



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Mastergradsoppgave i nordisk fagdidaktikk

Vårsemester 2021

Dybdeløring i norskfaget

Hvilke endringer vil målet om dybdeløring føre til for norskfaget?

Stian Torgersen Landaas

Innholdsfortegnelse

	Forord.....	6
1.0	Innledning.....	7
1.1	Innledning.....	7
1.2	Bakgrunn for prosjektet.....	7
1.3	Problemstilling.....	9
1.4	Tidligere forskning.....	10
2.0	Sentrale teorier og perspektiver.....	11
2.1	Innledning.....	11
2.2	Danning.....	11
2.3	Literacy.....	13
2.4	Norskfagets begrunnelser.....	16
2.5	Ferdighetsfag vs. kulturfag.....	18
3.0	Dybdelæringsbegrepet.....	19
3.1	Innledning.....	19
3.2	Dybdelæring internasjonalt.....	19
3.3	Ludvigsen-utvalget, NOU2014: 7, NOU2015: 8 og Meld. St. 28 (2015-2016).....	21
3.4	Overordnet del.....	26
3.5	En (samlet) definisjon av dybdelæring.....	29
4.0	Dybdelæring i norskfaget.....	33
4.1	Innledning.....	33
4.2	NOR01-06.....	33
4.2.1	Fagets relevans og sentrale verdier.....	33
4.2.2	Kjerneelementer.....	34
4.2.3	Tverrfaglige temaer.....	34
4.2.4	Grunnleggende ferdigheter.....	35
4.2.5	Kompetansemål Vg1 SF.....	36
4.2.6	Vurdering.....	37

4.3	Læringsmodeller tilpasset dybdelæring i norskfaget.....	38
4.4	Tverrfaglighet versus norskfagets egne begrunnelser og egenart.....	41
4.5	Tverrfaglighet i (og med) norskfaget i praksis.....	42
5.0	Metode	
5.1	Innledning.....	44
5.2	Kvalitativt intervju.....	44
5.3	Semistrukturert intervju.....	45
5.4	Representativt utvalg?.....	45
5.5	Etiske hensyn.....	46
5.6	Innsamlingsmetode.....	46
5.7	Gjennomføring av intervju.....	46
5.8	Intervjuguide.....	48
5.9	Validitet og reliabilitet.....	48
6.0	Presentasjon av intervjuene.....	49
6.1	Innledning.....	49
6.2	Johanna.....	49
6.2.1	Presentasjon.....	49
6.2.2	Tanker om fagfornyelsen.....	50
6.2.3	Dybdelæring.....	50
6.2.4	Endringer som følge av fagfornyelsen.....	51
6.2.5	Holdninger til tverrfaglighet.....	51
6.2.6	Norskfaget som ferdighetsfag versus kulturfag.....	52
6.2.7	Norskfagets egenart.....	52
6.2.8	Oppsummering.....	53
6.3	Gunnhild.....	53
6.3.1	Presentasjon.....	53
6.3.2	Tanker om fagfornyelsen.....	54
6.3.3	Dybdelæring.....	54
6.3.4	Endringer som følge av fagfornyelsen.....	56
6.3.5	Holdninger til tverrfaglighet.....	57

	6.3.6	Norskfaget som ferdighetsfag versus kulturfag.....	57
	6.3.7	Norskfagets egenart.....	58
	6.3.8	Oppsummering.....	58
6.4	Gro.....		59
	6.4.1	Presentasjon.....	59
	6.4.2	Tanker om fagfornyelsen.....	59
	6.4.3	Dybdelæring.....	60
	6.4.4	Endringer som følge av fagfornyelsen.....	60
	6.4.5	Holdninger til tverrfaglighet.....	61
	6.4.6	Norskfaget som ferdighetsfag versus kulturfag.....	61
	6.4.7	Norskfagets egenart.....	61
	6.4.8	Oppsummering.....	62
6.5	Margit		62
	6.5.1	Presentasjon.....	62
	6.5.2	Tanker om fagfornyelsen.....	63
	6.5.3	Dybdelæring.....	63
	6.5.4	Endringer som følge av fagfornyelsen.....	64
	6.5.5	Holdninger til tverrfaglighet.....	64
	6.5.6	Norskfaget som ferdighetsfag versus kulturfag.....	65
	6.5.7	Norskfagets egenart.....	65
	6.5.8	Oppsummering.....	66
7.0		Analyse og dybdelæring i norskfaget i praksis.....	73
	7.1	Innledning.....	73
	7.2	Hva forteller intervjuene?.....	73
	7.3	Informantenes svar i møte med dybdelæringsteori, offentlige dokumenter og LK20.....	73
	7.4	Dybdelæring og literacy – er fagfornyelsen en literacyplan slik LK06 ble omtalt?.....	81
	7.5	Det fremtidige norskfagets begrunnelser – vil målet om dybdelæring gjør at man ikke tenker	

	avgrensede fag på samme måte i fremtiden?.....	85
7.6	Fremtidens kulturfag – sett i et dybdelæringsperspektiv.....	89
7.7	Sirkelmodellen i bruk i norskklasserommet.....	93
8.0		
9.0	Konklusjon og avsluttende tanker.....	97
9.1	Innledning.....	97
9.2	Hva er egentlig dybdelæring i norskfaget?.....	97
9.3	Hvordan kan man oppnå dybdelæring i norskfaget?.....	100
9.4	Hvordan ser fremtiden til norskfaget ut?.....	103
9.5	Avsluttende tanker.....	104
10.0	Litteraturliste og vedlegg.....	106
10.1	Litteraturliste.....	106
10.2	Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	111
10.3	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	114
10.4	Vedlegg 3: Kvittering fra NSD.....	116
10.5	Vedlegg 4: E-post om deltakelse.....	118
10.6	Vedlegg 5: Intervju med informant	
10.7	Johanna transkribert.....	119
10.8	Vedlegg 6: Intervju med informant	
	Gunnhild transkribert.....	147
10.9	Vedlegg 7: Intervju med informant	
	Gro transkribert.....	158
10.10	Vedlegg 8: Intervju med informant	
	Margit transkribert.....	175
10.11	Sammendrag.....	191
10.12	Abstract.....	193
10.13	Oppgavens profesjonsrelevans.....	194

Forord

Jeg vil først og fremst rekke en stor takk til veileder Heming H. Gujord for god og kyndig veiledning i arbeidet med denne oppgaven.

Takk også til Eirik Vassenden for uformelle, men svært viktige, samtaler om oppgavens temaer.

Videre vil jeg takke gjengen på lesesalen. Spesielt vil jeg takke Therese og Ruth.

Jeg vil også takke tålmodige arbeidsgivere som har gitt meg muligheten til å prioritere masterskriving når jeg har hatt behov for det. Dette gjelder spesielt Minde idrettslag, men også St. Paul skole og Hop oppveksttun skole.

Til sist må jeg takke mamma og Sondre. Dere har ikke giddet hverken å lese noe, eller høre etter når jeg har snakket om oppgaven, men dere er gode å ha likevel. Takk for at dere er dere er.

Kapittel 1: Innledning, bakgrunn for prosjektet og problemstillinger

Innledning og oppgavens struktur

I dette kapittelet vil jeg ta for meg bakgrunnen for prosjektet, se nærmere på hvorfor jeg anser det som viktig å skrive denne oppgaven og til slutt presentere problemstillinger og forskningsspørsmål jeg vil forsøke å besvare i løpet av oppgaven. Jeg vil tidlig i oppgaven legge et teoretisk grunnlag. Her vil jeg gjøre rede for grunnleggende norskdidaktiske prinsipper og begreper, og jeg vil forklare relevansen av disse innenfor rammen av oppgavens problemstillinger. Deretter vil jeg presentere dybdelæring, både i en generell kontekst og i en norskfaglig kontekst. Under sistnevnte vil undersøkelsen begynne å ta form på bakgrunn av forskningsspørsmålene, og jeg vil gå videre derfra til å presentere metode for innhenting av data. Deretter vil jeg presentere intervjuene, før de i kapittelet etter analyseres i lys av det teoretiske grunnlaget. Etter alt dette vil jeg presentere konklusjoner og svare på problemstilling og forskningsspørsmål.

Bakgrunn for prosjektet

Oppgaven har som mål å besvare hvilke endringer målet om dybdelæring i fagfornyelsen, den nye læreplanen i alle fag, i tillegg til ny overordnet del, som gradvis iverksettes i den norske skolen fra høsten 2020 av, vil føre til for norskfaget. At den gradvis iverksettes handler om at 1.-9. trinn og Vg1 tar den i bruk fra høsten 2020 av, 10. trinn og Vg2 fra høsten 2021, mens Vg3 ikke tar den i bruk før høsten 2022. Dette for at elever som har avsluttende fag med vurderinger og karakterer som har betydning fremover ikke skal måtte forholde seg til flere læreplaner. I overordnet del av læreplanen, i tillegg til de utdanningspolitiske dokumentene som ble fremlagt i årene frem mot ferdigstillingen og iverksettelsen av læreplanen, står det klart og tydelig at det er et mål om at opplæringen og skolen skal være preget av nettopp dybdelæring. *Fagfornyelsen* og *LK20* vil i denne oppgaven bli brukt om hverandre – begge viser til den nye læreplanen. Læreplanen heter offisielt Kunnskapsløftet 2020 (LK20), men har gjennom utarbeidelsen blitt kalt fagfornyelsen, et uttrykk som har satt seg hos mange.

Nøyaktig hva dybdelæring er, og spesielt hvordan det vil (kunne) se ut i en norskfaglig kontekst, er et spørsmål mange norsklærere, både trolig og beviselig, har problemer med å besvare. Utdanningsdirektoratet har følgende definisjon på dybdelæring på sin nettside:

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. (Udir 2020)

Her er det mange elementer, og de færreste vil trolig være uenige i at en opplæring som oppnår de ovennevnte, er dårlig. Det som derimot er helt tydelig, er det faktum at disse elementene er svært vanskelige både å vite og måle om man har oppnådd, og de er også relativt generelle. Målene kan være til forveksling like målene i LK06, noe som er naturlig all den tid LK20 er en videreføring av mange av de førende prinsippene derfra. Videre skriver Utdanningsdirektoratet at «Det er viktig å legge til rette for dybdelæring for at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i en framtid som endrer seg raskt.» (Udir 2020). Altså er det slik at målet om dybdelæring forklares gjennom at elever skal utvikle kompetanse som trengs i fremtiden – en framtid som nok er umulig å spå hvordan vil se ut.

Ludvigsenutvalgets arbeid frem mot ferdigstillelsen av fagfornyelsen konkluderte, for norskfagets del (og også for flere av de andre fagene), med at faget er for stort, preget av stofftrengsel, for mange kompetansemål, for lite livsrelevans og for lite dybdelæring. Dette kom frem gjennom NOU 2014: 7, NOU 2015: 8 og Stortingsmelding nr. 28 (2016-2016): *Fag – fordypning – forståelse*. Å endre alt dette er et stort arbeid, og vil unektelig måtte føre til endringer for fagene og skolen som helhet.

Temaet for denne avhandlingen er altså å se på hvilke endringer de nevnte konklusjonene og endringene vil føre til for norskfaget. Først og fremst er blikket festet på dybdelæring, men i en læreplan og et skolefag som norsk, henger det meste sammen. Fagfornyelsens andre prinsipper og endringer vil som følge av dette også få en tydelig plass i avhandlingen. Fremleggelsen av NOU 2019: 25, Liedutvalgets rapport om *Struktur og innhold i videregående opplæring* vil følgelig også kommenteres. Her videreføres mange av Ludvigsenutvalgets prinsipper, og Liedutvalget går også i en del tilfeller enda lengre enn Ludvigsenutvalget gjorde. Blant annet er det foreslått å gjøre kulturdelen av norskfaget om til

programfag (Regjeringen 2019, s. 83). Dette peker i stikk motsatt retning av Gudmund Hernes' ambisjoner i L97 om å skape felles referanser gjennom 'cultural literacy' (Hirsch 1987, s. 13), noe som er interessant. Med fremleggelsen av Meld. St. 21 (2020-2021) om fullføring av videregående opplæring våren 2021, ble debatten rundt skolens fremtid stor, og oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål underveis enda mer aktuelle.

Det å besvare hva fremtiden til norskfaget er, er unektelig en utfordrende, om ikke umulig, øvelse. Å besvare dette for hele fagets vedkommende er derfor ikke denne avhandlingens oppgave – i all hovedsak er det den skal besvare hvilke implikasjoner dybdelæringsmålet vil gi for norskfaget, med relevante innskudd av andre endringer i faget hvor dette er riktig og relevant for oppgavens overordnede mål.

Problemstilling

Oppgaven søker som nevnt å undersøke og besvare hvilke implikasjoner fagfornyelsen (innført 2020-2022) vil gi for norskfaget – og da med et hovedfokus på hvilke endringer målet om dybdelæring i skolen vil føre til for norskfaget. Formuleringen av problemstillingen blir følgelig slik: Dybdelæring i norskfaget – hvilke endringer vil målet om dybdelæring føre til for norskfaget?

Jeg vil i løpet av oppgaven stille opp noen forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen. De viktigste blant dem er:

- Hva er dybdelæring?
- Hva er dybdelæring i en norskfaglig kontekst?
- Hvordan kan man oppnå dybdelæring i norskfaget?
- Hvilke endringer vil fagfornyelsen føre til for norskfaget?
- Hvordan kan man drive med tverrfaglighet i norskfaget?
- Hva er norskfagets egenart? Truer fagfornyelsen denne?
- Er det samsvar mellom teori, utdanningspolitiske dokumenter og informantenes syn innenfor de forskjellige elementene i LK20?

Det er tydelig hvordan noen av spørsmålene henger sammen med problemstillingen, mens det for noen av dem er mindre tydelig. Jeg anser det likevel som helt nødvendig å besvare alle disse for å kunne besvare den overordnede problemstillingen. Det blir for eksempel vanskelig å skulle si noe om endringer i norskfaget uten å ha tydelig for seg hva norskfaget faktisk er –

dets egenart. Ved å besvare alle disse forskningsspørsmålene vil jeg ha et godt grunnlag for å kunne konkludere rundt norskfagets fremtid med dybdelæring som et førende prinsipp i faget.

Tidligere forskning

I og med at LK20 er en ny læreplan (det første trinnet i implementeringen starter samme høst som jeg begynner på oppgaven), eller i hvert fall en tungt revidert versjon av LK06, er det ikke veldig mye forskning på akkurat dette temaet. Det er en del generell dybdelæringsforskning, og da spesielt internasjonalt, men også noe i Norge, mens det er svært lite om dybdelæring i en norskfaglig kontekst. Dette jobbes det med, og noen bøker og rapporter har blitt utgitt mens jeg har jobbet med oppgaven, men feltet er fortsatt helt i startfasen.

Den store dybdelæringsnestoren internasjonalt er Michael Fullan. Han har forsket på denne læringsteorien siden 1970-tallet, og har fått stor innflytelse også i den norske konteksten. Videre har rapporten *How people learn* (1999), forskningen til Keith Sawyer og hans *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2005) og James W. Pellegrino og Margaret L. Hiltons bidrag til feltet vært viktige. Alle disse har hatt stor påvirkning på Ludvigsenutvalgets arbeider, og vil gjennom henvisninger til utvalget ha en tydelig plass i oppgaven.

I den norske konteksten har de viktigste bidragene vært en oversettelse av nevnte Fullan, *Dybdelæring*, utgitt i 2018 og *Dybde//læring* av Tone Pernille Østern med kolleger, selvsagt i tillegg til de nevnte utdanningspolitiske dokumentene (NOU 2014: 7, NOU 2015: 8 og St. Meld. 28 (2015-2016) fremlagt i forkant av innføringen av fagfornyelsen. I den norskfaglige konteksten blir det mest nærliggende å koble på forskningstradisjonen rundt literacy-begrepet, all den tid dybdelæring og literacy har en del til felles, noe som vil vise seg i løpet av oppgaven. Videre har det blitt skrevet om dybdelæring i norskfaget i *Det (nye) nye norskfaget* (2019) av Marte Blikstad-Balas m.fl., og i løpet av arbeidet med denne avhandlingen har også boken *Dypt og grunnleggende norskfaglig* (2020) blitt utgitt, men dette er en bok som har som mål å komme med forslag til konkrete grep man kan gjøre i klasserommet for å oppnå dybdelæring, det er ikke empirisk forskning. Alt i alt er det tydelig at det trengs mer forskning på området før man har et godt teoretisk grunnlag for å si noe om dybdelæring i norskfaget. Det har denne avhandlingen som mål å bidra til.

Kapittel 2: Sentrale teorier, begreper og perspektiver

Innledning

I en diskusjon av hva dybdelæringsbegrepet kan, skal, er og kommer til å være i norskfaget, og skolen generelt, er det flere viktige pedagogiske og didaktiske perspektiver man, slik jeg ser det, må ha med seg inn i belysingen, diskusjonen og drøftingen. Begrepet må ses i lys av rådende forskning og fagsyn innenfor de forskjellige disiplinene, og dette kan vanskelig gjøres uten en redegjørelse av disse synene og prinsippene.

I det følgende skal jeg ta for meg viktige pedagogiske og (norsk)didaktiske begreper som danning og literacy, jeg skal se på hvilke særegne begrunnelser norskfaget utøves under, spenningsfeltet om norskfagets innhold med et mer rent ferdighetsfag på ene siden, og et rent kulturfag på den andre. Det ovennevnte er det jeg anser som de viktigste begrepene, perspektivene og diskursene som trengs inn i en diskusjon av en ny læreplan, både overordnet del og læreplanen i norsk, og ikke minst dybdelæringsbegrepet, og bør derfor legge opp til gode muligheter til å trekke nødvendige og gode linjer videre i oppgaven.

Danning

I Opplæringslovens formålsparagraf står blant annet følgende: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Udir 2020, s. 3). I denne setningen er det mye som er rimelig og forståelig, men det er trolig ikke alle som umiddelbart vil kunne definere danning. Dette begrepet kan også sies å ikke ha et eksplisitt innhold, men et innhold som kan være ulikt innenfor, og kunne bli fylt av, til dels konkurrerende fagsyn og disipliner.

I kapittel 2 av fagfornyelsens overordnede del står det om danning: «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (Udir 2020, s. 8). Denne definisjonen tydeliggjør at det ikke bare er dannelse, slik man gjerne intuitivt vil tolke begrepet, det er snakk om. Enkelte vil gjerne få assosiasjoner til kunnskap om hvordan man f.eks. holder en gaffel riktig når man snakker om danning, det man kaller en ytre type danning, men det er ikke først og fremst den typen danning opplæringen har som mål å formidle og skape.

Danning i en norsk utdanningskontekst er danning av en mer indre karakter; en danning som handler om være- og tenkemåter, formet av kulturen, som er basert på både kunnskap og forståelse (Børhaug m.fl. 2005, s. 16), og som man kan koble til autonomi som menneske (Hellesnes 2005, s. 28) – følgelig blir dette noe annet enn å bare lære å innrette seg etter samfunnets og kulturens konvensjoner. Dette kan man få bekreftet flere steder i læreplanen, blant annet i siste setning i kapittel 2.0 i overordnet del: «Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (Udir 2020, s. 8-9).

Den viktigste personen og teoretikeren i en diskusjon av hva danning er, er trolig Wolfgang Klafki. Hans inndeling av begrepet i kategorier; material og formal danning, har lenge vært rådende, og preger fremdeles enhver diskusjon av dannelsesbegrepet. Material danning er dypt innvevd i kulturen, «og det å tilegne seg dette kulturinnholdet, er det samme å bli dannet» (Børhaug m.fl. 2005, s. 19). Dette er på flere måter, men langt fra alle, likt den tidligere nevnte ytre danningen. Videre har man det som Klafki har kalt formal danning, og den legger «ikke vekten på innholdet, men på den virkningen dannelsesinnholdet har på barnets åndelige krefter, utvikling av kritisk tenkning, estetisk sans, moralsk vurdering, eller rett og slett evnen til å lære eller skaffe seg informasjon» (Børhaug, *ibid.*). Dette sammenfaller på de fleste vis med den tidligere nevnte indre danningen, den typen danning som først og fremst er målet i den norske opplærings- og utdanningskonteksten. Det er viktig å være bevisst på at disse to typene danning ikke, ifølge Klafki, står i et motsetningsforhold hvor de konkurrerer med hverandre, men at det er ment at de skal komplementere hverandre. De er heller ikke fullendelsen av danning, det er det *kategorial danning* som er. Dette definerer Klafki slik: «det fenomen som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materialt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker», og videre: "Dannelse er kategorial dannelse i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg 'kategorialt' for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være de 'kategoriale' innsikter, erfaringer og opplevelser – er blitt åpnet for denne virkeligheten» (Klafki 1996, s. 192-193).

Danning i en norsk samfunns- og skolefagskontekst må nødvendigvis bli noe mer enn en ren kopiering av Klafkis dannelseskategorier, og Jon Hellesnes har i *Det nye norskfaget* (2005), en bok skrevet om fremtiden til norskfaget rett før innføringen av Kunnskapsløftet (på samme måte som *Det (nye) nye norskfaget* er skrevet nå før innføringen av fagfornyelsen, og er en slags oppfølger), skrevet om danning i det norske samfunnet og i

norskfaget. Det står det blant annet: «Eit danna menneske har eit reflektert forhold til den livsforma det er blitt eit individ innanfor, og livsforma er den samla konstellasjonen av praksisformer, tale- og tenkemåtar, kommunikative mønster og så bortetter.» (Hellesnes 2005, s. 28). Hellesnes er tydelig opptatt av at metakognisjon på et overordnet nivå er sentralt, noe som krever et breddeperspektiv i forhold til kunnskap og læring. Han virker også på mange måter å mene at man bør forene Klafkis to kategorier; man må sørge for å dra med seg det kulturelle aspektet fra den materielle danningen, og veve dette inne i de åndelige og kognitive elementene i formalkategorien, ikke ulikt Klafkis kategoriale danning.. Danning blir på den måten til gjennom en sosialiseringsprosess, og kan som følge aldri være fullendt.

Målet om danning i den norske skolen, slik både Opplæringsloven og fagfornyelsen legger opp til, handler altså om noe mer enn å ha det man tidligere ville kalt dannelse. Elever i den norske skolen skal dannes til å være kritiske, innsiktsfulle, moralske, lærevillige, være kapable til å lære, takle å feile, og mye mer. Skolen skal ikke gi dem en ytre, materiell danning, men en indre, formal danning – preget av kulturen og verden elevene skal leve og fungere i. Det er dette som er danning i en norsk utdanningskontekst.

Literacy

Literacy er et begrep som får større og større fotfeste i både forskning på skole, og også i skolen, i Norge. Hva literacy nøyaktig er derimot, er ikke umiddelbart tydelig. I *Literacy i skolen* oppsummerer forfatteren om hvilken forståelse av literacy som ligger til grunn: «De fremhever forståelse, tolkning, produksjon, og deltakelse – for å kunne *bruke* både egne og andre tekster i et samfunnsperspektiv» (Blikstad-Balas 2016, s. 16). Mye her er omtrent til forveksling likt danning, og da kanskje spesielt Hellesnes' definisjon, men samtidig skiller det seg helt tydelig gjennom et klart og eksplisitt fokus på tekster (tekster her i en vid tolkning – modaliteter som muntlig og skriftlig språk, bruk av bilder i dem, med mer), og utvikling av kompetanse; evnen å bruke og produsere, i tillegg til det som skjer i det indre. Henning Fjørtofts definisjon, sitert fra Skjelbred (2010), lyder: «en bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende, eller (...) semiotiske, ressurser i en sosial og kulturell kontekst» (Fjørtoft 2014, s. 71), og rommer i all hovedsak de samme elementene, om enn formulert på en noe annerledes måte. Nevnte Skjelbred skriver om Bjørn Kvalsvik Nicolaysens forskning, og at han bruker ordene «tilgangskompetanse i dagens diskusjon av literacy» (Skjelbred 2010, s. 13). Internasjonalt er

literacydefinisjonene ganske like; UNESCO, som er blant, om ikke den viktigste organisasjonen i Europa når det kommer til skoleforskning, definerer det for eksempel slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004, s. 13)

Literacybegrepet har to hovedinnganger, slik Marte Blikstad-Balas ser det:

Literacy som kognitive ferdigheter, og literacy som sosial praksis. Sistnevnte har linjer til nevnte dannelsesdefinisjon hos Hellesnes. I tillegg snakker man om literacy som noe som gir tilgangskompetanse og mulighet til samfunnsdeltakelse, og man har forskjellige typer literacy (Blikstad-Balas 2016, ibid.). Jeg skal nå rette søkelyset mot dette. Det er også verdt å nevne at Kjell Lars Berge legger til et ekstra perspektiv i *Perspektiv på skrivekultur*: den praktisk-pedagogisk orienterte (Berge 2006). Dette perspektivet glir på mange måter inn i Blikstad-Balas' to kategorier, og jeg velger derfor å ikke skrive om det som et eget perspektiv.

Literacy som kognitive ferdigheter, og forskningen på den, omhandler primært to forskningsområder: Kognitiv leseforskning og kognitiv skriveforskning. Leseforskningen har som mål å se på «... tekstforståelse – og hva som fører til at lesere forstår eller ikke forstår informasjon i ulike typer tekster». Videre har skriveforskningen produksjon av tekst og hva som påvirker skriveprosesser som sitt område (Blikstad-Balas 2016, s. 17.). Felles for dem begge er altså mekanismene som foregår i hodet på elever (eller andre) i møtet, eller arbeidet med, tekst. Literacy som sosial praksis, eller et sosiokulturelt perspektiv på literacy, ser på «... hva mennesker *gjør* med tekst og språk i ulike sosiale sammenhenger. Innenfor et sosiokulturelt literacy-syn er grunntanken at tekster og språklig kommunikasjon er noe som alltid skjer i større sosiale kontekster, og som ikke kan studeres uavhengig av disse.» (Blikstad-Balas 2016, s. 17-18). Denne retningen utvider altså synet på hva literacy er – fra å tidligere ha blitt sett på som noe isolert som foregår i hvert enkelt menneske, har man begynt å se på hvordan tekstene faktisk brukes. Dette virker rimelig all den tid skrift og språk på et grunnleggende nivå er et verktøy for kommunikasjon mennesker imellom.

Til nå har jeg sett på forskjellige innganger til literacybegrepet, hva det kan være, og ikke minst er. Etter dette blir det naturlig å spørre seg om hvorfor. Hva skal man med literacy? Svarene på dette vil kunne være mange, men skolens uttalte mål om at elevene

skal kunne «meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Udir 2020, s. 3), kan kanskje gi oss en pekepinn. Vi lever i det man kan kalle for et tekstsamfunn. Dagens mennesker er trolig de menneskene som har det tetteste forholdet til tekst noen gang. For å få tilgang på, og evne til å delta i, dette samfunnet, er det tydelig at man trenger kompetanse innenfor tekst, og man trenger en riktig, og bred, type tekstkompetanse. «Evnen til å forstå og tilpasse seg språklig i ulike kontekster – ofte kalt tilgangskompetanse – er derfor en viktig del av literacy. Tilgangskompetanse dreier seg også om å være fortrolig med ulike teksters ulike måter å skape mening på.» (Blikstad-Balas 2016, s. 20). Å mestre det nevnte gjør at man i større og bedre grad vil kunne delta i samfunnet: «Dermed handler ikke literacy bare om tilgang til skrift og til tekstlig innhold, men også om tilgang til de kulturelle fellesskapene tekstene hører hjemme i» (Blikstad-Balas 2016, *ibid.*). Herfra til demokratisk deltakelse, noe som igjen er et uttalt mål i Opplæringslovens formålsparagraf, er det åpenbart ikke langt.

Videre finnes det forskjellige typer literacy. Jeg skal gå inn på noen av dem helt kort: Fagspesifikk literacy, media literacy, kritisk literacy og new literacies. I tillegg til disse nevner Blikstad-Balas tidlig literacy, men jeg anser dette som mindre relevant i denne oppgavens kontekst, som følge av at oppgaven fokuserer på Vg1-planen i norsk. Fagspesifikk literacy handler fagenes og deres særegne tekstpraksiser (Blikstad-Balas 2016, s. 25). Jeg skal senere i oppgaven gå inn på fags, og mer spesifikt norskfagets, tenkemåter og begrunnelser, og i en slik diskusjon er fagspesifikk literacy et viktig og interessant begrep. «Media literacy kan forstås som de kompetansene nye medieformer og nye måter å bruke mediene på forutsetter» (Blikstad-Balas 2016, s. 27). Dette sitatet oppsummerer godt hva denne typen literacy omhandler, og trenger strengt tatt ingen utdypning. Deretter kommer kritisk literacy, kanskje det viktigste perspektivet på literacy av dem alle. Spørsmål rundt hva fakta og sannhet er, premissene realisert i tekster, hvem som har noe å tjene på det som står, avsenders troverdighet (Blikstad-Balas 2016, s. 29-30), og lignende tematikker, er det dette begrepet handler om. Til slutt kommer new literacies, et begrep som er delt i to; new literacies i den forstand at et paradigmeskifte har skjedd, og at man har fått en «ny teoretisk tilnærming til literacy», og new literacies etter en ontologisk forståelse – at nye bestanddeler har tatt plass i begrepet, og at «literacy har blitt noe annet enn det var tidligere på grunn av viktige samfunnsendringer, teknologiske nyvinninger og globalisering» (Blikstad-Balas 2016, s. 31-32). I denne oppgavens kontekst er førstnevnte mindre aktuelt, mens det at man må tenke nytt om hva literacy er som følge av de store omveltningene i samfunnet som skjer, er svært

aktuelt. Når etablerte literacytradisjoner nå skal møte en ny læreplan, og en (i hvert fall til dels) ny måte å tenke om læring på, så kan dette få interessante konsekvenser og implikasjoner for norskfaget som skolens viktigste literacyfag.

De forskjellige inngangene og perspektivene på literacy, hvorfor man trenger å besitte god literacy i dagens samfunn, og de forskjellige typene literacy, kan man tydelig se igjen i læreplanen i norskfaget – både i Kunnskapsløftet som er på vei ut, og i fagfornyelsen som er på vei inn. LK06, Kunnskapsløftet, var helt tydelig en reform i retning av forening av ferdighets- og kunnskapsdimensjonene i norskfaget, og følgelig har forfatterne Sture Nome og Arne Johannes Aasen valgt å kalle et av underkapitlene sine i *Det (nye) nye norskfaget* for «LK06 som literacy-reform». Videre er de usikre på om literacyfokuset beholdes i like sterk grad i LK20: «Vi er usikre på i hvilken grad samtidens tekstpraksiser har blitt en del av norskfaget under LK06. Vi er enda mer usikre på om fagfornyelsen vil bidra til å gjøre literacy-praksisene sentrale i faget» (Nome og Aasen 2019, s. 224). De mener altså at et økt fokus på både media literacy og diverse former for new literacies trengs, men at de er usikre på hvorvidt dette har skjedd, og vil skje. Det at sammensatte tekster forsvant som hovedområde i faget i 2011 forteller en del om dette. I kapittel 3 skal jeg vende tilbake til denne debatten.

I det store og det hele er det helt tydelig at det blir umulig å diskutere norskfaget og dets innhold uten å til enhver tid involvere literacybegrepet. Spesielt etter innføringen av LK06 stemmer dette, og en diskusjon av læring, og mer spesifikt dybdelæring, i norskfaget etter innføringen av LK20, må dette være med. Plassen jeg har brukt på begrepet i dette kapitlet vitner om dette, og jeg vil vende tilbake til det i diskusjonen og analysen av hva dybdelæring kan, skal, bør og vil være, og ikke minst bli, i norskfaget.

Norskfagets begrunnelser

I forordet til *Fagenes begrunnelser – skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* skriver Kjetil Børhaug om de forskjellige skolefagene, og deres forhold til deres tilhørende vitenskapelige disipliner, hvordan disse ikke nødvendigvis alltid sammensvarer, og hvordan fagdidaktikken i større grad må og bør ta ansvar for å begrunne innhold og arbeidsmåter (Børhaug m.fl. 2005, s. 11-13). At de forskjellige skolefagene må begrunnes fra ulike ståsteder (fagenes egne), i tillegg til de samme, virker åpenbart, men nøyaktig hvordan

forholdet skal være, og hva innholdet og arbeidsmåtene i faget skal være, er ikke nødvendigvis like tydelig. Dette gjelder også for norskfaget.

Norskfaget vil trolig av mange anses som det viktigste faget i den norske skolen. Avhengig av hvilket syn man har på hva som er det viktigste i skolen, må dette også kunne sies å være riktig – under de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving står det at norskfaget har «et særlig ansvar for opplæringen» av disse (Udir 2020, s. 4-5). Laila Aase skriver om dannelsesfaget norsk, og har navnet «Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag?» som navnet på sitt kapittel i nevnte *Fagenes begrunnelser*. Hun lister i innledningen opp punkter som viser noe om fagets posisjon i skolen, og blant disse finner man «fagets særegne posisjon som språkfag», «faget som forvalter og fortolker tekster» og «fagets potensial for å utvikle fleksibilitet i tenkemåter, potensial for kritisk tenkning» (Aase 2005, s. 69). Hvis man legger til grunn at norskfaget har et særlig ansvar for det nevnte, og man kobler dette opp mot formuleringer som dem man finner under fagets relevans og sentrale verdier, eksempelvis at «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Udir 2020, s. 2) i læreplanen, virker det tydelig at norskfaget har en særegen posisjon i den norske skolen.

Om man tar utgangspunkt i at norskfaget har en særegen posisjon i skolen, blir det naturlig å stille spørsmål rundt hva denne posisjonen skal brukes til. Av læreplanen fremgår det som nevnt et særskilt ansvar for lese- og skriveopplæring, og jeg tolker dette dit at norskfaget dermed også har et særskilt ansvar for den generelle literacy-en i skolen – og spesielt med et kognitivt syn på hva literacy er, all den tid forskningen på dette literacyperspektivet handler om nettopp lesing og skriving. Norskfaget må også kunne sies å ha en særegen posisjon som språkfag, og følgelig blir det naturlig å anse norskfaget som det viktigste faget for utvikling av literacy også sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Å gi eleven denne typen literacy gir dem som nevnt økt tilgang til samfunnet og demokratiske prosesser, noe som igjen viser hvor viktig norskfaget er – om man legger til grunn at norskfaget har et særskilt ansvar for det nevnte. Den fagspesifikke literacy-en vil vise seg gjeldende i alle fag, mens media og kritisk literacy igjen må kunne sies å falle innunder norskfagets særskilte ansvarsområde. Dette er spesielt tydelig i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* i norsk, hvor det står om både kritisk refleksjon rundt påvirkningskraft og troverdighet i tekster, og også om det å vise digital dømmekraft, i tillegg til etisk og reflektert fremgangsmåte i kommunikasjon med andre (Udir 2020, s. 2).

Norskfaget kan altså blant annet begrunnes gjennom et særskilt ansvar for lese- og skriveopplæring, som skolens fremste danningsfag, og som skolens viktigste literacy-fag. Med alt dette lagt til grunn må trolig gi konklusjonen at norskfaget står i særstilling, og at innholdet man putter inn i faget er veldig viktig – fordi det å oppnå det nevnte er helt uunnværlig for hver enkelt elev.

Ferdighetsfag vs. kulturfag

Norskfaget har vært gjennom mange store endringer, både som følge av innføring av nye læreplaner, og mer generelt grunnet endringer i samfunnet. Etter hvert som tiden har gått har forskjellige syn på norskfagets viktigste fokusområder/norskfaglige diskurser oppstått. Laila Aase lister opp fire av disse i sitt kapittel i *Det (nye) nye norskfaget: Den instrumentalistiske, den kulturorienterte, den danningsorienterte og den moderne* (Aase 2019, s. 17). At alle retningene har elementer av hverandre i seg er tydelig, men hovedfokusene er likevel ulike. Man kan hevde at den danningsorienterte diskursen havner et sted midt mellom de to tydeligste ytterpunktene den instrumentalistiske og den kulturorienterte. Jeg skal derfor nå se kort på spenningen mellom disse. Senere i oppgaven vil denne konfliktlinjen forklares nærmere og bli fremtredende i diskusjonen rundt fremtidens norskfag.

Lars August Fodstad stiller følgende spørsmål i innledningen til sitt kapittel i nevnte bok: «Er kulturarvens paradefag i ferd med å bli et instrumentelt ferdighetsfag uten substans?» (Fodstad 2019, s. 61). En slik bekymring fra en av landets fremstående didaktikere peker i retning av en tydelig konflikt mellom de forskjellige diskursene, og støttespillerne av disse, rundt norskfaget. Henning Fjørtoft, professor i nordisk fagdidaktikk ved NTNU, peker, ifølge Bjerck Hagen m.fl., i retning av det rent instrumentelle. «... norskfaget for Fjørtoft [ikke lenger] har et kunnskapsinnhold av denne art, men er et rent instrumentelt redskapsfag» (Bjerck Hagen m.fl. 2018, s. 137). Det er også viktig å se denne konflikten i lys av hvorvidt fagets begrunnelse skal komme innenfra faget, eller om begrunnelsen skal være styrt av ytre krav om kompetanseutvikling. Fjørtoft vil trolig motsette seg en slik beskrivelsen noe, men et sitat som det nevnte viser tydelig hvor steilene frontene må sies å være mellom tilhengerne av de forskjellige diskursene. Etter Liedutvalget la frem sin rapport om den videregående opplæringen i Norge, hvor de foreslo å gjøre kulturdelen av norskfaget om til programfag, ble ikke akkurat frontene mindre steile.

Kapittel 3: Dybdelæringsbegrepet

Innledning

Etter man bestemte seg for å revidere læreplanene i den norske skolen, og når man begynte arbeidet med NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 om fremtidens skole, måtte man stille seg spørsmål rundt hvordan læringen i skolen skulle se ut, og hva som skulle være kunnskapsgrunnet for den. Et slikt spørsmål er stort, og kan umulig besvares kort, konsist, eller kanskje i det hele tatt. Likevel er det tydelig at svaret man ga på dette spørsmålet i arbeidet med den nye læreplanen er et litt annet enn man har gitt tidligere.

Fagfornyelsen av 2020 bærer helt klart preg av å ha et større fokus på skolen som en enhet – en skole hvor avstanden mellom de forskjellige fagene skal bli mindre. Man kan se dette tydelig to steder: de tverrfaglige temaene, som står i hver enkelt fagplan, og gjennom det eksplisitte ønsket om dybdelæring. At læreplanen også vil gi andre implikasjoner for skolen generelt, og de enkelte fagene, er tydelig. Tverrfaglighet og dybdelæring virker helt klart å være det mest fremtredende.

Begrepet dybdelæring er ikke noe som nødvendigvis instinktivt og intuitivt lar seg definere, og det er som nevnt dette oppgaven i all hovedsak skal handle om – i en norskfaglig kontekst. I dette kapitlet skal jeg se på begrepet isolert, før jeg i senere kapitler vil koble det opp mot norskfaget. Jeg skal nå se på dybdelæring internasjonalt, og den lange tradisjonen etter enkelte utdanningsforskere, jeg skal se på dets plass i arbeidet frem mot den nye læreplanen, og i den nye læreplanen. Jeg vil hele veien dra med meg elementer fra de nevnte stedene, og i løpet av kapitlet begynne å avgrense en definisjon.

Dybdelæring internasjonalt

I lang tid har ledende skole- og utdanningsforskere, med Michael Fullan i spissen, forsket på, og understreket viktigheten av, det de har kalt *deep learning*, eller nå oversatt til norsk: *dybdelæring*. At deres arbeid har fått stor påvirkning på fagfornyelsen, som innføres i Norge høsten 2020, er utvilsomt, men noe vanskelig å definere helt nøyaktig. Uansett er å starte med et blikk på denne forskningstradisjonen helt essensielt for å fullt ut kunne forstå begrepet.

Fullan og tradisjonen etter ham har fått store implikasjoner for mange av verdens skolesystemer. Det globale partnerskapet New Pedagogies for Deep Learning (NPDL), som omfatter mer enn 1200 skoler i syv forskjellige land, jobber med implementering av dybdelæring etter Fullans tradisjon, og han er selv med på prosjektet som forsker og rådgiver. Dybdelæringens definisjon og mål, slik de ser det, er følgende: «I vår definisjon er dybdelæring selve prosessen med å skaffe seg disse seks globale kompetansene: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning» (Fullan m.fl. 2018, s. 41).

I det nevnte ligger det mye om hva man ønsker å oppnå at elever skal sitte igjen med etter endt skolegang, men hva prosessen for å opparbeide dem er, hvordan dybdelæringen faktisk skal fungere, er ikke tydelig. Om dette skriver Fullan og co. at det er seks læringserfaringer som fremmer disse kompetansene, og det er disse erfaringene/prosessen som må kunne sies å vise hva dybdelæring faktisk *er*, ikke bare hva man ønsker å oppnå med den. De seks kompetansene er følgende (Fullan m.fl. 2018, s. 45):

1. Involverer høyere ordens kognitive prosesser for å få en dyp forståelse av innhold og problemer i en moderne verden
2. Dykker ofte ned i områder eller problemer som er tverrfaglige
3. Integrerer faglige og personlige evner
4. Er aktiv, autentisk, utfordrende og elevsentrert
5. Er ofte utformet for å påvirke verden, lokalt eller bredere
6. Tilstreber generaliserbarhet og økende aktualitet, digitale tilganger og elevers tilkoblingsmuligheter

Det som umiddelbart her er tydelig, er at dybdelæring er noe som i høy grad er elevsentrert, og at hver enkelt elevs dybdelæring kan, og kanskje skal, se annerledes ut. Elevene skal ikke bare kunne ting, i tråd med en gammeldags puggeskole-tenkning, men de skal gjennom forskjellige prosesser forstå emner (punkt 1), slik at de kan bruke dette tverrfaglig (punkt 2), bruke det utenfor klasserommet (punkt 5 og 6), og de skal i stor grad knytte dette til egen person (punkt 3 og 4). Alt i alt virker det tydelig at dybdelæring er noe som utvikler kompetanse, ikke kunnskap, og at dette skjer gjennom forståelse av områder og problemer man kan knytte til egen person, slik at man skal skaffe seg kompetanser man også kan bruke utenfor klasserommet. Dette er slik dybdelæring defineres i NPDL-prosjektet, slik jeg kan se det.

Det er da interessant å se videre på hvordan den internasjonale dybdelæringsstradisjonen og -forskningen har påvirket den norske dybdelæringsdiskursen. Hvis man ser på de viktigste elementene avsnittet over viser, kommer man i stor grad frem til det samme. Utdanningsdirektoratets definisjon (formuleringer fra denne står i hermetegn) og Fullans definisjon sammenfaller på mange måter; tverrfaglighet og «i fag og mellom fagområder», «kjente og ukjente situasjoner» og at det skal kunne brukes utenfor klasserommet, «refleksjon over egen læring» og å knytte læringen til egen person, «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger», må kunne sies å, i hvert fall delvis, sammenfalle med at man skal gjennom forskjellige prosesser for å oppnå forståelse. Videre er det enkelte elementer definisjonen til Utdanningsdirektoratet inneholder som ikke Fullan nevner, for eksempel inkluderingen av «alene eller sammen med andre», noe som muligens henger sammen med at den norske skolen har en tradisjon som sosialiseringsarena, og at man ønsker å rette dybdelæring også mot det kollektive og mot elevfellesskapet. Den eksplisitte bruken av ordet «kunnskap» og også verdt å merke seg; slik Fullan omtaler dybdelæring er det veldig kompetansefokuseret, og man unnlater å ta med kunnskapsbegrepet. Dette velger man i den norske konteksten å ta med, noe det er mulig at man gjør for å peke tilbake mot en tradisjon, og at man ønsker at fokuset på et innhold, betinget av tradisjonen, fortsatt skal være til stede. Forskjellen i definisjoner skal jeg se mer på senere, men det er altså tydelig at mye sammenfaller, selv om det er noen forskjeller.

I tillegg til det ovennevnte er det flere andre forskere og forskningstradisjoner som har hatt innflytelse på Ludvigsenutvalgets arbeid. Dette kunnskapsgrunnlaget gjør de også selv rede for i NOU 2014: 7, hvor de lister OECDs *The nature of learning* (2010), *National research councils: How people learn. Brain, Mind, Experience, and school* (2006), John Hatties (som jeg kommer tilbake til) *Visible learning* (2009), *Utmærkt undervisning* (2012) av Håkanson og Sundberg, i tillegg til *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. I denne oppgavens kontekst anser jeg det som mest hensiktsmessig å ha hovedfokuset på Fullan og Ludvigsenutvalgets arbeid. I så måte blir de nevnte arbeidene indirekte til stede og gjeldende gjennom henvisningen til Ludvigsenutvalgets arbeid.

Statlige dokumenter – opptakten til ny læreplan

En ny læreplan er ikke noe som hverken oppstår plutselig, eller i løpet av kort tid. Å lage en ny plan for et helt lands skoler er en svært omfattende og langvarig prosess, og de offentlige

dokumentene, to NOU-er og en Stortingsmelding, som har blitt laget underveis i prosessen med å fornye Kunnskapsløftet, viser dette. Disse dokumentene har lagt grunnlaget for det som til slutt har blitt den nye læreplanen, som fra høsten 2020 av innføres gradvis.

Dokumentene forteller mye om hvorfor læreplanen har blitt akkurat slik den har blitt; de forteller om pedagogiske innfallsvinkler, de forteller om hvilke områder man ønsker å endre, eventuelt forbedre, fra LK06, de forteller om hva som anses som de viktigste ferdighetene man må besitte for å kunne møte fremtiden, og de forteller om hvorfor nettopp disse valgene vil gjøre den norske skolen bedre, slik at kompetanseutviklingen man driver med har tilknytning til kunnskapsbehovet i dagens, og fremtidens, samfunn. Dybdelæring har, naturlig nok, en stor plass i disse dokumentene, og jeg skal i det følgende se nettopp på dette – hva er basisen for det tunge dybdelæringsfokuset i LK20, og hvordan har man kommet frem til at dette er det rette å fokusere på i den norske skolen fremover?

I kapittel 1.1.2 av NOU 2014: 7, starter innledningen med å si noe om generelle utviklingstrender i det norske og det globale samfunnet, og nevner at vi nå har et «tilnærmet uendelig tilfang til informasjon», og at dette er en utfordring for fremtidens skole – en skole som skal skape varig læring. Det er verdt å merke seg at skolen ikke lenger nødvendigvis er å anse som en nasjonal danningsarena, slik man kan hevde den tradisjonelt har vært, men en global kompetansearena. Deretter står det: «Det er enighet i forskningsfeltet om at dybdelæring har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag, og er avgjørende for dem når de senere skal fungere godt som arbeidstakere og selvstendige samfunnsborgere i et mer komplekst samfunn» (Regjeringen 2014, s. 10). Her ligger, etter mitt syn helt tydelig, essensen i hvorfor dybdelæring er tungt inne i den nye læreplanen – et nytt, eller i hvert fall et svært annerledes, samfunn fordrer en ny type kunnskap, ferdigheter og kompetanser. Dette ser man også igjen i formuleringen i læreplanen – mer om det senere.

Argumentet det nevnte legger opp til, at samfunnet har endret seg så mye at vi må tenke annerledes også i skolen, er helt legitimt. Derfor er grunnlaget for å gjøre endringer i skolen er svært godt, men spørsmålet blir da om endringene man har valgt å innføre, er de riktige. I nevnte NOU står det mye om hvorfor akkurat dybdelæringsfokuset er det riktige, og argumentene for dette er flere. Blant dem finner vi:

- «Dybdelæring har varig og positiv innflytelse på hvordan elevene handler, tenker, følger og ser på seg selv som lærende individer» (Regjeringen 2014, s. 11)

- «Dybdelæring er helt avgjørende for faglig utvikling, varig læring og mestring over tid» (Regjeringen 2014, ibid.)
- Om sentrale forutsetninger for god læring: «Elevene får utvikle dybdeforståelse og får hjelp til å forstå sammenhenger» (Regjeringen 2014, s. 33)
- «Forskning om hva som skiller eksperter fra nybegynnere på ulike fagområder, viser at eksperters dybdeforståelse gjør at de raskt kan tolke og trekke slutninger ut fra ny informasjon» (Regjeringen 2014, s. 35)

Argumentene for at dybdelæring er riktig måte å lære på i møte med et samfunn i stadig endring, er altså at læringen skal ha varig innflytelse, den skal hjelpe elevene til å forstå sammenhenger, og de skal bli eksperter (i den grad alle kan bli eksperter), slik at de skal kunne tolke og trekke slutninger etter å ha fått ny informasjon. Alle tre, og aller mest sistnevnte, gjør det tydelig at læring etter en dybdelæringsmodell handler om å utvikle kompetanser og ferdigheter, og at et rent kunnskapsfokus forsvinner, noe som setter fagenes indre begrunnelser under press. Dette gjøres også tydelig i NOU-en gjennom at det settes opp en modell som viser forskjellen på dybdelæring og det som kalles overflatelæring. Hvorvidt dette faktisk er en reell dikotomi, som kan fortelle oss noe om hva som tidligere har skjedd i skolen (under tidligere læreplaner), og at dette radikalt nå endres, er det trolig ikke mange som vil hevde, og enda færre som vil være enige i. Slik sett fungerer denne oversikten mest som en slags legitimering av dybdelæringen, der det som settes opp som overflatelæring ved siden av, helt åpenbart ikke er ønskelig, og trolig aldri heller har vært det. Et eksempel kan være at man er tydelige på at det er forskjeller rundt hvorvidt man reflekterer over egen læring: «Elever reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læringsprosess» (Regjeringen 2014, s. 36), mens det om overflatelæring står: «Elever memorerer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier» (Regjeringen 2014, ibid.). Sistnevnte vil nok ingen hevde har vært målet under LK06, men dette fungerer som en motsetning til refleksjonsaspektet i dybdelæringen, og gjør på den måten jobben sin. Man kan derfor igjen stille spørsmål til hvor reell denne dikotomien er.

Innholdet og prinsippene i NOU 2014: 7 blir i all hovedsak videreført i NOU 2015: 8. Veien frem mot, og satsningene i LK20, begynte dermed å bli klare. Denne NOU-en har samme overskrift på første delkapittel om dybdelæring som forrige, og innholdet er på mange måter likt. Likevel er det enkelte presiseringer. Kapitlet innledes slik: «Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og

ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver.» Videre står det: «Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring.» (Regjeringen 2015, s. 10). Det virker her enda tydeligere enn tidligere at kunnskap er underordnet kompetanse, og den fremtidige skolens læring skal tydelig ha et stort kompetansepreg og -fokus, hvor man anser kunnskap og ferdigheter som lite nyttige, med mindre de faktisk kan brukes til noe både nå, og senere, i livet.

Hva dybdelæringsprosessen består av, er kanskje også noe tydeligere fremstilt i denne planen. Om man leser utredningene etter hverandre, er det noen elementer det er helt tydelig at en læringsprosess må inneholde for at det skal kunne kalles dybdelæring. Ifølge utredningene er dette følgende:

- Aktiv involvering fra elevens side i læringsprosessene
- Tid til fordypning
- Utfordringer tilpasset hver enkelt elev
- Elevene må ha kunnskap og forståelse om/av det de har lært og om hvordan og når de kan bruke det – de må reflektere over det de lærer
- Elevene skal utvikle forståelse innenfor – og på tvers av – fagområder
- Opplæringen må være planlagt slik at den legger til rette for progresjon – for å skape gradvis «utvikling av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde» (Regjeringen 2015, s. 14)

At dybdelæring er viktig, og har en stor plass i utredningene, er helt klart. I NOU 2014: 7 er ordet «dybde», med tilhørende sammensetninger, nevnt 72 ganger, og for NOU 2015: 8, er tallet 82. Likevel er dette småtteri sammenlignet med hvor ofte «kompetanse» er nevnt. Der er tallene henholdsvis 1079 og 1023 (!). Det dette synliggjør, og som også analysen av dybdelæringens plass i disse dokumentene viser, er at utvikling av kompetanser, slik at man kan møte morgendagens samfunn, er skolens primære oppgave. Man kan gjerne hevde at slik har det vært helt siden innføringen av Folkeskolen i 1889, men datidens folkeskole hadde også som oppgave å danne et folk, i motsetning til tidligere, hvor bare deler av befolkningen hadde hatt tilgang på en slik danning. Dybdelæring er et middel for å nå dette målet, og punktene over er det skoleforskere, politikere og byråkrater mener at er det sentrale som læringen må inneholde for å nå dette målet. Utover et enda tydeligere fokus på sammenkoblingen mellom dybdelæring og kompetanse, selv om kompetansebegrepet faktisk er nevnt færre ganger i NOU 2015: 8, er ikke forskjellene mellom de to dokumentene, når det

kommer til dybdelæringsdiskursen, særlig stor. For ordens skyld er «kunnskap» nevnt henholdsvis 490 og 305 ganger, mens «ferdigheter» er nevnt henholdsvis 244 og 79.

I Meld. St. 28 (2015-2016) om fornyelsen av Kunnskapsløftet, finner man igjen det aller meste om dybdelæring fra Ludvigsenutvalgets to utredninger. Dette ser man spesielt tydelig i kapittel 4.3.1 om å «Legge til rette for dybde i opplæringen». Her gjentas følgende mål og elementer (Regjeringen 2015-2016, s. 33):

- «Dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et 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»
- «Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra én situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjent sammenhenger, og i nye og ukjente»

I tillegg skrives det om deltakelse som arbeidstaker og samfunnsborger, og dikotomien mellom dybde- og overflatelæring. Man vil se at mange av disse formuleringene nesten ord for ord blir med inn i den nye læreplanen og i Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring. Et annet interessant poeng er hvordan dybdelæring og kompetanse helt eksplisitt nå kobles sammen: «Det er derfor en nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse» (Regjeringen 2015-2016, s. 33). Sammenhengen har tidligere, som jeg også har nevnt, vært tydelig, men nå formuleres den også helt eksplisitt. Dette er spesielt interessant inn i en diskusjon av skolefagenes egenart, og spesielt norskfagets rolle som kulturfag, versus fagene som rene ferdighets-/kompetansefag.

