvor bredde kobles til «tematiske fagovergripende kunnskaper» (NOU 2015:8, s. 40), og dette uttrykkes gjennom tverrfaglige temaer i overordna del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018c, s. 13).

Vi ser at det skapes en forbindelse mellom dybde og overflate som motsetninger, mens bredde kommer inn i den politisk-juridiske diskursen som en faktor med forbindelse til begge disse motsetningene. Den vektinga som gjøres i disse tekstene, gir dybde i læring høyere verdi enn overflate og delvis også bredde. I denne vektinga finner vi aldri dybde som en ressurs eller forutsetning for overflate eller bredde. Ved å trekke inn dybdelæring som et eksplisitt begrep, ligger det implisitt et ønske om å endre den språklige praksisen rundt elevenes læring og samtidig den praktisk utøvende skolske praksis. Av tegnsystemer og kunnskap kan det virke som at dybde er oppfatta som et gode innenfor læring.

3.3.4 Høringsutkast til ny læreplan i norsk

Over har vi studert styringsdokumenter som la føringer for utarbeidelsen av høringsutkastene til fagspesifikke læreplaner i fagfornyelsen. Underveis i dette prosjektet har det vært to runder med høringsutkast, som har vært og er åpne for innspill, og dermed kan betegnes som en demokratisk prosess (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det siste høringsutkastet kom 18. mars 2019, og er på høring fram til 18. juni 2019. Dette er den siste høringsrunden før fagfornyelsen vedtas. Vi vil nå analysere hvordan dette siste utkastet til læreplanen i norsk gir rom for dybdelæring, og hvilke føringer det gir for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. I arbeidet med å studere hvordan forarbeidene til den nye læreplanen legger føringer, ligger det til grunn at disse tekstene ikke åpner for diskusjon på samme måte som tekster fra de andre diskursene vi undersøker. Dette er rammer som er implisitte innenfor den politisk-juridiske diskurs, der denne typen tekster er uttrykk for myndighetenes politisk-juridiske makt. Christian Bjerke er leder i læreplangruppa i norsk, og forvalter derfor noe av denne makten ved at han skal bidra til å formulere den nye læreplanen. I samtale med oss kunne Bjerke utdype de valgene som er gjort i høringsutkastet. Bjerke utøver ikke juridisk makt i samtalen med oss, dermed er den diskursive rammen for denne samtalen helt annerledes enn rammen for utkastet til læreplanen. Som leder for læreplangruppa står Bjerke likevel i en annen posisjon enn de andre lærerne vi har snakket med.

I det første høringsutkastet til kompetansemålene for norskfaget i fagfornyelsen, fra oktober 2018, var metaforen dybde kun nevnt under overskrifta «Fagspesifikk omtale av vurdering i fag». Her står det etter alle trinn at «Læreren skal legge vekt på oppgaver som åpner for dyp læring» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I høringsutkastet av 18. mars 2019 er denne formuleringa fjernet, og metaforen ikke lenger direkte i bruk. Bjerke uttalte seg i samtale med oss om tanker læreplangruppa har gjort seg om bruken av dybdemetaforen i læreplanen for norskfaget. «Vi bruker ikke ordet dybdelæring. Det er det en grunn til. (...) Det er klart at dybdelæring er et begrep som er veldig i vinden nå. Det brukes mye av mange og det er det store» (Christian Bjerke). Her indikerer Bjerke en holdning til dybdelæring som «noe som er i vinden nå». Videre kommer det fram i samtalen hvordan læreplangruppa mener kompetansemålene legger til rette for dybdelæring uten å bruke begrepet eksplisitt:

Og i disse oppdagende og utforskende arbeidsformene, som verbet utforske som vi bruker i kompetansemålene, i det så ligger det en ganske høy forventning til lærerens metodikk og elevens

læring. (...) Men det verbet utforske, det er viktig mener jeg, i det å legge til rette for arbeidsprosesser og metodikk som igjen peker i dybdelæringsretning da. Det er nok et viktig grep, mener jeg, fordi det forener også det litt sånn kunstige skillet mellom ferdighet og kultur, ferdighet og dannelse i norskfaget. Altså jeg mener vi har et litt kunstig skille mellom ferdighetsfaget norsk og kultur- og dannelsesfaget norsk. (...) Men når man utforsker så går man også i dybden av kulturbiten av faget. Så utforsking er egentlig et av svare våre på å legge til rette for...altså at planen kan legge til rette for dybdelæring (Christian Bjerke).

Verbet *utforske*, som Bjerke trekker fram i sitatet over, finner vi igjen i høringsutkastet som kom 18. mars. Vi ser verbet i bruk to ganger i kompetansemål etter 7. trinn. I disse målene står det at elevene skal kunne «utforske samspeillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster» og «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I kompetansemål etter 10. trinn finner vi verbet utforske i tre av målene. Disse kompetansemålene sier at elevene skal kunne «utforske og reflektere over språklig variasjon og mangfold i Norge», «utforske og diskutere hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» og «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). På de lavere trinnene finner vi verbet utforske fem ganger. For grunnskolen brukes dette verbet ti ganger totalt i høringsutkastet av 18. mars. I læreplanen i norsk av LK06 brukes verbet utforske kun to ganger, hvor vi finner begge under kompetansemål for VG3 studieforbereende (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12-13). Totalt i høringsutkastet av 18. mars er verbet *utforske* brukt 41 ganger i kompetansemålene i norsk.

Et annet verb som kan tenkes å ha en forbindelse til dybdelæring er det å *reflektere*. I både Kunnskapsdepartementets og Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring står det spesifisert at dybdelæring innebærer det å reflektere (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33; Utdanningsdirektoratet, 2019a). I læreplanen i norsk fra LK06 framtrer verbet *reflektere* hyppigere enn verbet *utforske*, da vi finner at elevene skal reflektere i totalt seks ulike kompetansemål i løpet av grunnskolen. Det kunne tenkes at en naturlig progresjon i verbene ville være at vi fant flest kompetansemål med refleksjon etter 10. trinn. Dette er ikke tilfelle, da vi finner fire kompetansemål med verbet reflektere etter 7. trinn i norsk i LK06, mens etter 10. trinn er det bare to kompetansemål hvor dette verbet er brukt. Totalt i hele norskplanen fra LK06 brukes verbet reflektere 16 ganger, mens i høringsutkastet til ny læreplan i norsk av 18.

mars brukes verbet 33 ganger. Syv ganger finner vi verbet reflektere i ulike kompetansemål for grunnskolen. Både etter 7. trinn og etter 10. trinn brukes dette verbet tre ganger i kompetansemålene. Videre kan vi se i teksten fra høringsutkastet, om undervisvurdering i faget, at det er en større forventning til at elevene skal reflektere på ungdomstrinnet enn på mellomtrinnet. Dette kommer til syne ved at verbet reflektere brukes kun én gang i teksten «Undervisvurdering» etter 7. trinn, mens det nevnes tre ganger i den samme teksten etter 10. trinn. Vi ser altså en hyppigere forekomst av disse to verbene utforske og reflektere som forbindes med dybdelæring i høringsutkastet til læreplanen i norsk av 18. mars 2019, enn læreplanen i norsk fra LK06. Denne forskjellen er større enn det virker som ved ren framstilling av kvantitet, da selve teksten i det nye høringsutkastet er betraktelig kortere og har færre kompetansemål enn LK06.

For å fremme dybdelæring i fagfornyelsen har ett av oppdragene vært å kutte i antall kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 42). I høringsutkastet til læreplanen i norsk av 18. mars 2019, er det 16 kompetansemål etter 7. trinn og 15 kompetansemål etter 10. trinn. Til sammenligning har lærerplanen i norsk fra LK06 29 kompetansemål etter 7. trinn, og 27 kompetansemål etter 10. trinn. Videre presiseres det at «færre og tydeligere mål er ikke tilstrekkelige grep i seg selv» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 42). Vi ser altså at den politisk-juridiske diskursen skaper en forbindelse mellom dybdelæring og tid ved å kutte antallet kompetansemål i den nye læreplanen, og dette grepet påvirker også den fagspesifikke læreplanen i norsk. Likevel forutsetter det å legge til rette for dybdelæring mer enn bare å skape rom for å bruke mer tid.

I høringsutkastet til læreplanen i norsk av 18. mars ser vi at formuleringer fra læreplanen i norsk fra LK06 som «å gjengi innhold», «gjenkjenne virkemiddel» og «orientere seg i store tekstmengder» er utelatt. Disse formuleringene kan kobles mot overflatelæring slik det har blitt beskrevet i den politisk-juridiske diskursen, hvor fokuset ikke er å forstå, men å gjengi og gjenkjenne. Det kan være grunn til å tro at disse formuleringene ikke er brukt i høringsutkastet for å få inn kompetansemål som legger mer opp til dybdelæring. Gjennom samtale med Bjerke fikk vi innsikt i at det ikke har vært en bevisst tanke fra læreplangruppas side at slike formuleringer er knytta mot overflatelæring. Disse formuleringene er tatt ut fordi alle skrivestrategimål fra LK06 forsvinner fra læreplanen i fagfornyelsen. Et mer

overraskende kompetansemål som forsvinner ut med fagfornyelsen, er det som tradisjonelt har blitt kalt særetnet, hvor det står i LK06 at elevene skal kunne «presentere resultat av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne, eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Bjerke forklarte at dette var helt naturlig for læreplangruppa «Det er rett og slett fordi vi mener det er veldig rart å ha et kompetansemål som skal legge til rette for dybdelæring, når hele bakgrunnen for fagfornyelsen er dybdelæring» (Christian Bjerke).

Slik det går fram i fagfornyelsens forarbeid og i den nye overordna delen av læreplanen, er dybdelæring et viktig begrep som ikke har vært brukt i tidligere læreplaner. Det kan virke som at dybdelæring har blitt framstilt som noe nytt, men Utdanningsdirektoratet påpeker at mange lærere allerede legger til rette for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2018a, 00:16).

Christian Bjerke uttrykte sine tanker om hvordan han forstod begrepet, og snakket om dybdelæring som noe skolen alltid har praktisert «Men altså, vi har jo alle erfaringer med dybdelæring, altså dybdelæring er jo ikke noe nytt. Det handler om å koble ny kunnskap og tidligere kunnskap. Det er ikke noe nytt i norsk skole, det har vi alltid prøvd på» (Christian Bjerke).

Skjønnlitteraturens rolle har endret seg fra læreplanen i norsk av LK06, til det første høringsutkastet, og til slutt høringsutkastet som kom 18. mars. I LK06 finner vi ikke begrepene skjønnlitteratur og sakprosa i kompetansemål etter 7. og 10. trinn. Det vi finner av formuleringer som viser direkte til skjønnlitteratur er «barne- og ungdomslitteratur» i kompetansemål etter 7. trinn, og «noen klassiske tekster i norsk litteratur» i kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013). I det første høringsutkastet til fagfornyelsen fra høsten 2018, ble vektinga av det utvida tekstbegrepet forsterket gjennom en minimal bruk av begrepene «skjønnlitteratur» og «sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I kompetansemålene etter 7. trinn, ble det ikke lagt føringer for sjanger, men man skulle eksempelvis «lese tekster» og «utforske og formidle tekster». Videre i det første høringsutkastet var det ett kompetansemål etter 10. trinn som la føringer for sjanger i større grad enn begrepet «tekst» gjør, da elevene skulle «lese skjønnlitteratur og sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

I høringsutkastet av 18. mars ser vi en tydeligere føring for hvilke sjangre man skal jobbe med, hvor man eksempelvis etter 7. trinn skal «lese skjønnlitteratur og sakprosa» og «formidle skjønnlitterære tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kompetansemålene etter 10. trinn viser en interessant endring, hvor man i tillegg til å «lese skjønnlitteratur og sakprosa», skal enda mer spesifikt «sammenligne og tolke romaner og andre tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette kan virke som et grep for å fremme dybdelæring i læreplanen, da det å lese romaner krever tid, og da Kunnskapsdepartementet trekker en forbindelse mellom tid og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Da vi spurte Bjerke hvorfor læreplangruppa hadde nevnt romaner eksplisitt i kompetansemålene, sa han at «Det handler om opplevelsen av å ha lest en hel bok. Det handler om stayer-evne til å kunne stå i en hel bok. Og det handler om muligheten til å få sette seg inn i et univers, altså et annet univers enn det du vanligvis er i. Muligheten til å være der lenge» (Christian Bjerke). Her ser vi at Bjerke ikke eksplisitt nevner dybdelæring som begrunnelse for å kreve at det leses romaner på ungdomstrinnet. Det kan da virke som at læreplangruppa ikke direkte har gjort dette grepet for å følge føringen om å vektlegge dybdelæring i læreplanene. Likevel kan formuleringene hans tolkes som et ønske om å legge til rette for dybdelæring. Blant annet når han sier «muligheten til å være der lenge», som viser til det å bruke tid. Dette sitatet samsvarer med høringsutkastet til læreplanen i norsk av 18. mars, der det står som en del av forklaringa til underveisvurdering etter 10. trinn at «Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I samtalen med Bjerke om arbeidet med skjønnlitteratur, la vi fram vårt inntrykk av at det er et ønske fra læreplangruppa om at norskopplæringa skal fokusere mer på lesing av hele verk enn utdragslesing. Gjennom formuleringa «sammenligne og tolke romaner og andre tekster» er det tydelig at en roman er et helt verk, mens «andre tekster» er åpent for tolkning. Her tolka vi det som at læreplangruppa hadde en tanke om at lesing av hele verk ville kunne legge mer til rette for dybdelæring enn utdragslesing. Bjerke bekrefta etter hvert i samtalen at høringsutkastet som kom 18. mars har en intensjon om å lese flere lengre tekster «Vi ønsker en endring mot at man leser noen flere hele tekster. Det gjør vi. Det er riktig. Men med noen flere så mener vi jo noen flere. Altså utdragenes tid er ikke forbi i norsk skole. Men kanskje disse utdragene kan kobles noe mer» (Christian Bjerke). Videre kom det fram at Bjerke mener

at valg av hele verk og utdrag kan ha betydning for hvorvidt læringa blir dyp, men at det er vanskelig å svare på om hele verk eller utdrag har størst forbindelse til dybdelæring:

Det er ikke noe enkelt svar. Men jeg mener, vi kan si det sånn at jeg mener at det å lese hele verk legger til rette for å gå dypere inn i både et litterært verk, en roman, og det legger også til rette for å gå dypere inn i en litterær epoke ved at det hele verket vil peke utover og man skal sette den i en kontekst og sånne ting. Men det kan også, hvis ikke det tas alvorlig og gjøres på ordentlig måte, så kan det altså føre til at det ikke fører til dybdelæring (Christian Bjerke).