Videre i meldingen nevnes det utfordringer med å faktisk gjennomføre dybdelæring: «Klasseromsstudier i grunnskolen har vist at det kan være utfordrende å legge til rette for dybdelæring i undervisningen» (Regjeringen, *ibid.*). Dette er trolig noe mange lærere vil kjenne seg igjen i, og gjerne spesielt nå i starten med dybdelæring som et relativt nytt begrep for mange. Én ting er å vite hva dybdelæring er og betyr, noe helt annet er å gjennomføre det i praksis. Helt til slutt i kapittelet kommer kanskje det mest interessante. Her skriver Kunnskapsdepartementet deres vurdering, og slår kanskje litt beina under den

oppkonstruerte dikotomien: «Dybdeløring krever også en viss bredde i oppløringen fordi elevene må kunne sette kunnskapen og forståelsen inn i en større sammenheng» (Regjeringen 2015-2016, *ibid.*). Ifølge Departementet må man altså ha både overflate- og dybdeløring, og spørsmålet vil da fort bli hvordan dette skal la seg gjennomføre i praksis. Antall timer til disposisjon for hver enkelt lærer har ikke blitt flere, men likevel skal de nå lære bort i bredden/overflate (slik man ifølge politikerne har gjort før), i tillegg til å lære i dybden. Hvorvidt begge deler lar seg gjøre sammen, og gjerne samtidig, er høyst usikkert, og det blir som følge spennende å se hva informantene har å si om dette.

John Hattie (2009) poengterer at dybdeløring må ha et element av overflateløring i seg. Dette avhenger noe av definisjonen på overflateløring. I St. Meld 28 (2015-2016) defineres det, som nevnt, slik: «Overflateløring, som kontrast til dybdeløring, kjennetegnes av innløring av faktakunnskap uten at eleven setter kunnskapen i en sammenheng.» (Regjeringen 2016, s. 33). Enkelte, inkludert noen av informantene, har tolket dette som at begrepsløring og løring av faktakunnskaper tilsvarer overflateløring. Distinksjonen blir hvorvidt disse faktaene og begrepene settes i sammenheng eller ikke. Om man legger til grunn en forståelse av overflateløring som at det omfatter all type løring av grunnleggende fakta og begreper, er det tydelig at dybdeløring også må ha et element av dette i seg, all den tid man ikke kan bygge et hus uten en grunnmur.

Kunnskapsløftet av 2020 (LK20) og Overordnet del

I den nye læreplanen, Kunnskapsløftet av 2020, har man gått bort fra å ha en generell del, slik man hadde i Kunnskapsløftet av 2006, og gått over til å ha det man kaller for overordnet del. Dette peker tydelig mot en mer hierarkisk inndeling av læreplanverket, og må tolkes i retning av at denne delen er den viktigste i læreplanen. Denne delen av læreplanen er delt inn i mange kapitler, og man finner «dybdeløring» eller «dybden» eksplisitt formulert fem ganger, under tre forskjellige kapitler; kapittel 1.4 «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (én gang), kapittel 2.2 «Kompetanse i fagene» (to ganger) og kapittel 3.2 «Undervisning og tilpasset oppløring» (én gang). Kompetanse finner man eksplisitt formulert 21 ganger, noe som igjen understreker fokuset på dette, slik tidligere utredninger også har gjort.

I overordnet del av læreplanen er det som nevnt flere steder understreket at oppløringen skal inneholde/i stor del bestå av dybdeløring. De etter hvert kjente formuleringene som «Skolen skal gi rom for dybdeløring slik at elevene utvikler forståelse

av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Udir 2020, s. 10), er fremdeles med, og det er også «Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Udir 2020, ibid.). Siste element er interessant og nytt. I utarbeidningen av læreplanen har dybdelæring også fått et sosialt element – læringen og løsning av utfordringer skal skje sammen med andre. Videre (under kapittel 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring) står det: «Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon» (Udir 2020, s. 15). Videre står det om kunnskap om hver enkelt elev, og at de må oppfølges tett. De fleste av de tidligere elementene i dybdelæringsdefinisjonen, som vi har sett på side 24 og 25, har i seg, er altså med.

Det er derimot ikke sånn at de eneste gangene dybdelæring er til stede i formuleringene er hvor det eksplisitt er formulert. Dette gjelder i størst grad i de enkelte fagplanene, men eksempler finnes også i overordnet del. Kapittel 2.5 Tverrfaglige temaer er et tydelig eksempel. Dybdelæring skal legge til rette for at elevene utvikler kompetanser som kan brukes på flere områder, på tvers av fag, og dette ser man formulert her: «Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag» (Udir 2020, s. 12). Videre står det om de enkelte tverrfaglige temaene som er inne i alle fagplanene, og man kan også her se at dybdelæringsmålet har stor innflytelse på utformingen, et eksempel kan man se under det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling: «Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Udir 2020, s. 13). Dette sitatet viser tydelig hvordan elevene også på andre områder enn i de enkelte fagene, og andre områder enn skolefagene i det hele tatt, skal kunne møte utfordringer og løse dem – gjennom refleksjon og forståelse, helt i tråd med elementer fra dybdelæringsens viktigste målsetninger.

I og med at det er så tydelig at dybdelæring har stor plass i den nye overordnede delen, så blir det rimelig å spørre seg hvordan Utdanningsdirektoratet stiller seg til begrepet, og hvordan de definerer det. De har laget en egen side hvor de utdyper dette, og definisjonen som står der er 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.»
(Udir 2020)

Disse elementene er bortimot helt like som se som er listet opp punktvis på side 24-25, med et par unntak:

- Aktiv involvering fra elevens side i læringsprosessene = «reflekterer over egen læring»
- Tid til fordypning = «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag»
- Utfordringer tilpasset hver enkelt elev = ikke en tydelig formulering viser dette, men det er klar til stede mellom linjene hele veien
- Elevene må ha kunnskap og forståelse om/av det de har lært og om hvordan og når de kan bruke det – de må reflektere over det de lærer = «Varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger» og «Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner»
- Elevene skal utvikle forståelse innenfor – og på tvers av – fagområder = «varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder»
- Opplæringen må være planlagt slik at den legger til rette for progresjon – for å skape gradvis «utvikling av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde» (Regjeringen 2015, s. 14) = «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder»

Alle elementene av definisjonen sammenfaller altså med det som tidligere er avgrenset som essensen i dybdelæring – alle bortsett fra ett. Som tidligere nevnt har man i den norske konteksten en gang mellom Meld. St. 28 (2015-2016) og utarbeidningen av det nye læreplanverket, kommet frem til at dybdelæring også skal ha et element av sosialisering i seg. «alene eller sammen med andre» står helt til slutt, og bærer tydelig preg av innflytelse fra et dialogisk læringssyn, tradisjonen etter Mikhail Bakhtin (Bakhtin 1998). I tillegg til å følge tradisjonen i den norske skolen om å være en dannelsings- og sosialiseringsarena. Inklusjonen av denne formuleringen er interessant. Det kan være flere bakgrunner for dette, eksempelvis den historiske tanken om den norske skolen som en dannelsings- og sosialiseringsarena.

Ludvigsenutvalget skriver for eksempel at «I skolen foregår elevers faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling i stor grad gjennom arbeidet med fagene» (Regjeringen 2015-2016, s. 23). Det er altså ikke bare faglig læring, men også sosial læring som skal skje i skolen. Kombinasjonen av dette, sammen med det nevnte historiske aspektet, er trolig en stor del av grunnen til at denne formuleringen er med.

En samlet definisjon av dybdelæring – og problematisering av den

En samlet definisjon av dybdelæring, der man lar det internasjonale forskningstradisjonen, via norske offentlige utredninger og meldingen til Stortinget, frem til den vedtatte og implementerte læreplanen, viser at en definisjon av dybdelæring må inneholde følgende:

- Aktiv deltakelse i læringsprosessen
- Refleksjon over egen læring
- Tilpassede utfordringer
- Læring med progresjon
- Forståelse, kunnskaper og kompetanser i fagområder
- Forståelse, kunnskaper og kompetanser på tvers av fagområder
- Utvikling av kompetanser som kan brukes i både kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner

Deretter er det slik at en definisjon av dybdelæring kan inneholde følgende:

- Læringen skal og kan skje både alene, og sammen med andre

Med dette tatt i betraktning fremstår Utdanningsdirektoratets definisjon på mange måter god, men at det er mulige rom hvor mange kan foreslå endringer. Å kutte det sosiale/dialogiske/relasjonelle elementet vil kunne gjøres uten å i veldig stor grad bryte med forskningsfeltet, noe begge NOU-ene også viser. Det er likevel fullt mulig å argumentere for at norsk skole her kompenserer for noe som mangler i den internasjonale definisjonen, så dette er ikke selvsagt. Å inkludere en kort formulering om at «kjente og ukjente» situasjoner både kan være i, men også utenfor, klasserommet, virker også hensiktsmessig. Videre kan det også være hensiktsmessig å inkludere en setning som kan fungere som en slags instruksjon til lærere. Mange lærere, noe svarene til informantene vil vise, sliter med å forstå, for det første, hva dybdelæring virkelig er, og for det andre, hvordan man skal klare å skape dybdelæring i praksis. For dem kunne det vært hensiktsmessig å legge til noe slikt som «For å legge til rette

for dybdelæring er det viktig at elevene får utfordringer tilpasset sitt nivå, og aktivt får delta i læringsprosessen». Her får man både en mer eksplisitt inklusjon av to av dybdelæringens viktigste elementer, og man tar samtidig et slags pedagogisk grep for å hjelpe lærere. Det er selvsagt fullt mulig å argumentere for at dette er på siden av hva dybdelæring *er*, og at det derfor ikke har noen plass i en definisjon, da det mer omhandler hva man skal gjøre for å skape den, og det vil være en helt legitim kritikk. Likevel kan det tenkes at en slik formulering ville blitt tatt godt imot fra lærere landet over. En samlet definisjon av dybdelæring, med de tilpasningene jeg har nevnt, og da med et bortimot rent fokus på de norske offentlige dokumentene, vil dermed kunne bli følgende (de viktigste endringene står i kursiv):

Dybdelæring er det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at elevene reflekterer over egen læring og bruker det de har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner – *både i og utenfor klasserommet. For å legge til rette for dybdelæring er det viktig at elevene får utfordringer tilpasset sitt nivå, og aktivt får delta i læringsprosessen.*

I tillegg til de ovennevnte poengene og perspektivene, er det slik at dybdelæring også kan ha elementer fra andre læringsteorier og perspektiver i seg enn det som tradisjonelt har vært, og er, vanlig. I *Dybde//læring* skriver forfatterne Østern m.fl. om dybdelæring i lys av forskjellige læringsteorier; læring med et kognitivt perspektiv, kroppslig læring og relasjonell, skapende og affektiv læring. Disse forskjellige perspektivene utgjør i sum det forfatterne kaller for *performativ læring*. Å inkludere disse perspektivene, og dette begrepet, er interessant i en definisjonsdiskusjon av dybdelæringsbegrepet. Å se historisk på dybdelæring i et kognitivt perspektiv, slik Østern m.fl. har gjort, er svært interessant. Det de har funnet, er at dybdelæring som læringsteori først og fremst er forsket frem gjennom fokus på læring i høyere utdanning. De skriver:

Når dybdelæringsbegrepet er blitt adoptert inn i den norske allmenndannende skolen, har forskningen altså gjort en «twist» der et begrep som er blitt utviklet i forhold til voksnes læring av teoretiske kunnskaper, uten videre og uten nevneverdig motstand er blitt hentet inn som sentralt for barn og unges læring. (Østern m.fl. 2019, s. 47)

Dette er høyinteressant, men kan ikke sies å legge føringer for dybdelæring i en norsk skolekontekst. At det er problematisk at denne «twisten» har blitt gjort tilsynelatende så motstandsløst som det fremstilles, er helt klart en problematikk som ville kunne være interessant å belyse nærmere. Videre har man de andre, noe mer utradisjonelle, eventuelt neglisjerte, perspektivene, kroppslig læring. Om dette skriver Østern m.fl.: «Å jobbe kroppslig eller å være involvert kroppslig i praktisk arbeid kan fungere som en bro mellom ulike aspekter av læring, som sammen gir dybde//læring.» (Østern m.fl. 2019, s. 49).

Tidligere skriver de: «De yngste som begynner skolen, er bare fem år. For disse yngste, og videre for læring i alle aldre, er kroppen helt sentral for læring.» (Østern m.fl. 2019, ibid.). Dette kan kanskje sies å vise hvordan dybdelæring er en læringsteori ikke helt tilpasset et så vidt aldersspenn som det den norske skolen legger opp til. Dette problemet vil trolig de fleste lærere også påpeke at gjelder innad i samme alderstrinn også. I en slik diskusjon er det nærliggende å trekke inn den store «kjønnskloften» vi også ser i den norske skolen, der en tungt teoretisk orientert skole virker å favorisere kvinner, i hvert fall om man bruker resultater som målestokk. Dette (tilpasningen av dybdelæring til forskjellige alderstrinn) er et problem som bortimot ikke nevnes i NOU-ene, noe også Østern og kolleger påpeker. Til slutt kommer den relasjonelle, skapende og affektive læringen, og her ser man igjen hvordan dybdelæringsbegrepet vil kunne komme til kort, slik det per i dag er definert. Forfatterne mener at dybdelæringen man i Norge streber mot, fortsatt i for stor grad henger igjen i den tradisjonelle oppfatningen om at læring handler om tilegnelse av lærestoff – at eleven blir gitt/får kunnskap. De mener at dette ikke er motiverende, og vil kunne skape elever som stritter imot læringen. De skriver: «Læring trenger en lærer, men heller enn at læreren skal fortelle eleven hva han eller hun skal lære, må læreren få eleven selv til å lære. Heller enn å forstå læring som tilegnelse, bør læring forstås som skaping.» (Østern m.fl. 2019, s. 52).

Videre lenger nede på siden: «Læring er relasjonell. Det er i det relasjonelle at det skjer noe, at det skapes noe og at læring finner sted.» (Østern m.fl. 2019, ibid.). Dette er i mine øyne rimelige og interessante tanker, men jeg mener at kritikken, for det er definitivt skrevet kritisk mot Ludvigsenutvalgets forståelse av dybdelæring, ikke er helt treffende. Dagens dybdelæringsdefinisjon (Udirs), inneholder et klart element av begge deler: «bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner» = å bruke, å utøve. Videre: «alene eller sammen med andre» = relasjonelt. Slik sett styrker Østern belegget for å inkludere den siste formuleringen i dybdelæringsdefinisjonen.

Østern og kollegers kritikk av dagens dybdelæringsdefinisjon er interessant, men ikke alltid like treffende. Det er potensielt problematisk at dybdelæring er hentet nesten uendret fra forskning på kognitive prosesser hos voksne under høyere utdanning, slik de beskriver. Dette vil kunne skape uheldige konsekvenser for yngre elever i den norske skolen, i og med at de skal lære basert på en læringsteori som ikke er laget for dem. Her treffer forfatterne av *Dybde//læring* spikeren på hodet, og i forlengelsen av dette, virker det også nærliggende å tro at det å glemme/neglisjere den kroppslige læringen, slik det kan se ut til at dagens læreplan, i hvert fall på overordnet nivå, gjør, er svært uheldig. Kritikken angående manglende muligheter for relasjonell, skapende og affektiv læring mener jeg er mindre treffende, da dette faktisk er noe læreplanen, og Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring, helt klart inneholder. Dette viser derimot igjen at diskusjonen rundt hvorvidt formuleringen i definisjonen om den relasjonelle læringen, som jeg mener ikke er avgjørende at er med, helt klart er viktig.

Dybdelæringsbegrepet er et vanskelig, uoversiktlig, utydelig, og et ikke umiddelbart intuitivt forståelig begrep. Likevel er det helt tydelig at dette begrepet har mange gode sider ved seg. En skole som klarer å legge til rette for den, og som følge skape dybdelæring, vil trolig styrke elevenes resultater, verktøy og kompetanser – slik at elevene i større grad har mulighet til å lykkes i den verdenen som møter dem etter endt skolegang, nesten uavhengig av hvordan den kommer til å se ut. Jeg har nå sett på hva dybdelæring *er*, og det er helt klart viktig, men det som er enda mer viktig er hvordan den faktisk kan *skapes*, og hvilke implikasjoner et stort dybdelæringsfokus vil gi for undervisningen. Det skal jeg se på i det følgende, med blick på norskfaget.

Kapittel 4: Dybdelæring i norskfaget

Innledning

Kunnskapsløftet av 2020, fagfornyelsen, vil utvilsomt legge store føringer for den norske skolen i årene som kommer. Prinsippene man finner i overordnet del, som er jobbet frem gjennom flere offentlige utredninger, er i enkelte tilfeller ganske store endringer fra LK06. Dette vil nødvendigvis måtte få implikasjoner for de enkelte fagene, og også skolen som helhet. Det vil sannsynligvis være forskjellig fra fag til fag hvordan disse sporene blir seende ut i praksis, og en diskusjon av hvordan målet om å oppnå dybdelæring vil bli seende i de enkelte fagene, er svært interessant. Videre er det tydelige tverrfaglige elementet dybdelæringsbegrepet inneholder interessant – hvordan må/skal lærere i forskjellige fag samarbeide for sammen å kunne legge til rette for at elevene skal oppnå dybdelæring, og etterpå sitte igjen med de nevnte kompetansene, kunnskapene og forståelsene læringsmetoden har som mål. Diskusjonene og inngangsvinklene er mange, og i det følgende skal jeg se på hvordan man i norskfaget, med fokus på Vg1, skal, kan og bør se på, legge til rette for og skape, dybdelæring.

Oppbyggingen av læreplan i norsk (NOR01-06) – sett fra et dybdelæringsperspektiv

Det virker hensiktsmessig å starte med å se på den nye læreplanen i norsk, og på hva den sier om dybdelæring. Under *Fagets relevans og sentrale verdier* finner man følgende formuleringer: «... forberede dem [elevene] på et arbeidsliv som stiller krav om varierende kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon», og videre: «Faget skal styrke elevene evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Udir 2020, s. 2). De nevnte utdragene fra læreplanen har helt tydelig dybdelæringselementer i seg, noe som ikke er overraskende. Det viktige å ta med seg er det at dybdelæring ikke er noe man bare har inkludert i overordnet del, men unnlatt å ta det med i de enkelte fagplanene – dybdelæring er helt tydelig til stede også i fagets relevans og sentrale verdier. Videre har man de nyinnførte kjerneelementene *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet* og *språklig mangfold*. Flere av disse har tydelige dybdelæringselementer i seg. Tekst i kontekst viser dette gjennom å ha et fokus på å lese

lengre tekster, og gi elevene mulighet «til å utforske og leve seg inn i andre kontekster samtidig som de får satt sin egen samtidig og sin egen teksttolkning i kontrast» (Bakken 2019, s. 31). Dette henger tydelig sammen med dybdelæringselementet å ha tid til fordypning, i tillegg til at det bør kunne gi gode muligheter til å utvikle varig forståelse innenfor fagområder, og her også på tvers av fag, for eksempel med en klar linje til historiefaget og det viktige historiedidaktiske begrepet historiebevissthet. Videre er det tydelig at også alle de andre kjerneelementene i norskfaget legger til rette for utvikling av kompetanser, ferdigheter, begrepsforståelse og kunnskaper – det som i sum blir dybdelæring. Dette dreier seg om muntlighets og språks kommunikasjonsansvar og mulighet til å hjelpe elevene med å utvikle kommunikasjonskompetanse som vil helt avgjørende å besitte når man skal møte utfordringer også utenfor skolen, og også senere i arbeidslivet. Om dette (her muntlig kommunikasjon) skriver nevnte Bakken: «kravene til fagspråk, retoriske ferdigheter og argumentasjon øker gradvis fram til Vg3» og «Definisjonen av kjerneelementet peker også på at elevene skal utvikle sin kompetanse i å kommunisere muntlig «både spontant og planlagt». En viktig del av den spontane muntlige kommunikasjonen er å kunne «lytte til og bygge på andre innspill» i samtaler, og denne kompetansen introduseres allerede på 2. årstrinn» (Bakken 2019, s. 33). Flere eksempler finnes, men alt i alt er det helt tydelig at alle kjerneelementene har tydelige dybdelæringselementer i seg.

Innføringen av er kjerneelementer trolig den tydeligste endringen i oppbyggingen av hver enkelt fagplan, i konkurranse med innføringen av tverrfaglige temaer. Disse temaene er like for alle fagene, og må som følge (og av mange andre grunner) kunne sies å være den tydeligste indikatoren på at dybdelæring skal ha stort fokus i hvert enkelt fag – og på tvers av dem. Tverrfaglighet er, som vi har sett, ett av dybdelæringsens aller viktigste elementer, og følgelig virker det rimelig å innføre disse temaene på tvers av alle fagene. Det kanskje viktigste bidraget inklusjonen av disse temaene gir, er å eksplisitt uttrykke at skolene, læringen og fagene nå i større grad skal være tverrfaglige, men selv om man hevder dette, er det ikke slik at de forskjellige temaene er noe mindre viktige. De er: *Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Spesielt de to første er enkle å koble opp mot forskjellige elementer i dybdelæringsbegrepet; innenfor folkehelse og livsmestring er det tydelig at norskfaget gjennom «å utvikle deres språklige og kommunikative evner «kan gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer»» (Bakken 2019, s. 36-37), og videre er det tydelig at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap vil kunne bidra til å gi elevene en tilgangskompetanse innenfor det å leve i et demokrati: «Faget

styrker «elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter» og «øver opp evnen til kritisk tenkning gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer», slik at elevene blir i stand til å «delta aktivt i samfunnsliv og demokratiske prosesser.» (Bakken 2019, ibid.). Det siste tverrfaglige temaet, bærekraftig utvikling, er trolig det vanskeligste å knytte direkte til norskfaget, men at for eksempel økokritikk innenfor litteraturundervisningen, i tillegg til hvordan klimaproblematikk trolig kommer til å dominere samfunnsdiskursen i tiår fremover, noe som gjør at elevene trenger opplæring i å navigere i denne samfunnsdiskursen, viser at også dette tverrfaglige temaet har relevans i norskfaget. Bakkens utsagn om deltakelse i samfunnsliv og demokratiske prosesser er også høyst relevant i møtet med klimautfordringer og diskursen rundt dem.

Grunnleggende ferdigheter har, som også var tilfellet i forrige læreplan, en stor plass i LK20, og også disse har elementer av dybdelæring i seg. Dette er ikke fordi det nødvendigvis er dybdelæring i seg selv å utvikle disse ferdighetene, men fordi det er helt nødvendig å inneha dem for å kunne oppnå dybdelæring. De grunnleggende ferdighetene er verktøy, og for å kunne oppnå læring på ønsket nivå, må disse verktøyene være gode nok. Disse gjelder på tvers av fag og ligger til grunn for virksomheten i alle fag; de er ikke å anse som elementære ferdigheter, men grunnleggende ferdigheter, og følgelig trengs de i alle fag, med tilpasset nivå. De grunnleggende ferdighetene i LK20 er følgende: *Muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese og digitale ferdigheter*. Flere av elementene i dybdelæringsdefinisjonen viser tydelig hvordan man må inneha tilfredsstillende grunnleggende ferdigheter, for å kunne lære på ønsket nivå. Et eksempel kan være «utvikling av kompetanser som kan brukes i både kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner»: Hvis man for eksempel skal argumentere for et spesifikt synspunkt i en politisk diskusjon, er det helt nødvendig å ha gode muntlige ferdigheter. «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner» (Udir 2020, s. 4). Ludvigsenutvalget foreslo tilbake i 2015 å omgjøre grunnleggende ferdigheter til *kompetanser*, og dette ville enda tydeligere sammenkoblet disse med dybdelæring: «Utvalget anbefaler at ferdighetene videreutvikles til kompetanser, og at de ses i sammenheng med helheten i utvalgets foreslåtte kompetanseområder» (Regjeringen 2015-2016, s. 30). Det som uansett er tydelig, er at man har som mål at man gjennom bruk av de grunnleggende ferdighetene, kan drive med dybdelæring, og på sikt utvikle de kompetansene som er ønskelige, både i og utenfor skolen.

Et viktig poeng i en diskusjon av grunnleggende ferdigheter og norskfaget, er at norskfaget har «et særskilt ansvar» for utviklingen av muntlige ferdigheter, å kunne skrive og å kunne lese. Dette er eksplisitt formulert i NOR01-06, og legger følgelig føringer for hensynene man må ta i planleggingen av undervisningen – og ansvaret norskfaget har for at elevene skal kunne drive med dybdeløring i alle fag.

Til slutt, om man ikke inkluderer kapittelet om vurderingsordning, kommer kompetansemålene. Disse er, som tidligere, delt inn etter trinn, slik at de legger til rette for progresjon. Dette er som nevnt et tydelig dybdeløringselement. I og med at kompetansemål er videreført fra LK06, kan det virke som at endringene ikke nødvendigvis er så store, og på mange måter er de ikke det, men samtidig finnes det noen som må omtales. Den første og umiddelbart mest synlige endringen, er at kompetansemålene ikke lenger er delt inn etter fagenes hovedområder, noe som er naturlig da disse hovedområdene er tatt bort. Videre kan man se at antallet kompetansemål har gått dramatisk ned. Jeg tar her utgangspunkt i kompetansemål etter Vg1 studieforberedende utdanningsprogram, slik jeg også gjør i intervjuene jeg skal gjennomføre, og på dette trinnet har antall kompetansemål gått ned fra 20 til 13. Dette betyr ikke nødvendigvis at det som har stått i kompetansemålene tidligere nå er blitt uviktig, men at man har laget målene mer generelle – både for å gjøre lærernes jobb enklere (da lærerne nå også har kjerneelementer og tverrfaglige temaer å forholde seg til), og for å legge til rette for mer allsidig, og forhøpentligvis dyp, læring, i tillegg til at også flere deler av læreplanen i større grad skal tas aktivt i bruk. At det nå også legger bedre til rette for progresjon er positivt i det dybdeløringshenseende. I meldingen til Stortinget kommenterer Kunnskapsdepartementet dette:

I det lokale arbeidet med læreplaner blir ikke helheten i læreplanverket tillagt nok vekt, ved at mange skoler legger hovedvekt på kompetansemålene i fagene når de planlegger og gjennomfører oppløringen. Det finnes forskning som tyder på at Generell del og Prinsipper for oppløringen i liten grad er en del av det lokale arbeidet med læreplaner under Kunnskapsløftet. Departementet er opptatt av at formålsparagrafen og hele læreplanverket skal brukes aktivt i skolehverdagen. (Regjeringen 2015-2016, s. 19)

Videre har også Departementet kommentert at det er viktig at det gis tid til fordypning og dybdeløring:

At læreplaner og kompetansemål har et omfang som gir tilstrekkelig tid til fordypning, er viktig for å legge til rette for elevenes dybdelæring. Det krever også at progresjonen i læreplanene er tydelig, det vil si at vanskelighetsgraden og kompleksiteten i det elevene skal lære og mestre, øker gradvis. (Regjeringen 2015-2016, s. 33)

Disse utdragene, sammen med utformingen av læreplanen (LK20) slik den er i dag, som har redusert antall kompetansemål, er tydelige på at man må bedre legge til rette for å utvikle nettopp kompetanse – både gjennom å øke fokuset på andre deler av læreplanen, og gjennom å få mer tid til de enkelte kompetansemålene. Dette i stedet for at man må haste fra kompetansemål til kompetansemål, noe som aldri har vært ønskelig, men trolig mange ganger har vært tilfellet. Det er helt tydelig at kompetansemålene etter Vg1 studieforbereende utdanningsprogram er formulert med dybdelæring som utgangspunkt. Ett eksempel kan være kompetansemålet «skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige eller tverrfaglige temaer», som helt eksplisitt poengterer tverrfagligheten dybdelæring krever, i tillegg til å ha et element av både aktiv deltakelse i læringsprosessen, og utvikling av kompetanser som kan brukes i andre sammenhenger og situasjoner, som for eksempel på et studium elevene etter endt utdanning begynner på. Et annet eksempel kan være «vurdere og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og faglige kriterier». Dette kompetansemålet har helt klart elementer av både aktiv deltakelse, refleksjon over egen læring og tilpassede utfordringer i seg. Om man tar med formuleringen om å lære både «alene og sammen med andre» i dybdelæringsdefinisjonen, er dette også tydelig til stede i flere av målene, eksempelvis: «lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner». Dette er noen eksempler blant mange, og det er helt tydelig at dybdelæring har fått stor påvirkning på hvordan kompetansemålene på Vg1 studieforbereende utdanningsprogram er formulert og utformet, og om man leser målene innenfor andre årstrinn og utdanningsprogram, så ser man at det samme er tilfellet der.

Den siste endringen i planen som jeg skal se på, er den eksplisitte inkluderingen og formuleringen av underveisvurdering tilhørende kompetansemålene på hvert trinn og utdanningsprogram. Formuleringene er noe forskjellige fra trinn til trinn, og utdanningsprogram til utdanningsprogram, og henger sammen med kompetansemålene. Flere av formuleringene om underveisvurdering gjør det tydelig at dette er tett knyttet til målet om at elevene skal oppnå dybdelæring; «Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget», «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og

stimulere til lærelyst ved at elevene skal arbeide oppdagende og utforskende både alene og sammen med andre» (Udir 2020, s. 12-13) og ikke minst:

Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å reflektere over egen læring (Udir 2020, s. 13)

I løpet av de tre korte avsnittene som omhandler undervisvurdering etter Vg1 studieforberedende utdanningsprogram er man innom alle elementene i Utdanningsdirektoratets dybdelæringsdefinisjon, med unntak av tverrfaglighet. Dette er, som nevnt, helt eksplisitt til stede i kompetansemålene for årstrinnet flere steder.

Alt i alt er det helt tydelig at dybdelæring er tungt inne i Kunnskapsløftet 2020, både eksplisitt og implisitt. Dette gjelder helt fra Overordnet del, og helt «ned» til formuleringene om undervisvurdering i norsk, både på Vg1 studieforberedende, og andre årstrinn og utdanningsprogram. Planverket er altså tydelig på at opplæringen i stor grad skal inneholde mye dybdelæring. Spørsmålet blir da hvordan man skal etterleve, og ikke minst oppnå, dette i praksis.

Læringsmodeller tilpasset dybdelæring i norskfaget

Etter hvert som det begynner å bli klart hva dybdelæring er, både i en generell og norskfaglig kontekst, blir spørsmålet følgende: Hvordan utøve og oppnå dette i praksis? Norsk forskning på dybdelæring, og spesielt dybdelæring i en norskfaglig kontekst, er helt i startfasen, og er foreløpig i all hovedsak preget av teori, ikke empiri. Jeg vil nå ta for meg dette. Deretter vil dette bli koblet sammen med empirien jeg får tilgang på fra informantene i en analysedel mot slutten av oppgaven.

De to (foreløpig) trolig viktigste bidragene, i bokform, til hva dybdelæring skal være i dagens, og fremtidens, norskfag, er *Det (nye) nye norskfaget* av Marte Blikstad-Balas og Kjersti Rognes Solbu (red.) og *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis* av Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen. Førstnevnte er en bok med et bredt fokus på hele norskfaget og fagfornyelsen, mens sistnevnte i all hovedsak nærmer seg praksisfeltet og det den enkelte norsklærer skal utøve i klasserommet. Som følge er det

slik at enkelte av kapitlene hos Blikstad-Balas egner seg godt i en praksisnær diskusjon av dybdelæring i norskfaget, og nevnte Talsethagen og Nyhus har også bidratt gjennom å skrive et kapittel, hvor de går gjennom, i mye mer kortfattet form, mye av det som er beskrevet i boken deres. I det følgende vil jeg i hovedsak konsentrere meg om Nyhus og Talsethagens perspektiver, og supplere fra både Blikstad-Balas, og andre, der det er hensiktsmessig.

Talsethagen og Nyhus skriver i kapittel to om læringsprosesser, og som vi vet er bevissthet rundt dette fra elevenes side en helt sentral del av dybdelæring. For at man skal kunne «forsterke elevenes mulighet til å overvåke egen læringsprosess og få et sterkere eierforhold til faget», mener de undervisningen må legge til rette for følgende (Talsethagen og Nyhus 2020, s. 47):

- Engasjere
- Opplyse
- Produsere
- Vurdere og reflektere

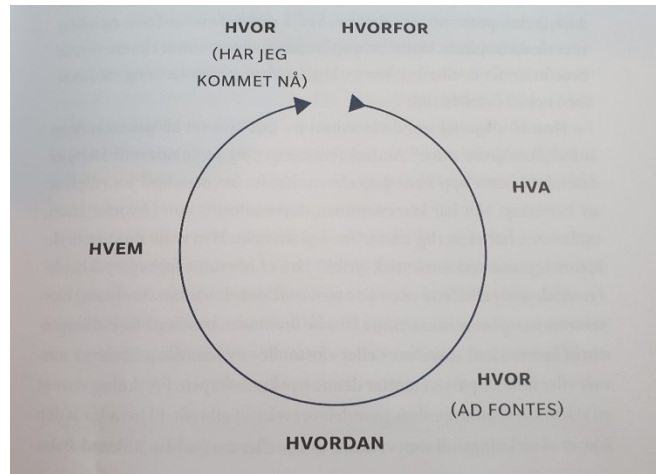
For å oppnå dette har de tidligere i kapittelet foreslått to læringsmodeller; *bademodellen* og *sirkelmodellen*. De mener at disse legger til rette for det ovennevnte, som igjen er med på å kunne skape dybdelæring. Bademodellen går ut på å gradvis nærme seg et nytt tema, for deretter å kaste seg uti dypet. Forfatterne skriver:

Denne visualiseringen skal illustrere læring som en symbolsk reise fra stranden til vannkanten, hvor man vasser uti, svømmer (og kanskje til og med dykker) før enn er over på trygg og tørr grunn igjen, klar for nye svømmeturer. Dette er en enkel illustrasjon på en dybdelæringsprosess (Talsethagen og Nyhus 2020, s. 39)

Dette henger sammen med de ovennevnte punktene gjennom at elevene må fristes og engasjeres (vassingen), før man hiver seg uti for å bli opplyst og å produsere. Til slutt vurderer man og reflekterer når man har kommet seg opp av vannet igjen. Som man ser vil en læringsprosess som dette kunne legge godt til rette for de aller fleste av dybdelæringens elementer – og da spesielt elementene som omhandler elevens eierforhold til læringen; aktiv deltakelse, refleksjon, progresjon og tilpassede utfordringer. Som forfatterne skriver er dette en enkel illustrasjon, og følgelig trenger man andre, og mer utfyllende, illustrasjoner og

modeller for virkelig å «få det til å rocke i klasserommet», slik forfatterne beskriver det som skjer i klasserommet når man holdet på med en vellykket dybdelæringsprosess.

Videre skriver de om sirkelmodellen. Se illustrasjon under:



(hentet fra Talsethagen og Nyhus 2020, s. 41)

Om denne modellen skriver forfatterne: «Mer enn noe annet handler framtidens læring om å utvikle kompetanse i å lære. Denne modellen er laget i tråd med prinsipper om dybdelæring, metakognisjon, selvregulering og læringsstrategier – begreper som i læringsforskningen brukes til å definere hva *læringskompetanse* er.» (Talsethagen og Nyhus 2020, *ibid.*). Dette er en mer omfattende modell enn bademodellen, og utformet spesifikt for dybdelæring.

Innholdet i den er som følger (Talsethagen og Nyhus 2020, *ibid.*):

- **Hvorfor:** Hvorfor skal dette læres? Interesse, vekking av engasjement og å skape innlevelse er det sentrale i denne fasen.
- **Hva:** Hva kan eleven/jeg om temaet fra før av? Denne fasen handler om å finne frem kunnskap – både den man allerede besitter, og den man kan hente fra andre steder, som foreldre, klassekamerater og andre. Læreren er sentral i veiledning i denne fasen – men må passe på elevene er aktive.
- **Hvor (ad fontes):** Her skal elevene gå/finne frem til kilder, både primær- og sekundærlitteratur. Det er nå viktigere enn noen gang å gi elevene gode verktøy i møtet med kildejungelen man i dag møter.
- **Hvordan:** Dette er fasen hvor læringen skal gå over i dybdelæring. Elevene skal formulere faglige problemstillinger, og bruke kunnskapen til å løse denne/disse. «Denne fasen handler om å finne ut hvordan elevene skal angripe ny kunnskap, hvordan de skal bruke den og gjøre den til sin egen.», skriver forfatterne.

- **Hvem:** I forskningen på og om dybdelæring kommer det, som vi har sett, frem at kunnskapene, ferdighetene og kompetansene skal kunne settes ut i det virkelige liv, og det er dette denne fasen handler om. Hvem er mottakeren? Hvorfor skriver man? Hvis svaret alltid er «til læreren» og «for å blidgjøre læreren» vil man kunne risikere å miste en gyllen mulighet til å faktisk skape dybdelæring.
- **Hvor (har jeg kommet nå):** I denne siste fasen skal eleven (gjerne sammen med læreren) reflektere over læringsprosessen, noe som igjen er helt i tråd med dybdelæringens prinsipper. Her har man rom for å reflektere over samtlige dybdelæringselementer, og spesielt aktiv deltakelse i læringsprosessen, refleksjon over egen læring, tilpassede utfordringer og læring med progresjon. Hvis man i tillegg kan få elevene til å forstå hvordan de kan bruke det de lærer i andre situasjoner og på tvers av fag, da har man kommet langt.

Som man ser, er dette en relativt omfattende modell. Om den skal implementeres i undervisningen, vil dette legge tydelige føringer på hvordan man vil utøve sitt virke som lærer. Likevel er det mye mange lærere trolig vil si at de allerede praktiserer; en eventuell overgang trenger derfor ikke nødvendigvis å bli kjempestor. Refleksjonsdelen i avslutningen av læringsmodellen er gjerne noe som muligens er lett å hoppe over. Skal man virkelig ta målet om dybdelæring på alvor, er det derimot viktig at dette ikke skjer. Har man fokus på å utøve alle fasene like godt, er sannsynligheten for å oppnå forfatterens mål; å engasjere, opplyse, produsere og vurdere og reflektere, og som følge oppnå dybdelæring, stor.

Tverrfaglighet versus norskfagets egne begrunnelser og egenart

En del av diskusjonen rundt innføringen av LK20 og norskfaget, har gått ut på hva norskfaget skal være, og hva som skal være dets viktigste fokusområde, nå som tverrfaglighet har, helt eksplisitt, fått så stor plass som det har. Denne diskusjonen har jeg introdusert i kapittel 2, og jeg skal nå fortsette på den, med LK20, tverrfaglighet og dybdelæring som fokus. Hvilke implikasjoner vil dette fokuset gi for norskfaget?

De tverrfaglige temaene, kjerneelementene, fagets relevans og sentrale verdier og de grunnleggende ferdighetene, kan mulig leses som kimen til en konflikt. Dette gjelder kanskje spesielt de tre førstnevnte, tverrfaglige temaer, fagets relevans og sentrale verdier og kjerneelementer. I *Fagenes begrunnelser* leser man at fag ikke bare er fag på like premisser i skolen, men også at faget har noen egne premisser og begrunnelser for dets eksistens som må

tas hensyn til, om læringsutbyttet i det aktuelle faget skal bli som ønsket (Børhaug m.fl. 2005, s. 11). Et tydelig eksempel på norskfaglig egenart finner man i kjerneelementet *Språket som system og mulighet* hvor det står at «Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket.» Selv om det er slik at alle lærere i utgangspunktet er språklærere, er det slik at norskfaget har et «særlig ansvar for utviklingen av» *mundtlige ferdigheter, å kunne skrive og å kunne lese*, altså tre av de fire grunnleggende ferdighetene i LK20. Flere eksempler på norskfaglig egenart finner man i de nevnte kjerneelementene, og også informantene til denne oppgaven oppgir de anser kjerneelementene som noe som henger tett sammen med hva norskfagets egenart er. Med dette som utgangspunkt, og hvis man ser på de tverrfaglige temaene, sammen med den tverrfaglige dimensjonen i dybdelæringsbegrepet, åpner en mulig konflikt seg.

Som følge av at skolen skal endre seg som følge av innføringen av LK20, både gjennom de eksplisitt formulerte tverrfaglige temaene som skal være på plass i hvert enkelt fag, i tillegg til målet om tverrfaglighet, kan man si at det eksisterer en mulig trussel mot de enkelte fagene. Hvis man bruker mer tid på *Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*, er det åpenbart at dette vil måtte skje på bekostning av mer tradisjonelle norskfaglige opplegg – eller er det det? Spørsmålet vil bli om det ligger noe i de nevnte tverrfaglige temaene som er umulig å overføre til en norskfaglig kontekst. Flere norsklærere vil kanskje si at disse tre tverrfaglige temaene er noe man allerede jobber med i norskfaget. Da kan man i stedet se for seg et fag hvor man fokuserer på disse, men på en norskfaglig måte, på norskfagets premisser, hvor norskfagets egenart får fortsette å komme til sin rett, selv om man skal gi elevene opplæring i disse temaene. Der det ovennevnte, et norskfag som beholder sin egenart som lever sammen med de tverrfaglige temaene, kan være mulig å kunne få til, er det derimot mer usikkert hvordan dette vil bli om man skal utøve faktisk tverrfaglighet – at norskfaget samarbeider med andre fag.

Tverrfaglighet i (og med) norskfaget i praksis

En konflikt mellom bevaring av norskfagets egenart på den ene siden, og tverrfaglighet på den andre, kan gjøre uheldige utslag, både for lærer, men også for elev. Et eksempel på hvordan dette kan se ut kan man finne i Pernille Fiskerstrands artikkel *Reiskap og danning på tvers av fag: Skriveprosjekt i skulefaga norsk og samfunnsfag* fra 2017. I denne artikkelen viser det seg, slik jeg ser det, ut flere utfordringer knyttet til å være norsklærer i et tverrfaglig

prosjekt. Norsklærer Trine uttrykker at hun ikke er komfortabel med å svare på samfunnsfaglige spørsmål som kommer fra elevene, og «... uttalar såleis ei forståing av rolla si som «skrivelærer» i dette prosjektet» (Fiskerstrand 2017, s. 232). Frøydis Hertzberg skriver også om dette: «Norsklærere har likevel en egen status i prosjektet, i kraft av sin evne til å «se» ting ved tekstene. Gjennom studier og lang erfaring med tekstkommentering er norsklærere trent opp til å analysere tekster og verbalisere det de ser» (Hertzberg 2010, s. 27). For mange norsklærere, hvis man skal drive med faktisk tverrfaglighet, er det trolig slik at det å ta denne rollen, som en ren skrivelærer, er noe de ikke ser positivt på. Norskfaget har flere dimensjoner ved seg enn bare ferdighetsfaget norsk, og en stor grad av faktisk tverrfaglighet, slik det er i prosjektet Fiskerstrand skriver om, kan ende opp med å gjøre norskfaget til et «fattigere» fag, uten den tydelige egenarten som det i dag, i hvert fall ifølge informantene til denne oppgaven, har. De nevnte informantene, alle norsklærere i den videregående skolen, uttrykker at kultur- og danningsfaget, ikke ferdighetsfaget, er den viktigste delen av norskfaget, og vil kunne se negativt på en utvikling hvor norskfaget i større grad, som følge av økende faktisk tverrfaglighet, blir et fag som orienterer seg mer og mer mot å være et ferdighetsfag, hvor det å lære seg å skrive korrekt er det viktigste.

Det er likevel ikke sikkert at tverrfaglighet mellom norskfaget og andre fag er noe negativt. Spesielt ikke om man ser på elevenes læringsutbytte. Norsklærere vil muligens føle at deres og fagets rolle er truet, men det er elevenes læringsutbytte som er det viktigste – derfor er det naturlig å se på hva slik faktisk tverrfaglighet vil ha å si for elevenes læringsutbytte. Et eksempel på hvordan denne type tverrfaglighet kan påvirke elevenes læringsutbytte kan ses i intervjuet av elev Arnfinn i Fiskerstrands artikkel. Etter prosjektet sier han blant annet: «Eg tenkjer mykje meir over det i norsk da, men eigentleg så er det noko dei berre burde hatt med på alle prøver eigentleg. Sånn, skulle du hatt ein skikkeleg, kva eg skal seie, utdanning, så burde du nå hatt alle prøver med tverrfagleg med norsk nesten. Bortsett frå kanskje matte, og engelsk.» (Fiskerstrand 2017, s. 234) Videre forteller han at det er vanlig å ikke bry seg om rettskriving i andre fag enn norsk, og følgelig «gidd du ikkje å bry deg opp i det i det daglege livet heller.» (Fiskerstrand *ibid.*) Før dette prosjektet uttrykte elev Arnfinn en helt annen holdning til det nevnte, og sa blant annet «Eg går ikkje her for å bli forfattar.» (Fiskerstrand *ibid.*) En slik markant endring i løpet av et prosjekt på bare én uke, kan muligens fortelle noe om at faktisk tverrfaglighet, med norskfaget involvert først og fremst som språkfag; ferdighetsfaget norsk, kan være svært verdifullt for elevenes læringsutbytte.

Kapittel 5: Metode

Innledning

Jeg skal i dette kapittelet ta for meg det metodiske grunnlaget for intervjuene og innhenting av datamateriale. Jeg vil bruke kvalitativt intervju som overordnet metode, i all hovedsak på bakgrunn av prinsipper hentet fra *Det kvalitative forskningsintervju* skrevet av Steinar Kvale og Svend Brinkmann – altså en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Mer spesifikt er intervjumetoden semistrukturerte intervju. Jeg vil i dette kapittelet også skrive om utvalg av informanter, etiske hensyn, innsamlingsmetode, den faktiske gjennomføringen av intervjuene og om validitet og reliabilitet. Jeg har intervjuet fire lærere ved forskjellige videregående skoler etter samme intervjuguide, alle lærere i norsk på Vg1. Dette ble gjort med lydopptaker, og etter gjennomføringen ble intervjuene transkribert. Intervjuene varte fra 45 minutter til 73 minutter. All datainnsamling ble gjort høsten 2020, ikke lang tid etter at fagfornyelsen trådte i kraft for Vg1.

Kvalitative intervju

Som følge av at oppgaven søker å finne ut av norsklæreres holdning til dybdelæring, og å gå i dybden på dette, var det naturlig å velge kvalitativt intervju som metode for innhenting av data. Grunnen til dette er at ønsket er å få meningene til noen bestemte personer om temaet, og metoden kjennetegnes av åpne spørsmål med fokus på å gå i dybden (Creswell 2012, s. 206). Innsamlingen av datamaterialet ble følgelig gjort gjennom dybdeintervju med informantene, noe som gir dem gode muligheter til å svare godt, utfyllende og grundig på spørsmålene, og å kunne legge frem sin situasjon og sine erfaringer (Thagaard 2006, s. 58).

Nevnte Brinkmann og Kvale skriver om denne typen intervju: «et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 21). Dette viser hvordan intervjutypen forankres i den nevnte hermeneutiske fenomenologiske tilnærmingen, hvor man fortolker både ut fra informantens og intervjuers erfaringer og forutsetninger (Thagaard 2006, s. 37), noe som gir mulighetsrom for å trekke egne slutninger ut fra det informantene har sagt. Likevel er det sentralt at det helhetlige bildet blir slik informantene

legger det frem. Følgelig blir lærerne i denne studiens syn tolket og satt inn i oppgavens, og intervjuenes egen, kontekst.

Semistrukturert intervju

Intervjuene ble gjennomført i semistrukturert form. Gevinsten ved å bruke denne metoden var at jeg som intervjuer fikk muligheten til å spille videre på interessante kommentarer og temaer, digresjoner og anekdoter, selv om dette ikke nødvendigvis stod i intervjuguiden. I denne typen intervju er det informanten og hans opplevelse(r) som er sentrale, og har en form som er mer samtalepreget enn en formell intervjusituasjon. Temaene og spørsmålene er bestemte på forhånd, men gir store rom for tilpasninger underveis (Kvale og Brinkmann 2015, s. 43-45).

Representativt utvalg

Å omtale utvalget som representativt er, som følge av at det bare er fire, og alle har samme kjønn, ikke mulig. Det var heller ikke et mål at hverken informantene eller funnene skulle kunne kategoriseres som dette. Det var noe variasjon mellom informantene, på en slags 2+2-måte. To av dem hadde ganske like forutsetninger med arbeid med norskfaget på organisasjonsnivå, i tillegg til i klasserommet, mens de to andre hadde like forutsetninger på den måten at de er mer «vanlige» norsklærere. Alle fire har det til felles at de underviser i norsk på Vg1, noe som også var en forutsetning for å kunne bli med på studien. Alle har en universitetsgrad i nordisk på mellomfagsnivå eller høyere. Fartstiden i yrket er noe forskjellig, fra litt over ti år til rundt tjue. Alle fire informantene er kvinner, og dette er helt tilfeldig. At kjønnsbrøkene i yrket som helhet har spilt en rolle her, er klart. I samråd med veileder har vi kommet frem til at dette er forsvarlig, spesielt med tanke på at det viste seg vanskelig å hente inn informanter, og å faktisk gjennomføre intervjuene. Sistnevnte som følge av smitteverntiltak på de aktuelle skolene og ellers i samfunnet, grunnet Covid-19-situasjonen.

Informantene er hentet inn på forskjellige vis. To av dem svarte på e-poster jeg sendte ut til skoler, mens de to andre ble med som følge av bruk av nettverk. Jeg har personlig ikke noe forhold til noen av dem, men personer i mitt nettverk har hjulpet meg med å komme i kontakt med dem. Alle fire uttrykte et ønske om å delta da de anså prosjektet som

interessant, og som en mulighet til å reflektere over eget syn på noe de i stor grad vil måtte forholde seg til i årene som kommer. Dette anser jeg som helt uproblematisk – dette vil gjelde de fleste norsklærere i perioden etter innføringen og implementeringen av fagfornyelsen høsten 2020 og fremover. Følgelig er ikke Tjoras poeng om at informanter som er interesserte i temaet et potensielt problem (Tjora 2010, s. 135) aktuelt, slik jeg ser det. At informantene fremstår som engasjerte fagpersoner anser jeg som positivt og ønskelig i en studie som dette.

Etiske hensyn

Før prosjektet ble satt i gang ble det meldt til både Norsk senter for forskningsdata (NSD) og min studieinstitusjons eget meldesystem for forskningsprosjekter som behandler personopplysninger. Jeg og veileder kom sammen frem til at prosjektet klart er meldepliktig, noe også NSD var enige i. Godkjenning fra NSD ligger vedlagt, og retningslinjene godkjenningen legger opp til er fulgt. Lærernes navn er pseudonymer, og andre opplysninger er omskrevet på en generell måte som bidrar til ytterligere anonymisering. Alt dette fikk informantene informasjon om både muntlig og gjennom et samtykkeskjema alle signerte. Dette er også vedlagt. Både lydfiler og transkripsjoner av intervjuene vil destrueres etter at prosjektet er ferdigstilt, noe informantene fikk informasjon om.

Innsamlingsmetode

De nevnte kvalitative intervjuene er eneste form for datainnhenting som er gjort til oppgaven. Planen var i utgangspunktet å gjennomføre intervjuer i to runder; første runde tidlig i høstsemesteret, før jeg ville intervju med igjen sent om høsten, eventuelt tidlig på våren, for å se om det skjedde endringer i informantenes syn på, og holdninger til, temaene. Omfanget på dette viste seg å bli noe stort, og dette, kombinert med vanskeligheter med å få tak i informanter og det å fysisk gjennomføre intervjuene grunnet smittesituasjonen høsten 2020, gjorde at dette ikke ble mulig å gjennomføre. Av samme grunn ble det ikke gjennomført et pilotprosjekt. Intervjuene ble gjennomført over en drøy treukersperiode høsten 2020.

Gjennomføring av intervju

Tjora (2010, s. 94) skriver at det ved gjennomføring av dybdeintervjuer bør skapes en så avslappet stemning som mulig, og at intervjuer bør legge til rette for å skape dette. Et eksempel på tiltak intervjuer kan gjøre for å legge til rette for en slik stemning er å gjennomføre intervjuet på et sted som anses trygt fra informantens side, eksempelvis deres egen arbeidsplass (Tjora 2010, s. 104). Dette gjorde jeg så langt det lot seg gjøre, men koronarestriksjoner pluss reisevei gjorde at ett av intervjuene, med informant Margit, ble gjennomført på et kollokvierom ved min studieinstitusjon.

Jeg hadde med meg samtykkeskjema, informasjonen som hadde gått ut til skolen, pluss informasjonen som var tiltenkt informantene, i tilfelle de skulle ha glemt noe, eller ikke fått tid til å lese seg opp i forkant, og jeg hadde også med intervjuguide. Jeg hadde også med lydopptaker, og dette signerte informantene på at var greit at jeg brukte. Samtykkeskjema ble signert i to eksemplarer, slik at jeg har ett, og informanten ett. Å bruke båndopptaker var helt nødvendig da man ved gjennomføring av kvalitative intervjuer er avhengig av å kunne sette sammen og tolke svarene informantene gir i ettertid (Creswell 2012, s. 218). Dette gjør at informantenes svar kan gjengis på en mest mulig presis måte. Intervjuene ble transkribert i etterkant. Intervjuene varte mellom 43 og 73 minutter, forskjellene var store grunnet at noen av informantene hadde dårlig tid, mens andre hadde veldig mye å komme med. Det lengste intervjuet på 73 minutter var spesielt interessant, og jeg valgte derfor å la informanten fortsette, selv om intervjuet gikk over tiltenkt tid. Jeg hadde, som nevnt, med meg en intervjuguide, og denne styrte for det meste spørsmålene jeg stilte, men i et par tilfeller, i alle intervjuene, stilte jeg spørsmål jeg der og da anså som best egnet for å få informanten til å snakke om en emner jeg tenkte var interessant og aktuelt. Ikke på en ledende måte for å få et bestemt svar, men for å lede dem inn på temaer.

Intervjuene hadde flere faser styrt etter tema; bakgrunn (utdanning, yrkeserfaring, etc.), generelt om fagfornyelsen, dybdelæring, ferdighets- og kulturfaget norsk, tilbake til fagfornyelsen og skolens samfunnsmandat, og til slutt norskfagets egenart. Grepet med å spørre om fagfornyelsen tidlig i intervjuet, for så å vende tilbake senere, var intensjonell, slik at informanten skal få snakket litt gjennom noen av fagfornyelsens viktigste elementer, og så igjen få spørsmål og lignende som tidligere i intervjuet. Dette viste seg å være et lurt grep da svarene som kom i denne delen var svært interessante og gode, og med refleksjoner som involverte spesielt dybdelæringsbegrepet, som jeg hadde spurt dem om mellom disse fasene. Alt i alt vil jeg si at intervjuene var svært vellykkede. Til slutt gjentok

jeg premissene for oppgaven, med informasjon om ferdigstillelse, anonymisering og destruksjon av data per Kvale og Brinkmann (2015, s. 89-91).