Her ser vi at Bjerke har vanskelig for å si helt sikkert at hele verk legger mer til rette for dybdelæring enn utdrag. Det kommer likevel fram at han gir høyere verdi til det å lese hele verk ved å si at «det å lese hele verk legger til rette for å gå dypere inn». En slik formulering impliserer at forutsetningene er der for å få mer dybde av å lese et helt verk, enn gjennom noe annet. Likevel uttrykkes en oppfatning om at arbeidsmetoden har mer å si for dybdelæringa enn det konkrete valget mellom hele verk og utdrag. Dette ser vi gjennom ytringa «hvis ikke det tas alvorlig og gjøres på ordentlig måte», hvor han indirekte peker til lærerens metodevalg.

3.4 Den litteraturdidaktiske diskursen

Vi har sett nærmere på hva et utvalg litteraturdidaktikere og deres omtale av dybde, bredde og overflate, knytta til arbeidet med den litterære teksten. Tekstutvalget benyttes fordi forfatterne bruker metaforene om didaktisk arbeid med skjønnlitteratur. I Anne-Kari Skardhamars bok finner man kapittelet som heter *Fra avkoding og meningsforståelse til dybdelesing og breddelesing* (Skardhamar, 2007, s. 25). Hun mener det som ofte blir vektlagt i diskusjonen om hva som er viktig i lesekompetanse, er elementære tekniske leseferdigheter som avkoding, og at man videre jobber med å forstå meningen med det man leser. Slik det går fram i kapittelet mener hun at det neste nivået i lesinga er *dybdelesing* og *breddelesing* i arbeidet med å tilegne seg en skjønnlitterær lesekompetanse. Dybdelesing i arbeid med skjønnlitterære tekster beskrives av Skardhamar som noe som er koblet til meningsforståelse, men som «går videre og dypere enn til forståelsen av sakprosaetekstens klare mening» (Skardhamar, 2007, s. 25). Videre forklarer hun at dybdelesing handler om konsentrasjon og bygging av kompetanse i oppmerksom lesing av litterære tekster. Skardhamar argumenterer i stor grad for dybdelesing av skjønnlitterære tekster. Dette gjør hun ved å sette denne formen for lesing opp mot lesing

av sakprosa tekst, da hun poengterer at det å forstå meningen og få utbytte av å lese en skjønnlitterær tekst krever basiskunnskap av et annet slag enn meningsforståelse av en sakprosa tekst (Skardhamar, 2007, s. 25). Hun argumenter med at den litterære teksten ofte har flere betydningslag, er flertydig og sammensatt med et mer billedlig språk enn sakprosa tekster, og at det å lese litterære tekster ofte krever en «detektivisk» lesing hvor dybdelesing utvikles ved å lese oppmerksomt (Skardhamar, 2007, s. 25). Dette kan trenes fram ved å tilegne seg ferdigheter som observasjon, tolkning og analyse. Skardhamar benytter kapitlet til å eksemplifisere for læreren hvordan man kan gå fram i arbeidet med dybdelesing av litterære tekster, og trekker her fram den litterære samtalen som sentral. Hun konkluderer med at det som skal til for å lykkes med dybdelesing er konsentrasjonsviljen og arbeidsmetoden (Skardhamar, 2007, s. 26).

Breddelesing er lesekompetansens siste nivå, ifølge Skardhamar. Hun snakker om breddelesing som det å «bygge opp en bank av leseopplevelser og leseerfaringer, som man siden kan trekke veksler på, støtte seg til og referer til ved lesing av nye litterære tekster» (Skardhamar, 2007, s. 27). Hun knytter breddelesing til *intertekstualitet*, og setter dermed det å se forbindelser mellom tekst som det høyeste nivået av den litterære lesekompetansen, da hun ikke viser til flere nivåer av lesekompetanse (Skardhamar, 2007, s. 37). Ved å beskrive breddelesing som intertekstualitet, gir hun breddemetaforen et innhold. Skardhamars framstilling av litterær lesekompetanse indikerer at leseren både bør gå i dybden og bredden for å gi teksten mening, men at bredde får høyere verdi enn dybde knytta til litterær lesing. Denne verdivurderinga skiller seg fra beskrivelsen av dybde og bredde i NOU 2015:8, hvor bredde ble beskrevet som en forutsetning for dybde (NOU 2015:8, s. 40). Skardhamar skiller seg også fra Marton og Säljö's teoretiske framstilling av overflate- og dybdenivå ved at hun ikke bruker ordet «overflate», og at det første nivået i lesinga av litterære tekster framstilles som en forutsetning for dybde- og breddelesing. Kapitlet heter «Fra avkoding og meningsforståelse til dybdelesing og breddelesing», og denne overskrifta antyder et hierarki hvor dybde og bredde ansees som de høyeste nivåene av litterær lesing. Skardhamar skiller seg dermed fra de svenske forskerne ved at hun ikke setter dybdemetaforen som det mest verdifulle nivået i lesinga. Likevel kan Skardhamars framstilling av verdsetting sammenfalle godt med Kunnskapsdepartementets framstilling av læringsmetaforene bredde og dybde. Hos Skardhamar finner vi nemlig en litt annen bruk av disse metaforene, da bredde omtales som

intertekstualitet og kan dermed ligne på den beskrivelsen av dybdelæring vi finner hos Kunnskapsdepartementet, hvor dybdelæring handler om å utvikle forståelse for sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Slik Skardhamar beskriver breddelesing, finner vi altså sammenhenger til Kunnskapsdepartementets beskrivelse av dybdelæring. Skardhamars forståelse av breddemetaforen kan likevel virke mer i tråd med en intuitiv forståelse av metaforene, hvor bredde ansees som noe vidt. Er det gjennom å bruke ordet «sammenhenger» i beskrivelsen av dybdelæring, at Kunnskapsdepartementet inkluderer bredden? Kanskje dette er et grep for å tydeliggjøre det de selv sier om at bredde er en forutsetning for dybdelæring (NOU 2015:8, s. 40).

I boka *Litteraturdidaktikk* snakker Atle Skaftun og Per Arne Michelsen om både *dybdeforståelse* og *dybdelæring* i kapittelet som heter «Fag og faglighet» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 43-44). Her møter vi først begrepet dybdeforståelse, og dette trekkes inn i diskusjonen om kvaliteten på lesinga av tekster. Skaftun og Michelsen sier at kvaliteten på litterær lesing kommer gjennom det å utvikle en egen dømmekraft, og at dette må øves på over tid. Dybdeforståelse blir i denne forbindelse trukket fram som «et litteraturfaglig kvalitetskriterium og et meningsfylt mål for litteraturfaglig arbeid i utvikling i skolen», og Skaftun og Michelsen sier dermed at uten dybdeforståelse er det ikke kvalitet i litteraturundervisninga (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 43). Videre skriver forfatterne at det å øve seg på sentrale arbeidsoppgaver i et fag, og det å arbeide seg inn i den faglige praksisen man øver på, utvikler det man kaller faglighet. Det skapes altså en forbindelse mellom dybdeforståelse og kvalitet og utvikling av faglighet. Likevel er ikke beskrivelsene av dette begrepet tydelig konkretisert, og vi lurer på hva dybdeforståelse er i praksis når vi leser dette. Skaftun og Michelsen skriver videre at utviklinga av faglighet i arbeidet med litteratur viser seg i dybdeforståelse, og at dybdelæring er en utviklingsprosess som er rettet mot dybdeforståelse som mål (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 44). Det virker som Skaftun og Michelsen ser på begrepet dybdeforståelse som selve målet i litteraturarbeidet, mens dybdelæring betegner prosessen. Dette synet på dybdelæring som prosess, kan sammenlignes med Kunnskapsdepartementets uttalelse om at dybdelæring fremmes av læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Her ser vi en forskjell på beskrivelsen av dybdelæring når det knyttes opp mot fag, kontra når det snakkes om overordna tanker om læring. I stortingsmeldinga snakkes det om dybdelæring på et generelt plan uten å konkretisere hva

som er prosess og mål. Som kontrast ser vi i det fagspesifikke resonnementet til Skaftun og Michelsen, at dybdeforståelse betegnes som et mål i dybdelæringsprosessen.

Som en parallell til dette kan vi se til Øistein Anmarkrud og Ivar Bråten som bruker begrepene *overflatestrategier* og *dybdestrategier* for å skille mellom lesestrategier (Anmarkrud & Bråten, 2012, s.194). I motsetning til Skardhamar, nevner ikke Anmarkrud og Bråten bredde. Dette er ikke forskning som er knytta spesifikt til lesing av litterære tekster, men om lesing generelt. Vi trekker dette inn for å se hvordan metaforene blir brukt for å snakke om lesing, og ser dette i lys av Skardhamar som snakker om litterær lesing. Anmarkrud og Bråten skriver i kapittelet «God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsforskningen har lært oss», om hvordan undervisning i lesestrategier kan gjennomføres på en god måte. Ved å sette disse to strategiene som overordna kategorier for lesing, skapes det en forbindelse mellom overflate og dybde som to ulike komponenter. Essensen i begrepet overflatestrategi ser ut til å være svært lik det de svenske forskerne kom fram til, da begrepet betegnes som «enkle hukommelsesstrategier hvor målet er å huske fremfor å forstå» (Anmarkrud & Bråten, 2012, s.194). Dybdestrategier forklares som «en mer gjennomgripende bearbeiding av en tekst ved å skape sammenheng mellom ideer i teksten, relatere tekstinhold til bakgrunnskunnskap og overvåke egen forståelse» (Anmarkrud & Bråten, 2012, s.194). Beskrivelsen av overflatestrategier framstilles som «enkle» og som det å «huske fremfor å forstå». Begge disse uttrykksmåtene indikerer overflatestrategier som en strategi hvor det ikke er et mål å forstå det som blir lest. I kontrast til framstillinga av overflatestrategier, gis dybdestrategier en høyere verdsetting ved at det blir betegnet med ord som «mer», «gennomgripende» og «forståelse». Videre trekker Anmarkrud og Bråten fram, basert på intervensjonsforskning, at det bør fortrinnsvis undervises «i ulike dype strategier» (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 197). Slike dype forståelsesstrategier gis da en høyere verdi enn overflatestrategiene. Vi ser også en verdivurdering ved at overflatestrategier beskrives med mange færre ord enn dybdestrategier, noe som igjen peker på at dybdestrategier er mer komplekse enn overflatestrategier.

3.4.1 Norsklærernes refleksjoner om dybdelæring

Som en del av den litteraturdidaktiske diskursen vil vi nå analysere tekstene i vårt datamateriale, henholdsvis intervju med seks norsklærere på ungdomstrinnet, ut fra

kategoriene vi har utarbeida. Videre vil vi trekke fram de kategoriene vi anser som mest relevante for vår problemstilling.

3.4.1.1 Forbindelser til dybdelæring

Gjennom intervjuene ser vi at lærerne skaper ulike forbindelser til dybdelæring. Generelt kobles dybdelæring opp mot ulike verb. De verbene som forekommer hyppigst er å *forstå*, *reflektere*, *analysere*, *være kritisk*, *tolke*, *sammenligne* og *utforske*. Alle lærerne assosierer dybdelæring med tid. Videre kobler fem av våre seks norsklærere dybdelæring til tverrfaglighet. Flere av lærerne sier at det finnes en viktig forbindelse mellom dybdelæring og arbeidsmetoder. Av konkrete eksempler nevnes prosjektarbeid, prosessorientert skriving, dramaaktiviteter, mappevurdering og tverrfaglig arbeid. I arbeid med skjønnlitteratur sier flertallet av utvalget vårt at den litterære samtalen er viktig for å fremme dybdelæring, mens når det kommer til hele verk og utdrag, vanker det ulike tanker knytta til hva som har høyest verdi. Det kommer fram gjennom intervjuene at norsklærerne i vårt utvalg ikke mener det er avgjørende for dybdelæringa hvilken tekst du velger, det er metodevalgene som kan fremme dybdelæring.