Intervjuguide

Til intervjuene hadde jeg forberedt en intervjuguide som bestod av 22 spørsmål. 18 relativt åpne, med noen unntak, om det faglige, mens de fire andre/første handlet om informantens bakgrunn. Intervjuguiden ble i all hovedsak fulgt, men noen utdypningsspørsmål ble stilt der det følte naturlig, og disse var forskjellige fra intervju til intervju, og er følgelig ikke med i intervjuguiden. Spørsmålene ble stilt kronologisk, slik de foreligger i intervjuguiden, da noen spørsmål var oppfølgingsspørsmål, mens andre var laget for besvares med noen av de andre (både spørsmålene og svarene) in mente.

Validitet og reliabilitet

Tjora (2010) skriver om at begrepene validitet og reliabilitet er sentrale når det kommer til å måle en oppgaves kvalitet – dette som følge av at det ikke bare er selve datagrunnlaget som bestemmer kvaliteten, men forskningsprosessen sett under ett. I disse begrepene ligger følgende: Validitet handler om gyldigheten til resultatene; om resultatene tolkes på en forsvarlig måte og om de besvarer det oppgaven søker å besvare (Kvale og Brinkmann 2015, s. 272), mens reliabilitet handler om resultatenes troverdighet, og om funnene er mulige å gjenskape av andre (Kvale og Brinkmann 2015, *ibid.*).

I denne avhandlingens kontekst er det noen potensielle svakheter både når det kommer til validitet og reliabilitet. Først og fremst vil jeg trekke frem det at intervjuene er gjennomført så tidlig i innføringen av fagfornyelsen at informantenes forståelse av dens innhold trolig vil endre seg over tid. Dette kan svekke muligheten til å gjenskape resultatene, altså datamaterialets reliabilitet. Kjemien mellom intervjuer og informant kan også spille en rolle i et semistrukturert intervju, og vil også kunne påvirke validiteten. Potensielle svakheter i datamaterialet og avhandlingen som helhet når det kommer til reliabilitet, vil enkel og greit kunne være at jeg tolker informantene på en annen måte enn det de selv har prøvd å få frem. Forhåpentligvis har ikke dette skjedd, og sannsynligheten for det anser jeg som relativt lav som følge av at det er brukt båndopptaker, og at intervjuene er blitt transkribert ord for ord. Dette er selvsagt likevel umulig å fullt ut garantere. Alle transkripsjonen er vedlagt.

Kapittel 6: Presentasjon av intervjuene

Innledning

I dette kapittelet vil intervjuene bli presentert, og de mest interessante funnene bli lagt frem. Først vil jeg presentere de fire intervjuene hver for seg, deretter vil jeg diskutere funnene i de enkelte intervjuene opp mot hverandre, før jeg til slutt presenterer det jeg anser som de viktigste punktene/funnene fra intervjuene.

De fire informantene jeg har brukt har alle vært kvinner. I samråd med veileder har jeg kommet frem til at dette er forsvarlig – de intervjues som norsklærere/-lektorer, og kjønn har som følge trolig ikke noen stor betydning. Videre er det også viktig å nevne at to av informantene har koblinger til norskfaget på organisasjonsnivå og stiller som følge med en annen og tyngre kompetanse enn den «gjengse» norsklærer trolig vil gjøre. Å se på forskjellene i svarene og forståelsene mellom disse, og de to andre informantene, blir som følge av dette interessant. De to første informantene (Johanna og Gunnhild) er de nevnte med tilknytninger på organisasjonsnivå, og har gjennom dette arbeidet med LK20 også på formuleringsarenaen, og følgelig blir det interessant å se om det er forskjeller i deres tolkning, forståelse og implementering av elementene i LK20 generelt, og dybdelæring mer spesielt. Spesielt førstnevnte informant, Johanna, har vært sterkt involvert i implementeringen av fagfornyelsen på organisatorisk nivå.

Informant 1: Johanna

Presentasjon av Johanna

Johanna er en norsk- og dramalektor i 30-årene, og har jobbet ved sin videregående skole siden 2007. Hun har en mastergrad i nordisk, i tillegg til mellomfag i drama og PPU. Hennes yrkeserfaring er de nevnte 13 årene på videregående skole, men i perioder har hun ikke jobbet 100% der. Hun har hatt lederstillinger på deltid på organisatorisk og kompetanseutviklende nivå knyttet til den norskfaglige offentligheten. I disse periodene har hun kombinert med en 50%-stilling på denne samme videregående skolen som hun har jobbet på hele veien. Gjennom disse stillingene har hun fått en betydelig innsikt i fagfornyelsen også på dens formuleringsarena. Som følge av dette er hun en informant med litt andre forutsetninger enn

de andre, men det å ha med en som har stor kompetanse både på formuleringsarenaen, i tillegg til realiseringsarenaen, gjør henne også til en svært interessant informant. Hun underviser i år bare i norsk, og gjør dette på Vg1 og Vg2. I og med at hun begynte å jobbe i 2007 har hun ikke før vært gjennom en læreplanreform, men fikk mye med seg som følge av at LK06 akkurat var trådt i kraft da hun begynte å jobbe. Hun har også vært involvert i revisjonen av LK06 i 2013.

Tanker om fagfornyelsen

Som nevnt innledningsvis har Johanna jobbet med fagfornyelsen også på formuleringsarenaen, og følgelig er det ekstra interessant å se hva hun har å si om den, nå som hun har jobbet med den på realiseringsarenaen. Hun bærer inntrykk av å være positiv, samtidig som hun kanskje ikke helt ser veldig store endringer for norskfaget, noe hun sier i stor grad er grunnet revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 – mange av endringene andre fag får på én gang nå, har norskfaget fått mer gradvis: «Jeg tror kanskje norskfaget er et av de fagene som er best rustet, for vi hadde en revisjon i 2013, så det er ikke kjempestore endringer, men vi har hatt en del av de diskusjonene gående hele tiden». Hun forteller i tillegg til dette at hun er stor tilhenger av kjerneelementene, men hun synes at *kritisk tilnærming til tekst* og *tekst i kontekst* burde vært ett kjerneelement.

Dybdelæring

Når det kommer til dybdelæring, har Johanna tydelige, presise, nyanserte og konsise tanker og meninger, som helt klart bærer preg av at hun har jobbet med temaene før fagfornyelsen trådte i kraft. Hun kommer også alltid med konkrete eksempler. Hun er veldig tydelig på at ting er det viktigste når det kommer til dybdelæring: overføring og progresjon. «... dette her med evnen til å se sammenhenger og overføre kunnskap fra ett felt til et annet, det er det jeg kanskje tenker først». Og på spørsmål om gradvis utvikling, slik det står i Utdanningsdirektoratets definisjon er sentralt, svarer hun: «Ja, for jeg tenker at for eksempel er jo fagartikkel en sjanger som er på alle trinnene og da er det jo dumt hvis vi gjør det samme tre ganger». Etter dette forklarer hun at de på skolen hennes, hvor hun er fagansvarlig for norsk, har laget årsplaner for alle tre årene for å sørge for at det blir progresjon fra år til år, og ikke det samme opplegget hver gang man skal ha det samme temaet.

Når det kommer til dybdelæring i en norskfaglig kontekst, ser Johanna en veldig tydelig sammenheng mellom kjerneelementene og dybdelæring. På spørsmål om dette svarer hun: «Ja. At de på en måte mestrer de tingene der da. Mestrer å reflektere over tekster i

kontekst, mestre å lese tekster kritisk, forstår at vi har et språklig mangfold, ulemper og fordeler med det, forstår at språket kan brukes, at det er et system, at det kan brukes på mange forskjellige måter.» Før dette har hun sagt følgende: «at de klarer å skjønne hva norskfaget er da, jeg har jo liksom vært mer opptatt av disse kjerneelementene som, hvis på en måte, hvis du holder deg, hvis elevene klarer å skjønne at i norskfaget så jobber vi med skriftlig tekstskaping, muntlig kommunikasjon og å forstå tekster i kontekst, så jeg tenker egentlig at kanskje er kjerneelementene dybdelæring i norsk da. At de er på en måte bevisste på hvordan man leser en tekst i kontekst.» Videre, når det kommer til konkrete virkemidler man kan bruke som lærer for å skape dybdelæring, sier hun at varierte undervisningsformer, mye gruppearbeid, men strukturert gruppearbeid, er viktig, og da helst i små grupper: «Ja, men strukturert. Gjerne ikke i store grupper, men i mindre grupper. Samskriving to og to, for eksempel, der de må snakke om hvorfor de gjør som de gjør, da får de inn masse metaspråk om tekster.».

Endringer som følge av fagfornyelsen

Som nevnt innledningsvis mener ikke Johanna at norskfaget nødvendigvis er det faget som vil oppleve de største endringene. Hun nevner at faget trolig vil bli tydeligere, og på spørsmål om dette sier hun: «Det har med kjerneelementene å gjøre. Kanskje at noen har definert hva, det ble jo gjort før kompetansemålene kom. Som sagt ikke helt enig i hvordan de er, men jeg tror jo at hvis du er en helt vanlig norsklærer, så forholder du deg ikke så mye til kjerneelementene. Men de ligger, kompetansemålene dekker dem jo, men jeg tror det er bevisst hvorfor de kompetansemålene er slik de er, gjør det tydeligere. Ja. Men jeg håper jo at det betyr mer, et tydeligere norskfag».

Holdninger til tverrfaglighet

Johanna virker i relativt liten grad å være opptatt av tverrfaglighet, og det er tydelig at mesteparten av hennes, og resten av kollegiets, tid går til arbeid innad i norskseksjonen. På et tidspunkt nevner hun at hun er opptatt av norskfaget ikke må miste sin innholdsdimensjon og bli et rent språkfag, noe som kan peke i retning av at hun ønsker å jobbe med forskjellige temaer innad i faget, ikke på tvers av fag. Videre nevner hun at de på skolen i forkant av årets skolestart har vært på kurs og samlinger hvor de har arbeidet tverrfaglig, men hun utdyper ikke dette i særlig grad, men går i stedet videre og snakker om arbeidet de har gjort innad i norskseksjonen på lignende samlinger og kurs. Hun sier ikke mer eksplisitt om tverrfaglighet, men man kan ane en forsiktig skepsis i en del av det hun sier, først og fremst gjennom hennes

frykt for at norskfaget skal miste innhold eller den tydelige plassen som kjernefaget. Hun snur likevel på dette og sier at hun synes norskfaget er blitt tydeligere i LK20, og virker veldig fornøyd med det. Hun snakker som nevnt mye om overføring i diskusjonen om dybdelæring, men slik jeg tolker henne, handler dette om overføring av noe man har lært i ett fag til et annet, ikke gjennom felles arbeid i fagene. Dette har selvsagt et element av tverrfaglighet i seg, men ikke slik at fagene samarbeider veldig og har felles prosjekter.

Norskfaget som ferdighetsfag versus kulturfag

Dette er et spørsmål som engasjerer de alle fleste norsklærere, og Johanna er ikke et unntak. Der mange norsklærere gjerne veldig sterkt brenner for kulturfaget, og både har en stor frykt og følelse av at kulturfaget blir mindre og mindre, ser Johanna nesten mer motsatt på det, men på en måte som i stor grad er opptatt av å forene fagets dimensjoner, og at det ene ikke er mulig uten det andre. Hun sier blant annet: «Jeg tror at for meg er den der ferdighetsbiten veldig sånn, jeg blir veldig provosert når enkelte mener at noen mener at vi må slutte å snakke om skrivestrategier og bare lese gammelnorsk litteratur, for eksempel. Knut Hoem eller andre. Og det handler om at jeg vet hvor mange elever som faktisk strever med å uttrykke de enkleste ting skriftlig og muntlig, og det kan jo ha noe med å gjøre med flerkulturelle bakgrunner, men også det at veldig mange som går studiespesialiserende har kanskje ikke søkt seg dit, eller ønsket dit, eller har egentlig, så vi får liksom elever som kan veldig lite, og for meg så er det ikke en teknisk kjedelig del av faget, men en avgjørende del for at disse elevene skal klare seg i livet sitt. Så for meg er det veldig alvorlig, viktig.» For Johanna handler det om at elevene ikke vil ha mulighet til å få tilgang på kulturen gjennom kulturfaget grunnet for svake forutsetninger når det kommer til ferdighetsdelen av faget, og egentlig skolen som helhet. Videre: «Hvis det bare blir tekniske ferdigheter uten innhold blir det fort kjedelig og meningsløst og ingen lærer. Men når du jobber med kulturfaget må du også jobbe med hvordan du lese og skriver og snakker om det.»

Norskfagets egenart

På spørsmål om hva norskfagets egenart er, vises det tydelig at Johanna er en engasjert norsklærer med stor kjærlighet for faget, og hun omtalte det «som å komme hjem» da hun startet på nordisk på universitetet. Hun omtaler også norskfaget som «kjernefaget» i skolen. Videre kommer hun inn på fagets innhold, og det som gjør norskfaget til norskfaget: «Men jeg har nok også blitt mer opptatt av at vi har noe felles, om det er tekster, eller at de kan litt historie, det her med felles referanser, og det tror jeg norskfaget er det eneste faget de har

felles, sammen, som har alle tre årene, som de ikke kan velge bort, et ansvar for norskfaget å gi dem, at de skal kjenne til en del tekster og kulturuttrykk som vi har felles.» Tidligere har hun også nevnt at hun må hjelpe elevene inn i disse emnene, da de ikke evner å trenge inn i det på egenhånd. På et annet spørsmål har hun vært inne på lignende, og nevnt ordet «tilgangskompetanse». Slik Johanna fremstiller det, er det nettopp dette som er nøkkelen i norskfaget i hennes øyne – elevene må opplæres og dannes slik at de evner å få tilgang til kulturen, det holder ikke bare å gi den til dem. Slik sett forenes kultur- og ferdighetsfaget i Johannas øyne.

Oppsummering

I og med at Johanna har erfaring fra både formulerings- og realiseringsarenaen til fagfornyelsen, er hun en svært interessant, god og viktig informant. Likevel er det viktig å ta hensyn til dette når man skal analysere materialet og svarene – har man vært med på å utarbeide noe, vil man trolig være positivt innstilt til det man har jobbet med. Likevel synes jeg Johanna plasserer og navigerer godt og nyansert i materialet, og er ikke redd for å være kritisk der det, ifølge henne, er på sin plass. Det er spesielt dybdelæring hun har jobbet med på formuleringsarenaen, men likevel ser man at hun tydelig gir enkelte elementer i dybdelæringsdefinisjonen større vekt enn andre – som nevnt er disse elementene progresjon og overføring. Det er veldig interessant og verdifullt. Videre viser hun en viss skepsis til tverrfaglighet, samtidig som hun er svært opptatt av overføring, men ikke nødvendigvis som følge av samarbeid mellom fagene. Johannas syn på norskfagets egenart er veldig interessant – der flere utelukkende fokuserer på kulturfaget på et slikt spørsmål, nyanserer hun dette, og viser til at norskfaget må gi elevene tilgangskompetanse slik at de skal være i stand til å oppleve denne kulturen. Dette ser man også på svarene hennes på spørsmål om norskfaget som kultur- versus ferdighetsfag – hun har ikke et like stort fokus på kulturfaget som noe isolert, men noe som glir inn i ferdighetsfaget. Det er, som nevnt, veldig interessant.

Informant 2: Gunnhild

Presentasjon av Gunnhild

Gunnhild er en norsklektor i 30-årene, og har jobbet de siste snart 13 årene som dette – siden 2008. Hennes utdanningsbakgrunn er en mastergrad i nordisk språk og litteratur med hovedvekt på litteratur, og hun skrev også litterær master. Hun har grunnfag i

religionsvitenskap, filosofi og historie – så hun har altså studert åtte år, i tillegg til praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Hun har jobbet hele sin yrkeskarriere på samme skole, og har i løpet av denne tiden hatt et halvt år hjemme i morspermisjon. Hun underviser for det meste i norsk, men har også programfag historie og filosofi, i tillegg til det ordinære historiefaget. Hun er fagansvarlig i norsk på skolen, og har vært E-koordinator, ansvarlig for digitale læringsressurser, tidligere. Hun har også hatt en lederfunksjon i et tidligere faglig nettverk. Også i dag er hun aktiv på organisasjonsnivå i den norskfaglige offentligheten. I år underviser hun Vg3 studiespesialiserende i norsk, en klasse hun har fulgt hele veien, og en klasse på Vg1 studiespesialiserende i norsk. Sistnevnte var viktig for henne i og med at hun er fagansvarlig. Hun har også en klasse i historie og filosofi på Vg2. Hun har vært gjennom én læreplanrevisjon, revisjonen av LK06 i 2013, men ingen læreplanreformer.

Tanker om fagfornyelsen

Gunnhild forteller om flere fellessamlinger med kollegiet på skolen hun jobber i forkant av innføringen av fagfornyelsen høsten 2020. Disse samlingene har hatt forskjellige fokus, og arbeidet har foregått både med bare norsklærerkollegiet, og med et tverrfaglig fokus med flere deler av kollegiet. Innad i gruppen med lærere som underviser i norsk på Vg1 har de hatt flere møter, og brukt en del fellestid på planlegging av hvordan de skal utøve det nye i planen best mulig. Hun forteller at hun opplever at oppleggene på samlingene og møtene ikke har vært for faste i formen, eller lagt for tydelige føringer, og hun forteller om det samme på spørsmål om hvorvidt ledelsen eller skoleeier har lagt (for) tydelige føringer på hvordan lærerne på den aktuelle skolen skal utøve og etterleve LK20. Hun forteller blant annet: «Siden mye av det var tverrfaglig, så var det godt fordi vi har nettopp ulike fagbakgrunner, så vi har ulike innfallsvinkler, så vi slapp å på en måte bli pushet inn i et tankespor, på en måte, det var åpent».

Dybdelæring

Gunnhild forteller at kollegiet i det nevnte planleggings- og fellesarbeidet med fagfornyelsen også har vært innom dybdelæring eksplisitt. Den dagen der dette var fokuset hadde de besøk av Frantz Gregersen, en av forfatterne og oversetterne av *Dybdelæring* av Michael Fullan. Gunnhild forteller at hun syntes mye av det han kom med var bra, og da ikke minst det han snakket om rundt «21st century skills», som jeg har vært inne på tidligere.

Gunnhilds egen forståelse og definisjon av dybdelæring legger hun frem slik: «jeg tror at det er dybdelæring når elevene klarer å se sammenhengene i fagene, og klarer å

oppfatte når det de lærer i klasserommet kan brukes på andre områder, og det kan være på tvers av fag, og det kan være innad i fag. For eksempel i retorikken til lesing av dikt, og vice versa. Og når de på en måte får en slags, ja, jeg vil ikke knytte det så tett til det kroppslige som han Frantz Gregersen gjør, men det er noe med en slags internalisert opplevelse da av at dette, det faglige, har en slags mening i livet, ikke bare knyttet til den oppgave de skal svare på der og da, men at de kan se forskjellige anvendelsesområder for den oppgaven de holde på med, og at de kan bruke det i en sammenheng i det private, nesten uten å tenke seg om, da har vi oppnådd dybdelæring.» Videre er hun tydelig opptatt av å plassere dybdelæring så langt fra pugging av begreper som mulig, og da i betydning av pugging av begreper som et mål i seg selv. Hun har tro på begrepslæring som et middel for å nå målet, men mener at mange lærere, også på hennes egen arbeidsplass, i altfor stor grad har fokus på begrepslæring som et mål i seg selv. Dette koblet hun også til begrepet overflatelæring da hun ble spurt om dette. Hun forteller at hun tror mange har drevet med overflatelæring, og eksemplifiserer med «og så får du såne «kan du klassifisere Amalie Skram sine ulike verk i ulike faser?» eller «når levde Henrik Ibsen?»» Grunnen til at slikt som dette er overflatelæring er mangelen på kontekst, forteller hun, og det samme er nærliggende å tenke at hun mener om isolert begrepslæring, selv om hun ikke eksplisitt forteller dette.

Om dybdelæring og norskfaget forteller hun at hun mener at dette ikke nødvendigvis er det man intuitivt vil tenke at dybdelæring er – altså at man går dypt inn i for eksempel ett forfatterskap – men at elevene «kan lese flere tekster og se likheter og sammenhenger mellom dem». Hun forteller også «jeg tror jeg ville tenkt annerledes om det hvis jeg var mattelærer, at det å virkelig kunne trenge ned i mattens materie, mens i norskfaget kan det like så gjerne handle om å gi det flere tekster enn å gå veldig dypt i én tekst – for eksempel flere sjangre, se likhetstrekk eller ulikheter fra sjanger til sjanger, virkelig klare å gå i dybden på hva er egentlig lyrikk, hva er egentlig episke tekster, men da trenger vi kanskje nettopp å gå i bredden og sammenligne forskjellige lyriske uttrykk eller lyriske versus episke uttrykk. Ikke nødvendigvis bare fordype seg i én, da.» Hun forteller også at fagspråk og metaspråk er viktig i en slik forståelse av dybdelæring i norskfaget.

Om tilrettelegging for dybdelæring i norskfaget nevner hun blant annet følgende: Kontrastiv lesing, å gå omveier for å skape og tydeliggjøre sammenhenger (ha fokus på noe annet enn det umiddelbare norskfaglige, som for eksempel rommene i stykket man lærer om), kreative arbeidsmetoder (her nevner hun at man for eksempel kan lage en tolkning av *Ballstemning* med plastelina) og temabasert undervisning (hvor man lærer om

litteratur tematisk i stedet for kronologisk). Hun begrunner alle disse punktene med at det er helt nødvendig å koble på eleven selv i undervisningen, «det der å koble på det personlige på et eller annet vis». Videre forteller hun litt om undervisningsmetoder som kan være aktuelle å ta i bruk, her nevner hun hele veien fellesskap og samarbeid som grunnpilar, med variasjoner underveis. Et konkret eksempel som blir nevnt er å lage podkast etter å ha lest en roman. Videre innrømmer hun at hun synes en del av dette er vanskelig, og at det setter store krav til lærerne: «Men jeg tror også at det er da vi lærere får en enda viktigere rolle, fordi vi lettere kan ... «hva vil det si å gå i dybden da?», fra overflatesnakk til å på en måte bare namedroppe at her finnes det en metafor, her finnes det en antitese, til å tenke «okei, men hvordan bygger det opp etosappellen til denne taleren» hvis det er retoriske analyse vi driver med, den typen aktivitet, og da tror jeg det er viktig at vi lærere er der og modellerer, eller i alle fall stiller de rette spørsmålene, for å få dem ned i dybden. For det er hardere jobb for en elev å måtte drive med dybdelæring, for det er kanskje ikke det de naturlig har lyst til, kanskje.».

Endringer i praksis som følge av fagfornyelsen

På spørsmål om endringer i egen praksis som følge av fagfornyelsen forteller Gunnhild at dette er noe hun synes det er litt tidlig å kunne svare tydelig på, men at hun tror at det kommer til å skje. Spesielt kjerneelementene mener hun vil kunne bli sentralt her – hun forteller at dette vil kunne flytte fokuset fra å bare være på kompetansemålene, og at det heller blir et mer delt fokus, da gjennom både å ha blikket hevet på store deler av faget gjennom kjerneelementene, men også i de mer spesifikke kompetansemålene for hvert trinn, noe som kanskje, ifølge Gunnhild, vil kunne gjøre norskfaget i den videregående skolen mer enhetlig på tvers av trinn, og at man ikke får følelsen av å begynne på nytt hver gang man endrer hvilket trinn på underviser på.

Når det kommer til de tverrfaglige temaene har hun ikke så mye hun kan si om endringer som faktisk har skjedd i faget, men hun uttrykket bekymring for at «vi alle skal bli litt sånn kvasi-psykologer ... Jeg skal jo ikke drive med livsmestring og overta på en måte helsesøsters jobb, eller helsesykepleier eller psykologilæreren sin jobb ... men jeg skal vise nettopp at gjennom å lese romaner så kan du faktisk oppleve gjenkjennelse, du kan se at sånn går det an å leve, sånn går det an å tenke, oppleve ulike livsverdener, og der håper jeg jo virkelig at norskfaget kan gi elevene noe, det at der er et krav at vi må lese lengre tekster, det er jo også dybdelæring sånn sett, det tror jeg er kjempebra». Hun viser tydelig her hvordan det er forskjellige måter å tolke hva de tverrfaglige temaene skal være, og at om man havne

på ene siden kan det få uheldige konsekvenser at disse er blitt innført, men at de på en annen side kan gi elevene verdifulle opplevelser, om implementeringen av dem skjer på en god måte.

Holdninger til tverrfaglighet

Gunnhilds holdninger til tverrfaglighet dekkes ganske godt av det som ble nevnt i forrige kapittel. Hun er opptatt av de tverrfaglige temaene, og at de, helt avhengig av hvordan de implementeres, kan ha stor verdi for elevene. Videre nevner hun at hun er spent på hvordan hele kollegiet, og da ikke bare norsklærerne, vil forholde seg til fagfornyelsen, og hvordan for eksempel dybdelæring vil bli seende ut i fag som er helt ulike norskfaget. Hun forteller også, som nevnt, at kollegiet forrige skoleår deltok på tverrfaglige samlinger med blikk på fagfornyelsen og tverrfaglig samarbeid, hun forteller likevel ikke så veldig mye om hvordan det tverrfaglige her foregikk, men dreier veldig raskt inn mot norskfaget. Dette er en trend på de spørsmålene jeg stiller om tverrfaglighet, og hennes holdninger til samarbeid på tvers av fag var derfor litt vanskelige å få tak i.

Gunnhild uttrykker ett sted bekymring for at det tverrfaglige kan få for stor plass: «... uten at vi skal begynne å redusere det faglige til bare disse temaene, og at jeg tenker at det har ikke vært noen veldig sterk tanke, har jeg opplevd her på skolen, at nå skal vi bare ha sånne tverrfaglige prosjektuger og den type ting», men hun legger så til: «men hvordan kan vi for eksempel jobbe med de tverrfaglige temaene i fagene, hvordan kan vi få det fokuset inn». Det virker følgelig som hun er opptatt av at de tverrfaglige temaene er viktige, slik det også tidligere har virket, men at de er viktige i hvert enkelt fags kontekst, og at samarbeidet mellom dem kanskje ikke er det aller viktigste. Sagt på en annen måte: Man kan drive med tverrfaglighet innad i de enkelte fagene, det må ikke skje på tvers gjennom kontinuerlig samarbeid.

Norskfaget som ferdighetsfag versus kulturfag

Diskusjonen om norskfaget som ferdighetsfag versus kulturfag, som jeg innledningsvis skisserte opp, er en svært interessant en, og en som det kan virke som at alle norsklærere har en sterk mening om, og det gjelder også Gunnhild. Til å begynne med nevner hun Liedutvalget og deres arbeid, og hvordan hun er «dypt, dypt kritisk» til deres innstillinger, da de, ifølge henne, vil gjøre norskfaget om til et bortimot rent ferdighetsfag. Hun forteller at hun anser «Danningsfaget norsk som enormt viktig for oss som kultur og for oss som mennesker». Videre forteller hun om sitt personlige syn på vektlegging og hvordan enkelte

ønsker å endre prioriteringene: «Og i utgangspunktet tenker jeg at det ligger litt sånn 50/50 i faget, men at det hele tiden er noen krefter som vil dra det, nå opplever jeg mer og mer i en sånn ferdighetsgreie, og det er jeg rett og slett litt redd for, jeg tror vi blir fattigere som kultur, og ikke minst, ikke bare som kultur, men som mennesker, hvis vi bare skal tenke på det som et redskapsfag.» Videre forteller hun om sin egen holdning, og sier at hun personlig tenker 70/30 – da 70% i favør kultur- og danningsfaget. I undervisningen hennes, derimot, forteller hun at hun legger seg nærmere det hun tidligere har sagt at ligger i faget, men kanskje ikke helt, hun anslår 55/45 i samme favør som hennes personlige overbevisning.

På spørsmål om hun ser en utvikling eller trend den ene eller andre veien i faget, og om hun vil beskrive denne utviklingen som negativ eller positiv forteller hun følgende: «Ja. Og det skjedde vel mer i 2006, tenker jeg. Jeg opplever ikke at den ferdighetsdelen er blitt så veldig mye sterkere nå. Kanskje til og med tonet litt ned fra 2013, jeg vet ikke.» Det er altså tydelig at det over tid, ifølge Gunnhild, har vært en trend, men at den kanskje nå, i hvert fall for hennes vedkommende, mer går i positiv retning – altså i retningen av at ferdighetsfaget ikke får større plass.

Norskfagets egenart

Gunnhilds syn på norskfagets egenart er interessant. Innledningsvis sier hun at hun vil oppsummere med ett ord: «tekst». Hun utdyper videre: «Da er det både elevene selv skaper, enten de er muntlige, skriftlige eller sammensatte, eller hva det kan være, men også de tekstene som elevene møter ... Det å, ja, det nok litt fordi jeg kommer fra den bakgrunnen som jeg kommer fra, det å oppleve hva det vil si å være et menneske, de store spørsmålene, de grunnleggende spørsmålene i livet, gjennom å lese en litterær tekst, gjennom å møte ulike dialekter, og ulikt ordforråd, ulike plasser, eller, ja, norrønt språk versus moderne norsk språk, med kasus versus, ja, moderne syntaks, det der å møte alle de ulike stemmene som finnes gjennom alle de ulike tekst uttrykkene som finnes».

Oppsummering

Alt i alt er det tydelig at Gunnhild har et reflektert og skarpt blikk på hva norskfaget er, kan og skal være. Hennes syn på dybdelæring ligger ganske nært det Utdanningsdirektoratets gjør, samtidig som hun gjennom å problematisere sider av begrepet som da hun nevnte at overflatelæring er noe som kan komplementere en dybdelæringsprosess, ikke bare ødelegge den, gir verdifulle innspill til debatten. Hennes syn på norskfaget som kultur- og danningsfag, og frykten for at dette skal gå tapt, om det enten er til kreftene innad i fagmiljøet som ønsker

en dreining i retning ferdighetsfag, eller om det er den potensielle trusselen for mye tverrfaglighet kan være, er også interessant og relevant. Alt dette forankres i et tydelig definert syn på hva norskfagets egenart er – nemlig tekst – det kan være seg i forskjellige former, og i møter mellom forskjellige mennesker og kulturer. Alt dette er viktig i en diskusjon rundt hva norskfaget er, og hva dybdelæring skal bidra til å oppnå.

Informant 3: Gro

Presentasjon av Gro

Gro er en norsklektor i 50-årene og har jobbet som dette i over 20 år. Hennes utdanningsbakgrunn er hovedfag i engelsk, mellomfag i nordisk språk og litteratur og delfag i lingvistikk. I tillegg har hun tatt praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Yrkeserfaringen hennes er ti år på en annen videregående skole enn den hun jobber på nå, hvor hun primært jobbet med yrkesfagelever, noen år med voksenopplæring og deretter ti år på den videregående skolen hun nå jobber på. Hun underviser i engelsk og norsk – Vg1 studiespesialiserende i norsk, Vg2 studiespesialiserende i internasjonal engelsk og Vg3 studiespesialiserende i norsk. Hun har vært med på tre reformer av den norske skolen – LK06, L97 og R94, hvorav først- og sistnevnte fikk mest å si for henne, da hun ikke har arbeidet i grunnskolen. Hun har også følgelig vært med på revisjonen av LK06 i 2013.

Tanker om fagfornyelsen

Gro bærer preg av å være litt splittet i holdningene til fagfornyelsen. Hun forteller at kanskje det viktigste hun tar ut av den er at fagfornyelsen er en aktualisering, en oppdatering som trengs for at elevene i større grad enn tidligere skal kunne møte virkeligheten etter endt skolegang. Slik jeg tolker henne mener hun at dette i for liten grad har vært vektlagt tidligere, så dette er altså noe hun anser som positivt. Videre stiller hun spørsmålsteget ved måten dette er blitt lagt frem på av politikere og offentlige instanser: «At du føler at det som vi har gjort før ikke har vært godt nok. At vi har på en måte seilet på overflater her, har ikke gått i dybden på noen ting, har ikke sett sammenhenger mellom fag, sant, så det er det jeg kjenner mest på, kanskje. At nå er det liksom sånn at nå skal dere gjøre det skikkelig». Hun opplever tilsynelatende fagfornyelsens formuleringer og fremleggingen av den som en slags fallitterklæring overfor landets lærere med hensyn til den jobben de tidligere har gjort. At hun føler på dette, samtidig som hun anser fagfornyelsen som en viktig aktualisering og

oppdatering er interessant, og kan kanskje sies å være to sider av samme sak, der den ene er positivt, mens den andre er negativt, vinklet. Alt i alt er hun tydelig på at fagfornyelsen er et steg i riktig retning.

Dybdelæring

Gro bærer preg av å være noe usikker i møtet med begrepet dybdelæring, og dette legger hun heller ikke skjul på. På direkte spørsmål om hvordan hun vil definere dybdelæring tydeliggjør hun dette, og sier blant annet at det handler om å se at alt henger sammen og «at det du lærer i ett fag kan være viktig i et annet fag». På utdypingsspørsmål om dette sier hun følgende: «dybdelæring er læring som du kan, som vil være relevant for livet ditt». Andre elementer som fra dybdelæringsdefinisjonene nevner hun ikke. Videre på spørsmål om hvilke implikasjoner fokuset på dybdelæring vil få for hennes undervisningspraksis, forteller hun at hun tror vurdering for læring vil få et større fokus, og det samme vil gjelde tydeliggjøringen overfor elevene hvorfor man gjør som man gjør. Sistnevnte utdyper hun ikke hva hun mener med. Hun nevner også egenvurdering som noe som vil få større plass som følge av målsetningen om dybdelæring. På spørsmål om motsetningen mellom dybde- og overflatelæring nevner hun at hun ikke tror at dybdelæring kan finne sted uten at elevene kan noen detaljer. På spørsmål om dybdelæring i norskfaget forteller hun om et språkprosjekt, og er på oppfølgingsspørsmål tydelig på at et fag- og metaspråk er viktig når man skal drive med dybdelæring i norskfaget. Avslutningsvis forteller hun om at hun anser variasjon i undervisningen som viktig for å kunne oppnå dybdelæring. Hun nevner her variasjon i både tekster og arbeidsmetoder. Elevmedvirkning nevnes også her.

Endringer som følge av fagfornyelsen

Gro forteller at hennes syn på faget og hennes måte(r) å undervise på foreløpig er lite berørt av fagfornyelsen og dens nyinnførte prinsipper/elementer. Hun er ærlig og forteller at en del av dette kommer som følge av dårlig tid til å sette seg inn i læreplanen grunnet koronapandemien, i tillegg til at det er såpass tidlig i skoleåret at lærerne ikke ennå har fått muligheten til å teste ut en del av det som er nytt. En endring hun ser på som mulig, som ikke handler om henne personlig, men om faget/-ene, er at slik planen foreligger, anser hun det som mulig at skillene mellom fagene blir mindre: «Jeg tror kanskje at det vil, altså at noen av fagene, skillene mellom fagene kanskje blir mer utvasket». Økende grad av tverrfaglighet har hun nevnt tidligere at er en endring hun ser, og grunnen til det overnevnte ligger trolig, ifølge Gro, i det økte fokuset på tverrfaglighet.

Holdninger til tverrfaglighet

Gro virker i utgangspunktet positiv til tverrfaglighet, men samtidig, som nevnt over, virker hun skeptisk til at skillelinjene mellom fagene potensielt kan bli visket ut. Tidligere, på spørsmål om arbeid med fagfornyelsen i forkant av årets skolestart, har hun fortalt om tverrfaglig arbeid i fellestiden sammen med kollegiet. Arbeidet her omtaler hun som «forvirrende», og hun forteller at utbyttet hun fikk av arbeidet innad i faggruppene var mye større. Dette kan indikere, uten at det nødvendigvis må være tilfellet, en skepsis til for stor grad av tverrfaglighet. Andre tydelige holdninger til tverrfaglighet uttrykker hun ikke. En forsiktig skepsis er slik jeg tolker hennes holdninger til dette.

Norskfaget som ferdighetsfag versus kulturfag

På spørsmål om forholdet mellom norskfaget som ferdighets- og kulturfag, og vektlegging av disse, svarer Gro: «De må jo være like viktig. For de må jo lære seg gode lese- og skrivestrategier. Vi lærer jo dem opp til å kunne skrive forskjellige sjangre. Det er jo det som, så må de jo også kunne noe da. De må ha noe å skrive om. Så jeg tror nok det der danningsperspektivet, det vil nok alltid være veldig viktig. For mange elever er det jo den eneste, norsktimene vil være det eneste steder der hvor de kan snakke om kunst og musikk og film og, så norskfaget blir jo, vi håpet jo ikke at det skulle bli større og større, men det kan jo kanskje se ut som at det blir det». Hun forteller på oppfølgingsspørsmål at hun tenker at kultur- og danningsfaget aldri kommer til å forsvinne, men at hun ikke har basis for å si noe om hvilken utvikling fagfornyelsen muligens kan legge opp til.

Norskfagets egenart

Når Gro blir spurt om norskfagets egenart blir hun tydelig engasjert. Hun svarer: «Norskfaget, da, det er jo et fag, det er jo det viktigste faget egentlig, og engelsk, det er jo de viktigste fagene, og det er jo på en måte der du lærer, altså, å se deg selv i verden, vil jeg si. Jeg har jo elever fra mange forskjellige kulturer, sant, og i norskfaget så lærer vi om det norske, men og, hva er det Norge står for? Det er jo et fag der du har alt, sant, så norskfaget sin egenart er at det er veldig variert, og at det er selve kulturfaget, vil jeg si, og danningsfaget, det er norskfagets egenart». Her er det tydelig at kultur- og danningsfaget står sterkt for Gro, og selv hun sier at vektleggingen bør være lik opp mot ferdighetsfaget, så vil jeg si at det her skinner gjennom hva hun personlig tenker er viktigst. Hun svarer også at fagfornyelsen ikke vil kunne påvirke hva denne egenarten er, og trolig vil fagfornyelsen som

følge ikke få veldig store implikasjoner på innholdet i Gros timer, med unntak av litt økt fokus på tverrfaglighet og fag- og metaspråk, i hvert fall ikke slik jeg tolker henne.

Oppsummering

Gro, i motsetning til Johanna og Gunnhild, har ikke jobbet i noen særlig grad med fagfornyelsen i forkant av innføringen, og enda mindre enn planlagt grunnet koronapandemien. Dette kan man også se på svarene hennes, og det er for meg tydelig at reflekterte og gode svar rundt hva dybdelæring faktisk er, ferdighetsfag versus kultur- og dannelsesfag, fagfornyelsens implikasjoner for norskfaget m.m. er det litt for tidlig i arbeidet med å etterleve planen til å få fra henne. Likevel viser hun tydelige fokusområder, og i og med at de fleste av landets norsklærere ligger nærmere Gro enn Johanna og Gunnhild i grad av involvering i fagfornyelsen på formuleringsarenaen, er det svært relevant å ta med hennes refleksjoner. Refleksjonene kan trolig sies å være representative for en mer «vanlig» norsklærer/-lektor, og bør følgelig vektlegges. En forsiktig skepsis til tverrfaglighet, en sterk tro på norsk som kultur- og dannelsesfag og en følelse av at dybdelæring ikke er en så stor nyvinning som man kan få inntrykk av at det er i læreplanen og i fremleggelsen av denne, i tillegg til de utdanningspolitiske dokumentene, er det jeg sitter igjen med etter å ha snakket med Gro.

Informant 4: Margit

Presentasjon av Margit

Margit er en norsk- og engelsklektor i 30-årene. Hun har jobbet som lærer i den videregående skolen siden 2009, og jobbet før dette som vikar diverse steder, da uten godkjent utdanning. Hun har hovedfag i litteraturvitenskap, grunnfag i medievitenskap og bachelor i engelsk, i tillegg til PPU på deltid, fra en annen utdanningsinstitusjon enn der hun tok sin fagutdanning. Hun jobber på en videregående skole i en av omegnskommunene til en stor by i Norge, og har jobbet der i seks år. Før hun begynte der jobbet hun på forskjellige videregående skoler i området, i tillegg til et annet sted i landet. Hun underviser nå Vg2 yrkesfag i engelsk og norsk, Vg3 studiespesialiserende i norsk, hvor hun også er kontaktlærer, og Vg1 studiespesialiserende i norsk. Hun var «sterkt involvert» under innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, og var følgelig også med på revisjonen i 2013. Det er hennes erfaring med læreplanreformer og -revisjoner.

Tanker om fagfornyelsen

Margits syn på fagfornyelsen er positivt, men hun er sterkt kritisk til måten den er blitt lagt frem på. I opplegget de jobbet med på skolen hennes var videoer Utdanningsdirektoratet hadde laget sentrale, og inntrykket Margit og hennes kolleger satt med var at disse videoene var nedlatende. «men vi var nå ganske kritiske i den perioden der, og følte at vi gjorde ganske mye sånn liksom-arbeid, med disse videoene vi måtte se og diskutere i grupper, og vi skulle nok kanskje ønske vi hadde fått styre det arbeidet selv, med å sette oss inn i ting. Vi er jo voksne mennesker med lang utdanning, så vi trenger ikke videoer der de sier «dette har vi fortalt om i denne videoen».» I tillegg til dette opplevde Margit at hun og kollegene ble veldig styrt på hva de skulle jobbe med og snakke om – dette sier hun at kom som føring fra ledelsen og skoleeier, og legger ikke skjul på at dette var uheldig. Videre forteller hun: «Vi er jo ikke negative i seg selv til læreplanen, det handler ikke om det, men opplegget var ikke så vellykket.» Til tross for det overnevnte, så er Margit, og hun opplever at det gjelder kollegiet også, positiv til læreplanen, selv om hun ikke mener og/eller ser at endringene er så store som politikere og Utdanningsdirektoratet skal ha det til. På spørsmål om nettopp dette, hvorvidt endringene ikke er så store som man kan få inntrykk av, svarer hun: «Absolutt tenker jeg det.» Likevel forteller hun senere i svaret på spørsmålet at de er «... positive i seg selv til fornyelsen, jeg synes jevnt over det er positivt.»

Dybdelæring

Margits syn på dybdelæring er veldig klart: Dette har hun, og hennes kolleger, drevet med i alle år. Dybdelæring er ikke noe nytt; «jeg synes ikke vi driver med overflatelæring, og jeg synes ikke vi har gjort det» I hennes øyne er dette, som hun da alltid har drevet med, å «bruke fagstoffet til noe, å se sammenheng mellom fag, det tverrfaglige, og det å, ja, det å forstå stoffet fremfor å bare lære det og ramse det opp.» Videre på spørsmål om overføring er det sentrale: «Ja, det er jo en av delene, selvfølgelig, å kunne eie stoffet, å kunne forstå det, ikke sant, å kunne bruke kunnskapen på mange områder.» Margit nevner også at dybdelæring og overflatelæring henger sammen: «... så tenker jeg at man må jo ha noe av det de kaller overflatelæring for å komme til dybden, du kan ikke, det finnes ingen dybde uten overflate, for å videreføre den metaforen.» Om dybdelæring i norskfaget forteller Margit at hun synes at prosessorientert skriving er et veldig godt eksempel på dybdelæring, og legger ut om dette. Jeg spør henne da som oppfølgingsspørsmål om gradvis læring over tid er det hun anser som dybdelæring i norskfaget, og på dette svarer hun: «Ja, men også det å lære seg å lære ...

hvordan endrer det seg fra utkastet til neste utkast til den ferdige teksten, og jeg tenker at det har en større overføringsverdi til senere tekster og andre fag.» Altså er essensen i dybdelæring i norskfaget for Margit gradvis læring over tid og det å lære seg å lære. For å oppnå dybdelæring i norskfaget forteller Margit at hun anser varierte undervisningsformer med stor grad av elevaktivitet som nøkkelen: «Samtidig (som litt forelesning/tavleundervisning) så legger jo jeg og vi opp til mye gruppearbeid, mye samskriving, elevene skriver sammen, mye diskusjon, vi går ganske fort fra gjennomgang av fagstoff til bruk av fagstoff, de får prosessere det, jobbe med det og ta det i bruk og snakke om det.».

Endringer som følge av fagfornyelsen

Margit er nok den av lærerne i utvalget som i minst grad, foruten vurdering, ser for seg at det kommer til å skje store endringer som følge av fagfornyelsen: «... men det er ikke sånn at det er nytt, det (fagfornyelsens innhold og endringer) er lett for oss å implementere, for vi gjør det allerede.» På spørsmål om hun må tilpasse seg når hun går inn i en time med Vg1, hvor det er fagfornyelsen som er gjeldende plan, svarer hun kategorisk: «Nei, overhodet ikke.» De to største endringene er som nevnt vurdering, og i tillegg det at skolen ikke har lærebøker for den nye planen grunnet mangel på ressurser. Det er egentlig ikke så mye mer å si på dette punktet – ifølge Margit er hverken dybdelæring, norskfagets kjerneelementer eller de tverrfaglige temaene noe nytt som hun må implementere i hennes undervisning, dette har hun drevet med lenge.

Holdninger til tverrfaglighet

I arbeid med tverrfaglighet i forkant av innføringen av fagfornyelsen sier Margit om arbeid med tverrfaglighet: «det var lagt veldig opp slik at man skulle gå i grupper, og gjerne på tvers av fagene, så det var ikke alltid like nyttig» Videre forteller hun at de arbeider med dette i timene hennes: «... og selvfølgelig jobber vi med de tverrfaglige temaene, for eksempel demokrati og miljø». Før dette har hun fortalt at hun føler at de alltid har jobbet med dette, og litt etterpå forteller hun: «... jeg personlig har ikke jobbet så veldig mye med tverrfaglige prosjekter, der man skriver om, skriver tekster om andre fag og vurderer både norsk og andre fag, med andre lærere, men jeg vet at andre driver med det på skolen. Jeg har ikke så mye erfaring med det.» Altså er det helt tydelig at tverrfaglighet for Margit – all den tid hun har drevet med det lenge – ikke trenger å involvere andre fag. Hun er ikke negativ til

tverrfaglighet, men det virker helt tydelig å være slik at tverrfaglighet ikke faktisk trenger å skje på tvers av fag, i hennes øyne. Det er interessant å merke seg.

Norskfaget som ferdighetsfag versus kulturfag

Margit forteller at hun, i sin skolegang, møtte et norskfag hvor kulturfaget var klart viktigst, og hun forteller at de formelle tingene, rettskrivning, grammatikk og lignende fikk svært liten plass og fokus. Hun forteller at hun tror at dette, i den videregående skolen, kommer som følge av en tanke, fra lærernes side, om at elevene allerede kan disse tingene når de kommer på videregående. Margit forteller at dette ikke er tilfellet, og at dette derfor må vektlegges tyngre enn hva det var i hennes skolegang, og enn det hun har inntrykk av at man gjør i dag. Likevel forteller hun følgende: «Det [å kunne skrive riktig] er selvfølgelig viktig i mange henseende, men jeg synes kanskje likevel at det kulturelle er viktigere da», videre: «så er det vel så viktig å kunne reflektere over det kulturelle fremfor å skrive riktig». Hun forteller også at dette er noe som, ifølge henne, er i endring: «det er jo et uttrykk for at det formelle er mindre viktig, og det gjenspeiler jo tiden vi lever i ... Det er ikke så farlig om du skriver navnet ditt med liten forbokstav, liksom, alle skjønner jo hva som står der.» I det hele er det tydelig at begge fagets deler/dimensjoner opptar, og får oppmerksomhet og fokus fra, Margit. For henne er kulturfaget viktigst, men kanskje ikke så soleklart som enkelte, ifølge henne, mener.

Norskfagets egenart

Margit forteller om norskfagets egenart at det er noe som er fryktelig vanskelig å svare på, og at hun en gang var på et kurs hvor en gjeng lærere fikk beskjed om å definere sitt fags egenart – da hadde norsklærerne blitt «ganske så forbanna». Det forteller gjerne sitt om hvilket vanskelig, og til og med ærefryktig, spørsmål dette er. Etter litt betenkning svarer Margit «... det er danningsfag, tenker jeg da. [Jeg] tenker at norskfaget omfatter egentlig så absurd mye, og at det er viktig å ... det berører så mange sider av, av livet da. Lesing og skriving og kultur og identitet, og jeg tenker at, ja, det er egentlig rart at norsk heter norsk, egentlig, det er så mye annet vi holder på med. At det griper inn i alle de andre fagene da, og alle de andre delene da. Det griper inn i nesten alt, egentlig. Nå høres det nesten ut som at jeg opphøyer faget til en religion her» Ifølge Margit er det altså bortimot umulig å definere hva norskfagets egenart er, fordi norskfaget egentlig er alt, det griper inn i alle fag, det er de grunnleggende ferdighetene, det er kultur, det er identitet, det er nesten religion.

Oppsummering

Margits svar kan i all hovedsak oppsummeres slik: fagfornyelsen er ingen fornyelse, det er bare nedskrivning av det hun, og hennes kolleger, alltid har drevet med. Margit, med flere, føler seg behandlet nedlatende av overordnede myndigheter, det være seg ledelse på skolen, skoleeier eller Utdanningsdirektoratet, og vil ikke være med på at de har utøvd sitt yrke på den måten som det kan virke som at disse mener at de har. Hun er svært positiv til både dybdelæring og kjerneelementer, og delvis tverrfaglighet også, selv om sistnevnte for henne betyr innad i norskfaget, ikke læring faktisk på tvers mellom fag, men poenget står fortsatt – fagfornyelsens innhold er ifølge Margit veldig bra, men det er hverken nytt, eller implementert på en god eller heldig måte.

Oppsummering av informantenes svar

Tanker om Fagfornyelsen

Informantene virker å være ganske enige når det kommer til synet på fagfornyelsen. De mener at det ikke nødvendigvis er veldig store endringer, Johanna er den som er tydeligst på dette og forteller at revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 er grunnen til dette, men også de andre forteller at endringene ikke nødvendigvis er de største. Videre er Gro og spesielt Margit veldig tydelige på at måten fagfornyelsen har vært lagt frem på har vært uheldig. At det er akkurat disse to som er så tydelige på dette, og i mye mindre grad Johanna og Gunnhild, er interessant, og kanskje forståelig, da de to sistnevnte har vært med også på formuleringsarenaen, mens de to andre er mer «vanlige» lærere. Dette kan gi et inntrykk av at den vanlige læreren, som ikke har noen form for ansvar eller påvirkning på fagets formuleringsarena, føler seg noe angrepet av reformen. Her er det altså er tydelig skille mellom informantene, og det er svært interessant. Elementene av fagfornyelsen som informantene er positive til er spesielt det at norskfaget er tydelig, kanskje tydeligere enn før, og blir mer aktualisert. Johanna forteller at dette i hennes øyne i stor grad er som følge av innføringen av kjerneelementer, og mellom linjene virker de tre andre å være enige i dette. Gro nevner aktualisering av norskfaget, og det at elevene skal kunne bruke det de lærer i norskfaget etter endt skolegang, og det er et interessant og godt poeng.

Dybdelæring

I en diskusjon av forståelse av dybdelæring i norskfaget, tenker jeg det er hensiktsmessig å splitte informantene i to – Gunnhild og Johanna, som har erfaring fra både formulerings- og realiseringsarenaen til norskfaget, og Gro og Margit, som bare har erfaring fra realiseringsarenaen. Dette gjør jeg først og fremst fordi de to førstnevnte har helt andre forutsetninger for både å forstå begrepet, og å kunne bruke og definere det. Slik forutsetninger har ikke Gro og Margit, og de har også uttrykt usikkerhet rundt det å skulle formulere definisjoner på disse begrepene som følge av manglende teoretisk innsikt, i intervjuene.

Johanna og Gunnhild har mange likhetstrekk i deres forståelse av dybdelæringsbegrepet og hvordan dette bør utøves og etterlever i klasserommet; de to klart viktigste elementene for begge to er *overføring* og *progresjon*, men forklarer dette på noe forskjellige vis. Gunnhild forklarer som nevnt at det handler om at elevene skal oppfatte og forstå at det de holder på å lære kan brukes på andre områder «og det kan være på tvers av fag, og det kan være innad i fag». Deretter kommer hun med dette eksempelet om retorikk, og nevner senere at elevene kan se at de kan bruke det i en sammenheng i det private. Johanna, derimot, hun sier det litt mer rett frem: «... dette her med evnen til å se sammenhenger og overføre kunnskap fra ett felt til et annet». Selv om forklaringsmåten er noe forskjellig, så er resultatet det samme – de er begge veldig opptatte av at overføring av kunnskap. Dette kan være innad i fag, til andre fag, og til andre deler av livet – også det private livet. Når det kommer til dybdelæring i norskfaget, er det litt større forskjell på synene deres. Johanna er igjen veldig tydelig og konsis, og forteller raskt at det i henne øyne først og fremst er kjerneelementene som knytter dybdelæring og norskfaget sammen. Mestrer elevene kjerneelementene, så vil de oppnå dybdelæring. Dette er noe forenklet, men det er essensen i det hun forteller. Gunnhild peker på at dybdelæring ikke nødvendigvis bare er det å gå i dybden på ett område eller forfatterskap, men å kunne «... lese flere tekster og se sammenhenger mellom dem». Forskjellene her er ikke nødvendigvis så store da det Gunnhild forteller faller innunder flere av kjerneelementene, men det blir litt mindre tydelig nøyaktig hva hun tenker dybdelæring i norskfaget er, selv om sitatet er et eksempel på det motsatte. Trolig vil det være flere andre ting enn dette som kan kunne være dybdelæring i norskfaget. På den andre siden blir Johanna mindre konkret på hva dybdelæring er. Likevel er begge

synene verdifulle og interessante å ta med seg. Til slutt har begge to ganske så like syn på arbeidsmåter/-metoder som legger til rette for dybdelæring i norskfaget. Begge nevner varierte undervisningsmetoder og gruppearbeid i små grupper. Gunnhild har flere konkrete, svært interessante, eksempler på hva man kan gjøre for å oppnå dybdelæring. Hun nevner å tolke litterære verk med plastelina, ha fokus på rom, ikke mennesker og dialog, i litterære verk, å lage podkast og temabasert undervisning. Hun forteller videre om det å koble på det personlige på et vis. Alt det nevnte er svært interessante refleksjoner, og vil trolig kunne bidra god til elevers dybdelæring. Johanna er ikke like konkret som Gunnhild akkurat på dette, men synene deres på dybdelæring, dybdelæring i norskfaget og arbeidsmetoder for å fremme dybdelæring er til sammen veldig gode og interessante.