3.4.1.1.1 Overflate

Det hierarkiet som Marton og Säljö framstiller, hvor dybdelæring har høyere verdi enn overflatelæring, finner vi igjen i den pedagogiske og den politisk-juridiske diskursen. I den litteraturdidaktiske diskursen ser vi tydelige spor av det samme hierarkiet. Likevel utfordres hierarkiet til en viss grad i samtale om arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Et interessepunkt for oss var å spørre lærerne om forbindelsen mellom dybde og overflate, slik at vi kunne se om det var en sammenheng mellom den pedagogiske og politisk-juridiske diskurs og norsklæreres oppfatninger av hierarkiet. Vi ser at gjennom samtaler med seks norsklærere får overflate- og dybdemetaforene ulik grad av verdsetting. Her kommer det fram antydninger til at hierarkiet fremdeles er rådende, men at forbindelsene mellom læringsmetaforene ikke alltid framstilles som en dikotomi. «Bredde og dybde, det er ikke overflate, nei. Nei, man må jo helt klart nedprioritere overflata da. Ja, jeg tenker jo det. Men gjør du ikke det automatisk når du går i dybden og i bredden? Da er du jo borte fra overflata for lengst» (informant 3). I dette sitatet er informant 3 tydelig på at bredde og dybde har høyere verdi enn overflate, og bredde og dybde blir framstilt som motsetninger av overflate. Vi tyder ingen forskjell på verdien mellom dybde og bredde. I dette sitatet bruker informanten metaforene uten å

definere hva de betyr. Det gjør det vanskelig å forstå hva informanten legger i begrepene annet enn en sortering, slik det kommer fram at «Bredde og dybde, det er ikke overflate, nei». Denne uttalelsen samsvarer med framstillinga av disse metaforene i den politisk-juridiske diskursen, hvor hierarkiet er tydelig, men innholdet i læringsmetaforene er mer uklart. Videre i resonnementet reflekterer informant 3 over hvilken verdi dybde og bredde har i hierarkiet, og sier «Ja, for jeg tenker også overflata er der, så går du nedover, men så må du kunne se litt utover også» (informant 3). Informant 3 snakker her om overflata som et første steg mot dybden og bredden i læringa. Disse resonnementene har likhetstrekk med Skardhamars hierarki, hvor bredde settes som det høyeste nivået i lesinga, og beskrives her av informanten som å «se litt utover også».

Informant 2 viser, i likhet med informant 3, en grad av skepsis til hvor nyttig overflatelæring er, ved å si «Ja. Nei, også spør det jo hvor mye sitter igjen av den overflatelæringa?» (informant 2). En lignende form for verdivurdering av overflatelæring som noe med lav verdi finner vi hos informant 5, som sier at «Hvis man har noen få fokusområder som man jobber godt med, så tror jeg at elevene ville ha lært mer og kommet litt lengre enn bare i overflata» (informant 5). I uttalelsen fra informant 5 blir overflatelæring satt i kontrast til det å «jobbe godt med» noe. Gjennom å bruke adverbet «bare» foran «overflata» indikerer informanten at overflatelæring ikke bør stå alene, og aksepterer hierarkiet hvor dybde har høyest verdi. Vi tolker det som en lignende forståelse av metaforene overflate og dybde som den informant 3 uttrykker i sitatene over. I kontrast til disse uttalelsene finner vi hos informant 6 et litt annet syn på overflatelæring:

På ett eller annet tidspunkt må du være på overflata. På vei til noe mer. Du er nødt til det. Skal du reise til Roma så må du lære deg kartet. Du må vite hvor du skal gå. Når du kommer til Roma og kan kartet over Roma, så begynner du å lære deg Roma. Overflate er en inngangsport til dybde. Du må vite hvor du skal (informant 6).

Her gir informant 6, gjennom eksemplifisering, overflatelæring en nytteverdi. Informanten viser tydelig til overflatelæring som en forutsetning for å kunne gå i dybden. Dette er den informanten som har gitt overflatelæring høyest verdi, men fremdeles underordna dybde.

3.4.1.1.2 Bredde

Slik vi så ble bredde, i den politisk-juridiske diskursen, omtalt som en forutsetning for dybde, noe som ga bredde høyere verdi enn overflate. Bredde omtales da som noe annet enn overflate uten at det kommer fram hva som skiller disse. I samtale med lærerne fikk vi et inntrykk av hva lærerne tenkte om bredde knytta til læring i arbeid med skjønnlitteratur. Bredde omtales svært ulikt blant det utvalget av norsklærere vi har intervjuet, og denne læringsmetaforen framstår for lærerne som utfordrende å konkretisere. Informant 5 kommenterer spørsmålet om hva bredde i læring er slik «Ja, jeg har ikke tenkt så mye på det. Bredde i forhold til læring...» (informant 5). Her viser utsagnet at informanten ikke har begrep for å snakke om bredde knytta til læring. Den samme informanten snakket likevel tydelig om dybdelæring i resterende deler av intervjuet. Metaforen dybde framstår dermed som klarere for informanten enn breddemetaforen. Et godt eksempel på kompleksiteten ved å snakke om bredde i læring kommer til uttrykk i sitatet under, av informant 1:

Jeg tenker at dybdelæring er bredt når man ser på ting stort. Men jeg vet ikke om jeg misforstår det eller? Jeg tenker på hva jeg forbinder med bredde, for utenom breie mennesker, så er det jo liksom breddeidretten som skal ta for seg idretten i et større perspektiv. Og hva er hensikten med breddeidretten? Jo, egentlig at folk skal ha det bra og ha god helse. Ikke for at vi skal vinne konkurranser, ikke sant. Så i så måte så tenker jeg jo at det er jo litt av det samme med dybde og bredde, fordi at det handler om en overordna greie. At man skal være flinkere å se det overordna. Hva er det man egentlig vil. Egentlig vil jeg bare at elevene skal komme på skolen hver dag, og ha lyst å komme på skolen hver dag og være glad for det. Altså det er jo nummer én, ikke sant. Og det må man jo huske på. Man glemmer det (informant 1).

I sitatet knyttes bredde mot dybde, og beskrives som en del av dybdelæringa. Informanten poengterer at begge deler handler om å utvikle et overordna blikk om hva skolen er. Av sitatet framgår også et motsetningspar som vi ikke har sett tidligere. Bredde blir satt som en motsetning til topp gjennom å koble eksempelet opp til breddeidrett som står i kontrast til toppidrett. Dette viser til noe av utfordringene knytta til denne metaforbruken. I likhet med informant 1, gjør en annen informant også et resonnement hvor dybde og bredde knyttes sammen.

Ja, altså bredde er jo veldig viktig. Jeg tror at på en måte så er bredde og dybde, det høres rart ut når jeg sier det, men det går egentlig litt i hverandre på et vis. For hvis at du skal gå i dybden på noen ting, så må du jo ha bredde også. For eksempel skjønnlitterært da, la oss si du går i dybden på et skjønnlitterært verk, så er du liksom helt i den materien. Da er det jo viktig å løfte blikket opp litt og si 'i hvilken kontekst er det her verket skrevet i', og da må du på en måte se bredde. (...) Da må du på en måte også

sette det i en større sammenheng, og det er vel bredde er det ikke det? Du må jo ha en viss kunnskap om bredde (Informant 3).

Her gis bredde verdi, og beskrives som en del av dybden gjennom formuleringa «hvis at du skal gå i dybden på noen ting, så må du jo ha bredde også». Videre skaper informanten en forbindelse til skjønnlitteraturen, hvor det virker som at bredde er en nødvendig del av arbeidet. Vi ser flere likheter mellom informantens resonnement og Kunnskapsdepartementets beskrivelse av dybdeløring. Både informanten og utvalget beskriver bredde som en del av dybdeløringa. Når informanten bruker formuleringa å «sette det i en større sammenheng» og spør om det er bredde, viser dette tydelig til en forbindelse mellom dybde og bredde, men likevel med en grad av usikkerhet. Kunnskapsdepartementets beskrivelse av dybdeløring poengterer nettopp dette med å se sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33), og informanten assosierer det å se sammenhenger med bredde. Informant 6 mener også at hvis vi skal snakke om bredde må vi se det i forbindelse med dybde:

Når vi skal diskutere bredde kan spørsmålet like gjerne være 'hvor dypt skal du gå, og hvor dypt er det opportunt å gå'? For det handler om tidsbruk, og det handler om hva slags utviklingstrinn du er på. Og hvis vi på ungdomsskole skal bruke fryktelig mye tid på å lære elevene diktanalyse og gå ned i alle de inngangene som finnes der, så kan det jo være interessant nok, men de ville dø underveis fordi mange av elevene er ikke i stand til å håndtere alle de nyansene og alle de metaforene, alle de begrepene. Altså, du må gå et stykke ned sånn at du begynner å stille noen spørsmål. At dem selv får lyst til å kunne gå litt videre. Det er ikke alle som gjør det uansett. Men så må vi gå videre. Så, ja det kan være motsatte poler, men du er også nødt til å kjenne din besøksestid. Så det handler om, du skal ha dybdeløring, ja, men du kan ikke gå helt i bunnen for den finnes ikke. Da går du deg bort (informant 6).

I samtalen om hva bredde er i læring, reflekterer informant 6 rundt hvor dypt man skal gå. Informanten setter her en forbindelse mellom dybde og bredde, og snakker om dybde som noe som legger føringer for bredden. Likevel kan sitatet også tolkes som en unnvikende holdning til breddemetaforen, da informanten ikke tydeliggjør om det er bredde eller dybde det snakkes om i sitatet.

3.4.1.1.3 Dybdeløring - Hele verk eller utdrag?

Vi ser nyanser i hvordan norsklørerne reflekterer rundt valg av hele verk eller utdrag, hvor det kommer fram ulike tanker rundt hva som bør vektas mest for å fremme dybdeløring. Informant 2 sier at «Jeg vil jo syns at det å bruke fulltekst treffer mest innenfor dybdeløring»

(informant 2). Her ser vi en informant som tydelig mener at hele verk er mest verdsatt når man skal fremme dybdelæring. Videre fortsetter informanten med å påpeke at arbeid med hele verk kan være utfordrende for noen elever, da det kan bli «for vanskelig, for kjedelig. Det er jo en del av problemet med mange elever at de ikke har stamina - altså utholdenhet til å holde på med oppgaver lenge» (informant 2). Vi ser at denne tankegangen er i tråd med høringsutkastet av 18. mars, hvor det påpekes at «Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

En motsetning til den verdsettingen informant 2 viser finner vi hos informant 3, som sier at «Nei, jeg tenker at mangfold er viktig, fordi at når man utfordrer elevene med forskjellige typer tekster så utvider de også sin tekstforståelse – hva som kan være tekst» (informant 3). Denne informanten gir utdrag høy verdi ved å framstille et utvida tekstbegrep, og peker dermed mot en litt motsatt vekting enn den informant 2 fremmer. Videre kommer informant 6 med noen klare tanker om hvordan man bør tenke i vektingen av hele verk og utdrag:

Når du bruker utdrag, da er det spesielle sider ved litteraturen, ved en sjanger du gjerne vil fram til. Du kan bruke det som en liten modell for å illustrere, og du kan bruke det som en inngangsport for å få større forståelse av en tekst, et tekstutdrag. Du trenger ikke lese en hel bok for å få vite noe om metaforer, for å få vite noe handlingsbærende personer, om hovedpersonen av disse her. Spesielt innenfor begrepslæringa, det trenger du ikke. Men skal du derimot vite noe om en forfatter og en historie sett i en større kontekst, da kan det være med et helt verk. Men da har du allerede lært deg alle de andre smådetaljene rundt som gir deg et verktøy til å forstå det større verket bedre (informant 6).

Informant 6 snakker om utdrag som et redskap for å forstå hele verk. Det blir på denne måten framstilt en forbindelse mellom utdrag og hele verk, hvor utdrag er et redskap for å forstå hele verk. Informanten etablerer også på denne måten et hierarki hvor utdrag har lavest verdi fordi det er et «verktøy til å forstå det større verket bedre». Vi ser en kobling mellom det informant her sier, og Kunnskapsdepartementets beskrivelse av dybdelæring.

Resonnementet viser til et arbeid hvor man gradvis utvikler en forståelse av begreper gjennom å lese utdrag, slik at man deretter kan lese hele verk «sett i en større kontekst». Vi kan her anta at informanten mener at det kun er i hele verk man går i dybden. Dette kan virke som en fagspesifikk utdypning som er i tråd med Ludvigsen-utvalgets uttalelse, hvor de skriver at «Innsikt i bredden på et kunnskapsområde kan være en forutsetning for elevenes forståelse og fordypning» (NOU 2015:8, s. 40). Informant 6 har ikke uttalt en forbindelse mellom bruk av

utdrag til bredde eller overflate. Da informanten setter utdragslesing som en forutsetning for dybde, kan vi på bakgrunn av tidligere teori tolke det som at informanten uttaler seg om bredde eller overflate her. Dersom vi antar at informant 6 gjør en forbindelse mellom bredde og utdragslesing, ser vi at det å ha lest mange utdrag kan gi større forutsetninger for å kunne gå i dybden av et helt verk. En like sammenfallende forbindelse kan gjøres mellom utdragslesing og overflatelæring, ved å koble informantens uttalelse til Hattie som skriver at «Although surface learning is a critical first step toward deeper learning, this may not be sufficient» (Hattie, 2015, s. 84). Om man da velger å kalle lesing av utdrag for breddelæring eller overflatelæring, kan det ut fra informantens uttalelse ha samme effekt for dybdelæringa.

3.4.1.1.4 Dybdelæring - arbeidsmetoder

I prosessen med å få en innsikt i læreres forståelse av hva dybdelæring er i arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, var spørsmålene i intervjuguiden rettet mot en konkretisering av hvordan dybdelæring kunne se ut i klasserommet. Vi var interessert i de fagspesifikke refleksjonene som lærerne kunne bidra med, fordi forarbeidene til den nye læreplanen er generelle om hvordan dybdelæring bør praktiseres. I spørsmål knytta til hvordan dybdelæring kan påvirke norsklærernes praksis, fikk vi svar som viser til at dette i stor grad handler om metodevalg og elevforutsetninger. Dette er i tråd med Skardhamar som presiserer at det som skal til for å lykkes med dybdelæring er konsentrasjonviljen og arbeidsmetoden (Skardhamar, 2007, s. 26). De overordna tankene som går igjen er at metodevalgene bør skape refleksjon hos elevene slik det går fram hos informant 1 «Altså jeg tenker at hensikten med dybdelæring, og nå gjetter jeg ut fra hva jeg tenker, så må jo det være helt konkret at elevene skal reflektere mer, for eksempel. Være kritisk, analysere, reflektere» (Informant 1).

For å få elevene til å reflektere, trekker lærerne fram noen konkrete metodevalg som de mener er relevante for å fremme dybdelæring. Informant 1 trekker fram skrivning som en god inngang til dybdelæring:

Jeg får veldig lyst å si skrivning. Og det er sikkert bare utrolig enkelt svart. Men jeg tenker jo hva tar lengst tid? Når reflekterer man mest? Men det vil jo også samtidig være forskjellig, jeg vet ikke. Nei, handler det ikke om hvordan man angriper det man jobber med? Hvordan man møter det? (informant 1).

Her trekker informanten først fram skrivning som den beste arbeidsmetoden for å fremme dybdeløring. Likevel ser vi at informanten videre i resonnementet blir mer usikker på om svaret kan være så enkelt. Det kommer fram at det viktigste for å fremme dybdeløring er at elevene reflekterer. Dette mener informanten kan fremmes gjennom skrivning. Likevel framgår det av sitatet at det ikke er tilstrekkelig at læreren får elevene til å skrive. Som informanten sier, handler det om «hvordan man angriper det man jobber med». Informant 4 kommer med noen lignende refleksjoner, og sier at «Ja, jeg tenker jo at det ikke er noen metode som man må bruke. Jeg tror jo det er det der sammensatte. Det med at man får jobbe med det fra ulike innfallsvinkler» (Informant 4). Informant 4 er her opptatt av at læreren må legge opp til arbeidsmetoder som gir elevene ulike innfallsvinkler til temaet. Videre konkretiserer informanten at «Den der skrivninga og det med å vurdere seg selv, bruke metaspråk og sånt. Det går jo på det som vi har jobba med i mappevurdering – og det tenker jeg er dybdeløring» (informant 4). Her kobler informant 4 det som er viktig for dybdeløring til en konkret arbeidsmetode som informanten mener passer disse kriteriene, altså mappevurdering. Informant 6 resonnerer på samme måte ved å trekke fram hva som skjer når man skriver, og hvorfor det kan være en form for dybdeløring:

Proessorientert skrivning er i mitt hode en form for dybdeløring. Du får veldig mye metakunnskap om språket som sådan, og om din egen skriveprosess, og om dine egne kognitive prosesser i skrivearbeidet. Og du får språket i funksjon, i og med at man lærer seg å snakke om språket. Om hvordan man skal si dette eller det her, hva slags mening er det som kommer frem når man sier det på den måten og hvorfor. I det hele tatt, *hvorfor* blir veldig sentralt i den type læring (Informant 6).

Informant 6 skaper her en forbindelse mellom dybdeløring og metakunnskap, i likhet med informant 4. Gjennom prosessorient skrivning mener informanten at elevene får utvikle slik metakunnskap. Fellesnevneren for informantenes fremstillinger av metodevalg er at de veier hvilke ferdigheter elever bør ha, og deretter finner en metode som passer for å utvikle disse. Vi ser at det dermed ble en stor variasjon i hva norsklørerne trakk frem som gode arbeidsmetoder for å fremme dybdeløring i arbeidet med skjønnlitteratur. Likevel snakker flertallet av lærerne om den litterære samtalen som et redskap for å *forstå*, slik vi ser eksempelvis hos informant 6 som sier at «I det hele tatt, den litteratursamtalen er fantastisk viktig. For det er der du får refleksjonene, det er der du får alle innspillene (...) Når du får motstand, når du får andre meninger og andre synspunkter. Det skaper dybdeløring» (informant 6). Informant 6 sier her at det er gjennom den litterære samtalen at man får elevene

til å reflektere, noe som vi har sett tidligere har blitt trukket fram som en viktig del av dybdelæringa. Gjennom formuleringa «det er der du får refleksjonene» gis litteratursamtalen en verdsetting som noe avgjørende for dybdelæring. Dersom dybdelæring innebærer refleksjon, forutsettes altså den litterære samtalen for å kunne gå i dybden. Dette er en tolkning av informant 6 sin formulering, som står i tråd med en uttalelse fra informant 3 «Jeg tror ikke man hadde kommet i dybden på samme måte hvis ikke du kunne snakket, brukt fagbegreper. Nei, det tror jeg kanskje ikke» (informant 3). Denne uttalelsen verdsetter samtalen og metaspråket, og presiserer at den er en forutsetning for å kunne gå i dybden.

3.4.1.1.5 Tilpassa dybdelæring

Av de forbindelsene som gjøres til dybdelæring, har vi sett at norsklærere ofte snakker om elevmedvirkning og tilpassa opplæring når de snakker om dybdelæring. Fordi lærerne er så bevisste på denne tilpasninga, har vi valgt å kalle denne forbindelsen for *tilpassa dybdelæring*. Alle norsklærerne i utvalget vårt trekker fram elevenes interesser som en faktor for dybdelæringa. Dette finner vi blant annet hos informant 2, som sier at:

Det er jo en del av problemet med mange elever, at de har ikke stamina, altså utholdenhet til å holde på med oppgaver, og det vil jo kanskje bli en utfordring når det gjelder dybdelæring – at du skal holde på med tema så lenge. Hvilke metoder skal du bruke da for at de ikke skal gå sur eller lei? Det blir en utfordring. Da må man jo grave i metodekista si og se hvordan man kan løse det (informant 2).

Informant 2 er bekymra for det å stå i noe over lengre tid, og hvilke metoder man skal bruke for å motivere elevene. Informant 6 snakker også om dette med tid, og påpeker at det ikke er gitt at alle elever passer inn i en slik type læring, når informanten sier at «I en ideell verden, der vi har hatt uendelig med tid, så kunne vi selvfølgelig ha gått utrolig dypt inn. Men det er ikke alle som er laget for å gå inn på de feltene. Vi er skrudd sammen forskjellig» (informant 6). Informant 6 viser til det han kaller en «ideell verden», og sier at da ville det vært rom for å gå «utrolig dypt inn». I den politisk-juridiske diskursen kan vi få et inntrykk av en slik ideell verden, hvor det ikke snakkes om et nyansert elevbilde som krever tilpasning for å komme i dybden. Videre trakk også informant 3 fram at dybdelæring forutsetter at elevene må få interesse for temaet det skal jobbes med:

Ja, jeg tror at hvis at du ikke klarer å finne den gløden, så tror jeg det blir veldig vanskelig å kunne gå i dybden på ting. Da tror jeg de blir lei. Du må vekke den interessen (...) Men hvis man stiller elevene

åpne spørsmål, eller gir dem åpne oppgaver der de selv får liksom grave seg ned i ett eller annet spennende, og hvis de får velge det selv, da ser jeg at da er det lettere å få dem til å komme med noe mer enn det som vi kanskje har satt som krav. Og da får du også, da kan du tilpasse det individuelt også (informant 3).

Informanten gir elevenes interesse høy verdi for å fremme dybdelæring. Videre kommer informanten med et forslag til hvordan man kan tilpasse dybdelæringa etter elevenes interesser. Her trekker informant 3 fram elevmedvirkning som en faktor, da elevene kan ha gode forutsetninger for å gå i dybden av et tema de har valgt selv.

3.4.1.2 Holdninger til dybdelæring

Gjennom de seks samtalene vi hadde med norsklærerne, fikk vi et inntrykk av hvilke holdninger som er knytta til innføringa av dybdelæring i fagfornyelsen. Disse holdningene kom fram gjennom spørsmål om hvordan norsklærerne tenker de må endre sin måte å jobbe på når fagfornyelsen trer i kraft. Det vi oppdaga gjennom svarene var at flertallet av informantene snakket om dybdelæring som noe de allerede gjør, slik informant 1 framstiller det «Jeg har personlig vært interessert i dybdelæring (...) Og synes at det var viktig, og føler at jeg har det like mye inkludert i min norskundervisning nå, som jeg vil ha når den her læreplanen kommer» (informant 1). Informant 1 presiserer at innføringa av ny læreplan i norsk ikke vil påvirke norskundervisninga. Her kan vi se antydninger til holdninger om at dybdelæring er noe som informanten har holdt på med lenge. Videre viser informant 6 til lignende tanker om innføringa av dybdelæring i fagfornyelsen med en mer positiv holdning, og sier at «Altså jeg mener, ja, ærlig talt. Jeg mener det at hodet mitt har vært i den verden ganske lenge, og det var veldig godt når dybdelæring kom og jeg fikk det bekreftet på et vis» (informant 6).

Informant 5 har en annen vinkling, hvor informanten viser til å ha gjennomført undervisning og innså i etterkant «at det faktisk mer eller mindre var dybdelæring» (informant 5). Dette er en interessant uttalelse fordi informanten nå knytter dybdelæring til tidligere praksis som ikke opprinnelig ble utført med dette begrepet i tankene. Informant 4 kobler også dybdelæring til en praksis som har vært inkludert ved skolen i mange år:

For eksempel har jo vi jobba med mappevurdering på en sånn måte som jeg tenker absolutt er dybdelæring. Der elevene jobber med tekster, så tar de fram teksten igjen, og jobber videre med den og evaluerer sitt eget arbeid og den biten der. Og det har vi jo jobba med i mange år (Informant 4).

Vi får et inntrykk av at det fokuset som har vært på dybdelæring gjennom prosessen med utarbeidelse av en ny læreplan, har ført til noen holdninger hos lærerne hvor dybdelæring har fått en høy verdi. Slike holdninger kan sees på som en naturlig følge av den framstillinga dybdelæring har fått gjennom den politisk-juridiske diskursen. Dette kan skape en konversasjon hvor det blir ansett som et sosialt gode å kunne si at man har vært i forkant og allerede gjør dybdelæring. Likevel er det å vurdere hvorvidt man gjør dybdelæring en subjektiv øvelse som lærere gjør på bakgrunn av Kunnskapsdepartementets beskrivelse av hva dybdelæring er. Vi kan derfor ikke si i hvor stor grad lærerne allerede gjør dybdelæring, men det er interessant at lærerne mener at de allerede har et fokus på dybdelæring. Denne holdninga finner vi igjen hos Utdanningsdirektoratet hvor det sies at dybdelæring ikke er noe nytt (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

4 Framstilling av funn

Våre funn baserer seg på en tolkning av ulike tolkninger innenfor ulike diskurser, og er derfor i tråd med den hermeneutiske forankringa. Hensikten med denne tolkninga har vært å belyse forskningsspørsmålene som igjen skal belyse problemstillinga. I dette prosjektet har den overordna problemstillinga vært å spørre hva fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring kan bety for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.

4.1 Funn 1: Overflatelæring får lavere verdi i den politisk-juridiske diskursen enn i de pedagogiske og litteraturdidaktiske diskursene

På bakgrunn av analysen av tekstene fra de tre ulike diskursene, ser vi en stabil og tydelig hierarkisk forbindelse mellom læringsmetaforene overflate og dybde. Innenfor alle de tre diskursene er overflate minst verdsatt. I den politisk-juridiske diskursen er betydninga av overflatemetaforen særlig definert og avgrensa. I prosessen med fornyelsen av læreplanen framstilles overflatelæring som en motsetning til dybdelæring. Da den nye læreplanen skal fremme dybdelæring, impliseres det at overflatelæring skal nedprioriteres og er uønska. Overflatelæring framstilles aldri som en del av dybdelæringa. Dermed har overflatelæring fått en negativ betydning i den nye læreplanen. Dette kommer til syne da den nye overordna delen av læreplanverket nevner dybdelæring uten å nevne overflatelæring. Videre har vi sett at høringsutkastet av 18. mars, i kontrast til LK06, har kuttet noen formuleringer i kompetansemål som gir assosiasjoner til overflatelæring.