Gro og Margit har, som nevnt, helt andre forutsetninger når det kommer til forståelse av dybdelæringsbegrepet, både generelt og i en norskfaglig kontekst, og også når det kommer til å være konkret på hva man kan gjøre i klasserommet, for å fremme dybdelæring, kontra hva Johanna og Gunnhild har. Dette gjør dem derimot ikke til mindre interessante og relevante informanter. Deres syn på dybdelæring vil trolig, som tidligere nevnt, ligge nærmere hva en «vanlig» norsklærers vil være. To lærere med slike forutsetninger er selvsagt ikke nok til å kunne anse funnene som representative for landets lærere, men likevel vil deres svar være av stor relevans. Margit spesielt føler først og fremst på at dybdelæring ikke er noe nytt, men at dette er noe hun alltid har drevet med. Gro, på den andre siden, uttrykker stor usikkerhet i møte med dybdelæringbegrepet. Til tross for dette, er det etter hvert tydelig at de to har ganske lignende forståelser av begrepet, og også ganske så lik forståelse som Johanna og Gunnhild; de nevner begge overføring av det man lærer i ett fag til et annet, Margit nevner i tillegg «... å forstå stoffet fremfor bare å lære det og ramse det opp» og «å kunne bruke kunnskapen på mange områder», mens Gro nevner at dybdelæring er læring «som vil være relevant for livet ditt». Gro nevner også at hun tror at vurdering for læring og egenvurderinger vil bli viktig i dybdelæringsarbeidet. Dette er helt i tråd med «å reflektere over egen læring»-elementet i definisjonen. De er begge utvilsomt inne på helt sentrale elementer i definisjonene på dybdelæring, og viser, etter et par ganske åpne oppfølgingsspørsmål, å egentlig ha god innsikt i hva dybdelæring dreier seg om. De nevner også varierte arbeidsmetoder, med stor grad av elevmedvirkning/-aktivitet som svært viktig – ifølge Margit er dette selve nøkkelen. Definisjonene og elementene de trekker frem er ikke nødvendigvis like presise som Johanna og Gunnhild sine er, men til sammen er de ikke veldig langt unna. Ingen av dem hadde i forkant av intervjuene lest seg opp på dette, og det er

følgelig forståelig at noe blir glemt. Likevel er det tydelig at, etter litt betenkningstid og noen åpne oppfølgingsspørsmål, også disse to ganske vanlige lærerne, har god innsikt i hva dybdelæring innebærer.

Alle de fire lærerne mener at det skarpe skillet mellom dybdelæring og overflatelæring både er overdrevet og et feilspor – og grunngir dette i stor grad på samme vis. Her er ikke skillene i grunngevingen og refleksjonene deres like fremtredende som rundt selve dybdelæringen. Jeg kunne sitert fra alle fire med bortimot identiske utsagn, men nøyer meg med et fra Johanna og et fra Margit: «... så er jo overflatelæringen en helt sånn nødvendig del av dybdelæringen da”, ” ... så tenker jeg at man må jo ha noe av det de kaller overflatelæring for å komme til dybden». De to andre informantene sier bortimot akkurat det samme. Dette er svært interessant – i Meld. St. 28 (2015-2016) står det: «Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring» (Regjeringen 2016, s. 14). Det informantene sier er altså bortimot det stikk motsatte av det de som har utarbeidet forarbeidene til den nye læreplanen sier om overflatelæring.

Endringer som følge av fagfornyelsen

Informantenes syn på endringer som vil skje i norskfaget som følge av fagfornyelsen er veldig sprikende. Johanna og Gunnhild er langt på vei, kanskje naturlig nok, ganske så enige. Gro og Margit har andre syn, og har også forskjellige syn fra hverandre. Johanna og Gunnhild mener begge å se en fremtid hvor norskfaget, etter at fagfornyelsen er blitt implementert, blir tydeligere. Begge gir kjerneelementene mesteparten av æren for dette, og spesielt Gunnhild peker på at det er positivt for norskfaget å bli frigjort fra å bortimot ha et utelukkende fokus på kompetansemålene. Gro mener derimot at fagfornyelsen, slik den foreligger, trolig vil bidra til at skillenelinjene mellom fagene blir mindre, kanskje nesten utvisket, som følge av økt fokus på tverrfaglighet. Margit på sin side ser ikke for seg at fagfornyelsen vil føre til nevneverdige endringer, da både tverrfaglighet og arbeid med kjerneelementer, ifølge Maria, er noe hun og hennes kolleger har arbeidet med i lang tid.

Å se så store forskjeller i synspunktene er interessant. Det er også interessant å bemerke seg at de to informantene som har jobbet med fagfornyelsen på organisasjonsnivå, ikke bare på realiseringsarenaen, er positive, mens de som ikke har det, Gro og Margit, er mer negative og/eller nøytrale. Årsakene til dette kan være flere – det kan være at Johanna og

Gunnhild er mer vennlig innstilt som følge av at de har vært, i hvert fall indirekte, med på å utarbeide den nye læreplanen. Det kan også komme som en følge av at Gro og Margit ikke har fått jobbe tilstrekkelig med fagfornyelsen enda, og dermed ikke har nok innsikt i dens innhold til å se de eventuelle endringene. Alternativt kan dette handle om eget fagsyn og inngang til det å undervise – forskjellige lærere har kanskje fokus på læreplanen som styringsverktøy i større eller mindre grad. Muligens, eller kanskje trolig, er alt dette bidragsytende til at informantene har synet de har. Det er uansett interessant å se.

Holdninger til tverrfaglighet

Informantenes tanker om, og forhold til, de tverrfaglige temaene, og tverrfaglighet generelt, har mange likhetstrekk. Det første likhetstrekket, hvor de alle er enige, er at den type tverrfaglighet som de er positive til, det er den hvor de arbeider med tverrfaglige tema, kunnskaper, metoder, ferdigheter og kompetanser innad i norskfaget. De vil alle sammen gi elevene verktøy som kan overføres, både til andre fag og ellers i livet, men de vil gjøre dette innad i norskfaget. De virker alle sammen å være skeptiske til tverrfaglige prosjekter og det jeg har valt å kalle faktisk tverrfaglighet. De som uttrykker dette tydeligst er Gunnhild og Margit, men også Johanna uttrykker dette. Gro forteller ikke dette eksplisitt, men det virker ganske tydelig å være til stede mellom linjene også hos henne, som tidligere nevnt. Johanna og Gro uttrykker en frykt for at norskfaget skal miste posisjon som følge av eventuell faktisk tverrfaglighet, og forteller at dette er grunnen til at de er skeptiske. Johanna er redd for at norskfaget skal miste sin innholdsdimensjon, mens Gro er redd for at skillelinjene mellom fagene (alle fag) skal viskes ut, og virker følgelig å uttrykke en skepsis til faktisk tverrfaglighet, selv om hun forteller at hun er positiv til tverrfaglighet generelt sett. At de alle sammen er så tydelige på at tverrfaglighet, i deres øyne, er noe som kan, kanskje skal, skje innad i norskfaget, ikke gjennom samarbeid med andre fag, er interessant. Man så i Fiskerstrands artikkel at norsklæreren mistet sin plass som noe annet enn språklærer, og dette rimer godt med spesielt Johannas frykt for at norskfaget skal miste sin innholdsdimensjon. Også de andre informantenes frykt virker å være av en lignende karakter, hvor de ender opp med å bli en lærer utelukkende i ferdighetsfaget norsk, mens kulturfaget norsk sakte, men sikkert forsvinner. Hvorvidt dette vil skje ved utstrakt gjennomføring av faktisk tverrfaglighet i skolen er usikkert, men det virker definitivt å være en frykt lærerne bærer på, og må følgelig tas på alvor. Trolig er denne frykten årsaken til at de alle uttrykker ønsket om at

tverrfagligheten skal skje innad i faget deres – da vil det være enklere for dem å bevare kontrollen, og å fortsatt la kulturfaget ha en stor plass i norskfaget.

Norskfaget som ferdighetsfag versus kulturfag

Informantenes svar rundt norskfagets «konfliktakse», med ferdighetsfaget på ene siden, og kulturfaget på andre siden, er i mange tilfeller like og sammenfallende, men noen forskjeller finnes. Igjen heller Johanna og Gunnhild samme vei, og begge forklarer at de mener å se en trend hvor det er krefter i diverse fagmiljøer som prøver å dra norskfaget i retning av å bli et rent ferdighetsfag. Gunnhild nevner Lied-utvalget, mens Johanna nøyer seg med å si «kreftene». Ifølge dem begge, rent personlig, er kulturfaget viktigst, men denne meningen slår ikke ut gjennom prioriteringer i undervisningen i nevneverdig grad, ifølge dem selv. Johanna mener at mange norsklærere i for stor grad prioriterer kulturfaget. Ifølge Gro er begge delene like viktige, men utdyper egentlig ikke dette mer, mens Margit mener at kulturfaget historisk har hatt for stor plass, og at prioriteringen i dag er mer riktig.

Alle synene er interessante å nevne seg, og da spesielt synet om at ferdighetsfaget om ikke har, så i hvert fall potensielt er, i ferd med å få for stor plass. Gunnhild kommer som nevnt inn på Lied-utvalget, og NOU 2019: 25 som utvalget leverte fra seg i slutten av 2019, har et fokus som gjør dette relativt enkelt å forstå. I kapittel 4: *Fagene og organiseringen av opplæringen* kan man hele veien lese om at fagene må bli mer relevante for sluttkompetansen og for elevenes videre utdannings- og yrkesliv. Det står blant annet som forslag fra utvalget: «Fellesfagene gjennomgås med tanke på enda sterkere relevans for sluttkompetansen i de 2 løpene.» (Regjeringen 2019, s. 12) Kompetansebegrepet er som kjent noe som ofte nevnes når man diskuterer en skole og et fag som går i retning av å ha et større ferdighetsfokus, så når utvalget skriver at relevans for sluttkompetansen må økes, så peker dette, i mine øyne, og helt tydelig også i informant Gunnhilds øyne, i retning av en videregående skole, og et norskfag, med økt ferdighetsfokus – om Lied-utvalget får påvirkning på skolen generelt, fagenes, og ikke minst norskfagets, utforming, all den tid de har foreslått å gjøre kulturdelen av norskfaget om til programfag i den videregående skolen. At informantene ser dette, og helt tydelig er opptatte av dette, viser at konflikten mellom de to fagene innad i faget, lever i beste velgående.

Norskfagets egenart

Å spørre de fire norsklærerne om hva norskfagets egenart er for noe, var helt tydelig noe som vekket ærefrykt. Betenkningstiden var lang, og ordene ble valgt med omhu. Det interessante her, hvis man leser svarene opp mot dem under forrige punkt, er at de alle sammen, helt utvilsomt, tillegger kulturfaget tyngst vekt. To av dem, Johanna og Gro, nevner at en del av egenarten er å forene ferdighetsfaget og kulturfaget, men alt de sier utenom dette handler om kultur og danning, så hvorvidt dette er det som faktisk opptar dem mest, eller om de føler at de «må» svare dette, er usikkert. De svarer alle sammen at det er det vi har sammen i kulturen, gjennom forskjellige tekstuttrykk, som er det sentrale. Gjennom å lese og skrive får man tilgang på kulturen (Johanna), til de felles referansene (Johanna), til hva de vil si å være menneske (Gunnhild), til å se seg selv i verden (Gro) og sin egen identitet (Margit).

Selv om forskjellene rundt hva norskfagets egenart er var til stede, var det likevel noe alle lærerne var enige om: Norskfagets egenart vil ikke påvirkes i nevneverdig grad av fagfornyelsen. Johanna og Gunnhild mener som nevnt at faget blir tydeligere, ikke truet. Sistnevnte er helt klart Gro og Margit enige i.

Oppsummering

Alle de fire norsklærerne viser et reflektert forhold til faget og profesjonen sin, og bidrar gjennom svarene sine godt til å øke forståelsen av både fortidens, nåtidens og fremtidens norskfag. Spesielt synene på konfliktaksen mellom ferdighetsdelen av kulturdelen av norskfaget er interessant, og det er også svarene de gir i møte med dybdelæringsbegrepet. Sistnevnte som følge av at dybdelæring i en norsk skolekontekst er såpass nytt at det er lite å hente fra forskningslitteratur. Alle fire informantene har svar som vil vært relevante og interessante å ta med inn i en drøfting rundt norskfagets fremtid – en fremtid som trolig vil domineres av målet om å oppnå dybdelæring.

Kapittel 7: Analyse og dybdelæring i norskfaget i praksis

Innledning

Norskfagets og skolens fremtid er utvilsomt spennende. Innflytelsen prinsippene om dybdelæring generelt, i norskfaget spesielt, i tillegg til innføringen av kjerneelementer og tverrfaglige temaer, vil trolig endre og påvirke norskfaget i stor grad. Norskfagets sentrale diskurser; danning, literacy, norskfagets begrunnelser, ferdighetsfaget norsk versus kultur- og dannelsesfaget norsk, er alle viktige i diskusjonen rundt hvilke implikasjoner LK20 generelt, og dybdelæringsmålet mer spesielt, vil få for norskfaget på sikt. I dette kapitlet skal jeg analysere funnene fra intervjuene med informantene i lys av disse diskursene – de som ble introdusert i kapittel to.

Hva forteller intervjuene?

Det informantene forteller i intervjuene er svært interessant og viktig. I det følgende vil jeg gå gjennom disse funnene/påstandene, og jeg lister dem derfor opp:

1. Dybdelæring er ikke så nytt som fremleggelsen av LK20 kan gi inntrykk av. Lærerne mener at de har drevet med dybdelæring også før fagfornyelsen.
2. Norsklærerne ønsker å legge til rette for tverrfaglighet gjennom overførbare ferdigheter innad i norskfaget – og ikke gjennom faktisk tverrfaglighet hvor flere fag samarbeider.
3. Det finnes ikke en felles dybdelæringsdefinisjon på tvers av lærerstaben.
4. Overflatelæring og dybdelæring utelukker ikke hverandre – de henger sammen.
5. Kulturfaget og ferdighetsfaget må forenes. Kreftene som vil dra faget for mye ene eller andre veien må stoppes.
6. Norskfagets egenart kommer ikke til å bli påvirket av fagfornyelsen

Informantenes svar i møte med dybdelæringsteori, utdanningspolitiske dokumenter og LK20

De ovennevnte punktene er, slik jeg ser det, de viktigste funnene etter intervjuene med informantene. Å se på hvordan disse står seg om man sammenligner dem med dybdelæringsteori, de utdanningspolitiske dokumentene jeg tidligere har sett på (som la kursen for hvordan LK20 til slutt ble seende ut) og LK20 selv, er viktig og interessant å belyse. Hvis man har en formuleringsarena som ikke speiler realiseringsarenaen, og ikke minst motsatt – en realiseringsarena som ikke speiler formuleringsarenaen – vil det kunne gjøre at fagfornyelsen på mange måter vil spille fallitt. Jeg skal nå se på dette punktvis.

Første funn/påstand er: «Dybdelæring er ikke så nytt som fremleggelsen av LK20 kan gi inntrykk av. Lærerne mener at de har drevet med dybdelæring også før fagfornyelsen.» Dette er et svært interessant funn, påstand, kanskje til og med brannfakkell. Hvis dette stemmer, forsvinner mye av «fornyelsen» i fagfornyelsen. I og med at bruken av begrepet dybdelæring er ganske nytt i norsk utdanningssammenheng, blir det vanskelig å finne bevis for saken den ene eller andre veien om man stiller spørsmålet med bruk av begrepet, men det bør være mulig å finne svar om man ser på de sentrale delene av dybdelæringsdefinisjonen; aktiv deltakelse, refleksjon over egen læring, tilpassede utfordringer, læring med progresjon, forståelse, kunnskaper og kompetanser i og på tvers av fagområder, utvikling av kompetanser som kan brukes i kjente og ukjente sammenhenger, i tillegg til læring alene og sammen med andre. Om man ser på LK06, så er det tydelig at det har vært en målsetning om å oppnå det meste av dette også her. Tilpasset opplæring har vært et rådende prinsipp i den norske skolen lenge, og det samme har aktiv deltakelse fra elevenes side. Dette må også kunne sies om læring med progresjon og refleksjon over egen læring – sistnevnte ofte gjennom egenvurderinger, noe det var nedfelt i LK06 at man skulle drive med. Det man kanskje tenker er helt nytt her, er «utviklingen av forståelse, kunnskaper og kompetanser som kan brukes på tvers av fagområder og i kjente og ukjente sammenhenger» – også utenfor skole- og yrkesliv. Å utvikle disse forståelsene, kunnskapene og kompetansene i samarbeid med andre fag, er noe informantene er skeptiske til. Målet med dette er å oppnå det som tidligere i oppgaven er omtalt som overføring. Å etterprøve om det har foregått dybdelæring i norske klasserom under LK06 er en vanskelig oppgave, og det er lite forskning på området. LK06 i seg selv, i tillegg til Ludvigsenutvalgets arbeid, bør likevel kunne gi noen svar. Spesielt sistnevnte har basert anbefalingene sine på hva som har foregått i norske klasserom, og bør derfor være en god kilde.

Det som derimot viser seg, hvis man ser på Generell del i LK06, arvet fra R94, er at man også mange steder også her finner overføring omtalt. Formuleringene er ikke like

spisse som i Ludvigsenutvalgets Stortingsmelding og i LK20s Overordnede del, men det er helt tydelig til stede. Under «Det arbeidende menneske – læring og arbeid» finner man formuleringen «Gode arbeidsvaner som utvikles i skolen, har nytte langt ut over skolens rammer», mens man under «Lærernes og veiledernes rolle» (Udir 2006) leser «Ny kunnskap må hektes tett sammen med den som alt sitter - det eleven vet, kan og tror fra før» (Udir ibid.). Under «Konkret kunnskap og helhetlige referanserammer» finner man «For å gi overblikk og sammenheng er det derfor også viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av fag, slik at relevansen av fagene for hverandre trer fram og mer helhetlig forståelse utvikles.» (Udir ibid.). Sistnevnte må kunne sies å være det tydeligste eksempelet på at de aller fleste av LK20s prinsipper også ikke bare fantes i LK06, men også R94 og L97, og at LK20 følgelig, er en tydeliggjøring av prinsipper som allerede fantes – ikke bare på formuleringsarenaen, men som følge forhåpentlig også på realiseringsarenaen. Slik sett kan det se ut til at informantene til denne oppgaven kan ha et poeng.

Ludvigsenutvalgets Stortingsmelding er viktig å ta med i en diskusjon som dette. Hvis det er slik at dybdelæringens viktigste prinsipper var til stede i LK06 – hvorfor er det da slik at vi snakker om dybdelæring som noe helt nytt? På side 7 står det blant annet om hvordan stofftrengsel under LK06 har gjort det vanskelig å legge til rette til rette for dybdelæring, noe «flere analyser» har vist. (Regjeringen 2016, s. 7) Trolig kommer dette som følge av at LK06 var den første læreplanen som opererte med prinsippet om kompetansemål, noe som kan ha ført til et for sterkt fokus på selve kompetansemålene, som det var mange av. Dette kan ha gått på bekostning av helhet, sammenheng og dybde. I Stortingsmeldingen står det også om klasseromsstudier som er gjort i evalueringen av LK06, og at disse «fant ikke vesentlige endringer i undervisningspraksis i perioden 2007 til 2010», videre: «Klasseromsstudier fra grunnskolen viste at lærerne brukte varierte undervisningsmetoder og hadde gode relasjoner til elevene, men at de i liten grad ga støtte til elevenes utvikling av dybdeforståelse av lærestoffet». (Regjeringen 2016, s. 11) Videre står det om analyser av LK06: «Det ble vist til en manglende sammenheng mellom Generell del og de nye læreplanene for fag, blant annet når det gjaldt synet på kunnskap og kompetanse». (Regjeringen, ibid.) Disse konklusjonene er hentet fra UiOs evaluering av Kunnskapsløftet bestilt av Utdanningsdirektoratet og Kjersti Klettes (med flere) Stortingsmelding om elevers læring fra 2008. Slik jeg ser det er det liten grunn til å tvile på deres konklusjoner. Her har jeg sitert konklusjonene fra Ludvigsenutvalgets Stortingsmelding, men dokumentene i sin helhet er listet opp i litteraturlisten.

Denne uenigheten mellom informantene og forskningen er interessant. Ifølge forskningen har stofftrengsel, manglende sammenheng mellom Generell del (hvor dybdelæring, som vi har sett, definitivt er til stede) og resten av planverket og til slutt manglende endring i undervisningspraksis i årene etter innførelsen av LK06, ført til at vanlig undervisningspraksis i for liten grad har lagt til rette for dybdelæring. Selv om Generell del ikke ble laget for LK06, men R94, så var prinsippene fortsatt rådende, og poenget står seg. Når informantene til denne oppgaven da sier at de har drevet med dybdelæring lenge, kan dette ha flere årsaker. Enten skjedde det noe med undervisningen i årene etter 2010 og forskningen er som følge ikke lenger relevant. Revisjonen av LK06 i 2013 kan ha hatt noe med dette å gjøre. Alternativt er lærerne som har blitt intervjuet til denne oppgaven «uvanlige» i den forstand at de har fått til å ha sammenheng mellom Generell del og resten av planverket i større grad enn det som har vært vanlig. En siste mulig grunn kan være at lærerne tror de har oppnådd tilstrekkelig dybdefokus på læringen, men at det ikke faktisk er tilfellet. En siste mulighet kan være den lite vennlige innstillingen enkelte av dem har til LK20, som følge av at de har følt seg noe «angrepet» av reformen. Flere av dem forteller om et inntrykk av at Utdanningsdirektoratet og politikerne har fortalt dem at «de nå endelig skal drive med ordentlig opplæring». Et slikt inntrykk vil utvilsomt sette spor. Alle årsakene er plausible, og fasiten ligger trolig et sted mellom alle fire.

Andre funn/påstand er: «Norsklærerne ønsker å legge til rette for tverrfaglighet gjennom overførbare ferdigheter innad i norskfaget – og ikke gjennom faktisk tverrfaglighet hvor flere fag samarbeider». Om tverrfaglighet skriver Ludvigsenutvalget: «Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid». (Regjeringen 2016, s. 7), mens det i Overordnet del av LK20, under punkt 2.5 Tverrfaglige temaer står: «Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag». (Udir 2020, s. 12) I den tidligere siterte Fiskerstrand-artikkelen er norsklærerens konklusjon at hun ikke føler seg kompetent i faget norskfaget samarbeider med, og at hun følgelig får plass som «kun» språklærer. Tidligere i denne oppgaven ble dette sett på som et problem, da norsklærerne som er informanter tydelig uttrykker frykt for at norskfaget skal miste plassen sin som kulturfag. Om man ser bort fra dette perspektivet, og heller ser på norsklærerens rolle som språklærer som noe positivt, viser forskningen at dette er noe lærere i andre fag verdsetter. Frøydis Hertzberg poengterer dette og legger vekt på at kompetanse i tekststruktur, som norsklærere besitter mye av, er noe lærere i andre fag, når de samarbeider med norskfaget, setter stor pris på. (Hertzberg 2010, s. 26)

Tar man alt det ovennevnte i betraktning kan det tyde på at fokus på det jeg har kalt for faktisk tverrfaglighet, bør være større også hos norsklærerne. Selv om frykten for deres eget fags plass i skolen er til stede, er det slik at læreplanen, samlet sett, er laget for at faktisk tverrfaglighet skal finne sted. Dette tydeliggjør Ludvigsenutvalget i det ovennevnte sitatet. Det at lærere i andre fag understreker viktigheten av norsklæreren som språklærer, eller det man muligens kan kalle for «formidlingslærer», gjør det enda tydeligere at det er viktig med et norskfag, og norsklærere, som er åpne for dette. Fagkunnskap i seg selv er som kjent ikke nok, man er avhengig av å kunne bruke og formidle den, og her kan norsklærerne sitte med mye av nøkkelen. Da er det, igjen, viktig at norsklærerne er åpne for en slik rolle. Tverrfaglighet må kunne skje mellom fag, i tillegg til innad i fag.

Tredje funn/påstand er: «Det finnes ikke en felles dybdelæringsdefinisjon på tvers av Norges lærerstand». Ifølge Øystein Gilje er dette helt uproblematisk – han fortalte, i et foredrag til Universitetet i Oslos FIKS-konferanse, at dybdelæring må være «sammenhengen mellom teori, utdanningspolitiske dokumenter og skolens praksis». (Gilje 2019) Det er klart at dybdelæringsteori og dokumenter som den nevnte Stortingsmeldingen og LK20 i seg selv skal være førende – men Gilje sier at også den enkelte skoles praksis må få innflytelse. Det er ikke snakk om en «one size fits all»-løsning. Når da informantene til denne oppgaven, og kanskje lærere generelt, har forskjellige syn på hva dybdelæring er, er det ikke nødvendigvis slik at dette er noe negativt. Så lenge synene er begrunnede, på de tre ovennevnte nivåene – teori, utdanningspolitiske dokumenter og den enkelte skoles praksis – så er det ikke nødvendigvis slik at ett svar på hva dybdelæring er, er mer riktig enn et annet.

Fjerde funn/påstand er: «Overflatelæring og dybdelæring utelukker ikke hverandre – de henger sammen». Dette er et svært interessant funn, og noe som på mange måter bryter diametralt med både mange fremtredende teorier om dybdelæring og utdanningspolitiske dokumenter her hjemme i Norge. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) står det: «Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring». (Regjeringen 2016, s. 14) Internasjonal dybdelæringsteori forteller det samme, og det gjør også dybdelæringsteori i en norsk kontekst. Denne konflikten kan ha to årsaker: Enten er lærerne og forskerne helt uenige, eller så er forståelsen av begrepet overflatelæring forskjellig. At overflatelæring er en kontrast til dybdelæring gjentas i Ludvigsenutvalgets Stortingsmelding mange ganger, så det er utvilsomt at man ikke ønsker at det skal forekomme overflatelæring i norske klasserom.

Som nevnt er overflatelæring i Stortingsmeldingen definert som «innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng». (Regjeringen, *ibid.*), og videre utdypes det: «Overflatelæring knyttes til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring der den aktive eleven ikke står i sentrum for læringen». (Regjeringen 2016, s. 33) Det ser følgelig ut til at det er forskjell i forståelsen av overflatelæringsbegrepet hos informantene og den forståelsen av begrepet som legges til grunn i Stortingsmeldingen. Det alle informantene forteller er en variant av det informant Johanna sier på spørsmål om hva overflatelæring er: «Men kunnskap om noe, og oversikt, er veldig viktig for å kunne gå i dybden». Spørsmålet er da om man kan anse kunnskap om noe for å kunne gå i dybden senere for «innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng». Svaret på dette må trolig bli nei. En mer rendyrket puggeskole, hvor poenget med å lære fakta er å kunne ramse de samme faktaene opp, vil være overflatelæring. Undervisning hvor elever lærer fakta for å senere skulle anvende dem, vil ikke falle under denne definisjonen av overflatelæring. Dermed er det ikke nødvendigvis en uenighet mellom informantene og de utdanningspolitiske dokumentene – definisjonene er bare forskjellige. Dette stemmer også godt overens med nevnte John Hatties syn.

Femte funn/påstand «Kulturfaget og ferdighetsfaget må få eksistere side om side. Kreftene som vil dra faget for mye den ene eller andre retningen må stoppes», mens sjette påstand er: «Norskfagets egenart vil ikke påvirkes av fagfornyelsen». Disse to er påstander som henger sammen, da informantene omtaler kulturdelen av faget som fagets egenart; Johanna nevner tilgangskompetanse – i betydningen av å få tilgang på kulturen, ikke kunne fungere i samfunnet gjennom ferdigheter og kompetanser man opparbeider seg. Gunnhild nevner skriving, og det gjør også Margit, mens Gro sier norskfagets egenart er kulturfaget, danningsfaget og ferdighetsfaget sammen. Bortsett fra dette handler svarene utelukkende om kulturfaget – det er helt tydelig at det er her fagets egenart ligger i informantenes øyne. Spørsmålene som da må stilles er: Hvordan kan man drive med dybdelæring i arbeidet med kulturfaget norsk, tillegg til at man gjør det i arbeid med ferdighetsfaget? Og hvordan kan kulturfaget norsk, ikke bare ferdighetsfaget, komme til sin rett i arbeidet med de tverrfaglige temaene – og i tverrfaglig arbeid generelt?

Om plassen til norskfaget som kulturfag i et utkast til fagfornyelsen skriver Lars August Fodstad: «Det er noe produktivt, åndsforlatt og idealfritt over det hele: et kulturfag uten formål, men med en kort, effektiv og instrumentelt innrettet insistering på relevans. Lest med vrangvilje ... kan dette forstås som om fagfornyelsesutkastet overordnet

sett viderefører kulturfaget fra LK06, men samtidig er på stille glideflukt inn i en plasseffektiv, deskriptiv og arbeidsrelevant diskurs». (Fodstad 2019, s. 73-74) Dette er på mange måter samme type frykt og trend informantene, og da spesielt Johanna og Gunnhild, har og ser. Det tidligere nevnte Liedutvalgets NOU forteller om nødvendigheten av en slik utvikling, og de går, som nevnt, så langt som å foreslå at kulturfaget norsk bør bli programfag: «Elever som ønsker å fordype seg mer i norsk språk, kultur og litteratur, bør få anledning til dette. Utvalget foreslår derfor at det opprettes et programfag som kan ivareta dette og som gir anledning til fordypning i fagets ulike disipliner.». (Regjeringen 2019, s. 83) Dette er svært oppsiktsvekkende, og viser med all mulig tydelighet at det er krefter som ønsker å dra norskfaget i retning av et renere ferdighetsfag.

På den andre siden av debatten, sammen med informantene og nevnte Fodstad, finner man, kanskje naturlig nok, fremtredende forskere i litteraturvitenskap og nordisk litteratur. Eirik Bjerck Hagen med kolleger er nevnt i kapittel 2, og de mener som nevnt følgende (om norskdidaktiker Henning Fjørtoft ved NTNU): «... norskfaget for Fjørtoft [har] ikke lenger har et kunnskapsinnhold av denne art, men er et rent instrumentelt redskapsfag». (Bjerck Hagen m.fl. 2018, s. 137) Videre skriver de: «... den utvikling Fjørtoft ser at norskfaget er i, som er en bevegelse mot en generell literacy der «alle tenkelige tekstuttrykk og kommunikasjonsformer er like viktige». Det står altså ikke at de er like gode, bare like viktige, men denne distinksjonen forfølges ikke». (Bjerck Hagen m.fl. 2018, ibid.) Mye av frykten handler altså om at kultur kan være hva som helst, alle typer tekstuttrykk, og at kvalitet og ikke minst relevans, enten for samfunnet eller eleven selv, blir underordnet. Lignende tanker om kultur og kvalitet skriver nevnte Fodstad om: «For eksempel gjør Hobbestad (2017) det til et av sine hovedpoeng hvor vanskelig det er å «måle og kvantifisere» de perspektivene skjønnlitteraturen kan gi eleven, og at «dannelsessiden av norskfaget passer dårlig inn i den moderne og målstyrte skolehverdagen». Fordi disse sidene ved norskfaget er så vanskelige å måle og målstyre, er de særlig viktige å verne». (Fodstad 2019, s. 72) I sin konklusjon skriver han om plan- og målstyringens dilemma og at det er noe «den kulturelle dimensjonen av norskfaget delvis lider ved, delvis kjemper mot. Nettopp derfor synes det umulig å svare på hvorvidt kulturfaget norsk blir styrket eller svekket med fagfornyelsen». (Fodstad 2019, s. 79)

Under norskfagets relevans og sentrale verdier står det følgende om kultur: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold» (Udir

2020), i tillegg står det at «Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet». (Udir, ibid.) De fleste vil trolig nikke anerkjennende til dette, og per nå er det slik at kulturfaget er tydelig til stede i gjeldende læreplan. Spørsmålet er hvordan dette kan forenes med dybdelæring. Overføring av forståelse, kunnskaper og kompetanser på tvers av fagområder, og til bruk i både kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner, er det ikke umiddelbart tydelig hvordan man skal kunne koble sammen med innsikt i, og tilgang på, kulturen, og da kanskje til og med kultur av en viss kvalitet. Når man da i tillegg tar med plan- og målstyringsperspektivet, så blir det hele ganske vanskelig å se for seg. Likevel er det slik at også dybdelæring er noe vanskelig å se for seg i et plan- og målstyringsperspektiv – kanskje det kan være slik at dybdelæring og kulturfaget norsk er som skapt for hverandre? Dybdelæringens andre elementer – aktiv deltakelse, refleksjon, tilpassede utfordringer, progresjon, forståelse og kunnskaper i fagområder og læring både alene og sammen med andre, er alle læringselementer som trolig er egnede for bruk i arbeidet med kulturfaget norsk. Også tverrfaglighet, for eksempel i arbeid med litteratur sammen med historie- eller samfunnsfaget, bør det være gode muligheter til å kunne få til på en måte som legger til rette for dybdelæring. Det trenger i hvert fall ikke være slik at man ikke kan få til dybdelæring og utvikling av gode kunnskaper, forståelser, ferdigheter og kompetanser innenfor de tverrfaglige temaene i kombinasjon med kulturfaget norsk. Fodstads, Hobbeltads og Bjerck Hagen med kollegers syn på fremtiden til kulturfaget norsk er overbevisende, og Liedutvalgets forslag om at norskfaget er for stort og for lite livsrettet virker noe forenkende – kanskje fordi læringen elevene får fra kulturfaget norsk ikke er like enkel å putte inn i et plan- og målstyringsperspektiv som ferdighetsfaget norsk.

Sjette funn/påstand er: «Norskfagets egenart kommer ikke til å bli påvirket av fagfornyelsen». Dette er en påstand som, i mine øyne, henger sammen med diskusjonen over. Jeg vil derfor trekke inn perspektiver på hva norskfagets egenart, ifølge informantene, er, og fortsette på diskusjonen av kultur- og ferdighetsfaget norsk, og i større grad enn over sette det inn i en dybdelæringskontekst. På spørsmål om hva norskfagets egenart er, nevner alle fire informantene kultur gjennom tekst og identitet. Johanna nevner tilgangskompetanse – i betydningen av å få tilgang til kulturen, ikke kunne fungere i samfunnet gjennom ferdigheter og kompetanser man opparbeider seg. Gunnhild nevner skriving, og det gjør også Margit, mens Gro sier norskfagets egenart er kulturfaget, dannelsesfaget og ferdighetsfaget sammen.

Bortsett fra dette handler svarene utelukkende om kulturfaget – det er helt tydelig at det er her fagets egenart ligger i informantenes øyne. Spørsmålene som da må stilles er: Hvordan kan man drive med dybdeløring i arbeidet med kulturfaget norsk? Og hvordan kan kulturfaget norsk, ikke bare ferdighetsfaget, komme til sin rett i arbeidet med de tverrfaglige temaene – og i tverrfaglig arbeid generelt. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Dybdeløring og literacy – er fagfornyelsen en literacyplan slik LK06 ble omtalt?

Kunnskapsløftet av 2006, LK06, ble, da det ble introdusert og implementert, omtalt som en «literacyplan». Mange, og kanskje spesielt norsklærere med forkjærlighet for kultur- og opplevelsesfaget norsk, uttrykte en viss skepsis til dette. Mye av dette kan tenkes å være som følge av at literacy gjerne ses på som noe som ligger svært nært kompetanseutviklingen man ønsker at elevene skal få i skolen – og at dette fokuset på kompetanse muligens kan gå utover elevenes mulighet til å jobbe med kultur-, dannelsings- og opplevelsesfaget norsk, og at fokuset i for stor grad rettes mot ferdighetsfaget. Det er nærliggende å tenke at dybdeløeringsfokuset gjør at LK20 i enda større grad er en literacyplan – spørsmålet blir da om dette er tilfellet, og hvordan dette eventuelt vil påvirke norskfaget.

Som jeg har sett på tidligere i oppgaven er det flere måter å definere literacy på. Felles for dem er at det handler om tekst, både å konsumere og produsere den, og det å kunne koble den til samfunnet rundt seg. Vi så også at literacy har to hovedinnganger – literacy som kognitive ferdigheter og literacy som sosial praksis, i tillegg til at det finnes forskjellige typer literacy som fagspesifikk literacy, media literacy og kritisk literacy. Alt det overnevnte er mulig å finne igjen i fagfornyelsen, både gjennom Overordnet del, tverrfaglige temaer, kjerneelementer og kompetansemål. Dette har også informantene til denne oppgaven pekt på.

Om literacy, LK06 og norskfaget skriver Nome og Aasen:

Norskplanene i LK06 ble av noen tidlig forstått som at de la til rette for et literacy-fag. Det innebærer at planene forente ferdighetsdimensjonen med kunnskapsdimensjonen i faget, eller sagt med andre ord: planene forsøkte å tydeliggjøre hvordan norskfaglig kompetanse handler om å kunne lese, skrive og samtale på faglige måter om språk, tekster og litteratur. (Nome & Aasen 2019, s. 221)

Det som her virker tydelig, er at lesingen og skriveingen i norskfaget må være av en karakter som skaper, utvikler og viser kompetanse. Å skrive og lese for å oppleve, eller for å pugge noe, blir mindre viktig, mens utvikling av kompetanser og ferdigheter blir mer viktig: «Kunnskapsdimensjonen og ferdighetsdimensjonen måtte ses i sammenheng med kompetanse, altså det å bruke språklige verktøy for å lære, forstå og kommunisere på faglig relevante måter.» (Nome & Aasen 2019, ibid.) Et interessant poeng nevnte Nome og Aasen peker på er hvordan tekster bør gi mening i arbeidet med dem, og at «tekster kan rekontekstualiseres på meningsfulle måter i skolen gjennom at vi bruker elevenes erfaringer fra deltakelse i lese- og skriveaktiviteter utenfor skolen» (Nome & Aasen 2019, ibid.) Spesielt det siste poenget der er interessant, da dette tydelig er noe som henger sammen med dybdelæring, om enn noe bakvendt. Der dybdelæringen har som mål å lære elevene noe de kan bruke utenfor skolen, har et literacyfokus som mål å bruke noe fra utenfor skolen for å skape mening i skolen. Selv om innfallsvinklene er motsatte, er målet det samme. Dette er et viktig poeng for å vise hvordan literacy og dybdelæring kan forenes.

I en undervisning med literacyfokus er det viktig å trekke inn samfunnet rundt elevene – literacy som sosial praksis, eller et sosiokulturelt perspektiv på literacy (Blikstad-Balas 2016, s. 17). For at elevene skal oppnå tilgangskompetansen literacyfokuset har som mål å gi dem, må de forstå samfunnet rundt seg, samtidig som de får en innføring som i tilstrekkelig grad er på deres premisser.

Norskfaget bør altså være møtepunktet mellom de tekstkulturene elevene er deltakere i på fritiden, og tekstkulturer som er ukjente for dem, f.eks. skjønnlitteratur og sakprosa som spiller en sentral rolle i den norske offentligheten. Uten koblingen til elevenes samtidskultur vil norskfaget for mange være uten subjektiv relevans, noe som vil være en trussel mot elevenes motivasjon og forutsetninger for å lære og utvikle kompetanser i å forstå og delta i et mangfold av tekstkulturer. (Nome & Aasen 2019, ibid.)

Igjen må sammenfallet mellom literacy og dybdelæring understrekes – fokuset på at læringen skal gi mening for eleven, både i og utenfor skolen, er likt.

Som nevnt finnes det forskjellige typer literacy. Det som beskrives over er en sammenblanding av flere av dem, men om man tar dem hver for seg, blir det også da tydelig at de alle har elementer av dybdelæring i seg. Fagspesifikk literacy, nærmere forklart i kapittel to, handler om hvert eget fags tenkemåter og praksiser. I dybdelæringsdefinisjonen

leser man «Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Udir 2020). Her er det igjen sammenfall – «varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag» er noe både et literacy- og dybdelæringsfokus ønsker å oppnå og legge til rette for. Fokuset på tverrfaglighet finner man derimot ikke innenfor literacy – man er mer opptatte av at de forskjellige fagene har forskjellige begrunnelser og tenkemåter, og som følge får man behov for en annen type fagspesifikk literacy i for eksempel naturfag enn i norsk. Dette er et interessant brudd mellom literacy og dybdelæring. Kritisk literacy er også en type literacy som dybdelæring har sammenfallende fokus som. Som nevnt handler dette om fakta og troverdighet, premissene som er realisert i tekster, hvem som har noe å tjene på det som står og avsenders pålitelighet er blant fokusområdene til denne typen literacy. En læreplan, som har dybdelæring som overordnet mål, hvor kritisk tenkning og kritisk arbeid med tekst, er et gjennomgående prinsipp, viser tydelig hvordan denne typen literacy og dybdelæring henger sammen. I norskfaget er til og med *kritisk tilnærming til tekst* et eget kjerneelement, noe som viser hvor tett kritisk literacy, LK20 og dybdelæring henger sammen. Om man skal besitte «varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» – kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som LK20 har som mål å gi elevene, er det helt umulig å ikke komme innom kritisk literacy, slik LK20 er formulert og bygget opp.

Kritikere av literacyfokuset i den norske skolen, blant annet nevnte Bjerck Hagen med kolleger, mener at kulturfagets rolle, og at kvaliteten på tekstuttrykkene literacyfokuset legger opp til arbeid med, er viktig.

Didaktikkens metode er nå oppfattet som selve faget: «Men norsklærere har en unik innsikt i elevers forståelse og mestring av disse fenomenene.» Dette rimer med den utvikling Fjørtoft ser at norskfaget er i, som er en bevegelse mot en generell literacy der «alle tenkelige tekstuttrykk og kommunikasjonsformer er like viktige». Det står altså ikke at de er like gode, bare like viktige, men denne distinksjonen forfølges ikke. Som forfatteren påpeker: «Da kan det bli vanskelig for både lærere, elever og foreldre å gjenkjenne faget», hvilket fremstår som positivt i et perspektiv der «fagene» i seg selv er foreldede strukturer. (Bjerck Hagen m.fl. 2018, s. 137)

I tillegg til dette påpeker forfatterne at «oppmerksomheten fra det å lese litteratur til hva man kan si om litteraturen man presumptivt har lest» (Bjerck Hagen m.fl. *ibid.*). I det store og det

hele virker det tydelig at motkreftene til literacyfokuset i den norske skolen er redde for at fokuset vil forsvinne fra den enkelte elev, deres identitet og opplevelser, til at alle elever skal bli like, med samme type kompetanser, og at veien dit ikke skal være preget av individets opplevelser, men at de har et begrepsapparat de kan anvende på enhver tekst, uavhengig av interesse, engasjement eller opplevd kvalitet på det de leser og arbeider med. Dette er til forveksling likt tankene som preger den delen av skoleforskerne som ønsker mer kompetansefokus, aller tydeligst, i en norskfaglig kontekst, tydeligst representert av ønsket om å gjøre kulturfaget norsk til programfag i den videregående skolen.

Informantene til denne oppgaven har pekt på noen av de samme utfordringene som nevnt over. Informant Gunnhild sa blant annet: «Så ja, denne literacydelen av faget er viktig, men som et middel, på vei til målet, som er å danne, som mennesker. Så sånn sett blir det, i alle fall i min personlige vektlegging, 70/30. Redskapsfag 30%», på spørsmål om hva som vektet mest i hennes undervisning av ferdighetsfaget og kulturfaget. For Gunnhild er det altså en tydelig distinksjon mellom arbeid som er literacyfokuset og danning. Det kan brukes som et middel, men man skaper ikke danning gjennom et utelukkende literacyfokus. Dette er en tydelig, om enn kanskje ikke helt representativ, tendens, som peker tydelig i retning av at literacy klart plasserer seg innenfor ferdighetsdelen av faget, og som, hvis den får en veldig dominerende plass i skolen, vil være med på å gjøre kulturfaget mindre viktig.

Likhetene mellom literacy og dybdeløring er, som nevnt, flere. De mest fremtredende sammenfallene finner man rundt det at både literacy og dybdeløring legger til grunn at læringen må ha en sammenheng med livet og samfunnet utenfor klasserommet. Det finnes som nevnt et skille – literacy tar livet utenfor klasserommet inn i det, mens dybdeløring tar livet i klasserommet med utenfor. Likevel er dette en tydelig likhet mellom de to begrepene. Tekstpraksisene literacy har som mål å lære opp elevene innenfor er de samme som dybdeløring har som mål at elevene skal mestre livene sine innenfor både under og etter endt skolegang. Både fagspesifikk og kritisk literacy har også tydelige fellestrekk med dybdeløring. Førstnevnte gjennom at dybdeløring har et eksplisitt mål om at elever skal «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Udir 2020), mens sistnevnte har det gjennom at hele læreplanen, ikke bare i norsk, men også i Overordnet del, gjennomsyres av en kritisk tilnærming til det meste – og da spesielt til tekst. *Kritisk tilnærming til tekst* er følgelig et kjerneelement i norskfaget.

Det finnes også tydelige forskjeller mellom literacy og dybdelæring. Spesielt fokuset på individet, og deres identitetsutvikling og liv utenfor arbeidslivet virker å være bortimot uviktig i en literacyrettet opplæring. I dybdelæringsdefinisjonen kan man lese at dybdelæring «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.» (Udir 2020). Her er individet tydelig til stede, mens man i et literacyperspektiv får man inntrykk av at det ene og alene er elevens plass i samfunnet, gjennom hens kunnskaper, ferdigheter og kompetanser, det som gjør hen kapabel til å bidra til den norske økonomien, som er det viktige.

Det fremtidige norskfagets begrunnelser – vil målet om dybdelæring gjør at man ikke tenker avgrensede fag på samme måte i fremtiden?

Dybdelæringsmålet, og spesielt det tverrfaglige elementet i dybdelæring, vil kunne tenkes å endre måten vi tenker fag på i skolen i Norge. Under Ludvigsenutvalgets utredninger om fremtidens skole, var blant det de var inne på en endring i måten å tenke fag på – og blant idéene var å endre hele måten man organiserer fagene på. Med slike tanker som dette inne i utdanningspolitiske dokumenter, er dette noe som må tas på alvor, og som, hvis det i fremtiden får gjennomslag, vil få store konsekvenser for skolen. Med dybdelæring som utgangspunkt – hvordan kan man begrunne et norskfag med dagens innhold i fremtiden?

I NOU 2014: 7 skriver Ludvigsenutvalget følgende:

Dagens fag og fagområder er bare én av mange mulige måter å ordne innholdet i skolen på. Utvalget vil vurdere om faginndelingen bør endres, hvilke fag som kan omgrupperes, om enkeltfag og fagområder bør utgå til fordel for nye eller om noen eksisterende fagområder bør styrkes. Streng faginndeling kan gjøre det utfordrende å jobbe med temaer og problemstillinger og utvikle kompetanse på tvers av fag. Utvalget vil vurdere om sentrale utviklingstrekk i samfunnet gjør at fagene i større grad bør ses i sammenheng. Diskusjonen rundt fagfornyelse vil også handle om fornyelse av forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag (Regjeringen 2014, s. 95)

I en diskusjon om norskfagets begrunnelser, og da rettet mot fremtidens norskfag, er det naturlig å se tilbake på det jeg har skrevet kapittel to om dette. Norskfagets begrunnelser kunne, fant jeg der ut, oppsummeres slik: *Norskfaget kan altså blant annet begrunnes*

gjennom et særskilt ansvar for lese- og skriveopplæring, som skolens fremste danningsfag, og som skolens viktigste literacy-fag. Alt dette lagt til grunn må trolig gi konklusjonen at norskfaget står i særstilling, og at innholdet man putter inn i faget er veldig viktig – fordi det å oppnå det nevnte er helt uunnværlig for hver enkelt elev. Å se på innholdet man putter inn i faget, er i denne diskusjonen svært interessant. Norskfaget er i særposisjon, både helt eksplisitt når det kommer lese- og skriveopplæringen, som morsmålsfaget i Norge, men også når det kommer til skolens danningsmandat. Det nevnte blir ikke mindre viktig selv om verden forandrer seg, og fokuset på dette bør følgelig ikke fjernes, selv om man har et mål om en noe annen type (opp)læring enn tidligere. Laila Aase skriver om historien til dette i *Fagenes begrunnelser*: «Norskfagets posisjon i skolens fagkrets har gjennom historien på ulike måter balansert mellom praktisk begrunnet nytte og breiere kulturelle danningsmålsettinger. Ofte har de rene ferdighetene blitt oppfattet som nyttigere enn de mindre håndfaste danningsprosessene». (Børhaug m.fl. 2005, s. 71) Videre skriver hun mer generelt om norskfagets begrunnelser og plass i skolen: «Norskfagets særegne rolle er knyttet til *bredden og kompleksiteten* i tekstkompetansen, og i tillegg til fagtekster har norskfaget et særlig ansvar for de kunstneriske tekstene, som i liten grad har en plass i mange andre fag ... Norskfagets oppgave er å kunne lese, skrive og snakke for mange formål, for å lære, for å kunne reflektere kritisk, for å kunne tolke ulike språkuttrykk, og for å kunne forstå seg selv som språkbruker.» (Børhaug m.fl. 2005, s. 82)

Det ovennevnte er trolig ikke noe hverken Ludvigsen- eller Liedutvalget vil være totalt uenige i, men spørsmålet er om dette blir ansett som viktig nok til å bestå som skolefag, med det innholdet vi kjenner, i fremtiden. Når Ludvigsenutvalget skriver at «fagene skal bidra til å realisere skolens samfunnsoppdrag, handler det blant annet om at de må være relevante. Fagenes relevans er knyttet til gjennomtenkte og begrunnede argumenter for hvorfor et bestemt faginnhold skal være en del av et skolefag.», blir det tydelig at det nevnte, og da spesielt kulturdelen av faget, må kunne måles opp mot skolens samfunnsoppdrag. Om norskfagets relevans og sentrale verdier står det i LK20 blant annet: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannings og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon.» (Udir 2020) Det som er interessant å se er at, selv når fagets relevans skal formuleres, så er kulturfaget tungt inne.

Følgelig ser det ut til at man trygt kan slå fast at norskfagets begrunnelser ikke er nevneverdig endrede i fagfornyelsen. Det betyr likevel ikke at dette ikke vil kunne endre seg.

I NOU 2014: 7 er det interessant å merke seg at Ludvigsenutvalget, når de skal sammenligne morsmålsfaget i Norge med andre lands, trekker frem Skottland, hvor de, ifølge utvalget, har mindre fokus på kultur- og litteraturaspektet. Før dette har de nevnt følgende: «Norskfaget har et omfattende formål og har mange timer i skolen, og favner av den grunn bredt. Prinsippet om at begge målformer skal brukes i arbeidet for å nå kompetansemålene, bidrar også til at bredde ser ut til å prioriteres foran dybde» (Regjeringen 2014, s. 77)

Inntrykket man får av å lese dette, er at av deler av norskfaget, og da spesielt de delene som anses som mindre umiddelbart nyttige – når det kommer til ferdighetsskaping og kompetanseutvikling – er noe uglesette. Dette inntrykket modereres når man leser utvalgets sluttrapport. Der kan man blant annet lese om at det ble ansett som problematisk å innlemme norskfaget i fagområdet for språkfag, som foreslått i NOU 2015: 8, «fordi faget sprenger grensene for de fagområdene utvalget har satt opp. Ut fra sin profil som et «fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» hører faget hjemme blant både språkfagene, samfunns- og etikkfagene og estetiske fag. Når faget inkluderes i et fagområde med språkfagene, blir fagets formål og kjerneelementer redusert til språk og kommunikasjon» (Regjeringen 2016, s. 50). Videre kan man lese at norskfaget «er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur- og samfunnsliv, og forberedes på deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser (Regjeringen, *ibid.*). For forkjempere for kultur- og danningsfaget norsk må disse vurderingene anses som en seier. Man ser likevel, til tross for Ludvigsenutvalgets sluttvurderinger, at den type tanker om norskfaget som ble ymtet frem på i NOU 2014: 7, vender tilbake med Liedutvalgets utredning som ble fremlagt i 2019.

Som tidligere nevnt, har Liedutvalget foreslått å gjøre kulturdelen av norskfaget til programfag i den videregående skolen. Grunnlaget for at de kommer med dette forslaget er interessant i diskusjonen om morgendagens norskfags begrunnelser: «Flere innspill peker på utfordringer ved norskfaget; det er omfattende når det gjelder både timetall og antallet karakterer, og det er ikke tilstrekkelig relevant og spisset for bruk i andre faglige sammenhenger.», skriver Liedutvalget i sin rapport. Spesielt punktet om tilstrekkelig relevans og spissing for bruk i andre faglige sammenhenger er interessant, og dette henger bortimot eksplisitt sammen med dybdelæringsmålet i norsk skole. Både Liedutvalgets sluttrapport, og

også NOU 2019: 15, utredningen i forkant av sluttrapporten, er tydelige på at sluttvurdering, fullføringsgrad i den videregående skolen og yrkesrelevans er deres viktigste parametere når de skal måle skolen og fagene. Delutredningen har navnet «Kvalifisert, forberedt og motivert», noe som peker tydelig i denne retningen. Om skolen og Norge skriver de blant annet: «Norge er et lite land med en åpen økonomi. Skal vi hevde oss i den internasjonale konkurransen, er utdanning og kompetanseutvikling av stor betydning.» (Regjeringen 2019, s. 19). Dette viser ganske tydelig hvilken innfallsvinkel utvalget har når de skal se på skolen, og kulturdelen av norskfaget kan det kanskje sies det er naturlig at blir skadelidende og nedvurdert/-prioritert som følge.

Om norskfaget skriver utvalget:

Utvalget mener at norskfagets omfang må ses i sammenheng med den totale mengden av fag i opplæringen, og at de framtidige utdanningsprogrammene skal legge til rette for at elevene kan velge programfag allerede fra Vg1, og at de skal kunne fordype seg mer i et eller flere fag enn de kan i dag. Utvalget mener at dette må få konsekvenser for timetallet i norsk, og at timetallet må reduseres noe. Hvor stor reduksjonen skal være, må ses i sammenheng med vurderinger av andre fag, og utvalget har derfor ikke konkludert endelig. (Regjeringen 2019, s. 83)

Dybdelæringsmålet, fokuset på yrkesretting og til slutt sluttvurdering, gjør at det kan virke rimelig med et syn som dette. Spesielt det siste ser man et stort fokus på i sluttrapporten; det stedet hvor norskfaget i størst grad diskuteres er i delkapittelet om vurdering. Ifølge utvalget har norskfaget for mange karakterer, som gjør at for mye tid går til vurderingssituasjoner (Regjeringen 2019, s. 64). Dette kan helt klart anses som en rimelig kritikk, men det virkelig betimelig og symptomatisk at det stedet hvor utvalget faktisk går inn i en diskusjon av norskfaget, først er når det omhandler noe håndfast og målbart som karakterer. Verdien av kulturdelen av norskfaget diskuteres i svært liten grad, både i utredningen og sluttrapporten, men likevel foreslås det å ta dette ut av det ordinære norskfaget og gjøre det om til programfag. Det hele virker noe forenklet, og med en konklusjon som gis som følge av det som er enkelt å måle i skolen – et syn som virker å være preg av en tanke om at hvis elevene får jobbe med noe man kan se umiddelbar relevans av, og gjerne få gode karakterer/vurderinger på dette, så vil Norge bli mer konkurransedyktige i den internasjonale økonomien. Vurderinger rundt elevenes kulturforståelse, identitet og danning er nærmest

totalt fraværende. Kanskje er dette slikt som er uviktig i fremtidens stadig mer globaliserte økonomi, og følgelig kan og bør gjøres valgfritt, gjennom å gjøre det til programfag i den videregående skolen, men det er vanskelig å se at dette skal være tilfellet.

Rammevilkårene til fremtidens norskfag, om man ønsker dagens innhold med, vil kunne bli vanskelige om Liedutvalgets anbefalinger og vurderinger blir rådende. Et norskfag som utelukkende er begrunnet gjennom ferdighetsfaget, hvor kulturfaget mest ses på som noe som er i veien, noe man helst ønsker å kvitte seg med, som hverken gir yrkesrelevante ferdigheter, kunnskaper eller kompetanser, vil ha en vanskelig fremtid. Hvis Liedutvalgets tanker om fremtidens skole blir førende er dette en fare, og noe Norges norsklærere, såfremt man ønsker å bevare kultur- og danningsfaget i det ordinære norskfaget, bør være på vakt for, og kjempe mot.

Fremtidens kulturfag – sett i et dybdelæringsperspektiv

Selv om konklusjonen over er at norskfagets egenart, som i all hovedsak består av kultur- og danningsdelen av faget, ikke kommer til å endre seg i nevneverdig grad som følge av fagfornyelsen, er det ikke nødvendigvis slik at dette kommer til å vare. Mange av forslagene til Ludvigsenutvalget, da de arbeidet frem mot fagfornyelsen, ble ikke tatt til følge, og flere av forslagene når det kommer til det samme, er interessante å se på i en diskusjon av fremtidens norskfag, og kultur- og danningsfagets plass i faget. Endringer vil trolig skje, og det er ikke umulig at disse endringene vil påvirke kultur- og danningsfaget norsk i stor grad. Med tanke på at Liedutvalget har foreslått å gjøre denne delen av norskfaget til programfag i den videregående skolen, kan det sies å være grunnlag for å ha en slik bekymring. Dybdelæringsmålet, og dets mål om overførbare ferdigheter, kunnskaper og kompetanser, kan også potensielt være bidragsytende til en slik utvikling. Som sett over er det mulig at norskfaget, om Liedutvalgets vurderinger og anbefalinger blir rådende, kan endre seg i retning av rent ferdighetsfag. Om ikke dette skjer – hvordan vil da fremtidens kultur- og danningsfag se ut?

Inger Merete Hobbestad skrev følgende i 2018 om norskfaget:

Så klart vil det være norsklærere som utnytter vagheten i de offentlige skrivene til å gi elevene sine nettopp de kunnskapene og den innsikten som gjør at de får den dypere forståelsen for historie og språk som det en gang var en ambisjon å

gi alle elever. Men det vil gjøre det på tross av og ikke på grunn av den rådende ideologien. (Hobbelstad 2018)

Dette utsagnet kom i kjølvannet av fremleggelsen av et utkast til norskfagets innhold i LK20. Likevel kan dette fortelle oss om noe mer – «ideologien» hun skriver om, er den samme som virker rådende etter Liedutvalgets rapport, og noe som til sammen vil kunne endre, eventuelt nedgradere, kultur- og dannelsesfaget betraktelig. Når norsklærerne må trosse en ideologi for å gi dem disse kunnskapene virker det umulig at ikke kunnskapene i seg selv, i sum, vil endre seg.

I sin sluttrapport om fremtidens skole skrev Ludvigsenutvalget følgende:

Flere høringsinstanser påpeker at norskfaget er mye mer enn et språkfag, og at en fornyelse av faget må baseres på fagets egenart og hva som skal oppnås i arbeid med norskfaget. Hovedbekymringen i høringen for norskfaget er at hvis den foreslåtte inndelingen i fagområde praktiseres strengt, kan det svekke viktige aspekter ved faget. (Regjeringen 2016, s. 37)

Departementet vil understreke at norskfaget er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og forberedes på deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. (Regjeringen 2016, s. 50)

Norsk er også et kulturfag som forvalter og utvikler norske tekstkulturer både i et samtidsperspektiv og et historisk perspektiv. 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. (Regjeringen *ibid.*)

Disse tre sitatene fra rapporten peker i motsatt retning av Hobbelstads kritikk, og det poengterte også daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner, i sitt tilsvarende svar til Hobbelstad. Det er altså en uenighet rundt hvorvidt kulturfaget faktisk har en plass i fremtidens skole, og disse tre sitatene understreker tydelig at dette skal være tilfellet. Hvis man legger dette til grunn, kan man da spørre seg hvordan kulturfaget vil se ut, og hvilken

påvirkning dybdelæringsmålet vil ha på dette. Trolig vil et overordnet mål som dybdelæring måtte sette et overordnet preg på trender og planutforminger.

Et godt utgangspunkt for det man kaller kulturfaget er skjønnlitteratur, og arbeid med, og lesing av, den. De fleste vil være enige i at skjønnlitteratur skal ha en plass i norskfaget, selv om man kan være uenige om hvor stor plass den skal ha. I kapittelet sitt *Hva trenger vi egentlig litteraturen til* skriver Sylvi Penne om dette: «De litterære tekstene gjør intet mindre enn å innskrive elevene i en felleskultur, en europeisk kultur og åpne for en verdenskultur» (Penne 2012, s. 33) Dette er åpenbart i tråd med det vi kaller kulturfagets mål. Under kjerneelementet *Tekst i kontekst* kan man lese at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser», og videre: «De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa». (Udir 2020) Her er det altså tydelig at kulturfaget norsk, gjennom lesing av skjønnlitteratur, for å «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt» og gjennom å «utforske og reflektere», er tydelig til stede. For bevaringen av kulturfaget er dette utvilsomt bra. Lars August Fodstad peker også på at kulturfaget er til stede flere steder i den nye læreplanen i norsk, men at det finnes utfordringer: «Hvordan målstyre utforsking? Er ikke det en selvmotsigelse? Hvordan måle refleksjon? Og i neste omgang: Hvordan vurdere utforsking og refleksjon med karakterer? Alle som selv er lærer eller jobber tett med lærere, vet at sluttvurderingsordningen har stor innvirkning på undervisningen». (Fodstad 2019, s. 76) Dette er interessante tanker, og noe som er viktig å reflektere over. Et norskfag som både skal være et kulturfag, drive med dybdelæring og i tillegg ruste elevene for en eksamensform som, strengt tatt, ikke nødvendigvis er veldig godt tilpasset den type læring det legges opp til (Hobbelstad 2021), kan få vanskelige rammevilkår etter hvert som fagfornyelsen har vært i bruk en stund.

Som tidligere nevnt er det ikke nødvendigvis slik at undervisning i, og arbeid med, kulturfaget trenger å bli vanskeligere som følge av dybdelæringsmålet. Kanskje kan det faktisk være motsatt – hvis man ser på verbene i dybdelæringsdefinisjonene, og sammenligner dem med verbene i læreplanen, på områdene som omhandler kulturfaget, kan man se at flere sammenfaller. De fire verbene i Utdanningsdirektoratets dybdelæringsdefinisjon er følgende: *Utvikle, Forstå(else), Reflektere* og *bruke*. Alle disse verbene kan man finne brukt i læreplanen, både i kjerneelementer, kompetansemål og fagets relevans og sentrale verdier, når arbeid med skjønnlitteratur beskrives. Eksempelvis kan man se at å *reflektere* over skjønnlitteratur finnes både i kjerneelementet *tekst i kontekst*, i tillegg

til under fagets relevans og sentrale verdier og flere kompetansemål, blant dem på Vg3 SF: «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid». (Udir 2020) Videre finnes man verbet *utvikle* i kjerneelementet *språket som system og mulighet*: «Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Udir ibid.), man finner *forstå(else)* under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling.» (Udir ibid.), og til slutt finner man *braker* i kompetansemål for Vg3 SF: «bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner om norskfaglige emner». (Udir ibid.) Alle disse sitatene fra den nye læreplanen i norsk har tydelige elementer av både dybdelæring og kulturfaget norsk i seg. Som følge virker det åpenbart at læreplanen er laget slik at norskfaget skal kunne inneholde både dybdelæring og kulturfaget.

Konklusjonen over er en Lars August Fodstad også kommer frem til:

Hovedintensjonen bak fagfornyelsen var mer dybdelæring. Fra mitt perspektiv bør da kritisk, analytisk, utforskende, fortolkende, historiserende, aktualiserende og kreativt arbeid med skjønnlitteratur – inkludert den klassiske – ha en sentral plass i faget. Gitt det formatet fagplanen har hatt siden Kunnskapsløftet, synes jeg den i det store og hele har lyktes brukbart med å knytte sammen dybdelæringsintensjonen med litteraturarbeid forstått som «kulturdeltaking». (Fodstad 2019, s. 78)

Et syn som dette, hvor man ser på kulturfaget norsk, her eksemplifisert gjennom arbeid med litteratur, som noe som kan bidra til å skape dybdelæring, ikke noe som er i veien for å oppnå det, vil kunne gjøre at kulturfaget norsk vil ha en trygg fremtid. Liedutvalget har tilsynelatende konkludert med at kulturfaget er i veien for å oppnå det man ønsker å oppnå med skolen og norskfaget, men en perspektivendring, slik det blir skissert her, viser at dette ikke trenger å være den eneste konklusjonen rundt plassen til kulturfaget i skolen. Svaret på hvordan fremtidens kulturfag vil se ut, vil derfor kunne bli at innholdet ikke nødvendigvis endrer seg i noen vesentlig grad, men at det er arbeidsmetodene som endrer seg. Gjennom arbeid med litteratur oppnår man å reflektere, bruke, utvikle og forstå, slik dybdelæringsmålet

krever, i stedet for kanskje å «bare» lese for å huske og oppleve. Dette vil kunne sies å være en oppdatering av kulturfaget, slik at det brukes til kompetanse- og ferdighetsutvikling, i tillegg til identitetsutvikling. Slik jeg ser det er det her endringen i kulturfaget norsk trolig, og forhåpentligvis, vil skje. Ikke at kulturfaget gjøres mindre, eller kanskje til og med forsvinner og blir programfag, slik Liedutvalget har foreslått.

Dybdelæring i kulturfaget i praksis: Sirkelmodellen i bruk i norskklasserommet

Talsethagen og Nyhus har laget et modellopplegg med utgangspunkt i sirkelmodellen som de har kalt for et «temastudium», som tydelig peker mot tverrfaglighet, noe forfatterne også poengterer. Temaet de har valgt til dette prosjektet/studiet er «liv og død», med forskjellige litterære verk som omhandler tematikken som utgangspunkt. Om hvorfor-fasen skriver de: «Å snakke om dette kan hjelpe elevene til å sortere følelser og tanker, og det kan gi dem økt motivasjon til å lese tekster som omhandler lignende tema.» (Talsethagen og Nyhus 2020, s. 75). Dette viser tydelig hvordan elevenes interesse og engasjement skal vekkes, helt i tråd med læringsmodellen. Videre, etter å ha fått en oppgave der de skal formulere et *undringsspørsmål*, skal de inn i hva-fasen. Forfatterne skriver, etter å ha introdusert et teksthfte som kan gis til elevene: «Dette er ikke tekster elevene bare kan gå løs på på egen hånd – da mister de fort interessen. Her må det forklares, strekes under, gjentas og lese høyt for at tekstene skal gi språklig mening for elevene.» (Talsethagen og Nyhus 2020, *ibid.*). Her er det tydelig at balansekunsten mellom å møte elevene på deres premisser, og å introdusere dem til tekster på et ønskelig faglig nivå, gjennom lesestøtte, er i fokus. De aller fleste norsklærere vil kjenne seg igjen i hvor vanskelig dette er. En tekst som *Aftensalme* av Engelbretsdotter, som forfatterne foreslår som tekst til bruk, er trolig vanskelig å få koblet elevene på. Da må den nevnte lesestøtten være god. Videre skriver forfatterne litt, men etter mitt syn for lite, om hvor-, og hvem-fasen, og hopper nesten helt over hvordan-fasen. Om de to førstnevnte fasene skriver de: «Gruppene kan få i oppgave å nærlese, analysere og tolke én tekst fra heftet i lys av de tre nivåene i kontekstsirkelen [Syn på verden, syn på samfunnet eller syn på individet]. Elevene kan lage en veggavis eller en video der de redegjør for tekst og kontekst.» (Talsethagen og Nyhus 2020, *ibid.*). Om forfatterne hadde gått «all in» med dette opplegget og vist hvordan man gjennom både hvor-, hvordan-, hvem- og hvor (har jeg kommet nå)-fasene hadde vist hvordan dette opplegget kunne fungert, hadde dette vært svært interessant. Jeg vil derfor, med utgangspunkt i Talsethagen og Nyhus' opplegg, prøve på

nettopp dette – å lage et fullverdig periodeopplegg med utgangspunkt i sirkelmodellen. I og med at hvorfor- og hva-fasene er tydelig gjort rede for begynner jeg rett på hvor (ad fontes)-fasen, og lager i all hovedsak et nytt opplegg derfra. Enkelte elementer fra det korte forfatterne har skrevet i de videre fasene. De nevnte undringsspørsmålene og tekstsamlingen ligger som vedlegg på side ...

Hvor (ad fontes)?

Kildene elevene skal møte i denne fasen, fasen hvor de skal finne frem til materialet som skal brukes i arbeidet, blir ganske kort i dette tilfellet. Dette som følge av at læreren (eller i dette tilfellet, forfatterne) i all hovedsak har gjort jobben på forhånd. Om elevene skal få mulighet til å finne frem til sekundærkilder etter å ha fått tildelt/valgt ut primærlitteraturen, kan diskuteres, men det er tydelig at i et opplegg hvor det er laget et teksthfte, blir ikke litteratursøk det viktigste.

Hvordan?

I denne fasen er målet at elevene skal bruke kunnskapene fra kildene og overføre dem til å bli dybdelæring. Dette gjøres først og fremst gjennom formulering av faglige problemstillinger. Som tidligere sitert handler dette fra forfatternes side om å gjøre kunnskapen til ens egen. I et temaprojekt som dette bør gjerne problemstillingene kobles til undringsspørsmålene elevene fant mest interessante tidligere i prosjektet. Et konkret eksempel på et veldig personlig undringsspørsmål en elev kunne tenkes å stille var «Kommer jeg non gang til å slutte å savne bestemoren min?». Dette foreslo forfatterne å omformulere til «hvor lenge varer sorg?», noe som blir mer allment og lettere for flere elever å bruke. Om man legger sistnevnte spørsmål til grunn for en problemstilling, og kobler dette opp mot en god primærkilde som for eksempel et utdrag fra Karl Ove Knausgårds *Min kamp*, hvor han skriver om sorgen han føler på etter å ha mistet faren, kan dette danne grunnlag for et svært interessant prosjekt. Forfatterne av boken foreslår som nevnt å lage veggavis, og dette er helt klart et godt forslag. Med en problemstilling som den nevnte, og med et så sterkt litteraturutdrag som jeg foreslår, tenker jeg at det muligens kan være hensiktsmessig om elevene, i hvert fall i en periode, får jobbe individuelt med stoffet og problemstillingen. Dette er svært vanskelige og personlige emner, og det er ikke sikkert at alle elever vil være komfortable med å jobbe med noe slikt i grupper. Som forfatterne skriver, så er dette en tematikk veldig mange for første gang får et forhold til på ungdomsskole eller videregående, og man bør kanskje være litt forsiktig. Jeg vil derfor foreslå individuelt skrivearbeid, gjerne gjennom essay eller en lignende fri sjanger.

Elevene kan få skrive og arbeide over litt tid med dette, og så kan man mot slutten av perioden sette sammen grupper. På forhånd må læreren ha avtalt med én av elevene i hver gruppe at hen skal dele sin tekst, og deretter skal de diskutere sammen det medeleven har skrevet. Da får de selv muligheten til å velge i hvor stor grad de skal dele og delta, noe som trolig vil både være ufarliggjørende og terskelsenkende. Dette er bare et forslag, men noe slik vil kunne øke sjansen for at elevene virkelig klarer å arbeide godt med et slikt «farlig» tema.

Hvem?

Som man har sett, poengterer læringsmodellen og forfatterne viktigheten av at avsender (eleven) faktisk skal skrive teksten for et formål. Dette for å skape en autentisk skrivesituasjon. Dybdelæringsbegrepet legger til grunn at læringen skal være virkelighetsnær, og da er det tydelig at tekstene må skrives til noen, og det vil etter all sannsynlighet å bedømme være en svakhet om denne noen alltid er læreren – da vil ikke skrivesituasjonen være autentisk. I dette opplegget kan mottakeren av teksten være flere; en klassiker er gjerne at man tenker at man skal kunne sende dette inn som et leserinnlegg til for eksempel Aftenpostens Si;D-avdeling, som er laget for ungdom. Et annet forslag kan være at teksten skal skrives til en medelev. Alternativt kan samarbeid mellom klasser gjøre at elevene kan sende tekstene (gjærne anonymt) til elever i andre klasser, eller kanskje til og med til klasse og elever på andre skoler, igjen helst anonymt. Det siste blir mer og mer viktig avhengig av både tema, grad av personlighet og om hvor godt/lite godt man kjenner klassene/elevene som skal motta teksten(e).

Hvor (har jeg kommet nå)?

Den siste fasen omhandler som nevnt refleksjon, og er kanskje lærerens beste mulighet til å påvirke eleven i retning av dybdelæring. I dybdelæringsdefinisjonen står det som kjent: «Det innebærer at vi reflekterer over egne læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente sammenhenger, alene eller sammen med andre» (Udir 2020). Som nevnt tidligere kan denne refleksjonen foregå sammen med læreren, men jeg tenker at det er hensiktsmessig om eleven får muligheten til selvstendig refleksjon først, deretter gjerne sammen med medelev(er), og at så læreren kobles på mot slutten. Den individuelle refleksjonen kan gjerne skje i form av et refleksjonsnotat som leveres til lærer digitalt, deretter tar elevene med seg disse notatene og setter seg sammen i (relativt små) grupper, gjerne på 2-4 elever, slik at terskelen for å delta ikke blir for stor. Læreren kan gå rundt og høre på refleksjonene i gruppene, og utfordre noen elever til å dele dette i plenum mot slutten av timen.

Forhåpentligvis ender dette opp med at elevene når nye innsikter slik at de kan bruke det de har lært og gjort i nye sammenhenger, både i norskfaget, men også andre fag.

Et opplegg som det ovennevnte, hvor man tar alle fasene i sirkelmodellen med og ikke minst på alvor, mener jeg vil kunne legge til rette for dybdelæring på en god måte. Alle punktene dybdelæringsdefinisjonen har i seg vil man kunne fokusere på i et prosjekt som dette. Forrige kapittel viser tydelig hvordan refleksjonsdelen av definisjonen er med, men også det som kommer før, «Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse a begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Udir 2020), vil helt klart kunne vektlegges. Begreper, metoder og sammenhenger i faget vil helt tydelig og åpenbart være til stede i arbeidet, og en type prosjektarbeid som dette, med fokus på refleksjon og det å hente ut informasjon og innsikter fra et primærkildemateriale, vil være svært relevant også i andre fag, og det vil kunne brukes i andre situasjoner, både kjente og ukjente. I og med at elevene får en stor grad av selvstendighet, men med lærerstøtte, og da spesielt om læreren legger opp til lignende arbeid videre i tiden med klassen, vil man kunne få med seg den gradvise utviklingen av kunnskap og forståelse som definisjonen også krever.

Kapittel 8: Konklusjon og avsluttende tanker

Innledning

Denne avhandlingen har hatt som mål å utforske hva fagfornyelsen, og dens uttalte mål om dybdelæring, vil føre til av endringer for norskfaget. Å se på, og svare på, hva som er bakgrunnen for reformen, hva dybdelæring i seg selv er, hva det er i en norskfaglig kontekst, hva norsklærere mener om reformen og dybdelæring, og hvorvidt det er store forskjeller mellom forståelsene og meningene på det politiske planet, i akademia og hos lærerne som skal sette reformen til livs i landets mange norskklasserom.

Dette er store og komplekse spørsmål, som i mange tilfeller ikke har et tydelig fasitsvar. Spesielt spørsmålene om dybdelæring i en norskfaglig kontekst, norsklærernes syn på dette, og mulige uenigheter mellom politikere, UH-sektoren og lærerne, har ikke tydelige svar. Dette kommer blant annet som en følge av at reformen er ny, og at det følgelig er svært lite forskning på området. Parallelt med at jeg skriver denne oppgaven holder trolig flere av landets skoleforskere, norskdidaktikere og andre på med prosjekter innenfor de samme problemstillingene og tematikkene. Målet er at denne avhandlingen kan være et bidrag til at forståelsen rundt dybdelæring i norskfaget, og fagfornyelsen mer generelt, skal bli bedre.

Hva er egentlig dybdelæring i norskfaget?

Dybdelæring er utvilsomt et begrep som er noe vanskelig å forholde seg til. Den intuitive oppfatningen av hva det innebærer, og hva begrepet faktisk, ifølge Utdanningsdirektoratet, betyr, er ikke nødvendigvis den samme. Intuitivt tenker man gjerne at dybdelæring enkelt og greit betyr fordypning i fag, men begrepet rommer også, som vi har sett, mye mer. Begrepet har en tverrfaglig dimensjon, en sosial dimensjon, en progresjonsdimensjon, en refleksjonsdimensjon, en bruksdimensjon (kjente og ukjente sammenhenger), i tillegg til at man skal lære «begreper, metoder og sammenhenger» innenfor disse dimensjonene. Dybdelæringsbegrepet rommer alt dette helt eksplisitt, og enkelte vil også hevde at det rommer mer, for eksempel at begrepet har tydelige koblinger til kognitiv læringsteori og skal inneholde metakognisjon i stor grad. Alt dette kommer før man i det hele tatt har begynt å diskutere dybdelæring i forskjellige fags kontekster.

I en diskusjon av dybdelæring i norskfaget vil flere elementer og dimensjoner gjøre seg gjeldende, i tillegg til de ovennevnte. Slik dybdelæringsdefinisjonen foreligger, med dens fokus på «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger» (Udir 2020), i tillegg til «bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner», kan det sies at den legger opp til en klar forskyvning av norskfaget i en ferdighetsfaglig retning. Dette vil da trolig gå på bekostning av kulturfaget, en frykt som åpenbart er høyst reell, tatt Liedutvalgets NOU, og påfølgende Stortingsmelding, i betraktning. Hvorvidt dybdelæringsmålet utelukkende er å skylde på her er ikke klart, men det er en tydelig tendens til at dybdelæring trolig enklest kan, og dermed muligens vil, kobles opp mot ferdighetsfaget norsk. På den måten kan man si at dybdelæring i norskfaget betyr et større fokus på ferdighetsfaget, som følge av et mål om å utvikle «varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» - et mål man har som følge av ønsket om å utvikle det man kaller for *21st century skills*, mulig oversatt til fremtidskompetanser, i tråd med den internasjonale dybdelæringsforskningens fokus.

Videre er det tydelig at norskfagets kjerneelementer er noe som knyttes tett til dybdelæring, og flere av informantene fortalte at dette var det de så på som eksplisitt formulerte dybdelæringsmål i læreplanen i norsk. De tverrfaglige temaene nevnes også, noe som er naturlig som følge av definisjonens formulering om «mellom fagområder», men det var likevel tydelig at kjerneelementer ble ansett som mer sentralt. Som nevnt fortalte blant annet informant Johanna følgende: «så jeg tenker egentlig at kanskje er kjerneelementene dybdelæring i norsk da». Det er interessant at informantene tydelig fokuserer på dybdelæring i sitt/sine fag, og ikke tenker tverrfaglig i noen særlig grad. Dette kan være symptomatisk for en konflikt mellom utdanningspolitiske intensjoner og (fag)lærere, men denne undersøkelsen gir likevel ikke sikkert grunnlag til å fremme dette som en reell og faktisk konflikt mellom policy-makers og utøvere av faget i skolen. At det er kjerneelementene som det viktigste for å oppnå dybdelæring, og ikke de tverrfaglige temaene, er et godt eksempel på denne mulige konfliktlinjen.

Grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, og da sistnevnte med sitt progresjonsfokus i fagfornyelsen, er også noe som er viktig i en dybdelæringskontekst. Dybdelæring, og fagfornyelsen som helhet, har som mål å ruste elevene for livet etter skolen – for å oppnå dette er det helt sentralt å mestre de grunnleggende ferdighetene (og da fokus på at de er grunnleggende, tilpasset hvert årstrinn, ikke elementære), og for å oppnå det dybdelæringsdefinisjonen legger til grunn at man skal oppnå, er det helt uunnværlig.

Dybdelæringsdefinisjonens mål om at man skal «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse», viser hvor viktig progresjonsfokuset i kompetansemålene er. Underveisvurdering, som er et eksplisitt formulert krav i norskfaget, er også et tydelig eksempel på dybdelæring i praksis. Dette handler spesielt om formuleringen om «reflekterer over egen læring», men dette skal også sørge for at man skal kunne oppnå alt som ligger i definisjonen, så sann sett handler dette om dybdelæring generelt, ikke bare ett av definisjonens punkter.

Informantene til oppgaven forteller at overføring og progresjon er det de ser på som viktigst for å oppnå dybdelæring – og dette gikk igjen hos alle informantene. De forklarte at om man skal oppnå dybdelæring i norskfaget, så må man legge til rette for en type læring som er mulig å ta med seg videre, både i faget, men også utenfor det. Man må også legge opp til en type læring som har tydelig progresjon, og informant Johanna forklarte at norskgruppen på hennes skole som følge av dette har laget helhetlige årsplaner for alle tre årene på videregående. Informant Gunnhild fortalte at hun opplever å ofte måtte begynne på nytt hvert år, så dette er nok en god idé. Her er det ikke bare snakk om progresjon innad i årene, men også mellom. I definisjonen til Utdanningsdirektoratet er også overføring og progresjon tydelig poengtert, og også ellers i fagfornyelsen, er disse tydelig til stede. Noe av det mest sentrale for å oppnå dybdelæring er altså overføring og progresjon.

Hvorvidt det er deler av norskfaget som egner seg bedre enn andre for å oppnå dybdelæring, er vanskelig å svare på. Som nevnt er det nærliggende å tro at ferdighetsdelen av faget vil bli viktigere, men norskfaget har mye mer i seg enn «ferdigheter» og «kultur». Likevel kan det meste av fagets innhold plasseres under disse to kategoriene; med et økt fokus på overføring av kunnskap, både til andre områder i faget, til andre fag og til andre deler av livet, kan det tenkes at kjerneelementer som *kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon og skriftlig tekstsaking* vil få stor plass i faget. Dette er elementer i norskfaget som er enkle å se verdien og relevansen av – både på sikt innad i faget, men også i andre fag og ellers i livet. Det samme vil trolig gjelde kompetansemål som «bruke kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte» og «skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål» (Udir 2020). Begge disse kompetansemålene er igjen veldig enkle å peke på som kompetansemål som tilfredsstillende alle kravene dybdelæringsdefinisjonen stiller, og ikke minst er viktige i alle fag, ikke bare norskfaget, i tillegg til livet etter endt skolegang. En norsklærer vil utvilsomt ha en unik kompetanse når det kommer til å gi opplæring i det nevnte, men frykten er at et (for) stort fokus vil kunne gå på bekostning av kulturfaget norsk, og som følge av dette også

ramme norskfagets dannelsesoppdrag på en negativ måte. Spørsmålet er da om ambisjonene om det å for eksempel være kritisk til tekst, må stå i opposisjon til kulturfaget.

Flere av informantene hevder at de alltid har drevet med dybdelæring, og at de derfor ikke ser hva som er så nytt, og til dels revolusjonerende, med dette. De forteller også at overflatelæring, slik det er definert av Ludvigsenutvalget, er noe som komplementerer en dybdelæringsprosess, ikke forringer den. Som jeg har vært inne på i løpet av oppgaven er dette noe som er vanskelig, om ikke umulig, å konkludere rundt. At det både i LK06 (av både 2006 og 2013) og L97, hvor Generell del i LK06 var hentet fra, hadde elementer av dybdelæring i seg, er utvilsomt. Hvor stort fokuset på å oppnå disse elementene var, og på å se sammenhengen mellom dem, er mer uvisst. Ludvigsenutvalgets arbeider peker i retning av at dette ikke har skjedd, mens informantene til denne oppgaven hevder det motsatte. Tydelig er det uansett at det har vært elementer av dybdelæring i tidligere planer, og trolig også tidligere undervisningspraksis. Kanskje er den store forskjellen nå at man ser sammenhengen mellom elementene, og bevisstgjøring rundt hva fokus på dem kan føre til. En endelig konklusjon rundt hvorvidt dybdelæring har vært til stede i norskfaget tidligere, er uansett umulig å komme til. Forskjellen må kanskje delvis bestå i at dybdelæring nå er gjort til et eksplisitt mål, knyttet til et bestemt forskningsgrunnlag og en utdanningsideologi, og som er knyttet til en forventet samfunnsutvikling.

Hva dybdelæring i norskfaget er, og vil være, er foreløpig for tidlig tydelig å avgrense og definere. Noen antakelser kan man derimot komme med: fokuset på ferdighetsfaget norsk vil trolig økes, fagets nye kjerneelementer vil være viktige, sammen med de tverrfaglige temaene, kompetansemålene, de grunnleggende ferdighetene og undervisningsvurdering. Likevel er det kjerneelementene som virker å bli viktigst, sett i et dybdelæringsperspektiv. Alt dette vil tas i bruk for å oppnå dybdelæringsens to store mål: Overføring og progresjon. Hvorvidt man har gjort dette tidligere i norskfaget, og hvilke deler av norskfaget som er best egnet til å oppnå dybdelæring, er ikke umiddelbart klart. Sistnevnte vil trolig ikke bli klart og tydelig før etter flere år med undervisning i landets mange norskklasserom.

Hvordan kan man oppnå dybdelæring i norskfaget?

Det finnes foreløpig ingen fasitsvar på hvordan man kan oppnå dybdelæring i norskfaget. Det er mulig disse aldri vil komme, men forståelsen vil nok øke i takt med antall år prinsippet har

vært rådende i skolen. Likevel kan man allerede nå si litt om hva som trolig vil være effektivt, hvilke hensyn man bør ta, hva man bør ha fokus på og lignende.

Nyhus og Talsethagen mener som nevnt at man må legge til rette for læring som opplyser, engasjerer, produserer og vurderes og reflekteres rundt i etterkant. De tidligere presenterte læringsmodellene, bademodellen og sirkelmodellen, er laget for å legge til rette for nettopp dette. Andre typer modeller, eller undervisning som ikke nødvendigvis følger en modell på denne måten, vil trolig også kunne være effektivt – det viktige er at undervisningen opplyser, engasjerer og produserer, og deretter vurderes og reflekteres over. Aktiv bruk av læreplanen vil trolig også være viktig for å oppnå dybdelæring. Planen er laget nettopp for å legge til rette for denne typen læring, med sitt progresjonsfokus, refleksjonsfokus og tverrfaglige fokus.

Tverrfaglighet – både med og uten andre fag – er helt sentralt både innenfor dybdelæring og i læreplanen mer generelt. Målet er først og fremst å legge til rette for overføring og progresjon, og noen eksempler på dette i praksis har informantene Gunnhild og Johanna skissert i sine intervjuer. Jeg har valgt å ikke gå gjennom disse oppleggene i sin helhet i oppgaven, men de viktigste stikkordene er hos Gunnhild sammenligning av tekster, kontrastiv lesing, samme tema og ulik sjanger, samme motiv og ulik sjanger, å prøve å skape sammenhenger ved å se på emner som ikke nødvendigvis er umiddelbart relevant (som for eksempel rommene i Ibsenstykker som inngang til samfunnet på den tiden) og temabasert undervisning (ikke ulikt opplegget jeg har skissert ved hjelp av sirkelmodellen). Hos Johanna er de viktigste stikkordene utforskning, språklig begrepsapparat, argumentering, kildebruk, progresjon, refleksjon, samskriving, utvikling av anvendelige ferdigheter, estetikk og kjerneelementer. Ut fra dette kan det virke som at dybdelæring kan romme mye, men det jeg ser på som en fellesnevner her, er målet om å skape en slags varig læring, en læring som setter spor siden den føles meningsfull. En type læring hvor man utvikler kunnskaper, ferdigheter og metoder som setter spor, og som elevene kan bruke igjen og igjen – både i norskfaget, i andre fag og ellers i livet. Fiskerstrands artikkel peker også på at norsklæreren har mye å bidra med i prosjekter hvor man driver med faktisk tverrfaglighet. Først og fremst kan norsklærere bidra som språklærere i slike prosjekter, men det vil trolig være mulig å vinkle dem på et vis som gjør at norsklæreren kan bruke andre kompetanser enn bare språkkompetansen sin. Dette kan for eksempel gjøres i samarbeid med andre fag norsklæreren eventuelt er lærer i.

Informantene peker også på at varierte arbeidsmetoder og livsrelevans, i tillegg til det som har blitt kalt overflatelæring (slik de og John Hattie har definert det, ikke Ludvigsenutvalget), må med. Johanna forteller for eksempel at gruppearbeid er viktig, men med struktur, og da gjerne i mindre grupper, mens Gunnhild forteller at samarbeid, med elementer fra et sosiokulturelt syn på læring, er viktig for å oppnå dybdelæring. Når det kommer til livsrelevans forteller Johanna at «en må ha en grunn til å gjøre det jeg gjør», mens Gunnhild forteller at det elevene lærer må ha «en slags mening i livet, ikke bare knyttet til den oppgaven de skal svare på der og da, men at de kan se forskjellige anvendelsesområder for den oppgaven til holder på med, og at de kan bruke det i en sammenheng i det private, nesten uten å tenke seg om». Her er vi igjen inne på overføring, og da i denne sammenhengen tydelig knyttet til livet utenfor skolen. Kulturfaget kan også være godt egnet til å oppnå dybdelæring. Hvis man jobber med emner over tid, er det helt tydelig at den gradvise utviklingen av kompetanser, ferdigheter, metoder (i og mellom fag) og kunnskaper, er mulig å oppnå også ved hjelp av denne delen av faget. Verbene i kompetansemål som omhandler kulturfaget viser dette godt, slik jeg har vist tidligere.

Literacy og dybdelæring er to læringsprinsipper som på mange måter sammenfaller, mens de også har tydelige motsetninger. Først og fremst er det likheter, og den tydeligste er koblingen til livet utenfor klasserommet. Det kan ikke underkommuniseres hvor viktig det innenfor både dybdelæring og literacy er å koble læringen opp mot det som skjer utenfor klasserommet – om ikke utvikler man hverken god literacy eller driver med dybdelæring. Her blir det da naturlig å stille spørsmål rundt hvorvidt kunnskap har verdi i seg selv, og om den har verdi om den ikke kan knyttes til ferdigheter som kan komme til nytte utenfor klasserommet. At kunnskap har en potensiell implisitt verdi som ikke umiddelbart kan ses igjen utenfor klasserommet, er – i det minste sett fra universitetet – en nærmeste selvinnløsende påstand. Sett fra et faglig tradisjonsperspektiv kan det være grunn til bekymring rundt dette. Kritikerne av et stort literacyfokus hevder gjerne at fokuset på danning, norskfaget som kulturfag og eleven som individ blir nedprioritert, og dette kan i mange tilfeller være en legitim kritikk. Dybdelæring kan sies å legge noen av de samme føringene, men kanskje ikke like tydelig. Elever som driver med dybdelæring skal i stor grad involvere seg selv i læringsprosessen, noe formuleringen «reflektere over egen læring» tydeliggjør. Som følge av dette er det både likheter og ulikheter mellom de to læringsinngangene, og de vil trolig kunne komplementere, og utfylle, hverandre. Utstrakt fokus på fagspesifikk- og kritisk literacy vil være svært viktig for å oppnå dybdelæring, men

et utelukkende fokus på dette vil gjøre læringen for ensrettet. Her er det et stort potensial for at dybdelæring og literacy kan virke sammen for å skape en læring som ikke er for tydelig rettet hverken den ene eller andre veien.

Hvordan ser fremtiden til norskfaget ut?

Det er mange potensielle, og høyst reelle, konfliktlinjer innenfor norskfaget. Den etter hvert vanlige skillelinjen å trekke er den mellom norskfaget som identitetsutviklende, danningsorientert, noe som skal gi meningsfulle opplevelser og tilgang på kulturen, mens man på den andre siden har norskfaget som skal bidra til Norges fremtid økonomisk gjennom kompetanseutvikling, ferdighetsutvikling og mer generelt det å gjøre skolens elever klare for å møte livet utenfor skolen. Dette er størrelsene som i løpet av oppgaven henholdsvis har blitt omtalt som kulturfaget og ferdighetsfaget.

Gjennom denne oppgaven har jeg skrevet mye om norskfaget som ferdighetsfag kontra kulturfag, og det virker helt tydelig at dette er en konfliktlinje som ikke vil forsvinne hverken med fagfornyelsen, eller andre reformer/endringer av den norske skolen i årene som kommer. Spørsmålet man muligens bør, og kanskje må, stille seg, kan være følgende: Trenger norskfagets forskjellige deler å utelukke hverandre? Det er mulig at et slikt spørsmål er et fåfengt forsoningsforsøk, men diskursen rundt fremtidens norskfag, og også skoledebatten som helhet, bærer preg av et behov for en viss forsoning. Våren 2021 er i hvert fall frontene, og da spesielt rettet inn mot fremtidens videregående skole, svært steile. En del av denne konflikten handler om forslaget fra Liedutvalget om å gjøre kulturfaget norsk til programfag, noe som naturlig nok virker hjerteskjærende på mange norsklærere. Dette er ikke like tydelig formulert i Stortingsmeldingen som ble lagt frem rett før sent i mars 2021, men en formulering som å «programrette norsk», med blick på at «opplæringen skal være mer relevant for sluttkompetansen til elevene» (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 72), er med, noe som peker tydelig i samme retning. Dette bærer igjen preg av et syn på at norskfagets kulturdel ikke er relevant nok til å oppta dyrebar tid i opplæringen. Dette er tilsynelatende en konklusjon man har kommet frem til uten å ha vurdert hvorvidt kulturfaget kan brukes for å oppnå denne sluttkompetansen, noe som trolig kan være tilfellet, og som også vil kunne gjøre at norskfagets danningsfunksjon bevares.

Som jeg har vært inne på flere steder i oppgaven kan kultur- og danningsfaget norsk være godt egnet for å skape dybdelæring, og dybdelæring og literacy kan

komplementere hverandre, de trenger ikke nødvendigvis utelukke hverandre. Informantene har pekt på at kulturfaget er svært viktig, kanskje viktigere enn ferdighetsfaget, og de har også pekt på at et norskfag som mister sin opplevelsese- og dannelsesfunksjon, vil bli et fattigere og dårligere fag. Hvorvidt de kommer til å bli hørt, er svært usikkert, men det som, i mine øyne, virker sikkert, er det at norskfaget har rom for både ferdigheter og kultur, både danning og literacy, og at fellesnevneren som binder dem sammen kan være dybdelæring – om man ønsker.

Avsluttende tanker

Norskfaget, og skolen som helhet, går noen spennende år i møte. Nesten like fort som fagfornyelsen var ferdigstilt, og faktisk før den var begynt implementert, kom første forslag til endring av den i desember 2019. Hverken Vg2 eller Vg3 hadde hatt en eneste time med den før konkrete forslag fra Regjeringen om endringer i strukturen for den videregående skolen ble lagt frem for Stortinget. Disse endringene er åpenbart ikke foreslått som følge av at fagfornyelsen er en katastrofe, men de kan definitivt bidra til at reformen får en svært trang fødsel. Flere har poengtert at fagfornyelsen ikke har fått tid til å fungere før man igjen skal endre skolen, og det er en reell og legitim kritikk. Å følge denne debatten videre blir spennende.

Fagfornyelsens påvirkning på norskfaget blir vel så spennende å følge. Hvilke konsekvenser innføringen av kjerneelementer, tverrfaglige temaer, kompetansemål som er mer progresjonsrettede, og ikke minst dybdelæring, får for norskfaget, er høyinteressant. Forskningsfeltet er i sin spede begynnelse, og tendensene til sikre svar ligger langt frem i tid. En av de store utfordringene med dybdelæring er nettopp å finne ut av hvorvidt dybdelæring faktisk har funnet sted. Læring som skal brukes mellom fagområder, og forhåpentligvis utenfor skolen, i kjente og ukjente situasjoner, er bortimot umulig å måle. I denne oppgaven har jeg helt bevisst valgt å se bort fra både opplevelsen av, og utbytte fra, potensiell dybdelæring. Jeg vil likevel understreke at noen bør foreta slike undersøkelser i lys av de ambisjon og status som dybdelæring nå ha fått i norsk skole. Hver enkelt lærer, hver enkelt skole, og ikke minst politikere er helt avhengige av å vite om det de driver med faktisk fungerer. Trolig vil mye av fremtidens forskning på dybdelæring og norskfaget handle om dette, og det blir veldig interessant å følge med på den videre utviklingen. Det er også et stort behov for klasseromsforskning på dybdelæring, der man kan se på hvilke temaer,

arbeidsmetoder og grep læreren kan ta som kan vise seg effektive for å oppnå dybdelæring. Det blir svært spennende å følge resultatene av slik mulig forskning, og det er flere grunner til at en slik forskning også bør utvikles innenfor den fagdidaktiske og den nordiskfaglige tradisjonen. Ikke minst er dette viktig for å sikre at den videre faglige utviklingen – også når det gjelder dybdelæring – på best mulig måte kan være tilpasset norskfagets forutsetninger i lys av den norskfaglige tradisjonen.

Litteraturliste og vedlegg

Litteraturliste

Aase, L. (2002) *Norskfaget blir til: Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjon fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (2010) *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk.

Aasen, P m.fl. (2012) *Kunnskapsløftet som styringsform – et løft eller et løfte?* Oslo: NIFU.
Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsloftet-som-styringsreform/> (Hentet: 13.02.2021)

Andreassen, S. E. (2018) Fornyet læreplan: Noen didaktiske råd til Utdanningsdirektoratet. *Bedre skole* 3/2018. Tilgjengelig fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/fornyet-lareplan-noen-didaktiske-rad-til-utdanningsdirektoratet/> (Hentet: 02.02.2021)

Beattie, V. m.fl. (2010) *Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy?*
Tilgjengelig fra tandfonline.com:
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/096392897331587?needAccess=true> (Hentet: 03.09.2020)

Berge, Kjell Lars (2006): Perspektiv på skriftkultur. I: Matre, S. (red.): *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Blikstad-Balas, M. og Solbu, K. R. (red.) (2019) *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Blikstad-Balas, M. (2016) *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Breivega, K. M. R. og Rangnes, T. E. (red). (2019) *Demokratisk danning i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Børhaug, K. m.fl. (2005) *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Creswell, J. W. (2012) *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research*. Boston: Pearson.

- Dahl, T. m.fl. (2016) *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf> (Hentet: 05.05.2021)
- Dysthe, O. (1995) *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Elf, N. F. og Kaspersen, E. (red.) (2012) *Den nordiske skolen – fins den?* Oslo: Novus forlag.
- Fiskerstrand, Pernille (2017): Reiskap og danning på tvers av fag: skriveprosjekt i skulefaga norsk og samfunnsfag. *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. Oslo: Det norske samlaget.
- Fullan, M. m.fl. (2018) *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. T. M. og Rogne, W. M. (2018) *Dybdelæring og kjerneelementer i fag*. Oslo: Pedlex.
- Gilje, Ø. m.fl. (2018) Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer, *Bedre skole*, nr. 4 2018, s. 22-28.
- Gujord, Heming (2012) Kortreist dannelsesideal. *Nytt norsk tidsskrift*. 02/2012 (volum 29)
Hentet fra: https://www.idunn.no/nnt/2012/02/kortreist_dannelsesideal (Hentet: 18.12.2020)
- Hamre, P. (2014) *Norskfaget og skjønnlitteraturen: Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxfordshire: Routledge.
- Hellesnes, Jon (2005) Om å motverke destruksjonen av danninga. I: Aasen A. J. og Nome S. (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2010). Nadderud-prosjektet: Et eksempel på lærersamarbeid om fagskriving i videregående skole. *Norsklæraren*, nr. 34(4), s. 25-28.
- Hirsch, E. D. Jr. (1987) *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin Company. Tilgjengelig fra: <http://people.whitman.edu/~frierspr/hirsch%20cultural%20literacy.pdf> (Hentet: 09.04.2021)

Hobbelstad, I. M. (2018) Norskfaget bygges om: Neste gang du hører Høyre-folk snakke om å verne norsk kultur, må du le. På deres vakt skamferes norskfaget. *Dagbladet*, 6. mars.

Tilgjengelig 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> (Hentet: 14.04.20)

Hobbelstad, I. M. (2021) Ny skriftlig eksamen i norsk for tiende klasse: De ødelegger norskeksamen. *Dagbladet*, 18. februar. Tilgjengelig fra:

<https://www.dagbladet.no/meninger/de-odelegger-norskeksamen/73423483> (Hentet: 14.05.2021)

Holt, A. m.fl. (2019) *Dybdeløring i naturfag*. Bergen: Universitetsforlaget.

Hovden, J. F. og Prydz. Ø. (2018) *Kvalitetsforhandlinger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Imsen, G. (1997) *Lærerens verden: Innføring I generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Klafki, Wolfgang (1996): Kategorial dannelse. I: Dale, E. L. *Skolens undervisning og barnet utvikling*. Oslo: Ad notam.

Kunnskapsdepartementet (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. (St. Meld. nr. 31 2007-2008)

Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec3?q=tavle> (Hentet: 15.02.2021)

Kunnskapsdepartementet (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*.

(NOU 2014:7) Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1> (Hentet: 12.05.2021)

Kunnskapsdepartementet (2015) *Fremtiden skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Tilgjengelig fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou-201520150008000dddpdfs.pdf> (Hentet: 26.5.20)

Kunnskapsdepartementet (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St. Meld. 28 (2015-2016))

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1> (Hentet: 15.08.2020)

Kunnskapsdepartementet (2018) *Kvalifisert, forberedt og motivert – Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. (NOU 2018:15) Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/> (Hentet: 15.08.2021)

Kunnskapsdepartementet (2019) *Med rett til å mestre – Struktur og innhold i videregående opplæring*. (NOU 2019:25) Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/?ch=1> (Hentet: 21.12.2021)

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Nylend, S. (2007) «Å lære ved å samtale?» - om samtalens læringspotensial. Oslo: Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30893/Nylend.hovedoppg.PFI.pdf?sequence=1> (Hentet: 08.09.2020)

Penne, S. (2012) Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I: Elf, N. F. og Kaspersen, P. (red.) *Den nordiske skolen – fins den?* Tilgjengelig fra: <https://docplayer.me/81584-Hva-trenger-vi-egentlig-litteraturen-til-politikk-didaktikk-og-hverdagsteorier-i-nordiske-klasserom.html> (Hentet: 02.05.2021)

Schjelde, T. J. (2017) Ja takk, begge deler – både overflatelæring og dybdelæring, *Bedre skole*, nr. 2 2017, s. 48-52.

Sivesind, K. (2012) Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra Evalueringen av Kunnskapsløftet. *Acta Didactica* 2/2012. Oslo. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Synteserapport%20Sivesind%20Endelig%20jan%202013.pdf> (Hentet: 09.05.2021)

Smidt, J. (2009) *Norskdidaktikk: Ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sanner, J. T. (2018) Norskfaget: Bommer om fagfornyelsen. *Dagbladet*, 22. mars. Tilgjengelig fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/bommer-om-fagfornyelsen/69636588> (Hentet: 14.04.20)

Syvversen, T. G. (2018) Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsklæreren*. (Nr. 1 2018) Tilgjengelig fra: https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68d7b13d9ba300016b4496/1567152058409/NL1-2018_G.Syvversen.pdf (Hentet: 05.04.2021)

- Thagaard, T. (2006) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Utdanningsdirektoratet*. Generell del av læreplanen. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/> (Hentet 12.05.2021)
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Utdanningsdirektoratet*. Læreplan i norsk (gyldig frem til 31.07.2020). Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05> (Hentet: 12.05.2021)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Utdanningsdirektoratet*. Dybdelæring. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/> (Hentet: 12.05.2021)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Utdanningsdirektoratet*. Anbefalinger fra eksamensgruppa. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/vurderinger-og-forelopige-anbefalinger-fra-eksamensgruppa/> (Hentet: 12.05.2021)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsdirektoratet*. Overordnet del av læreplanen (trer i kraft 01.08.2020) Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> (Hentet: 12.05.2021)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsdirektoratet*. Læreplan i norsk (implementeres gradvis fra 01.08.2020) Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06> (Hentet: 12.05.2021)
- Østern, T. P. (2019) *Dybde//læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wetås, Å. (2018) Et norskfag uten norsk? I: *Klassekampen* (22.11.2018) Tilgjengelig fra: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2018/et-norskfag-uten-norsk/> (Hentet: 03.03.2021)

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Dybdelæring i norskfaget – hva er det, og hvordan oppnå det?»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å belyse norsklæreres syn på Fagfornyelsen – og da i hovedsak med blick på dybdelæringsbegrepet. Dybdelæring er noe som preger Fagfornyelsen, og hvordan formuleringene og intensjonene i planene vil fungere i praksis, er svært interessant å undersøke når en ny læreplan skal settes i live. Jeg ønsker å se på hvordan læreres syn på faget, undervisning og læreplan (potensielt) endrer seg etter hvert som de får jobbe med læreplanen, og hvordan dybdelæring i norskfaget blir seende ut i praksis. I og med at Fagfornyelsen foreløpig bare gjelder Vg1-elever er det lærere på dette trinnet jeg ønsker å intervju om de nevnte spørsmålene.

Planen er å gjennomføre intervjuer i to runder – dette for å se om informantenes forståelse av, og holdning til, Fagfornyelsen endrer seg i løpet av høstsemesteret.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en masteravhandling på studieprogrammet Lektorutdanning med master i nordisk ved Universitetet i Bergen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg sender ut denne forespørselen om deltakelse siden jeg har vært i praksis hos dere tidligere i studieløpet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Oppgaven er todelt. I første del skal jeg analysere og drøfte forskjellige sider av dybdelæringsdebatten, undersøke hva forskjellige didaktikere og andre forskere innenfor

fagfeltet mener, og se dette opp mot egne meninger og styringsdokumenter. I andre del ønsker jeg å intervjuere lærere som arbeider med planen hver dag, og på den måten få innspill fra fagets realiseringsarena. Jeg vil først presentere dataene jeg innhenter herfra. Deretter vil jeg se dataene i lys av den teoretiske diskusjonen som er gjort tidligere i oppgaven. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene.

Jeg vil gjennomføre intervjuer med alle informanter to ganger. Selve intervjuet vil fungere som et semistrukturert intervju – jeg stiller spørsmål, og eventuelle oppfølgings spørsmål der jeg anser det som interessant og relevant. Hvert intervju vil trolig vare i ca. 30 minutter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger, med unntak av yrkestittel og utdanningsbakgrunn, vil holdes upublisert – og vil selvfølgelig bli behandlet konfidensielt. De publiserte opplysningene vil mest sannsynlig ikke gjøre det mulig å identifisere deg, men dette kan ikke garanteres. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang på mer informasjon om deg enn det nevnte. Underveis i studien vil personopplysninger og koblingsnøkkel lagres adskilt – på denne måten bli opplysningene holdt konfidensielt.

Varighet på prosjektet er fra 14.08.2020 til 20.06.2021.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Stian Torgersen Landaas, telefon 936 40 196. Du kan også ta kontakt med min veileder Heming Gujord ved Universitetet i Bergen på telefon 555 82 439. E-post: Heming.Gujord@uib.no

Universitetets personvernombud kan også kontaktes: [Janecke Helene Veim](mailto:Janecke.Veim@uib.no), telefon 555 82 029. E-post: Janecke.Veim@uib.no

Prosjektet vil bli meldt både til RETTE (System for Risiko og ETTErlevelse i forskning og utdanningsprosjekter) og NSD (norsk senter for forskningsdata).

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Jeg godkjenner at informasjon som potensielt kan identifisere meg (yrkestittel, utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring) publiseres.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide master

Om intervjuet

Takk for at du har tatt deg tid til å svare på spørsmål. Jeg kommer først til å stille noen generelle spørsmål om deg og din utdannings- og yrkeserfaring, og deretter vil jeg gå videre til spørsmål om Fagfornyelsen og dybdelæringsbegrepet. Spørsmålene er relativt åpne, og det er ønskelig at du greier ut og gjerne også kommer med relevante digresjoner og anekdoter. Jeg kommer til å be deg om å presisere/utdype om det er noe jeg finner spesielt interessant og relevant.

Som nevnt i skrivet du har signert på kommer jeg til å ta opp intervjuet på lyd. Alt det du sier vil bli behandlet konfidensielt og bli lagret i Universitetets sikre database.

Spørsmål?

Bakgrunn

1. Hva er din utdanningsbakgrunn?
2. Hva er din yrkeserfaring??
3. På hvilke trinn og i hvilke fag underviser du?
4. Hvor mange læreplanreformer har du vært gjennom?