Gjennom både mye av den pedagogiske og den politisk-juridiske diskursen framstilles overflatelæring som det motsatte av dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016; Marton & Säljö, 1976; NOU 2014:7; NOU 2015:8; Næss, 1957; Sawyer, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Likevel har vi sett at innenfor den pedagogiske diskursen finnes det også tekster som utfordrer denne framstillinga av overflate som noe entydig negativt (Hattie, 2015; Webb, 1997). Felles for disse framstillingene er at overflata er et steg på veien mot dybden, og at dette nivået har en verdi som et verktøy for å nå dybden. Denne framstillinga finner vi ikke i den politisk-juridiske diskursen, og det kan virke som at tekster fra den pedagogiske diskursen som omtaler overflatemetaforen på denne måten, er blitt ekskludert fra de juridiske forarbeidene.

I intervju med Bjerke fikk vi ett innblikk i hvor sterk forestillingen om overflatelæring som noe negativt er i den politisk-juridiske diskursen. Dette kom til syne da han unngikk å bruke begrepet overflatelæring, og valgte å erstatte det med *oversiktslæring*. Dette viser en bevissthet rundt holdninga til overflatelæring, og en tanke om at en slik type læring likevel kan innebære noe av verdi. Hobbestad bruker også begrepet «oversikt», og sier at «Det kan forstås som at oversiktskunnskap, som er bred snarere enn dyp, er uviktig og uønska. Dette er en uheldig måte å tenke på» (Hobbestad, 2018).

I den litteraturdidaktiske diskursen har vi sett en ulik verdivurdering av overflatelæring, hvor Skardhamar (2007, s. 25) og noen av norsklærerne gir overflatelæring verdi som et steg mot dybdelæring i arbeidet med skjønnlitteratur. Selv om overflatelæring får ulik verdi, uttrykkes alltid hierarkiet hvor overflatelæring får lavere verdi enn dybde. Funnet *overflatelæring får lavere verdi i den politisk-juridiske diskursen enn i de pedagogiske og litteraturdidaktiske diskursene*, er basert på en tolkning av hvordan de styrende dokumentene omtaler overflatelæring, og hvordan tekster i de pedagogiske og litteraturdidaktiske diskursene utfordrer dette.

4.2 Funn 2: Bredder er en tilsørt metafor

I den pedagogiske diskursen finner vi at i teori som omtaler dybde og overflate, blir ikke bredde omtalt. Gjennom analyse av tekstene fra den politisk-juridiske og den litteraturdidaktiske diskursen, ser vi at metaforen bredde i læring gis varierende verdi. Det kommer fram at bredde omtales med lavere verdi enn dybde i forarbeidene til den nye læreplanen. Likevel gis bredde en viss verdi ved at den settes som en forutsetning for dybde (NOU 2015:8, s. 40). Videre nevnes ikke bredde i den nye overordna delen av læreplanverket. I den litteraturdidaktiske diskursen fant vi at bredde er utfordrende å snakke om, og det snakkes ulikt om denne læringsmetaforen. Hovedsakelig framstilles bredde i læring på to ulike måter i den litteraturdidaktiske diskursen, henholdsvis *bredde som motsetning til dybde* og *bredde i dybden*. Noen unngår også breddemetaforen.

4.2.1 Bredder som motsetning til dybde

Vi har kalt den ene framstillinga av bredde for *bredde som motsetning til dybde*. Dette fordi at i samtale med to av informantene kom det fram en oppfatning av at det egentlig var overflate

vi snakket om når vi spurte om bredde. Et klart eksempel på dette ser vi i svaret informant 2 ga på spørsmål om fokus på dybdelæring vil påvirke bredden, der informanten svarer at «Nei, også spørs det jo hvor mye sitter igjen av den overflatelæringa» (informant 2). Det at informant 2 trekker en forbindelse til overflate i spørsmålet om bredden, viser at informanten ser på bredde som en motsetning til dybde. Dette funnet sammenfaller også med det Hobbestad uttalte i debatten rundt det nye norskfaget, hvor hun skriver at «Det kan forstås som at oversiktskunnskap, som er bred snarere enn dyp, er uviktig og uønska. Dette er en uheldig måte å tenke på» (Hobbestad, 2018). Et lignende eksempel fant vi i samtale med informant 4, som også setter bredde opp mot dybde ved å si «Sant at når det blir så bredt, så får du ikke tid å gå i dybden» (informant 4). Det er tydelig i disse to sitatene at bredde i læring gis lavere verdi enn dybdelæring, og at bredde kan gå på bekostning av dybde, slik det også ble framstilt i deler av den politisk-juridiske diskursen (NOU 2014:7, s. 20).

4.2.2 Bredde i dybden

En annen framstilling av bredde viste seg å være *bredde i dybden*. Gjennom samtaler med to norsklærere kom det fram et syn på bredde som en del av dybden. Skardhamar omtaler dybdelesing og breddelesing som nivå som er høyere enn avkoding og meningsforståelse, og kobler dermed bredde- og dybdemetaforene sammen. Likevel framstiller Skardhamar bredde i litterær lesekompetanse som det nivået med høyest verdi. Informant 1 er tydelig på at dybdelæring kan inkludere bredde, og sier at «Jeg tenker at dybdelæring er bredt når man ser på ting stort» (informant 1). Her kobles metaforene dybde og bredde sammen, men uten at betydninga av metaforene er klar. Sitatet fra informant 3 viser klare likheter til Skardhamars bruk av metaforene:

Ja, altså bredde er jo veldig viktig. Jeg tror at på en måte så er bredde og dybde, det høres rart ut når jeg sier det, men det går egentlig litt i hverandre på et vis. For hvis at du skal gå i dybden på noen ting, så må du jo ha bredde også. For eksempel skjønnlitterært da, la oss si du går i dybden på et skjønnlitterært verk, så er du liksom helt i den materien. Da er det jo viktig å løfte blikket opp litt og si 'i hvilken kontekst er det her verket skrevet i', og da må du på en måte se bredde. (...) Da må du på en måte også sette det i en større sammenheng, og det er vel bredde er det ikke det? Du må jo ha en viss kunnskap om bredde (Informant 3).

Her ser vi at informanten i første omgang gir bredde og dybde lik verdi, og sier at dybde og bredde «går egentlig litt i hverandre». Videre ser vi av eksempelet informanten framstiller at bredde settes som et siste nivå av dybden, på lik linje med Skardhamars framstilling av

bredde. Det som skiller informant 3 og Skardhamar, er at Skardhamar i større grad definerer metaforen bredde ved å knytte den til intertekstualitet.

4.2.3 Unngår breddemetaforen

Gjennom intervju med norsklærere opplevde vi at to informanter, på ulikt vis, unngikk å svare på spørsmålene våre om bredde. Informant 5 var tydeligst på dette, og sa at «Ja, jeg har ikke tenkt så mye på det. Bredde i forhold til læring...» (Informant 5). Videre vinklet informant 6 spørsmålet om bredde over til å handle om hvor dypt man skal gå, og nevner ikke bredde i svaret sitt, men sier at «Når vi skal diskutere bredde kan spørsmålet like gjerne være ‘hvor dypt skal du gå, og hvor dypt er det opportunt å gå’»? (Informant 6).

Det kan være uklart om informant 6 snakker om dybde som en strategi for å unngå å snakke om bredde, eller om informanten gjør forbindelser mellom bredde og dybde her. Vi plasserer informant 6 i kategorien som unngår å snakke om bredde, fordi informanten unngår metaforen gjennom hele intervjuet. Vi forsøkte å få innsikt i hvordan disse informantene forstod bredde i læring, men fikk ingen klare svar på det.

4.2.4 Oppsummering funn 2

Vi ser at bredde ofte opererer som en udefinert læringsmetafor, også i den litteraturdidaktiske diskursen. Unntaket er Skardhamars beskrivelse av bredde i litterær lesing. Alle tekstene omtaler bredde forskjellig, og det framstilles en ulik verdsetting av metaforen. I noen tekster er det tydelig hvilken verdi bredde får, mens andre tekster er mer uklare om dette. Gjennom tekstene vi har analysert i den politisk-juridiske diskursen, framstilles dybde som mest verdsatt. I den litteraturdidaktiske diskursen finner vi derimot ulike vinklinger på verdsetting av bredde i læring. Blant annet ser vi at en av kategoriene vi fant utfordrer hierarkiet som setter dybde over bredde. Skardhamar er en av de som utfordrer dette hierarkiet, sammen med to andre lærere som har en tanke om bredde som et tredje nivå i læringa. Skardhamar gir i sin fagspesifikke tekst bredde i lesing høyest verdi, mens dybdelesing beskrives som et lavere nivå i litterær lesekompetanse.

I de andre tekstene som bruker breddemetaforen, framstår bredde som en tredje metafor med litt uklar verdi. I den politisk-juridiske diskursen ser vi at bredde ikke tilskrives større verdi enn dybde, og heller ikke mindre verdi enn overflate. Selv om overflate og bredde gis lavere

verdi enn dybde, har begge disse metaforene en viss verdi i forbindelse til dybde. Det er vanskelig å avgjøre om overflate og bredde får verdi i seg selv, uavhengig av dybde, i tekstene våre. Det kan tenkes at disse metaforene bare gis en verdi som et instrument for å komme i dybden, bortsett fra i den litteraturdidaktiske diskursen, der bredde kan representere et tredje nivå gjennom kategorien *bredde i dybden*. Felles for de tre diskursene vi har studert, er at tekstene er uklare i hva som inngår i breddemetaforen knytta til læring, og at metaforen gis varierende verdi. Det blir derfor også utfordrende å kunne si noe konkret om hva de ulike tekstene mener bredde i arbeidet med skjønnlitteratur kan innebære.

4.3 Funn 3: Dybdelæring forutsetter et spekter av ulike arbeidsmetoder

Alle norsklærerne i vårt utvalg er tydelige på at det ikke er avgjørende for dybdelæringa om det brukes hele verk eller tekstutdrag i undervisninga. Videre poengterer norsklærerne at dybdelæring avhenger av noen arbeidsmetoder hvor en må ta hensyn til elevenes forutsetninger. Dette tekkes også Skardhamar fram som viktig for dybdelesinga (Skardhamar, 2007, s. 26). Metodevalgene kan ikke utelukkende være styrt av dybdelæring, men det må også tilpasses til den enkelte elev. I kategorien vi kalte *tilpassa dybdelæring* kom det fram at en viktig faktor for at alle elever skal kunne gå i dybden av et tema, er å vekke deres nysgjerrighet. Felles for norsklærernes resonnementer var at elevens interesser er viktig for å kunne gå i dybden. Her trakk mange av norsklærerne fram elevmedvirkning som en ressurs for å sikre at eleven finner et interessefelt. Et grep som nevnes for å ivareta elevmedvirkning er å gi elevene åpne oppgaver hvor de selv kan velge retning for «dybdegåinga» (informant 6).

Da vi ser at lærerne forbinder dybdelæring med refleksjon, trekkes det også fram at arbeidsmetodene må legge til rette for nysgjerrighet. Informant 6 nevner spørreordet *hvorfor* som et nøkkelord for dybdelæring. Av konkrete arbeidsmetoder nevnes *prosjektarbeid*, *dramaaktiviteter*, *proessorientert skriving*, *tverrfaglig arbeid* og *mappevurdering*. Felles for disse arbeidsmetodene er at lærerne mener dette legger til rette for utforskning, samarbeid, metakognisjon, refleksjon, forståelse, i tillegg til det å bruke tid. Den arbeidsmetoden som flest av norsklærerne i utvalget vårt trekker fram som viktig, og nærmest avgjørende for dybdelæring i arbeid med skjønnlitteratur, er *den litterære samtalen*. Informant 6 trekker blant

annet fram litteratursamtalen som et forum for refleksjon, ved å si at «I det hele tatt, den litteratursamtalen er fantastisk viktig. For det er der du får refleksjonene, det er der du får alle innspillene» (Informant 6). Videre i samtalen med informant 6 kom det fram at informanten mener elevene opplever motstand i egen forståelse gjennom den litterære samtalen, og derfor kan samtalen trigge nysgjerrigheten og utvikle forståelsen. Informant 3 setter den litterære samtalen som en forutsetning for å komme i dybden, da informanten sier at «Jeg tror ikke man hadde kommet i dybden på samme måte hvis ikke du kunne snakket, brukt fagbegreper. Nei det tror jeg kanskje ikke» (informant 3). Sitatet fra informant 3 sammenfaller med Kunnskapsdepartementets beskrivelse av dybdelæring ved at fagbegreper framstår som viktig for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

Det faktum at norsklærerne viser til mange forskjellige metoder for å fremme dybdelæring, gjør at vi vil konkludere med at det ikke finnes en fasit for arbeidsmetoder som fremmer dybdelæring i arbeid med skjønnlitteratur. Fellesnevneren for hvorvidt det blir dybdelæring er de tankene læreren har om hva elevene skal gjøre i løpet av læringsprosessen. For å fremme dybdelæring må arbeidsmetoden legge til rette for *refleksjon, utforskning, metakognisjon, forståelse, samarbeid og muligheten til å bruke nok tid*. I vår intervjuguide spurte vi om dybdelæring forutsetter det å lese utdrag eller hele verk, fordi vi antok at dybdelæring kunne få en innvirkning på dette valget. Vi ser nå at dette ikke var det lærerne var mest opptatte av, men heller hvordan man arbeider med den teksten som velges.

4.4 Funn 4: Dybdelæring er allerede en del av praksis

Dybdelæring har gjennom styringsdokumentene til den nye læreplanen framstått som noe nytt i norsk skole, men dette er ikke tilfelle (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det er bruken av begrepet dybdelæring som er ny i læreplanen. Gjennom samtaler med seks norsklærere fikk vi inntrykk av at alle lærerne mener selv at de legger til rette for dybdelæring i sin undervisning. Alle de seks norsklærerne fortalte om sin litteraturundervisning. Deretter spurte vi om innføringa av dybdelæring vil endre deres praksis i arbeid med skjønnlitteratur, hvor samtlige svarte nei.

Vi synes det er interessant at alle norsklærere sier at dybdelæring er en del av deres praksis, men likevel viser til så store variasjoner i de forbindelsene som blir gjort til begrepet. Dette

kan skyldes en bevisstgjøring rundt egen praksis gjennom innføringa av dybdelæringsbegrepet. Kanskje har innføringa av dybdelæringsbegrepet en større innflytelse på norsklærerens bevisstgjøring av egen praksis, enn den har på lærerens undervisning? Slik vi så at informant 5 snakket om egen undervisning og uttrykte «at det faktisk mer eller mindre var dybdelæring» (informant 5). Det kan tenkes at en slik bevisstgjøring rundt egen praksis kan ha en positiv innvirkning og bidra til indirekte praksisendringer, hvor man i større grad våger å satse på dybde i undervisninga. I etterkant av disse intervjuene har vi reflektert rundt muligheten for at det kunne bli ansett som et sosialt gode, jamfør Gees *building tasks*, å allerede gjøre dybdelæring når den politisk-juridiske diskursen har vedtatt dybdelæring som noe ettertrakta. Her kan vi trekke inn DiMaggio & Powell som snakker om en tvungen isomorfisme, hvor endringer skjer som et resultat av politisk press og hvor lærerne må følge visse lover og regler for å beholde sin legitimitet i yrket (DiMaggio & Powell, 1983, s. 150-151).

Selv om norsklærerne sier at de ikke trenger å endre praksis, kan vi ikke si i hvilken grad implementeringa av den nye læreplanen vil føre til faktiske endringer i norsklæreres praksis i arbeid med skjønnlitteratur. Den nye læreplanen er en juridisk reform som vil kreve praksisendringer, men det er for tidlig å konkludere om hvor store endringer den vil kreve i arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Gjennom analysen av våre tekster har vi sett at norsklærerne viser til et hierarki blant læringsmetaforene dybde, overflate og bredde, men at dybdemetaforen ikke har blitt tydelig nok avslørt. Dette viser seg i usikkerhet hos lærerne knytta til konkret innhold i metaforen. DiMaggio og Powell skriver om at slik usikkerhet knytta til endringsarbeid kan føre til mimetisk isomorfisme, hvor skolene kopierer hverandres praksis (DiMaggio & Powell, 1983, s. 151). Mimetisk isomorfisme vil føre til en endring, men spørsmålet er om det er den endringen styringsdokumentene hadde til intensjon. Når den nye læreplanen implementeres, skal den gi retninger for lover og regler som lærerne må følge, altså tvungen isomorfisme. Vi ser i vår analyse at det ofte ikke er klart hvilket innhold som legges i metaforene dybde, bredde og til dels overflate. Dersom metaforene ikke blir ordentlig avklart i forkant av implementeringa, mener vi det er sannsynlig at denne reformen vil lede til mimetisk isomorfisme.

4.5 Funn 5: Læreplanen i norsk legger til rette for dybdelæring uten å nevne det eksplisitt

Gjennom å studere høringsutkastet til læreplanen i norsk av 18. mars 2019 i sammenligning til LK06, har vi sett ulike føringer som kan bidra til å fremme dybdelæring i norskfaget. De føringene vi fant ble gjennom intervju med Christian Bjerke enda klarere. I høringsutkastet til læreplanen i norsk fant vi fire føringer som legger til rette for dybdelæring. Den første føringa var at høringsutkastet har betraktelig færre kompetansemål enn læreplanen i norsk fra LK06, den har blitt redusert med 25 mål. Dette grepet kan bidra til å frigi mer tid til hvert kompetansemål. Dermed blir det mer tid til å gå i dybden, da tid er en forbindelse vi ofte finner til dybdelæring. En annen føring som vil kreve en del av denne frigjorte tida er at man skal tolke romaner. Dermed må det leses mer enn én roman i løpet av ungdomstrinnet, slik at disse kan tolkes. Videre legger verbene *utforske* og *reflektere* opp til en viss arbeidsmetode i norskfaget. Et siste grep vi merka oss var at formuleringer fra læreplanen i norsk fra LK06 som forutsetter overflatelæring, er utelatt i dette høringsutkastet. Dermed kan vi, i tråd med funn 1, antyde at overflatelæring skal nedprioriteres for å frigi tid til dybdelæring.

Disse føringene har vi oppdaga på bakgrunn av grundig analyse av høringsutkast og andre forarbeid til ny læreplan. I tillegg har vi fått et innsyn i kulissene bak læreplanen i norsk, gjennom samtale med Christian Bjerke. Vi har hatt tid til å studere disse tekstene nøye for å lete etter slike føringer, og begrepet dybdelæring står ikke eksplisitt nevnt i høringsutkastet av 18. mars 2019. Som lærer kan det være nyttig å vite om man følger de føringene som ligger i læreplanen. I en travel lærerhverdag tenker vi at disse føringene kan være utfordrende å oppdage fordi de ikke er forklart i læreplanen. I tillegg har vi sett en rådende uklarhet rundt dybdemetaforen i praksis. Ut fra dette funnet kan vi igjen anbefale at de føringene som er gitt bør tydeliggjøres, for å minimere risikoen for at den nye læreplanen framstår så tvetydig at den fører til mimetisk isomorfisme.

5 Oppsummering og avslutning

Dette prosjektet starta med en nysgjerrighet rundt hva dybdelæring er. Vi ønska å undersøke om innføringa av dette begrepet ville påvirke arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Da vi hørte at dybdelæring skulle være et satsningsområde, syntes vi det var vanskelig å sette ord på hva dybdelæring egentlig er, og enda vanskeligere å si noe om hvordan dette vil påvirke norskfaget og arbeidet med skjønnlitteraturen. Norsklærerens arbeid med skjønnlitteratur påvirkes av juridiske bestemmelser fundert i en politisk-juridisk diskurs. For å kunne studere hvordan innføringa av dybdelæring vil påvirke arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet, er det derfor viktig å se på hvilke føringer som er gitt i den politisk-juridiske diskursen. Gjennom å studere de tre ulike diskursene har vi fått et innblikk i bruken av læringsmetaforene dybde, bredde og overflate, og hvordan disse blir presentert i ulike tekster. I prosessen med å lete etter dybdelæringsbegrepet så vi at dybde i læring ofte omtales i sammenheng med bredde og overflate. Vi har sett at når disse metaforene for læring blir omtalt, er hierarkiet mellom metaforene tydeligere enn innholdet og avsløringa av dem. Tittelen på masteroppgaven, som siterer en refleksjon gjort av en av informantene, kan sies å understreke dette uklare ved dybdemetaforen.

5.1 Svar på forskningsspørsmål

Vi starta prosjektet med å presentere tre forskningsspørsmål som skulle belyse problemstillinga. I dette kapittelet vil vi forsøke å tydeliggjøre svarene.

5.1.1 Hvordan omtales dybdelæring i den pedagogiske diskursen, den politisk-juridiske diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen?

Gjennom dette forskningsspørsmålet har vi sett at dybdelæring blir omtalt ulikt i de tre diskursene vi har studert. En av de største forskjellene vi har sett, er at den politisk-juridisk diskursen omtaler dybdelæring som noe som må innføres i norsk skole, mens den litteraturdidaktiske diskursen uttrykker at dybdelæring allerede er en del av praksis. En annen forskjell mellom disse to diskursene er at den litteraturdidaktiske diskursen gir noen fagspesifikke beskrivelser av hvilke arbeidsmetoder dybdelæring forutsetter. Eksempler på noen av arbeidsmetodene norsklærerne nevnte, var prosjektarbeid, dramaaktiviteter, prosessorientert skriving, tverrfaglig arbeid, mappevurdering og litterær samtale. Her trakk norsklærerne fram at *hvorfor* er et nøkkelord da det kan åpne for refleksjon, utforskning, metakognisjon, forståelse, samarbeid, og muligheten til å bruke nok tid. Her kan vi kjenne

igjen noen av beskrivelsene fra den politisk-juridiske diskursen, men ikke i like stor grad så fagspesifikt beskrevet som i den litteraturdidaktiske diskursen. Det juridiske forarbeidet er tydeligere enn den litteraturdidaktiske diskursen om hva dybdelæring er på et mer generelt plan, og definerer begrepet i Stortingsmelding 28. Dette viser at norsklærere må gjøre dybdelæring til noe fagspesifikt, et funn som i og for seg ikke er overaskende. Likevel er det interessant at begrepet omtales så forskjellig. Vi kan se en likhet mellom den pedagogiske diskursen og den politisk-juridiske diskursen i hvordan de vektlegger det å *forstå* i beskrivelsen av dybdelæring. Denne forbindelsen kommer også til syne i den litteraturdidaktiske diskursen, men ikke like høyfrekvent som i de to andre diskursene. En annen likhet mellom den pedagogiske- og den politisk-juridiske diskursen er at tekstene ofte omtaler dybdelæring i kontrast til overflatelæring. Denne kontrasten er ikke like tydelig i den litteraturdidaktiske diskursen, hvor noen av norsklærerne ser på overflatelæring som en forutsetning for å komme i dybden.

Ved å stille dette forskningsspørsmålet har vi fått en innsikt som gjør at vi nå ser variasjonene i hvordan dybdelæring blir omtalt. Våre tre undersøkelsesaspekter, diskursene, har en viktig tilknytning til fagfornyelsen og skolen. Derfor ser vi det som bekymringsverdig at de tre diskursene omtaler dybdelæring så ulikt. Da fagfornyelsen vektlegger dybdemetaforen, og dette på bekostning av andre metaforer for læring, tenker vi at metaforene bør avsløres i større grad, og vi håper at denne oppgaven kan være et lite bidrag til dette. Det er viktig at fagfornyelsen kan implementeres med en felles forståelse til grunn for hva skolene skal vektlegge. En slik avsløring av læringsmetaforene bør konkretisere innholdet til en mer praksisnær forståelse. Lærerne som skal utøve fagfornyelsen i skolen, må vite hva det vil si å praktisere dybdelæring i sine fag.

5.1.2 Hvordan blir metaforene dybde, overflate og bredde i læring verdsatt i den pedagogiske diskursen, den politisk-juridiske diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen?

Vi har sett gjennom alle de tre diskursene at metaforene dybde, overflate og bredde framstilles hierarkisk. Dette hierarkiet, som viser til verdsetting av metaforene, er tydelig og stabilt i de tre diskursene. Alle diskursene verdsetter *overflatemetaforen* minst, og anser denne metaforen for å være enten et redskap for å komme i dybden eller noe som ikke er ønska.

Dybdemetaforen får uten unntak høyest verdi i både den pedagogiske- og den politisk-juridiske diskursen. Den litteraturredaktiske diskursen omtaler stort sett dybdemetaforen høyest i hierarkiet, med unntak av Skardhamar som verdsetter *breddemetaforen* mer enn dybdemetaforen i lesing av litterære tekster. I resterende tekster fra studien vår framstilles breddemetaforen som en tredje faktor med noe uklar verdi. Som oftest ser vi at breddemetaforen settes en plass mellom overflatemetaforen og dybdemetaforen i hierarkiet, ved at læringsmetaforen bredde er mer verdsatt enn overflatemetaforen og mindre verdsatt enn dybdemetaforen. I den pedagogiske diskursen nevnes ikke breddemetaforen i noen av tekstene i vårt utvalg.

Ved å stille dette spørsmålet har vi fått innsikt i hvor uklar breddemetaforen kan være i tilknytning til læring. Det kommer ikke tydelig fram i fagfornyelsen hvor mye bredde i læringa skal vektlegges. Derfor stiller vi spørsmål til om dybdelæring kommer til å gå på bekostning av bredde i læring, eller om bredde er en forutsetning for dybdelæring.

5.1.3 Hvilke grep finner vi i høringsutkast til den nye læreplanen i norsk som fremmer dybdelæring i arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?