Fagfornyelsen og dybdelæring

1. Har dere jobbet mye med Fagfornyelsen i forkant av årets skolestart?
2. Oppfølging: Hvordan har dere jobbet med Fagfornyelsen?
3. Oppfølging: Har ledelsen eller skoleeier lagt føringer?
4. Hvordan stiller lærerkollegiet seg til reformen?
5. Har dybdelæring vært vektlagt i utviklingsarbeidet deres?
6. Hvordan vil du definere dybdelæring?
7. Hva betyr begrepet overflatelæring for deg?

8. Hva tenker du om motsetningen dybdelæringsbegrepet legger opp til? (Dybde vs. overflate)
9. Hva innebærer dybdelæring i norskfaget?
10. Hvordan kan man best legge til rette for dybdelæring i undervisningen i norsk?
11. Hvordan vil du beskrive forholdet mellom ferdighetsfaget norsk og kultur- og danningsfaget norsk?
12. Oppfølging: Hva legger du mest vekt på i din undervisning?
13. Hvilke endringer tror du Fagfornyelsen kommer til å føre til for norskfaget?
14. Har Fagfornyelsen påvirket/endret hvordan du underviser?
15. Er det mulig å ruste elevene for en fremtid vi ikke vet hvordan vil se ut?
Hvorfor/hvorfor ikke?
16. Hva er norskfagets egenart i dine øyne?
17. Oppfølging: Hvordan tror du Fagfornyelsen kan påvirke norskfagets egenart?
18. Oppfølging: Vil du beskrive denne utviklingen som positiv eller negativ?

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD

21.8.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave om dybdeløring i norskfaget i den videregående skolen

Referansenummer

880973

Registrert

18.08.2020 av Stian Torgersen Landaas - Stian.Landaas@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Heming H. Gujord, Heming.Gujord@uib.no, tlf: 99479617

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stian Torgersen Landaas, Stian.Landaas@student.uib.no, tlf: 93640196

Prosjektperiode

14.08.2020 - 30.06.2021

Status

21.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

21.08.2020 - 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 21.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f27e9a1-839b-4e4e-b559-ce58e6838e98>

1/2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: E-post om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hei!

Dette året skal jeg skrive masteroppgave i nordisk fagdidaktikk, og i den anledning søker jeg informanter til min masteroppgave.

Oppgaven handler om Fagfornyelsen – nærmere bestemt norsklæreres forståelse, og implementering, av dybdelæringsbegrepet. Intervjuene må derfor gjennomføres med lærere som underviser på Vg1. Planen er å innhente informasjon fra lærere i to omganger, og intervjuformen/-metoden vil være semistrukturert intervju.

Informantene vil selvsagt være anonyme, men det vil bli spurt om utdanningsbakgrunn, yrkestittel og år i yrkeslivet. Det er mulig å reservere seg fra dette. Har dere noen norsklærere på deres videregående skole som kunne være interessert i å delta i prosjektet?

Jeg har lagt ved en prosjektbeskrivelse med mer utfyllende informasjon om prosjektet dersom dere ønsker å lese mer om det. Jeg legger også ved skriver eventuelle informanter vil skrive under på om de ønsker å være med.

Prosjektet vil bli meldt både til RETTE (System for Risiko og ETTERlevelse i forskning og utdanningsprosjekter) og NSD (norsk senter for forskningsdata).

Med vennlig hilsen

Stian Torgersen Landaas

Vedlegg 5: Intervju med informant Johanna transkribert

Stian:

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Johanna:

Jeg har nordisk master, det var akkurat i den overgangen mellom cand.mag og master. Så har master. Og så har jeg også drama/teater i fagkretsen, det tok jeg først. Og så PPU oppå.

Stian:

Og yrkeserfaringen din?

Johanna:

Jeg jobbet et halvt år på Trondheim international school, som er privatskole er på ungdomstrinnet. Også kom jeg hit. Og så har jeg jobbet her siden 2007. Som norsklærer, litt drama- og teaterlærer. Men stort sett i 50%, egentlig, fordi jeg også har hatt, fra 2007 til 2014, så hadde jeg halv stilling daglig leder i landslaget for norskundervisning. Så fra 2016 til i fjor så var jeg 50% ansatt på Skrivesenteret i Trondheim. Og nå er jeg egentlig 100% her, men så tar jeg norsk som andrespråk under kompetanse for kvalitet, så jeg har frikjøpt 40%.

Stian:

Og på hvilke trinn og i hvilke fag undervisning nå?

Johanna:

Nå underviser jeg norsk Vg1 og norsk Vg2.

Stian:

Og hvor mange læreplanreformer har du vært gjennom?

Johanna:

Første året jeg jobbet her så hadde jeg en tredjeklasse som gikk etter R94, samme plan som jeg gikk på selv. Og så var det jo Kunnskapsløftet, og så var det den revisjonen i 2013, i norskfaget, og så nå da. Så egentlig, hovedsakelig kunnskapsløftet i tre versjoner da.

Stian:

Okei. Da går jeg litt videre til Fagfornyelsen og dybdelæring. Litt mer det faglige. Har dere jobbet mye med Fagfornyelsen i forkant av årets skolestart her på huset?

Johanna:

Vi hadde et personalseminar i februar. Rett før nedstengningen, egentlig. Der vi hadde Fagfornyelsen som tema, to dager på Solstrand, hele kollegiet. Og da var det Marte Blikstad-Balas som hadde en innledning om den Overordnede delen, så da jobbet vi litt med den. Og så har vi fokusert på tverrfagligheten, altså de tverrfaglige temaene, og sånn skolen som helhet, og så hadde vi også noe seksjonstid der vi på en måte, ja, jobbet med norskfaget da. Og da var vi vel hovedsakelig, altså vi har bestemt oss for å gå for karakterdempet oppstart på Vg1, at vi ikke skal gi karakterer første halvåret. Så det jobbet vi litt med. Det har jo egentlig ingenting sånn direkte med Fagfornyelsen å gjøre, kanskje, men. Så har vi jobbet med at vi ønsker å ha en felles treårig plan, årsplan, med en tydelig progresjon. At ting fra Vg1 bygges videre opp i Vg2, og det har med dybdelæring å gjøre.

Stian:

Så dere har jobbet en del med det?

Johanna:

Ja, og så er det litt fortsatt på det som skolen har hatt som satsningsområde, så det er litt det vi har jobbet med på norskseksjonen, så vi på en måte har styrt litt selv.

Stian:

Oppfølgingsspørsmål: Hvordan har dere jobbet med Fagfornyelsen? Nå har du jo sagt litt om det, er det andre ting du tenker det er relevant å spe på med der?

Johanna:

Altså, vi har vel hatt, vi hadde på en måte, vi hadde da et tema på fellesmøter flere ganger i fjor da, med kompetansebegrepet, og brukt litt av disse UDIR sine ressurser, ja, og pluss at vi har på en måte fått sånne lekser med å lese utkast og svar på høringer og sånt, så vi har jo, ja.

Stian:

Opplever du har ledelsen eller skoleeier har lagt føringer på hvordan dere skal jobbe med det og hvilke ting dere skal fokusere på og hvordan dere skal fokusere på det, og den type ting?

Johanna:

Det eneste sånn veldig tydelige er at de har ønsker at vi skal ha en felles bærekraftuke på Vg1, i slutten av dette skoleåret, så skal der timeplanen på Vg1 skal løses opp litt, og da har vi et samarbeid med noe som heter fremtenk som har vært her og kurset og hatt et sånt pilotprosjekt i en klasse i fjor rett etter at skolen åpnet opp igjen etter nedstengningen. Så det skal være et prosjekt for hele Vg1, så vi hadde et kurs om det forrige uke og så har vi siste del i morgen. Men ellers så opplever jeg at de stort sett har bedt oss om å diskutere og reflektere om de nye begrepene og så har vi bestemt selv på seksjonen hva vi vil, ja.

Stian:

Og det var da fra ledelsen her den uken?

Johanna:

Ja.

Stian:

Hvordan opplever du at lærerkollegiet stiller seg til reformen?

Johanna:

Altså jeg tror nok at vi er ganske sånn, altså vi har på norskseksjonen, så har vi sånn tett samarbeid på trinn helt siden kunnskapsløftet ble innført i 2006 sånn at vi planlegger felles, har ukentlige møter og har felles opplegg som Vg1 norsk og Vg2 norsk og Vg3 norsk, så vi er vant til samarbeid, vi er veldig vant til å ha, ja, felles opplegg. Sånn at de aller fleste av mine norskkolleger er positiv til fagfornyelsen, tror jeg. Det er ikke alle som er like informert om hva det vil si, så jeg vil si at det skiller mellom dem som har god kunnskap og er engasjert og er interessert i fagfornyelsen, og så er det en del som dingler med. Ja, men lite motstand og protest da. Så det er en som jeg tror er litt sånn, nei nå kjenner jeg at jeg må passe meg litt, men det er ingen som kommer til å lese denne masteroppgaver her, for du sa jo at jeg kunne lett bli gjenkjent, og det er ikke noe problem, men altså jeg tror at på mange norsklærerrom så er det noen harde diskusjoner om at det var bedre før, og sånn er det ikke her. De som er på og engasjerte, de er egentlig positive, tror jeg, til dette, og så er det noen som bare gjør, som bare synes det er deilig at noen andre planlegger for dem.

Stian:

Så litt tilbake igjen til det jeg spurte om i sted – har dybdelæring vært vektlagt i utviklingsarbeidet deres? Fellestid og den type ting?

Johanna:

Ikke egentlig så veldig mye. Det har vært nevnt, men det er ikke noe som vi har fordypet oss så veldig i, tror jeg. Med forbehold om at jeg nok har vært borte, jeg har ikke vært med på alle fellesmøtene, for jeg har hatt halv stilling, pluss at jeg har jobbet mye med dybdelæring på Skrivesenteret. Det kan også vært at jeg har lukket ørene og tenkt på noe når de har snakket om det.

Stian:

Så det er mulig at det ikke er en slags stor felles forståelse, «sånn forstår vi dybdelæring»?

Johanna:

Det tror jeg ikke det er, nei. Jeg tror det valgt tverrfaglige temaer som det vi har snakket med om felles. Så det var en økt der det var både kompetansebegrepet og dybdelæring, og det går jo litt inn i hverandre, og du må jo ganske mye med det for å skjønne hva det er for noe.

Stian:

Okei – litt videre. Hvordan vil du definere dybdelæring?

Johanna:

Altså, nå kunne jeg sikkert ha sagt det mye mer presist, men altså jeg har jo egentlig laget min egen definisjon da, men jeg har jo da jeg laget den der ressursen på Skrivesenteret, så har vi jobbet med dette her med evnen til å se sammenhenger og overføre kunnskap fra ett felt til et annet, det er det jeg kanskje tenker først. Og det er det som har vært en bak, nå vi lager nye årsplaner nå med utgangspunkt i kunnskapsløftet, så har jeg og en som heter Jon, fått faktisk en liten ressurs fordi vi har ikke et fagansvar lenger, vi har ikke fagansvar for norsk, men vi har fått en ressurs til å gjøre litt ekstra jobb med å planlegge og årsplanen, og da har vi tenkt veldig sånn, vi hadde oppslagstavle helt fysisk ute i gangen, og så har vi lest og analysert læreplanen, og tenkt hvilke temaer det skal være her, hva som skal være her, hvilke arbeidsmåter, hvilke teksttyper som ligger på hvert trinn. Parallellt med kort botid. Sånn at det, vi har hatt den parallellt, hva er det de som skal gjøre som de andre skal gjøre, hva er det de skal gjøre som de andre ikke skal gjøre, hva er det de ikke skal gjøre som de andre skal gjøre. For å, ja, og så har vi på en måte laget en rød tråd da, fra Vg1 til Vg2 da, hvis vi skal, hvis de kun skal skrive essay i Vg3, hva må vi gjøre i Vg1 for å komme dit? Hvordan kan vi på en måte skrive fagartikkel på en enkel måte, hvor vi, altså det her med progresjon, og

overføring. Og da har vi jo tenkt veldig sånn innad i norskfaget i først omgang, sant, fordi norskfaget er jo et fag der det er veldig mange forskjellige tema, og teksttyper og sjangre og alt sånt. Veldig mange elever har problemer med å si hva er norskfaget da. Så det tenker jeg at det er god trening på å overføre det du har lært når du for eksempel har jobbet med muntlig fremføring av et språklig emne, hva av det kan du bruke når du skal skrive fagartikkel? Så det er jo sånn som jeg egentlig elsker å holde på med, planlegging av, det er jo veldig deilig sånn på årsplansnivå, og lage de sammenhengene og fargekode, og så er det jo å få det i praksis i klasserommet. Men det har vi jobbet mye med jeg og han Jon, vi har liksom virkelig stått foran den oppslagstavlen og flytter og liksom, ja. Og så har vi begynt nå da å konkretisere det på Vg1. Og så har så har vi stort sett klart å gjennomføre det vi har tenkt da. Men vi vet jo ikke enda hvorvidt elevene dybdelærte nok til at de kan ta det med seg da.

Stian:

Så du tenker denne gradvise utviklingen som det står om i definisjonen er sentral da?

Johanna:

Ja, for jeg tenker at for eksempel er jo fagartikkel en sjanger som er på alle trinnene og da er det jo dumt hvis vi gjør det samme tre ganger. Så det vi tenker for eksempel er at på Vg1 skal de nå skrive sin første fagartikkel, da skal de skrive om et valgt språklig emne for de er borti forskjellige språklige emner, og så skal de, ja, jeg kan forklare egentlig det opplegget litt:

Så vi har startet med egentlig sånn utforskende grammatikk-uke. Det er jo bare fire timer, men i den uken der vi jobbet med forskjellen på norsk og andre språk, med sånt begrepsapparat om språk. Kan de ordklassene og sånt? Det har jeg jobbet veldig lite med før fagfornyelsen. Og så hadde vi en uke der vi jobbet med samiskmålet, som gjør rede for utbredning av samiske språk, fornorskingsprosessen og språklige rettigheter. Og da vi jobbet med det den uken så hadde vi sånn der de øvde på å skrive en kort tekst der vi øvde på å oppsummere stoff fra læreboken eller fra ulike kilder da. Der jeg modellerte, altså jeg har lest om samisk i Grip teksten, og så fant de sånt opplegg som jeg tror er Frøydis Hertzberg sitt, der de skal skrive en setning fra hvert avsnitt først, og så skal de etter hvert omformulere dette til, det du egen øver på er å parafasere fagstoff, veldig sånt systematisk opplegg. Så modellerte jeg hvordan jeg ville gjort det, hvordan jeg gjorde det, så gjorde de det samme med fornorskingsprosessen og språklige rettigheter, og da skrev de i par, og så øvde vi også på hvordan fører du kilder når du, der alle skal ha med et direkte sitat, for eksempel. Så veldig sånn avgrenset kort tekst, som jo, dette jo noe de bruk for når de skal skrive fagartikkel

samtidig som vi fikk inn litt fagstoff om, ehm, samisk språk. Og så uken etter så hadde vi språkmøter og språkutvikling, og da hadde vi jo da en sånn felles gjennomgang første økten, og så hadde vi et sånt mini muntlig prosjekt i den andre økten. Og da introduserte vi på en måte forskjellen på å gjøre greie for og drøfte, og da gjorde vi det muntlig. Så da gjenforteller vi det vi har lest her, og så fikk dem ting de skulle drøfte, noen argumenter for og noen argumenter mot. Det høres veldig kjedelig og teknisk ut, men det funket veldig fint da, og nå når de får, så får de oppgavene til fagartikkel, og da skal de velge om de vil sammenligne norsk, gjøre greie for forskjeller mellom norsk og et annet språk, og drøfte om vi trenger grammatikk, eller gjøre greie for situasjonen til samisk språk og drøfte om samiske kommer til å overleve, og så er det eller en oppgave om språkmøter med engelsk, gjør rede for og drøft om det er bra eller dårlig. Og da har vi gitt dem to kilder på hver oppgave, og disse skal du bruke. Og da tenker jeg at en progresjon vil Vg2 vil at de skal lete etter kilder selv. Nå i første omgang får dem disse to kildene, for nå tenker vi det er nok for dem å øve seg på å bruke disse kildene, den ene er en meningstekst mens den andre er en faktatekst. Og så når dem så skal skrive fagartikkel i Vg2 eller Vg3 så må de selv finne kilder og vurdere dem, sant, det er en måte å tenke progresjon på. I tillegg er det progresjon inni dette opplegget, fordi jeg gir dem litt fagstoff, vi øver på å oppsummere, på å drøfte, så skal de anvende det, når de selv skal skrive. Og så sier jeg jo gjør greie for, drøft, reflekter, vurder, og alle disse verbene her, og de finnes jo også i andre fag. Så når du skal gjøre rede for noe i naturfag, så skal du heller ikke si noe om hva du mener, men der, skal vi få til det, den type overføring, så måtte vi nok hatt mer samarbeid med, men jeg vet jo ikke om de andre lærerne bruker de begrepene, ja.

Stian:

Det med tverrfaglighet kommer jeg tilbake til senere. Men så – tenker du at dette med å ha en progresjon i, på en måte, ferdighetene og kompetansene, det elevene, det er det helt essensen i dybdelæring da?

Johanna:

Ja. Det at du klarer å se, både å utvikle deg da, sånn at det blir mer kompleks med liksom, det det tenker jeg, særlig i Vg1, som kanskje er et litt sånn slapt år, fordi kompetansemålene er mindre krevende enn tiendetrinn, og det har jo hatt litt med yrkesfag å gjøre, men nå har jo de fått egen, men det har jo, at det er derfor at du tenker litt hvor skal vi hen liksom, og så begynner vi med det nå, i stedet for å dulle rundt, men nei, jeg er nok veldig opptatt av at en

må ha en grunn til å gjøre det jeg gjør, og det tror jeg nok er litt det som er utfordringen med det, eller kanskje man taper på det, at det er mindre åpent for å ta inn en aktuell sak, eller noe som har skjedd der og da, så jeg har nok blitt flinkere på det også, å liksom ikke være helt sånn, ja, men jeg tror elevene også liker det veldig godt når de skjønner hvorfor de skal gjøre tingene, og før vi begynte med dette språkoplegget så leste vi en hel roman, det var det vi gjorde i starten av Vg1, så det er egentlig bare det vi har gjort i år, og det også brukte vi lang, vi leste nesten en hel roman høyt, og der jobbet vi med å gjøre rede for handlingen, og så skulle de tolke, eller begrunne noen temaer de synes, og så skulle de vurdere om de likte den eller ikke. Så vi har dratt linjer fra, det er jo noe ganske annet å gjøre rede for handlingen i en roman enn å gjøre rede for et fagstoff, men likevel har det noe til felles, ja.

Stian:

Er det noe du vil legge til på definisjonen av dybdelæring?

Johanna:

Nei, jeg tror nok det her med overføring, for jeg tenker jo med min egen utdanning at det er det som, når du skjønner hvordan ting henger sammen da, og hva bruker det jeg har lært på dramafaget når jeg skal tolke, skjønne, det er jo det. Så overføring og progresjon, kanskje. Ja.

Stian:

Yes. Så til kanskje det stikk motsatte – hva betyr begrepet overflatelæring for deg?

Johanna:

Ja. Det er jo det som du sikkert har hørt før, men at det liksom overfladisk, sant, eller at det, ja der du bare liksom, har en sånn litt løsrevet forståelse av det, men jeg tenker at, sånn som jeg har lært, så er jo overflatelæringen en helt sånn nødvendig del av dybdelæringen da. For du må ha en slags oversikt, men det er jo forskjell, jeg har nettopp hatt fagsamtaler med Vg2 om norrøn litteratur og forskjellen på norrønt og moderne norsk, og der er det jo kanskje mye overflatelæring i negativ forstand. Når de ikke klarer å forstå, ja, for eksempel når de mangler helt grunnleggende forståelse av hva grammatikk er, og forskjellen på subjekt, verbal og objekt, og en objektiv forteller. Det er totalt, det er feil fordi de ikke forstår begrepene, så der har de fått med seg noe i overflaten som ikke henger sammen i det hele tatt. Ikke alle altså. Men kunnskap om noe, og oversikt, er veldig viktig for å kunne gå i dybden. Der er jo en sånn fare med spørsmålet hvor den kunnskapen kommer i prosessen da, det er ikke alltid slik

at man må gå gjennom fakta først, og så skal de, kanskje få en utfordring, og så skjønne hva de trenger av fakta, og så hjelpe dem med det da.

Stian:

Så faktaene er overflatekunnskap?

Johanna:

Ja, men også oversikt. Jeg tror jeg det å ha oversikt over historiske epoker for eksempel, og da er jo det forskjell på å ha den overblikket, selv om du ikke kan gå i dybden på alle, så vet du at mange epoker er reaksjoner på hverandre for eksempel, kanskje du ikke husker helt om du kaller det nymodernisme eller nyromantikk, men du vet at da var det, ja, for jeg tror at faren med dybdelæring er at hvis man bare setter i gang sånne svære prosjekter uten å støtte og strukturere det.

Stian:

Så man trenger den overflaten for å gå i dybden?

Johanna:

Ja, men man trenger ikke ta det først.

Stian:

Da er nesten spørsmålet hva du tenker om motsetningen dybdelæringsbegrepet legger opp til. Altså dybde versus overflate.

Johanna:

Nei, jeg synes den har ødelagt litt for forståelsen av det. Tenker jeg, fordi jeg tror det også har skapt litt motstand mot dybdelæring hos en del folk som tenker at skal de ikke lære noe nå da, og en del av oss har jo litt middels gode erfaringer med R94-prosjektarbeid, jeg har det som elev der det ofte var sånn nå skal dere har tverrfaglig prosjekt i to uker, sett i gang, og så gikk lærerne og drakk kaffe. Det var jo ikke veldig lærerikt. Ja, hvis du ikke var veldig selvdreven da og kom på en god gruppe, så kunne jo det være bra. For du fikk gå helt din egen vei. Så det er dumt – overflatelæring.

Stian:

Så det er dumt at det er satt opp som en motsetning der det jobber mot hverandre, i stedet for å støtte hverandre?

Johanna:

Ja. Jeg vet ikke om dybdelæring egentlig er et sånt veldig godt begrep for det jeg har snakket om når jeg snakker om. Og det kommer jo fra deep learning at du kan, jeg skjønner jo at det på en måte, at du eier det da sånn at du kan bruke det på din måte eller i andre situasjoner eller du har det liksom inni deg, men det trenger ikke bety at du skal ha bare fordypningsprosjekter, det kan jo bety at det etter hvert blir helt sånn automatisert at de vet forskjellen på å gjøre greie for og drøfte og vurdere og det er jo noe du kan anvende samme hva du skal studere eller gjøre.

Stian:

Så den motsetningen som det blir lagt opp til er uheldig da, tenker du?

Johanna:

Ja, det tenker jeg. Og så høres det veldig teknisk og ferdighetsorientert ut, men jeg tenker at det er også helt avgjørende at elevene er motiverte, at de har lyst, at de blir interesserte, at de skjønner hvorfor de skal gjøre dette, det er jo helt avgjørende for at du skal få til disse tingene, men det er jo på en måte, hva er det som er dybdelæring og hva er det som er undervisning i seg selv, læring, jeg vet ikke helt.

Stian:

Hva tenker du dybdelæring i norskfaget innebærer?

Johanna:

Ja, og det tror jeg kanskje liksom, ja, jeg tror det er noe med å skjønne hva norskfaget er da, og hva det kan tilby, og det er jo det at det er så mye forskjellig, og det er jo det at du har ferdigheter du kan anvende uansett hva du skal studere, eller andre fag, språkferdigheter, kommunikasjon, men også at de har den estetiske/opplevelsesbiten, og den kreative delen som, ja, at de klarer å skjønne hva norskfaget er da, jeg har jo liksom vært mer opptatt av disse kjerneelementene som, hvis på en måte, hvis du holder deg, hvis elevene klarer å skjønne at i norskfaget så jobber vi med skriftlig tekstsaking, muntlig kommunikasjon og å forstå tekster i kontekst, så jeg tenker egentlig at kanskje er kjerneelementene dybdelæring i norsk da. At de er på en måte bevisste på hvordan man leser en tekst i kontekst, jeg mener jo

at tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst burde vært ett kjerneelement, kritisk tilnærming til tekst er jo å forstå konteksten til teksten. Men det er en annen sak. Men det er lesing av ulike typer tekster, muntlig og skriftlig kommunikasjon, språklig mangfold, og språklig system og muligheter. Jeg synes det er veldig gode.

Stian:

God bruk av kjerneelementene er dybdelæring?

Johanna.

Ja. At de på en måte mestrer de tingene der da. Mestrer å reflektere over tekster i kontekst, mestre å lese tekster kritisk, forstår at vi har et språklig mangfold, ulemper og fordeler med det, forstår at språket kan brukes, at det er et system, at det kan bruke på mange forskjellige måter. Ja.

Stian:

Litt mer om deg som lærer – hvordan tenker du at man kan legge til rette for dybdelæring i undervisningen i norskfaget? Er det noen grep man kan gjøre, undervisningsformer etc.?

Johanna:

Ja, det har jeg jo sagt litt. Norsk på Vg1 er fire timer i uken, det føles veldig lite, og de har masse andre fag. Jeg tror at det her med å planlegge langt frem, gjerne tenke tre år, tenke også med tanke på motivasjonen sin del, tenk variasjon, hvis vi skal orke å stå i et tema eller prosjekt eller roman over litt tid, som man må, tenker jeg, så er det kanskje greit at du varierer litt, altså nå har vi hatt romanlesing, så har vi en økt med språk, og så blir det retorikk, sant, at det både er noen tydelige sammenhenger og tråder, men også at det er variasjon da, slik at det ikke blir kjedelig. Og så må du, ja, starten på et nytt opplegg er jo viktig for å få dem med seg, og da ofte starte med det som er nært dem, og så dra det derfra, ja, la dem være aktive, altså nå har vi, de timene der vi har stått og måtte gjennomgått eller hatt en klassesdiskusjon om hva språkmøter er og hva man gjør, så har jeg kanskje med meg 10-12 i den klassen, og så er det 20 som detter litt av. Men når vi har hatt disse her veldig strukturerte, den her småskrivningen, de de skriver i par, eller vært i grupper, så er jeg tryggere på at jeg får med meg hele gjengen, at de må være aktive og gjøre ting, uten at du slipper dem, at det er rammer, og støtter og system. Ja, og det er jo utfordrende, for av og til er jo det deilig å bare stå.

Stian:

Stor grad av elevaktivitet? Gjerne gruppearbeid?

Johanna:

Ja, men strukturert. Gjerne ikke i store grupper, men i mindre grupper. Samskriving to og to, for eksempel, der de må snakke om hvorfor de gjør som de gjøre, da får de inn masse metaspråk om tekster, i stedet for å sitte inni, og så er det også lettere å «okei, nå får dere skrive denne tekster sammen i tre kvarter, og skriv forslag til innledning» og så kan vi ta den opp på prosjektoren, og da det er ikke så skummelt både fordi de har vært to om det, men også fordi de har fått kort tid.

Stian:

Også da prosjekter som gjerne går over tid?

Johanna:

Ja, altså, egentlig, målet med det opplegget vi holder på med nå, det er jo en fagartikkel som skal inn. Så da har vi egentlig et opplegg fra uke 42-48. Men det er variert, de får ikke oppgaven til fagartikkelen før nå. Men vi har en plan for hvor vi skal, og hvorfor vi gjør det vi gjør. Og også at de får muligheten til å velge litt hva de skal skrive om innenfor noen rammer, så nå får de fokusere på samisk eller språkmøter eller grammatikk. Da har alle fått litt kunnskap om alt, og så velger de hva de vil fordype seg i.

Stian:

Litt videre. Hvordan vil du beskrive forholdet mellom ferdighetsfaget norsk og kultur- og dannelsesfaget norsk?

Johanna:

Jeg tror at for meg er den der ferdighetsbiten veldig sånn, jeg blir veldig provosert når enkelte mener at noen mener at vi må slutte å snakke om skrivestrategier og bare lese gammelnorsk litteratur, for eksempel. Knut Hoem eller andre. Og det handler om at jeg vet hvor mange elever som faktisk strever med å uttrykke de enkleste ting skriftlig og muntlig, og det kan jo ha noe med å gjøre med flerkulturelle bakgrunner, men også det at veldig mange som går studiespesialiserende har kanskje ikke søkt seg dit, eller ønsket dit, eller har egentlig, så vi får liksom elever som kan veldig lite, og for meg så er det ikke en teknisk kjedelig del av faget,

men en avgjørende del for at disse elevene skal klare seg i livet sitt. Så for meg er det veldig alvorlig, viktig. Og jeg tror nok at jeg var veldig opptatt av det da jeg begynte som norsklærer, at en del sånne strategier som jeg har fått implisitt fordi jeg har foreldre med høy utdanning og, ja, som jeg egentlig aldri har lært på skolen, men bare kan, men det er det veldig mange som ikke bare kan. Det er veldig viktig demokratisk, å vise dem noen av de triksene vi skolefolk gjør da. Så det er den ene delen av det, at, men så har jeg kanskje vært, så jeg nekter liksom å ta sider i den debatten da, for jeg er også veldig opptatt av kulturfaget norsk, det estetiske, utforskende, kreative, at de skal få lese litteratur bare for å oppleve det litt, ikke måtte liksom, ja, gå på virkemiddeljakt og sånne ting. Og jeg vil også de skal ha oversikt over kulturhistorien og over også, vi er opptatte av at vi skal lese hele verk, ikke bare utdrag fra hist og pist. Så nå har jeg jo tynt en hel klasse gjennom Gunnlaug Ormstunge, og vi har allerede lest en hel roman i Vg1, og det kommer vi til å gjøre mer. Ja takk begge deler, og gjerne i samspill med, det er jo noen som har foreslått å ta ut, å ha et eget skrivefag, der vi lærer å skrive en tekst, og så kan vi jobbe med litteraturhistorie og gøye ting i norsken da. Men jeg tror hvis skrivingen skal gi mening, så må vi jo skrive om noe. Sant alle må jo jobbe med skriveopplæring i andre fag også, men det er jo kanskje en litt sånn fallitt da med kunnskapsløftet var at alle lærerne skulle være skrivelærere, og da hadde det jo vært mye lettere å være norsklærer, men man har ikke utdanning eller kunnskap til å være det da, på den måten som det var tenkt, tror jeg. Egentlig burde jo ferdighetene være alles ansvar, og det er det jo ifølge læreplanen. Så min jobb er jo egentlig å gi dem å lære å skrive og lese på norskfaglig måte, så, ja.

Stian:

Så ja takk, begge deler. Kanskje enkelte som mener at ferdighetsfaget er for viktig?

Johanna:

Ja og ja. Og så er jeg litt uenig. Hvis det bare blir tekniske ferdigheter uten innhold blir det fort kjedelig og meningsløst og ingen lærer. Men når du jobber med kulturfaget må du også jobbe med hvordan du lese og skriver og snakker om det.

Stian:

Så oppfølging: Hva legger du mest vekt på i din undervisning?

Johanna:

Vet ikke om jeg har noe statistikk. Kommer an på klassen. Det er aldri sånn at jeg ikke har tenkt gjennom hva slags produkt, på en måte, det vi jobber med nå skal ende opp i da, muntlig eller skriftlig eller. Så må jeg jo lære dem det de trenger for å få til det, i tillegg til fagstoffet eller innholdet, så jeg tror det er begge deler, og så er det sånn, nå har jeg en Vg1-klasse, og det er jo de ofte, litt positive og klar for, og som er relativt, i hvert fall faglig sterk da, og så har jeg en Vg2-klasse som hadde litt middelmådig opplæring i fjor, og noen kommer fra privatskoler, mange med flerspråklig bakgrunn, de har jo mer ferdighetsdelen der, for de er ikke i stand til å skrive et kortsvar som henger på grei, og da vil jo det gjerne gå utover at vi må bruke mindre tid, det kommer veldig an på. 50/50 hvis klassen tillater det, men man må gjerne tilpasse. Men for meg er det ikke to forskjellige ting, det er sammen.

Stian:

Så litt tilbake til Fagfornyelsen – hvilke endringer tror du den kommer til å føre til for norskfaget?

Johanna:

Jeg tror kanskje norskfaget er et av de fagene som er best rustet, for vi hadde en revisjon i 2013, så det er ikke kjempestore endringer, men vi har hatt en del av de diskusjonene gående hele tiden, og så er det jo på en måte eksterne grunner, som korona og sånt, som gjør at skolehverdagen i høst har hatt litt annet fokus enn hva man kanskje kunne ønsket. Mye fravær, dobbeltundervisning, spriting, ja, bare sånn praktisk, at elevene plutselig bare må sitte en og en, på en måte det som har satt en stopper for en del av, men jeg tror at for norskfaget sin del så mer fokus på lengre tekster, ikke så mye utdragsgreier. Jeg tror ikke det er noe mindre litteratur enn det har vært før, det er bra. Jeg tror egentlig, ja, jeg tror det blir tydelige norskfaget, kanskje, men jeg nå har jeg holdt på og lest de læreplanene 150 ganger, jeg tror det ikke er alle som har gjort det. For meg har det blitt tydeligere.

Stian:

Kan du si noe om på hvilken måte du tenker det blir tydeligere?

Johanna:

Det har med kjerneelementene å gjøre. Kanskje at noen har definert hva, det ble jo gjort før kompetansemålene kom. Som sagt ikke helt enig i hvordan de er, men jeg tror jo at hvis du er en helt vanlig norsklærer, så forholder du deg ikke så mye til kjerneelementene. Men de

ligger, kompetansemålene dekker dem jo, men jeg tror det er bevisst hvorfor de kompetansemålene er slik de er, gjør det tydeligere. Ja. Men jeg håper jo at det betyr mer, et tydeligere norskfag, og et, jeg er jo glad for at vi fikk inn essayet i Vg2 og Vg3, jeg synes det var, jeg var redd for at det skulle bli sånn studieforbereende fag, der det bare var akademisk skriving, det tror jeg er døden, veldig mange av våre elever skal ikke på universitetet. Så jeg har jo vært urolig for det på en måte kreative norskfaget, men nå er jeg med i en læreplangruppe som skal prøve å lage et programfag i kreativ skriving for Vg2 og Vg3, for det er jo det som er borte, det at de selv får skrive skjønnlitterært, det er litt åpning for deg på Vg1, og det er det jo mange som savner når de kommer fra ungdomsskolen, og jeg tror det er mange gode grunner for at det er sånn, men det er noe med den her identitetsutviklingen. Jeg er positiv til mye, men litt urolig for det med litt mindre, det er mye, de får lest mye litteratur, men det å få uttrykt seg selv kreativt, så der må vi bruke essayet.

Stian:

Litt tilbake til noe vi var på tidligere, men litt annerledes – har fagfornyelsen påvirket/endret hvordan du underviser?

Johanna:

Ja, det tror jeg. Jeg tror kanskje mer, helt sånn konkret innholdsmessig, så har jeg blitt mer opptatt av metaspråk om språk, grammatikk, som har vært helt fjernt i min verden, egentlig. Der jeg ser at det er en nyttig greie. Sånn innholdsgreie, og så tror jeg kanskje enda mer bevisst på det med elevaktivitet, det tror jeg kommer litt mer erfaring at når du er fersk, så er det skumlere å la elevene få gjøre for mye, for da vet ikke du helt hvordan det går.

Stian:

Du merker at elevene får gjøre mer på egenhånd nå etter?

Johanna:

Ja, men som sagt – veldig opptatt av med trygge rammer og struktur og støtte.

Stian:

Så det er en endring eller tilpasning du har gjort?

Johanna:

Ja. Jeg er veldig glad i den klasseromsdiskusjonen, men jeg vet at det er for mange som detter av der, selv om det er veldig mange som er med.

Stian:

Andre endringer du merker?

Johanna:

Ja, vi tenker jo litt nytt om planlegging, ikke bare Vg1 for seg selv, Vg2 for seg selv, men mer langsiktig. Vi har jo laget en helt ny årsplan. Vi har jo kunnskapsløftet, så blir det jo litt sånn fast årshjul på Vg1 og Vg2 og Vg3 som har blitt til i løpet av de årene fordi vi har samarbeidet, men så bytter vi kanskje ut et opplegg et år, men det har blitt en fast rytme på når vi har litterært program, når vi har fordypningsemne, ja og alltid jobbet med essay, men nå snur vi om på alt, så det er mye som er nytt. Vi bruker mer tid på planlegging.

Stian:

Så sånn innholdmessig, planleggingsmessig er det en del, men i selve undervisningen er det ikke så veldig store endringer?

Johanna:

Nei, ikke veldig mye mer enn du ville utviklet deg ellers.

Stian:

Så litt dette med det som står i overordnet del: Vi skal jo på en måte ruste elevene for en fremtid og livet videre i skolen. Da lurer jeg på om det er mulig å ruste elevene for en fremtid vi ikke vet hvordan kommer til å se ut?

Johanna:

Nei. Men jeg tror ikke, jeg synes jo det er komisk når det blir veldig sånn i UDIR og en helt ukjent fremtid og jobber som ikke finnes, jeg tror læreplanen skulle ta 2040-testen eller noe sånt, kan dette funke i 2040, og det blir jo helt meningsløst, selvfølgelig vil vi jo ha lærere og sykepleiere og politi og butikkarbeidere da også, kanskje litt annerledes, men ikke så annerledes, tror jeg. Og så dessuten så kommer vi til å ha revidert den læreplanen hundre ganger før 2040, for det endres jo hele tiden, og vi vet jo, nei, vi kan ikke spå fremtiden, men vi kan kanskje spå litt, og det, men at man må omstiller seg oftere, og kanskje bytte jobb oftere, er kanskje ting som er sant. Men når jeg tenker at jeg skal ruste elevene tenker jeg det

er veldig konkret, at de skal kunne skrive setninger som gir mening da, for det må de jo uansett hvilken jobb de skal ha, fordi veldig mye lesing og skriving og dokumentering. Så språkkompetanse skal det mye til for at blir irrelevant.

Stian:

Så du tenker at det ikke er så hokus pokus som det kan virke?

Johanna:

Nei. Og jeg kan ikke, de må også delta i den rustingen selv også. Det er ikke alltid avgjørende hva jeg gjør.

Stian:

Så svaret er ja – det er mulig å ruste dem for fremtiden?

Johanna:

Ja.

Stian:

Så siste spørsmål – hva er norskfagets egenart i dine øyne?

Johanna:

Jeg er jo veldig glad i norskfaget. Jeg følte jeg kom hjem da jeg begynte å studere på nordisk. Nei, jeg tenker jo at det er liksom, på en måte, kjernefaget, det er det jo. De har det alle årene, mange timer, eneste faget med obligatorisk eksamen, det var vanskelig å svare på det uten å bare gjenta. Men at det både er et identitets- og kulturfag, og språkfag, er jo identitet og kultur. Og så har jeg nok, jeg vet ikke om jeg kan svare, egentlig. For det er jo også fordi jeg har flere og flere elever som ikke har norsk som morsmål, for man kan jo tenke at norsk er morsmålsfaget, men det er jo det heller ikke for veldig mange. Men at, jeg er nok mer opptatt av, hvis du tenker at jeg var i opposisjon til Knut Hoem og Hobbeldstad som mener utad at vi må bare vise den fantastiske litteraturen, så vet jeg at, det er ikke bare, når Knut Hoem sier «hvorfør lot vi dem ikke bare lese Jonas under koronanedsteningen, og så kunne de skrive noe om det?», så vet jeg at jeg kan ikke bare gi dem Jonas og logge av. Det er for mye jobb, jeg må hjelpe dem inn i det. Men jeg har nok også blitt mer opptatt av at vi har noe felles, om det er tekster, eller at de kan litt historie, det her med felles referanser, og det tror jeg norskfaget er det eneste faget de har felles, sammen, som har alle tre årene, som de ikke kan

velge bort, et ansvar for norskfaget å gi dem, at de skal kjenne til en del tekster og kulturuttrykk som vi har felles, uten at jeg egentlig er for en kanon, men, og det handler om at skolen er en av de få felles arenaene som er igjen, med media som er blitt fragmentert og alt sånn, og det er noe jeg kan bli urolig for, når for eksempel de snakker om ny vgs-reform der det skal bli mer valgfrihet. Det er sikkert noe bra med det, mtp. Fullføring, men jeg tror det har en veldig stor verdi at det er det faget vi har felles, som alle har hatt.

Stian:

Så det er tilgang på kulturen, kan man si. Det er den store egenarten som faget har?

Johanna:

Ja, tilgangskompetanse. Tilgang til kultur og fellesskap, og også muligheten til å finne litt din egen stemme i dette da. Jeg likte jo veldig godt den formuleringen som var før med å øve seg å ytre seg og bli hørt, liksom. Sånn inn i offentlighet da.

Stian:

Fin inngang til oppfølgingen. Tror du at Fagfornyelsen kan påvirke norskfagets egenart? Kan det ville endre seg på noe vis som følge?

Johanna:

Nei. Altså, jeg tror så lenge, hvis man forholder seg til kjerneelementene, for eksempel, så er det ingen, jeg synes det er helt greit at den overordnede delen er byttet ut, at det ikke er like pompøst, for det var jo ikke noe samsvar mellom den og, men nå, så jeg er ikke noe urolig, jeg synes det er veldig tydelig språkdelen og litteraturdelen og ferdighetsdelen. Så jeg er kanskje mer urolig for strukturendringer, mindre timetall, at folk kan velge, det tror jeg kan få større betydning for norskfagets egenart. Lied-utvalget, at man tenker på norskfaget som et rent språkfag da.

Stian:

Så du tenker nå, slik fagfornyelsen foreligger, så?

Johanna:

Nei. For meg, som det har vært egentlig, men jeg har jo alltid undervist etter Kunnskapsløftet. Jeg tenker det er positivt, jeg var, jeg synes faget har blitt tydeligere og bedre, at

Kunnskapsløftet-versjonen vi har nå er bedre enn den som kom først. Det var veldig ambisiøst og stort og vidt.

Stian:

Ja, da er jeg egentlig gjennom.

Vedlegg 6: Intervju med informant Gunnhild transkribert

Stian:

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Gunnhild:

Ja, jeg har en mastergrad i nordisk språk og litteratur med hovedvekt på litteratur. En ren litteraturmaster, rett og slett. Ikke didaktikk. I tillegg så har jeg religionsvitenskap, grunnfag, årseining, hva det enn heter nå, og jeg har filosofi årseining, og historie årseining. Ja, det er det som jeg har. Noe av det, mesteparten av det er tatt på UIB, og så tok jeg historie på høyskolen i Volda, og så har jeg selvsagt PPU-utdanning.

Stian:

Så du har ikke gått en lektorutdanning?

Gunnhild:

Nei, den integrerte lektorutdanningen fantes ikke da jeg begynte å studere. Den kom rett etterpå.

Stian:

Ja, så lurer jeg på hva din yrkeserfaring er.

Gunnhild:

Ja, jeg har jobbet hele min yrkeskarriere her på Tertnes. Begynte å jobbe her 1. feb. 2008. Så nå begynner det å nærme seg 13 år. Hatt et halvt år som hjemmememor. Så her har jeg vært norsklektor for det meste, og så har jeg i tillegg underviser jeg i programfag hisfil og historie, og har hatt religionsfag noe. Og akkurat nå er jeg også fagansvarlig i norsk her på huset. Ja, tidligere så har jeg også vært sånn E-koordinator. Så jeg har hatt litt annet. Så har jeg også vært FAU (fagnettverker for norsk i HFK) leder, men akkurat nå så finnes det ikke, de holder på å bygge det opp på nytt. Der har jeg vært leder i to år. Så jeg har også jobbet en med norskfaget generelt, ikke bare i klasserommet.

Stian:

Ja, da har jo du sagt hvilke fag du har, men nå i år, hvilke trinn og fag underviser du i nå?

Gunnhild:

I år så har jeg norsk VG3, den klassen har jeg fulgt alle årene. Og så har jeg da en norsk VG1-klasse, og det både, ja, fordi at det ble sånn, men og fordi jeg er fagansvarlig i norsk, så da var det et mål at jeg skulle være med på den nye reformen, rett og slett. Og så har jeg da også en histfil. 1-klasse.

Stian:

Ja. Hvor mange læreplanreformer har du vært gjennom?

Gunnhild:

Jeg har jo egentlig bare jobbet i LK06. Men – det kom jo en revisjon i 2013, så jeg var jo med på hele den prosessen. Og da var det også jeg satt som leder i FAU, fagnettverket, sånn at det var på en måte mitt ansvar sammen med den arbeidsgruppen jeg var i, å høre hva lærerne i HFk, syntes. Hva vi skulle spille inn i høringsrundene der, da.

Stian:

Så du har vært med på en revisjon, men dette er din første reform?

Gunnhild:

Dette er min første reform. Men samtidig vil jeg jo kanskje si at endringene nesten var større i norskfaget i 2013 enn hva norskfaget spesifikt, generelt er jo endringene større nå, men akkurat i norskfaget syntes jeg nesten endringene var større i 2013.

Stian:

Det skal du få muligheten til å si mer om senere. Da går jeg litt mer videre på fagfornyelsen og dybdeløring. Og da lurer jeg på om dere har jobbet mye med fagfornyelsen i forkant av årets skolestart.

Gunnhild:

Vi har jo hatt en del sånne fellessamlinger, det finnes et sånt opplegg fra UDIR, en mock som skolene kan følge som vi da har fulgt i fellesstiden vår, der vi har sittet i tverrfaglige grupper, men så var også en liten del av det, kanskje 2-3 samlinger, så satt vi i norskfaglige grupper, så vi har jobbet litt med det på forhånd. Så jobber vi jo med det nå på VG1-trinnet, der vi liksom prøver å lage opplegg, målet er at vi skal lage ett opplegg i lag i høst, og ett til våren, som på en måte tar tak i noe av det som er nytt i VG1, med den nye reformen.

Stian:

Og når dere jobbet med det i forkant, som du sier, både tverrfaglig og i den norskfaglige gruppen, klarer du å være litt spesifikk på hvordan dere har jobbet med det?

Gunnhild:

Dette var jo, det er jo et opplegg som jeg tipper du kan gå inn og se på, og få tilgang til, da er det egentlig UDIR som har laget konseptet, da har det gjerne vært små videosnutter som handler om hva er dybdelæring, hva er tverrfaglige tema, hvordan skal vi tenke om vurdering, sånne type små snutter, videosnutter, så har vi fått refleksjonsspørsmål som vi har jobbet med alene først, så har vi samlet oss i gruppene og diskutert de refleksjonene vi gjorde da, så det synes jeg egentlig har vært, det har vært nyttig, og det har vært, til en viss grad også, øyeåpnende, men i tillegg så har jeg jo deltatt i diverse sånne seminar, som er mer sånn, kanskje har vært i regi av, jeg tror jeg var på ett i regi av Utdanningsforbundet og LNU, og så har jeg og deltatt på landskonferansen og sånn der, så jeg har egentlig fått en del input fra andre plasser også, så sånn sett synes jeg egentlig det har vært vel så relevant for forfornyelsen som det vi har gjort her på skolen, men jeg tenker at det er veldig viktig at vi jobber med det lokalt, for å få vår samlet opplevelse av, ja, hva dybdelæring er, hvordan det kan tolkes.

Stian:

Det føler du har vært litt manglende siden dere har fulgt den til UDIR, eller?

Gunnhild:

Nei, det har vært bra at vi fulgte det opplegget, fordi det ga et veldig tydelig handlingsforløp, på en måte, og det la visse rammer for at, det ga en struktur, en møtestruktur, som jeg syntes funket godt. Vi er jo her en skole som er blitt slått sammen av to skoler ganske nylig, så nå er det tredje året vi er et samlet kollegium, og det gjør at vi har med oss forskjellige kulturer, og den møtestrukturen der, som det UDIR-opplegget ga, syntes jeg var godt for å liksom klare å komme litt forbi det «sånn har vi gjort det før»-tenkningen, fordi vi ble pushet på at disse spørsmålene skal du ha reflektert over på forhånd, denne videoen skal du ha sett, sånn at det ikke er bare, ja, hva tenker vi da, om dybdelæring? Og så sitter vi og snakker om løst og fast, men at vi har fått noe input der.

Stian:

Så du føler på en måte at det opplegget var bra for å skape en struktur, men det la ikke for tydelige føringer da, på en måte?

Gunnhild:

Ja, jeg synes emnelig det. Siden mye av det var tverrfaglig, så var det godt fordi vi har nettopp ulike fagbakgrunner, så vi har ulike innfallsvinkler, så slapp å på en måte bli pushet inn i et tankespor, på en måte, det var åpent, som du sa.

Stian:

Ja, for det er litt mitt neste spørsmål – om ledelsen eller skoleeier, eller begge, har lagt tydelige føringer for hvordan dere skal jobbe med fagfornyelsen?

Gunnhild:

De har ytret tydelig ønske om at vi skal jobbe med fagfornyelsen, og det er satt av tid, fagsamarbeidstid, vi har to timer på tirsdager, på slutten av dagen, og så har vi en time før var det torsdag, nå er det fredag. Der det er satt av tid til fagsamarbeid, det er jo selvfølgelig andre ting også, klasselærerråd og lignende, som er viktig at vi har, men også fagfornyelsen,

Stian:

Typ fokusområder og slike ting?

Gunnhild:

Ja, vi har for eksempel på planleggingsdagene, så hadde vi, ja, i fjor så hadde vi en planleggingsdag som hadde overskriften dybdelæring, så da hadde vi han, Frantz Gregersen, han som har oversatt Michael Fullan sin bok om dybdelæring, han var her og snakket, sammen med en annen skole, Sletthaug, som var her i gymsalen og hørte på han den dagen. Så da hadde vi noe minigrupperarbeid underveis der da, men skolen har ikke «sånn må dere fokusere på dybdelæring», det er mer en sånn type tillitserklæring til oss, opplever jeg, at det er satt av tid til det, og dermed forventninger om det, men det er ikke veldig uttalte «sånn og sånn skal dere tolke det, eller sånn og sånn skal vi gjøre det på Tertnes».

Stian:

Jeg skjønner. Ja, hvordan opplever du at lærerkollegiet stiller seg til reformen?

Gunnhild:

Hele reformen, ikke bare dybdelæring?

Stian:

Ja, hele reformen.

Gunnhild:

Det er et godt spørsmål. Jeg tror det er litt delte meninger, jeg tror de som har jobbet en stund, mange av dem, tror jeg er litt opptatt av at dette er keiserens nye klær, for eksempel begrepet dybdelæring, dette har vi alltid jobbet med, dette har vi alltid gjort. Og så tror jeg at det er og en god del av oss som tenker at det er noen nye fokusområder som er interessante, disse tverrfaglige temaene, oppleves kanskje, tror jeg for veldig mange, som noe nyttig og inspirerende og kanskje, å jobbe med, og at det er temaer som vi ser kan være, kan ha noe for fremtiden, rett og slett, for elevene våre, uten at vi skal begynne å redusere det faglige til bare disse temaene, og at jeg tenker at det har ikke vært noen veldig sterk tanke, har jeg opplevd her på skolen, at nå skal vi bare ha sånne tverrfaglige prosjektuger og den type ting, men hvordan kan vi f.eks. Jobbe med de tverrfaglige temaene i fagene, hvordan kan vi få det fokuset inn. Så, ja, jeg tror det er litt delte meninger, men at ganske mange tenker at det er noen positive endringer der, og sånn rent norskfaglig, så tror jeg at det er litt, at vi er litt spente på dette med vurdering, det er kommet litt sånn tydelige vurderingstekster, hva når du, når man blir vurdert i norsk, så betyr det at eleven gjør sånn og sånn, de tekstene som er kommet på slutten, etter kompetansemålene der, de tror jeg også er litt interessant, det vet vi ikke ennå, hvordan blir det? Vi er litt spente på det rett og slett. Kanskje litt vel, altså, vi har jo hatt høringsrunder også, det har vi jo jobbet med her på huset, vi har hatt høringsrundene, og uttalt oss, og da har det jo vært enda mer spesifikke uttalelser, som at de skal oppleve glede ved å skrive, og sånne typer ting, og da har vi jo sendt «hva er dette slags teite formuleringer?», for tydelig i fra om, som er uoppnåelige. Så det er jo være kritikk underveis av de tankene også, og så tror jeg vi sånn stort sett føler at vi har landet på noe som er mulig å gjennomføre, det har blitt litt slankere i norskfaget, og det måtte til hvis vi skulle få til, tenker jeg, alt dybdelæring, tverrfaglige tema, alt disse.

Stian:

Så, noen utfordringer da, men sånn i det store og det hele at lærerkollegiet tenker at det går i positiv retning?

Gunnhild:

Ja. Ja. Jeg tror kanskje at de som er veldig uttalt negative, at dette har vi gjort før, de ville ha vært negative uansett. Hehe, ja. Så ærlig må det være lov å være.

Stian:

Ja, det må være lov å være. Norsklærere er kanskje ikke verdens minst konservative yrkesgruppe?

Gunnhild:

Nei, nei, men samtidig, så tror jeg kanskje mange er åpne for endringer. Men, men, jeg skjønner det også på en måte. Når du er begynt å være på slutten av ditt læreryrket, og da tenker du vel kanskje at du har vært, de har jo vært gjennom en god del reformer, «nå har vi gjort det meste, norskfaget er norskfaget uansett», at de har en sånn type tanke rundt det, at de kanskje er mer opptatte av å nedtone de endringene som vi andre kan tenke at, «jo, er ikke dette en endring da?» Bare sånn for å gi oss selv en sånn ny frisk da.

Stian:

Da kan vi gå litt videre. I det utviklingsarbeidet som vi har vært litt inne på, nå nevnte du det såvidt, men har dybdelæring vært spesifikt vektlagt, og på hvilken måte?

Gunnhild:

Ja, det var jo den planleggingsdagen da, der han Frantz Gregersen, han snakket om det, og så var det jo på en måte, det skulle vi og ta med oss videre, og så har de jo vært nevnt i disse her, videoene til UDIR, som vi da har sett underveis. Men jeg opplever jo kanskje at dybdelæring er et de begrepene blir sett på som mest sånn derre «ja, er det egentlig så veldig nytt?», det er litt vagt hva er det store nye her, ja, og det, sånn sett har det ikke blitt mer vektlagt mer enn andre nye, sånn typ kjerneområder, ja, det som kanskje tydeligst er nytt, er kanskje disse tverrfaglige temaene, så det er kanskje det vi lettest snakker om, fordi at der er det litt tydeligere for oss hva er det egentlig...