I høringsutkastet av 18. mars 2019 til læreplanen i norsk finner vi, gjennom analyse og sammenligning med foregående høringsutkast og læreplanen i norsk fra LK06, fire føringer som legger til rette for dybdelæring. Den første, og mest innlysende, føringa var at høringsutkastet har betraktelig færre kompetansemål enn læreplanen i norsk fra LK06, da den har blitt redusert med 25 mål. Dette grepet kan bidra til å *friggi mer tid* til hvert kompetansemål, dermed mer tid til å gå i dybden. Vi har sett gjennom analysen at tid er en forbindelse som forekommer ofte til dybde i læring. En annen føring som vil kreve en del av den frigjorte tida, er at elevene skal *tolke romaner*. Dermed må det leses mer enn én roman i løpet av ungdomstrinnet, slik at disse kan tolkes. Videre legger verbene *utforske* og *reflektere* opp til en viss arbeidsmetode i norskfaget. Et siste grep vi merka oss var at formuleringer fra læreplanen i norsk fra LK06 som forutsetter overflatelæring, er utelatt i dette høringsutkastet. Dette kan vi si fordi vi har tolka hvordan overflatemetaforen knytta til læring blir brukt i den politisk- juridiske diskursen, og vi kan i tråd med funn 1, også antyde at overflatelæring skal nedprioriteres for å friggi tid til dybdelæring.

Ved å undersøke dette forskningsspørsmålet har vi innsett at den nye læreplanen i norsk kommer til å forutsette dybdelæring uten at det nevnes eksplisitt i planen. Vi mener læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning har gjort en god jobb med å legge til rette for dybdelæring i læreplanen, og vi ser at denne tilrettelegginga til en viss grad sammenfaller med norsklærernes tanker om hva dybdelæring er i arbeid med skjønnlitteratur. Likevel mener vi at det bør tydeliggjøres hvilke grep som ligger i læreplanen fordi vi har sett at dybdelæring er omtalt svært ulikt på tvers av diskursene, slik at norsklærere vet hva som skal til for at de følger føringa om å vektlegge dybdelæring.

5.2 Oppsummering

Problemstillinga for denne studien er: *hva kan fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring bety for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?* Våre fem funn, som er basert på en analyse av tekster fra tre ulike diskurser, viser at denne vektlegginga av dybdelæring kan bety at overflatelæring verdsettes høyere i den litteraturdidaktiske diskursen enn i den politisk-juridiske diskursen. Videre har vi sett at bredde er en tilslørt metafor som har et svært uklart innhold i alle tre diskursene. Vi har også sett at dybdelæring forutsetter et spekter av ulike arbeidsmetoder, og at dybdelæring allerede er en del av norsklærernes praksis. Gjennom analysen har vi til slutt sett at utkastet til læreplan i norsk legger til rette for dybdelæring uten å nevne det eksplisitt.

Dette er svar på problemstillinga som viser at vi har studert *prosessen* med innføringa av dybdelæring, og utarbeiding av ny læreplan i norsk. Vi kan enda ikke si noe konkret om hvordan norsklærere vil praktisere arbeidet med skjønnlitteraturen fra høsten 2020, eller om elevene vil ha utbytte av denne vektlegginga av dybdelæring. Det vi kan si, er at dybdelæring omtales ulikt i de tre diskursene, men med et felles fokus på å forstå, utforske og reflektere. Vi så også at hierarkiet i bruken av metaforene dybde, overflate og bredde i læring er tydeligere enn innholdet i de samme metaforene. Da vi har analysert prosessen med utarbeiding av ny læreplan i norsk, kan vi også si at høringsutkastet av 18. mars 2019 vektlegger mer tid til fordypning, lesing av romaner, og verbene utforske og reflektere, samtidig som det utelater overflatelæring som føringer for å legge til rette for dybdelæring i norskfaget. Videre kan vi si at forventningene ser ut til å være ulike i den politisk-juridiske

diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen. Norsklærerne sier at dybdelæring allerede er en del av deres praksis, mens den politisk-juridiske diskursen framstiller dybdelæring som noe som må innføres i skolen.

Vi er spente på om en avsløring av breddemetaforen i framtida kan føre til at vi ser at fagfornyelsen burde ha lagt mer til rette for bredde i opplæringa. Vi lurer på om fokuset på dybdelæring vil føre til at vi glemmer andre viktige aspekter ved elevers læring. Hvis all læring skal være dyp, hvordan skal norsklærere prioritere i valg av tekst? Hvordan skal elevene lese de litterære tekstene? Hvordan vil den litterære samtalen utføres? Og til slutt, hvordan vil arbeidet med skjønnlitteratur vurderes?

5.3 Oppfordring til videre forskning

Gjennom dette prosjektet har det dukket opp flere spørsmål underveis som vi tenker kunne vært interessante å undersøke videre. Fordi vi har forska på prosessen med innføringa, mener vi at det kan være nyttig å følge utviklinga videre, og se hvordan fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring blir praktisert i norskfaget. Vi anser vårt prosjekt som en liten forsmak av hva som vil komme, og vi synes det var spennende å høre om lærernes holdninger til dybdelæring. Vil denne vektlegginga føre til faktiske endringer i klasserommet, eller vil lærernes holdning om at de allerede praktiserer dybdelæring vedvare?

Med bakgrunn i funnet om at overflatelæring får minst verdi i den politisk-juridiske diskursen, lurer vi på om dette vil bli en realitet i den praktiserte læreplanen, og om dette vil påvirke arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. Da datamaterialet vårt er tekst, tenker vi det kunne vært interessant med en studie som undersøker læreres praksis etter at implementeringa av den nye læreplanen er påbegynt. Et annet perspektiv som ikke har fått plass i vår studie, er hvordan elever vil respondere på denne type læring. Det er dette perspektivet norsklærerne vi intervjuet, var mest spente på. Dersom prosjektet kunne ha vært enda større, ville vi gått mer inn på hva det kan innebære å avsløre en læringsmetafor, og utfordringer med dette. Vi ønsker å se spissa forskning som dekonstruerer læringsmetaforene dybde, bredde og overflate fordi vi tenker at det blir viktig å tydeliggjøre hva som prioriteres og nedprioriteres ved et så sterkt fokus på dybdelæring. Som et resultat av vår studie er vi bekymra for at fokuset på dybde kan overskygge bredden i norskfaget.

6 Bibliografi

- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). God undervising i lesestrategier- hva klasseromsforskningen har lært oss. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om lesing, skriving og literacy* (s. 193-212). Oslo: Akademika Forlag.
- Askeland, N. (2008). Lærebøker og forståing av kommunikasjon: Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet 1997-99. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 07.02.19 fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26312/373_Askeland_17x24_NY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læringen flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). *The iron cage revisited: Institutional isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*. *American Sociological Review* (48), 147-160.
- Dversnes, G. (2019). Ikke kast elevene ut på dypet igjen! *Norsklæreren: Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 2019(1), 16-18.
- Ertesvåg, S. K. (2014). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forvaltningsloven. (2018). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. (LOV-1967-02-10). Hentet 23.04.19 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>.
- Fuglseth, K. (2018). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring*. (F. T. Gregersen, Overs). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring- historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*. 2018(4), 22-27.
- Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*. 10 (1), 1-19. Hentet 04.12.18 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/download/2342/2356>
- Haggis, T. (2003). Constructing Images of Ourselves? A Critical Investigation into 'Approaches to Learning' Research in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 29(1), 89-104.
- Hattie, J. (2015). Teacher-ready research review: The applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 1(1), 79-91.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis- metode og analyse* (s. 11-39). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hobbelstad, I. M. (2018). Neste gang du hører Høyre-folk snakke om å verne norsk kultur, må du le. På deres vakt skamferes norskfaget. Hentet 16.02.19 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/neste-gang-du-horer-hoyre-folk-snakke-om-a-verne-norsk-kultur-ma-du-le-pa-deres-vakt-skamferes-norskfaget/69582172>.
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskole? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35.

- Jelstad, J. (2019). Handal mener nye læreplaner krever endringer blant lærerne. Hentet 29.03.19 fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2019/mars/handal-mener-nye-lareplaner-krever-endringer-blant-larerne/>.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I Krogtøft, M. & Sjøvoll, J. *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2010). *Diskurs analyse: som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjelsvik, B. & Felberg, T. R. (2011). Kva er ei sosiokognitiv tilnærming til diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis- metode og analyse* (ss. 163-168). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet 20.03.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Skal fornye fagene*. Hentet 11.04.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-fornye-fagene/id2537895/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen*. Hentet 15.02.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?factbox=factbox2606062>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Hverdaglivets metaforer. Fornuft, følelser og menneskehjernen*. (M. Hidle, Overs.) Oslo: Pax.

- Landfald, Ø. F. (2016). Dybdelæring: En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet 27.03.19 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52267/-rjan-F--Landfald--Masteroppgave-ped-allmenn-studieretning--Dybdel-ring.pdf?sequence=1>.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *Br. J. educ. Psychol.*, (46), 4-11.
- Miller, J. H. (2016). *Literature Matters*. London: Open humanities press.
- Nasir, A. (2018). Nye læreplaner: Norskfaget er også et kultur- og identitetsfag. Hentet 20.03.19 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/norskfaget-er-ogsaa-et-kultur--og-identitetsfag/69690181>.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Næss, A. (1957). *En del elementære logiske emner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paltridge, B. (2012). *Discourse analysis: An introduction*. New York: Bloomsbury Academic.
- Sanner, J. T. (2018). Norskfaget: Bommer om fagfornyelsen. Hentet 16.03.19 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/bommer-om-fagfornyelsen/69636588>.
- Sawyer, K. R. (2006). Introduction: The New Science of Learning. I K. R. Sawyer, *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations- ideas and interests*. Los Angeles: Sage Publications.
- Skaar, H., Elvebakk, L., & Nilssen, J. H. (2016). Lærerstudenten som frafallen leser: om litteraturens fremtid i norsk skole. *Acta Didactica Norge*, (10)3, 1-24.

- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skardhamar, A.-K. (2007). *Kunsten å lese skjønnlitteratur- om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaug, S. (2018). Skjønnlitteratur og dybdelæring: En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet 17.04.19 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64282/Skj-nnlitteratur-og-dybdelring.pdf?sequence=8&isAllowed=y>.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research* (4)1, 80-97. Hentet 29.04.19 fra <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.882>
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet 07.04.19 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet 20.02.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, 17. Sep.). *Hva er dybdelæring? Sten Ludvigsen på dialogkonferansen om fagfornyelsen 14. September 2017*. Hentet 11.04.19 fra <https://vimeo.com/234189011?fbclid=IwAR1mvltpwuYT8lW0j1aAwRS8fx3hkr5aExNjKT8lIKubKybEnBsyqQtWFzk>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 29. Okt.). *Film: Dybdelæring*. Hentet 11.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet->

del/film-

dybdelaring/?fbclid=IwAR0KsyuCk2lZ933foGCgMqHrOy5qMmnb90MwNddoa0IH0kLT3BN5bEKGL2E.

Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Læreplan i norsk*. Hentet 07.04.19 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>.

Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 27.03.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>.

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdelæring*. Hentet 11.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk*. Hentet 05.04.19 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>.

Webb, G. (1997). Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. *Higher Education* (33), 185-212.

Åmås, K. O. (2017). Den gamle mann og smilet. Hentet 14.03.19 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/Xwd7b/Den-gamle-mann-og-smilet>.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg a) Intervjuguide norsklærere

Introduksjon

I 2017 kom den nye overordnede delen av læreplanen med ord som dybdelæring, tverrfaglig arbeid og kjerneelement i fag.

Dybdelæring er kommet inn i styringsdokumenter som et nytt begrepet, gjennom at Ludvigsen-utvalget konkluderte med at norsk skole trenger mer dybdelæring. Vi er blitt nysgjerrige på begrepet dybdelæring, og Kunnskapsdepartementet har forklart i *Stortingsmelding 28* hva de legger i dette begrepet.

Det er ikke forska på hva norsklærere på ungdomstrinnet tenker om dette begrepet, og vi er derfor opptatte av hvordan lærere forstår dybdelæring. Vi håper at læreres praksisinnsett kan hjelpe oss å forstå litt mer om dette begrepet, særlig knytta til norskfaget og arbeidet med skjønnlitteratur.

Vi skal intervju seks lærere og én representant fra læreplangruppa til UDIR, som har vært med å lage læreplanen i norsk. Vi vil spørre denne informanten om litt av de samme tingene som vi skal spørre deg om. Altså, vi vil se hvordan læreplangruppa oppfatter begrepet dybdelæring.

Vi har ikke svaret på noen av spørsmålene vi kommer til å stille deg. Det er derfor vi ønsker å snakke med deg om dette, fordi vi er oppriktig interessert i dine tanker og erfaringer rundt disse temaene.

Det kom et nytt høringsutkast 18 mars, og dette har vi sendt deg. Du har fått minimalt med tid til å se på det, og kanskje har du noen tanker om dette.

Presentasjon av lærer

- Kan du fortelle litt om deg selv?
 - Hvor lenge har du jobbet i skolen?
 - Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?
 - Kan du fortelle litt om hvilken utdanning du har?

- Vil du fortelle litt om ditt personlige forhold til skjønnlitteratur?

Om begrepet dybdelæring

- Har du noen erfaringer med dybdelæring fra tidligere?
- Har du hørt om det før det kom inn i den nye overordna delen av læreplanen?
 - På hvilken måte har du hørt om det?