Stian:

Så dere har vært helt tydelig, eksplisitt gjennom det den dagen? Kan du huske hva som var fokuset?

Gunnhild:

Ja, da var jo det han som snakket og da. Så da var det på en måte hans tolkning av det, og det jeg sitter igjen med, og som jeg og er litt sånn, og som er på noen måter litt usikker på om jeg er enig i, det var hans hovedpoeng om at, særlig mot slutten av dagen, at vi må prøve å bli enda mer konkrete i vår undervisning, at vi skal bli enda mindre livsfjerne, mer caseundervisning, og den typen tenkning, hvis du kan på en måte utføre fysisk faget på ett eller annet slags vis, gjennom rollespill eller ett eller annet sånt, så er det det du skal gjøre for å få til dybdelæring, og det sitter jeg sikkert mest igjen med selv, fordi jeg er litt kritisk til at det er så enkelt, nå var det ikke bare det han sa, men det var hovedpoenget hans til slutt der, og det, ja, jeg tror dybdelæring, særlig i norskfaget, på det trinnet som vi jobbet på, er mye mer enn det. Eller at det er ikke konkret da, som gir oss dybdelæring, nødvendigvis, men det kan være til hjelp, men ja. Men i tillegg som snakket han vel om litt mer sånn i retning 21st century skills – kreativitet, samarbeid, som vi tenker og henger sammen med dybdelæring, men det henger sammen med så mange, kan man si, i pedagogisk tenkning nå for tiden, eller de siste 5-10 årene, kanskje. Ja. Så det var vel, det er i alle det jeg sitter igjen med nå da.

Stian:

Ja, da kan vi gå litt videre til deg. Hvordan vil du definere dybdelæring?

Gunnhild:

Ja. Det er jo et veldig vanskelig begrep synes jeg. Nå har jeg, jeg sitter i det som vi kaller skriftstyret til LNU, hvis du kjenner til LNU så har de en egen bokserie, som norsklærere får til redusert pris, og når jeg sitter i det skriftstyret, så betyr det at jeg leser de manusene, og kommer med innspill, i skriveprosessen, så det betyr at jeg har lest manuset til til dypt og grunnleggende norskfaglig, og de har jo definisjoner på det «når det rocker i klasserommet», og de er opptatte av at det ikke er så enkelt, men samtidig tror jeg de er inne på noe, for jeg tror at det er dybdelæring når elevene klarer å se sammenhengene i fagene, og klarer å oppfatte når det de lærer i klasserommet kan brukes på andre områder, og det kan være på tvers av fag, og det kan være innad i fag. F.eks. i retorikken til lesing av dikt, og vice versa. Og når de på en måte får en slags, ja, jeg vil ikke knytte det så tett til det kroppslige som han Frantz Gregersen gjør, men det er noe med en slags internalisert opplevelse da av at dette, det faglige, har en slags mening i livet, ikke bare knyttet til den oppgaven de skal svare på der og da, men av de kan se forskjellige anvendelsesområder for den oppgaven til holder på med, og at de kan bruke det i en sammenheng i det private, nesten uten å tenke seg om, så da har vi oppnådd dybdelæring, på en måte. Så så langt fra pugging av begrep, selv om det kan være en

metode på vei til dybdelæring, men det er ikke den der overfladiske begrepslæringen, at du vet hva en metafor er, men at du faktisk kan gjenkjenne en metafor, at du kan lage en metafor, at du kan bruke en metafor og kanskje vite hvilken virkning har en metafor. Det er da vi er på dybderlæring.

Stian:

Okei. Hva betyr begrepet overflatelæring for deg?

Gunnhild:

Jeg tror mange har drevet masse med det, og fremdeles driver med det, for meg handler det om både det at du kan en del begrep, men at det begrep, ord, som er løsrevet fra en sammenheng, for eksempel det jeg nevnte i sted om metafor. Men og i norskfaget, så opplever jeg at overflatelæring er sånne prøver som jeg ble utsatt for på vgs, og som jeg vet noen driver med fremdeles, der du skal lese så og så mange sider i litteraturhistorien, og så får du sånne kan du klassifisere Amalie Skram sine ulike verk i ulike faser, eller når levde Henrik Ibsen. Det opplever jeg som overflatelæring, fordi det da blir løsrevet fra en eller annen kontekst som mangler mening. Og det er ikke det at det ikke er verdifullt, men det er verdifullt på vei til den dybdelæringen, ikke som et mål i seg selv. Det er mer sånn quizkunnskap, på en måte.

Stian:

Og hva tenker du om motsetningen dybdelæringsbegrepet legger opp til? Altså dybde versus overflate?

Gunnhild:

Jeg liker jo egentlig den metaforen litt da. Det med å fordype seg. Og jeg har jo Vg3, og vi har jo den fordypningsoppgaven. Den er jo på vei ut, som eget kompetansemål. Det har jeg vært veldig kritisk til, fordi jeg tenker at det er ikke, de som har sagt at klart den skal ut, for nå er jo alt dybdelæring. Det er kanskje litt på siden, men jeg tenker det kan være interessant for sammenhengen likevel, jeg tenker at per nå i Vg3, så står det velg en oppgave som er selvvalgt, og det at det er selvvalgt tenker jeg er viktig, for kanskje å klare å oppnå engasjement i den dybdelæring, og det er ikke jeg så sikker på, selv om vi har dybdelæring som en sånn fantastisk paraply for alt vi skal holde på med, eller grunnlag, så er jeg ikke så sikker på om vi får det til om ikke begrepet selvvalgt står der en plass, for jeg tror det er

veldig viktig å tenne det ønsker om å gå i dybden. Jeg tror jeg kan si at det har skjedd en endring siden jeg gikk på vgs, jeg gikk jo på reform 94, at jeg klarte meg med veldig mye overflatekunnskap. Jeg kunne på en måte reprodusere den på heldagsprøver eller eksamen, for da var det ingen hjelpemidler og sånt, der var det på en måte «flott, du klarte å gulpe opp en samme hel masse greier om islendingsagaer», husker jeg at jeg skrev om. Uten at jeg måtte nødvendigvis at jeg kunne klare å vise det, å se det igjen i tekst, i et utdrag. Så jeg opplever kanskje at det vi driver på med nå er å gå med i dybden enn vi gjorde før, men så vet jeg jo at kollegene mine, som vi har jobbet i mange år, vil si at dette bare er tull, vi har alltid gått i dybden. Men jeg opplever at de kompetansemålene som vi jobber med nå krever mer av en slik type tenkning, så jeg synes ikke, noen vil si at dette er en oppkonstruert dikotomi, overflate og dybde, men jeg synes ikke, jeg tror ikke helt jeg synes at det er, jeg har jo ikke forsket på dette, men min tanke er at det er ikke så oppkonstruert som kritikerne vil har det til. Det har vært mye sånn løsrevet overflatetenkning, men at man trenger den overflaten for å komme i dybden. Det er jo for eksempel mye kritikk, du har for eksempel denne enorme debatten han Knut Hoem har satt i gang om lesestrategier og dette med litteratur versus, ja, er det samme hva vi leser, versus danningen, jeg er litt kritisk til den debatten også, for det vi driver på med er jo å gi dem som ikke har vokst opp i møblerte hjem den sjansen til å klare å gå i dybden, gjennom lesestrategier og andre strategier, som kan oppfattes som overflatelæring, men som hjelper oss å komme ned i dybden. Arbeid med modelltekster og arbeid med skriving, sånn stillasbygging, noen har jo rett og slett sånn «fyll inn det som skal være med i denne dikttolkningen», og så er det startsetninger, og sånn og sånn, sant. Noen fnyser jo av, og tenker at dette er, ja, at det blir en slags overflatelæring, det fantes jo ingenting sånt da jeg gikk på videregående, vi drev ikke på med den type skriveopplæring i det hele tatt. Men jeg tenker på det som heller veien til det å få elevene til å klare å gå i dybden, å få dem til å internalisere det, det er da det blir dybdelæring, i stedet for at de bare skal famle i blinde og at de som vokser opp med det, med helt andre samtaler rundt middagsbordet hjemme, kan bare suge til seg den dybdelæringen, mens de andre klarer ikke å nå det på en måte, for de at de ikke har fått den stillasbyggingen gjennom begrepsinnlæringen, jeg for eksempel, bruker jo hjelpemiddel som quizer, hvis du kjenner til det, det blir jo ofte brukt i språkfag for å lære seg gloser, for eksempel, jeg bruker det for at elevene skal lære seg begreper, men det er jo ikke begrepene per se som er interessante, men bare for å i det hele tatt få dem på i begrepslæringen, og mange vil gjerne si at det er overflatelæring, og det er jeg enig i, men ikke da når du kan begynne å faktisk skrive setninger med dem, så jeg er på ingen måte uenig med Knut Hoem med at vi skal ikke slutte å

lese Ibsen av den grunn, men at disse overflategreiene kan hjelpe oss ned i dybden. Og så ja, det jeg skulle frem til, at kravene i dag til ungdommene er jo egentlig nesten, altså de tingene som mine vgs-elever lærer om nå, de tingene lærte jeg da jeg begynte på universitetet. Jeg synes nok at, ja, den biologiske modningen til ungdommene når skjer jo, ja, kanskje til og med saktere, med sosiale medier og alt det som distrahere, det er vanskelige å holde fokus, det var lettere for meg som vokste opp uten, den modninger skjer jo like sakte, så jeg synes kanskje at utviklingen er urettferdig som dem vi vil kalle svake elever, versus de som var svake elever da jeg gikk på skolen. Det var mye lettere å være en svak elev i 1998, da jeg begynte på vgs, enn det er i 2020, fordi vi har hevet kravene til modning, for det er ingen grunn til at vi skal heve kravene til modning. Senest i går så var jeg inne på Facebook på «statuslærer» eller «norsklærer 2.0.», eller hva det var, og der var det en som jobbet i, i åttendeklasse, hun lurte på noen tips til hvordan elevene skulle kunne gjøre fagstoff om til sitt eget stoff når elevene skulle skrive om det da. Og da kjente jeg at jeg følte litt sånn, at hvis det var åttendeklasseelever, de som ga henne svar, de jobbet på vgs, «jeg pleier å gjøre sånn med mine Vg1-elever» og det begynner nesten å bli sånn, å bli litt vel tidlig når de skal klare å parafrasere tekster, og jobber med kilder selvstendig. Så, ja, det er vel da vi virkelig har kommet inn i dybdelæringsfasen, når de kan jobbe selvstendig på en slik type måte, og det er å stille ganske høye krav. Så da må vi ha alt det der som Knut Hoem bli pissed off av, lesestrategier og sånt, vi må hjelpe dem, de klarer det ikke hvis ikke.

Stian:

Da kan vi gå litt videre til dybdelæring og norskfaget. Og hva du tenker at dybdelæring i norskfaget innebærer.

Gunnhild:

Det som er litt interessant med norskfaget opplever jeg, er at det trenger ikke nødvendigvis være å gå veldig dypt inn i en, et eller annet emne, det kan også være å gå i bredden, opplever jeg i norskfaget, altså, det at elever ikke går dypt inn i ett forfatterskap, eller en roman, men at de kan lese flere tekster og se likheter og sammenhenger mellom det, er også dybdelæring opplever jeg. Så det er ikke det samme som, jeg tror jeg ville tenkt annerledes om det hvis jeg var mattelærer, at det å virkelig kunne trenge ned i mattens materie, mens i norskfaget kan man like så gjerne handle om å gi det flere tekster enn å gå veldig dypt i en tekst, f.eks. Flere sjangre, så likhetstrekk eller ulikheter i fra sjanger til sjanger, og virkelig klare å gå i dybden på hva er egentlig lyrikk, hva er egentlig episke tekster, men da trenger vi kanskje nettopp å

gå i bredden og sammenligne forskjellige lyriske uttrykk, eller lyriske versus episke uttrykk. Ikke nødvendigvis bare fordype seg i en da.

Stian:

Så at det på en måte blir fagspråket og metaspråk og språk om det de holder på med som er det viktige og sentrale mer enn kanskje selve verkene da, kan du si?

Gunnhild:

Ja, det kan være det også. Og at det derfor blir mer en sånn slags breddetenkning, enn en dybdetenkning der. Men så tenker jeg og, men det henger kanskje mer sammen med hele reformen som helhet, men det har jo skjedd noen endringer på hva man skal gjøre på ungdomsskolen versus videregående, for jeg synes at før så var det spiraltenkningen veldig tydelig, at man kommer tilbake til det samme opp igjen og opp igjen, på en måte. Og det er blitt litt tonet ned med at de skal jobbe mer med samtidstekster på ungdomsskolen, mens vi (vgs) kan jobbe mer med det litteraturhistoriske, at det litteraturhistoriske blir tonet ned på ungdomsskolen, og blir tonet ned på stusp. Og det tenker jeg og, at da håper jeg at både ungdomsskolen og vi kan oppnå dybdelæring i form av at ungdomsskolenorsklærerne kan virkelig jobbe med det, hvorfor lese, hvorfor skrive, og få en type dyp forståelse hos elevene og tenne den leselysten og tenne skriveglede. Og kanskje nedtone litt det der med å lete etter kjennetegn på litteraturhistoriske perioder, som jeg oppfatter som veldig overflatelæring, det der å lese et dikt fordi det er, ja her kan vi lett se eksempel på at dette er en realistisk tekst, mens dette er en naturalistisk tekst, å liksom file på de forskjellene der, det tenker jeg at ikke er dybdelæring i, for elevene i norskfaget. Det er mer en øvelse som man kan drive på med på universitetet, og på en måte, at det er der det blir mer nyttig i den litteraturfaglige tradisjonen, mens jeg tenker at mer det er jo i det hele tatt klare å få en elev til å forstå en tekst, og se verdien a den teksten, i alle sine ulike kontekster, det ikke litteraturhistorie trenger å være den eneste, det er mye viktigere dybdelæringsoppgaver for, eller viktigere læringsoppgaver i det hele tatt for oss norsklærere, og det har jeg litt mer tro på at vi kan få til med en litt tydeligere arbeidsfordeling der da, sånn at det ikke blir sånn «ja, Karen, det er den der med haren og Karens jul» det er jo to sånne typiske tekster som alltid, sant, og så, så blir det på en måte let etter kjennetegnene, check der var jeg ferdig, ja, det er ikke dybdelæring.

Stian:

Litt videre på det. Hvordan tenker du at man best kan legge til rette for dybdelæring i undervisningen i norsk?

Gunnhild:

Ja, det er jo den store gåten. Det er jo litt det som jeg har sagt tidligere. At vi trenger jo overflatelæringen til en viss grad, for å klare å nærme oss dybden, men jeg har tro på det å prøve å jobbe variert, det å ha varierte tekster, tekstgrunnlag, og jeg, vi må definitivt lese klassikere og sånt, det er ikke noen grunn til at det ikke skal være en del av, eller at det bare skal være en del av, jeg har egentlig ganske tro på det der med å lese, å sammenligne. Å lese kontrastivt. For eksempel en samtidstekst mot en gammel tekst, eller å lese ulike sjangre opp mot en annen. Samme tema, men ulike sjangre. Samme motiv, men ulike sjangre. At da kan vi liksom begynner å komme i dybden på hva, hva er det disse tekstene vil si oss dypest sett. Og jeg har også tro på det som Astrid og Jorunn skriver om i dybdelæringsbøkene, de eksemplene de har med, for eksempel da de leste Ibsen, å se på hvordan var egentlig et hjem på den tiden, å gå den omveien som de sier, med å prøver å skape den store sammenhengen der. Hva er private rom, hva er offentlige rom i hjemmet. Eller det å gi dem plastelina på en måte og lage en plastelina-versjon av, eller en tolkning av ballstemning, eller hvilken novelle det var de skrev om der, det har jeg også tro på at kan være, ja, interessante innfallsvinkler, fordi elevene da må koble inn kunnskap på flere områder, og de må gjerne ta med mer av seg selv inn i det. Det kommer jo også en ny bok nå, som heter temabasert undervisning, og det har jeg også veldig tro på i form av at man for eksempel tilnærming seg litteraturhistorien gjennom hva som kan være interessante temaer for elevene, og begynner med deres forståelse i deres egne liv av det temaet. Makt og avmakt, for eksempel. Og ut fra det, hva skjer i vår tid knyttet til disse temaene, ut fra det gå inn i realisme, naturalismetekster. Så det tror jeg, det der å koble det på det personlige på ett eller annet vis, det er jo på en måte det de gjør når de tegner sitt eget hjem, og sammenligner det med dette danske hjemmet til dette Ibsenopplegget til hun Øverland Nyhus i dybdelæringsboken, det har jeg tro på. Den koblingen der. Men også derfor lese kontrastivt gamle og nye tekster fordi de nye tekstene er lettere å snakke til elevene der de, når vi jobber med islendingesagaer i fjor, for eksempel, tok vi utgangspunkt i den serien som gikk i fjor høst, 17, som gikk på NRK. Som er en serie som for mange kanskje går rett inn i, ja, ikke egentlig bergensungdommen her da, men går rett inn i livene deres, eller i hvert fall livene til noen som lever nå i Norge, og så kunne se hva slags likheter finnes til dette utdraget til Giske Surssons saga, eller saga om Giske. Den der personlige

påkoblingen der har jeg tro på. At man begynner i det hjemlige, det som finnes hos dem. Og så gå videre.

Stian:

Litt sånn om dette med måter å jobbe på. Hva tenker du der er viktig for å legge til rette for dybdelæringen? Hvordan man lager oppleggene, i forhold til hvordan de skal jobbe med det, individuelt, i grupper og plenum og sånne ting.

Gunnhild:

Ja, nå er jo dette verbet utforske blitt veldig tydelig i denne læreplanen. Og det tenker jeg også henger sammen med en sånn dybdelæringstenkning, at det er vanskelig å utforske på egen, eller på overflaten, mener jeg. Jeg har jo veldig, jeg vet ikke egentlig om det handler om dybdelæring, menige har veldig tro på et sosiokulturelt, at man, når man er på skolen, så tenker jeg samarbeid, det er en viktig greie, det som skjer i fellesskapet, at de ulike stemmene, på en måte, blir hørt på et eller annet slags vis. Så, og så har jeg alltid tro på variasjon, så jeg vil tro at dybdelæring eller ikke, så er det viktig med den der vekslingen mellom individuelt arbeid og gruppearbeid, og men litt sånn som jeg var inne på i sted med, når det eksempelet til dem i den dybdelæringsboken, om å lage en plastelinamodell, som kobler inn noe helt annet, det kan være en god måte å oppnå en litt dypere tenkning rundt for eksempel den novellen. Å lage en podkast der de selv, etter vi har lest en roman, for eksempel, der de selv må lage en podkast i grupper og selv velge vinklinger på romanen, at det ikke er sånn «nå skal vi tolke denne romanen etter dette skjemaet», men ja, vi har jobbet med noen skjemaer underveis for å hjelpe dem med hva vil det egentlig si å lese en episk tekst, men så at de skal gå inn i det med mer sånn utforskende, hva er det jeg synes er interessant. Og det er også derfor jeg tenker at den fordypningsoppgaven, som da forsvinner som et eget kompetansemål, jeg håper jo ikke at den måten å jobbe på forsvinner likevel, selv om det ikke er like eksplisitt lenger, for jeg tror det å måtte gå inn i, ja, å måtte skrive om noe dypere, å måtte sammenligne flere tekster for eksempel, å skrive tekster som går litt uparidisk på den måte, eller at man har muntlige vurderinger, der man i grupper sitter sammen og diskuterer tekster som man sammenligner, for eksempel, det tror jeg kan være med på å gi en dybdelæring, nettopp fordi de ulike stemmen og ulike uttrykkene må bryne seg mot hverandre, enten det er i tekstene eller i forståelsen til elevene, det tror jeg er med på å skape en sånn dybdeforståelse, i større grad. Men jeg tror også at det er da vi lærere får en enda viktigere rolle, fordi vi lettere kan vi dem «hva vil det si å gå i dybden da?», fra

overflatesnakk til å på en måte, bare namedroppe her finnes det en metafor, her finnes det en antitese, til å tenke «okei, men hvordan bygger det opp etosappellen til denne taleren» hvis det er retorisk analyse vi driver med, den typen aktivitet, og da tror jeg det er viktig at vi lærere er der og modellerer, eller i alle fall stille de rette spørsmålene, for å få dem ned i dybden. For det er hardere jobb for en elev å måtte drive med dybdelæring. For det er kanskje ikke det de naturlig har lyst til, kanskje.

Stian:

Okei, da litt, i hvert fall, bort fra dette med dybdelæring foreløpig. Og inn på, på en måte, dette med norskfaget som ferdighetsfag og kultur- og danningsfag. Og da er spørsmålet jeg har hvordan du vil beskrive forholdet mellom ferdighetsfaget og kultur- og danningsfaget norsk. Hva du tenker om det, og på en måte, hvordan det i faget kommer til uttrykk da.

Gunnhild:

Ja, det skjer det veldig spennende ting for tiden. Dette Lid-utvalget som nå gjerne vil gjøre norskfaget, det var jo høring 1. juli i sommer, var det ikke det, de vil jo gjøre norskfaget om til dette ferdighetsfaget. Det er jeg dypt, dypt kritisk til. Danningsfaget norsk tror jeg er enormt viktig for oss som kultur og for oss som mennesker. Jeg er jo filosofi i tillegg, og historie i tillegg, og det er jo, for meg er det jo, jeg synes jo de fagene er veldig viktige, kanskje særlig filosofi, fordi det gir en personlig nøkkel til livet på et eller annet slags vis, men det er jo særlig når jeg kan lese litterære tekster med elevene, og nettopp snakke om teksten både som et historisk uttrykk, men og som et uttrykk for menneskelig aktivitet, hva vil det si å være menneske, det er jo da det virkelig gir mening for elevene, tenker jeg. Og det er da det liksom, det er da norskfaget svinger, eller rocker, som da Jorunn og Astrid ville sagt i den boken sin. Og i utgangspunktet tenker jeg at det ligger litt sånn 50/50 i faget, men at det hele tiden er noen krefter som vil dra det, nå opplever jeg mer og mer i en sånn ferdighetsgreie, og det er jeg rett og slett litt rett for, jeg tror vi blir fattigere som kultur, og ikke minst, ikke bare som kultur, men som mennesker, hvis vi skal bare tenker på det som et redskapsfag. Men, som sagt, allikevel, så er jo redskapene viktig for å kunne klare å se hvordan snakker denne teksten til meg, kildekritikk er viktigere enn noen gang, og det må jo man, det er jo litt sånn redskapsgreie, men kildekritikken er jo interessant fordi vi er i den situasjonen der sannhetsbegrepet er på flyt, sant, og at vi kan lese aviser og så er vi ikke helt sikker på hva er dette egentlig, sant. Så argumentasjon, retorikk, alt det som på en måte er mer redskaper, det å lære seg hva etos-, logos- og patosappeller er, hvordan man kan oppnå

det, er jo et redskapsfag, eller redskapsdelen av faget, men det er viktig fordi det er kultur, det skaper kulturen vår da. Så ja, denne literacydelen av faget er viktig, men som et middel, på vei til målet, som er å danne, som mennesker. Så sånn sett blir det, i alle fall i min personlige vektlegging, 70/30. Redskapsfag 30%.

Stian:

Og hvis jeg da spør – hva vektlegger du mest i din undervisning? Er da fortsatt 70/30?

Gunnhild:

Da tror jeg det nærmer seg mer 45/55. For det er, det er litt vanskelig, for det er lettere for oss å drive med redskapsfaget. Det er lettere å gripe til det. Men det er og fordi at danningsdelen er utfordrende for elevene, det er det som strider mest med det som ligger i kulturen vår, kulturen vår er kjapp. Det å virkelig gå i dybden på ting, det er kanskje akkurat det vi trenger, fordi vi lever så overfladisk. Men det krever tid og det krever krefter. Så for å hjelpe dem på veien dit, så er det vel lett at vi bruker redskapsfaget norsk, og at det er lettere for dem å se det, lettere for dem å oppfatte at det er det vi driver på med, enn den der danningen. «Mye av det jeg jobber med dere om nå kommer dere ikke til å sette pris på før dere er sånn 50 år». Men det er prosesser som skjer sakte, og som det ikke er så lett, i motsetning til mattefaget, der du ikke kan brøkgregning skikkelig, så er det ikke like enkelt å peke på det her, i norskfaget. «Du er ikke dannet enda fordi du ikke har lest Bjørneboe». Det er ikke så lett å peke at det er den ene ting, så derfor tror jeg at elevene ser mer redskapsfaget, og det blir jo ofte veldig fokus på eksamen, for det styrer jo oss, kortsvaret som form, selv om jeg mener at det er en verdi å kunne uttrykke seg kort og konsist også, så måten de eksamensoppgavene er bygget opp på, preger oss jo. Og det blir jo sånn redskapsfaget. Men det er jo ikke da vi, det er jo ikke det de sitter igjen med, når vi snakker med dem etterpå. Så er det jo ikke det. Og jeg har jo faktisk elever også som har sagt sånne ting som «å, jeg savner heldagsprøver i norsk, for da fikk vi tid til å sitte og gå i dybden og skrive», så vi får jo tydeligvis av og til til noe, sånn dybdelæring, har klart det før også, før dybdelæringsbegrepet ble tydeligere. Og det er da jeg opplever mening i det. Så det skjer der, men jeg tror jeg lettere ser redskapsfaget da. Det er litt trist. Men samtidig så er det en del norsklærerlivet. Fordi, ja.

Stian:

Okei. Da går jeg litt videre til Fagfornyelsen generelt igjen, og lurer på hvilke endringer fagfornyelsen kommer til å føre til for norskfaget. Da ikke bare dybdelæring, men hele fagfornyelsen, hva tror du den kommer til å ha å si for norskfaget?

Gunnhild:

Jeg håper jo at vi klarer å på en måte stå imot disse kreftene som vil vektlegge redskapsfaget, Lid-utvalget-tenkningen, og jeg tror at fagfornyelsen har det i seg med en god del av, ja, dybdelæringstenkningen, men og disse tverrfaglige temaene, har det i seg å på en måte vise at norskfaget er noe annet, i de tverrfaglige temaene for eksempel, jeg er jo litt redd for at vi alle skal bli litt sånn kvasi-psykologer, det er jo en kjempedebatt, han Ole Jacob Madsen for eksempel, som uttaler seg om det i Morgenbladet og sånn. Jeg skal jo ikke drive med livsmestring og overta på en måte helsesøsters jobb, eller helsesykepleier eller psykologilæreren sin jobb, jeg skal jo ikke inn på de områdene og snakke om det på den måten, men jeg skal vise nettopp at gjennom å lese romaner så kan du faktisk oppleve gjenkjennelse, du kan se at sånn går det an å leve, sånn går det an å tenke, oppleve ulike livsverdenen, og der håper jeg jo virkelig at norskfaget kan gi elevene noe, det at det er et krav at vi må lese lengre tekster, det er jo også dybdelæring sånn sett, det tror jeg er kjempebra. Men da tror jeg jo og, eller håper jo og, at dette etter hvert skjer noe med eksamensoppgavene, for der vet vi at dessverre legger mye føringer for oss, uten at de egentlig har noen mandat til det, så gjør dem det, for vi vil jo forberede elevene våre da, sånn at de får de beste karakterene, fordi det er et karakterjag og press sånn i samfunnet generelt, når de skal inn på legestudiet og jeg vet ikke hva, med helt inhumane snitt for å klare å komme inn. Så der ligger det en liten sånn joker, i eksamens, de som sitter i eksamensnemda, de har ganske mye makt, så jeg håper de tar innover seg hva som faktisk finnes i fagfornyelsen av dybdelæringstenkning, tverrfaglig tenkning. Men det krever at vi er obs, at vi ikke blir fanget i den der redskapstenkningen da.

Stian:

Dette med kjerneelementene, føler du at det er noe nytt som får veldig, altså vil skape store endringer?

Gunnhild:

Jeg er ikke helt sikker på om det vil skape så store endringer, men kanskje en bevisstgjøring. For de kjerneelementene har på en måte alltid fantes der, på en måte, mellom linjene, men nå

er det jo tydeligere da, og for meg er det jo litt sånn, jeg tror jo ofte at det er kompetansemålene vi går til, men det er ganske frigjørende å tenke på kjerneelementer, som, ja, at dette faktisk kjernen i det vi holde på med, det er kritisk tenkning vi driver med nå, vi skal få elevene til å se på språket som system og struktur og muligheter, og bruk av systemet og alt det der. Og for meg er det, det mest interessante sånn sett. Men jeg tror kanskje at de kjerneelementene litt på samme måte som dybdelæringsbegrepet står i fare for å «ja, det er jo keiserens nye klær, vi har jo drevet på med det hele tiden». Så om det for så konkret påvirkning, det er jeg litt usikker på.

Stian:

Har du, personlig, følt på at fagfornyelsen har påvirket, eller endret på, hvordan du utøver ditt virke som lærer, eller måten du underviser på, eller sånne ting, ennå?

Gunnhild:

Litt tidlig ennå, tror jeg. Men jeg tror det kommer til å skje. Jeg er på sporet av det allerede, vil jeg si. Med for eksempel det å tenke litt mer sånn, i disse tverrfaglige temaene for eksempel, hvordan kan det være interessant, og også så synes jeg det er, ja, nettopp å tenke ut fra disse kjerneområdene da, og prøve å ha enda mer fokus på det, enn på selve kompetansemålet, ehm, men jeg tror det kommer til å skje mer og mer. Og, ja, jeg synes det er spennende, og jeg ser frem til når vi nå har dette Vg1-året, prøver vi å se på hva som hva er det som egentlig er nytt, men jeg tror det etter hvert blir enda tydeligere i Vg2 og Vg3, og disse vurderingstekstene også som står på slutten av, etter kompetansemålene. At de og kan kanskje gi meg noen nye ideer, selv, på en måte, tror jeg at jeg i praksisen min har vært ganske klar for det som fagfornyelsen har å by på. Jeg håper at en del av kollegene mine blir mer inspirert, at vi for eksempel før vekk den der idiotiske skriftlige-muntlige prøven, der de skal svare på sånne, noen driver på med sånn, sånn som jeg sa isted, grupper Amalie Skram sine verk sånn-og-sånn, og så svarer de skriftlig, men så får de en muntlig karakter. Det er sånt tull som jeg aldri har skjønt poenget med, sånn type tenkning, ja, håper jeg vi kan bli kvitt da. Der synes jeg vi også kunne like så godt hatt en samlet karakter, isteden for en skriftlig karakter og en muntlig karakter. Men det ble da sånn som det ble da. Jeg lever helt fint med det. Jeg er litt usikker på hvor mye, jeg tror jeg hadde endret meg mer hvis jeg hadde begynt tidligere som lærer, nå, fordi da hadde det vært mer nytt nå, men jeg tror jeg på en måte har endret meg gradvis tidligere, sånn at den endringen som skjer nå, ikke er så stor for meg, på en måte. Tror jeg da.

Stian:

Ja. Så er jo det litt sånn som på en måte det står i læreplanen, og i Ludvigsen-utvalget, og alle har vært tydelige at nå skal denne læreplanen ruste elevene for å mestre livene sine, og så videre, sant. Og et spørsmål, tenker jeg da er viktig å stille da, er om det er mulig å ruste elevene for en fremtid som vi ikke vet hvordan kommer til å se ut, hvis man tenker hvor store endringer som har vært de siste 20 årene, sant, hvis de er like store de neste 20, og så skal vi ruste elevene for det som skjer. Er det mulig? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva tenker du?

Gunnhild:

Jeg er jo som sagt historielærer også. Så jeg har jo på en måte det der perspektivet med at du må ha et ståsted uansett, så for meg, så er det litt sånn, vi kan ikke drive og jage etter en fremtid som vi ikke aner hva er, men vi kan, jeg er jo litt tro på disse 21st century skills, med samarbeidsregjering, kreativitet, at det er liksom en del av disse, kanskje, kanskje nesten kjerneelementer da, de har noe for seg. Men så er det viktigste, er jo å lære elevene å kunne lese og kunne skrive, kritisk tenkning, å få uttrykke seg, og så vil på en måte fasettene av det måtte endre seg i takt med tiden, og yrket deres, og hva det nå, altså uansett driver vi her jo på, og i enda større grad på ungdomsskolen sikkert, for jeg har aldri jobbet på ungdomsskolen, for vi driver jo på og utdanner elever som vi ikke, altså noen har tenkt til å bli leger, mens andre blir ingeniører, og altså det, det er liksom, det er et hav, noen skal bli politi, det er et hav av forskjellige ting de skal drive på med, så i utgangspunktet driver vi på med noe som er så vidt, at jeg må bare gi dem det jeg tenker kan være bra for dem som menneske nesten, og så må det videre fag, den videre fagutdanningen være i de, mer hva de trenger i yrkeslivet, og så så lenge vi har på en måte gitt dem det å kunne lese, det å kunne skrive, det å kunne tenke kritisk, det å kunne samarbeide med andre, det å kunne prøve å tenke kreativt også, eller se ting fra flere vinkler og sånn, så må de på en måte selv følge med i tiden og endre seg med det, de kravene som tiden setter.

Stian:

Så du tenker på en måte at de grunnleggende ferdighetene og kjerneelementene og tverrfaglige teamene, de er på en måte, de er gode verktøy for å mestre en fremtid uansett hvordan den blir seende ut da?

Gunnhild:

Ja. Og å lese de gamle tekstene for å se at slik levde de før, tiden endrer seg, «oi, det er faktisk litt likt likevel», altså, den danningsdelen av, altså den kulturdanningsdelen av faget, har og en verdi sånn sett. Det var jo en stund, så var jo det der med algoritmer inne som en viktig del i en versjon av disse kjerneelementene for eksempel, og da kjente jeg, det var noe jeg skrev, liksom protesterte sterkt på, «okei, det er en del», og algoritmer betyr mye for vår tid nå, men det er ikke et kjerneelement i faget norsk, men det er en viktig del av det vi bør snakke om i ulike fag. Men vi kan ikke løfte det plutselig frem som et kjerneelement i norskfaget, for det er ikke dypt, altså det er ikke kjernen nok til det da. Og det er ett sånt utslag som jeg tenker at viser litt det der, at vi skal liksom drive og løpe etter det vi tror er fremtiden, uten av jeg betviler algoritmer, algoritmer en nok fremtiden vår, men, ja. Jeg tror det er viktigere at vi da går til grunnleggende ferdigheter, kjernelementer, danningen. Ja.

Stian:

Så, ja, det er mulig å ruste dem for en fremtid, men vi skal ikke ruste dem til noen spesifikk fremtid da, på en måte?

Gunnhild:

Ja, det oppsummerer.

Stian:

Så et litt mer, ditt syn på norskfaget-spørsmål, det er jo litt som vi har snakket om tidligere, norskfaget som ferdighetsfag, kunnskapsfag, kulturfag, danningsfag. Så lurer jeg på, og dette med tverrfaglighet og dybdelæring, så lurer jeg på hva du anser som norskfaget egenart? I dine øyne, hva er norskfagets egenart? Hva er det som er viktig at vi eventuelt tar vare på?

Gunnhild:

Oh, ja. Det er på en måte et vanskelig spørsmålet, men samtidig litt lett. Jeg tror jeg vil oppsummere i ordet tekst. Da er det både tekstene elevene selv skaper, enten de de muntlige, skriftlige eller sammensatte, eller hva det kan være, men også de tekstene som elevene møter. Og sant, det være seg skriftlig, muntlig eller hva det er. Det å, ja, det er nå litt fordi jeg kommer fra den bakgrunnen som jeg kommer fra, det å kunne oppleve hva vil det si å være et menneske, de store spørsmålene, de grunnleggende spørsmålene i livet, gjennom å lese en litterær tekst, eller gjennom å møte ulike dialekter, og ulikt ordforråd, ulike plasser, eller, ja, norrønt språk versus moderne norsk språk, med kasus versus, ja, moderne syntaks, det der å

møte alle de ulike stemmene som finnes gjennom alle de ulike tekstuttrykkene som finnes. Både, vår egenart er da å lære elevene å se det, se rikdommen i det, men også takle det. Takle at noen prøver å lure deg, noen, ja, ett eller annet der da. En sånn type egenart. Og det gjør også at når jeg for eksempel leser novellen Naken av Tarjei Vesaas med elevene, så gir det dem en innfallsvinkel til etterkrigstiden og tyskertøser og alt i rettsoppgjøret etter krigen og alt det der, på en helt annen måte enn det historiefaget kan gi. Så selv om jeg også er historielærer og tenker at det er viktig med den kunnskapen, så er det i norskfaget jeg opplever at det gnistrer, på en måte. Men man kommer seg jo ikke dit uten historiefaglig kunnskap, men det er noe med de tekstene da, som er på en måte, ja, tid og rom, det kan nesten transcendere tid og rom, på et vis. Det er norskfagets, det er det norskfaget har å gi oss mennesker. Tenker jeg. Ja. Åh, ja, jeg skjønner hvorfor jeg er norsklærer.

Stian:

Tror du at fagfornyelsen kan påvirke dette? Hva norskfagets egenart er for noe?

Gunnhild:

Ja, da er vi litt tilbake til det tidligere spørsmålet, ja, det ligger en, nei, det er ikke egentlig fagfornyelsen der. Men det ligger en fare i tiden vår. At det er liksom den tiden av, blir bært på en sånt, du skal lære deg å lese, å uttrykke deg, og påvirke andre, eller ikke unngå å bli påvirket, eller, ja, redskapsfaget.

Stian:

Hvis du bare ser litt bort fra den debatten, og bare tenker på fagfornyelsen slik den foreligger.

Gunnhild:

Jeg tror ikke den, nei, jeg tror ikke den utgjør noen slags fare for egenarten sånn som, det er stort og åpent rom i norskfaget, det er jo også en utfordring, for at, det er jo begrenset med tid vi har. Så, men, jeg velger å se på det som et luksusproblem heller enn et problem for faget.

Stian:

Så du føler at sånn som, på en måte, fagfornyelsen er blitt formulert og foreligger nå, så står norskfaget som, sin egenart, ganske fast da? Det rokker ikke ved det?

Gunnhild:

Nei. Kjerneelementene gjør det ganske tydelig. Jeg er litt skuffet over at de grunnleggende ferdighetene at nå har vi nok en gang lesing og skriving som hovedansvar. Det synes jeg egentlig at alle fagene burde kunne klare å jobbe med. Det synes egentlig jeg er litt sånn en fallitterklæring, egentlig. Selv om vi driver med lesing og skriving som en viktig del, så har vi en egenart i hva slag tekster som vi leser og skriver, som en geografilærer må ta på en måte ansvar for sine, og en kjemilærer må ta ansvar for sine måter å lese og skrive på. Så akkurat det synes jeg er litt synd, men jeg skjønner det mer på barneskolenivå. At den første skrive- og leseopplæringen, at den er det viktig at norskfaget har særlig ansvar for. Men på mitt nivå, videregåendenivå, så mener jeg at, da burde vi, altså da er lesing og skriving en grunnleggende ferdighet i alle fag. Og da savner jeg kanskje litt, eller da synes jeg det er synd hvis ikke de lærerne som har andre fag klarer å jobbe med det i sitt fag, sånn at vi nettopp kan drive med egenarten, de tekstene vi har å forholde oss til. Som ikke er en labrapport, og ikke, ja.

Stian:

Så siste spørsmålet mitt blir jo ikke så veldig aktuelt nå siden du sier at det på en måte står i ro da, for det var om hvis om du ville beskrive utviklingen av den veien egenarten til norskfaget dreier som positiv eller negativ, me nå regner jeg med at du anser ser det som veldig negativ utvikling hvis det går mot ferdighetsfag da. Eller?

Gunnhild:

Ja. Og det skjedde vel mer 2006, tenker jeg. Jeg opplever ikke at den ferdighetsdelen er blitt så veldig mye sterkere nå. Kanskje til og med tonet litt ned fra 2013, jeg vet ikke. Da må jeg liksom inn og nærlese kompetansemålene og endringene, og så tett har jeg ikke gått inn i det, at det kan jeg hevde.

Stian:

Men nei, da faller det spørsmålet litt bort. Så det er greit det. Da er jeg, da er egentlig jeg gjennom. Så hvis du ikke har noe du brenner inne med...

Gunnhild:

Nei, nå tror jeg at jeg har skravlet nok.

Stian:

Nei, men da stopper jeg her.

Vedlegg 7: Intervju med informant Gro transkribert

Stian:

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Gro:

Utdanningsbakgrunnen min er: Jeg har hovedfag i engelsk, mellomfag i nordisk språk og litteratur, delfag i lingvistikk. PPU på toppen.

Stian:

Du underviser i engelsk og norsk?

Gro:

Ja

Stian:

Yrkeserfaring?

Gro:

Begynte å jobbe på Laksevåg vgs. Der jobbet jeg i ti år. Jeg har jobbet mye med yrkesfag. Ja, nei, så jeg hadde mye yrkesfag. Og så jobbet jeg også på noe som het lærlingeskolen.

Kveldsundervisning for voksne. Har undervist amerikanere i norsk. Har jobbet på Tertnes i ti år.

Stian:

På hvilke trinn underviser du?

Gro:

Akkurat nå? Førsteklasse norsk, andreklasse internasjonal engelsk, tredje klasse norsk,

Stian:

Hvor mange læreplanreformer har du vært gjennom?

Gro:

Oi, wow! Det er mange. Det må jo ha vært den 97, og så har jeg jo da dette Kunnskapsløftet, 2006, jeg er ikke så god på årstall, og så er det jo da nå Fagfornyelsen. Så er det sikkert noe mellom der.

Stian:

Ja, Kunnskapsløftet ble revidert i 2013, mener jeg det var.

Gro:

Ja, så det har jo da vært noen reformer.

Stian:

Tre reformer, og en revisjon eller to da?

Gro:

Ja

Stian:

Ja, det var da bakgrunnsspørsmålene. Da går jeg løs på selve fagfornyelsen og dybdelæring. Og da lurte jeg på om dere har jobbet mye med fagfornyelsen i forkant av årets skolestart. Nå har jo gjerne det blitt litt amputert på grunn av nedstengingen.

Gro:

Ja, vi har jobbet, du. Vi har brukt de fleste fellesmøtetimene, altså i fjor, brukte vi det. Så vi har jobbet med det, vi har sett på filmer, vi har diskutert i grupper, diskutert hvordan vi skal implementere det vi har diskutert i praktisk undervisning. Men jeg kan ikke si at de gruppene har gjort at jeg har sett lyset. Det har vært veldig sånn, vi har blitt satt sammen random, med folk fra forskjellige fag. Jeg tenker sånn at fagfornyelsen handler om tverrfaglighet, ikke sant, så det kunne jo ha vært bra, men det ble egentlig litt forvirrende. Og på slutten av skoleåret ble det jo veldig amputert på grunn av korona. Hva var spørsmålet? Jo, ja, vi har jobbet en del med det. Det har vi. Så begrepene, hvis det er det som er viktig, så har vi i hvert fall diskutert det litt.

Stian:

Da er oppfølgingen min om du klarer å være litt spesifikk på hvordan dere har jobbet med fagfornyelsen, i forkant.

Gro:

Ja, være spesifikk på det. Da fikk vi lekser fra rektor å se gjennom disse filmene fra UDIR, jobbe med oppgaver, vi hadde fellesmøter, vi hadde gruppemøter, og så hadde vi individuelt arbeid. Det var sånn det ble organisert.

Stian:

Sånn tema, hva hadde dere fokus på? Klarer du å huske det?

Gro:

Ja, å huske det. Ja, vi snakket jo en del om, åh, ja, en del av disse begrepene. Dybdelæring, tverrfaglighet, husker jeg. Og så kikket vi også på disse, åh, jeg har ikke ordforråd. Vi kikket en del på disse overhengende temaene, de tverrfaglige temaene. De snakket vi en del om.

Stian:

Da lurer jeg litt på om ut ifra måten dere jobbet på, om du føler, om det tydelig er sånn at skoleledelsen eller skoleeier har lagt føringer på hvordan dere skal tolke, utøve og etterleve den nye læreplanen?

Gro:

Ja, det vil jeg si. Det var jo et slags kurs dette, da. Som vi var vel gjerne ikke skoleeier som styre det sånn, men vi fikk beskjed om hva vi skulle jobbe med, og det var jo, det er jo klart at, folk har forskjellig innstilling til fagfornyelsen. Mange er negative, sant. Så det som jeg følte gjerne var best var når vi fikk jobbe i faggruppene, ikke blandet, men da jobbet jeg med norsklærerne, og med engelsklærerne, og det var mer givende det, egentlig, vil jeg si.

Stian:

Så du føler kanskje at den deler av det som ikke hadde det største like fokuset var det som ga det største utbyttet, da?

Gro:

Ja, det synes jeg.

Stian:

Okei. Hvordan lærerkollegiet, når du jo nevnt det såvidt, hvordan stiller lærerkollegiet seg til reformen?

Gro:

Ehm. Det er vel sånn delt i to, på en måte. At, altså, du har jo, lærere som ikke bryr seg, hehe, som ikke er så veldig læreplanfokuserede, i utgangspunktet, så er det jo at det er slitsomt å begynne å tenke, at du skal tenke, nytt. At du føler at det som vi har gjort før ikke har vært godt nok. At vi har på en måte seilet på overflaten her, har ikke gått i dybden på noen ting, har ikke sett sammenhenger mellom fag, sant, så det er det jeg kjenner mest på kanskje. At nå er det liksom sånn at nå skal dere gjøre det skikkelig.

Stian:

Og det er noe som kollegiet føler på?

Gro:

Ja, det må jeg være ærlig og si.

Stian:

Så det er man som, om ikke har en negativ, så en undrende holdning til det som er kommet nå?

Gro:

Ja, det tror jeg. Så er det jo dette med at vi skal liksom inn i den nye tiden. At det faglige utbyttet elevene har fått frem til nå. At det ikke er godt nok til å ruste dem til den virkeligheten de møter. Og det tror jeg nok er sant, altså. Jeg tenker rundt fagforyelsen at det er en aktualisering, at du får mer moderne perspektiver på fagene. Kanskje det er det som er det viktigste jeg tar ut av det, i hvert fall.

Stian:

Når du sier det er mange som er negative eller undrende – føler du at det gjelder flertallet?

Gro:

Nei, det kan jeg gjerne ikke si. Det er 50/50. Og det spørs og hvor gammel du er. De unge lærerne, og jeg er jo ikke med i den gjengen lenger, de vil alltid være med engasjerte enn det oss som har jobbet i 20, som, kanskje vil det være der det skiller.

Stian:

Okei, da går vi litt videre. Da er neste spørsmål om dybdelæring har vært vektlagt i utviklingsarbeidet deres. Altså da mer spesifikt dybdelæring, den deler av fagfornyelsen da.

Gro:

Ja, vi hadde jo en foreleser som kom til oss, som snakket om dybdelæring. Og nå når vi startet på jobb så hadde vi en som en dansk ekspert på sånn, jeg husker ikke helt hva det heter, det er i hvert mer sånn at elevene får på en måte mer medbestemmelsesrett, på en måte, sant. Så det var interessant, hva som har vært relevant som lærer – men, hva var spørsmålet?

Stian:

Om dybdelæring har vært vektlagt i utviklingsarbeidet deres.

Gro:

Ja, det har jo det. Altså, selv om jeg gjerne ikke kan si helt klart hva som er dybdelæring egentlig, jeg har ikke noen definisjon, men jeg tenker at dybdelæring, vi har jo jobbet mye med dette med å se sammenhenger mellom fag da, og at gjerne innenfor fagene så får en flere perspektiv, kanskje, og flere arbeidsmåter, som kan få inn en ny type læring, som elevene vil huske, eller som de vil tenke at dette er faktisk et viktig, sant? For mitt liv.

Stian:

Og det har dere jobbet en del med i lærerkollegiet?

Gro:

Ja! Og i hvert fall dette med praktisk tilnærming til fagene, sant, for eksempel i engelsken da, så snakket vi mye om dette med det å møte språket, sant. Så da foreslo jeg et opplegg som jeg har hatt i mange år, ikke i år pga. Korona, men det at elevene får gå ut på gaten i bergen og intervju turister, sant, og bruker engelsk da som et felles kommunikasjonsspråk, og det tror jeg er veldig lærerikt å bruke det liksom så praktisk som det går an i sånne teoretiske fag, da. Akkurat i norsken så kommer jeg ikke på noe som vi snakket om, men vi har jobbet med det, og snakket om det, og prøver å få en felles forståelse. Mer samarbeid mellom lærerne.

Stian:

Ja, du nevnte såvidt at du hadde ikke, eller har nødvendigvis, en definisjon. Men da er mitt neste spørsmål hvordan du vil definere dybdelæring.

Gro:

Oi, ja. Jeg burde jo ha pugget dette før jeg kom i dag.

Stian:

Ja, men spørsmålet er ikke hva UDIR tenker, men hva du tenker. Hva tenker du at dybdelæring er for noe?

Gro:

Dybdelæring er for eksempel det å bruke mer tid på hvert fall i norskfaget da, å bruke mer tid på å lese tekster, tekst i kontekst, for eksempel, altså det å kunne se at alle tekster blir til i en sammenheng, at du klarer å se liksom hva som er relevant i dag i litteraturen, for eksempel. Og det som gjerne var relevant i litteraturen på 1850-tallet, å prøve å få dem til å få en nærhet da, til Henrik Wergeland for eksempel, hvis det går an. Å se på litt moderne øyne på gamle tekster, for eksempel, og det kan gjøre at du husker, og det at du kan bruke det, så dybdelæring vil jo, jeg tenker vil være å jobbe, ikke det at vi ikke har jobbet med tekster før, men det å bruke tekstene i nye sammenhenger, sant. Vi skal lese en samisk roman, neste termin, og så skal vi på en måte, vi skal samarbeide med naturfagslærere, og historielærere, for eksempel, og liksom se at alt henger sammen, sant, at alt, at det du lærer i ett fag kan være viktig i et annet fag.

Stian:

Så tverrfaglighet er viktig i dybdelæring, tenker du?

Gro:

Ja, og jeg tror at det jeg vil frem til, jeg har ikke noen klar definisjon, dybdelæring er læring som du kan, som vil være relevant for livet ditt.

Stian:

Sånn i undervisningen, for elevens del, når man skal drive med dybdelæring, er det noen ting du tenker vil være forskjellig da, eller gjerne har et større fokus på, siden man skal øke dybdelæringsfokuset?

Gro:

Eksempler på hvordan man jobbet med ting i klasserommet?

Stian:

Ja, eller andre ting. Som eleven vil merke at er annerledes i undervisningen.

Undervisningsformer eventuelt, slike ting.

Gro:

Jeg vil jo si at vurdering for læring vil ha et større fokus, det har jo vært litt stemoderlig behandlet, mange, ikke alle. Men dette med å bevisstgjøre eleven på hva de gjør, sant, det vil jo være noe nytt, altså jeg fikk jo aldri da jeg gikk på skolen kjangs til å beskrive hvordan jeg hadde angrepet en oppgave, hva jeg syntes jeg gjorde bra, hva jeg føler jeg trenger mer hjelp til, det var jo aldri sånt, så jeg tenker at det er en stor forskjell i dag. Der det vil være egenvurdering, og gjerne elever vurderer hverandre, såne ting. Uten at jeg helt har kommet i gang med det skikkelig. Men jeg tenker at det vil være en forskjell.

Stian:

Så tenker jeg å spørre litt om overflatelæring. Hva betyr overflatelæring for deg?

Gro:

Ja, det skal jeg fortelle deg. Det er når du pugger til en prøve. Der det er viktig å huske årstall og steder. Gjerne ikke se de store linjene, sant, så overflatelæring vil jo være helt motsatt av dybdelæring.

Stian:

Da er neste spørsmålet hva du tenker om motsetningen dybdelæringsbegrepet legger opp til. Altså dybde versus overflate. Hva tenker du om den motsetningen?

Gro:

Det jeg tenker om den er at det ikke er noe interessant at den franske revolusjonen var i 1789, og det husker jeg, det har jeg aldri glemt, for det pugget jeg. Det er jo mer interessant å vite hvorfor det skjedde, og hva som skjedde etter på, så det jo en stor forskjell, kanskje det ikke er så viktig at du ikke akkurat husker årstallet, selv om det er viktig det og. Men at du ser en sammenheng mellom hendelser. Nei, jeg vet ikke helt hva jeg svarer på her.

Stian:

Tenker du at overflatelæring fremdeles har en plass? Hvis man kan si at det er det man har drevet med tidligere, noe som selvfølgelig ikke nødvendigvis stemmer. Men bør det være helt ute, eller tenker du at det fremdeles at det fremdeles har en plass?

Gro:

Jeg tenker jo at om man skal ha dybdelæring, så må jo man kunne noen detaljer. For å kunne noe på et dypere nivå, man må kunne detaljer også, men gjerne at det blir mindre vektlagt. At det er viktigere at en har en forståelse, at man kan reflektere rundt det, at du kan, gjøre greie for, sant, i stedet for sånn nakkeskuddseksamensteknikk. Som gjerne var veldig mye brukt før, jeg tror ikke det blir brukt nå lenger, egentlig.

Stian:

Så overflatekunnskapen på en måte blir en slags verktøy for å skape dybdelæringen på en måte?

Gro:

Ja, kanskje.

Stian:

Okei. Hva tenker du at dybdelæring i norskfaget innebærer? Hvilke implikasjoner vil det få for norskfaget, og din undervisning i norsk?

Gro:

Ja, nå har jeg jo akkurat begynt med ny klasse. Vi har jo tenkt at for eksempel dette med språk og grammatikk, det har jo vært litt stemoderlig behandlet de siste årene. Jeg tror nesten ikke vi har jobbet med det, bortsett fra i sidemål, selvsagt. Men jeg tenker nå at, det husker jeg diskuterte på et møte, vi for skal lage et sånt norsk språkprosjekt, at det er faktisk, at det føles ut som at en går tilbake litt i tid. Der en hadde vanlig grammatikkundervisning, at det kom tilbake på en måte nå. I hvert fall ut fra lærebøkene. Hvordan de tolker det. At elevene skal kunne både setningsanalyse, de skal kunne identifisere ordklasser, morfologi, semantikk, alt sånt som gjerne, vi har vel jobbet med det før, men de bruke de ordene. Men det er nesten en litt mer gammeldags, nesten, nå skal du kunne det, nå skal du kunne det. Så for min del i dette språkprosjektet at klassen min faktisk skal sitte og analysere litt sine egne tekster, sant, så det er noe jeg aldri har drevet med før.

Stian:

Hvor tenker du at dybdelæringen er i dette?

Gro:

Dybdelæringen er det å kunne snakke om språk. Vi kommer også til å bruke det, for det er jo et kompetansemål som sier at du skal se norsk i forbindelse med, at du skal kunne se på det norske, og se på andre språk, og sammenligne og for eksempel kunne si hva er det som skiller norsk og Islandsk, for eksempel. Det blir mer sånt.

Stian:

At du har mer fag- og metaspråk?

Gro:

Ja, ja. Og det ser jeg i språkdelen og i litteraturdelen. Det blir mer fokus på vitenskapelige perspektiv. Jeg vet ikke.

Stian:

At det kanskje kobles tettere opp mot for eksempel kobles tettere opp mot nordisk som universitetsfag, for eksempel?

Gro:

Ja, nemlig! At du har bøyingsrekker, at vi skal kunne å prøve å ha et språk for å kunne å snakke om det. Hvordan bruker vi engelsk i norsken? Det er jo også kjemperelevant. Det er jo, det vil jo være dybdelæring. At du går dypere inn i disiplinene, rett og slett. Det ser jeg jo også med dette med å analysere bilder og sånt også, sant. En skal ha et kritisk blikk, men en skal også kunne se det underliggende. Det er mye mer, jeg synes det virker mye mer grundig med det på en måte. Enn en gjerne har gjort før. Jeg vet ikke. Men som sagt, vi har nettopp begynt. Og korona har vel gjort at en liksom har skjøvet det litt til side, men det blir jo forskjellig, nå i år for eksempel, bruker vi jo ikke fysiske skolebøker. Det er en stor forandring.

Stian:

Kan jeg spørre kjapt hvorfor dere ikke gjør det?

Gro:

Fordi skolen ikke har råd til det. Vi har ikke midler til å kjøpe bøker.

Stian:

Det var det jeg mistenkte. Jeg tenker bare å forsette litt på det spørsmålet: Om du har andre syn på hva dybdelæringsfokuset vil ha å si for norskfaget? Og på en måte fagfornyelsen mer generelt, med kjerneelementer og tverrfaglige temaer, hva det vil ha å si for norskfaget?

Gro:

Det vil si at en må bruke andre vurderingsformer. Det husker jeg vi diskuterte mye. For en vil jo gjerne nå gå vekk fra sånn for eksempel faktaspørsmål, det har jeg egentlig aldri brukt, men det er jo mange som gjør det, mange fag som gjør det, men jeg tenker at en må være mer kreativ i vurderinger, at elevene får utforske, og så får de være kreative, for det er jo en egenskap som blir mer og mer viktig, tenker jeg, i samfunnet. At du kan tenke selv, og ja, så jeg tenker at vurderingene, vurderingssituasjonene, vil bli annerledes, og det vil og være gjerne mer fokus på hva som skjer i klassene. Jeg leste en plass at det var, at hver time på en måte er en vurderingssituasjon. Ja, nei, jeg kom ut av det. Så det vil jo bli en, en forandring, men ikke en fundamental forandring, men at vi for eksempel jobber i norsken, at vi er et tverrfaglig, for eksempel, det vil en stor forandring.

Stian:

Er det noe dere har begynt å jobbe med?

Gro:

Nei, vi har ikke begynt ennå. Vi skal begynne etter jul. Da skal vi ha et stort prosjekt. Alle førsteklasingene skal jobbe. Det er jo veldig in at alle jobber med bærekraftig utvikling for eksempel. Så har man det i naturfaget, og i norskfaget leser man litteratur som har den tematikken, at en gjerne jobber med den samme tematikken i engelsken.

Stian:

Så dere skal ta utgangspunkt i de tverrfaglige temaene fra læreplanen?

Gro:

Ja.

Stian:

Ja, nå går jo dette litt på det samme. Men – spørsmålet er hvordan man kan best legge til rette for dybdelæring i undervisningen i norsk. Mer i klasserommet, hvilke ting man kan gjøre som lærer, hvilke grep man gjerne kan ta.

Gro:

Ja, det var et godt spørsmål. Jeg tenker at det er viktig å bruke variasjon, i norsken da, at en leser tekster som er varierte, gjerne fra forskjellige land, og at en kan lese tekster med forskjellige perspektiv, at det er mer fokus på det da. Og at elevene får jobbe mer gjerne i grupper, at de får samarbeide, det er jo kjempeviktig, å legge til rette, at de får større mulighet til å velge selv, gjerne, hva de, hvordan de vil jobbe. Og at de får kjangs til å vurdere seg selv.

Stian:

Stor medvirkning fra elevenes side tenker du er viktig da?

Gro:

Ja, og mer ansvar for dem. Ja, at de får, at de har et større ansvar med å være aktive, velge det som de er interesserte i, det er jo, jeg kjenner jo egentlig best til engelsken, sant, der får du jo velge dine egne bøker, dine egne bruke dine egne selvvalgte kilder, og sånne ting, at det kanskje blir mer av, at det blir en forandring. For nå leser vi teksten alle sammen, og så leser vi den teksten. Men det vil jo være krevende for læreren da.

Stian:

Så litt videre – jeg lurer på hvordan du vil beskrive forholdet mellom ferdighetsfaget norsk og kultur- og dannelsesfaget norsk? Hvordan er det forholdet? Og hva tenker du om forskjellene der?

Gro:

Hm, ja. At de skal kunne lese, skrive og lytte og snakke, uttrykke seg. Forholdet mellom det? Jeg ser jo sånn kulturmessig, dannelsesmessig, så er jo, så har jo norskfaget forandret seg, hvis en skal ta utgangspunkt i lærebøken og tekstutvalget. Jeg snakket nettopp med klassen min i dag, fordi nå en ser på innholdsfortegnelsen i litteraturdelen, så er det veldig mange utenlandske forfattere, og det er, der har det jo skjedd en forandring. Før var det jo bare norsk, svenske og danske. Nå er det mer globalt. Globalt verdensbilde. At det er, norskfaget er ikke lenger begrenset, det er, det blir mer internasjonalt, og globalt, så nå vet vi jo ikke hvordan læreplanene i VG2 og VG3 kommer til å bli, men jeg regner jo med at klassikerne kommer, men de er hvert fall ikke i VG1, men der har de gjerne ikke vært heller. Men jeg egentlig bare undervist to år i VG1 norsk, så jeg har egentlig alltid undervist i VG3. Men ferdighetsfaget – det var det du spurte om?

Stian:

Ja, og forskjellen mellom kultur- og dannelsesfaget og ferdighetsfaget. Jeg kan jo egentlig kanskje stille oppfølgingsspørsmålet med en gang – for det hva du legger mest vekt på i din undervisning. Hva er viktigst for deg? Kultur- og dannelsesfaget eller ferdighetsfaget?

Gro:

De må jo være like viktig. For de må jo lære seg gode lese- og skrivestrategier. Vi lærer jo dem opp til å kunne skrive forskjellige sjangre. Det er jo det som, så må de jo også kunne noe da. De må ha noe å skrive om. Så jeg tror nok det der dannelsesperspektivet, det vil nok alltid være veldig viktig. For mange elever er det jo den eneste, norsktimene vil være det eneste steder der hvor de kan snakke om kunst og musikk og film og, så norskfaget blir jo, vi håpte jo ikke at det skulle bli større og større, men det kan jo kanskje se ut som at det blir det.

Stian:

Så du tenker at den kultur- og dannelsesfunksjonen er fremdeles sterkt inne i norskfaget?

Gro:

Ja. Ja. Jeg tror det kommer til å gå mange år før den forsvinner. Eller den kommer aldri til å forsvinne.

Stian:

Føler du at fagfornyelsen har hatt noe å si for vektleggingen der?

Gro:

Det var jeg ikke. Det vet jeg ikke, altså

Stian:

Det må være lov, tenker jeg. Så litt mer om, så litt tilbake igjen da, litt mer overordnet. Hvilke endringer tror du fagfornyelsen kommer til å føre til for norskfaget? Da trenger det ikke bare være dybdelæring – men hele fagfornyelsen. Hvilke endringer ser du for deg at kommer til å komme som følge?

Gro:

Jeg tror kanskje at, det vil, altså at noen av fagene, skillene mellom fagene kanskje blir mer utvasket. Jeg tenker at spesielt norsk og engelsk, at det vil på en måte bli mye nærere,

kanskje. Og at elevene kanskje kan se forbindelser mellom fag, sant, at, og så får vi jo håpe at elevene får en kunnskap som vil være nyttig for videre studier, tror jeg.

Stian:

Hvis jeg sier kjerneelementer, for eksempel, som er noe nytt i fagfornyelsen, tenker du at de kommer til å føre til endringer?

Gro:

Kjerneelementer, hva var det?

Stian:

Det er disse tekst i kontekst etc. Det er jo en ny del av, der man ikke har disse hovedområdene man hadde tidligere, men nå har man kjerneelementer.

Gro:

Ja, okei. Tekst i kontekst, og kritisk tilnærming til tekst, og, hva er det tredje her?

Stian:

To er skriftlig og muntlig kommunikasjon. (Glemte den siste). For eksempel kjerneelementene, sammen med de tværfaglige temaene, som er veldig tydelige, eksplisitte endringer i fagfornyelsen. Om dette kommer til å føre til tydelige endringer for norskfaget?

Gro:

Ja, det tror jeg. Fordi at jeg tror at de alltid, jeg tror vi alltid har jobbet kritisk, at vi alltid har lest tekster, snakket om kontekst, jeg tror det alltid har vært der, men jeg tror det kanskje blir bedre å ha det på papir, at det står der. At da vil du automatisk rette undervisningen din slik at dette blir klarere. Hva er det vi holder på med nå egentlig?

Stian:

Kjerneelementene er tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, skriftlig tekstskaiping, muntlig kommunikasjon, språket som system og mulighet og språklig mangfold

Gro:

Altså, vi har jo alltid, de kjerneelementene der har jo alltid vært i norsken, men når du har disse begrepene, kjerneelementene, så vil du kanskje bli mer, mer klar over det, på en måte.

Du vil bli mer fokusert på det, og kanskje for elevene også, med å bruke disse faguttrykkene kanskje, det blir klarere for dem hva de holder på med egentlig, det er ikke sånn at de skal bare skrive en stil, jeg skal faktisk bruke kilder på en kritisk måte, jeg skal skape en tekst, jeg skal, sant.

Stian:

De tverrfaglige temaene da? Tenker du at de kommer til å ha stor påvirkning på norskfaget.

Gro:

Ja. De synes jeg er litt vanskelige da. Å finne bærekraftig i tekster fra 1800-tallet, jeg vet ikke, kan en, jeg var jo på en forelesning om Torbjørg Nedraas, om livsmestring da, og det er jo klart at hvis du har sånne knagger, hvis det er det som er løsning, er det da du liksom kan skjønne tekster bedre? Det er jo det vi vil, at elevene skal kunne lese tekstene og ta noe ut av det.

Stian:

Så ja på begge da? Kjerneelementer og tverrfaglige temaer – det kommer til å få en tydelig påvirkning på norskfaget?

Gro:

Ja, det tror jeg. For det er jo liksom noe konkret da. Dybdelæring er jo veldig løst, kanskje ikke så konkret de kjerneelementene heller, men kanskje tanken her er at hvis du har knagger å henge ting på, så har du lært ting på et dypt nivå.

Stian:

Nå er jo du egentlig nettopp begynt å undervise fagfornyelsen, men har du merket allerede at den har påvirket og endret måten du underviser på?

Gro:

Ja, det som vi har holdt på med i norsken nå er et sånt taleprosjekt, ta ordet-prosjektet, om retorikk og sånt, så det prosjektet har vi holdt på med i mange år, så det er ikke noe nytt, men nå begynner vi med litt sånn kritisk lesning av tekster da, med fokus på kultur og kulturmøter, så det gjør det litt annerledes, ja, vi leser forskjellige tekster der du har kulturmøter, for å få elevene til å skjønne at, okei, det er ikke, kulturmøte er ikke bare møtet mellom en norsk og

en utlending, det kan like godt være to stykker som tilhører samme kultur, som og har utfordringer og sånt da. Så det er jo litt annerledes gjerne enn jeg har gjort det før.

Stian:

Arbeidsmetodene da?

Gro:

Arbeidsmetodene er jo ganske tradisjonelle. Sant, at de må lese, og så må de tenke, og svare og reflektere.

Stian:

Ja, da er vi litt ferdig med fagfornyelsen foreløpig. Det er jo et ganske tydelig fokus i den nye læreplanen at vi på en måte skal ruste elevene for et liv. Og da blir jo et spørsmål om det er mulig å ruste elevene for en fremtid vi ikke vet hvordan vil se ut. Det er jo ingen som vet hvordan, hvis man tenker 20 år tilbake og frem til i dag, det er jo sinnssykt store forskjeller, så kan jo mange tenke seg om endringene er like store de neste 20 årene. Er det mulig å ruste elevene for noe vi ikke vet hva er for noe?

Gro:

Nei, det kan vi ikke. Men vi kan, på en måte, vi kan, det å lære dem grunnleggende, altså dette med demokrati og dette med å være miljøbevisst, det er jo viktige egenskaper for et menneske, uten å indoktrinere dem liksom, men å, sant, å gjøre dem til gangs mennesker, det er jo det vi prøver på i skolen, men om vi kan ruste dem til 20 år med korona, det tror jeg ikke. Det er det jeg er redd for.

Stian:

Det får nå vi endelig håpe ikke skjer.

Gro:

Så gjøre dem tygge og gode i timene, gjøre dem trygge på seg selv, tror jeg.

Stian:

Er det noen spesifikke ting du tenker det er viktig at vi ruster dem med når de går ut porten her for siste gang? Hva må de ha med seg for å kunne best mulig møte den fremtiden, uansett hvordan den blir, tenker du?

Gro:

I hvert fall å stå opp for sine egne meninger. Det er veldig viktig, synes jeg. Å ha empati med andre, forstå andre, se den andre, det er egentlig viktigere det enn å gå 5 i norsk, synes jeg

Stian:

Så å mestre de tverrfaglige temaene kan sies å være viktigere enn kompetansemålene i norskfaget da, for eksempel?

Gro:

Ja, det er jo kjempeviktig.

Stian:

Så litt tilbake til norskfaget – nå er det bare et par spørsmål igjen. Kanskje et litt ærefryktig spørsmål, men – hva er norskfagets egenart i dine øyne?

Gro:

Åh, dette skulle jeg få forberedt meg på.

Stian:

Vi snakket jo om tverrfaglighet – men hva er det som gjør norskfaget viktig? Hvorfor kan ikke vi bare ha ett fag, der alt heter fag, eller noe slikt? Hva er det med norskfaget som er så...?

Gro:

Norskfaget, da, det er jo et fag, det er jo det viktigste faget egentlig, og engelsk, det er jo de viktigste fagene, og det er jo på en måte der du lærer, altså, å se deg selv i verden, vil jeg si. Jeg har jo elever fra mange forskjellige kulturer, sant, og i norskfaget så lærer vi om det norske, men og, hva er det Norge står for? Det er jo et fag der du har alt, sant, så norskfaget sin egenart er at det er veldig variert, og at det er selve kulturfaget, vil jeg si, og danningsfaget, det er norskfagets egenart. Lærer ikke så mye danning i matte, men i norskfaget så er det liksom, da skal du sitte sammen med andre og diskutere, være uenige, sant, ja, så det er mitt svar.

Stian:

Tror du at fagfornyelsen kan påvirke det – norskfagets egenart?

Gro:

Nei.

Stian:

Den står helt støtt? Det er det samme uansett?

Gro:

Ja, jeg tror det. Selv om norskfaget, som jeg sa, det med den såkalte kanon da, at den kanskje har forandret seg, vil forandre seg litt, men utifra de forelesningene jeg har hatt i fagfornyelsen da, så er det gjerne med fokus på kanon, men at den også skal ha et internasjonalt perspektiv da.

Stian:

Så en liten dreining mot at kulturen kanskje øker seg?

Gro:

Ja, det er jo fordi vi, Norge, er et forandret land. Og det må vi ta inn i det.

Stian:

Da tenker jeg egentlig at vi kan gi oss der, sånn at du får tid til det du skal gjøre.

Vedlegg 8: Intervju med informant Margit transkribert

Stian:

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Margit:

Her fra universitetet. Hovedfag i litteraturvitenskap, grunnfag i medievitenskap, bachelor i engelsk og ped etter jeg begynte å jobbe fra en annen utdanningsinstitusjon. Eller, nei, det er vel det.

Stian:

Din yrkeserfaring?

Margit:

Begynte å jobbe som lærer på vgs i 2009, litt strøjobber i grunnskolen før, hadde ikke lærerutdanning i utgangspunktet. Etter flere år med vikarjobbing, i vgs, så måtte jeg jo da ta ped, og gjorde det på deltid. Så da

Stian:

Hvor lenge har du jobbet på skolen du jobber nå?

Margit:

Sjette året nå. Litt usikker, men tror det stemmer. Cirka seks år.

Stian:

Litt forskjellige vgs før det?

Margit:

Ja. Både her, og en litt lenger nord.

Stian:

Og nå – på hvilke trinn og i hvilke fag underviser du?

Margit:

Nå underviser jeg i engelsk for yrkesfag, Vg2, og norsk for yrkesfag Vg2, samme klasse, og Vg3 i norsk, der jeg også er kontaktlærer, og Vg1 norsk, som jo er det som er interessant for deg her. Stusp.

Stian:

Og hvor mange læreplanreformer har du vært gjennom?

Margit:

Sterkt involvert i Kunnskapsløftet i 2006, der måtte vi jo snu oss om, men det er jo kanskje den eneste utenom denne. Og revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013. Dette er den andre reformen.

Stian:

Ja, da er det det jeg har om bakgrunnen. Så da går jeg videre til Fagfornyelsen. Og da lurer jeg på om dere på skolen du jobber har jobbet mye med Fagfornyelsen i forkant av årets skolestart?

Margit:

Det er jo et godt spørsmål. Svaret på det jo både ja og nei, vi begynte jo med en ganske sånn grundig innledende runde med de overordnede delene og slike ting, som vi jobbet med på avdelingsmøter og sånn, men så skar jo dette seg litt i mars, som du forstår, og hele arbeidet falt jo litt i fisk da, det ble jo helt andre ting å konsentrere seg om, og vi har jo på norskseksjonen da fått jobbet litt med, vi har jo, jeg tenker at det meste vi jobbet med læreplanen var på egen initiativ i forbindelse med at vi skulle komme med innspill, høringer på forhånd, og da var vi ganske mye inne på forhånd og diskuterte, men det ferdige utkastet har jo blitt litt mer sånn «ja, okei, sånn ble det, da får vi bare takle det», det har jo kommet litt bust på, så på grunn av, vi hadde nok sikkert jobbet enda mer med det hvis situasjonen var annerledes, men jeg føler meg ikke sånn hysterisk uforberedt heller, i og med at den planen ikke er den med flest endringer da.

Stian:

Har, før det skar seg, hvordan jobbet dere med Fagfornyelsen? Du nevnte dette med høringer – hadde dere noen fagdager? Spesifikke ting dere jobbet ekstra med?

Margit:

Vi hadde, okei, nå skal jeg være litt kritisk, vi hadde, UDIR hadde lagt ut noen videoer, vi hadde flere avdelingsmøter de vi så på disse videoene, som ingen av oss syntes var noe gode, litt sånn nedlatende, følte vi. Overforklarende av og til, og mye ullent innhold også, nå motsier jeg egentlig meg selv, for vi syntes både det var ullent innhold og overforklarende, men vi var nå ganske kritiske i den perioden der, og følte at vi gjorde ganske mye sånn liksom-arbeid, med disse videoene vi måtte se og diskutere i grupper, og vi skulle nok kanskje ønske vi hadde fått styre det arbeidet med selv, med å sette oss inn i ting. Vi er jo voksne mennesker med lang utdanning, så vi trenger ikke videoer der de sier «dette har vi fortalt om i denne videoen».

Stian:

Så mest disse UDIR-ressursene og videoene da?

Margit:

Vi brukte dem veldig mye, og gruppearbeidet ble veldig styrt på hva vi skulle snakke om. Og da var vi med på de overordnede delene, og litt også på disse kjerneelementene, de jobbet vi også litt med da. Vi prøvde liksom å trenge gjennom disse nye begrepene da.

Stian:

Og du sier det var litt stramt hva dere skulle snakke om – da lurer jeg på om ledelsen eller skoleeier og lagt føringer på hva dere skal jobbe med, og hvordan dere skal jobbe med det?

Margit:

Ja.

Stian:

Og da er det kjerneelementene – disse skal dere jobbe med?

Margit:

For eksempel det, ja. Kjerneelementer, nå husker jeg ikke alle begrepene, det tverrfaglige er greit nok, men det er andre ting vi skulle gå veldig inn på og diskutere, det var lagt veldig opp slik at man skulle gå i grupper, og gjerne på tvers av fagene, så det var ikke alltid like nyttig,

nå snakker den, og nå snakker den, det blir litt kunstig, men vi gjorde nå så godt vi kunne. Vi er jo ikke negative i seg selv til læreplanen, det handler ikke om det, men opplegget var ikke så vellykket. Og bare det at jeg ikke husker akkurat hva vi holdt på med sier jo litt.

Stian:

Ja, okei. Litt videre, men samtidig litt om det samme – hvordan synes du lærerkollegiet stiller seg til reformen?

Margit:

Ehm, positivt jevnt over, altså. Det er jo mange oss som synes det bare har blitt fylt på og fylt på i disse læreplanene, og at det har blitt mange mål og lite tid. Og det her dybdelæringsbegrepet som du er opptatt av, er jo, altså, vi, hvis jeg skal si noe, det er jo ingen av oss som synes det er noe negativt, for å si det sånn, men vi føler jo litt at det her skillet mellom, og dette snakket vi mye om, altså, skillet mellom dybdelæring og overflatelæring er litt, hva skal jeg si, det er ikke det at det ikke finnes, det skillet, men har vi holdt på med overflatelæring, det har vi jo ikke gjort, det er veldig rart, det er akkurat som om vi for kjeft for noe vi ikke har gjort, vi mener jo at vi har holdt på med dybdelæring, ja, at vi ser sammenhenger, overfører fra område til andre, og jobber godt med ting, så vi synes jo at det, ja, litt sånn, ja, men dette har vi jo gjort, men for alle del, vi må gjerne fortsette med det, sant.

Stian:

Så det er bra, men endringen er kanskje ikke så stor som man kan få inntrykk av?

Margit:

Absolutt tenker jeg det. Vi vil jo holde på med dybdelæring, selvfølgelig vil vi jo det. Det er jo ingen lærere som ønsker at elevene bare skal pugge og lære ting på overflaten, vi vil jo at de skal forstå og se sammenhenger og alle de tingene er, ikke sant. Men positiv i seg selv til fornyelsen, jeg synes jevnt over at det er positivt.

Stian:

Og det føler du også at kollegiet ville backet deg i?

Margit:

Jeg tror nok det at det er ingen som er negative til de endringene som jeg har hørt. Vi reagerer jo litt på, nå snakker jeg egentlig om engelsk da, men vi reagerer litt på noen av de nye eksamensformene som kommer. For eksempel er det foreslått på engelskeksamen at det kommer inn masse multiple choice, og vi forstår ikke helt hvordan det henger sammen med dybdelæring da, for eksempel. Så av og til lurere vi litt på sånne detaljting, men læreplanen i seg selv er vi positive til.

Stian:

Så litt tilbake igjen til dette med utviklingsarbeidet deres i forkant – har dybdelæring spesifikt vært vektlagt der?

Margit:

Ja. Vi rakk vel å komme mer inn på det mot slutten, på en måte, før den 13. mars, diskuterte, jeg tror vi har hatt det oppe på avdelingsmøtet etterpå også, vi har hatt digitale samlinger og slikt.

Stian:

Så dere har jobbet helt spesifikt med hva er dybdelæring, og hvordan skal vi få det til?

Margit:

Ja.

Stian:

Hvordan vil definere dybdelæring?

Margit:

Jeg forstår det vel som, som vi allerede har vært inne på, at det handler om å ikke, altså, jeg tenker jo at uansett hva slags fag man jobber med, så er det jo en slags grad av overflatelæring i den forstand at man må lære seg noen begreper, noe fagstoff, men når jeg tenker på dybdelæring så handler det om å bruke det fagstoffet til noe, å se sammenheng mellom fag, det tverrfaglige, og det å, ja, det å forstå stoffet fremfor å bare lære det og ramse det opp. Ja, som sagt, jeg synes jo vi jobber på den måten, egentlig.

Stian:

Så å kunne overføre det?

Margit:

Ja, det er jo en av delen, selvfølgelig, å kunne eie stoffet, å kunne forstå det, ikke sant, å kunne bruke kunnskapen på mange områder, da. Ja. Jeg føler at det var en veldig dårlig forklaring.

Stian:

Du nevnte dette med overflatelæring. Hva betyr det begrepet for deg?

Margit:

Ja, ehm, nei, det er jo lille Marius det som må pugge latinske verb uten å skjønne bæret. Overflatelæring tenker jeg på som det å lære inn ting som du ikke kan, som du kan gjengi, men som du ikke forstår, egentlig helt, eller som du ikke, og det er noe jeg tenker man gjør veldig lite, jeg kan liksom ikke forså hva slags sammenheng man holder på med det, egentlig.

Stian:

Så bare helt isolert kunnskap uten noe formål?

Margit:

Ja, eller formålet må jo da være å kunne trække det ut på en vurdering og få, men jeg tenker vi har ikke så mange sånne vurderinger da. Kanskje i hvert fall ikke på det nivået vi holder på, det måtte være, jeg vet ikke, gloseprøver, men du skal jo bruke de ordene, kanskje det er på en viss måte man holder på med sånt, i noen fag, og vi ber jo elevene om å definere begreper og sånne ting, men så skal jo de bruke de begrepene, det er jo det viktigste. Du får ikke en 6-er med bare å kunne si hva tjukk l betyr, og hvor de har det, på en måte.

Stian:

Så lurer jeg litt på hva du tenker om denne motsetningen som dybdelæringsbegrepet legger opp til. Altså dybde versus overflate. De blir jo veldig tydelig stilt opp som rake motsetninger, dette har vi gjort, dette skal vi nå gjøre. Hva tenker du om det?

Margit:

Ja, det skinner vel litt gjennom det jeg allerede har sagt. Men jeg tenker at til en viss grad så må man jo, så sant jeg har forstått disse begrepene rett, hva som blir lagt i dem, fra UDIR sin side, så tenker jeg at man må jo ha noe av det de kaller overflatelæring for å komme til dybden, du kan ikke, det finnes ingen dybde uten noen overflate, for å videreføre den metaforen, man må jo ha noen nyanser, noen nyanserte ord for å kunne snakke nyansert om et emne, for å kunne reflektere, å se sammenhenger og alle de tingene der, men at den, ja, jeg tror jeg bare nesten må si det jeg har sagt, jeg synes ikke vi driver med overflatelæring, og jeg synes ikke vi har gjort det, og jeg kan ikke forstå helt hva det skulle være, egentlig, når jeg tenker på undervisningen min de siste ti årene, når er det jeg har drevet med overflatelæring, jeg ser det ikke. Jeg skjønner ikke hva det skulle være, nesten, ifølge den beskrivelsen som kommer sammen med det begrepet, har jeg gjort dette, jeg har jo ikke det.

Stian:

Du føler det er en litt falsk konstruksjon nesten?

Margit:

Ja, jeg gjør nok det. Jeg føler det de beskriver er noe vi har kvittet oss med i skolen for lengst.

Stian:

Ja, man kan jo få inntrykk av at nå skal vi endelig slutte med dette som vi frem til nå bare har gjort omtrent. Det er jo det inntrykket man kan få nesten.

Supert. Da går jeg litt videre. Hva innebærer dybdelæring i norskfaget, tenker du?

Margit:

Der tenker jeg at jeg kan si veldig mye, men jeg tenker at det jeg, noe som vi driver veldig mye med i norsken, elevene skriver jo ulike sjangre, ikke sant, så det handler jo, og så får jo de tilbakemeldinger hele tiden, så noe som vi driver veldig mye med der jeg jobber er prosesskriving, og det er ikke noe nytt, de har vi holdt på med lenge. Det betyr at elevene skriver, og så får de tilbakemelding underveis, de får utkast, levere utkast, får tilbakemelding, kanskje det til og med skjer to ganger, litt valgfritt kanskje tredje gangen, og så får de, det er ikke sånn at de skriver, vær så god, og så får de, de får anledning til å forbedre teksten underveis, det er eksempel på en måte å jobbe på som gjør at de kan overføre, altså, de får jobbe med teksten der og da, og de skal kunne overføre tilbakemeldingen de får i en tekst til

neste tekst, for vi har av og til skriveøkter på skolen også, men spesielt Vg1 og Vg2 driver vi veldig mye med prosesskriving, jeg tror jo at det gjør at de lettere kan forstå hva som skal til for at de lettere skal kunne forbedre teksten sin i ulike sjangre, får veiledning på nivået der de er, og tenker at det er utrolig nyttig, egentlig. Og jeg tenker, eller, sånn som jeg forstår det, er det en form for dybdelæring, fordi de lærer å lære på en annen måte, ikke sant, enn om de får bare vurderinger til slutt, etter å ha skrevet teksten, får vurdering underveis da, mens de skriver teksten i form av fremovermelding, dette får du til, dette må du jobbe videre med, så det er nå ett eksempel da, på hvordan jeg jobber med dybdelæring i norsken. Kan du stille spørsmålet en gang til (jeg gjør det) ja, hva innebærer det. Ja, så da, jeg vet ikke helt hva jeg skal svare mer, det blir veldig lett å gi sånne konkrete eksempler som jeg gjorde da,

Stian:

Gradvis læring som skjer over tid?

Margit:

Ja, men også det å lære seg å lære, for det vil jo skape en bevissthet om at når jeg sitter og skriver en tekst, hvordan, hva er det jeg skal jobbe med den teksten, hvordan skal jeg jobbe med en tekst for at den skal bli bedre, hvordan endrer det seg fra utkastet til neste utkast til den ferdige teksten, og jeg tenker at det har en større overføringsverdi til senere tekster og andre fag, for de skriver jo tekster i andre fag, hvordan skal dette, hvordan er det jeg konkret jobber med noe for at det skal bli bedre. Vi prøver jo veldig å passe på at ting vi jobber med i norsken, at de får tilbakemeldinger også i tilfellene hvor det er vurdering der og da, jeg tenker da om språksamtaler for eksempel, der vi jobber med språklige emner og språk og identitet og slikt. Og da får de jo selvsagt karakteren når de er ferdig med vurderingen, men vi prøver jo å ha veldig fokus på at den tilbakemeldingen de da får kan de benytte senere til helt andre vurderinger, kanskje. For det er veldig varierte vurderingsformen, så man må jo, for å kunne hjelpe dem, nå snakker jeg mye om vurdering, men det er jo en ting, i hvert fall. Prøver å tenke litt. Hvordan jeg forstår dybdelæringsbegrepet i norskfaget. Sammenhenger mellom det som skjer i norskfaget og andre fag. I norskfaget er det såre enkelt, vi snakker om så mye rart, så mye forskjellig, vi skal jo snakke om noe, skrive om noe, vi oppmuntrer elevene veldig til å dra veksler på andre fag, jeg personlig har ikke jobbet så veldig mye med tverrfaglige prosjekter, der man skriver om, skriver tekster om andre fag og vurderer både norsk og andre fag, med andre lærere, men jeg vet at andre driver på med det på skolen. Jeg har ikke så mye erfaring med det.

Stian:

Et spørsmål som handler mye om det samme, men litt mer spesifikt for deg som lærer – hvordan tenker du man best kan legge til rette for dybdelæring når man underviser?

Margit:

Da tenker jo jeg aktivisering av elevene mest mulig, vi slutter jo ikke å gi tavleundervisning, hvis du kan si det, forelesninger, jeg prøver jo å begrense det så mye som vi kan, og igjen, det er heller ikke noe nytt, jeg tror det er ganske lenge siden læreren kom inn i klasserommet og snakket i 45 eller 90 min og gikk ut igjen, vi prøver å unngå det. Vi prøver jo kanskje, vi må jo ha innføring i ulike emner, og på en måte prosessere fagstoffet for dem, men, og elevene ønsker ofte seg det også, mange elever sier at de vil ikke bare holde på for seg selv, vi vil jo at læreren skal gå gjennom stoffet, mange elever liker det veldig godt. Samtidig så legger jo jeg og vi opp til mye gruppearbeid, mye samskriving, elevene skriver sammen, mye diskusjon, vi går ganske fort fra gjennomgang av fagstoff til bruk av fagstoff, de får prosessere det, jobbe med det og ta det i bruk og snakke om det ikke minst. Så slik legger jeg til rette for dybdelæring, tenker jeg da. Men dybdelæring kan også være at en som enkeltelev fordyper seg i noe, og det får de jo selvfølgelig tid til, for eksempel med å jobbe med en tekst over lang tid.

Stian:

Varierte undervisningsformer og stor grav elevaktivitet?

Margit:

Ja. Prøver å legge opp til det.

Stian:

Så litt mer generelt om norskfaget – hvordan vil du beskrive forholdet mellom ferdighetsfaget norsk og kultur- og dannelsesfaget norsk?

Margit:

Litt vanskelig. Ja, hva er forholdet mellom dem. Nei, etter mitt syn så henger de sammen, selvfølgelig. Og jeg tenker ofte på at vi, og hvis jeg skal sammenligne med min egen skolegang, at vi nesten ikke jobbet med de formelle tingene, veldig lite, nå tenker jeg på type

grammatikk og rettskriving og, man har jo liksom en idé om at når elevene kommer til vgs, så kan de det der allerede, de har lært seg hvor du skal sette komma, det trenger vi ikke jobbe noe med, men det gjør vi jo, alle elevene trenger det. Både de som skriver godt, og de som ikke skriver like godt. Så av og til skulle jeg ønske at jeg hadde mer tid til litt sånne typer ting da. Å ha litt flere økter der vi bare jobber med grammatikk, for eksempel. For det, kan jo selvfølgelig hende fordi jeg var interessert som elev selv, men jeg føler vi holdt mye mer på med det enn de gjør i dag da. Men så, når det er sagt, så synes jeg jo at norsk som kulturfag er vel så viktig. Når du skal bli, sånn som det het i en riktig gammel læreplan, at du skal bli gagns menneske, så er det like vel så viktig å kunne reflektere over det kulturelle fremfor å skrive riktig. Hvem bryr seg om det, på en måte? Det er selvfølgelig viktig i mange henseende, men jeg synes kanskje likevel at det kulturelle er viktigere da. Det kan jo hende jeg da og er det, et barn av min tid, lærer av min læreplan, for det er jo vektlagt mer i læreplanene, det har jo vært veldig mange læreplanmål som gjelder det kulturelle, og det blir enda mer nå slik som jeg ser det, det er ganske få læreplanmål som handler om det å kunne skrive riktig, og mange flere som handler om ulike deler av kulturen da.

Stian:

Så du føler at, for deg, er kanskje dette med kulturfaget viktigst, og det føler du også at man ser igjen?

Margit:

Ja, og jeg tror nok kanskje at jeg tenkte litt annerledes da jeg var ny lærer, at jeg tenkte at dette med språk, for eksempel, og vi holder jo oss også med sjangre, men det har jo blitt visket vekk, det er ikke så farlig om de skriver i den eller den sjangeren, nå strekker jeg det langt, det viktigste er at de skriver, og at de forstår målet med tekster og det der. Det er ikke sånn at sjangrene er like viktige lenger, vi hadde en stund dette med, eller det finnes jo enda, du skulle ikke skrive en novelle, eller skriv et essay, men skriv en kreativ tekst, eller argumenterende, samme hvilken sjanger, det er jo et uttrykk for at det formelle er mindre viktig, og det gjenspeiler jo tiden vi lever i, det er andre ting som er viktigere enn å følge reglene, og skal vite hvilke regler som tilhører denne sjangeren, eller om du skal skrive riktig da. Det er ikke så farlig om du skriver navnet ditt med liten forbokstav, liksom, alle skjønner jo hva som står der.

Stian:

Oppfølgingsspørsmål – når du underviser, hva føler du at du legger vekt på? 50/50? Ene eller andre veien?

Margit:

Da blir jeg litt usikker på hvor du tenker at skillet går, hva var det du kalte dem? Nei, da er jo jeg langt over på andre siden, det vil jeg kanskje si. Vi kommer aldri utenom ferdighetsfaget, det er lett å svare når elevene spør om hvorfor vi gjør dette, men jeg prøver også å si at det handler om å se litt større på ting da. Å reflektere, ja, nei, så svaret på spørsmålet ditt er at ja, i undervisningen min, at jeg legger større vekt på norskfaget som kulturfag, men samtidig, når det gjelder vurdering, for eksempel, så legger vi jo vekt på om de skriver riktig, om de kan strukturere denne teksten, så vi, og det ikke sånn at vi ikke underviser, vi snakker massevis om strukturer, for eksempel, hvordan bygge opp et godt avsnitt, så det er ikke sånn at det ikke blir gjort, så vekten ligger nok på andre siden.

Stian:

Litt tilbake igjen til Fagfornyelsen – hvilke endringer tror du Fagfornyelsen kommer til å føre til for norskfaget?

Margit:

På vår skole har vi snakket veldig mye om vurderingsforskrifter, og den ser jeg på med litt glede og frykt samtidig, egentlig. Jeg har skjønt at, for det har jo vært en, sånn som det har vært, i den tiden da jeg, de første årene spesielt, da jeg var lærer, var det sagt veldig spesielt at eleven må alltid vite når den blir vurdert, og når de er i en vurderingssituasjon, du kunne ikke bruke generell muntlig aktivitet i vurderingen, kun de formelle vurderingssituasjonene, men nå har jeg forstått at det går man mer bort fra. Og vurderinger blir litt mer løse, på en måte, kan skje hele tiden, når som helst, slik jeg har forstått det, jeg har ikke jobbet meg helt gjennom dette. Vi har snakket mye om det. Og snakk om, hos oss, dette med at man trenger ikke egentlig gi karakter underveis, annet enn til andre termin, standpunkt, selvfølgelig, ikke andre termin, og flere lærere gjør forsøk med det allerede nå, det trinnet som jeg jobber Vg1, så er det lærere som gjør det. De gir ikke karakter, de gir kun fremovermelding på arbeidet til elevene, og så får dem en terminkarakter da. Og vi har også snakket en del om det at, ja, at, hvor mye det vil kreve av oss da, det at vi skal kunne, altså, kunne vurdere, hva det blir forventet at vi tar med alt eleven gjør i løpet av et skoleår i en vurdering, for selv om det er tipp topp, for det er kunstig at man kunne blir vurdert når man har denne samtalen, så er det

jo helt umulig å følge med på alt elevene gjør, alt elevene, hvert eneste lille arbeid, jeg har 90 elever, jeg kan ikke følge opp alt de sier og gjør, det er helt umulig for meg. Jeg skulle gjerne ønske, i en ideell verden, hadde jeg bare hatt 25 elever, så skulle jeg konsentrert meg til alle døgnet tider, men jeg kan ikke slik det er lagt opp da, så på, både glede og frykt da, for jeg lurer på hvordan dette skal gå, som norsklærere er jo man allerede overarbeidet, hvordan skal man håndtere den forskriften, hvis vi forstår det som står der riktig, det er jeg veldig bekymret for.

Stian:

Er det andre endringer, utenom dette med vurdering, som du tenker at Fagfornyelsen vil gi, eller gjøre?

Margit:

Det er det helt sikkert, men å komme på noe her og nå da, nei, det er litt rart å svare så kategorisk kanskje, men jeg tenker vi har jobbet med disse temaene allerede. Jeg kan ikke, altså, jeg synes det høres ut så dårlig når jeg sier dette, det er ikke fordi jeg ikke vil ha en endring, jeg er veldig endringsvillig, vi gjør jo mange av disse tingene allerede, det er jo ikke, det er ikke noe nytt, det er bare en ny innpakning, på et vis. Og som jeg sier, norsken, så snakker vi om så mye rart, og selvfølgelig jobber vi med de tverrfaglige temaene, for eksempel, demokrati og miljø og, ehm, hva er det de heter alle de, jeg tenkte på den livsmestring, vi jobber med disse tingene, vi skriver tekster, vi jobber med tema, vi snakker om identitet, i forbindelse med språk, for eksempel, vi gjør disse tingene allerede, det er lett å koble dem på, og vi kan selvfølgelig være mer bevisste, når gjør vi det, nå snakker vi om, nå jobber elevene med å fordype seg i demokrati og medvirkning, men det er ikke sann at det er nytt, det er lett for oss å implementere, for vi gjør det allerede.

Stian:

Om jeg spør deg om Fagfornyelsen har påvirket måten du underviser på, så er svaret nei?

Margit:

Foreløpig er nok svaret nei. Men du får sette et sånt lite punkt ved det, for vi har jo ikke jobbet nok med disse tingene. Det kan godt hende at jeg i neste omgang skal ta selvkritikk for at jeg ikke har endret meg nok, jeg har ikke hatt tid til den store snuoperasjonen hvor jeg skal endre meg radikalt, eller se hva jeg skal gjøre annerledes. Og også den andre tingen jeg vil

nevne der, er at Vg1-læreplanen er ikke veldig forskjellige fra det den har vært, så jeg vil tro at dette blir annerledes på Vg2 og Vg3, for de endringene som har skjedd der er større, så jeg tror det vil skje større endringer når jeg kommer opp der.

Stian:

Så det er ikke sånn nå at når du har Vg1-timene så må du skru på en bryter, nå er det Fagfornyelsen?

Margit:

Nei, overhodet ikke. Jeg har det i bakhodet, men den største endringen på Vg1 for min del, det er en digresjon, jeg hadde lov til å komme med digresjoner, det er at vi ikke har lærebøker, fordi vi ikke har midler, og NDLA er jo ikke noe topp, synes ingen av oss, vi får ikke lærebøker, hverken digitale eller på papir, og en annen ting er at vi har fått noen pålegg fra arbeidsplassen om at på Vg1 skal alle bruke Onenote, som jeg synes er et mareritt, for et første kom det kastet på meg i august, det er ikke et verktøy som, jeg prøvde så godt jeg kunne, for meg er det veldig viktig at det er oversiktlig, dess mer oversiktlig dess bedre, det tenker jeg, spesielt for de mindre skoleflinke elevene, som er litt surrekopper, som jeg selv kan være, så tenker jeg at det er, det må være veldig tydelig, og det er veldig vanskelig å få det veldig tydelig i Onenote, de kommer inn på den plassen de var sist, og det er et omfattende system, og de systematiske elevene takler det helt fint, men de takler jo alle systemer, så det spiller ingen rolle, på en måte. Det er de to tingene, det digitale verktøyet som er blitt pålagt å bruke, gjør så godt jeg kan, så er ikke det helt ideelt, og det at vi ikke har lærebøker på Vg1 er ikke noe krise, mye sjangerlære og sånt, men på Vg2 og Vg3 gruer jeg meg om jeg skal undervise uten lærebøker. Det er mye, det med språkhistorie uten lærebok, det er jo absolutt en fordel for eleven å ha noe å holde i, en rekkefølge på ting og ja.

Stian:

Så det er ikke noe, ingenting i læreplanene, i seg selv, som?

Margit:

Nei. Dette er fylkeskommunale bestemmelser.

Stian:

Da går jeg litt videre. Når man leser NOU-ene og læreplanen og dette med livsmestring, så får jo man inntrykk av, og det har man jo alltid skulle gjøre i skolen, men kanskje ekstra nå, at man skal ruste elevene for et liv. Men hva skal vi ruste dem for? Hvordan blir den fremtiden som de skal ut og leve livene sine i, det kan man jo umulig vite. Hva man da skal gjøre i skolen, for å gjøre dem best mulig rustet – om det er mulig å få til. Om det er mulig å ruste dem for en frem man ikke vet hvordan ser ut. Har du noen tanker rundt det?

Margit:

Det jeg tenker om det er vel at, ja, nei, da handler det vel om å lære å lære. Å lære seg mange ulike metoder, mange ulike verktøy, å kunne velge det som er best egnet til enhver tid, vi jobber jo masse med strategier, lærestrategier, og fordi at, som du sier, vi vet jo ikke hva de møter, og hva de eventuelt får bruk for, så da handler det om en evne til å velge det riktige verktøyet til en riktige jobben, og å kunne være vant til å bruke mange ulike ting, det er jo veldig ofte snakk om at det er negativt at elevene møter litt ulike lærere, lærestiler, og ulike måter å tenke på i ulike fag, det må jo bare være en fordel, og det er ikke noe nytt, sånn har det alltid vært, da du kom i historien var det sånn, og da du kom i norsken var det sånn, jeg tror ikke det er noen fordel å nødvendigvis ensrette, hvordan alle lærere skal gjøre likt da for eksempel med system og sånn, for det har jo med faget sitt egenart å gjøre, men det er jo noe annet. Å lære seg å lære, ulike metoder, ulike strategier, overføringsverdien, det å kunne overføre fra det ene til det andre, å kunne skjønne at det som vi har, ja, nei, jeg har egentlig sagt det jeg har å si om det, trenger ikke dra det ut.

Stian:

Et litt ærefryktig spørsmål – hva er norskfagets egenart, i dine øyne?

Margit:

Ja, nei, det er ikke så lett å svare på det, en gang så var jeg på et sånt fag-, en planleggingsdag, der det var en foreleser som sa at nå skal alle de ulike faggruppene kunne si hva faget sitt egenart var i løpet av en heistur, de som ble mest forbanna på det var norsklærerne, det kan vi ikke gjøre. Nei, men det er danningsfag, tenker jeg da. Tenker at norskfaget omfatter egentlig så absurd mye, og at det er viktig å, dette skulle jeg ønske jeg hadde visst på forhånd at du skulle spørre om, for jeg har en gang formulert et innmari godt svar på dette, men at det berører så mange sider av, av livet da. Lesing og skriving og kultur og identitet, og jeg tenker at, ja, det er egentlig rart at norsk heter norsk, egentlig, det er så

mye annet vi holder på med. At det griper inn i alle de andre fagene da, og alle de andre delene da. Det griper inn i nesten alt, egentlig. Når høres det ut som at jeg opphøyer faget til en religion her, det gjør jeg ikke. Men kort sagt danningsfag da, hvis jeg skal si det så kort.

Stian:

Så lurer jeg da på om du tror at Fagfornyelsen kan påvirke dette, hva norskfagets egenart er. Er det noe som røkker ved det?

Margit:

Utrolig godt spørsmål. Jeg synes det er vanskelig å svare på uten å ha undervist et helt år, uten å ha sett meg, ikke dårlig da, men likevel, jeg har ikke jobbet gjennom hele læreplanen nok til at jeg kan svare på det, egentlig. Nei, jeg ser ingen tendenser, det første jeg tenker er nei, egentlig, men det betyr ikke at jeg vil utelukke at det gjør det, på ingen måte, og i så fall håper jeg jo at det vil endre det i en positiv retning, mer danning da. Mer status til norskfaget, kanskje. Jeg synes jo, men jeg ser kanskje ikke at den nye læreplanen skal gi noe mer status til norskfaget, det synes jeg ikke.

Stian:

Så per nå klarer du ikke å se en tydelig?

Margit:

Nei. Det kan godt hende jeg svarer annerledes om et halvt år. For ikke å snakke om et helt år. Når jeg har begynt å implementere, på Vg2 og Vg3 og sånt også. Men per nå, klarer jeg ikke å se det, nei.

Stian:

Da var mitt siste spørsmål om du vil beskrive denne utviklingen som negativ eller positiv, men det faller jo da bort.

Margit:

Vetsj. Og nå kommer jeg sikkert til å tenke sånn i morgen, når jeg kommer på noe, at det er jo, selvfølgelig, men det ligger ikke så langt oppe i overflaten, i hvert fall, at jeg kan si det.

Stian:

Da, hvis ikke du har noe du brenner inne med, så.

Margit:

Tror ikke det. Det eneste jeg er redd for er at jeg har svart dårlig for meg.

Stian:

Det er det ikke, og uansett, om det var tilfellet, vil det være verdifullt.

Sammendrag

Denne masteravhandlingen undersøker hvordan fagfornyelsens rådende prinsipp, dybdelæring, vil påvirke norskfaget etter den gradvise implementeringen av den nye læreplanen fra høsten 2020 av. Oppgaven er først og fremst rettet mot første trinn i den videregående skolen. Dette er som følge av den nevnte gradvise implementeringen av læreplanen; hverken Vg2 eller Vg3 tar i bruk fagfornyelsen før etter denne avhandlingen skal leveres.

Jeg har angrepet problemstillingen gjennom forskningsspørsmål om hva dybdelæring er, hva dybdelæring er i en norskfaglig kontekst og hvordan man kan oppnå dybdelæring. I tillegg har spørsmål rundt hvilke endringer fagfornyelsen vil føre til for norskfagets del reist seg, og det har også spørsmål rundt hvordan man kan drive med tverrfaglighet i (og sammen med) norskfaget. Hva norskfagets egenart er, og hvorvidt fagfornyelsen truer denne, er også spørsmål som har blitt naturlige å besvare for å kunne svare på mye av det over. Sist, men ikke minst, har også spørsmål rundt hvorvidt det er samsvar mellom teori, utdanningspolitiske dokumenter og informantenes syn på de forskjellige elementene i fagfornyelsen, blitt sentrale.

Avhandlingens metode er en kvalitativ studie hvor semistrukturerte intervju har blitt benyttet. Det er gjennomført dybdeintervju med fire informanter, alle informantene norskklærere ved forskjellige videregående skoler i fylket. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert.

Datamaterialet, de utdanningspolitiske dokumentene og forskningen på området har både samsvar, men også tydelige brudd. Samsvaret består i at det er helt sentralt at hver enkeltelev skal oppnå dybdelæringens grunnprinsipper. Det tydeligste bruddet består i at dette er noe nytt. Informantene hevder at det ovennevnte er noe de har praktisert i skolen i lang tid, mens forskningen og de utdanningspolitiske dokumentene i all hovedsak hevder at dette er noe nytt.

Hva dybdelæring i norskfaget er, og ikke minst hvordan dybdelæring i norskfaget ser ut i praksis, er spørsmål som er mye vanskeligere å besvare. At dybdelæring og literacybegrepet er nært beslektet, er utvilsomt. Videre virker det tydelig at det økte fokuset på kompetanseutvikling, slik dybdelæring legger opp til, vil kunne føre til et økt fokus på ferdighetsfaget norsk, på bekostning av kultur- og danningsfaget. Dette kan sies å ha vært en

trend siden kunnskapsløftet av 2006 (LK06) ble implementert, noe som nå videreføres i LK20, og som aller tydeligst er representert av Liedutvalgets forslag om å gjøre kulturfaget norsk om til programfag i den videregående skolen, med den begrunnelse at den delen av norskfaget ikke nødvendigvis er sentral for elevenes «sluttkompetanse».

Et økt fokus på ferdighets- og kompetanseutvikling, gjennom bruk av varierte arbeidsmetoder, med et tydelig progresjonsfokus, hvor hvert enkelt individs læring, og ikke minst refleksjon rundt den, står sentralt, virker å være norskfagets sannsynlige videreutvikling – om dybdelæringsfokuset blir så stort som LK20 legger opp til.

Abstract

The purpose of this paper is to examine how the new curriculum in the Norwegian school system, which is implemented gradually starting from autumn 2020, affects learning in the Norwegian school subject. The focus of this thesis is on the upper secondary school level. The new curriculum, *fagfornyelsen* (LK20), has an over-arching goal of facilitating *deep learning* in every subject, and this paper's most important goal is to answer what deep learning is, both generally, and in a Norwegian context (both the Norwegian school subject, but also the Norwegian school system as a whole), and also how teachers can facilitate deep learning.

The method used in this paper is a qualitative study based on semi-structured interviews. The empirical evidence has been collected through four in-depth interviews, all four informants are teachers in the Norwegian school subject, and through this year they have been teaching pupils who have started using the new curriculum.

Throughout the work with this paper, several research questions have been crucial to answer. Among them are what deep learning is, how the new curriculum will change the Norwegian school subject and how teachers can facilitate learning across the traditional school subjects. In addition to these, questions regarding what the Norwegian school subjects' peculiarity is, and whether or not the new curriculum will change it, has needed answering. The paper also looks at whether the research on the field, the education-political documents published before the new curriculum was finished and implemented, and the teachers themselves, are in agreement over the future of learning.

The new curriculum, with a big focus on deep learning, seems to point in a direction where the Norwegian school becomes more oriented towards learning skills and competences. This will likely have the impact that the focus on socializing, formation and culture gets smaller, and, as a consequence, suffers. The curriculum has only just been implemented, to whether or not this actually happens, is too early to answer, but the informants to this paper tell that they fear this.

Oppgavens profesjonsrelevans

Oppgaven har som mål å belyse problemstillinger rundt implementeringen av Fagfornyelsen (LK20) i norskfaget, og delvis også skolen generelt. Mer spesifikt er fokuset på dybdelæring; herunder dens prinsipper, både generelt og i norskfaget, og også hvordan den kan, og kanskje bør, se ut i praksis.

Dette er, slik jeg ser det, svært relevant for min utvikling som norsklektor, og minst like relevant for mitt virke som norsklektor i skolen etter endt studium. Tema og problemstilling er valgt ut av flere grunner; nysgjerrighet rundt hvordan man best kan lære i skolen, en nysgjerrighet som har utviklet seg i løpet av praksisperiodene på studiet, interesse i å være best mulig rustet til å møte gjeldende læreplan når jeg skal ta fatt på mitt virke som norsklektor etter endt studium, i tillegg til en interesse for hvordan læreplaner utformes – noe som igjen er svært relevant å ha gode kunnskaper om når jeg skal utøve, og gjerne påvirke, mitt yrke i fremtiden.

Arbeidet med oppgaven, både teoridel, det empiriske arbeidet, og refleksjonene jeg har gjort underveis, har utvilsomt medvirket positivt til utviklingen av min egen profesjonsfaglige kompetanse som kommende norsklektor. En dyp innsikt i gjeldende læreplan, med dens læringsprinsipper, vil bidra til at jeg kan skape så god læring som mulig for elevene jeg skal undervise i norsk i fremtiden.