- Hva tenker du om dybdelæring?
- Hva tenker du om Kunnskapsdepartementets beskrivelse av begrepet dybdelæring?
 - Er det noe ved begrepet som virker uklart for deg?
 - Eventuelt på hvilken måte?

- Noen snakker om dybdelæring som en prosess, mens andre snakker om det som et mål. Hvilke tanker har du om dybdelæring som prosess eller mål?
 - Tenker du at man skal oppnå dybdelæring for dybdelæringas del, eller gjøre dybdelæring for å oppnå noe annet?
 - Kommer man til et punkt der man har oppnådd dybdelæring?

Arbeid med skjønnlitteratur

- Nå har vi snakket litt om dybdelæring, og nå vil vi vende blikket litt mot norskfaget. Vi vil gjerne starte med at du forteller litt om hvordan du jobber med skjønnlitteratur i klasserommet.

- Leser elevene mest tekstutdrag eller hele verk i undervisninga?
- Leser alle de samme tekstene?
- Hvordan jobber dere med skjønnlitterære tekster før og etter lesinga?

- Hvordan snakker dere om tekst i klasserommet, og hvordan organiseres dette?
- Hva ønsker du å få elevene til å snakke om/lære?
- Hvis vi nå ser tilbake på Kunnskapsdepartementets beskrivelse av dybdelæring, tenker du at du må endre fokus i den litterære samtalen når den nye læreplanen trer i kraft, eller at du kan gjøre det samme som du har gjort?

- Kan du fortelle om erfaringer (gjerne en konkret erfaring) med å lese hele verk i undervisninga?
- Kan du fortelle om erfaringer (gjerne en konkret erfaring) med å bruke tekstutdrag i undervisninga?
- Hvilke tanker har du om disse to måtene å jobbe på med tanke på å fremme dybdelæring?
 - Er det å lese flere korte tekstutdrag og snakke mye om de, eller er det å lese et helt verk og snakke mye om denne?

- Når den nye læreplanen tas i bruk, tenker du fokuset på begrepet dybdelæring vil endre din undervisningspraksis i arbeid med skjønnlitteratur?
- Tenker du det er føringer for vekting av hele verk og tekstutdrag i den nye læreplanen?

- I pedagogisk teori ser det ut til at dybdelæring knyttes til forståelse, mens overflatelæring knyttes til det å huske eller pugge. Er det mulig å jobbe med skjønnlitteratur uten å gå i dybden?

- Kan arbeid med skjønnlitteratur inkludere overflatelæring, og i så fall; hvordan?
- Dette er jo metaforer for læring. Og vi har sett at overflate ofte står som en motsetning til dybde. Men hva med bredde?
 - Hva er eventuelt forskjellen mellom å nedprioritere overfladisk læring og å nedprioritere bred læring?
- Som norsklærere har vi noen overordna mål med å arbeide med skjønnlitteratur. Det kan være store ord som danning, literacy, leselyst og empati. Vi kan arbeide med skjønnlitteratur gjennom ulike metoder. Hva tenker du er den eller de beste arbeidsmetodene for å fremme dybdelæring i arbeidet med skjønnlitteratur?
- Både dybdelæring og drama er to områder som er framheva i den nye læreplanen. Hvordan tenker du man kan jobbe med dybdelæring med drama som metode?
- Læreplanen gikk inn i siste høring 18. mars. Slik som den står nå, ser du dybdelæring i kompetansemålene? I så fall; på hvilken måte kommer det til uttrykk?
- Er det ellers noe du vil si om dybdelæring og skjønnlitteratur?

7.2 Vedlegg b) Intervjuguide leder for læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning

Introduksjon

- Vi skriver en master om fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring, og hva dette kan bety for arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan omtales dybdelæring i den pedagogiske diskursen, den politisk-juridiske diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen?
- I hvilken grad blir metaforene dybde, overflate og bredde i læring verdsatt i den pedagogiske diskursen, den politisk-juridiske diskursen og den litteraturdidaktiske diskursen?
- Hvilke grep finner vi i høringsutkastet til den nye læreplanen i norsk som fremmer dybdelæring i arbeid med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?
- Det er ikke forska på hva norsklærere på ungdomstrinnet eller representanter fra læreplangruppa i Norsk 1 og Norsk fordypning tenker om dette begrepet, og vi er derfor opptatte av hvordan dere forstår dybdelæring. Vi håper at læreres praksisinnsett og din innsikt i prosessen med fagfornyelsen kan hjelpe oss å forstå litt mer om dette begrepet, særlig knytta til norskfaget og arbeidet med skjønnlitteratur.
- Vi skal intervju seks lærere og deg. Vi har spurt lærerne om litt av de samme tingene som vi skal spørre deg om.
- Det er i dag to dager siden dere publiserte det siste høringsutkastet av læreplanen i norsk, og vi har en del spørsmål angående både prosessen og valgene som er gjort.

Presentasjon av informant

- Kan du fortelle litt om

- Utdanning, arbeidserfaring, hvor lenge har du vært norsklærer.

Om begrepet dybdelæring

- Har du noen erfaringer med dybdelæring før NOU2014:7?
- Hva tenker du om dybdelæring?
- Hva tenker du om Ludvigsen-utvalgets beskrivelse av begrepet dybdelæring?
- Hvordan forstår du begrepet?

- Kan begrepet dybdelæring knyttes til en læringsteori eller et læringssyn?
- Noen snakker om dybdelæring som en prosess, mens andre snakker om det som et mål. Hvilke tanker har du om begrepet som prosess eller mål?
 - Tenker du at man skal oppnå dybdelæring for dybdelæringens del, eller gjøre dybdelæring for å oppnå noe annet?
 - Når vi leser NOU 2014:7 og 2015:8, får vi et inntrykk av at dybdelæring er en prosess som skal føre til at man oppnår kompetanse (både kognitiv og sosial/emosjonell kompetanse). Tenker du at dybdelæring leder mot kompetanse, og at dette er målet?
 - Altså: er det slik at det man sitter igjen med kompetanse hvis man har fått til dybdelæring? Er kompetansen elevene sitter igjen med en form for kvalitetssikring av at det har foregått dybdelæring?
 - Kommer man til et punkt der man har oppnådd dybdelæring?

- Hvilke dybdelæringsteoretikere har vært viktige i deres arbeid?
- Kjenner du til Michael Fullan?

Læreplanen

- Har dere møtt på utfordringer når dere skal vektlegge dybdelæring i læreplanen?

- Kan du fortelle litt om rollen den overordna delen har hatt i utarbeidinga av kompetansemålene? Hvordan gjenspeiles den i kompetansemålene?
 - Slik kompetansemålene står nå, hvordan kommer dybdelæring til uttrykk?
- To viktige ord i den overordna delen ser ut til å være dybdelæring og tverrfaglig arbeid. Hva er sammenhengen mellom dybdelæring og tverrfaglig arbeid?
- Hvordan forholder folk i læreplangruppa seg til ideen om dybdelæring? Oppfatter dere den føringa om å legge vekt på dybdelæring som en organisk del av det mandatet dere har fått, eller er det noe som kommer litt på toppen?
- Hvordan tror du lærerne kommer til å ta imot føringa om å legge større vekt på dybdelæring?
- Hvorfor har dere valgt å spesifisere, i innledninga til høringsutkastet av 18. mars, de grepene som er gjort for å legge til rette for dybdelæring?
 - Det kan virke som at det dere har gjort for å legge til rette for dybdelæring i norskfaget er å frigjøre tid. Er det noe mer som må gjøres?
- På forelesninga du hadde her i Tromsø, høsten 2018, snakket du om at dybdelæring kom til uttrykk gjennom progresjon i verbene i kompetansemålene. Vi har spurt lærerne om de så dybdelæring i kompetansemålene, der de fleste svarte nei, og noen så at man får mer tid. Burde det stå eksplisitt noe sted at det er disse verbene som legger til rette for dybdelæring i læreplanen?

Arbeid med skjønnlitteratur

- Hva er dybdelæring i arbeidet med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet?
- Hvilke tanker har du om det å lese et helt verk, og det å lese utdrag i arbeidet med skjønnlitteratur?
- Har du noen tanker om hvilke av disse arbeidsmetodene som fremmer dybdelæring?
 - Er det å lese flere korte tekstutdrag og snakke om dem, eller er det å lese et helt verk og snakke om det?
 - (Kan et helt litterært verk representere en hel epoke? Har du noen tanker om det?)

- Slik vi ser det, har dere både etter 7. trinn og etter 10. trinn bytta ut det vide begrepet “tekst”, og erstatta det med skjønnlitteratur og sakprosa, og “lese romaner”. Hva ligger til grunn for disse avgjørelsene?
 - Har den offentlige debatten (Hobbelstad) vært med å påvirke dette?
 - Hva er begrunnelsen for å bruke skjønnlitteratur og sakprosa som begreper?
 - Hva er begrunnelsen for å spesifisere at det skal leses romaner?

- I LK06 har vi et kompetansemål som sier at elevene skal kunne “presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne”. Dette kunne jo tenkes å være et godt mål for dybdelæring. Hvorfor har dere ikke tatt med et tilsvarende kompetansemål i den nye læreplanen?

- I pedagogisk teori ser det ut til at dybdelæring handler om forståelse, mens overflatelæring handler om det å huske eller pugge. Er det mulig å jobbe med skjønnlitteratur uten å gå i dybden?
 - Kan arbeid med skjønnlitteratur inkludere overflatelæring, og i så fall; hvordan?

- Det å arbeide med skjønnlitteratur kan innebære mye. Hva tenker du er den eller de beste arbeidsmetodene for å fremme dybdelæring?

- Både dybdelæring og drama er to områder som er framheva i den nye læreplanen. Hvordan tenker du man kan jobbe med dybdelæring i drama?

- Slik vi ser det, har dere har gått fra å eksplisitt si man skal bruke dramaaktiviteter, til å si at man skal “uttrykke opplevelser og tolkninger av tekster på kreative måter”. Hvorfor har dere gjort det slik?

Metaforer

- Overflate blir ofte omtalt som motsetninga til dybde. Men hva med bredde?
 - Hva er eventuelt forskjellen mellom å nedprioritere overfladisk læring og å nedprioritere bred læring?
 - Hva er forholdet mellom metaforene «dybde» og «bredde», slik de brukes når man snakker om typer av/målsetninger for læring?
- Vi observerer at dere, etter 10. trinn, har fjerna formuleringer fra LK06 som det å “orientere seg i store tekstmengder”, “gjengi innhold” og “gjenkjenne virkemidler”. Vi ser også at dere presiserer at lærerne skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesinga av lengre tekster. I sammenheng med det har dere også presisert at det skal leses romaner. Slik vi ser det, er det et av grepene dere har gjort for å fokusere på dybde, da ved å nedprioritere overflate og bredde. Har vi forstått dere riktig?
 - Hvilke konsekvenser tenker du dette kan få?
 - (Kan dette også få noen negative konsekvenser?)
- Kunne man brukt et annet ord for dybdelæring?
- Er det noe mer du ønsker å tilføye med tanke på dybdelæring og skjønnlitteratur?

7.3 Vedlegg c) Samtykkeerklæring for informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Dybdelæring i arbeid med skjønnlitteratur"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke begrepet dybdelæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

- Masteroppgave
- Belyse hvordan norsklærere på ungdomstrinnet tenker at den nye læreplanens sentrale begrep «dybdelæring» vil påvirke arbeidet med skjønnlitteratur.
- Få en klarere innsikt i læreres forståelse av begrepet dybdelæring i norskfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å ha 6 informanter som er norsklærere på ungdomstrinnet, i tillegg til 1 informant fra Utdanningsdirektoratets læreplangruppe. Vi har spurt personer som vi kjenner til enten via egne praksisopphold, eller gjennom andres anbefalinger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ett kort intervju som krever lite eller ingen for- og etterarbeid. Intervjuet blir tatt opp på lydband for å sikre at svarene blir korrekt framstilt. Du vil få tilsendt transkribert versjon av intervjuet slik at du kan gjøre eventuelle justeringer på det du har sagt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun oss forskere (Katrine Hellestø og Kjersti Hansen) og veileder ved UIT som vil ha tilgang til datamaterialet.

Transkriberte intervju vil lagres anonymisert med koding. Dette vil vi gjøre i alle dokumenter som angår prosjektet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15/05/2019. Etter at masteroppgaven er levert og godkjent vil hele datamaterialet bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø ved Katrine Hellestø; khe073@post.uit.no, Kjersti Hansen; kha179@post.uit.no og Andreas Halvorsen Lødemel; andreas.h.lodemel@uit.no
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, personvernombud@uit.no, 77646322.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder

Student

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*sett inn tittel*), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.

15/06/2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.4 Kvittering fra NSD

10.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Dybdelæring i arbeid med skjønnlitteratur

Referansenummer

976636

Registrert

08.01.2019 av Katrine Hellestø - khe073@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Andreas Halvorsen Lødemel, andreas.h.lodemel@uit.no, tlf: 77645115

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Katrine Hellestø, khe073@post.uit.no, tlf: 99372118

Prosjektperiode

07.01.2019 - 15.05.2019

Status

09.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

09.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)